



Masterarbeit im Rahmen des Master of Advanced Studies
ZFH in Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung

Mit Selbstvertrauen in die Arbeitswelt

Chancen und Herausforderungen der Begleitung an der
Schnittstelle zwischen Lehrabschluss und Berufseinstieg

Eingereicht dem IAP Institut für Angewandte Psychologie,
Departement Angewandte Psychologie der ZHAW

von

Benno Wey

am

14.12.2020

Erstbetreuung: Anita Glenck, Zentrumsleiterin und Dozentin am IAP Zürich

Zweitbetreuung: Andreja Torriani, Leiter HFTG Zug und Vorstandsmitglied BCH Schweiz

«Diese Arbeit wurde im Rahmen der Weiterbildung an der ZHAW, IAP Institut für Angewandte Psychologie, Zürich, verfasst. Eine Publikation bedarf der vorgängigen schriftlichen Bewilligung des IAP».

Abstract

Die Arbeitswelt befindet sich in einem fundamentalen Wandel. Treiber dieses Wandels sind immer stärker digitalisierte und vernetzte Tätigkeiten in einem globalen Umfeld. Die Anforderungen an die berufliche Flexibilität steigen permanent. Dieser Herausforderung müssen sich bereits junge Menschen stellen, die sich im Übergang aus der beruflichen Grundbildung in die Arbeitswelt befinden. Während der Übertritt aus der obligatorischen Schulbildung in die Berufsbildung auf breiter Basis unterstützt und begleitet wird, existieren beim Übergang 2 weniger einheitliche Massnahmen und Angebote. Die vorliegende Arbeit geht der Frage nach, wie dieser Übergang zielgerichtet begleitet werden kann. Im Fokus steht die Sicht von erfahrenen Lehrpersonen an Berufsfachschulen bezüglich der für eine erfolgreiche Laufbahngestaltung erforderlichen Kompetenzen, der Unterstützung im Unterricht sowie der Zusammenarbeit mit Partnern der öffentlichen Berufsberatung. In einem qualitativen Verfahren wurden sechs Fachpersonen mit Erfahrung als Lehrperson an einer Berufsfachschule oder Beratungsperson an einer Beratungsstelle interviewt. Die qualitative Auswertung der erhobenen Daten gibt Hinweise darauf, welche Kompetenzen in der Auffassung der Befragten als besonders wichtig in der zukünftigen Arbeitswelt erachtet werden und welche Konsequenzen daraus für die Lehrpersonen und für die institutionelle Zusammenarbeit am Übergang 2 zu ziehen sind. Als zentral wird die Förderung von Selbstkompetenzen betrachtet. Junge Berufsabsolventen sollten in der Lage sein, konkrete Vorstellungen über die eigene Laufbahn zu entwickeln, in einer Berufswelt, die ein hohes Mass an Flexibilität verlangt. Im Weiteren erfordert nicht zuletzt die Digitalisierung die Bereitschaft, sich auf neue Kollaborations- und Kommunikationsformen einzulassen. Grosses Gewicht legen die Befragten ebenfalls darauf, den Lernenden effiziente Möglichkeiten der Informationsgewinnung und -verarbeitung aufzuzeigen. Neben der reinen Stoffvermittlung wünschen sich die Interviewpartner einen stärkeren Fokus auf eine konstruktiv-kritische Standortbestimmung durch die Lehrabgänger. Aus struktureller Perspektive wird der Austausch mit den Organisationen der Arbeitswelt und die institutionalisierte Zusammenarbeit mit Beratungsstellen auch am Übergang 2 als vordringlich erachtet. Solche Angebote sollten allen Absolventen offenstehen. Die gezielte Begleitung in dieser Phase bedingt die Bereitschaft aller Beteiligten, den ständigen Austausch mit der Realität der jeweiligen Branchen zu suchen. Speziell beauftragte Kernteams aus erfahrenen Lehrpersonen können entsprechende Angebote passend auf die Bedürfnisse der Lehrabgänger einführen. Dadurch kann der Übergang 2 mehr Aufmerksamkeit und Gewicht erlangen.

Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich bei einigen Personen bedanken, auf deren wertvolle Unterstützung ich beim Verfassen dieser Arbeit zählen durfte.

Anita Glenck, Dozentin am IAP, hat mich mit ihren Inputs während der Disposition der Arbeit auf mögliche Stolpersteine aufmerksam gemacht. Dadurch war es mir möglich, meine Fragestellungen gezielt auf mein Anliegen zu formulieren.

Andreja Torriani, Vorstandsmitglied des BCH Schweiz, konnte mir mit seinen wertvollen Rückmeldungen zum Aufbau der Arbeit eine sehr willkommene Aussensicht ermöglichen. Sein genaues Auge war äusserst hilfreich für mich.

Ein besonderer Dank gebührt meinen sechs Interviewpartnern, ohne deren Zeit und die wertvollen Gespräche diese Arbeit nicht möglich gewesen wäre. Sie alle haben mir einen interessanten Einblick in ihren Erfahrungsschatz gewährt.

Für das aufwändige Korrekturlesen bedanke ich mich ganz herzlich bei Stefanie Truttman, Oliver Peyer und Andreas Züsli.

Last, but not least, danke ich meiner Frau Livia. Während vieler Stunden musste sie ohne meine Unterstützung auskommen. Ihr Zuspruch und ihr Mitdenken waren mir immer wieder ein Ansporn.

Gunzwil, im Dezember 2020

Inhaltverzeichnis

1	Einleitung und Fragestellung	1
1.1	Ausgangslage und Begriffsdefinition	1
1.2	Zielsetzung und Fragestellung	2
1.3	Aufbau der Arbeit.....	3
2	Theoretischer Rahmen	4
2.1	Herausforderung in der Arbeitswelt der Zukunft.....	4
2.1.1	Arbeit 4.0	4
2.1.2	Digitalisierung.....	6
2.1.3	Globalisierung und Internationalisierung	7
2.1.4	Kommunikation und Kollaboration.....	8
2.1.5	Berufliche Mobilität und Flexibilität	9
2.2	Laufbahntheoretische Einordnung.....	10
2.2.1	Persönlichkeitspsychologische Einbettung	10
2.2.2	Herausforderungen des lebenslangen Lernens	11
2.2.3	Ansätze des Life-Designs und transversale Kompetenzen	13
2.3	Der Übergang 2 in der Schweiz im Allgemeinen	13
2.3.1	Transitionsforschung in der Schweiz.....	14
2.3.2	Strukturelle Aspekte und Kennzahlen zum Übergang 2.....	16
2.4	Der Übergang 2 an Berufsfachschulen im Speziellen	17
2.4.1	Verankerung der Laufbahnarbeit an Berufsfachschulen	17
2.4.2	Umsetzung der Laufbahnarbeit auf der Sekundarstufe II.....	19
2.4.3	Weiterentwicklung des Allgemeinbildenden Unterrichtes.....	21
2.5	Zusammenarbeit am Übergang 2 mit Partnern	22
2.5.1	Zielgruppenspezifische Begleitung am Übergang 2.....	23
2.5.2	Ausgewählte Angebote der BSLB	24
2.5.3	Weiterentwicklung «BSLB 2030»	26
2.6	Zusammenfassung und Implikationen.....	26

3	Empirischer Teil.....	27
3.1	Zielsetzung	27
3.2	Methode.....	27
3.2.1	Leitfragen	27
3.2.2	Rekrutierung.....	28
3.2.3	Datenerhebung durch Interviews	29
3.2.4	Qualitative Auswertungsmethode.....	29
4	Ergebnisse der Erhebung.....	30
4.1	Entwicklungen in der Arbeitswelt.....	30
4.1.1	Digitalisierung und Globalisierung.....	31
4.1.2	Kollaboration	32
4.1.3	Flexible Arbeitsformen.....	33
4.2	Erforderliche Kompetenzen	34
4.2.1	Selbstkompetenz.....	34
4.2.2	Sozialkompetenz	36
4.2.3	Informationskompetenz	38
4.3	Unterstützung durch die Lehrperson	38
4.3.1	Zielsetzungen	38
4.3.2	Lehrpläne	39
4.3.3	Konkrete Instrumente	40
4.3.4	Eigene Weiterbildung	41
4.4	Perspektive Strukturen	42
4.4.1	Zielgruppen	42
4.4.2	Rahmenbedingungen	43
4.4.3	Herausforderungen und Weiterentwicklung	46
5	Diskussion und Ausblick.....	47
5.1	Beantwortung der Fragestellungen	47
5.1.1	Kompetenzen für die zukünftige Arbeitswelt	47
5.1.2	Gezielte Förderung am Übergang 2.....	50

5.1.3	Unterstützung durch externe Partner	51
5.2	Schlussfolgerungen und Empfehlungen	53
5.3	Stärken und Problemfelder der Untersuchung	55
5.4	Ausblick	56
6	Literaturverzeichnis	57
7	Anhang	68
7.1	Zeitplan der Arbeit	68
7.2	Eingereichte Disposition vom 18.06.2020	69
7.3	Interviewleitfaden.....	72
7.4	Anschreiben zur Rekrutierung (E-Mail-Beispiel).....	74
7.5	Informationsblatt zur Weiterbildungsarbeit	75
7.6	Einverständniserklärung zur Teilnahme am Interview	76
7.7	Fallzusammenfassungen.....	77
7.8	Kategoriensystem	78
7.9	Datenauswertung mit MAXQDA 2020	79

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Entwicklungen in der Arbeitswelt (adaptiert nach BMAS, 2015).....	5
Abbildung 2. Medienkompetenz in Anlehnung an Schori Bondeli et al. (2017).	21
Abbildung 3. Strukturierte Inhaltsanalyse (nach Kuckartz, 2018).	30

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: <i>Erstabschlüsse auf Sekundarstufe II, Jahrgang 2014</i>	16
Tabelle 2: <i>Übersicht Kompetenzen am Übergang 2 im allgemeinbildenden Unterricht</i>	20
Tabelle 3: <i>Interinstitutionelle Massnahmen am Übergang 2 (nicht abschliessend)</i>	25

Abkürzungsverzeichnis

ABU	Allgemeinbildender Unterricht
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (heute:SBFI)
BfS	Bundesamt für Statistik
BFS	Berufsfachschulen
BIZ	Berufsinformationszentrum
BM	Berufsmatura
BSLB	Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung
DAB	Determinanten zur Ausbildungswahl und der Berufsbildungschancen
EBA	Eidgenössisches Berufsattest
EDK	Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
EFZ	Eidgenössisches Fähigkeitszeugnis
IV	Invalidenversicherung
KBSB	Schweizerische Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Berufs- und Studienberatung
KI	Künstliche Intelligenz
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
KOF	Konjunkturforschungsstelle der ETH Zürich
OdA	Organisationen der Arbeitswelt
PISA	Programme for International Student Assessment
RLP ABU	Rahmenlehrplan Allgemeinbildung
SBBK	Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
SDBB	Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung
SECO	Staatssekretariat für Wirtschaft
SEK I	Sekundarstufe 1
SEK II	Sekundarstufe 2
SLP	Schullehrplan
TREE	Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben
ZLSE	Zürcher-Längsschnittstudie „Von der Schulzeit bis ins mittlere Erwachsenenalter»

1 Einleitung und Fragestellung

Das Schweizer Berufsbildungssystem ist bezüglich Integration von jungen Erwachsenen in den Arbeitsmarkt eine Erfolgsgeschichte. Die Abschlussquoten auf der Sekundarstufe 2 (SEK II, nachobligatorischer Bereich) sind seit Jahren beeindruckend hoch. Das Bundesamt für Statistik (BfS) verzeichnet in den alle drei Jahre erhobenen Längsschnittstudien eine Quote von knapp 92% bei Personen bis zum 25. Altersjahr (Bundesamt für Statistik BFS, 2018, S. 13-15). Knapp zwei Drittel dieser Personen erlangen einen Abschluss in der beruflichen Grundbildung. Ein wichtiger Grund für diesen Umstand liegt im engen Bezug der beruflichen Ausbildung zur Arbeitswelt. Die berufliche Grundbildung orientiert sich stark an den aktuellen Bedürfnissen der Unternehmen. Für Wettstein, Schmid und Gonon (2014) ist die Berufsbildung diesbezüglich „...eine Plattform und Voraussetzung, um einen aussichtsreichen Einstieg in die Arbeitswelt zu finden“ (Wettstein et al., 2014, S. 125). Nun befindet sich diese Arbeitswelt auch in der Schweiz in einem fundamentalen Umbruch. Die Diversifikation von beruflichen Laufbahnen hat ein enormes Tempo angenommen. Dieser rasante Wandel stellt insbesondere junge Erwachsene beim Übertritt von der Berufsbildung in die Arbeitswelt vor grosse Herausforderungen. Dieser Übertritt in die Berufswelt am Ende der beruflichen Grundbildung und die damit verbundene Grundsteinlegung für die persönliche Laufbahn stehen im Zentrum der vorliegenden Arbeit.

1.1 Ausgangslage und Begriffsdefinition

Der Übertritt aus der obligatorischen Schulzeit und die damit verbundene erste Berufswahl ist ein Hauptanliegen sowohl der obligatorischen Schule als auch der öffentlichen Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung in der Schweiz. In sämtlichen Kantonen haben sich Angebote und Strukturen entwickelt, um die erste Berufswahl von Jugendlichen optimal zu begleiten. Die Begleitung und Beratung während der Berufswahl und der Eintritt in die berufliche Grundbildung kann als schweizweit etabliert und institutionalisiert bezeichnet werden. Zwischen Wirtschaft, öffentlicher Verwaltung und Schulen hat sich ein breites Netzwerk in diesem Bereich entwickelt. Der Übergang 1 kann demzufolge als gut verankert bezeichnet werden.

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht demgegenüber der sogenannte Übergang 2, der jene Phase bezeichnet, in welcher die Lernenden der SEK II ihre berufliche Grundbildung abschliessen und in den Arbeitsmarkt eintreten, eine Weiterbildung beginnen oder andere Pläne verfolgen. Im Gegensatz zum Übergang 1 ist der Übergang 2 zeitlich nicht klar abzugrenzen. In der Literatur wird häufig auch der Begriff "Nahtstelle 2" verwendet. Da es nach dem Ab-

schluss der SEK II aber eben gerade keine für alle Lernenden gleichermaßen gültige Anschlusspartner gibt, wird in dieser Arbeit der Begriff "Übergang 2" verwendet, der deutlich besser dem individuellen Charakter dieser Phase Rechnung trägt.

1.2 Zielsetzung und Fragestellung

Auf der Basis von theoretischen Grundüberlegungen und einer Auslegeordnung der aktuellen Umsetzung in der schweizerischen Berufsbildungslandschaft befasst sich die vorliegende qualitative Forschungsarbeit mit der Übertrittsphase aus der beruflichen Grundbildung in die Arbeitswelt. Dabei stehen folgende Leitfragen im Zentrum:

- Welche Kompetenzen sind angesichts der modernen Arbeitswelt beim Eintritt in das Berufsleben besonders wichtig? Welche Kompetenzen erachten insbesondere Lehrpersonen an Berufsfachschulen als zentral für die Zukunft?
- Wie können die Bildungsinstitutionen der beruflichen Grundbildung, insbesondere Berufsfachschulen und ihre Lehrpersonen, diese Kompetenzen fördern und gezielt unterstützen?
- Welche Unterstützung können andere Partner bieten für junge Erwachsene und Bildungsinstitutionen beim Übergang 2? Welche Angebote können insbesondere die öffentlichen Beratungszentren in dieser Phase des Übergangs bieten?

Die Zielsetzung der Arbeit ist es, die Unterstützung junger Erwachsener in der Phase des Übergang 2 bei der Laufbahnorientierung und -planung zu erkunden und dabei Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten für die Zukunft zu ergründen.

Im Fokus stehen dabei drei Aspekte. Einerseits geht die Arbeit der Frage nach, welche Kompetenzen die Absolventen einer beruflichen Grundbildung entwickeln sollten, um die Herausforderungen der zukünftigen Arbeitswelt konstruktiv annehmen zu können. Dabei legt die Arbeit den Stand aktueller Forschung dar. Ebenso will die Arbeit die Einschätzung von Lehrkräften innerhalb der beruflichen Grundbildung verdeutlichen. Andererseits steht die konkrete Arbeit im schulischen Teil der beruflichen Grundbildung besonders im Blickwinkel, im Besonderen die Berufsfachschulen (BFS). Hierbei konzentriert sich die vorliegende Arbeit primär auf den allgemeinbildenden Teil des Berufsfachschulunterrichtes, da dieser branchenübergreifend und schweizweit stark vereinheitlicht stattfindet. Schliesslich soll die Zusammenarbeit zwischen den Institutionen am Übergang 2 beleuchtet werden. Ausgehend vom Status quo sollen auch Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten für die Zukunft aufgezeigt werden.

Die Dynamik und Geschwindigkeit der Arbeitswelt und damit auch das enorme Entwicklungspotenzial in der Berufsbildung stellen wohl die gesamte erwerbstätige Bevölkerung vor immense Herausforderungen. Folglich sei an dieser Stelle erwähnt, dass die vorliegende Arbeit angesichts der rasanten und unvorhersehbaren Entwicklungen lediglich eine begrenzte Darstellung leisten kann. Der Gegenstand dieser Arbeit ist explizit der Übergang aus der beruflichen Grundbildung in die Arbeitswelt. Damit beschränkt sich das Forschungsinteresse auf den berufsbildenden Teil dieses Übergangs. Nicht im Zentrum der Arbeit steht der Übergang 2 zwischen Gymnasien und Hochschulen, der wiederum eine andere Fragestellung implizieren würde.

1.3 Aufbau der Arbeit

Der theoretische Teil umfasst einleitend eine Übersicht über Herausforderungen in der Arbeitswelt, die in der relevanten Forschung und Literatur thematisiert werden (Kapitel 2.1). Anschliessend werden Erkenntnisse aus der zeitgenössischen Laufbahnforschung zu Grunde gelegt (Kapitel 2.2). Das Kapitel 2.3 gibt einen Überblick über forschung relevante Kennzahlen zum Übergang 2 in der Schweiz. Darauf folgt die Fokussierung auf die konkrete Umsetzung der Unterstützung an den Berufsfachschulen, wobei hier vor allem der Allgemeinbildende Unterricht (ABU) im Zentrum steht (Kapitel 2.4). Die Zusammenarbeit mit Partnern, insbesondere mit Einrichtungen der öffentlichen Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB) wird im Kapitel 2.5 beleuchtet. Es folgt eine Zusammenfassung dieser Erkenntnisse mit Implikationen (Kapitel 2.6).

Auf den theoretischen Grundlagen werden im empirischen Teil die Zielsetzung (Kapitel 3.1) und die konkrete Methode der Untersuchung dargelegt (Kapitel 3.2). Das Kapitel 4 fasst die Ergebnisse der Untersuchung gemäss Forschungsdesign zusammen. Abschliessend werden im fünften Kapitel die Forschungsfragen beantwortet (Kapitel 5.1) und Schlussfolgerungen daraus gezogen (Kapitel 5.2). Nach einer Einschätzung der Arbeit im Hinblick auf Stärken und Problemfelder (Kapitel 5.3), wird zum Schluss der Arbeit ein Ausblick gewagt.

2 Theoretischer Rahmen

Dieses Grundlagenkapitel beschreibt einerseits den aktuellen Stand der Forschung zum Thema der Herausforderungen in der zukünftigen Arbeitswelt und bietet einen Überblick über zeitgenössische Laufbahntheorien. Andererseits werden Erkenntnisse aus der Transitionsforschung in der Schweiz zum Übergang 2 dargelegt und die konkrete Umsetzung von Begleit- und Unterstützungsmassnahmen an BFS beleuchtet und die Zusammenarbeit mit Beratungsinstitutionen an ausgewählten Beispielen aufgezeigt. Der folgende Teil der Arbeit dient als Einführung von Aspekten, die im empirischen Teil von Bedeutung sein werden.

2.1 Herausforderung in der Arbeitswelt der Zukunft

Eine abschliessende Gesamtschau über die aktuelle Forschung zur zukünftigen Arbeitswelt vorzunehmen, wäre an dieser Stelle angesichts der immensen und komplexen ökonomischen Entwicklungen und Rückkoppelungen verfehlt. Vielmehr geht es im folgenden Kapitel darum, den Hintergrund zu zeichnen, vor dem junge Menschen aktuell in den Arbeitsmarkt eintreten. Ein zentraler Treiber hinter den Veränderungen auf den Arbeitsmärkten in globalen und nationalen Volkswirtschaften ist die Produktivität (Blanchard & Illing, 2017, S. 41-43; Cooper, Brinkley, Bevan & Bajorek, 2018). Diese Veränderungen werden im Folgenden geschildert.

2.1.1 Arbeit 4.0

Der Begriff «Arbeit 4.0» wird erstmals durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales in seinem *Grünbuch Arbeiten 4.0* eingeführt (BMAS, 2015) und bezieht sich auf die Bezeichnung *Industrie 4.0* als weiteren Schritt in der industriellen Entwicklung (siehe Abb. 1). Nach der Mechanisierung, der Elektrifizierung und der Informatisierung erfolgt nun seit dem Jahrtausendwechsel eine zunehmende Vernetzung von menschlicher und maschineller Arbeitskraft (Zink, Schröder, Hellge & Bosse, 2019, S. 53-55). Die Konsequenzen dieser zunehmenden Vernetzung sowohl für Arbeitgeber als auch für Arbeitnehmer sind noch unscharf und schwer fassbar. Es scheint nachvollziehbar und logisch, dass junge Berufsleute bei Beginn ihrer Karriere zunehmend mit der Frage konfrontiert werden, ob und wie stark die zunehmende Implementierung von Netzwerk- und Plattformlösungen die eigene Arbeit tangieren wird.

Wischmann und Hartmann (2018) erkennen zwei grundlegende Paradigmen von Organisationsmodellen. Das Automatisierungsszenario stellt den klassischen Weg der Substitution menschlicher Arbeitskraft durch Technik in den Vordergrund. In diesem Szenario verstärkt sich die Spaltung zwischen hoch Qualifizierten und niedrig Qualifizierten tendenziell. Im Werkzeugszenario verstärkt Technik eher menschliche Fähigkeiten, als dass sie diese bloss ersetzt. Hier besteht eher ein allgemeiner Trend zur Höherqualifizierung, der auch niedriger

Qualifizierte umfasst. Das «Füllen von Automatisierungslücken» (Wischmann & Hartmann, 2018, S. 2) findet im Werkzeugszenario deutlich weniger statt.

Während die konkreten Auswirkungen auf einzelne Branchen und Arbeitsfelder umstritten sind, setzt sich in der aktuellen Forschung offenbar mehrheitlich die Prognose durch, dass immer besser werdende Maschinen und Computer die menschliche Arbeitskraft nicht überflüssig machen werden, sondern vielmehr in ganz neue Tätigkeitsfelder zwingen werden (Neufeind, 2018; Wörwag, 2020). War der Mensch in den vorausgegangenen industriellen Revolutionen stets der Bediener neuer Technologien und der Taktgeber, zeichnen sich die ersten Entwicklungen der laufenden Revolution durch eine ganz neue Art der Vernetzung zwischen Menschen und Systemen aus. Immer anspruchsvollere technische Aufgaben werden dem Menschen durch Systeme abgenommen und schaffen so Freiraum für neue, andersartige menschliche Tätigkeiten. Jánoszy (2018) sieht als Folge dieser Umwälzungen gar eine Entwicklung, in der "(...) massenhaft neue Jobs in der Herstellung von Identitäten" (S.22) entstehen.

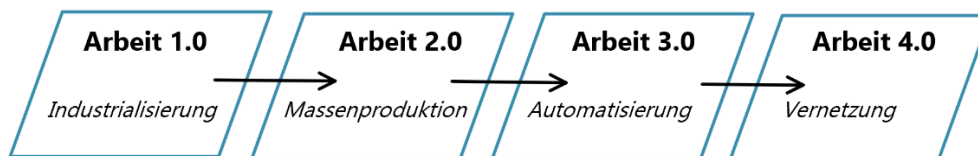


Abbildung 1. Entwicklungen in der Arbeitswelt (adaptiert nach BMAS, 2015)

Die potentiell negativen Auswirkungen dieser Entwicklungen betonen hingegen Autoren, welche vor allem die Perspektive von niedrig qualifizierten Arbeitskräften einnehmen. So sehen u.a. Barns (2020) wie auch Mrass und Leimeister (2018) grosse Schwierigkeiten zukommen auf Arbeitnehmer, die auf Grund fehlender Qualifikation in Bereiche gedrängt werden, die gekennzeichnet sind durch monotone Tätigkeiten in schlecht bezahlten Zulieferbereichen ("Uberisierung", "Amazonisierung").

Vor diesem Hintergrund verfolgt der Bund das Ziel, die Berufsbildung in den nächsten Jahren umzugestalten, damit sie diesen Entwicklungen Rechnung tragen kann. In seinem Hintergrundbericht zum Leitbild für das Projekt "Berufsbildung 2030" nennt das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) denn auch genau die oben erwähnten Megatrends als ausschlaggebende Treiber, mit denen sich zukünftige Arbeitnehmer konfrontiert sehen, wenn sie heute die berufliche Grundbildung abschliessen (SBFI, 2017, S. 4-7).

2.1.2 Digitalisierung

Der Trend zur Digitalisierung der Arbeitswelt ist zwar kein neuer, doch die Geschwindigkeit und der Drang zur umfassenden Vernetzung hat im Alltag massiv zugenommen. Es scheint unbestritten, dass jede berufstätige Person, unabhängig von Branche und Funktion, von diesem Trend betroffen ist. Diese Entwicklung hat bereits mit den ersten digitalen Hilfsmitteln in den 1950er-Jahren begonnen. Zink und Bosse (2019) beschreiben drei Zeiträume, die zeitlich nicht genau getrennt werden können und in denen sich die Menschen auf dem Arbeitsmarkt jeweils neuen Herausforderungen stellen mussten. In der ersten Phase erleichterte die flächendeckende Einführung von Personal Computern die Arbeitsabläufe und Datenverarbeitung in der gesamten Arbeitswelt. Das Internet führte in einer zweiten Phase zu einer markant besseren und rascheren Verfügbarkeit von Information und zu einer umfassenden Vernetzung von Personen und Organisationen. Die dritte, noch immer anhaltende Phase ist geprägt durch den Einbezug von künstlicher Intelligenz (KI) in sämtlichen Arbeitsfeldern. Um als Unternehmen in dieser dritten Ära Erfolg haben zu können, rät Lamoureux (2017) dazu, die Mitarbeitenden in fünf Schlüsseltechnologien auf einem Wissensstand zu halten, der ihnen mindestens die Anwendung der Technologie ermöglicht:

- Bedienung vernetzter Maschinen,
- Einsatz von Maschinen, die selbst lernfähig sind,
- Maschinelle Verarbeitung natürlicher Sprache,
- Einsatz von Hilfsmitteln, die maschinelles Sehen ermöglichen
- Zusammenarbeit mit Robotik Geräten.

Es stellt sich angesichts der technischen Komplexität dieser Faktoren die Frage, wie weit die Einbindung von KI in den einzelnen Branchen gehen wird und als wie selbstverständlich die Beherrschung dieser Schlüsseltechnologien für eine berufstätige Person betrachtet werden darf.

Schwierz (2020, S. 192-194) betont den Einfluss der Digitalisierung auf den Verlauf individueller Berufsbiografien. Sie empfiehlt die Entwicklung einer Veränderungskompetenz als Erfolgsfaktor für die Berufstätigkeit im digitalen Zeitalter. Vier Elemente zählen demzufolge dazu: Die *Ich-Kompetenz* (die Fähigkeit, sich selber zu reflektieren), die permanente *Lernbereitschaft*, die *Widerstandskraft* (Resilienz) und die Fähigkeit, eigene *Netzwerke* zu schaffen und zu pflegen.

Die Auswirkungen auf die erforderlichen Kompetenzen in einer immer stärker digitalisierten Arbeitswelt beschreiben Aepli et al. (2017) in einem Schlussbericht zu einer entsprechenden Studie zuhanden des Staatssekretariats für Wirtschaft (SECO). Darin kommt deutlich zum

Ausdruck, dass neben allgemein steigenden technischen Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Werkzeugen vor allem erhöhte Kompetenzen in der Kommunikation mit Kunden und Mitarbeitern und in der Kollaboration innerhalb häufig wechselnder Strukturen gefragt sein werden (siehe auch Kapitel 2.1.4). Aepli et al. empfehlen Unternehmen und Ausbildungsinstitutionen, diesen steigenden überfachlichen Kompetenzen bei der Vorbereitung junger Arbeitnehmer auf die Berufstätigkeit vermehrt Rechnung zu tragen (ebd. S. 92-99).

Lang (2019) betont als zusätzliche Herausforderung den globalen Charakter, mit welcher die digitale Veränderung sämtlicher Berufsfelder erfolgt. Der internationale Wettbewerb durch aufsteigende Länder dürfte sich entsprechend intensivieren sowie durch höhere Transparenz und Mobilität die Konkurrenz auf den nationalen Arbeitsmärkten weiter verstärken.

2.1.3 Globalisierung und Internationalisierung

Die Wechselwirkungen zwischen nationalen Arbeitsmärkten und globalen, ökonomischen Entwicklungen ist ein Phänomen, das sich vor allem seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges massiv beschleunigt hat (Ambrosius, 2018). Während technologische Fortschritte schon seit jeher die Geschwindigkeit der Globalisierung vorantrieben (Giese, Moßig & Schröder, 2011, S. 75-77), haben die neuen Kommunikationsmöglichkeiten seit der Jahrtausendwende diesem Prozess eine ganz neue Dynamik gegeben, der die Entwicklungsmöglichkeiten von Arbeitnehmern direkt beeinflusst.

Die Schweiz zählt zu den am stärksten in den globalen Handel integrierten Volkswirtschaften der Welt. Im aktuellen Globalisierungsindex der Konjunkturforschungsstelle der ETH (KOF) führt die Schweiz die Liste des Ländervergleichs sogar an (Gygli, Haelg, Potrafke & Sturm, 2019). Der Index misst Faktoren auf der wirtschaftlichen, der politischen und der sozialen Ebene der Globalisierung. Dabei stellt die KOF fest, dass insbesondere kleine Länder wie die Schweiz durch ihre internationale Vernetzung und den hochqualifizierten Arbeitsmarkt in einer starken Abhängigkeit zur globalen Wirtschaftsentwicklung stehen.

Wer heute in den Arbeitsmarkt eintritt, muss sich zwangsläufig die Frage stellen, wie stark die eigene Branche und die eigene Tätigkeit durch die Globalisierung betroffen ist. Diese Beurteilung kann massgebenden Einfluss auf die eigene Laufbahn haben. Seifert (2008) stellt besonders die Fähigkeit ins Zentrum, innert kürzester Zeit mit grundlegenden Änderungen der eigenen Arbeitssituation infolge internationaler Entwicklungen fertig zu werden. Dazu können Wechsel der Eigentumsverhältnisse im Unternehmen ebenso zählen wie die Anpassung der Geschäftssprache oder Veränderungen der Tätigkeitsgebiete aufgrund von Marktanpassungen.

Zu betonen ist an dieser Stelle, dass die jeweilige Branche ausschlaggebend dafür ist, wie stark sich eine Person beim Eintritt in die Arbeitswelt mit den Auswirkungen der Globalisierung konfrontiert sieht. Obwohl ein Grossteil der Schweizer Arbeitskräfte in kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) beschäftigt ist, kann das nicht als Garant dafür genommen werden, dass der eigene Beruf weniger von internationalen Faktoren abhängig wäre. Mehrere Autoren (Genkova, 2008; Williams, Bradley, Devadason & Erickson, 2013) sehen eine steigende Notwendigkeit auch für Arbeitskräfte in vermeintlich national geprägten Branchen, die eigenen Sprach- und Verständigungskompetenzen laufend zu entwickeln, um nicht zu den Benachteiligten der Globalisierung zu gehören.

2.1.4 Kommunikation und Kollaboration

Digitalisierung und internationale Verflechtung verändern auch die Kommunikation und Kooperation im beruflichen Leben. Der Umgang mit diesen Veränderungen ist insbesondere für junge Berufseinsteiger eine zentrale Herausforderung. Basierend auf den Annahmen, dass in Zukunft immer mehr Arbeiten, auch in vielen Dienstleistungsberufen, von Maschinen übernommen werden und gleichzeitig die Komplexität zahlreicher beruflicher Tätigkeiten zunehmen werden, plädieren verschiedene Autoren für bedeutend stärkere Gewichtung der entsprechenden Kompetenzen in Bildung und Beruf.

Beispielsweise erhebt Rosa (2018) den Anspruch, insbesondere die Fähigkeit zu präziser, persönlicher Kommunikation zu schulen, die sich konzentriert auf primär zwischenmenschliche Aspekte, bei denen auch auf absehbare Zeit digitale Werkzeuge zweitrangig bleiben werden. Sie sieht hier vor allem die Grundschulen in der Verantwortung (ebd., S. 54-56), deren zentrale Aufgabe es sein werde, die Beziehungsfähigkeit der Individuen zu stärken.

Caduff, Pfiffner und Sterel (2018, S. 152-155) betonen ergänzend dazu, wie stark die neuen Formen der Arbeits- und Betriebsorganisation nicht nur von Selbstverantwortung und Selbstorganisation geprägt sein werden, sondern explizit von einer Selbstkoordination. Die anhaltende Entwicklung hin zu einer verstärkten Dezentralisierung macht die klare Aufgabenteilung zwischen Management und Mitarbeiter immer schwieriger. In der Folge sehen sich Arbeitnehmer stärker mit Aufgaben konfrontiert, die in traditionellen, tayloristischen Organisationsformen lediglich der Führungsebene zugeordnet waren. Diesen steigenden Anspruch zur Übernahme von Verantwortung drückt Geramanis (2020) folgendermassen aus:

Die zentrale Frage lautet: Was macht vertrauensvolle Zusammenarbeit wahrscheinlich und unter welchen Bedingungen sind die Individuen willens und in der Lage, sich in der notwendigen Offenheit aufeinander einzulassen? (...) Die aktuelle Herausforderung in selbstorganisierten Teams besteht darin, dass sich jedes dieser Teams eigene und für die Situation stimmige Formen der Kooperation selbst und immer wieder neu erarbeiten muss. (2020, S. 3)

Die Bedeutung dieser Kompetenzen weist Gnehm (2019) in einer Analyse von 35'000 Stelleninseraten zwischen 1990 und 2017 nach. Der Anteil von Stelleninseraten, die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit als Softskills explizit erwähnen, steigt in diesem Zeitraum von 45% auf über 80%. Beeindruckend ist dabei auch, dass für 20% der Führungspositionen umgängliche und kooperative Persönlichkeiten gesucht werden. Dieser Trend dürfte sich in Zukunft weiter verstärken. Maggiori, Urbanaviciute und Masdonati (2019) vermuten gar, dass die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und eine situationsgerechte Kommunikation ausschlaggebend sein werden auf einem Arbeitsmarkt, auf dem Fachkompetenz vorausgesetzt wird und entsprechend kein Auswahlkriterium mehr ist.

2.1.5 Berufliche Mobilität und Flexibilität

Das Bewusstsein, dass der erlernte Beruf mit grosser Wahrscheinlichkeit nur eine von mehreren beruflichen Tätigkeiten während des Lebens sein wird, ist für heutige Lehrabgänger eine Selbstverständlichkeit. Für die Generation, die um das Jahr 2000 geboren wurde ("Millennials") stellt Lackner (2020) fest, dass die berufliche Flexibilität und "der Wunsch nach Transparenz, Individualisierung sowie das Streben nach Anerkennung, Aufmerksamkeit und unmittelbarem Feedback als Treiber wirken" (S. 263).

In einer Längsschnittstudie untersucht das BfS die berufliche Mobilität von Absolventen einer beruflichen Grundbildung und unterteilt diese dabei in vier Kategorien: Verbleib im erlernten Beruf, Mobilität nach oben, horizontal und nach unten (Bundesamt für Statistik BFS, 2020). Dabei zeigt sich insgesamt eine deutliche Tendenz zur Zunahme der Mobilität. Knapp fünf Jahre nach Abschluss der Grundbildung ist noch knapp die Hälfte (48%) im erlernten Beruf tätig, beim Rest ist eine Mobilität nach oben oder eine horizontale Mobilität zu beobachten, wobei der Wechsel in eine tiefer qualifizierte Tätigkeit die Ausnahme bildet (ebd. S.14-15).

In der Arbeitsmarkt- und Berufsbildungsforschung werden bezüglich beruflicher Mobilität zwei Tendenzen häufiger untersucht. Zum einen stellen mehrere Autoren fest, dass die immer stärker strukturierten und reglementierten Bildungsverordnungen in der Grundbildung vermehrt im Kontrast stehen zu den Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt, die sehr stark auf überfachliche Kompetenzen zielen (Buchs & Helbling, 2016; Fortmann & Kolocek, 2018; Medici, Tschopp, Grote & Hirschi, 2020; Mueller & Schweri, 2015). Andererseits stellt die steigende Nachfrage nach tertiärer Weiterbildung in praktisch allen Berufsfeldern auch die Ausgestaltung der beruflichen Grundbildung vor neue Herausforderungen, wie dies u.a. Sacchi, Kriesi und Buchmann (2016) betonen. Vor dem Hintergrund dieser beider Tendenzen plädiert Pfister (2017) dezidiert für eine Anpassung der Bildungsinhalte, welche nicht nur auf die kurzfristige

Arbeitsmarktfähigkeit nach der Grundbildung ausgerichtet ist, sondern die Absolventen intensiver auf eine praktische lebenslange Bereitschaft zur beruflichen Mobilität vorbereitet. Der Kontext von stetig steigenden Forderungen nach individueller Flexibilität aus Sicht der Laufbahnforschung steht im nächsten Kapitel im Zentrum.

2.2 Laufbahntheoretische Einordnung

Die Gestaltung der eigenen beruflichen Laufbahn gehört wohl zu einer der grossen Lebensaufgabe innerhalb der Lebensspanne von Menschen in modernen Dienstleistungsgesellschaften. Sie ist eng verbunden mit gesellschaftlichen Strömungen und hat massgeblichen Einfluss auf die persönliche Zufriedenheit. Savickas (2019, S. 15-35) beschreibt, wie stark der Verlauf der Laufbahn die eigene Identität prägt. Er betont, dass die Koppelung zwischen Beruf und eigener Identität in den letzten Jahrzehnten markante Veränderungen erfahren hat. So steht die berufliche Tätigkeit eher im Dienste der Verwirklichung eigener Bedürfnisse, und nicht mehr primär umgekehrt.

Die Auffassung von einer gelungenen Berufslaufbahn steht zudem in engem Zusammenhang mit den Strömungen der Psychologie (Schreiber & Glenck, 2020, S. 121). Im folgenden Kapitel wird ein kurzer Überblick über die grundlegenden Auffassungen von Laufbahngestaltung in der Forschung gegeben. Als Rahmen dient eine Einbettung des Laufbahnbegriffes in die Strömungen der Persönlichkeitspsychologie sowie die massgebenden Paradigmen innerhalb der Laufbahnforschung.

2.2.1 Persönlichkeitspsychologische Einbettung

Übergänge zwischen Lebensphasen und persönliche Entscheidungen sind geprägt durch innere Prozesse, deren Deutung und Begründung ein Gegenstand psychologischer Wissenschaft ist (Myers, Hoppe-Graff & Keller, 2014). Im Zentrum dieser Arbeit steht ebenfalls ein Übergang, der mit der mehr oder weniger genau definierbaren Altersspanne des jungen Erwachsenenalters verbunden ist. Dieses Alter ist geprägt vom Prozess des Übertrittes aus der Adoleszenz in das Erwachsensein und damit auch von der Ambivalenz dieser beiden Stadien. Myers et al. sind der Meinung, dass „für gewisse Arten des Lernens und Erinnerns tatsächlich die frühen Erwachsenenjahre die beste Zeit“ seien (2014, S. 223). Deshalb folgt an dieser Stelle ein Blick auf die psychologischen Perspektiven dieser Altersspanne.

Die Entwicklungspsychologie geht der Frage nach, welche persistenten Merkmale den Verlauf einer menschlichen Existenz prägen. Die Abgrenzungen dieser Lebensabschnitte und deren Beschreibung sind Gegenstand zahlreicher Theorien und Modelle (vgl. Mietzel, 2019; Oerter

& Montada, 2008; Wicki, 2015). Die klassischen Konzepte der menschlichen Entwicklung konzentrieren sich vor allem auf Kindheit und Jugend und basieren auf der Vorstellung von Entwicklungsphasen- und -stufen, deren Bewältigung die Voraussetzung für das Erreichen der nächst höheren Stufe ist (Montada, 2008). Das bekannteste Beispiel eines Stufenmodells stellt Eriksons Modell der Persönlichkeitsentwicklung aus den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts dar (Erikson, 2017). Bezogen auf die Phase des jungen Erwachsenenalters sieht Erikson vor allem die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität als eine zentrale Aufgabe, verbunden mit dem Auskundschaften verschiedener Rollen in Familie, Gesellschaft und Beruf (Rollendiffusion). Dazu gehört auch das Abwägen verschiedener Berufsaspirationen und die Entwicklung eines neuen, berufsbezogenen Aspektes der persönlichen Identität.

Eine kritische Haltung zur klassischen Theorie der Entwicklungsstufen drückt Montada (2008) aus. Darin betont er die Problematik der Konzeption eines universellen Reifezustandes als Endpunkt von Entwicklungen als zu einschränkend: „Veränderungen in psychologischen Variablen sind während des ganzen Lebens möglich durch das Zusammenspiel individueller Dispositionen und Potentiale mit wechselnden Kontexten, Anforderungen, Informationsangeboten oder spezifischen Erfahrungen“ (S.4).

So haben sich denn auch jene Ansätze der Entwicklungspsychologie durchgesetzt, die den lebenslangen Charakter dieses Prozesses betonen (life-span developmental psychology). Einen Überblick über diese Ansätze bieten Baltes, Staudinger und Lindenberger (1999). Aus heutiger Perspektive scheint es nachvollziehbar, dass Entwicklung nicht im jungen Erwachsenenalter endet. Insbesondere gilt dies auch für die Wahl des weiteren Laufbahnweges nach abgeschlossener Grundausbildung. Bedeutsam erscheint an dieser Stelle die Feststellung von Myers et al. (2014, S. 217), dass der Übergang aus der Adoleszenz nicht als der Beginn eines langen, anhaltenden Plateaus der Entwicklung in der Lebensmitte zu betrachten ist. Vielmehr durchlaufen Menschen heute immer wieder Phasen, der Erkundung und Unsicherheit in Fragen von Beruf und Laufbahn. Die Begleitung von jungen Menschen am Beginn dieser Laufbahn scheint insofern mehr als sinnvoll und angezeigt,

2.2.2 Herausforderungen des lebenslangen Lernens

Die Sichtweise der Wissenschaft auf den Laufbahnbegriff hat sich in den vergangenen Jahrzehnten markant geändert und folgt damit auch den grundlegenden Veränderungen in der Arbeitswelt. Zentrale Treiber hinter diesem Wandel sind einerseits die Beziehung zwischen individuellen Arbeitnehmern und ihren Arbeitsgebern. Die Qualität dieser Beziehung hat sich verändert, von einer auf Sicherheit und Langfristigkeit gerichteten Abhängigkeit hin zu einem Verhältnis, das viel kurzlebiger und weniger durch Sicherheitsdenken geprägt ist. Raeder und

Grote (2012) stellen im Verhältnis zwischen Mitarbeitenden und Unternehmen grundlegende Veränderungen im «psychologischen Vertrag» fest. Damit betonen Sie die den steigenden Einfluss von weichen Faktoren im Arbeitsverhältnis, die nicht formal-juristisch geregelt werden können. Andererseits hat auch die Zuordnung von Beruf, Identität und persönlicher Zufriedenheit bei vielen erwerbstätigen Menschen eine Verschiebung der Prioritäten erfahren. Nach wie vor ist die erste Berufswahl ein entscheidender Prozess im Leben junger Menschen. Sie hat aber deutlich an Endgültigkeit verloren, zählen doch heute Berufs- oder Tätigkeitswechsel zur Normalität in einer Berufsbiografie.

Seifried, Beck, Ertelt und Frey betonen demgegenüber trotzdem die ungebrochene Bedeutung der beruflichen Identität in der Phase des Berufseinstieges:

Das Berufskonzept knüpft die Verbindung zwischen Arbeitswelt und dem in ihr tätigen Menschen. Es kann – auch bezogen auf die Ausbildung – als das Ergebnis einer sich über Jahrhunderte erstreckenden, jedoch keineswegs geradlinig verlaufenen Entwicklung betrachtet werden (...), dessen Substanz in der Gegenwart von Aushandlungsprozessen zwischen den an der Berufsausbildung Beteiligten gedeutet und gestaltet wird. (2019, S. 9)

Die Auffassung davon, welchen Stellenwert die berufliche Tätigkeit im Leben eines Menschen einnimmt, hat sich ebenso gewandelt. In der wissenschaftlichen Diskussion lässt sich diese Auffassung mittels dreier Paradigmen beschreiben (Schreiber & Glenck, 2020). Einem positivistischen Ansatz folgend, stehen im Paradigma der Passung vor allem diagnostische Verfahren und Tests im Vordergrund. Zu den bekanntesten Modellen hierbei zählt die Kongruenztheorie von John Holland (1997). Die zentrale Annahme dieser Theorie ist, dass eine Person bei der Wahl ihres Berufes nach einer Umwelt sucht, die mit ihren Interessen und Persönlichkeitseigenschaften weitestgehend übereinstimmt. Je grösser die Kongruenz zwischen Interessen und Tätigkeit ist, desto grösser ist die Zufriedenheit und der Erfolg im eigenen Beruf.

Mit der einsetzenden wirtschaftlichen Globalisierung und der damit verbundenen Internationalisierung vieler Unternehmen haben sich entwicklungsbezogene Ansätze der Laufbahnbeurteilung als das zweite Paradigma des lebenslangen Lernens etabliert. Diese Ansätze betrachten die statische und einmalig zu treffende Berufswahl der passungsbezogenen Modelle eher kritisch. In diesem Paradigma wird davon ausgegangen, dass Laufbahnentscheidungen nicht nur in den Jugendjahren geschehen, sondern Teil eines kontinuierlichen Prozesses sind (Gasteiger, 2014). Ein bedeutender Vertreter dieses zweiten Paradigmas der Laufbahnbeurteilung ist u.a. Super (1997; 1980). Dabei richtet sich der Blick auf eine permanente Entwicklung im beruflichen Kontext und die Erfüllung unterschiedlicher Lebensrollen, wobei die Selbstverwirklichung individueller Ziele ebenfalls in den Fokus tritt, nicht mehr die punktuelle

Passung zu Beginn der beruflichen Laufbahn. Schreiber und Glenck (2020, S. 139-141) beschreiben, wie es im Paradigma des lebenslangen Lernens die primäre Aufgabe von Beratungspersonen innerhalb der BSLB ist, den Klienten in der Beschreibung und Erreichung möglichst selbständiger Ziele zu unterstützen. Mit Blick auf die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist die Forderung von Ertelt und Frey (2019) interessant, die Kenntnisse von Auszubildenden und Lehrkräften an Berufsschulen in diesem Bereich zu stärken, damit diese individuelle Ausprägung der Handlungskompetenzen der Lernenden adäquat unterstützen können.

2.2.3 Ansätze des Life-Designs und transversale Kompetenzen

Die in den vorangegangenen Kapiteln beschriebene Arbeitswelt ist geprägt durch eine zunehmende Dynamik und das Fehlen von Planbarkeit für Unternehmen und Individuen. In dieser stark von Unsicherheit geprägten Arbeitswelt hat sich auch die Vorstellung des Laufbahnbegriffs verändert. Der vom amerikanischen Psychologen Mark Savickas geprägte Begriff des *life design* (Savickas, 2018) steht für den Versuch, der steigenden Unsicherheit in der Arbeitswelt eine gestärkte Selbstbestimmung gegenüberzustellen. Nota und Rossier (2015) geben einen Überblick über die verschiedenen Ansätze des *life design*. Typische Berufsverläufe bilden heute die Ausnahme und die Übernahme von Selbstverantwortung für die eigene Berufsbiografie gerät deutlich in den Vordergrund. Subjektive Wahrnehmungen spielen dabei die zentrale Rolle. In der Beratung werden unter dem Eindruck des *life design* häufig narrative Verfahren eingesetzt, welche von Klienten ein erhöhtes Mass an Eigeninitiative und Aktivität verlangen.

Komplementär dazu wird in der Berufsbildung seit längerem auf die Bedeutung von überfachlichen, transversalen Kompetenzen hingewiesen, welche berufstätige Menschen befähigen sollen, vielschichtige Anforderungen in der Arbeitswelt zu bewältigen (Scharnhorst & Kaiser, 2018). Dazu zählen neben dem Lösen von komplexen Problemen vor allem auch gestärkte Selbst- und Sozialkompetenzen (siehe Kapitel 4.2.1 und 4.2.2). Parallel dazu erfährt auch die berufliche Grundbildung einen Paradigmenwechsel, in dem überfachliche Kompetenzen stark an Bedeutung gewinnen. Als Beispiel dafür kann das 4K-Modell (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und Kritikfähigkeit) angeführt werden (Caduff et al., 2018). Dieser Paradigmenwechsel hin zu Eigenverantwortung und Überfachlichkeit bildet den Hintergrund für die folgenden Kapitel, welche den Übergang 2 genauer beleuchten.

2.3 Der Übergang 2 in der Schweiz im Allgemeinen

Für Bildungsinstitutionen, besonders auch für Berufsfachschulen, gehört es zur ständigen Herausforderung, auf der einen Seite die eigenen Bildungsansprüche zu erfüllen und auf der

anderen Seite die Lernenden auf eine Arbeitswelt vorzubereiten, die an Komplexität und Wettbewerb zunimmt. Zu diesem Wettbewerb zählt aufgrund der demografischen Entwicklung zunehmend auch die Rekrutierung qualifizierter Fachkräfte in genügender Anzahl. Entsprechend hoch ist die Aufmerksamkeit in Gesellschaft, Bildung und Wirtschaft gegenüber den Phasen, in denen der Berufsnachwuchs aus der Bildungswelt in die Arbeitswelt eintritt. Diese steigende Aufmerksamkeit betonen Häfeli, Neuenschwander und Schumann (2015) :

Daher ist es nicht erstaunlich, dass das Interesse an diesen Übergangsprozessen in der öffentlichen Wahrnehmung stark zugenommen hat. Nicht nur die Berufs- und Laufbahnberatung, sondern auch die Schule und Ausbildungsinstitutionen sowie die Betriebe suchen Wege, wie junge Menschen beim Berufseintritt unterstützt werden können, so dass jede Person zur richtigen beruflichen Funktion findet. (S.9)

Eine im Auftrag der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Jahr 2009 verfasste Studie von Häfeli und Schellenberg (2009) hält fest, dass im Gegensatz zum relativ gut erforschten Übergang 1 zwischen obligatorischer Schulzeit und Eintritt in die berufliche Grundbildung der Übergang 2 beim Austritt aus der Grundbildung in den Arbeitsmarkt wenig Beachtung findet. Das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) legt in seinen Forschungsrichtlinien zur Berufsbildung seit 2017 unter anderem einen Schwerpunkt zu eben diesem Übergang 2 (SBFI, 2020b) und plant weitere Projekte in dieser Hinsicht im Zeitraum 2021 bis 2024, mit der Feststellung, dass die Transitionsforschung „heute gefragter denn je“ (S.9) sei und so „wichtige Erkenntnisse für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung liefern und beispielsweise zu besserer Integration und Chancengerechtigkeit beitragen“ (ebd.) könne.

Der folgende Teil gibt einen kurzen Überblick über die bislang erfolgte Transitionsforschung, welche für den in dieser Arbeit thematisierten Übergang 2 von Bedeutung ist. Zur Verdeutlichung folgen anschliessend die wichtigsten Kennzahlen zu diesem Übergang 2 und schliesslich ein Versuch, die aktuellen Herausforderungen diesbezüglich zu skizzieren.

2.3.1 Transitionsforschung in der Schweiz

Die grösste Studie über den Verlauf individueller, beruflicher Laufbahnen stellt sicher jene über Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben (TREE) der Universität Bern dar. In einer Längsschnittanalyse wurden 6'000 Jugendliche, die im Jahr 2000 die obligatorische Schulzeit abgeschlossen und am Programme for International Student Assessment (PISA) teilgenommen haben, bis ins Jahr 2014 neunmal befragt (TREE, 2016, S. 5-6). Zielsetzung der TREE-Studien ist es, einerseits kritische Übergangsphasen in Ausbildung und Beruf genauer zu analysieren, andererseits die erhobenen Daten weiteren Forschungsprojekten zur

Verfügung zu stellen. Die Alterskohorte mit Jahrgang 1992/1993 wurde für TREE in jeweils vier Phasen befragt.

Von Interesse für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit sind die Ergebnisse jener Befragung, die an der Schwelle zwischen dem Abschluss der SEK II und dem Eintritt in das Erwerbsleben oder die weiterführende Ausbildung durchgeführt wurde. Auffallend für den Übergang 2 stellen Bertschy, Böni und Meyer (2007) fest, dass auch der Eintritt in den Arbeitsmarkt nach der beruflichen Grundbildung keineswegs ohne Brüche verläuft und stark gestaffelt erfolgt, mit ausgeprägten sprachregionalen Unterschieden. Bei den Absolventen einer Ausbildung mit Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) oder Eidgenössischem Berufsattest (EBA) resultiert eine doppelt so hohe Arbeitslosenquote wie beim Rest der Erwerbstätigen und rund ein Viertel der Befragten gab an, mit prekären Arbeitsverhältnissen wie Unterbeschäftigung, Arbeit auf Abruf, Befristung der Anstellung oder mit ausbildungsinadäquater Beschäftigung konfrontiert zu sein (ebd. 2007, S. 27). Beides lässt vermuten, dass die Begleitung der Betroffenen in den Arbeitsprozess in dieser Phase nicht optimal erfolgt ist.

Basierend auf den TREE-Daten beleuchten Mueller und Schweri (2015) vor allem den Aspekt der Übertragbarkeit (*transferability*) von Kompetenzen, die in der Grundbildung erlernt wurden. Die Autoren stellen fest, dass zwar die betriebliche Mobilität nach der Grundbildung relativ hoch ist (rund 50 %), die berufliche Mobilität aber eher gering bleibt (< 10%). Dies verdeutlicht eine Eigenheit des Schweizer Berufsbildungssystems, welches auf die Arbeitsmarkttauglichkeit fokussiert und stark spezialisierte Fachkräfte ausbildet:

The main economic rationale for a comprehensive work-based apprenticeship system is to provide trainees with a set of clearly defined and nationally tested occupational skills that are transferable to other firms after graduation. Occupational skills promise specialization gains due to more specialization than would be achieved in a purely general education system. (...) Transferability might become even more important in the future, as some studies have indicated that occupational mobility has generally been increasing in recent decades. (Mueller & Schweri, 2015, S. 1058)

Weitere Studien zum beruflichen Übergangsprozess in der Schweiz haben häufig spezielle Zielgruppen im Fokus. So beleuchtet das im Jahr 2004 begonnene LEVA-Projekt Faktoren, die zur Lehrvertragsauflösung während der Grundbildung und zum Wiedereinstieg führen (Schmid & Stalder, 2008). Haeberlin, Imdorf und Kronig (2004) untersuchen die Benachteiligung von ausländischen und weiblichen Jugendlichen bei Lehrstellensuche und Berufseintritt über einen längeren Zeitraum. Bei Stamm (2005) stehen die Erfolgchancen hochbegabter Personen auf dem Arbeitsmarkt in einer Längsschnittstudie im Zentrum. Ebenfalls als Langzeitprojekt ähnlich wie TREE ist die Zürcher-Längsschnittstudie „Von der Schulzeit bis ins

mittlere Erwachsenenalter“ (ZLSE) angelegt und bildet die Grundlage zahlreicher Folgestudien zu den Einflussfaktoren auf berufliche Entscheidungen und beruflichen Wandel im Lebenslauf (Schallberger & Spiess Huldi, 2001; Schellenberg, Krauss, Hättich & Häfeli, 2016; Spiess Huldi, 2009).

Neuere Untersuchungen zu den Übergängen aus der SEK 1 über die SEK 2 auf die Tertiärstufe oder in den Arbeitsmarkt resultieren ebenfalls aus den Daten des Projektes «Determinanten der Ausbildungswahl und der Berufsbildungschancen» (DAB) der Universität Bern (Becker, Glauser & Möser, 2020a, 2020b). In vier Phasen begleitet die Studie knapp 3'000 Jugendliche seit dem Jahr 2012 und der 8. Klasse über die Ausbildung während der SEK II bis hin zum Beginn einer Weiterbildung auf der Tertiärstufe oder dem Eintritt in das Erwerbsleben. Aufschlussreich für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit sind die Ergebnisse zu den Befragungen aus DAB III, welche den Erwerbseintritt und die Weiterqualifikation thematisieren. Becker, Glauser und Möser (2019, S. 8-12) stellen einen bedeutenden Anstieg der Nachfrage nach Teilzeitarbeit bei der befragten Alterskohorte fest, sowie eine steigende Bedeutung der Beteiligung an allfälligen Weiterbildungskosten durch den Arbeitgeber fest. Die Bedeutung des Einkommens ist dagegen auf hohem Niveau stabil. Das weist darauf hin, dass bereits in frühen Jahren des Erwerbslebens jene Faktoren eine Rolle spielen, welche Einfluss auf die spätere Lebensführung haben.

2.3.2 Strukturelle Aspekte und Kennzahlen zum Übergang 2

Wie bedeutend der Übergang 2 mit Blick auf die berufliche Grundbildung ist, zeigen die Zahlen der Absolventen. Seit Jahren stabil hoch bleibt der Anteil junger Menschen, die den Weg in die Arbeitswelt über die Berufslehre finden (siehe Tabelle 1, Jahrgang 2014). Einschliesslich der BM 1+2 beträgt dieser Anteil gesamtschweizerisch rund 80%, mit regionalen Unterschieden, auf die an dieser Stelle nicht genauer eingegangen wird. Es ist also durchaus naheliegend, Unterstützungsmassnahmen dort anzusetzen, wo der Löwenanteil junger Berufstätiger den Berufsabschluss erlangt.

Tabelle 1: *Erstabschlüsse auf Sekundarstufe II, Jahrgang 2014*

	Anzahl Abschlüsse	Anteil in %	Männlich in %	Weiblich in %
TOTAL	83858	100	50	50
EBA	3542	4	50	50
EFZ 3-jährig	33867	40	45	55
EFZ 4-jährig	10745	13	85	15
Fachmatura	5251	7	19	81
Gym. Matura	17504	20	43	57
BM 1+2	12949	16	53	47

Quelle: Bundesamt für Statistik BFS, 2018

Angesichts der Herausforderung, möglichst viele Absolventen bereits am Übergang 2 gezielt auf die zukünftige Arbeitswelt vorzubereiten, stellen beispielsweise Korber und Oesch (2016) zwei Thesen auf. Einerseits gelingt den Absolventen einer Berufslehre der Einstieg in den Arbeitsmarkt offenbar leichter, wenn man die langjährigen Quoten der Arbeitslosigkeit unter den 15 – 24-Jährigen betrachtet (vgl. Staatssekretariat für Wirtschaft SECO, 2020). Andererseits vermuten die Autoren für zukünftige Jahre gerade bei den stark berufsspezifisch strukturierten EFZ-Berufen zunehmende Schwierigkeiten, sich in einem Umfeld zu behaupten, in dem überfachliche, allgemeine Kompetenzen immer wichtiger werden. Diese Tendenz erhält zusätzliches Gewicht, weil die Mehrheit der Berufslehren in dreijährigen EFZ-Berufen stattfindet, bei denen traditionell-klassische Berufe vorherrschen. Messbar wird diese Problematik bei der Betrachtung der Lohnentwicklung. Während die Berufslehre den Eintritt in den Arbeitsmarkt zwar erleichtert, stiegen die Löhne bei Absolventen einer gymnasialen Matura über die Zeit stärker (Dionisius et al., 2009; vgl. Eggenberger, Rinawi & Backes-Gellner, 2017; Korber & Oesch, 2016).

2.4 Der Übergang 2 an Berufsfachschulen im Speziellen

Mit dem Abschluss des Qualifikationsverfahrens endet grundsätzlich die Arbeit an den Berufsfachschulen. An vielen Schulen, vor allem den grösseren Bildungszentren, existieren jedoch häufig weiterführende Bildungsangebote, weshalb der Kontakt zwischen Lernenden und dem Lehrpersonal je nach individueller Planung fließend weitergeht. Der folgende Teil der Arbeit fokussiert auf den Inhalt der Lehrpläne an Berufsfachschulen, die massgeblich sind für die Phase des Austritts aus der beruflichen Grundbildung und den Übertritt in den Arbeitsmarkt. Da die Zielsetzung dieser Arbeit nicht von berufsspezifischem Interesse ist, steht vor allem der Allgemeinbildende Unterricht (ABU) im Vordergrund, den alle Absolventen einer beruflichen Grundbildung zu durchlaufen haben.

2.4.1 Verankerung der Laufbahnarbeit an Berufsfachschulen

Die Zielsetzung des Allgemeinbildenden Unterrichtes hält das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) in der Verordnung über die Mindestvorschriften der Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung deutlich fest:

Der allgemeinbildende Unterricht vermittelt grundlegende Kompetenzen zur Orientierung im persönlichen Lebenskontext und in der Gesellschaft sowie zur Bewältigung von privaten und beruflichen Herausforderungen.

² Er bezweckt insbesondere:

- a. die Entwicklung der Persönlichkeit;
- b. die Integration des Individuums in die Gesellschaft;

(...)

e. die Verwirklichung der Chancengleichheit für Lernende beider Geschlechter, für Lernende mit unterschiedlichen Bildungsbiografien oder unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen.

³ *Die Vertiefung und Anwendung der grundlegenden Kompetenzen ist Aufgabe aller Lernorte. (SBFI, 2006, Art. 2)*

Deutlich wird darin die zweifache Absicht des Gesetzgebers, einerseits den Lernenden während der beruflichen Grundbildung Raum zu geben für die Entwicklung der persönlichen und beruflichen Identität, andererseits die Integration der zukünftigen Arbeitskräfte in die Gesellschaft und in den Arbeitsmarkt, zu fördern. Schori Bondeli, Schmucki und Erne (2017) stellen diesbezüglich fest, dass eine "eine Zielharmonie sowohl des Individuums als auch der Gesellschaft besteht (...) und ein Interesse daran, dass im ABU Spuren für das *lebenslange Lernen* gelegt werden" (S. 16).

Konkretisiert werden die Anliegen der Mindestvorschriften in einem nationalen Rahmenlehrplan Allgemeinbildung (RLP ABU) des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie BBT (heute: SBFI) (BBT, 2006). Ausdrücklich erwähnt ist darin die Förderung von Kompetenzen zur Bewältigung von zukünftigen persönlichen und beruflichen Herausforderungen:

Die Förderung der Sprach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz bildet zusammen mit dem Aufbau von Sachkompetenz den Kern des allgemeinbildenden Unterrichts (...). Dabei handelt es sich um übergreifende Fähigkeiten und Fertigkeiten, derer es zur Bewältigung komplexer, beruflicher wie persönlicher Situationen bedarf. Sie sind Voraussetzung für erfolgreiches und verantwortungsvolles Handeln. Im Unterricht können sie vor allem mit handlungsorientierten, projektartigen Lernformen gefördert werden. (BBT, 2006, S. 5)

Das Konzept des Allgemeinbildenden Unterrichtes als notwendige Ergänzung zum berufsspezifischen Unterricht scheint bei allen massgebenden Akteuren unbestritten, angesichts der Tatsache, dass die heutige Erstausbildung bei den meisten Lehrabgängern keine lebenslange Beschäftigung mehr bietet. Über die Zielsetzung des ABU gibt es allerdings keinen Konsens, wie Plüss und Caduff (2013) einräumen:

Während die Vertreter der Wirtschaft und der Ausbildungsbetriebe Allgemeinbildung heute vor allem als überfachliche Kompetenzen (z. B. Sozialkompetenzen, allgemeine Sprachkompetenzen und Methodenkompetenzen) verstehen, die besonders auch für die weitere berufliche Entwicklung der Berufsleute von Bedeutung sind (Stichwort lifelong learning), ist für die Lehrerverbände das Hauptziel des allgemeinbildenden Unterrichts die Erziehung der jungen Berufsleute zu selbstbestimmten, aber auch kritischen Mitgliedern der Gesellschaft, die bereit und fähig sind, diese mitzugestalten. (S.101)

Demgegenüber wird die spezifische des Stellung des ABU im Spannungsfeld zwischen Ansprüchen der Wirtschaft und der Gesellschaft von anderen auch als zu komplex beurteilt (Fleischmann, 2012; Schmuki, 2012). Die konkrete Umsetzung der Laufbahnarbeit im folgenden Teil bezieht sich demnach auf den ABU.

2.4.2 Umsetzung der Laufbahnarbeit auf der Sekundarstufe II

Das zentrale Strukturprinzip des allgemeinbildenden Unterrichtes in der beruflichen Grundbildung ist die Orientierung an *Themen*, nicht an *Fächern*. Diese Vorgabe des RLP ABU spiegelt sich wider in den konkreten Umsetzungen der zahlreichen Schullehrplänen, die in den Kantonen oder zum Teil auch an einzelnen Schulen existieren. Die Inhalte der Schullehrpläne SLP widerspiegeln entsprechend die Vorgabe, den Unterricht mit möglichst lebensnahen Themen zu gestalten und nicht einer rein disziplinären Logik zu folgen (Schori Bondeli et al., 2017, S. 30-32). Wettstein et al. (2014) betonen die Alleinstellung des allgemeinbildenden Unterrichtes in dieser Hinsicht, da diese strikte themenzentrierte Orientierung einzigartig in der Schweizer Bildungslandschaft ist. Sie bietet den Schulen und insbesondere den Lehrkräften eine grosse Handlungsfreiheit in Bezug auf die Wahl der konkreten Inhalte und des Zeitpunktes der Thematisierung innerhalb der Lehrzeit.

Die föderale Struktur der Berufsbildung führt in den Unterrichtsinhalten der Berufsfachschulen ebenfalls zu einer grossen Vielfalt. Trotz der nationalen Vorgaben des RLP ABU hat jede einzelne Bildungsinstitution in der beruflichen Grundbildung die Möglichkeit, eigene SLP zu erstellen, in denen sie auf die individuellen Anforderungen der jeweiligen Lehrberufe Rücksicht nehmen kann. Diese Vielfalt kann genauso als Stärke im Sinne einer individuellen Bildung wie auch als Schwäche im Sinne einer unzeitgemässen, kleinstrukturierten Bildungsplanung betrachtet werden (Glauser, 2015; Stalder, 2019).

Ausgehend von der Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist es insbesondere von Interesse, wie die einzelnen SLP die Thematik der eigenen beruflichen Planung und der Zukunftsgestaltung der Lernenden abbilden. Eine abschliessende Übersicht kann an dieser Stelle nicht vorgenommen werden, da die Anzahl sehr gross sowie die Zugänglichkeit der entsprechenden Dokumente sehr unterschiedlich ist. Entsprechend beschränkt sich die folgende Übersicht auf ausgewählte Anbieter beruflicher Grundbildung aus den Deutschschweizer Kantonen. Eigene Recherchen zeigen, dass die grosse Mehrheit der allgemeinbildenden Lehrpläne auf die einzelnen BFS fallen, während nur eine Minderheit auf kantonal einheitliche Lehrpläne zurückgreifen kann. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass die einzelnen Anbieter der beruflichen Grundbildung versuchen, die realen Verhältnisse der angebotenen Lehrberufe in gewissem Masse im Lehrplan des ABU abzubilden. In dieser starken Ausrichtung an der Arbeitswelt der Lernenden zeigt sich der zentrale Unterschied der beruflichen Allgemeinbildung zur gymnasialen Allgemeinbildung (Maurer & Gonon, 2013; Plüss & Caduff, 2013; Wettstein et al., 2014).

Tabelle 2: Übersicht Kompetenzen am Übergang 2 im allgemeinbildenden Unterricht

Sachkompetenzen Lernbereich «Gesellschaft» Gemäss RLP ABU (BBT, 2006)	Sprachkompetenz Lernbereich «Sprach und Kommunikation» gemäss RLP ABU (BBT, 2006)	Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz Überfachliche Kompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Inhalte eines Arbeitsvertrages verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ein adäquates Bewerbungsdossier verfassen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Weiterbildungen in der eigenen Branche erkunden / eigene berufliche Szenarien entwickeln
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Rechte als Arbeitnehmer kennen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Vorstellungsgespräche vorbereiten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Stellensituation in der eigenen Branche kennen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Technologische Entwicklungen im eigenen Arbeitsfeld abschätzen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Den eigenen Lebenslauf (CV) aktuell halten 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Eigene Stärken und Schwächen benennen / Selbst- und Fremdbild gegenüberstellen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Wichtige Bestimmungen der Arbeitslosenversicherung kennen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Den Inhalt eines Arbeitszeugnisses verstehen und interpretieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Notwendigkeit des lebenslangen Lernen für die eigene Laufbahn erkennen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Form und Inhalte einer Kündigung verstehen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aktuelle Nachrichten im Bezug auf die eigene Branche einordnen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Institutionen kennen, die den Einstieg ins Berufsleben unterstützen
<ul style="list-style-type: none"> ▪ die Bedeutung der eigenen finanziellen Altersvorsorge erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alltags- und Fachsprache gezielt und passend einsetzen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ persönliche Erwartungen und Ziele für die berufliche Laufbahn formulieren
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gesamtarbeitsverträge und Sozialpartnerschaften in der eigenen Branche kennen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Stelleninserate passend interpretieren 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Moderne Plattformen für die Stellensuche nutzen

Zusätzlich in Betracht zu ziehen ist der im Vergleich zu den Gymnasien bedeutend kleineren Zeitrahmen, der zur Verfügung steht. Während für die Allgemeinbildung an Gymnasien knapp 5'000 Lektionen zur Verfügung stehen, beträgt dieses Zeitgefäss an einer BFS für eine vierjährige Grundbildung 480 Lektionen (Schori Bondeli et al., 2017, S. 19). Für den Themenkreis der eigenen beruflichen Laufbahn am Ende der Lehrzeit dürften folglich kaum mehr als 10-15 Lektionen vorhanden sein, wobei die Präferenzen der betreffenden ABU-Lehrperson massgeblich sind. Grundsätzlich lassen sich die Unterrichtsinhalte am Übergang 2 im ABU in drei Bereiche einteilen (siehe Tabelle 2). Neben klassischen Wissensinhalten aus dem Bereich des Arbeitsrechts und entsprechend sprachlichen Inhalten sind es vor allem die häufig verwendeten Inhalte aus dem überfachlichen Bereich, mit denen in praktisch allen Lehrplänen die berufliche Zukunft der Lehrabgänger ausdrücklich thematisiert wird.

2.4.3 Weiterentwicklung des Allgemeinbildenden Unterrichtes

Verschiedene Autoren betrachten den ABU an Berufsfachschulen aufgrund seiner Querschnittfunktion als ein zentrales Versuchsfeld für die Art und Weise, wie allgemeine Berufs- und Arbeitsmarktkompetenzen in der beruflichen Grundbildung zukunftsgerichtet gefördert werden können. Schori Bondeli et al. (2017) erachten insbesondere die Aneignung einer umfassenden, kritikfähigen Medienkompetenz als vordringliches Ziel des ABU angesichts der umfassenden Digitalisierung der Arbeitswelt, in der die Information, Kollaboration, und zunehmend auch die Identitätsbildung in digitalen Räumen stattfinden wird (siehe Abb. 2).

Neue Medien erhalten aufgrund ihres enormen und weiterhin zunehmenden gesellschaftlichen Stellenwerts im ABU einen durchaus prominenten – wenn auch nicht exklusiven – Stellenwert zugesprochen. Einerseits dürfen digitale Medien aufgrund ihrer auch gerade jugendlebensweltlichen Bedeutung einen unbestrittenen Platz im ABU einfordern, andererseits ist einer unkontrollierten Virtualisierung im Unterricht kein unreflektierter Vorschub zu leisten. (2017, S. 310)

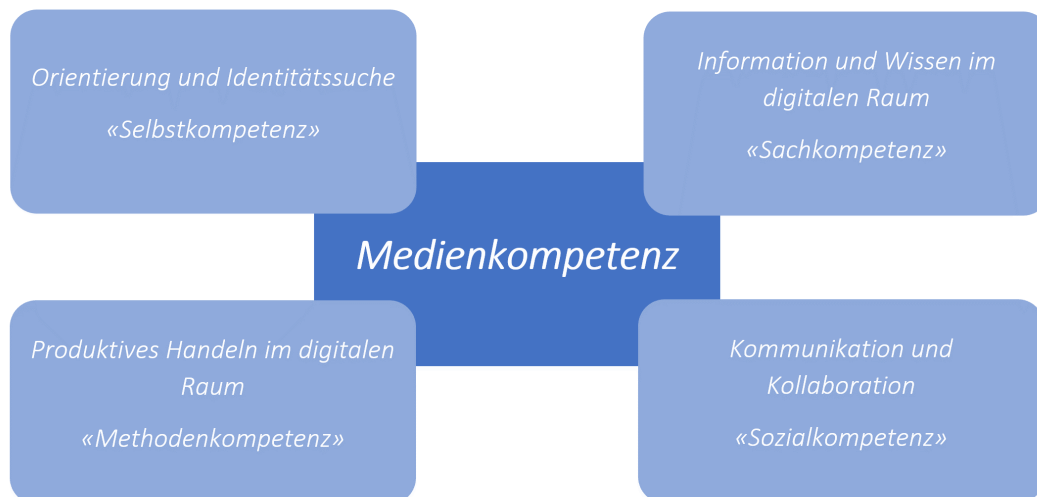


Abbildung 2. Medienkompetenz in Anlehnung an Schori Bondeli et al. (2017).

Plüss und Caduff fordern angesichts des "überrissenen pädagogischen Konzept und der recht grossen Beliebigkeit der Lerninhalte" (2013, S. 110) eine breite und kritische Überprüfung der Lerninhalte, nicht zuletzt auch wegen der fundamentalen Umbrüche in der gesamten Berufslandschaft, welche auch das Berufsbildungssystem massiv beanspruchen werden.

Novak (2018) sieht vor allem die Auswahl und die Ausbildung der Lehrpersonen als grundlegende Herausforderung, wobei der schulische Teil in der Berufsbildung ins-

gesamt und der allgemeinbildende Unterricht an den BFS im Besonderen vor speziellen Herausforderungen steht. Die individuellen Berufsbiografien der Lehrpersonen, welche häufig als Quereinsteiger arbeiten, können in dieser Hinsicht speziell auch die Förderung überberuflicher Kompetenzen am Übergang begünstigen.

Caduff et al. (2018) fordern eine eingehende Analyse der Curricula in der beruflichen Grundbildung, die neben den Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt auch die Anpassungen des Grundschulunterrichtes im Zuge der Reform zum Lehrplan 21 berücksichtigt:

Die Herausforderung, welche die Arbeitswelt 4.0 an die Berufsbildung allgemein und konkret an die Ausgestaltung der Bildungsverordnungen und -pläne sowie des Rahmenlehrplans ABU stellt, ist eine überfachliche und vernetzte Aufgabe. Die Verantwortlichen dürfen sie nicht isoliert voneinander umsetzen, sondern sollten sie als gemeinschaftliche Aufgabe verstehen. (2018, S. 190)

Unter den Aspekten des lebenslangen Lernens und der Digitalisierung unterzieht das SBFI die Allgemeinbildung unter dem Projekttitel „Allgemeinbildung 2030“ aktuell einer umfassenden Beurteilung (SBFI, 2020a). Dabei soll der ABU hinsichtlich der zukünftigen Erfordernisse der Arbeitswelt überprüft, weiterentwickelt und allenfalls revidiert werden. Der Übergang 2 als bedeutende Schnittstelle zwischen Grundbildung und Arbeitsmarkt dürfte insbesondere unter dem Aspekt der Vernetzung von Partnern an Bedeutung gewinnen. Die Zusammenarbeit zwischen Bildung und Beratung steht im folgenden Teil im Zentrum.

2.5 Zusammenarbeit am Übergang 2 mit Partnern

Im Unterschied zum Übergang 1, an welchem primär die Abgänger der obligatorischen Schulstufen einen Anschluss auf der SEK II anstreben, präsentiert sich die Situation am Übergang 2 bezüglich Zielgruppen und Anschlusslösungen um einiges heterogener. Das gesamte Berufsbildungssystem der Schweiz spiegelt die komplexen politischen und strukturellen Verhältnisse wider. Die berufliche Bildung, Beratung und Begleitung ist in der Schweiz eine Aufgabe, an welcher eine Vielzahl von Akteure beteiligt sind (Criblez, 2008; Maurer & Gonon, 2013; Wettstein, 2020). Einerseits findet die Berufsbildung meist an verschiedenen Lernorten statt, zum anderen ist ihre Steuerung eine Gemeinschaftsaufgabe von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (OdA). Häufig stehen diese Akteure in einem mehr oder weniger komplizierten Aushandlungsprozess, innerhalb dessen sie sich permanent koordinieren müssen und auf diese Weise die Berufsbildung formen und institutionalisieren. Grassi, Rhiner, Kammermann und Balzer (2014) sehen in der Lernortkooperation zwischen Bund und Kanto-

nen, den Bildungseinrichtungen und den OdA das zentrale Element aller Anstrengungen bezüglich der erfolgreichen und möglichst lang anhaltenden Integration der Menschen in den Arbeitsmarkt.

2.5.1 Zielgruppenspezifische Begleitung am Übergang 2

Während das bildungspolitische Ziel am Übergang 1 weitestgehend klar und von allen Akteuren anerkannt wird (Zysset, 2015, S. 25-27), fehlt diese Klarheit an Zielsetzung am Übergang 2 weitestgehend. Der Abschluss der beruflichen Grundbildung wird eher als das Ende einer sehr wichtigen Phase angenommen als der Beginn eines neuen, ebenso wichtigen Zeitabschnittes. Häufig stehen jene jungen Menschen im Zentrum der Aufmerksamkeit, die aufgrund nicht bestandener Qualifikationsverfahren oder anderer Defizite Schwierigkeiten bei der beruflichen Integration haben (Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Kanton Basel-Landschaft, 2007; Füllemann & Graf, 2009; Jungo, 2015).

Insgesamt lassen sich drei grosse Zielgruppen am Übergang 2 identifizieren, auf welche ein Grossteil der institutionellen Angebote ausgerichtet sind. Zum einen existieren zahlreiche Angebote für Lehrabgänger in Branchen mit erhöhtem Risiko für Arbeitslosigkeit. Zum anderen konzentrieren sich Bund und Kantone stark auf Arbeitsvermittlung und Arbeitsmarktintegration von Personen mit begleitenden Massnahmen aus dem Bereich der Invalidenversicherung (IV). Schliesslich stehen jene Lehrabgänger im Fokus, welche sich für eine weiterführende Ausbildung auf der Tertiärstufe interessieren und den Weg über die Berufsmaturität ins Auge fassen.

Im Zuge der Auswertung der TREE-Daten stellen Bertschy, Cattaneo und Wolter (2008) einen Zusammenhang zwischen den schulischen Leistungen während und nach der obligatorischen Schulzeit fest und dem Einstieg in die Arbeitswelt nach Lehrabschluss:

Ein Resultat scheint sich aber in der jüngsten Forschung zu festigen: Jugendliche mit schlechten Leistungen während der obligatorischen Schulzeit haben auch nach erfolgreichem Lehrabschluss immer noch mit grösseren Problemen zu kämpfen als solche mit guten Schulleistungen. Dieser Befund ist auf den ersten Blick nicht einfach nachvollziehbar, legt die Berufsausbildung doch auf teilweise ganz andere Kompetenzen Gewicht als nur auf die allgemeinbildenden Inhalte der obligatorischen Schule. (S. 18)

Grassi et al. (2014) plädieren aus ähnlichen Gründen dafür, bereits frühzeitig mit der Erfassung und Förderung von Lernenden mit zusätzlichen Bedürfnissen in Grundbildung und vor dem Eintritt in den Arbeitsmarkt zu beginnen. Damit soll quasi die Verbindung der Massnahmen zwischen Übergang 1 und 2 hergestellt werden. Kammermann, M. (2010) schlägt diesbezüglich einen intensivierten Wissenstransfer aus dem Erfahrungsbereich der Fördermassnahmen für Jugendliche mit Berufsattest vor. Pagnossin und Armi (2008) und Zysset (2015)

belegen die Wirksamkeit der Anstrengungen bezüglich der Integration junger Lehrabgänger in den Arbeitsmarkt, in jenen Bereichen, in denen junge Menschen besondere Schwierigkeiten erleben. In der aktuellen Forschung setzt sich weiterführend die Erkenntnis durch, Übergangsanstrengungen zwischen Grundbildung und Arbeitsmarkt stärker zu koordinieren und angesichts der dynamischen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt alle jungen Erwachsenen in der Berufsbildung in den Blick zu nehmen, wie dies u.a. Meyer und Sacchi (2020) jüngst erörtern.

2.5.2 Ausgewählte Angebote der BSLB

Wie bereits in vorgängigen Kapiteln erwähnt, steht die Phase des Übergang 2 zwischen beruflicher Grundbildung und Eintritt ins Erwerbsleben deutlich weniger im Fokus der interinstitutionellen Zusammenarbeit zwischen den nationalen Akteuren als dies beim Übergang 1 der Fall ist. Das SBFI gibt im sogenannten Nahtstellenbarometer regelmässig Auskunft über die Situation und den Erfolg des Eintritts in die SEK II. Aufgrund der stark föderal geprägten Situation in der Schweiz ist das Angebot äusserst vielfältig. In einem eigenen Bericht stellt der Bund diese Angebote zusammenfassend dar (BBT, 2012). Zusätzlich untersuchen Eberli und Landert (2015) in einer für das SBFI erstellten Studie die kantonalen Angebote am Übergang 1 und erkennen fünf Profile von stattlichen Zwischenlösungen von rein schulischen bis hin zu arbeitsmarktlichen Massnahmen.

Mit Blick auf den Übergang 2 fällt ein Überblick deutlich schwerer. Zwar hat der Bund vor dem Hintergrund der damals hohen Jugendarbeitslosigkeit im Jahr 2009 ebenfalls eine Übersicht zu Angeboten und Massnahmen am Ende der Lehrzeit erstellt (BBT, 2010). Seither laufen bei Bund, Kantonen und den OdA zahlreiche Anstrengungen zur Verbesserung der Situation am Übergang 2, doch fehlt im Vergleich zum Übergang 1 eine kohärente, nationale Ausrichtung dieser vielfältigen Massnahmen. In einer aktuellen Studie bemängeln Meyer und Sacchi: "Gemessen am meritokratischen Anspruch des Bildungssystems, wonach es in erster Linie auf die Leistungen der Lernenden ankomme, ist die hohe Bedeutung von institutionellen und Herkunftsmerkmalen irritierend. Auf individueller Ebene hindert dies viele Jugendliche daran, ihr Potenzial auszuschöpfen." (2020, S. 128).

Zahlreiche Akteure bieten Unterstützung für Lehrabgänger an, wobei in den meisten Kantonen, der Lead bezüglich dieser Massnahmen bei den regionalen Beratungs- und Informationszentren der BSLB liegt (siehe Tabelle 3). Eigene Recherchen bei den BIZ ergeben, dass kleine Kantone aufgrund fehlender Ressourcen die Beratung für Lehrabgänger nicht explizit von der Laufbahnberatung für Erwachsenen trennen.

Tabelle 3: *Interinstitutionelle Massnahmen am Übergang 2 (nicht abschliessend)*

BUND	KANTONE
SBFI: nationale Kampagne www.berufsbildungplus.ch	Case Management Berufsbildung: Unterstützungsangebote für Lehrabgänger
SECO: diverse arbeitsmarktliche Massnahmen www.arbeit.swiss	RAV: Beratungen bei Stellenlosigkeit direkt nach der Lehre
Bundesamt für Migration BFM: www.swisscompetences.ch	BSLB / BIZ: Beratungsangebote für Erwachsene / diverse Kantone mit spezifischen Angeboten
SBBK: Handbuch «Betriebliche Grundbildung» für Berufsbildner*innen	
SDBB: diverse Publikationen für Lernende, Lehrbetriebe, BFS	AG: «Laufbahncoaching an Berufsfachschulen» BE: «Laufbahnplanung am Übergang 2» LU: Projekt «Übergang 2» geplant an 2020/21
Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB: Sensibilisierung von Lehrpersonen an BFS für die Problematik des Übergang 2	NW/OW: Veranstaltungen «Lehrabschluss – und wie weiter?» SG: Mentoringprojekt «Tandem» www.tandem-sg.ch TG: "Laufbahn-Input" für Lernende
OdA: Regionale, branchenspezifische Massnahmen	ZH: «Laufbahnplanung für Lernende» / Seminar an BFS in Zusammenarbeit mit dem Laufbahnzentrum Zürich

Ein besonders beachtenswertes Projekt in der Begleitung junger Lehrabgänger am Übergang 2 findet im Kanton Zürich statt. In Zusammenarbeit zwischen kantonalen Berufsfachschulen und dem Laufbahnzentrum Zürich werden dort in speziell konzipierten Seminaren Workshops angeboten, die den Absolventen einer beruflichen Grundbildung die Reflexion der eigenen beruflichen Zukunft ermöglichen. Von den jährlich knapp 1000 teilnehmenden Lernenden beurteilen über 90 Prozent die Seminare positiv (Better, 2020, S. 25). Vor allem die Vertiefung des Bildungssystems und die Verbesserung der eigenen Recherchekompetenz werden von den Lehrabgängern als Gewinn benannt (ebd., S.27). Aus den Erfahrungen der Seminare resultierte ein speziell auf Lehrpersonen an BFS ausgerichtetes Lehrmittel (Better & Mehr, 2017). Darin erfolgt im Dreischritt von Reflexion, Recherche und Realisation eine vertiefte,

persönliche Auseinandersetzung mit den eigenen Interessen und Voraussetzung für die Lehrabgänger. Solche Zusammenarbeitsformen erfordern Zeit und Ressourcen, dürften aber vermehrte Aufmerksamkeit erlangen, was die Weiterentwicklung der nationalen BSLB in den nächsten Jahren anbelangt.

2.5.3 Weiterentwicklung «BSLB 2030»

Im Zuge der nationalen Weiterentwicklung der gesamten Berufsbildung hat die Schweizerische Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Berufs- und Studienberatung (KBSB) in ihren strategischen Leitlinien Ziele erfasst, die ebenfalls den Übergang 2 betreffen. Dazu zählen einerseits die "(...) Zusammenarbeit der kantonalen BSLB mit den Schulen der Sekundarstufen I und II und weiterer relevanter Partner (...)" (KBSB, 2017, S. 3) mit der ausdrücklichen Erwähnung von "Laufbahnkompetenzen" (ebd. S.2) sowie eine verstärkte Konzentration von Beratungsangeboten auf Erwachsene. Beide Leitlinien tangieren den Übergang 2, wobei die Erwachsenenberatung als zeitlich verzögerte Folge betrachtet werden muss. Hirschi (2018) unterstützt diese Zielsetzungen mit entsprechenden forschungsbasierten Empfehlungen und fordert explizit, "dass Jugendliche frühzeitig mit dem Konzept der lebenslangen Laufbahngestaltung vertraut gemacht werden und entsprechende Kompetenzen und Einstellungen erwerben." (S. 33). Diese Forderung bezieht er nicht mehr nur auf den Übergang 1, sondern als permanente Aufgabe einer nationalen BSLB auch auf die Phase des Übergang 2.

Schmidlin, Kobelt und Allemann Theilkäs (2019) ziehen in einer Auslegeordnung der kantonalen Angebote Rückschlüsse auf die künftige strukturelle Ausrichtung und empfehlen eine stärkere Positionierung der BSLB als massgebendes Kompetenzzentrum für Laufbahnfragen. Dabei stellen die Autorinnen fest, dass die BSLB heute noch sehr stark auf die Arbeit am Übergang 1 reduziert wird (ebd. S. 50). Entsprechend sinnvoll erscheinen Massnahmen, welche insbesondere schon bei jungen Lehrabgängern das Bewusstsein schärfen, dass die BSLB ebenso Angebote für Erwachsene bereithält.

2.6 Zusammenfassung und Implikationen

Trotz der bislang sehr erfolgreichen beruflichen Integrationsleistung der Schweizer Berufsbildung werden die fundamentalen Umbauprozesse praktisch sämtliche Berufsfelder erfassen. Ein bedeutender Treiber dieser Entwicklung ist die Digitalisierung. Stetig steigende Anforderungen an Arbeitnehmer erfordern die Fähigkeit, sich einer lebenslangen beruflichen Flexibilität zu stellen. Der Übergang 2 aus der stark strukturierten beruflichen Grundbildung, in die sich permanent im Umbruch befindende Arbeitswelt sollte aufgrund dieser Erkenntnisse besondere Aufmerksamkeit erhalten.

Als Basis dafür können die schulischen Strukturen der Grundbildung an den Berufsfachschulen genutzt werden, wo heute bereits das lebenslange Lernen und die entsprechende Laufbahngestaltung in den eigenen Lehrplänen verankert ist. Zur Unterstützung von Lehr- und Leitungspersonal an den BFS und um dem Übergang 2 nicht nur als Abschluss der Lehrzeit zu betrachten, bietet die BSLB geeignete Anknüpfungspunkte. Die Sichtweise von Lehrpersonen, die am Übergang 2 tätig sind und ihre diesbezüglichen Bedürfnisse stehen im Zentrum der empirischen Untersuchung des folgenden Kapitels.

3 Empirischer Teil

Der folgende Teil beinhaltet die Zielsetzung der empirischen Untersuchung (Kapitel 3.1) und erläutert die Vorgehensweise in methodischer Hinsicht (Kapitel 3.2).

3.1 Zielsetzung

Wie eingehend erläutert, besteht das Ziel der vorliegenden Arbeit darin, den Übergang aus der beruflichen Grundbildung in den Arbeitsmarkt aus Sicht von Lehrpersonen der beruflichen Grundbildung zu untersuchen und allenfalls Implikationen für die Weiterentwicklung der Begleitung, Betreuung und Beratung in dieser Phase abzuleiten. Im Zentrum stehen dabei die Sichtweisen und Erfahrungen von Lehrpersonen an Berufsfachschulen, welche an diesem Übergang 2 tätig sind. Im Weiteren wird untersucht, welche Unterstützung sich Lehrpersonen am Übergang 2 von externen Partnern wünschen, insbesondere von den öffentlichen Beratungsstellen, und wo sie einen allfälligen Mehrwert sehen.

3.2 Methode

Im Folgenden wird das konkrete methodische Vorgehen dieser Untersuchung dargelegt, ausgehend von den Leitfragen über die Datenerhebung bis hin zur qualitativen Auswertung. Bei der Untersuchung wurde auf die Einhaltung ethischer Prinzipien im Umgang mit Experteninterviews geachtet (Flick, 2017; Mayring, 2016).

3.2.1 Leitfragen

Im Zentrum dieser Arbeit stehen die folgenden, bereits eingangs erwähnten Leitfragen:

- Welche Kompetenzen sind angesichts der modernen Arbeitswelt beim Eintritt in das Berufsleben besonders wichtig?

- Wie können insbesondere Berufsfachschulen und ihre Lehrpersonen, diese Kompetenzen fördern und gezielt unterstützen?
- Welche Unterstützung können andere Partner in Zusammenarbeit mit den BFS bieten, um junge Erwachsene beim Übergang 2 zu fördern?

Die verwendeten Daten wurden mit Hilfe qualitativer Interviews erhoben. Flick (2017, S. 216) schlägt den Einsatz von Experteninterviews vor, «zur Orientierung in einem neuen Feld, um darüber das Untersuchungsfeld thematisch zu strukturieren und Hypothesen zu generieren.» Im Hinblick auf die spezifische Fragestellung ist ein exploratives Vorgehen mittels problemzentrierten Experteninterviews passend (vgl. Breuer, 2020; Mayring, 2016). Das ausdrückliche Ziel der Erhebung war es, das persönliche und erfahrungsbasierte Wissen der ausgesuchten Personen nachzuvollziehen und im Zusammenhang mit der Fragestellung zu verstehen. Im Vorfeld der Untersuchung wurde ein Leitfaden für die Interviews erarbeitet (siehe Anhang 7.3). Dieser sollte zum einen als systematische Orientierung während des Gespräches dienen und zum anderen sicherstellen, dass alle im Voraus definierten Aspekte der Befragung zur Sprache kamen. Es lag im Ermessen des Interviewers, welche Punkte er genauer nachfragte und inwiefern er ausholenden Bemerkungen Platz geben wollte.

3.2.2 Rekrutierung

Insgesamt wurden sechs Personen rekrutiert, die über langjährige Erfahrung in der Arbeit mit Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Grundbildung an einer BFS verfügen. Eine Person ist als Berufs-, Studien- und Laufbahnberaterin an einem grossen öffentlichen Beratungszentrum tätig, verfügt allerdings über grosse Erfahrung in Zusammenarbeit mit BFS und der Begleitung und Beratung von Lehrabgängern am Übergang 2. Bei der Auswahl der Expertinnen und Experten wurde ebenfalls auf die individuelle Arbeitserfahrung neben dem Unterricht geachtet. Sämtliche Personen verfügen über Arbeitserfahrung ausserhalb des Unterrichts. Dadurch wurde dem Problem einer allzu stark verengten Sichtweise des schulischen Kontextes entgegengewirkt. Entsprechend herausfordernd gestaltete sich die Suche nach geeigneten Personen, was bei leitfadengestützten Experteninterviews häufig der Fall ist (Bogner & Menz, 2009; Hopf, 1995). Der Rekrutierungszeitraum dauerte von Mai bis August 2020. Bereits einige Monate vorher fanden erste Kontakte im Hinblick auf eine Expertenbefragung statt, weshalb vier der sechs Personen ohne grössere Schwierigkeiten gewonnen werden konnten. Der Kontakt wurde jeweils per E-Mail hergestellt. In einem ersten Schritt wurde die allgemeine Bereitschaft zur Interviewteilnahme erkundet. Nach dem erfolgten Einverständnis wurden die Lehr- und Beratungspersonen eingehender über die Ausgangslage, die konkreten Fragestellungen und über die Zielsetzung der Arbeit informiert (Anhang 7.4).

3.2.3 Datenerhebung durch Interviews

Die einzelnen Interviews fanden zwischen Juni und August 2020 an den jeweiligen Arbeitsorten der befragten Personen statt. Aus gesundheitlichen Gründen aufgrund der Pandemiesituation im Frühjahr und Sommer 2020 wurden zwei der Interviews auf elektronischem Weg durchgeführt. Die restlichen vier Interviews fanden im persönlichen Kontakt statt. Zu Beginn fand jeweils eine kurze Vorstellung durch den Interviewer statt und die Zielsetzung der Arbeit wurde noch einmal erläutert. Die Personen gaben jeweils ihre Zustimmung zur Verwendung eines Audioaufnahmegerätes und erhielten ebenso das Informationsblatt zur Masterarbeit (Anhang 7.5). Schliesslich wurde ihnen die schriftliche Einverständniserklärung zur Unterschrift vorgelegt (Anhang 7.6). Die Dauer der Interviews betrug zwischen 35 und 70 Minuten.

Damit im anschliessenden Auswertungsverfahren eine relative Vergleichbarkeit der Antworten erreicht werden konnte, wurden nicht nur allgemeine Themen erfragt, sondern anhand des Leitfadens konkrete Fragestellungen zusammengestellt, die bereits im Voraus als bedeutend für die Gewinnung verwertbarer Aussagen mit Blick auf die Fragestellung eingestuft wurden (Kaiser, R., 2014; Nohl, 2017).

3.2.4 Qualitative Auswertungsmethode

Die Interviews wurden anhand der Audiodateien durch den Interviewer wörtlich transkribiert, mit der Ausnahme von bedeutungslosen Lautäusserungen. Die vier persönlich geführten Interviews wurden dabei aus der Mundart in das Schriftdeutsche übersetzt. Angaben, die Rückschlüsse auf die Identität der Person ermöglicht hätten, wurden anonymisiert. Der Interviewer ist in den Transkripten durch BW vermerkt, die befragten Personen durch die Bezeichnungen Herr A, Frau B, Herr C, Herr D, Frau E und Herr F. Bei der gesamten Auswertung wurde die Anwendung MAXQDA 2020 (Kuckartz & Rädiker, 2019) verwendet. Diese Arbeit orientierte sich am Vorgehen einer qualitativen Inhaltsanalyse, wie es Kuckartz (2018) empfiehlt (siehe Abbildung 3). Die Interviews wurden in einer ersten Textarbeit auf Besonderheiten untersucht. Mit Hilfe des Interviewleitfadens wurden Kategorien deduktiv festgelegt und thematisch sinnvoll in eine Codierung überführt. Anschliessend wurden markierte Textstellen in den Interviews wo möglich den einzelnen Kategorien zugeordnet. Innerhalb der Hauptkategorien wurden induktiv zusätzliche Subkategorien abgeleitet und passende Textstellen zugeordnet. Entsprechend wurde das gesamte Textmaterial markiert und je einer passenden Kategorie zugeordnet. Abschliessend wurden die Textstellen der einzelnen Hauptkategorien noch einmal gelesen und zusammengefasst, sowie Zusammenhänge mit den visuellen Hilfsmitteln von MAXQDA 2020 hergestellt (Anhänge 7.8 und 7.9).

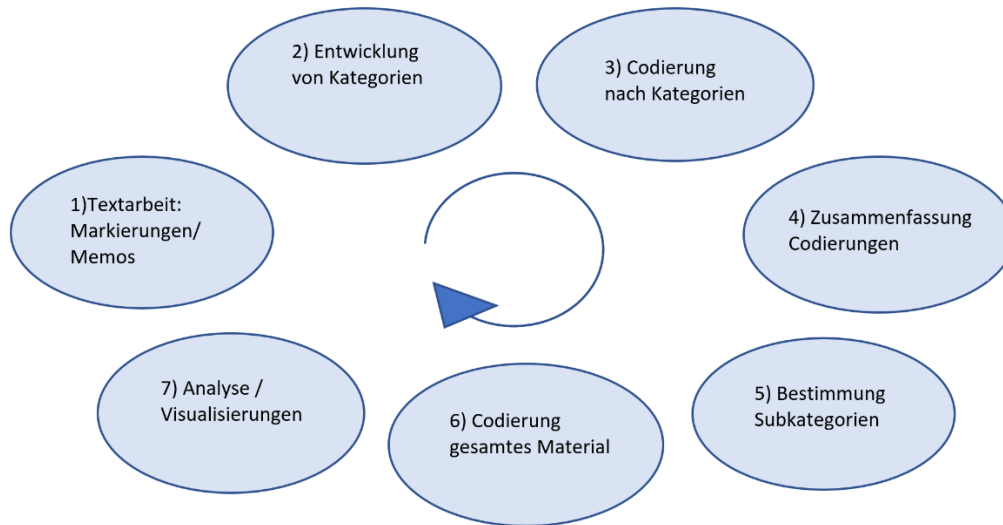


Abbildung 3. Strukturierte Inhaltsanalyse (nach Kuckartz, 2018).

4 Ergebnisse der Erhebung

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der inhaltlichen Auswertung der Interviews zusammengefasst. Dabei wird auf die Interpretation weitgehend verzichtet. Anhand des Kategoriensystems wird erläutert, was durch die Befragung herausgefunden wurde. Der Ergebnis- und Diskussionsteil in Kapitel 4 und 5 sind gemäss dem Kategoriensystem strukturiert, um einer nachvollziehbaren Übersichtlichkeit Rechnung zu tragen (Kuckartz, 2018). Die Kapitel 4.1 und 4.2 orientieren sich dabei an der ersten Fragestellung (erforderliche Kompetenzen in der heutigen Arbeitswelt), das Kapitel 4.3 richtet sich nach der zweiten Fragestellung (Einflussmöglichkeiten der Lehrpersonen) und das Kapitel 4.4 zielt schliesslich auf die dritte Fragestellung ab (strukturelle Rahmenbedingungen).

4.1 Entwicklungen in der Arbeitswelt

Die erste Hauptkategorie «Entwicklungen in der Arbeitswelt» lässt sich differenzieren in die Subkategorien 'Digitalisierung und Globalisierung', 'Kollaboration' und 'flexible Arbeitsformen'. In dieser Kategorie steht die Sicht auf mögliche Entwicklungen in der zukünftigen Arbeitswelt aus der individuellen Sicht der Interviewpartner im Zentrum.

4.1.1 Digitalisierung und Globalisierung

Der tiefgreifende Wandel der Arbeitswelt durch die Digitalisierung wird von sämtlichen Interviewpartnern als überaus bedeutsam für junge Lehrabgänger beurteilt. Herr A betont die Schnelligkeit der Veränderungen, denen viele Berufe durch digitale Plattformen ausgesetzt sind. Ebenso drückt er die Besorgnis aus, dass doch viele Berufslernende am Ende der Lehrzeit mit diesen Veränderungen teilweise überfordert sind (z.B. Gastronomiebranche). Frau B sieht diese Entwicklung einerseits als Chance für junge Berufsleute, um sich so auch anderen Berufsfelder zu öffnen. Andererseits stellt sie eine Diskrepanz fest, zwischen den Erwartungen der Arbeitgeber und den tatsächlich vorhandenen Fähigkeiten junger Berufslernender, mit digitalen Hilfsmitteln effizient zu arbeiten:

"Oft hört man von Seiten der Betriebe die Aussage: 'Die können ja das alles mit diesen Plattformen (...). Aber so einfach ist es halt leider nicht. Chatten und arbeiten ist nicht dasselbe.' (Frau B, 23)

Herr C und Herr D erleben im Gegensatz dazu die Mehrheit der Lernenden in ihrem Umfeld als gut vorbereitet für die digitale Zukunft.

"Sie sind (...) smart und einfach auch neugierig darauf, welche Möglichkeiten sich durch die Technik bieten werden." (Herr C, 14)

"Viele sehen die Chancen von Tools wie TEAMS, Miro, und all den Plattformen ... und haben das jetzt auch eins zu eins (...) so erlebt." (Herr D, 6)

Eine etwas andere Sichtweise nimmt Herr F ein, der sich *"(...) alles anders berufen fühlt, den Jungen zu zeigen, wie die digitale Zukunft aussehen wird."* (5). Hier müsse man als Lehrperson auch die Grösse haben, selber von den Lernenden zu lernen.

Anzumerken bleibt an dieser Stelle, dass zum Zeitpunkt der Befragung sämtliche Interviewpartner unter dem direkten Eindruck der Pandemiesituation standen, in welcher alle der Befragten längere Erfahrungen mit Fernunterricht und dem Einsatz von digitalen Plattformen gemacht haben.

Die Globalisierung wird von jenen Befragten als wachsende Herausforderung wahrgenommen, die Lernende unterrichten aus Branchen, welche in einem Umfeld von weltweiter Konkurrenz bestehen müssen. Herr F beispielsweise ortet trotz vieler Anstrengungen noch immer Defizite in den Fremdsprachen:

"Es gibt zwar den bilingualen Unterricht. Doch viele haben einfach eine Lücke von drei oder vier Jahren, vor allem in Englisch. Irgendwie ist das ein Widerspruch zum heutigen Alltag." (Herr F, 9)

Weiter wird mehrfach erwähnt, dass die Bereitschaft zu Auslandsaufenthalten nach dem Abschluss der beruflichen Grundbildung eher klein sein. Vermutet wird ein "Manko der Berufsbildung" (Herr D, 18), auf das sich die BFS durchaus stärker konzentrieren sollten. Weiter geben zwei Befragte an, dass es kaum Sinn mache, Lehrabgänger für ein globales Umfeld sensibilisieren zu wollen, wenn diese während der Berufslehre in einem praktisch ausschliesslich national geprägten Markt gearbeitet hätten, wie dies bei vielen Berufen noch immer der Fall sei.

4.1.2 Kollaboration

Sämtliche Interviewpartner sind sich einig, dass in allen Berufen an ihren Schulen die verstärkte Zusammenarbeit massiv an Bedeutung gewinnen wird. Herr A und Frau B sehen die Herausforderungen vor allem darin, dass Kollaborationsformen sehr häufig mit der Digitalisierung verbunden sein werden und über den Weg *«(...) vom Menschen über die Maschine zurück zum Menschen (...)»* (Herr A, 12) gehen werden. Das Setting der Berufsschule bietet in der Erfahrung von Herrn C eine gute Möglichkeit, den Lernenden Situationen zu bieten, in denen sie ihre Fähigkeit zur Zusammenarbeit stärken können, ohne den Unternehmensdruck der Lehrbetriebe zu spüren:

"Das kann man exemplarisch in der Berufsschule lernen. Hier können wir in einer Art Labor das Teamverhalten trainieren. Jemand anders ist abhängig von mir, ich muss dafür sorgen, dass die Arbeit weiter geht, solche Lerneffekte sind extrem wichtig, vor allem in diesem Alter."
(Herr C, 4)

Mehrfach erwähnt wird der Umstand, dass für die jungen Lehrabgänger die Fähigkeit, sich in verschiedenen Organisationen adäquat zu verhalten, von zunehmender Bedeutung sein wird. Die Befragten, die vor allem mit Lernenden aus gewerblich-industriellen Berufen arbeiten, betonen diesen Umstand besonders:

"(...) ja, aber nicht einfach das Zusammenarbeiten an der Maschine oder auf der Baustelle. Sondern vor allem auch das Arbeiten im Team, innerhalb einer Struktur, einer Hierarchie, darum geht es ja auch. Das gehört ja auch zur Teamarbeit, dass ich weiss, wo habe ich Kompetenzen, wo sind meine Grenzen in der Firma und wo sind die Grenzen der anderen."
(Herr D, 8)

Zwei Befragte betonen besonders die Entwicklung in vielen Betrieben, dass klassische Führungsstrukturen zunehmend an Bedeutung verlieren und die Vorstellung *"(...) des Chef-Seins doch ziemlich an Strahlkraft verliert(...)"* und *"(...) viele Junge es einfach toller finden, mit anderen gleichberechtigt zu arbeiten und Verantwortung abgeben können."* (Frau E, 17, Herr F, 28).

4.1.3 Flexible Arbeitsformen

Bei der Frage, wie gross der Einfluss von anderen Arbeitsformen ausserhalb des traditionellen Angestelltenverhältnisses sein wird, geben die Befragten sehr unterschiedliche Antworten. Dabei unterscheiden sie einerseits zwischen der Perspektive der jungen Arbeitnehmer selber und dem Wunsch der Unternehmen, die Arbeitskräfte an sich zu binden.

In der Wahrnehmung von Herrn A und Herrn F ist der Arbeitsmarkt im stark von kleinen und mittleren Unternehmen (KMU) geprägten Umfeld der Schweiz eher träge und traditionelle Arbeitsverhältnisse noch längere Zeit prägend. Man dürfe nicht vergessen, dass die Berufsbildung immer auch eine träge Angelegenheit sei, und auf Seiten der Arbeitgeber häufig immer noch der Anspruch bestehe *"(...) die Jungen nach Lehrabschluss eben auch an sich zu binden, schliesslich steckt in der Lehre ja auch eine Investition."* (Herr A, 39). Zu beachten sei zudem, dass *"(...) die Sehnsucht nach Sicherheit auch am Arbeitsplatz bei jungen Lehrgängern sehr stark ist, stärker, als dass man das vielleicht erwarten würde."* (Herr F, 13).

Im Gegensatz dazu steht die Feststellung von Herrn C, der Berufe aus dem Dienstleistungsbereich unterrichtet und sehr wohl eine Entwicklung hin zu sich stark verändernden Arbeitsverhältnissen in seinem Umfeld erkennt. Damit verbunden sieht er auch die Schwierigkeit, im Unterricht am Lehrende eine Zukunft zu thematisieren, für die einem selber ja eben die Maststäbe fehlen:

"(...) die Normalität sieht bei vielen so aus, dass man alle 3-5 Jahre die Stelle wechselt. Und vor allem in Zukunft wahrscheinlich auch Freelancer-ähnliche Tätigkeiten ausübt. Die Festanstellungen werden zurückgehen, davon bin ich überzeugt, natürlich abhängig vom Beruf. (...) Und ich glaube, darauf sind viel nicht vorbereitet, weil sie eben halt auch von Leuten unterrichtet werden, davon nehme ich mich selber nicht aus, die ganz anders gelebt haben oder sozialisiert wurden." (Herr C, 14).

Die Ausbildungsbetriebe haben in den Augen von B das berechtigte Anliegen, nach der Ausbildung quasi auch einen *"return on investement"* (15) zu haben, indem die jungen Berufseinsteiger dem Unternehmen eine Zeit lang treu bleiben. Dennoch sieht sie am Übergang 2 den Zeitpunkt, an dem diese Diskrepanz zum ersten Mal konkret erfahrbar wird, für die Betriebe und die Berufseinsteiger. In der Phase des Lehrabschluss fänden die Gespräche über die weitere Zukunft der jungen Erwachsenen statt und dort würden eben auch die unterschiedlichen Vorstellungen über zukünftigen Arbeitsverhältnisse zutage treten.

"Die Bindung an den Arbeitgeber nimmt schon stark ab, damit müssen die Unternehmen bereits während der Lehre zurechtkommen und das hören wir auch oft. Alle sind sich einig, dass die Zeit der Lebensstellen vorbei ist und daran müssen sich die Ausbildungsbetriebe auch gewöhnen, nicht nur die zukünftigen Arbeitskräfte." (Frau B, 2)

4.2 Erforderliche Kompetenzen

In der zweiten Hauptkategorie "erforderliche Kompetenzen" werden die Antworten der Befragten strukturiert und zusammengefasst, die sich um den Fragenkomplex der Kompetenzen drehen, die für Berufseinsteiger nötig sind, um in der heutigen Arbeitswelt erfolgreich zu bestehen. Diese Kategorie wurde in die Subkategorien "Selbstkompetenzen", "Sozialkompetenzen" und "Informationskompetenz" differenziert.

4.2.1 Selbstkompetenz

In der Subkategorie "Selbstkompetenzen" werden jene Fähigkeiten beschrieben, welche in der Meinung der Befragten besonders bedeutend sind, wenn es um die persönliche Auseinandersetzung der jungen Berufsabsolventen mit der eigenen beruflichen Zukunft geht. Dabei werden die weiteren Subkategorien der "Selbstreflexion", "Zielklarheit" und "Motivation" unterschieden.

"Selbstreflexion": Herr A zählt die Fähigkeit zur Selbstreflexion zu einer der "(...) *Schlüsselkompetenzen am Übergang in die Arbeitswelt nach der Lehre*" (3), mit welcher die Auseinandersetzung zwischen den eigenen Wunschvorstellungen und dem eigenen Vermögen stattfindet. Hier sieht er "(...) *ähnliche Herausforderungen wie bei der Berufswahl, nur dass sie am Ende der Lehre 'mehr Fleisch am Knochen' haben, weil die jungen Leute halt schon einige Berufserfahrungen haben*" (6). In der Phase des Übergangs warnt Frau B davor, allzu grosse Ansprüche an die Lernenden zu richten, wenn es um die Entwicklung von Zukunftsszenarien geht: "*Von der Selbstkompetenz her ist es schon so, dass man sie mit gewissen Fragen noch überfordern kann, weil vieles noch nicht klar ist.*" (5)

Davon abweichend betrachtet Herr C die Auseinandersetzung mit der weiteren Zukunft als den zentralen Vorgang gerade in der Phase des Lehrabschlusses:

"Zentral (...) ist die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen, sich auseinanderzusetzen mit sich selber. (...) Wir versuchen ihnen auch beizubringen, wie man sich in einem rasant wechselnden Umfeld anpassen kann. Darauf zielt ja gerade auch die Allgemeinbildung ab. Sie sollen die Möglichkeiten, die sie haben, richtig einschätzen, analysieren, abwägen und auf sich selber adaptieren können. Was passt für mich in meinem Job? Die Selbsteinschätzung erachte ich als eine ganz wichtige Kompetenz." (Herr C, 2)

Die Schwierigkeit dieses Prozesses anerkennen auch Herr D und Frau E, da es zum einen darum geht, "(...) *sich selber den Spiegel vorzuhalten,*" (Herr D, 12), zum anderen aber auch eine erste erfahrungsbasierte Auseinandersetzung mit der eigenen Berufswahl stattfindet, "(...) *wenn die Lernenden realisieren, dass ihre ursprüngliche Berufswahl eventuell gar nicht dorthin führt, wo sie hinwollen, und das kann hart sein.*" (Frau E, 23).

"Zielklarheit": Drei der Befragten geben an, dass sie erstaunlich grosse Unterschiede innerhalb ihrer Klassen feststellen, was die Bereitschaft und auch die Fähigkeit betrifft, die direkt an den Lehrabschluss anschliessende Zeit zu planen und zu organisieren (Herr A, Frau E, Herr F). Besonders erstaunt zeigt sich Herr F darüber "(...) wie gross die Unterschiede sind, sich den Anschluss an die Lehre etwas konkreter vorzustellen und auch entsprechend zu organisieren. Einige sind wohl zu sehr daran gewöhnt, dass jemand anderes das für sie tut." (Herr F, 44).

Im Gegensatz dazu zeigt sich Herr A einigermassen erstaunt, wie klar die Vorstellungen über den weiteren Verlauf der eigenen Karriere eines Teils der Lehrabsolventen bereits vor dem Abschluss der Grundbildung ist: *"Es gibt Lernende, die schon jetzt ganz genau wissen, wie es weitergeht nach der Lehre und schon mit ihren Lebensläufen kommen, die schon mit der Stellensuche angefangen haben oder wissen, welche Weiterbildung sie machen."* (Herr A, 5).

Nach Meinung von Herrn D ist der spezifische Beruf ein wichtiger Einflussfaktor darauf, wie ausgeprägt das individuelle Vermögen ist, unmittelbare berufliche Zukunftspläne zu erarbeiten: *"Aber ich würde aus dem Bauch heraus sagen, dass die Zielverfolgung schon unterschiedlich ausgeprägt ist bei einzelnen Berufen, über die Mehrheit betrachtet. (...) Ich habe den Eindruck, dass bei technischen Berufen, Autogewerbe oder Metallbau zum Beispiel, oft einfach der Weg eher vorgezeichnet ist."* (Herr D, 16).

Diesen Eindruck sieht Frau E in ihren Erfahrungen bestärkt. Dabei verweist sie auch auf die Gefahr, dass ein zu klares Berufsbild unter Umständen auch die Offenheit für alternative Wege und die Bereitschaft für weitergehende Gedanken bei den Lehrabsolventen *"abwürgen"* (2) kann.

Gemeinsam teilen die Befragten die Einschätzung, dass die Beschäftigung mit dem weiteren Verlauf der eigenen Laufbahn für junge Menschen in diesem Alter herausfordernd ist, Zeit benötigt, aber dringend mehr Gewicht erhalten sollte in der Phase des Übergang 2. Häufig sei ein, teilweise verständlicher, Widerwille spürbar auf Seiten der Lernenden, zukunftsgerichtete Fragen zu bearbeiten, in einer Zeit, *"(...) wo man doch gerade den Abschluss in der Tasche hat, und dann schon wieder überlegen: Wie weiter? Das ist mühsam."* (Herr C, 32).

"Motivation": Die Antworten der Interviewpartner in dieser Kategorie lassen sich dahingehend unterscheiden, woher der Anstoss kommt, sich mit Fragen der beruflichen Zukunft auseinanderzusetzen. Mehrmals genannt wird der Umstand, dass der Einfluss von aussen, privat oder beruflich, sehr stark wirkt in der Phase des Übergang 2. Frau E sieht sich zum Teil in der

Situation, dass Lernende aus dem privaten Umfeld Ratschläge zum weiteren Verlauf der Laufbahn erhalten und diese dann unreflektiert übernehmen. *"Dann komme ich mit Argumenten manchmal einfach nicht dagegen an."* (Frau E, 27). Aber sie gibt ebenfalls an, dass gerade solche Situationen in der Klasse zu fruchtbaren Diskussionen führen können, wenn auch andere Lernende darauf eintreten.

Gründen die Überlegungen zur eigenen Zukunft auf einem eigenen, inneren Antrieb, schätzen einige der Befragten gerade die Zeit des Lehrabschluss als einmalige Chance ein. Beispielsweise äussert sich dazu Herr F:

"Hier stelle ich fest (...), dass gerade in Berufen mit unsicheren Zukunftsaussichten (...) die Lernenden von sich aus mit Fragen zu Laufbahn und Weiterbildung in den Unterricht kommen. Dabei schwingt natürlich häufig eine Art Zukunftsangst mit, (...) aber gerade das kann ich in der Berufsschule auffangen. Niemand kennt die Zukunft, aber man kann sie gestalten, das ist die Erkenntnis, die ich zu erreichen versuche." (Herr F, 11)

Die sehr unsichere und volatile Entwicklung in der Arbeitswelt ist je nach Beruf sehr direkt spürbar für die jungen Menschen in der Zeit des Lehrabschluss. Weil hier aber die eigene Arbeitserfahrung noch gering ist, *"(...) brauchen die Lernenden Gefässe, wo sie diese Unsicherheiten, auch ihre Befürchtungen, benennen können."* (Herr A, 17). Insofern bietet der Berufsschulunterricht eine gute Gelegenheit, allfällig negative Stimmungen auf Seiten der Lernenden in einen positiven Antrieb zu verwandeln.

4.2.2 Sozialkompetenz

Die Kategorie der Sozialkompetenzen wurde aufgrund der Auswertung der Ergebnisse induktiv in die weiteren Subkategorien "Teamfähigkeit" und "Kommunikation" unterteilt.

"Teamfähigkeit": Bei allen Befragten wird die Teamfähigkeit als eine der Schlüsselkompetenzen bezeichnet, die in Zukunft den beruflichen Erfolg der heutigen Lehrabgänger mitbestimmen wird. Herr A sieht diese Fähigkeit als immer bedeutender an: *"Der Umgang mit Teamarbeit und die Fähigkeit, sich zu integrieren, erachte ich für Lernende als enorm wichtig"* (3). Diese Sichtweise unterstützt Frau B, indem Sie das Arbeiten im Team als *"zunehmendes Selektionskriterium"* (17) und *"Kernkompetenz im Dienstleistungssektor"* (21) bezeichnet. Herr C und Herr D sehen den Unterricht an der BFS als sehr geeignet an, um die Sozialkompetenz der Lernenden zu schulen:

"Sie sollen in einer Art geschütztem Rahmen kleinere Konfliktsituationen erleben können und lernen, wie man mit ihnen umgeht. Hier geht es auch um die Fähigkeit, mit anderen Ziele zu vereinbaren, ein Projekt zu starten und zu protokollieren, was man abgemacht hat, um auf Abweichungen zu reagieren. An solchen kleinen Konfliktsituationen sollen sie auch lernen, wie man auf Konflikte im eigenen Betrieb reagiert." (Herr D, 4)

Die Bereitschaft, Konflikte im Betrieb anzusprechen und allenfalls auch auszuhalten, dass Konflikte in der Regel nicht innert Tagesfrist gelöst werden können, ist auch in der Meinung von Frau E ein Thema, das unbedingt in der Lehre und vor allem auch vor dem Übertritt in die Arbeitswelt nach der Lehre behandelt werden sollte. Herr F stellt fest, dass *"der Begriff der Teamfähigkeit stark von der Branche abhängt, in der die Lernenden ihren Abschluss machen. Für einen Metallbauer bedeutet Team etwas anderes als für eine Kauffrau."* (49). Er führt an, dass für gewerbliche Berufe die Teamfähigkeit eine Bedingung ist, um optimale Arbeitsabläufe bei Kundenarbeiten zu erreichen, während in den Dienstleistungsberufen häufig weniger konkret fassbare, zwischenmenschliche Beziehungen innerhalb von Teams im Vordergrund stehen.

"Kommunikation": Parallel zu den steigenden Anforderungen bezüglich Teamverhalten sind konsequenterweise auch die Erwartungen an die Kommunikationsfähigkeiten in der Arbeitswelt gestiegen. Für Frau B geht es dabei zunächst um Grundlegendes: *"Wie kann ich eigentlich ausdrücken, was ich selber will? Wie teile ich mich mit, insbesondere im beruflichen Umfeld, wo eigentlich immer kurze und klare Kommunikation erwartet wird."* (Frau B, 2). Insbesondere in der Phase des Übergang 2 kommen praktisch alle Lehrabgänger in die Situation, die eigenen Intentionen und Bedürfnisse transparent und verständlich machen zu müssen. Es gilt, zusammen mit den Ausbildungsverantwortlichen die Frage zu klären, ob und wie die Anstellung nach dem Lehrabschluss weitergehen soll. *"Also kann man in dieser Phase ja eigentlich von einer erzwungenen Standortbestimmung sprechen (...), und gerade hier müssen die Lernenden klar und überlegt ausdrücken, welches die eigenen Wünsche sind."* (Herr A, 19).

Herr C stellt fest, dass die Auftrittskompetenz zu einem immer wichtigeren Teil einer ganzheitlichen Auffassung von Kommunikation wird. *"Wie stelle ich einen Wochenrapport vor? Wie stelle ich ein neues Menu vor? Das 'Verkaufen' im positiven Sinn (...) ist heute so wichtig, nicht nur mehr in den klassischen Dienstleistungsberufen. Wir müssen die Zeit in der Berufsschule sehr gut nutzen, auch um das Selbstvertrauen in die eigene Kommunikation zu stärken."* (Herr C, 29). Herr D und Frau E unterstützen die Aussage, dass es zunehmend wichtig wird, nicht nur etwas fachlich zu beherrschen, sondern die eigene Expertise auch nach aussen verständlich zu machen.

Ein dritter Aspekt innerhalb dieser Kategorie bringt Herr F zur Sprache und verweist auf die enge Verflechtung von Kollaboration und Kommunikation. Dabei verweist er auf die konkreten Erfahrungen mit der Pandemiesituation im Vorfeld der Befragung zu dieser Arbeit:

"(...) und auf einmal waren wir quasi alle, Lernende, Lehrpersonen und Betriebe auf Augenhöhe und mussten lernen, dem Gegenüber zu erklären, warum man jetzt gerade diesen Kommunikationskanal benutzt oder wie man diese oder jene Nachricht selber verstanden

hat. Nicht zuletzt die Lehrabgänger haben gemerkt, welchen Stellenwert die Kommunikation und die gegenseitige Kontrolle immer mehr haben werden." (Herr F, 54)

4.2.3 Informationskompetenz

Ein Grossteil der Befragten gibt an, dass die Informationsgewinnung- und verarbeitung zunehmend zentrale Elemente des methodischen Könnens sei, über das Lehrabgängerinnen am Ende der Lehrzeit verfügen sollten. Mehrfach wird die Schwierigkeit erwähnt, aus der Flut an Information über berufliche Möglichkeiten, die gehaltvollen und realistischen Inhalte herauszufiltern. Herr C würde sich wünschen, *"(...) dass wir mehr Wert legen würden auf diese methodischen Kompetenzen. Wir sind noch zu stark in der Wissensvermittlung. (...) Wir sollten die Absolventen noch viel mehr schulen in der Unterscheidung von brauchbarer und unbrauchbarer Information."* (Herr C, 12). Darin wird er unterstützt von Frau B, die anfügt, dass es für junge Menschen angesichts der Überfülle an Information bezüglich Weiterbildung und Beruf sehr anspruchsvoll sei, die richtigen Anlaufstellen und Kontaktpersonen zu finden. Genau dann sei die Schnittstelle am Übergang 2 zwischen den beruflichen Schulen und den Beratungsstellen sehr zentral (siehe auch Kapitel 4.4)

Mehrmals wird erwähnt, dass dieses methodische Wissen bei den Berufslernenden nicht so vorhanden ist, wie es eigentlich aufgrund der Lehrpläne der Volksschule sein sollte. *"Da bin ich teilweise überrascht, wie wenig die Lernenden über Lernmethoden wissen."* (Herr D, 10). Die Fähigkeit des *"(...) Strukturierens und Priorisierens sei oft auffallend unterentwickelt (...)"* (Herr F, 54) und gerade in Bezug auf die Lebensgestaltung direkt nach dem Lehrabschluss aber ein zentraler Faktor. Hier wird mehrfach vermutet, dass diese Defizite einen Zusammenhang mit der Vielzahl an digitalen Informationskanälen haben, ohne diese Vermutung genauer bezeichnen zu können. Allerdings geben mehrere Befragte an, dass die Lehrpläne auf der beruflichen Stufe der SEK II noch *"(...) zu wenig sensibilisieren und nicht ganz zeitgemäss,"* (Herr D, 38).

4.3 Unterstützung durch die Lehrperson

Die Kategorie "Unterstützung durch die Lehrperson" fasst Ergebnisse zusammen, die im Zusammenhang mit der zweiten Fragestellung stehen. Dabei geht es um die Möglichkeiten von Lehrpersonen, den Übertritt von Lernenden aus der Grundbildung in die Arbeitswelt positiv zu beeinflussen.

4.3.1 Zielsetzungen

Die Kategorie "Zielsetzungen" fasst Ergebnisse zusammen, die Rückschlüsse auf die Ziele zulassen, welche die Lehrpersonen an den Schulen in den letzten Monaten und Wochen im

Hinblick auf den Übertritt in die Arbeitswelt mit ihren Klassen verfolgen. Dabei fokussiert diese Kategorie auf die individuelle, persönliche Sicht der Befragten und nicht auf die verbindlichen Lehrplanziele (siehe Kapitel 4.3.2).

Mehrheitlich ist es das Anliegen der Befragten, die Zeit kurz vor dem Lehrabschluss zu nutzen, um den Lernenden eine Orientierung und eine persönliche Standortbestimmung zu ermöglichen. Während für Herrn A "(...) *doch relative relativ viele aber tatsächlich keine Ahnung haben, wie es in den nächsten 1-2 Jahren weitergehen soll,*" (25), geht es für Frau B vor allem darum, "(...) *eine Art Samen zu streuen. Vielleicht eine Anregung zu geben. Einen Ort zeigen und eine Orientierung, wie man sich im Bildungssystem zurechtfinden kann.*" (26).

Die Orientierung im Bildungssystem bezeichnet auch Frau E als wichtige Zielsetzung ihres Unterrichtes vor Lehrabschluss, wobei sie versucht, den Lernenden "(...) *eine objektive Sicht auf die Dinge zu vermitteln (...). Sie benötigen einen Werkzeugkasten, damit sie sich bei relevanten Fragen die notwendigen Informationen selber beschaffen können.*" (14).

Die Erlangung einer Selbstständigkeit in Bezug auf die unmittelbare berufliche Zukunft nennen auch Herr C und Herr F als wichtiges Ziel dieses Orientierungsprozesses am Ende der beruflichen Grundbildung:

"Aber das Ziel ist und bleibt, junge Lehrabgänger zu ermuntern, ihren Berufsweg selber in die Hand zu nehmen und nicht 15 Jahre zu warten, bis ihnen dann eine Betriebsleiterin oder ein Betriebsleiter sagt, es wäre jetzt dringend an der Zeit für eine Weiterbildung." (Herr C, 21)

"Die jungen Menschen sollen unabhängig und eigenständig ein Bild von ihrer Zukunft zeichnen können. (...) und natürlich sind Vorbilder wichtig, aber es ist eben kein guter Plan, einen Weg zu wählen, nur weil der Berufskollege das auch schon gemacht hat." (Herr F, 26)

Neben der informationsbezogenen Orientierung und der Erlangung einer eigenständigen Berufsvorstellung wird auch mehrfach die Absicht betont, den Lernenden Raum zu geben für einen ehrlichen Rückblick auf die absolvierte Lehrzeit und die Berufswahl und sich bewusst zu werden, wie gross die eigene Zufriedenheit mit dem eingeschlagenen Weg ist.

4.3.2 Lehrpläne

Wie im Kapitel 2.4 dargelegt, wird das Thema des Eintritts in die Arbeitswelt praktisch flächendeckend in den Lehrplänen der BFS als obligatorischer Schulstoff aufgeführt. Alle Befragten sind sich einig, dass die Lehrpersonen über eine sehr grosse Autonomie darin verfügen, wie und wie stark der Übergang 2 im Unterricht behandelt wird. Für Herrn C ist diese Freiheit erwünscht:

"Wir haben zum einen den Schullehrplan, der verbindlich ist und von dem wir davon ausgehen, dass er eingehalten wird. Wir sind diesbezüglich relativ frei unterwegs. (...) Wir führen hier kein aufwändiges Controlling, sondern vertrauen sehr stark den Lehrpersonen. Das unterstützt mich vollkommen und das fördert auch das Vertrauensverhältnis." (Herr C, 21)

Als zwingenden Abschluss im Unterricht an der BFS sieht Herr A das Thema "Eintritt in die Arbeitswelt" in der logischen Fortsetzung des Übergang 1 zu Beginn der Lehre, der ebenfalls in allen Lehrplänen zum Curriculum gehört: *"(...) Bereits dort ist ja das Laufbahnthema bereits drin, am Übergang von der Schule in die Lehre (...), und gerade deshalb ist die Fortführung am Lehrende dringend nötig."* (10).

Was die adäquate Gewichtung von Inhalten in den Lehrplänen anbelangt, schätzen Herr B und Herr F die Situation unterschiedlich ein. Während Herr B die starke Betonung des Verfassens von Bewerbungen und das Vermitteln von rechtlichem Wissen bezüglich Arbeitsverträgen grundsätzlich begrüsst, würde sich Herr F eine Verschiebung der Inhalte in Richtung Kompetenzschulung wünschen: *"Natürlich ist es wichtig, korrekte Bewerbungen verfassen zu können. Allerdings nimmt die Halbwertszeit solcher Trainings immer mehr ab. Wichtiger wäre in meinen Augen die Schulung von Auftrittskompetenz, im Sinne von positivem Eigenmarketing."* (46).

4.3.3 Konkrete Instrumente

In der Kategorie "konkrete Instrumente" sind die angewandten Hilfsmittel und Unterrichtsgegenstände zusammengetragen, mit Hilfe derer die Befragten die Lernenden in ihren Klassen auf eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Übertritt in den Arbeitsmarkt vorbereiten wollen. Dabei lassen sich in der Auswertung der Befragung drei Themenbereiche unterscheiden, die in verschiedenen Formen bei allen Befragten zur Sprache kommen. Einerseits werden diverse Hilfsmittel für eine Standortbestimmung eingesetzt. Weiter legen die Interviewpartner Wert auf die Durchführung von angepassten Bewerbungseinheiten. Schliesslich dient die Diskussion wichtiger Inhalte von Arbeitsverträgen ebenfalls dem Übergangsprozess.

Für die Standortbestimmung setzen Herr A, Frau B und Frau E einen strukturierten Fragebogen ein, dessen Bearbeitung sich über einen längeren Zeitraum vor dem Lehrabschluss erstreckt und je nach Möglichkeit auch die Fremdbeurteilung durch Aussenstehende aus dem beruflichen oder privaten Umfeld miteinbezieht:

"(...) später geht es dann um die Standortbestimmung, da haben wir auch einen Fragebogen im Lehrmittel. (...) Da haben wir 16 Möglichkeiten definiert nach der Grundbildung. Und das machen wir in der Schule. Dann sind sie auf das Thema eingestimmt und haben sich mal mit sich selbst beschäftigt." (Herr A, 23)

"Ich lege sehr viel Wert auf die Standortbestimmung. Wir thematisieren Begriffe wie Werte, Visionen, Fähigkeiten, Talente, Wünsche, Kompetenzen, (...) und reflektieren sehr stark die eigene Sicht. Wichtig ist auch, Fremdbilder einzuholen und diese mit dem Selbstbild zu vergleichen. Daraus ergeben sich wirklich gehaltvolle Erkenntnisse." (Frau E, 16)

Frau B ist der Meinung, dass *"(...) gerade in dieser Phase eine konstruktive Standortbestimmung, die ein Selbst- und ein Fremdbild enthält, extrem wichtig ist, auch wenn die Arbeitsstelle schon gesichert ist."* (46).

4.3.4 Eigene Weiterbildung

In dieser Kategorie geht es um die Einschätzung der Befragten, inwiefern sie sich selber in der Lage sehen, das eigene Wissen auf einem aktuellen Stand zu halten, was die Begleitung der Lernenden am Übergang 2 anbelangt.

Grundsätzliche Übereinstimmung herrscht darin, dass die Befragten vor allem die individuelle Motivation als entscheidend betrachten, um das eigene Wissen und die eigenen Kenntnisse über die Entwicklungen der spezifischen Berufswelt der Lernenden auf einem genügenden Stand zu halten. Als besonders wichtig wird das persönliche Interesse an der Arbeitswelt der jungen Berufsleute genannt. Herr A drückt dies so aus: *"Ich muss mich als Lehrperson ja immer in die Rolle der jungen Menschen hineindenken, oder es zumindest versuchen."* (35).

Zusätzlich erwähnt Herr C die Notwendigkeit, den regelmässigen Austausch mit den Betrieben als permanente Weiterbildungsaufgabe zu betrachten:

"Das ist eine sehr schwierige Frage. Auf alle Fälle muss man versuchen, sich in diese Welt zu versetzen. (...) Da kann man insbesondere als ABU-Lehrperson ganz viel machen. Man kann in viele verschiedene Berufe Einblicke gewinnen, man kann Betriebe besuchen und interdisziplinäre Projekte angehen. Man kann sich mit der Lebenswelt der Lernenden im Beruf befassen und so auch selber profitieren." (Herr C, 17)

Gerade diese spezielle Situation von ABU-Lehrpersonen an BFS sieht Herr F als *"(...) einmalige Chance für breite Einblicke in ganz verschiedene Branchen, weil man eben gerade nicht fachkundig ist."* (Herr F, 57).

Als spezifisches Weiterbildungsbedürfnis für die eigene Lehrtätigkeit am Übergang 2 nennen Herr D und Frau F den Umgang mit digitalen Plattformen und Werkzeugen in der Stellensuche und im Bewerbungsprozess:

"Ich denke, die Digitalisierung (...) in der Laufbahngestaltung und Arbeitssuche ist ein grosses Thema. Was in meinen Augen nicht geht, ist, dass man die Lernenden auf eine spezielle Tätigkeit hin vorbereiten kann, zu gross ist die Zahl der Möglichkeiten. Hier denke ich, ist das exemplarische Arbeiten sehr wichtig ist. Man soll eine gewisse Grundfertigkeit erlangen, vor allem im Umgang mit digitalen Plattformen." (Herr D, 14)

"Im Zeitalter der Digitalisierung würde ich mir noch mehr wünschen, meine Lernenden besser auf die Kommunikation mit Chatbots und Videobewerbungen vorbereiten zu können. Wie verhält man sich gegenüber künstlicher Intelligenz in der Stellensuche, die Frage kommt immer mehr." (Frau E, 23)

4.4 Perspektive Strukturen

In der dritten Hauptkategorie "Strukturen" werden jene Resultate der Befragungen dargelegt, welche die interne Organisation an den BFS und die Zusammenarbeit mit externen Partnern, vor allem den Institutionen der BSLB, thematisieren. Dabei werden die Subkategorien "Zielgruppen", "Rahmenbedingungen", "Herausforderungen und Weiterentwicklung" thematisiert.

4.4.1 Zielgruppen

Auf die Fragestellung, ob es spezifische Zielgruppen unter den Lernenden an den BFS gibt, die besondere Aufmerksamkeit beim Übergang zwischen Grundbildung und Arbeitswelt benötigen, lassen sich zwei Ansätze unterscheiden.

Alle Befragten betonen, dass der Unterschied zwischen EFZ- und EBA-Berufen auch beim Übergang 2 deutlich spürbar ist. Unterschiedlich präsentieren sich die Gewichtungen. Die Hälfte der Befragten sieht einen markant höheren Unterstützungsbedarf bei EBA-Lernenden (Herr C, Herr D, Herr F). Herr F bezeichnet dieses Bedürfnis als *"(...) eine fast logische Weiterführung der Herausforderungen, die EBA-Lernende in der Regel schon bei der Lehrstellen-suche haben. Das setzt sich beim Lehrabschluss häufig fort."* (20). Herr C stellt fest, dass EBA-Lernende tatsächlich mehr Unterstützung beim Übergang benötigen, dieser aber häufig auch geleistet wird: *"Aber häufig ist die Begleitung am Übergang 2 eng, weil alle Akteure wissen, dass EBA-Absolventen nicht einfach so eine Stelle finden."* (27).

Dagegen betonen Herr A, Frau B und Frau E, dass gerade Lernende aus EFZ-Berufen nicht weniger Unterstützung erhalten sollten:

"Eigentlich möchten wir das eben gerade nicht, weil Laufbahnbewusstsein doch für alle wichtig ist. Es gibt Konzepte beispielsweise speziell für EBA-Berufe. Da ist häufig die Gefahr, dass bei Unterstützungsangeboten der Fokus auf Gruppen gelegt wird, die ein spezielles Bedürfnis haben. Das darf aber nicht auf Kosten der anderen gehen. Gerade im Laufbahnbereich ist es wichtig, dass mindestens die Sensibilisierung für alle stattfindet. Alle haben ja Übergänge zu bewältigen, das hängt ja nicht nur mit der schulischen Voraussetzung zusammen. Diese Tendenz muss man im Auge behalten." (Frau B, 51)

Herr A hält *"(...) das schulische Niveau beim Übergang für sekundär. Dankbarkeit für die Thematisierung der Zukunft kann man bei allen spüren."* (53).

Eine weitere Unterscheidung bezüglich der Zielgruppen machen die Befragten hinsichtlich der Branchen. Dabei fällt auf, dass die Interviewpartner deutliche Unterschiede feststellen zwischen gewerblich-industriellen Berufen aus dem zweiten Sektor und Dienstleistungsberufen aus dem dritten Sektor. Interviewpartner aus Schulen mit mehrheitlich dienstleistungsorientierten Berufen stellen fest, dass diese Lernenden häufiger nach Unterstützung fragen, als dies bei Interviewpartner aus eher gewerblich-industriellen Schulen der Fall ist. Beispielsweise stellt Frau B fest, dass, *"(...) einfach bei den technischen Berufen das Interesse ein wenig kleiner ist. Ich weiss nicht, ob das an den Berufen liegt, scheinbar ist hier der Weg klarer als in der Dienstleistung."* (33).

4.4.2 Rahmenbedingungen

In der Kategorie "Rahmenbedingungen" wurde während der inhaltlichen Analyse der Befragungen induktiv die weiteren Subkategorien "interne Strukturen" und "Zusammenarbeit mit externen Partnern" gebildet.

"Interne Strukturen": Als Grundbedingung für das Gelingen einer guten Begleitung am Übergang 2 nennt Herr A, dass sich eine Einzelperson oder ein Team innerhalb der Schule dieses Themas annimmt. Da gerade in Fragen der persönlichen Laufbahnplanung der Lehrabsolventen häufig Kontakte zu anderen Organisationen und Verbänden aufgenommen werden müsse, bedeute das einen Mehraufwand, der jemand auf sich nehmen müsse. Frau B bestätigt diese Aussage und erwähnt zusätzlich die Bedeutung der Schulleitungen, die überzeugt sein müssten, dass sich der Aufwand von Ressourcen zu Gunsten des Übergangs auch tatsächlich lohnt. Gerade wenn es um finanzielle und personelle Ressourcen gehe, seien die Schulleitungen in der Pflicht, allenfalls auch die politischen Verantwortungsträger zu überzeugen, dass eine zielgerichtete Begleitung von Lehrabsolventen auch der Wirtschaft zu Gute kommt:

" (...) und dann hat eine Stadträtin mitgemacht, also man hat die Politik früh ins Boot geholt. (...) Die politische Abstützung ist deshalb eben wichtig, weil man am Übergang 2 gut zeigen kann, wie konkret dieses lebenslange Lernen die Berufskarrieren beeinflusst. (...) Ich bin überzeugt, in der momentanen Situation, in der vor allem die Erwachsenenberatung an Bedeutung gewinnt, wird auch der Stellenwert des Übergang 2 zunehmen." (Frau B, 63)

Aus struktureller Sicht wichtig erwähnen Herr C und Herr D den Umstand, dass viele, vor allem grössere BFS, häufig über eigene Weiterbildungsmöglichkeiten für die unterrichteten Berufe verfügen. In der Regel betrifft das die Berufsmatura oder Lehrgänge der Höheren Berufsbildung. Beide Interviewpartner betonen, dass die Lehrpersonen unbedingt abwägen sollen, wie stark die Eigenwerbung hier noch vertretbar ist: *"(...) wir haben so eine Art internes Marketing, das bei allen Klassen (...) zum Zug kommt"*, (Herr C, 21). Natürlich dürfe es nicht

so weit kommen, dass dies einfach dazu führe, Lernende nach dem Abschluss in BM-Klassen zu drängen, wie Herr C zu Bedenken gibt. Dennoch sei dieser Zeitpunkt ideal, weil gerade die Entscheidung für oder gegen die BM das Bewusstsein bei den Lernenden für die eigene Laufbahn schärfe. Auch Herr F weist darauf hin, dass gerade bei gewerblichen Berufen die Berufsmatura oft ein strittiger Diskussionspunkt sei:

"(...) das merke ich schon sehr stark bei unseren technischen, gewerblichen Berufen. Einerseits möchten sie jetzt einfach mal arbeiten nach der Lehre, was ja auch verständlich ist, und trotzdem stellt man fest: Vielleicht will ich ja auch mal was anderes machen, ausserhalb der Werkstatt. Und dann brauche ich eben unter Umständen die Zulassung zu einer Hochschule (...)" (Herr F, 63)

Zufrieden zeigt sich Frau E mit dem Bewusstsein an Ihrer Schule für die Bedeutung des Übergang 2. Es fänden regelmässige Veranstaltungen in Form von Seminaren an Ihrer Schule statt und man habe dieses Angebot sogar vom Abschlussjahr in das zweitletzte Jahr vorverschoben, um nicht zu viel Druck in der Phase der Abschlussprüfungen aufzubauen.

"Zusammenarbeit mit externen Partnern": In dieser Subkategorie werden von den Befragten genannte und erwünschte schulexterne Partner zusammengefasst. Als wichtiger Ansprechpartner am Übergang 2 kommen die Organisationen der Arbeitswelt häufig vor. Die OdA sind in der Meinung von Herrn A wichtige Ansprechpartner, wenn es um vertiefte und aktuelle Informationen geht, was die berufsspezifische Weiterbildung angeht: *"Häufig kommt ja der Berufsverband, um zu informieren. Für Weiterbildungsmöglichkeiten ist das sicher sehr geeignet, das ist einfach (...) auf den Beruf bezogen und aktuell."* (Herr A, 36). Herr C verstärkt diese Ansicht, da die Verbände nach seiner Auffassung die Arbeit innerhalb des Berufsschulunterrichts positiv verstärken können. Zusätzlich sieht er hier den Vorteil, dass ABU-Lehrpersonen das Thema der beruflichen Zukunft in enger Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen der Berufskunde an die Lernenden herantragen können:

"So haben sich auch auf dieser Ebene Partnerschaften entwickelt und das ist auch wichtig. So kennen auch diese Lehrpersonen die Betriebe und spüren den Puls der Branche und auch die jeweilige Dynamik. (...) Es ist immer schwierig, wenn eine ABU LP in einen Betrieb anruft, das hat immer einen anderen Stellenwert als wenn das eine Berufskundelehrperson macht. Sobald aber der Kontakt auch hier hergestellt ist und auf einem soliden Fundament steht, hat das genau die gleiche Wirkung. Sobald man sich kennt, ist es gut. (...) Und bei vielen gewerblichen Berufen kennt man sich sehr gut innerhalb der Verbände." (Herr C, 19)

Diese positive Möglichkeit der Zusammenarbeit sehen auch Frau B und Herr D, geben diesbezüglich aber auch zu bedenken, dass Berufsverbände grundsätzlich der eigenen Branche verpflichtet sind. Dieses Spannungsfeld zwischen Bedarf der Branche und Bedürfnissen der Individuen sollte eine Lehrperson am Übergang 2 bewusst im Auge behalten. Frau B betont,

dass "(...) dass es schon so ist, dass dieser Konflikt existiert. Wenn jemand in einem Beruf ausgebildet wird, dann will die Branche ihn behalten, das ist klar. Aber die Person hat vielleicht eine andere Idee. (...). Aber genau dieses Spannungsfeld schärft ja auch das Bewusstsein der Lernenden." (Frau B, 39). Herr D verstärkt diese Ansicht mit der Feststellung, dass die Berufsschulen "(...) trotz des klaren Ausbildungsverhältnisses halt immer auch einen allgemeinbildenden Charakter, im Sinne von Förderung des Individuums haben." (Herr D, 29).

Auffallend unterschiedlich wird die Zusammenarbeit mit den öffentlichen Beratungsstellen beschrieben. Herr A und Frau B schildern für ihren Kanton eine mehrjährige, gefestigte Zusammenarbeit, in der die BFS auf standardisierte Angebote der kantonalen Beratungsstellen zurückgreifen können. Dieses Angebot umfasst Workshops für Abschlussklassen, deren Dauer die Lehrpersonen der BFS mit den jeweiligen Beratenden der zuständigen Beratungsstelle festlegen können. Ganz deutlich erwähnt Herr A die Notwendigkeit, dass ein solches Angebot nicht auf eine kurze, einmalige Sequenz im Unterricht beschränkt sein sollte, sonst gehe jede Wirkung verloren:

"Die Gefahr von solchen Infotagen ist es, dass man Berufsberater einlädt, man kann gerade Fragen stellen, aber das war es dann (...). So kannibalisiert sich das Thema quasi selber. Es soll ja eben ein Prozess sein. Aber wenn man es gewissenhaft macht, (...) dann bringt es wirklich etwas, das bringt einen Mehrwert. Dann hat man eine Breitenwirkung und daraus ergeben sich möglicherweise Folgeveranstaltungen, für jene, die sich eben tatsächlich mehr mit der Zukunft auseinandersetzen wollen." (Herr A, 39)

Frau B bestätigt mit ihrer langjährigen Erfahrung als Beratungsperson am Übergang 2, dass "(...) eigentliche Laufbahntage entstehen können, aber nur, wenn nicht punktuell gedacht wird." (49). Das Angebot für Laufbahnworkshops müsse auf Seiten der Beratung aufgebaut werden, man dürfe den Anstoss dazu nicht nur den Schulen überlassen, obwohl diese natürlich darüber entscheiden würden, wie viel Zeit investiert wird.

Auch Frau E ist fest davon überzeugt, dass die Zusammenarbeit zwischen BFS und Beratungsstellen am Ende der Lehrzeit Wirkung zeigt, sie greift selber regelmässig mit Abschlussklassen auf bestehende Angebote zurück und schätzt den Umstand, mit der Erfahrung der Beratungspersonen eine andere Sichtweise an die Lernende herantragen zu können.

Im Gegensatz dazu erleben Herr C und Herr D in ihren jeweiligen Kantonen und an ihren Schulen keine institutionalisierte Zusammenarbeit mit den öffentlichen Beratungsstellen. Herr C betont, dass vor allem "(...) die Kostenpflicht sehr oft abschreckend für die Abgänger ist. Das ist ein Manko." (21). Trotzdem würde er häufig Lernende an ein BIZ verweisen, weil ihm die spezifische Erfahrung und eben auch die nötige Zeit für individuelle Betreuung der Lernenden fehle, insbesondere in der Hektik der Abschlussmonate. Auch im Fall von Herr D ist

diese Zusammenarbeit auf einem absoluten Minimum, obwohl er vor allem in der Pandemie-Situation erlebt habe, wie einem *"(...) eine Abschlussklasse auch irgendwie entgleiten kann, wenn diese Übergangsthematik zwischen Stuhl und Bank fällt."* (36). Er erkennt in diesem Bereich deutlichen Handlungsbedarf, verweist aber ähnlich wie Herr C auf die fehlenden zeitlichen Ressourcen, um solche Projekte der Zusammenarbeit ernsthaft zu starten.

Im Fall von Herr F findet der Kontakt zwischen ihm und einer Beratungsstelle anlässlich des Übergang 2 in stark wechselndem Ausmass statt, was er auf die jeweiligen persönlichen Kontakte zurückführt: *"Der persönliche Kontakt (...) mit einer Beratungsperson ist in meinem Fall entscheidend, dann läuft eigentlich viel, aber ausserhalb (...) der Struktur. Das ist suboptimal, das ist mir bewusst."* (42). Er fügt an, dass er sehr gerne den Austausch mit einem BIZ verstärken würde, in dieser Frage aber bei seiner Schulleitung auf zu wenig Resonanz stossen würde.

4.4.3 Herausforderungen und Weiterentwicklung

In dieser Kategorie folgen Aussagen der Befragten, die sich mögliche strukturelle Entwicklungsmöglichkeiten am Übergang 2 zwischen BFS und externen Institutionen beziehen. Grundsätzlich lassen sich dabei drei Stossrichtungen feststellen. Zum einen stellen mehrere Befragte fest, dass ein Wandel der internen Strukturen an den BFS angezeigt sei. Herr A betont, wie wichtig *"(...) die Unterstützung der Schulleitung und die inhaltliche Ebene im Lehrplan (...)"* (18) sei, damit am Ende der Lehre neben dem Abschluss des Qualifikationsverfahrens auch Projekte und Anlässe Platz finden, welche die Zeit nach dem Lehrabschluss thematisieren. Das brauche die Bereitschaft, die Lehrpersonen neben dem eigentlichen Unterricht mit solchen Aufgaben zu betreuen und das zu unterstützen. Verstärkend erwähnt in diesem Zusammenhang Frau B *"(...) den Fachkräftemangel, der ja mittlerweile nicht mehr in weiter Ferne ist, sondern in vielen Branchen eine Tatsache."* (22).

Weiter wird mehrfach erwähnt, dass die Kooperation mit den OdA sehr wichtig sei und weiter gestärkt werden müssen. Allerdings sehen drei der Befragten (Herr C, Herr D und Herr F) einen Wandlungsbedarf in dieser Zusammenarbeit. Die grossen Unterschiede in der Qualität der Informationen erleben die Befragten deshalb besonders, *"(...) weil gerade wir als ABU-Lehrpersonen ja zwischen den Branchenverbänden vergleichen können. Das merkt man nur schon gut bei den Weiterbildungsinformationen der Verbände."* (Herr F, 53). Als problematisch wird die Situation dann eingeschätzt, wenn Lehrabsolventen ausschliesslich der Sichtweise des "eigenen" Verbandes erfahren. Gerade die BFS müssten hier darauf achten, dass sie *"(...) den Fächer öffnen, was die beruflichen Möglichkeiten angeht."* (Herr C, 41).

Praktisch einstimmig betonen die Befragten schliesslich, dass Laufbahnfragen seitens der jungen Lehrabgänger einen Austausch zwischen den BFS und den öffentlichen Beratungsstellen erfordern. Hier zeigt sich der grosse Unterschied zwischen jenen, die das bereits im Alltag erfahren (Herr A, Frau B und Frau E) und jenen, bei denen dies zwar erwünscht, aber an der eigenen Schule noch nicht stattfindet (Herr C, Herr D und Herr F). Herr F stellt sich beispielsweise die Frage "(...), ob wir von der Schule bei den BIZ hier offene Türen einrennen würden oder nicht. De facto ist es einfach so, dass von beiden Seiten kein "Kick" erfolgt." (63). Mehrfach wird erwähnt, dass man als Lehrpersonen häufig einfach als "Einzelkämpfer" agiere. Aber auch die Befragten, die eine starke Kooperation mit den Beratungsstellen erleben, wünschen sich Anpassungen:

"Der Wandel in den Berufen stellt die jungen Menschen vor riesige Herausforderungen. Neben den Bewerbungstrainings, die absolut notwendig sind, muss dieser Wandel unbedingt zum Thema werden, im Unterricht selber, noch besser in gemeinsamen Seminaren." (Frau E, 32)

5 Diskussion und Ausblick

Im folgenden Teil geht es darum, die Ergebnisse der Befragungen zusammen zu fassen und die einleitend gestellten Leitfragen zu beantworten. Anschliessend werden daraus Schlussfolgerungen für die mögliche Weiterentwicklung von Unterricht, Begleitung und Beratung am Übergang 2 gezogen. Ebenfalls werden die Stärken und Problemfelder der Arbeit dargelegt. Die Arbeit schliesst mit einem Ausblick auf offene Fragestellungen und mögliche weitere Untersuchungsfelder.

5.1 Beantwortung der Fragestellungen

Das folgende Kapitel umfasst in Bezug auf die einleitend gestellten Leitfragen ein verdichtetes Resümee. Auf der Grundlage der Ergebnisse der Befragungen werden die Leitfragen zusammenfassend beantwortet. Dies beinhaltet ebenso die Interpretation der Ergebnisse und die Verbindung mit den Grundlagen des theoretischen Rahmens aus dem ersten Teil der Arbeit.

5.1.1 Kompetenzen für die zukünftige Arbeitswelt

Leitfrage: Welche Kompetenzen sind angesichts der modernen Arbeitswelt beim Eintritt in das Berufsleben besonders wichtig? Welche Kompetenzen erachten insbesondere Lehrpersonen an Berufsfachschulen als zentral für die Zukunft?

Ein Ziel der Arbeit war es, zu erforschen welche Kompetenzen für Absolventen einer beruflichen Grundbildung besonders wichtig sind für einen erfolgreichen Eintritt in die Arbeitswelt. Dabei ging es in der Untersuchung vor allem auch um die Einschätzung von Lehr- und Beratungspersonen, die genau an diesem Übergang tätig sind.

Die im theoretischen Rahmen beschriebenen Herausforderungen der zukünftigen Arbeitswelt bilden den Rahmen, innerhalb dessen die Lehrenden an den BFS die Lernenden fördern und unterstützen möchten. Die diesbezügliche Interpretation der Befragung im empirischen Teil lässt deutliche Rückschlüsse darauf zu, in welchen Feldern die Interviewpartner vor allem Handlungs- und Unterstützungsbedarf für junge Absolventen am Übergang 2 sehen. Die Ergebnisse lassen sich in drei klar abgrenzbare Kompetenzfelder unterscheiden.

Zum einen ist die Tendenz zur umfassenden Digitalisierung als eine der zentralen Herausforderungen der Übergangsphase während des Abschlusses der beruflichen Grundbildung zu bezeichnen. Die Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil und die Ergebnisse der empirischen Befragung weisen deutlich drauf hin, dass der rein technisch-funktionale Umgang mit digitalen Arbeitsmitteln eine grundlegende Bedingung für die Arbeitsmarktfähigkeit darstellt. Allerdings sind die Rückkoppelungen der immensen Verbreitung digitaler Werkzeuge auf die Arbeitsweisen und entsprechend auch auf die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt deutlich stärker (Kapitel 2.1.2 und 4.1.1). Diese Rückkoppelungen sind in der Forschung verbreitet festzustellen und lassen sich nur schwer auf einzelne Branchen begrenzen (Aeppli et al., 2017; Schwierz, 2020). Mit Blick auf den Übergang 2 wird es eine zentrale Aufgabe sowohl der beruflichen Schulen wie auch der Beratungsinstitutionen sein, einerseits die technischen Fähigkeiten auf einem angemessenen Stand zu halten oder zu entwickeln und andererseits das Bewusstsein der Lehrabgänger zu fördern, damit diese die eigenen Wünsche und Interessen mit einer realistischen Einschätzung der Entwicklung ihres Berufes und ihrer Branche in ein vernünftiges Verhältnis bringen können. Die Beherrschung digitaler Arbeitsmittel, die Fähigkeit, mit der permanenten Entwicklung Schritt zu halten und im Besonderen auch die Fähigkeit, den Wandel des eigenen Berufes durch die Digitalisierung aktiv zu meistern, lassen sich entsprechend als digitale Kernkompetenzen bezeichnen. Es wäre unangebracht, einzig auf die Affinität zu modernen Kommunikationsmitteln und die Vorbildung der Berufslernenden zu setzen. Entsprechend sind digitale Kompetenzen *"...mehr als nur das geläufige Download-Wissen. Lehrabgänger sollten schon verstehen, dass die digitale Welt ein richtiger Türöffner in der Arbeitswelt ist,"* (Herr F, 43), wie das ein Interviewpartner deutlich ausdrückt.

Das zweite Feld erforderlicher Fähigkeiten ist geprägt durch Selbst- und Sozialkompetenzen. Angesichts eines permanent zunehmenden Grades an Komplexität der Berufswelt unterstreicht die Forschung die grundlegende Bedeutung von Selbstkompetenzen für das Lernen

an sich und damit auch für das Bestehen in unterschiedlichen beruflichen Tätigkeiten (Lerch, 2016; Rump, Eilers & Tan, 2020). Ganz zentral stufen die Interviewpartner der vorliegenden Arbeit die Entwicklung einer beruflichen Zielklarheit beim Verlassen der SEK II ein (vgl. Mauermann, Schäfer & Braun, 2019). In der Beurteilung der befragten Lehrpersonen bildet der Übergang 2 eine einzigartige Gelegenheit für die Lehrabsolventen, die eigenen beruflichen Wünsche und Vorstellung erstens systematisch zu erkunden und zweitens mit Peers zu vergleichen (Kapitel 4.2.1). Zu diskutieren wäre an diesem Punkt, inwiefern die bereits gesammelte Lebens- und Arbeitserfahrung zum Zeitpunkt des Lehrabschlusses ausreichend ist, um überhaupt über die nötige Reife zu verfügen für anspruchsvolle, zukunftsgerichtete Überlegungen. Aus Sicht der Interviewpartner allerdings scheint es geradezu unabdingbar, gerade an diesem Punkt der beruflichen Entwicklung die Gelegenheit zu ergreifen, um die Selbstreflexion zu schärfen und den eigenen beruflichen Aspirationen auf den Grund zu gehen.

Genauso wie die nach innen gerichteten Selbstkompetenzen stehen kommunikative und kollaborative Kompetenzen im Fokus in der Phase des Übergang 2. Die Teamfähigkeit als Fähigkeit, ein Gruppe positiv zu beeinflussen und Arbeitsprozesse proaktiv zu gestalten (vgl. Ziemke & Michaelis, 2019), ist ergänzend zu den als sehr wichtig erachteten Selbstkompetenzen zu sehen. Dies ist eine weitere Konsequenz der empirischen Befragung (Kapitel 4.2.2). Abnehmende Struktur und häufig wechselnde Organisationsformen sind Merkmale einer Arbeitswelt, in der Hierarchien zusehends an Bedeutung verlieren (Sulzberger, 2020). Diese Tendenz verstärkt den Anspruch nicht zuletzt an junge Arbeitskräfte, sich ein hohes Mass an Selbstorganisation und Selbstdisziplin anzueignen (Balzereit & Braun, 2019). Dieser hohe Anspruch verlangt die Fähigkeit, die eigenen Ziele und Wünsche zum einen konkret zu benennen, zweitens mit den individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten zu vergleichen und drittens entsprechende Handlungen im beruflichen Alltag in Angriff zu nehmen. Der Übergang 2 ist aus diesem Blickwinkel gerade jene Lebensphase bei Berufslernenden, in dem dieser Prozess verstärkt in den Vordergrund tritt und alle Lernenden betrifft, in unterschiedlich starkem Ausmass.

Die qualitative Auswertung der durchgeführten Befragungen zeigt deutlich, dass bei den interviewten Fach- und Lehrpersonen dieses Bewusstsein stark vorhanden ist. Die Reflexion eigener persönlicher Absichten, die Klarheit über eigene berufliche Ziele sowie der Eigenantrieb verdienen verstärkte Aufmerksamkeit seitens der Berufsfachschulen, aber auch der Beratungsinstitutionen, wenn es um die Phase des Lehrabschlusses geht. Es scheint selbstverständlich, dass diese Kompetenzen bereits am Übergang 1 und während der Grundbildung eine zentrale Bedeutung innehaben. Dennoch ist zu betonen, dass die fortgeschrittene Reife und die in der Zwischenzeit erlangte Berufserfahrung einer Auseinandersetzung mit diesen

Fähigkeiten einen ergiebigeren Nährboden geben. Gerade die herausfordernde Phase von Lehrabschluss und allfälliger Neuorientierung wäre der richtige Zeitpunkt, die erwähnten Selbstkompetenzen gezielt und verbindlich zu fördern, insbesondere an den Berufsfachschulen, über die nach wie vor die Mehrheit der jungen Erwachsenen in der Schweiz ihren Einstieg in die Berufswelt finden.

Ein drittes Feld von Kompetenzen, das stärkere Aufmerksamkeit am Übergang 2 verdient, zeigt sich aufgrund der durchgeführten Befragungen in der Bereitschaft, sich schon während der Phase des Lehrabschluss einzulassen auf mögliche Entwicklungen des eigenen Berufes und eine entsprechend offene Haltung gegenüber beruflicher Mobilität zu entwickeln (Kapitel 4.1.3). In der aktuellen Forschung wird dieser beruflichen Flexibilität und den Konsequenzen für den schulischen Teil der beruflichen Grundbildung wachsende Bedeutung zugemessen (Medici et al., 2020; Meyer & Sacchi, 2020). Offensichtlich wird diese Entwicklung auch an den BFS aktuell verstärkt wahrgenommen, wie sich aus den Befragungen der Interviewpartner schliessen lässt. Vor allem die Ambivalenz zwischen der traditionell stark strukturierten beruflichen Grundbildung, deren Bildungsverordnungen hochgradig konkretisiert sind und in der Regel immer noch ausgerichtet sind auf klassische Berufslaufbahnen, und den rasanten Veränderungen der Realitäten dieser Berufe wird als sehr anspruchsvoll wahrgenommen. Diese Ambivalenz fordert auch die Einstellung der jungen Erwachsenen am Ende der Grundbildung heraus. Einerseits scheint es verständlich, dass unmittelbar um die Zeit des Lehrabschlusses nur wenige Absolventen sich gerade wieder auf eine Zukunft einstellen möchten, in der Berufswechsel zur Normalität gehören. Andererseits dürfte nicht zuletzt der Fachkräftemangel in einigen Branchen Situationen schaffen, die den Wechsel von zahlreichen, eben auch jungen Arbeitnehmern, in andere Berufsfelder begünstigen.

Vor diesem Hintergrund wird es nicht nur aus individueller Sicht, sondern auch aus volkswirtschaftlicher Perspektive zusehends wichtig sein, jungen Menschen bereits am Übergang 2 die Möglichkeit zu bieten, sich klar zu werden über mögliche Entwicklungstendenzen in ihren Berufsfeldern und sich entsprechend vorzubereiten auf eine Berufslaufbahn, die vielmehr durch Veränderung als durch Kontinuität geprägt sein wird.

5.1.2 Gezielte Förderung am Übergang 2

Leitfrage: Wie können die Bildungsinstitutionen der beruflichen Grundbildung, insbesondere Berufsfachschulen und ihre Lehrpersonen, diese Kompetenzen fördern und gezielt unterstützen?

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit war es, die Möglichkeiten zu ergründen, wie Lehrpersonen an Berufsfachschulen die Entwicklung jener Kompetenzen fördern können, die bei der ersten

Leitfrage im Zentrum stehen. Dass grundsätzlich die Lehrpläne die Inhalte der schulischen Bildung an den BFS vorgeben, ist unbestritten. Allerdings lassen die Befragungen den Schluss zu, dass viele Lehrpersonen eine gewisse Handlungsfreiheit sehen, wenn es um die Gewichtung der spezifischen Inhalte geht. Exemplarisch zeigt sich dies gerade bei jenen Bildungszielen, die den Übergang in die Arbeitswelt nach dem Lehrabschluss umfassen. Wie diese Arbeit aufgezeigt hat, wird dieser Übergang in sämtlichen Lehrplänen der beruflichen Grundbildung in der deutschen Schweiz aufgenommen. Allerdings muss auch hier von einem Erneuerungsbedarf gesprochen werden. Aufgrund der mehrfach dargelegten Umwälzungen in der Arbeitswelt stellt sich tatsächlich die Frage, welche Stossrichtung die Bildungspläne in der beruflichen Grundbildung bezogen auf den Übergang 2 nehmen sollen (Kapitel 4.3.2).

Diese Feststellungen werden gestützt durch die Rückmeldung der Befragten, aus denen der Wunsch hervorgeht, noch stärker von der Faktenvermittlung wegzukommen und mehr Zeit und Ressourcen aufwenden zu können, um die im vorhergehenden Teil beschriebenen Kompetenzen zu fördern. Auf den Punkt bringt es der Begriff *"Halbwertszeit"* (Herr F, 46), den ein Befragter verwendet, um die teilweise fehlende Nachhaltigkeit einiger Lehrplaninhalte zu charakterisieren. Besonders empfehlenswert scheint es an dieser Stelle, ein Augenmerk auf eine sorgfältige, ergebnisoffene und individuelle Standortbestimmung durch die jungen Erwachsenen zu legen, noch während der Zeit, in der sie innerhalb der Strukturen der beruflichen Grundbildung an den Berufsfachschulen sind. Damit lässt sich festhalten, dass am Übergang 2 quasi eine *"zweite Berufswahl"* (Frau B, 37) stattfindet, die nicht weniger entscheidend scheint, als jene am Übergang 1. Dies bedeutet auch, dass aufgrund des tendenziell steigenden schulischen Anteils innerhalb der beruflichen Grundbildung auch der Stellenwert der schulischen Institutionen und damit der Arbeit der dort tätigen Lehr- und Fachpersonen zunehmen wird. Meyer und Sacchi (2020) stützen diese Feststellung ebenfalls, wobei sie besonders darauf hinweisen, jene Berufslehren besonders im Auge zu behalten, in denen der schulische Anteil klein ist. Für die Befragten ist diesbezüglich entscheidend, welchen Stellenwert der schulische Teil innerhalb der Berufsbildung in Zukunft haben wird. Offen bleibt die Frage, ob die BFS schergewichtig der reinen Stoffvermittlung hinsichtlich der beruflichen Qualifikationsverfahren verpflichtet bleiben oder ob den Lehrpersonen auch zugestanden wird, Kompetenzen zu fördern, die mehr dem langfristigen Erhalt der Arbeitsmarktfähigkeit dienen.

5.1.3 Unterstützung durch externe Partner

Leitfrage: Welche Unterstützung können andere Partner bieten für junge Erwachsene und Bildungsinstitutionen beim Übertritt in die Arbeitswelt? Welche Angebote können insbesondere die öffentlichen Beratungszentren in dieser Phase des Übergangs bieten?

Eine grundlegende Erkenntnis, die von allen Befragten erwähnt wird, ist die Notwendigkeit, dass die Phase unmittelbar vor, während und nach dem Abschluss der beruflichen Grundbildung als ein zentraler Übergang anerkannt wird. Erst wenn die Lehrpersonen und Leitungsgremien an den BFS diese Wichtigkeit auch anerkennen, können überhaupt erst nachhaltige Formen der Zusammenarbeit entwickelt werden.

Die Ergebnisse der Befragung weisen auf zwei Partner hin, mit denen die BFS im Hinblick auf den Übergang primär eine institutionalisierte Kooperation suchen sollten. In geringerem Ausmass werden die OdA als berufsspezifische Partner genannt, in grösserem Ausmass die Einrichtungen der öffentlichen Beratungsstellen, wie die BIZ oder Laufbahnzentren in den Kantonen (Kapitel 4.4.2),

Mit Blick auf die OdA scheint es zentral, dass die Form und die Zielsetzung einer allfälligen Zusammenarbeit klar und konkret benannt wird. Mehrere Interviewpartner weisen demnach auf potentielle Konfliktfelder hin, die entstehen können, wenn eine solche Zieldefinition nicht transparent gemacht wird. Werden Absolventen in der Phase ihres Abschluss mit Informationen zu beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten durch die Berufsverbände versorgt, ist es aus Gründen der Transparenz nötig, die Position des betreffenden Verbandes als Interessenvertreter zu benennen. Umgekehrt wäre es aber nicht angebracht, die Verbände am Übergang 2 gar nicht zu berücksichtigen, um die Neutralität zu wahren. Gerade die Auseinandersetzung mit der eigenen Zukunft aus der naheliegenden Perspektive des eigenen Lehrberufes kann bei den Lernenden wertvolle und individuelle Denkprozesse in Gang setzen, die dann in der Folge auch vom Lehrberuf wegführen können.

Während die OdA die richtigen Ansprechpartner sind, wenn es um detaillierte und aktuelle Informationen zu spezifischen Entwicklungen innerhalb eines Berufsfeldes geht, sind die Beratungsstellen dann gefragt, wenn es im Unterricht der BFS um individuelle Entscheidungen der Lehrabsolventen geht. Diese wichtige Unterscheidung wird gestützt durch die Aussagen der Befragten. Die Lehrpersonen haben die anspruchsvolle Aufgabe, zu entscheiden, ob für bestimmte Klassen der Aufwand für längerdauernde Austauschformen angebracht ist oder ob die individuelle Betreuung im Sinne einer Triage an ein BIZ oder ein Laufbahnzentrum die bessere Lösung ist. Zusätzlich zeigt die Auswertung der Interviews ebenfalls, dass der Fokus von solchen Anstrengungen keineswegs von vorneherein auf bestimmte Gruppen reduziert werden sollte. Beispielsweise scheint es nicht zielführend, wenn lediglich Absolventen aus EBA-Berufen oder aus Berufen mit angespannten Arbeitsmarktsituationen mit Unterstützungsangeboten für die Zeit nach dem Lehrabschluss betreut werden (Kapitel 4.4.1). Wie bereits im theoretischen Teil dargelegt, kann davon ausgegangen werden, dass viele Berufe mit

rasantem Wandel konfrontiert sein werden, die heute noch als "sicher" gelten. Dementsprechend sind Angebote am Übergang 2 notwendigerweise so breit und flächendeckend wie möglich aufzubauen. Die Befragungen zeigen auch deutlich, dass besonders der Übergang 2 gefährdet ist, vergessen zu gehen. Die Lernenden sind unbestritten reifer und weiter im Entwicklungsprozess als noch drei oder vier Jahre früher. Dennoch dauert diese Entwicklungsphase an. Obwohl ein Grossteil der Absolventen den unmittelbaren Zugang zum Arbeitsmarkt nach der Lehre findet, wäre es verfehlt, die Erlangung eines EFZ als Garantie für bewusste und nachhaltige Entscheidungen zu betrachten. Die Befragten geben dies mehrfach zu bedenken. Gerade deswegen drängen sich verstärkte Anstrengungen zur Zusammenarbeit zwischen den BFS und den Beratungsstellen am Übergang 2 auf (Kapitel 4.4.3). Während ein Berufsverband selbstverständlich die Perspektive der Branche einnimmt, können Beratungspersonen vielmehr den individuellen, persönlichen Bedürfnissen der Lehrabsolventen gerecht werden. Geschieht dies noch während der Zeit an den BFS, können Beratungspersonen als geeignete Unterstützung gerade dann ihre Dienste anbieten, wenn die individuellen Vorstellungen der beruflichen Zukunft thematisiert werden.

5.2 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Die theoretischen Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit und die inhaltliche Auswertung der durchgeführten Befragungen ermöglichen Rückschlüsse auf konkrete Handlungsfelder für Bildungsanbieter und Beratungsstellen mit Verantwortung am Übergang 2. Die entsprechenden Implikationen werden hier auf drei Bereiche konzentriert:

- **Fokus auf Selbst- und Sozialkompetenzen der Lehrabsolventen:**

Unbestritten sind in allen Berufsfeldern der beruflichen Grundbildung die spezifisch-fachlichen Kompetenzen unabdingbar für die Positionierung auf dem Arbeitsmarkt. Die Erkenntnisse aus der Arbeitsmarktforschung und die in dieser Arbeit durchgeführten Befragungen bei Lehr- und Fachpersonen zeigen, dass die gezielte Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen als ein vordringliches Aufgabenfeld der Bildungspartner am Übergang 2 betrachtet werden muss. Lernende sollen in der Zeit des Lehrabschlusses Gelegenheit erhalten, die Veränderungen im eigenen Berufsfeld zu reflektieren und diese vor den Hintergrund der eigenen beruflichen Ziele zu stellen. Zu diesem Zwecke ist es dringend ratsam, die berufliche Zukunft zum Thema zu machen, auch wenn die unmittelbare Zeit nach Lehrabschluss klar scheint. Verstärkend wirkt, dass der Übergang 2 innerhalb der beruflichen Grundbildung der letzte Zeitpunkt ist, an dem der Grossteil der jungen Erwachsenen innerhalb der nachobligatorischen Strukturen geordnet mit dieser Thematik konfrontiert werden kann. Die Ausrichtung bestimmter Ausbildungssequenzen auf den Übergang 2 würde zusätzlich dem Umstand Rechnung tragen, dass hier

nicht nur Abschluss erfolgt, sondern eine bewusst oder unbewusst wahrgenommene, berufliche Entscheidung gefällt werden muss. Damit würde dem Übergang 2 Rechnung getragen als erste Station einer mündigen Laufbahnplanung.

- **Interne Strukturen an den BFS auf den Übergang 2 überprüfen:**

Die meisten Schullehrpläne an den BFS erwähnen die Stichworte "Standortbestimmung" und "Laufbahnplanung", vor allem im allgemeinbildenden Unterricht. Der schweizweit noch immer gültige Rahmenlehrplan bietet dafür die Grundlage. Die Freiheit der einzelnen Lehrpersonen, in welcher Art diese Stichworte in den Unterricht einfließen, sind gross. Entsprechend herrschen zwischen den Schulen und auch zwischen den einzelnen Lehrpersonen grosse Unterschiede. Die Bedeutung der Thematik rechtfertigt ein gewisses Mass an Verbindlichkeit, ohne dabei die unterschiedlichen Gegebenheiten der BFS zu vernachlässigen. Um dem Übergang 2 das nötige Gewicht zu geben, müssen Schulleitungen dessen Bedeutung anerkennen. Das sollte zu angemessenen, organisatorischen Anpassungen führen innerhalb der Schulstrukturen führen. Diese sind heute stark auf die korrekte Durchführung und Beendigung der schulischen Qualifikationsteile ausgerichtet, was weiterhin eine der zentralen Aufgaben der Schulen bleiben wird. Diese kurzfristig ausgerichtete Sichtweise sollte ergänzt werden durch eine mindestens mittelfristige Perspektive. Die Befragungen im Rahmen dieser Arbeit weisen darauf hin, dass die Einrichtung von kleinen Kernteams in einem Kollegium die vielversprechendste Variante ist. Solche Teams sollten mit erfahrenen Mitarbeitern besetzt sein, die einerseits gute Kontakte zu den einzelnen OdA haben und andererseits die massgebenden, kantonalen Beratungseinrichtungen kennen, um so Angebote innerhalb der BFS zu schaffen, die für das gesamte Kollegium in vertretbarem Ausmass zu leisten sind. Die Arbeit solcher Teams bedingt ständige Aktualisierungen und den Blick in die Arbeitswelt. Ohne entsprechende Unterstützung durch die Leitungsgremien und die zur Verfügungstellung von Ressourcen dürfte dieser Aufwand nicht zu leisten sein.

- **Zusammenarbeit mit den Beratungsstellen institutionalisieren**

Aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Unsicherheiten im Arbeitsmarkt, auch in bislang als stabil geltenden Berufsfeldern, hat der Bund die Berufs- und Laufbahnberatung für Erwachsene zu einer vordringlichen Aufgabe der öffentlichen BSLB erklärt (siehe Kapitel 2.5.3). Die Unterstützung und Beratung von jungen Erwachsenen am Übergang 2 kann seitens der Beratungsinstitutionen entsprechend als erste Erwachsenenberatung betrachtet werden, selbstverständlich im speziellen Rahmen der Lehrabschlussphase. Gleich wie die Berufsfachschulen haben auch die Einrichtungen der staatlichen BSLB ein Interesse daran, ihren Auftrag

der Erwachsenenberatung durch verstärkte Formen der Zusammenarbeit nachhaltig zu verfolgen.

Aufgrund der sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in den einzelnen Kantonen ist es zielführend, Aufwand und Nutzen neuer Beratungsangebote eingehend zu prüfen. Bestehende Projekte in grösseren Kantonen, wie zum Beispiel die Seminare und Workshops "Übergang 2" im Kanton Zürich, können dabei als Grundlage dienen, müssen aber unbedingt auf die regionalen Möglichkeiten und auch die wirtschaftlichen Strukturen angepasst werden. Zusätzlich sollte angestrebt werden, flächendeckend bei allen Abschlussklassen die Bekanntheit der Beratungszentren zu stärken, um im Mindesten den Bedarf nach Beschäftigung mit dem Laufbahnthema zu erfragen.

5.3 Stärken und Problemfelder der Untersuchung

Die vorliegende Arbeit soll an dieser Stelle bezüglich Fragestellung, Vorgehen und der Rolle des Verfassers auf Stärken und allfällige Problemfelder untersucht werden. Positiv zu werten ist, dass die Fragestellung angesichts der tiefgreifenden Umwälzungen in der Arbeitswelt absolut angebracht ist. Durch die gewählte Vorgehensweise (vgl. Kapitel 3.2) konnte bei den Befragten Erfahrungswissen hervorgerufen werden, dessen Auswertung zur Beantwortung der erwähnten Fragestellung beitragen konnte. Sämtliche Interviewpartner weisen einen ähnlichen Hintergrund auf in ihrer Arbeit als Lehrpersonen an BFS, wobei eine Person zwar eng mit Lehrpersonen zusammenarbeitet, aber selber als Beratungsperson tätig ist. In diesem Bereich ist die Vergleichbarkeit von Aussagen in Frage zu stellen. Eine grosse Herausforderung war es, in der Auswertungsarbeit trennscharfe Zuordnungen der Textteile zu den deduktiv festgelegten Kategorien oder den induktiv erarbeiteten Kategorien vorzunehmen. Die softwarebasierte Auswertung mittels der Anwendung MAXQDA 2020 erleichterte die Arbeit enorm und konnte zu einer nachvollziehbaren Zuordnung der Aussagen beitragen. Anzumerken bleibt, dass diese Arbeit auf einem qualitativem Forschungsdesign beruht, dessen Ergebnisse nicht per se verallgemeinert werden können. Die qualitative Vorgehensweise hat allerdings nicht repräsentative Ergebnisse zum Ziel, sondern will den Forschungsgegenstand aus mehreren Blickwinkeln in seiner Komplexität vereinfacht darstellen.

Wichtig ist schliesslich die Feststellung, dass die Fragestellungen dieser Arbeit und die qualitative Auswertung einen Überblick über einen begrenzten Teil der aktuellen Situation bezüglich des Übergang 2 gibt. Absichtlich wurde darauf verzichtet, sich mit den Leitfragen auf einzelne Berufsfelder oder Branchen zu konzentrieren. Die im Kapitel 5.2 gezogenen Schlussfolgerungen sind entsprechend als Anregungen zu verstehen, die auf die jeweilige Situation an

einer BFS und in einer Beratungsstelle angepasst werden müssen. Im Rahmen einer folgenden Forschungsarbeit wäre es deshalb angebracht, Berufsabsichten und Herausforderungen von Lehrabgängern in spezifischen Branchen zu untersuchen.

5.4 Ausblick

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, die Schnittstelle des Übergang 2 vor allem aus der Perspektive des Lehr- und Fachpersonals an BFS zu beleuchten, um entsprechende Handlungsfelder bezüglich Inhalt und Struktur von Angeboten zu eruieren. Es kann konstatiert werden, dass die Bedeutung dieser Übergangsphase zunehmen wird, angesichts einer Berufswelt, in der Stichworte wie Digitalisierung und berufliche Mobilität ab Beginn einer Berufslaufbahn zu den ständigen Begleitern gehören. Die verstärkte Kooperation zwischen Berufsfachschulen und Beratungseinrichtungen ist ein Handlungsfeld, das diesem Umstand Rechnung tragen kann.

Offen bleibt eine weiterführende Analyse einzelner Branche mit der Fragestellung, wie gross die Auswirkungen des Fachkräftemangels bereits am Übergang 2 spürbar sind. Viele Berufsfelder müssen sich aktuell mit den Herausforderungen von Automatisierung und Konkurrenz-wandel auseinandersetzen, wo das vor kurzem noch nicht denkbar war. Denkanstösse dazu liefern neuere Forschungen aus dem Berufsbildungsbereich (Cohn, Maréchal, Schneider & Weber, 2019; Medici et al., 2020; Stalder, 2019). Eine vertiefte Auslegeordnung von diesbezüglichen Massnahmen in den Kantonen könnte entsprechend als Ausgangspunkt dienen. Ebenfalls zu untersuchen bleibt die individuelle Perspektive von jungen Erwachsenen direkt am Übergang 2, um Erwartungen, Wünsche und allenfalls Befürchtungen systematisch zu erforschen und den Nutzen von Unterstützungsangeboten in dieser Phase zu evaluieren.

Die heutige Arbeitswelt erfordert die ständige Bereitschaft, auf ein sich rasant veränderndes Umfeld zu reagieren. Die Berufsausbildung verliert zunehmend den Charakter einer dauernden Berufsgarantie. Technologische und gesellschaftliche Entwicklungen erfassen sämtliche Branchen. Auch junge Menschen, die gerade ihre Berufslehre beenden, müssen sich diesen Fragen stellen. Je besser es gelingt, das lebenslange Lernen als unabdingbare Voraussetzung zu verankern und die berufliche Mobilität auch als Chance wahrzunehmen, umso stärker dürfte das Selbstvertrauen bei jenen wachsen, die noch ein ganzes Berufsleben vor sich haben. Einen Beitrag dazu zu leisten war die Absicht dieser Arbeit.

6 Literaturverzeichnis

- Aeppli, M., Angst, V., Iten, R., Kaiser, H., Lüthi, I. & Schweri, J. (Staatssekretariat für Wirtschaft (SECO), Hrsg.). (2017). *Die Entwicklung der Kompetenzanforderungen auf dem Arbeitsmarkt im Zuge der Digitalisierung. Schlussbericht*. Verfügbar unter https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Publikationen_Dienstleistungen/Publikationen_und_Formulare/Arbeit/Arbeitsmarkt/Informationen_Arbeitsmarktforschung/kompetenzanforderungen_digitalisierung.html
- Ambrosius, G. (2018). *Globalisierung. Geschichte der internationalen Wirtschaftsbeziehungen*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M. & Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: theory and application to intellectual functioning. *Annual review of psychology*, 50, 471-507.
- Balzereit, D. & Braun, O. L. (2019). Selbstdisziplin. In O. L. Braun (Hrsg.), *Selbstmanagement und Mentale Stärke im Arbeitsleben* (S. 57-77). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Barns, S. (2020). *Platform Urbanism*. Singapore: Springer Singapore.
- BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, Hrsg.). (2006). *Berufliche Grundbildung: Rahmenlehrplan für den allgemeinbildenden Unterricht*. Verfügbar unter <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/bildung/berufliche-grundbildung/allgemeinbildung-in-der-beruflichen-grundbildung.html>
- BBT. (2010). *Start ins Berufsleben. Vorbereitung der Jugendlichen auf den Übergang zum Erwerbsleben*. Bern.
- BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, Hrsg.). (2012). *Start ins Berufsleben. Massnahmenangebot am Übergang zur Sekundarstufe II : Bericht des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie BBT*. Verfügbar unter <https://edudoc.ch/record/103264>
- Becker, R., Glauser, D. & Möser, S. (2019). Valuation of labour market entrance positions among (future) apprentices - Results from two discrete choice experiments. *Journal of Choice Modelling*, 33, 1-20.
- Becker, R., Glauser, D. & Möser, S. (Universität Bern, Hrsg.). (2020a). *DAB-Panelstudie. Dokumentation zur DAB-Panelstudie (Daten-Release Version 4.0)*.
- Becker, R., Glauser, D. & Möser, S. (2020b). Determinants of Educational Choice and Vocational Training Opportunities in Switzerland. Empirical Analyses with Longitudinal Data from the DAB Panel Study. In H. G. Holtappels, F. Lauer & N. McElvany (Hrsg.), *Against the*

- Odds. (In)Equity in education and educational systems (S. 125-144). Münster: WAXMANN Verlag GMBH.
- Bertschy, K., Böni, E. & Meyer, T. (2007). *An der zweiten Schwelle. Junge Menschen im Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt : Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE* (Update 2007). Bern: TREE Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben c/o Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Bertschy, K., Cattaneo, A. M. & Wolter, S. C. (2008). *Beschäftigung nach Lehrabschluss: Einstieg in den Arbeitsmarkt - teilweise ein Weg mit Hürden*. Panorama Sonderheft Leading House: Bildungsökonomie. Verfügbar unter <https://edudoc.educa.ch/static/panorama/pan087d18.pdf>
- Better, M. (2020). Lernende entwickeln Kompetenzen für ihre Laufbahnplanung. *Panorama: Bildung, Beratung, Arbeitsmarkt* (2), 25-27.
- Better, M. & Mehr, T. (2017). *Übergang 2. Laufbahnplanung für Lernende an Berufsfachschulen* (2. Auflage). Handbuch für Lehrpersonen. Bern: Verlag hep.
- Blanchard, O. & Illing, G. (2017). *Makroökonomie* (7., aktualisierte und erweiterte Auflage). München: Pearson Deutschland. Verfügbar unter <http://lib.myilibrary.com?id=1033537>
- BMAS. (2015). *Grünbuch Arbeiten 4.0*, Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Verfügbar unter <https://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/A872-gruenbuch-arbeiten-vier-null.html>
- Bogner, A. & Menz, W. (2009). Das theoriegenerierende Interview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3., grundlegend überarbeitete Auflage, S. 61-98). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, F. (2020). Wissenschaftstheoretische Grundlagen qualitativer Methodik in der Psychologie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 27-48). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Buchs, H. & Helbling, L. A. (2016). Job opportunities and school-to-work transitions in occupational labour markets. Are occupational change and unskilled employment after vocational education interrelated? *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8 (1).
- Bundesamt für Statistik BFS (Hrsg.). (2018). *Übergänge nach Abschluss der Sekundarstufe II und Integration in den Arbeitsmarkt. Längsschnittanalysen im Bildungsbereich, Ausgabe*

2018. Zugriff am 02.07.2020. Verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/publikationen.assetdetail.12947493.html>
- Bundesamt für Statistik BFS, Lagana, F. & Babel, J. (Mitarbeiter). (2020). *Berufliche Laufbahn der Absolventinnen und Absolventen einer beruflichen Grundbildung in den fünf Jahren nach dem Abschluss. Längsschnittdatenanalysen im Bildungsbereich*, Bundesamt für Statistik BFS. Verfügbar unter <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/uebertritte-verlaeuft-bildungsbereich.assetdetail.12947493.html>
- Caduff, C., Pfiffner, M. & Sterel, S. (2018). *Ausbilden nach 4K (E-Book). Ein Bildungsschritt in die Zukunft* (1st ed.). Bern: hep verlag. Verfügbar unter <https://ebookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5508202>
- Cohn, A., Maréchal, M., Schneider, F. & Weber, R. A. (2019). *Frequent job changes can signal poor work attitude and reduce employability*. Verfügbar unter <https://doi.org/10.5167/uzh-115782>
- Cooper, C. L., Brinkley, I., Bevan, S. & Bajorek, Z. (2018). *21st Century Workforces and Workplaces*. London: Bloomsbury Publishing PLC.
- Criblez, L. (Hrsg.). (2008). *Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen* (1. Aufl.). Bern: Haupt.
- Dionisius, R., Muehleemann, S., Pfeifer, H., Walden, G., Wenzelmann, F. & Wolter, S. C. (2009). Costs and Benefits of Apprenticeship Training. A Comparison of Germany and Switzerland. *Applied Economics Quarterly*, 55 (1), 7-37.
- Eberli, D. & Landert, C. (2015). *Bestandsaufnahme der Zwischenlösungen an der Nahtstelle I. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) im Rahmen der interinstitutionellen Zusammenarbeit*. Zürich.
- Eggenberger, C., Rinawi, M. & Backes-Gellner, U. (2017). *Occupational Specificity: A new Measurement Based on Training Curricula and its Effect on Labor Market Outcomes*, Universität Zürich. Verfügbar unter http://repec.business.uzh.ch/RePEc/iso/leading-house/0106_lhwpaper.pdf
- Erikson, E. H. (2017). *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze* (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 16, 28. Auflage). Berlin: Suhrkamp.
- Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2019). Die Berufsausbildung im dualen System aus Sicht ausgewählter Theorien der Berufswahl und Berufsentwicklung – eine Lücke, die es zu schließen gilt? In J. Seifried, K. Beck & B.-J. Ertelt (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (Wirtschaft - Beruf - Ethik, S. 311-332).

- Fleischmann, D. (2012). Der ABU muss schlanker werden. *FOLIO* (2), 6-7.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Rororo Rowohlts Enzyklopädie, Bd. 55694, Originalausgabe, 8. Auflage). Reinbek bei Hamburg: rowohlts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Fortmann, H. R. & Kolocek, B. (Hrsg.). (2018). *Arbeitswelt der Zukunft*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Füllemann, I. & Graf, H. (2009). Praktika für Jugendliche, die nach der Lehre keine Stelle haben. Praktika für Jugendliche, die nach der Lehre keine Stelle haben. *Folio : die Zeitschrift des BCH | FPS für Lehrkräfte in der Berufsbildung*, 46-47. Verfügbar unter <https://edudoc.ch/record/36951>
- Gasteiger, R. M. (2014). *Laufbahnentwicklung und -beratung. Berufliche Entwicklung begleiten und fördern* (Praxis der Personalpsychologie, Bd. 29). Göttingen: Hogrefe.
- Genkova, P. (Hrsg.). (2008). *Erfolg durch Schlüsselqualifikationen? "Heimliche Lehrpläne" und Basiskompetenzen im Zeichen der Globalisierung* (Perspektiven politischer Psychologie, Bd. 2). Lengerich: Pabst Science Publ. Verfügbar unter http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?id=3081486&prov=M&dok_var=1&dok_ext=htm
- Geramanis, O. (2020). Zusammenarbeit 5.0 – die kooperative Dimension der neuen Arbeitswelt. In O. Geramanis & S. Hutmacher (Hrsg.), *Der Mensch in der Selbstorganisation* (S. 3-25). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Giese, E., Moßig, I. & Schröder, H. (2011). *Globalisierung der Wirtschaft. Eine wirtschaftsgeographische Einführung* (Grundriss allgemeine Geographie, Bd. 3449, 1. Aufl.). Paderborn: Schöningh. Verfügbar unter <http://www.utb-studi-e-book.de/9783838534497>
- Glauser, D. (Hrsg.). (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Gnehm, A.-S. (2019). *Soft Skills werden bei der Stellensuche immer wichtiger*. Panorama - Zeitschrift für Berufsbildung, Berufsberatung und Arbeitsmarkt. Verfügbar unter https://www.panorama.ch/dyn/1122.aspx?id_article=1782&search_keyword=Kommunikation
- Grassi, A., Rhiner, K., Kammermann, M. & Balzer, L. (2014). *Gemeinsam zum Erfolg. Früherfassung und Förderung in der beruflichen Grundbildung durch gelebte Lernortkooperation* (hep praxis). Bern: hep verlag. Verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4621383>

- Gygli, S., Haelg, F., Potrafke, N. & Sturm, J.-E. (2019). The KOF Globalisation Index – revisited. *The Review of International Organizations*, 14 (3), 543-574.
- Haeberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre. Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt.
- Häfeli, K., Neuenschwander, M. P. & Schumann, S. (Hrsg.). (2015). *Berufliche Passagen im Lebenslauf*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). *Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen*. Bern: EDK. Verfügbar unter <https://www.edk.ch/dyn/20441.php>
- Hirschi, A. (2018). *Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB): Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts "Berufsbildung 2030 - Vision und Strategische Leitlinien"*.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices. A theory of vocational personalities and work environments* (3. ed.). Lutz, Fla.: Psychological Assessment Resources.
- Hopf, C. (1995). Qualitative Interviews in der Sozialforschung. Ein Überblick. In U. Flick, E. von Kardorff & H. Keupp (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (Grundlagen Psychologie, 2. Auflage, S. 177-182). Weinheim: Beltz.
- Jánszky, S. G. (2018). Arbeitswelten 2040 – Nehmen uns Computer die Arbeit weg? In H. R. Fortmann & B. Kolocek (Hrsg.), *Arbeitswelt der Zukunft* (S. 15-26). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Jungo, D. (2015). Berufsberatung in der beruflichen Integration. In A. Ryter & D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration* (1st ed., S. 149-160). Bern: hep verlag.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung* (Lehrbuch). Wiesbaden: Springer VS.
- Kammermann, M. (2010). Well prepared for the labour market? Employment Perspectives and Job Careers of Young People after a two-Year Basic Training Course with Swiss Basic Federal VET-Certificate. In F. Rauner (Ed.), *Innovative apprenticeships. Promoting successful school-to-work transitions* (/Bildung und Arbeitswelt, vol. 23, 2nd ed., pp. 127-130). Berlin: Lit.
- KBSB (Schweizerische Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Berufs- und Studienberatung, Hrsg.). (2017). *Nationale Strategie für die Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*

- (BSLB). *Stand am 10.07.2019.* Verfügbar unter https://berufsbildung2030.ch/images/_pdf_de_en/Strategie_BSLB_Strategieentwurf_d.pdf
- Korber, M. & Oesch, D. (2016). *Beschäftigungs- und Lohnperspektiven nach einer Berufslehre.*
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa. Verfügbar unter http://ebooks.ciando.com/book/index.cfm?bok_id/2513416
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA. Text, Audio, and Video.* Cham: Springer International Publishing; Imprint, Springer.
- Lackner, K. (2020). Wie sich Millennials und Nexters selbst organisieren: Generationen im Widerspruch. So reich und doch so arm. In O. Geramanis & S. Hutmacher (Hrsg.), *Der Mensch in der Selbstorganisation* (S. 261-277). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lamoureux, L. (2017). *Doing digital right. How companies can thrive in the next digital era.* Washington, D. C: Third Digital.
- Lang, F. P. (2019). Quo vadis Digitale Revolution? In B. Hermeier, T. Heupel & S. Fichtner-Rosada (Hrsg.), *Arbeitswelten der Zukunft* (FOM-Edition, S. 3-22). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lerch, S. (2016). *Selbstkompetenzen. Eine erziehungswissenschaftliche Grundlegung.* Wiesbaden: Springer. Verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4499619>
- Maggiori, C., Urbanaviciute, L. & Masdonati, J. (2019). Employability Across the Lifespan. In J. Seifried, K. Beck & B.-J. Ertelt (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (Wirtschaft - Beruf - Ethik, S. 257-272).
- Mauermann, F., Schäfer, J. & Braun, O. L. (2019). Zielklarheit. In O. L. Braun (Hrsg.), *Selbstmanagement und Mentale Stärke im Arbeitsleben. Training und Evaluation* (S. 167-188). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg. Verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-662-57909-1_9
- Maurer, M. & Gonon, P. (Hrsg.). (2013). *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven.* Bern: hep verlag. Verfügbar unter <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=4621361>
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (6., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407294524

- Medici, G., Tschopp, C., Grote, G. & Hirschi, A. (2020). Grass roots of occupational change: Understanding mobility in vocational careers. *Journal of Vocational Behavior* (122), 1-14.
- Meyer, T. & Sacchi, S. (2020). Wieviel Schule braucht die Berufsbildung? Eintrittsdeterminanten und Wirkungen von Berufslehren mit geringem schulischen Anteil. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 72 (Suppl 1), 105-134.
- Mietzel, G. (2019). *Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend* (5., vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Julius Beltz GmbH et Co. KG.
- Montada, L. (2008). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Lehrbuch* (Grundlagen Psychologie, 6., vollst. überarb. Aufl., S. 3-48). Weinheim: Beltz.
- Mrass, V. & Leimeister, J. M. (2018). Crowdfunding-Plattformen als Enabler neuer Formen der Arbeitsorganisation. In H. R. Fortmann & B. Kolocek (Hrsg.), *Arbeitswelt der Zukunft* (S. 139-151). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Mueller, B. & Schweri, J. (2015). How specific is apprenticeship training? Evidence from inter-firm and occupational mobility after graduation. *Oxford Economic Papers*, 67 (4), 1057-1077.
- Myers, D. G., Hoppe-Graff, S. & Keller, B. (2014). *Psychologie* (Springer-Lehrbuch, 3., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Berlin: Springer.
- Neufeind, M. (2018). Wertewelten Arbeiten 4.0. In H. R. Fortmann & B. Kolocek (Hrsg.), *Arbeitswelt der Zukunft. Trends - Arbeitsraum - Menschen - Kompetenzen* (S. 235-242). Wiesbaden: Springer Gabler. Verfügbar unter https://doi.org/10.1007/978-3-658-20969-8_16
- Nohl, A.-M. (2017). *Interview und Dokumentarische Methode*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Nota, L. & Rossier, J. (Eds.). (2015). *Handbook of Life Design. From Practice to Theory and from Theory to Practice* (1st ed.). Ashland: Hogrefe Publishing. Verfügbar unter <https://e-bookcentral.proquest.com/lib/gbv/detail.action?docID=5631207>
- Novak, P. (2018). *Berufliche Mobilität von Lehrpersonen* (Internationale Hochschulschriften, Bd. 649). Dissertation. Münster: Waxmann. Verfügbar unter http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783830987468
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2008). *Entwicklungspsychologie. Lehrbuch* (Grundlagen Psychologie, 6., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Pagnossin, E. & Armi, F. (2008). *Recherches suisses sur les transitions entre la formation et le monde du travail depuis les années 1980*. Verfügbar unter <http://edudoc.ch/getfile.py?re- cid=28800>
- Pfister, C. (2017). *Different educational structures and their economic impact on individuals and the economy*. Zurich.
- Plüss, D. & Caduff, C. (2013). ABU – Allgemeinbildung für die Berufslernenden? In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S. 101-117). Bern: hep verlag.
- Raeder, S. & Grote, G. (2012). *Der psychologische Vertrag* (Praxis der Personalpsychologie). Verfügbar unter <http://elibrary.hogrefe.de/9783840920097>
- Rosa, L. (2018). Mobil in die Lernepoche. Das Ganze verstehen, um im Einzelnen erfolgreich zu handeln. In N. Brendel, G. Schrüfer & I. Schwarz (Hrsg.), *Globales Lernen im digitalen Zeitalter* (1. Auflage, S. 49-78).
- Rump, J., Eilers, S. & Tan, J.-V. (2020). Future Learning – Kompetenzaufbau und -erhalt für Beschäftigung 4.0. In J. Rump & S. Eilers (Hrsg.), *Die vierte Dimension der Digitalisierung* (IBE-Reihe, S. 201-223). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Sacchi, S., Kriesi, I. & Buchmann, M. (2016). Occupational mobility chains and the role of job opportunities for upward, lateral and downward mobility in Switzerland. *Research in Social Stratification and Mobility*, 44, 10-21. Verfügbar unter <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0276562415300032>
- Savickas, M. L. (2018). *Career Counseling* (Theories of Psychotherapy Series® Ser, 2nd ed.). Washington, D. C: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2019). *Career counseling* (2nd ed.). Washington: American Psychological Association.
- SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Hrsg.). (2006). *SR 412.101.241 Verordnung des SBFI vom 27. April 2006 über Mindestvorschriften für die Allgemeinbildung in der beruflichen Grundbildung*. Zugriff am 24.08.2020. Verfügbar unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20061526/index.html>
- SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Hrsg.). (2017). *Berufsbildung 2030. Vision und strategische Leitlinien: Hintergrundbericht zum Leitbild*. Verfügbar unter https://berufsbildung2030.ch/images/_pdf_de_en/rapport_d.pdf

- SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Hrsg.). (2020a). *Allgemeinbildung 2030*. Zugriff am 07.09.2020. Verfügbar unter <https://berufsbildung2030.ch/de/projekte-2030/bund/allgemeinbildung-2030>
- SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Hrsg.). (2020b). *Forschungskonzept Berufsbildung 2021–2024*. Verfügbar unter <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/bildung/berufsbildungssteuerung-und--politik/berufsbildungsforschung.html>
- Schallberger, U. & Spiess Huld, C. (2001). Die Zürcher Längsschnittstudie "Von der Schulzeit bis zum mittleren Erwachsenenalter" (ZLSE). Ein Bericht aus der Forschung. *ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ; journal for sociology of education and socialization*, 21 (Heft 1), 80-89.
- Scharnhorst, U. & Kaiser, H. (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, Hrsg.). (2018). *Transversale Kompetenzen. Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI im Rahmen des Projekts «Berufsbildung 2030 – Vision und Strategische Leitlinien»*, SBFI. Verfügbar unter <https://www.sbf.admin.ch/sbfi/de/home/dienstleistungen/publikationen/publikationsdatenbank/transversale-kompetenzen.html>
- Schellenberg, C., Krauss, A., Hättich, A. & Häfeli, K. (2016). Occupational career patterns over 30 years: predictors and outcomes. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 8 (1).
- Schmid, E. & Stalder, B. E. (2008). *Lehrvertragsauflösung: Chancen und Risiken für den weiteren Ausbildungsweg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation.
- Schmidlin, S., Kobelt, E. & Allemann Theilkäs, E. (SBFI, Hrsg.). (2019). *Entwicklungs- und Koordinationsbedarf der kantonalen Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (BSLB)*. Verfügbar unter https://berufsbildung2030.ch/images/_pdf_de_en/Studie_Entwicklungs_und_Koordinationsbedarf_BSLB.pdf
- Schmuki, D. (2012). Wie der ABU schlanker, aber auch nährstoffreicher werden könnte. *FO-LIO* (3), 44-49.
- Schori Bondeli, R., Schmucki, D. & Erne, M. (2017). *Unser Leben. Unsere Welt. Unsere Sprachen. Quality Teaching im allgemeinbildenden Unterricht ABU an Berufsfachschulen* (1. Auflage). Bern: hep der bildungsverlag.

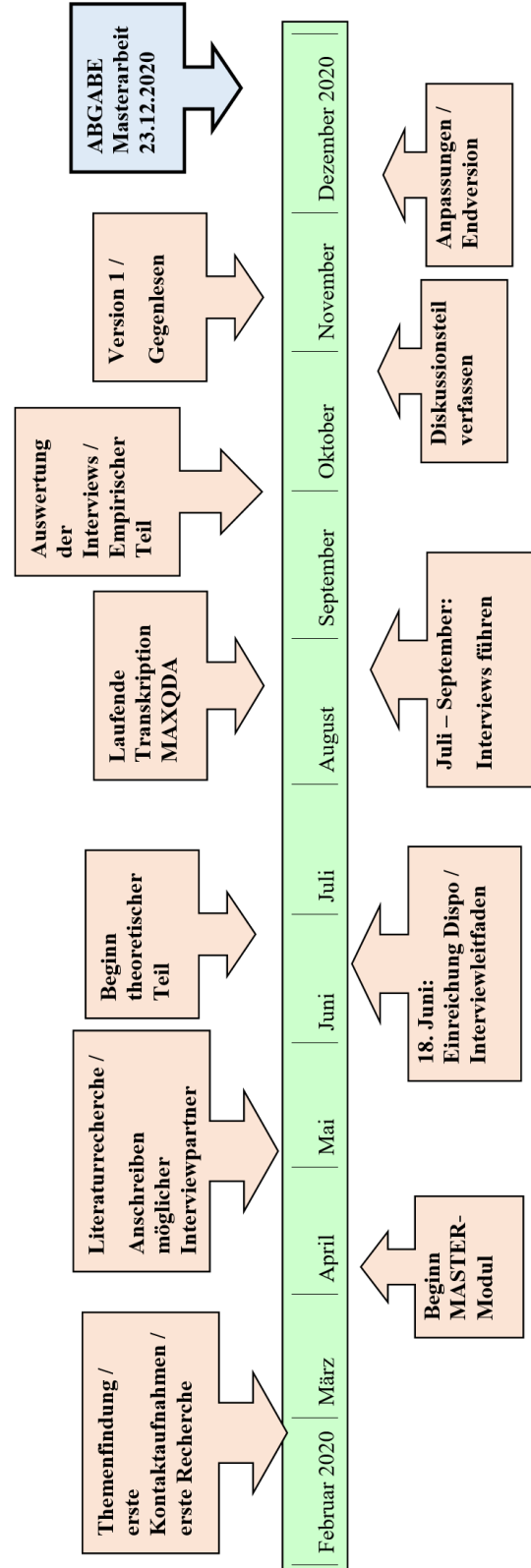
- Schreiber, M. & Glenck, A. (2020). *Wegweiser im Lebenslauf. Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung in der Praxis* (Psychologische Beratung in der Praxis, 1. Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schwierz, C. (2020). Digitalisierung und berufliche Veränderungskompetenz. In J. Rump & S. Eilers (Hrsg.), *Die vierte Dimension der Digitalisierung* (IBE-Reihe, S. 191-200). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Seifert, M. (2008). Changing pursuit? Konzepte der Enkulturation in das Arbeitsleben. In P. Genkova (Hrsg.), *Erfolg durch Schlüsselqualifikationen? "Heimliche Lehrpläne" und Basiskompetenzen im Zeichen der Globalisierung* (Perspektiven politischer Psychologie, Bd. 2, S. 17-27). Lengerich: Pabst Science Publ.
- Seifried, J., Beck, K., Ertelt, B.-J. & Frey, A. (2019). Beruf, Beruflichkeit, Employability – zur Einführung. In J. Seifried, K. Beck & B.-J. Ertelt (Hrsg.), *Beruf, Beruflichkeit, Employability* (Wirtschaft - Beruf - Ethik, S. 9-16).
- Spieß Huld, C. (2009). *Erfolg im Beruf. Zum Einfluss von Persönlichkeit und psychosozialem Umfeld auf die berufliche Entwicklung Jugendlicher*.
- Staatssekretariat für Wirtschaft SECO (Hrsg.). (2020). *Bericht Jugendarbeitslosigkeit 15-24-Jährige*. Verfügbar unter <https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Arbeit/Arbeitslosenversicherung/arbeitslosigkeit/Jugendarbeitslosigkeit.html>
- Stalder, B. E. (2019). *Opportunities for Learning and Career Development after IVET: A latent profile analysis*.
- Stamm, M. (2005). *Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Zürich: Rüegger.
- (Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion Kanton Basel-Landschaft, Hrsg.). (2007). *Strategien gegen die Erwerbslosigkeit Jugendlicher im Kanton Basel-Landschaft. Bericht der Arbeitsgruppe Interinstitutionelle Zusammenarbeit*, Arbeitsgruppe Interinstitutionelle Zusammenarbeit. Verfügbar unter <https://edudoc.ch/record/31708?ln=de>
- Sulzberger, M. (2020). Selbstmanagement als Erfolgsfaktor von Selbstorganisation. In O. Geramanis & S. Hutmacher (Hrsg.), *Der Mensch in der Selbstorganisation* (S. 99-122). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16 (3), 282-298.

- TREE (TREE, Hrsg.). (2016). *Dokumentation zur 1. TREE-Kohorte (TREE1)*. Verfügbar unter https://www.tree.unibe.ch/unibe/portal/fak_wiso/c_dep_sowi/micro_tree/content/e206328/e305140/e305154/files476808/TREE_2016_Project_documentation_TREE1_2000-2016_German_ger.pdf
- Wettstein, E. (2020). *BERUFSBILDUNG (E-BOOK);ENTWICKLUNG DES SCHWEIZER SYSTEMS*. [S.I.]: hep verlag.
- Wettstein, E., Schmid, E. & Gonon, P. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure* (Praxis, 2., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Bern: hep der Bildungsverl.
- Wicki, W. (2015). *Entwicklungspsychologie. Mit 2 Tabellen und 35 Übungsaufgaben* (Psychologie, Bd. 3287, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Williams, S., Bradley, H., Devadason, R. & Erickson, M. (2013). *Globalization and work*. Cambridge: polity.
- Wischmann, S. & Hartmann, E. A. (2018). Zukunft der Arbeit in Industrie 4.0 – Szenarien aus Forschungs- und Entwicklungsprojekten. In S. Wischmann & E. Hartmann (Hrsg.), *Zukunft der Arbeit - eine praxisnahe Betrachtung* (Open, [1. Auflage], S. 1-7). Berlin, Germany: Springer Vieweg.
- Wörwag, S. (2020). Gut zu wissen: Arbeitszufriedenheit und Wunsch nach Veränderung. In S. Wörwag & A. Cloots (Hrsg.), *Zukunft der Arbeit – Perspektive Mensch* (S. 89-102). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ziemke, S. & Michaelis, D. (2019). Teamfähigkeit. In O. L. Braun (Hrsg.), *Selbstmanagement und Mentale Stärke im Arbeitsleben* (S. 189-211). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Zink, K. J. & Bosse, C. K. (2019). Megatrends im Kontext von Arbeit und Organisation im 21. Jahrhundert. In K. J. Zink (Hrsg.), *Arbeit und Organisation im digitalen Wandel* (1. Auflage, S. 35-52).
- Zink, K. J., Schröder, D., Hellge, V. & Bosse, C. K. (2019). Zukunft der Arbeit = Arbeit 4.0? In K. J. Zink (Hrsg.), *Arbeit und Organisation im digitalen Wandel* (1. Auflage, S. 53-94).
- Zysset, S. (2015). Angebote im Übergangssystem in der Schweiz. In A. Ryter & D. Schaffner (Hrsg.), *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration* (1st ed., S. 22-36). Bern: hep verlag.

7 Anhang

7.1 Zeitplan der Arbeit

Masterarbeit BSLB / IAP B. Wey



7.2 Eingereichte Disposition vom 18.06.2020

Zürcher Hochschule
für Angewandte Wissenschaften



IAP
Institut für Angewandte
Psychologie

www.zhaw.ch/iap

Disposition

Bitte reicht eure Disposition inklusive Entwurf Fragebogen oder Interview-Leitfaden **direkt via Moodle** ein. Die Rückmeldung zur Dispo erfolgt ebenfalls via Moodle innerhalb von 2 Wochen.

Die Disposition ist ein erster Entwurf über Aufbau und Inhalt der Masterarbeit. Auf der Grundlage der Disposition teilt die erstbeurteilende Betreuungsperson (an der ZHAW festangestellte Dozierende oder wissenschaftliche Mitarbeitende) das Thema final zu und bewilligt die Bearbeitung des Themas.

Master of Advanced Studies ZFH in Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung	
Name / Vorname	Wey Benno
E-Mail (ZHAW-Students)	weyben01@students.zhaw.ch
Erstbetreuung (wird durch das IAP zugeteilt)	
Zweitbetreuung (Name, Titel, E-Mail-Adresse)	Andreja Torriani, Ökonom MSc BA Mitglied Zentralvorstand BCH-Schweiz (Berufsbildung Schweiz) Leiter HFTG Zug atorriani@bch-fps.ch
Titel der Arbeit (vorläufiger Arbeitstitel)	Mit Selbstvertrauen in die Arbeitswelt - Einfluss- und Entwicklungsmöglichkeiten von Angeboten zur Stärkung von Laufbahnkompetenzen von Berufseinsteigern seitens der öffentlichen BSLB in Zusammenarbeit mit Bildungsinstitutionen
Fragestellung	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Laufbahnkompetenzen sind angesichts der modernen Arbeitswelt beim Eintritt in die Arbeitswelt besonders wichtig? - Wie können die Bildungsinstitutionen die Entwicklung dieser Kompetenzen bei jungen Erwachsenen gezielt fördern und unterstützen? - Wie können die Einrichtungen der BSLB die Bildungsinstitutionen bei dieser Aufgabe inhaltlich und strukturell begleiten und unterstützen?
Zielsetzung	<p>Die Begleitung junger Menschen in die Arbeitswelt ist traditionell durch den stark entwickelten Berufswahlprozess innerhalb der BSLB etabliert (Übergang 1). Unterstützungs- und Beratungsangebote beim Übertritt in die Arbeitswelt (Übergang 2) sind weit weniger vorhanden. Angesichts der sich rasant entwickelnden Arbeitswelt ist aber gerade bei jungen Berufseinsteigern mit ersten Erfahrungen ebenfalls ein bedeutender Bedarf an Begleitung und Hilfestellung für die Gestaltung der eigenen Laufbahn zu erwarten.</p> <p>Die Arbeit will:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. eine Auslegeordnung bestehender Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten am Übergang 2 bieten; 2. die Begleitung junger Erwachsener an Bildungsinstitutionen durch Lehrkräfte untersuchen, mit besonderem Fokus auf der beruflichen Bildung;

	<ol style="list-style-type: none"> 3. aktuelle Einflussmöglichkeiten der öffentlichen BSLB in der Unterstützung dieses Prozess aufzeigen sowie Chancen und Herausforderungen am Übergang 2 benennen; 4. Einen Ausblick zur weiteren Entwicklung und Etablierung der Beratung in Zusammenarbeit mit den Bildungsinstitutionen vornehmen.
<p>Inhaltliche Struktur (prov. Inhaltsverzeichnis)</p>	<p>Stand Juni 20:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Einleitung und Fragestellung 2. Theoretische und konzeptionelle Fundierung <ol style="list-style-type: none"> 2.1 Herausforderungen der Arbeitswelt in Zukunft 2.2 Individuelle Laufbahngestaltung aus Sicht zeitgenössischer Laufbahtheorien <ol style="list-style-type: none"> 2.2.1 Grundlagen aus persönlichkeitspsychologischer Sicht 2.2.2 Herausforderung des lebenslangen Lernens 2.2.3 Ansätze des Life-Designs 2.3 «Übergang 2» in der Schweiz <ol style="list-style-type: none"> 2.3.1 strukturelle Aspekte und Kennzahlen 2.3.2 Teilübergänge Berufsbildung, Gymnasien, Tertiärstufe 2.3.3 Berufseinstieg und aktuelle Herausforderungen im Arbeitsmarkt 2.4 Fokus Bildungsinstitutionen <ol style="list-style-type: none"> 2.4.1 Verankerung Laufbahnarbeit in Lehrplänen 2.4.2 Umsetzung und Gestaltung Laufbahnarbeit SEK II 2.4.3 Herausforderungen und Chancen für Lehrpersonen 2.5 Fokus Beratungsinstitutionen <ol style="list-style-type: none"> 2.5.1 ausgewählte Angebote BSLB am "Übergang 2" 2.5.2 Anforderungen an Beratung am Übergang 2 2.5.3 Zielgruppenspezifische Bedürfnisse 2.5.4 Weiterentwicklung Beratung «Berufsbildung 2030» 2.6 Zusammenfassung und Implikationen 3. Empirischer Teil <ol style="list-style-type: none"> 3.1 Zielsetzung 3.2 Methode <ol style="list-style-type: none"> 3.2.1 Leitfragengestützte Interviews 3.2.2 Rekrutierung und Art der Stichprobe 3.2.3 Durchführung Befragungen 3.2.4 Auswertung 4. Ergebnisse der Erhebung <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Fokus Individuelle Laufbahngestaltung 4.2 Fokus Fachpersonen Bildung 4.3 Fokus Fachpersonen Beratung 5. Diskussion <ol style="list-style-type: none"> 5.1 Zusammenfassung und Interpretation 5.2 Implikationen für Weiterentwicklung von Beratungsangeboten am Übergang 2 5.3 Darlegung Stärken und Schwächen der Untersuchung 5.4 Ausblick



	<p>6. Literaturverzeichnis</p> <p>7. Anhang</p>
Methodisches Vorgehen	<p>Qualitative Untersuchung mittels teilstrukturierten Interviews (leitfadengestützt). Befragungen von Fachpersonen sowohl aus Bildungsinstitutionen (SEK II am Übergang 2) als auch aus der BSLB (Beratungspersonen mit Erfahrung in der Zusammenarbeit am Übergang 2). Auswertung anhand strukturierender, qualitativer Inhaltsanalyse</p>
Zeitplan	<ul style="list-style-type: none"> • Bis Juni: Themendefinition, Recherche, Vernetzung Experten, Dispo • Juni – August: Durchführung Interviews / Ausarbeitung theoretischer Teil • August-September: Auswertung Interviews und Beginn empirischer Teil • Mitte November: Version 1, anschl. Gegenlesen, inkl. Verarbeitung Verbesserungsvorschläge • Stichtag: 23.12.2020, Abgabe Masterarbeit

7.3 Interviewleitfaden

MAS Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung Interview-Leitfaden Masterarbeit Benno Wey

Laufbahnkompetenzen am «Übergang 2»

Fragestellungen:

- Welche Kompetenzen sind angesichts der modernen Arbeitswelt beim Eintritt in die Arbeitswelt besonders wichtig?
- Wie können die Bildungsinstitutionen die Entwicklung dieser Kompetenzen bei jungen Erwachsenen gezielt fördern und unterstützen?
- Wie können die Einrichtungen der BSLB die Bildungsinstitutionen bei dieser Aufgabe inhaltlich und strukturell begleiten und unterstützen?

Interviewer: Benno Wey, Berufs-, Studien- und Laufbahnberater in Ausbildung, Lehrperson BFS ABU, BBZB Luzern	
Interviewte Person: <i>Vorname, Name, Alter, berufliche Tätigkeit</i>	
-Vorstellung (Name, Institution Weiterbildung, Arbeitstätigkeit)	
- Abgabe Infoblatt mit Erläuterung der Ziele der Befragung / Unterschrift Einverständniserklärung	
- Verwendung einer Audioaufnahme-App erbitten (Verweis auf die Anonymität der Befragung)	
Themenblock Themen und Fragestellungen	
1) Blick auf die Individuen und die Zielgruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Schlüsselkompetenzen sind Ihrer Meinung nach besonders zentral für eine konstruktive Laufbahngestaltung? • Welche Herausforderungen halten Sie für zentral bei jungen Berufseinsteiger? • Welche Massnahmen betrachten sie als besonders effektiv, um junge Berufseinsteiger auf das lebenslange Lernen vorzubereiten? • Inwiefern hat sich das Bedürfnis nach Information und Begleitung bei Berufseinsteigern verändert? • Gibt es berufsspezifische Präferenzen beim Übertritt in die Arbeitswelt? • Wie schätzen Sie bei Ihren Lernenden die allgemeine Fähigkeit ein, die eigene Laufbahn in Zukunft aktiv zu gestalten?
2) Blick in Praxiserfahrung	
a) Inhalte	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Inhalte thematisieren Sie in Ihrer Arbeit bezüglich der Laufbahngestaltung der jungen Erwachsenen? • Welche Kompetenzen für die Laufbahnplanung können Sie in Ihrer Arbeit fördern? • Wie gehen Sie vor, um die Bedürfnisse der Lehrlabsolventen zu eruieren? (Standortbestimmung) • Welche Informationsbedürfnisse existieren bei ihren Lernenden?

MAS Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung
Interview-Leitfaden Masterarbeit Benno Wey

<p>b) Die eigene Rolle</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wo sehen Sie Stärken in ihrem aktuellen Lehrplan bezüglich Laufbahnarbeit? Wo gäbe es Verbesserungspotential? • Wie können Sie die eigene Fachkompetenz in Laufbahnfragen auf einen genügenden Stand bringen? • Wo wünschen sie sich besondere Unterstützung, z.B. in der Arbeit mit jungen Lehrgängern vor dem Eintritt in den Arbeitsmarkt? • Welche zusätzlichen Kompetenzen würden sie sich nach Möglichkeit aneignen? • Wo sehen Sie die Grenzen ihrer Arbeit beim Übertritt in die Arbeitswelt?
<p>3) Blick auf die Organisation</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wann ist der Einbezug einer Beratungsstelle in der Phase des Übergang 2 besonders angezeigt? • Welche Chancen und Herausforderungen sehen Sie persönlich bezüglich Unterstützung von Individuen und Schulen am Übergang 2? • Welchen Mehrwert kann die Berufsberatung am Übergang 2 den beruflichen Schulen bieten? • Welche spezifischen Herausforderungen und Schwierigkeiten erkennen Sie für Lehrkräfte am Ende der beruflichen Grundbildung? • Welche Art von Begleitungsmaßnahmen sind aus ihrer Sicht zentral weiter zu entwickeln? • Welche Zielgruppen sind Ihrer Meinung nach besonders im Fokus der Begleitung am Übergang 2? • Wie kann die BSLB Unterstützung bieten bei der Entwicklung von personalen Kompetenzen, (z.B. Selbstreflexion, Eigenständigkeit, etc)? • Welche Kompetenzen werden Ihrer Meinung nach in Zukunft entscheidend sein für den Erhalt der persönlichen Arbeitsmarktfähigkeit? • Welche zusätzlichen Anspruchsgruppen neben Schulen können Sie sich vorstellen, um den Übergang 2 bei jungen Menschen ideal zu unterstützen? • Welche Entwicklungsmöglichkeiten sehen Sie im Zusammenhang mit der Kooperation am Übergang 2?

7.4 Anschreiben zur Rekrutierung (E-Mail-Beispiel)

Sehr geehrte/r Frau/Herr Nachname

Individualisierter Teil, persönlicher Bezug und Grund des Anschreibens

Ich unterrichte selber seit über 10 Jahren Allgemeinbildung an einer gewerblich-industriellen Berufsschule in Luzern und absolviere berufsbegleitend seit 2 Jahren die Weiterbildung in Berufs- und Laufbahnberatung an der ZHAW in Zürich.

In meiner Diplomarbeit will ich der Frage nachgehen, wie Lehrende und Beratende an Berufsfachschulen an der Nahtstelle Lehrabschluss-Erwerbsleben die jungen Erwachsenen in ihrer Laufbahnplanung unterstützen können. Dazu gehört ebenfalls eine Bestandaufnahme bestehender Angebote in der Deutschschweiz.

Im Rahmen der Arbeit will ich Interviews mit erfahrenen Lehrpersonen und Beratern führen, die an dieser Nahtstelle tätig sind. Die genaue Fragestellung entnehmen Sie bitte der Disposition im Anhang.

Mit Ihrer Erfahrung wären Sie eine exzellente Quelle für meine Arbeit. Ich würde mich freuen, wenn Sie für ein solches Gespräch mit mir bereit wären. Ich rechne mit 30-45 Minuten, selbstverständlich am Ort Ihrer Wahl.

Über eine Rückmeldung würde ich mich sehr freuen und bedanke mich jetzt schon für die Aufmerksamkeit und Ihre Unterstützung.

Freundliche Grüsse

Benno Wey

BBZB Luzern

7.5 Informationsblatt zur Weiterbildungsarbeit

Zürcher Hochschule
für Angewandte Wissenschaften



IAP
Institut für Angewandte
Psychologie

www.zhaw.ch/iap

Infoblatt zur Weiterbildungsarbeit von Benno Wey

Master of Advanced Studies ZFH in Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung	
Referent	Benno Wey, BBZB Luzern
Erstbetreuung	Anita Glenck, IAP Zürich
Titel der Arbeit	Mit Selbstvertrauen in die Arbeitswelt - Chancen und Herausforderungen für die Stärkung von Kompetenzen in der Laufbahngestaltung von jungen Berufseinsteigern
Fragestellung	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Laufbahnkompetenzen sind angesichts der modernen Arbeitswelt beim Eintritt in die Arbeitswelt besonders wichtig? - Wie können die Bildungsinstitutionen die Entwicklung dieser Kompetenzen bei jungen Erwachsenen gezielt fördern und unterstützen? - Wie können die Einrichtungen der BSLB die Bildungsinstitutionen bei dieser Aufgabe inhaltlich und strukturell begleiten und unterstützen?
Zielsetzung	<p>Die Begleitung junger Menschen in die Arbeitswelt ist traditionell durch den stark entwickelten Berufswahlprozess innerhalb der BSLB etabliert (Übergang 1). Unterstützungs- und Beratungsangebote beim Übertritt in die Arbeitswelt (Übergang 2) sind weit weniger vorhanden. Angesichts der sich rasant entwickelnden Arbeitswelt ist aber gerade bei jungen Berufseinsteigern mit ersten Erfahrungen ebenfalls ein bedeutender Bedarf an Begleitung und Hilfestellung für die Gestaltung der eigenen Laufbahn zu erwarten.</p> <p>Die Arbeit will:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. eine Auslegeordnung bestehender Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten am Übergang 2 bieten; 2. die Begleitung junger Erwachsener an Bildungsinstitutionen durch Lehrkräfte untersuchen, mit besonderem Fokus auf der beruflichen Bildung; 3. aktuelle Einflussmöglichkeiten der öffentlichen BSLB in der Unterstützung dieses Prozesses aufzeigen sowie Chancen und Herausforderungen am Übergang 2 benennen; 4. Einen Ausblick zur weiteren Entwicklung und Etablierung der Beratung in Zusammenarbeit mit den Bildungsinstitutionen vornehmen.

7.6 Einverständniserklärung zur Teilnahme am Interview

Zürcher Hochschule
für Angewandte Wissenschaften



IAP
Institut für Angewandte
Psychologie

www.iap.zhaw.ch

Einverständniserklärung für Arbeiten, die im Rahmen von Weiterbildungsvorhaben des IAP verfasst werden

Titel der Weiterbildungsarbeit*:

Verantwortlicher BetreuerIn der Weiterbildungsarbeit:

Email und Telefon BetreuerIn der Weiterbildungsarbeit:

Kurzbeschreibung der Weiterbildungsarbeit: (1-2 Sätze)

Als TeilnehmerIn der Weiterbildungsarbeit ist es notwendig, dass Sie Ihr Einverständnis geben.

Bevor Sie unterschreiben, lesen Sie bitte folgende Punkte durch:

- Ich nehme zur Kenntnis, dass ich an einer Weiterbildungsarbeit teilnehme.
- Meine Daten werden vertraulich behandelt und anonymisiert. Mein Name wird in keiner Publikation oder andersartigen Wiedergabe der Ergebnisse erwähnt. Die Weitergabe meiner Daten erfolgt anonym mittels eines Codes.
- Die Daten, welche im Rahmen der Weiterbildungsarbeit über mich erhoben werden, dürfen für weitere Auswertungen verwendet werden. Auch für diese weiteren Auswertungen gilt die Zusicherung der Anonymität.
- Ich erkläre hiermit, dass ich über Inhalt und Zweck der Weiterbildungsarbeit informiert worden bin (Infoblatt zur Weiterbildungsarbeit).
- Mir wird eine Kontaktperson angegeben, der ich jederzeit Fragen zur Weiterbildungsarbeit stellen kann.
- Die Teilnahme an der Weiterbildungsarbeit ist freiwillig. Ich habe das Recht, jederzeit und ohne Angaben von Gründen die Teilnahme zu widerrufen, ohne dass mir dadurch Nachteile entstehen.

Durch Ihre Unterschrift bestätigen Sie, dass Sie mindestens 18 Jahre alt sind und dass Sie den oben genannten Text der Einverständniserklärung gelesen und verstanden haben. Bei minderjährigen Teilnehmenden unterschreiben ergänzend die Erziehungsberechtigten.

Name und Vorname in Druckschrift: _____

Datum: _____ Unterschrift: _____

7.7 Fallzusammenfassungen

Herr A	Frau B	Herr C
<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrene ABU-Lehrperson • Fachverantwortung innerhalb der Schule für den Übergang 2 • Bildungszentrum mit Berufen aus Gesundheits- und Gastrobereich • schätzt und pflegt die enge Zusammenarbeit mit der BSLB • misst dem Übergang 2 eine steigende Bedeutung zu • sieht die BFS in der Pflicht, Angebote für alle Lernenden am Lehrabschluss anzubieten • erkennt grosses Potential am Übergang 2, um dem Fachkräftemangel zu begegnen 	<ul style="list-style-type: none"> • langjährige Erfahrung als Fachperson in der BSLB • verantwortlich innerhalb der eigenen Organisation für die Zusammenarbeit am Übergang 2 mit den BFS im Kanton • betont den Unterstützungsbedarf im Alter der Lehrabsolventen • sieht Beratung am Übergang 2 als Erwachsenenberatung unter besonderen Bedingungen • erachtet als dringend, das lebenslange Lernen bereits am Ende der Grundbildung stärker zu thematisieren 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrene ABU-Lehrperson • Leitungsfunktion • Bildungszentrum mit Berufen aus Gewerbe, Gastro- und Laborbereich • Erkennt die grosse Heterogenität in den Selbstkompetenzen bei Lehrabsolventen als grosse Herausforderung • betont die dringende Notwendigkeit des Austauschs der Bildungspartner am Übergang 2 • sieht Verbesserungspotential bei der Zusammenarbeit mit den Beratungsstellen am Übergang 2

Herr D	Frau E	Herr F
<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrene ABU-Lehrperson • Leitungsfunktion • Bildungszentrum mit Berufen aus Maschinen- und Automobilindustrie • sieht grosse Herausforderungen in neuen Formen der Zusammenarbeit für junge Arbeitskräfte • weist auf die Wichtigkeit einer allgemeinen Berufskompetenz auch in der Berufsbildung hin, neben rein fachlichen Kompetenzen • betont die Bereitschaft zum lebenslangen Lernen als spezielle Herausforderung für EBA-Berufe • vermisst an seinem Wirkungsort die Zusammenarbeit mit Beratungsstellen 	<ul style="list-style-type: none"> • langjährige Erfahrung als Lehrperson an Berufsschulen, Mittelschulen und tertiärer Bildung • Bildungszentrum mit Berufen aus Detailhandel und Pharmabranche • nutzt die Angebote der Beratungsstellen am Übergang 2 in ihrem Kanton sehr intensiv und regelmässig • betont die Notwendigkeit einer Begleitung in der Selbsteinschätzung und Standortbestimmung der Lehrabsolventen • beurteilt die Aneignung digitaler Kompetenzen als zentrale Herausforderung sowohl für Lehrpersonen als auch Lehrabgänger am Übergang 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrene ABU-Lehrperson • Frühere Leitungsfunktion • Bildungszentrum mit Berufen aus Baugewerbe und Industrie • sieht Handlungsbedarf am Übergang 2 in struktureller Hinsicht (Zuständigkeiten) • erlebt zunehmende Verunsicherungen auf Seiten der Lehrabgänger, was die berufliche Zukunft betrifft • pflegt einen Austausch mit Beratungspersonen, der vor allem auf persönlicher Beziehung basiert, vermisst stärkere organisatorische Einbindung • ist überzeugt, dass die Wichtigkeit des Übergang 2 stärker in die Curricula der BFS einfließen muss

7.8 Kategoriensystem

Gesamtes Kategoriensystem, verarbeitet mit MAXQDA 2020

Hauptkategorien HK	Subkategorien SK 1. Ebene	Subkategorien SK 2. Ebene
HK 1: Entwicklungen Arbeitswelt		
	SK 1.1 Digitalisierung und Globalisierung	
	SK 1.2 Kollaboration	
	SK 1.3 Flexible Arbeitsformen	
HK 2: erforderliche Kompetenzen		
	SK 2.1: Selbstkompetenz	
		<i>SK 2.1.1: Selbstreflexion</i>
		<i>SK 2.1.2: Zielklarheit</i>
		<i>SK 2.1.3: Motivation</i>
	SK 2.2: Sozialkompetenz	
		<i>SK 2.2.1: Teamfähigkeit</i>
		<i>SK 2.2.2: Kommunikation</i>
	SK 2.3: <i>Informationskompetenz</i>	
HK 3: Unterstützung durch die Lehrperson		
	SK 3.1: Zielsetzungen	
	SK 3.2: Lehrpläne	
	<i>SK 3.3: konkrete Instrumente</i>	
	SK 3.4: eigene Weiterbildung	
HK 4: Perspektive Strukturen		
	<i>SK 4.1: Zielgruppen</i>	
	SK 4.2: Rahmenbedingungen	
		<i>SK 4.2.1: Interne Strukturen</i>
		<i>SK 4.2.2: Zusammenarbeit mit externen Partnern</i>
	SK 4.3: Herausforderung und Weiterentwicklung	

deduktiv festgelegt

induktiv erarbeitet

7.9 Datenauswertung mit MAXQDA 2020

The screenshot displays the MAXQDA 2020 interface. The top menu bar includes 'Start', 'Import', 'Codes', 'Memos', 'Variablen', 'Analyse', 'Mixed Methods', 'Visual Tools', 'Reports', and 'MAXDictio'. The main workspace is divided into several panes:

- Liste der Dok...:** A list of documents including Herr A (110), Frau B (13), Herr C (58), Herr D (33), Frau E (31), and Herr F (61).
- Liste der Codes:** A hierarchical list of codes with their respective counts. The 'erforderliche Kompetenzen' category is expanded, showing sub-codes like 'Selbstkompetenz' (11), 'Zielklarheit' (10), 'Motivation' (9), 'Sozialkompetenz' (5), and 'Informationskompetenz' (10).
- Dokument-Browser: Herr C (32 Absätze):** A text editor showing a paragraph of text. The text discusses the differences between professions and the importance of socialization in companies. It mentions that in some professions, the path to a vocational qualification is clearer than in others. It also notes that in the service industry, the path is less clear, and the transition from school to work is more uncertain. The text concludes by stating that these differences are fascinating and that one must be aware of them.

This screenshot shows a detailed view of the 'Liste der Codes' pane. The 'Codesystem' is expanded, showing a hierarchical structure of codes and their counts:

- Codesystem:** 306
- Entwicklungen in der Arbeitswelt:** 0
 - Digitalisierung:** 10
 - Globalisierung: 6
 - Kollaboration: 9
 - Flexible Arbeitsformen: 9
 - erforderliche Kompetenzen:** 9
 - Selbstkompetenz:** 8
 - Selbstreflexion: 11
 - Zielklarheit: 10
 - Motivation: 9
 - Sozialkompetenz:** 5
 - Teamfähigkeit: 10
 - Kommunikation: 10
 - Informationskompetenz:** 10
 - Unterstützung durch die Lehrperson:** 10
 - Zielsetzungen: 10
 - Lehrpläne: 13
 - konkrete Instrumente: 19
 - Weiterbildung: 13
 - Perspektive Strukturen:** 0
 - Zielgruppe: 30
 - Rahmenbedingungen:** 19
 - Interne Strukturen: 18
 - Zusammenarbeit mit externen Partner: 27
 - Herausforderungen und Weiterentwicklung: 50



Selbständigkeits-, Einverständnis- und Herausgabeerklärung

MAS-Arbeit: **Mit Selbstvertrauen in die Arbeitswelt**

Chancen und Herausforderungen der Begleitung an der Schnittstelle
zwischen Lehrabschluss und Berufseinstieg

im Studiengang: MAS BSLB 2018H

Selbständigkeitserklärung Studierende

Erklärung des MAS-Studierenden / der MAS-Studierenden Benno Wey

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Alle wörtlichen oder sinngemäss verwendeten Gedanken, Aussagen und Argumente sind unter Angabe der Quellen (einschliesslich elektronischer Medien) kenntlich gemacht. Die vorliegende Arbeit oder Auszüge daraus wurden in keiner anderen Prüfung vorgelegt.

.....
(Ort, Datum)

.....
(Unterschrift des Verfassers/der Verfasserin)



Einverständniserklärung Autor/-in

Einwilligung zur elektronischen Veröffentlichung in der ZHAW digitalcollection (basierend auf § 16 Abs. 1 lit. b FaHG).

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass

- a) meine Arbeit (Volltext) in digitaler Form in der ZHAW digitalcollection veröffentlicht und in einschlägigen Verzeichnissen (z.B. Google Scholar) nachgewiesen wird. Das Recht, die Arbeit an anderer Stelle zu veröffentlichen, wird durch diese Erklärung nicht berührt.
- b) meine Arbeit (Volltext) unter der vom Departement erteilten Nachnutzungslizenz veröffentlicht wird.
- c) die Datei zum Zweck der langfristigen Verfügbarkeit in andere Dateiformate konvertiert
oder anderweitig technisch verändert wird.
- d) die beschreibenden Daten sowie die Arbeit selbst dauerhaft elektronisch gespeichert und öffentlich zugänglich ist und nur bei Verletzung von Rechten Dritter entfernt werden kann.

Ich versichere, dass der Veröffentlichung der Arbeit keine Rechte Dritter, insbesondere in Bezug auf im Volltext enthaltene Abbildungen oder andere urheberrechtlich geschützte Inhalte, entgegenstehen.

Ich erkläre mich nicht mit der elektronischen Veröffentlichung einverstanden.

.....
(Ort, Datum)

.....
(Unterschrift Autor/-in)



Herausgabeerklärung Betreuer/-in

Ich versichere, dass ich den/die Autor/-in über die obengenannten Punkte einer elektronischen Veröffentlichung der Abschlussarbeit auf der ZHAW digitalcollection aufgeklärt bzw. informiert habe.

Die vorliegende Arbeit "**Mit Selbstvertrauen in die Arbeitswelt: Chancen und Herausforderungen der Begleitung an der Schnittstelle zwischen Lehrabschluss und Berufseinstieg**" darf

in der ZHAW digitalcollection veröffentlicht werden

nicht in der ZHAW digitalcollection veröffentlicht werden

.....
(Ort, Datum)

.....
(Unterschrift Betreuer/-in)