

**Berufliche Integration Jugendlicher**  
**Wie machen es die Anderen? Ein Blick auf Praxis und Forschung in Europa**

Christof Nägele  
PH FHNW, ISEK I & II  
21. November 2019

Entwurf eines Redetextes  
Kommentare zu den Folien – Fragmente – Gedankenanstöße

## Inhaltsverzeichnis

Einführung .....	4
Mein Bezug zum Thema.....	5
Arbeitsagogik (evtl. weglassen).....	6
Integration durch Berufsbildung.....	8
Aktivitäten und Lösungsansätze .....	15
Exkurs .....	19
Exkurs: Konzepte Theorien .....	26
Schlussfolgerung – Forschung.....	28
Literatur.....	29

### Copyright



#### **Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung**

CC BY-NC-ND Erlaubt ist Download und Weiterverteilung des Werkes unter Nennung der Autorin/des Autors, jedoch keinerlei Bearbeitung oder kommerzielle Nutzung. <https://creativecommons.org/licenses/?lang=de>

## **Ausschreibung VAS Tagung**

Niederschwellige Berufsbildung in einer Arbeitswelt mit stetig steigenden Anforderungen, ein Widerspruch? Wie sieht es International aus? Welche Herausforderungen und Chancen bestehen aktuell und in Zukunft bei einer EBA / PrA Berufsbildung? Welche Rolle hat darin die Arbeitsagogik heute und welche in Zukunft?

Die Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) wurde 2004 eingeführt mit der Hoffnung die Arbeitsmarktfähigkeit und die Durchlässigkeit zu weiterführenden Ausbildungen zu verbessern. Für Jugendliche, die den Anforderungen dieser Ausbildung nicht gewachsen sind, wurde vom Branchenverband INSOS die Praktische Ausbildung (PrA) lanciert.

Die bisherigen Erfahrungen mit den beiden Ausbildungsgefässen sind positiv, wie verschiedene Evaluationen zeigen. Allerdings weisen erste Untersuchungen darauf hin, dass in manchen Branchen die Akzeptanz der neuen Ausbildungen und die Arbeitsmarktfähigkeit nach Abschluss skeptisch beurteilt wird.

Mit der Einführung der EBA-Grundbildung hat der Bund die pädagogische Massnahme der fachkundigen individuellen Begleitung (fiB) lanciert und die Umsetzung an die Kantone übertragen. Die fiB befasst sich neben schulischen Schwierigkeiten auch mit den psychosozialen Herausforderungen der Lernenden. Die fiB ist ein Schlüsselement der zweijährigen beruflichen Grundbildung und trägt massgeblich zur Akzeptanz des EBA und der Arbeitsmarktfähigkeit der Lernenden bei.

Im Berufsbildungsgesetz wird das berufliche Profil der fiB nicht näher erläutert. Jedoch ist in der Praxis zu beobachten, dass Arbeitsagoginnen und Arbeitsagogen vermehrt eine fachkundige individuelle Begleitung in der beruflichen Grundbildung bieten.

Unsere Fachtagung zeigt die Herausforderungen und Chancen der neuen Ausbildungsgefässe mit neusten Ergebnissen aus der Forschung, mit Beispielen aus der Praxis und diskutiert die aktuelle und zukünftige Rolle der Arbeitsagogik im Feld der beruflichen Grundbildung.

## Einführung

---

### Berufliche Integration Jugendlicher

Wie machen es die Anderen? Ein Blick  
auf Praxis und Forschung in Europa

Dr. Christof Nägele

PH FHNW, ISEK I & II

21. November 2019

21.11.19  
1

---

Folie 1      Titel

Ich möchte mich herzlich für die Einladung bedanken beim Verband Arbeitsagogik Schweiz. Insbesondere bei Herrn Serkan Yavuz, Geschäftsleiter des VAS.

Ich möchte mich auch bedanken, dass Sie alle hier sind und der Dinge harren, die da kommen mögen. Der Titel verspricht viel, berufliche Integration mit Blick auf Praxis und Forschung in Europa. Und das mit einem Bezug zur Situation in der Schweiz.

Denn gibt es DIE Praxis? Was heisst Integration genau? Und machen es die Anderen wirklich anders? Ich denke, dass ich Sie lieber gleich zu Beginn enttäusche: Ich kann lediglich auf einige Beispiele hinweisen. Beispiele aber, die mir besonders erwähnenswert sind.

Mein Ziel ist, die eine oder andere Anregung zum Nachdenken und für die Diskussion zu geben.

---

Mein Bezug zum Thema  
Arbeitsagogik

Integration durch Berufsbildung  
Problemlage  
Aktivitäten und Lösungsansätze

19.11.19  
2

Kommentar aus Forschungsperspektive

---

Folie 2      Inhaltsverzeichnis

Beginnen möchte ich mit einer kurzen Darstellung meines Bezugs zum Thema. Um dann einige, aus meiner Sicht wichtige Punkte zur Integration Jugendlicher in den Beruf, darzustellen. Ich möchte mit einem Kommentar aus Sicht der Forschung zu schliessen.

Ich kann in den folgenden Minuten Themen ansprechen und nicht vertiefen. Deshalb haben Sie anschliessend Zugriff auf ein etwas ausführlicheres Skript zu meinen Ausführungen. Darin enthalten sind alle Folien und auch Hinweise auf die Quellen und weitere Literatur.

## Mein Bezug zum Thema

Der heutige Tag sieht ja vor, dass wir auch in eine Diskussion kommen. Ich möchte deshalb ganz kurz meinen Hintergrund darstellen: reinkommen, ankommen, weiterkommen.



### Folie 3 Mein Bezug zum Thema

Mein Blick auf das Thema der beruflichen **Integration Jugendlicher** ist geprägt durch meinen Hintergrund in der Berufsbildungsforschung. Die Berufsbildungsforschung untersucht Fragen der Organisation und Steuerung der Berufsbildung. Oder Fragen zur Ausbildung von Lehrpersonen und Ausbilderinnen und Ausbildern. Oder es sind Fragen nach der Motivation zu arbeiten und zu lernen.

Ich beschäftige mich mit Fragen des Reinkommens in die Ausbildung nach der Schule, des Ankommens in einer Ausbildung auf Sekundarstufe II und des Weiterkommens in der Laufbahn.

#### Reinkommen

Beim *Reinkommen* geht es um die Frage der Berufliche Orientierung und Ausbildungswahl. Es gibt viele Akteure und starke Kräfte, die die berufliche Orientierung und die Ausbildungswahl Jugendlicher prägen. Neben den Eltern ist es zum Beispiel die Schule, die über die Zuweisung Jugendlicher zu tieferen oder höheren Schulniveaus Laufbahnen gestaltet. Oder es sind Lehrpersonen, die über ihre Rückmeldungen und Begleitung der Jugendlichen einen grossen Einfluss haben können.

Wir wissen, dass diese Zuweisung der Jugendlichen nicht immer anhand der tatsächlichen Leistung der Jugendlichen erfolgt. Und auch das lokale Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten in der Berufsbildung und Allgemeinbildung bestimmt die Möglichkeiten. Zudem ist die Wahl einer Ausbildung nach wie vor sehr stark durch das Geschlecht bestimmt. Trotz vieler Initiativen, die versuchten, dies zu ändern, scheint sich in dem Bereich nur wenig zu verändern – und wenn, dann verändert es sich nur sehr langsam.

Wir sehen aber auch die Jugendlichen, die Mühe haben eine Lehrstelle zu finden, aus ganz unterschiedlichen Gründen. Dies können Sprachdefizite sein, kulturelle Aspekte, die Herkunft oder auch ein mangelndes Zutrauen der Jugendlichen selbst, überhaupt eine Lehrstelle finden zu können. Das ist die Gruppe Jugendlicher, die zur Zielgruppe der Arbeitsagogik gehört.

An der Stelle scheint es mir wichtig, dass wir den Berufswahlprozess vermehrt als Lern- und Transformationsprozess verstehen und nicht als möglichst linearen Prozess, der zum Ziel hat, eine passende Anschlusslösung zu finden. Das ist schon auch wichtig, aber die Jugendlichen sollen dabei lernen darüber nachzudenken, wie man eine sinnvolle Laufbahn gestalten kann.

## **Ankommen**

Das zweite Thema ist das Ankommen im Lehrbetrieb oder in einer Mittelschule.

Vor allem beim Übergang von der Schule in eine berufliche Grundbildung haben die überfachlichen Kompetenzen eine grosse Bedeutung.

Zuerst sollen sich die Jugendlichen im Bewerbungsgespräch kompetent und selbstbewusst darstellen. Sie sollen zeigen, was sie können. Später, wenn sie im Lehrbetrieb angekommen sind, sollen sie sich aber zuerst einfügen und zuhören. Die Jugendlichen brauchen unterschiedliche soziale Kompetenzen in der Schule, beim Bewerbungsgespräch und später zu Beginn der beruflichen Grundbildung (Nägele & Rodcharoen, 2017).

In der Schule kann es durchaus hilfreich sein, zu wissen, wie man mit einem Lehrer verhandelt, dass eine Prüfung weniger streng bewertet werden soll. Ich zweifle, dass das im Lehrbetrieb gleich gut ankommt, wenn es um die Beurteilung einer geleisteten Arbeit beim Kunden geht. Wir konnten in einer Studie zeigen, dass Jugendlichen, die sich in den ersten Wochen in der beruflichen Grundbildung anpassen, ruhig sind und Kritik akzeptieren, längerfristig die spannenderen Aufgaben zugewiesen werden.

Gemeinhin geht man davon aus, dass ein erfolgreicher Einstieg in den Betrieb auf fachlichen und überfachlichen Kompetenzen beruht. Die überfachlichen Kompetenzen helfen, sich sozial zu integrieren (Kammeyer-Mueller, 2007).

Bei der beruflichen Grundbildung schaut das anders aus, zumindest gemäss den Daten, die ich analysieren konnte. In den ersten sechs Monaten ist es vor allem wichtig, dass sich die Jugendlichen sozial integrieren – ihre Arbeitsleistung ist nicht massgeblich für einen erfolgreichen Einstieg in die Lehre (Nägele & Neuenschwander, 2014).

An der Stelle schien mir wichtig, darüber nachzudenken, was wir meinen, wenn wir sagen, dass überfachliche Kompetenzen wichtig sind. Denn soziale Kompetenzen sind weitestgehend auch Kompetenzen des Umfelds.

## **Weiterkommen**

Das dritte Thema ist das des Weiterkommens. So gut und notwendig es ist, einen Lehrabschluss oder ein Maturitätszeugnis zu haben: Es reicht oft nicht mehr für eine erfolgreiche berufliche Laufbahn.

Die Problematik ist, dass Personen, die sich nicht regelmässig weiterbilden mit fortschreitender Dauer ihrer Weiterbildungs-Abstinenz je länger je mehr Mühe bekunden, sich dann doch noch einmal weiterzubilden.

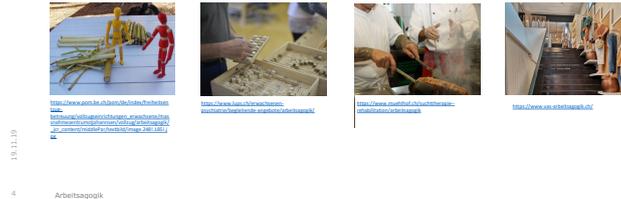
Und Personen, die keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II haben, haben noch mehr Mühe, mit diesen Anforderungen mitzuhalten.

Ob sich aber Personen aus dem Beruf heraus weiterbilden oder eine Ausbildung auf Tertiärstufe anstreben, hängt stark von der Arbeit und vom Team ab (Nägele, Neuenschwander, & Rodcharoen, 2018). Weshalb soll ich mich beruflich auch weiterbilden, wenn der Job langweilig ist und ich eh nichts machen kann?

## Arbeitsagogik (evtl. weglassen)

Arbeitsagogik – ein unbekannter Begriff, eine staatlich anerkannte Ausbildung im Umbruch und aus einer Forschungsperspektive schwer zugänglich, da es kaum Publikationen gibt.

### Arbeitsagogik



#### Folie 4 Arbeitsagogik

Was mich in der Vorbereitung dieses Referats beschäftigt hat, war die Frage: Was ist die Arbeitsagogik überhaupt?

Den Begriff Arbeitsagogik kennt kaum jemand, vor allem nicht ausserhalb der Schweiz. Wie ich nachgefragt habe, habe ich nur die Rückfrage erhalten: «Was soll das sein?». Als Forscher suche ich in einer solchen Situation dann zuerst nach Studien und Publikationen.

Haben Sie schon einmal nach Studien zu Arbeitsagogik gesucht? Wenn nicht, dann können Sie es eigentlich gleich sein lassen. Denn es findet sich nichts. Also zumindest ich habe fast nichts gefunden.

Die Arbeitsagogik wird dem Berufsfeld Soziales<sup>1</sup> zugeordnet, also der Beratung, Betreuung und Therapie. Es ist eine höhere Fachprüfung, das ist ein Abschluss auf Tertiärstufe. Es ist also keine Weiterbildung, sondern eine Ausbildung.

Arbeitsagog/innen sind spezialisiert, die Entwicklung schulischer, methodisch-lebenspraktischer, sozialer und persönlicher Schlüsselkompetenzen Jugendlicher und Erwachsener zu unterstützen. Sie arbeiten vorwiegend in Brückenangeboten und Motivationssemestern (Ryter & Schaffner, 2014). Es ist eine Art des Coaching (Ryter, 2014).

Dann bin ich auf eine kurze Publikation mit einem Wirkungsmodell der Arbeitsagogik gestossen (Rui, Schaufelberger, & Rimmele, 2015), vgl. Abbildung 1. Und auf ein Buch zu den Grundlagen des professionellen Handelns in der Arbeitsagogik (Togni-Wetzel, 2016). Forschung unter dem Stichwort «Arbeitsagogik» ist eigentlich inexistent.

<sup>1</sup> Arbeitsagogik Diplom HFP, Soziale Arbeit BA, Sozialpädagogik Diplom HF, BA, Soziokulturelle Animation BA, Institutionsleitung im soz./sozmed. Bereich Diplom HFP, Sozialbegleitung Fachausweis BP, Psychologie BA, MA, Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung MAS

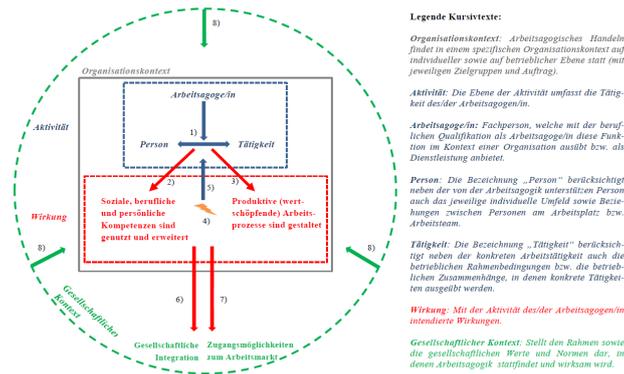


Abbildung 1 Modell zu den Wirkmechanismen der Arbeitsagogik (Rui et al., 2015, S. 3).

Die Arbeitsagogik scheint in Bewegung zu sein. Bei der Recherche bin ich auf der Webseite eines Anbieters auf den Eintrag gestossen, dass der letzte Studiengang demnächst angeboten würde. Ich lernte dann schnell, dass das Angebot neu strukturiert werden soll.

Durch die Positionierung im Tertiär B Bereich, also in der höheren Berufsbildung, baut die Ausbildung auf einer beruflichen Grundbildung auf. Die Arbeitsagogik ist praxisorientiert und begleitet Personen in der Arbeit. Das Ziel kann sein, dass die begleiteten Personen einen formalen Abschluss erreichen. Oder dass Personen, die aus unterschiedlichsten Gründen nicht mehr in der Arbeit sind, zu integrieren.

## Integration durch Berufsbildung

Dies kann nur exemplarisch sein und auf einige Grundsätze hinweisen. Doch bevor wir in die Ferne schweifen: Wie machen wir es?

Kurz: Es gibt sehr viele Bestrebungen, möglichst viele Jugendliche in eine Ausbildung zu bringen – und nicht «nur» in die Arbeit.

Problemlage  
Integration

21.11.19

5

Problemlage

Folie 5 Problemlage

### Problemlage am Beispiel der Schweiz

Bevor der Blick in die Ferne schweifen soll, möchte ich doch ganz kurz auf die Schweiz schauen. Dazu habe ich beim Bundesamt für Statistik die aktuellsten Zahlen zum Übergang von der Schule in den Beruf zusammengesucht.

Ich nehme einen weitgehenden Konsens wahr, dass eine abgeschlossene Ausbildung auf der Sekundarstufe II als minimale und notwendige Voraussetzung für die weitere Bildungslaufbahn und die Aufnahme einer qualifizierten Arbeit im ersten Arbeitsmarkt angesehen wird. Auch wenn offiziell die Schulpflicht mit 16 Jahren erfüllt ist, ist heute ein Abschluss auf Sekundarstufe II Standard.

Entsprechend haben der Bund und die Kantone das Ziel formuliert, dass 95 % aller Personen diesen Sek II-Abschluss bis zum Alter von 25 Jahren erreichen sollten. Dies hat mehrerer Konsequenzen.

Da der Zugang zur Allgemeinbildung in den meisten Kantonen reguliert ist, fällt der Berufsbildung einerseits die Rolle zu, anspruchsvolle Ausbildungen für schulisch leistungsstarke Schülerinnen und Schüler anzubieten. Andererseits hat die Berufsbildung auch Ausbildungen anzubieten, die es erlauben, Personen mit Defiziten zu integrieren.

Ohne formalen Abschluss auf der Sekundarstufe II und einer kontinuierlichen Weiterbildung wird die Gestaltung einer beruflichen Laufbahn weniger erfolgreich verlaufen. Damit hängt Einkommen, Status und auch die Arbeitsplatzsicherheit zusammen.

Selbst wenn junge Erwachsene ohne Ausbildung das Recht hätten auf Unterstützung durch die Arbeitslosenkasse, so wird doch in vielen Kantonen versucht, diese jungen Erwachsenen nicht einer Arbeit, sondern in eine Ausbildung zu führen.

### Miniexkurs

Der Arbeit oder der Ausbildung zur Arbeit kommt also eine sehr grosse Bedeutung zu. Dies hängt auch damit zusammen, dass neben dem Lernen und dem Spiel die Arbeit eine für die Entwicklung der Menschheit und des Individuums ausschlaggebende Tätigkeit ist (Hacker &

Sachse, 2014, S. 31). Die Arbeit prägt die Identität. Damit sind Sozialisierungsprozesse in der Ausbildung angesprochen (Rochat & Lamamra, 2004). Die Arbeit verändert die Persönlichkeit (Schallberger, Häfeli, & Kraft, 1984) und sie kann die Gesundheit beeinträchtigen entweder direkt physisch aber auch zum Beispiel durch eine Verletzung des Selbst (Semmer et al., 2019). Aber vor allem auch: keine Arbeit macht krank, sodass Arbeit grundsätzlich positiv für die Gesundheit ist (Torres Stone, Sabella, Lidz, McKay, & Smith, 2018).

Ich erwähne dies hier, da oft vergessen geht, dass Arbeit eine enorm wichtige Funktion hat. Es geht nicht nur darum, Geld zu verdienen. Es geht darum, dass sich Menschen über ihre (berufliche) Tätigkeit definieren.

Wie sehen nun aber im Übergang von der Schule in den Beruf, dass dieser offensichtlich nicht allen gleichermassen gelingt.

### Gender (weglassen im Vortrag)

Es ist gut dokumentiert, dass junge Frauen im Übergang auf die Sekundarstufe II vermehrt in die Allgemeinbildung wechseln, die jungen Männer in die Berufsbildung, Abbildung 2.



Abbildung 2 Ausbildungswahl auf der Sekundarstufe II nach Geschlecht und Nationalität <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsindikatoren/themen/zugang-und-teilnahme/ausbildungswahl-sekii.asset-detail.8906551.html>

Und auch bei der Berufswahl gibt es die bekannten Effekte des Geschlechts, Tabelle 1.

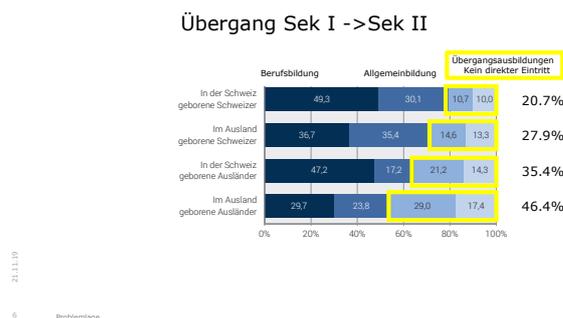
Tabelle 1 Berufswahl nach Geschlecht, 2018

Männer		Frauen	
Kaufmann E	45 %	Kauffrau E	55 %
Elektroinstallateur	97 %	Fachfrau Gesundheit	85 %
Informatiker	91 %	Fachfrau Betreuung	80 %
Logistiker	91 %	Detailhandelsfachfrau – Beratung	58 %
Polymechniker	96 %	Dentalassistentin	98 %
Automobil-Fachmann	96 %	Medizinische Praxisassistentin	98 %
Detailhandelsfachmann – Beratung	42 %	Detailhandelsassistentin EBA	58 %
Zeichner	67 %	Pharma-Assistentin	93 %
Schreiner	87 %	Kauffrau B	60 %
Landwirt	82 %	Assistentin Gesundheit und Soziales	78 %
Koch	64 %	Coiffeuse	88 %
Montage-Elektriker	99 %	Detailhandelsfachfrau – Bewirtschaftung	53 %
Zimmermann	98 %	Köchin	36 %
Automobil-Mechatroniker	95 %	Zeichnerin	33 %
Gärtner	76 %	Bäckerin-Konditorin-Confiseurin	70 %

Quelle. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung-lehrverhaeltnisse.assetdetail.8106328.html>

Die Auswirkungen dieser Entscheidungen finden sich später sehr gut erkennbar in den Laufbahnen von Frauen – und Männern. Zum Beispiel in der immer wieder dokumentierten Lohn-diskriminierung oder der Art und Weise, wie in der Schweiz Eltern typischerweise ihre Rollen in der Kinderbetreuung teilen.

## Direkter Einstieg in eine Ausbildung auf Sekundarstufe II



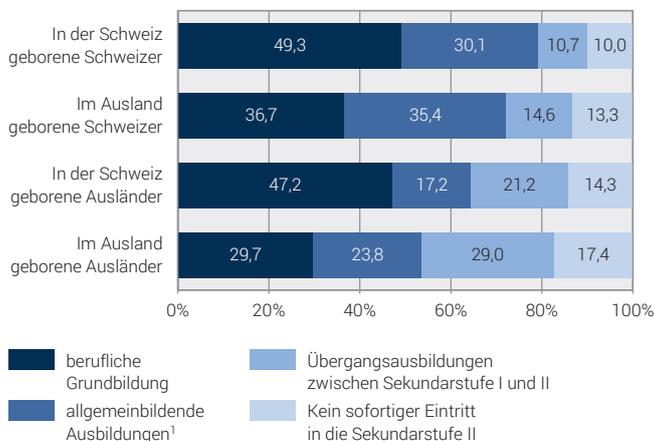
## Folie 6 Übergang Sek I -> Sek II

Wir sehen, dass bereits beim Übergang auf die Sekundarstufe II viele Jugendliche nicht direkt in eine zertifizierende Ausbildung auf Sekundarstufe II eintreten, Abbildung 3.

### Quote der sofortigen Übergänge in die Sekundarstufe II, 2015

Nach Nationalität und Geburtsort

In % der Lernenden der ständigen Wohnbevölkerung unter 20 Jahren, die im Vorjahr die obligatorische Schule verlassen haben



<sup>1</sup> Gymnasiale Maturitätsschulen, Fachmittelschulen und andere allgemeinbildende Schulen

Quelle: BFS – LABB

© BFS 2018

Abbildung 3 Übergang in die Sekundarstufe II nach Nationalität und Geburtsort  
<https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/migration-integration/integrationindikatoren/indikatoren/uebergang-sekundarstufe-I-II.assetdetail.6206684.html>

### Drei Jahre nach Schulende

#### 3 Jahre nach Ende Schule

Abgängerinnen und Abgänger 2014	GYM	FMS	EFZ 4	EFZ 3	EBA	Übergang	NEET	Total	N
<b>Anspruchsniveau Sek I</b>									
11. Jahr erweiterte Ansprüche	39	6	19	35	1	1	1	100 %	51'037
11. Jahr Grundansprüche	1	3	15	65	11	3	2	100 %	22'195
<b>10. Jahr Grundansprüche</b>	n. R.	n. R.	7	46	21	12	13	100 %	724
<b>Besonderer Lehrplan (1)</b>	1	1	4	15	35	19	27	100 %	4'118

23.11.19

7

NEET – Not in Education, Employment or Training  
Problemlage

### Folie 7 Übergang Sek I -> Sek II

Drei Jahre nach Ende der obligatorischen Schule haben vor allem Jugendliche aus schulisch anspruchslöseren Schultypen oder mit individuellen Lernzielen ein höheres Risiko, noch nicht in einer Ausbildung zu sein, Tabelle 2.

Tabelle 2 Übersicht zum Übergang von der obligatorischen Schule in die zertifizierende Sekundarstufe II, su-d-15.10.01.07

Abgängerinnen und Abgänger von 2014: Ersteintritt bis 2017  
nach den untersuchten Schlüsseldimensionen, in %

	Gymnasiale Maturitätsschulen (6)	Fachmittelschulen	4-jährige EFZ-Ausbildungen	3-jährige EFZ-Ausbildungen (7)	EBA-Ausbildungen	Besuch einer Übergangsausbildung oder eines Motivationssemesters (SEMO), ohne Eintritt in die zertifizierende Sek. II	kein Eintritt weder in eine Übergangsausbildung oder ein Motivationssemester (SEMO) noch in die zertifizierende Sek. II	Total	N
--	----------------------------------	-------------------	----------------------------	--------------------------------	------------------	---	---	-------	---

<b>Total</b>	24.8	5.1	17.1	43.2	5.3	2.1	2.4	100.0	83'159
--------------	------	-----	------	------	-----	-----	-----	-------	--------

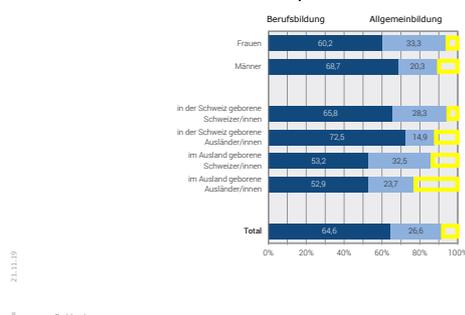
#### Anspruchsniveau in der obligatorischen Schule

11. Jahr mit erweiterten Ansprüchen	38.7	6.1	18.8	35.3	0.3	0.2	0.5	100.0	51'037
11. Jahr mit Grundansprüchen	0.6	2.7	15.4	65.4	11.0	3.0	1.9	100.0	22'195
10. Jahr mit Grundansprüchen	n. R.	n. R.	7.3	45.9	20.9	12.4	13.0	100.0	724
Besonderer Lehrplan (1)	0.5	0.3	3.6	15.4	34.8	18.7	26.7	100.0	4'118
Übrige (2)	13.3	9.1	20.0	48.2	4.9	1.8	2.7	100.0	5'085

Quelle: Bundesamt für Statistik, su-d-15.10.01.07

## Abschlussquote im Alter 25 Schweiz

Abschlussquote Sek II - 2017



## Folie 8 Abschlussquote Sek II

Da das Ziel ist, 95 % aller Jugendlichen zu einem Abschluss auf Sekundarstufe II zu führen, erlangten die Zahlen des Bundesamts für Statistik grosse Aufmerksamkeit. Das BFS weist aus, dass lediglich 91 % der Jugendlichen einen Abschluss auf Sekundarstufe II erreichen, Abbildung 4. Wobei die Frauen eine höhere Abschlussquote haben als die Männer. Das Ziel von 95 % wird lediglich von in der Schweiz geborenen Schweizerinnen und Schweizern knapp erreicht.



Gemessen an den eigenen Ansprüchen ist die Zahl von 91 % in der Schweiz zu tief – im internationalen Vergleich mit den OECD-Ländern ist die Zahl aber – na ja, nicht gerade abgeschlagen. Die OECD schätzt, dass rund 81 % aller Personen bis zum Alter 25 einen Abschluss auf Sekundarstufe II erreichen werden (OECD, 2019, S. 210).

Vergleichen wir dies aber mit den Euro-Ländern, vor allem mit unseren direkten Nachbarn, so sehen wir gemäss OECD-Zahlen, vgl. Abbildung 5, dass unsere 91 % vergleichbar sind mit den Abschlussraten in Italien und auch Slowenien, Griechenland, Irland und Finnland. Die Rate ist in Deutschland tiefer, sie liegt bei rund 80 %, wie auch in Portugal und ist in den Niederlanden und Österreich nur knapp höher als in Deutschland. Bei Spanien fällt der grosse Unterschied zwischen Männern und Frauen auf.

Wir finden also nur in Finnland und Irland eine Situation, in der 95 % oder mehr Personen einen Abschluss auf der Sekundarstufe II erlangt haben, gemäss der Zahlen der OECD.

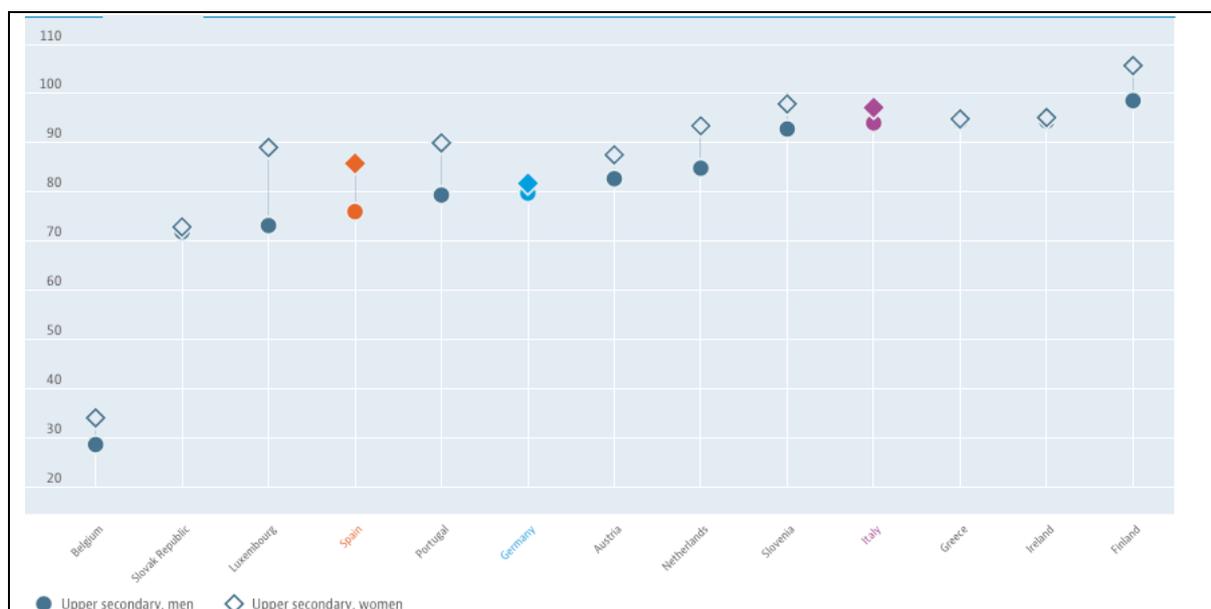


Abbildung 5 Secondary graduation rate, Upper secondary / Upper secondary, men / Upper secondary, women, Percentage, 2017 or latest available, <https://data.oecd.org/students/secondary-graduation-rate.htm>

In vielen Ländern erwerben zu viele Jugendliche und junge Erwachsene keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II. Auch wenn unbestritten scheint, dass dieser Abschluss wichtig ist und eine Voraussetzung darstellt den Zugang zum ersten Arbeitsmarkt zu erhalten und auch zu bleiben. Ohne Abschluss steigt das Risiko einer prekären Arbeitssituation.

### Aktivitäten und Lösungsansätze

Ich möchte hier auf Initiativen der Europäischen Kommission, der DG Employment, Social Affairs & Inclusion verweisen und auf ein herausgepicktes Beispiel: Baden-Württemberg – plus zwei konkrete Umsetzungen in Spanien und Italien.

Zuerst aber noch ein Blick auf die Schweiz.

## Aktivitäten und Lösungsansätze ein Beispiel



Berufsvorbereitendes Schuljahr BPA  
 Berufsvorbereitendes Schuljahr BPI  
 BVS Plus  
 Vorlehre Standard  
 Vorlehre 25Plus  
 Vorlehre Integration  
 SEMO Standard  
 SEMO Plus  
 Triagestelle

BILDER

10

Aktivitäten und Lösungsansätze

### Folie 10 Aktivitäten und Lösungsansätze

Das Gewicht, das dem Erlangen eines Abschlusses gegeben wird, zeigt sich an den vielfältigen Aktivitäten der Kantone, neben den Angeboten Privater und von Stiftungen. Am Beispiel des Kantons Bern: Grundsätzlich gibt es zahlreiche Angebote, die Jugendliche im Übergang von der Schule in eine nachobligatorische Ausbildung unterstützen. Vor allem auch für Jugendlichen mit ungünstigen Startchancen. Diese sind kantonale unterschiedlich. Am Beispiel des Kantons Bern sieht das wie in Tabelle 3 dargestellt aus.

Tabelle 3 Unterstützungsangebote Kanton Bern

<a href="#">Berufsvorbereitendes Schuljahr BPA</a>	Das BPA ist ein schulisches Brückenangebot für Jugendliche und junge Erwachsene, welche einen Bildungs- und Förderbedarf aufweisen und motiviert sind, ein weiteres Schuljahr zu besuchen.
<a href="#">Berufsvorbereitendes Schuljahr BPI</a>	Das BPI richtet sich an junge Menschen mit Migrationshintergrund, welche noch nicht lange in der Schweiz sind. Ziel ist der Erwerb der Landessprache und die Vorbereitung auf den Einstieg in die berufliche Grundbildung.
<a href="#">BVS Plus</a>	Das BVS Plus richtet sich an Jugendliche, welche Probleme bei der beruflichen Integration haben. Das Angebot setzt sich aus Bildung, Schnuppereinsätzen und intensiver Begleitung zusammen.
<a href="#">Vorlehre Standard</a>	Die Vorlehre Standard ist ein duales Brückenangebot für Jugendliche und junge Erwachsene, welchen der Einstieg in den passenden Lehrberuf noch nicht gelungen ist. Die Vorlehrstelle muss selber gesucht werden.
<a href="#">Vorlehre 25Plus</a>	Die Vorlehre 25Plus richtet sich an Erwachsene ab 25 Jahren, die sich auf eine berufliche Grundbildung vorbereiten möchten. Sie werden dabei intensiv begleitet und unterstützt.
<a href="#">Vorlehre Integration</a>	Die Vorlehre Integration hat zum Ziel, anerkannten Flüchtlingen und vorläufig aufgenommenen Personen die notwendigen grundlegenden Kompetenzen im Hinblick auf eine berufliche Grundbildung in einem Berufsfeld zu vermitteln.
<a href="#">SEMO Standard</a>	Das Motivationssemester SEMO Standard richtet sich an Jugendliche und junge Erwachsene, die eine Lehrstelle suchen und dabei auf Unterstützung angewiesen sind.
<a href="#">SEMO Plus</a>	Das Motivationssemester SEMO Plus ist ein Angebot für Jugendliche und junge Erwachsene, welche sich in erster Linie eine Grundarbeitsfähigkeit erarbeiten möchten.
<a href="#">Triagestelle</a>	Die regionalen Triagestellen sind eine Zusatzleistung des Case Management Berufsbildung. Fachpersonen unterstützen bei Bedarf Jugendliche und junge Erwachsene bei der Suche nach der geeignetsten Anschlusslösung.

Doch auch erwachsene Personen älter als 25 Jahre sollen einer Ausbildung zugeführt werden. Ein aus meiner Sicht spannendes Projekt ist «Enter» – Berufsabschluss für Menschen aus der Sozialhilfe des Kantons Basel-Stadt.<sup>2</sup>

Das Projekt Enter richtet sich an Personen über 25 Jahre, die keinen Abschluss auf Sekundarstufe II haben, oder deren Abschluss nicht anerkannt wird und die zudem von der Sozialhilfe unterstützt werden. Es sind Personen, die aufgrund ihrer Lebenssituation Unterstützung beim Erreichen eines Bildungsabschlusses benötigen. Enter begleitet und unterstützt diese Personen einen Abschluss auf Sekundarstufe II zu erreichen. Ein Abschluss, der ihnen eine eigenständige berufliche Laufbahn eröffnen soll.

## EU-Europa



### Folie 11 Analyseraster

Ich lege den Fokus auf Länder der EU und ich möchte Beispiele erwähnen, die sich auf die Steuerung, Umsetzung in Institutionen und auf die Ebene des Individuums beziehen.

### Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Integration (EMPL)<sup>3</sup>



### Folie 12 Ebene EU

Die Generaldirektion Beschäftigung, Soziales und Integration der Europäischen Kommission entwickelt zu Fragen der Integration Strategien und setzt diese um. Sie hat dabei aber nur beschränkte Handlungsmöglichkeiten, da jedes Land der EU in seiner Bildungspolitik autonom ist.

<sup>2</sup> <https://www.mb.bs.ch/beratung/beratungsstellen/gap-case-management/enter.htm>

<sup>3</sup> Employment, Social Affairs & Inclusion, <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=de&catId=1146>

Auf der Webseite finden sich die Informationen, dass ein untragbar hoher Teil der Europäerinnen und Europäer Probleme mit dem Lesen und Schreiben habe, über mangelnde Rechenfähigkeiten verfüge oder kaum digitale Fähigkeiten vorweisen könne. Hinzu komme, dass viele Migrantinnen und Migranten sowie Asylsuchende keine Grundfertigkeiten und oft nur geringe Kenntnisse der Sprache des Aufnahmelandes hätten.

In der EU würden viele keine Arbeit finden, weil sie nicht über die richtigen Kompetenzen verfügten, oder sie arbeiteten in Bereichen, die nicht ihren Fertigkeiten entsprechen.

Gleichzeitig könnten 40 % der Arbeitgeber keine Arbeitskräfte mit den richtigen Kompetenzen finden, um ihre offenen Stellen zu besetzen, und viel zu wenige verfügten über die Einstellung und Kompetenz, um ein eigenes Unternehmen zu gründen.

Deshalb gibt es Initiativen, die helfen sollen, Kompetenzen vergleichbar zu machen. Das sind zum Beispiel Qualifikationsrahmen (Informationen über Kompetenzen), es gibt Initiativen zur Qualifizierung und zur Validierung vorerbrachter Leistungen (Transparenz und Anerkennung von Kompetenzen und Qualifikationen). Als Gefässe stehen zur Verfügung: Europäischer Sozialfonds, Erasmus+, Beschäftigungsinitiative für junge Menschen, Europäischer Fonds für die Anpassung an die Globalisierung (EGF), Horizont 2020, EU-Programm für Beschäftigung und Soziale Innovation (EaSI), Europäischer Fonds für strategische Investitionen (EFSD), COSME

## VET Excellence Awards



Neue didaktische Modelle für die berufliche Erstausbildung junger Benachteiligter zur Reduzierung von Abbrüchen

Auf der Suche nach einem neuen didaktischen Ansatz in der Berufsbildung entwickelte das NEW-D-Projekt ein Ausbildungsprogramm und didaktische Richtlinien für Lehrpersonen an Berufsfachschulen und Ausbilder/innen, die mit benachteiligten jungen Lernenden arbeiten.

Basierend auf dem NEW-D-Modell, das sowohl die Bedürfnisse der Lernenden als auch die neuesten theoretischen Lernansätze berücksichtigt, lag der Schwerpunkt des Projekts auf der Reflexion der Lebensrealitäten junger Lernender.

Während die NEW-D-Richtlinien den Lehrpersonen, Ausbilder/innen und Tutor/innen eine problemlose und sofortige Erläuterung und Instrumentarium bieten, bietet das NEW-D Curriculum eine begehrte Zusatzqualifikation für an Berufsfachschulen im Bereich der Berufsbildungsdidaktik.

<https://new-d.eu/en/activities/juniorVETexcellenceaward2019page>

21.11.19  
13

## Folie 13 VET Excellence Award

Eine Initiative in dem Zusammenhang ist die Europäische Berufsbildungswoche der Europäischen Kommission. Die European Vocational Skills Week – deren zentraler Event dieses Jahr in Helsinki stattfand, möchte dazu beitragen, dass die Berufsbildung die erste Wahl für Jugendliche und junge Erwachsene wird.

Als Beispiel habe ich hier die Gewinner eines Awards herausgepickt. Es ist das Projekt New-D<sup>4</sup>. Das war ein Erasmus+ Programm. Dies sind Programme der EU zur Förderung der Kooperation in Entwicklungs- und Forschungsprojekten.

Projektpartner dieses Projekts waren: Jugend am Werk Steiermark GmbH, AT, Oscar-Tietz-Schule (OSZ Handel II), DE, Fritid & Samfund, DK, Meath Partnership, IE, FormAzione Co&So Network, IT, Chamber of Commerce and Industry of Slovenia, SI, EGECED, TR, E.N.T.E.R. GmbH, AT

Prgrammbeschreibung gemäss Webseite:

1. Understanding better the needs and requirements as well as life reality of the target group (disadvantaged learners in VET because of ethnic background, social and

<sup>4</sup> <https://new-d.eu/index.php/en/>

- economic background, religious background) and deducting implications for an appropriate didactical response
2. Development of a didactical model based on the exploration work as well as findings of development psychology and neurophysiology
  3. Development of a guideline for the didactical model as well as a training curriculum for teachers and trainers in VET as well as VET responsible persons in companies
  4. Implementation of the training programme, training of teachers and trainers as well as VET responsible persons, implementation of a multiplication and sustainability strategy and measuring the impact of the project on the reduction of drop out and failure rates in the education and especially VET systems.

### Exkurs

Die Berufsbildung hat sich im jeweiligen nationalen Kontext sehr unterschiedlich ausgestaltet. Dessen müssen wir uns bewusst sein. Zwei Ordnungsprinzipien scheinen mir wichtig: Was ist der Status der Berufsbildung und wer ist involviert? Und was ist eine Lehre?

#### Exkurs Vielfalt



26.11.19

Bild: <https://skizzen.giz.de/fokus/ausgabe/26>

#### Folie 14 Vielfalt

In vielen Ländern fristet die duale Berufsbildung eher ein Schattendasein und hat einen eher tiefen Status. Dies hängt sicher auch damit zusammen, dass eine Lehre dann propagiert und staatlich gefördert wird, wenn die Arbeitslosigkeit hoch ist oder Menschen mit erschwertem Zugang zum Arbeitsmarkt integriert werden sollen (Markowitsch & Wittig, 2019). Der Status der Berufsbildung ist durch viele Faktoren begründet, wie Geschichte, Kultur, oder wirtschaftlichen Strukturen.

Exemplarisch kann man dies am Beispiel Südtirol oder Alto Adige sehen. Bei derselben Gesetzgebung sieht die Berufsbildung im deutschsprachigen Tirol eigentlich so aus, wie wir sie in der Schweiz kennen. Die Lernenden arbeiten in einem Betrieb und gehen an eine Berufsfachschule. Schaut man sich aber einen italienischsprachigen Bäcker an, der sein Geschäft in derselben Strasse gleich neben einem deutschsprachigen Bäcker hat, wähnt man sich in einer ganz anderen Welt. Dieser Bäcker ist weniger bereit in die Ausbildung von Lernende zu investieren und möchte eher keine Lernenden in seinem Unternehmen. Er erwartet, dass die Fachkräfte vom Staat ausgebildet werden. Dies zeigt sich denn auch darin, dass diese jungen Leute in eine Berufsfachschule gehen und einige Praktika in Betrieben machen. Dies ist keine Erzählung aus alten Tagen. Im Rahmen einer in Bozen stattfindenden Berufsbildungskonferenz im Jahr 2018 hatten wir deutschsprachige und italienischsprachige Vertreterinnen und Vertreter zu einer Diskussion eingeladen. Diese Diskussion zeichnete das eben wiedergegebene Bild.

Aktuelle Statistiken zeigen, dass in Ländern, die eine schulbasierte Berufsbildung haben die Zahlen der Studierenden in der Berufsbildung eher steigen, in Ländern in denen die duale

Berufsbildung traditionelle verankert ist, wie in Deutschland und Schweiz, die Zahl der Lernende in der Berufsbildung aber eher rückläufig ist (Grollmann & Markowitsch, 2019). Es gibt eigentlich einen starken Trend, dass sich die Berufsbildung in Richtung einer schulischen Berufsbildung entwickelt (Markowitsch & Wittig, 2019). Doch es gibt auch die Beispiele, wo sich Unternehmen für die duale Berufsbildung engagieren. Ein Beispiel ist die La Formación Profesional Dual in Spanien, wo eine Bank Lehren für schulisch starke Jugendliche anbietet (Moso-Diez, 2019).

		Beteiligung von Unternehmen an der beruflichen Grundbildung	
		tief	hoch
Öffentliches Eintreten für die Berufsbildung	hoch	Staatliches System (SW, FR)	Gemeinschaftliches System (GE, CH)
	tief	Liberales System (US, IR)	Segmentiertes System (JP)

19.11.19

15

Bussemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2012). The comparative political economy of collective skill formation. In M. R. Bussemeyer & C. Trampusch (Eds.), *The political economy of collective skill formation* (S. 3-38). Oxford, NY, US: Oxford University Press.

## Folie 15 Bussemeyer Trampusch

Eine viel zitierte Kategorisierung von Berufsbildungssystemen findet sich in einem Artikel von Bussemeyer und Trampusch (2012), Tabelle 4.

Tabelle 4 Skill formation Systems (Bussemeyer & Trampusch, 2012)<sup>5</sup>

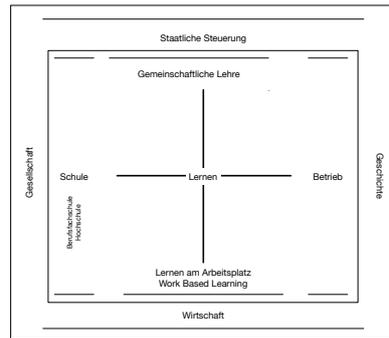
Kompetenzbildung		Beteiligung von Unternehmen an der beruflichen Grundbildung	
		tief	hoch
Öffentliches Eintreten für die Berufsbildung	hoch	Staatliches System (SW, FR)	Gemeinschaftliches System (GE, CH)
	tief	Liberales System (US, IR)	Segmentiertes System (JP)

Es gibt von Gessler (2019) oder auch der INAP (Akoojee, Gonon, Hauschildt, & Hofmann, 2013) Überlegungen, was die Qualität einer Lehre ausmacht, Tabelle 5.

Tabelle 5 Outline of the apprenticeship maturity model (Gessler, 2019, S. 25f.)

Level and apprenticeship form	Characteristic	Addressed problem	Unsolved problem	Criteria (EU and ILO)
6 Collective apprenticeships	Negotiated and agreed cooperation between major stakeholders (state, employer, employees)	Cooperation on the macro level, rights and obligations	Cooperation on the meso level, school-workplace connectivity on the microlevel	Involvement of social partners (EU) Flexibly pathways and mobility (EU) Meaningful social dialogue (ILO)
5 Process-oriented apprenticeships	Additional interventions into the operation and processes of the system	Ratio between work and learning, relationship between formal, nonformal, and informal learning (on-the job, off-the job/ in schools), quality development	Divided responsibilities	Transparency (EU) Quality assurance and tracking of apprentices (EU) Career guidance and awareness rising (EU) Work, health, and safety regulations (EU) Clear roles and responsibilities (ILO)
4 Input-oriented apprenticeships	Additional standards for the input are defined and applied	Financing, curriculum (off-the-job training), training plan (in-company),	Unclear implementation and practice	Pedagogical support (e.g., in-company
		qualifications of teachers and trainers, infrastructure		trainers) (EU) Financial and nonfinancial support for companies (EU) Equitable funding arrangements (ILO) Inclusiveness (ILO)
3 Output-oriented apprenticeships	The output is defined and assessed	Recognized certification, formal assessment, some legislative framework	Lack of involvement of either schools or companies, skills mismatch	Learning outcomes (EU)
2 Semiformal apprenticeships / time-served apprenticeships	Informal sector or artisan organizations involvement	Some agreements (e.g., wages, duration) and rise of external control	No formal state certificate, separated from the formal economy and education	Written agreement (EU) Pay and/or compensation (EU) Social protection (EU)
1 Informal apprenticeships	Apprenticeships are individually negotiated between master and apprentice	Embeddedness in a community of practice, on-the-job-training	Lack of protection, lack of recognized competences and mobility	Workplace component (EU) Strong labor market relevance (ILO)

Regulatory framework (EU)/ robust regulatory framework (ILO)

19.11.19  
16

## Folie 16 Ordnungsschema

Es gibt also viele Versuche, die Berufsbildung in unterschiedlichen Ländern anhand einer übersichtbaren Anzahl von Faktoren zu beschreiben. Diese Vorschläge werden auch lebhaft diskutiert, doch ist keiner irgendwie vollends befriedigend. Weshalb dies so ist, illustriert Abbildung 6. Die Berufsbildung ist eingebettet in ein Spannungsfeld zwischen Gesellschaft, Geschichte, Wirtschaft und staatlicher Steuerung. Aus der Perspektive des Angebots ist das Verhältnis zwischen Schule und Betrieben zu klären und wie dieses Verhältnis ausgehandelt wird. Werden zum Beispiel die Betriebe lediglich als Anbieter von Praktikumsplätzen angesehen? Oder sind sie in die Entwicklung der Lerninhalte und der Aufteilung dieser auf Lernorte involviert?

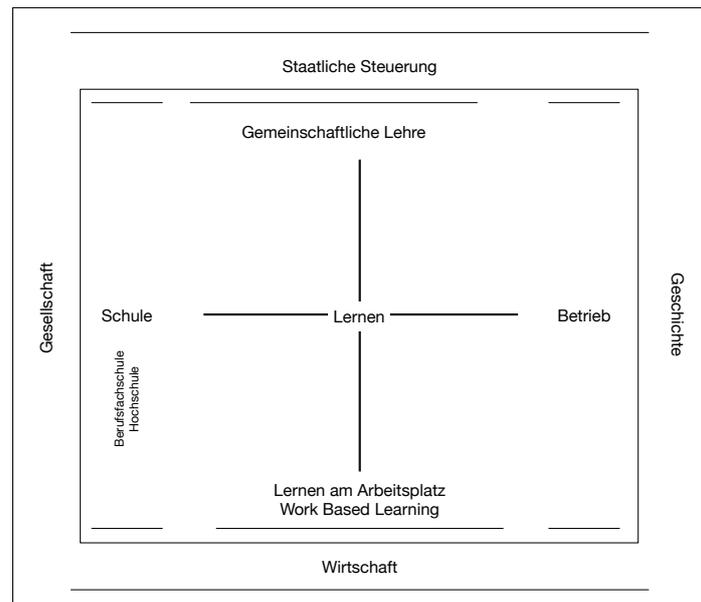
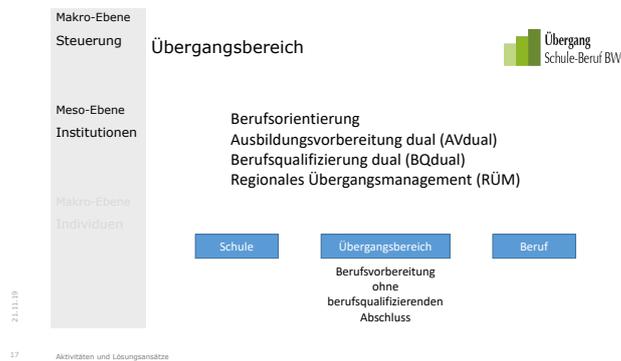


Abbildung 6 Ordnungsschema

## Übergang Schule-Beruf Baden-Württemberg



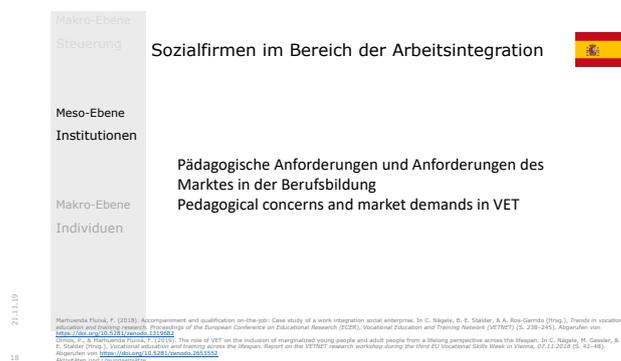
Folie 17 Baden-Württemberg, <https://www.uebergangschuleberuf-bw.de/>

Ich möchte nun aber zurückkommen zu den Beispielen. In sehr vielen Ländern wird die Berufsbildung reformiert. Dies mit dem Ziel, diese aufzuwerten. Es gibt in einigen Ländern auch spezifische Problemlagen. In Deutschland ist eine Problematik, dass zu viele Jugendliche zu lange im Übergangssystem sind. Das Übergangssystem können wir ganz grob vergleichen mit den Brückenangeboten in der Schweiz. Ein Unterschied ist aber, dass in der Schweiz die allermeisten Jugendlichen maximal ein Jahr in dieser Übergangslösung bleiben. In Deutschland ist die Zeit nicht limitiert. In diesem Übergangssystem erwerben die Jugendlichen typischerweise keine Qualifikationen, die ihnen an eine nachfolgende Ausbildung angerechnet werden.

Die Bausteine des Projekts in Baden-Württemberg sehen vor, die Berufsorientierung zu intensivieren, das Lernen zu individualisieren und den Jugendlichen Praktika zu ermöglichen, schulische und praktische Ausbildung geschickter zu verknüpfen und ganz grundsätzlich die unterschiedlichen Akteure besser miteinander zu vernetzen.

Dieses Beispiel steht dafür, wie in vielen Ländern und Regionen versucht wird, die Attraktivität der Berufsbildung zu fördern und auch Antworten zu finden, wie Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen in die Arbeit integriert werden können.

### Beispiel Spanien



Folie 18 Sozialfirmen Spanien

In Spanien hat die Berufsbildung kein sehr hohes Ansehen – was so pauschal allerdings auch wieder nicht stimmt, da es grosse regionale Unterschiede gibt. So hat die Berufsbildung im Baskenland einen höheren Status als zum Beispiel in Valencia. Insgesamt nimmt die Zahl der Lernenden in der dualen Berufsbildung zu. So gab es 2017 24'000 Lernende in 10'000

Betrieben und rund 900 Berufsbildungszentren –dies entspricht gerade einmal 3 % aller jungen Leute in Ausbildung (Cedefop, 2017).

Das folgende Beispiel ist aus Valencia und basiert auf einem Text von Olmos und Marhuenda Fluixá (2019).

Es gibt zwei Gruppen von Personen, die Gefahr laufen, keine oder nur einen erschwerten Zugang zur Arbeitswelt zu erhalten. Es sind einerseits junge Menschen mit Vulnerabilitätsfaktoren wie Behinderung, geringer Qualifikation oder einem Schulabbruch. Und es sind zweitens erwachsene Personen, die aufgrund unterschiedlicher Faktoren einen erschwerten Zugang zu einer Arbeitsstelle haben. Diesen Menschen fehlen Ressourcen, die sie für die Aufnahme einer Arbeit brauchen würden.

Für beide Gruppen wird die Berufsbildung als Schlüsselfaktor für die Integration gesehen. Dabei besteht aber die Schwierigkeit, dass die meisten Unternehmen diese Menschen nicht als Arbeitskräfte ansehen, die man rekrutieren könnte. Es sei an der Sozialpolitik, diese Menschen zu unterstützen und es sei nicht an den Unternehmen, hier aktiv zu werden.

Es gibt in Spanien gemeinnützige Unternehmen, die diese Personen integrieren und bilden. (Faedei, Gureak, Lantegi Batuak, Projecte Trèvol, Aeres oder die Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad). Guarek beschreibt sich zum Beispiel als eine baskische Unternehmensgruppe, die stabile und passende Arbeitsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderungen schafft. Der Schwerpunkt liegt bei Menschen mit geistiger Behinderung.<sup>6</sup>

Ein anders Beispiel ist eine Sozialfirmen im Bereich der Arbeitsintegration, eine sogenannte Work Integration Social Enterprise (WISE) (Marhuenda Fluixá, 2018).

Diese Unternehmen sind anders als viele Non-Profit-Organisationen am Markt ausgerichtet und produzieren Güter oder Dienstleistungen, sind in ihren betriebswirtschaftlichen Entscheidungen autonom. Sie tragen ein unternehmerisches Risiko und haben eine minimale Anzahl fest angestellter Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Spear & Bidet, 2005).

Eine solche WISE in Valencia hat drei Läden, in einem Laden verkaufen sie Kleider und Souvenirs an Touristen und in zwei Läden verkaufen sie Möbel. In diesen Geschäften arbeiten typischerweise Erwachsene im Alter von 30 bis 45 Jahren. Die meisten haben eine Familie, die auf dieses Einkommen angewiesen ist.

Die Trainer und Betreuer haben ein Studium in Umweltwissenschaften oder Lokalentwicklung. Sie verfügen über Erfahrungen im Unterrichten von Erwachsenen und sie verfügen über betriebswirtschaftliches Wissen. Die Trainer halten sich in der Begleitung an ein Handbuch zur Integration von Personen in sozialen Unternehmen.

Wenn wir diese Situation ansehen, so sehen wir, dass die berufliche Integration vor dem Hintergrund einer kaum vorhandenen Berufsbildung stattfindet. Formale Strukturen im Bildungssystem – wie zum Beispiel bei uns die EBA – sind kaum erkennbar. Und die Personen, die in diesem WISE als Trainer arbeiten, haben keine sehr spezifische Ausbildung für ihre Tätigkeit. Vor Ort in Valencia dürfte sich die Arbeit und Interaktion zwischen den Mitarbeitenden und Trainerinnen jedoch kaum von einer Situation unterscheiden, wie wir sie auch in der Schweiz beobachten könnten.

---

<sup>6</sup> <https://www.gureak.com/en/>

## Beispiel Italien

Makro-Ebene  
Steuerung

Meso-Ebene  
Institutionen

Makro-Ebene  
Individuen

COMETA





21.11.19  
 Cometa Formazione, (2017). School–job integration the innovative VET model of school–Enterprise for the XXI century school. Como, IT: Cometa.  
 Koenig, T. C., & Nardi, P. (2019). VET for inclusion and identity development: The Cometa approach with strong migrants. In R. S. Stalder & C. Magagnoli (Eds.), *Trends in vocational education and training research*. Vol. II. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET) (5, 224–232). Abgerufen von [https://doi.org/10.1007/978-3-319-53174-0\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-319-53174-0_19)  
<https://www.cometa.it/it/chi-siamo/cometa-scuole-della-regione>  
 Arbeitskreis und Lehrpersonen

### Folie 19 COMETA Italien

COMETA in Como ist ein Ausbildungszentrum, das vom Kindergarten bis zur Berufsbildung Angebote hat (Cometa Formazione, 2017; Koenig & Nardi, 2019). Es ist ein Zentrum, das Mitglied des UNEVOC-Netzwerks ist. Das ist ein globales Netzwerk der UNESCO spezialisiert in Berufsbildung.

Grundlage der Arbeit ist ein Ansatz, der die Entwicklung der human capabilities – der Entwicklung der Fähigkeiten zur autonomen Gestaltung auch des beruflichen Lebens ins Zentrum stellt. Dieser Ansatz geht auf Sen (1999) und Nussbaum (2011) zurück. Durch diesen Ansatz soll auch die Fähigkeit zur Resilienz gestärkt werden. Cometa setzt diesen Ansatz durch ein Konzept des realitätsbasierten Lernens um.

Cometa produziert reale Produkte für reale Kundinnen und Kunden in den Räumen der Schule. Sie bilden so zum Beispiel Modedesigner/innen, Restaurationsfachleute, Schreiner/innen oder Möbelrestaurator/innen aus.

COMETA pflegt ein Netzwerk mit rund 700 lokalen Unternehmen und kann so zum Beispiel einen sogenannten «Mini Master» anbieten, der Personen mit Migrationshintergrund zu einer Anstellung in einem Restaurant oder Hotel in der Region verhilft.

Die Trainer bei Cometa haben ganz unterschiedliche Ausbildungen. Im Bereich der Volksschule arbeiten Sie zum Beispiel mit pensionierten Lehrpersonen zusammen, die Kindern Nachhilfeunterricht geben. In der beruflichen Grundbildung haben sie Fachleute aus den jeweiligen Berufen engagiert. Die Coachs haben in der Regel ein Studium absolviert und werden intern weitergebildet.

Speziell an COMETA ist, dass sie eine eigene Forschungsabteilung aufbauen.

## Exkurs: Konzepte Theorien

Viele dieser Initiativen setzen auf dem Humankapital-Ansatz auf. Zugespißt formuliert heisst dies, dass Individuen über Ressourcen verfügen müssen, die für Unternehmen attraktiv sind, um so beschäftigungsfähig zu sein. Es gibt aber auch Konzepte, die darauf hinweisen, dass Menschen befähigt werden sollen, ein eigenständiges Leben führen zu können.

## Exkurs: Konzepte Theorien

The quick, brown fox jumps over a lazy dog. DIs flock by when MTV ax quiz prog. Junk MTV quiz graced by fox whelps. Bawds jog, flick quartz, vex nymphs. Waltz, bad nymph, for quick jigs vex! Fox nymphs grab quick-jived waltz. Brisk quiz whangs jumpy veldt fox. Bright vexens jump; dozy fowl quack. Quick walzing zepphyn vex bold jim. Quick zepphyns blow, vexing daft Jim. Sex-charged fop blew my junk TV quiz. How quickly daft jumping zebras vex. Two-driven jocks hole fax my las quiz. Quick, Bax, get my zovvers flax jodhpurs! "Now fax quiz Jack!" my brave ghost pled. Five quacking zephyrs jolt my wax bed. Flummoxed by job, kvetching W, zaps Iraq. Cozy sphinx waves quartz jog of bad milk.

A very bad quack might jinx ziggy fowls. Few quips galvanized the mock jury box. Quick brown dogs jump over the lazy fox. The jay, pig, fox, zebra, and my waves quack! Blowsy red vivens fight for a quick jump. Joaquin Phoenix was gazed by MTV for luck. A wizard's job is to vex chumps quickly in fog. Watch "Jockpanty" , Alex Trebek's fun TV quiz game. Woven silk pyjamas exchanged for blue quartz. Brawny gods just flocked up to quiz and vex him. Adjusting quaver and bow, Zampyr[1] killed the fox. My faxed joke was a pageer in the cable TV quiz show. Amusingly few discotheques provide jukeboxes. My girl wove six dozen plaid jackets before she quit. Six big devils from Japan quickly forgot how to waltz.

Big July earthquakes confound zany experimental vow. Foxy parsons quiz and cajole the lovably dim wiki-girl. Have a pick: twenty six letters - no forcing a jumbled quiz! Crazy Frederica bought many very exquisite quiz jewels. Sixty zippers were quickly picked from the woven jute bag. A quick movement of the enemy will jeopardize six gunboats. All questions asked by five watch experts amazed the judge. Jack hastily moved up front and seized the big ball of wax! "The quick, brown fox jumps over a lazy dog. DIs flock by when MTV ax quiz prog. Junk MTV quiz graced by fox whelps. Bawds jog, flick quartz, vex nymphs. Waltz, bad nymph, for quick jigs vex! Fox nymphs grab quick-jived waltz.

Brisk quiz whangs jumpy veldt fox. Bright vexens jump; dozy fowl quack. Quick walzing zepphyns vex bold jim. Quick zepphyns blow, vexing daft jim. Sex-charged fop blew my junk TV quiz. How quickly daft jumping zebras vex. Two-driven jocks hole fax my las quiz. Quick, Bax, get my zovvers flax jodhpurs! "Now fax quiz Jack!" my brave ghost pled. Five quacking zephyrs jolt my wax bed. Flummoxed by job, kvetching W, zaps Iraq. Cozy sphinx waves quartz jog of bad milk. A very bad quack might jinx ziggy fowls. Few quips galvanized the mock jury box. Quick brown dogs jump over the lazy fox. The jay, pig, fox, zebra, and my waves quack! Blowsy red vivens fight for a quick jump. Joaquin Phoenix was gazed by MTV for luck. A wizard's job is to vex chumps quickly in fog. Watch "Jockpanty" , Alex Trebek's fun TV quiz game. Woven silk pyjamas exchanged for blue quartz. Brawny gods just flocked up to quiz and vex him. Adjusting quaver and bow, Zampyr[1] killed the fox. My faxed joke was a pageer in the cable TV quiz show. Amusingly few discotheques provide jukeboxes. My girl wove six dozen plaid jackets before she quit. Six big devils from Japan quickly forgot how to waltz. Big July earthquakes confound zany experimental vow. Foxy parsons quiz and cajole the lovably dim wiki-girl.

21.11.19

20

Konzepte Theorien

## Folie 20 Konzepte Theorien

- Humankapitalansatz - human capital
- Befähigungsansatz - human capability
- Lebenslanges Lernen - life-long-Learning
- Life-designing
- Nachhaltigkeit - sustainability
- Rechte von Menschen mit Behinderungen

21.11.19

21

Konzepte Theorien

## Folie 21 Konzepte Theorien

Viele dieser Aktivitäten beziehen sich auf grundlegende Konzepte und Theorien.

### Humankapitalansatz – human capital

Ein prägender Ansatz ist der Humankapital-Ansatz. Kurz zusammengefasst sagt dieser Ansatz, dass eine Person über Kapitel – oder Ressourcen – verfügen muss, um auf dem Arbeitsmarkt erfolgreich bestehen zu können. Die Aufgabe des Staates ist, Strukturen und Bildungsangebote zu schaffen, die es einem Individuum erlauben, zum Beispiel fehlende fachliche Kompetenzen zu erwerben, um die Beschäftigungsfähigkeit zu erhöhen. In dem Zusammenhang hört man dann die Begriffe wie skills-mismatch, dass also die Individuen nicht über die Fertigkeiten verfügen, die sie eigentlich bräuchten, um auf dem Markt attraktiv zu sein. Dies führt dann zum up-skilling, also dem Erwerb der fehlenden Fertigkeiten.

An dem Ansatz wird kritisiert, dass er das Individuum eigentlich als eine durch die Unternehmen auszubeutende Ressource betrachte.

### **Befähigungsansatz – human capability**

Der *human-capability*-Ansatz fokussiert auf eine Befähigung der Individuen, ein lebenswertes Leben zu führen (Sen, 1999). In Bezug auf die berufliche Entwicklung heisst dies, dass die Individuen die Freiheit erlangen sollen, einen Beruf auszuüben, den sie wertschätzen (Bonvin, 2012) und durch Bildung verschiedene Lebensentwürfe zu verwirklichen (Otto & Ziegler, 2010).

### **Lebenslanges Lernen – life-long-Learning**

Menschen lernen von Geburt bis zum Tode in formalen Settings und vor allem in informellen Settings. Dieses Konzept ist aber nicht wegen dieser, eigentlich einfache Aussage bedeutend. Vielmehr ist die Frage wichtig: Wie können wir erreichen, dass Personen lebenslang lernen wollen?

### **Life-designing**

Der *life-design*-Ansatz beschreibt die Bereitschaft, sich sowohl mit vorhersehbaren Aufgaben der Laufbahngestaltung als auch mit durch unvorhersehbare Ereignisse ausgelösten Veränderungen aktiv auseinander zu setzen und sich anpassen zu können (Savickas, 1997). Dies gelingt nur, wenn das Individuum über Ressourcen verfügt. Es wird die Wichtigkeit einer begleiteten Reflexion hervorgehoben, da erst diese eine aktive und flexible Gestaltung der eigenen beruflichen Laufbahn ermöglicht (Hirschi, 2019).

Die Anpassungsfähigkeit als zentrales Konstrukt der *career construction theory* umfasst die auch als fünf "C" bezeichneten Facetten *concern, control, curiosity, confidence, commitment* (Brown & Lent, 2016; Savickas et al., 2009). Eine aktive Auseinandersetzung mit der Laufbahn umfasst die Herausarbeitung einer konkreten Vorstellung über die eigene Person, die auf einer Innensicht aufbaut und aufgrund der Interpretation der Reaktionen anderer Personen entwickelt wird (*crystallizing*), der Erkundung der Berufswelt (*exploring*), und der Entscheidung (*deciding*) (Savickas, Porfeli, Hilton, & Savickas, 2018).

### **Nachhaltigkeit – sustainability**

Hier ist vor allem das Ziel 4 «Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern» relevant. Und hier wiederum 4.4: «Bis 2030 die Zahl der Jugendlichen und Erwachsenen wesentlich erhöhen, die über die entsprechenden Qualifikationen einschliesslich fachlicher und beruflicher Qualifikationen für eine Beschäftigung, eine menschenwürdige Arbeit und Unternehmertum verfügen» (OECD, 2015).<sup>7</sup>

### **Rechte von Menschen mit Behinderungen**

Inklusion: Spätestens mit der Verabschiedung der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Dezember 2006 durch die UN-Vollversammlung in New York ist der Begriff der Inklusion national wie international zu einer Leitkategorie der Geistes-, Sozial- und Politikwissenschaften geworden (Kracke & Sasse, 2019).

---

<sup>7</sup> <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/de/home/agenda-2030/die-17-ziele-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung/ziel-4-inklusive-gleichberechtigte-und-hochwertige-bildung.html>

## Schlussfolgerung – Forschung

---

Makro-Ebene Steuerung	Starke Berufsbildung – Status Integration in Arbeit: ok – in Ausbildung besser Bildungssysteme beschreiben, in ihrer Entwicklung verstehen, vergleichen -> Lernen
Meso-Ebene Institutionen	Ausbildung Lehrpersonen / Ausbilder/innen / Arbeitsagog/innen usw.
Makro-Ebene Individuen	Berufsorientierung neu denken Konkrete Tätigkeit wertschätzen und Arbeit lernförderlich gestalten: Lernen in der Arbeit für die Arbeit und für eine sinnvolle Laufbahn

22 Aktivitäten und Lösungsansätze

---

Folie 22      Schlussfolgerungen, vorläufig

## Literatur

- Akoojee, S., Gonon, P., Hauschildt, U., & Hofmann, C. (2013). Apprenticeship in a globalised world. Premises, promises and pitfalls. *INAP conference, Johannesburg, South Africa*. LIT Verlag.
- Bonvin, J.-M. (2012). Individual working lives and collective action. An introduction to capability for work and capability for voice. *Transfer: European Review of Labour and Research*, 18(1), 9–18. <https://doi.org/10.1177/1024258911431046>
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2016). Vocational psychology: Agency, equity, and well-being. *Annual Review of Psychology*, 67(1), 541–565. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-122414-033237>
- Busemeyer, M. R., & Trampusch, C. (2012). The comparative political economy of collective skill formation. In M. R. Busemeyer & C. Trampusch (Hrsg.), *The political economy of collective skill formation* (S. 3–38). Oxford, NY, US: Oxford University Press.
- Cedefop. (2017). Spain: Dual VET gaining pace. Abgerufen 17. November 2019, von Cedefop website: <https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/spain-dual-vet-gaining-pace>
- Cometa Formazione. (2017). *School—Job integration the innovative VET model of school—Enterprise for the XXI century school*. Como, IT: Cometa.
- Gessler, M. (2019). Concepts of apprenticeship: Strengths, weaknesses and pitfalls. In S. McGrath, M. Mulder, J. Papier, & R. Stuart (Hrsg.), *Handbook of vocational education and training: Developments in the changing world of work* (S. 1–34). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1\\_94-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-49789-1_94-2)
- Grollmann, P., & Markowitsch, J. (2019). The role of apprenticeships in the future of vocational education in Europe. In T. Deißinger, U. Hauschildt, P. Gonon, & S. Fischer (Hrsg.), *Contemporary apprenticeship reforms and reconfigurations 21- 22 March 2019 Konstanz, Germany. Conference Proceedings* (S. 28–32). LIT Verlag & Co. KG Wien: Zürich, CH.
- Hacker, W., & Sachse, P. (2014). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Tätigkeiten*. Göttingen, DE: Hogrefe.
- Hirschi, A. (2019). Berufs- und Laufbahnberatung: Überblick und aktuelle Trends. In S. Kauffeld & D. Spurk (Hrsg.), *Handbuch Karriere und Laufbahnmanagement* (S. 739–758). [https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1\\_27](https://doi.org/10.1007/978-3-662-48750-1_27)
- Kammeyer-Mueller, J. D. (2007). The dynamics of newcomer adjustment: Dispositions, context, interaction, and fit. In C. Ostroff & T. A. Judge (Hrsg.), *Perspectives on organizational fit* (S. 99–122). New York, NY, US: Taylor & Francis Group, LLC.
- Koenig, T. L., & Nardi, P. (2019). VET for inclusion and identity development: The Cometa approach with young migrants. In B. E. Stalder & C. Nägele (Hrsg.), *Trends in vocational education and training research, Vol. II. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)* (S. 224–232). Abgerufen von <https://doi.org/10.5281/zenodo.3371500>
- Kracke, B., & Sasse, A. (2019). Inklusion/Integration als Herausforderung für die Erziehungspsychologie. In B. Kracke & P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 223–248). [https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-642-53968-8_12)
- Marhuenda Fluixá, F. (2018). Accompaniment and qualification on-the-job: Case study of a work integration social enterprise. In C. Nägele, B. E. Stalder, & A. Ros-Garrido (Hrsg.), *Trends in vocational education and training research. Proceedings of the European Conference on Educational Research (ECER), Vocational Education and Training Network (VETNET)* (S. 238–245). Abgerufen von <https://doi.org/10.5281/zenodo.1319682>
- Markowitsch, J., & Wittig, W. (2019). Classifying apprenticeships in Europe. Towards a new conceptual framework for the changing notion of apprenticeship. In Thomas Deißinger, U. Hauschildt, P. Gonon, & S. Fischer (Hrsg.), *Contemporary apprenticeship reforms and reconfigurations 21- 22 March 2019 Konstanz, Germany* (S. 33–40). Zürich, CH: LIT Verlag GmbH.
- Moso-Diez, M. (2019). The apprenticeship (or dual) triangle: Vocational learning, quality management and challenging innovation. In C. Nägele, M. Gessler, B. E. Stalder, & M. Milana (Hrsg.), *VET for all – skills for life. Report on the VETNET & ESREA research workshop during the fourth European Vocational Skills Week in Helsinki, 16.10.2019* (S. xx–xx). Abgerufen von <https://doi.org/10.5281/zenodo.3489723>
- Nägele, C., & Neuenschwander, M. P. (2014). Adjustment processes and fit perceptions as predictors of organizational commitment and occupational commitment of young workers. *Journal of Vocational Behavior*, 85(3), 385–393. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.08.011>
- Nägele, C., Neuenschwander, M. P., & Rodcharoen, P. (2018). Higher education in Switzerland: Predictors of becoming engaged in higher vocational or academic education – the role of workplace factors. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 5(4), 264–284. <https://doi.org/10.13152/IJR-VET.5.4.2>
- Nägele, C., & Rodcharoen, P. (2017). How apprentices adapt to the work group in a training company: An in-depth study on the social integration of apprentices and the role of their social competence. *European Conference on Educational Research ECER, Copenhagen, 22 to 25 August 2017*.

- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities*. Abgerufen von <https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674072350>
- OECD. (2015). *The sustainable development goals: An overview of relevant OECD analysis, tools and approaches*. Abgerufen von <http://www.oecd.org/dac/The%20Sustainable%20Development%20Goals%20An%20overview%20of%20relevant%20OECD%20analysis.pdf>
- OECD. (2019). *Bildung auf einen Blick 2019. OECD-Indikatoren*. <https://doi.org/10.1787/9789264112452-3-de>
- Olmos, P., & Marhuenda Fluixá, F. (2019). The role of VET on the inclusion of marginalized young people and adult people from a lifelong perspective across the lifespan. In C. Nägele, M. Gessler, & B. E. Stalder (Hrsg.), *Vocational education and training across the lifespan. Report on the VETNET research workshop during the third EU Vocational Skills Week in Vienna, 07.11.2018* (S. 42–48). Abgerufen von <https://doi.org/10.5281/zenodo.2653552>
- Otto, H.-U., & Ziegler, H. (2010). Der Capabilities-Ansatz als neue Orientierung in der Erziehungswissenschaft. In H.-U. Otto & H. Ziegler (Hrsg.), *Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (S. 9–13). [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91909-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91909-6_1)
- Rochat, S., & Lamamra, N. (2004). Die „berufliche Identität“ wird immer wichtiger. *Panorama*.
- Rui, G. D., Schaufelberger, D., & Rimmel, S. (2015). *Professionalisierung der Arbeitsagogik – Ein Wirkungsmodell*. 5.
- Ryter, A. (2014). Jonglieren, balancieren, den Spagat wagen. *hep verlag ag*.
- Ryter, A., & Schaffner, D. (Hrsg.). (2014). *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration*. Bern, CH: hep verlag ag.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M. L., Porfeli, E. J., Hilton, T. L., & Savickas, S. (2018). The student career construction inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 138–152. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.009>
- Schallberger, U., Häfeli, K., & Kraft, U. (1984). Zur reziproken Beziehung von Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung [On the reciprocal relationship between vocational training and personality development]. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 4(2), 197–210.
- Semmer, N. K., Tschan, F., Jacobshagen, N., Beehr, T. A., Elfering, A., Kälin, W., & Meier, L. L. (2019). Stress as offense to self: A promising approach comes of age. *Occupational Health Science*. <https://doi.org/10.1007/s41542-019-00041-5>
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford, NY, US: Oxford University Press.
- Spear, R., & Bidet, E. (2005). Social enterprise for work integration in 12 european countries: A descriptive analysis\*. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 76(2), 195–231. <https://doi.org/10.1111/j.1370-4788.2005.00276.x>
- Togni-Wetzel, D. (2016). *Arbeitsagogik - Grundlagen des professionellen Handelns: Das Modell Dual- und Kernauftrag* (1. Auflage). Bern: Haupt Verlag.
- Torres Stone, R. A., Sabella, K., Lidz, C. W., McKay, C., & Smith, L. M. (2018). The meaning of work for young adults diagnosed with serious mental health conditions. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 41(4), 290–298. <https://doi.org/10.1037/prj0000195>