

FSM SFM

Swiss
Schweizerisches

Forum

for Migration and Population Studies
für Migrations- und Bevölkerungsstudien
suisse pour l'étude des migrations et de la population
svizzero per lo studio delle migrazioni e della popolazione

FSM
SFM

Zwischen den Grenzen von Schule und Wirtschaft hat sich im Laufe des letzten Jahrhunderts fast unbemerkt, von der Wissenschaft nicht beschrieben und von der bildungspolitischen Diskussion kaum berührt, der schulische Bereich der Brückenangebote etabliert.

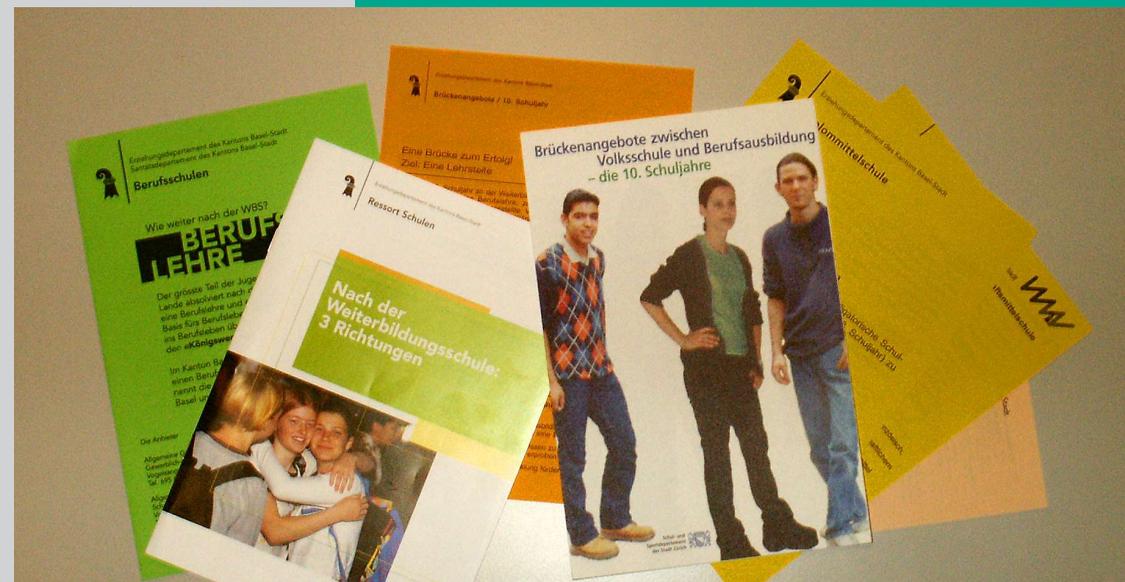
Der hier vorliegende NFP-Bericht versucht die Welt der Brückenangebote aus einer institutionellen und individuellen Perspektive zu analysieren.

AutorInnen: Dr. Josef Martin Niederberger ist Soziologe und Projektleiter am Schweizerischen Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien.

Christin Achermann ist Ethnologin an der Universität Bern.

Brückenangebote: Struktur und Funktion. Die Rolle von Geschlecht und Nationalität

Forschungsbericht 30 / 2003



Forschungsbericht
30 / 2003

Josef Martin Niederberger unter Mitarbeit
von Christin Achermann

Brückenangebote: Struktur und Funktion. Die Rolle von Geschlecht und Nationalität

Projekt im Rahmen des Nationalen
Forschungsprogramms
Bildung und Beschäftigung

Forschungsbericht Josef Martin Niederberger
30 / 2003 unter Mitarbeit von Christin Achermann

**Brückenangebote:
Struktur und Funktion.
Die Rolle von Geschlecht und
Nationalität.**

**Projekt im Rahmen des
Nationalen Forschungsprogramms
Bildung und Beschäftigung**

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	5
TEIL A - Struktur und Funktion von Brückenangeboten – aus der Sicht ihrer Schulleiter	6
1. Positionale Bestimmung von Brückenangeboten im System der Bildung und der Berufsbildung	6
2. Die strukturelle Entwicklung der Brückenangebote	11
3. Funktion der Brückenangebote	19
4. Platzierungshilfe	35
5. Nachbetreuung	38
6. Kontakte zur Wirtschaftswelt	41
7. Selektion durch die Ausbildungsbetriebe	42
8. Der Druck auf das Leistungsniveau	44
9. Selektion und Aufnahmeverfahren	46
10. Das Anmeldeverhalten der Bewerber	52
11. Die Extern-Intern-Dimension oder: Erziehen anhand von Realität	53
12. Die Differenzierung des Angebots	60
13. Von der Selektion zur Trägerschaft	67
14. Zentralisierung und Gleichheit der Zu-gangsbedingungen	68
15. Flexibilität versus institutionelle Ver-festigung	74
16. Kreativität und Innovativität	77
17. Schluss	78
Teil B - Der Zugang von Brückenangebots-AbsolventInnen zum Berufsbildungssystem – Die Rolle von Geschlecht und Nationalität	83
1. Hintergrund und Fragestellung des Projekts	83
2. Stichprobengewinnung und Durchführung der Befragung	84
3. Die Suche nach Anschlusslösungen – Suchaufwand und Helfer	85
3.1 Zur Operationalisierung	85
3.2 Suchaufwand und Suchmuster in Abhängigkeit von Geschlecht, Nationalität und Schulkarriere	88

Vorschlag zur Zitierweise:

Niederberger, Martin, unter Mitarbeit von Christin Achermann (2003). Brückenangebote: Struktur und Funktion. Die Rolle von Geschlecht und Nationalität. Projekt im Rahmen des Nationalen Forschungsprogramms Bildung und Beschäftigung. Forschungsbericht 30/2003 des Schweizerischen Forums für Migrations- und Bevölkerungsstudien. Neuchâtel: SFM.

4.	Die Anschlusschancen der AbsolventInnen von Brückenangeboten	91
4.1	AbsolventInnen ohne Anschluss	91
4.2	Die berufliche Integration der AbsolventInnen mit Anschlusslösung	92
4.2.1	Der Zusammenhang zwischen Engagement bei der Stellensuche und beruflicher Integration	92
4.2.2	Die Abhängigkeit der beruflichen Integration von strukturellen Variablen	93
4.2.3	Der Kontext des Schulbesuchs	98
5.	Schluss	100
	Teil C - Der Prozess der Berufsfindung aus individueller Sicht	105
	Bibliografie	107

Einleitung

Zwischen den Grenzen von Schule und Wirtschaft hat sich im Laufe des letzten Jahrhunderts fast unbemerkt, von der Wissenschaft nicht beschrieben und von der bildungspolitischen Diskussion kaum berührt, der schulische Bereich der Brückenangebote etabliert. Er mag ursprünglich für „Sonderfälle“ vorgesehen sein, entwickelte dann aber zunehmend eine Tendenz zur „Normalität“. In den neunziger Jahren zeigte sich dann in mehreren Kantonen der Bedarf, in diesen wildwuchsartig und auf kommunaler Basis gewachsenen Bereich regulierend einzugreifen; ihn auf eine gesetzliche Basis zu stellen, das Angebot zu straffen und sogar für den Anteil Besucher, der pro Jahrgang maximal zugelassen werden sollte, eine Obergrenze festzulegen.

Das Projekt, dessen Ergebnisse hier in geraffter Form dargelegt werden, verfolgte grob gesehen zwei Ziele:

In einer institutionellen Perspektive sollte für diese Angebote, welche die Brücke von der Regelschule zur Berufsausbildung schlagen, zum ersten Mal eine Deskription mit universellem Anspruch versucht werden – universell, weil die bisher vorliegende „graue Literatur“ die kantonale Ebene nicht überstieg. Zudem war es der Anspruch, diese Beschreibung nicht im Sinne eines statischen Inventars, sondern in funktionalistischer Perspektive vorzunehmen; das heisst, Strukturen, Regelungen, Praktiken, aber auch Probleme und Lösungen aus der besonderen Positionierung dieses Bildungsangebots zwischen Regelschule und Wirtschaft zu erklären. Dieses Vorhaben wurde hauptsächlich mittels ausgedehnter Tiefeninterviews mit Schulleitern bewerkstelligt.

In einer individuellen Perspektive ging es sodann um eine Untersuchung der Anschlusschancen, die sich AbsolventInnen von Brückenangeboten eröffnen. Hier sollte der Einfluss des Suchverhaltens auf das Finden von Lehrstellen und anderen Anschlusslösungen untersucht werden. Besondere Aufmerksamkeit galt hier der Abhängigkeit dieser Chancen von Geschlecht und Nationalität der SchulabsolventInnen. Zu diesem Zweck wurde in Schulklassen von Brückenangeboten eine schriftliche Befragung durchgeführt. Zur Ergänzung wurden Tiefeninterviews mit einzelnen AbsolventInnen unternommen.

Neuchâtel, im Juni 2003

Josef Martin Niederberger

TEIL A - Struktur und Funktion von Brückenangeboten – aus der Sicht ihrer Schulleiter

Die folgenden Ausführungen beruhen auf der Auswertung von Tiefeninterviews, die mit insgesamt neun Vertretern von Brückenangeboten in den Kantonen Basel-Stadt, Zürich (Stadt), Aargau, Bern, Luzern, Nidwalden (Stans) und der Bildungsplanung Zentralschweiz im Herbst 2001 durchgeführt wurden; so wie auf „grauer Literatur“.

1. Positionale Bestimmung von Brückenangeboten im System der Bildung und der Berufsbildung

„Zwischenlösungen“ oder, wie die aktuellere Bezeichnung lautet, Brückenangebote stehen nicht unbedingt im Zentrum des allgemeinen Interesses; auch nicht in jenem der Bildungswissenschaft. Ihre Existenz und Funktion ist wohl in weiten Teilen der Gesellschaft kaum bekannt. Darum soll hier eine kurze Lage- und Funktionsbestimmung versucht und ein Abriss ihrer Entwicklungsgeschichte skizziert werden.

Unter „Brückenangeboten“ werden all jene öffentlichen oder privaten schulischen Angebote subsumiert, die zwischen der obligatorischen Schulzeit und der Sekundarstufe II, insbesondere den verschiedenen Typen der beruflichen Ausbildung, oder der Aufnahme der Erwerbstätigkeit positioniert sind. Sie stellen keine obligatorisch zu durchlaufende Stufe dar, und ihr Besuch wird in der Regel von den nachfolgenden Bildungseinrichtungen nicht vorausgesetzt; jedenfalls nicht explizit und nicht zwingend. Im Regelfall wird diese Zwischenstufe nicht durchlaufen, sondern wird die nachfolgende Stufe, meistens die Berufslehre oder eine Berufsschule, direkt ab der letzten Klasse der obligatorischen Schulzeit betreten. Brückenangebote haben also Ausnahmecharakter. Sie stellen keinen abgeschlossenen Ausbildungsgang in sich selbst dar und bieten keinen für sie spezifischen formellen Abschluss an (so wie z.B. die Mittelschule die Matura anbietet oder die Lehre den Lehrabschluss). Brückenangebote sind in doppelter Hinsicht nicht obligatorisch: Staat und Gemeinden sind nicht gezwungen, sie anzubieten. Aus dieser Tatsache erklären sich viele der Eigenschaften, die im Gefolge beschrieben werden sollen.

Die Ursprünge der Brückenangebote sind nicht leicht zu identifizieren. Weder lassen sie sich zeitlich eindeutig datieren oder lokal verorten, noch ist die Definitionsfrage geklärt, welches konkrete Angebot, das zu irgend einem Zeitpunkt in irgend einem Schweizer Kanton oder einer Schweizer Gemeinde auftaucht, als Brückenangebot oder Zwischenlösung zu bezeichnen wäre. Wahrscheinlich können die ersten Anfänge in den dreissiger Jahren anberaumt werden. 1936 kannte die Stadt Zürich bereits das Werkjahr; den Vorläufer der späteren Werkklassen. Andere Städte mögen bald gefolgt oder auch den Zürchern zuvorgekommen sein. Vermutlich in den fünfziger Jahren ist sodann die Entstehung der Berufswahlschulen oder Berufswahlklassen anzusetzen. Ob die ersten Angebote von Privatschulen errichtet wurden oder von den öffentlichen – das muss hier dahin gestellt bleiben. Auch in der Hervorbringung dieses Schultypus gingen Gemeinden voran. Im Aargau z.B. geht die Berufswahlschule im 10. Schuljahr auf einen Schulversuch der Gemeinde Neuenhof aus dem Schuljahr 1985 zurück. Im Laufe der siebziger Jahre wurden dann in den Schweizer Städten und grösseren Gemeinden die sogenannten Integrationsklassen eingeführt, die die Einschulung von ausländischen Schülerinnen und Schülern bezwecken, die erst in den letzten der noch schulpflichtigen Altersjahre in die Schweiz immigriert sind. Damit deutet sich schon an, dass Brückenangebote ein heterogenes Feld darstellen und Schulen unterschiedlicher Schülerpopulationen und Stoffprogramme beinhalten.

Wenn in diesem heterogenen Feld nun die Zahl der Typen, aus denen es besteht, gewachsen ist, so wird man auch eine Zunahme der Schülerzahl vermuten, die durch diese Angebote hindurch gegangen ist und geht. Es ist nun bezeichnend für die Situation der Brückenangebote, dass kaum zuverlässige Amtsstatistiken verfügbar sind, die die Bewegungen der Schülerzahlen über die Jahre belegen würden. Das Bundesamt für Statistik übermittelte auf Anfrage eine Zusammenstellung von Zahlen für den Zeitraum 1980/81-2000/01, aufgeschlüsselt nach Kantonen und für die zwei Kategorien „10. Schuljahre“ und „andere allgemeinbildende Schulen“, zu denen „Vorkurse für Gestaltung, für Pflegeberufe usw.“ gezählt wurden. Als „10. Schuljahre“ wurden hier aber offenbar nur solche schulischen Angebote gezählt, die explizit diese Bezeichnung tragen (vgl. Darstellung 1; nur 10. Schuljahre). Das hat zur Folge, dass z.B. der Kanton Aargau über die ganze Dekade hinweg in dieser Statistik mit null Schülern ausgewiesen wird, was natürlich nicht den Tatsachen entspricht. Überdies ist anzunehmen, dass in den ersten Jahren dieser Zeitreihe Schüler überwogen, die

effektiv das 9. Schuljahr besuchten.¹ Im Laufe der Jahre wurden diese Angebote allmählich still im 10. Schuljahr angesiedelt oder auf dieses ausgedehnt, jedoch nicht in allen Kantonen zur selben Zeit, und teilweise ohne diese Änderung dem Bundesamt für Statistik mit zu teilen.

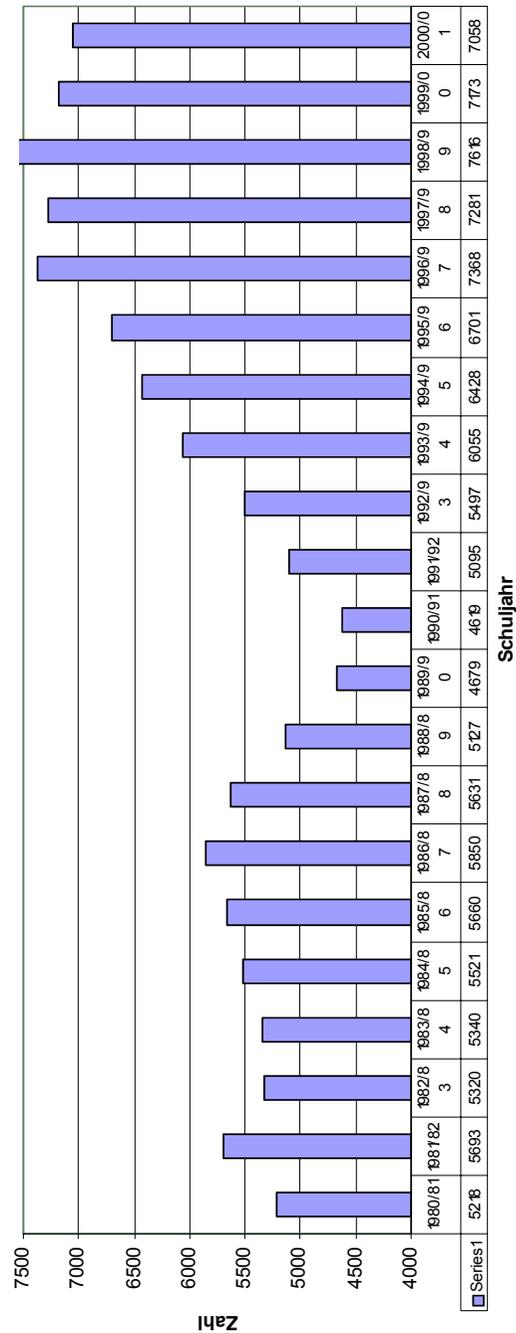
Diese Unklarheit, ob Besucher des 9. Schuljahres ebenfalls denjenigen von Brückeangeboten zuzuordnen sind beziehungsweise (in der Statistik) zugeordnet wurden, zieht sich durch alles hindurch. So kann im Aargau das Werkjahr als 9. oder als 10. Schuljahr besucht werden; dasselbe gilt für die Berufswahlschule BWS. Die offizielle aargauische Bildungsstatistik weist für 1997 485 Absolventen der BWS aus²; gemäss einer internen Statistik des Amtes für Berufsbildung besuchten in jenem Jahr aber nur 170 SchülerInnen die BWS als 10. Schuljahr; 296 hingegen als 9. Schuljahr.³ Die Differenz von 19 mag sich durch unterschiedliche Messzeitpunkte erklären – ein weiteres Problem der Statistik in diesem Bereich, denn gerade weil der Besuch nicht obligatorisch ist, geschieht der Weggang unter dem Schuljahr problemlos und wird etwa dann ergriffen, wenn der Weg in eine Lehrstelle nach Beginn des Schuljahres doch noch gefunden wird. Das führt zu unterschiedlichen Schülerzahlen je nachdem, ob sie zu Beginn oder am Ende des Schuljahres erhoben werden.

Auf gesamtschweizerischer Ebene zeigt sich ein nicht leicht zu erklärender Verlauf mit - grob gesehen – zwei Spitzen (Darstellung 1). In den achtziger Jahren schwankten die Bestände relativ undramatisch zwischen 5000 und 6000, um zu Beginn der nächsten Dekade auf rund 4600 zu fallen. Von da an findet sich ein steiler Anstieg bis 1998/99 (Wert 7616). Ein Grund für diesen Anstieg kann im Familiennachzug bei ausländischen Arbeitsimmigranten gesehen werden, der in der fraglichen Dekade vor allem Angehörige aus Ex-Jugoslawien betraf. Er würde vor allem ein Ansteigen in den Integrationsklassen erklären; einer Komponente des 10. Schuljahres.

¹ Gemäss telefonischer Auskunft durch den zuständigen Bearbeiter des Bundesamts für Statistik. Nach dessen unverbindlicher Auskunft soll in den siebziger oder achtziger Jahren eine eidg. Kommission zusammen getreten sein, die die Erhebung von Zahlen beschloss, welche diesen Bereich beschreiben. Diese Zahlen werden noch immer erhoben, jedoch dürfte sich der von ihnen beschriebene Gegenstand gewandelt haben. Ferner ist die Detailliertheit, die Vollständigkeit und die Entsprechung von schulischer Kategorie und Zahlen in den verschiedenen Kantonen von unterschiedlicher Qualität.

² Kantonales Statistisches Amt Aargau: Statistisches Heft Nr. 147 Zusammenfassung. Aarau 2001.

³ Bericht: Projektskizze „Brückenangebote“. Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Amt für Berufsbildung. Aarau, 17. Dez. 1998. Anhang 2.

Darstellung 1: Schüler und Schülerinnen in 10. Schuljahren – Schweiz.⁴

⁴ Quelle: Bundesamt für Statistik. (Persönliche Mitteilung an J.M.N.).

10

Die Aussagekraft einer gesamtschweizerischen Statistik muss auch deswegen beschränkt bleiben, weil die Quoten von Kanton zu Kanton extrem schwanken. Während der Thurgau einen Anteil von etwa 1% aufweisen soll,⁵ und die zentralschweizerischen Kantone zwischen 5-10% schwanken,⁶ hat der Kanton Bern schon im Jahre 1983 die 20%-Schwelle überschritten. 1990/1 wurden in den 165 staatlichen Klassen dieses Kantons rund 2366 SchülerInnen unterrichtet. Alle Privatschulen eingerechnet, lag der Anteil im Jahr 2001 schätzungsweise bei über 40% (gemessen am entsprechenden Jahrgang).⁷ In den staatlichen Angeboten waren 2000/1 2355 Schüler eingeschult.

In Basel Stadt sind es etwa 800 bis 900 Jugendliche, die in solche Angebote gelangen, wobei ein nicht geringer Teil aus Basel Land stammt. Diese subtrahiert, bleibt noch immer eine Zahl von der Grössenordnung der GymnasiastInnen eines ganzen Jahrgangs. Im Aargau wurde 1999 die Zahl der Schulentlassenen, die „auf ein Brückenangebot dringend angewiesen“ sind, auf 10 bis 15% von über 6000 geschätzt. Zürich meldet für 1999/2000 in „eigentlichen 10. Schuljahren“ 425 SchülerInnen, in Berufswahlschulen 824, in Hauswirtschaftlichen Jahreskursen 520, in Integrationskursen rund 375. Dazu kommen die Vorlehren mit rund 20 SchülerInnen; insgesamt rund 2150 SchülerInnen.⁸

2. Die strukturelle Entwicklung der Brückenangebote

Ebenso wie eine genaue quantitative Beschreibung hält auch eine nur einigermaßen adäquate Rekonstruktion der strukturellen Entwicklung der Brückenangebote schwer. Nur wenig Wissen ist als „oral history“ greifbar, weil es die Akteure dieses Bereichs wenig interessiert. Eine etwas ergiebiger Quelle stellen interne Arbeitspapiere dar, die bei Reformen produziert wurden, doch sind sie

⁵ Gemäss mündlicher Aussage eines kantonal-bernerischen Beauftragten. Zahl nicht überprüft.

⁶ Gemäss mündlicher Aussage einer Referenzperson der Arbeitsgruppe Brückenangebote Zentralschweiz. Zahl nicht überprüft.

⁷ Mündliche Mitteilung durch Mitglied einer internen Arbeitsgruppe der Erziehungsdir. des Kantons Bern.

⁸ NW EDK (Nordwestschweizerische EDK), Kommission Sekundarstufe II: Auswertung Fragebogen zehntes Schuljahr (Stand Herbst 2000).

kaum weiter zurück als bis zum Anfang der neunziger Jahre ohne weiteres zugänglich.

Im Kanton Bern hat der Regierungsrat im April 1990 eine Arbeitsgruppe „Freiwillige 10. Schuljahre“ eingesetzt, die den Ist-Zustand untersuchen und die gesetzliche Grundlage „im Hinblick auf eine verbesserte Abstimmung der einzelnen Typen...auf die Bedürfnisse der Schüler“ überprüfen sollte.⁹ Auslöser dieser Kommissionsbestellung war offenbar eine Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung.¹⁰ In ihrem Bericht gab die Arbeitsgruppe beredete Kenntnis von der Mühsal, mit dem sie in einem „nur vermeintlich transparenten Feld“ Zahlen erhoben habe – bei den Trägern, bei den Institutionen, bei Amtsstellen und der schweizerischen Statistik. „Viele Zahlen wurden zu Tage gefördert. Bloss stimmten sehr selten die Zahlen auch überein.“ Sie forderten darum u.a. eine klarere, einheitliche Datenerhebung. Die Arbeitsgruppe stellte sieben Typen von 10. Schuljahren fest, worunter die „Bernischen Weiterbildungsklassen“, die Bernischen Werkjahre, die Integrationsklassen sowie die Berufswahl- und Fortbildungsklassen und die PraktikantInnen-Klassen als typische Brückenangebote in unserem Sinne bezeichnet werden können. Die restlichen beiden vermitteln gezielt den Anschluss an Mittelschulen.

Anbei erfährt man aus dem Bericht dieser Arbeitsgruppe etwas Geschichte. Das Werkjahr (das in der Stadt Zürich seit den dreissiger Jahren bekannt ist) und im „schulleistungsmässig unteren Segment“ den eher praktisch Begabten offen steht, sei ursprünglich „aus bildungspolitischen Gründen“ geplant und dann in der Rezession der siebziger Jahre realisiert worden, um die schwächeren PrimarschülerInnen „vor den Gefahren der Jugendarbeitslosigkeit zu bewahren“. Das wirft die Frage auf, ob die Gründung der zürcherischen Werkschule ebenfalls eine Reaktion auf die wirtschaftlichen Probleme war, jene der dreissiger Jahre nämlich, und ob ev. wirtschaftskonjunkturelle Schwankungen überhaupt einen Motor des Wachstums von Brückenangeboten darstellen.

Die Themen, um die es im weiteren geht, lassen die Entwicklung erahnen, die vorher stattgefunden hat und nun offenbar gestoppt, umgelenkt oder konsolidiert werden soll. Es sind dies die Gleichheit des Zugangs in regionaler, sozialer und leistungsmässiger Hinsicht, die Gleichheit der Finanzierungsbe-

⁹ Schlussbericht und Anträge der Arbeitsgruppe Freiwillige 10, Schuljahre. Bern 1991. Vgl. auch Kurzfassung. Schlussbericht und Anträge der kantonalen Arbeitsgruppe Freiwillige 10. Schuljahre vom 13. August 1993. Bern o.O.

¹⁰ Die Arbeitsgruppe wurde eingesetzt auf der Grundlage des Grossratsbeschlusses vom 9. Sept. 1985 betr. Grundsätze zur Gesamtrevision der Bildungsgesetzgebung.

dingungen für die unterschiedlichen Träger und daraus erwachsende unterschiedliche finanzielle Belastung der Eltern. Ungleichheit soll auch zwischen den Schulen des Kantons Bern bestanden haben, und dies nicht nur in ihrer Grösse, sondern auch in der Ausstattung. Dazu der Bericht wörtlich: „Solange nicht klar definiert ist, mit welchen Mitteln ein Werkjahr seinen Auftrag erfüllen können muss, richten sich die Werkstatteinrichtungen...“nach der Ausbildung des Fachlehrers und nach den regionalen Möglichkeiten und Bedürfnissen“ - so wie es die Werkjahrleiter auch gefordert haben.“ Das Zitat lässt durchblicken, dass die Lehrkräfte über einiges Einflusspotential bei der Ausstattungsfrage verfüg(t)en.

Weitere Themen des Berner Berichts von 1991 sind: die verschiedenen Gründe, aus denen Brückenangebote besucht werden und warum dies zunehmend geschieht; die Limitierung des Prozentsatzes aller SchulabgängerInnen, die ein Brückenangebot besuchen; die Heterogenität und Unübersichtlichkeit des bestehenden Angebots; die Reduktion des Typenspektrums und - andererseits - die nicht reduzierbaren Eigenschaften eines gestrafften Angebots; und schliesslich die gesetzliche Verankerung des gesamten Spektrums dieses Angebots und dessen durchgängige Kantonalisierung.

In der Folge beauftragte die bernische Erziehungsdirektion einen Expertenstab damit, einen Vorschlag zu erarbeiten, wie das Angebot an freiwilligen 10. Schuljahren gestaltet werden könnte, damit es vor allem dem Ausgleich schulischer Defizite dient und auf etwa 20% eines Jahrgangs ausgerichtet ist. Der Bericht des Expertenstabs wurde sodann einem Konsultationsverfahren unterworfen. Mit Beginn des Schuljahres 2001/02 starteten die ehemaligen 10. Schuljahre neu als das „berufsvorbereitende Schuljahr“ (BVS), welches nun in drei Typen gegliedert ist; in einen allgemeinbildenden, einen praktischen und einen integrativen (für Fremdsprachige), und es ist eine gesetzliche Grundlage für die 10. Schuljahre innerhalb der Gesetzgebung über die Berufsbildung geschaffen worden.

Die Ausgangslage im Aargau war ähnlich der bernischen. In einem internen Bericht schreibt das Amt für Berufsbildung 1998, dass „in den letzten Jahren ein quantitativer und wenig koordinierter Ausbau von Brückenangeboten“ stattgefunden habe. „Die Folgen sind teilweise schwammige Angebotsprofile, fehlende Durchlässigkeit und Zusammenarbeit, sowie sich inhaltlich, institutionell und finanziell überschneidende Angebote, die zudem geographisch einseitig im Kanton verteilt sind. Die unterschiedlichen Rechtsgrundlagen schaffen Ungerechtigkeiten. Finanzielle Beitragsleistungen von Bund und Gemeinden werden nicht überall eingefordert, weil kantonale Rechtserlasse bisher nicht konsequent

darauf ausgerichtet wurden.¹¹ Trotzdem wird im Regierungsprogramm 1997-2001 festgehalten, dass „angesichts der Wirtschaftslage und der Lehrstellensituation neue und zusätzliche Ausbildungsangebote nötig sind, vor allem für Schulabgänger mit Bildungsdefiziten.“¹²

Anlass zur Reform gab auch die Frage der Verortung der Brückenangebote im Schulsystem. Wird im 10. und den folgenden Schuljahren vor allem auf der an der Volksschule erworbenen Bildung aufgebaut, das heisst Weiterbildung betrieben, gehören sie zur Sekundarstufe II und damit nicht mehr in den Zuständigkeitsbereich der Gemeinden. Werden dagegen Defizite der Volksschule aufgearbeitet, wie mangelndes Sachwissen oder Defizite in der Sozial- und Selbstkompetenz (Arbeitshaltung, Selbständigkeit im Lernen, Berufswahlreife usw.), sind sie eher zur Volksschule zu zählen und damit zu den Gemeindeschulen.¹³

Auch im Aargau wurde eine geographisch einseitige Verteilung als störend empfunden. Anlass zu einer Neuordnung gab ferner die Tatsache, dass ein Viertel der etwa 600 SchülerInnen von Brückenangeboten ein solches besuchte, das rechtlich von einer Gemeinde getragen war, drei Viertel ein solches, welche vom Kanton getragen wurde. 1997 hatte der Regierungsrat eine Beschwerde der Stadt Brugg gut geheissen, wonach Gemeinden nicht verpflichtet seien, Schulgelder für Jugendliche zu übernehmen, die die Berufswahlschule nach Ablauf der obligatorischen Schulzeit belegten. Ein Lehrer einer Integrationsklasse schildert die Folgen:

„Danach konnte jede Gemeinde die Kosten selber berechnen und von den entsendenden auswärtigen Gemeinden verlangen. Worauf die auswärtigen Gemeinden dann so reagiert haben: wir haben selber Schulen und wir behalten die bei uns. Auch wenn sie dieses spezielle Angebot natürlich nicht hatten. Oder man fing an, darauf zu sehen, ist derjenige Schüler nicht schon zu alt, dann schulen wir ihn gar nicht mehr ein, auch wenn es ein Ausländer ist.“¹⁴

¹¹ Bericht: Projektskizze „Brückenangebote“. Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Amt für Berufsbildung. Aarau, 17. Dez. 1998. S.1.

¹² Regierungsprogramm 1997-2001, S. 42. Zitiert nach Bericht: Projektskizze „Brückenangebote“ S. 5.

¹³ Das 9. bis 11. Schuljahr im Aargau. Schlussbericht der Arbeitsgruppe zur Beantwortung der CVP-Motion betr. BWS. Erziehungsdepartement des Kanton Aargau, Abteilung Volksschule, Sektion Unterricht. 19. Dezember 1997. S. 1.

¹⁴ Befragter A.

Auch der aargauische Bericht, gegen Ende der neunziger Jahre erschienen, enthielt Rückblicke auf konjunkturelle und wirtschaftsstrukturelle Vorgänge und deren Bedeutung für die Entwicklung der Brückenangebote. Die Problematik fehlender Lehrstellen hatte sich gemäss diesem Bericht inzwischen – global betrachtet – etwas zurück gebildet. Es bestanden aber offensichtlich Passungsprobleme, denn in „vielen Branchen übersteigt ... die Nachfrage nach Lehrstellen das Angebot.“ Die seither eingetretene konjunkturelle Erholung der Wirtschaft könne die strukturellen Probleme in der beruflichen Erstausbildung kaum lösen. Beispielsweise bestehe „eine Diskrepanz darin, dass im 2. Wirtschaftssektor drei Viertel aller Lehrstellen angeboten werden, wird jedoch das Stellenangebot für ausgebildete Berufsleute betrachtet, so fällt auf, dass drei Viertel der Stellen im 3. Wirtschaftssektor angeboten werden.“¹⁵

Weiter wird erwähnt, dass inzwischen die Erwartungen der Wirtschaft an die „Leistungs- und Lernfähigkeit“ der Jugendlichen gestiegen seien. Ein steigender Anteil von Jugendlichen bekunde Mühe, bereits am Ende der Volksschule diesen veränderten Anforderungen gewachsen zu sein. Sie würden dringend Brückenangebote benötigen, um den Einstieg in berufliche oder schulische Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe II schaffen zu können. Die Brückenangebote hätten darauf zwar bereits reagiert, doch – wie gesagt – wenig koordiniert (vgl. oben).¹⁶ Möglich, dass angesichts der Knappheit von Drittsektor-Lehrstellen diese sich eine Anhebung der Anforderungen leisten konnten – eine nur einigermaßen genaue Analyse fehlt auch hier.

Schliesslich werden einem Vorprojekt die folgenden Ziele vorgegeben: Aufzuzeigen, wie der Jugendarbeitslosigkeit mit Hilfe angemessener Fördermassnahmen im postobligatorischen Schulbereich vorgebeugt werden kann, ohne dass deshalb gleich eine generelle Tendenz zur Verlängerung der Volksschulzeit für angehende Lehrlinge auf zehn Schuljahre präjudiziert würde; Vorschläge zu unterbreiten, wie die erforderlichen Angebotsprofile inhaltlich auf einander abgestimmt werden können; die aktualisierten Angebotsprofile insbesondere darauf auszurichten, dass möglichst alle Jugendlichen, die am Ende der Volksschule ihren Einstieg in eine Berufsausbildung oder in eine weiterführende Schule noch nicht geschafft haben, gezielt lernen können, ihre Chancen so zu erhöhen, dass sie sich auf dem Markt der beruflichen oder der weiterführenden

¹⁵ Bericht: Projektskizze „Brückenangebote“ S. 4.

¹⁶ Bericht: Projektskizze „Brückenangebote“ S. 4.

schulischen Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II angemessen qualifizieren können. Auf eine Zugangsbeschränkung wird ausdrücklich verzichtet.¹⁷

In einem Vorentscheid wird festgestellt, dass die bisher gültigen Finanzierungssysteme für Brückenangebote und 10. Schuljahre nicht mehr befriedigen. Die Gemeinden und Kantone würden je nach Angebot alleine als Kostenträger auftreten oder dann würden unterschiedliche Kostenschlüssel festgelegt, was in der Praxis zu krassen Rechtsungleichheiten führe.¹⁸ Schon in einem früheren Dokument war moniert worden, dass dort, wo es Angebote sowohl im Sekundarstufe II- wie auch im Sekundarstufe I-Bereich gibt, die zuständigen Schulträger, besonders aber die Gemeinden, versuchen würden, möglichst viele SchülerInnen so zu platzieren, dass ihnen keine Kosten erwachsen. Dabei würden die Bedürfnisse der SchülerInnen in den Hintergrund gerückt, obschon sie eigentlich an erster Stelle stehen müssten.¹⁹ Vor allem führten neue und rechtlich wenig abgesicherte Angebote, wie z.B. die Berufswahlschule oder die IBK (Integrations- und Berufsfindungsklasse; ein Angebot für Fremdsprachige) immer wieder zu Rechtsunsicherheiten. Es sollte nun definitiv abgeklärt werden, wer die Finanzierung trägt und ob die Gemeinden Beiträge nach dem Wohnortsprinzip zu entrichten haben – oder der Kanton die Kosten alleine trägt, analog zu den Mittelschulen? Ebenso sei die Frage zu lösen, ob die Eltern ein Schulgeld zu entrichten haben.

Im 1. Zwischenbericht, der im September 1999 erscheint, wird die generelle Notwendigkeit der Brückenangebote bekräftigt: „Müsste der Zugang zu den öffentlichen Brückenangeboten eingeschränkt werden, stiege die Zahl der Jugendlichen massiv an, die beruflich und gesellschaftlich nicht integriert werden können. Brückenangebote sind somit aufbauende und präventive Bildungsangebote im postobligatorischen Bereich. Sie bieten Jugendlichen Gelegenheit, sich erfolgreich für Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe II überhaupt oder besser zu qualifizieren.“²⁰

¹⁷ Bericht: Projektskizze „Brückenangebote“ S. 9f.

¹⁸ Bericht: Projektskizze „Brückenangebote“ S. 21.

¹⁹ Das 9. bis 11. Schuljahr im Aargau. Schlussbericht der Arbeitsgruppe zur Beantwortung der CVP-Motion betr. BWS. Erziehungsdepartement des Kanton Aargau, Abteilung Volksschule, Sektion Unterricht. 19. Dezember 1997. S. 1.

²⁰ Grundlagen für den Zwischenbericht „Vorprojekt Brückenangebote“. Ende September 1999. „Brückenangebote“ ein Projekt des Erziehungsdepartementes des Kantons Aargau. Amt für Berufsbildung Aarau. S.7.

Etwas anders sah die Situation im Kanton Nidwalden um das Jahr 2000 aus. Hier hatte bis anhin nur die Gemeinde Stans ein 10. Schuljahr vorzuweisen. Sie versah mit diesem Angebot einen Dienst für den ganzen Kanton. Im Zuge der Schaffung eines neuen Bildungsgesetzes wurde die Kantonalisierung dieses Angebots vorgesehen. Einige der vorgebrachten Argumente sind spezifisch für die Situation dieses kleinen Kantons: „In den Nachbarkantonen finden wir bereits die Zuordnung zur Sekundarstufe II oder sie wird ebenfalls angestrebt. Eine Zusammenarbeit mit anderen Kantonen ist wichtig und qualitätssteigernd; die Bildungsplanung Zentralschweiz empfiehlt ebenfalls die Zuordnung zur Sekundarstufe II“ (aus der Vernehmlassung²¹). Die Kleinheit des Kantons hat dort auch bereits zur Zusammenarbeit mit dem Nachbarkanton Obwalden geführt, indem gemeinsam eine Integrationsklasse angeboten wird. Ein befragter Schulleiter drückte sich folgendermassen aus:

„Wir sind uns natürlich auch bewusst, dass, wenn wir nicht – salopp gesagt – „sackstark“ sind, es uns in zehn Jahren nicht mehr gibt. Wenn das eidgenössische Berufsbildungsgesetz kommt, werden wir darauf vorbereitet sein, wir wissen, was das für uns als kleiner Kanton mit einer kleinen Schule bedeutet. Da reagieren wir schon vor dem Inkrafttreten darauf. Wir arbeiten auch mit dem Kanton Obwalden zusammen. Den Integrationskurs führt Obwalden nicht, den geben sie uns. Da schauen wir schon, dass wir Synergien nutzen.“²²

Schon die Ankündigung eines neuen Berufsbildungsgesetzes durch den Zentralstaat hat hier offensichtlich viel bewirkt. Für die Kantone wird es attraktiv, sich nach den eidgenössischen Vorgaben zu richten, denn der Bund richtet Beiträge an Einrichtungen aus, die die Bedingungen des BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) erfüllen.

Im Mai 2000 erscheinen dann die BBT-Empfehlungen 2000 für Brückenangebote zwischen obligatorischer Schule und Berufsbildung.²³ Sie scheinen allerdings weit gehend auf die Integrationsklassen ausgerichtet; jene schulischen Veranstaltungen zur Integration spät immigrierter ausländischer Jugendlicher.²⁴

²¹ Bildungsdirektion Kanton Nidwalden: Totalrevision der Bildungsgesetzgebung. Auswertung der Vernehmlassung. Bericht vom 11. September 2001 S. 16. www.nw.ch/regierung.

²² Interview mit Befragtem B.

²³ Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, BBT-Empfehlungen 2000 für Brückenangebote zwischen obligatorischer Schule und Berufsbildung. Bern, Mai 2000 (EDMZ).

²⁴ Der Untertitel lautet: Hilfestellungen im Hinblick auf eine berufliche Ausbildung für Jugendliche mit schulischen oder sprachlichen Schwierigkeiten.

Doch wird angekündigt, dass „im revidierten Bundesgesetz über die Berufsbildung, das frühestens im Jahr 2003 in Kraft treten wird, ... eine grundlegende Neuordnung der Mitfinanzierung von Brückenangeboten vorgesehen (ist).“ Darin könnte der Bogen weiter gespannt sein. Wichtig ist die folgende Bestimmung: „Die Kantone sind verantwortlich für die Aufsicht über die Bildungsangebote. Sie treffen geeignete Massnahmen, um eine hohe Ausbildungsqualität im Sinne der Zielsetzungen sicherzustellen und weiter zu entwickeln.“²⁵

Damit kommt eine Entwicklung, die sich während Jahrzehnten, von der allgemeinen Bildungspolitik eher unbemerkt, in unübersichtlicher Vielfalt und unter unterschiedlichsten rechtlichen Bedingungen und Trägerschaften abgespielt hat, zu einem ersten Abschluss. Brückenangebote haben – nicht alle, aber potentiell – eine Entwicklung von ursprünglich rein kommunalen Innovationen über kantonal geregelte und getragene zu schweizerisch subventionierten und damit dem zentralstaatlich-ordnenden und vereinheitlichenden Einfluss ausgesetzten Schulen zurück gelegt.²⁶

Es gibt aber auch autonome überkantonale Anstösse zu Reformen. An der Bildungsplanungsstelle Zentralschweiz ist eine Arbeitsgruppe Brückenangebote tätig. Hier hat die Verschiedenheit der Lösungen zwischen den Kantonen mit einem Anstoss zur Ausarbeitung eines neuen Konzepts gegeben. Zu denken gaben unterschiedliche Aufnahmeverfahren und, damit zusammenhängend, die Frage, was mit ganz schwachen SchülerInnen passiert, weil offenbar Aufnahmeverfahren angewendet wurden, die die besseren SchülerInnen wegnahmen.²⁷

Ein weiterer Auslöser war, dass die LeiterInnen dieser Schulen gerne einen Lehrplan gehabt hätten. Sie hatten eigene Lehrpläne entwickelt und untereinander ausgetauscht. Weiterbildungsangebote waren eine weitere Fragestellung, die die Lehrer in einem Brief an die Zentralstelle erwähnten. Sie fanden nichts spezielles für sie im Weiterbildungsangebot.

Ein dritter Punkt im Zentralschweizer Projekt war die Verortungsfrage: sollte das auf der Sekundarstufe I oder II geschehen? In einem Konzeptpapier wurde auch versucht, terminologische Klarheit zu stiften. Die Arbeitsgruppe hatte Kontakte mit Bern, Aargau, Basel-Land sowie Zürich und der Ostschweiz. Aar-

²⁵ Bundesamt für Berufsbildung und Technologie BBT, BBT-Empfehlungen 2000 für Brückenangebote zwischen obligatorischer Schule und Berufsbildung. Bern, Mai 2000 (EDMZ). S. 1.2.

²⁶ Die Empfehlungen des BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) gingen am 4. Juni 1999 in die Vernehmlassung.

²⁷ Interview mit Befragtem H.

gau lag auf konzeptioneller Ebene ihrer Vorstellung am nächsten. Dabei kam „eine kleine Analyse“ heraus, doch „gegenwärtig ändert sich die Situation ständig“.²⁸

Das Konzept wurde am 20. Juni 2001 von der Bildungsdirektorenkonferenz der Zentralschweiz verabschiedet. Die Arbeitsgruppe soll nun prüfen, wie die Brückenangebote zusammengefasst werden können. Auch soll die Frage der Bereitschaft zur kantonsübergreifenden Zusammenarbeit beantwortet werden.

3. Funktion der Brückenangebote

Warum braucht es Brückenangebote? Welches sind die ihnen offiziell zugewiesenen Funktionen, und in welcher Funktion werden sie tatsächlich in Anspruch genommen?

Die formal zugesprochene Funktionalität geht vereinzelt schon aus den Bezeichnungen hervor, am deutlichsten wohl etwa bei der „Berufswahlschule“. Trotzdem ist, auch dort nicht alles gesagt, wo der Name die Funktion scheinbar 1:1 verdeutlicht. Wenn es Berufswahlschulen gibt: wie verhält es sich dann mit dem Berufswahlprozess jener, die keine solche Klasse durchlaufen? Und wenn es doch offenbar – irgendwie - auch ohne geht: was unterscheidet dann jene, die solche Klassen frequentieren, von den andern, die es nicht tun? Ferner: Warum gibt es im zeitlichen Verlauf Schwankungen im Schülerbestand?

Die Angaben, die sich zu diesem Punkt finden, sind sich inhaltlich ähnlich, allerdings auch in ihrer Vagheit. Ein bernisches Papier von 1991 versucht, „...die generelle Frage nach Sinn und Notwendigkeit von Zehnten Schuljahren von zwei Gesichtspunkten her zu beantworten: von einem eher objektiven, gesamtgesellschaftlichen, und von einem eher subjektiven, individuellen Gesichtspunkt her.“²⁹ Zum ersten gehören:

„Der in unserer Gesellschaft universell gewordene Anspruch auf eine Berufslehre.“ Heute gehe man mit Selbstverständlichkeit davon aus, dass nach der obligatorischen Schulzeit eine weiterführende Schule, eine Anlehre oder eine Berufslehre absolviert werde. Einer kontinuierlichen Abnahme der Ungelernten

²⁸ Interview mit Befragtem H.

²⁹ Bern Kurzfassung 1993.

entspreche die Zunahme der AbsolventInnen des 10. Schuljahres. Dieser generelle Anspruch auf eine Berufslehre bedinge 10. Schuljahre mit.³⁰

Traditionelle Formen der Übergangsgestaltung von der obligatorischen Schulzeit zu späteren Beschäftigungsformen (oder andern Integrationsformen, wie der Heirat) sind verschwunden. Hier wird insbesondere das Welschlandjahr für Mädchen genannt, sowie das Haushaltjahr. Schliesslich ist die Funktionalisierung der „Fremde“ als Sozialisationsagentur nur noch wenig bekannt; sie wird kaum noch als Reifungsbeschleuniger und Vermittler eines gewissen städtischen „Schliffs“ eingesetzt. Ein Jahr in der Fremde würde auf der Arbeitgeberseite auch kaum noch honoriert. Die Eltern sind ängstlicher geworden und wollen die Bindung der Kinder an sie erhalten.³¹

Viele Jugendliche würden stärker als früher Halt und Einbindung in Gleichaltrigengruppen suchen; fährt der Bericht fort. Ob der Wandel der Familienstruktur daran schuld ist, wie im zitierten Papier vermutet wird, möge hier dahin gestellt bleiben. Wir halten es aber für denkbar, dass Gruppennormen eine Rolle bei der Wahl des nach-obligatorischen Weges spielen können, und dass gelegentlich ein gruppenweiser Übertritt in ein- und dieselbe Schule erfolgt, um die Geborgenheit in der Gruppe nicht aufgeben zu müssen.³²

Ein weiterer Argumentationsstrang setzt bei der fortgeschrittenen Komplexität der Berufswelt an:

„[...] die Entfremdung der Arbeitswelt der Eltern in Bezug auf die Jugendlichen wird immer grösser d.h. die Jugendlichen wissen nicht mehr, was wird gearbeitet, [...]“³³

Ob die Zahl der Berufe wesentlich gestiegen ist, wie im Berner Papier behauptet wird, kann zwar u. E. bezweifelt werden.³⁴ Die Differenziertheit des handwerklichen Berufsspektrums einer mittelalterlichen Stadt ist heute kaum noch vorstellbar. In der Argumentationslinie des Papiers würde es allerdings lie-

³⁰ Vgl. „Schlussbericht und Anträge der Arbeitsgruppe Freiwillige 10. Schuljahre, Bern 1991, S. 24.

³¹ Vgl. „Schlussbericht und Anträge der Arbeitsgruppe Freiwillige 10. Schuljahre, Bern 1991, S. 25.

³² Vgl. „Schlussbericht und Anträge der Arbeitsgruppe Freiwillige 10. Schuljahre, Bern 1991, S. 25.

³³ Befragter F.

³⁴ Vgl. „Schlussbericht und Anträge der Arbeitsgruppe Freiwillige 10. Schuljahre, Bern 1991, S. 25.

gen, dass im Unterschied zu heute Funktionalität und Anforderungen jener Berufe eine unmittelbarere Anschaulichkeit und Einsehbarkeit genossen. Damit war ihr Vorhandensein wie auch die konkrete alltägliche Ausgestaltung der Tätigkeiten, die sie implizierten, der täglichen Beobachtung (auch durch Kinder) eher zugänglich. Doch mag die Relevanz dieser Tatsache für die Berufswahlfrage eher in einer pädagogischen Logik einleuchtend erscheinen. Gegen sie spricht nämlich, dass es just die Berufe mit der grössten Anschaulichkeit sind, die heute am stärksten über mangelnden Nachwuchs klagen. Eher liesse sich darum gegenteilig argumentieren, dass es bis zu einem gewissen Grad (die Glamour-Berufe ausgenommen) gerade die Uneinsehbarkeit und Erklärungsbedürftigkeit ist, die zum Prestige moderner Berufe beiträgt, weil eben sie den modernen Beruf vom archaischen unterscheidet. Die Modernität aber dürfte einen Prestigefaktor darstellen.

Was im Berner Bericht nicht erwähnt wird: Die Enttraditionalisierung, die gerade auf dem Gebiet der Berufswahl in den letzten hundert Jahren um sich gegriffen hat. Dass in Familien über Generationen hinweg mindestens von einem Sohn derselbe Beruf gewählt wird, wie ihn der Vater hatte, dürfte inzwischen zu einer seltenen Ausnahme geworden sein, und wird von den Vätern auch kaum noch erwartet. Auch regionstypische Vorentscheidungen in der Berufswahl dürften an Bedeutung verloren haben – die staatlichen Brückenangebote stellen selber einen Teil eines Mechanismus dar, der zur Aufhebung regionsspezifischer Zugangsmuster beiträgt (siehe unten). Solche an die Geografie gebundene Präferenzen liegen oder lagen etwa in Gebieten vor, wo seit Generationen Bergbau betrieben wird. Für die Schweiz naheliegender ist das Beispiel der Landwirtschaft.

Dabei kann wohl angenommen werden, dass solche in ausgeprägten ländlichen Zonen zu beobachtende Zugangsmuster auch den Gang in andere als den väterlichen Beruf beinhalten. Es könnten auch typische Wechselsmuster vorliegen, indem auch dann, wenn es zu einem intergenerationalen Wechsel kommt, der Zielberuf im Zusammenhang mit der Regionszugehörigkeit ebenfalls schon mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit vorentschieden ist. Z.B. könnte der Wechsel vom landwirtschaftlichen präferiert in einen handwerklichen Beruf führen. Dieses Wechselsmuster wäre dann stark durch Visibilität des neuen Zielberufs im dörflichen Kontext und durch dessen funktionale „Selbsterklärung“ bestimmt. Solche Übergangsmuster könnten, wie gesagt, ebenfalls an Bedeutung verloren haben, was dann den Bedarf nach systematischer Berufswunschabklärung steigern würde.

Eine ähnliche Konstellation kontextuell festgeschriebener Präferenzen kann dort vermutet werden, wo es in einer vorwiegend agrarisch geprägten Region schon vor einer oder mehreren Generationen zu einer teilweisen Modernisierung gekommen ist, indem etwa ein industrieller Betrieb sich in der Region niedergelassen hat. Intergenerationaler Wechsel könnte dann unter diesen Umständen mit erhöhter Wahrscheinlichkeit geheissen haben: Wechsel in einen der von diesem Betrieb angebotenen Berufe. Solche Muster waren in vielen ländlichen Gebieten der Schweiz während langer Zeit vorhanden, und dürfte nun an Determinationskraft für Berufswechselrichtungen verlieren – sei es, weil die Betriebe verschwinden, die diese Zielberufe anboten, sei es, weil diese Berufe heute an Attraktivität verloren haben. Wobei die Determinationskraft solcher Muster nicht zuletzt infolge des Angebots an Zwischenlösungen geschwunden sein dürfte, vor allem, wenn diese eben auch in ländlichen Subzentren zugänglich sind.

Berufswahlvorbereitende Brückenangebote reissen einen weiteren Horizont von Wahlmöglichkeiten auf, und sie anbieten sich institutionell, eine Periode des Verweilens gegenüber diesem Horizont zu gestalten. Ein interessanter Aspekt könnte gerade darin liegen, dass solche Verweil- und Betrachtungsperioden sich im Zuge ihrer geografischen Verbreitung auch „normalisieren“, das heisst, allfällige Stigmata verlieren. Sicher ist: die Volksschule folgt in Struktur und Verbreitung universalistischen Prinzipien; die Bildungspolitik muss sich, als Kriterium ihrer Qualität und Zielerreichung, die Dauerfrage stellen, wie gut ihre Angebote das Schülerpotential flächendeckend erreichen. Darum bietet sie in ländlichen Gebieten schulische Lösungen an, die eigentlich aus der städtischen Problematik der komplexen Berufsstruktur und der schneller voranschreitenden Enttraditionalisierung entstanden sind.

„Der staatliche Bereich im Kanton Bern ist ja relativ wild gewachsen. Angefangen hat es eigentlich Ende 60-er Jahre, als man feststellte, dass die Sekundarschulquote völlig unterschiedlich ist. Auf dem Land, am Trachselwald beispielsweise, waren es ca. 25% der Kinder, die eine Sekundarschule besuchten, in den städtischen Regionen bereits ca. 60%. Da hat man Weiterbildungsklassen, die WBKs³⁵ auf die Beine gestellt, die zum Ziel hatten mit begabten PrimarschülerInnen den verpassten Sekundarschulstoff nachzuholen. Vorzeigeschüler waren natürlich diejenigen Jugendlichen vom Land, die es über diese WBKs an Gymnasien oder Seminare schafften.“³⁶

³⁵ WBK = Weiterbildungsklasse. Eine inzwischen aufgegebene, irreführende Bezeichnung für ein eher allgemeinbildendes Brückenangebot.

³⁶ Befragter I.

Die Schule wirkt insofern als Modernisierungsbeschleuniger, als sie Jugendlichen aus eher traditionell strukturierten Räumen den Zugang zu modernen Berufsrollen vermittelt. Damit nimmt sie den ständig voranschreitenden Wandel der Produktionsstruktur bis zu einem gewissen Grad vorweg und sozialisiert auf einen erst noch kommenden Modernisierungsstand hin; ermöglicht diesen damit auch.

Eine weitere makrosoziologische Erklärung würde bei der genannten Verweilperiode ansetzen. Die Jugendzeit ist ein Moratorium, und dieses hat, wie wir wissen, im Laufe der letzten zwei Jahrhunderte immer weitere Ausdehnung erfahren. Im Grunde hat die Schule schon längst ein eigenes, schulisches Moratorium eingerichtet; dieses ist älter als die Volksschule, nämlich das Gymnasium. Es vermittelt bekanntlich keine berufsspezifische, sondern eben „Allgemein“bildung. Die Entscheidung wird erst nach dem Abitur verlangt; letzteres funktioniert als Passepartout für alle akademischen Berufe. Zehnte Schuljahre, Berufswahlklassen und ähnliche Brückenangebote stellen so etwas wie kleine Gymnasien in nucleo dar. Sie beinhalten ein kleines Quantum Chancengleichheit, indem sie auch dem Nicht-Gymnasiasten ein Verweilen vor der Entscheidung gewähren. Es mag sich latent und unausgesprochen so etwas wie ein Verweilanspruch verbreitet haben, das heisst: das Moratorium tendiert zur Universalisierung.³⁷

An der Etablierung dieses Moratoriums mag auch die Familie beteiligt sein. Diese Massnahme würde ihr gestatten, die Kinder erst ein Jahr später in die Selbständigkeit zu entlassen. Eltern und Kinder formieren heute vielleicht oft eine Art Interessenskollusion gegen die Verselbständigung der Kinder. Als Kompensation wird letzteren dann grössere Autonomie im elterlichen Haushalt und ein hohes Mass an Güterkonsum gewährt.³⁸ Der Berner Bericht von 1991 formulierte das so:

„Das 10. Schuljahr als Reifejahr. Für all jene, deren Eltern finden, sie seien noch nicht reif für einen Berufswahlentscheid. Für jene auch, deren Eltern noch ein weiteres Jahr Kindheit resp. Jugend ermöglichen möchten, ob diese Unreife in jedem Fall auch wirklich besteht, ist nicht sicher. Oft entsteht der Eindruck, dass hinter der (den Jugendlichen) attestierten Unreife die Schwierigkeit der Eltern steht, zur Kenntnis zu

³⁷ Vgl. „Schlussbericht und Anträge der Arbeitsgruppe Freiwillige 10. Schuljahre, Bern 1991, S. 26.

³⁸ Dieser Punkt wird ebenfalls angedeutet im „Schlussbericht und Anträge der Arbeitsgruppe Freiwillige 10. Schuljahre, Bern 1991, S. 27.

nehmen, dass aus ihren Kindern Erwachsene werden, die sie ziehen lassen müssen.“³⁹

Brückenangebote, die rein durch ihr Vorhandensein schon für sich selber werben und nur zu gerne von den Eltern ergriffen werden – diese Perspektive hat sich oben abgezeichnet. Ihr wird nun allerdings auch widersprochen. In der Wahrnehmung einzelner Schulleiter erscheinen die Jugendlichen nämlich eher als schulmüde und als solche, die gerne endlich den Sprung ins Erwerbsleben tätten. Die Eltern hindern sie dann daran, aber weniger aus Gründen, die mit einer zu starken Bindung an ihre Kinder zu tun hätten, sondern weil sie durchaus tatsachengerecht erkennen, dass ihr Kind sich intensiver mit der Berufswahl hätte auseinander setzen müssen, um bei diesem Sprung die Chancen optimal nutzen zu können:

„Wenn man schaut, wer sich anmeldet, stellt man fest, dass ein überwiegender Teil der Jugendlichen eigentlich die Nase voll hat von der Schule, so dass (beim Betrachter nicht das Gefühl aufkommt, der Jugendliche denke [...])⁴⁰ „jetzt mache ich mir noch ein langes Jahr“, sondern häufig ist das Mitmachen bei einem Brückenangebot eine Notlösung, ein Muss, und ganz wenige sagen, diese Zeit nehme ich mir jetzt noch. Das haben wir auch – vereinzelt; also auch Eltern, die anrufen und sagen, [...], die Jugendlichen haben keine Berufswünsche, haben keine Schnupperlehre gemacht, die haben sich nie um etwas gekümmert bis jetzt; dann sagen die Eltern: na ja der Jugendliche soll jetzt noch ein Jahr älter werden, wir können uns das leisten.“⁴¹

Zweifellos ist es nicht so, dass die Jugendlichen sich aus Sorglosigkeit einfach in ein Brückenangebot fallen lassen, oder dass die Eltern dies aus einer solchen Haltung heraus mit ihren Kindern geschehen liessen:

„Im Gegenteil: die Jugendlichen, wenn sie wählen könnten, auf dem freien Markt irgendwo zu arbeiten und Geld zu verdienen oder in die Schule zu gehen, dann würden sie in der Mehrzahl das Arbeiten und Geld verdienen vorziehen. Ich habe nicht den Eindruck, dass, weil wir ein gutes Angebot haben, die Leute kommen und sagen: „jetzt benutzen wir eben noch dieses Angebot.“⁴²

Einzelne Schulleiter bemerken jedoch gelegentlich, dass die Eltern aus dem Hintergrund Regie führen:

³⁹ „Schlussbericht und Anträge der Arbeitsgruppe Freiwillige 10. Schuljahre, Bern 1991, S. 27f.

⁴⁰ J.M.N.

⁴¹ Befragter F.

⁴² Befragter F.

„Wir haben festgestellt, dass teilweise die Schüler auch gegen ihren Willen angemeldet wurden.“⁴³

Sicher ist jedenfalls: die Berufswahlentscheidung treffen zu können, stellt Anforderungen nicht nur an die Kenntnis der Berufswelt (s. oben), sondern auch an psychische Dimensionen der persönlichen Reife. Es kann nun darüber spekuliert werden, ob diese bei einer zunehmenden Zahl von Jugendlichen am Ende der obligatorischen Schulzeit fehlt. In einigen der einbezogenen Unterlagen wie auch in Interviews mit Schulleitern taucht diese Hypothese auf; allerdings nie als alleinige Erklärung:

„[...] wir haben viele bei uns, die nun erst langsam zu sich selbst finden und merken: Moment einmal. Ich bin jemand, der etwas kann, aber ich muss mich noch besser verkaufen, so dass die anderen mich auch ernst nehmen. Es sind sehr oft Schülerinnen und Schüler, die in aller Ruhe und Bescheidenheit ihre Sache gemacht haben, aber nie ein Zugpferd waren. Für sie ist ein 10. Schuljahr wichtig um... Selbstsicherheit zu gewinnen. Diese Reife macht ein 10. Schuljahr aus. [...]“⁴⁴

Nebst diesem eher schwer zu präzisierenden Reifemangel gibt es einen Mangel an schulischen Kompetenzen und stofflichem Wissen:

„[...] wir haben seit zwei Jahren eine Französischstunde umgewandelt in eine Deutschstunde. Weil wir einfach merken, dass die Deutschkompetenz von vielen Schülerinnen und Schülern, nicht nur von Ausländerinnen und Ausländern, einfach mangelhaft ist. Und das ist eigentlich das, was in der Berufsfindung, auf der Lehrstellensuche immer wieder zum Tragen kommt. Dass Ausbildungsverantwortliche immer wieder sagen, dass wir einfach Schülerinnen und Schüler brauchen, die in der Lage sind, irgendein Dokument zu formulieren. Sei es ein Brief oder so [...] die in der Rechtschreibung sattelfest sind [...]. Ich bin einfach der Auffassung, dass die Schüler an sich einfach die Grundfertigkeiten, Lesen, Schreiben, Rechnen, da denke ich v.a. auch ans Kopfrechnen, das schriftliche Rechnen...Die können das einfach zum Teil je länger desto schlechter.“ Es ist einfach so, dass wir uns derart daran gewöhnt haben, sofort...einen Taschenrechner zu gebrauchen. Wenn man zwei drei Zahlen zueinander in Beziehung bringen muss [...] addieren, subtrahieren [...]. Dass sie einfach zu stark...abhängig sind vom Taschenrechner und sich nicht mehr auf die eigenen ma-thematischen Fähigkeiten abstützen.“⁴⁵

Aus obigem Zitat spricht die Meinung, dass der stoffliche Kompetenzmangel in den letzten Jahren zugenommen habe und darum eine kollektive Entwicklung repräsentiert. Diese Meinung deckt sich offenbar mit der Ansicht, die von Lehrbetrieben geäußert wird:

⁴³ Befragter C.

⁴⁴ Befragter C.

⁴⁵ Befragter C.

„[...] die Aussage der Ausbildungsbetriebe ist, dass das Niveau der Jugendlichen sinkt und dass viele Jugendliche, das zeigen auch die Quoten derjenigen, die wieder aus der Lehre aussteigen, dass viele das, was sie mitbringen sollten, um diese Lehre zu bestehen, nicht mehr mitbringen. Über die Gründe könnte man lange diskutieren, aber dies ist einfach die Ursache.“⁴⁶

Diese von Seiten der Wirtschaft getätigte Aussage gerät zum Druck auf die Schulen, wie derselbe Schulleiter dann feststellt:

„[...] wird der Schule gesagt, dass die Leistungen besser werden müssen. Nur wenn die Leistungen besser werden, haben die Jugendlichen bessere Chancen in eine Aus-bildung hinein zu kommen. [...] Insofern ist der Druck schon da, dass wir in der Schule mehr möglich machen könnten, als bis jetzt möglich ist.“⁴⁷

Zweifellos treten solche Defizite auch unabhängig von möglichen kollektiven Vorgängen in der individuellen Entwicklung auf und sind in einer gewissen Anzahl unvermeidlich:

„Und dann gibt es auch Schülerinnen und Schüler, die einfach erst spät den Knopf auf tun. Sie merken in der dritten Oberstufe, dass sie alles verschlafen haben. Die Anforderungen sind momentan höher, als ich sie erfüllen kann. Sie haben im Prinzip den Einstieg verpasst [...] und sagen, dass sie sich in diesem Jahr den schulischen Rucksack noch einmal füllen wollen und früher mit Bewerbungen beginnen wollen. Die brauchen dieses Angebot!“⁴⁸

Eine weitere Gruppe, die ein Brückenangebot braucht,...

„[...] das sind Leute, die in der Realschule waren, eventuell auch falsch eingestuft wurden. Wenn ich nun mathematisch begabt bin und ich im höheren Niveau mitmachen kann, dann kann ich mein Zeugnis verbessern und v.a. Realschüler können die Berufspalette erweitern.“⁴⁹

Diese intellektuellen Defizite stellen den gemeinsamen Nenner vieler Funktionszuschreibungen für Brückenangebote dar. Eine gängige Formel ist die vom „Schulsack aufdatieren“ oder vom „Lücken auffüllen müssen“.

Diese Funktion des „Nachholens“ war früher dem Repetieren der letzten Klasse zugekommen, oder der 4. Sekundarklasse. In Basel Stadt, wo Repetitionen seit der letzten Schulreform nicht mehr zulässig sind, erklärt man sich die

⁴⁶ Befragter F.

⁴⁷ Befragter F.

⁴⁸ Befragter C.

⁴⁹ Befragter C.

hohen Absolventenzahlen der Brückenangebote zum Teil mit dem Wegfallen dieser Möglichkeit:

„Genau, das Repetieren! Die Jugendlichen kommen jetzt klar in dem Alter an das Ende des 9. Schuljahrs, das sie haben, wenn sie einfach das 1., 2. etc. Schuljahr in Folge besuchen. Früher hatten wir etwa 40 - 50 % überalterte Jugendliche in der Klasse gehabt; solche, die ein-, zweimal repetiert haben. Und diese Jugendlichen brauchen offenbar ihre Zeit, um persönlich zu reifen oder um das zu leisten, was nötig ist. Wenn sie nicht innerhalb des obligatorischen Schulsystems eine Repetition machen, dann brauchen sie das eben nachher. Wir haben gemerkt, dass im Grunde genommen mit der Schulreform die Jugendlichen kindlicher geworden sind, als sie vorher waren.“⁵⁰

Neben der psychischen und der schulischen wird eine soziale Dimension der Reife genannt. Defizite werden hier in den Grundtugenden der Arbeitswelt diagnostiziert, wie Pünktlichkeit, ordentliche Heftführung, Zuverlässigkeit und in ähnlichen disziplinarischen Kompetenzen.

„Man kann bei uns nicht kommen und gehen wie man will. Sondern es ist so: Wenn die Stunde anfängt, sind wir da! Dann würden wir auch gerne anfangen und wir erwarten auch, dass man die Unterlagen mitbringt. Wenn einer das Buch zu Hause hat und die Aufgaben nicht gemacht sind, dann [...]. So kann man einfach nicht arbeiten! Aus dem Grund gibt es zwei Wochen Angewöhnungsphase. Denn für einen Teil der Schüler ist das neu. Sie müssen auch zuerst wissen, wo was ist und wie es aus-sieht u.s.w. Und dann haben wir ein Eintragungssystem. Das heisst, die Schülerinnen und Schüler tragen sich ein, wenn sie zu spät kommen, wenn sie einen Kaugummi haben... Das gestatten wir einfach nicht in der Schule! Oder wenn sie die Aufgaben nicht gemacht haben oder wenn sie etwas vergessen haben. [...] Und das dokumentieren wir ein wenig.“⁵¹

Die Schule nimmt hier gezielt Aspekte der späteren beruflichen Wirklichkeit vorweg und leistet Präsozialisationsarbeit. In gewissem Sinne – wenn man unterstellen will, dass diese Kardinalstugenden schon erworben sein sollten – lässt sich auch von „Nachsozialisation“ sprechen. Die Schule offeriert noch einmal eine Lernchance, stellt allerdings schon selber erhöhte Anforderungen, die jedoch im Vergleich zum späteren Ausbildungs- und Produktionsbetrieb noch etwas mehr Toleranz enthalten:

„Hör mal, wenn du das nächste Jahr so machst, dann bestehst du nicht mal die Probezeit in einem Betrieb. Du kannst dir nicht leisten jede Woche drei mal zu spät zu kommen“. Aber hier hat er noch einen gewissen Schutz, an dem wird dann gearbeitet. [...] Ein hoher Prozentsatz derjenigen, die keine Arbeitsstelle gefunden haben,

⁵⁰ Befragter F.

⁵¹ Befragter C.

sind im schulischen Verhalten, nicht von den Fähigkeiten her, sondern menschlich, unausstehlich.“⁵²

Weiter derselbe Zürcher Schulleiter:

„Noten sind das eine und dann natürlich das Verhalten in einer Schnupperlehre zum Beispiel, wie präsentiere ich mich beim Vorstellen. Also: schlurfe ich herein und spucke dann womöglich noch auf den Boden, im Extremfall. Oder kann ich mich anständig aufführen. Sehr viele scheitern am Verhalten. Das macht es für uns auch schwieriger.“⁵³

Auch in dieser Hinsicht werden Reaktionen auf der Seite der Wirtschaft berichtet:

„Dies bezieht sich nicht nur auf die Leistungen, sondern auch auf das Verhalten der Jungen. Der Anspruch der Betriebe ist natürlich, dass wir ihnen gut „konfektionierte“ Jugendliche abgeben, anständig, brav, hilfsbereit, zuverlässig, dienstfertig und leistungsfähig.“⁵⁴

Auch solche Schwierigkeiten im Verhaltensbereich lassen sich unter den Begriff „Defizite“ subsumieren. Dann haben Brückenangebote generell eben die Aufgabe, „Defizite zu beheben“. Der Auftrag der bernischen Erziehungsdirektion von 1993 an den Expertenstab lautete denn auch, „einen Vorschlag zu erarbeiten, wie das Angebot an freiwilligen 10. Schuljahren gestaltet werden könnte, dass es vor allem dem Ausgleich schulischer Defizite dient...“⁵⁵

Damit könnte vordergründig betrachtet die Frage nach dem Grund oder Zweck der Brückenangebote als beantwortet gelten. Doch erhebt sich sofort die Anschlussfrage, wie sich die grosse Zahl von Volksschulabsolventinnen mit Defiziten der genannten Art erklärt – und wie die Zunahme. Immerhin wäre es wohl nicht abwegig, sich auf den Standpunkt zu stellen, dass die Volksschule ihre Schüler ohne Defizite – jedenfalls in dieser Grössenordnung – entlassen sollte.

Um sich nun darüber Gewissheit zu verschaffen, ob die „Produktionsqualität“ der Volksschule objektiv abgenommen hat oder nicht, sollte man auf langjährige Zeitreihen eines Qualitätsindexes zurück greifen können. Konkret: Es müssten Resultate von standardisierten Schlusstests über mehrere Jahrzehnte verfügbar sein, und dies ist nicht der Fall. Die Volksschule weist sich selber

⁵² Befragter G.

⁵³ Befragter G.

⁵⁴ Befragter F.

⁵⁵ Kanton Bern: Projekt 10. Schuljahre. S. 2.

über ihr Produktionsniveau nicht aus; jedenfalls nicht systematisch – und das, obwohl gerade ihre wichtigen Produzenten, die LehrerInnen, Klagen über abnehmendes Leistungsniveau immer wieder vernehmen lassen. Damit riskiert die Volksschule, bei einschlägiger Kritik von aussen – die nun offensichtlich laut geworden ist –, weder entsprechend parieren zu können noch Anhaltspunkte für Gegenmassnahmen zu haben.

Zu erwägen ist aber auch die Möglichkeit, dass die Defizite nur gemessen an gestiegenen Anforderungen festgestellt werden können. Dabei sind zwei Varianten zu unterscheiden. Die erste ist die, dass die SchülerInnen sich selber unter höhere Anforderungen stellen, d.h. auf anforderungsreichere Berufe aspirieren. Die andere Möglichkeit besteht in Veränderungen auf dem Markt, wobei auch da wiederum mehrere Varianten denkbar sind.

Die erste Hypothese – gestiegenes Aspirationsniveau – ist deswegen statistisch schwer zu belegen, weil sich dieses nicht unbedingt in real gestiegenen Ergebnissen dieser Aspirationen niederschlagen braucht. Das heisst: das Ende einer individuellen Phase hoher oder übertriebener Aspiration kann in eher durchschnittlicher beruflicher Ausbildung liegen. Das Jahr, das im Brückenangebot verbracht wird, könnte dann eine Anpassung der Wünsche an die Realität mit geformt haben. Eine solche Adaptation zu bewirken wird zu den Aufgaben der Brückenangebote gezählt:

„Wir verlangen von unseren Schülerinnen und Schülern, dass sie verschiedene Berufe anschauen. Sie dürfen durchaus ihren Traumberuf haben, sich informieren und bewerben, aber wir verlangen auch Alternativen. Was, wenn das nicht zum Tragen kommt? Was, wenn alle Stricke reissen? Und da gibt es viele, die das auch absolut einsehen und machen. Wir liefern auch Entscheidungsgrundlagen, haben Projektstage [...] Die sind bestens betreut. Aber was machen Sie nun, wenn jemand nur noch [...] Reisebüro, Reisebüro, Reisebüro (sagt), also KV [...]. Und dann sehen Sie, dass der Schnitt in den Hauptfächern 4,2 ist und Deutschkompetenz nicht gerade gut, vielleicht eine 4. Aber nur Reisebüro [...]. Es hat aber schon lange keine Stellen mehr und trotzdem immer noch Reisebüro [...]. Dann kommt er aus dem 10. Schuljahr und hat einfach nichts [...] also, da muss man einfach sagen [...]. Da kämpfen wir dagegen.“⁵⁶

Dazu gehört auch eine entsprechende Motivationsarbeit:

„Im Dezember ist die Berufsfindung abgeschlossen. [...] Wir haben immer wieder Schülerinnen und Schüler, die aus der Schnupperlehre kommen, die ihren Traum-beruf erkundet haben und dann merken, dieser Beruf kommt überhaupt nicht in Fra-ge. Sie kommen zurück in die Schule, am Boden zerstört und wissen auch

⁵⁶ Befragter C.

nicht mehr, was sie nun tun sollen. Da kommt wieder die Laufbahnberatung zum Zuge. Sie fragt, was war es konkret und man geht noch einmal über die Bücher. Und dann wer-den die dementsprechend [...]. Sie werden wieder neu motiviert [...].⁵⁷

Im Aargauer Papier von 1999 wird die Auswertung einer unter Berufsberatungsstellen durchgeführten Umfrage wiedergegeben, bei der gefragt wurde, welche Brückenangebote in welcher Situation empfohlen würden. Danach wird die Berufswahlschule vor allem dann empfohlen, wenn

„der Berufswahlent-scheid [...] eher ungewiss, unrealistisch oder unzureichend abgestützt (ist), sowie dann, wenn „zwar ein erster Berufswunsch vorhanden (ist), seine Realisierung auf dem Lehrstellenmarkt [...] jedoch zur Zeit wenig erfolgversprechend (scheint).“ Weiter heisst es: „Die Berufswahl muss deshalb nochmals überdacht und alternative Möglichkeiten müssen erarbeitet werden.“⁵⁸

Das Moderieren der Berufsaspirationen zählt also zum funktionalen Spektrum von Brückenangeboten. Brückenangebote schalten sich ein zwischen Aspirationen des Volksschulabgängers und Realität und schaffen Entsprechung zwischen diesen, indem sie die Aspirationen herunterschrauben und gleichzeitig die Motivation neu aufbauen helfen. Dabei ist zu vermuten, dass auch hier wieder ein Mechanismus wirksam wird, den die Brückenangebote durch ihr Bestehen erst auslösen. Wenn nämlich ein schulisches Angebot vorliegt, welches mir gegebenenfalls zu hohe Berufswünsche anpassen hilft, so kann ich es ja riskieren, mit relativ hohen Aspirationen in dieses Angebot einzutreten. Es erscheint dann sogar als rationale Strategie, mit nicht zu geringen Wünschen in diesen Prozess einzutreten. Der Schüler des Brückenangebotes ist vergleichbar mit einem Händler, der seine Ware nicht zu billig zu Markte tragen will.

Mit dem Stichwort „Markt“ finden wir zur zweiten Hypothese (s. oben). Gleichzeitig eröffnet der Begriff den Ausweg aus einem subjektverhafteten, psychologisierenden Ansatz zu einem Makro-approach, der Entwicklungen im Verhältnis von Angebot und Nachfrage – qualitativ wie quantitativ – ins Zentrum der Betrachtung rückt.

Im Aargauer Regierungsprogramm 1997-2001 wird das Defizit-Thema in einen Zusammenhang mit der Marktlage gebracht. Dort heisst es, dass „angesichts der Wirtschaftslage und der Lehrstellensituation neue und zusätzliche

⁵⁷ Befragter C.

⁵⁸ Grundlagen für den 1. Zwischenbericht. „Vorprojekt Brückenangebote“. Erziehungsdepartement des Kanton. Aargau. Amt für Berufsbildung. Aarau 1999. S. 41. Hervorhebung durch J.M.N.

Ausbildungsangebote nötig sind, vor allem für Schulabgänger mit Bildungsdefiziten.“⁵⁹

Im gleichen Jahr erscheint im Aargau eine Projektskizze „Brückenangebote“, die eine klare Aussage über die Marktsituation macht:

„Die Nachfrage für Lehrstellen übersteigt in vielen Branchen das Angebot.“⁶⁰

Und mit dieser Situation wird dann das Defizitthema verknüpft:

„Erfolgreich bei der Lehrstellensuche sind nur noch Jugendliche, die die geforderten Bedingungen der Lehrstellenanbieter überzeugend erfüllen können. Alle übrigen Jugendlichen sind am Ende ihrer Volksschulzeit auf Brückenangebote angewiesen, um Zeit und Anleitung zu finden, damit sie sich zusätzlich qualifizieren, eigene Defizite aufarbeiten und ihre Berufswahl nochmals überdenken können. Dies führt nebst anderen Entwicklungen (Einschulungsklassen, Repetitionen, Typenwechsel) dazu, dass sich das Eintrittsalter bei Lehrbeginn in den letzten Jahren kontinuierlich erhöht hat.“⁶¹

Dann wird die Funktion der Brückenangebote im Rahmen dieser Problematik als Chancenoptimierungs-Hilfe definiert:

„Die aktualisierten Angebote sind darauf auszurichten, dass möglichst alle Jugendlichen, die am Ende der Volksschule ihren Einstieg in eine Berufsausbildung oder in eine weiterführende Schule der Sekundarstufe II noch nicht geschafft haben, gezielt lernen können, ihre Chancen so zu erhöhen, dass sie sich auf dem Markt der beruflichen oder der weiterführenden schulischen Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II angemessen qualifizieren können.“⁶²

Einige Schulleiter hatten den Eindruck, dass die Wirtschaft gerne Absolventen eines Brückenangebotes nimmt (oder dass das eine Zeit lang der Fall war), weil diese eben über mehr Reife verfügen. Damit scheint man vorerst wieder beim individuellen Defizit angelangt:

⁶³ „Man nimmt gerne Schüler des 10.Schuljahres, sie sind ein Jahr älter und reifer.“

⁵⁹ Regierungsprogramm 1997-2001, S. 41. Hier zitiert nach Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Amt für Berufsbildung: Bericht: Projektskizze „Brückenangebote“. Aarau 1998. S.5.

⁶⁰ Bericht: Projektskizze „Brückenangebote“ Aarau 1998 S. 4.

⁶¹ Bericht: Projektskizze „Brückenangebote“ Aarau 1998 S. 4.

⁶² Bericht: Projektskizze „Brückenangebote“ Aarau 1998 S. 9.

⁶³ Befragter C.

Schon 1991 machte man sich im Kanton Bern Gedanken darüber, dass wegen dieser spürbaren Präferenz der Wirtschaft für ältere Lehrstellenbewerber sich Brückenangebote als fester Bestandteil der schulischen Normalkarriere etablieren könnten:

„[...] die Tatsache, dass viele Lehrbetriebe AbsolventInnen eines 10. Schuljahres den Vorzug geben vor Schulentlassenen, (kann) dazu führen, dass das 10. Schuljahr für einen Teil der SchulabgängerInnen fast zu einem Obligatorium zu werden beginnt.“⁶⁴

Zehn Jahre später kämpft man weiterhin mit diesem Problem:

„Ein sehr großes Problem ist aber, dass Lehrbetriebe häufig tel quel einfach ein Schuljahr verlangen, den Jugendlichen schauen sie gar nicht an. Weil die sind ja dann ein wenig reifer, ein bisschen angenehmer usw. Und da wollen wir eben bremsen und nein sagen.“⁶⁵

Bei einem Anbieter-bestimmten Markt, also bei relativer Knappheit des Lehrstellenangebots, stellt aber auch ein zusätzliches Schuljahr keine Garantie für eine Lehrstelle dar. Es kann (jetzt) auch nach erfolgter „Defizitaufbesserung“ Enttäuschungen geben:

„Ich muss Ihnen sagen, wir leben nicht mehr in den Zeiten, die wir anfangs hatten. Da hatte man gesagt, wenn jemand das 10. Schuljahr macht, dann hat er automatisch oder fast automatisch eine Lehrstelle. Das stimmt natürlich nicht mehr! Das ist nicht mehr so. Heute kauft niemand eine Katze im Sack. Sie müssen sich auch bewerben und viel Frust ertragen, weil es auch Absagen gibt [...]. Ich könnte Ihnen abendfüllend erzählen, was sich gewisse Firmen erlauben! Auch namhafte! Im positiven und im negativen Sinn.“⁶⁶

Das Lehrstellenangebot – oder die Nachfrage nach Auszubildenden – scheint letztlich doch die bestimmende Grösse zu sein. Eine typische Verhaltensweise, wie sie bei einem Anbieter-Markt auftritt, schildert ein Stadtzürcher Schulleiter:

„Es gibt immer mehr Firmen, die sich unheimlich Zeit lassen, fast auf eine gemeine Art, bis sie zusagen. Die warten einfach, nach dem Motto "vielleicht kommt ja noch jemand besseres". Die wissen, jetzt sind dann Übertrittsprüfungen ins Gymnasium, da verändert sich wieder etwas. Und so warten sie, manchmal bis in die Sommerferien hinein, bis sie dann wirklich zusagen. Das ist den Jugendlichen gegenüber nicht sehr fein.“⁶⁷

Eine differenzierte Analyse müsste den Markt in Segmenten beschreiben:

„Andererseits liegt es daran, dass vor allem im niederschweligen Ausbildungsbereich also in Berufen, wo die Anforderungen nicht so hoch sind, immer weniger Lehrstellen zur Verfügung sind und die Jugendlichen aus diesem Grund den Zugang nicht finden. Die Zahl der Jugendlichen, die es nicht geschafft haben, direkt in eine Lehre rein zu kommen, ist in den letzten Jahren massiv gestiegen. Hier braucht es solche Brückenangebote.“⁶⁸

Dieselbe Situation, aus der Sicht der Lehrstellensuchenden und ihrer Segmentierung formuliert:

„[...] allgemein bildendes Angebot, das wären die Leistungsstärkeren. Ich würde sagen 98/99% haben nach so einem Jahr einen Ausbildungsplatz, sei es an einer Schule oder in einem Betrieb. Bei den „Praktischen“ - das sind die bisherigen Werkjahrschüler (neu: BSP) - ist es viel kritischer. Der Aufwand für sie, etwas zu finden ist riesig, egal ob Lehre oder Anlehre. Am extremsten ist es natürlich bei den Integrationsklassen, BSI. Die sind sehr, sehr schwierig unterzubringen. Daran sieht man die gesellschaftliche Problematik, 'heiß mal Hassan und such eine Lehrstelle'. Die fremdsprachigen haben sehr große Mühe, je nach politischer Weltlage wird es noch schwieriger.“⁶⁹

Bei AbsolventInnen von Integrationsklassen kommt noch ein spezieller Aspekt dazu:

„[...] dass die Lehrmeister Leute wählen können, die sie verstehen, wenn sie mit ihnen reden. Wo der Chefmonteur nicht hochdeutsch reden muss, weil der Lehrling sagt: Würden Sie bitte hochdeutsch [...]. Ich hatte so einen Fall, da hat sich der Monteur aufgeregt und gesagt, jetzt will ich wieder einmal einen Schweizer, ich will in meiner Sprache reden. Das ist auch verständlich.“⁷⁰

Andererseits mag gerade im leistungsschwachen Segment wieder ein subjektives Moment dazu kommen:

„Ich denke aber, dass es auch noch andere Gründe für das Wachstum [der Brückenangebote; J.M.N.] gibt; [...] die Wirtschaft, die nicht mehr an schulleistungs-schwachen Jugendlichen, an haltungsschwachen Jugendlichen interessiert ist, dies hat eigentlich mit der Lehrstellenverknappung gar nichts zu tun.“⁷¹

⁶⁴ Schlussbericht und Anträge der Arbeitsgruppe Freiwillige 10. Schuljahre, Bern 1991, S. 28.

⁶⁵ Befragter I.

⁶⁶ Befragter C.

⁶⁷ Befragter G.

⁶⁸ Befragter F.

⁶⁹ Befragter I.

⁷⁰ Befragter A.

⁷¹ Befragter E.

Und doch variieren auch im untersten Leistungssegment die Chancen mit der konjunkturellen Situation, wobei es sich hier dann ev. bloss noch um die Chancen zur Integration in den Erwerbssektor handelt; ohne Aussicht auf eine Lehrstelle:

„Lustigerweise und für mich überraschend, hat es dieses Jahr in den Sommerferien, bei vielen mit einem schwachen schulischen Rucksack, die keine Lehre machen, sondern einfach einen Arbeitsplatz suchen, einen riesigen Rutsch gegeben. Wir wurden völlig überrascht, dass für ganz kleine Klassen, mit ganz schwachen Schülern, der Markt auf einmal wieder da war.“⁷²

Hier ist schliesslich auch die Frage am Platz, was in diesen Fällen der Besuch eines Brückenangebots bringen kann. Die Antwort lautet offenbar, dass eine einfache Erwerbstätigkeit nicht das Ende der Wünsche darzustellen braucht:

„Häufig beinhalten solche Erwerbsstellen ja, wenn einer gut arbeitet, im nächsten Jahr einen Einstieg in eine Anlehre. Und von der Anlehre dann eventuell das Angebot in eine Lehrstelle. Das ist eine Möglichkeit.“⁷³

Statistiken, die über die Häufigkeit solcher späterer Einstiege in eine Anlehre oder Lehre Auskunft geben würden, sind unseres Wissens nicht verfügbar. Dabei darf nicht vergessen werden, dass vielen Jugendlichen die Möglichkeit, endlich rein praktisch tätig zu werden, das heisst: jeden Schulunterricht hinter sich lassen zu können, willkommen ist. Das Stichwort lautet: Schulmüdigkeit.

„Der Druck für den Jugendlichen - jetzt möchte ich endlich Geld verdienen und nicht schon wieder in die Schule - ist natürlich enorm gross. Dann nimmt er halt in Kauf, etwas anderes zu machen. Wir haben schon jetzt wieder Leute, die nach wenigen Schulwochen einen Austritt machen, weil sie einfach so schulmüde sind, dass die Eltern einsehen, dass es nichts mehr bringt. Es ist zwar schade, wir hätten, gerne dass er die Schule fertig macht, aber es bringt nichts, wenn er ständig schwänzt. Er will einfach nicht mehr in die Schule gehen.“⁷⁴

Der Vollständigkeit halber sei hier noch erwähnt, dass auch Lösungen verfügbar sind für solche AbsolventInnen, die keine reine Erwerbsstelle gefunden haben, sowie für jene, bei denen der Zugang zur Lehre einstweilen noch offen bleibt:

„Wir haben als zweites Auffangmöglichkeiten für diejenigen, die dazwischen fallen. Die Vorlehre läuft nebenher, und mit arbeitsmarktlichen Massnahmen haben

⁷² Befragter G.

⁷³ Befragter G.

⁷⁴ Befragter G.

wir mit den Motivationssemestern eine weitere Möglichkeit. Wir von der Erziehungsdirektion bieten diese Vorlehre an, für die, die man nicht nimmt, die nichts haben, oder die nicht kommen wollten. Man kann also sagen, jeder Jugendliche, der auch will, hat als Schulabgänger einen Platz im Kanton Bern.“⁷⁵

„Normalerweise ist es eine Schul- oder Regelausbildung auf Sekundarstufe 2. Wer dies nicht hat, hat eine Zwischenlösung und wer die Zwischenlösung nicht hat, hat dann eine Auffangmöglichkeit wie die Vorlehre (als Beispiel). Das gilt unmittelbar nach der Schule. Nach den Zwischenlösungen ist es manchmal ein wenig problematisch.“⁷⁶

„Oberstes Ziel ist: es ist kein Jugendlicher im Kanton Bern auf der Strasse.“⁷⁷

4. Platzierungshilfe

Brückenangebote unterscheiden sich in einem wesentlichen Punkt von klassischen Schulen: ihre Aktivitäten und Beziehungen reichen über ihre Grenzen hinaus. Das reale Leben wird, im Unterschied zu anderen Schulen, nicht einfach im „Stoff“ abgebildet und in diesem symbolisch in der Schule gegenwärtig gemacht. Lehrer und Schüler nehmen unmittelbar mannigfache Kontakte mit der Welt ausserhalb der Schule auf. Stellensuche und Schnupperlehren sind Bestandteil von Unterricht und Lehrplan. Direkt engagiert ist dabei jedoch in erster Linie der Schüler. Es gibt aber Handlungen, die den Lehrer oder die Lehrerin hinaus führen und ihn unmittelbare Kontakte mit Repräsentanten der Wirtschaft aufnehmen lassen. In Schulen, wo solche Aktionen hoch bewertet werden, unterhalten einzelne LehrerInnen als Element ihrer Arbeit systematisch Beziehungen mit Kontaktpersonen aus dem Ausbildungsbereich der Wirtschaft. In manchen Schulen gehen diese Aussenbeziehungen noch weiter.

Im Kleinkanton mag dabei sogar das persönliche Netzwerk der Lehrperson eine Rolle spielen:

J.M.N.: „Gibt es eigentlich ein Engagement der Schule bei der Stellensuche?“

Schulleiter: „Ja, ganz eindeutig. Insbesondere im Berufspraktikumskurs [...]. Das wird initiiert von der Lehrperson. Frau X. ist sehr engagiert auch im Bereich dieser Vermittlung [...]. Sie kennt dadurch Betriebe, sie weiss dadurch, welche Lehrlinge man dort unterbringen könnte. Frau X. brachte natürlich auch schon hervorragende Kontakte mit, weil sie A): früher in der Sekundarstufe eins, in der Real tätig war, und

⁷⁵ Befragter I.

⁷⁶ Befragter I.

⁷⁷ Befragter I.

B): weil sie eine Politikerin ist, die im Landrat ist, und in der Legislativen des Kantons. Das sind natürlich beides günstige Voraussetzungen für dieses Netzwerk aufzubauen und zu betreiben.“

Es kann einen Vorteil darstellen, wenn eine Lehrkraft selber in einer bestimmten Branche aktiv ist oder war, und von dort über ein persönliches Netzwerk verfügt. Solche Lehrpersonen finden sich in Gestalt von „Meistern“, die an bestimmten Schulen des Zwischenbereichs unterrichten:

„Zusammenarbeit mit Wirtschaft: sie sind Zulieferer, sie haben Kontakte, z B der Malermeister-Lehrer hat Kontakte mit ehemaligen Berufskollegen, auch die andern Kollegen bauten sich mit der Zeit Kontaktnetze auf.“⁷⁸

Ähnlich äussert sich ein Befragter aus Basel - Stadt:

„Die Lehrer müssen beraten können, die Schüler an die richtigen Beratungsstellen schicken und im Idealfall ein eigenes Netzwerk haben. Gerade das P-Angebot lebt davon, dass viele ehemalige Werkjahrelehrer in der Region Meister und Betriebe kennen. So dass sie relativ gut sagen können, wer wohin passt. Wenn diese Lehrer dann zusammen mit dem Schüler zu einem Schreinermeister gehen, hat der Schüler einen riesigen Vorsprung. Solche Verhältnisse haben sich entwickelt, ich denke, das ist sehr wichtig, und im informellen Bereich passieren gute Dinge.“⁷⁹

Diese Zusammenarbeit und der Aufbau solcher Kontaktnetze erträgt mittlerweile keine Zufälligkeit mehr. Sie muss schon systematisch betrieben werden angesichts der schwierigen Marktlage; so das Urteil aus Basler Sicht:

„Was sich in letzter Zeit verändert hat, ist, dass man sich professioneller und intensiver damit auseinander setzen [muss]. Also Lehrkräfte, die in diesem Bereich nicht ständig am Ball bleiben, verlieren selber auch schnell den Bezug. Jeder Lehrer und jeder Lehrerin, die sich an unserer Schule mit diesen Jugendlichen und dieser Problematik auseinandersetzt, muss sich selber auch ein persönliches Umfeld aufbauen, d.h. ein Informationsumfeld und ein Umfeld, wo Leute unter Umständen platziert werden können. Wenn man z.B. den Kollegen X kennt, wenn ein Schüler von ihm kommt, dann weiss man, „der ging in diese Schule, das wäre eine Möglichkeit“.⁸⁰

„Systematisch“ braucht nicht zu heissen, dass diese Arbeit institutionell betrieben würde. Sie bleibt der einzelnen Lehrkraft überlassen; ihre Intensität ist Sache des persönlichen Engagements:

⁷⁸ Befragter G.

⁷⁹ Befragter I.

⁸⁰ Befragter F.

„Das ist völlig individuell, völlig unterschiedlich. Ich kann es nur für die bisherigen Werkjahre und Integrationsklassen sagen. Dort ist das Engagement hoch [...] ich vermute, dass es allgemein relativ hoch ist. Denn das ist ja das Ziel, daran werden sie ja auch gemessen, was machen die Schüler nachher.“⁸¹

Die Schule kann sich aber institutionell und programmatisch dafür einsetzen, die Ausbildungsbereitschaft der Betriebe zu erhöhen:

„Wir haben dies aber eigentlich recht gut auffangen können, wir haben recht erfolgreich gearbeitet mit der Ausbildungsinitiative vom „Lehrstellen plus eins“ und konnten in einigen Berufsfeldern diesen Niedergang aufheben. Das ist als Erfolg zu werten und in anderen Berufsfeldern haben wir klar eine Steigerung hingebracht. Und zwar konnten wir das bereits bevor die Konjunktur wieder angezogen hat, feststellen.“⁸²

Bei Absolventen von Integrationsklassen muss der Lehrer bei der Stellensuche oft kulturspezifische Kompetenzlücken der Eltern kompensieren helfen:

„Ich denke manchmal, Väter, die schon 10, 12 Jahre da sind, die sollten sie erfüllen können. Und trotzdem, eigentlich dann doch nicht. Sie hätten sich ja intensiv damit beschäftigen müssen. Und dann kommen sie meistens aus Ländern, wo das so ziemlich dem Staat übergeben ist; die Schule schaut dann. Wenn du in diese Schule gehst, wirst du Bauzeichner und dann hast du eine Stelle, dafür sorgt sogar noch die Schule. In einigen Kulturen ist das Usanz. [...] in der Regel haben sie ja die Kenntnisse nicht von den Möglichkeiten des Berufsbildungssystems, kennen es nicht und sie kennen auch die Anforderungen nicht, die man mitbringen müsste für Informatiker, Telematiker und Mechapraktiker, all diese neuen Berufe.“⁸³

Ein Lehrer einer Integrationsklasse findet, dass ausländische Jugendliche bei der Stellensuche sich im Vergleich mit Schweizern oft etwas zu zurückhaltend benehmen würden:

„Also mein Klientel ist nicht einfach frech und verkauft sich und kann schon nach fünf Minuten Vorbereitung einen zweiminütigen Vortrag halten über seine Lebensgeschichte. Die sind eher dezent; ja nichts dummes sagen und ja nicht zu viel reden, sonst machst du Deutschfehler. Die drängen sich nicht auf, die muss man da noch trimmen. Wenn sie dann aber zu laut und zu offen sind, heisst es, das ist ein frecher Kerl, der denkt, er kann schon alles.“⁸⁴

⁸¹ Befragter I.

⁸² Befragter B.

⁸³ Befragter A.

⁸⁴ Befragter A.

Für schwierig zu Platzierende kann eventuell das persönliche Engagement des Lehrers seine einzige Chance sein:

„[...] gewisse Jugendliche bringt man nur so an eine Lehrstelle heran, wenn jemand, der sie kompetent beurteilt, für sie hinsteht und sagt "doch dem musst du eine Chance geben"“⁸⁵

Dieser persönliche Einsatz eines Lehrers oder einer Lehrerin gegenüber Lehrmeistern fusst auf einer Vertrauensbeziehung. Dieses Vertrauen muss erworben und immer wieder bestärkt werden. Es kommt zu Stande durch Empfehlungen, die sich dann als gerechtfertigt herausstellen. Das impliziert, dass der Empfehlende sich seine Empfehlung gut überlegt und unter Umständen eben von einer solchen absieht. Nur Selektion rechtfertigt Vertrauen:

„Einem Gewerbeamte legt man einmal ein faules Ei und dann nie wieder.“⁸⁶

Weil aber Vertrauen zwischen Lehrkraft und Lehrmeister erst dadurch gebildet wird, dass die Lehrperson sich gut überlegt, wen sie wem empfehlen will, liegt es nahe, dass Sympathiebeziehungen respektive Idiosynkrasien zwischen Lehrer und Schüler eine Rolle spielen.

„[...] steht ein Schüler mit seinem Lehrer auf schlechtem Fuß, wird er am Ende doppelt und dreifach bestraft.“⁸⁷

5. Nachbetreuung

Mit dem Antritt einer Lehrstelle reisst die Beziehung zwischen Brückenangebot und AbsolventIn nicht unbedingt ab. Mehrere Schulen offerieren ihren Ehemaligen eine Nachbetreuung.

„[...] wir bieten allen an, wenn sie irgendwann Probleme haben in der Lehre oder der Berufsschule, können sie während der gesamten Lehrzeit gratis Stützkurse besuchen. Sie müssen sich nur melden. Aber die Betreuung ist freiwillig, die zwingen wir nicht auf. Ich habe es häufig erlebt, dass einer von der Berufsschule kommt und wissen will, was der Dreisatz ist. Und dann frage ich: "magst du dich erinnern, drei Wochen lang haben wir uns gegenseitig fast umgebracht, du hast geflücht, ich habe geflücht, aber es ist einfach nicht gegangen. Und jetzt kommst du

⁸⁵ Befragter I.

⁸⁶ Befragter I.

⁸⁷ Befragter I.

wieder." Und der lernt dann in fünf, zehn Minuten, was wir vorher in drei Monaten nicht hingebracht haben. Weil er jetzt den Sinn einsieht. Das gibt es schon.“⁸⁸

Ein solcher Stützunterricht ist vor allem als stoffbezogen gedacht, muss es aber nicht sein:

„[...] es kann aber auch um sonstige Schwierigkeiten gehen, im menschlichen Bereich. Das ist dann eine Vertrauenssache, ob sie mit der Lehrerin, dem Lehrer gut ausgekommen sind.“⁸⁹

Die finanzielle Abgeltung ist gesichert:

„Die Lehrer, die das machen, belegen Ende Jahr die Stunden und die werden ihnen nachbezahlt [...] von der Stadt. Es gibt aber eine obere Grenze, das ist ein bisschen unterschiedlich geregelt. In den Integrationsklassen habe ich zwei Wochenstunden pro Klasse. Und das reicht auch, dort wo es nötig ist. Eine Betreuung in diesem Alter sollte man wirklich nur dort machen, wo's nötig ist, wo der Betreute sie auch will. Alles andere bringt nichts. Für die anderen Klassen dieser Schule bin ich bis jetzt immer ausgekommen mit etwa 80 Stunden pro Jahr, pro Nachhilfekurs. Das habe ich jetzt in der neuen Verordnung ein wenig nach oben gesetzt für nächstes Jahr, auf etwa 100 Stunden. Netterweise, das ist ein völliges Novum für mich: "ungefähr 100". Dieses Wort "ungefähr" lässt mir noch Spielraum weiter zu gehen. Das ist im Gesetz sehr selten. Die wollen sich gegen oben meistens sehr absichern. Aber hier haben sie zugestimmt, ungefähr 100. Das können in einem Jahr dann halt mal 120 sein und im nächsten dann wieder weniger. Das ist vor allem gut investiertes Geld, das muss man schon sehen. Aber es ist beschränkt auf die vier Jahre Lehre, danach ist fertig.“⁹⁰

Basel Stadt bietet diese Nachbetreuung für jene Lehrlinge an, die eine Vorlehre absolviert haben. Konkret sieht dies so aus:

„Nachbetreut heisst, wir haben an drei Abenden in einem Zentrum einen Aufgabenhort. Hierhin können die Jugendlichen mit Aufgaben oder Problemen hinkommen und die Lehrkräfte besprechen mit ihnen zusammen diese Probleme oder helfen ihnen bei den Aufgaben oder schauen, wenn es Probleme mit der Firma gibt, dass man Kontakt aufnimmt oder man mit der Gewerbeschule Kontakt aufnimmt. Dies ist eine Form, wo man Unterstützung holen kann.“⁹¹

Daneben gibt es in Basel-Stadt ein spezielles Angebot für Kinder von Migranten:

⁸⁸ Befragter G.

⁸⁹ Befragter G.

⁹⁰ Befragter G.

⁹¹ Befragter F.

„Das machen wir auch mit den Integrations- und Berufswahlklassen für Migrantinnen und Migranten. Das ist ein anderes Angebot. Das ist ein integratives Brückenangebot, in welches wir Jugendliche aufnehmen, die kürzlich in die Schweiz gekommen sind oder auch solche, die schon länger hier sind, aber viel zu wenig Deutsch können. Hier gibt es auch eine Nachbetreuung.“⁹²

Dass eine Nachbetreuung oder Begleitung zur Verfügung steht, kann auch eine Motivation für einen Lehrbetrieb darstellen, ein Lehrverhältnis mit einem bestimmten Jugendlichen einzugehen, sei dies in Fällen, wo die Leistungsfähigkeit eines bestimmten Lehrstellen-Interessenten unsicher scheint, sei es, wenn die Zusammenarbeit mit den Eltern Probleme aufgeben könnte. In letzterem Falle übernimmt die Nachbetreuung substitutive Funktion an Stelle der Eltern:

„Sie (die Lehrbetriebe) haben hier einen Jugendlichen, dessen Leistungen vielleicht noch nicht so stimmen, aber sie wissen, als Lehrbetrieb, dass sie nicht alleine sind, weil sie von den Eltern die Unterstützung nicht bekommen können. Oder wenn die Lehrbetriebe wissen, dass sie eine Ansprechperson haben, denn mit den Eltern können sie vielleicht nicht reden. Dies hat eine Scharnierfunktion: einerseits hilft es dem Jugendlichen, andererseits hilft es auch dem Lehrbetrieb sich auf etwas einzulassen.“⁹³

Oder die Nachbetreuung steht zur Verfügung, wenn Spannungen im Verhältnis von Lehrling und Lehrbetrieb auftreten:

„Ja, da kommt z.B. einer und sagt, es ist eine Katastrophe, im Betrieb läuft nichts, ich habe immer Probleme mit dem Chef und es kann sein, dass dann die Lehrkräfte mit der Firma Kontakt aufnehmen und schauen, weil sie kennen den Jugendlichen und sie wissen, wo er in der Lehre ist und dann versucht man ein bisschen zu unterstützen oder sich zu wehren [...]. Das andere ist, dass je nach Situation auch ein vermittelnder Kontakt mit der Firma stattfindet.“⁹⁴

Ev. wird auch Kontakt mit der Berufsschule aufgenommen, oder es handelt sich schlicht um eine Art Aufgabenhilfe:

„Der letzte Punkt ist, dass die Lehrkräfte auch konkrete Aufgaben oder Prüfungsaufgaben mit den Jugendlichen machen. Einer muss z.B. einen Vortrag halten und er weiss nicht so recht wie. Selbstverständlich kann er dies auch in der Gewerbeschule fragen, aber er kommt damit in die Betreuungsstunde und hier hilft man ihm. Es gibt ein paar wenige Jugendliche, die immer wieder regelmässig während der Lehre kommen; es gibt andere, die nie kommen und eine andere Gruppe kommt dann, wenn sie

irgend etwas bestimmtes auf dem Herzen haben. Das Wissen, gehen zu können, bedeutet schon viel.“⁹⁵

Auch hier stellt diese Betreuungsarbeit einen Teil der Stundenverpflichtung der Lehrkräfte dar; nebst anderen Formen externer Verpflichtungen:

„Genau so wie unsere Lehrkräfte, die mit ihren Klassen Vorlehen machen oder 10. Klassen; diese haben auch Zeitgefässe zur Verfügung, wo sie Betreuung machen können, wo sie Firmen besuchen können, wo sie Einzelgespräche führen können. Genau so haben diese Zeitgefässe zur Verfügung, um die Jugendlichen zu betreuen. In ein solches Brückenjahr kann man sehr viel investieren und wenn man danach mit dem Messer einfach abschneidet, dann macht man etwas, das vielleicht noch nicht gefestigt ist, einfach kaputt.“⁹⁶

In kleineren Kantonen mit weniger ausdifferenzierten und noch jungen Brückenangeboten stehen für Nachbetreuung keine Mittel zur Verfügung:

„Nein, diese Grenze müssen wir natürlich ziehen. [...] Sonst schaffen wir uns selber ein Problem, das wahrscheinlich kaum lösbar ist.“⁹⁷

6. Kontakte zur Wirtschaftswelt

Die Kontakte, die bei verschiedenen Gelegenheiten mit der Wirtschaftswelt zustande kommen, machen die Vertreter der Brückenangebote sensitiv für die Anliegen der Wirtschaft; sie schaffen eine Öffnung in diese Richtung und machen die Grenzen durchlässig für Wünsche, die aus dieser Richtung kommen mögen. Nebst den Gelegenheiten, die sich im Rahmen von Nachbetreuung für Kontaktnahmen ergeben, finden sich andere Gefässe und Anlässe, die sich ebenso anbieten, z.B. Besuche von Schulabsolventen während der Schnupperlehre, sowie die in gewissen Schultypen von den Schülern pflichtweise durchgeführten „Berufserkundungen“:

„[...] in den Schnupperlehrebesuchen und in den Berufserkundungen, da haben wir Kontakt mit den Ausbildungsverantwortlichen. Da muss ich Ihnen sagen, dass es ja interessant ist, dass gewisse Betriebe ganz erstaunt sind, dass ein Lehrer seinen Schüler in der Schnupperlehre besucht [...]. Gesamthaft gesehen muss ich Ihnen

⁹² Befragter F.

⁹³ Befragter F.

⁹⁴ Befragter F.

⁹⁵ Befragter F.

⁹⁶ Befragter F.

⁹⁷ Befragter B.

sagen, diese Kontakte sind wichtig [...] diese Schnupperlehrenbesuche dauern von 10 Minuten bis 1,5 Stunden [...]. Im allgemeinen wird das sehr geschätzt.“⁹⁸

Der feed back, der von den Ausbildungsverantwortlichen der Wirtschaft in die eigene Schule zurück kommt, wird von den Schulleitern verwertet, um ihre Schule à jour zu halten:

„Und das bringt uns eben dazu [...]. Wir fühlen ein wenig am Puls der Wirtschaft, der Arbeitswelt ganz allgemein und merken so, was die Bedürfnisse sind. Und versuchen dann auch, das ein wenig in den Schulunterricht einfließen zu lassen.“⁹⁹

Durch das Aufrechterhalten solcher Kontakte, ihren Ausbau zu Vertrauensbeziehungen und die Signalisierung von Anpassungsbereitschaft kommt Einfluss der Wirtschaft zu Stande:

„Und v.a. wird von den Betrieben geschätzt, wenn sie merken, dass wir Interesse an ihren Anforderungen und Wünschen haben und wir versuchen auf diese auch einzugehen. Und ich muss Ihnen sagen: Wir haben nun die 8. Version des Berufsbildungskonzeptes. Gewisse Dinge sind nun ganz anders. Und das ist auch der Einfluss der Wirtschaft. Wenn wir das nicht tun würden, würden wir nicht situativ... uns nicht der Lehrstellensituation anpassen. Wir versuchen der Berufs- und Arbeitswelt gerecht zu werden. Wir haben viele wertvolle Hinweise erhalten. Auch zum Teil im Schulbericht [...]. Wir müssen uns vermehrt auf Basics konzentrieren, also Rechnen, Le-sen, Schreiben [...]. Das müssen wir tun! Alles andere ist auch wünschenswert. Wir ha-ben auch Informatik. Aber es sind einfach die Grundlagen, die wieder vermehrt ge-wünscht werden. Und da haben wir ein gutes Einvernehmen.“¹⁰⁰

7. Selektion durch die Ausbildungsbetriebe

Nicht alle Betriebe wollen solche intensiven Kontakte, oder jedenfalls nicht im Zusammenhang mit der Schnupperlehre. Ein Grund dürfte im Bestreben liegen, Autonomie zu bewahren, und zwar vor allem in der Selektionsfrage.

„Die Lehrer fädeln Kontakte ein, wenn der Lehrmeister das will; einige Lehrmeister wollen das nicht: die machen Schnupperlehre und Test; stellen nur auf diesen ab; auch aus Erfahrung. Es ist ein einschneidender Wechsel, der Schüler ist jetzt nicht mehr im Klassenverband und verhält sich darum ev. anders; also ist das Urteil über das Verhalten des Schülers nicht mehr valide.“¹⁰¹

⁹⁸ Befragter C.

⁹⁹ Befragter C.

¹⁰⁰ Befragter C.

¹⁰¹ Befragter G (Niederschrift aus Erinnerung).

Autonomie in der Selektionsfrage heisst, man beschafft sich die Bewertungsgrundlagen selber und stellt nur auf diese ab; nicht auf Empfehlungen. Die Schnupperlehre ist eine heute verbreitete Einrichtung, die ursprünglich zur Erleichterung und Fundierung der Berufswahl dienen sollte und sicher auch heute noch diesem Zweck dient. Jedoch hat sie unter der Hand eine zweite, sozusagen umgekehrte Funktion angenommen, indem sie aus der Sicht der Betriebe Aufschluss über Kompetenzen und Eigenschaften des Lehrverhältnis-Anwärters liefert, im selben realitätsnahen setting. Viele Ausbildungsbetriebe machen heute eine Schnupperlehre zur Bedingung dafür, dass sie ein Engagement in ein konkretes Lehrverhältnis eingehen.

Wenn der Andrang gross ist und die Lehrstellen knapp sind, dann wird schon der Zugang zu diesem Selektionsinstrument - der Schnupperlehre – eingengt. Es findet dann bereits eine Vorselektion für die Schnupperlehre statt. Für den Interessenten heisst das, dass er im Wesentlichen schon dieselben Anstrengungen auf sich nehmen muss wie für eine eigentliche Lehrstellenbewerbung:

„Wobei das meist eine, zwei, drei Schnupperlehren sind. Die Betriebe werden ja heutzutage überhäuft mit Anfragen. Und aus dem Grund müssen sie auch da schon bereits selektionieren. Ich sage mal, nicht ganz so wie bei einer Lehrstelle, aber ähnlich. Sie müssen sich auch da schon schriftlich bewerben für eine Schnupperlehre.“¹⁰²

Zum Zwecke dieser Vorselektion für Schnupperlehren wie auch für die Lehrer selber bedienen sich die Betriebe immer häufiger spezifischer Selektionsinstrumente, die eine objektivierte Grundlage liefern sollen, das heisst sie setzen standardisierte Tests ein:

„Von daher kommt der Druck dieser Ausbildungsbetriebe in der Selektion zusammen. Man möchte genauer wissen, bringt dieser Jugendliche die schulleistungsmässigen Voraussetzungen oder bringt er sie nicht. Viele führen jetzt diese Basistests ein, wo man die Jugendlichen testet, bevor sie überhaupt in eine Schnupperlehre hinein kommen.“¹⁰³

Gewisse Tests sind schon relativ universell und sind von Privatfirmen ausgearbeitet worden, die dafür einen Auftrag von gewissen Branchen erhielten. Der Test wird von den SchülerInnen bei dieser Firma absolviert:

¹⁰² Befragter C.

¹⁰³ Befragter F.

„...bei uns auf dem Platz Zürich... Es gibt Firmen v.a. aus der Maschinen- und Elektroindustrie, die sagen, es mache keinen Sinn, Schüler ständig zu Tests einzuladen. Dann fehlen sie in der Schule und haben doch nur erst einen Test, und ob es dann im Sinne eines Vorstellungsgespräches weitergeht, müsse sich erst noch erweisen. Sie haben einen sogenannten Basic-Check. Sie haben eine Firma beauftragt, bei der gegen die Zahlung von 60 Franken die Schüler ... einen Test machen können, der ihnen einen guten Spiegel gibt und sagt wo sie im Vergleich zu vielen Kandidatinnen und Kandidaten stehen. Sei es mathematisch, im Zahlenverständnis, Sprachverständnis, Genauigkeit, Konzentration, Vorstellungsvermögen [...] und, und, und [...]. Es gibt Firmen aus der Maschinen- und Elektroindustrie, die keine Bewerbungen ent-gegennehmen ohne Basic-Check.“

Und dann ist es so, dass viele Firmen für bestimmte Berufe... Vorstellungen [haben], wo die Schüler etwa sein sollten... Wenn es dafür [für den gewünschten Beruf; J.M.N.] nicht reichen sollte, aber für Polymechaniker schon, dann bekommt er halt den Bescheid: Höre, [der gewünschte Beruf] liegt momentan einfach nicht drin, aber wir könnten dir allenfalls eine Stelle als Polymechaniker anbieten.“¹⁰⁴

Es wird von einer Tendenz zur Entwicklung und Anwendung branchenspezifischer Tests berichtet. So gibt es z.B. für die Informatikbranche den ZLI-Test. Wieder andere Tests wurden von den Berufsschulen entwickelt:

„[...] Da haben die Berufsschulen einen gemacht. Weil man einfach sagt, es mache doch keinen Sinn, dass die Schüler ständig im Unterricht fehlen, weil sie Tests machen. Zwar hat dann jede Firma irgend eine konkrete Angabe, aber der Schüler fehlt so viel in der Schule, und diese hat ja einen Aufbau, und er muss alles nacharbeiten. Deshalb begrüßen wir das sehr, dass das so zentralisiert wird.“¹⁰⁵

8. Der Druck auf das Leistungsniveau

Die Kontakte mit den Lehrkräften, die sich anlässlich von Stellensuche, Schnupperlehre-Besuchen und weiteren Gelegenheiten ergeben, aber auch die Übermittlung der Selektionsergebnisse stellen Kommunikationen der Wirtschaft an die Schule dar. Explizit oder implizit enthalten sie Angaben über das gewünschte Leistungsniveau. Wollen die Brückenangebote Erfolge vorweisen, so müssen sie versuchen, auf den ihr von der Wirtschaft gesetzten Masstab einzutreten und sich danach auszurichten.

„So wird der Schule gesagt, dass die Leistungen besser werden müssen. Nur wenn die Leistungen besser werden, haben die Jugendlichen bessere Chancen, in eine Ausbildung hinein zu kommen. Es gibt auch Firmen, die sagen, wir bilden lieber weniger

Leute aus, aber bei denjenigen, die wir ausbilden, sind wir sicher, dass sie die Ausbildung auch wirklich bestehen. Insofern ist der Druck schon da, dass wir in der Schule mehr möglich machen könnten, als bis jetzt möglich ist. Dies bezieht sich nicht nur auf die Leistungen, sondern auch auf das Verhalten der Jungen.“¹⁰⁶

Dabei mag Druck nach unten weiter gegeben werden, der primär in der Wirtschaft selber entstanden ist:

„In den Betrieben ist der Druck natürlich auch gewachsen; man hat nicht mehr gleich viel Zeit, sich mit den Lehrlingen auseinander zu setzen, das muss häufig noch nebenbei laufen. Wenn dieser Druck da ist, überlegt man sich, wie man diesen Druck wieder abgeben kann, und so wird versucht, den Druck über die Selektion an die Schule weiterzugeben.“¹⁰⁷

Daneben gibt es ein uraltes Kommunikationsmittel der Schule „nach oben“, an die aufnehmenden Wirtschaftsorganisationen, nämlich die Zeugnisse. Zeugnisse stellen eigentlich das funktionale Äquivalent zu den Eintrittstests dar; mit dem Aufkommen der Letzteren verlieren sie tendenziell an Bedeutung.

Im Unterschied zu den Empfehlungen, von denen oben die Rede war, und die ein ausgesprochen partikularistisches Medium darstellen, weil in ihnen gewissermassen die empfehlende Person und deren Vertrauenswürdigkeit schon einen Teil der Botschaft bedeuten – im Unterschied zu diesen stellen Zeugnisse ein vergleichsweise universalistisches Medium dar. In Schulzeugnissen versuchen die urteilenden Lehrkräfte, sich an überpersönlichen Masstäben auszurichten. Das Zeugnis soll gewissermassen mit dem Schüler mit gehen; ihn begleiten, wohin immer er sich wendet, losgelöst von den konkreten Personen, die es einmal ausgestellt haben. Das Problem ist, dass Zeugnisse, wenn sie ganz auf Urteilen von schuleigenen Lehrkräften beruhen und nicht durch überschulisch standardisierte Prüfungen zustande gekommen sind, nicht ganz vom Verdacht des Partikularismus frei sind. Dem potentiellen Abnehmer eines Absolventen ist der Masstab der Schule vielleicht nicht hinlänglich bekannt; er mag argwöhnen, dass einzelne Lehrer einzelnen Schülern einen guten Dienst erweisen wollten.

Im Bemühen um objektive, „konsequente“ Beurteilung zeigt sich das Wissen der Schulleiter um diese Problematik:

„Im Zeugnis haben wir „Ordnung“, „Fleiss“ und „Betragen“ [...]. Und wir handhaben das konsequent. Wir machen eben das nicht, was Oberstufenlehrer zum Teil aus verständlichen Gründen tun. Kein „gut“, wenn es schon lange nicht mehr

¹⁰⁴ Befragter C.

¹⁰⁵ Befragter C.

¹⁰⁶ Befragter F.

¹⁰⁷ Befragter F.

gut ist. Wir sagen immer: Wir behandeln die Schülerinnen und Schüler wie im ersten Lehrjahr. Es sind junge Erwachsene.“¹⁰⁸

Diese Referenz auf Oberstufenlehrer, die in obigem Zitat enthalten ist, weist nun auf den anderen Horizont der Brückenangebote, der gebildet wird durch die Zone des Eintritts. Brückenangebote vermitteln zwischen diesen beiden Horizonten, indem sie den Massstab von derjenigen Seite, auf die sie mit ihrer Sozialisationsarbeit hin zielen (das erste Lehrjahr), nach innen nehmen und dort mit zunehmendem Druck auf SchülerInnen anwenden, die noch den Massstab der Oberstufe in sich tragen, von der sie her kommen. Diese Vermittlung ist Teil der Funktion von Brückenangeboten. Wir wenden uns darum in folgenden dieser Seite zu.

9. Selektion und Aufnahmeverfahren

In gewisser Weise ist die Stellung der Brückenangebote gegenüber ihren Aspiranten analog zu jener, die die Ausbildungsbetriebe gegenüber ihren Bewerbern einnehmen. Das heisst: das Verhältnis ist geprägt durch gegenseitige Autonomie. Niemand muss in ein Brückenangebot, aber es hat auch niemand Anspruch auf Aufnahme in ein solches. (Allerdings ist für Anwärter der Rechtsweg offen, woraus sich faktisch u. U. ein Anspruch ableiten liesse, nämlich unter Hinweis auf das Prinzip der Rechtsgleichheit.) Daraus erklärt sich das hauptsächlichliche Regulierungsprinzip, das die Brückenangebote zur Kontrolle des Zugangs anwenden – die Selektion, und es erklären sich teilweise daraus die konkreten Aufnahmebedingungen und –verfahren, die zur Vornahme und Rechtfertigung der Selektion ins Spiel gebracht werden. Es verstehen sich daraus aber teilweise auch die Strategien, derer sich der interessierte Absolvent der Sekundarstufe I bedient.

Auch in den Aufnahmeverfahren, die den Zugang zu den Brückenangeboten regeln, spielen Empfehlungen eine gewisse Rolle, was hier vor allem heisst, dass auf das Urteil vorangehender Lehrkräfte abgestellt wird. Auch auf Zeugnisse wird abgestellt. Objektivierte Verfahren wie Prüfungen oder gar standardisierte Tests spielen indessen eine untergeordnete oder gar keine Rolle. Das persönliche Gespräch kommt teilweise zum Einsatz, jedoch besteht eine Tendenz, die Selektion einzig aufgrund schriftlicher Unterlagen vorzunehmen. Die Verfahren sind in einigen Kantonen recht komplex. Vielleicht das differenzierteste ist in

¹⁰⁸ Befragter C.

der neuen Regelung des Kantons Bern vorgesehen. Es ist zweistufig und wurde in einer fünfjährigen Entwicklungsphase ausprobiert und verbessert:

„Man kann sich vom 1. Januar bis zum 15. Februar anmelden, dann kommt das Verfahren, das von geschulten Teams, aus Lehrkräften bestehend, durchgeführt wird. Anhand der schriftlichen Unterlagen, also Anmeldeformular, Fragebogen, Lehrerauskünften, Selbstauskunft usw., wird in klaren Fällen entschieden, ohne die Jugendlichen zu sehen... Im Fragebogen wird vor allem erhoben, was will der Jugendliche selber; ist es realistisch. Also hat einer den Berufswunsch Informatiker, hat aber in Mathematik nur Zweier und Dreier, dann ist das eher unrealistisch. Das Zweite ist: es gibt eine Lehrerauskunft. Der Lehrer von der Herkunftsschule muss einen Bericht schreiben und eine Empfehlung abgeben. Dazu die Zeugnisse und Lernberichte vom letzten Schuljahr.

In unklaren Fällen, ca. 40-50%, kommen sie in eine zweite Runde. Zweite Runde bedeutet eine Einladung zu einem Gespräch, bei dem man Informationen erhält zu Berufslaufbahnberatung, Erziehungsberatung; Kommunikation gegenüber dem Bewerbenden, was gemacht wird. Auf Grund dieses Gespräches gibt es ein Ja oder ein Nein, oder - wenn zu wenig Platz da ist - eine provisorische Aufnahme, bei der man sagt: du kommst auf eine Warteliste auf Rang 77.

Das gibt dann eine definitive Verfügung...und eine zusätzliche Weisung: du gehst ins A-, ins I-, oder ins P-Angebot“ [Typen von Brückenangeboten im Kanton Bern; J.M.N.].¹⁰⁹

Die Gespräche, die in der zweiten Runde geführt werden, sind strukturiert, und die Lehrkräfte, die diese vornehmen, sind eigens dazu ausgebildet worden. Das Ganze wird zusätzlich von einer Software begleitet. Von dem Moment an, wo sich jemand meldet, bis zum Moment, bei dem er das System wieder verlässt, was ein Jahr später sein kann, wird alles informatikmässig durchgezogen und bleibt nachvollziehbar. Das Selektionsteam muss sich rein an die schriftlich eingereichten Unterlagen halten und darf keine Rückfragen vornehmen. Dies soll der Rechtssicherheit dienen.

Ähnlich komplex ist das System von Basel-Stadt. Auch hier laufen alle Bewerbungen über eine zentrale Anmeldestelle:

„Die Anmeldestelle zusammen mit den Schulen auf Grund der eingereichten Unterlagen und dem geführten Gespräch entscheidet, „Du darfst hierhin oder für dich geht es dort weiter“. Die Noten sind eine Anmeldungsvoraussetzung. Ohne diese wird die Anmeldung nicht angeschaut. Wenn man die Noten hat, schaut man sie an und sagt, „ja das ist richtig“ oder „nein, das ist nicht richtig“.¹¹⁰

¹⁰⁹ Befragter I.

¹¹⁰ Befragter F.

Hier hängt das Verfahren mit der Differenzierung des Brückenangebots zusammen. Auf jener Stufe, die die geringsten Anforderungen stellt (Angebot „Basis“) wird zwar primär auf die Noten abgestellt. Sind diese jedoch nicht genügend, so kann eine Empfehlung einer abgebenden Stelle trotzdem eine Aufnahme bewirken. Auf dem höheren Niveau (Angebot „Basis plus“) entscheiden ebenfalls die Noten, doch kann keine Empfehlung diese durchbrechen, wenn sie ungenügend ausfallen. Jedoch ist hier die umgekehrte Kombination möglich: die Noten würden zur Aufnahme berechtigen, aber es liegt eine negative Empfehlung vor. Dann kann die Aufnahme verwehrt werden.

Basel-Stadt wie auch Bern haben beide ein zentralisiertes Verfahren entwickelt, bei dem alle Anmeldungen an einer einzigen dafür bezeichneten Stelle zusammentreffen und dort primär unabhängig von den Wünschen des Kandidaten bearbeitet werden (triage). Dies trifft für Zürich nicht zu. Hier meldet sich der Bewerber direkt bei einer von ihm gewünschten Schule an. Konsequenz ist die, dass diese Schule selber die Selektion betreibt. Je nach ihrer Positionierung im Schichtungssystem aller lokalen Brückenangebote wird diese Schule eine entsprechende Selektionspolitik zu betreiben versuchen:

„Wir versuchen Schülerinnen und Schüler zu rekrutieren, die breit interessiert sind, die bereit sind, noch einmal ein Jahr lang alles zu geben, das heisst, sie dürfen nicht schulmüde sein. Schüler, die beispielsweise ein 10. Schuljahr brauchen, es müsste nicht unseres sein, es könnte auch zum Beispiel ein Fortbildungsjahr sein. Schüler, die in Richtung sozial-medizinische Berufe gehen möchten, Kleinkindererzieherin, Krankenpflege. Solche, die die Berufspalette ein wenig erweitern möchten. Das sind ehemalige Realschülerinnen und Realschüler. Wir haben sogar schon Schüler gehabt, die dann sogar noch die HWV erhalten haben, einfach weil sie in diesem Jahr noch einmal bedeutend zugelegt haben.“¹¹¹

„Was wir nicht mehr möchten, und diese versuchen wir wirklich nicht mehr aufzunehmen [...]. Wir versuchen also, schulmüde, nicht motivierte Schülerinnen und Schüler nicht aufzunehmen, weil das nichts bringt. Wir arbeiten sehr intensiv. Das ist auch das, was alle Schülerinnen und Schüler der Real immer wieder sagen. Sie kommen noch ein wenig auf die Welt. Sie kommen ins Fachlehrsystem und sie müssen auf breiten Gebieten relativ schnell intensiv arbeiten. Sonst nützt auch ein 10. Schuljahr nichts. Und deshalb versuchen wir das zu eliminieren.“¹¹²

Diese Politik, bei der versucht wird, ein gewisses Profil der Schule aufrecht zu erhalten, kann im Prinzip auch bei einer zentralisierten Vorgehensweise resultieren; auch eine übergeordnete Triagestelle wird versuchen, zwischen den

¹¹¹ Befragter C (Hervorhebungen durch uns).

¹¹² Befragter C.

Profilen der Kandidaten und jenen der Schule bestmögliche Passung zu erreichen. Es kann die Hypothese aufgestellt werden, dass die Vornahme der Zuweisungen dabei eher nach übergeordneten Gesichtspunkten folgen wird, während bei dezentraler Selektion eine gewisse Tendenz besteht, dass eine Schule Profilierungsziele verfolgt, die in erster Linie ihr selber Vorteile bringen. Das könnte z.B. ein Kurs der Aufwertung, der Besserplatzierung der Schule im ganzen Spektrum der Brückenangebote sein, oder auch der Versuch, durch Annahme grosser Quantitäten von Schülern eine Politik des Wachstums zu betreiben, oder einfach eine Politik der Bestandessicherung. Es handelt sich hier wie gesagt um Hypothesen, die wir ohne Grundlage formuliert haben; im vorhandenen Material finden wir weder Verifikations- noch Falsifikationshinweise.

Andererseits muss eine Schule, die in einem relativ freien Markt von vergleichbaren Schulen Selektion betreibt, auch immer die Aufrechterhaltung ihres Profils im Auge behalten. Andernfalls steigt sie nicht einfach auf einer eindimensionalen Rangliste ab, sondern verliert ihren funktionalen Platz im Gesamtspektrum, das heisst: sie bewegt sich eventuell aus ihrer Nische heraus. Ferner würde eine Schule bei unbedachtem Selektionsverhalten ihre Vorselektionsfunktion auf ihre Abnehmerseite hin, also gegenüber den Ausbildungsbetrieben und den wirtschaftlichen Organisationen, schlechthin nicht mehr erfüllen können.

„Schauen Sie, wir müssen das gut überlegen. Wir sprechen ja auch mit den Lehrern, den Oberstufenlehrern. Wir wollen ja an sich das beste für den Schüler, aber auch das beste für die Schule. Wenn man dann plötzlich umfällt, dann muss man natürlich sagen, wenn man den noch aufnimmt, dann müsste man 17 andere auch noch aufnehmen, u.s.w. Und man muss da relativ konsequent sein und man muss ganz klar sagen: Es gibt noch andere Brückenangebote.“¹¹³

Wenn Brückenangebote auf Zeugnisse abstellen, sehen sie sich mit denselben Problemen konfrontiert, wie die Betriebe, bei denen sich ihre Absolventen bewerben:

„Und jetzt haben wir ein Problem: In den Zeugnissen gibt es ja „Ordnung“, also Rubrik „Ordnung“ und dann „Fleiss“ und „Betragen“. Und das ist ein wenig ein Sorgenkind. Die Lehrerkollegen und –kolleginnen geben aus Gründen, die ich zum Teil nachvollziehen kann, hier ein „gut“, auch wenn es schon lange nicht mehr gut ist. Früher hat es geheissen: Es ist „gut“, „genügend“. „Genügend“ hat immer noch genügend gemeint, wie das Wort es auch sagt. Heute ist ein „genügend“ weitgehend ungenügend und ein „ungenügend“ meint eine Katastrophe. Das heisst, es ist auch ein wenig diktiert von den Verantwortlichen, die die Lehrlinge rekru-

¹¹³ Befragter C.

tieren. Diese werden natürlich sofort hellhörig, wenn sie in einem Zeugnis ein „genügend“ sehen. Und „ungenügend“ das ist ohne [...] das ist jenseits. Und da haben wir ein Problem. Aufgrund dieser Tatsache haben wir Mühe, das zu verifizieren. Und wir haben folgendes gemacht:

Nun muss jeder Oberstufenlehrer die Anmeldung mitunterschreiben, damit er auch weiss, dass sich dieser Schüler anmeldet [...]. Der ehemalige Oberstufenlehrer erhält [...] einen Fragebogen. Und da muss er ausfüllen, wie es so aussieht. Also: haben Sie das Gefühl, dass das richtige sei für den Schüler, das richtige Angebot? [...]. Und da gibt es Lehrkräfte, die klar sagen: Nein, kommt nicht in Frage. Und es gibt Lehrkräfte, die ihren Schülern nicht unbedingt vor dem Glück stehen möchten, und es gibt Lehrkräfte, die uns halt einfach irgendwie anschwindeln, das muss man auch sagen. Sie loben einen Schüler/ eine Schülerin in allen Tönen und dann merken wir bald, dass das einfach überhaupt nicht stimmt [...]. Wobei, das sind nur ganz wenige [...]. Und dann [...] habe ich mir gesagt, ich müsse zu diesen ehemaligen Oberstufenlehrern gehen. Und ich nehme mir also die Mühe und die Zeit und das ist eine sehr aufwändige Sache. Ich gehe und besuche alle angemeldeten mit der Oberstufenlehrkraft, nachdem ich die Akte erhalten habe und gehe den Fragebogen persönlich besprechen. Seitdem haben wir keine Austritte mehr, ich meine Austritte wegen falscher Einstufung.“¹¹⁴

Die Konsequenzen von Fehlzuweisungen sind für alle Beteiligten unangenehm:

„[...] dann plötzlich ist der Schüler/ die Schülerin nicht erschienen. Man hat geschaut... Nun packen wir es noch einmal [...]. Und dann ist es schlussendlich eben doch gescheitert. Und das ist für uns immer ein gewaltiges Problem, weil wenn wir einen Schüler/ eine Schülerin ausschliessen, das dürfen wir, denn es ist ja ein freiwilliges Angebot, dann haben wir eine gewisse Sorgfaltspflicht. Dann muss man in Zusammenarbeit mit der Berufsberatung, die bei uns ja Laufbahnberatung heisst, irgendwie eine Lösung suchen. Nicht dass sie dann irgendwie den Berg runter stürzen oder zu einem Sozialfall werden.“¹¹⁵

Bei dezentralisiertem Vorgehen, also bei Anmeldung direkt bei der vom Schüler anvisierten Schule, hängt das Vorgehen auch von der Position der jeweiligen Schule innerhalb des gesamten Angebots ab. Werkklassen zum Beispiel, die die geringsten intellektuellen Anforderungen stellen, wenden kaum noch Selektionsverfahren an. Ihre Selektion geschieht weit gehend indirekt; Aufnahme findet hier, wer keine Aufnahme bei andern Klassen gefunden hat.

„Nein, es gibt kein Recht auf Aufnahme. Das ist noch gut, da hat man in Extremfällen auch ein Mittel zu sagen, "Nein, dich wollen wir wirklich nicht", oder "nicht mehr". Aber wir sind auf der anderen Seite auch nicht in der glücklichen Lage, dass einfach alles Freiwillige da sind. Sondern wir sind wahrscheinlich das am kleinste

Negativ von allen Möglichkeiten. Was soll einer den sonst machen, der keine Stelle gefunden hat? Die Schule stinkt ihm zwar enorm, aber das Elternhaus und das Umfeld sagt ihm "irgendetwas musst du ja trotzdem machen". Und die Schule ist wahrscheinlich das am wenigsten schlimme. "Dann halt noch ein Jahr in die Schule". Der Prozentsatz schulmüder Jugendlicher ist bei uns extrem hoch.“¹¹⁶

In der Zentralschweiz gab Unzufriedenheit mit dem Aufnahmeverfahren mit den Anstoss zum Entwurf eines neuen Konzepts:

„Die Leiter meinten, man sollte systematischer vorgehen. Es gibt Probleme... unterschiedliche Aufnahmeverfahren, was passiert mit ganz schwachen SchülerInnen, weil da sind Aufnahmeverfahren, die die besseren weggenommen haben, man hat Probleme gesehen mit WerkschülerInnen.“¹¹⁷

Wieder anders verhält es sich mit Schulen beziehungsweise Klassen mit einem sehr speziellen Programm, die auf bestimmte Berufsfelder und Tätigkeitsgebiete hin ausbilden, für die spezifische Neigungen und Eignungen erwartet werden. Deutlich ist dies etwa bei einer gewissen Nähe zu kunstgewerblichen Berufsfeldern (z.B. Ateliersklassen). Dasselbe gilt für Berufsvorbereitungsklassen, bei denen ebenfalls inhaltlich schon eine starke Ausrichtung auf bestimmte Berufsfelder gegeben ist, und wo deshalb Sicherheit erwartet wird, dass beim Schüler diese Ausrichtung ebenfalls vorhanden ist. Ähnlich ist die Situation bei sogenannten „kombinierten Angeboten“. Das Attribut „kombiniert“, das in mehreren Kantonen Angebote mit hohem Praxisbezug kennzeichnet, weist gewöhnlich darauf hin, dass der Besuch des Brückenangebots in Kombination mit dem Absolvieren einer Vorlehre geschieht (das heisst: ein Teil der Woche wird im Brückenangebot verbracht, ein anderer Teil in einem Ausbildungsbetrieb):

„Vorlehren B sind berufs- und berufsweltbezogene Vorlehren. Hier weiss der Jugendliche was er will, und sein Berufswunsch ist gesichert. d.h. jemand hat dies schon mit ihm besprochen, und eventuell wurden auch schon Tests gemacht, oder er hat vielleicht schon eine Lehrstelle in Aussicht. Es geht darum, ganz gezielt besser vorzubereiten auf das, was man schon weiss.“¹¹⁸

Keine Voraussetzungen werden von den Integrationsklassen gemacht. Die Tatsache der späten Einwanderung und der ungenügenden Deutschkenntnisse ist Legitimation genug für eine Aufnahme. Indessen sind hier Eintrittsgespräche vorgesehen.

¹¹⁶ Befragter G.

¹¹⁷ Befragter H.

¹¹⁸ Befragter F.

¹¹⁴ Befragter C.

¹¹⁵ Befragter C.

Ob Gespräche vorgesehen sind oder nicht, hängt auch ganz einfach von der zu erwartenden Bewerberzahl ab. Das zehnte Schuljahr der Stadt Zürich hat es mit Bewerberzahlen von 200 und mehr zu tun.

10. Das Anmeldeverhalten der Bewerber

Bei dezentraler Organisation der Anmeldeverfahren wird regelmässig ein bestimmtes Verhaltensmuster der Bewerber beobachtet, welches den Schulleitungen ihre Planung nicht unbedingt erleichtert. Dieses Muster besteht darin, sich gleichzeitig bei mehreren Schulen anzumelden. Es kann sich dabei um verschiedene und verschiedenartige Brückenangebote handeln, es kann aber auch nebst dem Brückenangebot eine Mittelschule oder eine Lehrstelle darunter sein.

„Sie müssen sich vorstellen: Wir haben Anmeldezahlen [...]. 182 waren es dieses Jahr! Ja, und Glattal hat, glaube ich, über 200 gehabt. Nehmen können wir maximal 80. Aber da muss ich Ihnen sagen: Da gibt es viele, die das als Absicherung machen, die zum Beispiel eine Mittelschulprüfung vor haben, die immer noch auf Lehrstellen-suche sind, aber noch nichts haben [...]. Da gibt es viele Abmeldungen!“¹¹⁹

Der Bewerber oder die Bewerberin hat dabei natürlich ihre Präferenzen, die sie aber nicht unbedingt deklariert. Die Angebote mit geringerer Präferenz dienen dann dem Bewerber als Auffangnetz für den Fall, dass die Lösung seiner Wahl sich als nicht zugänglich erweist. Es kommt auch immer wieder vor, dass ein Bewerber oder eine Bewerberin einige Zeit nach Beginn der Schulzeit eines Brückenangebots doch noch die Zusage eines Ausbildungsbetriebs zum Antritt einer Lehrstelle erhält und dann unter dem Semester ausscheidet.

Dieses Problem in den Griff zu kriegen bildete in mehreren Kantonen einen der Anstösse für eine Neukonzeptualisierung der Brückenangebote; in dem Sinne, als diese in ein zwar intern differenziertes, aber als Einheit entworfenes System mit aufeinander abgestimmten Teilen übergeführt werden sollten. Dieses System sollte dann nur noch eine einzige Zugangsstelle aufweisen:

„Es ging vor allem darum, [...] den Zugang zu definieren und zu schauen, dass der Eintritt über eine Stelle läuft [...]. Früher war es zufällig, an wen man gelangte. Man meldete sich an verschiedenen Orten an; im Sinne von: „ich nehme dann das Beste, das es für mich gibt“ oder „ich entscheide mich kurz bevor die Schule anfängt,

¹¹⁹ Befragter C.

in die ich dann eintreten werde“. Somit planten alle Organisationen, die in diesem Bereich tätig waren, und dann entwickelte sich das ganze zu einer Seifenblase.“¹²⁰

11. Die Extern-Intern-Dimension oder: Erziehen anhand von Realität

Strukturell oder systemisch betrachtet sind Brückenangebote bestimmt durch ihre Position zwischen Schule und Wirtschaft. Zwischen diesen sollen sie eine Brücke anbieten. Daraus wächst auch ihre pädagogische Aufgabe; ihr Programm; die Logik, die dieses gestaltet. Nun gibt es das alte, millionenfach wiederholte Dictum „non scolae, sed vitae dicimus“; nicht für die Schule lernen wir, sondern für das Leben. Auch in dieser alten Sentenz stellt das Leben (noch nicht reduziert auf „die Wirtschaft“) den Zielhorizont dar. Doch erinnern wir uns alle, dass der Spruch als Menetekel für den Schüler dienen musste, wenn er Mühe bekundete, sich den Ernst des Lebens vor Augen zu halten. Tatsächlich ist es das Problem der Schule, dass sie auf etwas vorbereiten muss, wovon sie selber im soziotalen Gesamtsystem weit entfernt ist. Schule kommt dadurch zu Stande, dass die Realität ausgeklammert und ein soziotaler Ort geschaffen wird, der ganz nach den Gesetzen des Lernens optimiert werden kann. Dieser Ort gewährt seinen Akteuren die nötige Autonomie im Zugriff auf die Umwelt, um sich selektiv mit ihr befassen zu können; mit jenen Realitätsausschnitten, die gerade im jeweiligen Moment als angezeigt erscheinen. Der „geeignete Moment“ kann durch interne Gesichtspunkte definiert werden – durch das Alter der SchülerInnen; durch das, was man schon durchgenommen hat, und durch das, was noch durchzunehmen ist. Die Auseinandersetzung mit der Umwelt geschieht dann durch sekundäre Hineinnahme des primär Ausgelagerten in symbolischer Gestalt.

Systemisch ist das kein Problem – die Schule gestaltet sich ihre eigene Welt, ihre eigene Logik und innere Abgestimmtheit der Handlungen und Sektoren; mittels Stundenplänen, Lehrmitteln, Lehrzielen, Zeugnissen usw. – und gesellschaftlich ebenfalls nicht; die Gesellschaft ist bereit, der Schule Ressourcen abzutreten, ihren Eigenraum zu achten, ihr Eigengesetzlichkeit zu konzederieren. Diese beansprucht die Schule, um einen pädagogischen Schonraum aufzuziehen; einen sozialen Raum, in dem die soziotalen Massstäbe noch teilweise aufgehoben sind. Hier hat Geduld einen strukturellen Ort und kann als Tugend entfaltet werden - als pädagogische Tugend. Geduld ist nichts anderes als das Aushalten

¹²⁰ Befragter F.

von zwei differentiellen Geschwindigkeiten; der langsameren des Zöglings, und der schnelleren des externen Raums.

Die Nachteile dieser Teilautonomie und Eigengesetzlichkeit sind zweifach, wenn auch vielleicht nicht dramatisch. Zum einen verbaut sich die Schule die Möglichkeit, Realität selber als erzieherisches Medium einsetzen zu können – sei dies im Hinblick auf gegebene intrinsische Motivationsaspekte, die diese enthalten könnte (die Freude, einmal etwas „echt“ zu tun); sei dies, um in der Realität den Schüler mit einem apodiktischen Massstab konfrontieren zu können, der ultimativ festlegt, was gilt.

Brückenangebote stehen „nahe an der Realität“; sie stellen die letzte Station vor der Entlassung in diese dar. Das haben sie eigentlich gemeinsam mit den letzten Klassen der Sekundarstufe I. Was sie von diesen unterscheidet, ist ein souveräner Gebrauch, den sie von ihrer Brückenstellung machen können. Man könnte sagen: für Brückenangebote ist die Extern-Intern-Dimension konstitutiv; denn einerseits läuft ein wesentlicher Teil ihrer Aktivitäten bereits im schulexternen Raum, und andererseits ist es für sie eine gängige Operation, Externes in den Innenraum zu holen. Das planerische Bewusstsein von Schulleitern und Lehrkräften ist auf beide Pole, den externen wie den internen, angesetzt, und spielt mit deren Möglichkeiten. Vom hohen Stellenwert externer Aktivitäten sind wir schon oben, im Kapitel Stellenvermittlung und Nachbetreuung, Zeuge geworden. Hier geht es nun primär nicht um Platzierung der Absolventen, sondern durchaus noch um die Bereitstellung von Lehr/Lernkontexten.

Wenn die Werkklassen den entstehungsgeschichtlich ältesten Typ der Brückenangebote darstellen, so lässt sich sagen, dass die Einsicht in die Notwendigkeit einer realitätsnäheren Gestaltung des inneren Lehr/Lernkontextes am Ursprung der Brückenangebote stand. Dort ging es primär darum, ein motivationales Problem zu lösen. Die Schule konnte mit einem konventionellen Schulbetrieb einem Teil der Schüler, den sogenannten Schul-Müden, nicht mehr genügend Anreiz bieten, um ihre Integration im Unterricht sicherzustellen. Die Lösung wurde in der Generierung eines Kontextes gefunden, dessen Eigenschaften dem Produktionssektor abgeschaut waren und dort eine hergebrachte Form sozialer Organisation von Arbeit darstellt, der Werkstatt:

„Was soll einer denn sonst machen, der keine Stelle gefunden hat? Die Schule stinkt ihm zwar enorm, aber das Elternhaus und das Umfeld sagt ihm "irgendetwas musst du ja trotzdem machen". Und die Schule ist wahrscheinlich das am wenigsten schlimme. "Dann halt noch ein Jahr in die Schule". Der Prozentsatz schulmüder Jugendlicher ist bei uns extrem hoch. Darum gehen wir auch bewusst mit einem völlig anderen Konzept an unsere Arbeit. Von neun Halbtagen in der Schule, sind sie

sieben in der Werkstatt. Sie sind also nur zwei Halbtage in einem normalen Schulzimmer. Da hätten wir sonst die grössten Schwierigkeiten.“¹²¹

Die unspektakulärste und sozusagen auf Abruf bereit stehende Variante des Spiels auf der Extern-Intern-Dimension besteht darin, Vertreter der Wirtschaft in die Schule zu holen; als Referenten, Informanten und Repräsentanten.

„Wir haben Projektstage, wo wir auch Leute aus der Wirtschaft einladen, die ein wenig erzählen, wie sie mit dem Problem der vielen Bewerbungen umgehen. Auf was sie schauen u.s.w. [Dies geschieht auch...] damit sie [die SchülerInnen] in einer unbelasteten Situation auch kritische Fragen stellen können, die auch beantwortet werden. Fragen, die sie nie stellen konnten, weil sie sonst immer in einer Bewerbungssituation sind.“¹²²

Man sieht anhand des obigen Beispiels, wie ein souveräner Umgang Möglichkeiten freilegt, die bei gänzlicher Verpflichtung an das Realitätsprinzip verschlossen blieben. Einem Wirtschaftsvertreter, der in der Schule spricht, können Fragen gestellt werden, die man ihm bei der Bewerbung oder während der Schnupperlehre vielleicht besser nicht stellen würde, weil er aus der Frage Rückschlüsse auf die Interessenlage des Fragestellers ziehen würde – eventuell zu dessen Nachteil. Die Schule gewährt dem Fragesteller eine Art Immunität; er „vergisst sich nichts“.

Es gibt auch eine ständige Repräsentanz der Wirtschaft in der Schule in Gestalt von Lehrkräften, die einen früheren Lebensabschnitt „draussen“ verbrachten. Im Inneren ist dieser Teil ihrer Biografie nicht abgeschnitten; er bleibt symbolisch präsent, wird von den Schülern zur Identität dieser Lehrkraft gerechnet und entwickelt von dort aus eine charismatische Wirkung.

„Als Klassenlehrer habe ich in der Regel Leute, die aus der Berufswelt kommen und gar keine Lehrerausbildung haben. Ich habe Schreinermeister, Malermeister, Metallberufe, Bauberufe. Dienstleistungssektor eben, Sekretärinnen. Was sie haben müssen, ist Freude an der Arbeit mit Jugendlichen, eine Lehrmeisterausbildung, wenn möglich irgendein Meisterdiplom, [...] aber auch ehemalige Chefsekretärinnen, Leute aus dem Versicherungsbereich [...] einfach wirkliche Berufserfahrung. Es läuft über die Praxis. Das sind sehr gute Leute. Da merken die Jugendlichen auch, "der weiss wovon er redet", wenn er über Lehrstellen redet, "der hat das selber erfahren“.“¹²³

¹²¹ Befragter G.

¹²² Befragter C.

¹²³ Befragter G.

Eine andere Variante besteht in der Simulation von Parametern der Aussenwelt im Betrieb der Innenwelt:

„Bei uns läutet es auch keine Stunden, es gibt keine Pausenglocke. Es läutet ein Mal für eine 15-Minuten-Pause am Vormittag und ein Mal am Nachmittag. Ansonsten wird einfach blockweise gearbeitet. Es gibt keinen Betrieb im Wirtschaftsleben, wo man jede Stunde eine Pause einlegt.“¹²⁴

Bei all dem lässt sich die Autonomie des Brückenangebots noch immer dazu verwenden, den Realitätsgrad der hereingenommenen oder simulierten Realität zu moderieren:

J.M.N.: „Von der Tätigkeit her gibt es aber schon Unterschiede zur Arbeit in einem Betrieb?“

Schulleiter: „Ja, sie werden mit den Anforderungen konfrontiert, die von der Berufswelt an sie gestellt werden... Sie sind aber gleichzeitig noch geschützt in einer Schule drinnen. Man muss ihnen immer an den Schwierigkeiten das Positive aufzeigen: "Hör mal, wenn du das nächste Jahr so machst, dann bestehst du nicht mal die Probezeit in einem Betrieb. Du kannst dir nicht leisten, jede Woche drei mal zu spät zu kommen". Aber hier hat er noch einen gewissen Schutz [...]“¹²⁵

Noch andere Varianten sind radikaler, indem der Schüler schon teilweise im externen Raum platziert wird:

„[...] damit der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt einfacher wird, braucht es Angebote, die sich tiefer mit dieser Arbeitswelt auseinandersetzen; Angebote, bei denen die Jugendlichen mit einem Bein noch in der Schule bleiben und mit einem anderen Bein schon in die Ausbildungswelt oder die Berufswelt eintreten können.“¹²⁶

In Basel hat man eine Variante der Vorlehre eingerichtet, die aber undefiniert wurde:

„Mit dieser klassischen Vorlehre, die es bei uns in Basel auch gibt, kämen wir aber nicht sehr weit. Wir haben die Vorlehre so definiert, dass der Jugendliche während eines Jahres ein Praktikum macht. Die Absichtserklärung muss nicht dahinter stehen. Bei uns in Basel gibt es also keine absolute Verpflichtung. Deshalb kommen auch Betriebe für ein Praktikum in Betracht, die selber keine Lehrlinge ausbilden. Der Jugendliche steigt erst einmal in einen Arbeitsprozess ein, wo man sagt, dass es wichtig ist, dass er mit Erwachsenen zusammenkommt, dass er in die Arbeitswelt hinein kommt und sieht, was dort verlangt wird. Es kann sein, dass es in diesem Betrieb oder in dieser Berufssparte weitergeht oder es kann sein, dass er nach diesem

¹²⁴ Befragter G.

¹²⁵ Befragter G.

¹²⁶ Befragter F.

Jahr auch etwas anderes macht. Das sind also die Vorlehren. Insgesamt bewähren sich diese sehr, weil diese nicht im luftleeren Raum sind. Sie sind eins zu eins.“

J.M.N.: „Mit eins zu eins meinen Sie?“

Schulleiter: „[...] die Erfahrungen. Wenn sie in einem Brückenangebot Vollschule mit den Jugendlichen über Ausbildung reden, dann ist das schön, aber es betrifft einen eigentlich nicht. Während beim Jugendlichen in der Vorlehre, wenn er zur spät zur Arbeit kommt, wird er vom Chef gerügt, wenn die Arbeit nicht richtig gemacht wird, wird er auch gerügt; er wird auch gelobt und man sieht konkret, wo es noch fehlt. Es ist eine ganz andere Auseinandersetzung. Dies ist der Vorteil.“

J.M.N.: „Mit eins zu eins meinen Sie, hier ist er in der Realität?“

Schulleiter: „Genau. Dies bewährt sich, weil man miteinander zusammenarbeitet.“¹²⁷

Diese Auslagerung des Schülers in die Realität hat einen Vorteil, der über das Pädagogische weit hinaus geht und mit einem Grundanliegen der Brückenangebote zu tun hat, nämlich mit der Platzierung. Sie wird durch dieses eine Bein, das der Schüler oder die Schülerin schon „draussen“ hat, erleichtert:

„[...] und es bewährt sich, weil über diese Vorlehren, auch wenn man in einem Praktikumsbetrieb ist, wo es dann vielleicht nicht weiter geht, haben wir die Möglichkeit, die Beziehungswelt der Jugendlichen zu verbreitern. Vorher bestand das Beziehungs-feld aus Eltern, Geschwister, weiteres familiäres Umfeld, Lehrerinnen und Lehrer und allenfalls Berufsberatungen. Wenn das familiäre Umfeld, das persönliche Umfeld nicht sehr stark ist, dann hängt alles an der Schule und an den Berufsberatungen. Dadurch, dass der Jugendliche jetzt in einer solchen Praktikumsfirma ist, hat er dort Arbeitskollegen und Kolleginnen; es gibt einen Chef, der sieht, dass sich der Jugendliche bewährt, dass er nützlich ist, toll und umgänglich ist. Auch wenn er ihn nicht im Betrieb behalten kann, hat er doch auch wieder Beziehungen. Häufig gelingt es, über solche Beziehungen und mit der Zusammenarbeit der Schule, die Jugendlichen irgendwo unterzubringen. Das ist der grosse Vorteil der Vorlehre.“¹²⁸

Bei der klassischen Vorlehre steht diese Eingliederung ganz im Vordergrund. Hier ist der Anschluss an die Vorlehre schon durch einen Vertrag mit dem Betrieb gewährleistet:

„In der Vorlehre ist es so, dass wir [...] diese Leute bereits auch eingliedern in den Arbeitsprozess, [...] dass wir auch sehr eng mit den Betrieben zusammenarbeiten, das heisst, dass man [...] dafür sorgt, dass die Jugendlichen, jungen Erwachsenen hinge-führt werden, damit sie zumindest eine Anlehre prestieren können. Dies bedingt aber eigentlich schon in der Vorlehre, dass man von

¹²⁷ Befragter F.

¹²⁸ Befragter F.

diesem Betrieb, der die jungen Leute während der Vorlehrzeit betreut, die Zusage hat, dass er sie auch weiter, zumindest in eine Anlehre hinein, und unter Umständen dann später in eine Lehre übernimmt. Also eine Art Vorlehrvertrag.“¹²⁹

Die grenzüberschreitende Logik dieser Aktion wird deutlich im Passus „... dass wir auch sehr eng mit den Betrieben zusammenarbeiten.“ Die Schule bleibt im Hintergrund präsent und führt Regie; plant über die Vorlehre hinaus und stellt die Klammer dar für alle Ausbildungsaktivitäten dieser Periode.

Ein Nachteil besteht allerdings, wenn man sich entschliesst, mit der Realität zu kooperieren: Sie lässt sich – sonst wäre sie nicht Realität – schwerlich aus dem Boden stanzen. Im Unterschied zur Schule, die per Dekret ein paar Klassen mehr oder auch ein neues Schulhaus in die Welt setzen kann, gilt für dieses Vorgehen...

„[...] dass die Kapazitätsgrenze irgendwann erreicht ist. Man findet nicht Hunderte von Firmen, die bereit sind, solche Jugendliche zu nehmen. Wir wären gar nicht in der Lage, auch wenn wir sagen würden, dies sei das Topmodell für alle, die ein Brückenangebot machen müssen, alle 700-800 Jugendliche in solche Angebote zu tun, weil es nicht genug Firmen gibt, die sie nehmen würden. Wir haben in Basel Stadt etwa 160 Jugendliche in solchen Angeboten drin.“¹³⁰

In letzter Konsequenz führt dieses externe Engagement der Schule sie dazu, eine eigene Firma zu gründen, zu dem Zweck, dort ihre Schüler beschäftigen zu können.

„28 Jugendliche machen eine Vorlehre, bei der wir als Schule eine eigene Firma gründen und die Jugendlichen selber beschäftigen, indem wir bei Firmen Arbeiten annehmen; die Jugendlichen stellen wir selber an, lassen sie in diesen Firmen oder unseren eigenen Werkstätten arbeiten, wir bezahlen den Jugendlichen den Lohn und die Firma bezahlt uns die Arbeit. Dies hat den Vorteil, dass zwischen den Firmen und den Jugendlichen kein Arbeitsvertrag entsteht, sondern der Arbeitsvertrag entsteht zwischen der Schule und dem Jugendlichen. Das bedeutet, dass man flexibler ist. Dies ist bei Jugendlichen, die in schwierigen Situationen sind, häufig auch Jugendlichen aus Kleinklassen, von Vorteil. Wir könnten diese Jugendlichen gar nicht in eine Firma bringen, weil die Firma dann sagen würde, nun hängen wir an diesem Jugendlichen ein ganzes Jahr fest.“¹³¹

Auch eine uralte Einrichtung findet im Rahmen einer Schule Platz, die ihren organisationalen Rahmen in den externen Raum ausdehnt:

¹²⁹ Befragter B.

¹³⁰ Befragter F.

¹³¹ Befragter F.

„Dann gibt es die Vorlehre A Hauswirtschaft. Hier haben wir eine spezielle Gruppe von Jugendlichen, die ein Praktikum in Haushaltungen machen. Diese machen [nach Abschluss des Praktikumsjahrs; J.M.N.] z.B. eine Verkaufslehre oder Coiffeuse oder irgend etwas anderes. Sie bleiben nicht in der Hauswirtschaft. Es geht darum, dass diese Mädchen ein Jahr brauchen, während dem sie neben der Schule noch mit anderen Leuten zusammen arbeiten können. Dann arbeiten sie eben im Haushalt, arbeiten in der Kinderbetreuung. Hier gibt es einige, die Kleinkinderzieherin werden möchten oder die vielleicht dann in der Pflegeassistenz arbeiten möchten oder in einer ähnlichen Richtung. Eine Familie mit einer Frau, die schaut, hilft und unterstützt, kann durchaus einen guten Start darstellen. Es muss aber nicht in diesem Bereich sein; es kann auch sein, dass das Mädchen dann eine Malerlehre macht.“¹³²

Dieses Projekt war ursprünglich für Migrantinnen gedacht. Doch interessierten sich nur wenige dafür. Jetzt sind z.T. Schweizerinnen in der Hauswirtschaft tätig. Die Zielgruppe, die angesteuert wurde, kam nicht, und zwar aus folgenden Gründen:¹³³

„[...] wir merkten, dass häufig MigrantInnen nicht in fremde Haushaltungen arbeiten gehen dürfen. Eine junge Frau Türkin oder Mazedonierin oder anderes darf im eigenen Haushalt putzen, kochen etc. von morgens bis abends, aber sie darf nicht zu den Nachbarn arbeiten gehen. Das ist fast ein wenig entwürdigend. Deshalb war der Erfolg des Projektes nicht so wie erwartet.“¹³⁴

Bewusstsein der Schule für die externe Realität braucht aber nicht notwendig zu heissen, dass sie ausserhalb ihrer eigenen Grenzen aktiv wird. Das Externe zählt auch dann zum Programm, wenn Erfahrungen, die im externen Raum gemacht wurden, intern verarbeitet und „abgefedert“ werden. Schule, die über interne Repräsentanzen der Laufbahnberatung (Berufsberatung) verfügen oder eng mit dieser kooperieren, können sie in diesem Sinne einsetzen:

„Wir haben immer wieder Schülerinnen und Schüler, die aus der Schnupperlehre kommen, die ihren Traumberuf erkundet haben und dann merken, dieser Beruf kommt überhaupt nicht in Frage. Sie kommen zurück in die Schule, am Boden zerstört und wissen auch nicht mehr was sie nun tun sollen. Da kommt wieder die Laufbahnberatung zum Zuge. Sie fragt, was war es konkret [...] und man geht noch einmal über die Bücher. Und dann werden die dementsprechend [...]. Sie werden wieder neu motiviert [...].“¹³⁵

¹³² Befragter F.

¹³³ Es handelt sich um ein Projekt, das im Rahmen des Lehrstellenbeschlusses I entwickelt wurde.

¹³⁴ Befragter F.

¹³⁵ Befragter C.

12. Die Differenzierung des Angebots

Die gesamte, in einigen Kantonen und Gemeinden reichlich entfaltete Palette von Brückenangeboten ist „historisch gewachsen“. Wie die weiter oben aufgerollte Entwicklungsgeschichte verrät, hat sie mittlerweile einen solchen Grad von Unübersichtlichkeit erlangt, dass z.B. der Aargau eine induktive, also aus dem Gegebenen ermittelte Profilbestimmung der bestehenden Angebote als Voraussetzung für eine Reform erkannte. Dabei hat diese inneraargauische Inventarisierung ja nur zum Zweck, Transparenz eben im eigenen Kanton zu erlangen. Nimmt man noch die weiteren wichtigeren Deutschschweizer Kantone wie Basel-Stadt, Zürich, Bern und etwa Luzern dazu, so kann nur noch von einem heillosen, um nicht zu sagen verantwortungslosen Durcheinander gesprochen werden. Dabei sind allerdings die Gemeinsamkeiten weit grösser, als die Nomenklatur erkennen lässt. Letztere ist bis zur Groteske willkürlich und verschleiern. Was sich darunter versteckt, lässt zur Hauptsache vier funktionale Dimensionen erkennen, die typenbildend gewirkt haben. Diese vier Dimensionen sind:

1. Die subjektive Sicherheit in der Berufswahl;
2. Die Nähe zur Praxis, auch zu bezeichnen als Polarität zwischen schulbetontem und praxisbetontem Angebot, wobei „Praxis“ hier in der Regel heisst: Affinität zu handwerklicher Tätigkeit und zu werkstattartigem Betrieb;
3. Die fachbezogene Dimension, das heisst die Abbildung des späteren fachlichen Spektrums auf der Ebene der Brückenangebote;
4. Die sprachliche Assimilation, oder: wird Deutsch als Muttersprache oder als Fremdsprache unterrichtet.

Ferner kann als weitere Dimension das Leistungsniveau hinzu treten. Diese Dimension ist jedoch implizit vorhanden in der zweiten, insofern als die praxisnahen Angebote in der Regel für Schüler mit schwachen Leistungen vorgesehen sind. Andererseits kann sich Dimension 3 nur dort entfalten, wo eine bestimmtes Mass von Berufsfeldbezogenheit beim Schüler schon gegeben ist. Andernfalls muss eben die Unsicherheit in der Berufswahl thematisiert werden.

Einem Dokument, das im Rahmen des *aargauischen Entwicklungsprojekts* angefertigt wurde, entnehmen wir die folgende Aufstellung:¹³⁶

Berufsvorbereitungskurs (BVK)	<p>Adressaten: Jugendliche aus allen drei Oberstufentypen mit gereiften Vorstellungen zur eigenen Berufswahl, die durch ein 10. Schuljahr ihre schulischen Voraussetzungen für die Berufslehre verbessern, indem sie Stofflücken schliessen, ihre Allgemeinbildung gezielt ausbauen und sich individuell auf den gewählten Beruf vorbereiten.</p> <p>Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Schulisches Aufbaujahr, das auf eine bestimmte Berufsrichtung abgestimmt und ausgerichtet wird, • die Berufsreife fördern • gezielt auf die berufliche Arbeit und auf die Anforderungen der Berufsschule vorbereiten
Berufswahlschule	<p>Adressaten: Jugendliche aus allen drei Oberstufentypen mit einem genügenden Leistungsstand, die ihre Berufswahl eingehend abklären möchten, die Anleitung zur Berufsfindung erwarten, begleitete Berufspraktika durchführen und ihre schulischen Voraussetzungen für die Berufslehre verbessern wollen, indem sie Stofflücken schliessen, ihre Allgemeinbildung gezielt ausbauen und sich auf ihre Berufslehre vorbereiten</p> <p>Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hilfe zur Selbsthilfe bei der Berufswahl und der Lehrstellensuche • die Berufswahlreife fördern • die Berufsreife fördern • gezielt auf die berufliche Arbeit und auf die Anforderungen der Berufsschule vorbereiten

¹³⁶ Grundlagen für den Zwischenbericht „Vorprojekt Brückenangebote“. Ende September 1999. „Brückenangebote“ ein Projekt des Erziehungsdepartements des Kantons Aargau. Amt für Berufsbildung Aarau. S.26-38. Unvollständige Übernahme.

Vorkurs für Berufende im Gesundheitswesen (VBG)	Adressaten: Berufsvorbereitung für Krankenschwestern, Hebamme, med. Laborantin usw.
	Ziele: <ul style="list-style-type: none"> • Die Anforderungen orientieren sich an den Vorgaben der Berufsschulen im Gesundheitswesen • Allgemeinbildung, Persönlichkeitsentwicklung, Kenntnisse in Naturwissenschaften
Kombi-Jahr	Adressaten: Absolventen von Klein- oder Werkklassen, die eine praktische Berufsarbeit in einem Betrieb verrichten möchten, sowie auf eine schulische und soziale Betreuung angewiesen sind Alternatives Zwischenjahr für Jugendliche, die noch keinen geeigneten Ausbildungsplatz gefunden haben.
	Ziele: <ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung auf praktische Mitarbeit in Produktions- und Dienstleistungsbetrieb während 3 Arbeitstagen/Woche • Berufsreife fördern und Allgemeinbildung festigen • Sich durch Mitarbeit in der Erwachsenenwelt und in der Berufswelt besser zurecht finden können
	Vom Betrieb sind keine reglementarischen Voraussetzungen zu erfüllen (Im Gegensatz zu Berufs-, An- und Vorlehre) Es wird ein Vertrag zwischen den beteiligten Parteien abgeschlossen (d.h. heisst mit der Praktikumsstelle).

Vorlehre	Adressaten: Fremdsprachige Jugendliche, die das 15. Altersjahr vollendet und die obligatorische Schulpflicht erfüllt haben und v.a. praktische Arbeit verrichten möchten.
	Ziele: <ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung auf An- oder Berufslehre durch selbständige praktische Mitarbeit in Arbeits- und Fabrikationsprozessen in einem Betrieb während 31/2 Arbeitstagen/Woche • Anschluss an schweizerische Berufsschulkultur und das duale Berufsbildungssystem finden • Förderung der Sprachkompetenz • Schulische Lücken schliessen (Deutsch, Mathe., Allg.bildg.) • Integration in schweiz. Gesellschaft und Arbeitskultur finden
	Vom Betrieb sind reglementarische Voraussetzungen zu erfüllen (dieselben wie für Lehrstelle; durch Berufsbildungsgesetz reglementiert).
Integrations- und Berufsfindungsklasse (IBK)	Adressaten: Fremdsprachige Jugendliche, die sich seit max. 2 Jahren in der CH aufhalten und Schulpflicht ganz oder teilweise im Heimatland erfüllt haben.
	Ziele: <ul style="list-style-type: none"> • Deutschkenntnisse und Schulbildung ausbauen • Hilfe zur Selbsthilfe bei Berufswahl • Berufswahl fördern und Einstieg in Berufslehre oder Erwerbsleben vorbereiten • Mit schweiz. Kulturkreis bekannt machen
Praktikum Plus	Adressaten: <ul style="list-style-type: none"> • Jugendliche, die ein praktisches Zwischenjahr in Betrieb und Unterricht an Berufsschule in Lerntechnik und Allg.bil. suchen • Für Jugendliche, die s. noch nicht für Lehre entschieden oder keinen Ausbildungsplatz im Beruf ihrer Wahl gefunden haben

	<p>Ziele:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung auf An- oder Berufslehre durch selbständige, praktische Mitarbeit in Arbeits- und Fabrikationsprozessen während 4 Arbeitstage/Woche • Berufsreife fördern • Allg. bildung und Lerntechnik an 1 Unterrichtstag in Berufsschule festigen • Sich durch Mitarbeit in Erwachsenenwelt zurecht finden
	<p>Im Gegensatz zu Berufs-, An- oder Vorlehre keine regulatorischen Voraussetzungen durch Betrieb zu erfüllen</p>

Berufsvorbereitungskurs und Berufswahlschule unterscheiden sich auf der ersten der von uns aufgeführten Dimensionen. Die Absolventen des BVK haben „gereifte Vorstellungen zur eigenen Berufswahl“, während jene der Berufswahlschule „Anleitung zur Berufsfindung erwarten“. Beide füllen schulische Defizite auf. Bei der Zuteilung zu Kombi-Jahr und Praktikum Plus gibt Schulmüdigkeit den Ausschlag, wobei in der Bestimmung des Kombi-Jahrs ein neues Kriterium auftaucht: die Angewiesenheit auf schulische und soziale Betreuung. Wenn dieses Kriterium typenbildend wird, dann haben Brückenangebote mindestens auf der einen äusseren Seite eine zusätzliche Funktion angenommen; eine sozial-integrative. Dies bestätigt sich in einem Diktum eines kantonal-bernerischen Befragten, wonach

„[...] kein Jugendlicher im Kanton Bern auf der Strasse [steht].“¹³⁷

Im funktionalen Spektrum der Brückenangebote bedeutet das, wie angedeutet, eine nicht unbeträchtliche Ausweitung. Die Schule hält es für ihre Aufgabe, dem Jugendlichen im Moment seines potentiellen Austritts aus ihrer Institution eine Art Versorgungsgarantie zu geben. Ob dies Aufgabe der Schule ist oder nicht, soll hier dahingestellt bleiben.

Zum Aargauer Projekt zählte auch eine Umfrage unter Berufsberatungsstellen. Deren Auswertung ergab, dass 33% der folgendermassen umschriebenen Adressatengruppe in das Kombi-Jahr gewiesen wurden:

„Jugendliche ohne ausreichende Motivation und ohne Unterstützung der Eltern... Der Trend zur sozialen Verwahrlosung dauert an. Es wäre mehr soziales Coaching erforderlich als Lehrpersonen und Arbeitgeber subsidiär zu leisten vermögen.“

¹³⁷ Befragter I.

(Fremdsprachige) Jugendliche und ev. ihre Eltern müssen für einen Ausbildungsgang oder eine Erwerbsarbeit zuerst motiviert werden.“¹³⁸

Allerdings würden gleichzeitig 35% der befragten Berufsberater einen Jugendlichen in der beschriebenen Situation auch zu einem Praktikum Plus raten. Das heisst, dass die Trennschärfe der beiden Angebote zu wünschen übrig lässt. Rein logisch betrachtet muss die Wahrscheinlichkeit von Fehlzuweisungen mit steigender Typenzahl anwachsen, was die Rationalität eines differenzierten Angebots fraglich werden lässt.

Die Stadt Zürich spricht von „drei 10. Schuljahren“ und meint damit drei Abteilungen, die je ein in sich differenziertes Angebot unterhalten:

	Freiwilliges 10. Schuljahr	Berufswahlschule BWS	Fortbildungsjahr SHL
Spezialisierung gemäss Prospekt	Für Jugendliche, die sich schulisch weiterbilden wollen	Für Jugendliche, die mehr praxisorientiert arbeiten wollen	Für Jugendliche, die sich in einem hauswirtschaftlichen Jahreskurs praktisch, gestalterisch und schulisch weiterbilden möchten
Theorieanteil	ca. 80%	ca. 20%	ca. 50%
Abteilungen	Im Pflichtfächerbereich: Stammklassen auf 2 Niveaus, In Math., Franz. Engl.: 3 Niveaus	Werkklassen (Richtung Handwerk) Fachgebiete: • Baustoffe • Einfache Büroarbeiten • Elektronik • Farb und Form • Holz • Kochen/Hauswirt. • Metall • Textiles Werken Atelierklassen	Sozialhandwerklich Musisch-Textil Allgemeinbildung Praktische Arbeit Integration

¹³⁸ Grundlagen für den Zwischenbericht „Vorprojekt Brückenangebote“. Ende September 1999. „Brückenangebote“ ein Projekt des Erziehungsdepartements des Kantons Aargau. Amt für Berufsbildung Aarau. S. 43.

		(Richtung gestalterische Berufe) Dienstleistungsklassen Integrationsklassen Berufsvorbereitungsklassen	
--	--	---	--

Die unterscheidenden Kriterien scheinen auch hier nicht unbedingt grosse Trennschärfe aufzuweisen; jedenfalls nicht aufgrund der in den Prospekten umschriebenen Profilen. Vermutlich kann das gesamte Angebot nur aufgrund der beliebten Formel vom historischen Gewachsensein verstanden werden.

Einen einfacheren Aufbau seiner Brückenangebote zeigt Basel-Stadt. Man kennt hier drei Schienen, von denen die eine die integrativen Angebote für spät immigrierte jugendliche Ausländer enthält, das zweite die sogenannten „kombinierten Angebote“, bei denen die SchülerInnen schon einige Tage in einem Betrieb verbringen, und schliesslich die „schulischen“ Brückenangebote, die sich in die Grundanforderungsstufe Basis und das höhere Niveau Basis plus aufteilen.

Auch der Kanton Bern kommt, nach einer tiefgreifenden Reform, mit drei Schienen aus, von denen ebenfalls eine die Integrationskurse umfasst (BSI). Die zweite ist für die Erweiterung der Allgemeinbildung und den Ausgleich bestehender Defizite vorgesehen (BSA), die dritte kommt den praktisch Interessierten entgegen (BSP).

Im Vergleich der vereinfachten, dreischienigen kantonalen Angebotspaletten unter einander lässt sich sodann das Anforderungsniveau als das wirklich typenbildende Kriterium erkennen, auch wenn es nirgends explizit als solches ausgewiesen ist. Parallel mit diesem geht das Kriterium der Praxisnähe einher; das heisst, weniger ausgeprägte intellektuelle Fähigkeiten werden ausgelegt als Affinität zu handwerklichen Tätigkeiten und als bessere Empfänglichkeit für praxisnahe Ausbildungsgestaltung. Im zürcherischen Angebot fällt das Fehlen eines „kombinierten“ Typus auf; es gibt hier kein Angebot wie etwa das aargauische Kombi-Jahr oder Praktikum plus, oder das baslerische kombinierte Angebot. In der ganzen hoch differenzierten zürcherischen Palette findet sich kein Schultyp, der die Ausbildung dual angelegt hätte, also schon teilweise in Echtsituationen geschehen lässt; in realen Wirtschaftsbetrieben. Allerdings findet sich eine starke Betonung der Schnupperlehren als ein Element in schulexterner, wirklich-

keitsnaher Aktivität, welche in die Ablauforganisation der Brückenangebote einbezogen und auch reflexiv bearbeitet wird.

13. Von der Selektion zur Trägerschaft

Die hohe Spannweite des Angebotsspektrums an sich, vor allem aber in Kombination mit Heterogenität und geringer Konsistenz desselben, und – damit zusammenhängend – die wenig ausgeprägte Trennschärfe zwischen den Angeboten lassen die Frage nach der Akkuratheit der getroffenen Wahlen und Zuweisungen aufkommen. Die Frage stellt sich noch einmal von der subjektiven Seite her. Im Aargau, wo eine Reform des gegenwärtigen Systems ausgearbeitet wird, sieht man die subjektive Fähigkeit, eine adäquate Wahl für ein Brückenangebot zu treffen, dort am wenigsten gegeben, wo die Angewiesenheit auf ein Brückenangebot am grössten ist. Konkret heisst das, dass die Wahl seltener auf kombinierte Angebote fällt, als dies auf Grund der subjektiven Voraussetzungen geschehen sollte. SchülerInnen mit bescheidenen schulischen Voraussetzungen entscheiden sich, gemäss dieser Feststellung, zu selten für praxisnahe oder sogenannte kombinierte Angebote. Das Problem hat damit zu tun, dass zum Antritt einer Vorlehre oder eines Praktikums plus ein Lehrvertrag (eigentlich: „Vorlehrvertrag“) vorliegen muss. Und hier liegt die Schwelle:

„Die Schüler müssen den Arbeitsplatz selbst suchen. Erst wenn sie den Lehrvertrag (also Lehrvertrag Anführungs- und Schlusszeichen) unterschrieben haben, wird wieder mit ihnen gearbeitet und geschaut.“¹³⁹

Und das ist...

„[...] eine enorm hohe Einstiegshürde - überhaupt sich den Weg zu überlegen, gegenüber dem rein schulischen, wo ich ein Anmeldeformular ausfüllen muss und dann ist die Sache erledigt.“¹⁴⁰

Der Projektbeauftragte der Aargauer Reform geht nun von der Hypothese aus, dass heute zu viele SchülerInnen ins Vollzeitschulangebot gelangen, darunter viele solche, die eigentlich in ein praxisnahes Angebot gehörten:

„Das führt dazu, dass wir auf der schulischen Seite Leute drin haben, die eigentlich schulisch sagen „ich möchte gar nicht viel machen, ich hatte einfach keine

¹³⁹ Befragter E.

¹⁴⁰ Befragter E.

bessere Lösung. Jetzt bin ich einfach hier.“ Sie ist bequem, sie hält, es läuft alles, also wieso sollte ich mich anstrengen [...]“¹⁴¹

Der aargauische Bericht zur „Neukonzeption Brückenangebote“ sieht nun eine Vereinfachung des heterogenen Angebots vor. Die Reform soll in ein System einmünden, das dem Berner oder Basler System nicht unähnlich sieht, indem es – nebst der Integrationsklasse – nur noch zwei Grundangebote enthält, ein vollzeitschulisches und ein kombiniertes.¹⁴² Diese sollen unter einer einzigen Trägerschaft vereint werden. Darin sieht man die Voraussetzung gegeben, damit die Triage, die Zuteilung der Schüler zu den einzelnen Brückenangeboten, durch die Schule selber vorgenommen werden kann.

„Da kann man sagen, gut das gibt es heute schon, aber: man hat es in getrennten Institutionen, und damit vergibt man sich diese Triagefunktion. Eine Trägerschaft – damit kann diese Trägerschaft die Triagefunktion [...] wahrnehmen, indem sie die Bedürfnisse des Schülers kennenlernt, dazu Stellung bezieht, das heisst durch die besseren Kenntnisse des Umfelds, die sie vielfach hat, durch die Erfahrung, die sie mit-bringt [...] kann sie ihren Erfahrungsschatz einbringen und Beratungsfunktion übernehmen, welches von diesen zwei Grundangeboten besser entspricht und Erfolg zeigt.“¹⁴³

Die Schule würde sich bei der Suche nach geeigneten Arbeitsplätzen, die eine vertraglich abgesicherte Ausbildung anbieten, für den Schüler verwenden.

„Dadurch verschiebt sich das Suchen des Arbeitsplatzes vom Jugendlichen weg, indem die Schule sich dauernd ein gewisses Grundangebot bereit halten und aufarbeiten kann. Damit kann sie die Schwelle, die es braucht, um das kombinierte Angebot zu realisieren, hinuntersetzen.“¹⁴⁴

14. Zentralisierung und Gleichheit der Zugangsbedingungen

Das Erfordernis der kritischen Grösse

Es leuchtet ein, dass eine solch mehrdimensionale Differenzierung, wie sie etwa die voll entwickelten Brückenangebote der Stadt Zürich oder der Kantone

¹⁴¹ Befragter E.

¹⁴² Vgl. Kanton Aargau, Departement Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Berufsbildung und Mittelschule. Bericht zur „Neukonzeption Brückenangebote“ anlässlich der Unterbreitung des Entwurfs zur Totalrevision „Dekret über die Kantonalen Schulen für Berufsbildung“. Aarau 2001.

¹⁴³ Befragter E.

¹⁴⁴ Befragter E.

Bern oder Basel-Stadt oder Aargau – bei unterschiedlichem Aufbau - vorweisen, eine gewisse organisationale Grösse voraussetzen, damit sie überhaupt ins Spiel kommen kann. Mit einer Schülerzahl von 50 lässt sich ein derart aufgefächertes Angebot, das gleichzeitig strukturell auf die subjektive Berufswahlsituation, auf die fachbezogenen Präferenzen, die schulischen Voraussetzungen sowie auf das Leistungsniveau eingehen soll, nicht bereit stellen. Es ist eine kritische Grösse vorausgesetzt, und um diese zu erreichen, müssen Brückenangebote in Zentren zusammengefasst werden. In grösseren Städten wie Zürich, Bern oder Basel dürfte das nötige Volumen beziehungsweise die nötige räumliche Dichte von selber zustande kommen. Anders sieht es aus, wenn Brückenangebote sich auf die Landschaft ausbreiten. Wie oben dargelegt, stellt sich da irgendwann, nachdem ein bestimmtes Angebot in einem bestimmten Raum gegründet wurde, die Frage nach den geografisch gleichen Chancen im Zugang zu diesem.

Mit der Berücksichtigung des Erfordernisses geografischer Chancengleichheit tritt die Planung von Brückenangeboten in ein polares Feld. Sie muss das Erfordernis der Konzentration mit jenem der Zugangsgleichheit - und das heisst so viel wie: der nicht allzu unterschiedlich langen Anmarschwege - in Einklang bringen. In einem weiträumigen Kanton wie etwa Bern, der zudem noch über Gebirgsräume verfügt, ist das nicht leicht zu verwirklichen:

„[...] wenn sie beispielsweise in Saanen oben wohnen, haben sie von Launen bis Zweisimmen schon eine Stunde. Bis nach Bern sind es dann noch mal zweieinhalb Stunden. [...] zeitmässig und kostenmässig; denn wenn sie ihr Kind so weit mit den öffentlichen Verkehrsmitteln schicken müssen, zahlen sie 1800 Fr. Jugend-GA [General-Abonnement]. plus das Auswärtsessen usw. So wird auch das staatliche Angebot unter Umständen relativ teuer.“¹⁴⁵

Die Lösung kann nur in der Schaffung von Regional-Zentren liegen:

„Kommen wir schließlich zum Angebot. Das ist ein riesen Kompromiss [...] 7 gewerblich- industrielle Berufsschulen - St. Immier und Môtier für den Berner Jura, das Berufsbildungszentrum Biel fürs Seeland, BFF in Bern fürs Mittelland, die gewerblich-industrielle Berufsschule Langental für den Oberaargau, Burgdorf/Langnau fürs Emmental, Thun für sich, und Interlaken fürs Oberland. Das sind die Zentren... Die Klassen sind, außer in Biel, in der Landschaft verteilt. In den Räumlichkeiten der früheren WBKs oder der Werkjahre. Viele Klassen wurden auch aufgehoben: Tramelan, Sumiswald, Worb und Jeggistorf gibt es nicht mehr. Wir haben also nicht jeden Standort übernommen.“¹⁴⁶

¹⁴⁵ Befragter I.

¹⁴⁶ Befragter I.

Aber auch so kann völlige Chancengleichheit im räumlichen Zugang zu Brückenangeboten in einem grossen Kanton kaum hergestellt werden:

J.M.N: „Am Anfang sprachen Sie von Schülern, die die Primarschule besuchen, aber eigentlich das Zeugs für die Sek. hätten. Die Randregionen spielen also noch eine Rolle?“

Befragter: „Das spielt eine klare Rolle, sagen wir im Berner Oberland, in den Randgebieten und im Emmental. Wenn man halt irgendwo im Graben hinten wohnt und der Fußmarsch zur Sek. in Langnau eine Stunde dauert, plus Postauto. Das bedeutet jeden Tag die Kinder bringen und zwei mal am Tag eine halbe Stunde fahren. Da gibt es Leute, die verzichten und ihre Kinder nicht schicken. Das wäre also das geografische Defizit, wenn man so will.“¹⁴⁷

Die Tendenz zur höheren politischen Ebene und zur Verortung auf der höheren Schulstufe

„[...] wo sich der Kanton natürlich nicht gerade darum reisst, das zehnte Schuljahr zu übernehmen.“¹⁴⁸

Die meisten Brückenangebote nahmen ihren Anfang als rein kommunale Initiative. Wenn Eltern aus der Nachbarschaft der Trägergemeinde diese fragten, ob ihre Kinder die Schule ebenfalls besuchen dürften, so stellte sich die Finanzierungsfrage. Mussten die Eltern selber für die Kosten aufkommen, konnte das eine erhebliche Belastung für sie bedeuten und eine Benachteiligung gegenüber solchen Eltern, die in der anbietenden Gemeinde wohnhaft waren. Verschiedene Modalitäten, dieses Problem zu lösen, sind denkbar und wurden realisiert. Früher oder später kann eine schlanke Lösung nur in einer Kantonalisierung der Schule(n) gefunden werden.

Je nachdem, auf welcher Schulstufe ein Brückenangebot entstanden ist, wird es der Sekundarstufe I angehören oder schon bei den Berufsschulen angesiedelt und dann in der Sekundarstufe II verortet sein. 10. Schuljahre dürften wohl durchwegs der Sekundarstufe I zugezählt werden, da sie in ihrer Logik an das 9. Schuljahr anschliessen. Wenn latente Brückenangebote durch Repetition des 9. Schuljahres zustande kommen, versteht sich diese Allokation von selber.

Die Tendenz ist nun die, alle Brückenangebote einheitlich auf Sekundarstufe II zu verorten. Ein Grund liegt darin, dass man ein kaltes Obligatorischwerden des 10. Schuljahres verhindern will.

¹⁴⁷ Befragter I.

¹⁴⁸ Befragter B.

„Für uns ist klar Sekundarstufe II. Es soll verhindert werden, dass die Volksschule 10 Jahre dauert statt wie bisher 9.“¹⁴⁹

Auch der Bund vertritt die Auffassung, dass Brückenangebote auf die Sekundarstufe II gehören. Er knüpft die Gewährung finanzieller Hilfe an diese Bedingung. Dies ist in der Praxis ein starkes Argument für entsprechende Reformen.

Eine generelle Einstufung aller Brückenangebote auf der höheren Sekundarstufe stellt nun aber ein Politikum dar, denn diese Schulstufe ist wohl in allen Kantonen eben der kantonalen Ebene überantwortet, womit die Finanzierung der Brückenangebote ebenfalls zu deren Sache wird. Das lässt einige Kantonsregierungen vor diesem reorganisatorischen Schritt zurückschrecken:

„Es ist also schon so, dass insbesondere die Regierung vor einem halben Jahr noch nicht wollte, dass das in die Sekundarstufe II geht und in der ersten Vernehmlassung vom Bildungskonzept sagten die Gemeinden laut, das müsse in die Sekundarstufe II eingegliedert werden. Dann gab auch der Regierungsrat schnell nach, wahrscheinlich waren es auch finanzielle Aspekte, die dazu führten, dass in der ersten Phase der Vernehmlassung zu diesem Gesetz das nicht bei der Sekundarstufe II war. ... Das kostete den Kanton natürlich nichts oder fast gar nichts. Und jetzt ist es natürlich so, dass die vollen Kosten beim Kanton sind.“¹⁵⁰

Erst durch Kantonalisierung kann jedoch eine flächendeckende Versorgung mit Brückenangeboten gewährleistet und eine einheitliche Rechtsgrundlage geschaffen werden. Damit lässt sich dann auch die Finanzierung einheitlich regeln und in der Folge können die Kostenbeiträge für die Eltern gemeindeunabhängig angesetzt werden. Nun ist ein erleichterndes Argument zu Gunsten einer Kantonalisierung eben in der Gewährung bundesstaatlicher Zuschüsse entstanden, die die Kantonalisierung indirekt voraussetzen.

Aus pädagogisch-praktischer Sicht gibt es allerdings auch Einwände gegen diese Planung scharfer und eindeutiger Schnittstellen. Sie sind der Situation auf der Ebene der Schülerschaft nicht unbedingt angemessen, gerade was Integrationsklassen betrifft:

„Es ist überhaupt nicht realistisch. Man muss keinen Schnitt machen, denn diese Gruppe hat ja die gleichen Bedürfnisse. Eigentlich redet man ja immer von Zusammenfassen und Synergien ausnützen und da wäre es absolut paradox, wenn man glaubt, man müsse jetzt da nur wegen den Gesetzen, weil die irgendwo auf einem Pa-

¹⁴⁹ Befragter H.

¹⁵⁰ Befragter B.

pier stehen, einen Schnitt machen. Das ist jetzt aus der Praktikersicht gesprochen [...].¹⁵¹

Die Tendenz zur Zentralisierung

Wird die kritische Grösse als Kriterium der Planung beachtet, werden ferner die Brückenangebote einheitlich auf derselben Schulstufe angesiedelt und ausserdem kantonalisiert, so liegt überdies auch eine gewisse Zentralisierung nahe. Sie hätte weitere Vorteile, die teilweise schon weiter oben angeklungen sind. Die einheitliche Zugangsregelung kann genutzt werden, um Mehrfachanmeldungen zu verunmöglichen. So käme eine verlässlichere Grundlage für die Planung der Kapazitäten für das jeweils nächste Schuljahr zu Stande. Der Rektor einer Schule, die diesen Schritt bereits hinter sich hat, äussert sich folgendermassen:

„Es ging vor allem darum [...] den Zugang zu definieren und zu schauen, dass der Eintritt über eine Stelle läuft [...]. Früher war es zufällig, an wen man gelangte. Man meldete sich an verschiedenen Orten an; im Sinne von: „ich nehme dann das Beste, das es für mich gibt“ oder „ich entscheide mich kurz bevor die Schule anfängt, in die ich dann eintreten werde“. Somit planten alle Organisationen, die in diesem Bereich tätig waren, und dann entwickelte sich das ganze zu einer Seifenblase.“¹⁵²

Von grösserer Tragweite wäre eine Minderung der Konkurrenz, die die verschiedenen autonomen Schulen untereinander offenbar entwickeln:

„Wenn man so eine Vorlehre einführt, hat das natürlich Konsequenzen, dass z.B. irgendwelche Vorkurse an der Gewerbeschule nicht mehr so gefragt sind, oder dass [...] gewisse Angebote nicht mehr besucht werden. Jede Veränderung in diesem Gefüge hat immer wieder Auswirkungen auf andere Gefässe. Deshalb ist es wichtig, dass möglichst viel in einer Hand ist.“¹⁵³

Direkter wird das Problem im folgenden Statement genannt:

„Es gibt Probleme [...] unterschiedliche Kooperationen, unterschiedliche Aufnahmeverfahren, was passiert mit ganz schwachen SchülerInnen, weil da sind Aufnahmeverfahren, die die besseren weggenommen haben, [...].“¹⁵⁴

Schliesslich sind von einer Zentralisierung zweifellos Synergieeffekte zu erwarten. Solche könnten z.B. der Aufbereitung von Stoff zu Gute kommen, aber auch der Weiterbildung der Lehrkräfte und weiteren Aspekten.

¹⁵¹ Befragter A.

¹⁵² Befragter F.

¹⁵³ Befragter F.

¹⁵⁴ Befragter H.

Aber es gibt auch Gegenstimmen, und diese rühren einerseits aus den ganz kleinen Kantonen, wo ebenfalls „alles in einer Hand“ ist; wo aber „alles“ noch weit mehr umfasst als nur die einzelne Schule...

„Wir haben natürlich wieder den Vorteil, dass das bei uns alles unter einem Dach ist, wir haben etwas spezielle Organisationsstrukturen, aber die bewähren sich. Da wäre Herr X., er ist Leiter vom Berufs- und Weiterbildungszentrum. Er ist in seiner Funktion auch gleichzeitig Chef vom Amt für Berufsbildung und damit auch Vorsteher der Berufsberatung und der Lehraufsicht, von der ganzen Berufsschule. Bei uns ist das alles unter einem Dach. So haben wir natürlich kürzeste Informationswege, das ist für uns natürlich phantastisch.“¹⁵⁵

...andererseits aus Zürich:

„Es gibt eine Diskussion, soll man all diese Angebote zusammenfassen? 1 Rektorat? Ich wehre mich dagegen, die Schule wäre zu gross, sie müsste zu vielen Ansprüchen gerecht werden. Es braucht "lokale" Schulleiter; die Struktur ist sinnvoll, da so gewachsen, aber: die Schulleiter sollte man mit Kompetenzen ausstatten, damit sie sinnvoll zusammenarbeiten können. Wichtig ist dies im Bereich Anmeldungen, damit es keine Doppelanmeldungen gibt.“¹⁵⁶

Dieser Schulleiter äussert sodann Bedenken gegenüber einem Oberrektorat mit rund 10 verschiedenen Schulstandorten. Der Oberrektor müsste, wenn einmal alles organisiert ist, sich selber Arbeit verschaffen. Und die einzelnen Schulen würden an Flexibilität verlieren. Heute verfügt dieser Schulleiter über ein Globalbudget; die Verfügung über dieses würde dann an höherer Stelle anberaumt. So wie es jetzt ist, kann er schnell reagieren, z.B. bei schwierigen Schülern: „...die müssen manchmal zügig entlassen werden.“¹⁵⁷ Sitzt das Entscheidungszentrum weit oben in der Hierarchie, muss er einen Antrag stellen, der seinen Weg erst nach oben nehmen muss. Das fordert Zeit und begünstigt eventuell unangemessene Entscheidungen.

Und noch ein Gegenstatement:

„[...] die Aufteilung wie sie jetzt ist, ist an sich gut, ist praktikabel. Absolut! Es gab mal ein Bestreben alle Angebote zusammenzulegen [...]. Und da wollte man im Prinzip alle Angebote unter einer Leitung. Aber das muss man sich mal vorstellen: Das wären etwa 50 bis 60 Klassen gewesen an 8 verschiedenen Standorten. Und das unter einer Leitung! Das wäre absoluter Horror gewesen. Das haben wir dann erfolgreich bekämpft. Weil [...] an sich spricht man ja von teilautonomen Schulen. Wir haben da Quartierschulen. Man spricht von kleinen Einheiten [...] die situativ

¹⁵⁵ Befragter B.

¹⁵⁶ Befragter G.

¹⁵⁷ Befragter G.

[...] reagieren kön-nen [...] irgendwie ihre Angebote anzupassen [...]. Und je grösser das wird, desto unflexib-ler wird das Ganze.“¹⁵⁸

Immerhin hat dieser aufgegebene Versuch seine Teilnehmer doch auf Defizite aufmerksam gemacht, die in der Folge dann behoben wurden (oder deren Behebung beschlossen wurde). Abhilfe fand man in jener Strategie, die eben dann unabdingbar gewählt werden muss, wenn man sich einmal für die strukturelle Option der Dezentralisierung entschieden hat: Diese Strategie heisst: horizontale Kooperation:

„[...] und das war dann die Quintessenz aus der ganzen Übung, wir haben unter den Schulleitungen intensiver versucht zusammenzuarbeiten. Von da her war die Übung gut! Wir haben gesagt: Wir müssen, das ist ein gewisser Mangel, wir müssen mehr zusammenarbeiten.“¹⁵⁹

15. Flexibilität versus institutionelle Verfestigung

Charakteristisch für Brückenangebote sind schwer voraussagbare Schwankungen des Schülerbestands. Während Schwankungen auf der obligatorischen Schulstufe mit der demographischen Entwicklung zusammenhängen und darum relativ leicht prognostizierbar sind, kommen bei Brückenangeboten zur demographischen Dynamik noch weitere Aspekte dazu, die schwieriger vorauszu-sehen sind. Auf der Makroebene ist es die wirtschaftlich-konjunkturelle Entwicklung und der strukturelle Wandel, der über die Zahl der Lehrplätze bestimmt. Auf der Mikroebene sind es die Optimierungsstrategien der SchülerInnen - die Praxis der Mehrfachanmeldungen -, so wie die vorzeitigen Aus-tritte; Letztere oft im Gefolge der Ersteren. Die Problematik der optimierten in-dividuellen Strategien gilt jedenfalls bei dezentral organisiertem Zugang. Sie ist letztlich aber nie ganz vermeidbar. Man wird es einem Aspiranten einer Mittel-schule nicht verwehren können, sich vorsorglich für den Fall, dass er die Auf-nahmeprüfung nicht besteht, ein Auffangnetz bereit zu halten. Diese erschwerte Planbarkeit der Kapazitäten heisst konkret, dass Brückenangebote mit dem Ri-siko auskommen müssen, eine Überzahl von Lehrern für das jeweils kommende Jahr einzustellen, oder dann – bei absichtlich tief gehaltener Kapazität – Schüler wegweisen zu müssen.

¹⁵⁸ Befragter C.

¹⁵⁹ Befragter C.

Grundsätzlich lassen sich in dieser Situation zwei Politiken denken: eine ein-mal erreichte hohe Kapazität wird trotz sinkender Belegung beibehalten, das heisst: es wird Beschäftigungsgarantie geboten oder jedenfalls soweit möglich zu bieten versucht. Die alternative Strategie heisst: Flexibilität; und diese impli-ziert bei abnehmendem Lehrkräftebedarf Entlassungen beziehungsweise das Ar-beiten mit befristeten Lehraufträgen. Die in unsere Recherchen einbezogenen Schulen bekannten sich mehr oder weniger alle zu einer gewissen Flexibilität; rechneten aber gleichzeitig mit der Möglichkeit einer gewissen Prognostizier-barkeit, die mithelfen sollte, die grössten Bestandesschwankungen auszuglei-chen:

„Derjenige, der diese Institution leitet, weiss, letztes Jahr hat sich ein Viertel ab-gemeldet, dieses Jahr wird sich wieder ein Viertel abmelden, und man baut die ganze Organisation entsprechend aus, und dann gibt es einfach die grossen Linienschwan-kungen des Lehrstellenmarktes, der dann sagt, ob das ein Viertel, ein Drittel oder ein Achtel ist. [...] das ist unangenehm für die Institution, weil Sie dann natürlich z.T. nur mit befristeten Lehraufträgen arbeiten kann. Wo man unter Umständen vor den Sommerferien noch nicht einmal weiss, ob es nach den Sommerferien aufgelöst wird, und wenn der Lehrermangel natürlich als Problem massiv einfährt, gibt das einige Knacknüsse. Aber ich würde meinen, die Grobtendenzen, die Indikatoren lassen sich ja hervorragend beobachten.“¹⁶⁰

Grundsätzlich fällt bei diesem Interviewpartner, der ein zentralisiertes System befürwortet, das Bekenntnis klar gegen eine reine Sicherheitspolitik aus:

„[...] wir wollen ja nicht ein schulisches Angebot finanzieren, nur damit die Ange-stellten beschäftigt sind.“

J.M.N.: „War es bis jetzt schon so?“

Befragter: „Ja“.¹⁶¹

Auch ein anderer Befragter rechnet mit Überbrückungsmöglichkeiten durch Versetzungen innerhalb eines differenzierten Angebots, wobei es ihm nicht nur um das Sicherheitsangebot geht, sondern auch um die Erhaltung angestammter Humanressourcen in seiner Schule:

„[...] es kann zu einem Problem werden, unter Umständen. Aufs nächste Schuljahr hin, wenn man dann nur noch eine Klasse führen könnte, müsste man wahrscheinlich von den Lehrern jemanden entlassen. Wobei es sehr schwierig ist, Prognosen zu ma-chen. [...] wenn ich sehe, dass wir dieses Jahr zwei Klassen sicher führen können, wer-de ich wahrscheinlich auch nächstes Jahr zwei Klassen ins

¹⁶⁰ Befragter E.

¹⁶¹ Befragter C.

Programm aufnehmen, die Lehrer anstellen und das Risiko eingehen. Man kann nicht eine Stelle aufheben und sie dann im Oktober wieder anbieten. Die guten Leute sind dann schon beschäftigt. Die Lehrer haben zum Teil wichtige Erfahrung und diese Leute gibt man nicht einfach weg, wenn man nicht dringend muss. Oder man sucht in den anderen Abteilungen für Möglichkeiten, die Leute unterzubringen. Aber das ist eine Frage der Schülerzahl.“¹⁶²

Aus Sicht der Lehrer ist die Unsicherheit wohl auf die Dauer ein schwer akzeptierbarer Zustand:

„Es kam dann dazu, dass einzelne Gemeinden keine Kostengutsprache mehr bewilligt haben, das Schulgeld nicht mehr bewilligt haben. Und so haben wir immer mehr Probleme bekommen. Und [die Gemeinde X.] hat gesagt, wir können diese Leute nicht selber finanzieren. Es waren immer so anderthalb Stellen, und wir haben dann gesagt, wir wollen reinen Tisch, auch für die Lehrpersonen, die wir zusätzlich anstellen.“¹⁶³

Flexibilität ist aber nicht nur auf der Ebene der Humanressourcen gefordert, sondern auch auf programmatischer und struktureller Ebene. Der Wandel der externen Bedingungen, mit denen Schritt gehalten werden soll, erfordert mitunter schnelle Innovationen und Neudisponierungen. Ganze Abteilungen mit je eigenem Profil werden unter Umständen kurzfristig geschaffen oder auch wieder fallen gelassen. Schulleiter, die einer solchen Philosophie der schnellen Anpassung folgen, perzipieren die Umwelt ihrer Schule als Markt:

„[...] aber in diesem Markt muss man immer schauen, was nötig ist und wo es eine Anpassung braucht. So wie wir jetzt dieses Jahr gemerkt haben, dass es dieses Log-in braucht, merken wir vielleicht nächstes Jahr, dass wir es wieder aus dem Programm nehmen müssen, da es nicht läuft und wir etwas anderes brauchen. Das Grundgerüst steht und man versucht immer wieder dieses etwas anzupassen.“¹⁶⁴

Die gegenteilige Tendenz besteht jedoch auch. Es wird von Verhaltensweisen berichtet, die der Erhaltung des erreichten Bestandes dienen:

„Es ist dann der umgekehrte Fall eingetroffen, man musste aufpassen, dass nicht jeder genommen wurde, nur um die Klassen zu füllen.“¹⁶⁵

Auch die Subventionierung kann zu vertuschenden Manövern reizen:

¹⁶² Befragter G.

¹⁶³ Befragter A.

¹⁶⁴ Befragter F.

¹⁶⁵ Befragter I.

„Aber es ist natürlich schon so... es ist ein wenig auch eine Überlebensfrage, v.a. für das X-Jahr [...]. Im Prinzip haben die Bundessubventionen. Damit die die aber erhalten, müssen sie eine bestimmte Anzahl Stunden [...] und da besteht schon die Gefahr, dass das über gewisse Schülerinnen und Schüler [...] die dann fehlen [...]. Wie soll ich das formulieren? Die haben diese Stunden dann am Schluss in Form von Projektwochen noch hineingebracht und dann die Subventionen abgeholt, was so nicht unbedingt die Meinung gewesen wäre [...]. Nun haben sie klar strukturieren müssen.“¹⁶⁶

16. Kreativität und Innovativität

Die kommunale Basis vieler Brückenangebote, ihr aussergesetzlicher Ursprung, das Fehlen jeglicher Standardisierung und der vor allem in der Aufbauphase wohl nur tentativ zu ermittelnde stoffliche Bedarf haben sie zu einem Feld der Kreativität und Innovativität werden lassen. Viele Brückenangebote begannen als das Werk eines einzelnen Lehrers oder eines kleinen Teams, das mit sehr geringen Rahmenvorgaben seine Planungsarbeiten aufnahm. Manche Schulen oder Schultypen sind das Produkt eines grossen Engagements, das auch zeitlich weit über den salärierten Aufwand hinausging. Brückenangebote ziehen vielleicht einen speziellen Lehrertypus an, mindestens in ihrer Anfangsphase; einen, der auch mal etwas unbezahlte Mehrarbeit zugunsten einer gewissen Gestaltungsfreiheit und Autonomie in Kauf nimmt:

„Es hat natürlich eine Mehrarbeit bedeutet, wir hatten schon so unsere 60-, 70-Stunden-Wochen, und die Ferien haben wir auch ziemlich gestrichen. Aber es war wirklich eine lohnende Sache. Das ging über vier Jahre, von 1990 bis 1994. Im Januar 1995 wurde dann unser Lehrplan, den wir selber verfassen konnten, begutachtet und eingeführt, also in Kraft gesetzt.“

Unter Umständen wird ein Lehrplan erst dann geschaffen, wenn die Lehrkräfte danach rufen:

„Ein Auslöser war auch, dass die LeiterInnen gerne einen Lehrplan gehabt hätten. Sie haben eigene Lehrpläne entwickelt und ausgetauscht und hatten in dem Sinne trotzdem einen festen Boden.“¹⁶⁷

¹⁶⁶ Befragter C.

¹⁶⁷ Befragter H.

17. Schluss

Obwohl die Anfänge der Brückenangebote zeitlich weit zurück liegen, stellen sie sowohl in der bildungswissenschaftlichen wie in der bildungspolitischen Diskussion ein übergangenes Element des Bildungssystems dar. Eine retrospektive Beschreibung gestaltet sich deswegen heute schwierig; selbst die landmarks der Entwicklungsgeschichte sind nicht leicht zu identifizieren. Phasen einer begrenzt-öffentlichen Diskussion ergaben sich im Zusammenhang mit plötzlichem Grössenwachstum. Solche Auseinandersetzungen resultierten in Versuchen zur Straffung eines unübersichtlichen, spontan gewachsenen Angebots, in Verbesserung der Zugangsgleichheit im geografischen Sinn, in der Kantonalisierung der kommunal initialisierten Angebote, vereinzelt auch in der Regulierung der Absolventenzahlen, und – zur Absicherung dieser Reformen - in einer gesetzlichen Verankerung dieses Sektors, der jahrzehntelang ohne eine solche herangewachsen war, und mit zunehmendem Einbezug von SchülerInnen aus Nicht-Trärgemeinden immer häufiger vor Fragen der finanziellen Zuständigkeit gestellt worden war.

Anders als beim regulären Bildungssystem sitzen die Auslöser von Wachstumsphasen weniger in demografischen Bewegungen oder in soziokulturell bedingten Zugangsöffnungen (wie dies z.B. bei den Mittelschulen der Fall ist), sondern in wirtschaftsstrukturellen und konjunkturellen Vorgängen. Diese Empfindlichkeit der Brückenangebote für ökonomische Entwicklungen ist bezeichnend für ihre funktionale Position im Übergangsbereich von Sekundarstufe I und Wirtschaft. Bei quantitativer Verknappung des Lehrstellenangebots oder bei Erhöhung der Anforderungen von dieser Seite steigt die Zahl der Sekundarschule I – Absolventen, die sich in einem Zwischenjahr ihre Chancen verbessern wollen. Brückenangebote sind von ihrem Ausbildungsprogramm her auf die Kompensation individueller schulischer und auch sozialer Defizite ausgerichtet. Zum Programm gehören die Bewusstwerdung über die eigenen beruflichen Interessen und die Erkundung des Berufsbildungsangebots, sowie die Einübung optimaler Suchstrategien auf dem Stellenmarkt.

Ihre Situierung zwischen dem oberen Rand der obligatorischen Schule und der unteren Einstiegszone der Wirtschaft verleiht den Brückenangeboten einige spezielle Attribute, die sie innerhalb des ganzen Bildungssystems unvergleichlich machen. Die meisten dieser Eigenschaften erschliessen sich analytisch darüber, dass man die Zone zwischen Schule und Wirtschaft als Markt begreift, und hinzufügt, dass die Brückenangebote in Selbstbeschreibung und Aktion die Gesetze dieses von Angebot und Nachfrage bestimmten Raums akzeptieren und

durch ihre Akteure aktiv betreten lassen. Angebot und Nachfrage streben gegenseitig auf Selektion zu, und in diesem Prozess engagieren sich Brückenangebote mehrfach. Nicht nur helfen sie dem Schüler, sein Dossier durch gezielte Defizit-aufarbeitung aufzuwerten und jene besonderen Aspekte sozialer Kompetenz zu erwerben, die bei Bewerbungsschreiben und Vorstellungsgesprächen nützlich sind. Dies alles fällt noch immer unter den klassischen Schulbetrieb. Darüber hinaus bieten sie Hand zur Exploration des Berufespektrums; immer unter dem Aspekt der Selektion, und leiten Prozesse der Reflexion erster, noch widerrufbarer Selektionen (Schnupperlehren) an.

Das Spezifische liegt jedoch darin, dass Akteure der Brückenangebote zur Optimierung der Selektion den Raum der Schule verlassen und den Kontakt mit den Anbietern von Lehrstellen suchen. Auch die Ausbilder stellen auf Schnupperlehren ab, auf einen von Ihnen selber inszenierten Anlass, der nur der Selektion dient. Andererseits stellen sie auf die Urteile der Schule ab, wobei ihnen hier zwei Medien zur Verfügung stehen, die die Urteile übermitteln. Das eine ist eine Eigenschöpfung der Schule, das Zeugnis. Das andere wird eher sporadisch beigezogen und besteht im direkt geäusserten Urteil des Klassenlehrers des Brückenangebots. Beide Medien sind der typischen Gefahr der tendenziellen Überschätzung unterworfen, und werden darum vom Ausbilder entsprechend mit Skepsis aufgenommen. Der vermittelnde Lehrer darf darum seine „Ware“ nicht über ihrem Wert anpreisen, wenn er seine Vertrauenswürdigkeit erhalten will, was langfristig generell wieder den SchülerInnen zu Gute kommen kann, weil er sich damit seinen Einfluss auf die Selektion erhalten kann. Die Schule als Ganze wird damit vor die Tatsache gestellt, dass ihre Evaluationsfunktion, die sie im Auftrag der Gesellschaft wahrnimmt, am entscheidenden Punkt, dort wo sie in gesellschaftlichen Zugang umgemünzt werden soll, in Frage gestellt wird. Man kann das so sehen, dass die Schule einer Tendenz zur Überbewertung ihrer AbsolventInnen unterliegt, weil sie bei der Vergabe ihrer Wertungen auch inneren Gesichtspunkten gerecht werden muss, vor allem motivationalen, in die die Notengebung eingespannt ist.

Von den Ausbildern her besteht nun eine Tendenz, sich von dieser Vertrauens- und Reabilitätsfrage unabhängig zu machen, indem vor allem industrielle Ausbilder, neuerdings aber auch ganze Branchen standardisierte Tests einsetzen, von denen sie sich eine objektive und validere Beurteilung versprechen. Vereinzelt treten auch Drittseiten-Anbieter auf den Markt; Firmen, die weder der einen noch der andern Seite angehören und sich auf das Ausarbeiten und die Durchführung von Tests spezialisiert haben. Langfristig und in einer systemischen Perspektive ist hier die Frage zu stellen, ob der Rückgriff auf schul-

unabhängige Urteilsgrundlagen für die Schule nicht eine Schwächung ihrer Stellung bedeutet, und ihr auch nach innen Instrumente entwertet, die sie zur Motivierung und Disziplinierung gebraucht.

In systemischer Hinsicht interessiert noch ein weiterer Aspekt dieser Vermittlungstätigkeit durch Lehrer. Diese Tätigkeit kann nicht punktuell geschehen; sie erfordert eine dauerhafte Präsenz des Vermittlers auf dem Stellenmarkt. Lehrer, die sich in der Vermittlung von Ausbildungsplätzen engagieren, unterhalten darum ihre eigenen Netzwerke und pflegen kontinuierlich Kontakte, die ihnen den Informationsfluss und das Vertrauen der potenziellen Abnehmer sichern. Dies stellt eine auf Dauer angelegte, institutionell durch Finanz- und Zeitbudgets abgestützte Präsenz von Schulmitgliedern ausserhalb der Schule dar. Auf diese Weise sichern sie sich feed backs von der Wirtschaft und Signale über die dort gesetzten Standards und die gesuchten Kompetenzprofile.

Nun stellt diese ausserschulische Präsenz nur eine von mehreren Komponenten einer generellen Eigenschaft dar, die man als offenes und souveränes Verhalten auf der Extern-Intern-Dimension bezeichnen kann. Während für reguläre Schulen der Elternabend einen (mit Mühe unternommenen) gelegentlichen grenzüberschreitenden Kontakt darstellt und Schulbesuche schon eher als Grenzverletzung empfunden werden, brachten Brückenangebote verschiedene strukturelle Neubildungen hervor, wie die Nachbetreuung ihrer Absolventen während der Lehre, also nach Austritt aus dem Angebot; das Aufsuchen am Schnupperlehrplatz, die Gründung eigener Lehrfirmen, die Kooperation mit Ausbildungsbetrieben, oder – andersherum - die Abbildung äusserer Realität im Innern in Gestalt eigener Lehrwerkstätten. Analytisch können auch solche Akte auf der Extern-Intern-Dimension angesetzt werden wie die bewusste Verwertung schulextern verlaufener Biografieabschnitte von Lehrkräften und ihre dabei erworbenen Kompetenzen im Innern, was heisst, dass man die Realität, die sie repräsentieren, als pädagogisches Kapital in erzieherischen Situationen einsetzt.

Im Lichte einer generellen Theorie der Schule stellen also Brückenangebote höchst originäre Gebilde dar, die ihre Aufgaben sehr eigenständig und kreativ wahrgenommen haben und sowohl inhaltlich-programmatisch wie in der Strukturbildung höchst eigene Wege gegangen sind. Auch in der Wahl des pädagogischen Stils und des schulischen Alltagsstils müssen sie ihre Rollenprofile selbständig zwischen jenen der Sekundarstufe I und der Berufsausbildung finden und von der ersteren zur zweiten überleiten helfen. Für viele ihrer Lehrkräfte sind sie gerade deswegen besonders attraktiv, weil sie eben ein hohes Mass an Kreativität und selbständiger Lösungsfindung erfordern. Hier gehört auch ein hohes Mass an Flexibilität erwähnt, das diese Schulen als Ganze aufbringen

müssen, um den ständigen, nicht nur von der Demografie, sondern auch der konjunkturellen Entwicklung abhängigen Schülerzahlen mit der Kapazität des Lehrkaders entsprechen zu können. Die Implikation dieser Tatsache ist die, dass diese Schulen mit einem relativ hohen Anteil nicht fest angestellter LehrerInnen auskommen müssen, so dass die Flexibilität der Institution letztlich auf der Flexibilität des Einzelnen beruht.

Die Unzulänglichkeiten und sogar Ungerechtigkeiten, die im Laufe der neunziger Jahre als Begründung der damals in Angriff genommenen Konsolidierung, insbesondere der Verrechtlichung und Kantonalisierung, angeführt wurden, mögen sich im Nachhinein empörend anhören. Sie stellen jedoch nur eine unumgängliche Folge der Bedingung dar, unter denen dieser interessante schulische Sektor seinen Anfang genommen hat – die Bedingung, dass sie nicht obligatorisch sind, fast immer auf kommunaler Basis ins Leben gerufen wurden und vor allem anfänglich den Bedürfnissen einer eher urbanen Bevölkerung sowie auch einer differenzierten Wirtschaft entsprachen.

Teil B - Der Zugang von Brückenangebots-AbsolventInnen zum Berufsbildungssystem – Die Rolle von Geschlecht und Nationalität¹⁶⁸

1. Hintergrund und Fragestellung des Projekts

Den Hintergrund für das vorliegende Projekt bildete die Rezession der neunziger Jahre und die damit einhergehende Verknappung des Lehrstellenangebots. Eine vom BBT in Auftrag gegebene Evaluationsstudie zum Lehrstellenbeschluss II, die auch die so genannten Zwischenlösungen einbezog, hatte ergeben, dass 11% der Absolventen dieser schulischen Kategorie unmittelbar vor Schulabschluss keine Anschlusslösung sahen; also weder über eine Lehrstelle verfügten noch sonst irgendwie mittelbar oder unmittelbar den Eintritt ins Berufsleben geregelt hatten (Gertsch et al., 1999). Dies, obwohl ja gerade der Besuch eines zusätzlichen Schuljahres die Chancen bei der Lehrstellensuche, die Berufswahlreife und die Beherrschung des Schulstoffes verbessern sollte.

Während in der genannten Studie die Frage nach der Wirksamkeit von Zwischenlösungen, differenziert nach den unterschiedlichen Angebotstypen, im Vordergrund stand, sollte die hier vorgestellte Studie einzelne Faktoren genauer unter die Lupe nehmen, von denen vermutet werden konnte, dass sie die Chancen der beruflichen Integration beeinflussen. Anlass zu diesem Untersuchungsinteresse hatte unter anderem die von Gertsch et al. (1999) gemachte Beobachtung gegeben, dass unter den anschlusslos gebliebenen Absolventen Frauen, sowie Schüler und Schülerinnen mit ausländischer Herkunft übervertreten waren. Als chancenbestimmende Faktoren wurden nun im Anschlussprojekt in erster Linie die Intensität sowie die eingeschlagene Strategie der Lehrstellensuche einbezogen; ebenso das Ausmass und die Art der Unterstützung durch die Familie, das elterliche Anspruchsniveau und bei AusländerInnen zusätzlich die erworbene sprachliche Kompetenz und die gegebene Remigrationsbereitschaft beim Befragten und dessen Eltern.

¹⁶⁸ Ergebnisse der standardisierten SchülerInnen-Befragung.

2. Stichprobengewinnung und Durchführung der Befragung

Es war von Anfang an nicht beabsichtigt, eine Stichprobe zu erstellen, die repräsentativ für die gesamte Schweiz sein sollte. Ein solches Unterfangen wäre aus mehreren Gründen kaum realisierbar gewesen. Das zu repräsentierende Universum hätte definiert werden müssen als die Menge aller SchülerInnen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt ein öffentliches schulisches Zwischenangebot besuchen. Diese Menge ist für die Schweiz zahlenmässig nicht bekannt, da kein zentrales Register geführt wird.

Es wurden 10 Kantone einbezogen, nämlich: Zürich, Bern (nur deutschsprachige Gebiete), Aargau, Basel-Land (teilweise), Glarus, Uri, Schwyz, Obwalden, Nidwalden, Luzern.

Folgende Kantone wurden ebenfalls mit der Bitte um Adressenzustellung angeschrieben, aber nicht berücksichtigt, weil die Antworten zu spät eintrafen: Zug, Solothurn, St.Gallen. Ohne Antwort (innert nützlicher Frist) blieben: Thurgau, Schaffhausen

Geantwortet, aber wegen starker Inanspruchnahme durch selber veranlasste Evaluation nicht berücksichtigt: Basel-Stadt. Nicht angefragt wurden: Beide Appenzell, Graubünden, Wallis, Romandie und Tessin.

Insgesamt wurden 146 Adressen (Schulklassen) angeschrieben, wovon 95 Klassen antworteten (entspricht einem Rücklauf von rund 65%).

1442 Fragebogen erwiesen sich als brauchbar. Alle Fälle mit Doppelbürgerschaft, unklarer Nationalität oder gemischt ausländisch-schweizerischen Eltern wurden nicht in die Auswertung einbezogen, um die zu tätigenen Schlussfolgerungen auf solche Populationen abstellen zu können, die in der interessierenden theoretischen Hinsicht (Nationalität, häusliche Sozialisation und Sprach- sowie Kontextkenntnisse) eine klare Zusammensetzung hatten. Die Analyse wurde schliesslich mit einem N von 1360 durchgeführt. Der Verlust von 82 Fällen wurde riskiert, da zum vorneherein fest stand, dass es weniger darum gehen würde, für die Gesamtpopulation der Brückenangebots-AbsolventInnen repräsentative Aussagen zu tätigen, sondern eher im Sinne eines experimentellen designs bestimmte ausgewählte Teilgruppen mit einander zu vergleichen.

3. Die Suche nach Anschlusslösungen – Suchaufwand und Helfer

3.1 Zur Operationalisierung

Eine zentrale Arbeitshypothese in unserem Konzept stellt die Annahme dar, dass Intensität und Modalitäten der Stellensuche von Bedeutung für das Finden einer Anschlusslösung nach Absolvieren eines Brückenangebotes darstellen. Entsprechend aufwändig wurde der Variablenkomplex „Suche eines Ausbildungsplatzes“ operationalisiert. Basis bildete eine differenzierte Anlage zur Ermittlung von mündlichen, telefonischen und schriftlichen Kontakten und Vorsprachen und der erfahrenen Hilfestellung durch Drittpersonen. Dabei wurde für jeden konkreten Suchakt die Art der Suche, die Art des Akteurs, der dabei half oder die Kontaktnahme anstrebte oder durchführte, erhoben – also z.B. „persönliche Vorsprache durch Vater, Mutter, Lehrer etc. bei Lehrmeister/Firma“.

9. Was hast <i>Du</i> unternommen und was haben <i>Andere</i> alles unternommen, um für <i>Dich</i> einen Ausbildungsplatz oder eine Schule zu finden?						
<i>Gib bei jeder Frage an, ob Vater, Mutter usw. dies unternommen hat.</i>						
<i>Vergiss dich selber nicht !</i>						
Was ? ↓	Wer alles? ↓					
	Vater ↓	Mutter ↓	Bruder, Schwester Onkel, Tante, usw.↓	Lehrer /In ↓	Jemand anderer ↓	Du selber ↓
Brief an LehrmeisterIn oder Firma geschrieben (wenn "ja": an <i>einen</i> oder an <i>mehrere</i> Lehrmeister?)	an <i>einen</i> Lehm. <input type="checkbox"/> an <i>mehrere</i> Lehm. <input type="checkbox"/>					
<i>Dir</i> geholfen, einen Brief an Lehm. zu schreiben	an <i>einen</i> Lehm. <input type="checkbox"/> an <i>mehrere</i> Lehm. <input type="checkbox"/>					
mit LehrmeisterIn oder jemand von Firma telefoniert	bei einem <input type="checkbox"/> bei mehreren <input type="checkbox"/>					
für <i>Dich</i> einen Termin abgemacht bei LehrmeisterIn / Firma	bei einem <input type="checkbox"/> bei mehreren <input type="checkbox"/>					
bei Lehrmeister/Firma/Schule persönlich vorgesprochen	bei einem <input type="checkbox"/> bei mehreren <input type="checkbox"/>					
etwas Anderes, nämlich ... (hinschreiben)..... (wer→))	<input type="checkbox"/>					

Hast Du oder hat Dein Vater, Deine Mutter usw. wegen Berufswahl / Ausbildungsplatz ...	Vater ↓	Mutter ↓	Bruder, Schwester Onkel, Tante, usw.↓	Jemand anderer ↓	Du selber ↓
...mit dem Lehrer oder der Lehrerin telefoniert	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mit dem Lehrer oder der Lehrerin unter vier Augen gesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mit Familie/Verwandten gesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mit Freunden / Freundinnen gesprochen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...sonst mit jemandem gesprochen, der hier "drauskommt"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
..an Info-Veranstaltungen gegangen/Infos geholt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...dich bei Berufsberatung angemeldet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...bei Berufsberatung vorbeigegangen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
etwas Anderes, nämlich ... (hinschreiben) (wer→)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Hast Du oder hat Dein Vater, Deine Mutter usw....	Vater ↓	Mutter ↓	Bruder, Schwester Onkel, Tante, usw.↓	Jemand anderer ↓	Du selber ↓
... mit jemand wegen einer Schnupperlehre Kontakt aufgenommen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
...mit einer weiterführenden Schule Kontakt aufgenommen?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3.2 Suchaufwand und Suchmuster in Abhängigkeit von Geschlecht, Nationalität und Schulkarriere

Obwohl Suchaufwand und Suchmodalität uns letztlich als mögliche Determinanten des Sucherfolgs interessierten, wollen wir in einem ersten Schritt die Abhängigkeit oder „Verteilung“ des Suchaufwandes einer Inspektion unterziehen. Es zeigte sich, dass die durch die Mutter gewährte Suchhilfe sehr sensitiv auf den sozialen und ethnischen Status reagiert. Vor allem erweist sie sich als ausserordentlich stark abhängig von der Nationalität ($r = -.403$).

Dies heisst, dass schweizerische Schüler und Schülerinnen von Brückenangeboten in hochsignifikantem Ausmass mehr mütterliche Unterstützung bei der Stellensuche erfahren als ausländische.

Wenn das Unterstützungsverhalten der Mutter zwischen Schweizern und Ausländern differiert, drängt sich als erste Annahme die auf, dass es die kontextspezifische Kompetenz der Eltern ist, welche über den Suchaufwand entscheidet. Die massgebliche Variable aus diesem Bündel der Kompetenzen besteht wohl in der Kenntnis der deutschen Sprache. Tatsächlich steigt unter den Ausländern das Mass mütterlicher Hilfe in signifikantem Mass mit zunehmenden elterlichen Deutschkenntnissen an ($r = -.223^{**}$). Allerdings steigt der Mittelwert für das mütterliche Engagement auch auf der höchsten Stufe der Deutschkenntnisse – die wir nur anhand einer subjektiven Einschätzung durch die befragten SchülerInnen erfahren konnten – nur auf einen Wert von 18.61, während er für Schweizer Mütter bei 20.17 liegt.

Geringere Variation weist im Allgemeinen das väterliche Engagement auf. Es liegt im Durchschnitt tiefer als das mütterliche (18.51 im Vergleich zu 19.31 für letzteres). Die stärkste Korrelation findet sich hier mit dem Ausbildungsniveau ($r = .177^{**}$) und, bei den ausländischen Vätern, mit den Deutschkenntnissen, doch fallen beide wesentlich schwächer aus als bei der mütterlichen Unterstützung ($R = -.154^{**}$). Der Zusammenhang mit der Nationalität ist beim väterlichen Engagement kaum der Rede wert ($r = -.095^{**}$).

Das Lehrerengagement variiert nach Typus des Brückenangebotes. Am meisten Engagement zeigen die Lehrer der Werkjahre und der Integrationsklassen, am wenigsten jene der 10. Schuljahre. Darin widerspiegelt sich auf inverse Weise die durchschnittliche Eigenkompetenz der Schüler in den verschiedenen Typen.

Tabelle 1: Engagement des Lehrers bei der Stellensuche (Mittelwerte nach Schultypen)

Typ	Mittel	Standardabweichung	N
Werkjahr	8.54	2.50	203
Integration	8.38	2.26	122
Berufswahl	7.93	1.94	260
Haus- und Landw. Fortbildungsschule	7.36	1.70	50
Andere	7.17	1.51	116
Vorlehre	7.12	1.75	41
10. Schuljahr	7.00	1.43	465
Total	7.56	1.93	1360

Mittels einer Varianzanalyse kann gezeigt werden, dass das Engagement zwischen den Typen stärker variiert als innerhalb derselben. „Innerhalb derselben“ würde heissen: Von Lehrer zu Lehrer. Dasselbe Verfahren ergibt auch, dass innerhalb eines jeden dieser Typen von den ausländischen SchülerInnen dem Lehrer ein höheres Engagement attestiert wird als von den schweizerischen – immer mit Hilfe unserer Anlage gemessen, wie sie oben aus der Widergabe der Fragebogenseiten ersichtlich ist. Das heisst, dass mit dem Schultypus beziehungsweise mit der für den einzelnen Typus erwartbaren Schülerpopulation ein bestimmtes Mass von Lehrerengagement verbunden ist.

Bei den Ausländerinnen engagieren sich die Lehrer nach Massgabe der Deutschkenntnisse, wobei die Gruppe mit mittelmässigen Kenntnissen die grösste Hilfe erhält, nicht jene mit schlechten, vermutlich weil diese kaum zu vermitteln sind.

Analoges lässt sich zum Engagement von Dritten sagen. In diese Rubrik dürften z.B. Berufsberater fallen. Die Inanspruchnahme von weiteren Familienangehörigen (Bruder, Schwester, Onkel etc.) hat ähnlichen kompensatorischen Charakter, zeigt aber im Ganzen eher schwächere Korrelationen. Am höchsten fällt jene mit der Nationalität aus; ausländische SchülerInnen spannen ihre Geschwister und weiteren Verwandten öfter ein, als dies die schweizerischen tun, wohl weil ihnen die Eltern oft weniger beispringen können ($r = .113^{**}$).

Eigeninitiative wird unter jenen SchülerInnen, die als letzte obligatorische Schule die Oberschule besuchten, weniger entwickelt als unter jenen mit Real- oder Sekundarschul-Abgang (Tabelle 2):

Tabelle 2: *Eigeninitiative nach zuletzt besuchtem obligatorischem Schultyp*

F9DU Eigeninitiative bei Stellensuche

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Oberschule	118	26.16	4.24	.39	25.39	26.93
Realschule	663	27.33	4.14	.16	27.01	27.65
Sekundarschule	355	28.07	3.82	.20	27.67	28.47
Total	1136	27.44	4.09	.12	27.20	27.68

Diese Abstufung gilt auch, wenn man sie nur unter Schweizer SchülerInnen untersucht. Sie rührt also nicht einfach von einem eventuell höheren Ausländeranteil in der Ober- oder Realschule.

Trotzdem gilt es zu erwähnen, dass Ausländer und Ausländerinnen, die fast ganz im Ausland zur Schule gingen, in unserer Messung ein geringeres Initiativmass aufweisen als solche, die über längere schweizerische Schulerfahrungen verfügen (vgl. unten Tabelle 3).

Tabelle 3: *Eigeninitiative nach Kontext der besuchten Schulen (Schweiz-Ausland)*

F9DU Eigeninitiative bei Stellensuche

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Schweizer – nur in der Schweiz	825	27.37	3.84	.13	27.11	27.63	16	35
Ausl. nur in der Schweiz	236	27.80	4.51	.29	27.22	28.38	16	35
Ausl. haupts. in der Schweiz	104	26.78	4.88	.48	25.83	27.73	16	34
Ausl. haupts. o. ganz im Ausl.	183	25.00	4.81	.35	24.30	25.70	16	34
Total	1348	27.08	4.27	.12	26.85	27.31	16	35

Eine eingehende Analyse deutet darauf hin, dass es vor allem die Deutschkenntnisse, daneben aber auch weitere Komponenten der Kontextkenntnisse entscheidend sind.

Es fällt auf, dass die ganz in der Schweiz eingeschulten AusländerInnen sogar ein höheres Mass an Eigeninitiative aufweisen als die SchweizerInnen. (Der Unterschied ist signifikant.)

Dies kann als Hinweis auf eine sehr hohe Motivation verstanden werden, aber auch andeuten, dass Ausländerinnen stärker auf die von uns abgefragten universalistischen Wege der Stellenfindung angewiesen sind, weil ihnen weniger ein persönliches Netzwerk zur Verfügung steht. Dieses Ergebnis kontrastiert allerdings zu jenem von Bolzman et al., 2003), wonach Italienerinnen und Spanierinnen (in einer Befragung ermittelt), ihre berufliche Anstellung häufiger überpersönliche Beziehungen finden, während Schweizer eher über Stellenanzeigen vorgehen.

Die eigene Einstellung zur Remigrationsfrage zeigt ebenfalls einen gewissen Zusammenhang mit der Stellensuchintensität (vgl. Schlussbericht). Die Befragten entwickeln dann hohes Eigenengagement, wenn ihre Familie das Rückwanderungsthema nie anspricht, und dann ein tiefes, wenn sie selber eine Rückkehr für sicher halten. In einer Gesamtrechnung verschwindet allerdings die Bedeutung dieser Faktoren gegenüber den Deutschkenntnissen und dem Kontext des Schulbesuchs.

4. Die Anschlusschancen der AbsolventInnen von Brückenangeboten

4.1 AbsolventInnen ohne Anschluss

8.3% aller Befragten waren gegen Ende des Zwischenjahres ohne irgend eine Anschlusslösung, womit wir in der Grössenordnung der Vorgängerstudie liegen (Gertsch et al. 1999). Wie zu erwarten, liegt dieser Wert bei den ausländischen SchülerInnen höher. Der Unterschied von rund 12 Prozentpunkten ist zwar signifikant, jedoch ist zu bedenken, dass die Kategorie „Ausländer“ hier auch AbsolventInnen von Integrationsklassen einschliesst. Diese Quote liegt nun aber bei AbsolventInnen der Integrationsklassen naturgemäss sehr viel höher als beim restlichen Durchschnitt. Klammert man diesen Typus aus der Analyse aus, so sinkt die Quote auf 5.9%, der Unterschied zwischen Schweizern und Ausländern reduziert sich dann auf 7.5 Prozentpunkte.

Das Mass fremder oder eigener Suchintensität hat nur äusserst geringen Einfluss darauf, ob eine Anschlusslösung gefunden wird oder nicht – das gilt inner-

halb unserer Stichprobe und für die Art und Weise, in der wir „Suchintensität“ gemessen haben.

4.2 Die berufliche Integration der AbsolventInnen mit Anschlusslösung

4.2.1 Der Zusammenhang zwischen Engagement bei der Stellensuche und beruflicher Integration

Um das Mass der beruflichen Integration differenziell erfassen zu können, fehlt uns ein geeigneter Indikator.¹⁶⁹ Zwar bestehen im Alltag durchaus Vorstellungen von einem Statusgefüge, in das Berufe eingereiht werden können. Diese Rangierung erweist sich jedoch bei näherer Betrachtung als rudimentär und inkonsistent, zudem dürfte der unterstellte Konsens in seinem Ausmass wohl beträchtlich überschätzt werden. Einzelne Berufsgruppen dürften ihren kollektiven Prestigewert höher einschätzen und die prestigemässige Distanz zu andern Gruppen geringer, als diese umgekehrt es ihnen gegenüber tun. Von der Frage der Konsensualität abgesehen stellt die überaus grosse und ständig im Wandel begriffene Zahl der Berufe jeden wissenschaftlichen oder alltäglichen Rangierungsversuch vor schier unüberwindbare Konsistenzprobleme. Um aus diesem Dilemma einen operationalen Ausweg zu finden, haben wir kurzerhand die *Anzahl der verlangten Lehrjahre* zum Kriterium der beruflichen Integration gemacht, wohl wissend, dass dieses Vorgehen diskutabel ist.

Die Suchintensität zeigt auch auf die erzielte berufliche Integration im Sinne unserer Operationalisierung nur eine bescheidene Wirkung. Das gilt vor allem auf globalem Niveau, das heisst, für die gesamte Population. Das ändert sich geringfügig, wenn man die Grundgesamtheit nach Geschlecht trennt. Unter den Frauen findet sich dann eine Beziehung zwischen dem mütterlichen Engagement und dem gefundenen beruflichen Ausbildungsgang, indem höheres mütterliches Engagement mit anforderungsreicheren Ausbildungsgängen zusammen geht ($r = .151^{**}$). Hier findet sich nun auch wieder der Einsatz des Lehrers sowie „Anderer“; die beide – zu erkennen am negativen Vorzeichen – sich umso mehr enga-

¹⁶⁹ Die von Levy & Joye (1994) und Schuler & Joye (1995) vorgestellte Einreihung des sozioprofessionellen Status entspricht nicht dem von uns Gesuchten. Diese Autoren vereinigen die Dimensionen Stellung im Beruf, Aus-bildung, Abhängigkeit und manuell/nicht manuell in ihrer Skala. Für unsere Zwecke ist diese Lösung v.a. deswegen ungeeignet, weil sie nicht primäre berufliche Ausbildungsgänge einreihet, sondern komplexe berufliche Situationen, wie sie erst beim beruflich bereits integrierten Erwachsenen vorkommen.

gieren, je tiefer die beruflichen Chancen einer Schülerin sind ($-.108^*$ und $-.094^*$). In der männlichen Teilpopulation findet sich schlicht keine Beziehung. Das Bild ändert sich mit einer noch weiter gehenden Aufspaltung, indem bei den Schweizer Frauen das Mass der Eigeninitiative offensichtlich in einem – allerdings auch nicht gerade starken – Zusammenhang mit der Anforderungsstufe der Berufsbildung steht ($r = .129^*$).

4.2.2 Die Abhängigkeit der beruflichen Integration von strukturellen Variablen

Eindeutig in ihrer Grössenordnung sind hingegen die Abhängigkeiten der beruflichen Integration vom Geschlecht, der Nationalität und der zuletzt besuchten obligatorischen Schulstufe. Der stärkste Unterschied besteht im Zusammenhang mit dem Geschlecht ($r = .357^{**}$): Frauen sind viel häufiger in ein- oder zweijährigen Berufslehren anzutreffen als Männer; diese hingegen krass häufiger in vierjährigen (35.7% im Vergleich zu 7.8%). Auch wenn die Differenz auf der Ebene der vierjährigen Lehren zweifellos damit zu tun hat, dass sich unter denjenigen Ausbildungsgängen, die vier Jahre erfordern, grossenteils ausgesprochene Männerberufe finden (meist stark Technik-lastige), so kann damit nur bedingt die Tatsache der fast völligen Absenz der Männer auf der untersten Stufe (nur 6.9% im Vergleich zu 26.3% bei Frauen) erklärt werden.

Der Unterschied zwischen Schweizern und Ausländern fällt im Vergleich zum obigen geringer aus. Ausländer sind zu etwa 10 Prozentpunkten häufiger in ein- bis zweijährigen Lehrgängen vertreten ($r = -.120^{**}$).

Da, wie oben gezeigt wurde, sowohl das Geschlecht wie die Nationalität für den Zugang zum Berufssystem von Bedeutung sind, liegt es nahe, die kombinierte Auswirkung der beiden Merkmale zu untersuchen. Wie aus Tabelle 4 ersichtlich, ist die Wirkung der Nationalität bei den Frauen eine andere als bei den Männern – oder die Wirkung des Geschlechts eine andere je nach Nationalität. Statistisch gesprochen liegt eine Interaktion zwischen Geschlecht und Nationalität vor. Im Einzelnen lässt sich folgendes beobachten (vgl. Tabelle 4):

- 1) Bei den Ausländerinnen beginnt ein doppelt so hoher Prozentsatz eine ein- oder zweijährige Lehre wie bei den Schweizerinnen (41.6% im Vergleich zu 20.1%).
- 2) Der Wert von 41.6% ist der höchste Anteil für ein- und zweijährige Lehren. Dieser wird wie gesagt bei den Ausländerinnen erreicht.

- 3) Der unter 1. dargelegte Unterschied besteht nur bei den Frauen. Bei den Männern sind die Anteile auf dieser Ausbildungsebene nur insignifikant verschieden (5.6% vs. 7.4%).
- 4) Bei den Männern gibt es überhaupt keine Unterschiede nach Nationalität.
- 5) Vergleicht man die Werte für ein- und zweijährige Lehren zwischen Frauen und Männern, so erkennt man eine grössere Differenz bei den Ausländern als bei den Schweizern (Implikation von 1. und 4.)

Der gesamte Befund lässt sich wie folgt resümieren (vgl. Tabelle 4 unten).
Die Wirkung des Geschlechts ist bei der ausländischen Schülerschaft stärker als bei der schweizerischen,

Tabelle 4: Dauer der Lehre, nach Geschlecht und Nationalität

GEND22 Geschlecht			NAT24 Nationalität (Ausl.-Schweizer)		Total
			CH	Ausl.	
Weibl.	ANSCHL73 Dauer der Lehre	Ein- und Zweijährige Lehre	68 21.1%	57 41.6%	125 26.3%
		Dreijährige Lehre	240 71.0%	73 53.3%	313 65.9%
		Vierjährige Lehre	30 8.9%	7 5.1%	37 7.8%
		Total	338 100.0%	137 100.0%	475 100.0%
	Männl.	ANSCHL73 Dauer der Lehre	Ein- und Zweijährige Lehre	23 7.4%	7 5.6%
Dreijährige Lehre	173 55.6%		78 61.9%	251 57.4%	
Vierjährige Lehre	115 37.0%		41 32.5%	156 35.7%	
Total	311 100.0%		126 100.0%	437 100.0%	

Tabelle 4b: Korrelationskoeffizienten

Subpopulation	Einfluss der Nationalität auf Dauer der Lehre	Subpopulation	Einfluss des Geschlechts auf Dauer der Lehre
Weiblich	R = .223, p = .000	schweizerisch	R = .355, p = .000
Männlich	R = .060, p = .460	ausländisch	R = .489, p = .000

Tabelle 4c: Chi-Quadrat-Werte

Chi-Square Tests

GEND22 Geschlecht		Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Weibl.	Pearson Chi-Square	23.525	2	.000
	Likelihood Ratio	22.475	2	.000
	Linear-by_Linear Association	22.867	1	.000
	N of Valid Cases	475		
	Männl.	Pearson Chi-Square	1.552 ^b	2
Likelihood Ratio		1.571	2	.456
Linear-by_Linear Association		.009	1	.925
N of Valid Cases		437		

a) 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10.67.

b) 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8.65.

In der Struktur ähnliche Befunde ergeben sich, wenn die Variable „zuletzt besuchte obligatorische Schulstufe“ eingeführt und ihre Wirkung auf die berufliche Integration getrennt nach Nationalität beziehungsweise nach Geschlecht untersucht wird. Als erstes besprechen wir den Einfluss der Nationalität für die verschiedenen obligatorischen Schulstufen. Die Resultate für die Oberschule sind inkonsistent; die Schweizer Oberschulabsolventen finden sich im Vergleich zu den ausländischen häufiger in ein- bis zweijährigen Lehren wie auch in vierjährigen. Der Zusammenhang ist nicht signifikant. Möglicherweise spielt uns hier die geringe Grundgesamtheit bei den Ausländern (n=21) einen Streich.

Eine verlässliche Grundlage finden wir hingegen bei den Absolventen der Realschule. Hier lässt sich klar sagen, dass die Ausländer im Vergleich zu den Schweizern schlechter wegkommen, bei gleichen schulischen Voraussetzungen. Sie sind bei den kurzen Ausbildungsgängen über-, bei den dreijährigen hingegen untervertreten. Der Zusammenhang ist klar signifikant (Chi Q. = 25.227, df=2, p=.000). Bei den Brückenangebots-AbgängerInnen mit Sekundarschulabschluss ist hingegen das Bild zwischen SchweizerInnen und AusländerInnen ausgewogen. (Chi Q.=.040, df=2, p=.980).

Das heisst:

Bei mittleren schulischen Voraussetzungen spielt die Nationalität eine Rolle beim Zugang zur Berufsbildung. Eine gute schulische Vorbildung egalisiert hingegen den Effekt der Nationalität.

Tabelle 5: Dauer der Lehre, nach zuletzt besuchter obligatorischer Schulstufe und Nationalität

SCHVOR3 Zuletzt besuchte Oblig. Schule (3 Niveaus)			NAT24 Nationalität (Ausl.-Schweizer)		Total
			CH	Ausl.	
Oberschule.	ANSCHL73 Dauer der Lehre	Ein- & zwei- jährige Lehre	12 22.6%	2 9.5%	14 18.9%
		Dreijährige Lehre	26 49.1%	15 71.4%	41 55.4%
		Vierjährige Lehre	15 28.3%	4 19.0%	19 25.7%
	Total	53 100.0%	21 100.0%	74 100.0%	
Realschule.	ANSCHL73 Dauer der Lehre	Ein- & zwei- jährige Lehre	60 17.0%	53 38.1%	113 23.0%
		Dreijährige Lehre	221 62.6%	66 47.5%	287 58.3%
		Vierjährige Lehre	72 20.4%	20 14.4%	92 18.7%
	Total	353 100.0%	139 100.0%	492 100.0%	
Sekundarschule.	ANSCHL73 Dauer der Lehre	Ein- & zwei- jährige Lehre	10 5.1%	3 5.8%	13 5.2%
		Dreijährige Lehre	141 71.6%	37 71.2%	178 71.5%
		Vierjährige Lehre	46 23.4%	12 23.1%	58 23.3%
	Total	197 100.0%	52 100.0%	249 100.0%	

Ein Vergleich der Korrelationskoeffizienten (unten) zeigt, dass der Schulabschluss sowohl bei schweizerischen wie bei ausländischen AbgängerInnen von Brückenangeboten den Zugang zum Berufsbildungssystem mit beeinflusst – was zu erwarten ist –, dass er dies aber bei der ausländischen Subpopulation eindeutig stärker tut, und zwar insofern, als eben ausländische Realschüler signifikant benachteiligt sind.

Tabelle 6: Dauer der Lehre, nach zuletzt besuchter obligatorischer Schulstufe und Nationalität (Korrelationswerte)

Subpopulation	Einfluss der Nationalität auf Dauer der Lehre	Subpopulation	Einfluss des Schulab- schlusses auf Dauer der Lehre
Realschulabschl.	R = .226, p = .000	schweizerisch	R = .191, p = .000
Sekundarschulab.	R = .013, p = .980	ausländisch	R = .335, p = .000

Führen wir nun nach dem selben Schema wie oben anstelle der Nationalität das Geschlecht ein, so können wir zunächst einmal feststellen, dass unter den Abgängern mit Oberschulabschluss fast ausschliesslich Männer in vierjährigen Lehrgängen anzutreffen sind. Diese Männer erreichen eine ebenso hohe Vierjährigen-Quote wie die männlichen Abgänger der Realschule oder der Sekundarschule.

Der leichtere Zugang der Männer zu vierjährigen Ausbildungsgängen lässt uns nun die Frage stellen, ob dieser Sachverhalt in gleichem Ausmass für Ausländer wie für Schweizer gilt. Weil wir bei einem derart weitgehenden break down der Grundgesamtheit wegen zu geringer Felderbesetzung die numerisch zuverlässige Basis verlieren würden, beschränken wir diese Analyse auf die Ebene der RealschulabgängerInnen. Dies ist durchaus zulässig, solange wir die zu ziehenden Schlüsse nicht unzulässig generalisieren. Beizufügen ist, dass es sich bei den RealschülerInnen insofern um die interessanteste Gruppe handelt, als bei dieser alle diskutierten Mechanismen am freiesten spielen dürften. Realschüler sind in jener Zwischenlage, von der aus der Zugang zu vielen Berufen im Prinzip offen steht, aber eben nur bei insgesamt günstigen Bedingungen, also u. a. auch unter der Voraussetzung, dass keine diskriminatorischen Mechanismen im Spiel sind.

Die Resultate zeigen unter der schweizerischen Teilpopulation sofort wieder die bekannte Überrepräsentanz der Männer in den vierjährigen Ausbildungsgängen (Tabelle hier nicht aufgeführt). Bemerkenswert ist nun, dass sich diese Verteilung mit grosser Exaktheit unter den ausländischen Männern wiederholt. Das lässt sich hingegen von den RealschülerInnen nicht behaupten. Doppelt so viele AusländerInnen wie SchweizerInnen ergreifen nämlich eine Lehre der untersten Anforderungsstufe. Abstrakt ausgedrückt heisst das (vgl. unten Tabelle 7): *Die Nationalität stellt nur bei den Frauen einen diskriminierenden Faktor dar.*

Das Geschlecht andererseits diskriminiert auch bei den schweizerischen Schülern sehr stark – das ist der Effekt der vierjährigen Lehren –, jedoch bei

den aus-ländischen noch stärker (Differenz zwischen $r=.377$ und $r=.494$ in Tabelle 7); diese bleiben in den kurzen Lehrgängen haften.

Tabelle 7: Dauer der Lehre, nach Geschlecht und Nationalität (nur RealschülerInnen)

Subpopulation	Einfluss der Nationalität auf Dauer der Lehre	Subpopulation	Einfluss des Geschlechts auf Dauer der Lehre
Weiblich	R = .268, p = .000	Schweizerisch	R = .377, p = .000
Männlich	R = .026, p = .930	Ausländisch	R = .494, p = .000

4.2.3 Der Kontext des Schulbesuchs

Den Einfluss der Nationalität auf die Berufsbildungschancen haben wir oben gezeigt. Dabei setzten wir die Variable „Nationalität“ im rein formalen Sinne ein. Wann in ihrem Leben diese ausländischen Schülerinnen und Schüler in die Schweiz gekommen waren, beziehungsweise: wie gross der Anteil der in der Schweiz verbrachten Schulzeit an ihrer ganzen Schulzeit war, das konnte dabei frei variieren. Nachdem nun aber feststeht, dass die Nationalität eine Rolle spielt, ist genaueres Wissen über die Faktoren gefragt, die hinter „Nationalität“ stehen und den beobachteten Einfluss ausüben. Wir haben darum eine Variable gebildet, die den Status Ausländer weiter unterteilt nach Kontext der hauptsächlich verbrachten Schulzeit.

Es ergibt sich, dass jene Ausländerinnen, die überwiegend im Ausland geschult wurden, häufiger in ein- bis zweijährigen Lehrgängen anzutreffen sind, als Ausländerinnen, die ihren ganzen Schulgang in der Schweiz absolviert haben. Das mag vielleicht soweit nicht erstaunen. Auch die Tatsache, dass dieser Kontexteffekt für die männlichen Ausländer nicht gilt, vermag uns inzwischen nicht mehr zu überraschen. Unerwartet und viel problematischer ist hingegen ein weiterer Sachverhalt, nämlich der, dass – immer von den weiblichen Lehrstellenanwärtern gesprochen – auch jene, die ganz in der Schweiz eingeschult wurden, noch immer mit doppelter Häufigkeit als ihre Schweizer Kolleginnen eine berufliche Ausbildung der niedrigsten Anforderungsstufe antreten werden. Dieser Unterschied ist statistisch zweifelsfrei (Chi Q.= 14.5, df=2, p=.001), wogegen er bei den Männern wieder fehlt (Chi Q.=1.44, df=2, p=.488). Der Korrelationskoeffizient hält sich allerdings in mässigem Rahmen ($r=.187^{**}$ und $r=.063$ resp.), was heisst, dass der Kontext der Einschulung bis zu einem gewissen Grad die Differenz der beruflichen Integrationschancen zwischen

schweizerischen und ausländischen Frauen beeinflusst und im günstigen Fall, eben wenn alle Schulen in der Schweiz besucht wurden, zu mildern vermag.

In diese Berechnung hat nun das Niveau der zuletzt besuchten obligatorischen Schule noch keinen Eingang gefunden. Um die Frage zu beantworten, ob hinter der eben dargestellten Differenz zwischen schweizerischen und ausländischen (in der Schweiz geschulten) Frauen unterschiedliche Schulabschlüsse liegen, sollten wir einen entsprechenden break down vornehmen. Weil wir dann wieder an die Grenze der reliablen Felderbesetzungen geraten, behelfen wir uns erneut mit einer Beschränkung auf die Realschulabgänger.

Die Resultate (Tabelle 8) bestätigen den über alle drei Schulstufen hinweg (global) festgestellten Befund, den wir hier noch einmal explizit verbal festhalten wollen, weil er uns doch von einiger Wichtigkeit scheint:

*Ausländische Realschulabgängerinnen, die die Schule ganz in der Schweiz besucht haben (und die ein Brückenangebot absolviert haben!), treten doppelt so häufig eine ein- oder zweijährige Berufsausbildung an wie ihre schweizerischen Kolleginnen mit denselben Voraussetzungen (Chi Q.=13.258, df=2, p=.001, $r=.237^{**}$).*

Bei der vergleichbaren Männergruppe liegt die Differenz auch hier tief im Insignifikanzbereich (Chi Q.=1.479, df=2, p=.477, $r=.086$, n.s.).

Tabelle 8: Dauer der Lehre, nach Geschlecht und Kontext des Schulbesuchs (SchweizerInnen vs. ganz in der Schweiz eingeschulte AusländerInnen; nur RealschulabsolventInnen)

SCHVOR3 Zuletzt besuchte Oblig. Schule GEND22 (3 Niveaus) Geschlecht				NATW04 Schulbesuch in Ausl. oder Schweiz – für Ausländer und Schweizer		Total
				Schweizer, nur in der CH	Ausl., nur in der CH	
Realschule	Weibl.	ANSCHL73	Ein- & zwei- jährige Lehre	44 24.9%	30 50.0%	74 31.2%
			Dreijährige Lehre	122 68.9%	28 46.7%	150 63.3%
			Vierjährige Lehre	11 6.2%	2 3.3%	13 5.5%
			Total	177 100.0%	60 100.0%	237 100.0%
		Total	177 100.0%	60 100.0%	237 100.0%	
Realschule	Männl.	ANSCHL73	Ein- & zwei- jährige Lehre	16 9.2%	1 4.0%	17 8.5%
			Dreijährige Lehre	98 56.3%	17 68.0%	115 57.8%
			Vierjährige Lehre	60 34.5%	7 28.0%	67 33.7%
			Total	174 100.0%	25 100.0%	199 100.0%
		Total	174 100.0%	25 100.0%	199 100.0%	

5. Schluss

Zu erklären gilt es vor allem die krasse Differenz, die sich im Zugang zum Berufsbildungssystem findet, wenn die AbsolventInnen von Brückenangeboten nach Nationalität und Geschlecht verglichen werden. Der Sachverhalt ist, kurz rekapituliert, der, dass Männer - ausländische wie schweizerische – sich in Lehrgängen von vier Jahren Dauer konzentrieren, während Schweizer Frauen (zusammen mit den restlichen Männern) überwiegend in den dreijährigen Lehren zu finden sind, und die ausländischen Frauen in den ein- und zweijährigen. Jener Erklärungsansatz, der am entschiedensten aus der Mikroperspektive herangeht, scheidet dabei aus: das Mass des Engagements und der Hilfe bei der Stellen-

suche schafft keine nennenswerte Differenzierung im Zugang zur beruflichen Ausbildung.

Wir versuchen einen Ansatz, der von den einzelnen Berufsfeldern und den ihnen eigenen berufsspezifischen Kulturen und Kompetenzanforderungen ausgeht. Wir beginnen zuoberst in der Hierarchie, das heisst bei den vierjährigen Lehrgängen. Hier häufen sich die technischen Berufe. Technologie ist ein System von Zeichen und Wissen, welches „künstlich“ aufgebaut wird, und darum auch weitgehend unabhängig von Alltagswissen und –praktiken vermittelt werden kann, die in vorberuflichen Sozialisationskontexten erworben werden müssten. Technologisches Wissen wird viel mehr, als dies in andern Berufen der Fall ist, im Laufe der beruflichen Ausbildung von Grund auf aufgebaut; in Lehrwerkstätten, Labors und Schulen. Dieses künstliche Wissen hat seine eigene Sprache. An die Beherrschung der gehobenen Alltagssprache (Schriftdeutsch) werden weniger weit gehende Ansprüche gestellt; sprachliche Kompetenzen dienen hauptsächlich der betriebsinternen Kommunikation. Die vorausgesetzten Fähigkeiten sind in gewissem Sinne „kulturfrei“; etwa so, wie der kulturfreie Intelligenztest dies misst.

Dieses Abstellen auf „kulturfreie“ Fähigkeiten gibt der Selektion zu diesen Berufen etwas Universalistisches, und darin liegt die Chance der Ausländer – sofern sie sich eben für technische Berufe interessieren; was so viel heisst wie: dass diese Chance eine für die Männer ist, und den Frauen wenig hilft.

Diese Tatsache eines „teilweisen Universalismus“ hat nun aber nicht nur zur Folge, dass Frauen in den vierjährigen Berufen fehlen. Die Kehrseite der Medaille ist die, dass unter den Frauen in den von ihnen angestrebten Berufsfeldern eine Differenzierung der Zugangschancen nach sprachlicher Kompetenz spielt, und dass über diese Differenzierung eine Schichtung nach Nationalität zustande kommt. In der „oberen Schicht“ finden sich, neben nicht technisch interessierten oder begabten Männern, überwiegend Schweizer Frauen, weil diese den hier geforderten formalen Sprachkenntnissen zu entsprechen vermögen. Einer der typischen sprachsensitiven Berufe in diesem Segment ist gleichzeitig einer der quantitativ wichtigsten, und er ist bekanntlich unter den Frauen sehr beliebt: jener der kaufmännischen Angestellten (Gonon, 1999). In dieser Rolle braucht nun aber Sprache nicht nur den rein funktionalen Anforderungen der Verständigung unter Berufs- und Betriebsangehörigen zu genügen, sondern sie muss sich schriftlich, nach aussen, gegenüber Kunden, in der „Geschäftskorrespondenz“ darstellen und dabei den genauen Definitionen der Standardsprache genügen. So bleiben den ausländischen Frauen, auch wenn sie ganz in der Schweiz eingeschult wurden, wegen ihrer formal weniger perfekten Deutschfähigkeiten dann nur noch

jene Berufe, die in dieser Hinsicht geringere Ansprüche stellen, und das sind gleichzeitig – wenn sie eben nicht technischer Natur sind – auch in anderen Hinsichten anspruchslosere Berufe.

Gurny et al. (1981) fanden allerdings schon vor langem, dass Eltern der ausländischen Mädchen für diese weniger weitgehende Aspirationen hätten als für ihre Söhne. Dies wäre eine alternative Erklärung (die die erste nicht auszuschliessen braucht). Allerdings stellt sich da inzwischen die Frage nach der Aktualität dieser Erklärung. Die findings aus der Studie von Bolzman et al. (2003) deuten insofern in die von uns beobachtete Richtung, als sie ein früheres Beenden der schulischen Laufbahn durch die Ausländerinnen der 2. Generation festhält; Allerdings scheint eine weitere Beobachtung aus derselben Studie unserer Erklärung zu widersprechen. Es wurde nämlich gefunden, dass die Spanierinnen und Italienerinnen sowohl in Genf wie in Basel sozusagen ihre eigene, spezifische Lösung gefunden haben: Sie sind anteilmässig die weitaus stärksten Besucherinnen von Handelsschulen, und dies sowohl im Vergleich mit den Männern derselben Nationalität, wie auch mit den Schweizern und Schweizerinnen. Dabei könnte es sich auch um eine Umgehung des von uns oben hypothetisch dargelegten Problems eines aus sprachlichen Gründen erschwerten Zugangs zum kaufmännischen Sektor handeln. Es scheint ja denkbar, dass der Zugang zu Handelsschulen auch bei reduzierten Deutschkenntnissen eher offen steht als zur kaufmännischen Lehre. Mit Sicherheit dürfte jedenfalls das Kriterium der Nationalität so gut wie keine Rolle spielen; im Unterschied zur Situation, wie sie sich bei der Bewerbung um eine Lehrstelle stellt. Dabei darf nicht vergessen werden, dass wir hier einen sehr speziellen Ausschnitt an der Schnittstelle von Schule und Berufsbildung untersucht haben, während Bolzmans Resultate auf einer Befragung von Jugendlichen aus dem gesamten Bildungsangebot gründen.

Die finale Erklärung könnte so lauten, dass eben in diesem speziellen schulischen Segment der Brückenangebote jene Mädchen überrepräsentiert sind, denen der Zugang zu einer Handelsschule (bei der es sich dann vermutlich oft um eine private Schule handeln würde) nicht offen steht. Zwar ist ein späterer Handelsschulbesuch ja auch nach Absolvieren eines Brückenangebots nicht ausgeschlossen. Doch in unserer Studie nimmt die Weiterbildung an irgend einem Schultypus, Handelsschulen inbegriffen, insgesamt nur eine untergeordnete Stellung ein. Er differiert nach Nationalität nur sehr gering (4.4% der Schweizer und 6.1% der Ausländer), und noch weniger nach Geschlecht (5.3% der Frauen und 4.8% der Männer). Da die Umgehungsstrategie „Handelsschule“ nicht zugänglich ist, bleibt der kaufmännische Sektor, der im „Direktzugang“ über eine Lehre

– so vermuten wir – erst recht nicht betreten werden kann, definitiv verschlossen.

Teil C - Der Prozess der Berufsfindung aus individueller Sicht

Ergebnisse der qualitativen SchülerInnen-Befragung (Zusammenfassung)
von Christin Achermann

Um einen vertieften Einblick in die Prozesse der Berufsfindung zu erhalten, wurden 19 Befragte, nachdem sie ihr Zwischenjahr beendet hatten, durch mündliche, qualitative Leitfadenterviews erneut befragt. Die Auswahl dieser Personen erfolgte willkürlich; Repräsentativität wurde nicht angestrebt. Insbesondere solche Jugendliche waren von Interesse, die als spezielle, überraschende Fälle auffielen, also z.B. wenn aus der quantitativen Erhebung hervor ging, dass ein Teilnehmer oder eine Teilnehmerin mit ihrem/ seinem Schulabschluss eine erstaunlich qualifizierte Lehre fand oder wenn jemand trotz eines sehr grossen Aufwandes keine Lehrstelle fand etc. Dabei wurde darauf geachtet, eine möglichst grosse Heterogenität an Fällen zu finden und eine ausgeglichene Verteilung der Geschlechter zu erhalten. Ausländische AbsolventInnen sind im Sample überrepräsentiert.

Die Ergebnisse decken sich weitgehend mit jenen der standardisierten quantitativen Befragung und ergänzen diese. Es wurde festgestellt, dass die befragten SchweizerInnen tendenziell einen mehr oder weniger systematischen Berufsfindungsprozess durchlaufen, die AusländerInnen hingegen kaum. Bei genauerer Betrachtung stellte sich heraus, dass der Unterschied möglicherweise weniger in der Herkunft begründet ist als darin, wo die Schulzeit absolviert wurde.

Den analysierten Interviews ist weiter zu entnehmen, dass die Frage einer Rückwanderung ins Herkunftsland nur gerade bei zwei ausländischen Befragten einen Einfluss auf die Berufsfindung hatte. Für alle andern Interviewten war eine Rückwanderung zur Zeit der Befragung kein Thema und wurde oftmals entschieden ausgeschlossen.

Die Männer fanden ihren Beruf und ihre Lehrstelle nach dem opportunistischen Modell – das heisst, sie liessen sich bei ihrer Suche von der Zugänglichkeit des Lehrstellenangebots leiten. Viele Frauen hingegen verfolgten vage Vorstellungen eines Berufswunsches und zeigten ein entsprechend geringes zielorientiertes Handeln.

Findet sich eine Person in einer schwierigen Ausgangslage hinsichtlich schulischer Leistung, Unterstützung, Berufsfindung, Aufenthaltsdauer und –status, so scheint bei Männern die Chance gegeben, trotzdem einen Ausbildungsplatz zu finden, bei Frauen hingegen ist dies sehr unwahrscheinlich.

Bibliografie

- Allemann-Ghionda, Cristina & Meyer-Sabino, Giovanna: *Donne italiane in Svizzera*. Locarno : A. Dadò, 1993.
- Allemann-Ghionda, Cristina: “Ragazze e donne immigrate nella formazione e nel lavoro”. In: *Problemi al femminile* (Bern) Jg.14(1991), Nr. 3, S. 21-29.
- Bertram, Barbara et al.: *Gelungener Start - unsichere Zukunft ? : der Übergang von der Schule in die Berufsbildung*. München : Deutsches Jugendinstitut, 1994.
- Bildungsdirektion Kanton Nidwalden: *Totalrevision der Bildungsgesetzgebung : Auswertung der Vernehmlassung : Bericht vom 11. September 2001*. www.nw.ch/regierung.
- Bolzmann, Claudio, Fibbi, Rosita & Vial, Marie: *Secondas – secondos : le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse*. Zurich : Seismo, 2003.
- Borkowsky, Anna: *Enfants et jeunes d'origine étrangère dans le système de formation en Suisse*. Berne : Office fédéral de la statistique, 1991.
- Buchmann, Marlies et al.: *Weiterbildung und Beschäftigungsschance*. Zürich, 1999.
- Bundesamt für Berufsbildung und Technologie: *BBT-Empfehlungen 2000 für Brückenangebote zwischen obligatorischer Schule und Berufsbildung*. Bern : EDMZ, 2000.
- Bundesamt für Statistik: *Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte : ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem*. Bern : BFS, 1997.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: *Ausbildung für Alle : Förderkonzept für benachteiligte Mädchen und Frauen*. Bonn, 1993.
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft: *Berufsbildungsbericht 1993*. Bonn, 1993.
- Däubler-Gmelin, Herta: *Frauenarbeitslosigkeit oder Reserve zurück an den Herd !*. Reinbek : Rowohlt, 1977.
- Departement Bildung, Kultur und Sport, Abteilung Berufsbildung und Mittelschule: *Bericht zur “Neukonzeption Brückenangebote” anlässlich der Unterbreitung des Entwurfs zur Total-revision “Dekret über die Kantonalen Schulen für Berufsbildung”*. Aarau, 2001.

- Dostal, Werner: *Mangelnde Schulleistungen oder überzogene Anforderungen ?*.
Nürnberg : IAB, 1998.
- Erziehungsdepartement des Kantons Aargau: *Bericht : Projektskizze
„Brückenangebote“*. Aarau : Erziehungsdepartement des Kantons Aargau,
Amt für Berufsbildung, 1998.
- Erziehungsdepartement des Kantons Aargau: *Das 9. bis 11. Schuljahr im Aargau
: Schlussbericht der Arbeitsgruppe zur Beantwortung der CVP-Motion betr.
BWS. Erziehungsdepartement des Kantons Aargau, Abteilung Volksschule,
Sektion Unterricht*. Aarau, 1997.
- Erziehungsdepartement des Kantons Aargau: *Grundlagen für den 1.
Zwischenbericht : „Vorprojekt Brückenangebote“*. Aarau : Amt für
Berufsbildung, 1999. S. 41. Hervorhebung durch J.M.N.
- Erziehungsdepartement des Kantons Bern: *Schlussbericht und Anträge der
Arbeitsgruppe Freiwillige 10, Schuljahre*. Bern, 1991. Vgl. auch
Kurzfassung. Schlussbericht und Anträge der kantonalen Arbeitsgruppe
Freiwillige 10. Schuljahre vom 13. August 1993. Bern o.O.
- Galley, Françoise & Meyer, Thomas: *Übergänge (Transitionen) zwischen
Erstausbildung und Erwerbsleben : Länderbericht zuhanden der OECD*.
Bern : Bundesamt für Berufsbildung und Technologie, 1998.
- Gertsch, Marianne, Modetta, Caterina & Weber, Karl: *Der Lehrstellenbeschluss.
Evaluation. 1. Zwischenbericht*. Bern: Universität Bern, Koordinationsstelle
für Weiterbildung, 1998.
- Gertsch, Marianne & Weber, Karl: *Der Lehrstellenbeschluss. Evaluation. 2.
Zwischenbericht*. Bern : Universität Bern, Koordinationsstelle für
Weiterbildung, 1999.
- Gonon, Philipp: „Das „Frauenproblem“ in der Berufsbildung“. In: *Panorama*,
Heft 6, 1999.
- Gonon, Philipp et al. (Hrsg.): *Gender Perspectives on Vocational Education :
Historical, Cultural and Policy Aspects*. Bern : P. Lang, 2001.
- Gurny, Ruth et al.: *Karrieren und Sackgassen : Wege ins Berufsleben junger
Schweizer und Italiener in der Stadt Zürich*. Diessenhofen : Rüegger, 1984.
- Heinz, Walter R. et al.: In: Mayer, Christine et al. (Hrsg.): *Mädchen und Frauen
: Beruf und Biographie*. München : Deutsches Jugendinstitut, 1984.
- Heinz, Walter R.: *Arbeit, Beruf und Lebenslauf*. Weinheim : Juventa, 1995.
- Hoeckner, M.: „Entscheiden geistige Fähigkeiten über Bildungswege ?“. In:
Bertram, Barbara.

- Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit: *IAB Werkstattbericht „Lehrstellensuche 92“*. Heft Nr. 9. Nürnberg, 1992.
- Kantonales Statistisches Amt Aargau: *Statistisches Heft*. Nr. 147 Zusammenfassung. Aarau, 2001.
- Krüger, Helga: "Frauen und Bildung : Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien : die wichtigsten Ergebnisse der Teilgutachten in der Zusammenschau". In: Dieselbe: *Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien*. Bielefeld : Karin Böllert KT-Verlag, 1992.
- Kurz-Scherf, Ingrid: *Geschlechterkampf am Arbeitsmarkt ? – Frauenperspektiven in Deutschland*. WSI Mitteilungen 4/1992.
- Levy, R. & Joye, D.: "What is Switzerland's classification like : classes, prestige gradation, professional categories ?" In: *International Sociology* (London) Vol. 9(1994), no. 3.
- NW EDK (Nordwestschweizerische EDK), Kommission Sekundarstufe II: *Auswertung Fragebogen zehntes Schuljahr* (Stand Herbst 2000).
- Rabe-Kleberg, Ursula & Mayer, Christine: "Stolpersteine – Zur aktuellen Situation von Berufsanfängerinnen". In: Rudolph, Hedwig et al.: *Berufsverläufe von Frauen : Lebensentwürfe im Umbruch*. München : Deutsches Jugendinstitut, 1986.
- Rettke, Ursula & Kretzer, Susanne: "Analyse der Übergangsproblematik junger Frauen beim Übertritt vom Allgemeinbildenden in das Berufsbildende und in das Beschäftigungssystem". In: Krüger, Helga: *Frauen und Bildung : Wege der Aneignung und Verwertung von Qualifikationen in weiblichen Erwerbsbiographien*, S. 87-142. Bielefeld : Karin Böllert KT-Verlag, 1992.
- Rimele, U. & Petzold, H.-J.: "Jugendberufshilfe und sozialpädagogische Aufgaben und Perspektiven". In: Institut für Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung (Hrsg.): *Materialien und Praxisberichte zur Ausbildung und Arbeit von Jugendlichen*. Heidelberg, 1987.
- Rüesch, Peter: *Spielt die Schule eine Rolle ?: schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern : eine Mehrebenenanalyse*. Bern : P. Lang, 1998.
- Schuler, Martin & Joye, Dominique: "D'un recensement à l'autre : la dynamique spatiale en Suisse". In: Blanc, Olivier et al.: *La population en Suisse : structure et dynamique spatiale*. Berne : OFS, 1995.
- Strauss, Anselm & Corbin, Juliet: *Grounded Theory : Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim : Beltz Psychologie Verlag Union, 1996.

Veröffentlichungen der Reihe « Sozialer Zusammenhalt und kultureller Pluralismus »

- Christin Achermann, Stefanie Gass (2003). Staatsbürgerschaft und soziale Schliessung. Eine rechtsethnologische Sicht auf die Einbürgerungspraxis der Stadt Basel.
- Claudio Bolzman, Rosita Fibbi, Marie Vial (2003). Secondas – Secondos. Le processus d'intégration des jeunes adultes issus de la migration espagnole et italienne en Suisse.
- Hans-Rudolf Wicker, Rosita Fibbi, Werner Haug (Hrsg.) (2003). Migration und die Schweiz. Ergebnisse des Nationalen Forschungsprogramms "Migration und interkulturelle Beziehungen".
- Regula Weiss (2003). Macht Migration krank ? Eine transdisziplinäre Analyse der Gesundheit von Migrantinnen und Migranten.
- Etienne Piguet, Stefano Losa (2002). Travailleurs de l'ombre ? Demande de main-d'oeuvre du domaine de l'asile et ampleur de l'emploi d'étrangers non déclarés en Suisse.
- Denise Efnonayi-Mäder, Milena Chimienti, Janine Dahinden, Etienne Piguet (2001). Asyldestination Europa. Eine Geographie der Asylbewegungen.
- Pierre Centlivres, Isabelle Girod (Sous la direction de) (1998). Les défis migratoires: Actes du colloque CLUSE "Les défis migratoires à l'aube du troisième millénaire".

Wenn Sie mehr Informationen betreffend dieser Publikationen wünschen, wollen Sie bitte die website des SFM konsultieren : <http://www.migration-population.ch> oder jene des Herausgebers : <http://www.seismoverlag.ch>

Diese Berichte können bei Seismo bestellt werden: seismo@gmx.ch.

Letzte vom SFM veröffentlichte Berichte

- 29: *Jenny Maggi, in collaboration with Sandro Cattacin (2003)*. Needed Basic Research in „Migration and Public Health“ 2002-2006 in Switzerland.
- 28: *Martin Niederberger, in Zusammenarbeit mit Sandro Cattacin (2003)*. Migrationspolitik in Agglomerationen. Eine explorative Analyse der zentralen Problem- und Interventionsfelder in der Schweiz.
- 27: *Milena Chimienti, Denise Efionayi-Mäder, avec la collaboration de Romaine Farquet (2003)*. La répression du travail clandestin à Genève. Application des sanctions et conséquences pour les personnes concernées.
- 26: *Sandro Cattacin, in Zusammenarbeit mit Igor Rothenbühler (2003)*. Interkulturelle Vermittlung. Formative Evaluation eines Projektes der Gemeinschaftszentren Bachwiesen, Heuried und Loogarten.
- 25: *Janine Dahinden, Milena Chimienti (2002)*. Professionelles Sprachmitteln und interkulturelles Vermitteln im Gesundheits-, Sozial- und Bildungsbereich. Theoretische Perspektiven.
- 24: *Philippe Wanner, Anna Neubauer, Joëlle Moret (2002)*. Caractéristiques de vie et d'intégration des populations issues de l'immigration. Une analyse des données du Panel suisse des ménages 1999-2000.
- 23: *Janine Dahinden, Denise Efionayi-Mäder, Sandro Cattacin (2002)*. Kurzevaluation der Fachstelle "Migration und Gesundheit" des Schweizerischen Roten Kreuzes.
- 22: *Martina Kamm, Sandro Cattacin (2002)*. Hilfe für Opfer rassistischer Diskriminierung. Eine Analyse des Angebots in der Schweiz.
- 21: *Gianni D'Amato, Brigitta Gerber (2002)*. Rechtsextremismus und Ausstiegshilfen - Möglichkeiten und Potentiale für die Schweiz.

Wenn Sie mehr Informationen betreffend der Publikationen des SFM wünschen, wollen Sie bitte die website <http://www.migration-population.ch> konsultieren.

Diese Berichte können frei heruntergeladen oder beim SFM bestellt werden.