



Berufliche Erstintegration

Zur Relevanz von Lehrbegleitungen für Lernende mit diskontinuierlichen Ausbildungsverläufen

Bachelorarbeit
Jeannine Bohren

Begleitperson
Mirjam Eser Davolio

Abstract

Jugendliche und junge Erwachsene müssen vor dem Hintergrund noch weniger eigener Erfahrungen viele verschiedene Herausforderungen bewältigen, kluge Entscheidungen treffen, Verantwortung übernehmen, die eigene Identität entwickeln und sich in die Berufswelt einbinden. Daraus ergeben sich komplexe Anforderungsstrukturen, die vielerlei Kompetenzen erfordern und für Einzelne überfordernd sein können.

Weil der Übergang in die Berufswelt heute seltener kontinuierlich verläuft und verzögerte Übertritte häufiger werden, befasst sich die vorliegende Arbeit mit Schwierigkeiten und Herausforderungen, die sich für Jugendliche und junge Erwachsene beim Berufseinstieg ergeben, nimmt Bezug auf Themen der Lebensbewältigung und untersucht inwiefern Begleitprozesse und insbesondere die Unterstützungsmaßnahme *Lehrbegleitung* positiven Einfluss auf den Ausbildungsverlauf nehmen können.

Im empirischen Teil der Arbeit wurde zu diesem Zweck eine explorative, qualitative Befragung durchgeführt. Die Erkenntnisse aus den vier mittels Leitfaden geführten Online-Interviews verweisen auf den zentralen Stellenwert der Unterstützungsbeziehung innerhalb des Begleitprozesses und bestätigen die theoretischen Grundlagen. Aus der Arbeit geht hervor, dass die professionelle Begleitung am Übergang in die Berufswelt wichtige Funktionen der Bewältigungsunterstützung übernimmt und im Weiteren zur Entwicklung arbeitsmarktrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen beiträgt.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	1
Abbildungsverzeichnis	4
Tabellenverzeichnis	4
1. Einleitung	5
1.1 Begründung der Themenwahl	5
1.2 Bedeutung von Arbeit.....	5
1.3 Eingrenzung des Themas	6
1.4 Formulierungen und Begriffe	6
1.5 Ausgangslage	8
1.5.1 Diskontinuierliche Ausbildungsverläufe.....	8
1.5.2 Hilfssystem des Kantons Zürich.....	10
1.6 Relevanz der Thematik für die Soziale Arbeit.....	12
1.7 Fragestellung und Zielsetzung	13
1.8 Aufbau der Arbeit	14
2. Theoretischer Teil	15
2.1 Bewältigung des Berufeinstiegs	15
2.1.1 Herausforderungen des Erwachsenwerdens	15
2.1.2 Herausforderungen beim Berufseinstieg.....	15
2.1.3 Bewältigungsprozesse.....	17
2.2 Coaching und Beratung.....	19
2.2.1 Coaching und Beratung als Methoden der Sozialen Arbeit.....	20
2.2.2 Coaching und Beratung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen...21	
2.3 Unterstützungsmassnahmen beim Berufseinstieg.....	22
2.3.1 Übergangsforschung	22
2.3.2 Praxisbeispiele	24
3. Empirischer Teil	25
3.1 Forschungsgegenstand Lehrbegleitung	25
3.1.1 Der Zweckverband SNH	25
3.1.2 Voraussetzungen für eine Lehrbegleitung im Zweckverband SNH	26
3.1.3 Die Lehrbegleitung im Zweckverband SNH	27
3.1.4 Einordnung in der Berufsbildungslandschaft.....	28
3.2 Methodisches Vorgehen und Design.....	29
3.3 Sample.....	29

3.4	Datenerhebung	31
3.5	Aufbereitung der Daten	31
3.6	Auswertung der Daten	31
3.7	Ergebnisse	33
3.7.1	Unterstützung	33
3.7.1.1	Unterstützungsbedarf	33
3.7.1.2	Form der Unterstützungsmassnahme	34
3.7.1.3	Coaching und Beratung	35
3.7.1.4	Zusammenarbeit	36
3.7.2	Bewältigung	37
3.7.2.1	Persönlichkeit.....	37
3.7.2.2	Herausforderungen	37
3.7.2.3	Handlungsfähigkeit.....	38
3.7.2.4	Entwicklung.....	38
4.	Diskussion	39
4.1	Zusammenführung der Erkenntnisse.....	39
4.1.1	Das Potential von Begleitprozessen	39
4.1.2	Das Potential der Lehrbegleitung.....	40
4.1.2.1	Beziehungsgestaltung	40
4.1.2.2	Entwicklungsunterstützung.....	43
4.1.2.3	Krisenintervention	43
4.2	Zur Relevanz der Lehrbegleitung	44
4.3	Ausblick	46
	Literaturverzeichnis	48
	Anhang.....	54
	Unterschriebene persönliche Erklärung.....	61

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Zeitpunkt der ersten Lehrvertragsauflösung.....	9
Abbildung 2. Unterstützungsmassnahmen beim Berufseinstieg im Kanton Zürich.....	11
Abbildung 3. Risikowege bei unzureichender Bewältigung.....	18
Abbildung 4. Verortung innerhalb der Abteilung BSI des Zweckverbands SNH.....	26
Abbildung 5. Verortung der Lehrbegleitung im Hilfesystem.....	28
Abbildung 6. Ablaufmodell der Inhaltsanalyse nach Mayring.....	32
Abbildung 7. Beziehungsrelevante Wirkfaktoren.....	41

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Zusammensetzung des Samples für die Befragung.....	30
Tabelle 2. Kategoriensystem der Inhaltsanalyse.....	33

1. Einleitung

1.1 Begründung der Themenwahl

Das Interesse für das behandelte Themenfeld gründet auf eigenen, während der Praxisausbildung gesammelten Erfahrungen hinsichtlich der Begleitprozesse von Jugendlichen und jungen Erwachsenen beim Berufseinstieg.

Im Kontext der beruflichen Erstintegration in einem spezifischen Angebot für Jugendliche und junge Erwachsene mit Diskontinuitäten im Ausbildungsverlauf wurde festgestellt, dass die Möglichkeit einer weiterführenden Begleitung während der beruflichen Grundbildung, also eine sogenannte Lehrbegleitung, an die Finanzierungsinstanz gekoppelt ist. Eine solche Unterstützung in der Konsequenz also ungleich möglich ist und sich erstinstanzlich nicht am Bedarf der Lernenden, sondern an strukturellen Bedingungen orientiert. Da eine Lehrbegleitung aus subjektiver Perspektive zur nachhaltigen beruflichen Erstintegration beitragen kann und die Brisanz eines gelungenen Berufseinstiegs, wie der nachfolgende Abschnitt zeigt, in der Bedeutung der Arbeit selbst erkannt werden kann, wird in der hier vorliegenden Arbeit der Blick auf eben diese Berufseinstiege gerichtet.

1.2 Bedeutung von Arbeit

In der Gesellschaft hat Arbeit einen zentralen Stellenwert, denn sie ist zum einen Garant für die finanzielle Existenz, zum anderen können über die von der Arbeit geschaffenen Rahmenbedingungen auch andere psychosoziale Bedürfnisse befriedigt werden. So bietet Arbeit Orientierung, indem sie zeitliche Strukturen vorgibt. Sie ermöglicht ausserfamiliäre Kontakte, fordert und fördert Kompetenzen und gibt Menschen das Gefühl nützlich zu sein, was folglich soziale Anerkennung ermöglicht und zur Entwicklung der eigenen Identität beiträgt (Stieglbauer, 2016). Arbeit ist also etwas, was benötigt wird und «wir brauchen sie nicht nur, um unsere Existenz zu sichern. Wir brauchen sie für ein gutes, für ein gelingendes Leben» (Vašek, 2015).

Was hier auf alle erwerbsfähigen Menschen bezogen ist, zeigt sich ebenfalls und beispielhaft am Übergang zwischen der obligatorischen Schule und der beruflichen Grundbildung. Denn die Mehrheit der jungen Menschen verbindet Arbeit mit dem Potential der eigenen Selbstverwirklichung, erkennt die identitätsstiftenden Elemente und bedeutet für sie, selbständig und eigenverantwortlich tätig zu sein (Mansel & Speck, 2012, S. 22). Trotz diesen positiven Voraussetzungen gelingt der Sprung in die Arbeitswelt lange nicht allen Jugendlichen und jungen Erwachsenen gleich gut. Ein Blick in die Erhebungen des

Bundesamts für Statistik (BfS) zeigt, dass in Zürich insgesamt 25.4 % der Schulabgängerinnen und Schulabgänger den unmittelbaren und nahtlosen Übergang in die Sekundarstufe II nicht schaffen (2021b) und schweizweit rund 26 % der geschlossenen Lehrverhältnisse vorzeitig wieder aufgelöst werden (BfS, 2021a, S. 5–9).

Bei diesen jungen Menschen ist eine gesicherte Arbeit, die es zum «gelingenden Leben» (Vašek, 2015) braucht, in besonderem Masse gefährdet, denn wie der Bericht des Büros für Arbeits- und Sozialpolitische Studien (BASS) auf Basis verschiedener Forschungsergebnisse zeigt, können Diskontinuitäten im Ausbildungsverlauf hinsichtlich der Berufschancen erhebliche Nachteile nach sich ziehen (Rudin et al., 2018, S. 44–45). Da kontinuierliche Ausbildungsverläufe gleichzeitig immer weniger selbstverständlich, im Gegenteil Diskontinuitäten immer häufiger geworden sind, ist eben dieser Übergang in die Berufswelt in den Fokus von Bildungspolitik, Forschung und Gesellschaft gerückt (Wettstein, Schmid & Gonon, 2014, S. 186–187).

1.3 Eingrenzung des Themas

Vor diesem Hintergrund wird der Fokus der vorliegenden Arbeit auf die Bewältigungsthematik beim Berufseinstieg sowie diesbezüglich mögliche Diskontinuitäten und Unterstützungsmöglichkeiten gelegt. Dabei wird in der Arbeit auf Diskontinuitäten eingegangen, welche in Zusammenhang mit verpassten Direkteinstiegen – infolge von verzögerten Übertritten – auftreten respektive auf solche, die im Verlauf der beruflichen Grundbildung entstehen. Es interessieren dementsprechend auch nur jene Unterstützungsmassnahmen, welche sich auf die eben genannten Diskontinuitäten beziehen und eine erfolgreiche und nachhaltige berufliche Erstintegration zum Ziel haben.

Da es die Wege der Regelstrukturen sind, die im Fokus stehen, werden in der Arbeit sowohl der Bereich der Privat- und Sonderschule als auch alle möglichen damit verbundenen Massnahmen, zum Beispiel jene der Invalidenversicherung, ausgeschlossen.

1.4 Formulierungen und Begriffe

An dieser Stelle werden für die Arbeit relevante Begriffe genauer definiert und die Nutzung von spezifischen Formulierungen erklärt.

Im Sinne einer gendergerechten Sprache werden in dieser Arbeit ausschliesslich geschlechtsneutrale Formulierungen oder Paarformen genutzt. Eine Spezialform bildet der englische Begriff Coach, der zwar aufgrund seiner Abstammung als geschlechtsneutral verstanden werden kann, sich dennoch nur schwer als solcher in die deutsche Sprache integrieren lässt. Der Begriff wurde aufgrund dessen ausschliesslich und aus Gründen des Datenschutzes im Kapitel 3.7 bei der Darstellung der Ergebnisse verwendet.

Zudem ist in der Arbeit jeweils von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, jungen Menschen oder Lernenden die Rede, weil diese Formulierung alle Betroffenen einschliesst und ein genaueres Abstecken des Jugendalters hinfällig macht.

Für Phasen, in denen Jugendliche und junge Erwachsene keine zertifizierende Ausbildung absolvieren und auch sonst keiner Erwerbsarbeit nachgehen, hat sich auf europäischer Ebene das Akronym der NEET-Phase (Not in Education, Employment or Training) etabliert, wobei Rudin et al. zu bedenken geben, dass damit eine grosse heterogene Gruppe von jungen Menschen gemeint ist (2018, S. 5). So verweisen NEET-Phasen zwar stets auf **Diskontinuitäten im Ausbildungsverlauf**, eine differenzierte Betrachtung der Situationen, in denen sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen befinden, ist mit diesem Begriff aber kaum möglich.

In Abgrenzung dazu und zur Präzisierung sind in dieser Arbeit mit diskontinuierlichen Ausbildungsverläufen in Bezugnahme auf das Verständnis von Böni sämtliche Ausbildungsverläufe gemeint, die vom «Normal»-Verlauf abweichen (2003, S. 98). Zur Vereinfachung werden die Verlaufstypen von Böni wie folgt zusammengefasst:

- verzögerte Übertritte,
- Unterbrüche durch Lehrvertragsauflösungen,
- definitive Ausbildungsabbrüche und dauerhafte Ausbildungslosigkeit.

In die Rubrik der verzögerten Übertritte fallen unter anderem sämtliche privat oder öffentlich finanzierte und organisierte Aktivitäten, sogenannte Zwischenlösungen¹, beispielsweise Berufsvorbereitungsjahre, Motivationssemester, Sprachaufenthalte usw., welche einen Eintritt in eine zertifizierende Ausbildung zum Ziel haben (Landert & Eberli, 2015, S. 12).

In Bezug auf Ausbildungsunterbrüche sei erwähnt, dass der Begriff Lehrvertragsauflösung umgangssprachlich und fälschlicherweise oft synonym mit dem Begriff «Lehrabbruch» verwendet wird. Da **Lehrvertragsauflösungen** aber nicht immer zu einem definitiven Abbruch der Ausbildung führen müssen und unter den Begriff auch Verläufe fallen, die nahtlos oder mit kurzem Unterbruch in einem anderen Lehrberuf oder auf anderem Ausbildungsniveau fortgeführt werden, ist im Weiteren dieser Arbeit und analog zur Definition von Schmid von Lehrvertragsauflösungen die Rede (2010, S. 17–18).

Der Begriff **Lehrbegleitung**, welcher in dieser Arbeit Verwendung findet, meint eine spezifische Form der Begleitung während der beruflichen Grundbildung und wird im empirischen Teil dieser Arbeit (Kapitel 3.1) genauer definiert.

¹ Zwischenlösungen werden als Ausbildung ohne Zertifizierung verstanden und zählen darum in den allermeisten Untersuchungen nicht zu den NEET-Phasen (Rudin et al., 2018)

1.5 Ausgangslage

Um Herausforderungen und Problematiken, die sich beim Berufseinstieg ergeben, erfassen zu können, wird nachfolgend eine zweiteilige Ausgangslage erstellt.

Dazu werden erstens mittels verschiedener Erhebungen und Studien Auswirkungen und Zusammenhänge diesbezüglicher Diskontinuitäten aufgezeigt. Zudem wird thematisiert, inwiefern sich durch eben diese Diskontinuitäten individuelle und gesellschaftliche Probleme ergeben. Zweitens wird im Hinblick auf die Bearbeitung der Problematik analysiert, welche Unterstützungsmassnahmen das öffentliche Hilfesystem im Kanton Zürich für die erfolgreiche und nachhaltige berufliche Integration bereitstellt.

1.5.1 Diskontinuierliche Ausbildungsverläufe

Die Analyse der Statistik der Bildungsdirektion des Kantons Zürichs zeigt, dass mehr als ein Fünftel aller Jugendlichen im Anschluss an die obligatorische Schule in einer Zwischenlösung verweilt, weil der direkte Einstieg in eine Ausbildung auf Sekundarstufe II nicht gelungen ist (2018, S. 25). Wie Rudin et al. in ihrer Untersuchung herausgearbeitet haben, bekunden diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen mittelfristig mehr Schwierigkeiten mit dem Lehrabschluss und/oder den Erwerbschancen als direkt Eingestiegene. So ist beispielsweise das Risiko mit dreissig Jahren nicht erwerbstätig zu sein, für Personen mit verzögertem Übertritt unter ansonsten gleichen Bedingungen erhöht (2018, S. 44–45).

Noch deutlicher zeigt sich der Nachteil des verzögerten Übertritts bei einer allfälligen Lehrvertragsauflösung, denn wie die weiteren Untersuchungsergebnisse zeigen, wirkt sich eine Lehrvertragsauflösung, insbesondere bei Personen, die bereits beim Einstieg in die Ausbildung mit Schwierigkeiten konfrontiert waren, negativ auf die Abschlusschancen aus und erhöht somit das Risiko eines zukünftig gänzlich fehlenden Abschlusses auf Sekundarstufe II (Rudin et al., 2018, S. 45).

Da ein Abschluss auf der Sekundarstufe II heutzutage die Grundvoraussetzung für einen nachhaltig erfolgreichen Übertritt in das Berufsleben darstellt (Rudin et al., 2018, S. V.), kommt der Kennzahl «Lehrvertragsauflösungsquote» auf bildungspolitischer Ebene eine besondere Bedeutung zu (Kriesi et al., 2016, S. 3). Laut dem Bericht des schweizerischen Observatoriums für die Berufsbildung wird in der Schweiz durchschnittlich jedes vierte bis fünfte Lehrverhältnis vorzeitig aufgelöst (Kriesi et al., 2016, S. 4). Die neueste Erhebung des BfS bestätigt diese Zahl und zeigt bei differenzierterer Betrachtung, dass in Bezug auf die Ausbildungsdauer kaum Unterschiede festzustellen sind und Lehrvertragsauflösungen folglich gleichermassen auf EFZ- und EBA-Niveau vorkommen (BfS, 2021a, S. 7). Zudem wird sichtbar, dass die meisten Lehrvertragsauflösungen im ersten

Lehrjahr erfolgen und die Wahrscheinlichkeit einer Lehrvertragsauflösung mit zunehmender Vertragsdauer kontinuierlich abnimmt (BfS, 2021a, S. 13).

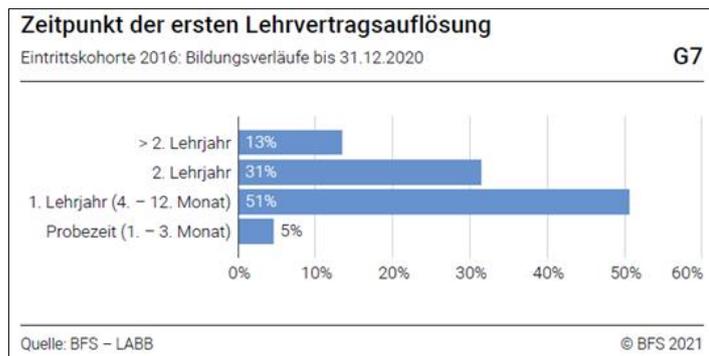


Abbildung 1. Zeitpunkt der ersten Lehrvertragsauflösung

Quelle: Bundesamt für Statistik, 2021a, S. 13

Da eine Lehrvertragsauflösung für die Betroffenen das grösste Risiko darstellt, dauerhaft ohne Ausbildungsabschluss auf Sekundarstufe II zu bleiben (Schmid, 2013, S. 212), ist unter dem Aspekt, der Bedeutsamkeit eines solchen Abschlusses auch die sogenannte «Wiedereinstiegsquote» von grosser Relevanz.

Bei den Wiedereinstiegschancen sind im Gegenteil zur Lehrauflösungsquote bei der vorhin genannten Ausbildungsdauer deutliche Unterschiede auszumachen. So liegt die Wiedereinstiegsquote bei EBA-Lernenden mit 60 % deutlich unter jener der EFZ-Lernenden, welche mit 81 % respektive 85 % beziffert werden kann (BfS, 2021a, S. 15). EBA-Lernende bekunden beim Wiedereinstieg folglich grössere Schwierigkeiten als EFZ-Lernende. Ebenfalls mehr Schwierigkeiten beim Wiedereinstieg haben gemäss der Untersuchung von Schmid Personen, die ihre Ausbildung im Anschluss an die Realschule oder im Anschluss an eine Zwischenlösung begonnen und in der Folge vorzeitig «abgebrochen» haben (2010, S. 202–203). Wesentlich sind diese ungleichen Wiedereinstiegschancen vor allem auch darum, weil sie mit zunehmender Dauer der Ausbildungslosigkeit sinken. Es gilt: Je länger die Jugendlichen respektive jungen Erwachsenen ohne Anschluss bleiben, desto kleiner ist die Wahrscheinlichkeit eines Wiedereintritts auf Sekundarstufe II (BfS, 2021a, S. 21).

Diskontinuitäten und Brüche im Ausbildungsverlauf beeinflussen aber nicht nur, wie aufgezeigt, die späteren Berufschancen: Sie können für die Betroffenen auch auf psychosozialer Ebene belastend sein. So ist eine Lehrvertragsauflösung für einen grossen Teil der jungen Menschen mit einer mehr oder weniger langen Zeit der Ausbildungs- und Perspektivenlosigkeit verbunden (Schmid, 2010, S. 216), welche sich in der Folge negativ auf das Selbstbild, das Selbstwertgefühl und die Identitätsentwicklung der Jugendlichen auswirken kann, weil Erwerbsarbeit soziale Anerkennung bedeutet und eben

diese Anerkennung das Selbstverständnis massgeblich bestimmt (Mansel & Speck, 2012, S. 22). Es verwundert folglich nicht, dass sich Lehrvertragsauflösungen negativ auf die Gesundheit auswirken können und die Betroffenen dementsprechend häufiger unter starken Kopf- oder Magenschmerzen, stärker unter Konzentrationsschwierigkeiten, Einschlafproblemen, Nervosität, Unruhe und/oder ungewohnter Müdigkeit leiden als Jugendliche ohne Lehrvertragsauflösung (Stalder & Schmid, 2006, S. 8).

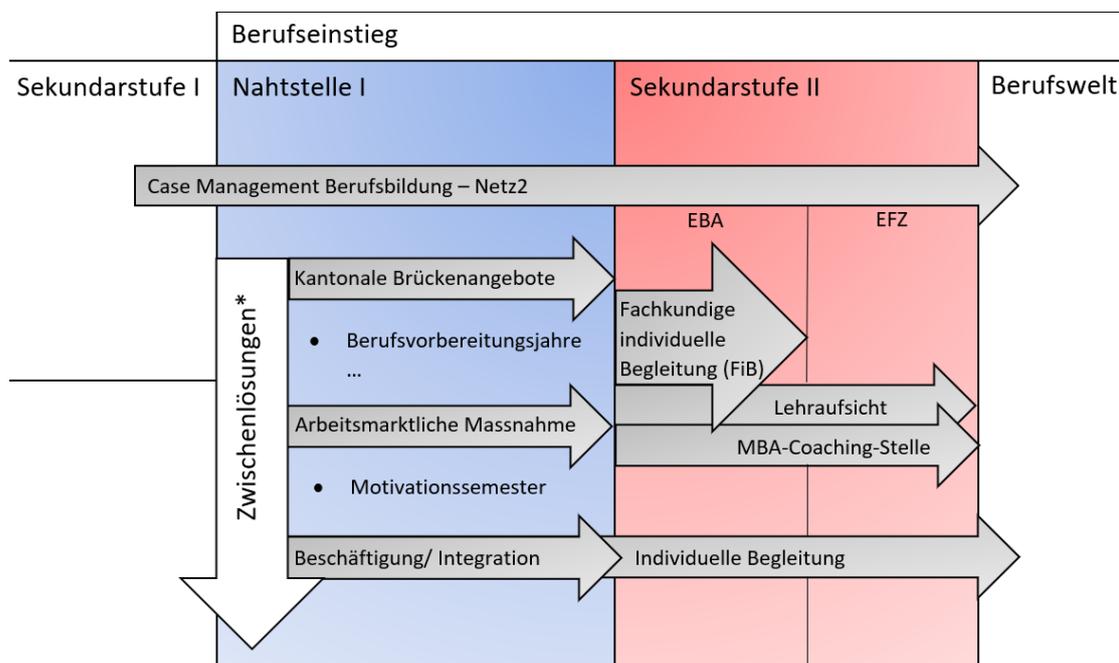
Wer bis zum ‹Schluss› ausbildungslos bleibt, dem drohen neben den angesprochenen psychosozialen Folgen und der Ausgrenzung aus dem Erwerbsleben auch weitreichende ökonomische Konsequenzen (Böni, 2003, S. 98), denn durch die dauerhafte Ausbildungslosigkeit steigt auch die Wahrscheinlichkeit der finanziellen Abhängigkeit und Armut. So benötigen Personen, die über keinen Ausbildungsabschluss auf Sekundarstufe II verfügen, überdurchschnittlich oft die Unterstützung der Sozialhilfe (Schmid, 2016, S. 197–200). Gemäss Stalder und Walker entstehen der Gesamtgesellschaft einzig durch Ausbildungslosigkeit jährliche und wiederkehrende Kosten in der Höhe von schätzungsweise 10'000 CHF pro Person (2012, S. 67).

Es ist deshalb klar, dass bei der Bearbeitung von Problemen hinsichtlich der beruflichen Erstintegration verschiedene Mitglieder der (Sozial-)Politik mitmischen. So sind in den letzten Jahren verschiedene Massnahmen ausgearbeitet und ergriffen worden.

1.5.2 Hilfssystem des Kantons Zürich

Im Kanton Zürich sind die Unterstützungsmassnahmen hinsichtlich einer erfolgreichen und nachhaltigen beruflichen Erstintegration vielfältig und erfüllen für Jugendliche und junge Erwachsene mit Schwierigkeiten beim Einstieg in das Berufsleben bedeutsame Funktionen. Kennzeichnend ist allerdings auch die geringe Überschaubarkeit der verschiedenen Angebote (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2018, S. 34). So fällt die Hauptverantwortung für sämtliche Bildungsabschlüsse auf der Sekundarstufe II zwar in den Zuständigkeitsbereich des Kantons respektive des Mittelschul- und Berufsbildungsamt (MBA), welches zur Realisierung der bildungspolitischen Ziele, Ressourcen und Mittel bereitstellt (Stalder & Walker, 2012, S. VI). Gleichzeitig ist aber eine Vielzahl an Stellen auf unterschiedlichen Zuständigkeitsebenen involviert. Da diese Teilsysteme im Normalfall nur bis zu ihrer eigenen Systemgrenze arbeiten und die Zuständigkeit jeweils dort endet, wo ein anderes Teilsystem eingreift, gibt es beim Übergang in die berufliche Grundbildung kaum koordinierte Übergaben. Eine Gesamtkoordination der Teilsysteme ist vor allem darum schwierig, weil die politischen und finanziellen Zuständigkeiten auf unterschiedliche Ämter verschiedener Direktionen von Kanton und Gemeinden verteilt sind (Stalder & Walker, 2012, S. 51–53).

Eine Ausnahme bildet das schweizweit eingeführte und von den Kantonen koordinierte Case Management Berufsbildung (CMBB). Dieses berufsbezogene Case Management beinhaltet eine zentrale fallführende Stelle, welche über institutionelle Grenzen hinweg operiert, besonders gefährdete Jugendliche und junge Erwachsene bereits in der Volksschule erfasst und je nach Bedarf bis nach dem Lehrabschluss begleitet (Stalder & Walker, 2012, S. 8–9). Im Kanton Zürich wird diese Aufgabe vom Netz2 übernommen. Doch auch wenn diesem Verfahren grosses Potential beigemessen wird und Berechnungen zeigen, dass sich diese Art der Unterstützung langfristig lohnt, kommen aus Gründen der begrenzten Kapazität und knappen Mitteln nur wenige junge Menschen, hauptsächlich solche mit Mehrfachproblematiken, in den Genuss dieser Unterstützung (Haller, Erzinger, Jäggi & Pulver, 2014, S. 101). Für die Mehrheit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist die professionelle Begleitung an unterschiedliche Teilsysteme gebunden. Die Begleitung endet an der jeweiligen Systemgrenze (vgl. Abb.2).



* öffentlich finanzierte Zwischenlösungen sind nach dem Subsidiaritätsprinzip geregelt und folgen dem Grundsatz: Schulbildung vor Arbeit gemäss KR-Nr. 157/2013

Abbildung 2. Unterstützungsmassnahmen beim Berufseinstieg im Kanton Zürich

Quelle: Eigene Darstellung

Eine zweite Ausnahme hinsichtlich einer systemübergreifenden Begleitung ergibt sich auf der untersten Ebene der sozialen Sicherheit, nämlich bei den von den Gemeinden finanzierten Programmen für Sozialhilfebeziehende (vgl. Abb. 2. Beschäftigung/Integration). An dieser Stelle des Systems ist es in Bezugnahme auf die in Kapitel C.6.7. festgeschriebenen Empfehlungen der SKOS-Richtlinien (Schweizerische Konferenz für Sozialhilfe) möglich, die an der Nahtstelle I eingesetzte Unterstützungsmassnahme auch nach dem Übertritt in die Sekundarstufe II bedarfsorientiert weiterzuführen. Damit können von der Sozialhilfe unterstützte Lernende von einer kontinuierlich weitergeführten (Lehr-)Begleitung durch dieselbe Fachperson profitieren. Eine solche weitergeführte Begleitung ist für junge Menschen, die den Einstieg in die Berufslehre im Anschluss an ein kantonales Brückenangebot oder ein Motivationssemester geschafft haben, nicht vorgesehen (Berufsbildungsverordnung, Art. 7, SR 412.101). Diesen Lernenden stehen bei Schwierigkeiten und Fragen, wie allen anderen Lernenden auch, verschiedene Beratungsangebote wie die Coaching-Stelle oder die Lehraufsicht zur Verfügung. Dabei ist allerdings vom Grundproblem auszugehen, dass Beratungsstellen häufig erst dann involviert werden, wenn Probleme bereits gross und eine Lehrvertragsauflösung angedacht sind (Stalder & Schmid, 2006, S. 143). Niederschwelliger ist das an den Berufsfachschulen umgesetzte Konzept der Fachkundigen individuellen Begleitung (FiB), welches sich durch seinen integrativen Charakter und die direkte respektive teilweise Einbindung in den Regelunterricht auszeichnet (Stern, von Dach & Thomas, 2018, S. 108–109). Obwohl das Zürcher-Modell der FiB überzeugt, ist auch hier eine Zugangsbarriere vorhanden. So ist die FiB bisher in Zürich nur in der zweijährigen beruflichen Grundbildung (EBA) implementiert (Wolfensberger, 2016, S. 73).

Insgesamt kann bilanziert werden, dass sich im Kanton Zürich aufgrund unterschiedlicher Zuständigkeiten, Finanzierungsinstanzen und Selektionen vielfältige, aber ungleich zugängliche Unterstützungsmöglichkeiten ergeben.

1.6 Relevanz der Thematik für die Soziale Arbeit

Aus dem ersten Teil der Ausgangslage geht hervor, dass Diskontinuitäten im Ausbildungsverlauf nachteilige Berufschancen nach sich ziehen können und junge Menschen mit verzögertem Übertritt stärker gefährdet sind, den Lehrabschluss nicht meistern zu können als Lernende mit Direkteinstieg (Rudin et al., 2018, S. 44–45).

Da das Fehlen eines zertifizierenden Abschlusses oft zu prekären Arbeitsverhältnissen, Arbeitslosigkeit und finanzieller Abhängigkeit führt, muss aus Sicht der Sozialen Arbeit und mit dem Ziel, soziale Notlagen zu verhindern, zu lindern und zu beheben unterstützend eingegriffen werden (Avenir Social, 2010, S. 7). Diese aus berufsethischer Perspektive abgeleitete Handlungsaufforderung findet ihre Berechtigung auch auf zivil-

rechtlicher Ebene. So verweist Artikel 41, Absatz 1, der Bundesverfassung darauf, dass sich Bund und Kantone in Ergänzung zur privaten Initiative dafür einsetzen, dass:

- f. Kinder und Jugendliche sowie Personen im erwerbsfähigen Alter sich nach ihren Fähigkeiten bilden, aus- und weiterbilden können;
- g. Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden.

Der zweite Teil der Ausgangslage zeigt auf, wie diese Handlungsaufforderung umgesetzt wird, und macht sichtbar, dass Bund und Kantone in Zusammenarbeit mit Fachstellen und Fachpersonen der Sozialen Arbeit verschiedene Unterstützungsmassnahmen bereitstellen, welche die Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Sinne des Berufskodex in der Bewältigung des Berufseinstiegs begleiten, betreuen und ihrer persönlichen Entwicklung fördern (Avenir Social, 2010, S. 7).

Diese Unterstützungsmassnahmen sollten im Bewusstsein des stetigen gesellschaftlichen Wandels immer wieder auf ihre Passgenauigkeit überprüft werden, um die Forderung einer bedarf- und situationsgerechten Unterstützung erfüllen zu können. Damit ist nicht nur die Unterstützung selbst, sondern auch die Überprüfung der getroffenen Massnahmen, das Aufdecken von Zugangsbarrieren und das Infragestellen der Systemgrenzen von grosser Relevanz für die Soziale Arbeit.

1.7 Fragestellung und Zielsetzung

Da das Beispiel des Netz2 zeigt, dass langfristige Begleitprozesse die Chancen auf eine nachhaltige berufliche Erstintegration messbar verbessern (Haller et al., 2014, S. 101), stellt sich die generelle Frage nach den Vorteilen und Chancen eines langfristigen Begleitprozesses. Im Zuge dieser Arbeit wird daher die Frage bearbeitet, inwiefern eine weitergeführte Unterstützungsmassnahme, wie sie auf Ebene der Sozialhilfe möglich ist, dazu verhelfen kann, eine nachhaltige berufliche Integration zu erreichen. Die für die Arbeit leitende Forschungsfrage lautet folglich:

Inwiefern kann die weitergeführte Unterstützungsmassnahme Lehrbegleitung den Ausbildungsverlauf der Lernenden positiv beeinflussen?

Für die Beantwortung dieser Leitfrage werden in der vorliegenden Arbeit Herausforderungen und Bewältigungsaufgaben analysiert, die sich für Jugendliche und junge Erwachsene am Übergang in die Berufswelt ergeben. Es wird die Relevanz der spezifischen Unterstützungsmöglichkeit *Lehrbegleitung* hinsichtlich ihrer Wirkung auf eine nachhaltige berufliche Integration untersucht.

Ziel ist es herauszuarbeiten, welche Argumente aus theoretischer und praktischer Sicht für den Einsatz einer Lehrbegleitung sprechen. Es sollen diesbezügliche Zusammenhänge aufgezeigt und die weiterführenden Fragen diskutiert werden; unter welchen Umständen, bei welchen Konstellationen und aus welchen Gründen die untersuchte Unterstützungsmöglichkeit sinnvoll erscheint.

Die explorativ erarbeiteten Ergebnisse zur Unterstützungsform *Lehrbegleitung* sollen Hinweise für weiterführende Forschungsvorhaben liefern und den Diskurs rund um das Thema der beruflichen Erstintegration weiter beleben.

1.8 Aufbau der Arbeit

Nachdem im ersten Kapitel die Situation beschrieben und die Leitfrage formuliert wurde, werden im zweiten Kapitel dieser Arbeit – dem theoretischen Teil – die Herausforderungen bearbeitet, die sich für Jugendliche und junge Erwachsene beim Berufseinstieg ergeben. Es wird diesbezüglich aufgezeigt, inwiefern Coaching und Beratung als Methoden der Sozialen Arbeit eingesetzt werden können, um Jugendliche und junge Erwachsene bei der Bewältigung zu unterstützen. Zu diesem Zweck werden im Anschluss an die theoretischen Ausführungen verschiedene Erkenntnisse aus der Übergangsforschung analysiert und zwei Beispiele aus der Praxis vertiefend betrachtet.

Im dritten Kapitel wird die spezifische, in der Praxis umgesetzte Unterstützungsmassnahme *Lehrbegleitung* im Zweckverband des Sozialen Netz Bezirk Horgen (SNH) hinsichtlich ihrer Wirkung auf den Ausbildungsverlauf der betroffenen Lernenden untersucht. Im Schlussteil dieser Arbeit finden sich eine Zusammenführung und eine Diskussion der Ergebnisse.

2. Theoretischer Teil

2.1 Bewältigung des Berufeinstiegs

Im nachfolgenden Unterkapitel werden theoriegeleitet verschiedene Herausforderungen und Bewältigungsproblematiken, die sich für Jugendliche und junge Erwachsene beim Erwachsenwerden ergeben können, aufgezeigt. Es werden dazu generelle Herausforderungen, berufsspezifische Herausforderungen sowie damit verbundene Bewältigungsprozesse thematisiert.

2.1.1 Herausforderungen des Erwachsenwerdens

Erwachsenwerden bedeutet für junge Menschen die Bewältigung vieler verschiedener Entwicklungs- und Veränderungsprozesse. Dazu gehört neben zahlreichen biologisch beeinflussten Veränderungen wie die der Körpermerkmale oder schnell wechselnde Gefühlslagen (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 221) auch die von der Gesellschaft erwartete Übernahme der Erwachsenenstandards (Raithel, 2011, S. 17), womit namentlich die Herausbildung der eigenen Persönlichkeit, die Loslösung vom Elternhaus, das Eingehen von tragfähigen Beziehungen und die Einbindung in die Berufswelt gemeint sind. Jugendliche und junge Erwachsene sind dazu aufgefordert, sich gleichzeitig in unterschiedliche Teilsysteme der Gesellschaft einzubinden, die verschiedene, teilweise auch widersprüchliche Ansprüche, an sie erheben (Beck, 1986, S. 216–218). Dabei müssen sie aufgrund der gesteigerten Wahlfreiheit, welche vielfältige Möglichkeiten zur Einbindung hervorbringt, eine beträchtliche Anzahl an Informationen verarbeiten und diesbezüglich selbstverantwortlich viele und vor allem kluge Entscheidungen treffen (Quenzel, Leven, Hurrelmann & Albert, 2012, S. 41).

Da sich die Jugendlichen und jungen Erwachsenen bei der Bewältigung dieser Aufgaben in einem Spannungsfeld zwischen Selbständigkeit und Unselbständigkeit bewegen (Raithel, 2011, S. 16–19), ihnen aber sogleich die volle Verantwortung für ihr Handeln, sprich für Erfolg und Misserfolg übertragen wird (Beck, 1986, S. 218), ergeben sich komplexe Anforderungsstrukturen, die vielfältige Kompetenzen erfordern.

2.1.2 Herausforderungen beim Berufseinstieg

Diese für die gesamte Lebensphase typischen Herausforderungen zeigen sich auch beim Berufseinstieg. So sind die Jugendlichen und jungen Erwachsenen dazu aufgefordert, kluge Entscheidungen bezüglich ihrer beruflichen Zukunft zu treffen. Dabei müssen sie aus einer Vielzahl an Möglichkeiten wählen, was einen Grossteil der jungen Menschen verunsichert (Reissig & Tillmann, 2020, S. 170–171) und ihnen die Kompetenz

abverlangt, selbstbewusst den eigenen Präferenzen entsprechend handeln zu können (Quenzel et al., 2012, S. 41).

Dabei sind es aber nicht die Präferenzen allein, welche die Entscheidungen beeinflussen, denn wo vielfältige Handlungsoptionen scheinbar unbegrenzte Möglichkeiten suggerieren, bleibt die Planung der eigenen Zukunft auch weiterhin an die individuelle Lebenslage sowie personelle Ressourcen rückgebunden (Böhnisch, 2012, S. 224). Jugendliche und junge Erwachsene müssen sich realisierbare Berufsziele setzen, was bedeutet, dass sie ihre beruflichen Aspirationen unter anderem an die strukturellen Gegebenheiten anpassen müssen. Hierbei greifen sie auf die Erfahrungen anderer, meistens auf jene ihrer Bezugspersonen, zurück (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2005, S. 117–118). Wenn es dabei zu Diskrepanzen hinsichtlich der Ziele und Möglichkeiten kommt, stehen die Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor der Herausforderung, die Hurrelmann und Quenzel als Prozess der Selbstregulation bezeichnen, was das Herstellen einer inneren Balance meint. Dies bedeutet, dass Menschen in die Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt treten und bei diesem Prozess eigene Handlungsstrategien und Wertesysteme entwickeln (2016, S. 100–101).

Auch die hergestellte Balance kann das Spannungsfeld von Fremd- und Selbstbestimmung nicht aushebeln, denn beim Berufsfindungsprozess entscheiden eben nicht nur personale Kompetenzen und Ressourcen über Erfolg und Misserfolg, sondern auch gesellschaftliche Rahmenbedingungen wie Selektion oder Verfügbarkeit von Lehrstellen (Rothgang & Bach, 2015, S. 106). Dazu kommt, dass der Berufseinstieg an einen institutionell vorgegebenen Zeitpunkt im Lebenslauf gebunden ist, sodass sich verschiedene andere Entwicklungsprozesse der Jugendlichen und jungen Erwachsenen dieser Aufgabe unterordnen müssen (Schöpf, 2020, S. 2).

Insgesamt stossen Jugendliche und junge Erwachsene immer wieder an Grenzen und sind bei der Überwindung zunehmend auf sich selbst verwiesen, weil sie die Verantwortung für einen erfolgreichen Berufseinstieg eben auch dann selbst tragen, wenn es strukturelle Umstände sind, die zu Schwierigkeiten führen. So werden allfällige Bewältigungsprobleme in erster Linie auf personelle Defizite, die es individuell zu beheben gilt, zurückgeführt (Rein & Schaffner, 2011, S. 25–26). Durch diese Rückweisung der Verantwortung auf die Einzelnen entstehen riskante Übergänge, innerhalb derer sich junge Menschen weder auf einen stabilen Kontext verlassen können noch sichergestellt wird, dass die zur Bewältigung nötigen Ressourcen verfügbar sind (Stauber & Walther, 2013, S. 283).

Ist die erste Hürde trotz diesen Herausforderungen genommen und eine Lehrstelle gefunden, verändern sich die Lebenswelten, Lebensorte, Lebenskonstellationen und Le-

bensumstände der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Privatheit, Beruf und Öffentlichkeit auf eine vorher nicht erlebte Weise (Weinhold & Nestmann, 2012, S. 52). Sie müssen sich in ihrer neuen Rolle als Lernende zurechtfinden und Anpassungsprozesse durchlaufen, die das Ankommen, Lernen, Leisten und Weiterkommen betreffen und für das Bestehen im neuen beruflichen Kontext von zentraler Bedeutung sind (Nägele und Stalder, 2017, S. 28–29). Jugendliche und junge Erwachsene müssen also in einem für sie neuen berufsbezogenen Kontext handlungsfähig werden (Pool-Maag, 2016, S. 1), mit hohen Anforderungen des Lehrbetriebs zurechtkommen, viele Aspekte gleichzeitig bedenken, Beziehungen gestalten und Leistung erbringen (Gebhardt & Quach, 2020, S. 22–23).

So sind Jugendliche und junge Erwachsene bei der Einbindung in die Berufswelt erhöhtem Leistungs- und Konkurrenzdruck ausgesetzt (Steinmann, 2005, S. 9) und stehen dadurch vor psychosozialen Herausforderungen, welche immer auch in Wechselwirkung zu anderen Entwicklungsaufgaben sowie deren Vereinbarkeit und (Neu-)Organisation stehen (Steinmann, 2005, S. 111).

2.1.3 Bewältigungsprozesse

Wie diese komplexen Herausforderungen und Bewältigungssituationen am Übergang in die Berufswelt gelöst werden, hängt in besonderem Masse von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen der jungen Menschen ab (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 223–226).

Wenn junge Menschen vor neuen Herausforderungen stehen, die sie aus subjektiver Perspektive überfordern, weil die bisher bekannten Lösungswege- und -mittel versagen, also die zur Verfügung stehenden Ressourcen zur Bewältigung des vermeintlichen Problems nicht ausreichen und sie Gefahr laufen zu scheitern, resultiert daraus ein von innerem Stress begleiteter Bewältigungsprozess, den Böhnisch als das unbedingte Streben nach subjektiver Handlungsfähigkeit beschreibt. So bezieht sich das Bewältigungshandeln in herausfordernden Situationen immer und in erster Instanz auf das Wiederherstellen oder Beibehalten des eigenen Selbstwerts, welcher in Anbetracht der Herausforderung bedroht scheint. Individuelle Lösungen können darum selbst dann, wenn sie aus objektiver Perspektive dysfunktional erscheinen, aus subjektiver Sicht Sinn ergeben (2012, S. 223–224).

Da insbesondere der Übergang in die Berufswelt viele verschiedene Veränderungen hinsichtlich der Lebensumstände mit sich bringt und junge Menschen vielen neuen und verunsichernden Herausforderungen gegenüberstehen, sind für eine erfolgreiche Bewältigung selbstwertstärkende Erfahrungen besonders zentral. Dazu zählen auch vergangene Erfahrungen mit Rückschlägen und Widerständen, denn durch das Aushalten und

Überwinden solcher Problemsituationen werden elementare Lern-, Reflexions- und Planungsfähigkeiten trainiert (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 225), was wiederum eine positive Kompetenzerwartung ermöglicht und dazu verhilft, schwierige Herausforderungen optimistisch anzugehen (Schwarzer & Renner, 1997, S. 49–50). Eine andere Bezugsquelle für selbstwertstärkende Erfahrungen stellen soziale Milieus und Beziehungen dar, weil durch die Eingebundenheit in eben solche Systeme Akzeptanz erlebt und soziale Anerkennung gespürt werden kann (Böhnisch & Schröer, 2018, S. 321). Ein solides Netz an sozialen Kontakten, auf dessen Unterstützung man sich auch in Krisensituationen verlassen kann, stützt ausserdem das Selbstvertrauen und generiert eine Grundsi-cherheit bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 226–227).

Jugendliche und junge Erwachsene, die wenig Möglichkeiten haben etwas zu bewirken, weil sie nur über unzureichende Ressourcen verfügen, und junge Menschen, deren Selbstwert durch fehlende soziale Anerkennung und Misserfolge gestört ist, verspüren einen somatischen Druck bzw. eine innere Spannung der Hilflosigkeit, die aus Gründen des Selbsterhalts gelöst werden muss (Böhnisch, 2019, S. 21). Ob zur Lösung dieser Spannung funktionale oder dysfunktionale Wege gewählt werden, ist von den Ressourcen, aber gleichzeitig auch von der sozialen Umwelt, den Milieus und Beziehungen der jungen Menschen beeinflusst, weil das zur Anwendung kommende Bewältigungsverhalten eben in diesen Milieukontexten erlernt wurde (Böhnisch & Schröer, 2018, S. 321). Stehen die Bewältigungskompetenzen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in einem Missverhältnis zu der Herausforderung können beim Bewältigungsversuch dysfunktionale Bewältigungsformen entstehen (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 230).

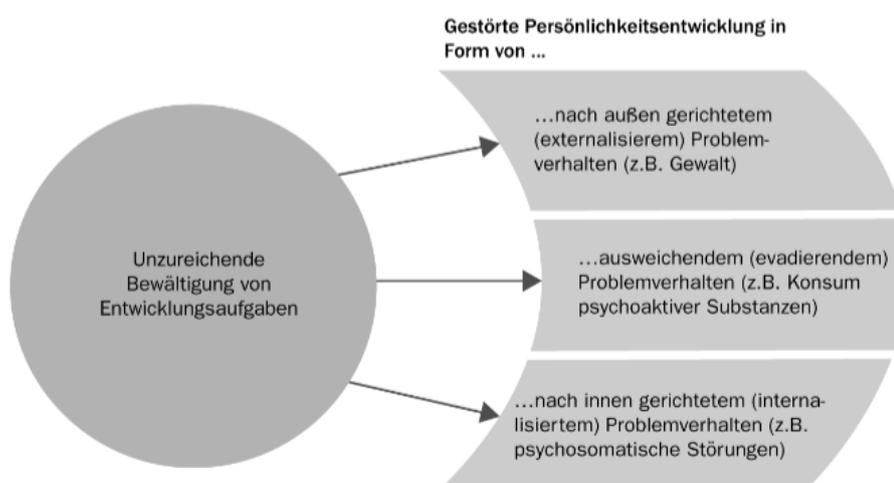


Abbildung 3. Risikowege bei unzureichender Bewältigung

Quelle: Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 231

Wie in der Abbildung 3 dargestellt wird, kann das problematische Bewältigungsverhalten externalisierend, evadierend oder internalisierend sein, wobei es auch zu Kombinationen mehrerer dieser Ausprägungen kommen kann. Die innere Hilflosigkeit wird durch nach aussen oder innen gerichtetes aggressives, delinquentes oder ausweichendes Verhalten kurzfristig überwunden, was aus subjektiver Perspektive Sinn ergibt, aber die Gefahr mit sich bringt, dass Herausforderungen, die die Persönlichkeitsentwicklung und das Erwachsenwerden betreffen, nicht ausreichend bewältigt werden können (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 229–232).

Eine funktionale Entlastung kann erreicht werden, wenn das belastende Problem als solches erkannt und artikuliert wird. Junge Menschen müssen aber dazu in der Lage sein, ihre innere Hilflosigkeit «...zum Sprechen zu bringen» (Böhnisch, 2019, S. 22). In diesem Zusammenhang verweisen Böhnisch und Schröer darauf, dass es vielen Jugendlichen und jungen Erwachsenen verwehrt bleibt, ihre innere Befindlichkeit oder Hilflosigkeit anzusprechen, weil sie in problematische Bewältigungskulturen eingebunden sind, die eine solche Thematisierung verunmöglichen. Zu nennen sind soziale Räume wie Familien, Peer-Groups, Internet, Schule oder die Berufswelt (Böhnisch & Schröer, 2013, S. 31–32). In Bezug auf den Übergang in die Berufswelt kann das bedeuten, dass die Hilflosigkeit nicht angesprochen werden kann. Grund dafür ist, dass der Erwartungs- und Leistungsdruck derart schwer lastet, dass es durch das Ansprechen allein zur Denunzierung kommt, das Problem personalisiert und auf das Nicht-Mithalten-Können reduziert wird (Böhnisch, 2019, S. 74).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Bewältigung das (Wieder-)Herstellen und Beibehalten von Selbstwert meint und vor allem dann erfolgreich ist, wenn Jugendliche und junge Erwachsene hinsichtlich ihrer personalen und sozialen Ressourcen gut ausgestattet sind. Da Thematisierung als erster Schritt zur funktionalen Bewältigung verstanden werden kann, bedeutet Beratung auch Hilfe zur Thematisierung (Böhnisch, 2019, S. 21) und verhilft sowohl informell als auch formell geleistet dazu, Vergangenes verstehen, annehmen und reflektieren sowie Zukünftiges planen und umsetzen zu können (Nestmann, 2013, S. 834).

2.2 Coaching und Beratung

Nachdem aufgezeigt werden konnte, mit welchen Herausforderungen und Bewältigungsproblematiken Jugendliche und junge Erwachsene konfrontiert sind, und darauf verwiesen werden konnte, dass beratende Settings bei der Bewältigung der inneren Hilflosigkeit unterstützen können, widmet sich das nachfolgende Unterkapitel diesem Thema. Es erfolgen dazu eine erste generelle und eine zweite zielgruppenspezifische Annäherung an die Begriffe Coaching und Beratung sowie deren Zielsetzungen.

2.2.1 Coaching und Beratung als Methoden der Sozialen Arbeit

Wenn sich Menschen in ihrer alltäglichen Lebensführung und Lebensbewältigung überfordert fühlen, ihre individuellen, kognitiven, emotionalen und handlungsbezogenen Bewältigungskompetenzen zur Überwindung des Problems nicht ausreichen und sie einen somatischen Druck verspüren, suchen und finden sie im Rahmen ihrer Fähigkeiten und Möglichkeiten beratende Unterstützung und Hilfe bei Freunden, Familie oder anderen Bezugspersonen (Nestmann, 2013, S. 834). Reicht die informelle Unterstützung nicht, kommt die Soziale Arbeit – und damit sowohl Coaching als Beratung – immer dann zum Tragen, wenn es sich um gesellschaftlich definierte soziale Probleme handelt.

Birgmeier (2005) hat sich dem Coaching-Begriff angenommen, ihn in seinem Buch vertiefend analysiert und dabei festgestellt, dass sich zwischen dem klassischen aus dem Management stammenden Coaching und der Sozialen Arbeit vielfältige Überschneidungen ergeben, weil immer der Mensch mit seinen individuellen Problemlagen im Zentrum steht und sich der Veränderungswunsch immer auf eine Verbesserung der Selbstregulations- und Selbstmanagementfähigkeiten bezieht. Er definiert Coaching schliesslich als eine spezifische Form der Hilfe, eine Methode, die in andere Arbeitsformen der Sozialen Arbeit integriert werden und im Rahmen sozialpädagogischen Denkens, Erkennens, Wissens und Arbeitens zum Einsatz kommen kann (Birgmeier, 2005, S. 250).

Sozialpädagogisches Coaching in seinem Sinne unterscheidet sich insofern von anderen Methoden, da es weniger die klassischen Ziele der Sozialisation als jene der Persönlichkeitsbildung und -entwicklung verfolgt. Coaching geht damit über das Herstellen von gesellschaftlich konstruierter Normalität hinaus, will (Selbst-)Reflexion, Selbstbestimmung, Selbsterkenntnis und zukünftig gelingendes Krisenmanagement ermöglichen und bezieht sich entsprechend auf alle Lebensbereiche (Birgmeier, 2022, S. 17). Im Rückbezug auf das Bewältigungsparadigma ist eine emanzipatorische Handlungsfähigkeit gemeint, die als erweiterte Handlungsfähigkeit beschrieben werden kann und beinhaltet, dass Herausforderungen und kritische Lebensereignisse funktional und mit dem Surplus der Empathie bewältigt werden (Böhnisch & Schröer, 2018, S. 319).

Demgegenüber verfolgen Beratungsangebote der Sozialen Arbeit das vordergründige Ziel der sozialen Integration und Teilhabe (Birgmeier, 2022, S. 17), womit lediglich das Erreichen von einfacher Handlungsfähigkeit angestrebt wird, die eine konstruktive funktionale Bewältigung des Alltags ermöglicht und zur Sicherung der eigenen Existenz beiträgt (Böhnisch & Schröer, 2018, S. 319). Diese unterschiedliche Disposition kann möglicherweise darauf zurückgeführt werden, dass Beratungsangebote als sozialpolitische Reaktion auf gesellschaftliche Probleme entstanden sind (Broermann, 2015, S. 74) und deswegen, anders als das Coaching, viel stärker an institutionelle sowie rechtliche Rahmenbedingungen und Aufträge gebunden sind (Zwicker-Pelzer, 2010, S. 15). Daraus

sind folgelogisch die klar abgesteckten Zuständigkeiten und Spezialisierungen auf spezifische Problembereiche, beispielsweise Sucht, Armut oder Arbeitslosigkeit, hervorgegangen.

Durch die Spezialisierung der Beratungsangebote wird von den Fachpersonen neben den feldunabhängigen Beratungskompetenzen – anders als im Coaching – auch feldspezifisches Wissen verlangt (Broermann, 2015, S. 74). Nestmann beschreibt Informationen und handhabbares Wissen als Grundlage für kluges Wählen, Entscheiden und Planen. Er meint damit gleichermaßen fachspezifische Informationen wie reflexives Wissen zur eigenen Vergangenheit und Person. Erst beide Formen der Information zusammen und die Auseinandersetzung damit ermöglichen Entwicklungsfortschritte, die von der Beratung angestrebt und gefördert werden. Neben den Unterstützungsfunktionen Information und Entwicklungsförderung sind auch Prävention und Bewältigungshilfe von zentraler Bedeutung. Nestmann betont diesbezüglich, dass Beratung gerade bei erwartbaren Übergängen, wie jenem in das Berufsleben, nicht mehr nur als sozialpolitische Reaktion verstanden werden kann, weil sie präventiv und gezielt Fähigkeiten fördert, die es zur Bewältigung von Übergängen braucht (2013, S. 839–840).

2.2.2 Coaching und Beratung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Das im vorangegangenen Abschnitt beschriebene Verständnis von Coaching und Beratung ist primär zielgruppenneutral. Es lässt sich entsprechend auf die Zusammenarbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen übertragen, verkennt jedoch, dass sich beim Erwachsenwerden spezifische Herausforderungen ergeben (Wiethoff, 2011, S. 21).

In Bezug auf die Frage, was das Besondere am Begleitprozess von jungen Menschen ist, verweist Wiethoff auf die Tatsache, dass durch das Aufeinandertreffen von vielen Entwicklungsaufgaben in der Phase des Erwachsenwerdens ein erhöhter Beratungsbedarf besteht (2011, S. 24). Er nimmt für seine weiteren Ausführungen Bezug auf Hofmann (1990, zitiert nach Wiethoff, 2011, S. 24–25), die die Problemlagen von jungen Menschen als mehrdimensional beschreibt und darauf aufmerksam macht, dass mangelnde sprachliche Mittel oder mangelndes Vertrauen in Erwachsene zu einer Art von «Sprachlosigkeit» der jungen Menschen führen kann.

In der Arbeit mit jungen Menschen scheint es also einerseits von Bedeutung zu sein, auf die verschiedenen Problemfelder und deren Abhängigkeiten Rücksicht zu nehmen; andererseits ist ein Mittel zu finden, welches die Sprachlosigkeit aufzuheben vermag. Eines dieser Mittel, dessen sich die Soziale Arbeit bedient, ist die Sprache selbst. Böhnisch beschreibt Sprache als ein Medium «in dem und mit dem man sich mit sich selbst und seiner Umwelt auseinandersetzt, sich seiner selbst im Sozialen vergewissern und soziale Beziehungen eröffnen kann» (2019, S. 100). Diese Auseinandersetzung beinhaltet

die aktive Verarbeitung der inneren und äusseren Umwelt und vollzieht sich vor dem Hintergrund bereits erworbener Erfahrungen (Hurrelmann & Quenzel, 2016, S. 96). Da es sich dabei um einen akkumulativen Prozess handelt, kann gefolgert werden, dass junge Menschen aufgrund ihres Alters über einen deutlich kleineren Erfahrungshorizont verfügen, als Erwachsene dies tun. Dem Gespräch innerhalb des Begleitprozesses von jungen Menschen kommt damit eine besondere Bedeutung zu, weil im Gespräch neue Informationen generiert und verarbeitet werden. In Anbetracht der immensen Fülle an Informationen, die auf junge Menschen einwirken, ist es die Aufgabe der Fachpersonen, beim Filtern und Organisieren dieser Informationen zu unterstützen, damit reflexives Wissen generiert und kluge Entscheidungen getroffen werden können (Nestmann, 2013, S. 841–842). Den Fachpersonen sollte diesbezüglich bewusst sein, dass bei jungen Menschen Umstrukturierungen im Gehirn stattfinden und Entscheidungsfindungsprozesse aufgrund dessen von Stimmungsschwankungen begleitet sind. Daher fällt es jungen Menschen schwer, zukünftige Konsequenzen abzuschätzen, weswegen sie oftmals affektiv und nicht rational entscheiden (Lohaus, Fridrici & Domsch, 2017, S. 6).

2.3 Unterstützungsmassnahmen beim Berufseinstieg

Nachdem einige Ziele und Funktionen von Beratung und Coaching herausgearbeitet werden konnten, widmet sich dieses Unterkapitel den Unterstützungsmassnahmen, die am Übergang in die Berufswelt eine Rolle spielen. Dazu wird der Blick auf einige für die eigene Untersuchung relevante Forschungsergebnisse sowie auf zwei kantonal implementierte Praxis-Beispiele gerichtet.

2.3.1 Übergangsforschung

Verschiedene Studien bestätigen, dass die individuelle Begleitung von jungen Menschen hinsichtlich der Kompetenzentwicklung sinnvoll erscheint (Bührmann, 2009; Schaffner & Rein, 2012; Neuenschwander, 2018). Zu erwähnen ist exemplarisch das Resultat von Bührmann, der in seiner Vergleichsstudie zu dem Schluss kommt, dass standardisierte Kompetenzerhebungen – vergleichbar in der Schweiz wären Formate wie der Multicheck oder Stellwerktest – für die Kompetenzentwicklung sinnvoll sein können, die angestrebte Entwicklung aber erst durch den persönlichen Austausch mit einer Fachperson und der Auseinandersetzung mit den erzielten Ergebnissen stattfindet. Für die Stärkung der Kompetenzen und die nachhaltige Motivation die eigene Berufsbiografie gestalten zu wollen ist die längerfristige Einbindung in Begleitprozesse entscheidend (2009, S. 139–145). Anschlussfähig an dieses Ergebnis ist jenes von Looser. Er belegt den Zusammenhang zwischen sozialen Beziehungen und Leistungsmotivationen, bezeichnet gute Beziehungen zu Eltern und Lehrpersonen als «Motoren» und verweist dabei darauf, dass

Menschen sozial motivierte Wesen sind. Lebensverläufe und Berufsbiografien junger Menschen sind, so seine Erkenntnisse, massgeblich von den Dynamiken sozialer Anerkennung und Wertschätzung bestimmt (2011, S. 242).

Beziehungen sind aber nicht nur zukunftsweisend; sie beeinflussen auch das Stresserleben. Gerade während der Lehre, bei der viele neue Anforderungen auf Jugendliche und junge Erwachsene treffen, kann soziale Unterstützung zum Wohlbefinden der jungen Menschen beitragen (Hösli-Leu, Wade-Bohleber & von Wyl, 2018, S. 36). Solide soziale Netzwerke erweisen sich in Phasen des Übergangs sowohl subjektiv als auch objektiv betrachtet als förderliche, abpolsternde und schützende Bedingungen, sind damit gesundheitsfördernd und -sichernd, ermöglichen Anerkennung und bestärken den Selbstwert und Bewältigungsoptimismus (Weinhold & Nestmann, 2012, S. 53–56).

Die Brisanz sozialer Beziehungen zeigt sich auch bei der Untersuchung von Wiethoff, die sich auf ein spezifisches Coachingangebot am Übergang bezieht. So benennen die befragten Coachees die Beziehung zu ihrer Begleitperson als zentralen Erfolgsfaktor und meinen damit vor allem den erlebten emotionalen Rückhalt. Sie verweisen im Weiteren auf die Expertise ihrer Begleitperson und machen deutlich, dass sie Ratschläge nicht nur wünschen, sondern erwarten, weil das für sie, so seine Interpretation, emotionale Entlastung bedeutet (2011, S. 121).

Zu den weiteren Erfolgsfaktoren zählen die frühzeitige Bedarfsabklärung, Niederschwelligkeit, Arbeitsmarknähe sowie das Zusammenwirken und -arbeiten verschiedener Teilsysteme (Schellenberg & Häfeli, 2009, S. 33–36).

Zum selben Schluss kommt Negrini, der verschiedene Präventions- und Interventionsprogramme hinsichtlich ihrer Wirkung auf die Dropoutquote² untersucht hat (2016, S. 34). Er und weitere Forschende, die sich mit dem Ausscheiden aus der beruflichen Grundbildung befasst haben (Schmid, 2011, 2016; Stalder & Schmid, 2006; Nägele & Stalder, 2017), erkennen das Potential und den Bedarf von Unterstützungsmassnahmen, die frühzeitig und präventiv ansetzen und langfristig auch während der beruflichen Grundbildung begleiten.

² Dropout im europäischen Gebrauch meint alle Konstellationen, die dazu führen, dass junge Menschen ohne Abschluss auf Sekundarstufe II sind und/oder bleiben (Negrini, 2016, S. 26).

2.3.2 Praxisbeispiele

Eine im Kanton Zürich implementierte und in der Arbeit bereits angesprochene Unterstützungsmassnahme erfüllt gleich mehrere der im vorangegangenen Abschnitt erwähnten Erfolgsfaktoren. So interveniert und begleitet die Case Management Berufsbildung frühzeitig, präventiv, vernetzend und langfristig.

Eine für den Kanton Zürich durchgeführte Evaluation (Haller et al., 2014) zeigt, dass sich das Netz2 bewährt hat und bei den Jugendlichen und jungen Erwachsenen positive Veränderungen hinsichtlich des Ausbildungsstandes sowie der persönlichen Entwicklung erreicht wurden. Das Forschungsteam hält fest, dass der Schlüssel zum Erfolg darin zu vermuten sei, dass das Case Management eine langfristige Begleitung sowie eine gefestigte Beziehung zu den begleiteten jungen Menschen anstrebt und darüber hinaus für Übersicht und Entlastung sorgt.

Eine zweite im Kanton Zürich implementierte und ebenfalls bereits angesprochene Unterstützungsmassnahme ist die in der zweijährigen Grundbildung zur Anwendung kommende Fachkundige individuelle Begleitung. Diese Massnahme bedient andere Erfolgsfaktoren als das Case Management Berufsbildung. So kommt das Konzept der FiB direkt in den Berufsfachschulen zum Einsatz, erreicht damit eine örtliche Nähe zu den Lernenden, ist niederschwellig und arbeitsmarktnah.

Eine auf den Kanton Zürich bezogene Evaluation (Pool Maag, Müller & Marti, 2011) bescheinigt der FiB eine positive Wirkung auf die Entwicklung der Lernenden sowie deren Abschluss- und Anschlussfolg. So konnten Veränderungen hinsichtlich des Selbstvertrauens, der Motivation, der Selbstverantwortung und der Schulleistungen beobachtet werden. Das Forschungsteam betont, dass diesbezügliche Erfolge in engem Zusammenhang zur Beziehung zwischen den Lernenden und den Begleitpersonen stehen. Von Bedeutung sei insbesondere das «Dasein», was auf einen besonderen Stellenwert der Nähe und Verfügbarkeit verweist.

Diese beiden unterschiedlichen Unterstützungsmassnahmen stellen den Beweis, dass das Fernziel einer nachhaltigen beruflichen Erstintegration auf verschiedenen Wegen erreicht werden kann und diese verschiedenen Wege gleichermassen erfolgsversprechend sein können. So ist es nicht verwunderlich, dass die beiden Modelle Zuspruch finden und die Forderungen aufkommen, den Zugang zu öffnen, sodass zukünftig eine breitere Gruppe von jungen Menschen in den Genuss der Unterstützung kommen kann (Haller et al., 2014, S. 101; Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2018, S. 31; Sempert, 2016, S. 103).

3. Empirischer Teil

3.1 Forschungsgegenstand Lehrbegleitung

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird der Fokus auf das spezifische Unterstützungsangebot *Lehrbegleitung* gerichtet. Unter dem besagten Begriff wird eine Unterstützungsmöglichkeit für Lernende mit diskontinuierlichen Ausbildungsverläufen verstanden. Diese Form der Unterstützung entspricht einem weitergeführten Beratungsangebot und grenzt sich somit von anderen Unterstützungsmöglichkeiten ab. Das bedeutet, dass der Begleitprozess der lehrvorbereitenden Massnahme mit Lehrbeginn weitergeführt und durch dieselbe Fachperson in geringerer Intensität gewährleistet wird.

Eine Lehrbegleitung wird hier analog der Beschreibung von Wettstein et al. als Hilfe zur Selbsthilfe verstanden. Sie unterstützt bei Schwierigkeiten oder problematischen Situationen im Lehrbetrieb, basiert auf der persönlichen Beziehung zwischen Lernenden und Begleitenden, richtet sich in ihrer Zielsetzung respektive Zielfindung nach den Bedürfnissen der Lernenden und inkludiert sowohl methodische als auch psychosoziale Unterstützungsprozesse (2014, S. 174–176).

Der Feldzugang zu dieser spezifischen Art der Unterstützung konnte durch den Zweckverband SNH hergestellt werden. Zur Präzisierung und für ein besseres Verständnis wird nachfolgend in kurzen Zügen der Zweckverband selbst, aber vor allem das Beratungsangebot *Lehrbegleitung* beschrieben und innerhalb der Berufsbildungslandschaft eingeordnet.

3.1.1 Der Zweckverband SNH

Der Zweckverband SNH ist ein Zusammenschluss der Gemeinden des Bezirks Horgen und bildet eine öffentlich-rechtliche Körperschaft. Im Interesse der angeschlossenen Gemeinden (aber auch im Interesse des Amts für Wirtschaft des Kanton Zürich) erbringt der Zweckverband soziale Dienstleistungen für Personen in vorübergehend oder dauerhaft schwierigen Lebenssituationen. Dazu gehören vielseitige Dienste in den Bereichen Soziale und Berufliche Integration, Beratung und Wohnen. Ebenfalls in den Zuständigkeitsbereich des Zweckverbandes fallen Mandate der Kindes- und Erwachsenenschutzbehörde (Zweckverband SNH, 2018).

Die Institution wird aufgrund ihrer vielfältigen Tätigkeiten in drei verschiedene Abteilungen gegliedert, wobei für die vorliegende Arbeit nur die Abteilung Berufliche und Soziale Integration (BSI) von Bedeutung ist. Innerhalb dieser Abteilung bildet die berufliche Erstintegration einen eigenständigen Bereich (vgl. Abb. 4, Spalte rechts), der sich an

Jugendliche und junge Erwachsene richtet, die eine Berufslehre im 1. Arbeitsmarkt absolvieren möchten, denen der Berufseinstieg aber aus unterschiedlichen Gründen bisher nicht geglückt ist.

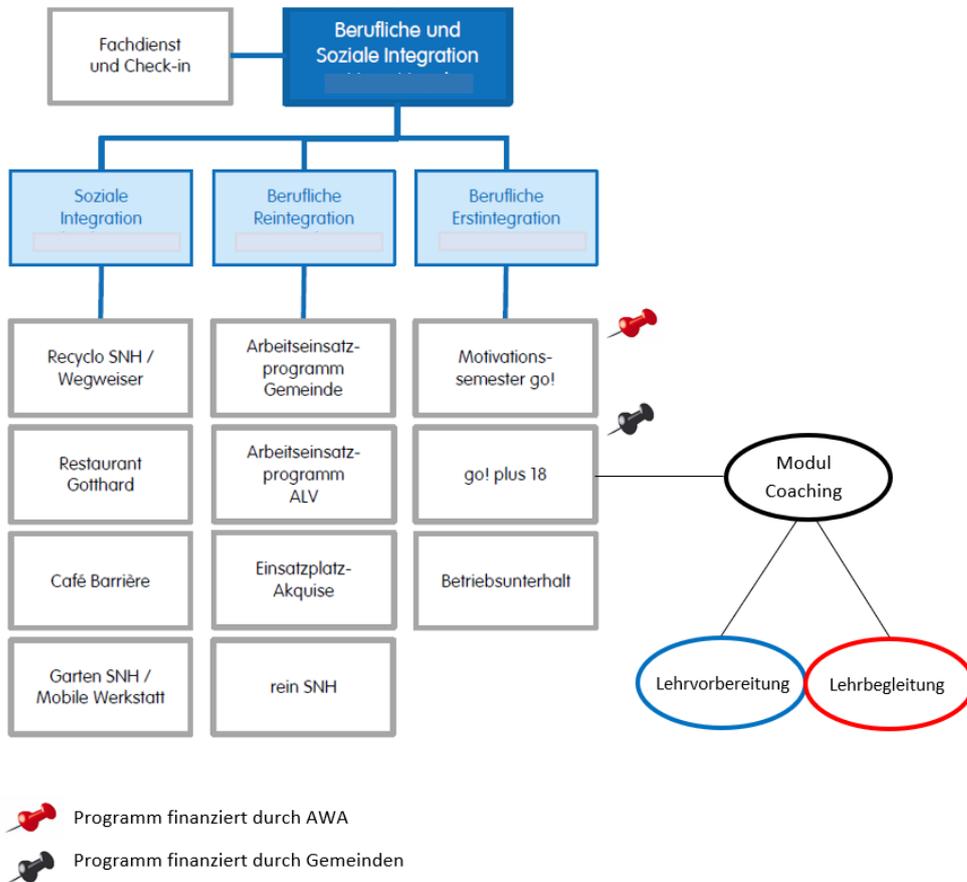


Abbildung 4. Verortung innerhalb der Abteilung BSI des Zweckverbands SNH

Quelle: Eigene Darstellung (Zweckverband SNH, 2021)

Für die vorliegende Arbeit sind jungen Menschen von Interesse, die das Coaching-Modul in Form einer Lehrbegleitung auch über die Lehrvorbereitung hinaus, also im Anschluss an die erfolgreiche Lehrstellensuche, in Anspruch genommen haben.

Da aus Finanzierungsgründen diese weitergeführte Beratung derzeit nur für junge Menschen des Gemeindeprogramms *go! plus 18* in Absprache mit den zuständigen Sozialdienstmitarbeitenden möglich ist, kamen für die Untersuchung auch nur Personen aus besagtem Programm in Frage.

3.1.2 Voraussetzungen für eine Lehrbegleitung im Zweckverband SNH

Die Lehrbegleitung im Zweckverband richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene, bei denen aufgrund fachlicher Einschätzung kein reibungsloser Ausbildungsverlauf erwartet werden kann, weil sie trotz der genommenen Hürde des Lehrstellenfindens mit

Problemen oder Schwierigkeiten unterschiedlichster Art belastet sind. Es handelt sich hierbei um Personen, die im besonderen Masse gefährdet sind, mögliche Probleme nicht oder nur teilweise funktional bewältigen zu können. Deutet die Prognose also darauf hin, dass ein erfolgreicher Lehrabschluss mittels einer weitergeführten Beratung realistischer ist, wird in Absprache mit dem/der Lernenden und der zuweisenden Stelle, dem Sozialdienst, eine Lehrbegleitung be- und gesprochen. Freiwilligkeit, Motivation und Engagement bilden dabei die wichtigsten Aufnahmekriterien (Zweckverband, 2020b) und die Basis für die weitere Zusammenarbeit.

3.1.3 Die Lehrbegleitung im Zweckverband SNH

Im generellen Coachingkonzept des Zweckverbands SNH wird eine vertrauensvolle und wertschätzende Grundhaltung verfolgt. Der Fokus liegt auf der Unterstützung der Programmteilnehmenden hinsichtlich ihrer persönlichen Entwicklung und der erfolgreichen Bewältigung von Problemlagen (Zweckverband, 2020a, S. 16).

Die Begleitpersonen nehmen eine möglichst neutrale Rolle ein, kommunizieren auf Augenhöhe und erachten die Lernenden jederzeit als Experten und Expertinnen ihrer Leben und übergeben ihnen dadurch die Selbstverantwortung für ihr Handeln.

In monatlich stattfindenden Gesprächen werden Ausbildung und Ausbildungsverlauf besprochen, Unsicherheiten angegangen, Bevorstehendes geplant und Vergangenes reflektiert. Auf lösungs- und ressourcenorientierte Weise werden dabei alte und neue Bewältigungsstrategien thematisiert, vorhandene Fähigkeiten gefördert und Hilfestellungen angeboten. Ein besonderer Fokus liegt auf der Stärkung der Ressourcen und damit auf der Förderung des Selbstvertrauens (Zweckverband SNH, 2020a, S. 17).

Die Begleitpersonen fungieren darüber hinaus als Bindeglied zwischen Lernenden und Lehrbetrieb und sind für beide Seiten Ansprechstelle bei Schwierigkeiten. Im Sinne einer Krisenintervention sind darum je nach Bedarf auch zusätzliche Gespräche mit und ohne Ausbildungsverantwortliche möglich, sodass aktuelle Vorfälle, Bedürfnisse, Problemlagen und Anliegen tagesaktuell bearbeitet und gemeinsame Ziele und Vorgehensweisen vereinbart werden können (Zweckverband SNH, 2020a, S. 17).

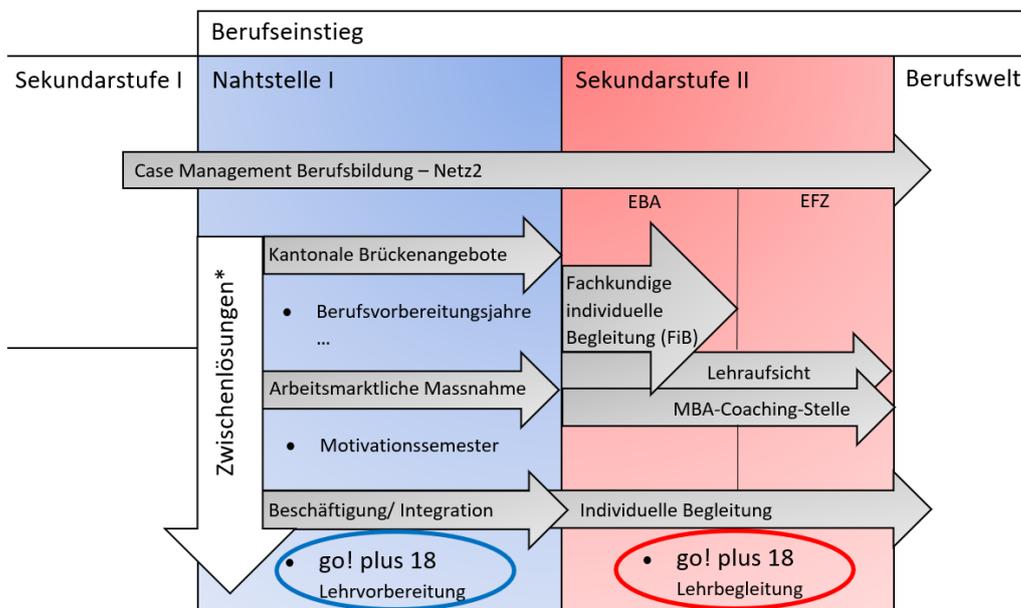
Weil spezifische Probleme manchmal auch spezifische Hilfe erfordern, bedeutet Lehrbegleitung je nach Problemstellung und mit dem Ziel der positiven Entwicklung der Lernenden auch die Zusammenarbeit mit anderen Fachstellen.

Durch die regelmässige und gemeinsame Überprüfung, welche Unterstützung gerade angezeigt ist, kann nicht nur eine optimale persönliche Unterstützung, «die in vielen Fällen über den Kernauftrag des Programms hinausgeht» (Zweckverband SNH, 2020a, S. 23), gewährleistet werden, die Überprüfung kann im Gegenteil auch ergeben, dass das

Ziel erreicht und eine Lehrbegleitung nicht mehr erforderlich oder gewünscht ist und in Folge dessen dazu führen, dass die Begleitung noch vor Lehrabschluss aufgelöst wird.

3.1.4 Einordnung in der Berufsbildungslandschaft

Das Programm *go! plus 18* im Zweckverband SNH ist eine Unterstützungsmassnahme, welche sich an Jugendliche und junge Erwachsene richtet, die vom Sozialdienst unterstützt werden. Das Programm stellt, weil das öffentliche Hilfesystem dem Subsidiaritätsprinzip folgt, die letzte Unterstützungsmöglichkeit zur beruflichen Integration dar. Es kommt daher erst dann zum Einsatz, wenn der Berufseinstieg nicht gelungen ist und sämtliche andere Ansprüche und Möglichkeiten zur Unterstützung, wie die kantonal finanzierten Brückenangebote oder das von der Arbeitslosenversicherung getragene Motivationssemester, ausgeschöpft sind (vgl. Abb. 5.).



* öffentlich finanzierte Zwischenlösungen sind nach dem Subsidiaritätsprinzip geregelt und folgen dem Grundsatz: Schulbildung vor Arbeit gemäss KR-Nr. 157/2013

Abbildung 5. Verortung der Lehrbegleitung im Hilfesystem

Quelle: Eigene Darstellung

Das Besondere am Coachingangebot des Programms *go! plus 18* ist, dass es bei Bedarf auch nach erfolgreicher Lehrstellensuche in Form einer Lehrbegleitung weitergeführt werden und als ein individuelles Begleitangebot zum Einsatz kommen kann. Dadurch kann in Abgrenzung zu anderen Unterstützungsmöglichkeiten eine unterbrechungsfreie Übergangsbegleitung von ein und derselben Fachperson von der Nahtstelle I hinein in die Sekundarstufe II ermöglicht werden.

Die in der vorliegenden Arbeit untersuchte Lehrbegleitung kann also als ein von der Sozialhilfe finanziertes individuelles Unterstützungsangebot für junge Menschen mit Diskontinuitäten im bisherigen Ausbildungsverlauf verortet werden (vgl. Abb. 5, rote Markierung).

3.2 Methodisches Vorgehen und Design

Um die Wirkung und Relevanz einer Lehrbegleitung ermitteln zu können, wurde im Zuge dieser Arbeit eine einmalige qualitative Betroffenenbefragung durchgeführt. Alle befragten Personen haben im Anschluss an den Begleitprozess der Lehrstellensuche das Angebot der weitergeführten Begleitung während der Lehre (Lehrbegleitung) für mindestens sechs Monate in Anspruch genommen. Bei drei von vier befragten Personen liegt der abgefragte Zeitraum der Lehre bereits eine Weile zurück, weshalb die Befragung auf einer subjektiven retropektivischen Beurteilung basiert. Der für die Befragung nach Helfferich (2009) erstellte Leitfaden fokussiert deshalb auf subjektiv erlebte Relevanzen und beinhaltet sechs verschiedene Themenblöcke mit jeweils einer Erzählaufforderung und der Möglichkeit, gezielte Vertiefungsfragen zu stellen. Diese Art der Datenerhebung wurde gewählt, weil sie sich besonders gut eignet, wenn «subjektive Theorien und Formen des Alltagswissens zu rekonstruieren sind und so maximale Offenheit gewährleistet sein soll» (Helfferich, 2009, S. 179). Darüber hinaus kann auf diese Weise und im Sinne des Forschungsinteresses strukturierend eingegriffen werden, was die Abdeckung aller zuvor ermittelten Themen und eine einheitliche Auswertung der Interviews ermöglicht. Zur Auswertung der erhobenen Daten wurde die Strukturierende Inhaltsanalyse gewählt, weil der Fokus bei dieser Art der Analyse auf dem Herausfiltern von vorgängig bestimmten, deduktiv ermittelten Ordnungskriterien liegt und so ein Querschnitt des Datenmaterials genutzt werden kann (Mayring, 2015, S. 67).

3.3 Sample

Unter Einhaltung der geltenden Datenschutzbestimmungen des Zweckverbands SNH wurden in einem ersten Schritt sämtliche Teilnehmendenlisten der vergangenen sechs Jahre gesichtet. Auf diese Weise konnte festgestellt werden, wie viele Jugendliche und junge Erwachsene in eben dieser Zeit durch eine Lehrbegleitung unterstützt worden sind.

In die vorläufige Auswahl wurden nur Personen aufgenommen, die erstens bereits vor der Lehre durch ein Coaching im SNH begleitet und zweitens während mindestens sechs Monaten durch eine Lehrbegleitung unterstützt wurden. Daraus resultierte eine Kontaktliste bestehend aus 17 Personen.

In einem zweiten Schritt wurden auf unterschiedlichen Kanälen (Telefon, Whatsapp und E-Mail) Kontaktversuche zu allen aufgelisteten Personen unternommen. Wobei eine Person verlauten liess, dass sie keinen Kontakt wünscht, acht Personen nicht auf die Kontaktaufnahme reagierten und acht Personen für eine erste telefonische Kurzbefragung erreicht werden konnten.

Da sich schlussendlich lediglich vier Personen für ein längeres Online-Interview bereit erklärten, konnte für die Untersuchung kein gezieltes Sampling zusammengestellt werden. Das Sampling der Untersuchung entspricht einem Convenience-Sampling und kann keinen Anspruch auf Repräsentativität erheben. Trotzdem ist das Sample, wie der nachfolgenden Tabelle entnommen werden kann, in vielerlei Hinsicht divers zusammengesetzt.

Tabelle 1. Zusammensetzung des Samples für die Befragung

Geschlecht	Herkunft	Alter Lehrstart	Jahr Lehrstart	Einschätzung Lehrstart	Anzahl Monate Lehrbegleitung	Einschätzung Lehrbegleitung (1-10)	Lehrberuf	Niveau	Abschluss	
m	Irak	20	2020	schwierig	13*	8	} hilfreich	Dachdecker	EBA	offen
m	Eritrea	19	2018	normal	11	2		Coiffeur	EBA	Ja
m	Syrien	20	2018	schwierig	6	10		Montage-Elektriker	EFZ	Ja
w	Schweiz	27	2017	**	10	8		Kauffrau	EFZ	Ja

* Laufende Lehrbegleitung zum Zeitpunkt der Befragung

** Berufsschule schwierig / Betrieb einfach

Quelle: Eigene Darstellung und Erhebung

(aus Datenschutzgründen wurden die Herkunftsländer verfremdet)

So konnten beispielsweise Interviews mit Personen in jeweils unterschiedlichen Berufen und mit unterschiedlichen Ausbildungsniveaus geführt werden. Weiter hat sich ergeben, dass das Geschlechterverhältnis des Samples beinahe demjenigen der vorab erstellten Kontaktliste entspricht und auch, dass die Verteilung der Merkmale *Alter bei Lehrstart* und *Herkunft* dem Gros der Gruppenzusammensetzung des Programms entspricht. daraus kann gefolgert werden, dass das Sample die Zusammensetzung der beforschten Gesamtgruppe widerspiegelt.

Da angenommen werden kann, dass sich Personen eher für ein Interview bereit erklären, wenn sie positive Erfahrungen mit der Lehrbegleitung gemacht haben, wurden bei der ersten Kontaktaufnahme zwei quantitativ messbare Einschätzungen eingeholt (vgl. Tab. 1, Spalten 5 und 7). Es stellte sich heraus, dass eine Person für ein Interview gewonnen werden konnte, welche die Lehrbegleitung mit einem Wert von zwei als überhaupt nicht hilfreich bewertet hat. Auf diese Weise wurden auch negative Erfahrungen mit der Lehrbegleitung in die Untersuchung miteinbezogen.

An dieser Stelle sollte jedoch trotz der guten Durchmischung des Samples reflektiert werden, dass der erfolgreiche Lehrabschluss oder die Aussicht darauf einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung gehabt haben könnte.

3.4 Datenerhebung

Bei der ersten Kontaktaufnahme und der damit verbundenen telefonischen Kurzbefragung wurden das Forschungsvorhaben in groben Zügen erläutert und die Bereitschaft für ein Online-Interview abgefragt. Gleichzeitig wurden den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern Anonymität und Diskretion zugesichert und diesbezügliche Fragen geklärt. Die Online-Interviews fanden schliesslich zu unterschiedlichen und frei gewählten Tagen und Zeiten statt.

Zu Beginn des Online-Interviews wurde noch einmal auf die genannten Punkte hinsichtlich des Datenschutzes sowie den Ablauf und die Dauer der Interviews eingegangen. Weiter wurde noch vor Start der Aufzeichnung die Frage geklärt, ob die Kamera eingeschaltet bleibt oder nicht, wobei die Befragten explizit aufgefordert wurden, dies frei zu entscheiden. Dem Leitfaden folgend wurden anschliessend in rund 30 Minuten sechs Themenblöcke besprochen. Das Erkenntnisinteresse lag dabei auf subjektiven Einschätzungen und Erfahrungsberichten (vgl. Leitfaden im Anhang).

3.5 Aufbereitung der Daten

Die Interviews wurden mittels eines einfachen Transkriptionssystems verschriftlicht. Bei dieser Art der Transkription liegt das Augenmerk auf dem Inhalt des Gesprächs und nicht auf der Tonalität oder der Sprechgeschwindigkeit. Der Text wird geglättet, wodurch ein schnellerer Zugang zum Inhalt ermöglicht wird (Dresing & Pehl, 2015, S. 18–19). Da der Fokus des Forschungsinteresses auf dem Inhalt liegt und sich auf diese Weise eine nicht unwesentliche Menge an Arbeit einsparen lässt, ohne dabei die Qualität der Untersuchung zu beeinträchtigen, fiel die Entscheidung auf eben dieses Modell.

Die vollständigen Transkriptionsregeln, ergänzt durch die eingesetzten Anonymisierungs-Codes, sind dem Anhang dieser Arbeit beigelegt.

3.6 Auswertung der Daten

Für die Auswertung der Daten wurden in einem ersten Schritt aus der Theorie deduktiv abgeleitete Begriffe ans Datenmaterial herangetragen. In Anlehnung an die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) wurde bei einem ersten Materialdurchlauf analysiert, inwiefern sich die ausgewählten Textpassagen diesen Begriffen respektive

den noch unsortierten Kategorien zuordnen lassen. Bei der Arbeit mit dem Textmaterial erwies sich die vorläufige und grobe Aufteilung in nur zwei Hauptthemenblöcke (*Unterstützung* und *Bewältigung*) mit anschließender Feinzuteilung in deduktiv und induktiv ermittelte Unterkategorien als zielführend (Abb. 6, Schritte 1–4).

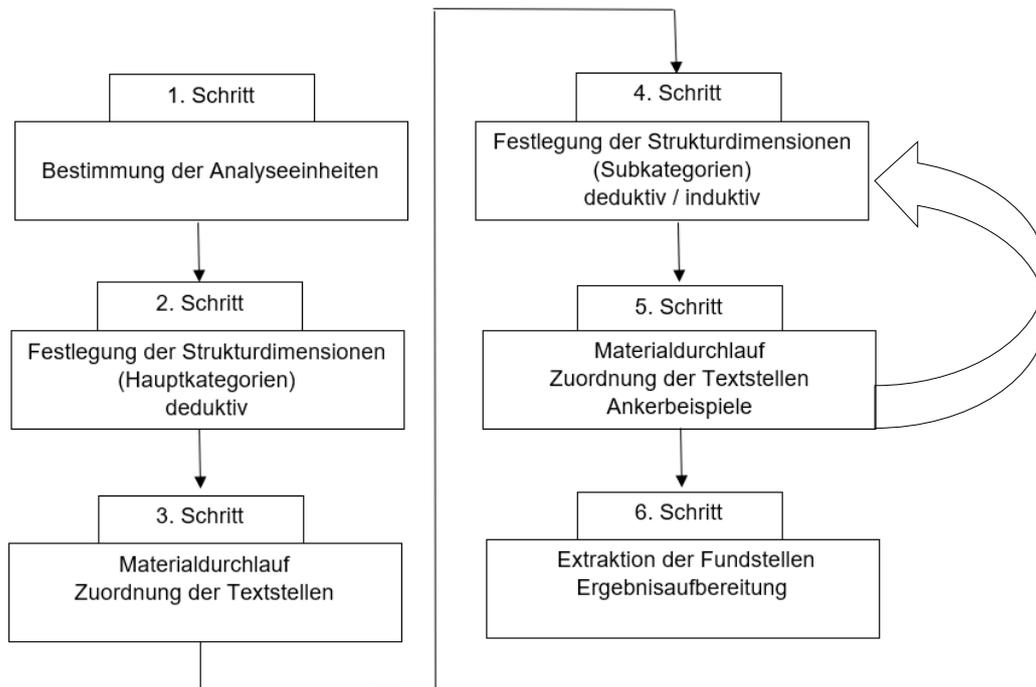


Abbildung 6. Ablaufmodell der Inhaltsanalyse nach Mayring

Quelle: Eigene Darstellung (Mayring, 2015, S. 98)

Da beim zweiten Materialdurchlauf eine noch unzureichende Passung der gebildeten Kategorien und des Textmaterials ausgemacht werden konnte, wurden die beiden Arbeitsschritte vier und fünf bis zur finalen Version des Kategoriensystems mehrfach wiederholt und durchgeführt. Das vollständige Kategoriensystem ist im Anhang dieser Arbeit zu finden und wurde mittels Ankerbeispielen zu den jeweiligen Kategorien präzisiert. Nach der finalen Zuordnung der Textpassagen und der letzten Überprüfung der Transkripte wurde in einem letzten Schritt die Extraktion der Fundstellen vorgenommen und eine abschnittsweise Zusammenfassung der Unterkategorien erstellt.

3.7 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse analog zur Datenauswertung mittels der beiden Hauptkategorien *Unterstützung* und *Bewältigung* in zwei Themenblöcke gegliedert und entlang der erstellten Unterkategorien (Tab. 2) präsentiert. Die aus der Untersuchung hervorgegangenen Ergebnisse werden dazu in zusammenfassender Form dargestellt.

Tabelle 2. Kategoriensystem der Inhaltsanalyse

1. Unterstützung	2. Bewältigung
1.1 Unterstützungsbedarf	2.1 Persönlichkeit
1.1.1 Soziales Netzwerk	2.1.1 Veränderungsbereitschaft
1.1.2 Lehrbetrieb	2.1.2 Motivation
1.1.3 System-Wissen	2.2 Herausforderungen
1.1.4 kulturelle Integration	2.2.1 Übergang
1.1.5 Kompetenzerwerb	2.2.2 Lehrverlauf
1.2 Form der Unterstützungsmaßnahme	2.3 Handlungsfähigkeit
1.2.1 Regelmässigkeit	2.3.1 Thematisierung
1.2.2 Niederschwelligkeit / Flexibilität	2.3.2 Handlungsstrategien
1.2.3 Kontinuität	2.4 Entwicklung
1.2.4 Gesprächsinhalte	2.4.1 fachlich
1.3 Coaching / Beratung	2.4.2 persönlich
1.3.2 Hilfe zur Selbsthilfe	
1.3.3 Expertenberatung	
1.3.4 Krisenintervention	
1.4 Zusammenarbeit	
1.4.1 Beziehung / Emotionale Unterstützung	
1.4.2 Verlässlichkeit / Rückhalt	
1.4.3 Vertrauen	
1.4.4 Zufriedenheit	
1.4.5 Haltung	

Quelle: Eigene Darstellung und Erhebung

3.7.1 Unterstützung

3.7.1.1 Unterstützungsbedarf

Die Untersuchung hat ergeben, dass das **Soziale Netzwerk** respektive das Unterstützungsnetz der Befragten als tendenziell klein eingestuft werden kann, da bei der Beantwortung der Frage nach Personen, welche während der Lehre unterstützt haben, häufig nur eine Person aus dem privaten Umfeld genannt wurde.

Die Unterstützung im **Lehrbetrieb** wurde in drei von vier Fällen positiv erlebt. Die Beschreibungen deuten auf eine Offenheit der Berufsbildenden hinsichtlich der nachgefragten Unterstützung hin, teilweise auch über den Arbeitsalltag hinaus. Die Befragten zeichneten ein Bild von «offenen Türen» bei Anliegen und Problemen. Doch trotz der zumeist positiven Wahrnehmung hat sich gezeigt, dass es während dem Ausbildungsverlauf der

Befragten zu verschiedenen Schwierigkeiten unterschiedlichen Schweregrads gekommen ist (vgl. auch Kapitel 3.7.2.2 Herausforderungen). Einige dieser Schwierigkeiten lassen sich auf unzureichendes oder fehlendes **System-Wissen** zurückführen. So hat sich bei zwei von drei Personen mit Migrationshintergrund gezeigt, dass fehlendes System-Wissen zu starken Unsicherheiten führen kann, wenn beispielsweise nicht klar ist, welche Erwartungen an einen gestellt werden oder das Wissen darüber fehlt, wohin man sich wenden kann, wenn etwas «nicht gut läuft». Aus den Interviews geht weiter hervor, dass es oft die vermeintlich banalen Sachen sind, die zu Irritationen führen. Diesbezüglich wurde fehlendes Wissen über Arbeitskleidung oder **kulturelle Verschiedenheit**, wie das Humorverständnis genannt.

Der Unterstützungsbedarf hinsichtlich des **Kompetenzerwerbs** wurde in den Interviews nicht explizit, sondern nur implizit angesprochen. Dabei ging es um Themen wie Selbstorganisation, Selbstständigkeit, Selbstvertrauen, aber auch Zuverlässigkeit sowie sprachliche Kompetenzen. Bezeichnend ist diesbezüglich die Aufforderung, dass der Coach einem sagen soll, in welchem Bereich man sich «verbessern muss».

Der Bedarf nach **Unterstützung durch eine Begleitperson** wurde in drei von vier Fällen als eigener Wunsch formuliert, wobei sich die eingeforderte Unterstützung vielfach auf alltägliche Hilfeleistungen bezogen hat. Konkreter und spezifischer Unterstützungsbedarf wurde einzig in Bezug auf kritische Ausbildungssituationen und mangelhaft erlebte Unterstützung seitens des Lehrbetriebs geäußert.

3.7.1.2 Form der Unterstützungsmassnahme

Aus den Interviews konnten Erkenntnisse zur Form der Lehrbegleitung und der Wahrnehmung eben dieser Unterstützung gewonnen werden. Als Erstes konnte festgestellt werden, dass die Befragten keinen Unterschied zwischen den beiden Unterstützungsmassnahmen *Lehrvorbereitung* und *Lehrbegleitung* gemacht haben. Sie haben im Grunde den gesamten Prozess der Unterstützung als ein und dieselbe Hilfe wahrgenommen oder die beiden Angebote vermischt und in ihren Ausführungen entsprechend immer wieder auf Inhalte der Lehrvorbereitung fokussiert. Trotz dieser Vermischung wurde die **Kontinuität** der Begleitung wahrgenommen, so äusserte sich eine Person erstaunt und erfreut über die Tatsache, dass der Coach auch nach der Lehrstellenfindung weiter unterstützt hat. Eine zweite Person stellte die Überlegung an, dass es gut war, durch dieselbe Begleitperson unterstützt worden zu sein, weil sie «zufrieden» mit dem Coach gewesen sei.

In einem Fall konnte die Kontinuität durch dieselbe Fachperson nicht gewährleistet werden. Weil die Zufriedenheit mit dem Wechsel der Begleitperson auf drastische Weise

abgenommen hat, kann festgehalten werden, dass der Wechsel in diesem Fall hinderlich gewesen ist.

Beim Aspekt **Regelmässigkeit** wurde berichtet, dass die Gespräche mit den Coaches im Normalfall monatlich und bei gutem Verlauf auch zweimonatlich stattgefunden haben. Dabei wurde in den Gesprächen zumeist Alltägliches und nicht nur berufliches besprochen. Bezeichnend dafür ist der mehrfach genutzte Satzstamm «ich habe erzählt, ...», was gerade ansteht, wie es läuft, wo es Schwierigkeiten gibt.

Zuletzt haben sich in Bezug auf die Unterstützungsform die beiden Themen **Flexibilität** und die **Niederschwelligkeit** als wichtige Punkte herausgestellt. So fanden die Gespräche zwar zumeist in Horgen statt, als «besonders gut» wurden allerdings das flexible Anpassen der Gesprächszeit und der Lokalität bewertet. Vielfach wurden die Gespräche in die Gegend des Arbeitsplatzes der Befragten verlegt. In Bezug auf Niederschwelligkeit lässt sich an jenem Fall, bei welchem es zu Unzufriedenheit gekommen ist, aufzeigen, dass für eine positive Wahrnehmung der Unterstützungsmaßnahme vor allem auch das **Kontakthalten** von zentraler Bedeutung ist. So erklärte die besagte Person, dass sie sich nicht mehr beim Coach gemeldet habe, weil umgekehrt dasselbe der Fall war. Eine Lehrbegleitung, die ohnehin nur wenige Kontakte beinhaltet, sollte demnach nicht auf einer reinen Holschuld basieren.

3.7.1.3 Coaching und Beratung

Aus den Interviews geht hervor, dass der Fokus der untersuchten Unterstützungsmaßnahme stark auf **Expertenberatung** lag respektive, dass die Wahrnehmungen und Erwartungen der Befragten tendenziell in diese Richtung gehen. Entsprechend wurde das im Coaching wichtige Konzept der **Hilfe zur Selbsthilfe** von den Befragten kaum angesprochen, sondern sehr viel öfter darüber berichtet, dass der Coach wichtige Informationen habe geben können, für Orientierung gesorgt oder bei Schwierigkeiten zwischen Lernenden und Lehrbetrieb vermittelt habe. In einem Fall hat das Thema Vertiefungsarbeit viel Raum eingenommen, beispielsweise wurde bei der Erarbeitung unterstützt und es wurden geschriebene Texte korrigiert. Inwiefern die Coaches in ihrer Arbeit Hilfe zur Selbsthilfe geleistet haben, geht aus dem Datenmaterial nicht eindeutig hervor, allerdings deuten verschiedene Aussagen, wie jene, dass der Coach einem «den Weg zeigt» daraufhin, dass die Methoden der Coaches auch darauf abzielten.

Aus den Interviews geht weiter hervor, dass die Coaches nur bei vereinzelt kleineren Problemen aufgefordert waren, zwischen Lehrbetrieb und Lernenden zu vermitteln. Von grösseren Krisen wurde nur in einem Fall berichtet, wobei da die eingeforderte Unterstützung im Sinne einer **Krisenintervention** nicht geleistet wurde, weil der Coach aufgrund von Ferien nicht verfügbar und keine Stellvertretung eingesprungen war. Dass die

rasche **Verfügbarkeit** von Hilfe zentral ist, zeigt sich an dieser Stelle und ebenso in der zweiten beschriebenen Krisensituation am Ende der Ausbildung, als die Unterstützungsmassnahme bereits aufgelöst war und seitens SNH keine Ansprechperson mehr zur Verfügung stand, deutlich.

3.7.1.4 Zusammenarbeit

Dass eine tragfähige **Beziehung** die erste und wichtigste Voraussetzung für eine gute Zusammenarbeit darstellt, ging aus dem Datenmaterial deutlich hervor. Die Befragten haben diesbezüglich mehrfach betont, dass sie den Coach auch als Menschen geschätzt haben, dass «das Menschliche» gut zusammengepasst und darum auch die Zusammenarbeit gut funktioniert habe. Auch gegenteilige Erfahrungen, bei denen der Coach als «komisch» beschrieben wurde, bekräftigen die Wichtigkeit der Beziehung, weil es im beschriebenen Fall schlussendlich zu keiner respektive einer kurzen und nicht zufriedenstellenden Zusammenarbeit gekommen ist.

Anhand der Daten zeigt sich ausserdem als wichtig, dass der Coach ehrliches Interesse signalisiert, zuhört und ein offenes Ohr für private Anliegen und Sorgen hat. Dabei wurde in Bezug auf das **Vertrauen** neben dem Interesse auch die akzeptierende, verständnisvolle **Haltung** des Coaches betont und darauf verwiesen, dass es wichtig sei, dass die Anliegen «ernst genommen» werden. Diesbezüglich kann aufgrund der Äusserungen weiter festgestellt werden, dass das gegenseitige Vertrauen nicht nur, wie explizit erwähnt, förderlich für die gute Zusammenarbeit ist, sondern dass über Vertrauen und **Verlässlichkeit** auch Gefühle der Sicherheit vermittelt werden. So spricht eine Person davon, dass sie durch das Wissen um die Unterstützung «immer so eine Hoffnung» gehabt habe.

Den Lernenden Sicherheit zu geben, damit sie wissen, dass da jemand ist, der «hinter einem steht» und sie sich gewiss sein können, dass es eine Person gibt, die «hilft», kann aufgrund der erhobenen Daten als eine der wichtigsten Aufgaben einer Lehrbegleitung verstanden werden. Weiter hat sich bei der Auswertung der Daten gezeigt, dass dieser subjektiv erlebte **Rückhalt** durch den Coach in direktem Zusammenhang mit der geäusserten **Zufriedenheit** mit der Unterstützungsmassnahme steht, denn je bedingungsloser der erlebte Rückhalt beschrieben wurde, desto besser wurde die Zusammenarbeit und Zufriedenheit bewertet. Gleiches konnte auch umgekehrt, also bezüglich der geäusserten Unzufriedenheit und des fehlenden Rückhalts beobachtet werden.

3.7.2 Bewältigung

3.7.2.1 Persönlichkeit

Die Untersuchungsgruppe hat in den Interviews implizit und explizite **Veränderungsbereitschaft** geäußert. Der Wunsch nach einer Veränderung hinsichtlich des Ausbildungsstatus, also der Wunsch, eine Ausbildung zu absolvieren, wurde von den Befragten als ein eigenes Ziel formuliert und beschrieben. Nur in einem Fall benötigte es für diese Bereitschaft einen Anstoss von aussen. So entschloss sich die besagte Person erst dann dazu, eine Lehre zu machen, als sich ihr die Chance dazu geboten hat, weil sie, wie sie sagt: «nichts zu verlieren hatte».

Auch wenn die meisten der Befragten eine Lehre angetreten haben, die nicht ihrer ersten Priorität entsprach, kann die **Motivation** und Zufriedenheit mit dem erlernten Beruf tendenziell hoch eingestuft werden. Zur Bekräftigung der eigenen Motivation wurden Handlungsweisen wie Pünktlichkeit, Fleiss oder Lernbereitschaft genannt.

3.7.2.2 Herausforderungen

Es hat sich gezeigt, dass die Herausforderungen, welche sich **am Übergang** von der Lehrvorbereitung in die Berufslehre ergeben haben, höchst individuell und unterschiedlich zu fassen sind. Zuerst sei erwähnt, dass zwei Personen die vorgängig gemachten Berufserfahrungen als förderlich für den Einstieg in die Berufslehre gewertet haben. Entsprechend bewerteten diese Personen die Veränderungen beim Übergang als nicht sonderlich herausfordernd.

Den von den anderen Befragten genannten Herausforderungen gemein ist, dass sie sich auf Veränderungs- und **Anpassungsprozesse**, beispielsweise den Umgang mit weniger Freizeit, neuen Menschen und der Berufskultur beziehen. So wurde die Zeit des Übergangs als «einsam» erlebt, weil nach einem strengen Arbeitstag weder genügend Energie noch Zeit für die Freizeitplanung übrig geblieben ist. Weitere Herausforderungen ergaben sich gemäss den Befragten durch Konflikte in Bezug auf ein unterschiedliches Humorverständnis. Zwei Personen haben berichtet, dass sie den Humor anderer als «schlimm» respektive «anders» wahrgenommen haben und es aufgrund dessen zu Konflikten gekommen sei.

Ebenso individuell wie beim Übergang sind auch die Herausforderungen, die bei den Befragten **während der Ausbildung** aufgetreten sind. Es hat sich gezeigt, dass es zu verschiedenen Zeitpunkten zu Problemen unterschiedlichen Schweregrads gekommen ist. Dabei wurden Unsicherheiten bezüglich der eigenen Fähigkeiten ebenso benannt wie die unzureichende Vermittlungsfähigkeit der Berufsausbildenden respektive der Lehrpersonen an der Berufsfachschule. In Bezug auf die persönliche Integrität wurden

zudem Handlungen und Äusserungen von Mitarbeitenden genannt, die zumindest temporär zu Selbstzweifel, Unbehagen und Motivationsverlust geführt haben. In einem Fall kam es im Verlauf der Ausbildung zu zwei prekären Situationen. Einmal durch den Konkurs des Ausbildungsbetriebs, weil es dadurch zu einer Lehrvertragsauflösung mit kurzer Unterbrechung gekommen ist, und einmal, weil die Unterstützung beim Lehrabschluss als gänzlich inexistent erlebt wurde.

3.7.2.3 Handlungsfähigkeit

In puncto Handlungsfähigkeit kann festgehalten werden, dass alle befragten Personen von Situationen berichtet haben, in denen sie bestehende oder bevorstehende Schwierigkeiten erkannt und thematisiert haben. Allerdings führte die **Thematisierung** nicht überall zur Problemlösung. In einigen Situationen konnten sich die Befragten durch die Thematisierung allein kein Gehör verschaffen, so wurde das vermeintliche Problem beispielsweise dementiert oder nicht ernst genommen.

In zwei Interviews wurden neben der Fähigkeit der Thematisierung unterschiedliche, mehr oder weniger erfolgreiche **Handlungsstrategien** sichtbar. Als erfolgreich erwies sich die Auseinandersetzung mit eigenen Werten, Zielen, Stärken und Schwächen. Ebenso erfolgreich wurde zur Aneignung der geforderten beruflichen Fähigkeiten aktives Selbststudium betrieben und darüber hinaus die Unterstützung bei einer bekannten Berufskollegin eingeholt. Als weniger erfolgreich erwies sich hingegen die Strategie der Resignation und des aktiven Widerstands, weil sich dadurch die Zusammenarbeit erschwert und die Frustration erhöht hat.

3.7.2.4 Entwicklung

Die befragten Personen haben im Hinblick auf den gesamten Lehrverlauf viele verschiedene Entwicklungsfelder angesprochen. Insgesamt wurden von gesteigerten beruflichen Kompetenzen, verbesserten Schulleistungen und dem Absolvieren einer Zusatzausbildung nach erfolgreichem Lehrabschluss berichtet. Neben dieser Entwicklung der **fachlichen Kompetenzen** ist auch die Entwicklung hinsichtlich der Sozial- und **Selbstkompetenzen** zu nennen. In zwei der vier Interviews wurde beispielsweise die aktive Auseinandersetzung mit dem Thema Selbstverantwortung sichtbar. So berichteten die Befragten über Denkprozesse, bei denen sie ihr Handeln und ihre Ziele überdacht haben und in der Konsequenz ihrer Überlegungen schliesslich auch die Handlungsweisen angepasst haben. Weiter konnte die Erfahrung gemacht werden, dass sich mit der Zeit die Kommunikation und Beziehung zu Mitarbeitenden verbessert hat.

4. Diskussion

4.1 Zusammenführung der Erkenntnisse

Im theoretischen Teil dieser Arbeit konnte herausgearbeitet werden, dass sich für junge Menschen beim Erwachsenwerden insbesondere beim Übergang in die Berufswelt vielfältige Herausforderungen ergeben. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Bewältigung dieser Herausforderungen besser gelingt, wenn Jugendliche und junge Erwachsene auf einen gefestigten Selbstwert zurückgreifen können und zudem, dass dieser Selbstwert auf verschiedene – auch dysfunktionale – Weise hergestellt werden kann.

Weil klar scheint, dass für eine erfolgreiche Bewältigung des Berufseinstiegs möglichst viele funktionale, selbstwertstärkende Bezugsquellen erkannt und genutzt werden sollten, widmet sich dieser Teil der Arbeit eben diesen Bezugsquellen, ermittelt deren Potential und diskutiert verschiedene Wirkfaktoren.

4.1.1 Das Potential von Begleitprozessen

Im zweiten Kapitel der Arbeit konnte festgestellt werden, dass das Gespräch, ob informell oder formell geführt, das Potential innehat, Menschen in mehrfacherweise bei der Bewältigung ihrer Problemlagen zu unterstützen. So bietet das Gespräch Menschen eine Form der Entlastung. Im Gespräch wird es möglich, die innere Hilflosigkeit zu thematisieren. Das Gespräch ermöglicht die reflexive Auseinandersetzung und damit die Bearbeitung von Problemlagen, was schliesslich dazu führt, dass bisherige Handlungsstrategien überdacht und angepasst werden. Nicht zuletzt bietet das Gespräch Menschen die Möglichkeit, in Beziehung zu treten, was soziale Isolation verhindert und Eingebundenheit ermöglicht.

Die soeben angesprochenen Beziehungen stellen ihrerseits eine Bezugsquelle für selbstwertstärkende Erfahrungen dar, weil über solide Beziehungen Akzeptanz erlebt und soziale Anerkennung gespürt werden kann. An dieser Stelle sei noch einmal auf Hurrelmann und Quenzel (2016) verwiesen, die betonen, dass die durch Beziehungen generierte soziale Unterstützung das Selbstvertrauen stärkt und eine Grundsicherheit bei der Bewältigung von Herausforderungen vermittelt.

Im Wissen darum, dass in professionellen Begleitprozessen die beiden Komponenten *Gespräch* und *Beziehung* aufeinandertreffen, kann angenommen werden, dass diese Art der Unterstützung in Bezug auf selbstwertstärkende Erfahrungen und hinsichtlich der Bewältigungsunterstützung besonderes Potential verspricht.

In Bezugnahme auf Nestmann (2013) kann diesbezüglich abgeleitet werden, dass dieses Potential zum Grossteil mit dem Können und Wissen der zuständigen Fachpersonen

zusammenhängt, weil Fachpersonen mittels Beratungskompetenzen und fachspezifischen Wissens dazu verhelfen, dass handhabbares Wissen und angemessene Informationen zur Verfügung stehen. So unterstützen Fachpersonen beim Generieren, Verarbeiten, Filtern, Sortieren und Gewichten von Informationen und fördern damit gezielt die personalen Fähigkeiten, die es zur Entscheidungsfindung und zur funktionalen Bewältigung braucht.

4.1.2 Das Potential der Lehrbegleitung

Nachdem zusammenfassend aufgezeigt werden konnte, dass Begleitprozesse in vielerlei Hinsicht positiven Einfluss auf die Bewältigung und Entwicklung junger Menschen nehmen, stellt sich die Frage, ob und wie sich diese Erkenntnisse auf die untersuchte Unterstützungsmassnahme *Lehrbegleitung* übertragen lassen.

Um eine Einschätzung zum Potential der Unterstützungsmöglichkeit *Lehrbegleitung* vornehmen zu können, werden die Ergebnisse der Untersuchung nachfolgend und entlang der drei Themen *Beziehungsgestaltung*, *Entwicklungsunterstützung* und *Krisenintervention* besprochen.

4.1.2.1 Beziehungsgestaltung

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen sowohl das Potential als auch den zentralen Stellenwert der Beziehung innerhalb des Begleitprozesses. So zeigen die Ergebnisse deutlich, dass eine tragfähige Beziehung die erste und wichtigste Voraussetzung für eine gute und erfolgversprechende Zusammenarbeit darstellt.

Ähnlich wie bei der Studie von Wiethoff (2011) wird auch bei dieser Untersuchung deutlich, dass die geleistete Unterstützung in diesem spezifischen Begleitprozess junger Menschen über die einfache Beziehungsgestaltung hinaus geht.

So kann das Potential der Lehrbegleitung in einem erweiterten Verständnis der Beziehungsgestaltung, sprich dem damit verbundenen sozialen und fachlichen Support erkannt werden. So geht aus der Untersuchung diesbezüglich hervor, dass Lernende die Qualität der Unterstützung an der Beziehung und verschiedenen subjektiv erlebten Faktoren wie beispielsweise dem Rückhalt, der Verfügbarkeit, der Verlässlichkeit aber auch an der Expertise der Begleitperson festmachen, diese Faktoren wichtige Funktionen übernehmen, Gefühle der Sicherheit oder des Vertrauens vermitteln und so zur emotionalen Entlastung beitragen.

Weil festgestellt werden konnte, dass die Qualität der Beziehung entscheidenden Einfluss auf die Qualität der Zusammenarbeit nimmt, liegt der Fokus nachfolgend auf den in der Untersuchung erkannten, beziehungsrelevanten Wirkfaktoren.

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass in Bezug auf die Beziehung der erlebte Rückhalt und die Gewissheit darüber, dass die Begleitperson «hinter einem steht», als besonders wichtig hervorgehoben werden kann. Wobei der erlebte Rückhalt, sprich die wahrgenommene Unterstützung ein Gefühl der Sicherheit ermöglicht. Diese Erkenntnis deckt sich mit den Feststellungen von Pool Maag et al. (2011) sowie Wiethoff (2011), die das «Dasein» respektive den emotionalen Rückhalt als wichtige Erfolgsfaktoren beim Begleitprozess junger Menschen erkennen.

Wie dieses Gefühl der Sicherheit hergestellt werden kann, geht aus der Untersuchung zumindest teilweise hervor. So deuten die Ergebnisse auf die Verwobenheit und das Zusammenwirken von vielen verschiedenen Wirkfaktoren, die allesamt Einfluss auf die Beziehung und damit auf das Sicherheitserleben nehmen (vgl. Abb.7).

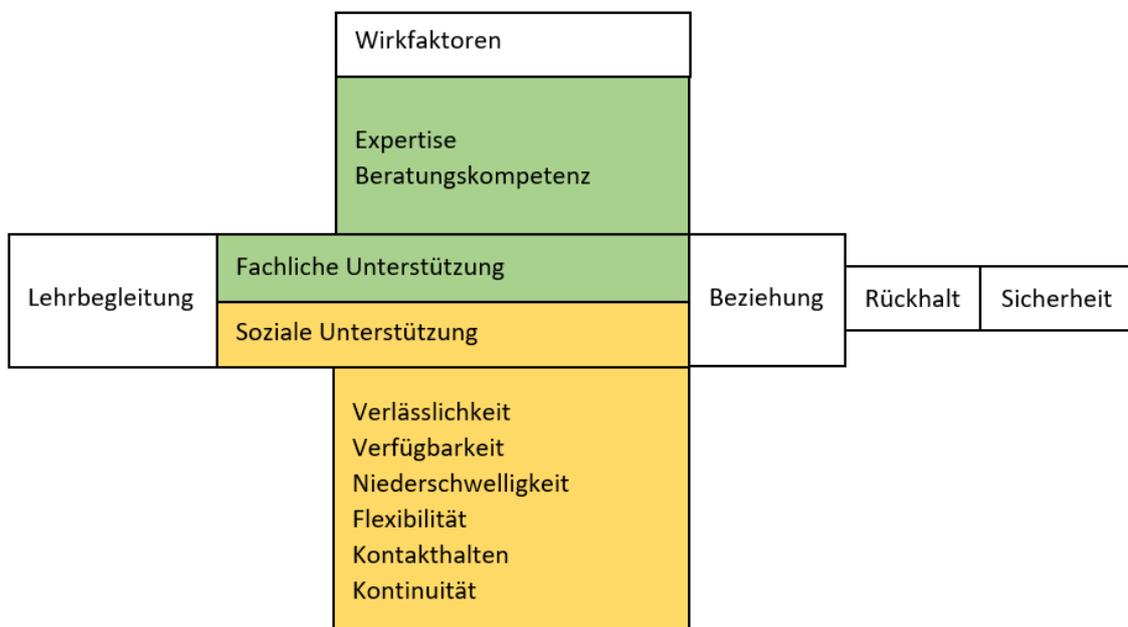


Abbildung 7. Beziehungsrelevante Wirkfaktoren

Quelle: Eigene Darstellung

Wie in Abbildung 7 verdeutlicht wird, haben die Ergebnisse der Untersuchung eine grobe Zweiteilung der Wirkfaktoren ergeben, wobei nicht immer trennscharf zwischen den beiden Unterstützungsformen unterschieden werden kann und soll.

In puncto fachlicher Unterstützung wurden die beiden Wirkfaktoren *Expertise* und *Beratungskompetenz* als selbstverständlich vorausgesetzt. Es wird deutlich, dass die befragten jungen Menschen den Wissensvorsprung ihrer Begleitpersonen anerkennen und davon ausgehen, dass ihnen Optionen und Wege aufgezeigt, Tipps gegeben und Vorschläge unterbreitet werden. Diese Erkenntnis deckt sich mit jener aus der Untersuchung

von Wiethoff (2011), der Expertenberatung gar als Besonderheit in der Arbeit mit Jugendlichen und jungen Erwachsenen beschreibt. Eine weitere Übereinstimmung der Ergebnisse zeigt sich in Bezug auf die Verlässlichkeit, die gleich in zweifacherweise relevant zu sein scheint. So kann emotionale Entlastung, wie Wiethoff (2011) es nennt, nur dann ermöglicht werden, wenn sowohl auf die Fachlichkeit als auch auf die Begleitperson selbst Verlass ist.

Diese Verlässlichkeit spiegelt sich, so zeigen die Ergebnisse, auch auf der strukturellen Ebene der Lehrbegleitung wider. Es hat sich analog zu den Erkenntnissen von Schellenberg und Häfeli (2009) gezeigt, dass die zur Verfügung gestellte Hilfe nur dann Erfolg hat, wenn sie rasch verfügbar, flexibel und niederschwellig zugänglich ist. Weiter hat sich gezeigt, dass die benötigte Unterstützung nicht immer selbstständig eingefordert wird. Es kann vermutet werden, dass in diesen bestimmten Fällen die Hemmschwelle zu hoch und/oder das Vertrauen in die Beziehung zu klein ist. Somit wird klar, dass auch das Kontakthalten als Teil der Niederschwelligkeit zu verstehen ist und von Seiten der Fachpersonen praktiziert werden sollte, weil dadurch Interessen signalisiert und Vertrauen aufgebaut werden kann.

Über das Vertrauen kann zum letzten erkannten Wirkfaktor übergeleitet werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Kontinuität der Begleitung durchaus von Belang sein kann und so ist – auch wenn die Ergebnisse keine abschliessende Aussage zulassen – die Tendenz ersichtlich, dass die Besonderheit der durchgehenden Unterstützung von den Befragten mehrheitlich geschätzt wird. Diese Feststellung schliesst an die Ergebnisse aus der Evaluation von Haller et al. (2014) an, die den Schlüssel zum Erfolg in der gefestigten und langfristigen Beziehung erkennen.

Der Blick auf diese Wirkfaktoren unterstreicht den hohen Stellenwert sowie die Vielschichtigkeit der Beziehungsgestaltung und bekräftigt die Annahme (vgl. Kap. 4.1.1), dass das Potential der Begleitung massgeblich vom Können und Wissen der Fachperson abhängt. Gelingt es der Begleitperson, die Wirkfaktoren zur positiven Beziehungsgestaltung zu nutzen, liegt das Potential der Lehrbegleitung in der Bewältigungsunterstützung, weil so das Gefühl des Rückhalts und der Sicherheit hergestellt werden kann, was in Bezugnahme auf das Konzept der Lebensbewältigung das Generieren von selbstwertstärkenden Erfahrungen ermöglicht, zur Selbstsicherheit hinsichtlich der subjektiv erlebten Handlungsfähigkeit verhilft und schlussendlich dazu führt, dass Herausforderungen mit der nötigen Portion an Bewältigungsoptimismus angegangen werden.

4.1.2.2 Entwicklungsunterstützung

Ist die Basis einer tragfähigen Beziehung erst einmal gelegt, zeigt sich das weitere Potential der Lehrbegleitung in Form der Entwicklungsunterstützung. So bestätigen die Resultate der Untersuchung, dass personale Fähigkeiten, die es zur funktionalen Bewältigung verschiedener – auch ausbildungsrelevanter – Herausforderungen braucht, durch den Einsatz der Lehrbegleitung gefördert und erweitert werden können. Konkret wurden positive Entwicklungen hinsichtlich der Selbstorganisation, der Selbstständigkeit, des Selbstvertrauens, der Selbstverantwortung und der Zuverlässigkeit sichtbar.

Diese Beobachtungen decken sich mit den Ergebnissen verschiedener anderer Untersuchungen (Bührmann, 2009; Haller et al., 2014; Pool Maag et al., 2011), die durch den Einsatz einer Unterstützungsmassnahme positive Veränderungen hinsichtlich der persönlichen Entwicklung beobachten und darauf verweisen, dass solche Veränderungen mitunter durch eine langfristige professionelle Begleitung begünstigt und gefördert werden. Es kann bestätigt werden, dass es im Prozess der Lehrbegleitung zur Auseinandersetzung mit eigenen Werten, Zielen, Stärken sowie Schwächen kommt sowie Denkprozesse angekurbelt, Handlungsstrategien eingesetzt, überdacht und angepasst werden. Wichtig scheint auch in diesem Prozess die Rolle der Begleitperson. So hat sich gezeigt, dass die befragten jungen Menschen Feedbacks der Begleitperson erwarten, sich daran orientieren und entsprechend handeln.

Das Potential einer Lehrbegleitung zeigt sich also auch in der Kompetenzförderung und verweist abermals auf das Wissen und Können der Begleitperson.

4.1.2.3 Krisenintervention

Eine Besonderheit der Lehrbegleitung ist die Möglichkeit des Vermittelns zwischen Lehrbetrieb und Lernenden in Krisensituationen. Weil eine Lehrbegleitung im Gegensatz zu anderen Unterstützungsangeboten nicht erst bei akuten Problemen zum Einsatz kommt, sondern präventiv schwerwiegenden Problemen vorzugreifen versucht, kann sie als Antwort auf das von Stalder und Schmid (2006) erkannte Problem, dass Beratungsstellen oft erst dann involviert werden, wenn Probleme bereits gross und Lehrvertragsauflösungen nahe sind, verstanden werden. Die Unterstützungsform *Lehrbegleitung* wirkt eben dieser Problematik entgegen und birgt das Potential, frühzeitig intervenieren, vermitteln und Dropouts minimieren zu können. Die Untersuchung bestätigt dieses Potential, wenn auch mittels gegenteiligen Beispiels, deutlich und verweist darauf, dass der erlebte Rückhalt durch die Begleitperson gerade in schwierigen Situationen an Bedeutung gewinnt.

4.2 Zur Relevanz der Lehrbegleitung

Die Arbeit zeigt, dass Begleitprozesse für junge Menschen im Übergang ins Erwachsenenalter wichtig sind. Insbesondere die professionelle Begleitung – somit auch die untersuchte Lehrbegleitung – verspricht viel Potential. Wird das Potential einer Lehrbegleitung vollends ausgeschöpft und gelingt die Beziehungsgestaltung nach Wunsch, stärkt die Lehrbegleitung unter dem Blickpunkt des Bewältigungsparadigmas in erster Linie den Selbstwert der jungen Menschen und wirkt bewältigungsunterstützend, da sie selbst eine Bezugsquelle für selbstwertstärkende Erfahrungen darstellt.

Weil die Lehrbegleitung damit eine Grundlage zur funktionalen Bewältigung legt, den Jugendlichen und jungen Erwachsenen zum Bewältigungsoptimismus verhilft und im Weiteren dazu beiträgt, dass über die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Herausforderungen rund um den Berufseinstieg nachhaltig personale Fähigkeiten erweitert und Handlungsstrategien entwickelt werden, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass eine Lehrbegleitung auf der individuellen Ebene hilfreich zu sein scheint und zur erfolgreichen beruflichen Integration beiträgt. Damit kann die der Arbeit zu Grunde liegende Leitfrage

Inwiefern kann die weitergeführte Unterstützungsmassnahme Lehrbegleitung den Ausbildungsverlauf der Lernenden positiv beeinflussen?

im Wissen um die Vielschichtigkeit der Bewältigungsthematik in mehrere Richtungen beantwortet werden. Die Antworten umfassen Merkmale der Herstellung sozialer Handlungsfähigkeit via der Stärkung des Selbstwerts, das Erreichen und Erweitern von Bewältigungskompetenzen sowie das Generieren von arbeitsmarktrelevanter und zur Einbindung notwendigen Handlungsfähigkeit auf Ebene der Selbst- und Sozialkompetenz durch die begleitete Reflexion.

Um die Frage hinsichtlich der Relevanz von Lehrbegleitungen umfassend klären zu können, muss darüber nachgedacht werden, für wen eine Lehrbegleitung relevant sein kann und aus welcher Perspektive der Outcome der Lehrbegleitung bewertet werden soll. Dabei wird klar, dass die Frage auch aus objektiver Sicht und mit dem Blick auf die eingangs der Arbeit erstellte Ausgangslage bearbeitet werden muss.

So zeigen die Erkenntnisse aus der Arbeit, dass Jugendliche und junge Erwachsene beim Berufseinstieg mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert sind, diese unterschiedlich erfolgreich bewältigt werden, es immer häufiger zu Diskontinuitäten im Ausbildungsverlauf kommt und sich diese in zweifacher Weise negativ auswirken, weil sie einerseits zu nachteiligen Berufschancen führen und andererseits selbstwertschwächende Erfahrungen des Scheiterns generieren. Die Lehrbegleitung scheint relevant,

weil sie, wie bereits verdeutlicht werden konnte, als Bezugsquelle für selbstwertstärkende Erfahrungen dient, damit den negativen Erfahrungen entgegenzuwirken vermag und dazu verhilft, neue berufsbezogene Herausforderungen aus einem gestärkten Selbstwert heraus anzugehen. Die gefestigte und solide Unterstützungsbeziehung der Lehrbegleitung fördert demnach die psychische Gesundheit, verhilft zu bewältigungsrelevantem Optimismus, unterstützt bei der (Weiter-)Entwicklung von berufsrelevanten Kompetenzen und personalen Ressourcen, wirkt neuerlichen Diskontinuitäten entgegen und ebnet den Weg hin zu einer erfolgreichen beruflichen Integration.

Dieser angesprochene Punkt der Minimierung von weiteren Diskontinuitäten erscheint aus der Perspektive der Wirtschaftlichkeit insofern relevant, als davon auszugehen ist, dass durch eine erfolgreiche Integration erhebliche Einsparungen hinsichtlich der Folgekosten verbucht werden können (Stalder & Walker, 2012). Diesbezüglich erscheint die Lehrbegleitung als weitergeführte Unterstützungsmassnahme gleich in zweifacherweise sinnvoll, weil durch das Nutzen der bereits installierten Hilfe die bestehende Ressource der Beziehung genutzt werden kann. Die Einsparung personeller Ressourcen ist die logische Konsequenz. Weil die erfolgreiche Einbindung in die Berufswelt die zukünftige finanzielle Existenz sichert und damit soziale Teilhabe ermöglicht, erscheint die Investition in eine Lehrbegleitung auch aus dieser Perspektive sinnvoll.

Abschliessend und um die Relevanz der Lehrbegleitung zu unterstreichen, folgt nun eine Auflistung von entwicklungsförderlichen und relevanten Argumenten ohne Anspruch auf Vollständigkeit.

So sind Begleitprozesse und insbesondere die Lehrbegleitung von Belang, weil junge Menschen auf diese Weise ...

- bei der Bewältigung des Berufseinstiegs unterstützt werden,
- die Möglichkeit bekommen, ihre innere Hilflosigkeit anzusprechen,
- Akzeptanz und Anerkennung erfahren,
- emotionalen Support erhalten,
- ihn ihrem Selbstwert bestärkt werden,
- Bewältigungsoptimismus und
- funktionale Bewältigungskompetenzen (weiter-)entwickeln,
- ihre Lern-, Reflexions- und Planungsfähigkeiten trainieren,
- zur Auseinandersetzung mit der Berufswelt aufgefordert sind,
- neue handlungsrelevante Informationen erhalten und generieren,
- Handlungsstrategien (weiter-)entwickeln,
- im Berufskontext handlungsfähig und
- nachhaltig in die Berufswelt und die Gesellschaft eingebunden werden.

4.3 Ausblick

Ziel der Arbeit war es den Begleitprozess der Lehrbegleitung hinsichtlich seiner Vorteile und Chancen zu analysieren und zu untersuchen inwiefern die langfristige Unterstützung zur nachhaltigen beruflichen Integration beitragen kann.

Die Arbeit zeigt, dass das Potential der Lehrbegleitung von der Qualität der Unterstützungsbeziehung abhängig ist und dass die Begleitperson den Ausbildungsverlauf der Lernenden aus einer gefestigten Beziehung heraus positiv beeinflussen kann.

Weil die Begleitperson bei der Bewältigung von alltäglichen und berufsspezifischen Herausforderungen unterstützt und während diesem Prozess Bewältigungskompetenzen sowie arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten entwickelt und gefördert werden, kann die Lehrbegleitung als eine Form der Basisunterstützung verstanden werden. Das bedeutet, dass die Unterstützungsmassnahme *Lehrbegleitung* universell auf eine breite Gruppe junger Menschen angewendet werden kann und leitet über zur Frage; unter welchen Umständen und in welcher Form die Unterstützung sinnvoll erscheint.

Die Ergebnisse der Arbeit verweisen darauf, dass der gefestigte Selbstwert, die personalen Ressourcen und die individuellen Lebensumstände der jungen Menschen als Bewältigungsgrundlage zu verstehen sind. Weil diese Grundlage massgeblich über Erfolg oder Misserfolg entscheidet, sollten Lehrbegleitungen überall dort zum Einsatz kommen, wo funktionale Möglichkeiten zur Bewältigung nicht ausreichend vorhanden sind. Die Hilfeplanung sollte – so das Plädoyer – erstinstanzlich am Bedarf der Lernenden ausgerichtet und nicht an systemische Grenzen und Hierarchien (vgl. Kap. 1.5.2) geknüpft werden. Bei entsprechender Umsetzung werden alle jungen Menschen mit verzögerten Überritten und Schwierigkeiten beim Berufseinstieg zur Zielgruppe und Lehrbegleitungen auf unterschiedlichen Ebenen des Hilfesystems möglich. Eine diesbezügliche Veränderung der Praxis scheint sinnvoll, weil dadurch bedarfsgerecht, frühzeitig, präventiv, langfristig und kontinuierlich unterstützt, damit weiteren Diskontinuitäten entgegengewirkt und nachhaltige berufliche Integration erreicht werden kann.

Da derartige Veränderungen der Praxis mit Veränderungen der Sozialpolitik einhergehen, braucht es grösser angelegte und repräsentative Studien, welche an die herausgearbeiteten Relevanzen anschliessen, weitere Argumente sowie konkrete Zahlen und Konzepte zur Umsetzung liefern.

Im Gegensatz zum eben angesprochenen Grossvorhaben ist die nachfolgenden Veränderungsidee zur Begleitdauer womöglich einfacher zu realisieren.

Die Überlegungen nehmen Bezug darauf, dass Schwierigkeiten in der Lehre auch nach Beendigung der Lehrbegleitung – bei vorgängig positivem Lehrverlauf – auftreten kön-

nen. Weil die berufliche Integration dadurch gefährdet sein kann, muss darüber nachgedacht werden, wie diesem Missstand entgegengewirkt werden kann. Die an dieser Stelle vorgeschlagene Möglichkeit nimmt den Wirkfaktor des Kontakthaltens in den Fokus, verfolgt die Idee einer ‹halbaktiven› Lehrbegleitung und meint eine reduzierte Unterstützung, die im Bedarfsfall reaktiviert und intensiviert werden kann. Das noch auszuarbeitende Konzept wäre denkbar als Pilotprojekt und könnte dazu beitragen, dass Jugendliche und junge Erwachsene bei einer drohenden Lehrvertragsauflösung unterstützt werden, womit das ‹Durch-die-Maschen-Fallen› verhindert und der dauerhaften Ausbildungslosigkeit entgegengewirkt werden könnte.

Es kann festgehalten werden, dass die professionelle Begleitung am Übergang in die Berufswelt wichtige Funktionen der Bewältigungsunterstützung übernimmt und darüber hinaus zur (Weiter-)Entwicklung arbeitsmarktrelevanter Selbst- und Sozialkompetenzen beiträgt. Dabei muss relativierend angemerkt werden, dass eine Lehrbegleitung kein Garant für die erfolgreiche Integration darstellt, diese also auch von anderen Faktoren, beispielsweise berufsspezifischen Fähigkeiten, abhängig ist.

Wo und wie es zu unterstützen gilt, sollte also immer wieder aufs Neue überprüft werden. Das Schlusswort ist darum auch gleichzeitig als ein Aufruf zu verstehen und fordert, dass die Soziale Arbeit – mit dem Ziel möglichst viele selbstbewusste und optimistische junge Menschen in die Berufswelt integrieren zu können – via des Diskurs und eigenständiger Forschung dazu beiträgt, dass an überholten Grenzen des Systems gerüttelt werden kann.

Literaturverzeichnis

- Avenir Social (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis*. Bern: Avenir Social.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. edition suhrkamp SV. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2018). *Entwicklung der Berufsbildung im Kanton Zürich 2008 – 2017*. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich. Zugriff am 3.3.2022. Verfügbar unter: https://www.zh.ch/content/dam/zhweb/bilder-dokumente/themen/bildung/bildungssystem/studien/entwicklung_der_berufsbildung_2008bis2017.pdf
- Birgmeier, B. (2005). *Coaching und Soziale Arbeit. Grundlagen einer Theorie sozialpädagogischen Coachings*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Birgmeier, B. (2022). *Sozialpädagogisches Coaching – Philosophie und Ethik*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, L. (2012). Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisch inspiriertes Paradigma für die Soziale Arbeit. In: W. Thole (Hrsg.). *Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch*. (4. Aufl., S. 219-233). Wiesbaden: Springer VS.
- Böhnisch, L. (2019). *Lebensbewältigung. Ein Konzept für die Soziale Arbeit* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Weinheim Basel: Beltz Juventa
- Böhnisch, L. & Schröer, W. (2013). *Soziale Arbeit – eine problemorientierte Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhard.
- Böhnisch, L. & Schröer, W. (2018). Lebensbewältigung. In G. Grasshoff, A. Renker & W. Schröer (Hrsg.), *Soziale Arbeit. Eine elementare Einführung* (S.317-326). Wiesbaden: Springer VS. doi 10.1007/978-3-658-15666-4_21
- Böni, E. (2003). Diskontinuierliche Verläufe und Ausbildungslosigkeit. In Bundesamt für Statistik, Bildungsmonitoring (Hrsg.). *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE* (S.81-99). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik, Bildungsmonitoring.
- Broermann, M. (2015). Das Selbstverständnis von Beratung. Auf dem Weg zu einer Beratungsprofession und -disziplin?. *OSC*, 22(1), 73-86. doi: 10.1007/s11613-015-0405-5

- Bundesamt für Statistik. (2021a). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikationsstatus. Resultate zur dualen beruflichen Grundbildung (EBA und EFZ), Ausgabe 2021*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Zugriff am 20.03.2022. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/18744509/master>
- Bundesamt für Statistik. (2021b). *Übergang in die Sekundarstufe II*. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/19305673/master>
- Bührmann, T. (2009). Kompetenzbilanzierung in pädagogischen Prozessen. Hintergründe, Potenziale und Grenzen. *Der pädagogische Blick* 17(3), 132-146.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). *Praxisbuch. Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (6. Aufl.). Marburg: Eigenverlag.
- Gebhardt, A. & Quach, H. S. (2020). Welchen Herausforderungen begegnen Auszubildende im Berufs- und Privatleben?. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Nr. 38, 1-31. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe38/gebhardt_quach_bwpat38.pdf
- Haeblerlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2005). Verzernte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*. 51(1), 116-134.
- Haller, D., Erzinger, B., Jäggi, F. & Pulver, C. (2014). *Evaluation Netz2 - Case Management Berufsbildung Kanton Zürich. Bericht über die ersten drei Betriebsjahre*. Bern: Berner Fachhochschule Soziale Arbeit.
- Helferich, C. (2009). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (3., überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hösli-Leu, S., Wade-Bohleber, L. & von Wyl, A. (2018). Stress und soziale Unterstützung im ersten Jahr einer Berufsausbildung. In F. Sabatella & A. von Wyl (Hrsg.), *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf. Psychische Belastungen und Ressourcen* (S.23-39). Berlin: Springer VS.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2016). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Kriesi, I., Neumann, J. Schweri, J., Griga, D., Kuhn, A., Schmid, E. & Baumeler, C. (2016). „Bleiben? Gehen? Neu beginnen? Häufigkeit, Ursachen und Folgen von Lehrvertragsauflösungen“. *Trendbericht 1 des Schweizerischen Observatoriums für die Berufsbildung*. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB.

- Landert, C. & Eberli, D. (2015). *Bestandesaufnahme der Zwischenlösungen an der Nahtstelle I. Bericht*. Zürich: Landert Brägger Partner. Zugriff am 5.3.2022. Verfügbar unter: <https://www.sbf.admin.ch/dam/sbf/de/dokumente/bestandsaufnahmeder-zwischenloesungenandernahtstellei.pdf.download.pdf/bestandsaufnahmeder-zwischenloesungenandernahtstellei.pdf>
- Lohaus, A., Fridrici, M. & Domsch, H. (2017). *Jugendliche im Stress. Was Eltern wissen sollten*. Berlin: Springer VS. doi 10.1007/978-3-662-52861-7
- Looser, D. (2011). *Soziale Beziehungen und Leistungsmotivation. Die Bedeutung von Bezugspersonen für die längerfristige Aufrechterhaltung der Lern- und Leistungsmotivation*. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress.
- Mansel, J. & Speck, K. (2012). Jenseits der Erwerbsarbeit. In J. Mansel & K. Speck (Hrsg.), *Jugend und Arbeit. Empirische Bestandesaufnahme und Analysen* (S.9-28). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Nägele, C. & Stalder B. E. (2017). Übergänge in die Berufsbildung. Ein Arbeitsmodell. In M.P. Neuenschwander & C. Nägele (Hrsg.), *Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Theoretische Ansätze, empirische Befunde und Beispiele* (S.21-35). Wiesbaden: Springer VS.
- Negrini, L. (2016). *Subjektive Überzeugungen von Berufsbildnern. Stand und Zusammenhänge der Ausbildungsqualität und den Lehrvertragsauflösungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Nestmann, F. (2013). Übergangsberatung. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S.834-852). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Neuenschwander, M.P. (2018). Bezugspersonen haben eine Bedeutsame Rolle in der Berufsfindung. *Berufsbildnerblog*. Zugriff am 25.4.2022. Verfügbar unter: <https://www.berufsbildnerblog.ch/bezugspersonen-haben-eine-bedeutsame-rolle-in-der-berufsfindung/>
- Pool Maag, S., Müller, S. & Marti, U. (2011). *Schlussbericht. Evaluation der Fachkundigen individuellen Begleitung (FiB) in zweijährigen Grundbildungen im Kanton Zürich*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaften.
- Raithel, J. (2011). *Jugendliches Risikoverhalten: eine Einführung* (2. überarbeitete Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Rein, A. & Schaffner, D. (2011). Prekäre Übergänge in Arbeit. Herausforderungen angesichts von Normalitätskonstruktionen und Arbeitsmarktlogik. *Sozial Extra* 35(7/8), 25-28.
- Reissig, B. & Tillmann F. (2020). Übergang Schule-Beruf: Lebenskompetenzen und Unterstützungsbedarfe benachteiligter Jugendlicher. In G. Stecklina & J. Wienforth (Hrsg.), *Handbuch Lebensbewältigung und Soziale Arbeit. Praxis, Theorie und Empirie* (S.170-178). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Rothgang, G-W. & Bach, J. (2015). *Entwicklungspsychologie* (3. überarbeitete und erweiterte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rudin, M., Guggisberg, J., Dubach, P., Bischof, S., Morger, M., Jäggi, J. & Liesch, R. (2018). *Überblicksstudie zur Situation der Jugendlichen und jungen Erwachsenen im Arbeitsmarkt, Arbeitsmarktpolitik Nr.56*. Bern: SECO Publikation.
- Quenzel, G., Leven, I., Hurrelmann, K. & Albert, M. (2012). Lebenssituation, biografische Perspektive und die Bedeutung von Schule und Arbeit. Ergebnisse der 16. Shell Jugendstudie. In J. Mansel & K. Speck (Hrsg.), *Jugend und Arbeit. Empirische Bestandesaufnahme und Analysen* (S.29-44). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schaffner, D. & Rein, A. (2012). Gestaltung von diskontinuierlichen Bildungsverläufen bei Jugendlichen aus einem Sonderschulheim in der Schweiz. In A. Bojanowski & M. Eckert (Hrsg.), *Black Box Übergangssystem* (S.183-194). Münster: Waxmann Verlag.
- Schellenberg, C. & Häfeli, K. (2009). Erfolgsfaktoren am Übergang von der Schule ins Berufsleben bei Jugendlichen mit ungünstigen Startchancen. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*. 15(11-12), 31-37.
- Schmid, E. (2010). *Kritisches Lebensereignis Lehrvertragsauflösung. Eine Längsschnittstudie zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher*. Bern: hep-verlag.
- Schmid, E. (2011). *Lehrvertragsauflösungen im Kanton Zürich: Wiedereinstieg und Anschlusslösung*. Zürich: Institut für Gymnasial- und Berufspädagogik.
- Schmid, E. (2013). Berufliche Integration junger Erwachsener: Ziel noch nicht erreicht. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S.197-217). Bern: hep-verlag.
- Schmid, E. (2016). Berufliche Integration junger Erwachsener: Ziel noch nicht erreicht. In M. Maurer & P. Gonon (Hrsg.), *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven* (S.197-217). Bern: hep-verlag.

- Schöpf, N. (2020). Die Bewältigung von Jugend: Zur Rolle von Bildung, Ausbildung und Beruf. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Nr. 38, 1-18. Verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ausgabe38/schoepf_bwpat38.pdf
- Schwarzer, R. & Renner, B. (1997). Risikoeinschätzung und Optimismus. In R. Schwarzer (Hrsg.), *Gesundheitspsychologie. Ein Lehrbuch* (S. 43-66). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Sempert, W. (2016). Evaluation. In R. Wolfensberger (Hrsg.), *FiB-Handbuch. Individuelle Begleitung in der zweijährigen Grundbildung* (S.95-105). Bern: hep Verlag.
- Stalder, B.E. & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kanton Berns.
- Stalder, M. & Walker, K. (2012). *Gesamtschau Übergang I im Kanton Zürich. Bericht*. Zürich: KEK CDC Consultants. Zugriff am 3.3.2022. Verfügbar unter: https://www.kek-beratung.ch/files/Dokumente/MBA-ZH_Bericht-Gesamtschau-Uebergang-I.pdf
- Stauber, B. & Walther, A. (2013). Junge Erwachsene – eine Lebenslage des Übergangs?. In W. Schröer, B. Stauber, A. Walther, L. Böhnisch & K. Lenz (Hrsg.), *Handbuch Übergänge* (S.270-290). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Steinmann, R. M. (2005). *Psychische Gesundheit - Stress. Wissenschaftliche Grundlagen für eine nationale Strategie zur Stressprävention und Förderung psychischer Gesundheit in der Schweiz*. Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz.
- Stern, S., von Dach, A. & Thomas, R. (2018). *Evaluation der fachkundigen individuellen Begleitung (fiB) in zweijährigen beruflichen Grundbildungen mit EBA*. Bern: Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation.
- Stieglbauer, B. (2016). Die Bedeutung von Arbeit für den Menschen – Zwei Seiten einer Medaille. *Armutnetzwerk*, Monat April. Verfügbar unter: <http://www.armutnetzwerk-ooe.at/die-bedeutung-von-arbeit-fuer-den-menschen-zwei-seiten-einer-medaille/#more-744>
- Vašek, T. (2015). Essay. Arbeit ist mehr als Geld wert. *Schweizer Monat*, Sonderpublikation 22.07.2015. Verfügbar unter: <https://schweizermonat.ch/arbeit-ist-mehr-als-geld-wert/>
- Weinhold, K. & Nestmann, F. (2012). Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung in Übergängen. In S. B. Gahleitner & G. Hahn (Hrsg.), *Übergänge gestalten – Lebenskrisen begleiten. Klinische Sozialarbeit. Beiträge zur psychosozialen Praxis und Forschung 4* (S.52-67). Bonn: Psychiatrie Verlag GmbH.

- Wettstein, E., Schmid, E. & Gonon, P. (2014). *Berufsbildung in der Schweiz. Formen, Strukturen, Akteure* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Bern: hep Verlag.
- Wiethoff, C. (2011). *Übergangskoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolfensberger, R. (2016). *FiB-Handbuch. Individuelle Begleitung in der zweijährigen Grundbildung* (2., aktualisierte Aufl.). Bern: hep Verlag.
- Zweckverband SNH. (2018). *Leitbild 2018 - 2022*. Verfügbar unter: <https://www.snh-zv.ch/media/archive1/Zweckverband/SNHLeitbild.pdf>
- Zweckverband SNH. (2020a). *Handbuch Motivationssemester go!* (Unveröffentlichtes Skript). Horgen: Zweckverband SNH.
- Zweckverband SNH (2020b). *Kurzinfo go! plus 18*. Verfügbar unter: <https://www.snh-zv.ch/media/archive1/Programme/Kurzinfo/KurzinfoSNHGoPlus18.pdf>
- Zweckverband SNH. (2021). *Organigramm*. Verfügbar unter: <https://www.snh-zv.ch/media/archive1/Zweckverband/OrgchartSNHaktuell.pdf>
- Zwicker-Pelzer, R. (2010). *Beratung in der Sozialen Arbeit*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Anhang

Leitfaden für Interviews zum Thema Lehrbegleitung		
Nummer	Datum	Dauer
Interview-Auftakt 1. Begrüssung 2. Dank für Teilnahme aussprechen 3. Ziel und Inhalt erläutern 4. Zeitrahmen und Ablauf erklären 5. Auf Anonymität und Vertraulichkeit hinweisen 6. Einwilligung zur Aufzeichnung des Interviews einholen 7. Nachfragen, ob es vor Interviewbeginn noch offene Fragen gibt		

Leitfaden-Fragekatalog				
Erkenntnisinteresse	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Themen-Check	Konkrete Fragen (wenn Themen nicht angesprochen werden)	Erhaltungs- und Steuerungsfragen
Subjektives Erleben der eigenen Lebenssituation (Ausgangslage) beim Übergang in die Lehre	Wenn Sie an die Zeit zwischen dem Programm im SNH und der Lehre zurückdenken, wie haben Sie die Zeit erlebt und was ist Ihnen in Erinnerung geblieben? Versuchen Sie sich die Übergangszeit und Ihre Lebenssituation in Erinnerung zu rufen. Erzählen Sie alles, was Ihnen wichtig erscheint.	Gefühlslage Lebenslage Soziales Umfeld -> Peers Familiensituation Wohnsituation ev. Gesundheit Druck von aussen Situation SD Passung Art der Lehre Wunschberuf Lehrbetrieb Berufsschule	Wie glücklich waren Sie mit der Berufswahl? Was alles hat Ihre Wahl beeinflusst?	Können Sie noch etwas mehr dazu erzählen? Haben Sie Beispiele dazu? Hat dabei auch ... eine Rolle gespielt? Was würde ... dazu sagen? Was können Sie zu* ... sagen?

Erkenntnisinteresse	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Themen-Check	Konkrete Fragen (wenn Themen nicht angesprochen werden)	Erhaltungs- und Steuerungsfragen
Selbsteinschätzung / Charakteristika	Wenn Sie an diese Zeit zurückdenken, wie würden Sie sich als Mensch generell, aber auch als Lehrende*r beschreiben?	Charaktereigenschaften Interessen Unterstützung und Bedarf Selbständigkeit Zuverlässigkeit Grundmotivation für Lehre Lehrreife Kooperationsbereitschaft Veränderungsbereitschaft	Glauben Sie, dass Sie für die Lehre 'bereit' waren? Wie hat sich das gezeigt?	Können Sie noch etwas mehr dazu erzählen? Haben Sie Beispiele dazu? Hat dabei auch ... eine Rolle gespielt? Was würde ... dazu sagen? Was können Sie zu* ... sagen?

Erkenntnisinteresse	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Themen-Check	Konkrete Fragen (wenn Themen nicht angesprochen werden)	Erhaltungs- und Steuerungsfragen
Subjektives Wissen zum Hilfsangebot	Stellen Sie sich vor, Sie müssten jemandem ohne Kenntnisse erklären, was eine Lehrbegleitung ist und was sie alles beinhaltet. Wie würden Sie das Hilfsangebot Lehrbegleitung beschreiben? Was ist wichtig?, Was speziell? Nutzen Sie dazu Ihre eigenen Erfahrungen mit der Lehrbegleitung.	Angebotsstruktur Ziele Methoden Involvierte Personen Rollen Zusammenarbeit		Können Sie noch etwas mehr dazu erzählen? Haben Sie Beispiele dazu? Hat dabei auch ... eine Rolle gespielt? Was würde ... dazu sagen? Was können Sie zu* ... sagen?

Erkenntnisinteresse	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Themen-Check	Konkrete Fragen (wenn Themen nicht angesprochen werden)	Erhaltungs- und Steuerungsfragen
Subjektiv erlebte Erfahrungen während der Lehrzeit Schlüsselmomente in Erfahrung bringen	Denken Sie einmal zurück an Ihren Lehrverlauf. Was ist Ihnen in Erinnerung geblieben? Versuchen Sie sowohl an die Situation im Lehrbetrieb als auch an die Berufsschule zu denken. Welche positiven und negativen oder speziellen Ereignisse sind Ihnen besonders in Erinnerung geblieben?	Schlüsselmomente -> Gamechanger Verhältnis Lehrbetrieb Verhältnis Berufsschule Personen -> Mitschüler*innen Lehrer*innen Lehrmeister*in Mitarbeitende andere Lernende		Können Sie noch etwas mehr dazu erzählen? Haben Sie Beispiele dazu? Hat dabei auch ... eine Rolle gespielt? Was würde ... dazu sagen? Was können Sie zu* ... sagen?

Erkenntnisinteresse	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Themen-Check	Konkrete Fragen (wenn Themen nicht angesprochen werden)	Erhaltungs- und Steuerungsfragen
Subjektiv erlebte Erfahrungen mit dem Hilfsangebot Lehrbegleitung	Denken Sie doch einmal an die Lehrbegleitung. Erzählen Sie mir von Ihren Erfahrungen und versuchen Sie dabei an die Zusammenarbeit mit Ihrem Coach zu denken. Erzählen Sie alles, was Ihnen wichtig erscheint.	Coach -> Fachwissen Rolle Verbindlichkeit Zuverlässigkeit Beziehung zum Coach Vertrauen Kooperation Hilfestellung	Wie hat Sie Ihr Coach unterstützen können? Was war gut, was nicht so gut?	Können Sie noch etwas mehr dazu erzählen? Haben Sie Beispiele dazu? Hat dabei auch ... eine Rolle gespielt? Was würde ... dazu sagen? Was können Sie zu* ... sagen?

Erkenntnisinteresse	Leitfrage (Erzählaufforderung)	Themen-Check	Konkrete Fragen (wenn Themen nicht angesprochen werden)	Erhaltungs- und Steuerungsfragen
Subjektives Resümee zur Relevanz der Lehrbegleitung	Inwiefern konnten Sie von der Lehrbegleitung profitieren? Sind Wünsche offen geblieben?	Entwicklungsprozess		Können Sie noch etwas mehr dazu erzählen? Haben Sie Beispiele dazu? Hat dabei auch ... eine Rolle gespielt? Was würde ... dazu sagen? Was können Sie zu* ... sagen?

Fragebogen mit konkreten Fragen zur Generierung von Fakten und subjektiven Einschätzungen
<p>Welches ist Ihr derzeit höchster Bildungsabschluss?</p> <p>Welchen Beruf haben Sie erlernt?</p> <p>Wie Alt waren Sie bei Lehrbeginn?</p> <p>Wieviel Zeit lag zwischen der letzten regulären Beschulung und dem Start in die Lehre?</p> <p>Wie oft fanden Coachings statt?</p> <p>Wo fanden die Coachings statt?</p> <p>Wollten Sie eine Lehrbegleitung haben?</p> <p>Welche Personen haben Sie während der Lehrzeit unterstützt?</p> <p>Haben Sie während der Lehre auch noch andere Unterstützungsangebote in Anspruch genommen?</p> <p>Wie wichtig würden Sie einschätzen, war es für Sie, dass Sie Ihren Coach bereits vor Lehrbeginn kannten?</p> <p>Was war das Wichtigste für Sie an der Lehrbegleitung?</p> <p>Wem würden Sie eine Lehrbegleitung empfehlen?</p> <p>Gibt es etwas wichtiges, was wir noch nicht besprochen haben? Etwas, was Sie noch sagen wollten?</p>

Anhang 2 Transkriptionsregeln

Gemäss dem einfachen Transkriptionssystem (Dresing & Pehl, 2015, S. 20-23)

Die interviewende Person wird durch ein «I:», die befragte Person durch ein «B:» gekennzeichnet. Weiter werden die in den Interviews genannten Namen aus Gründen des Datenschutzes anonymisiert. Namen von Coaches werden durch (C) ersetzt. Firmennamen (ausgenommen SNH) werden durch (X) respektive bei Nennung zweier Firmen, die zweite durch (Y) ersetzt.

Jeder Sprecher*innenbeitrag erhält eigene Absätze. Zwischen den Sprecher*innen gibt es eine freie, leere Zeile. Auch kurze Einwürfe werden in einem separaten Absatz transkribiert.

Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend. Vorhandene Dialekte werden möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Wenn keine eindeutige Übersetzung möglich ist, wird der Dialekt beibehalten.

Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet. Beispiel: «bin ich nach Kaufhaus gegangen».

Wort- und Satzabbrüche sowie Stottern werden geglättet bzw. ausgelassen, Wortdoppelungen nur erfasst, wenn sie als Stilmittel zur Betonung genutzt werden. Beispiel: «Das ist mir sehr, sehr wichtig.».

Halbsätze, denen nur die Vollendung fehlt, werden mit dem Abbruchzeichen / gekennzeichnet.

Längere Pausen werden durch drei Auslassungspunkte in Klammern (...) markiert.

Verständnissignale wie «mhm, aha, ja, genau, ähm» etc. werden nicht transkribiert. Ausnahme: Eine Antwort besteht nur aus «mhm» ohne jegliche weitere Ausführung. Dies wird als «mhm (bejahend)», oder «mhm (verneinend)» erfasst, je nach Interpretation.

Besonders betonte Wörter oder Äusserungen werden durch GROSSSCHREIBUNG gekennzeichnet

Unverständliche Wörter werden mit (unv.) gekennzeichnet.

Anhang 3 Kategoriensystem und Kodierung

3. Version –Kategoriensystem mit Ankerbeispielen beim letzten Materialdurchlauf

1. Unterstützung	
1.1 Unterstützungsbedarf	
1.1.1 Soziales Netzwerk	«Privat hat mich meine Mutter finanziell stark unterstützt. Und sonst hatte ich eigentlich gar keine Unterstützung»
1.1.2 Lehrbetrieb	«Die hatten auch gerne mir helfen einfach nicht nur bei die Arbeit» «Als das Geschäft zugegangen ist, dort brauchte ich echt Hilfe und am Schluss, wo ich nicht bekommen habe was ich will ... bei der Abschlussprüfung»
1.1.3 System-Wissen	«Ich hatte keine Ahnung gehabt, von Arbeit. Einfach in meinem Land, wir haben in eigene, wir hatten die Bauernhof. Ich bin mit Grosseltern aufgewachsen. Naja, wir haben nur an uns gearbeitet. Nöd eine Firma, wo die andere gehört»
1.1.4 kulturelle Integration	«Das schlimmste ist, einfach mit den Menschen umzugehen. In Baustelle ... Dachdecker machen so viel schlimme Witze. Einfach Spass. Und das geht an die Hautfarbe und ich hatte nicht gewusst»
1.1.5 Kompetenzerwerb	«Ich war ein bisschen schämlich [schüchtern]. Ich rede nicht so viel und darum ich war nicht so selbständig. So kann man sagen» «(C) erinnert mich. Dass ich Schule habe, einfach Sachen wo ich vergessen, oder nicht vergessen habe. Trotzdem (C) sagt mir das»
1.2 Form der Unterstützungsmassnahme	
1.2.1 Regelmässigkeit	«Wir haben uns einmal pro Monat oder so in zwei Monat einmal uns getroffen»
1.2.2 Niederschwelligkeit / Flexibilität	«(C) ist mir extrem entgegengekommen mit gewissen Sachen» «Nachher die haben so den Kontakt abgebrochen und sie haben nicht mehr angerufen und geschrieben und ich habe auch nicht mehr angerufen»
1.2.3 Kontinuität	«Und als ich eine Lehre gefunden habe, dann (C) war auch bei mir»
1.2.4 Gesprächsinhalte	«Ich habe (C) erzählt wie läuft in Lehre oder wie, oder was für eine Schwierigkeit habe ich oder wie ist es»
1.3 Coaching / Beratung	
1.3.2 Hilfe zur Selbsthilfe	«Arbeitbegleiter* zeigen die Weg wie man einfach kann vorgehen, oder so, wenn man etwas Hilfe braucht»
1.3.3 Expertenberatung	«Zum Beispiel als ich neu war, hat mir (C) so viel informiert, was ich machen soll oder was ich mitnehmen soll» «(C) korrigiert, das wo ich geschrieben habe. Einfach wo ich falsch geschrieben habe [bei der BVA]»
1.3.4 Krisenintervention	«Oder mit die Chef, wo ich bizeli Probleme hatte. Zum Beispiel, wenn ich verschlafe. Zu viel verschlafe. Einfach (C) kann mit der Arbeitgeber reden, dass ich verbessern muss» «Und dann ist (C2) in die Ferien gegangen. Wo ich (C2) echt also gebraucht habe»
1.4 Zusammenarbeit	
1.4.1 Beziehung / Emotionale Unterstützung	«Also das Menschliche hat extrem gut gestimmt zwischen uns. Und für mich ist das etwas sehr Wichtiges, dass das Menschliche stimmt und weil auf dieser Basis kann man dann auch miteinander zusammenarbeiten» «Ja also mit (C1) hätte ich mehr Gespräche gewollt. (C1) war gut. Die Beziehung zu (C2) war nicht so gut. (C2) war so komisch für mich»

1.4.2 Verlässlichkeit / Rückhalt	«Wichtig ist eigentlich, dass ich mich darauf verlassen kann, dass wenn ICH ein Anliegen habe, dass das auch ernst genommen wird» «Und dann ist (C2) in die Ferien gegangen. Wo ich (C2) echt also gebraucht habe»
1.4.3 Vertrauen	«Also, ich hatte immer so eine Hoffnung. Das da jemand ist, der mir hilft» «Bis jetzt hat (C) mir so viel geholfen. Und darum vertraue ich (C), oder wir vertrauen uns eigentlich»
1.4.4 Zufriedenheit	«Alles was dort gelaufen ist, war alles positiv für mich»
1.4.5 Haltung	«Zum Beispiel (C) versteht mich mit meinem Deutsch. Es könnte andere Menschen geben, die das nicht so akzeptieren»
2. Bewältigung	
2.1 Persönlichkeit	
2.1.1 Veränderungsbereitschaft	«Ich hatte einfach gedacht, dass ich etwas probieren sollte. Die mir passt, eine Arbeit» «Und dann habe ich geschaut, was ich machen kann damit ich zu einer Lehre kommen kann, oder wie ich mir überhaupt irgendwie einen Weg aufbauen kann, damit sich irgendwie etwas ändert»
2.1.2 Motivation	«Ich hatte einfach gerne etwas Neues lernen. Ja ich hatte einfach auch gerne arbeiten gewollt. Ja, das ist so gewesen. Ich war SEHR motiviert» «Ich habe das Beruf, wo ich habe Lehre gemacht gut gefunden ... JA ich war zufrieden»
2.2 Herausforderungen	
2.2.1 Übergang	«Für mich persönlich war es sehr schwierig, da ich ja wie schon gesagt, eine erwachsene Lernende war» «Buah! Eigentlich schlimm ... Einfach du kommst von der Arbeit, du bist müde, du kannst nicht draussen gehen. Das klingt einfach so einsam»
2.2.2 Lehrverlauf	«Und der Chef war so 66 Jahre alt und er konnte nichts zeigen ... und nachher ist die Ausbilderin weggegangen, und wir hatten keine Ausbilder» «Wenn man einen Vorarbeiter fragt. Der Vorarbeiter hat das nicht gerne. Wenn du einfach nochmal fragst ... Der beleidigt solche Sachen»
2.3 Handlungsfähigkeit	
2.3.1 Thematisierung	«Ich habe schon einmal mit dem Chef geredet»
2.3.2 Handlungsstrategien	«Also ich habe so eine Kollegin angerufen, wo sie hat auch schon mal die Abschluss gemacht. Sie hat mich geholfen» «Die letzten zwei Monate, ich bin immer gegangen, immer zu spät, ich habe nicht mehr so gearbeitet, nicht mehr geputzt, also fast, also nichts gemacht. Weil das hat mich genervt»
2.4 Entwicklung	
2.4.1 fachlich	«Früher habe ich gar keine Ahnung gehabt. Es hat mir auch so viel Probleme beigebracht, aber jetzt nicht mehr»
2.4.2 persönlich	«Aber in dieser Zeit [heute] weiss ich einfach, wer ich bin oder was ist meine Schwachstelle oder meine Starkstelle»

Unterschriebene persönliche Erklärung

Anhang

Persönliche Erklärung Einzelarbeit

Erklärung des/der Studierenden zur Bachelorarbeit

Studierende/r:
(Name, Vorname)

Jeannine Bohren

Bachelorarbeit:

Berufliche Erstintegration
Zur Relevanz von Lehrbegleitungen für Lernende mit
diskontinuierlichen Ausbildungsverläufen

Abgabe

23. Mai 2022

Hiermit bestätige ich, dass ich die oben genannte Bachelorarbeit selbständig verfasst habe.

Wörtliche Zitate und Paraphrasierungen sind durch die Angabe der entsprechenden Quellen gekennzeichnet.

Ort, Datum:

Unterschrift:

Zürich, 22.Mai 2022