

Evaluation der fachkundigen individuellen Begleitung in der Bildungsregion Zentralschweiz

Schlussbericht

Dezember 2012



Claudia Hofmann & Michaela Studer

Projektbearbeitung

Kurt Häfeli

Projektleitung

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

Schaffhauserstrasse 239

Postfach 5850

CH-8050 Zürich

+41 44 317 11 81

+41 44 317 11 10

wfd@hfh.ch

Im Auftrag der Zentralschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz ZBK (www.beruf-z.ch)

Inhalt

Zusammenfassung	1
1 Ausgangslage und Ziele von FiB in der Zentralschweiz	1
2 Auftrag, Ziele und Fragestellungen der Evaluation	1
3 Methodisches Vorgehen: Übersicht	2
4 Teil I: Fachkundige individuelle Begleitung in der Zentralschweiz	3
4.1 Ziele und Fragestellungen Teil I	3
4.2 Methodisches Vorgehen	4
4.3 Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews	5
4.3.1 Ausgangslage, Ressourcen und Ziele der FiB-Zentralschweiz	5
4.3.2 Projektorganisation und –abläufe	12
4.3.3 Koordination und Kooperation mit anderen Angeboten	21
4.3.4 Optimierungsbedarf aus Sicht der Beteiligten	25
4.4 Zusammenfassung Teil I	26
5 Teil II: Schulische Begleitung	29
5.1 Ziele und Fragestellungen Teil II	29
5.2 Methodisches Vorgehen	29
5.3 Ergebnisse	31
5.3.1 Beschreibung der Stichproben und Stand der Umsetzung der Rahmenkonzepte	31
5.3.2 Professionalität der FiB-Lehrpersonen und deren Kompetenzeinschätzung	36
5.3.3 Profile der Lernenden	39
5.3.4 Unterrichtsbezogene Arbeit der SB mit den Lernenden	44
5.3.5 Lernfortschritte	46
5.3.6 Zufriedenheit mit FiB und SB	49
5.3.7 Erfahrungen zur SB und Optimierungsmöglichkeiten	52
5.4 Zusammenfassung	54
6 Teil III: Individuelle Begleitung	59
6.1 Ziele und Fragestellungen Teil III (IB)	59
6.2 Methodisches Vorgehen	60
6.2.1 Dossieranalyse	60
6.2.2 Telefonische Interviews	62
6.3 Ergebnisse IB: Dossieranalyse	64
6.3.1 Soziodemographischer Hintergrund der Lernenden und Berufsbranchen	64
6.3.2 Ziele, Themenschwerpunkte und Organisation der IB	65
6.3.3 Kooperation und Koordination im Rahmen der IB	71
6.3.4 EBA-Abschlussergebnis, Entwicklung und Abbrüche	72
6.4 Ergebnisse IB: Telefonische Interviews	76
6.4.1 Schulische, betriebliche, familiäre und persönliche Ausgangssituationen	76
6.4.2 Initiation, Ziele und Verlauf der IB	83
6.4.3 Kooperation und Koordination im Rahmen der IB	89
6.4.4 Zufriedenheit und Ergebnisse der Begleitungen	92
6.4.5 Fallbeschreibungen und -verläufe	95
6.5 Zusammenfassung Teil II: Individuelle Begleitung	102
7 Schlussfolgerungen und Empfehlungen	106
8 Quellenangaben	112
9 Anhang	113
Anhang A (Teil I: Gesamtsicht - Fokusgruppeninterviews)	113
A1) Interviewleitfaden FiB-Verantwortliche	113
A2) Interviewleitfaden SB-Verantwortliche	117
A3) Interviewleitfaden IB-Beratende	120
A4) Interviewleitfaden IB-Begleitende	123
Anhang B (Teil II: Schulische Begleitung)	126
B1) Fragebogen Lime Survey	126
B2) Interviewleitfaden Tandeminterviews	133
B3) Tabelle: Kreuztabelle Anstellung als EFZ-Lehrperson und Lehrperson EBA	135

B4) Tabelle : Internetbasierte Befragung: Deskriptive Beschreibung zu Erfahrung, Lektion	135
B5) Tabelle: Internetbasierte Befragung: Aus- und Weiterbildungen der Lehrpersonen	135
B6) Tabelle: Internetbasierte Befragung: Häufigkeitsverteilung zur Beanspruchung der IB	136
B7) Tabelle: Internetbasierte Befragung: signifikante Korrelationen zwischen Angeboten der Schulischen Standortbestimmung, der Beratung bei persönlichen/familiären Problemen, Laufbahnplanung und der Einschätzung nach positiven Veränderungen	137
B8) Tabelle: Internetbasierte Befragung: Korrelationen zu Aussagen der Lehrpersonen zum Item Erfolgreicher Lehrabschluss	138
B9) Tabelle: Internetbasierte Befragung: Korrelationen zu Aussagen der Lehrpersonen zum Item Verhandlung mit dem Lehrbetrieb	139
Anhang C (Teil III: Individuelle Begleitung)	140
C1) Interviewleitfaden IB: Lernende	140
C2) Interviewleitfaden IB: Betriebe	143
C3) Interviewleitfaden IB: Eltern/Erziehungsberechtigte	146
C4) Interviewleitfaden IB: Begleitpersonen	149
C5) IB-Begleitungen nach Kantonen und Branchen detailliert	152
C6) Kategorien Ziele	155

Zusammenfassung

Ausgangssituation, Ziele der Evaluation und methodisches Vorgehen

Im Auftrag der Zentralschweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz ZBK evaluierte die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) die „Fachkundige individuelle Begleitung“ in der Zentralschweiz (FiB ZS). Ziel der Evaluation war es, die in den Grundlagen genannten und explizierten Wirkungsvariablen und Qualitätsstandards zu erfassen, wie z.B. den schulischen Lernfortschritt, den Abschlusserfolg, die Professionalität der FiB-Personen und die Umsetzung des Rahmenkonzepts. Mit der Evaluation sollten ein Beitrag zur Optimierung des Angebots geschaffen und die Möglichkeiten und Grenzen des Angebots aufgezeigt werden. Die Evaluation berücksichtigte die Perspektiven verschiedener Beteiligter und gliederte sich in drei Teile:

Teil 1 (November 2011-Februar 2012): Es wurden Fokusgruppeninterviews mit den kantonalen FiB-Leitenden, den SB-Verantwortliche sowie den IB-Beratenden und IB-Begleitenden durchgeführt.

Teil 2 (März – Juni 2012) – Fokus **schulische Begleitung (SB)**: Mit einer internetbasierten Befragung wurden die EBA-Lehrpersonen der Zentralschweiz zu ihrer Einschätzung der FiB befragt (N=69). Zudem wurden Lernende ausgewählter Klassen nach soziodemographischen und persönlichen Merkmalen beschrieben. Der schulische Fortschritt wurde mittels vorhandener Unterlagen und Gesprächen mit den Lehrpersonen erfasst.

Teil 3 (Mai – September 2012) – Fokus **individuelle Begleitung (IB)**: Die Dossiers von 37 Lernenden mit individueller Begleitung wurden analysiert (alle QV 2012), anschliessend zwölf Fälle ausgewählt und telefonische Interviews mit den Lernenden, Eltern, betrieblichen Berufsbildenden und Begleitpersonen durchgeführt.

Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Durch einen Auftrag der ZBK wurde ein **einheitliches Rahmenkonzept** für die Fachkundige individuelle Begleitung in der Bildungsregion Zentralschweiz erarbeitet und anschliessend in den Kantonen umgesetzt. Mit der FiB ZS wollte man die Positionierung der EBA vorantreiben und EBA-Lernende und Ausbildungsbetriebe gleichermassen unterstützen. In der Startphase bestanden Organe, welche die **Koordination und Zusammenarbeit** ermöglichten. Nach der ersten Implementationsphase wurden diese Treffen redimensioniert oder auch aufgehoben. Ob und wer diese interkantonalen Absprachen und Koordinationsaufgaben weiterhin übernimmt, ist ein offener Punkt. Durch neue Personalbesetzungen in den Kantonen ging zudem Wissen über Abläufe verloren und durch neue Aufgaben wie die Einführung des Case Management Berufsbildung (CM BB) tauchten neue Schnittstellen auf. Beide Aspekte unterstützten die Tendenz, dass die Kantone in der Umsetzung eigene Lösungen suchten. Obwohl zu CM BB ein Papier besteht, welches die Abgrenzung grob regelt, bestimmt in der Praxis die organisatorische Einbettung der Zuständigen die Umsetzung. Die Abläufe sind von aussen betrachtet nicht überall transparent. Insbesondere für Betriebe ist es unter diesen Umständen schwierig, die Übersicht über die Angebote zu behalten.

Empfehlungen:

- Falls ein einheitliches Angebot der FiB Zentralschweiz gewünscht ist, müssen dazu koordinierende Organe (weiter)bestehen.
- Interkantonale Erfa-Treffen und Weiterbildungsangebote sollten auch in der Konsolidierungsphase in angepasster Form weitergeführt werden. Sie sind ein wichtiges Element der Qualitätsentwicklung.
- Eine gemeinsame Internetplattform könnte die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen erleichtern (z.B. Ablage von wichtigen Unterlagen, Formulare, interessante Links, usw.).
- Die Schnittstelle FiB (speziell IB) zu CM BB sollte noch besser geklärt werden, einerseits inhaltlich, andererseits auch von den organisatorischen Abläufen her.

Die **schulische Begleitung** wird in den meisten Berufsfachschulen (mit einer Ausnahme) mit einem vollintegrierten Modell umgesetzt. In der Regel werden zwei Lektionen im Team-teaching unterrichtet. Alle Schulen kennen eine mehr oder weniger differenzierte systematische Begleitung der Lernenden mit einer Standortbestimmung zu Beginn der Lehrzeit. Im Verlauf der zweijährigen Ausbildungen haben die Lernenden üblicherweise pro Semester ein Gespräch, je nach Lehrjahr mit thematisch anderen Schwerpunkten. Eine standardisierte Lernstandserfassung wird allerdings nur in wenigen Schulen regelmässig durchgeführt. Ein Teil der SB-Lehrpersonen hat eine spezifische Aus- oder Weiterbildung besucht, die sie für die SB befähigen. Speziell im Bereich der Förderdiagnostik und beim sonderpädagogischen Fachwissen sind aber Lücken festzustellen. Unklar bleiben der Stellenwert und die Abgrenzung zu den regulären Stütz-/Förderkursen und zur IB.

Empfehlungen:

- Die spezifische Weiterbildung im Bereich Förderdiagnostik und sonderpädagogisches Fachwissen sollte unterstützt werden (interkantonale, kantonale oder auch schulhausinterne).
- Eine systematische Lernstandserfassung (Lernwerkstatt, Stellwerk u.ä.) sollte überprüft werden.
- Wichtig scheint auch der eher informelle Erfa-Austausch unter den beteiligten SB-Personen.
- Die Abgrenzung der Schulischen Begleitung zu den Stütz- und Förderkursen einerseits und zur IB sollte besser geklärt sein.

Die **individuelle Begleitung** wurde von durchschnittlich 8% der Lernenden in Anspruch genommen (gegenüber einer Schätzung von 20-30% im Rahmenkonzept). In den meisten Fällen beginnt die IB erst im zweiten Lehrjahr, meist initiiert durch Lehrpersonen. Der Druck sowohl auf dem Lernenden wie auch auf die Begleitperson ist in der Folge gross, die knappe Zeit optimal für einen erfolgreichen Abschluss zu nutzen. Es zeigt sich ein starker schulischer Fokus (Verbesserung von Schulleistungen, Lerntechniken), betriebliche und persönliche Themen sind eher sekundär. Obwohl die FiB ZS als Unterstützung sowohl für die Lernenden wie auch für die Ausbildungsbetriebe gedacht war, ist der Einbezug der Betriebe nicht immer genügend gewährleistet und selten ergreifen Betriebe die Initiative für eine IB. Dass FiB/IB dort zu wenig bekannt ist, wird in den Interviews thematisiert, es wird aber auch

darauf hingewiesen, wie schwierig es ist, diese zu propagieren ohne die Lernenden gleichzeitig zu stigmatisieren. Organisatorisch sind die Abläufe bei der IB in der Zentralschweiz recht einheitlich, auch wenn sich die Einbettung und das konkrete Vorgehen kanton unterscheiden. Die Zusammenarbeit zwischen IB-Beratenden und Begleitenden funktioniert gut, die Zahl der IB-Begleitenden im Pool erschwert mancherorts allerdings den Überblick. Die festgelegten Fristen konnten teilweise nicht eingehalten werden und die Dossierführung ist uneinheitlich.

Empfehlungen:

- Dass die IB-Nutzung unter den Erwartungen liegt, kann ein Hinweis darauf sein, dass mit der SB ein tragfähiges System geschaffen wurde, um viele Lernenden genügend zu begleiten. Vermutlich sind aber die Ausbildungsbetriebe auch noch ungenügend über das Angebot informiert.
- Die Anmeldepraxis der IB sollte nicht nur über die Schulische Begleitung bestehen. Weitere Beteiligte sollten auf ihre Möglichkeit einer aktiveren Anmeldepraxis aufmerksam gemacht werden.
- Der Einbezug der betrieblichen Seite sollte optimiert werden, wobei dazu vorerst zu klären wäre, warum die Betriebe das FiB-Angebot kaum nutzen und welche allenfalls besser angepassten Massnahmen als Unterstützung denkbar wären.
- IB sollte frühzeitiger – d.h. in der Regel im ersten Ausbildungsjahr - angesetzt werden, so dass genügend Zeit für Beratungsarbeit zur Verfügung steht.
- Eine möglichst überschaubare Anzahl an Begleitpersonen erscheint sinnvoller als die Arbeit mit einem grossen Pool von Begleitpersonen. Dies wirft wiederum die Frage auf, für wen IB angeboten werden soll und wie die IB-Begleitenden ausgebildet sein sollen.

Eine funktionierende **Zusammenarbeit zwischen SB und IB** wird von allen an der Evaluation Beteiligten als wichtig erachtet, in der Praxis bestehen jedoch Unklarheiten: Faktisch kommt der SB eine zentrale „Gatekeeper-Funktion“ bei der Überweisung zu IB zu. Wie und aufgrund welcher Kriterien entschieden wird, ob eine IB sinnvoll ist, ist wenig transparent. Es scheint, dass die Zuweisung eher auf der Intensität der Betreuung gründet, als dass sie sich thematisch unterscheidet. In einigen Fällen scheint der Informationsaustausch zu wenig stattzufinden, während er in anderen ausgesprochen gut funktioniert (starke Personenabhängigkeit, vorhandene Netzwerke). Verstärkt werden die Unsicherheiten an dieser Schnittstelle durch Fragen des Datenschutzes und die Aufhebung des Arbeitsmittels CaseNet.

Empfehlungen:

- Die Zusammenarbeit zwischen SB und IB sollte intensiviert werden. Gemeinsame Erfa-Treffen könnten hilfreich sein, um Verantwortlichkeiten zu klären und die gegenseitige Wertschätzung zu fördern.
- Die Position der IB und die Rolle der IB-Beratenden sollte zukünftig noch klarer umrissen werden. Es fragt sich, wo und wie sich der beratende Teil der IB positioniert, wenn die Schule ihren Auftrag sehr weit denkt und das CM BB im Kanton eine starke Stellung hat.

- Ein adäquater Ersatz für das nicht mehr zur Verfügung stehende CaseNet wäre wünschenswert.

Ein **erfolgreicher Abschluss der EBA-Ausbildung** ist das meistgenannte Ziel der Interviewten. Die Erfolgsquote bei den Prüfungen ist sehr hoch, die Einschätzung der Zielerreichung somit positiv. Die **Durchlässigkeit** von der EBA-Ausbildung zur EFZ-Ausbildung wird als weitere Zielsetzung genannt: Erschwerend wirkt hier, dass die Bildungspläne EBA-EFZ je nach Berufsbranche schlecht aufeinander abgestimmt sind. Vor allem von Seiten der Begleitpersonen (IB) wird die **Nachhaltigkeit** der beruflichen Integration in Frage gestellt bzw. konkret die fehlende Nachbetreuung an der zweiten „Schwelle“ beim Übergang in den Arbeitsmarkt.

Empfehlungen:

- Da für die Passung der beiden Ausbildungsgänge EBA-EFZ die Berufsverbände (OdA) eine zentrale Rolle spielen, sind die Möglichkeiten in den Kantonen begrenzt. Denkbar wäre jedoch eine Weiterführung der Begleitung in die EFZ hinein oder, den benötigten Fächerkanon zusätzlich anzubieten.
- Die systematische Erfassung von Indikatoren wie QV-Erfolgsquoten, Anzahl Lehrvertragsauflösungen und Lehrabbrüche, aber auch Durchlässigkeit EBA-EFZ wären als Steuerungsinstrument wichtig.
- Um den Übergang in den Arbeitsmarkt zu erleichtern, sollte in Zusammenarbeit mit anderen Stellen wie CM BB und RAV überprüft werden, ob bei den beiden Schnittstellen EBA-EFZ und EBA-Arbeitsmarkt die FiB (resp. IB) als Unterstützung weiter angeboten werden könnte.

Abschliessend lässt sich festhalten: Die Bildungsregion Zentralschweiz hat mit dem integrativen und präventiven Ansatz der (fast) flächendeckenden Schulischen Begleitung ergänzt durch die Individuelle Begleitung ein eigenständiges Modell geschaffen. Im Vergleich zu anderen Modellen wie sie in der Schweiz praktiziert werden, weist dieses viele Vorteile auf. Einige kritische Punkte sollten aber prioritär bearbeitet werden, damit das Modell noch besser funktionieren kann:

- ➔ Der **Austausch und die Koordination** unter den Zentralschweizer Kantonen sollten im Sinne eines befruchtenden Lernprozesses wieder aufgenommen werden.
- ➔ Den **EBA-Lehrpersonen** kommt im zentralschweizerischen Modell eine entscheidende Rolle zu. Umso wichtiger ist deren sorgfältige Rekrutierung und Qualifizierung. **Aus- und Weiterbildungsangebote** (speziell im Bereich Förderdiagnostik und sonderpädagogisches Know-How) sind wichtig.
- ➔ Eine sorgfältige Abklärung zu Ausbildungsbeginn sollte dazu beitragen, die **Triage zwischen SB und IB** früher als heute vorzunehmen. So liessen sich die spezifischen Vorteile einer IB (individuelle Arbeit mit psychosozialem Fokus) realisieren.
- ➔ Die **Betriebe und die OdA** als zentrale Akteure der Berufsbildung sollten noch besser über SB und IB informiert werden. Damit könnten auch sie bei Ausbildungsproblemen frühzeitig intervenieren und einbezogen werden.

1 Ausgangslage und Ziele von FiB in der Zentralschweiz

Die Fachkundige individuelle Begleitung (FiB) wird in der Zentralschweiz seit 2007 im festen Angebot der zweijährigen Grundbildungen mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) durchgeführt. FiB strebt in den sechs Kantonen der Zentralschweiz gemäss Rahmenkonzept (2006/2010) „die bestmögliche Bildung für das definierte Zielpublikum an. Das heisst, vorhandene Begabungspotentiale sind zu fördern und Lerndefizite sind zu verringern, um die lernende Person als Gesamtindividuum zu stärken.“ FiB in der Zentralschweiz sieht ein zweistufiges Verfahren vor:

- Die **schulische Begleitung (SB)** wird durch die Berufsfachschulen angeboten, wobei diese die Form des Angebots wählen konnten. In Frage kamen voll- oder teilintegrierte Modelle und/oder Mischformen. Das gewählte Modell musste anhand eines Kriterienkatalogs beschrieben, bei der ZBK-Arbeitsgruppe eingereicht und genehmigt werden. Mit Ausnahme einer Schule wird momentan an allen anderen Standorten ein vollintegriertes Modell durchgeführt.
- Die **individuelle Begleitung (IB)** kann mittels Antragsverfahren des definierten Zielpublikums aktiviert werden. Die FiB-Leitenden genehmigen die Anträge und leiten sie zur Erstellung der Diagnose an die IB-Beratenden weiter, der/die die Situation analysiert (Diagnose), einen Massnahmenplan erstellt und eine IB-Begleitperson auswählt. Diese betreut den Lernenden gemäss Plan über die definierte Zeit.

Für die Leitung und Koordination der Angebote ist pro Kanton eine FiB-Leitungsperson verantwortlich.

2 Auftrag, Ziele und Fragestellungen der Evaluation

Im Auftrag der Zentralschweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz ZBK evaluiert die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) die „Fachkundige individuelle Begleitung“ in der Zentralschweiz (FiB ZS). Gemäss Evaluationsausschreibung ist das Ziel der Evaluation, die in den Grundlagen genannten und explizierten Wirkungsvariablen und Qualitätsstandards zu erfassen, wie z.B. den schulischen Lernfortschritt, den Abschlusserfolg, die Professionalität der FiB-Personen und die Umsetzung des Rahmenkonzepts. Zur Abklärung dieser Ziele und Fragen schlug die Evaluationsofferte im Sinne der Validierung vor, die Perspektiven der verschiedenen Beteiligten einzubeziehen und das Evaluationsprojekt in drei Phasen zu gliedern (vgl. Kap. 3)

Mit der Evaluation soll ein wesentlicher Beitrag zur Optimierung des Angebots geschaffen werden. Die Möglichkeiten und Grenzen des Angebots sollen aufgezeigt werden.

3 Methodisches Vorgehen: Übersicht

Phase 1 (November 2011-Februar 2012)

In diesem Teil der Evaluation soll eine erste Einschätzung vorgenommen werden. Zu diesem Zweck wurden Fokusgruppeninterviews mit folgenden Personengruppen durchgeführt:

- kantonalen FiB-Leitenden
- der SB-Verantwortliche in den Schulen
- IB-Beratende und IB-Begleitende

Ein erster Zwischenbericht wurde mit verantwortlichen Vertretern der Zentralschweiz bereits diskutiert. Im vorliegenden Schlussbericht sind diese Ergebnisse ebenfalls enthalten (Kap.4)

Phase 2 (März – Juni 2012)

In diesem Teil wurden Lernende und die Lehrpersonen an Berufsfachschulen einbezogen:

- Die Lernende von ausgewählten Klassen wurden nach soziodemographischen und persönlichen Merkmalen beschrieben und der schulische Fortschritt (Leistungsmerkmale, Motivation, Lerntechnik u.ä.) mittels vorhandener Unterlagen erfasst.
- Die Lehrpersonen dieser Klassen wurden zusätzlich in einem „Tandeminterview“ (zu zweit) zu ihren Erfahrungen mit der SB interviewt
- Die Erfahrungen und Einschätzungen der Lehrpersonen wurden über eine internet-basierte Befragung erhoben

Im vorliegenden Schlussbericht werden diese Ergebnisse im 5. Kapitel beschrieben.

Phase 3 (Mai – September 2012)

In einem ersten Schritt wurden die Dossiers von denjenigen Lernenden analysiert, die im Sommer 2012 ihre Ausbildung abschlossen (bzw. geplant hatten abzuschliessen).

Ausgehend von dieser Datenbasis wurden in einem zweiten Schritt zwölf Fälle ausgewählt und telefonische Interviews mit folgenden Personengruppen durchgeführt:

- Lernende
- Eltern/Erziehungsberechtigte
- Betriebliche Berufsbildende
- Begleitpersonen

Im vorliegenden Schlussbericht werden diese Ergebnisse im 6. Kapitel zusammengefasst.

4 Teil I: Fachkundige individuelle Begleitung in der Zentralschweiz

4.1 Ziele und Fragestellungen Teil I

In diesem Teil der Evaluation sollte eine erste Einschätzung vorgenommen werden. Dazu wurden folgende Personengruppen einbezogen: Die kantonalen FiB-Leitenden, die SB-Verantwortlichen der Schulen, die IB-Beratungspersonen und IB-Begleitpersonen, die in Gruppendiskussionen (vgl. Methoden Kap. 4.2) zu drei Themenschwerpunkten Stellung nehmen sollten (vgl. Abb. 4.1):

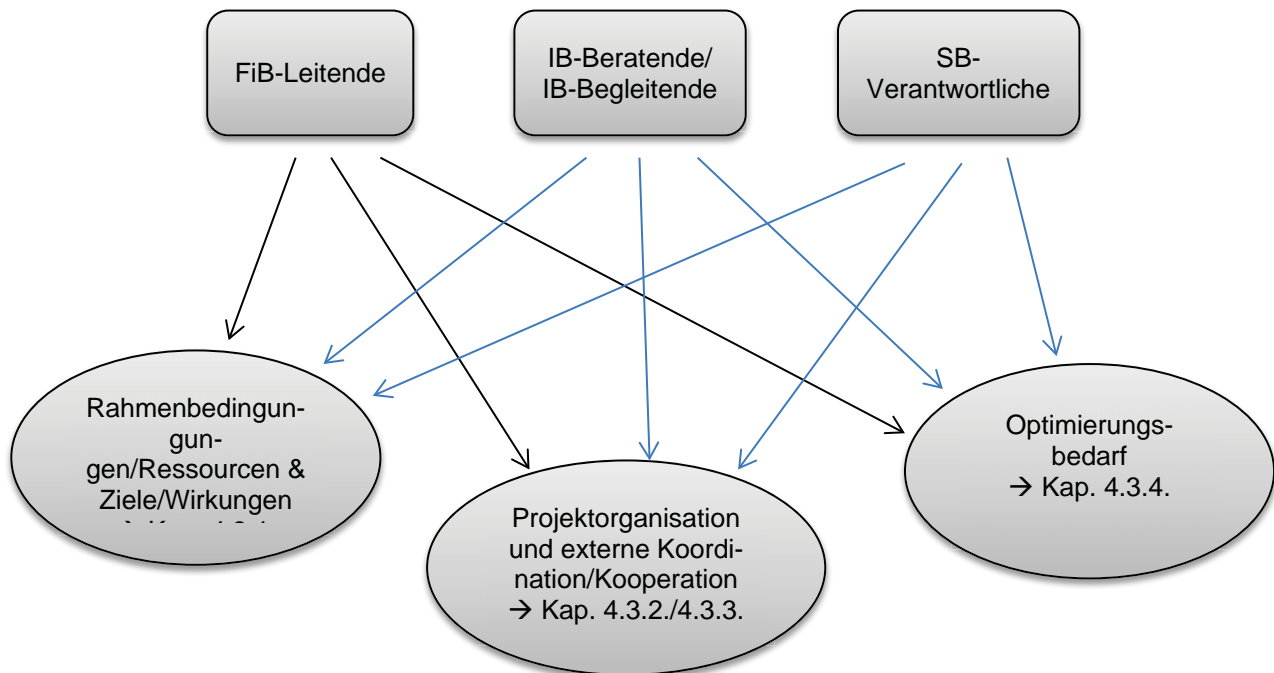


Abbildung 4.1: Einbezogene Personengruppe und Themenschwerpunkte der Evaluationsphase I

Zu den folgenden Fragestellungen sollten in der ersten Phase der Evaluation erste Einschätzungen vorgenommen werden:

- **Ziele/Wirkungen:** Welches sind die Ziele der FiB aus der Sicht der verschiedenen Beteiligten? Welches sind die spezifischen Ziele von IB und SB? Wie schätzten die Beteiligten das bisher Erreichte ein?
- **Projektorganisation/Ressourcen:** Wie gestaltet sich die Gesamtorganisation der FiB, wie die Organisation und die Abläufe der beiden Gefässe (IB, SB)? Wie findet die Zusammenarbeit statt? Welche externen Partner/-innen spielen eine Rolle? Über welche Ressourcen verfügt FiB (personell, finanziell)?
- **Verbesserungspotential:** Welche Möglichkeiten sehen die verschiedenen Beteiligten, FiB zu optimieren? Wo liegen in ihren Augen die besonderen Stärken von FiB, wo die Schwächen?

4.2 Methodisches Vorgehen

Gruppendiskussion mit den FiB-Leitenden (November 2011): Insgesamt wurden zwei Gruppendiskussionen durchgeführt, wobei jeweils drei FiB-Leitende teilnahmen (d.h. alle sechs Kantonsverantwortlichen). Die rund 1 ½ -stündigen Gespräche wurden durch die beiden Evaluatorinnen moderiert, wobei ein Interviewleitfaden (vgl. Anhang A1) als grobe Struktur diente (Inhalte entsprechend den obenstehenden Fragestellungen).

Gruppendiskussionen mit SB-Verantwortlichen (November-Dezember 2011): In diesem Rahmen fanden drei Gruppengespräche statt, mit zwei Mal fünf und einmal drei Teilnehmenden aus allen Kantonen. Auch diese Gespräche dauerten rund 1 ½ - Stunden. Der Interviewleitfaden enthielt teilweise ähnlich Fragen wie derjenige für die FiB-Leitenden, teilweise spezifische für die schulische Situation und die Durchführung der SB (vgl. Anhang A2)

Gruppendiskussionen zur IB (Dezember 2011, Januar 2012): In diesem Rahmen fanden zwei Diskussionen statt: In einer Gruppen waren vier IB-Begleitpersonen vertreten (aus den Kantonen Luzern, Obwalden, Nidwalden). Die Gruppe der IB-Beratenden setzte sich aus Vertreter/-innen verschiedener Kantone zusammen (fünf Personen). Die beiden Interviewleitfäden folgten der allgemeinen Struktur, ergänzt durch IB-spezifische Fragen (vgl. Anhang A3 und A4 Interviewdauer: rund 1 ½ Std.).

Vorbemerkungen zum Verlauf der Gruppendiskussion und zur Auswertung

Wie die folgenden Ergebnisse zeigen werden, befindet sich das Projekt FiB-ZS in stetiger Entwicklung, gesprochen wird u.a. auch von einer „Baustelle“ und einer „Umbruchphase“. Vermutlich führte dies auch dazu, dass die Beteiligten die Chancen in den Evaluationsgesprächen auch nutzten, um auf diese Entwicklungen Einfluss zu nehmen: Wir stellten ein grosses Engagement, viel Offenheit der Betroffenen, die Bereitschaft sich auch kritisch und selbstkritisch zu äussern, fest. Da sich die Gesprächsrunden meistens aus Personen zusammensetzten, die schon länger dabei waren und solchen, die erst kürzlich zu FiB dazugestossen sind, fand ein reger Austausch statt: Die „Neuen“ erhielten einen Einblick in die „Geschichte“ der FiB, was vermutlich zu einem besseren Verständnis der heutigen Situation beitragen kann. Gleichzeitig bereicherten sie die Runden durch Nachfragen und eigene Ideen. Wir möchten an dieser Stelle betonen, dass die Auswahl der Interviewpartnerinnen und –partner nur teilweise repräsentativ ist (v.a. nicht bei den IB-Begleitpersonen), deshalb haben wir bei der Darstellung der Ergebnisse weitgehend auf eine Quantifizierung verzichtet. Wir möchten dagegen das Spektrum der Meinungen und Erfahrungen aufzeigen und den Beteiligten damit ermöglichen, sich im Spiegel der jeweils anderen Gruppen zu betrachten.

4.3 Ergebnisse der Fokusgruppeninterviews

4.3.1 Ausgangslage, Ressourcen und Ziele der FiB-Zentralschweiz

Gesetzliche Grundlagen, Geschichte und Einbettung in die Berufsbildung

Um zu verstehen, wie sich die FiB Zentralschweiz heute präsentiert, ist es u.E. wichtig, einige Hintergründe und Rahmenbedingungen zu erwähnen: Dazu gehören die gesetzlichen Grundlagen der FiB, einzelne Aspekte aus der Geschichte der FiB-Zentralschweiz, die allgemeine und die spezifisch zentralschweizerische Situation in den EBA-Ausbildungen:

Die vom Bund erlassenen **gesetzlichen Bestimmungen** werden von allen Personengruppen als Basis für die Erarbeitung der FiB betrachtet. In der Bestimmung (vgl. BBT 2007: Leitfaden Individuelle Begleitung von Lernenden in der beruflichen Grundbildung) wird vorgesehen, dass die Kantone für die Errichtung eines systematischen Angebotes für individuelle Begleitung zuständig sind.

Dieser Auftrag wurde von der Zentralschweizer Berufsbildungsämter Konferenz (ZBK) aufgenommen. In der Startphase von FiB bestand nach Meinung der Befragten ein gutes und breites **Mandat der ZBK**. Ziel sei die Umsetzung Attest in der Zentralschweiz (inkl. FiB) gewesen. Gemäss einem FiB-Leitenden war die Zusammenarbeit zwischen ZBK und Arbeitsgruppe recht intensiv. Alle Befragten erwähnen positiv, dass die sechs Zentralschweizer Kantone damals **gemeinsam die Umsetzung der FiB** angingen. Da ein grosser Austausch von Lernenden zwischen den Kantonen stattfindet, sei es wichtig, dass alle in der Zentralschweiz wissen, was FiB ist und wie es umgesetzt wird. Man wollte damals auch einen gemeinsamen Pool von IB-Begleitpersonen schaffen. Zudem war FiB am Anfang auch als ein wichtiges Argument bei der Positionierung der EBA und der **Schaffung von Lehrstellen** gedacht. Alle diese Aspekte waren in der Startphase der FiB ein „ganz starker Motor“.

Später ging es um eine Mandatsverlängerung mit einem beschränkten Auftrag (nur noch FiB). Mit dem neuen Arbeitsauftrag habe man aber Schwung verloren. Der Vorteil sei gewesen, dass die Kantone sich nun aktiver beteiligten. Die **unterschiedlichen Beiträge der Kantone zum Gelingen** werden denn auch wohlwollend erwähnt, wie etwa, dass der Kanton Obwalden in der Startphase viel Vorarbeit geleistet, oder dass nun Luzern mit ihrem Weiterbildungsangebot für die Lehrpersonen eine guten „Lead“ übernommen habe. Der gemeinsame Gedanke driftete jedoch etwas auseinander. Dies wird vor allem von den FiB-Leitenden bedauert und es wird betont, dass es schlecht wäre, wenn alle Kantone wieder eigenständig arbeiten würden. Ein weiterer Punkt, der ausführlich in Kap. 4.3.3 behandelt wird, soll hier am Rande auch noch erwähnt werden: Es besteht zwischen den Kantonen keine einheitliche Regelung zwischen der **Abgrenzung Case Management Berufsbildung (CM BB)** und der IB-Begleitung und IB-Beratung.

Die Frage, **inwieweit die Kantone ihr Vorgehen koordinieren sollen bzw. inwieweit ein eigenständiges Vorgehen sinnvoll** sein kann, beschäftigt die Beteiligten somit nach wie vor. Dabei scheint man sich dem Aspekt der Eigenständigkeit und der Unterschiede sehr bewusst zu sein. Es zeigt sich in den Voten einerseits ein Verständnis und damit verbunden eine Toleranz, welche die Ausgestaltung von FiB in den Kantonen betrifft. Andererseits wird auch darauf hingewiesen, dass den gemeinschaftlichen Abmachungen Sorge getragen wer-

den muss. Auch bei den SB-Verantwortlichen scheint es unbestritten, dass ein **Minimum an Gleichheit** gegeben sein muss, da die Partnerkantone davon ausgehen, dass gewisse Aspekte an den Schulen ähnlich ablaufen. So liegt von den Schulen jeweils ein Schulkonzept zur FiB vor, das in einem zentralschweizerisch vorgegebenen Raster dem Antrag beigelegt werden musste. Bei der interkantonalen Zusammenarbeit FiB ZS wird vor allem geschätzt und als wichtig erachtet, dass mit berufsreinen Klassen gearbeitet werden kann, und dass die Schulstandorte über diese sechs Kantone verteilt werden können, „Die Tendenz ist die: Luzern ist eigentlich wie ein Schwamm. Wenn es irgendwo nicht mehr reicht, dann saugt es alles nach hier an. Aber das will man eigentlich gar nicht. Und wenn man das in der ZS koordiniert ..., dann hat man das auch ausgehandelt und macht das dann aus Überzeugung“ (SB-Verantwortlicher).

Von der **Evaluation** erhofft man sich u.a., dass die Absprachen und Vernetzungen zwischen den Kantonen wieder intensiviert würden. Vor allem von den FiB-Leitenden und den SB-Verantwortlichen, die bereits bei der Konzipierung mitgearbeitet haben, wird sie als eine Möglichkeit begrüsst, gemeinsame Zielsetzungen und Umsetzungen wieder aufzunehmen, zu hinterfragen und zu optimieren.

Im Verlauf der Diskussionen kamen die Teilnehmenden aller Gruppen öfters auf die **allgemeine Situation der EBA-Ausbildungen** und ihre besondere Situation im Kanton zu sprechen. Erwähnt wurde hier, dass das bisherige Angebot der Anlehre Lücken hinterlassen habe. IB-Begleitende und SB-Verantwortliche halten fest, dass ein grosser Unterschied zwischen Anlehre, wo individueller auf die Stärken und Schwächen der Lernenden eingegangen wird, zu dem doch eher standardisierten Verfahren der EBA bestehe. Allerdings vertraten die FiB-Leitenden, welche sich dazu äusserten, hier die Meinung, dass die Berufsbildung nicht allen Jugendlichen gerecht werden kann. Die EBA-Ausbildung sei ein Teil des Berufsbildungssystems und müsse auf den Arbeitsmarkt vorbereiten. Hierbei gehe es ja auch um das Niveau oder wie andere Befragten meinten um das **Image und die Qualität der EBA-Ausbildung**, da müsse man schon mal einen „Fall“ ablehnen. Ähnliche Meinungen wurden auch in den anderen Befragtengruppen geäussert. Zudem wird darauf hingewiesen, dass auch die Betriebe schulisch schwächere Lernende eher nicht mehr in die EBA-Ausbildung aufnehmen, da sie nicht indirekt die zweijährige Grundbildung abwerten wollten. Erwähnt wird in diesem Zusammenhang auch, dass es **Vorstufen zur EBA, wie etwa die PrA Insos**, brauche. Diese Durchlässigkeit nach „unten“ wurde vor allem von den IB-Beratenden erwähnt und als Alternative gesehen. Mit der integrativen Schulung in der Volksschule werde ausserdem, so ein IB-Berater, auch die Frage der Integration auf der Sekundarstufe II aufgeworfen. Die **Durchlässigkeit von der EBA- zur EFZ-Grundbildung** wird von allen als erstrebenswert erachtet. SB-Verantwortlichen und FiB-Leitenden sehen aber vor allem je nach Berufsbranche nicht gut abgesprochene Übertrittsmöglichkeiten.

In Bezug auf die Lehrstellensituation werden die kantonalen Unterschiede sehr deutlich: Zur Frage, ob die **vorhandenen EBA-Lehrstellen** genügen, kommt man je nach Kanton und aber auch je nach Berufsbranche zu einer anderen Antwort. Offenbar gibt es Kantone, die über eine überaus komfortable Lehrstellen- und Lernendenkonstellation verfügen (wie etwa Uri). In Luzern wird eher eine Knappheit an EBA-Lehrstellen konstatiert.

Finanzielle Ausstattung und personelle Ressourcen

Unter dem Aspekt der Ressourcen werden Aussagen und Einschätzungen zu den finanziellen/materiellen und zu den personellen Ressourcen zusammengefasst. Im Zusammenhang mit den finanziellen Ressourcen interessierte, wie diese eingeschätzt werden, wer die Verantwortung trägt und wie die verschiedenen Beteiligten ihr Zeitbudget einschätzen. Unter dem Stichwort „personelle Ressourcen“ soll beleuchtet werden, welche Aus- und Weiterbildungen die Beteiligten mitbringen, und welche Möglichkeiten an Weiterbildungen und Erfahrungsaustausch bestehen und genutzt werden.

Die zur Verfügung gestellten Ressourcen werden allgemein als genügend eingeschätzt. Für die IB habe das Kostendach pro „IB-Fall“ (10'000 SFr.) bisher gereicht, so die Meinung der FiB-Leitenden und –beratenden. Auch die IB-Begleitenden sind mit den zur Verfügung gestellten Mitteln zufrieden, sie bekämen, was sie brauchten. Komplexe Fälle werden in seltenen Fällen schon mal „quersubventioniert“. IB-Beratende halten dazu allerdings fest, dass das Kostendach auch deshalb ausreiche, weil man nur die effektive Zeit pro Sitzung berechne. Vergessen gehe dabei die Zeit, die zusätzlich für Administratives und Koordination eingesetzt werden müsse. Ebenfalls zu wenig berücksichtigt sei in der Pauschale, dass man auch weiterhin für die Weiterbildung zu sorgen habe (oder Intervision, Erfahrungsaustausch, vgl. weiter unten). Von Seiten der SB wird ebenfalls Zufriedenheit geäußert (hier stehen 1500 Fr. pro Lernender zur Verfügung): Alle SB-Verantwortlichen schätzen den Zeitpool für das Lerncoaching und Teamteaching als wichtig und genügend ein. Die FiB-Leitenden weisen darauf hin, dass die SB rund 90% des FiB-Budgets beanspruche.

Trotz prinzipiell positiver Einschätzung der finanziellen Ressourcen, wurden in einigen Interviews auch Fragen und **Bedenken zu möglichen Sparmassnahmen**, welche im Zusammenhang mit der vorliegenden Evaluation geschehen könnten, geäußert (FiB-Leitende, SB-Verantwortliche). Mit der Zurückweisung des kantonalen Budgets 2012 im Kanton Luzern hatte sich ausserdem in diesem Kanton die Situation verändert (im Gespräch der IB-Beratenden thematisiert, da dieses Gespräch nach diesem Ereignis stattfand): Die Zurückweisung hatte zur Folge, dass keine neuen IB-Begleitungen veranlasst werden konnten. Für die Lernenden, die eine solche Massnahme benötigten, sei dies sehr kontraproduktiv und die zeitlichen Verzögerungen, die per se ein Thema seien, seien aus fachlicher Sicht nicht vertretbar.

Für den **Einsatz und die Kontrolle der Ressourcen** fühlen sich grundsätzlich die FiB-Leitenden verantwortlich. Sie sehen u.a. eine ihrer Aufgabe darin, das richtige „Gefäss zu speisen“. Bei den IB schätzen sie ihre Einsicht in den Ablauf und die Finanzen als genügend ein. Die Verantwortliche des Kantons Luzern gibt allerdings zu bedenken, dass das Controlling bei mehr als 50 IB-Personen schwierig sei. Bei der SB, die eine Pauschale pro Lernendem erhalten, müssen sich die FiB-Leitenden auf die Umsetzung der Konzepte und Kontrolle der Schulleitungen verlassen. Nach ihren Aussagen ist ihre Einsicht im schulischen Bereich ungenügend. Bei einigen führt dies zu einer Unsicherheit, ob bei der SB die Ressourcen auch nach Konzept eingesetzt werden.

Mit dem beruflichen Werdegang, der **Aus- und Weiterbildungen** der Interviewpartnerinnen und –Partner soll ein kurzer Blick auf die Qualifikation der Befragtengruppen und damit ein erster Einblick auf die personellen Profile der Akteure im Feld geworfen werden.

Die FiB-Leitenden wurden wegen ihrer Funktion als Ausbildungsberatende, Leitende der Lehraufsicht oder des Amtes für Berufsbildung mit der Aufgabe als FiB-Leitende betraut. Im Kanton SZ wurde die FiB-Leitung im Sommer 2011 derjenigen Person in der betrieblichen Grundbildung übergeben, die für das CM BB im Kanton zuständig ist. Vier der sechs FiB-Leitenden berichten explizit, dass sie zusätzlich eine pädagogische Grundausbildung (Primarlehrerpatent, Patent auf Sekundarstufen I) oder einer berufspädagogischen Ausbildung (EHB) verfügen. Andere berichten von früheren Tätigkeiten in der Lernendenausbildung (als Berufsfachlehrperson oder in Lehrwerkstätten). Alle haben im Verlauf ihres Berufslebens in verschiedenen Arbeitsfeldern und Positionen Erfahrungen gesammelt.

Die **Qualifikation der IB-Begleitenden** wird von den IB-Beratenden mehrheitlich nicht in Frage gestellt, da das System vorsieht, dass man je nach Bedürfnis und Ausgangssituation eine Begleitperson auswähle, die die entsprechenden Qualifikationen mitbringe. Zudem weisen die befragten IB-Begleitenden eine vielseitige und stete Aus- und Weiterbildung auf (über eine Gesamtübersicht verfügen wir hier allerdings nicht). Weiter verweisen die IB-Beratenden darauf, dass sie häufig mit erfahrenen Leuten zusammenarbeiten, einige Kantone verfügen über einen Art Personenpool auf den sie (auch für andere Massnahmen als IB) zurückgreifen können.

Gemäss der FiB-Leitenden war anfänglich die Idee, dass ein Pool von IB-Begleitenden und IB-Beratenden pro Kanton aufgebaut werde. Die **Weiterbildung** dieser Personen sollte z.B. in Form von Erfahrungsaustausch, durch spezifische Schulungen (z.B. zu CaseNet) oder durch Nutzung von bestehenden Weiterbildungsangeboten stattfinden. In der Startphase von FiB wurde intensiv in die Weiterbildung (auch weil die Weiterbildung an der EHB als zu aufwändig und als zu wenig massgeschneidert eingeschätzt wurde) investiert und der Austausch anlässlich dieser Veranstaltungen war intensiv. Aus unterschiedlichen Gründen (wie z.B. die Grundschulung wurde gemacht nun liege es an den Kantonen, dies individuell „abzubreche“) wurde hier reduziert. Hinzu gekommen sei, dass zwar seitens der IB ein reges Interesse bestand, aber damals nur wenige IB-Massnahmen beantragt wurden und die IB-Begleitenden so nicht zum Einsatz kamen. So wurden kantonale Lösungen sehr pragmatisch eingesetzt: indem der FiB-Leitende beispielsweise vor allem Personen einsetzt, von denen er bereits weiss, dass er oder sie gut mit jungen Menschen arbeiten kann und erst in zweiter Linie ob er oder sie dem Bedürfnis-Profil genau entspricht. Wiederum andere Kantone arbeiten mit psychologisch ausgebildeten Beratenden zusammen, die vom Kanton zu einem fixen Pensum angestellt sind. Es wird aber sowohl von den IB-Beratenden wie von den IB-Begleitenden gewünscht, dass wieder vermehrt ein **Gefäss (Intervision, Erfa) für Unterstützung und Feedback** angeboten wird. Der mögliche Gewinn wird in einem zusätzlichen Ressourcenaustausch und der Vernetzung gesehen.

Vor allem im Kanton Luzern wird von Seiten der FiB-Leitenden festgestellt, dass die Anzahl der IB-Begleitenden die Übersicht erschwert.

Gemäss dem Rahmenkonzept Fachkundige individuelle Begleitung wird von den EBA-Lehrpersonen eine entsprechende Weiterbildung gemäss SIBP (nun EHB) oder eine adäquate Ausbildung verlangt. Dies deckt sich mit der Meinung der FiB-Leitenden, wenn etwa festgestellt wird, dass gerade für eine erfolgreiche FiB die EBA-Lehrpersonen gut aus- und weitergebildet sein sollten und sicherlich über eine **Zusatzausbildung im Bereich Integrative Fördermassnahmen** verfügen sollten. Von den 13 befragten SB-Verantwortlichen berichten explizit fünf, dass sie eine Weiterbildung in der integrativen Förderung haben. Von vier weiteren Personen ist bekannt, dass sie zur Zeit keine EBA-Lernenden unterrichten und erstrangig für die SB in der Schulleitung (oder als deren Stellvertretung) am Interview teilnehmen und in dieser Funktion auch für die Interviews angefragt wurden. Die restlichen vier Personen haben sich nicht explizit zu ihren Weiterbildungen in den integrativen Fördermassnahmen geäussert.

Die SB-Verantwortlichen berichten, dass früher die **Lehrpersonen** bei den Anlehren durch Anfänger besetzt wurden (wenn einer neu zu unterrichten angefangen habe, so habe man ihm die Anlehrklasse gegeben). Dies sei nun nicht mehr so. Wenn neue Lehrpersonen angestellt werden, so suche man engagierte Lehrpersonen, die eine Ausbildung (z.B. mit sonderpädagogischen Zusatzausbildung) haben oder eine machen wollen. Uneinigkeit besteht darüber, ob man bereits erwarten kann, dass die Lehrpersonen eine entsprechende Ausbildung (z.B. CAS FiB) hätten oder eben doch erst diese Leute auf den Markt kämen.

Von verschiedenen SB-Verantwortlichen wird erwähnt, dass die Umsetzungen zum Teil erschwert werden durch Personalrekrutierungsprobleme (in einigen Gegenden), durch bestehendes Personal, das sich nicht auf die neue Situation einlassen will oder durch andere Anstellungsbedingungen (wie nebenamtlich tätige Personen, bei denen das branchenspezifische Wissen höher gewichtet wird als eine Zusatzausbildung im pädagogischen Bereich). Die SB-Verantwortlichen weisen aber auch darauf hin, dass sich die Lehrpersonen für die Belange der Jugendlichen sehr engagieren und sie sich sehr bewusst seien, dass mit dem Auslaufen der Anlehre und dem Angebot der EBA für die Jugendlichen eine anspruchsvollere Ausbildung bestehe.

Mit der Einführung der Fachkundigen individuellen Begleitung und damit einhergehend der Arbeit als Lerncoach und der **Arbeit im Teamteaching** sind die Lehrpersonen vor neuen Herausforderungen gestellt. Eine Einführung oder Begleitung, wie Teamteaching gemacht wird, welche Aspekte da berücksichtigt werden sollten, fehlte an den meisten Orten. Der Kanton Luzern beispielsweise reagiert auf dieses Bedürfnis und stellt seit kurzem eine Weiterbildung / Workshop zu anstehenden Themen wie Teamteaching und Umgang mit schwierigen Schülern zur Verfügung. Ziel sei es, dieses Angebot zu institutionalisieren. Kleinere Kantone können die Fachschaftstagung gut für den Erfahrungs- und Weiterbildungsthemen nutzen. Zudem werden Weiterbildungsanträge von Lehrpersonen (z.B. CAS zu individueller Begleitung u.ä.) gefördert. Es wurde erwähnt, dass zu Beginn der Implementation von FiB ZS **Erfarungsrunden** durchgeführt wurden. Diese finden nun nicht mehr statt, was von mehreren Seiten bedauert wird. Viele der SB-Verantwortlichen sehen einen grossen Gewinn im Austausch der Erfahrungen, gerade, wie sie festhalten, da es häufig um Themen und Entscheidungen gehe, wo man nicht richtig sagen kann, was richtig oder falsch sei.

Wie oben erwähnt, sind viele Personen neu in ihrer Funktion als FiB-Leitende oder SB-Verantwortliche dazu gestossen. So erklären sich auch **gewisse Unsicherheiten in der Umsetzung von FiB zwischen den Kantonen**.

Ziele der FiB und Einschätzung der Zielerreichung

Alle Gruppeninterviews starteten mit der Frage nach den Zielen, die mit FiB erreicht werden sollen. Dabei wurde der Fokus je nach Berufsgruppe auf ihr Arbeitsfeld gesetzt. Das heisst, bei den FiB-Leitenden wurde zunächst nach den allgemeine Zielsetzungen von FiB Zentralschweiz gefragt, bei den SB-Verantwortlichen nach den Zielsetzungen in der schulischen Begleitung und bei den IB-Beratenden und IB-Begleitenden in der individuellen Begleitung. In einem weiteren Schritt wurden die Teilnehmenden darum gebeten einzuschätzen, was man bisher erreichen konnte, und welches die Gründe dafür sind.

Die am häufigsten genannte **Zielsetzung** in allen Interviewgruppen ist der erfolgreiche **Abschluss der EBA-Ausbildung**. Dies wiederum dient der übergeordneten Zielsetzung, dass möglichst viele Jugendliche eine Grundbildung absolvieren und auch abschliessen (es wird von einer Abschlussquote von 95% gesprochen). Vor allem SB-Verantwortliche und FiB-Leitende erwähnen häufig als übergeordnete Zielsetzung die **Integration in den Arbeitsmarkt**.

Insgesamt schätzen die beteiligten Interviewpartnerinnen und –partner die **Zielerreichung** bezüglich Ausbildungsabschluss positiv ein: Vor allem SB-Verantwortliche berichten, dass die **Qualifikationsverfahren (QV)** zu einem sehr grossen Prozentsatz bestanden werden, die Abschlussquote folglich erfreulich hoch ist (es wird nicht selten von beinahe 100% berichtet). Diese Erfahrung teilen auch die FiB-Leitenden. Es besteht zudem die verbreitete Ansicht, dass mit einem erfolgreichen EBA-Abschluss die Arbeitsmarktintegration mindestens verbessert sei. Eine IB-Beratende verweist aber in diesem Zusammenhang darauf, dass gerade mit der klaren zeitlichen Begrenzung der individuellen Begleitung auf die EBA-Ausbildungszeit die Chance vertan wird, die Arbeitsmarktintegration weiter zu fördern. Auch eine IB-Beratende erwähnt, dass es ein Ziel sein müsste, die **Übergänge** mit Sorgfalt zu beachten (d.h. z.B. die Lernenden, die eine IB haben, bei der **Suche nach einer Arbeitsstelle** unterstützen). Ein SB-Verantwortlicher fügt bezüglich „Erfolgsmessung“ an, dass man letztlich die Frage nicht beantworten könne, ob die Lernenden wegen FiB oder gar wegen der SB diesen Abschluss geschafft haben, da es keine EBA-Lernenden in der Zentralschweiz ohne FiB (bzw. SB) gebe.

Die Zielsetzungen werden von den **IB-Begleitenden** auch im Zusammenhang mit den jeweiligen individuellen Ausgangssituationen ihrer Klienten und Klientinnen geschildert: Ungefähr ein Drittel komme wegen der **Sprache (Deutschkenntnisse)**, das zweite Drittel wegen mangelnder **Arbeits- und Lernorganisation** und das letzte Drittel wegen komplexeren, vor allem **psychischen Problemen oder mangelndem Selbstwertgefühl**. Auch in IB-Begleitungen ist das häufigste genannte Ziel der Abschluss, z.B. durch Förderung im Deutsch oder in der Lern- und Arbeitsorganisation. Die IB-Klientinnen und IB-Klienten selber stellen dabei dieses Ziel nach Aussagen der IB-Begleitenden oft in den Vordergrund. Weitere Zielsetzungen sind aus ihrer Sicht aber auch die Stärkung des Selbstwertgefühles (den Umgang mit sich selber zu lernen) und Begleitung durch die Zeit der Ausbildung (insbesondere

Umgang mit Scheitern und schwierigen Situationen). In komplexen Fällen ist die Zielsetzung aber nicht (nur) auf die Ausbildung sondern **auf die Gesundheit der Lernenden** ausgerichtet. Und da könne eine Einweisung in eine psychiatrische Klinik das Richtige sein oder in gewissen Fällen auch der Abbruch der Ausbildung als Erfolg gewertet werden. Beispielsweise habe ein Jugendlicher nach einem Abbruch eine neue Lehrstelle gefunden und zeige nun auch andere Verhaltensweisen.

Die **Durchlässigkeit von der EBA- zu EFZ-Grundbildung** wird ebenfalls als ein wichtiges Ziel - vor allem wiederum von den FiB-Leitenden, aber auch den SB-Verantwortlichen - bezeichnet. Der Anspruch nach vermehrter Durchlässigkeit wird bei den SB-Verantwortlichen zudem unterstützt, weil sie bemerken, dass viele EBA-Lernenden nicht wegen Lernleistungsschwächen die zweijährige Berufsausbildung absolvieren, sondern weil sie psychische Probleme haben oder es bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund an den Deutschkenntnissen mangelt. Einige SB-Verantwortliche gehen gar soweit, dass sie die EBA als Zwischenjahre für die EFZ betrachten oder die Ausbildung bei den Betrieben als fünfjährige Lehre „verkaufen“, falls nach dem EBA-Abschluss ins zweite Lehrjahr der EFZ „gewechselt“ wird.

Zur Durchlässigkeit werden viele Erfolgsgeschichten vor allem aus der schulischen Begleitung erwähnt. Nach ihren Angaben schliessen 10 bis 20 Prozent der Jugendlichen je nach Berufsbranche mit einer EFZ-Lehre an. Die Unterschiede in den Berufsbranchen erklären sich zum einen mit dem unterschiedlichen Anspruchsniveau der Ausbildungsgänge und andererseits mit der fehlenden **Passung der EBA- und EFZ-Lehre**, die doch in vielen Fällen ein zusätzliches Hindernis darstellt. Da dies aber beides in die Zuständigkeit der Berufsverbände falle (so die FiB-Leitenden), könne von schulischer Seite her nur darauf hingearbeitet werden, dass wenigstens beim Übertritt des Jugendlichen die EBA-Lehrpersonen und die EFZ-Lehrpersonen mit mehr Empathie vorgehen und sich genügend austauschen und koordinieren würden. IB-Begleitende berichten wenig zu diesem Thema, da sie kaum mit Jugendlichen zu tun haben, die im Anschluss eine EFZ-Lehre machen. In seltenen Fällen werden sie hinzugezogen um einen Übergang der EBA in die EFZ zu begleiten. Vor allem die SB-Verantwortlichen sähen da aber eine Handlungsmöglichkeit für die IB-Begleitenden, wenn sie diese Jugendlichen in die EFZ-Grundbildung hinein begleiten könnten. Dies sei aber leider nach Reglement nicht vorgesehen.

Indirekt hofft man, dadurch auch die EBA-Ausbildung zu stützen und zu fördern. Die SB-Verantwortlichen sehen so auch einen grossen Gewinn von FiB in der **Tragfähigkeit der EBA-Ausbildungsgänge**. Von einem FiB-Leitenden wird allerdings festgehalten, dass die intensivere Unterstützung im schulischen Bereich zwar das Lehrverhältnis stütze, aber die praktischen Probleme im Betrieb nicht löse. Von den FiB-Leitenden wird die IB so auch als Mittel für die **betriebliche Unterstützung** gesehen. Dieses Ziel wird von einem IB-Beratenden ebenfalls formuliert. In den individuellen Begleitungen ist der Fokus meist auf die individuelle Arbeit mit dem Jugendlichen ausgerichtet. In diesem Zusammenhang ist auch die folgende Zielsetzung zu sehen: Nach Aussage einiger FiB-Leitenden sollte die **Bekanntheit** von FiB verbessert werden, damit EBA gestützt und die Bereitschaft der Betriebe erhöht wird, einen Jugendlichen in die EBA-Ausbildung aufzunehmen. Die Kommunikation von FiB ist allerdings schwierig und führe eher zu einer **Stigmatisierung**: „je mehr ich im Marketing FiB anpreise ... umso mehr sage ich implizit, die EBA-Lernenden sind ein bisschen schwie-

rig“ (FiB-Leitender). Daher sei man davon weggekommen, um der EBA-Ausbildung kein schlechtes **Image** zu verpassen (vgl. Kap. 4.3.3). Mehrere SB-Verantwortliche verweisen ebenfalls auf die Problemlage: Die Betriebe sind gegenüber einer IB wenig interessiert bis gar ablehnend eingestellt. Auch viele Jugendliche sehen das Angebot zunächst weniger als Hilfe denn als Strafe an. Da komme es dann sehr darauf an, wie beispielsweise die Lehrpersonen die Massnahme „rüberbringen können“. So verlassen sich viele FiB-Leitende vermehrt auf die **Anmeldung über die Berufsfachschule**. Diese Aufgabe wird von den Schulen zusehends übernommen. Durch die Verlagerung der Anmeldung über die SB ziehe sich der Start der IB weiter heraus, da zunächst die schulische Standortbestimmung ablaufe und eine Anmeldung der IB erst nach den Herbstferien erfolge und sich dann mit dem Ablauf in der IB noch verstärke. FiB-Leitende und IB-Beratende stellen diese Verschiebung ebenfalls fest und sie sei für schwerwiegendere Fälle sicher nicht optimal und müsse optimiert werden. Aber in einigen Fällen sei ein Zuwarten manchmal auch gut und hilfreich.

Die **schulische Begleitung** (Teamteaching und individuelles Lernen) zeigt Auswirkungen auf die **Schulkultur und die Zufriedenheit der Jugendlichen**. Die Schulverantwortlichen verweisen dabei auf eine frühere Studie von Fribourg. Gemäss dieser Studie schätzten die Jugendlichen das Teamteaching, weil sie dort üben konnten, man Zeit für sie hatte und mit ihnen Gespräche führte. SB-Verantwortliche wissen über Lernende zu berichten, die der Lehrperson mitteilen, dass sie gern in die Schule kämen. In Schulen, wo die SB umgesetzt wird, sehen die SB-Verantwortlichen eine Zunahme an didaktischen Absprachen, neuen Projektideen, koordinierte Absprachen zu einzelnen Lernenden. „Das Schlussziel ist verstanden und nicht durchgenommen. Mit der SB hat man ein Förderfeld, wo man klar sagen kann, sie haben es nun verstanden“ (SB-Verantwortlicher) Schulen, die die schulische Begleitung weniger strukturiert angehen, sehen vor allem das vermehrte Üben als gewinnbringendes Element und die Zeitressourcen, in der sie mit den Jugendlichen ins Gespräch kommen.

4.3.2 Projektorganisation und –abläufe

Die schulische Begleitung: Einbettung, Organisation und Abläufe

Für die schulische Begleitung konnte gemäss Votum eines FiB-Leitenden mit weniger organisatorischen Vorgaben gestartet werden, da im Vergleich zur IB weniger Schnittstellen erwartet wurden. Um die schulischen Angebote besser vergleichen zu können und das gemeinsame zentralschweizerische Vorgehen zu betonen, hatten die Schulen ihr Angebot in einem bestimmten vorgegeben Indikatorenraster zu beschreiben, der dem Antrag beizulegen war. Die Schulen konnten (gemäss Rahmenkonzept 2006/2010) zwischen verschiedenen Modellen wählen: einem vollintegrierten, einem teilintegrierten und einem arbeitsteiligen.

Alle Kantone bis auf Nidwalden setzen gemäss Konzept der Berufsfachschulen das **vollintegrierte Modell** um. „Vollintegriert“ bedeutet, dass die FiB-Lektionen in den Stundenplan integriert sind, d.h. die Lernenden besuchen nicht zusätzliche Schulstunden. Im Kanton Nidwalden hat es lediglich eine Berufsfachschule und diese arbeitet mit dem **teilintegrierten Modell**. Dieses beinhaltet, dass die Jugendlichen an einem weiteren Tag zusätzlich für zwei Lektionen in den Unterricht, der von einer Person gegeben wird (was dies für die Betriebe bedeutet, wird in Kap. 4.3.3. ausführlicher diskutiert) kommen. Da die Schule Detailhandels-

angestellte ausbildet, ist auch der Fächerkanon anders und so kam das integrierte Modell eigentlich nicht in Frage.

Die FiB-Leitenden thematisieren, dass es für sie trotz bestehender Schulkonzepte nicht ersichtlich sei, wie diese umgesetzt werden. Einzelne versuchten dem entgegenzuwirken, indem sie bei der Schule vorbeigingen oder von der Schule einen zeitlichen und inhaltlichen Ablauf verlangten. Die konkrete Umsetzung und die **verschiedenen Ausgestaltungen** trotz einheitlichem SB-Modell sind auch bei den SB-Verantwortlichen ein Thema (die meisten Voten zum Thema Abläufe in der schulischen Begleitung stammen von den SB-Verantwortlichen selber, stellen aber auf keinen Fall eine vollständige Ist-Situation dar, sondern eher ein Stimmungsbild): Es wird darauf hingewiesen, dass man eine Verpflichtung zur Umsetzung des Modells habe, da die Partnerkantone davon ausgehen, dass das Geld so eingesetzt werde. Zum Teil sind die verschiedenen Ausgestaltungen durch die strukturellen Anpassungen gegeben, wie

- durch andere Schulung, wie etwa durch Blockkurse, die dann natürlich die Umsetzung des integrierten Modelles stark beeinflussen,
- durch einen anderen Fächerkanon,
- weil nicht in berufsreinen Klassen unterrichtet wird,
- weil die Klassen zu klein sind
- Personalwechsel in der Leitung der SB-Verantwortlichen und Neuorientierung der SB
- Personalrekrutierungsprobleme (eher in kleinen Kantonen)

In ein/zwei Schulen ist das Modell unter anderem aus personellen Gründen (keine geeigneten Lehrpersonen) nicht durchgesetzt. Vor allem diese Situation wird von in den Interviews kritisch hinterfragt: In diesen Schulen wird entweder kein Teamteaching angeboten, also lediglich der Stoff vertieft oder Einzelgespräche mit den Lernenden durchgeführt oder sie haben, wie es im Rahmenkonzept auch vorgesehen ist, lediglich eine Teamteaching-Lektion. Eine Schule gibt je nur eine halbe Lektion pro Fach ab und alterniert auch beim Einsatz der Fachlehrpersonen. Ihre Arbeitsweise in der Teamteaching-Lektion ist stärker auf die Unterstützung der Lernenden bei ihren gewählten Themen ausgerichtet.

Meist wird aber das Modell, wie folgt angeboten: Der Lernende hat nicht mehr Lektionen, aber ABU und Fachunterricht geben in der Regel je eine Lektion zugunsten des Teamteachings ab (in neun von fünfzehn Schulen). Viele Schulen haben Minimalbestimmungen, wie FiB an der Schule gehandhabt werden soll, und was, wann gemacht werden sollte.

In diesen **Teamteaching**-Stunden werden zu zweit schwerpunktmässig die behandelten Themen vertieft oder an den individuellen Lernzielen (siehe unten) gearbeitet. Eine interessante Nebenerscheinung sei auch, dass es so möglich sei, fächerübergreifende Themen aufzunehmen. In diesen ausgewiesenen Stunden finden die Lehrpersonen auch Zeit mit den Lernenden zu sprechen und man hat Möglichkeiten so individueller auf die Lernenden einzugehen. Dies ist in grossen EFZ-Klassen nie in diesem Ausmass möglich. Eine etwas positivere Notengebung (als in den EFZ) und ein angepasstes Arbeits- und Lerntempo sind die weiteren grossen Unterschiede zu den EFZ-Lernenden. Das Teamteaching wird aber vor allem bei grossen EBA-Klassen sehr geschätzt. Auch wird der Prozess als gewinnbringend

für Lernende und Schule eingeschätzt. Schwache schulische Leistungen lassen sich in diesen Gesprächen auch auf Probleme im näheren Umfeld der Lernenden zurückführen. Viele SB-Verantwortliche, die häufig auch selber EBA-Lernende unterrichten, halten fest, dass ihre Schüler und Schülerinnen oft eher psychische Probleme oder schlechte Erfahrungen mit der Schule gemacht haben und weniger Lernschwierigkeiten im klassischen Sinne hätten. So können auch beinahe alle über Jugendliche berichten, die dann gute Ausbildungsabschlüsse und EFZ-Lehren oder gar die Berufsmaturität in Angriff nahmen.

Aus den Schilderungen wird eine **Art Standardablauf für die Teamteaching-Lektionen** erkennbar. Allerdings erwähnt eine SB-Verantwortliche, die mit mehreren Lehrpersonen zusammenarbeitet, dass das Teamteaching verschieden gestaltet ist und nirgends gleich ablaufe. Bei Ausbildungsstart wird in der Regel eine Lerndiagnostik (Standortbestimmung in Mathematik und Sprache, ein Lern-Check und eine produktive Schreibearbeit) durchgeführt. Darauf beruhend werden Ziele für den Lernenden festgesetzt. Im folgenden Semester wird daran gearbeitet und an einer weiteren Standortbestimmung werden die Ziele schliesslich überprüft und neue festgesetzt. Damit will man auch erreichen, dass die Fortschritte auch für den Lernenden sichtbar gemacht werden. Viele Schulen verfügen über Dokumente wie Kompetenzen Portfolio oder Lerntagebücher. Die Schulverantwortliche, die das teilintegrative Modell vertritt, arbeitet in den zusätzlichen Stunden ähnlich wie oben beschrieben. Sie weist ausserdem darauf hin, dass sich das Modell gut bewährt habe.

Erfolgt eine Anmeldung zur IB-Begleitung durch die Schule, so wird sie in der Regel nach den Herbstferien, also nach dem ersten Quartal gemacht.

Mehrere Befragte beurteilen das Teamteaching im FiB als gutes System, welches sich **positiv auf die Schulkultur und Schulentwicklung** auswirkt. Der intensivere Austausch mit den anderen Lehrpersonen der Klasse initiiert neue Absprachen (z.B. einheitliche Lesestrategie) oder neue Themen /Gruppenarbeiten (z.B. Besuche der Lehrbetriebe), die dann positive Auswirkungen auf die Vernetzung oder Zusammenarbeit aller Beteiligten haben. Die Wege seien kürzer geworden. Zudem werden erste Ausstrahlungen auf die EFZ-Lehre bemerkt. Viele stellen fest, dass eine Gefahr bestehe, den Sport ungenügend in die Prozesse einzu beziehen. Gerade in kleinen Kantonen wird ausserdem gewünscht, dass der interkantonale Austausch wieder intensiviert werde.

Die Gewichtung und das **Durchsetzen von geeigneten Schulstrukturen** werden von Einigen bei der Umsetzung von FiB als weiteren zentralen Aspekt wahrgenommen. So werden beispielsweise an einer Schule bei der Stundenplangestaltung der EBA-Lernenden keine Kompromisse gemacht: alle EBA-Lernenden sind an einem Tag anwesend. So könne z.B. im Sportunterricht mit zwei Klassen unterrichtet werden, die Lehrpersonen der EBA-Klassen kennen sich und ein niederschwelliger Austausch werde gefördert. Es wird darauf hingewiesen, dass man darauf achte, dass beispielsweise die räumlichen Bedingungen während dieser Lektionen ausreichend sind (jeweils auch zwei Räume), oder dass alle EBA-Lernenden am selben Tag Unterricht haben.

Schnittstelle zwischen IB-SB

Die Vernetzung zwischen der schulischen Begleitung und der individuellen Begleitung wird in allen Gruppengesprächen immer wieder thematisiert und insbesondere von den FiB-

Leitenden explizit auch als wichtig bezeichnet, um die Qualität des Angebots insgesamt garantieren zu können. Kritisch und selbstkritisch wird auch reflektiert, dass man in diesem Punkt trotz aller Bemühungen noch nicht das „Soll“ erreicht hat. Drei Aspekte sind in diesem Zusammenhang wichtig: 1) Die gegenseitige Kenntnis vom jeweils anderen Angebot, 2) der Zeitpunkt und die Kriterien für die Delegation und 3) die Kontaktpflege und der Austausch bei einer laufenden IB.

Eine Grundvoraussetzung dafür, dass Lehrpersonen auf das FiB-Angebot zurückgreifen, ist, dass sie überhaupt **Kenntnis vom Angebot** haben und wissen, wie sie im konkreten Fall vorgehen müssen. „Die wissen voneinander wenig“ und das sei „erschütternd“ wird in der Gruppe der FiB-Leitenden berichtet, auch wenn es sich auf beiden Seiten um engagierte und motivierte Personen handelt und man diesen Mangel mit Informationsveranstaltungen und Weiterbildungsangeboten zu ändern versuchte. Als einen Grund dafür sehen die FiB-Leitenden, dass die Lehrpersonen mit all den verschiedenen Angeboten in den Kantonen teilweise überfordert seien. Man komme hier „immer etwas in den Clinch mit dem Verkaufen der IB“, da eigentlich grundsätzlich die SB reichen sollte und die IB nur dann zum Tragen kommen soll, wenn man in der Schule nicht mehr klarkommt, meint ein FiB-Leitender. Ein Informationsdefizit scheint aber auch auf Seiten der IB zu bestehen: So sind sich mehrere IB-Begleitende nicht sicher, ob ihre Lernenden, die sie begleiten, auch schulische Begleitung bekommen, obwohl gemäss Rahmendeckung eine Vollabdeckung vorgesehen ist.

Für die von uns befragten Schulverantwortlichen ist v.a. die Frage, **wann** und aufgrund welcher **Kriterien Lehrpersonen entscheiden, ob sie eine IB-Begleitung** installieren sollen, zentral: Dafür den richtigen Zeitpunkt zu bestimmen, ist offenbar oft schwierig, obwohl sich die verschiedenen Gruppen in Bezug auf die **inhaltliche Abgrenzung** einig zu sein scheinen: Für die beiden „Schienen“ der FiB-Zentralschweiz wurden je Domänen/Zielgruppen definiert, die sich kurz so umschreiben lassen, dass sich die SB um die schulischen Defizite (oder Potentiale) der Lernenden kümmert, während sich die IB mit komplexeren Ausgangslagen befasst (vgl. Kap. 4.3.1.). SB-Verantwortliche betonen in diesem Zusammenhang auch, dass sie ein **anderes Rollenverständnis** haben, sie seien nicht „Therapeuten“ oder „Seelenklempner“ oder bräuchten bestimmte fachliche Kenntnisse, die für die Problemlage wichtig wären, nicht mit (z.B. Logopädie, psychotherapeutische Ausbildung). Dem steht allerdings **der Beziehungsaspekt** gegenüber: Die Lernenden (so berichten es die Lehrpersonen), schätzen auch die Nähe zur vertrauten Lehrperson. Man möchte die Jugendlichen auch nicht „zwingen, für gewisse Probleme mit dem Psychologen zu reden, wenn sie lieber mit dem Klassenlehrer reden“, so ein FiB-Leitender. Auch im Rahmenkonzept wird angedeutet (S. 10), dass Lehrpersonen in ihrer Funktion zu Bezugspersonen der Lernenden werden, so dass sie oft auch mit ausserschulischen Problemen konfrontiert sind, die sie teilweise auch auffangen können. Es wird an dieser Stelle auch deutlich diese Erwartung formuliert, denn „je besser die schulische Begleitung ihren Auftrag wahrnimmt, umso geringer ist die Zahl der Jugendlichen, die der IB zugewiesen werden müssen“. Es stellt sich in dieser Situation also die Frage: Ist die bestehende Beziehung zur Lehrperson wichtiger oder die fachliche Kompetenz einer aussenstehenden Person? Weniger problematisch ist das bei einfachen „Fällen“ (z.B. zusätzlicher Deutschunterricht für Jugendliche mit Migrationshintergrund), teilweise ist es gerade hier auch eher möglich, dass die Lehrperson diese Aufgabe über-

nimmt und so die personelle Kontinuität wahrt. Schwieriger ist es bei Jugendlichen mit **psychischen Problemen**, so die Schulverantwortlichen: Mit dieser „Nähe“ könne man sie als Lehrperson „mittragen“, aber dennoch sei die Abgrenzung wichtig, man müsse als Lehrperson auch sagen können, „das ist jetzt eindeutig etwas zum Weitergeben“. Die Schulverantwortlichen führen allerdings auch einen Beziehungsaspekt an, der eher für eine Delegation an die IB spricht: IB sei sinnvoll, wenn man an die „schulischen Grenzen“ komme, die „Schwächen des Jugendlichen das Mass überschreiten“, so dass es mehr Verbindlichkeit brauche (gemeint ist hier auch soziale Kontrolle, wie aus den Beschreibungen der IB-Begleiterinnen deutlich wird). Hier zeigt sich ein weiteres Kriterium, das für die Entscheidung wichtig sein kann: die **zeitlichen Kapazitäten** der Lehrpersonen oder die Kapazität des Schulsystems überhaupt: Ein Schulverantwortlicher sieht seine Aufgabe darin, „klar schulisch“ zu fördern, für das „andere haben wir keine Zeit“ und man müsse auch sagen, dass man dazu neben allem anderen (Administration, Elternkontakte, Lehrbetriebe) nicht bereit sei. Letztlich, so die FiB-Leitenden, liegt sehr viel Entscheidungsverantwortung bei den Lehrpersonen, wobei sich zeigt, dass es solche gibt, die niemanden für eine IB anmelden und andere, die die ganze Klasse anmelden. Eine IB-Begleiterin gibt hier kritisch zu bedenken, ob die Lehrpersonen wirklich den Blick dafür haben, wer eine IB braucht. In diesem Zusammenhang wird auch darauf verwiesen, wie wichtig gerade hier die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen sei (vgl. Kap. 4.3.1.).

Interessanterweise wird von Seiten der IB-Beratenden erwähnt, dass man IB zwar allgemein (auch von Seiten der SB) so verstanden habe, dass IB „nur“ zum Tragen kommen solle, wenn es „daheim oder im Betrieb ein Problem gibt“. Bei einem Austausch zeigte sich aber, dass die Realität eine andere sei: Zu „80%“ werde in der IB auch Schulisches gemacht. Auch eine FiB-Leiterin erwähnt, dass „sich beides total mischt“. Eine weitere inhaltliche Abgrenzung, die im Konzept so nicht vorgesehen ist, aber faktisch teilweise stattfindet, ist die Aufteilung der **Zielgruppe in „Stärkere“ und „Schwächere“**: Aus Sicht der IB-Beratenden hat man die IB für die „Schwächeren“ zuständig erklärt (von Seiten der Schulen), während sich die Schule nicht nur, aber auch mit den Stärkeren befasst, die allenfalls das Potential für eine EFZ-Ausbildung mitbringen.

Wie bereits erwähnt können Lehrpersonen zu Bezugspersonen für die Lernenden werden, so dass sie oft auch die ersten sind, die merken, dass die (ausserschulischen) Probleme das Lernen so weit beeinträchtigen, dass der Abschluss gefährdet ist, „sie können schnell reagieren“. Aus Sicht der FiB-Leitenden war es deshalb sinnvoll, das Vorgehen anzupassen, den Lehrpersonen eine wichtigere Rolle bei der **Antragsstellung** zu übergeben (Schule als erste Koordinationsstelle). Von Seiten der Schulverantwortlichen wird im Zusammenhang mit dem Antragsverfahren auch Kritik geübt: es komme vor, dass Anträge liegen bleiben, man keine Eingangsbestätigung oder Rückmeldungen bekomme.

Auch bei einer **laufenden IB-Begleitung** wird von den FiB-Leitenden weiterhin erwartet, dass die Lehrpersonen, die für die SB verantwortlich sind, und die IB-Begleitperson sich austauschen. Aus ihrer Sicht (andere widersprechen nicht) liegt es „klar im Auftrag der IB, dass sie mit den Lehrpersonen **Kontakt aufnehmen**, wobei auch erwähnt wird, dass man die Schulen angewiesen hat, Kontakt aufzunehmen, da manche IB sicher eher „auf die Lernenden fokussieren und teilweise den Rest ausblenden“. Die FiB-Leiter/-innen sind überwiegend

noch nicht zufrieden mit der Situation (wobei auch klar wird, dass die Kritik nicht alle Begleitpersonen betrifft). Auch die IB-Begleitpersonen erleben den Austausch mit manchen Lehrpersonen als nicht ganz befriedigend: „Wenn ich etwas will, dann muss ich fordern“, von manchen Lehrpersonen komme aus eigener Initiative nichts, dies bedeute für sie einen grossen Zusatzaufwand (z.B. Informationen über den Stoff, Lehrbücher, Arbeitsblätter). Eine IB-Interviewteilnehmerin betont allerdings, dass sie den Kontakt mit den Lehrpersonen ganz anders und positiver erlebe, wobei der Kontakt auch nicht immer im gleichen Ausmass erforderlich sei (z.B. wenn es gar nicht um schulische Probleme geht). Zudem rät eine weitere IB-Begleiterin in der Gruppendiskussion ihren Kolleginnen, dass sie sich bei der Stoffvermittlung eher zurückhalten sollen, „das machen die Schulen eigentlich schon gut, das Wissen vermitteln“).

Die Lehrpersonen äussern sich umgekehrt eher weniger kritisch: Eine SB-Verantwortliche empfindet IB klar als Entlastung: Wenn „Lernen nicht mehr möglich ist“, dann sei sie sehr froh zu wissen, dass jetzt im IB geschaut werde und sie nur noch für die Schule zuständig sei. Dennoch sei sie jeweils auch sehr eingebunden gewesen in die Begleitung. Ein anderer SB-Verantwortlicher weist allerdings darauf hin, dass seine Kapazitäten für Austausch begrenzt seien, es laufe im Moment zwar gut, werde aber schwierig, wenn es mehr IBs gäbe. Vereinzelt äussern sich die Schulverantwortlichen auch kritisch zur IB: So wird es von einem als grosses Problem bezeichnet, wenn man die Jungen in der IB erziehen wolle, man habe in der IB teilweise die falschen Leute, das lösche den Jungen ab und werde zu einer „Riesenbelastung“. Die etwas kritische Distanz zwischen IB und SB wird nach Erfahrung eines IB-Beratenden auch anlässlich von Weiterbildungen spürbar, wo die Schulverantwortlichen auf der einen, die IB-Begleitenden auf der anderen Seite gesessen seien, und man schon gemerkt habe: „Tramp mir nicht in mein Gärtli“. „Was macht ihr, bringt denn das etwas?“.

Von verschiedenen Seiten werden **Faktoren genannt, die den Austausch erschweren oder begünstigen** können: Aus einem Kanton wird berichtet, dass zu Beginn einer IB standardmässig eine Standortsitzung stattfindet, an der i.d.R. auch die verantwortliche Lehrperson und natürlich die IB-Begleitperson teilnimmt. Diese Möglichkeit, sich **persönlich kennenzulernen** erleichtere den späteren Kontakt, erwähnt die zuständige IB-Begleitperson. In kleineren Kantonen ist es generell so, dass sich die verschiedenen Beteiligten durch die **räumliche Nähe** eher untereinander kennen, und das (so ein SB) sei „wichtig, damit eine gute Zusammenarbeit stattfinden kann“. Wie wichtig dieser persönliche Kontakt ist, aber auch wie unterschiedlich das beurteilt wird, zeigt sich bei einer sehr kontroversen Diskussion um die Plattform „**CaseNet**“, die inzwischen nicht mehr zur Verfügung steht. Von einem Teil der Interviewten wird das sehr bedauert: Hier habe eine „deutliche Verschlechterung“ stattgefunden, eine gute Kommunikation zu führen, sei zu einer „grossen Herausforderung“ geworden. CaseNet (so eine andere IB-Berater/in) sei eine sehr gute Möglichkeit gewesen, sich auszutauschen, auch wenn es den persönlichen Kontakt nicht ersetzt habe. Von anderer Seite wird eingewendet (IB-Beratende), dass die Plattform nach seiner Erfahrung kaum genutzt worden sei und eher administrativen Zwecken gedient habe. Auch die in der Gruppendiskussion anwesenden IB-Begleitenden scheinen CaseNet teilweise nicht nachzutrauern, allerdings sind auch hier die Meinungen geteilt.

Als schwierig wird von Seiten der IB-Begleitenden die schlechte **Erreichbarkeit** der Lehrpersonen erwähnt und „wenn man sie wieder mal am Telefon hat, dann redet man vor allem über die Arbeit, die man selber macht mit den Jugendlichen“. Es gebe auch Jugendliche, „die haben es nicht so gerne, wenn es einen intensiven Kontakt“ mit den Lehrpersonen (oder mit den Eltern oder dem Lehrbetrieb) gebe und man müsse dann individuell abschätzen, ob es notwendig ist oder nicht. Von den FiB-Leitenden und von Seiten der Schulverantwortlichen wird in diesem Zusammenhang auch das Thema **Datenschutz** angesprochen: Die Schule müsse zwar wissen, da läuft eine IB, aber man sei hier hart an der Grenze (FiB-Leitende). Ein Schulverantwortlicher ist der Meinung, dass der Austausch einfach nicht funktionieren könne wegen der Datenschutzrestriktionen. Zudem wird von dieser Seite auch erwähnt, dass man immer wieder mit anderen IB-Begleitpersonen zu tun habe. Auf Sommer 2012 soll in gewissen Schulen ein Pilotprojekt gestartet werden: Man will die IB direkt an der Schule installieren, um durch die räumliche Nähe den Kontakt zwischen den Beteiligten zu verbessern.

Die individuelle Begleitung: Einbettung, Organisation und Abläufe

Die IB ist organisatorisch in den Kantonen sehr unterschiedlich verankert: In manchen Kantonen (kleinere) ist der FiB-Leitende gleichzeitig auch IB-Berater, in anderen kümmert sich eine eigene Abteilung um diese Aufgaben. Die organisatorischen Abläufe sind dennoch recht einheitlich, werden im Rahmenkonzept (2006/2010) recht ausführlich beschrieben und zusätzlich mittels verschiedener **Flussdiagramme** veranschaulicht. In den Gruppendiskussionen der FiB-Leitenden, der IB-Beratungspersonen und der IB-Begleitenden wurde das Diagramm, welches den Gesamtablauf zeigt, den Teilnehmenden vorgelegt mit der Bitte um Kommentare (vgl. Angang A3, A4). Bei den ersten beiden Gruppen (FiB-Leitende, IB-Beratende) gewinnt man den Eindruck, dass dieser Ablauf sehr präsent ist und hilft, das Vorgehen zu strukturieren und zu überblicken. Ein IB-Berater erwähnt sogar, dass man den Prozess auch auf einem Plakat habe und mit Magneten die Fälle und ihren Stand im Prozess symbolisiere. Ein weiterer Berater (anderer Kanton) pflichtet ihm bei und ergänzt, dass der Prozess gut umgesetzt und auch allen klar sei, dass man nach diesem arbeite. Letzteres gilt allerdings nur beschränkt für die IB-Begleitenden in unserer Diskussionsrunde, die das Flussdiagramm teilweise zum ersten Mal sehen. Sie sind allerdings auch nur von einem Ausschnitt des Prozesses direkt betroffen.

Diskussionen entstehen rund um die Frage der **Fristen bzw. deren Einhaltung**, die im Flussdiagramm ebenfalls festgehalten sind. Die Höchstgrenze vom Eingang des Antrags bis zum Beginn der Massnahme beträgt gemäss Rahmenkonzept drei Monate. Eine FiB-Leitende erklärt aber im Gespräch, dass man eigentlich einen Monat als Vorgabe setze. Von einem FiB-Leitenden werden die Fristen insgesamt als „ehrgeizig“ bezeichnet, eine andere Leitende äussert, dass man „schwer kämpfe“ damit. Dieser Kanton (Luzern) wurde im Gegensatz zu den anderen Kantonen mit Anträgen für IB überrannt und die für die Situationsanalyse zuständige Schulberatung konnte den Andrang zeitweise nicht mehr bewältigen („Flaschenhals“, alles kommt auf einmal, Aufwand für IB-Begleitpersonauswahl). Inzwischen hat man aber die Ressourcen aufgestockt (d.h. mehr Personen sind zuständig) und handelt daneben auch mal pragmatisch und lässt die Begleitung loslegen, auch wenn das Administrative noch nicht erledigt ist. Eine IB-Begleitperson (die bei den IB-Beratungspersonen im

Gruppeninterview ist) kommentiert zur oberen Grenze (drei Monate), dass dies „viel zu lange“ sei, meistens sei bis zum Zeitpunkt des Antrags schon viel passiert und weitere drei Monate seien wertvolle Zeit, die dann verlorengehe. In der weiteren Diskussion wird dann auch deutlich, dass diese **Abläufe flexibel gehandhabt** werden, d.h. wenn jemand beispielsweise im November vor dem Qualifikationsverfahren kommt, „dann wissen alle, jetzt ist rot“. Es hänge aber auch von der Komplexität des Falls ab: einzelne Fälle lassen sich innerhalb einer Woche bearbeiten, bei anderen brauche es „eine seriöse Abklärung“ (Tests, Gespräche mit allen Beteiligten), die mehr Zeit in Anspruch nehme (in manchen Kantonen können die IB-Berater/innen in einer solchen Situation den Fall für die Analyse auch weiterdelegieren).

In den kleineren Kantonen stellt sich die Situation ganz anders dar, da hier die Anzahl der Anträge eher überschätzt worden ist, ausserdem direktere Wege und übersichtlichere Netzwerke bestehen. Die Gründe dafür, warum weniger IB-Anträge (v.a. am Anfang) hereinkommen sind den Beteiligten nicht ganz klar, die Jugendlichen seien vermutlich „unterstützungsmüde“ oder die Betriebe haben den Eindruck, sie könnten die Probleme alleine lösen (vgl. Kap. 4.3.3.). Dass die Zahlen unter den Berechnungen (vgl. Rahmenkonzept 2006/2010) lagen, ist nach Meinung eines FiB-Leitenden jedoch kein Problem und stelle die Zweiteilung der FiB nicht in Frage.

Die **Auswahl der Begleitpersonen** scheint auch nicht immer einfach zu sein: Ein IB-Berater erwähnt, dass es manchmal viele Telefonate brauche, um jemanden zu finden, der (räumlich) in der Nähe des Lernenden sei. Ursprünglich war man im Konzept davon ausgegangen, dass man einen grösseren Pool von potentiellen Begleiter/-innen zur Verfügung hat, die dann je nach Spezialgebiet und Ort eingesetzt werden können. Dies hat sich allerdings offenbar (in LU) nicht so bewährt, da das Controlling so sehr schwierig sei. Hier ist eine Änderung geplant, d.h. eine Reduktion der Anzahl IB-Begleitpersonen. Ein IB-Beratender (kleiner Kanton) beschreibt seine günstigere Situation in einem kleineren Kanton: er hat einige wenige Personen zur Hand, die auf unterschiedliche Gebiete spezialisiert sind.

Ein weiterer wichtiger Schritt im Prozess ist aufgrund dieser beschriebenen Aufgabenteilung die **Delegation des „Falls“ von der IB-Beratungsperson an die IB-Begleitperson**. Diese wird kantonal unterschiedlich gehandhabt: In einem Kanton findet in jedem Fall eine Startsituation mit allen Beteiligten statt (vgl. dazu Kap. 4.3.3.), in anderen Kantonen wird eher nach Bedarf und unterschiedlich gestartet, in dringenden Fällen kann eine Übergabe auch mal per Telefon geschehen. Bei der **Kick-off-Veranstaltung/runder Tisch** im Rahmen einer individuellen Begleitung sitzen manchmal acht bis neun Personen für einen Lernenden zusammen. „Da sind die Jugendlichen fast erdrückt worden“ (IB-Beratender). Das habe man unterschätzt und müsse geändert werden. Diese Meinung wird von den SB-Verantwortlichen unterstützt.

Aus dem Rahmenkonzept erhält man den Eindruck, dass die **Situationsanalyse und der Massnahmenplan** eine recht grosse Verbindlichkeit hat. Die Idee, dass es mit dieser Situationsanalyse getan sei, stimmt in den Augen eines IB-Beraters nicht, da oft schwer abschätzbar sei, wie sich ein Fall entwickle. Diese Erfahrung teilen auch die IB-Begleitpersonen und ergänzen, dass sich „Fälle“ oft zu einem späteren Zeitpunkt als viel komplexer entpuppen als ursprünglich angenommen. Beispielsweise steht zu Beginn häufig schulische Probleme im Vordergrund, „wenn man dann genauer hinschaut, ist dann mehr Komplexität im

Elternhaus und Lehrbetrieb, also es kommt dann wirklich alles zusammen“ (IB-Begleitperson). Die **Ausgangssituationen der Klientinnen und Klienten** werden als individuell sehr unterschiedlich beschrieben (vgl. Kap. 4.3.1.): Ca. ein Drittel hat ungenügende Deutschkenntnisse, ein Drittel mangelnde Arbeits- und Lernorganisation und ein Drittel psychischen Probleme oder mangelndes Selbstwertgefühl. Hinzu kommen oft familiär/kulturell schwierige Hintergründe. Entsprechend unterschiedlich sind auch die Zielsetzungen der IB und entsprechend unterschiedlich gestaltet sich auch das **konkrete weitere Vorgehen**. Mit manchen Lernenden entwickelt sich ein sehr enger Kontakt (auch über die IB-Zeit hinaus) und wird auch das Umfeld (z.B. Eltern) sehr stark einbezogen (wobei hier die Erfahrungen unterschiedlich sind: manche Jugendlichen wehren sich dagegen, die einen IB-Begleitenden bestehen eher auf den Einbezug, andere akzeptieren das Bedürfnis der Jugendlichen). Andere Begleitungen sind sehr viel mehr auf ein konkretes Problem, z.B. in der Schule ausgerichtet, hier kann es auch vorkommen, dass die Lernenden selber die Massnahme als „Stützunterricht“ deklariert haben wollen.

Da der **Kontakt zwischen IB-Begleitung und IB-Beratung** zumindest bei den von uns interviewten Personen im Verlauf der Begleitung als recht eng beschrieben wird, wird so die Situation fortwährend analysiert und das weitere Vorgehen laufend angepasst (wenn es „harzt“ kommen die IB-Begleitpersonen, so ein IB-Berater). Die Rückmeldungen von Seiten der IB-Begleitpersonen zur Zusammenarbeit mit den IB-Beratungspersonen sind ausschliesslich positiv und von einer Begleitperson als „Miteinander“ beschrieben: Man könne jederzeit anrufen, eine Sitzung machen und fühle sich begleitet und ernstgenommen. Auf der anderen Seite merke man aber auch, dass „das noch recht am Aufbauen ist“, „noch vieles sehr offen“ ist. Das hat aber auch den Vorteil, dass Vorschläge von Seiten der IB-Begleitenden gute Chancen haben, aufgenommen zu werden. Geschätzt wird von Seiten der IB-Begleitpersonen auch, dass sich die Bürokratie in Grenzen hält und man sich auf die Jugendlichen fokussieren könne. Die IB-Beratungspersonen bezeichnen den Kontakt ebenfalls als „eng, aber individuell angepassten Kontakt“. Ein IB-Berater spürt bei den IB-Begleitern, dass sie Unterstützung und Feedback brauchen. Da er die Begleitpersonen vorher nicht kannte, war es gut zu wissen, was sie machen, d.h. es ist auch „zur Kontrolle gedacht, weil wir so viele Begleitpersonen haben“ (IB-Beraterin, LU).

Diskutiert wird auch die Frage der **Aufgaben- und Gewaltenteilung zwischen IB-Beratungs- und IB-Begleitperson**, angezweifelt wird sie allerdings von keiner Seite: Ein FiB-Leitender meint dazu, dass man nicht gewollt habe, „dass eine Person über alles entscheidet und ihr nachher nicht auf die Finger geschaut wird“, die „gegenseitige Kontrolle“ hat sich bewährt. Auch die IB-Beratenden erwähnen diesen Kontrollaspekt, betonen aber auch, dass es um fachliche Unterstützung im Prozess gehe, die von den IB-Begleitenden auch gewünscht werde. Im Gespräch mit den IB-Begleitenden kommt zum Ausdruck, dass die Arbeit der IB-Beratenden als wichtiges Matching betrachtet wird, welches gleichzeitig ein Zutrauen in ihre Arbeit und im speziellen für diesen Jugendlichen bedeutet. Aus Sicht der FiB-Leitenden kommt hinzu, dass bei den IB-Beratungspersonen ein umfassenderes Know-how vorhanden sei (z.B. Wissen im Umgang mit Jugendlichen).

Viele offene Fragen finden sich dagegen bei der **Prozess- und Wirkungsevaluation**, insbesondere wie die **Dokumentation und Berichterstattung** während der IB und am Schluss zu

erfolgen hat: Grundsätzlich bezeichnet ein IB-Berater Rückmeldungen während des Prozesses als sinnvoller als einen Bericht am Schluss. Diese Meinung wird allerdings nicht oder zumindest nicht so explizit von allen geteilt: Offensichtlich ist man in vielen Kantonen daran, die Form der Schlussberichterstattung zu überprüfen und zu standardisieren. Wenn man die IB-Begleitpersonen auf die Wirkungsevaluation und den Schlussbericht anspricht, zeigt sich (einmal mehr) wie unterschiedlich der Prozess gehandhabt wird: Vereinzelt bestehen bereits Formulare für den Schlussbericht, in anderen Fällen kann dies auch telefonisch geschehen oder findet gar nicht statt. Hier gibt es offenbar noch sehr viele offenen Fragen, dies ist von den FiB-Leitenden und IB-Beratungspersonen erkannt worden und vielerorts in Bearbeitung (vgl. Kap. 4.3.4.).

4.3.3 Koordination und Kooperation mit anderen Angeboten

Case Management Berufsbildung

Das in den Gruppeninterviews mit Abstand am häufigsten Angebot, das neben dem FiB thematisiert wird, ist das Case Management Berufsbildung (CM BB). In der Zentralschweiz wurde das CM BB kurz nach der FiB eingeführt. Im Gegensatz zu FiB beschränkt sich das CM BB nicht auf die Attestausbildung und auch nicht auf Sekundarstufe II. Das bedeutet auf der anderen Seite, dass für EBA-Lernende im Prinzip beide Gefässe offenstehen (womit sich ähnlich, wie bei der SB die Frage der Abgrenzung stellt). Ausserdem kann CM BB bereits auf Sekundarstufe I einsetzen, wenn der Bildungserfolg bei einem Jugendlichen gefährdet scheint. Weiter unterscheidet sich FiB von CM BB in Bezug auf die gesetzliche Basis: FiB verfügt auf Bundesebene über eine gesetzliche Grundlage, was für CM BB nicht der Fall ist. Das bedeutet auch, dass FiB längerfristig finanziell gesichert und verankert ist, während CM BB (mit Anschubfinanzierung durch den Bund) mehr in der Hand der einzelnen Kantone liegt und momentan noch eine ungewissere finanzielle Zukunft hat.

Ähnlich wie bei der Abgrenzung zwischen SB und IB werden auch bei FiB und CM BB in den Gruppeninterviews **inhaltliche Unterscheidungskriterien** zwischen den beiden Angeboten genannt: Etwas verkürzt gesagt (so ein IB-Berater) kümmert sich das CM BB um die „happigen“ Fälle, d.h. Jugendliche, bei denen eine „**Mehrfachproblematik**“ besteht (gemäss FiB-Leitendem = mehr als 1-2 Thematiken). In Abgrenzung zu IB und SB bedeutet das Folgendes (so ein IB-Berater): Für schulische Defizite ist klar die SB zuständig, bei schulischen und/oder berufspraktischen Defiziten kann man IB beantragen, wenn daneben weitere Lebensbereiche betroffen sind, dann ist es ein CM BB-Fall. Ein weiteres Unterscheidungsmerkmal, das genannt wird ist die Zahl der beteiligten Stellen oder Personen: Wenn es die Situation (eben die „Mehrfachproblematik“) erfordert, dass „ein Haufen Personen“ (IB-Berater), ein **grosses Netzwerk** mitbetroffen bzw. erforderlich ist für die Problemlösung, „braucht es jemanden, der das koordiniert“.

Die Aussagen der Interviewteilnehmer/innen in den verschiedenen Gruppen zu dieser inhaltlichen Abgrenzung weichen auf den ersten Blick nicht wesentlich voneinander ab (bzw. es wird in den Gruppen nicht widersprochen). Sehr deutlich wird dagegen die unterschiedliche **organisatorische Einbettung und v.a. die unterschiedlichen Abläufe in den verschiedenen Kantonen** (dies wirkt sich dann auch teilweise auf die Definition der Zielgruppen aus). In manchen Kantonen (den kleineren) sind die gleichen Personen für FiB wie auch für

CM BB zuständig (z.B. ZG, OW, SZ, UR), in anderen Kantonen sind die zuständigen Personen in verschiedenen Abteilungen (z.B. LU), wenn auch räumlich nahe beieinander und im Austausch. Wenn das erste der Fall ist, läuft es eher so ab, dass gefährdete Jugendliche der zuständigen Person (CM BB und FiB in Personalunion) gemeldet werden und diese dann aufgrund der Ausgangslage entscheidet, ob es sich eher um einen IB oder einen CM BB-Fall handelt. Andernfalls (d.h. parallele Angebote) kann es vorkommen, dass zuerst eine IB stattfindet, man dann aber erkennt, dass die Problematik komplexer ist oder sich gewandelt hat, und den Fall ans CM BB delegiert. Umgekehrt kann es aber auch sein, dass ein Casemanager vorhanden ist (z.B. schon auf Sek I Stufe), der IB als zusätzlichen „Player tanzen lässt“ (so ein FiB-Leitender). Wenn ein Fall über das CM BB läuft, hat dies den Vorteil, dass man das CaseNet weiter benutzen kann, erwähnt ein IB-Berater. Nicht immer ganz klar wird in den Interviews, bei wem schliesslich die **Verantwortung** liegt: es scheint so zu sein, dass in manchen Kantonen die Fälle dann vollständig delegiert sind (LU), andernorts tritt der CM BB als Koordinator auf (berät aber selber nicht, z.B. ZG) oder koordiniert und übernimmt auch selber zusätzliches Coaching (OW). Speziell ist die Situation in SZ, wo das CM BB durch ehrenamtlich Personen (ehemalige Berufsbildende) übernommen wird, was aber nicht unproblematisch ist, wenn IB-Begleitende in einer ähnlichen Funktion für ihre Arbeit bezahlt werden (so der FiB-Leitende). Für die Entscheidung, wem ein Fall zugeteilt wird, spielen wie bereits auch bei der Abgrenzung IB-SB, auch zusätzlich die **zeitlichen Kapazitäten** der beteiligten Stellen/Personen eine Rolle (ein IB-Berater erwähnt, dass ihm von der CM BB-Person, die „auch am Anschlag“ sei, nahegelegt wird, einen Fall zu behalten. Dies sollte aber eigentlich nicht ein entscheidendes Kriterium sein, entgegnet daraufhin eine Kollegin).

Ein FiB-Leitender bezeichnet die Problematik CM BB - FiB als eine „**Baustelle**“ und einen der „grössten Schwachpunkte“ und es werde jetzt kantonsweise reagiert, weil man einfach müsse, das sei aber suboptimal. Eine der negativen Folgen der Unklarheiten ist, dass die Partner (d.h. Lehrbetriebe, Lehrpersonen) gar nicht mehr unterscheiden können, was CM BB und was FiB ist und die Jugendlichen einfach melden (FiB-Leitender). Aus Sicht eines IB-Beratenden gilt es auch zu vermeiden, dass sich der administrative Aufwand für alle Beteiligten vergrössert, weil eine Lehrperson zuerst eine IB beantragt und dann ev. eine CM BB beantragen muss, weil der Zuständige entscheidet, dass die Komplexität eher dafür spricht (deshalb in diesem Kanton, alles über CM).

Betriebe

Die Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben ist für den Erfolg der EBA und die FiB von zentraler Bedeutung, ein FiB-Leitender bezeichnet es als „worst-case“, wenn die Betriebe nicht mehr mitmachen würden. Wie sich in den verschiedenen Gruppendiskussionen zeigt, insbesondere bei den SB- und den IB-Verantwortlichen, sind die Betriebe und der **Kontakt zu ihnen sehr unterschiedlich**: Manche Betriebe werden als „sorgsam“ im Umgang mit „schwierigen“ Lernenden bezeichnet, sind flexibel, nehmen sich Zeit oder sind schlicht „goldig“. Positiv äussern sich manche auch zum konkreten Kontakt mit Lehrbetrieben: Ein SB-Verantwortlicher berichtet beispielsweise davon, dass man einen persönlichen Kontakt zu den Betrieben pflegt, im Betrieb vorbeigeht und, dass dies geschätzt werde. Eine IB-Begleiterin erzählt von Sitzungen im Betrieb mit allen Involvierten und von ihrer Vermittlerrolle in betrieblich schwierigen Situationen und der Offenheit der Betriebe (z.B. habe sie eine

Lernende ermutigt, ihr Problem vor versammelter Gruppe zu schildern, die Betriebsverantwortlichen seien „aus allen Wolken“ gefallen und hätten das Problem „voll eingesehen“). Es ist in den Gruppengesprächen aber auch die Rede von Betrieben, die „müde“ seien, die Zeit für schwierige Lernende nicht (mehr) aufwenden wollen, als „Haudegen“ auftreten, betriebliche Probleme lieber selber lösen wollen oder wo der Kontakt generell nur stattfindet, wenn es Probleme gibt. Ein FiB-Leitender macht die Erfahrung, dass sich Betrieb darum kümmern, wenn es um schulische oder andere Probleme gehe, und erst kommen, wenn es Probleme mit den Verhalten gibt.

Es werden in den Gruppengesprächen auch verschiedene **Gründe** genannt, die für diese unterschiedlichen Situationen verantwortlich sein könnten: Auf **betrieblicher Seite** (aus Sicht der IB und SB) wird in erster Linie der **Zeitdruck** (v.a. in KMUs) genannt, der den Kontakt schwierig macht. Manche Betriebe hätten auch hohe Ansprüche, hier spielen auch die Anforderungen der Attestausbildung hinein und damit auch die **Branche**: In gewissen Berufen sei es schwieriger, die EBA-Ausbildung zu etablieren (z.B. Automobilassistent, Gastroberufe), in anderen laufe es gut (Detailhandelsassistent, Reifenpraktiker). EFZ-ler auszubilden ist für viele Betriebe nach wie vor attraktiver (z.B. Gastrobranche mit hohem Grundlohn), ein SB-Verantwortlicher macht die Erfahrung, dass die Betriebe lieber auf diesem Niveau einsteigen und dann erst später den Kontakt suchen, um über eine Umwandlung zu sprechen. Als weitere Schwierigkeit erleben es die Verantwortlichen (FiB-Leitende), dass es für den Lehrbetrieb schwierig sei, die **Übersicht über die Angebote** zu behalten („Ich verstehe, wenn es der Lehrbetrieb nicht mehr versteht.“). Die Bekanntheit der FiB bei den Betrieben wird als dürftig eingeschätzt, so ist ein FiB-Leitender überzeugt davon, dass von 100 befragten Betrieben 90 nicht wissen, was FiB ist. Ein IB-Berater ist allerdings der Meinung, dass dies u.U. gar nicht so relevant sei: Die Betriebsverantwortlichen sollten wissen, wohin/wo sie sich bei Problemen wenden müssen, der Rest könne dann dort geklärt werden.

Aus Sicht der FiB-Leitenden scheint es auf Seiten der Lehrpersonen und der IB-Begleiter sehr unterschiedlich zu sein, wie und ob der **Kontakt zu den Betrieben gesucht** werde: Manche IB würden sich auf „die Lernenden fokussieren und blenden teilweise den Rest aus“. Man habe deshalb die Schule wieder angewiesen, vermehrt den Kontakt zu Lehrbetrieben zu suchen (aus den Aussagen der SB lässt sich allerdings schliessen, dass auch auf Seiten der Lehrpersonen die Motivation zur Zusammenarbeit unterschiedlich ist). Ein SB-Verantwortlicher weist in diesem Zusammenhang noch darauf hin, dass man als Schule ja nicht Vertragspartner sei: „Wir können dem Lehrbetrieb nicht sagen, was er machen soll“. Ein ganz klarer Vorteil für die Zusammenarbeit ist die Kleinräumigkeit, d.h. hier spielt die Kantonszugehörigkeit wie schon öfters erwähnt eine grosse Rolle: In kleinen Kantonen kennt man sich persönlich, hat rascher ein Netzwerk in einer bestimmten Branche, das erleichtert den Kontakt.

Zusammenfassend gewinnt man den Eindruck, dass von Seiten der verschiedenen FiB-Verantwortlichen zwar durchaus der Bedarf gesehen wird, dass Betriebe unterstützt werden (sie seien überfordert, v.a. mit psychischen und sozial gesellschaftlichen Problemen).V.a. die IB-Verantwortlichen betonen sehr stark, dass sie die Betriebe gerne mehr direkt unterstützen möchten. Was als Entlastung gedacht ist, wird von manchen Betrieben nicht als solche wahrgenommen, sondern sogar eher als Belastung empfunden. Ein SB-Verantwortlicher

erwähnt sogar, dass ihm ein Lehrmeister gesagt habe, dass der Lernende bei ihm rausfalle, wenn er ihn bei FiB anmelde, das gebe ihm zu viel Aufwand. Man müsse deshalb aufpassen, dass „der Schuss nicht nach hinten rausgeht“. Ganz bewusst reduzieren deshalb gewisse Kantone (z.B. LU) die Informationstätigkeit gegenüber den Betrieben, weil sie der Positionierung der EBA-Ausbildung eher schadet, und wollen künftig für die Problemerkennung bei den Lernenden mehr auf die Schulen setzen. Auch in einem anderen Zusammenhang wird deutlich, dass man von Seiten der Verantwortlichen eher verunsichert ist, was man den Betrieben zumuten kann: SB-Verantwortlichen (und auch FiB-Leitende) äussern sich skeptisch, ob es in ihrem Kanton möglich wäre, ein teilintegriertes Modell zu etablieren (wie in OW, wo sich diese bewährt habe und von den Betrieben akzeptiert), da die EBA-Lernenden schon so nicht „die Reisser“ seien und sie dann noch mehr aus dem Betrieb zu nehmen, sei den Betrieben vermutlich nicht zuzumuten.

Weitere Kooperationspartner und Zusammenarbeit allgemein

Neben den bereits genannten Partnern, die ausführlicher beschrieben wurden, gibt es natürlich noch viele weitere Personen und Stellen. Grundsätzlich erwähnt ein FiB-Leitender in diesem Zusammenhang, dass das Netzwerk sehr wichtig sei („das wichtigste in den Job“), man müsse es aber auch erarbeiten.

Folgende weitere Stellen/Personen werden in den Gruppendiskussionen genannt (da wir nicht systematisch abgefragt haben, vgl. Interviewleitfaden, vertiefen wir dieses Thema nicht weiter)

- FiB-Leitende erwähnen die Invalidenversicherung bzw. deren Berufsberater/-innen, die allgemeine Berufsberatung, das Amt für Schulpsychologie bzw. die Schulpsychologen/-innen sowie weitere Beratungsdienste.
- Bei den IB-Beratungs- und Begleitpersonen wird ebenfalls die Zusammenarbeit mit den IV-Stellen thematisiert sowie der Einbezug der Eltern in den Begleitungsprozess (vgl. dazu 5.2.3). Für den Kanton Luzern wird zudem das „Start klar“ (Angebot für Jugendliche ohne Anschlusslösung) erwähnt.
- Die Schulverantwortlichen beschreiben ihre eigene Einbettung innerhalb ihrer Schule (die sehr unterschiedlich ist, z.B. bez. Sichtbarkeit), das Verhältnis zu Partnerschulen (aus anderen Kantonen), die Diskussionen mit den Prüfungsexperten und -expertinnen der EBA-Ausbildung (wobei es um die Höhe der Anforderungen geht), die Zusammenarbeit mit sozialpädagogische Betreuungspersonen (in einer Einrichtung für Jugendliche mit Schwierigkeiten) sowie mit den Eltern.

Vermutlich hätte sich bei intensiverem/systematischerem Nachhaken in den Gruppendiskussionen gezeigt, dass noch einige Partner/-innen mehr für FiB relevant sind. Mindestens so interessant wie deren genaue Zahl sind jedoch die zusätzlichen Bemerkungen und Einschätzungen zur Zusammenarbeit im allgemeinen: Umstritten ist beispielsweise der Sinn bzw. die Notwendigkeit von sogenannten „runden Tischen“: Ein klarer Vorteil (v.a. zu Beginn des Prozesses) ist es, dass die Beteiligten sich so persönlich kennenlernen, was den Kontakt auch für die folgende Begleitungszeit erleichtert (gemäss einer IB-Beraterin, in deren Kanton das so funktioniert). Es ist so auch eher möglich, Verbindlichkeiten und eine klarere Aufgabenteilung zu schaffen. Ein SB-Verantwortlicher betont, wie wichtig es ist, dass der Informa-

tionsfluss klappt, weil ein Jugendlicher nicht „der Briefträger“ sein kann. Gegen dieses Vorgehen spricht zuweilen der Aufwand. Von Seiten der IB-Begleitenden wird v.a. eingewendet, dass die Jugendlichen durch die vielen Anwesenden überfordert seien und es auch gelte den Persönlichkeitsschutz zu beachten. Ein Schulverantwortlicher ist generell der Meinung, dass „wenn zu viele in der Suppe kochen“, es „träge“ wird, länger dauert und es Absprachen braucht.

In einem weiteren Umfeld, d.h. gegenüber potentiellen Partner/-innen, die FiB noch nicht so gut kennen, besteht das Problem, dass die Angebote rund um die Übergangsthematik und die Berufsbildung unübersichtlich geworden sind. Hier stehen die Verantwortlichen aber vor einem Problem, dass nicht so einfach zu lösen: Man möchte das Angebot bekannt machen ohne gleichzeitig die Jugendlichen zu stigmatisieren, die davon Gebrauch machen (könnten). In diesem Punkt gehen im Moment nicht alle Kantone den gleichen Weg.

4.3.4 Optimierungsbedarf aus Sicht der Beteiligten

In diesem Kapitel werden Aspekte wieder aufgenommen, welche in den Interviews genannt wurden und im Sinne einer übergeordneten Steuerung entweder auf gesellschaftspolitischer Ebene oder auf FiB-Projektebene zukünftig angegangen werden sollte.

Ganz grundsätzlich wird die Frage aufgeworfen, ob man mit dem FiB ZS und der Aufteilung in IB und SB den richtigen Weg beschritten hat. Dazu wird von einem IB-Berater mit Nachdruck gewünscht, dass man bei der vorliegenden Evaluation das Modell FiB ZS mit dem Basler Modell vergleiche.

Ein grosses Handicap wird in der gesellschaftlichen Wertung und im Image der EBA-Grundbildung gesichtet. Eigentlich sollte die Unterscheidung zwischen EBA und EFZ gar nicht mehr so im Vordergrund stehen. Es ist einfach eine Grundbildung. Zur näheren Erläuterung könnte man lediglich von zwei-, drei-, oder vierjährigen Lehren sprechen. Mit der Einschätzung der Stigmatisierung sind viele einverstanden. Vorbehalte zum Lösungsvorschlag werden gesehen, indem z.B. dann neu eine Unterscheidung / Wertung auch zwischen drei- oder vierjährigen EFZ-Lehren gemacht würde.

In diesem Zusammenhang wird nochmals festgehalten, dass FiB-Leitende und SB-Verantwortliche es als wichtig erachten, dass ein „möglichst vollständiges“ Grundbildungsangebot bestehen sollte. Mit der Integration von Menschen mit besonderen Bedürfnissen auch in den Regelklassen müsse dieses Vorhaben auch in der Berufsbildung angedacht werden. Die Arbeitsmarktfähigkeit wird dem Integrationsgedanken kritisch gegenüber gestellt. Als Anregung wird erwähnt, dass es vielleicht eine Möglichkeit gebe, niederschwellige Stellen zu schaffen.

Auf der FiB-Ebene werden weitere Handlungsfelder formuliert. Wie dass die Kompetenzen aller FiB-Ausführenden durch Weiterbildungen und/oder Erfahrungsaustausch erweitert werden. So dass alle involvierten die Probleme und mögliche Lösungsstrategien voneinander kennen.

Damit ist das Thema der Zusammenarbeit über die verschiedenen Beteiligten angesprochen. Bemängelt wird die ungenügende Koordination der IB mit der SB. Es werden verschiedene Lösungsansätze formuliert. Aus der FiB-Leitung wird propagiert, dass ein konzentriertes An-

gebot mit Vollprofis und/oder an fünf Standorten bestehen könnte. Die Wege sollen möglichst kurz sein, dem schliessen sich SB-Verantwortliche an und auch möglichst nah an der Schule bleiben. IB-Beratenden erarbeiten ein Evaluationsblatt für die IB-Begleitenden, welches festhält was im Ablauf gemacht werden müsse, damit man dann die Tätigkeiten noch genauer überprüfen könne. Die Zusammenarbeit mit der SB wäre da ein Bestandteil wie auch Meilensteine, wann der Evaluationsbericht etc. an die vorgesetzte Institution geschickt werden müsse.

Hilfestellungen, dass die Lernenden den Schritt von der EBA zur EFZ schaffen, müssten weiter gefördert werden: dies sei einerseits in der Schule anzubieten, indem sie Gefässe angeboten bekommen, damit sie fit gemacht werden erfolgreich ins zweite Lehrjahr der EFZ ein-zusteigen. Es sei aber auch dadurch zu fördern, dass IB ca. ein halbes Jahr über den Attestabschluss gehen könne, um den Lernenden in die EFZ zu begleiten.

Überhaupt wird der Informationsfluss von allen Befragten als zentral betrachtet. SB-Verantwortliche halten fest, dass Betriebe stärker involviert und für die EBA-Lernenden sensibilisiert werden sollten. Voten von FiB-Leitenden sind eher dahingehend zu verstehen, dass sie sich hier zurückhaltend verhalten wollen und die Betriebe nicht zu verunsichern und zu belasten.

Bei der betrieblichen Ausbildung bestehen nach FiB-Leitenden und SB-Verantwortlichen noch **Angebotslücken**. Einerseits sehen sie Handlungsbedarf in weiteren Unterstützungsmassnahmen für die betrieblichen Auszubildenden und andererseits fehlt ein niederschwelliges Ausbildungsangebot, das eventuell von Insos PrA geschlossen werden könnte.

4.4 Zusammenfassung Teil I

Ausgangslage, Ressourcen und Ziele der FiB Zentralschweiz

Durch einen Auftrag der ZBK wurde ein Rahmenkonzept für die Fachkundige individuelle Begleitung in der Bildungsregion Zentralschweiz erarbeitet und anschliessend in den Kantonen umgesetzt. Mit der FiB ZS wollte man die Positionierung der EBA vorantreiben und EBA-Lernende und EBA-Ausbildungsbetriebe gleichermassen unterstützen.

Bei der Einführung der FiB ZS wurden regelmässige Koordinationssitzungen und weitere Treffen (etwa Erfa-Austausch der SB und IB) über die Kantonsgrenzen hinaus durchgeführt. Nach der Einführungsphase wurden diese Organe redimensioniert oder in die Verantwortung der Kantone gegeben. Dadurch verloren der Austausch und die Absprachen zwischen den Kantonen an Gewicht. Anpassungen der FiB in den Kantonen wurden nach regionalen Gegebenheiten getätigt. Alle Befragten sind sich bewusst, dass eine funktionierende FiB ZS auf verbindlichen Absprachen und deren Verlässlichkeit in der Durchführung beruht.

Die finanziellen Ressourcen werden im Allgemeinen als angemessen und gut eingeschätzt, es werden aber Bedenken zu möglichen Sparmassnahmen geäussert. Es wird auch darauf hingewiesen, dass nicht alle Kosten transparent bzw. abgedeckt sind (z.B. für aufwändige Abklärungen oder Intervention). Als verantwortlich für den Einsatz und die Kontrolle der Ressourcen erklären sich die FiB-Leitenden, wobei sie ihren Einblick diesbezüglich bei der SB als ungenügend einschätzen. Unklar bleibt hier auch teilweise, wie gut die Beteiligten für ihre Arbeit mit den EBA-Lernenden qualifiziert sind (nicht alle verfügen über eine Zusatzausbil-

derung in der integrativen Förderung). Bei der IB stellt sich die Frage der Qualifikation weniger, da die IB-Begleitenden nach den Bedürfnissen der EBA-Lernenden, die eine IB bekommen, ausgewählt werden.

Ein erfolgreicher Abschluss der EBA-Ausbildung, d.h. das Bestehen der Qualifikationsverfahren ist das meistgenannte Ziel der Interviewten. Die Erfolgsquote bei den Prüfungen ist sehr hoch, die Einschätzung der Zielerreichung somit positiv. Weitere Erfolgsquoten wie etwa Verhinderung von Lehrabbrüchen werden in diesem Zusammenhang nicht erwähnt. Mit dem erfolgten Abschluss wird eine bessere Integration in den Arbeitsmarkt erwartet. Es wird hier allerdings darauf hingewiesen, dass man dazu v.a. gerade bei den Übergängen begleiten müsste und dies sei bei der FiB formal nur beschränkt möglich. Die Durchlässigkeit von der EBA-Ausbildung zur EFZ-Ausbildung wird als weitere Zielsetzung genannt. Hier wären vermehrte Hilfeleistungen von Nöten, da die Bildungspläne EBA-EFZ je nach Berufsbranchen unterschiedlich aufeinander abgestimmt seien, und daher den Lernenden der Übertritt zusätzlich erschwert werde. Die Bekanntheit von FiB wird als schlecht eingeschätzt und es wird darauf hingewiesen, dass es schwierig sei, die FiB zu propagieren ohne die Lernenden gleichzeitig zu stigmatisieren.

Projektorganisation und -abläufe

Im Folgenden soll die Organisation des Projekts, mit ihren beiden „Schienen“ IB und SB, und die projektinternen Abläufe genauer beleuchtet werden, wobei ein besonderes Augenmerk der Schnittstelle zwischen den beiden Angeboten galt.

Die meisten Schulen praktizieren ein vollintegriertes Modell, eine einzige Schule ein teilintegriertes Modell. Die Umsetzung der Schulkonzepte, die von den Schulen mit den Anträgen eingereicht wurden, ist in den betroffenen Schulen unterschiedlich weit fortgeschritten. Bei einigen ist das Konzept umgesetzt, bei anderen ist man noch in der Umsetzungsphase (z.B. wird das Teamteaching noch nicht angeboten). Bei wiederum weiteren wird bereits eine Optimierung (beispielsweise in der Zusammenarbeit zwischen IB und SB) konzipiert. FiB-Leitende geben an, dass sie zu wenig Einblick in das schulische Geschehen haben.

Die Vernetzung zwischen SB und IB ist unbestritten wichtig, findet aber aus Sicht der Verantwortlichen noch zu wenig statt. In diesem Punkt scheinen sich die Beteiligten einig zu sein, die dafür genannten Gründe sind vielfältig: Die FiB-Leitenden haben den Eindruck, dass das jeweils andere Angebot zu wenig bekannt sei. Thematisiert werden auch die Schwierigkeiten der Lehrpersonen zu entscheiden, wann ein „Fall“ an die IB delegiert werden soll: Inhaltlich/von den Zielsetzungen her ist die Grenzziehung nicht ganz eindeutig. Die zeitlichen Kapazitäten der Lehrpersonen und ihr eigentlicher Auftrag (Schule) würden oft eher für eine Delegation sprechen, der Beziehungsaspekt dagegen. Auch bei laufender FiB ist der Austausch nicht reibungslos. Gemäss FiB-Leitenden liegt die Verantwortung für die Kontaktpflege bei den IB-Begleitenden, diese berichten aber, dass manche Lehrpersonen teilweise nicht sehr entgegenkommend seien. Die SB-Verantwortlichen verweisen in diesem Zusammenhang auf die beschränkten Kapazitäten und ihren Auftrag/ihre Aufgabe. Es gibt in diesem Zusammenhang aber auch ausgesprochen positive Erfahrungen von beiden Seiten.

Die Abläufe innerhalb der IB sind allen Beteiligten (teilweise mit Ausnahme IB-Begleitende) dagegen klar und die Prozesse werden in den meisten Kantonen wie im Konzept oder sehr

ähnlich umgesetzt. Problematisch ist die Einhaltung der im Prozessablauf angegebenen zeitlichen Vorgaben; man handelt hier im Bedarfsfall, versucht in dringenden Fällen schneller zu reagieren. Die Begleitungen laufen je nach Ausgangslage individuell sehr unterschiedlich ab, reichen von einem sehr engmaschigen Betreuen bis zu punktuell, bedarfsabhängigem Stützunterricht bei konkreten schulischen Problemen. Der Kontakt zwischen IB-Beratenden und –begleitenden wird von beiden Seiten positiv gesehen: Die Rückmeldungen im Prozess werden als wichtig bezeichnet und von beiden Seiten gewünscht. Für die IB-Beratenden dienen sie auch dem Controlling. Viele offene Fragen bestehen punkto Prozessdokumentation und Berichterstattung am Schluss der IB.

Koordination und Kooperation mit anderen Angeboten

Im Gegensatz zu FiB steht CM BB allen Lernenden offen, nicht nur den EBA-Lernenden. Nach Aussagen der Beteiligten ist der gesetzliche Auftrag für FiB klarer als für CM und die Zukunft von CM ungewisser. Inhaltlich lässt sich CM von der IB dadurch abgrenzen, dass sich ersteres mit Mehrfachproblematiken befasst, bei der IB eher eine bis zwei Problematiken im Fokus stehen (wie die Realität aussieht vgl. auch Kap. 4.3.2.). Die organisatorische Umsetzung ist in den einzelnen Kantonen sehr unterschiedlich: Teilweise handelt es sich um parallele Angebote mit „Durchlässigkeit“ dazwischen. In anderen Kantonen ist CM übergeordnet. Diese Unterschiede sind auf die unterschiedliche organisatorische Einbettung, auf die kantonalen Strukturen und Situationen (z.B. Kleinräumigkeit) zurückzuführen. Teilweise sind die Abläufe und Zuständigkeiten noch unklar (Stichwort „Baustelle“), insbesondere für Aussenstehende (z.B. Betriebe) schwierig zu durchschauen.

Die Betriebe werden als sehr wichtige Partner bezeichnet. Die Erfahrungen mit den Betrieben sind sehr unterschiedlich, d.h. manche ausgesprochen positiv, manche eher negativ (v.a. in dem Sinne, dass die Betriebe eher desinteressiert sind oder sich erst engagieren, wenn Lernende den Betrieb stören, z.B. durch ihr Verhalten). Sowohl die Individuellen Begleitenden wie auch die Schulverantwortlichen sind gehalten, diese Beziehungen zu pflegen. Man gewinnt allerdings den Eindruck aus den Interviews, dass die Betriebe teilweise FiB nicht als Entlastung sehen, sondern oft auch als zusätzliche Belastung. In den Interviews werden als weitere wichtige Partner die IV-Stellen, andere Beratungsdienste z.B. die Berufsberatung oder der schulpsychologische Dienst, und auch die Eltern genannt.

5 Teil II: Schulische Begleitung

5.1 Ziele und Fragestellungen Teil II

In diesem zweiten Teil der Evaluation wird die Perspektive der Schulischen Begleitung (SB) vertieft.

Die Lehrpersonen der Berufsfachschulen wurden zu den Erfahrungen und Einschätzungen der **Schulischen Begleitung** befragt.

Dabei leiteten ähnliche Fragestellungen wie in der ersten Phase (vgl. Abbildung 4.1) die Erhebungs- und Befragungsinstrumente.

- **Wirkungen/Ziele:** Wie relevant ist die SB für die EBA-Ausbildung? Welche positiven Veränderungen werden bei den Lernenden festgestellt? Wie zufrieden ist man mit dem bestehenden Angebot?
- **Projektorganisation/Ressourcen:** Welche Probleme kommen in den EBA-Klassen vor? Mit welchen didaktischen und methodischen Mitteln wird in der SB gearbeitet? Wie sind die Lehrpersonen ausgebildet? Wie kompetent fühlen sich die Lehrpersonen in Bezug auf die Anforderungen im (SB-)Unterricht? Wie sieht die Schulische Begleitung aus? Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den IB-Beraterinnen, Berufsbildenden und Eltern?
- **Optimierungspotential:** Wo werden die Stärken und Schwächen von FiB gesehen? Welche Möglichkeiten, FiB zu optimieren, werden gesehen?

Die Seite der Lernenden wird durch eine Dossieranalyse einbezogen (siehe Offerte). Die Dossieranalyse wird ergänzt durch Interviews mit den zuständigen SB-Lehrpersonen dieser Klassen (vgl. unter „Methodisches Vorgehen“ 5.2).

Mit den beiden Zugängen (Dossieranalyse und Interview der SB-Lehrpersonen) sollen die Lernenden in ihren soziodemographischen und persönlichen Merkmalen beschrieben und im schulischen Fortschritt und im berufsbildnerische Erfolg umrissen werden. Mit den Tandeminterviews, welche vor Ort (Schulort) durchgeführt wurden, werden zudem Aspekte der Zusammenarbeit und der Schulkultur erhoben.

5.2 Methodisches Vorgehen

Die Schulische Begleitung wurde unter den folgenden Aspekten betrachtet:

- I. Internetbasierte Befragung aller EBA-Lehrpersonen der Zentralschweiz,
- II. Schulbesuche:
 - A. Dossieranalyse der Lernenden von sechs Klassen
 - B. (Tandem-)Interview der Lehrpersonen, die an diesen Klassen die SB durchführen

I. Internetbasierte Befragung EBA-Lehrpersonen (Juni 2012): Alle EBA-Lehrpersonen der Zentralschweiz wurden per Mail aufgefordert, an einer internetbasierten Befragung „Evaluation Fachkundige individuelle Begleitung Zentralschweiz – Schulische Begleitung“ teilzunehmen.

men (vgl. Anhang B1). Die Adressen der EBA-Lehrpersonen wurden über die SB-Verantwortlichen der einzelnen Schulen eingeholt. Insgesamt wurden 121 Personen angeschrieben. Vier Adressen waren nicht zustellbar und weitere 12 Personen haben mitgeteilt, dass sie aus unterschiedlichen Gründen (z.B. erst vor kurzem in die EBA-Lehre eingestiegen) nicht an der Befragung mitmachen können. Insgesamt wurden 105 EBA-Lehrpersonen angeschrieben. Zwei Wochen später erhielten sie eine Erinnerungsmail mit der erneuten Bitte, an der Befragung teilzunehmen. 69 Personen haben so schliesslich an der Befragung teilgenommen. Das entspricht einem Rücklauf von fast 66 %.

Die **Struktur der internetbasierten Befragung** ist in vier Themenfeldern aufgebaut. Dabei wird in einem ersten Teil nach den soziodemographischen Angaben und der Aus- und Weiterbildungen aller teilnehmenden Lehrpersonen gefragt. In einem weiteren Fragekomplex wird das Profil der Lernenden in den EBA-Klassen zu fassen gesucht. Danach folgen Fragen zur Organisation, den Inhalten, den Methoden der SB und den vermuteten Lernfortschritten der Lernenden. Dieser Teil richtete sich an Lehrpersonen, die aktuell an einer Klasse mit schulischer Begleitung befasst sind. In einem abschliessenden Teil der internetbasierten Befragung, der dann wiederum an alle EBA-Lehrpersonen gerichtet war, waren ihre Einschätzungen zur Förderung der EBA-Lernenden, ihre Zufriedenheit mit dem Angebot der FiB und mögliche Optimierungsvorschläge Gegenstand der Fragen.

II. Schulbesuche mit (Tandem-)Interview und Dossiers der Stichprobe Lernende (April bis Juni 2012): Die Stichprobe der Lernenden wurde durch ein nicht-probabilistisches Stichprobeverfahren (keine Zufallsauswahl) festgelegt. Mit diesem Verfahren wird sichergestellt, dass verschiedene für die Evaluation relevante Kriterien berücksichtigt werden. Mit diesem Verfahren können qualitative und quantitative Aussagen gemacht werden.

Die Lernenden wurden nach bestimmten Kriterien ausgewählt. Die Grundgesamtheit für diese Untersuchung stellen EBA-Klassen der Zentralschweiz, welche im Sommer 2012 mit der Lehrabschlussprüfung abgeschlossen haben, dar. Insgesamt waren das - nach Angaben aller SB-Verantwortlichen - 37 Klassen. Die Auswahl der Klassen wurde dann aufgrund folgender Kriterien vollzogen: Kanton, Branche, Geschlecht, Klassengrösse, Schulmodell (vgl. Tabelle 5.1). Dabei wurde darauf geachtet, dass pro Kriterium eine grosse Bandbreite an Merkmalen (Varianz) berücksichtigt wird.

Tabelle 5.1: Schulbesuche: Vorstellung der Klassen(wahl)

Kanton	Klassengrösse (Stand Mai 2012)	Geschlecht (Frau /Mann)	Schulmodell	Branche
Obwalden	12	0/12	Vollintegriert	Logistiker
Nidwalden	10	9/1	Teilintegriert	Detailhandels-Assistentin
Luzern	9	3/6	Vollintegriert	Küchenangestellte/r
Zug	9	9/0	Vollintegriert	Büroassistentin
Schwyz	7	0/7	Vollintegriert	Schreinerpraktiker
Uri	3 (Mehrfachklasse: 6)	0/3	Vollintegriert	Metallbaupraktiker

Resultierend aus der ersten Phase der vorliegenden Evaluation (vgl. dazu Kapitel 4) setzte man ein Auswahlkriterium der Stichprobe Lernende (in den Schulbesuchen) speziell auf die Klassengrösse, da vermutet wurde, dass die Klassengrösse die Umsetzung der SB stark

beeinflussen und bei zu kleinen Klassen verunmöglichen kann. So haben wir eine ausgesprochen kleine Klassen (drei Lernende) und eine Klasse auch eher kleinerer Grösse (7 Lernende) in die Stichprobe einbezogen (Tab. 5.1).

Bei den Lernenden der ausgewählten Klassen wurden soziodemographische Merkmale, Noten und weitere Dokumentationen der Schulischen Entwicklung eingefordert. Dies stellt die Grundlage der Dossieranalyse dar.

Zudem wurden die Lehrpersonen, welche diese Klassen in der schulischen Begleitung (meist allgemeinbildende Fächer und Fachunterricht) unterrichten, in einem leitfadenorientierten Interview (siehe Anhang B2) gemeinsam zu der schulischen Begleitung (im folgenden SB genannt) und den Lernenden dieser Klasse befragt.

Die (Tandem-)Interviews und die Dossieranalyse der Lernenden dieser Klasse bilden zusammen die Untersuchungseinheit Schulbesuche ab.

Vorbemerkungen zu Verlauf und Auswertung der Schulischen Begleitung

Wie oben erwähnt, bringt das nicht-probabilistische Stichprobenverfahren den Vorteil, viele Aspekte und Kriterien, die die Besonderheiten der Fachkundigen individuellen Begleitung (FiB) in der Zentralschweiz auszeichnen, zu berücksichtigen. Allerdings geschieht dies mit der Einbusse, keine repräsentativen Aussagen zu der Grundgesamtheit der EBA-Lernenden der Zentralschweiz machen zu können.

Insgesamt zeigten die angefragten Lehrpersonen (Tandeminterviews) eine grosse Bereitschaft, an der Evaluation teilzunehmen.

Bei der Datenerhebung der Lernenden stellten sich aus Gründen des Datenschutzes einige Erschwernisse ein. Zum Teil konnten die Unterlagen lediglich in anonymisierter Form oder lückenhaft zur Verfügung gestellt werden, so dass eine Vergleichbarkeit aus verschiedenen Datenquellen nicht hergestellt werden konnte.

Der **Ergebnisteil der Schulischen Begleitung orientiert sich in seiner Struktur hauptsächlich an der Internetbefragung** der EBA-Lehrpersonen und wird durch die Ergebnisse der Schulbesuche und Dossiers der Lernenden illustriert und differenziert. Dort wo also nicht näher darauf verwiesen wird, wird auf Ergebnisse der internetbasierten Befragung Bezug genommen.

5.3 Ergebnisse

5.3.1 Beschreibung der Stichproben und Stand der Umsetzung der Rahmenkonzepte

In diesem Abschnitt werden die Stichproben der internetbasierten Befragung und die EBA-Klassen vorgestellt. Tabelle 5.2 stellt die Lehrpersonen, welche bei der Internetbefragung teilnahmen, in einigen ihrer **soziodemographischen Merkmalen** vor.

An der Befragung nahmen insgesamt 69 EBA-Lehrpersonen teil (siehe Tabelle 5.2), davon rund ein Drittel Frauen, knapp zwei Drittel Männer. Eine grosse Mehrheit der Befragungsteilnehmenden sind in der Funktion als Lehrpersonen EBA angestellt und als Lehrpersonen EFZ. Bei näherer Betrachtung der Daten (siehe Anhang B 3) kann festgestellt werden, dass insgesamt fast die Hälfte (N: 34) von den 69 Personen sowohl an EFZ-Klassen und EBA-

Klassen unterrichten und ein Pensum zwischen 80 bis 100% innehaben. Dabei liegt der mittlere Wert (Median) an Unterrichtserfahrung an EBA-Klassen bei 4 Jahren (vgl. Anhang B4). Dieses Ergebnis wird durch die Tandem-Interviews gestützt.

Tabelle 5.2: Internetbasierte Befragung: Häufigkeitsverteilung der Lehrpersonen nach soziodemographischen Merkmalen (N=69)

		N	In %
Geschlecht	Männer	42	60.9
	Frauen	27	39.1
Kanton	LU	32	46.4
	ZG	14	20.3
	OW	7	10.2
	NW	2	2.9
	SZ	2	2.9
	UR	2	2.9
	Arbeitet in zwei Kantonen	1	1.4
	Keine Angabe	9	13.0
Anstellung als (Mehrfachantworten)	Lehrperson EBA	50	72.5
	Lehrperson EFZ	47	68.1
	Lehrperson EBA mit SB-Aufgaben	32	46.4
	Lehrperson Anlehre	6	8.7
	SB-Verantwortliche für die gesamte Schule	6	8.7
	Schulleitung	4	5.8
	Sonstiges	8	11.2
Unterricht in EBA- Berufs-Branche	Detailhandelsassistent/in	12	17.2
	Büroassistent/in /Kauffrau/ Kaufmann	10	14.3
	Küchenangestellte/r / Restaurationsangestellte	5	7.1
	Haustechnikpraktiker / Hauswirtschaftspraktikerinnen	5	7.1
	Schreinerpraktiker	5	7.1
	Baupraktiker etc.	4	5.7
	Metallbaupraktiker/in	4	5.7
	Sonstiges	22	31.6
Keine Angabe	3	4.2	
Stellenprozent	Bis 20 %	3	4.3
	21 – 40 %	4	5.8
	41 – 60 %	10	14.5
	61 - - 80 %	18	26.1
	81 – 100 %	34	49.3
Arbeit als SB	Ja	48	69.6
	Nein	18	26.1
	Keine Angabe	3	4.3

Mit 32 Personen stellt Luzern die grösste Gruppe der an der Internet-Befragung teilgenommenen Lehrpersonen dar. Gefolgt von den Kantonen Zug (14 Personen), Obwalden (7 Personen) und Uri, Schwyz und Nidwalden mit je zwei Personen. Wird dies in Beziehung mit den verschickten Fragebogen gesetzt, so haben in Uri und Obwalden alle Angeschriebenen an der Befragung mit gemacht. In Nidwalden haben sich die Hälfte der Angeschriebenen und

in Luzern (43%) und Zug (41%) zwei von fünf beteiligt. In Schwyz war die Beteiligung etwas unter 30%. Eine Schule hat sich auch dahingehend geäußert, dass die Befragung leider in ein ungünstiges Zeitfenster falle, und daher von einer Beteiligung abgesehen werde.

Die Zeile „Unterricht in EBA-Berufs-Branche“ (siehe Tabelle 5.2) stellt dar, in welchen Berufen die Befragungsteilnehmenden unterrichten. Die meisten unterrichten in Detailhandel (12) und Büroassistenten (10). Die Restlichen verteilen sich auf die verschiedensten Berufsgruppen. Daher kann man davon ausgehen, dass ein breites Spektrum aus verschiedenen Branchen an der Befragung teilnahm.

Von den 69 Befragungsteilnehmenden unterrichten 48 Personen aktuell auch in der **Schulischen Begleitung** (vgl. Tab. 5.2 Zeile Arbeit als SB). Diese 48 Personen wurden in den Befragungen zusätzlich zu der Organisation der SB, zu den Unterrichtsinhalten, zum Materialgebrauch und zu den Veränderungen, die während der SB eingetreten sind, befragt¹.

Vorgängig soll erwähnt werden, dass die Schulen je nach Berufsbranche seit kürzerer oder längerer Zeit eine EBA-Ausbildung anbieten - und in Abhängigkeit davon die fachkundige individuelle Begleitung mit der Schulischen Begleitung umsetzen. Eine flächendeckende Einführung wird aber angestrebt und wurde durch einen Beschluss der Zentralschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz ZBK gestützt. Alle Berufsfachschulen wurden aufgefordert, ein Indikatoren-Raster für das künftige Modell der Schulischen Begleitung an ihrer Schule auszufüllen und zur Genehmigung vorzulegen. Auf diese Weise sollte eine einheitliche Regelung (in der Zentralschweiz) mit regionalen/kantonalen Besonderheiten ermöglicht werden. Aufgrund der Sichtung dieser Indikatoren-Raster kann festgehalten werden, dass alle Schulen bis auf eine das vollintegrierte Modell der Schulischen Begleitung anbieten. Eine Schule bietet das teilintegrative Modell an².

Tabelle 5.3: Internetbasierte Befragung: Organisation der schulischen Begleitung (N=48)

		N	In %
Ausgestaltung der SB (Mehrfachantworten)	1 Lektion im TT ¹	10	20.8
	2 Lektionen im TT	33	68.8
	Einzelne Lernende werden individuell ausserhalb der Schulzeit zusätzlich begleitet	9	18.8
	Der Unterricht erfolgt an einem anderen Tag als dem obligatorischen Schultag	3	6.3
	Der Unterricht ist für alle Lernenden obligatorisch	38	79.2

¹TT: Teamteaching

In der Tabelle 5.3 wird die **Organisation der Schulischen Begleitung** näher dargestellt. Es zeigt sich, dass trotz des verbreiteten vollintegrierten Modells eine Bandbreite an Ausgestaltungen der Schulischen Begleitung (SB) existiert. Über zwei Drittel (von den 48 Personen,

¹ Die Stichprobe reduzierte sich hier stärker als erwartet wurde (von 69 auf 48 Lehrpersonen). Vermutlich ist dies darauf zurückzuführen, dass v.a. im Bereich Detailhandel/Kaufmännische Ausbildungen (ev. auch in anderen Branchen) mehrere Lehrpersonen pro Klasse Fachkunde unterrichten und nicht alle mit SB befasst sind. Des Weiteren sind im teilintegrierten Modell nicht alle Lehrpersonen an der SB beteiligt. Zudem ist es möglich, dass manche Lehrpersonen aktuell gerade keine EBA-Klasse unterrichten.

² Das vollintegrierte Modell geht davon aus, dass zwei Lehrpersonen (in der Regel ABU und Fachkunde) innerhalb des Unterrichtstages die Lernenden im Teamteaching in ein oder zwei Lektionen unterrichten. Das Teilintegrative Modell geht davon aus, dass ausserhalb der Schulzeit die Lernenden durch die EBA-Lehrperson gecoacht werden.

die in einer SB arbeiten) geben an, mit zwei Lektionen pro Unterrichtstag in der Form der Schulischen Begleitung zu unterrichten. Immerhin ein Fünftel unterrichten nur mit einer SB-Lektion. Und fast ebenso viele (18.8%) geben an, dass die Lernenden ausserhalb der Schule zusätzlich individuell begleitet werden.

Voten aus den Tandem-Interviews zeigen noch etwas differenzierter, was unter der Arbeit der Schulischen Begleitung verstanden wird. Zunächst sollen aber die **Profile der Schulischen Begleitung** durch die Schulbesuche (vgl. Tab. 5.4) in ihrer Vielfalt dargestellt werden. Dabei orientiert sich die Tab. 5.4 in einigen Punkten am Kriterien-Raster der Zentralschweizer Berufsbildungsämter-Konferenz.

Tabelle 5.4: Schulbesuche: Schulische Begleitung (Stand Mai 2012)

Klasse	Klassen					
	A	B	C	D	E	F
Schulmodell	Vollintegriert	Teilintegriert	Vollintegriert	Vollintegriert	Vollintegriert	Vollintegriert
Anzahl Lektionen in SB	2 TT ¹	2 L bei Förderbedarf	2 TT	2 TT	2 TT in einer Doppelklasse	Nach Konzept 2 SB zur Zeit nur 1 SB + indiv. Kurse
Anzahl Lehrpersonen	2	1	2	2	2	2
Davon Frauen/Männer	2/0	1/0	1/1	0/2	0/2	1/1
Personelle Voraussetzung (ABU- oder Fachlehrperson mit Zusatzqualifikat.)	Ja	Ja	Zum Teil	Zum Teil	Ja	Zum Teil
Zusammenarbeit	Seit 4 Jahren	Keine	Seit 3 Jahren	Seit 2 Jahren. Sie sind der erste EBA-Lehrgang an ihrer Schule.	Seit 1 Jahr	Seit 3 Jahren
Anspruchsberechtigung	Alle Lernende	Alle auf Antrag: Vor allem ausgerichtet auf schulisch Schwächere	Alle Lernende	Alle Lernende	Alle Lernende	Alle Lernende
Eintrittserhebung / Zielvereinbarungen	Standortbestimmungen meist um die Herbstferien im 1. Lehrjahr, gefolgt von Standortgespräch, oft thematisch geordnet und in Kurzprotokollen erfasst während der zwei Lehrjahre. Keine Systematische Lernstands-Erfassung über die beiden Jahre oder dann in der Entstehung (z.B. Stellwerk-Test)					

¹TT: Teamteaching

Ein Ausbildungsgang (vgl. Tabelle 5.4, Klasse E) hat seit Start jeweils nur wenige Lernende pro Jahrgang. In diesem Jahr bieten sie nun den SB-Unterricht wieder im Teamteaching an haben aber zwei Jahrgänge zusammengenommen. Auf diese Weise konnte die Schule die berufsreine Förderung in der SB aufrechterhalten.

In einer anderen Klasse (Klasse F) wurde für die SB aufgrund eines Missverständnisses bei der Stundenplangestaltung nur eine Lektion fürs Teamteaching eingesetzt. Für das Schuljahr 2012/13 ist nun eine zweite Lektion wieder vorgesehen.

Viele Schulen bieten neben der Schulischen Begleitung weitere unterstützende Angebote an. Stellvertretend für viele soll das folgende Angebot vorgestellt werden.

An der betreffenden Schule bestand (bereits vor der Einführung des EBA-Lehrganges) ein differenziertes Modell von Begleitungen und Coaching (Coaching-Stunde, Life Skills, schulinterne Beratungsangebote für die Lernenden, Stütz- und Förderkurse), welches für die gesamte Schule angeboten wird. Unter anderem sieht diese Schule vor, dass die Lernenden, welche es nutzen wollen, an einem weiteren Tag in einen Stützkurs gehen (Hilfestellung für eine Begleitung zur QV) oder bei den EFZ-Lernenden des ersten Lehrjahres den Unterricht besuchen (Erleichterter Einstieg in die angestrebte EFZ-Lehre).

Eine Schule setzt das teilintegrative Modell der FiB um. Lernende, die von der Schulischen Begleitung Gebrauch machen wollen, melden sich mit einem Formular an und können dann an einem weiteren Unterrichts-Tag für zwei Lektionen den SB-Unterricht besuchen.

Was genau die Schulische Begleitung ausmacht, zeigt sich hier erstmalig in der Tabelle 5.4, letzte Zeile (differenzierter dann unter 5.3.4): Alle kennen im Bereich des Coachings und der Lernvereinbarungen eine Art **systematisiertes Vorgehen der Schulischen Begleitung**. Allen gemeinsam ist, dass sie im ersten Quartal/Semester eine Lernstandes-Erfassung (Standordbestimmung) aller EBA-Lernenden machen. Aufgrund dessen werden dann Zielvereinbarungen mit den Lernenden abgemacht. Diese finden meist eine direkte Umsetzung im SB-Unterricht, oder etwas seltener in weiteren Abklärungen oder Anmeldungen bei der Individuellen Begleitung.

Diese standardisierten Verfahren unterscheiden sich je nach Schule stark in ihrer Verschriftlichung und im Detaillierungsgrad.

Durch die Interviews wurde aber auch deutlich, dass die Lehrpersonen den Anspruch haben, ihren Unterricht zu optimieren, indem sie etwa die Lernposten aktualisieren, andere didaktische Lehrformen (wie prozessuales Arbeiten) aufnehmen oder den Aspekt der transversalen Themenbearbeitung stärker in den Unterricht einzubringen versuchen. Es wird aber berichtet, dass Aspekte wie beispielsweise Lernstands-Erfassung über die EBA-Klassen in den Schulen gemeinsam bearbeitet werden.

In einigen Tandem-Interviews wurde berichtet, dass das Einbinden der FiB-Strukturen in die bestehenden Schulstrukturen manchmal anspruchsvoll war oder immer noch ist. Erwähnt seien hier nochmals die vergessenen Stundenplanzuteilungen. Erwähnt werden sollen hier die Überlegungen der Zentralschweizer Lehraufsichtskommission (ZLK), ab welcher Lernendenzahl an den jeweiligen Standorten ein Ausbildungsgang angeboten werden müsste.

Es zeigt sich hier, dass Angebotsentwicklungen, Schulentwicklungen, Schulplanungen, Entwicklung der Lernenden- Zahl je nach Berufsbranche, Passung der EBA zu der EFZ etc. eine gestaltende und prägende Rolle in der Ausgestaltung der Schulischen Begleitung einnimmt.

5.3.2 Professionalität der FiB-Lehrpersonen und deren Kompetenzeinschätzung

Auf die Frage „**Welche Aus- und Weiterbildungsabschlüsse haben Sie erworben?**“ (vgl. dazu Tab. 5.5) gibt etwas über die Hälfte der Befragten an, dass sie ein Diplom für den Unterricht an Berufsfachschulen hat. Etwa gleich viele geben an, dass sie über andere Abschlüsse verfügten. In der Internetbefragung deklarierten 24 (34.8%) der 69 Personen, dass sie eine spezifische Ausbildung zu FiB abgeschlossen haben (vgl. Tab. 5.5).

Eine grosse Mehrheit der Befragten gibt an, **Angebote zu EBA / FiB** wie Erfahrungsaustausch (unter SB: 72.5%, unter allen FiB-Beteiligten: 62.3%), schulinterne Weiterbildungen (69.6%) und Workshops (62.3%) genutzt zu haben. Lehrpersonen, die in einer schulischen Begleitung unterrichten, machen nicht häufiger einer spezifische Weiterbildung in FiB (CAS, DAS oder MAS) als die anderen EBA-Lehrpersonen, die an der Internetbefragung teilgenommen haben.

Die kantonalen und zentralschweizerischen Weiterbildungen zu FiB und SB wurden folglich gut besucht. Eine Lehrperson bei den Schulbesuchen erwähnt explizit, dass sie diese Treffen sehr vermisst und den Austausch mit den anderen Lehrpersonen sehr geschätzt habe.

Tabelle 5.5: Internetbasierte Befragung: Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen (N=69)

		N	In %
Aus- und Weiterbildung (Mehrfachantworten)	Zertifikat– Nebenberuflicher Unterricht an Berufsfachschulen	10	14.5
	Diplom für Unterricht an Berufsfachschulen	35	50.7
	CAS, DAS oder MAS	24	34.8
	Andere Aus- oder Weiterbildungsabschlüsse ³	34	49.3
Genutzte kantonale und zentralschweizerische Angebote der Weiterbildung (Mehrfachantworten)	Erfahrungsaustausch unter SB-Lehrpersonen	50	72.5
	Schulinterne Weiterbildung zu FiB	48	69.6
	Workshop zu Themen der FiB	43	62.3
	Erfahrungsaustausch unter FiB-Beteiligten	43	62.3
	Kantonale Treffen der Verantwortlichen der Berufsbildung	23	33.3
	Keine	5	7.2

Für die Evaluation stellt sich darüber hinaus die Frage, wie viele Lehrpersonen, die SB anbieten (N=48, vgl. Fussnote 1, S.37), eine dafür geeignete Qualifikation mitbringen. Diese Frage ist aufgrund der teilweise unvollständigen Angaben nicht klar zu beantworten (vgl. Fussnote 4). Eine Zusatzauswertung dieser reduzierten Stichprobe zeigt aber, dass man bei knapp 40% davon ausgehen kann, dass adäquate Zusatzausbildungen vorhanden sind. Bei

³ Im Fragebogen wurden die Lehrpersonen dazu aufgefordert zu präzisieren, welche anderen Aus- oder Weiterbildung sie besucht haben. Leider wurde diese Möglichkeit kaum benutzt. Dafür lässt sich aus einer Anschlussfrage indirekt darauf schliessen (sie wurden hier danach gefragt, was sie darüber hinaus an Erfahrung für den Unterricht mit EBA-Lernenden mitbringen): Die Antworten dazu sind sehr heterogen, u.a. wird in diesem Zusammenhang auf folgende Ausbildungshintergründe verwiesen: Ausbildung zum/zur Sozialarbeiter/in, Erlebnispädagoge/in, Lerntherapeut/in, Heilpädagoge/in, Logopäde/in, Berufserfahrung in Sonderschulen, Erfahrung mit integrativem Unterricht in der Volksschule, in anderen Berufsfeldern (z.B. Pflege), Coaching-Kurse, Kurs zur interkulturellen Kommunikation.

weiteren gut 40% der befragten Lehrpersonen ist dies fraglich bzw. nicht entscheidbar. Knapp 20% der Lehrpersonen verfügen laut eigenen Angaben nicht über eine entsprechende Zusatzausbildung (vgl. Tabelle Anhang B5).

Aufgrund der Tandem-Interviews bestätigt sich, dass die Aus- und Weiterbildungen der Lehrpersonen sich sehr heterogen darstellen. Von den elf besuchten Lehrpersonen kommt je etwa ein Viertel aus der Wirtschaft und aus dem Primarschulbereich. Etwa ein Drittel gibt explizit an, eine Weiterbildung zu pädagogischen Fördermassnahmen (CAS) oder Binnendifferenzierung gemacht zu haben. Es wurde aber auch von anderen persönlichen Aus- und Weiterbildungswegen berichtet, die bedürfnisgerecht für die Schule und die Lernenden ausgewählt und besucht wurden: So unterrichtet eine Person in der EBA-Ausbildung, welche den Einstieg über den Ausbildungsberuf machte und sich jahrelang durch Kurs- und Modulbesuche vor allem im SIBP in den pädagogisch, didaktischen Themen wie Lern- und Leistungsmotivation, Sprache und Mathematik für Fremdsprachige, pädagogischen Fördermassnahmen und Coachingkursen weiterbildete. Andere wiederum haben ihre Unterrichtsbefähigung durch ein universitäres Studium, wie etwa in Psychologie, erworben und sehen zurzeit keinen Anlass, sich mit einem CAS weiterzubilden. Einige der befragten Lehrpersonen haben soeben die Ausbildung zu FiB-Lehrpersonen abgeschlossen.

Die Frage nach der Aus- und Weiterbildung geht einher mit der Frage, in welchen Bereichen sich die Lehrpersonen als kompetent einschätzen. Tabelle 5.6 zeigt eine Einschätzung der Lehrpersonen (Selbsteinschätzung) zu **ihren Kompetenzen**.

Tabelle 5.6: Internetbasierte Befragung: Mittelwerte der Kompetenzeinschätzung der Lehrpersonen

	N	Min	Max.	Mittelwert	Std.Abw.
Beziehung zu den Lernenden aufbauen	68	4	6	5.59	.579
Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben	68	3	6	5.37	.710
Klassenführung	68	3	6	5.18	.711
Umgang mit Eltern	61	4	6	5.15	.654
Methodisch-didaktisches Vorgehen	69	4	6	5.14	.522
Lernprozesse anregen	69	4	6	5.13	.592
Teamteaching	68	3	6	5.12	.856
Methoden der Gesprächsführung und Beratung	67	3	6	4.91	.773
Individualisierung des Unterrichtes	67	2	6	4.76	.720
Unterstützung von Lernenden mit besonderem Förderbedarf	69	2	6	4.71	.824
Krisenmanagement	65	3	6	4.69	.846
Zusammenarbeit und Triage mit IB	60	2	6	4.55	.964
Förderdiagnostik	69	2	6	4.30	.960
Zusammenarbeit mit dem Netz von Angeboten psychosozialer Unterstützung	62	2	6	4.23	1.078
Sonderpädagogische Kenntnisse	64	1	6	3.92	1.301

1=überhaupt nicht kompetent, 2= nicht kompetent, 3=eher nicht kompetent, 4= eher kompetent, 5=kompetent, 6= sehr kompetent.

Insgesamt schätzen sich die Lehrpersonen als kompetent ein. Die Mittelwerte bewegen sich, bis auf den Aspekt „sonderpädagogische Kenntnisse“, jeweils im Bereich von eher kompetent bis sehr kompetent.

Kompetent bis sehr kompetent fühlen sie sich im Beziehungsaufbau zu den Lernenden und in der Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben. In der Einschätzung sehr nah beieinander (Mittelwerte um 5.12 bis 5.18) sind die Kompetenzen zu Klassenführung, Umgang mit Eltern, methodisch-didaktischem Vorgehen, Lernprozesse anregen und Teamteaching. **Teamteaching** war in den Tandeminterviews ein explizites Thema. Gefragt wurde, wie sie für die Zusammenarbeit (vor allem Teamteaching) vorbereitet wurden. Fast alle gaben an, dass sie gar nicht darauf vorbereitet wurden. Viele waren über die Frage überrascht. Eine grosse Mehrheit fand, dass es bei ihnen sehr gut laufe. Ein Tandem war sich auch nicht sicher, ob sie Teamteaching verordnet bekamen oder ob dies auf ihren Wunsch hin angeboten wurde. Auch in den Interviews bestätigt sich somit die hohe Zufriedenheit mit dem Teamteaching. Allerdings soll in diesem Zusammenhang auch erwähnt werden, dass in drei von fünf Tandems eine Lehrperson, die bereits Erfahrungen im Unterricht mit SB hat, mit einer „unerfahrenen“ Person zusammengearbeitet hat. Der Lead der SB wurde doch eher bei der erfahrenen Person (auch häufig Leitungspersonen der Schule) gesichtet oder auch explizit genannt. Wer die Funktion der Klassenlehrpersonen inne hat oder auch für den Fachunterricht zuständig sei, übernimmt häufiger den Lead (z.B. bei weiterer Koordination). Denn da sei man von der Rolle oder Thematik her schon vermehrt zur Zusammenarbeit mit den Betrieben oder mit anderen Institutionen aufgefordert. Wie die Rollen künftig aufgeteilt werden, wenn beide Lehrpersonen „gleichwertig“ eingebunden sind, ist zurzeit noch nicht festgelegt. In den anderen Fällen, schien die Zusammenarbeit ausgewogen: Ein Tandem besuchte gemeinsam eine Weiterbildung, das andere Tandem hat eine „ausgeglichene“ Zusammenarbeit gefunden, indem jeder von ihnen eine Klassenlehr-Funktion (in Parallelklassen) innehat.

Die eigene Kompetenz-Einschätzung stellt sich in einigen Bereichen (wie der sonderpädagogische Kenntnisse, Individualisierung, der Förderdiagnostik, der Zusammenarbeit mit der IB und/oder anderen Angeboten in psychosozialer Unterstützung) sehr unterschiedlich dar (vgl. Tab 5.6 Spalte Std.Abw.): Einige Lehrpersonen fühlen sich für diese Bereiche nicht kompetent (siehe Tab.5.6, Spalte „Min.“). Ungeklärt dabei scheint die Frage, ob und in welchem Ausmass die Lehrpersonen für Menschen mit besonderem Förderbedarf in der EBA-Ausbildung qualifiziert sein müssen.

Auch in den Tandeminterviews wird von Situationen berichtet, in denen es um Problemsituationen zwischen **Individualisierung, sonderpädagogischen Kenntnissen und Zusammenarbeit mit IB oder anderen psychosozialen Unterstützungssystemen** geht. Zwei Beispiele sollen die Thematik illustrieren: Eine Lernende hat eine Lehrstelle zur EBA. Nach Einschätzung der Lehrperson wäre eine EFZ möglich. Die junge Frau hat aber ein kleines Kind, das sie betreut. Eine nötige Entlastung (z.B. eine Reduktion der Arbeitszeit trotz Lehre), um alles zu bewältigen, findet nur in sehr begrenzten Rahmen statt, so dass der Weg über eine EBA als momentan gangbarer Weg gesehen werden muss. Das zweite Beispiel, welches in diesem Zusammenhang genannt werden soll, wurde weiter oben bereits erwähnt: Eine EBA-Lehre wird in eine Praktische Ausbildung nach INSOS (PrA) umgewandelt. Die zuständige Person bei der IV sucht den Austausch mit den Lehrpersonen, um in einem künf-

tigen ähnlichen Verlauf vergangene Fehler nicht zu wiederholen und die Schnittstellen besser verbinden zu können. Hier zeigt sich – wie in anderen Bereichen auch – dass bei FiB noch viele ungeklärte Punkte bestehen, die aber beim Antreffen der herausfordernden Situationen vor Ort geklärt und bereinigt werden.

Mit einer Varianzanalyse wurde überprüft, ob Lehrpersonen, die eine **Weiterbildung** (CAS, DAS, MAS) absolviert haben, sich im Vergleich mit anderen Lehrpersonen an der Berufsfachschule kompetenter fühlen. Dies lässt sich bestätigen: Lehrpersonen, die eine Weiterbildung in diesem Bereich gemacht haben, schätzen sich signifikant **besser ein in der Förderdiagnostik** ($F(1, 67) = 4.3, p = 0.04$)⁴ und in **Teamteaching** ($F(1, 66) = 4.8, p=0.03$). Tendenziell fühlen sie sich mit einer Weiterbildung auch kompetenter für die Zusammenarbeit und Triage mit den IB ($F(1,58)=3.2, p =0.08$) und schätzen ihre sonderpädagogischen Kenntnisse besser ein ($F(1,62)=3.2, p =0.08$).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Probleme, welche bei FiB auftauchen, oftmals sehr individuell sind und die Lernenden durch bestehende Rahmenbedingungen zusätzlich belastet werden (nicht selten aus Gründen der Neuartigkeit der Ausbildung oder des Schulangebotes oder der fehlenden Kongruenz zwischen Praktischer Ausbildung nach IN-SOS (PRA) – EBA - EFZ). Es bedarf deshalb eines individualisierten Vorgehens und die Adaption des Systems ist gefordert. So erklären sich wahrscheinlich auch die selbstkritischen Einschätzungen der Lehrpersonen zu den genannten Aspekten, wie etwa Förderdiagnostik, Zusammenarbeit mit dem Netz von Angeboten oder sonderpädagogischen Kenntnissen. Aus den genannten Gründen kann geschlossen werden, dass in diesem Bereich noch Informations- und Handlungsbedarf herrscht: sei es nun durch schulinterne Weiterbildung, Weiterbildung mit einem CAS oder Erfahrungsaustausch (Erfa).

5.3.3 Profile der Lernenden

Die **Klassengrösse** beläuft sich nach Angaben der Lehrpersonen im Schnitt auf elf Lernende. In der internetbasierten Befragung zeigt sich, dass die unterrichteten Klassen im Schnitt elf Lernende umfassen. Die meisten Klassen haben zwischen zehn bis zwölf Lernende. Grosse Klassen sind in den Branchen Detailhandel und Büroassistenten häufiger vertreten als in anderen Branchen. Knapp ein Viertel der Lehrpersonen geben an, dass sie 14 Lernende und mehr in ihren Klassen haben.

⁴ F ist eine Teststatistik („Fisher-Verteilung“) mittels derer sich überprüfen lässt, ob sich Mittelwerte verschiedener Gruppen (hier „mit WB“ vs. „ohne WB“) statistisch signifikant voneinander unterscheiden. Wenn die angegebene Wahrscheinlichkeit $p < 0.05$ ist, weiss man mit 95%iger Sicherheit, dass die Mittelwertunterschiede nicht zufällig sind.

Abbildung 5.1: Internetbasierte Befragung: Klassengrössen (N=69)

Da vermutet wird, dass die Klassengrösse die Umsetzung der SB stark beeinflusst (vgl. Kapitel 4), wurden bei den Schulbesuchen auch kleine Klassen in die Stichprobe einbezogen (Tab. 5.7).

In der kleinstgeführten Klasse war dann die **Durchführung des SB-Unterrichtes** auch tatsächlich ein Thema. Im vorangegangenen Jahr wurde kein Unterricht in SB angeboten. In dem beobachteten Jahr wurde ein Angebot für die Lernenden zusammen mit dem jüngeren Jahrgang durchgeführt. Man hat also die beiden Zielsetzungen der berufsreinen Klassen und SB-Angebot mit der Auflösung der klassenhomogenen Gruppe erreicht. Ob im folgenden Jahr nochmals SB angeboten wird, ist zum Zeitpunkt der Erhebung noch offen, da es von der Anzahl Lernenden abhängig gemacht wird. Beide Lehrpersonen betrachten aber den Austausch, die gemeinsame Förderung der Lernenden und vor allem die praktische Auseinandersetzung, in dem die sprachliche Umsetzung der Lernziele verfolgt werden können, als qualitativen Gewinn der SB. Von anderen Schulen wurde ebenfalls berichtet, dass sie früher kleine Klassen (zwei bis drei Lernende) hatten. Sie haben sich dann dafür entschieden, die SB in vorgesehener Weise (berufsrein und mit SB-Lektionen) durchzuführen.

Aufgrund der Gespräche kann festgestellt werden, dass an einigen Schulen eine zurückhaltende Praxis bei Einführung der EBA-Ausbildungsgänge erfolgt. Erst bei einer genügend grossen Schülerzahl wird der Ausbildungsgang angeboten und man hofft, dass sich die Lernendenzahlen in den folgenden Jahren progressiv entwickeln.

Tabelle 5.7: Schulbesuche: Klassenprofile (Stand Mai 2012)

Klasse / Lernende						
Klasse	A	B	C	D	E	F
Klassengrösse	9	10	12	7	3 (Mehrfach- klasse: 6)	9
Alter der Lernenden	1984: 1 1989: 1 1991: 1 1992:3 1993: 2 1994: 1	1987: 1 1992: 3 1993: 4 1994: 2	1990: 1 1991:1 1992:1 1993:5 1994:4	1992: 2 1993: 4 1994: 1	1988:1 1991:1 1992:1	1986: 1 1988:1 1992:2 1993:1 1994: 3 1995:1
Davon Frauen/ Männer	3/6	9/1	0/12	0/7	0/3	9/0
Erwartete Durchlässigkeit	1-2	3			1	5
SB-Begleitung	alle	3	alle	alle	alle	alle
IB-Begleitung	6	keine	keine	1	1	-
Bewegung innerhalb der Klassen	Einstieg ins 2.Lj: 4 Lernende: 2 Abbrüche	1 EFZ zu EBA. 1 Abbruch.		EFZ-> EBA-> Abbruch und dann neue EFZ-Lehre. Umwandlung in eine IV- Anlehre	keine	Eine Person kam von der EFZ in die EBA- Klasse Eine Person wechselte bereits im ersten Lehrjahr in die EFZ-Lehre

Erstaunlich ist, dass das **Alter** der EBA-Lernenden (vgl. Tab. 5.7) sich ebenfalls sehr heterogen darstellt. Der älteste Lernende hat den Jahrgang 1984 (ist also folglich 27 Jahre alt) und der jüngste den Jahrgang 1995 (17 Jahre). Die meisten Lernenden sind zwischen 18 bis 20 Jahre alt (Jahrgang 1992 bis 1994). Von den 50 Lernenden sind zehn – also jeder fünfte – 21 Jahre und älter. Es bestätigt sich auch hier, dass EBA-Lernende im Durchschnitt älter sind und nach der obligatorischen Schulzeit nicht direkt in die Berufsausbildung einsteigen.

In der Tabelle 5.7 wird zudem manifest, dass auch in den EBA-Ausbildungen die **Geschlechter** stark segregiert sind. So sind von den sechs beobachteten Klassen vier reine Männer respektive Frauenklassen.

Alle Klassen haben einen relativ **regen Wechsel der Lernenden** (vgl. Tab 5.7 für Schulbesuche und Tab 5.8 für Internetbasierte Befragung). So wird von Abbrüchen, Umwandlungen (EFZ zu EBA oder EBA zu IV-Anlehren), aber auch in seltenen Fällen von Durchlässigkeit (EBA in die EFZ im ersten Lehrjahr) berichtet. Mehrmals wurde von Lernenden berichtet, die mit einer EFZ-Lehre begannen, dann in die EBA wechselten und anschliessend abbrachen.

Wie stark das **FiB-Angebot Individuelle Begleitung (IB)**⁵ genutzt wird, ist ebenfalls sehr unterschiedlich. Bei den Schulbesuchen zeigte sich in einer Klasse (Tabelle 5.7), dass zwei Drittel eine IB-Begleitung haben. In zwei Klassen hat zurzeit gar niemand eine IB-Begleitung, was auch die Lehrpersonen erstaunt. Allerdings wird bei einer Schule dazu vermerkt, dass sie Lernende, die zurzeit stationär in einer Institution betreut werden, in diesen Klassen habe. Und da mache es kaum Sinn die Jugendlichen auch noch bei der IB anzumelden.

Tabelle 5.8: Internetbasierte Befragung: IB-Begleitung, Abbrüche und Durchlässigkeit (N=69)

		N	Min.	Max.	Mittelwert	Median	Std.Abw.
Profil der Lernenden je Klasse	IB-Begleitung	69	0	12	1.88	1	2.30
	Von EFZ zu EBA	69	0	10	1.94	2	1.98
	Abbruch der Lehre	69	0	3	0.7	0	0.88
	Durchlässigkeit: EBA zu EFZ	69	0	12	2.26	2	2.12
	Erfolgreicher Abschluss EBA	68	0	19	9.48	10	4.03

Auch in der Internetbefragung zeigt sich eine grosse Streubreite bei den IB-Begleitungen (Tabelle 5.8 und Anhang B 6): In einer Klasse waren alle Lernenden auch in einer IB-Begleitung, mehrheitlich sind zwischen ein bis drei Lernende pro Klasse zusätzlich in einer IB-Begleitung.

Durchschnittlich stossen zwei Lernende pro Klasse während der zweijährigen EBA-Ausbildung von der EFZ in die EBA-Klassen (Umwandler). Es wird in den Interviews auch von Lernenden berichtet, die während (meist dem ersten EBA-Lehrjahr) der EBA-Lehre in die EFZ-Lehre wechseln. Dies ist aber sehr selten. Falls eine EFZ-Lehre vorgesehen ist, schliesst sie üblicherweise an ein erfolgreiches QV (Qualifikationsverfahren) an. Durchschnittlich sind das zwei Lernende pro Klasse. Allerdings berichteten zwei Lernende (bei einem Schulbesuch), dass sie ursprünglich mit einer EFZ-Lehre beginnen wollten. Da sie aber zu dem Zeitpunkt keine Lehrstelle gefunden haben, hätten sie zunächst die EBA-Ausbildung gemacht.

Die unterschiedlichen Klassengrössen, die Bewegungen innerhalb der Klassen mit Abbrüchen und die berichteten Schulkarrierenverläufen von EFZ zu EBA zu Abbruch sind Hinweise auf eine Berufswahlentscheid, der auf pragmatischen Entscheidungen beruht und weniger auf einen Berufswahlentscheid erster Wahl.

⁵ Die Angaben über die IB können sich zu den Angaben im Kapitel 6 leicht unterscheiden. Bei den Schulbesuchen wurde der Stand im Mai 2012 erhoben. Im Kapitel 6 wurden alle Individuellen Begleitungen in einem längeren Zwischenraum beobachtet.

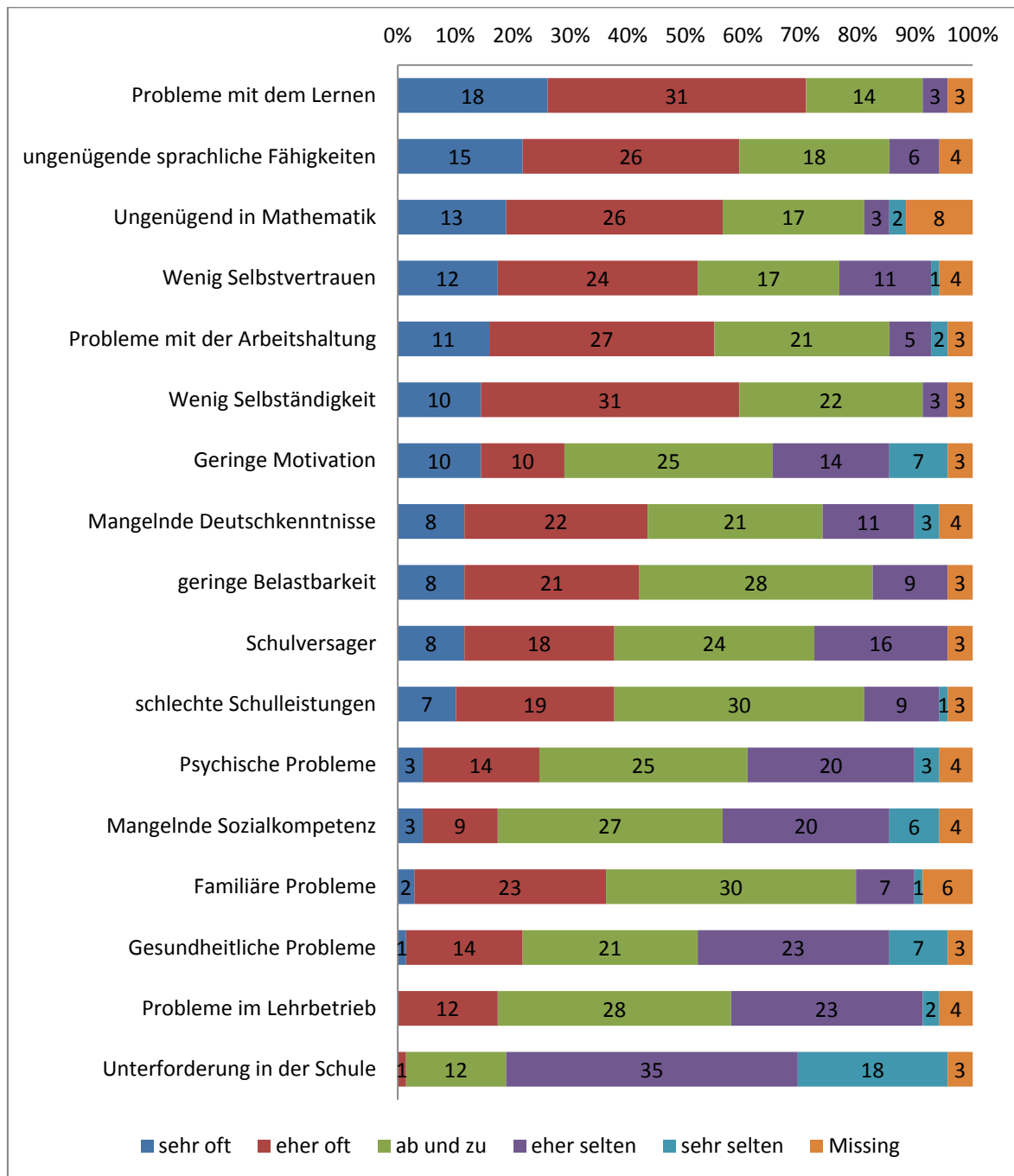


Abbildung 5.2: Internetbasierte Befragung: Häufigkeiten der angetroffenen Probleme der Lernenden (N=48)

Welche **Probleme in den EBA-Klassen** virulent sind, soll die Abbildung 5.2 aufzeigen (Internetbefragung). In etwa der Hälfte aller Angaben werden allgemeine Problematiken mit dem Lernen, ungenügende sprachliche und mathematische Fertigkeiten, Probleme mit der Arbeitshaltung und der Selbständigkeit - also mehrheitlich Probleme, welche sich im Unterrichtsalltag zeigen – genannt.

Von gesundheitlichen oder psychischen Problemen, aber auch von familiären Problemen und Problemen im Betrieb wissen immerhin über die Hälfte die Lehrpersonen zu berichten. Die Lehrpersonen in den Tandeminterviews kennen von vielen Lernenden deren familiäre Situation, was in Klassen der EFZ-Ausbildung aufgrund der Klassengrössen nicht mehr ge-

währleistet sei, wie es einige Lehrpersonen in den Interviews erläuterten. Im Angebot der FiB Zentralschweiz sind das Handlungsfelder der Individuellen Begleitung (vgl. dazu Kap. 5).

Überraschenderweise korreliert eine hohe IB-Quote in der Klasse aber nicht mit dem Vorhandensein von klassischen Problemstellungen der IB-Begleitungen (wie z.B. psychische oder familiäre Probleme. Signifikant (sig. $p < 0.05$) sind dagegen die folgenden Korrelationen: Dort wo Lernende durch die IB begleitet werden, wird häufiger von Problemen wie schlechte Schulleistungen ($r = .28$), Probleme mit dem Lernen ($r = .27$) und Einschätzungen als Schulversager ($r = .25$) in den Klassen berichtet.

5.3.4 Unterrichtsbezogene Arbeit der SB mit den Lernenden

Ein spezieller Fokus der internetbasierten Befragung richtete sich auf die Stoffinhalte und die verwendeten Materialien während der Schulischen Begleitung. In diesem Abschnitt soll der Unterricht in der Schulischen Begleitung dargestellt werden:

Von den 69 Personen, die an der Internetbefragung teilgenommen haben (vgl. Tab. 5.9.), gaben 48 Personen an, dass sie in der SB. Davon waren wiederum 35 Personen gleichzeitig die Klassenlehrpersonen der Klassen, deren Profil sie beschrieben haben. Diese 48 Lehrpersonen, die in einer SB unterrichten, wurden zusätzlich zu den Inhalten befragt (Abb. 5.3.).

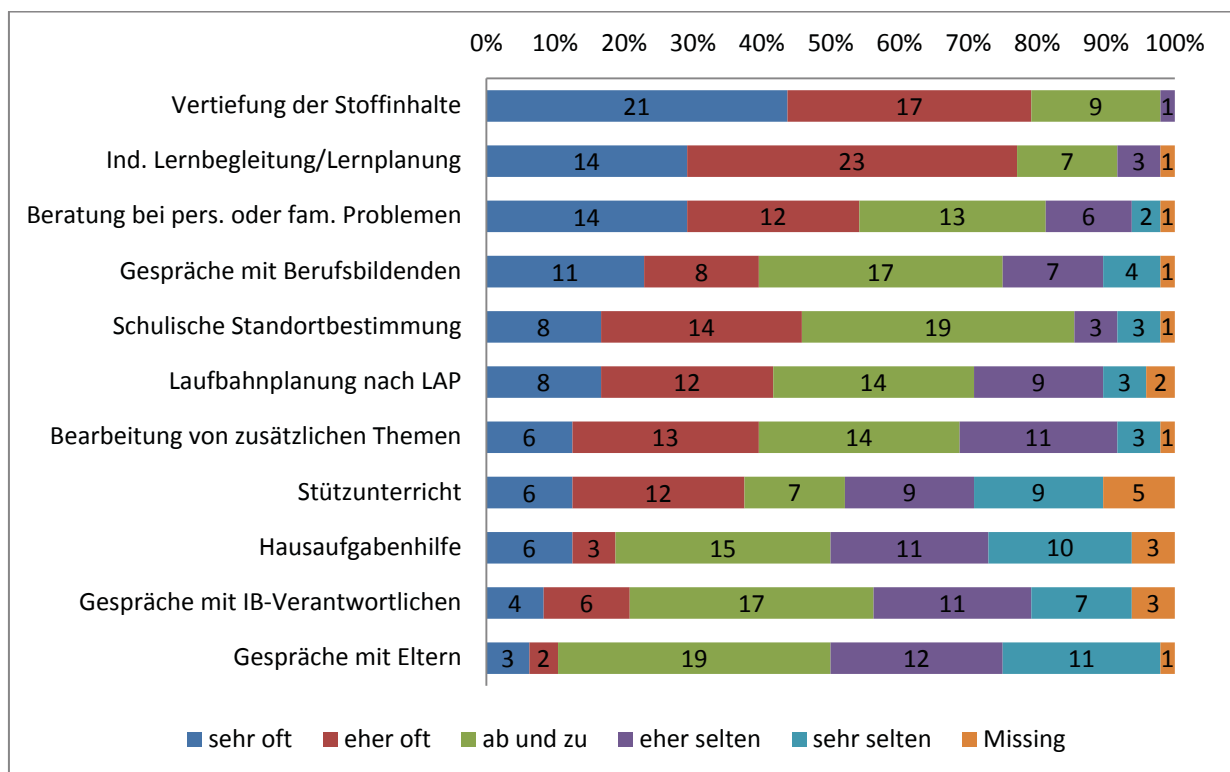


Abbildung 5.3: Internetbasierte Befragung: Angebote der SB (N=48)

Im Rahmen der SB bietet über die Hälfte der Lehrpersonen eher oft bis sehr oft eine Vertiefung der Stoffinhalte, eine individuelle Lernbegleitung, Beratung bei persönlichen und familiären Problemen an (vgl. Abb. 5.3). Im letztgenannten Aspekt zeigt sich, dass klassische Aufgaben der IB zu einem nicht unwesentlichen Teil auch durch die SB wahrgenommen werden. So berichtet ein Tandem, dass sie sich für die Beratung in familiären und persönlichen

Problemen ebenfalls zuständig fühlten und als weitere Massnahme eine Begleitung in ihrem Schulhaus haben, an die sie die Lernenden in der Regel zunächst weiterverweisen.

In der Internetbefragung konnten die Lehrpersonen über weitere Inhalte, welche sie in der SB anbieten, berichten. Hier sollen einige Punkte, welche über die Aufgaben der Schulischen Begleitung hinausgehen, aber als Gelingensbedingung der FiB erachtet werde, aufgelistet werden:

- Abklärungen für Nachteilsausgleich oder weitere Rücksprachen mit weiteren Ämtern
- Mitarbeit in der Lehrbetriebssuche
- Vorbereitung auf EFZ im 2. Lehrjahr

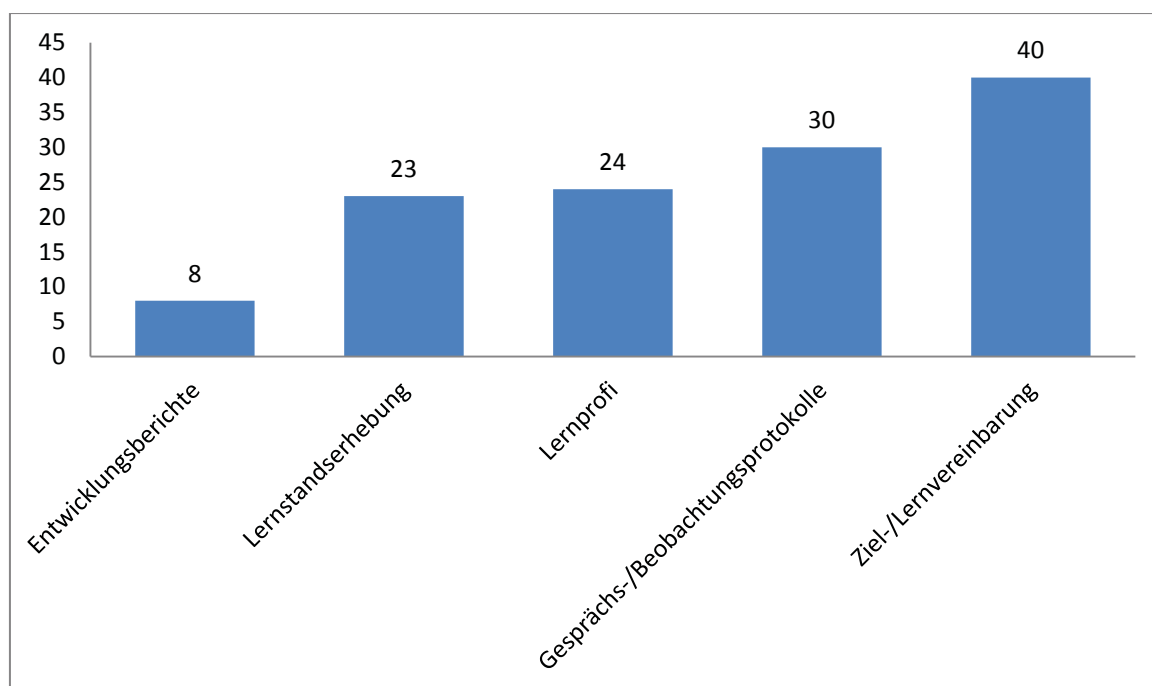


Abbildung 5.4: Internetbasierte Befragung: Häufigkeit der eingesetzte Materialien/Unterlagen in SB (N=48)

Abbildung 5.4 zeigt, welche Materialien und Unterlagen im Unterricht eingesetzt werden. Sehr verbreitet ist die Ziel- und Lernvereinbarung mit den Schülern und Schülerinnen. 40 der 48 Personen (entspricht 83%) setzten dieses Instrument im Unterricht ein. Auch in den Tandeminterviews wird von allen berichtet, dass sie systematisch Gespräche mit den Lernenden dazu führen.

Aufgrund der Tandeminterviews erstaunt, dass lediglich die Hälfte der internetbefragten Lehrpersonen (23 von 48) angibt, eine Lernstandserhebung durchzuführen. Das mag daran liegen, dass eine allgemeine Lernstandserfassung in der Regel nur im ersten Lehrjahr nach den Herbstferien durchgeführt wird. Aufgrund dieser werden dann verschiedene Massnahmen ergriffen (IB, Stützkurse etc.). Diese Lernstandserhebung dient also in erster Linie als Entscheidungsgrundlage zur Initiierung von Massnahmen aber zentraler noch für die Ziel- und Lernvereinbarungen. In diesem Zusammenhang sind auch die Gesprächs- und Beobachtungsprotokolle zu sehen. 30 der 48 Lehrpersonen in der SB (entspricht etwa 63%) kennen und arbeiten mit diesen Instrumenten. Aufgrund der Tandeminterviews und Dossier-

analyse kann man davon ausgehen, dass diese Protokolle eine Art individuelle Prozessbegleitung der Lernstandserhebung und der Zielvereinbarungen darstellen. Weniger bekannt oder mindestens weniger zum Einsatz kommen Entwicklungsberichte (8 Nennungen von 48 Personen). Der „Lernprofi“⁶ wird von der Hälfte der SB-Lehrpersonen im Unterricht eingesetzt.

5.3.5 Lernfortschritte

Es versteht sich, dass bei der Einführung neuer schulischer Angebote der schulische **Lernfortschritt** von Interesse ist. Wirkungsindikatoren wie Abbrüche, erfolgreicher Abschluss EBA und Übertritt in eine EFZ-Lehre wurden bereits unter 5.3.3 vorgestellt.

Im folgenden Abschnitt wird versucht Aussagen zu weiteren Teilaspekten des schulischen Lernfortschritts herzustellen. Dabei werden die erhobenen Angaben der ausgewählten Klassen hinzugezogen. Wie in Tabelle 5.4 bereits dargelegt, verfügen alle Schulen (bei den Schulbesuchen) über standardisierte Standortbestimmungen und Standortgespräche. Je nach Schule sind diese **systematischen Erfassungen** mehr oder weniger ausdifferenziert. Eine Schule, die bereits über ein hoch differenziertes Erfassungs- und Begleitsystem verfügt, berichtet, dass sie die Unterlagen neu ausrichten wollten, da sie nun für alle Lernenden der Schule (EFZ und EBA) ein gemeinsames System anbieten wollten. Es lässt sich hier zeigen (wie auch bei vielen anderen Schulen) dass FiB und SB permanent überarbeitet wird.

Die **Standortgespräche** orientieren sich je nach Zeitpunkt an unterschiedlichen Schwerpunktthemen, wie etwa Standortbestimmung und ev. Zusatzkurse, LAP-Vorbereitung und Zukunft. Diese Unterlagen waren meist vor Ort in den Schülerordnern einsehbar. Diese Unterlagen verfolgen das Ziel, standardisiert (Formulare), einfach und schnell ausfüllbar zu sein und in Anlehnung an einen Vertrag mit den Unterschriften der Beteiligten (Lernender, Lehrperson) versehen zu sein. Sie stellen eine einfache, aber effektive Dokumentation der Abmachungen dar. Eine **systematische Überprüfung der Lernstandserfassung** über alle Schulen ist damit nicht gegeben und wahrscheinlich auch bisher nicht gesucht. Zwei der besuchten Schulen erwähnten explizit, dass sie auch mit Instrumenten wie dem Stellwerk arbeiten. Dieses Tool scheint ein brauchbares Angebot zu sein, um einerseits die persönlichen Leistungen des Lernenden zu erfassen, aber auch um sich andererseits in einem grösseren Verbund als die Klasse einordnen zu können, und daraus dann individuelle Förderplanung anzugehen. Es kann zudem ein gewisser Lernverlauf festgemacht werden, wenn dieser Test regelmässig ausgefüllt wird.

Die **Noten der Lernenden** werden immer wieder als Wirkungsmessung diskutiert. Dabei wird in der Theorie oft darauf hingewiesen, dass Noten einerseits einer sozialen aber mindestens so stark eine individuelle Bezugsnorm darstellen. Genannte Vorbehalte sind etwa, dass Lernfortschritte nicht über Noten erfasst werden können, da die Notengebung auch von einem stetigen Lernzuwachs ausgehen, und dass daher das Halten der Noten bereits auch einen Lernfortschritt dokumentiere. Oder dass die Noten je nach Lehrgegenstand eher die

⁶ „Unterwegs zum Lernprofi“ (Ming & Reif) wurde in der Internetbasierten Befragung als spezielles Unterrichtsmaterial erfragt, da es im Rahmenkonzept der FiB Zentralschweiz als Instrument für Eintrittserhebung und Zielvereinbarung vorgeschlagen wird. Peter Ming, ein Autor des „Unterwegs zum Lernprofi“, war in der Arbeitsgruppe ZBK, für die Ausarbeitung des Rahmenkonzeptes der FiB Zentralschweiz zuständig.

thematischen Stärken und Schwächen des Lernenden erklären als einen allgemeingültigen Lernfortschritt.

Daher ist die Überprüfung der **Lernfortschritte über die Erfassung und Analyse der Schulnoten in Frage gestellt**. Da zudem alle bis auf eine Schule das Modell der vollintegrierten Schulischen Begleitung kennen, lassen sich auch keine Vergleiche zwischen den Modellen herstellen.

Die Noten der Schulbesuche wurden trotz der oben aufgelisteten Vorbehalte erhoben und eine Auswertung wurde mit verschiedenen Zugängen erprobt. Überprüft wurden dabei verschiedene analytische Zugänge wie etwa individuelle Notenverläufe, Notenverläufe pro Fach, pro Beruf, pro Semester etc. Dabei konnten keine allgemeingültigen und zufriedenstellenden Aussagen generiert werden (welche sich nicht bereits durch oben genannte Vorbehalte auflösen liessen). Einflussgrößen scheinen die Unterrichtsfächer und die Lehrpersonen zu sein.

In den Interviews wurde von einer Lehrperson treffend über zwei Aufgaben in der Schulischen Begleitung berichtet: „Die Arbeit in der SB hat zwei Aspekte: Die **schulische Leistungsentwicklung und Sozialkompetenzen**“.

Zu der schulischen Leistungsentwicklung werden von unterschiedliche Notenvergabepraxen berichtet: wie etwa, dass beim Schulstart eher gute Noten vergeben werden. Weitere Praxen der Notensetzung können in der eher „objektiven“ Praxis der Notensetzung („Um in die EFZ anzuschliessen braucht es im Schnitt eine 5 sonst reicht es mit den erschwerten Bedingungen sicherlich nicht“ oder „Bevor ich eine Arbeit korrigiere, frage ich mich: was ist eine gute Leistung und das gibt dann eine 5.“) und einer individuellere, subjektivere Notenpraxis, welche einen ebenfalls wichtigen Stellenwert bei den Schulbesuchen einnimmt, gesehen werden.

„Er (Schüler; Anmerkung der Verfasserin) kann nicht begreifen, dass man dem M. mehr Zeit gibt als ihm. Die, die diesen Gerechtigkeitssinn haben, die begreifen das nicht und möchten sich auch in einer Rangliste drin (sehen).“

Fragt man die Lehrpersonen (bei den Schulbesuchen) so sehen sie durchaus Fortschritte, allerdings weniger in den Noten als vielmehr in den Selbst- und Sozialkompetenzen, der Lernenden. „Mit guten Noten könnt ihr nicht aufwarten, aber mit eurem Verhalten.“ Daher ist eine Leitfrage im Unterricht dieser Lehrperson: „Was wollt ihr, dass euer Chef einmal – wenn er eine Referenz für euch geben muss – über euch sagt?“

Wie oben bereits herangeführt, geschieht die systembedingte Relativierung (individualisierte und objektive Notengebung) der Notengewichtung stark durch die Lehrpersonen selber. Daher ist die Referenz der Notensetzung weiter in Frage gestellt und es wird hier auf eine Vorstellung der Noten der Lernenden, der Klassen verzichtet.

Abbildung 5.5 zeigt eine Zusammenstellung auf die Frage „Welche positiven Veränderungen stellen Sie bei Ihren Lernenden fest, wenn Sie sie mit der Zeit zu Beginn der EBA-Lehre vergleichen (im Durchschnitt)?“ Dabei kommt zum Ausdruck, in welchen Gebieten und wie stark die Lehrpersonen eine **positive Veränderung der Lernenden** wahrnehmen.

Allgemein kann festgehalten werden, dass die Lehrpersonen in allen erfragten Bereichen eine Verbesserung in ihren Klassen bemerkten.

Ein Drittel der Lehrpersonen nimmt grosse Veränderungen in den Bereichen des Selbstvertrauens und der Leistungsmotivation wahr.

Ebenfalls grosse Verbesserungen werden in den Bereichen Lern- und Arbeitstechniken, Selbständigkeit und Sozialkompetenzen gesehen. Dies könnte als Hinweis gesehen werden, dass die Lernenden den Schritt von der Schule in die Arbeitswelt geschafft haben.

Am wenigsten sehen sie die Verbesserungen in den sprachlichen Fähigkeiten und in den Mathematikkenntnissen. Beides sind zentrale Unterrichtsfächer in der obligatorischen Schulzeit. Daher liegt die Vermutung nahe, dass hier die Fördermöglichkeiten durch die schulischen Begleitungen bereits in der Vergangenheit gut ausgeschöpft wurden.

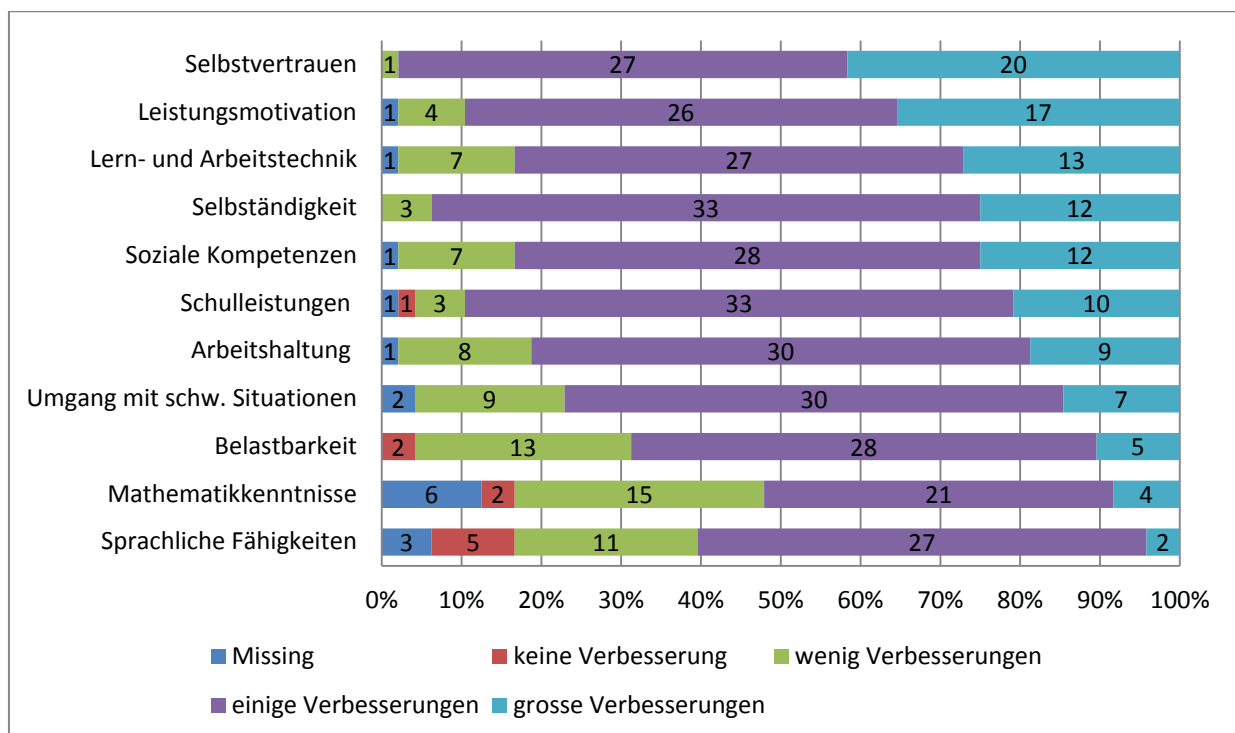


Abbildung 5.5: Internetbasierte Befragung: Positive Veränderung der Lernenden (N=48)

Unter 5.3.4 wurden die Angebote, welche im Rahmen der Schulischen Begleitung eingesetzt wurden, vorgestellt. Überprüft man, ob ein **Zusammenhang zwischen der Intensität dieser Angebotsnutzung und den positiven Veränderungen** bei den Lernenden besteht, so zeigt sich (vgl. Anhang B7), dass „Beratung bei persönlichen Problemen“ (vgl. Abb. 5.3) neben der „Schulischen Standortbestimmung“ dasjenige Angebot ist, welches am häufigsten mit den erfragten positiven Veränderungen korreliert. Vorgestellt werden lediglich die hoch signifikanten Korrelationen.

„Schulische Standortbestimmung“ (sig. $p < .01$) korreliert hoch signifikant mit Umgang mit schwierigen Situationen ($r = .49$), Selbständigkeit ($r = .49$), sprachliche Fähigkeiten ($r = .48$), Schulleistungen ($r = .40$), Arbeitshaltung ($r = .39$), Belastbarkeit ($r = .39$), Lern- und Arbeitstechnik ($r = .38$). Sicher sensibilisiert das „Schulische Standortgespräch“ die Wahrnehmung für

Veränderungen und scheint ein geeignetes Instrument zu sein, um die Lernenden in die Arbeitswelt zu begleiten und zu stärken.

„Beratung bei persönlichen Problemen“ (sig. $p < .01$) korreliert signifikant mit den Items: Selbstvertrauen ($r = .47$), Arbeitshaltung ($r = .41$) und Lern- und Arbeitstechnik ($r = .39$). Dass die Lehrpersonen sich auch für Beratung bei persönlichen Problemen der Lernenden einsetzen, wirkt sich offenbar positiv auf das Selbstvertrauen, die Arbeitshaltung aus.

Als letztes sei noch die Laufbahnplanung nach dem Ausbildungsabschluss erwähnt. Hier zeigen sich signifikante Ergebnisse (sig. $p < 0.01$) bei Mathematikwissen ($r = .48$) und bei Lern- und Arbeitstechniken ($r = .42$).

Offenbar werden die Beratungs- und Coachinggespräche mindestens von den Lehrpersonen als hilfreiches Instrument gesehen, um die Lernende zu motivieren und anzuleiten.

5.3.6 Zufriedenheit mit FiB und SB

Die Lehrpersonen wurden gefragt wie zufrieden sie mit den Rahmenbedingungen, der sozialen Unterstützung, der Zusammenarbeit mit verschiedenen Kooperationspartnern seien.

Die einzelnen Items wurden in drei Hauptbereichen (vgl. dazu Abb. 5.6) gebündelt:

- „Rahmenbedingungen“: Zeitgefässe, Materialausstattung, räumliche Ausstattung und Klassengrösse,
- „Supportsystemen“ wie Begleitendes Weiterbildungsangebot, Unterstützung durch Kollegium, Schulleitung, SB-Verantwortliche, Zusammenarbeit mit EBA-Lehrpersonen und Organisation und Durchführung der Teamteachinglektionen,
- „Zusammenarbeit mit verschiedenen Beteiligten“: Zusammenarbeit mit Schule und IB, mit Schule und Betrieb und mit Schule und Eltern

Die Lehrpersonen sind insgesamt eher zufrieden mit dem Gesamtpaket der FiB (vgl. Abb. 5.6). Im Mittelwert sind sie sogar ziemlich zufrieden mit der Zusammenarbeit mit den anderen Lehrpersonen der Klasse. Sie fühlen sich auch ziemlich gut unterstützt durch das Kollegium (Mittelwert=5.15), durch die Schulleitung (4.92) und durch die SB-Verantwortlichen (4.85). Die **Supportsysteme** der Schule werden geschätzt.

Mit den **Rahmenbedingungen** wie Zeitgefässe, Materialausstattung, räumliche Ausstattung und Klassengrösse sind die Lehrpersonen insgesamt etwas weniger zufrieden. Handlungsbedarf könnte hier bei der Optimierung der Zeitgefässe und einer Verbesserung der Materialausstattung gesehen werden.

Die **Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Beteiligten** der FiB wird am kritischsten beurteilt (Mittelwerte zwischen 4.45 bis 4.77). Die Zufriedenheit ist bei der Zusammenarbeit zwischen Schule und IB am tiefsten. In den Tandeminterviews berichtet über die Hälfte der Parteien, dass eine Person des Tandems mit der IB im Kontakt ist – es herrscht also Aufgabenteilung. Meist sind dies die Lehrpersonen, welche für die Fachkunde zuständig sind. Die Zusammenarbeit mit der IB ist vor allem in der Startphase von IB aufwändig, und dann vor allem, wenn man möglichst alle wichtigen Personen an einen Tisch bringen möchte – so eine Lehrperson im Tandeminterview. Erwähnt wurde zudem, dass das Casenet zuvor

ein wichtiges und effektives Austauschforum mit der IB darstellte. Da es nun für die IB geschlossen sei, ist dieser Informationskanal leider nicht mehr verfügbar. Ein adäquates Instrument für die Zentralschweiz gibt es bisher nicht. Die Zusammenarbeit zwischen Case Management und SB ist bei den Schulbesuchen ebenfalls ein Thema. Es wurde berichtet, dass die Lehrpersonen nicht darüber informiert waren, dass der Lernende im CM BB begleitet wurde. Für eine Anmeldung der SB (im teilintegrativen Modell) oder der IB wäre es aber hilfreich, von dieser Begleitung bereits vorgängig zu wissen, um Doppelspurigkeiten zu vermeiden.

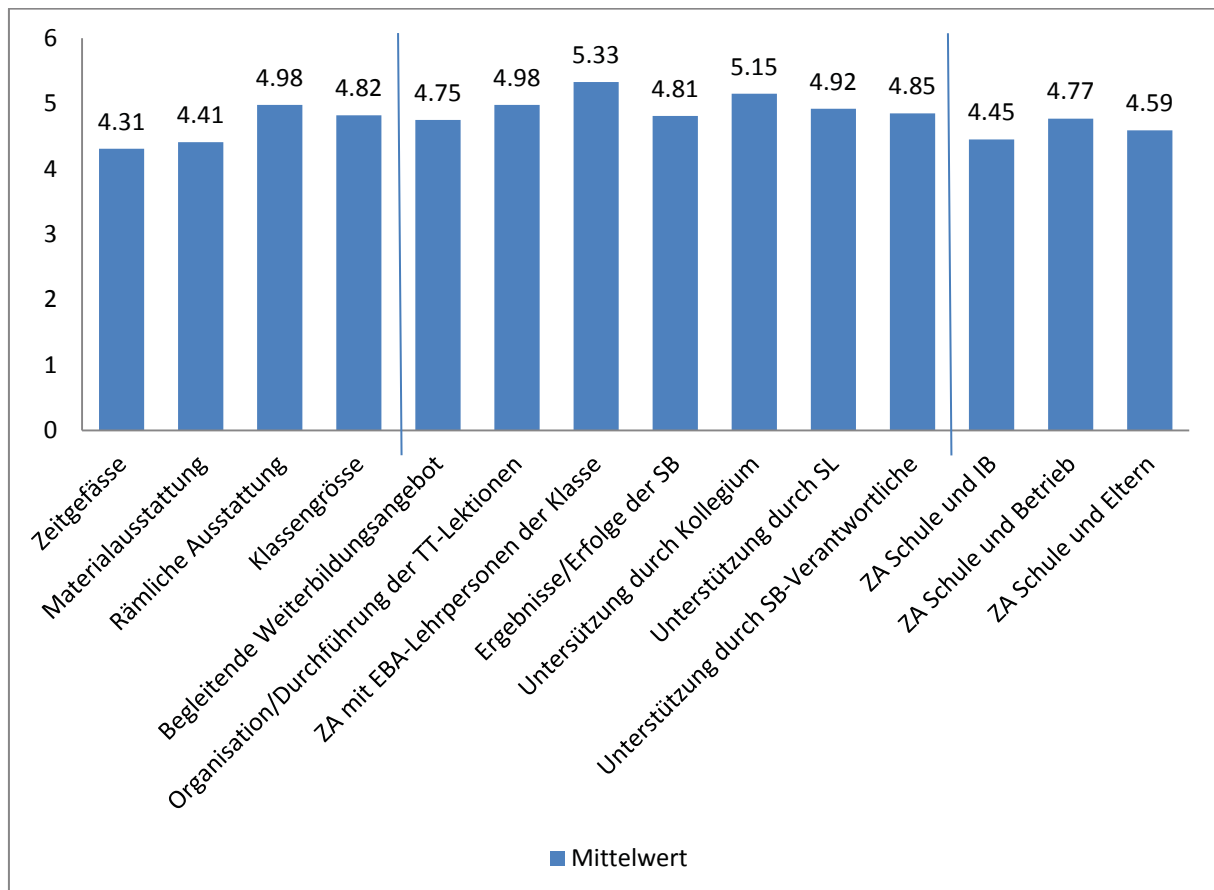


Abbildung 5.6: Internetbasierte Befragung: Zufriedenheit mit Rahmenbedingungen, Supportsystemen und Zusammenarbeit mit verschiedenen Beteiligten (N=69) (1=sehr unzufrieden, 2=unzufrieden, 3=eher unzufrieden, 4= eher zufrieden, 5= zufrieden, 6=sehr zufrieden)

Neben der Zufriedenheit wurde auch die Relevanz verschiedener Bereich erfragt. In der Internetbefragung wurde gefragt, inwieweit sie Aussagen zu FiB (vgl. dazu Tabelle 5.9) zustimmen. Zur besseren Verständlichkeit wurden die einzelnen Items in thematisch ähnliche Gruppen eingeteilt (vgl. dazu Tab. 5.9).

Im Bereich der **Zuständigkeit** sehen sich die Lehrpersonen auch als vermittelnde Partei zwischen Betrieb und den Lernenden. Auffällig ist, dass sie der Vermittlungsrolle zwischen Betrieb und Lernenden stärker zustimmen als der Aussage, dass sie sich in erster Linie in schulischen Belangen zuständig fühlen. Die Lehrpersonen sehen sich auch in einer aktiven Rolle bei der Integration in die Arbeitswelt der Lernenden.

Tabelle 5.9: Internetbasierte Befragung: Zustimmung zu Ansichten über Zuständigkeit, Ziele der FiB, der SB, Stellenwert der Zusammenarbeit und der Weiterbildung

	N	Min	Max.	Mittelwert	Std.Abw.
Zuständigkeit					
Wenn L. Probleme im Betrieb haben, versuche ich zu vermitteln.	66	3	7	5.68	0.963
Ich fühle mich in erster Linie für die schulischen Belange der Lernenden zuständig.	65	2	7	5.54	1.174
Der Kontakt zum sozialen Umfeld des L. ist für mich sehr wichtig	65	1	7	4.26	1.594
Ziele der FiB, der SB					
Durch die SB sollen Lehrabbrüche vermieden werden.	63	3	7	5.98	0.907
Der erfolgreiche EBA-Lehrabschluss ist das wichtigste Ziel der SB.	63	2	7	5.83	1.158
Die Durchlässigkeit zur EFZ ist ein sehr wichtiges Ziel der SB.	61	1	7	4.89	1.827
L. sollten durch die Schule in der Stellensuche unterstützt werden.	65	1	7	4.88	1.635
Eine Nachbetreuung sollte bei Bedarf für EBA-Lernende zur Verfügung gestellt werden.	65	1	7	4.74	1.779
Die SB erhöht den Stoffdruck/Zeitdruck im regulären Unterricht.	60	1	7	3.23	1.881
Stellenwert der Zusammenarbeit					
Eine enge ZA unter den LP derselben EBA-Klassen ist sehr wichtig.	66	3	7	6.47	0.769
Eine enge ZA zwischen der SB und der IB ist sehr wichtig.	59	3	7	5.75	1.108
Bei psychischen oder familiären Problemen verweise ich die Lernenden an die IB	64	1	7	4.78	1.598
Weiterbildung					
Mehr Erfahrungsaustausch wäre wichtig.	62	1	7	4.35	1.559
Mehr Weiterbildungen und Informationen zu Fib	63	1	7	4.27	1.526

1=stimme überhaupt nicht zu, 2=stimme nicht zu, 3=stimme eher nicht zu, 4=weder/noch, 5=stimme eher zu, 6=stimme zu, 7= stimme genau zu

Die **Ziele der SB** (der FiB) sind in der Gewichtung klar: Die Lehrpersonen stimmen zu, dass durch die SB Lehrabbrüche (Mittelwert=5.98) vermieden und ein erfolgreicher Lehrabschluss (Mittelwert 5.83) unterstützt werden soll.

Bei der Diskussion um Umwandlung (von EFZ zu EBA), Abschluss und Durchlässigkeit (an die EBA eine EFZ-Ausbildung anzuschliessen), stimmen die Lehrpersonen dem Stellenwert der Durchlässigkeit (Mittelwert 4.89) am wenigsten stark zu. Aber alle Items korrelieren untereinander: Wer die Ansicht vertritt, dass ein erfolgreicher Abschluss das wichtigste Ziel der SB sei, ist auch der Ansicht, dass die Lehrperson sich in erster Linie den schulischen Belangen zuständig fühlen sollte, dass durch die SB Lehrabbrüche vermieden werden sollten und die Durchlässigkeit ein hohes Ziel sei. Auch sind sie der Ansicht, dass der Kontakt zum sozialen Umfeld des Lernenden für sie wichtig sei, wie auch dass bei psychischen oder familiä-

ren Problemen eine Weiterverweisung an die IB gemacht wird. Dies widerspiegelt etwas die Unsicherheit der Lehrpersonen, welche sich sowohl in den Interviews wie auch in der Internetbefragung zeigte (vgl. dazu im Anhang Tabelle B8) und hier kurz ausgeführt werden soll. Die Lehrpersonen sehen für einen erfolgreichen Lehrabschluss einerseits ein Coaching durch die SB vor, andererseits teilen sie auch die Ansicht, dass die Lernenden bei psychischen und familiären Problemen an die IB verwiesen werden sollen. In den Interviews wird mehrmals über diesen richtigen Moment diskutiert: wie früh sollte die IB einbezogen werden, wann ist es sinnvoll eine weitere Person (die noch keine Vertrauensperson ist) einzubeziehen, wie viele Personen sollen den Jugendlichen zugemutet werden. Neben der Frage der Abgrenzung respektive Ergänzung zwischen SB und IB zeigen sich Korrelationen zwischen Intervention der Lehrpersonen bei betrieblichen Problemen und Enge der Zusammenarbeit mit IB und SB, mehr Erfahrungsaustausch mit allen Beteiligten und vermehrte Information und Weiterbildung zu FiB (vgl. dazu Anhang B9). In den Interviews wurde darauf verwiesen, dass FiB in den Betrieben nicht allzu bekannt sei. Es lässt sich daher vermuten, dass eine verbesserte Informationspolitik, was FiB ist und soll, hilfreich für das Projekt FiB selber sein könnte.

In den Tandeminterviews werden auch genauere Aussagen zur Problematik der Durchlässigkeit gemacht. Es wird mehrmals betont, dass die Durchlässigkeit zwar wichtig sei, dass aber je nach Beruf die Lehrgänge EBA und EFZ noch schlecht aufeinander bezogen seien, so dass es für den Jugendlichen eher schwierig ist, einen Anschluss ins zweite Lehrjahr der EFZ leisten zu können. Und da die meisten Schulen keine Begleitung hin zur EFZ kennen, ist auch der Support dort nicht gegeben. Dagegen berichtet eine Schule in den Tandeminterviews, dass Lernende, die vorsehen in die EFZ zu wechseln, im zweiten Lehrjahr bestimmte Lektionen mit den EFZ-Lernenden des ersten Lehrjahres besuchen. Hier scheint die Durchlässigkeit durch diese Begleitung unterstützend zu wirken.

Die Ansicht, dass Lernende bei ihrer Stellensuche durch die Schule unterstützt werden sollen, wird eher geteilt als die Ansicht, dass bei Bedarf eine Nachbetreuung zur Verfügung gestellt werden soll.

5.3.7 Erfahrungen zur SB und Optimierungsmöglichkeiten

Sowohl bei den Schulbesuchen wie auch bei der Internetbefragung wurde als Schlussfrage eine allgemeine offene Frage zur Einschätzung und zur Optimierung von FiB respektive SB gestellt.

Bei den Schulbesuchen nach der Gesamteinschätzung der SB und den Erfahrungen in der SB gefragt, waren die Voten einhellig. Das Angebot sei **ein klarer Gewinn** und man habe viele gute Erfahrungen dazu gemacht. Zu Beginn – so wurde von einem Tandem, welches bereits vor vier Jahren gestartet ist, berichtet – hatten sie den Eindruck, dass bei Projektstart noch vieles unklar war. Durch Weiterbildung und durch eingeführte Strukturen (SB-Verantwortliche, SL) sei nun vieles geklärt.

Der Gewinn zeigt sich in der näheren Arbeit mit den Jugendlichen: man bekomme dadurch schneller ein gefestigtes Bild der Lernenden, könne schneller und situativer reagieren. Es sei einfach wirkungsvoll und klientengerecht. Und dies sei wichtig, da in den Klassen doch viele Lernende sind, welche eine individuelle Begleitung und Förderung verlangen.

Bei den Lehrpersonen, welche im SB unterrichten, sei eine gute Ausbildung wichtig. Da die Schulleitung FiB einen grossen Stellenwert zugestehe, wird bereits bei der Rekrutierung der Lehrpersonen auf eine **adäquate Ausbildung** geachtet. Die Erfa müsste aber (und zwar auch zwischen SB und IB) wieder vermehrt angeboten und durchgeführt werden.

Abschliessend wurden die Lehrpersonen in der internetbasierten Befragung gefragt, was im Zusammenhang mit FiB (noch) mehr beachtet werden sollte: 31 Personen haben etwas dazu geschrieben. Sechs Personen erwähnten, dass sie mit FiB/SB zufrieden seien: „Ich finde das Konzept sehr gut, es brauchte eine längere Anlaufzeit bis es gut lief. Aber jetzt wird es immer besser“. Mehrere erwähnten, dass Aspekte des Angebotes FiB auch in die EFZ Einzug halten sollten.

Viele Voten betreffen die **Rahmenbedingungen**:

Das Thema **Finanzen/Sparen** wird häufig aufgenommen. Es wird erwähnt, dass der Spar- druck frustrierend sei, dass die (finanziellen) Leistungen von Kanton zu Kanton im Angebot FiB Zentralschweiz unterschiedlich seien. Und es werden Bedenken geäussert, dass durch die Sparmassnahmen die SB und die IB gefährdet seien.

Mehrmals wurde darauf hingewiesen, dass zur **Klassengrösse** Sorge getragen werden muss. Die Klassengrösse sollte eine obere Richtzahl von 12 Lernenden nicht überschreiten. Ebenso häufig wurde erwähnt, dass die Zeitgefässe unbedingt so erhalten bleiben sollten. Eine Person forderte mehr Entlastung, da der Mehraufwand im Vergleich zur EFZ deutlich höher sei, z.B. wird darauf hingewiesen, dass die Zusammenarbeit mit den Berufsbildungs- ämtern diverser Kantone enorm zeitaufwändig sei.

Auf der **Teamteaching-Ebene** wird festgehalten, dass zwischen den Lehrpersonen die Chemie stimmen müsse, dass Lehrpersonen die in der SB unterrichten, sich mit FiB identifizieren müssen. Aber auch, dass möglichst langjährige Teams in der SB bestehen sollten.

Die **Zusammenarbeit** mit der IB sollte noch verstärkt und stärker auf gegenseitige Unterstützung ausgerichtet werden. Eine Person fragt nach, was mit der elektronischen Erfassung innerhalb des Case Management geschehen sei.

Einige wünschen sich mehr **Erfahrungsaustausch** – die Weiterbildung sei zurzeit gut insti- tutionalisiert, aber der ungezwungene Austausch und Unterrichtseinblick sollte noch geför- dert werden.

Jemand schlägt vor, dass eine **Webseite** mit Informationen und Tools für eine vereinheitlich- te Arbeit genutzt werden könnte (Leistungsdiagnostik, Gesprächsprotokolle, lernmethodische Hilfen für die Lernenden etc.)

Bei den Tandeminterviews wurde ein Fokus auf die Auswirkungen von FiB auf die Schulkul- tur und umgekehrt gerichtet: Dabei berichten die Lehrpersonen vor allem von den gegensei- tigen Anpassungen und Weiterentwicklungen sowohl bei FiB wie auch bei den Schulen. Ei- nige Schulen berichten von vermehrtem Austausch zu Themen wie Lerndiagnose, oder sind wie bereits weiter oben erwähnt nicht einmal mehr sicher, wer und weshalb die Team- teaching-Stunden eingeführt wurden. Diese Beispiele deuten darauf hin, dass FiB in die be- stehenden Schullandschaften hineingehört. SB-Lehrpersonen berichten, dass sie viel Good-

will von der Schulleitung spüren, an anderen Schulen haben Schulleiter den SB-Unterricht mit übernommen.

5.4 Zusammenfassung

In diesem Kapitel 5 wurde der Bereich der Schulischen Begleitung von FiB Zentralschweiz, welche in der zweiten Phase der Evaluation erhoben und ausgewertet wurde, vorgestellt. Im Folgenden werden nun die zentralen Punkte nochmals zusammengefasst und erste Folgerungen gezogen.

Umsetzung des Rahmenkonzeptes

Die zweijährige Grundbildung mit EBA wurde in den Berufsbranchen unterschiedlich schnell eingeführt. In einigen Berufen wird eine Ausbildung mit Berufsattest auch erst neu angeboten. Mit der Einführung der FiB ZS wurde auch die Förderung in möglichst berufsreinen Klassen beschlossen. Daher kann die fachkundige individuelle Betreuung nach Beruf (und folglich auch je Kanton) auf eine kürzere oder längere Geschichte zurückblicken.

Vor allem zu Beginn der Einführung übernahm der Kanton OW eine führende Rolle, indem er beispielsweise bei den Genehmigungsverfahren der Rahmenkonzepte der Schulen massgebend beteiligt war, oder indem er die ersten Weiterbildungsveranstaltungen durchführte. Einige Lehrpersonen berichten, dass in dieser Implementierungsphase gute Angebote zur Weiterbildung, zum Austausch (ERFA) nicht nur zwischen Lehrpersonen sondern auch zwischen IB und SB durchgeführt wurden. Diese fehlten nun, wie auch die interkantonalen Austauschforen. Ein weiterführendes (interkantonales) Angebot, vor allem in der Erfa scheint ein Bedürfnis zu sein. Im Rahmenkonzept der Fachkundige individuelle Begleitung FiB in der Bildungsregion Zentralschweiz wurde festgehalten: „Die ZBK hat sich zum Ziel gesetzt, die IB in der ZS flächendeckend, integral und in vergleichbarer Praxis und Qualität zu entwickeln und ab 2007 einzuführen. Ein interkantonaler Erfa-Austausch ist zwingend.“ (S. 8). Eine weiterführende interkantonale Erfa scheint bei vielen Parteien erwünscht.

Der Aspekt der Weiterbildung wird nach Ansicht der Lehrpersonen durch die Fachhochschulen und schulinternen Weiterbildungen genügend beachtet. Gemäss Rahmenkonzept ist die Schulung der Lehrpersonen Sache der Berufsfachschule.

Etwa gut ein Drittel (aufgrund der Internetbefragung) hat sich fachspezifisch (mit einem CAS und mehr) für den Unterricht an einer EBA-Klasse befähigt. Allerdings ist hier zu bemerken, dass dies ein hartes Kriterium darstellt, denn im Rahmenkonzept werden äquivalente Ausbildungsverläufe auch zugelassen. Im Genehmigungsverfahren akzeptiert wurden etwa spezifische Kursbesuche oder auch ein Heilpädagogisches Diplom. Unter Berücksichtigung dieses Kriteriums haben die meisten der elf persönlich befragten Lehrpersonen eine Qualifikation, die sie für den Unterricht an der FiB befähigen. Dieses Kriterium wird unter dem Aspekt der individuellen Bildungsverläufe als gewinnbringend und gut erachtet. Zumal in den Befragungen zum Ausdruck kam, dass das Angebot EBA und folglich FiB bei den Schulleitungen einen besonderen Stellenwert hat. Im Verlauf der Evaluation wurde vereinzelt festgestellt, dass die Einführung der SB und die Qualifikationen der Lehrpersonen durch die Schulleitung klar eingefordert werden müsse. Inwiefern die Schulleitung mit den dafür nötigen Kompetenzen ausgestattet ist, kann nicht beurteilt werden. Fachspezifische Weiterbildungen helfen, dass

sich die Lehrpersonen in der Förderdiagnostik und im Teamteaching kompetenter fühlen. Auch in der Zusammenarbeit und Triage mit der IB und in den sonderpädagogischen Kenntnissen schätzen sie sich tendenziell besser ein. Das spricht wiederum dafür, dass die Lehrpersonen Weiterbildung erhalten respektive besuchen sollten, sei sie nun selber angeboten oder durch eine Fachhochschule. Im Kanton Luzern werden seit dem vergangenen Schuljahr Workshops zu Themen von FiB durchgeführt. Ev. wäre diese Idee auf interkantonaler Ebene weiter zu verfolgen?

„Die Schulische Begleitung wird in der ZS flächendeckend, integral und in vergleichbarer Praxis und Qualität angeboten.“ (Rahmenkonzept S. 11)

Ob diesem Anspruch genüge getan ist, ist kaum zu beantworten. Aufgrund der Besuche und der Befragung und der Sichtung der Genehmigungspapiere kann festgestellt werden, dass alle bis auf eine Schule, die ein Angebot zu SB hat, mit dem vollintegrierten Modell arbeiten. Eine Schule hat sich für das teilintegrative Modell entschieden. 43 der 48 Lehrpersonen geben an, mindestens eine Lektion im Teamteaching zu unterrichten. Im Rahmenkonzept wird erwartet, dass mindestens eine Lektion im TT unterrichtet wird. Im Ausschlussverfahren würde das aber auch heissen, dass einige Personen neben dem teilintegrativen Modell keinen Unterricht im TT anbieten. Gründe dafür sind zu kleine Klassen oder konkurrierende und intensivere Angebote an der Schule.

Daher scheint eine Überprüfung auf der Grundlage der Eckpfeiler TT-Lektionen allein nicht ausreichend. Im Rahmenkonzept wird zudem gefordert, dass für jede Klasse eine Ansprechperson definiert ist. Diesem Anspruch ist sicherlich Rechnung getragen (entweder durch die Klassenlehrperson, durch die SB-Lehrperson, oder dann durch das Teamteaching selber). Als optimal wird erwähnt, dass man bei einer SB gleichzeitig auch eine Klassenlehrfunktion in dieser Klasse hat. Hier hat sich seit der Erstellung des Rahmenkonzeptes noch eine Verbesserung ergeben: die SB-Verantwortlichen einer Schule. In der Regel sind das Lehrpersonen, die eine SB haben, und die in der Schulleitung sind.

Profile der Klassen, der Lernenden – Bewegung innerhalb der Klassen

Die Klassengrössen bewegen sich zwischen drei bis maximal 19 Lernenden. Der Median liegt bei elf Lernenden pro Klasse. Eine obere Richtgrösse von 12 Lernenden in der Klasse wird von den Lehrpersonen favorisiert. Aber auch zu kleine Klassen (es wurde mehrmals von 3 Lernenden berichtet) gelten als ungeeignet für die Schulische Begleitung. Daher sind Modelle wie jahrgangsübergreifende, aber berufsreine Klassen durchgeführt worden – und dies sicherlich nicht nur aus Sparüberlegungen.

In den Klassen ist relativ viel Bewegung durch Ein- und Austritte festzustellen. So wird in diesen zwei Jahren im Durchschnitt von 0.7 Abbrüchen berichtet, von durchschnittlich fast zwei Lernenden die von der EFZ in die EBA-Klassenzüge wechseln und vereinzelt auch von Lernenden, die während der EBA-Lehre in die EFZ-Lehre wechseln. Nicht erfasst sind Jugendliche, die in eine Massnahme (Hospitalisation, Strafvollzug) kommen und daher aus der Lehre ausschieden. Eine grosse Mehrheit der Lernenden schliesst die EBA-Ausbildung ab und durchschnittlich 2.26 treten in eine EFZ-Lehre ein. Über den Verbleib in der EFZ-Lehre kann nichts ausgesagt werden. Von den Lehrpersonen wird berichtet, dass der Übertritt ins 2. Lehrjahr der EFZ-Ausbildung oft erschwert ist. Dies zum Teil aus mangelnder Passung der

beiden Ausbildungsangebote, oft bräuchten die Lernenden deshalb gerade für diese Phase eine Begleitung, die aber im FiB nicht vorgesehen sei. Eine interessante Unterstützung zeigte sich an einem der Schulbesuche: Diese Schule nennt neben der SB explizit ein weiteres Stütz- und Förderkonzept. Die Lernenden, welche stoffliche Schwierigkeiten haben werden in einer Stunde zusätzlich gefördert und die Lernenden, die in die EFZ wechseln wollen, werden im zweiten Lehrjahr mit den EFZ-Lernenden des ersten Lehrjahres unterrichtet.

In den Klassenzügen der EBA-Klassen fällt auf, dass das Alter der Lernenden weit auseinandergeht. Bis zu 10 Jahren Altersunterschied kann in einer Klasse festgestellt werden. Der homogenste Klassenverband, welcher in die Studie einbezogen wurde, umfasst immer noch drei Jahrgänge. Ein direkter Verlauf von der obligatorischen Schule in die zweijährige Grundbildung scheint nicht die Norm zu sein.

So ist die Anzahl an IB-Begleitungen pro Klasse (von keiner Begleitung bis zu allen in der Klasse) sehr unterschiedlich. In Schnitt wird von 1.88 IB-Begleitungen pro Klasse berichtet, Vermutungen zu der unterschiedlichen Anzahl von Begleitungen sind: Kantonal unterschiedliche Handhabung, weitere Angebote wie CM, bereits bestehende Begleitungen von anderen Institutionen, Haltung respektive Berufsauffassung der Lehrperson.

Lernfortschritt

Von Interesse ist hier der schulische Lernfortschritt. Alle Schulen bis auf eine setzen das voll integrative Modell um. Eine Schule hat sich für das teilintegrative Modell entschieden. Zu keiner Anwendung ist das arbeitsteilige Modell gekommen. Es können daher keine Vergleiche zwischen den verschiedenen Modellen gemacht werden.

Alle Schulen kennen eine mehr oder weniger differenzierte systematische Begleitung der Lernenden. Sie beginnt mit einer Standortbestimmung um die Herbstferien des ersten Lehrjahres über die schulischen Fächer. Aufgrund dieser werden dann die individuellen Förderpunkte besprochen und meist in einem Protokoll festgehalten. Dieser Moment wird auch genutzt, um über eine allfällige IB-Anmeldung durch die Schule zu diskutieren und allenfalls zu initiieren. Allerdings erstaunt dann, dass in der Regel die IB-Begleitungen erst im zweiten Lehrjahr beginnen (vgl. Kapitel 6.3.2)

Im Verlauf der zweijährigen Ausbildungen haben die Lernenden üblicherweise pro Semester ein Gespräch, je nach Lehrjahr mit thematisch anderen Schwerpunkten. Eine standardisierte Lernstandserfassung in den Fächern, so wie es die Lernwerksatt von Ming vorsieht, oder auch in Internet-Tools wie Stellwerk gemacht werden könnte, wird nur in wenigen Schulen regelmässig durchgeführt. Die bestehenden Erfassungen in Gesprächen, welche mit Kurzprotokollen festgehalten werden, sind die Regel. Ist eine übergeordnete Lernstandserfassung von Interesse, so wäre eine flächendeckende Verpflichtung von bestehenden Tests wie etwa das Stellwerk (wie sie bereits von einigen Schulen im Unterricht eingesetzt wird) zu bedenken. Allerdings wäre ein Benchmarking der Schulen kritisch zu reflektieren, da doch Einflussgrößen wie Berufsbranche, Stadt-Land, Geschlecht, Bildungsverläufe der Jugendlichen Unterschiede nach Klassen stark verzerren.

Eine bedenkenswerte Idee, welche durch eine Lehrperson in der Internetbefragung angeregt wurde, ist die Erstellung einer Webseite für FiB-Beteiligte der Zentralschweiz. Diese müsste

interkantonale betrieben sein und die verbindlichen Instrumente oder Links (zu Leistungsdiagnostik, Gesprächsprotokolle, Lernmethodische Hilfen für die Lernenden etc.) beinhalten. Eventuell bestünde in diesem Zusammenhang auch die Möglichkeit das „verlorene“ Erfassungsinstrument des CaseNet zu adaptieren.

Lehrpersonen sehen in vielen Bereichen Lernfortschritte ihrer Klassen. In der Mathematik und in der Sprache schätzen sie die Lernfortschritte am geringsten ein. Im Selbstvertrauen, bei der Leistungsmotivation und in den Lern- und Arbeitstechnik werden die grössten Verbesserungen gesehen.

Bei einem Schulbesuch berichteten zwei Lernende, welche mit der EFZ-Lehre anschliessen, dass sie bereits vor der EBA-Lehre eine Lehrstelle als EFZ suchten, aber keine gefunden hätten. Welche Gründe dazu führten, dass sie den Weg über die EBA machen mussten, konnte nicht vollständig geklärt werden. Aber ein Mangel an EFZ-Ausbildungsplätzen konnte nach der Rücksprache mit den Lehrpersonen auch nicht ausgeschlossen werden.

Doppeltes Netz? Von der SB zu der IB und andere Personen, die bei FiB wichtig sind

In der Realisierung der Idee des doppelten Netzes – von der flächendeckenden, intensiveren schulischen Begleitung mit förderdiagnostischen und –planerischen Elementen und individuellen Gesprächen hin zu einer individuellen Begleitung durch die IB – zeigen sich einige Schwierigkeiten. Wann die Lehrperson sich für die Anmeldung einer IB engagieren soll, ist je nach Einschätzung der Lehrperson unterschiedlich. Sie hängt stark von der Einstellung und dem Engagement der Lehrpersonen ab. So sehen die Lehrpersonen die beiden Aspekte „Coaching durch die SB“, wie auch „Weiterverweisung bei psychischen und familiären Problemen an die IB“ als wichtige Faktoren für einen erfolgreichen Lehrabschluss an. Ungeklärt scheint die Frage zu sein, wann der passende Moment dieses Weitergebens ist.

Die IB scheint zwischen den Kantonen unterschiedlicher umgesetzt zu sein, als die SB – mindestens die Begrifflichkeiten sind unterschiedlich: Genannt werden etwa Case Management Berufsbildung, Bildungsnetz und auch schulinterne Angebote, für die Lehrpersonen der Schule verantwortlich sind.

Meist werden die Kontakte zur IB je von einer zuständigen Lehrperson übernommen. Der Informationsfluss zwischen SB und IB wird aber eher kritisch gesehen: sowohl auf der formalen Ebene wie auch auf der inhaltlichen. Unsicherheit herrscht über das Hol- und Bring-Prinzip. Dann ist die Aufgabenteilung zwischen der SB und IB selten klar aufzuteilen, so dass meist doch sicherheitshalber in der Situation ein Telefonat gemacht werden muss, um zu klären, wer die folgenden Schritte machen sollte. Dies sind eher belastende Momente, die von der SB erwähnt wurden.

Ein SB-Verantwortlicher berichtet, dass auf Beginn des Schuljahres 2012/13 die IB in die Schule integrieren werden solle. Damit wird ein Problem aufgezeigt, von dem auch andere Schulen berichteten: wo und wie nah soll die IB mit der SB zusammenarbeiten. Bisher war IB Sache der jeweiligen Kantone. Bei Schulen, die Lernende über die Kantonsgrenze unterrichten, könnte es zu neuen Überschneidungen führen, wenn beide Modelle nebeneinander bestehen.

Hinzu kommt – und das wird von jemandem stark bedauert, dass ein gutes Informationsinstrument – das CaseNet – für FiB geschlossen und bisher kein Ersatz auf interkantonaler Ebene gefunden wurde. Aufgrund einer Rückmeldung muss davon ausgegangen werden, dass die Information über die Schliessung des CaseNet nicht an alle SB gedrungen ist.

In einigen Kantonen wird die IB durch das CM BB ausgeführt. In anderen Kantonen gibt es neben CM BB die IB. Dort ist auch auf die Zusammenarbeit des CM BB mit FiB zu achten, so dass die SB informiert ist, wenn ein Lernender im CM BB ist. Hier wären allenfalls noch Abläufe zu optimieren.

Sekundäre Wirkungen

Sekundäre Wirkungen wie z.B. auf die Schulkultur, die Schulstrukturen, Kooperationen und Finanzierungen werden wenige genannt.

Die Finanzierung von FiB war bei den Lehrpersonen ein Thema, welches die Evaluation überschattete. Bereits in der ersten Phase der Evaluation wurde vor allem von den SB-Verantwortlichen nachgefragt, ob die Evaluation mit einem Sparvorhaben gekoppelt sei. Durch die Sistierung des Budgets in Kanton Luzern durch den Kantonsrat und den darauffolgenden Ausgabestopp auch für die Initiierung von IB wurde diese Vermutung eher verstärkt.

Welchen Einfluss FiB auf die Schulstrukturen hat, kann so nicht beantwortet werden. Vielmehr muss hier von einer gegenseitigen Assimilation gesprochen werden. Bewährte Angebote der Schule werden ins FiB integriert und bewährte Aspekte der FiB werden in die Schulkultur aufgenommen, wie beispielsweise die Lerndiagnose. Eine Schule setzt sich für das Schuljahr zum Ziel, gemeinsame Lerndiagnose-Instrumente zu erstellen.

So wecken gute Angebote auch Bedürfnisse in anderen Ausbildungsbereichen, wie etwa dass der FiB-Gedanke – und damit sind wahrscheinlich nicht nur die zwei Teamteaching-Lektionen gemeint – vermehrt auch in den EFZ-Lehrgängen übernommen werden sollen.

6 Teil III: Individuelle Begleitung

6.1 Ziele und Fragestellungen Teil III (IB)

Der dritte Teil der Evaluation fokussiert die individuelle Begleitung als Teilelement des Gesamtkonzepts der fachkundigen individuellen Begleitung in der Zentralschweiz.

Aus Sicht der Evaluation stehen die folgenden beiden Fragen im Vordergrund:

- Welchen Nutzen hat die IB für die verschiedenen Beteiligten (Lernende, Betriebe, Eltern)?
- Welche Faktoren im Vorfeld und im Verlauf der IB tragen zum Gelingen der IB bei, welche erschweren einen erfolgreichen Verlauf?

Um diese Fragen beantworten zu können, sind Aspekte auf verschiedenen Ebenen zu klären:

Voraussetzungen: Welche Voraussetzungen bringen die Lernenden in die IB mit (sozialer/familiärer Hintergrund, persönliche Merkmale)? Wie sind die Bedingungen im Umfeld zu Beginn der IB (Startbedingungen, Triage, Ziele der verschiedenen Beteiligten)?

Prozess: In welcher Form und in welchem Ausmass werden die Lernenden unterstützt? Wie zufrieden sind die Beteiligten mit dem Verlauf? Welche Schwierigkeiten treten allenfalls auf? Wie kooperieren die verschiedenen Lernorte und aussenstehende Beteiligte zusammen?

Ergebnisse: Welche Ziele werden dank der IB erreicht, welche nicht? Wie entwickeln sich die Lernenden aus Sicht der Beteiligten in dieser Zeit (und welchen Einfluss hat nach deren Einschätzung die IB dabei)?

Die folgende Abbildung 6.1 zeigt die genannten Aspekte im Überblick:

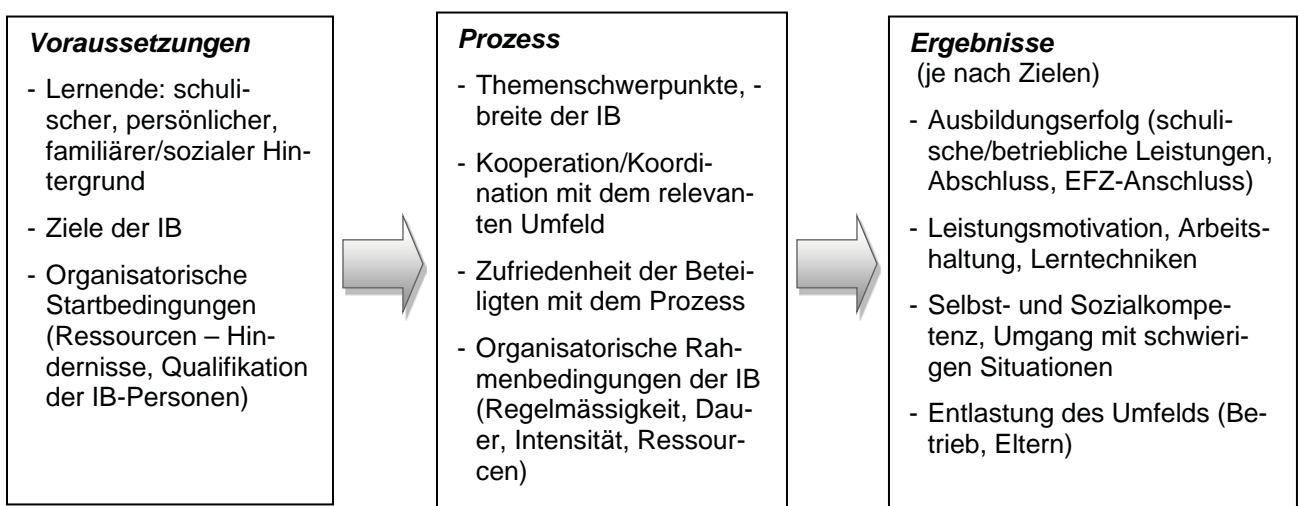


Abbildung 6.1: Teilaspekte und Ebenen der IB-Evaluation

6.2 Methodisches Vorgehen

Die Fragestellungen des dritten Teils der Evaluation sollen mittels zwei verschiedenen methodischen Vorgehensweisen beantwortet werden: Zum einen wurde eine Analyse der vorhandenen Dossiers der Lernenden durchgeführt (s. Kap. 6.2.1, 6.3), zum zweiten wurde eine gezielt ausgewählte Gruppe von Lernenden und ihr Umfeld telefonisch befragt (s. Kap. 6.2.2, 6.4).

6.2.1 Dossieranalyse

Ursprünglich war geplant, die Dossier der letzten 30 abgeschlossenen Fälle in die Analyse einzubeziehen, es stellte sich jedoch heraus, dass es nicht so einfach ist, diese Fälle in den verschiedenen Kantonen eindeutig zu bestimmen. Es wurde deshalb entschieden, alle IB-Fälle in die Analyse aufzunehmen, die ihr Qualifikationsverfahren im Sommer 2012 geplant hatten (d.h. in der Regel im August 2010 mit der Ausbildung begonnen haben). Nach unseren Recherchen handelt es sich hierbei um 37 Personen. Diese Personengruppe wurde nach folgenden Merkmalen beschrieben:

- Soziodemografische Angaben: Geschlecht, Jahrgang
- Branche, Berufsausbildung
- IB-Begleitung: Start, Ende, Intensität
- IB-Schwerpunkt (Schule – Betrieb – Person – Umfeld)
- Ziele der IB (in Anlehnung an das Kategoriensystem des Kantons Luzern)
- Einbezogene Personen/Institutionen (qualitativ, da unvollständige Angaben)
- Bestehen des Qualifikationsverfahrens, Noten (soweit ersichtlich)

Die Dossieranalyse wurde ursprünglich in der Annahme geplant, dass eine einheitliche Dokumentation mit dem Tool „Casenet“ in allen sechs Zentralschweizer Kantonen praktiziert wird. Bereits in der Phase 1 der Evaluation und bei weiteren Vorabklärungen stellte sich jedoch heraus, dass die Situation in den verschiedenen Kantonen sehr unterschiedlich ist. Somit stehen für die Dossieranalyse je nach Kanton auch sehr unterschiedliche Materialien in unterschiedlichen Formaten und mit teilweise unterschiedlichen Inhalten zur Verfügung. So sind beispielsweise die Angaben zum Hintergrund der Begleitpersonen, zu der Vernetzung der IB und zu einer Einschätzung der Entwicklung der Lernenden während der Begleitung (aus Zwischenberichte, Schlussberichte) zu unvollständig für eine quantitative Analyse. Dies hat auch mit dem Zeitpunkt der Analyse kurz nach dem QV zu tun: Da die IB erst kurz davor endete, fehlen die Schlussberichte teilweise noch (Stand Juni/Juli 2012). Es wurde trotzdem versucht, das vorhandene Material einzubeziehen.

Die folgende Tabelle 6.1 gibt einen kurzen Einblick zur Dossierführung und den –inhalten:

Tabelle 6.1: Datengrundlage für die Dossieranalyse

Kanton	Dossierführung	Enthaltene Angaben
Luzern	Access-Datenbank im Aufbau mit zahlreichen Informationen, allerdings noch nicht überall nachgeführt. Anträge, Zwischen- und Schlussberichte sind noch nicht damit verlinkt und liegen auch nur für einen Teil der Fälle vor. Weitere Daten bei der Schulberatung (Datenbanken noch nicht koordiniert)	Daten zu den Lernenden, dem Betrieb, den Lehrpersonen, der IB, usw. Verlauf (Kontakte, wie, was) vorgegebene Auswahl von Zielen, mit der Möglichkeit die Zielerreichung zu kommentieren
Zug	Diagnosen und Massnahmenplan, Prozessstufen, Schlussberichte in einem einheitlichen Format, Excel-Datei zur Erfassung der Lernenden (früher Casenet)	Angaben zum Lernenden, Betrieb, Ziele, Massnahmen, Kosten, Beschreibung der Treffen (wann, woran gearbeitet), Überprüfung der Ziele im Schlussbericht
Obwalden	Zu allen Fällen liegen recht einheitliche Unterlagen vor: Anträge, Situationsanalysen, Protokolle der Startsituation und von Standortgesprächen, Mails und briefliche Kontakte und soweit bereits vorhanden Schlussberichte (keine einheitliche Struktur, von IB formuliert)	Angaben zu den Lernenden, Darstellung der Situation und der Anliegen, bereits involvierte Personen, vorhandene Unterstützungsmassnahmen. Situationsanalyse familiär, betrieblich, schulisch und persönlich. Empfohlene Massnahmen.
Nidwalden	Zwischen- und Schlussberichte im Wordformat (letztere noch nicht vorliegend zum Zeitpunkt der Analyse)	Einschätzung der Entwicklung bez. Lernen, emotional, Organisation, Vernetzung
Schwyz	Elektronischer Ordner, in dem alle Unterlagen zum Fall abgelegt werden (Mails, Briefe, usw.) in einem „Journal“ (Word-Datei) wird der Verlauf detailliert festgehalten (durch IB-Berater)	Angaben zu allen Beteiligten, Grunddaten zum Lernenden. Verlauf enthält ausführlich alle Kontakte, Überlegungen, zusammenfassende Information zu Besprechungen
Uri	Anträge, (Schlussberichte lagen noch nicht vor), Mailkontakte und Schreiben an den Lernenden	Ausgangssituation aus den Anträgen, Verlauf aus den übrigen Unterlagen teilweise zu erschliessen

Wir sehen es auch als Aufgabe der Evaluation, auf diese Unterschiedlichkeiten hinzuweisen und die Frage, welche Form und welche Inhalte der Dokumentation in diesem Zusammenhang sinnvoll sein könnten, abschliessend zur Diskussion zu stellen (Kap. 6.5.).

Stichprobenbeschreibung nach Kantonen

Die folgende Tabelle 6.2 zeigt, wie viele Personen mit QV-Jahr 2012 in den einzelnen Kantonen begleitet wurden und stellt sie in einen Zusammenhang zu den damals (2010) gemäss Bundesamt für Statistik neu abgeschlossenen Lehrverträgen im jeweiligen Kanton (alle EBA-Branchen):

Tabelle 6.2: Anteil Personen in IB-Begleitung (Abschluss QV 2012) gemessen an neuen EBA-Lehrverträgen 2010 (Quelle: Bundesamt für Statistik)

Kanton	Anzahl IB-Begleitungen mit Abschluss 2012 (QV 2012)	Neu abgeschlossene EBA-Lehrverträge 2010	(Gesamtbestand der EBA-Lehrverträge 2010)	% IB 2012 von neu abgeschlossenen Lehrverträgen 2010
Luzern	23 (62.2%)	296	(535)	7.7%
Zug	4 (10.8%)	75	(137)	5.3%
Obwalden	4 (10.8%)	21	(40)	19.1%
Nidwalden	1 (2.7%)	12	(22)	8.3%
Schwyz	3(8.1%)	74	(128)	4.1%
Uri	2 (5.4%)	9	(23)	22.2%
Total	37 (100%)	487	(885)	7.6%

Erwartungsgemäss werden im Kanton Luzern zahlenmässig am meisten Lernende individuell begleitet. Gemessen an den neu abgeschlossenen EBA-Lehrverträgen liegt Luzern damit jedoch ziemlich genau im Durchschnitt mit 7.7%. Deutlich über dem Schnitt liegen die Kantone Obwalden und Uri, wobei sich hier aufgrund der kleinen Zahlen geringfügige Schwankungen auf den Prozentrang stark auswirken können.

6.2.2 Telefonische Interviews

Die Auswahl der „Fälle“ für die zusätzlichen Interviews geschah nicht zufällig, sondern kriteriengeleitet aufgrund der vorläufigen, ersten Ergebnisse der Dossieranalyse. Ziel war es, ein möglichst breites Spektrum abzubilden bezüglich:

- Unterschiedliche Ausgangslagen (schulische, betriebliche, soziale-familiäre oder persönliche Problematik, Mehrfachproblematik)
- Unterschiedliche Verläufe und (soweit bereits abschätzbar) Erfolg der IB
- Möglichst verschiedene Kantone und Branchen einbeziehen

Die Situation der individuell begleiteten Personen soll aus vier Perspektiven beleuchtet werden: Lernende, betriebliche Berufsbildende, Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sowie die individuellen Begleitpersonen⁷.

Die verschiedenen Interviewleitfäden waren ähnlich aufgebaut: In einem ersten Teil wurde die Ausgangssituation thematisiert (was hatte zur IB geführt, was waren die Ziele, usw.), im zweiten Teil der Verlauf (Organisation der Treffen, Kooperation mit anderen Stellen, usw.) und im letzten Teil die Ergebnisse der IB und die Zufriedenheit insgesamt (vgl. Anhang C1-C4: Interviewleitfäden).

⁷ Ursprünglich war die Sicht der Begleitpersonen in der Offerte nicht vorgesehen, es stellte sich jedoch kurz nach Beginn der Interviews heraus, dass ihre Informationen für den Gesamteindruck sehr wertvoll sind und die Interpretation der sich teilweise widersprechenden Sichtweisen erleichtern

Die Interviews wurden durch schulische Heilpädagoginnen und –pädagogen im Abschlusssemester an der HfH durchgeführt, die durch das Forschungsteam geschult und begleitet wurden.

Insgesamt wurden 12 „Fälle“ einbezogen und es konnten 41 Interviews durchgeführt werden, d.h. es war oft, aber nicht immer möglich alle vier Interviews pro Fall durchzuführen.

- Die Lernenden wurden in jedem Fall interviewt (d.h. 12 Interviews)
- die Betriebe konnten in elf Fällen interviewt werden
- die Eltern/Erziehungsberechtigten wurden in sechs Fällen einbezogen (in den anderen waren die Eltern nicht mehr verfügbar, die Lernenden wollten lieber kein Interview oder es war aus sprachlichen Gründen nicht möglich).
- Die Begleitpersonen konnten in allen 12 Fällen kontaktiert und interviewt werden.

Bei den Lernenden handelte es sich um neun Männer und drei Frauen. Folgende Berufe waren vertreten: Detailhandelsassistent/-in (3), Schreinerpraktiker/-in (2), Küchenangestellter (2), Metallbaupraktiker (1), Mechanikpraktiker (1), Automobilassistent (1), Agrarpraktiker (1), Büroassistent (1). Die 12 Lernenden stammten aus den Kantonen Luzern (5), Obwalden (2), Zug (2), Schwyz (2) und Uri (1).

Die Interviews wurden transkribiert, in das Auswertungsprogramm „Max-Q“-Data eingegeben und codiert (das Kategoriensystem wurde im Hinblick auf die Fragestellungen und auf der Basis des Materials erarbeitet).

6.3 Ergebnisse IB: Dossieranalyse

Die Dossieranalyse soll einen Überblick über die Personen geben, die in den vergangenen zwei Jahren (zwischen August 2010- Juli 2012) in den sechs Kantonen individuell begleitet wurden. In die Analyse einbezogen wurden nur Personen, deren QV für 2012 geplant war.

6.3.1 Soziodemographischer Hintergrund der Lernenden und Berufsbranchen

Die folgende Tabelle 6.3. gibt einen Überblick über einige soziodemographische Merkmale der individuell begleiteten Personen, soweit dies aus den Dossiers ersichtlich war:

Tabelle 6.3: Soziodemografische Merkmale der individuell begleiteten Lernenden

Kanton	Geschlecht (m/w)	Alter (Mittelwert, Min.-Max)
Luzern (N=23)	13/10	19.9, 18-30
Zug (N=4)	2/2	keine Angaben
Obwalden (N=4)	3/1	21.5, 19-24
Nidwalden (N=1)	1/0	keine Angaben
Schwyz (N=3)	2/1	19.3, 18-21
Uri (N=2)	1/1	21.0, 18-24
Gesamt (N=29-37)	22/15	20.1, 18-30

Männliche Lernende sind in der IB in den meisten Kantonen in der Überzahl. Insgesamt sind knapp 60% der Personen, die IB beanspruchen männlichen Geschlechts. Im Vergleich dazu: Von den insgesamt 487 abgeschlossenen Lehrverträgen im Jahr 2010 (vgl. Tab. 6.2) sind rund 54% an männliche Lernende vergeben worden.

Durchschnittlich sind die Lernenden rund 20 Jahre alt, die jüngsten 18 Jahre (d.h. hier handelt es sich um Personen, die vermutlich direkt nach der obligatorischen Schulzeit in die Ausbildung eingestiegen sind), die älteste Person ist 30 Jahre alt.

Aus den Dossiers liess sich leider nur in den seltensten Fällen auf die schulische Vorbildung der Personen schliessen und für eine adäquate Analyse des Migrationshintergrunds genügten die Angaben in den meisten Dossiers nicht.

Die verschiedenen EBA-Grundbildungen sind vom Anforderungsniveau her unterschiedlich und für unterschiedliche Jugendliche attraktiv. Interessant ist deshalb auch, in welchen Berufsbranchen wie viel Lernende die individuelle Begleitung in Anspruch nehmen. In der folgenden Tabelle 6.4. wird diese Zahl wiederum in Beziehung zur Gesamtzahl der neu abgeschlossenen Lehrverträge (2010) in der jeweiligen Branche (alle 6 Kantone zusammengefasst) gesetzt (Quelle: Bundesamt für Statistik):

Tabelle 6.4: IB-Begleitungen nach Branchen

Branche	Anzahl/Prozent (Spalte)	Anzahl Lernende in den 6 Kantonen in dieser Berufsbranche	% IB-Begleitungen
Küchenangestellte/-r	12 (32.4%)	32	37.5%
Detailhandelsassistent/-in	8 (21.6%)	176	4.6%
Schreinerpraktiker/-in	5 (13.5%)	42	11.9%
Automobilassistent/-in	3 (8.1%)	33	12.2%
Büroassistent/-in	3 (8.1%)	29	10.3%
Metallbaupraktiker/-in	2 (5.4%)	15	13.3%
Agrarpraktiker/-in	1 (2.7%)	10	10.0%
Baupraktiker/-in	1 (2.7%)	14	7.1%
Mechanikpraktiker/-in	1 (2.7%)	11	9.1%
Pferdewart/-in	1 (2.7%)	4	25.0%

In absoluten Zahlen am höchsten ist die Zahl der individuell begleiteten Küchenangestellten, gefolgt von den Detailhandelsassistenten/-innen und den Schreinerpraktiker/-innen. Bei den Küchenangestellten ist auch der relative Anteil der individuell Begleiteten mit mehr als einem Drittel am höchsten. Die meisten anderen Branchen liegen zwischen 10-20%. Die (gemessen an den Lernendenzahlen) stärkste Branche Detailhandel hat mit knapp 5% den tiefsten Anteil von individuell begleiteten Personen. Dies hat vermutlich damit zu tun, dass in dieser Branche eher stärkere Lernende sind, während die Ausbildung zum Küchenangestellten für Jugendliche erfahrungsgemäss oft eher zweite Wahl ist (detaillierter: vgl. Anhang C5).

Zu den **Qualifikationen der Begleitpersonen** liegen in den Dossiers zu wenig systematische Angaben vor, um sie quantitativ auswerten zu können: Eine Sichtung der vorhandenen Angaben zeigt folgendes Spektrum an Qualifikationen: Lehrpersonen (verschiedene Stufen, (ehemalige) Berufsfachschullehrpersonen), Lerntherapeuten/-innen, Logopäden/-innen, Heilpädagogen/-innen, Sozialpädagogen/-innen (vgl. dazu auch Kap. 4.3.1.)

6.3.2 Ziele, Themenschwerpunkte und Organisation der IB

FiB Zentralschweiz und insbesondere auch die individuelle Begleitung soll gemäss Rahmenkonzept Lerndefizite verringern, vorhandene Begabungspotentiale fördern, die lernende Person als Gesamtindividuum stärken und dabei sämtliche bildungsrelevanten Aspekte umfassen. Vor diesem Hintergrund ist es interessant zu analysieren, um welche Themen es gemäss Dossiers in den IB ging⁸ (vgl. Tab. 6.5.). Es ist allerdings wichtig, an dieser Stelle darauf hinzuweisen, dass die folgende Darstellung einzig auf den Angaben im jeweiligen Dossier beruht. Da diese teilweise nur knapp informiert, ist natürlich nicht ausgeschlossen, dass es in den Begleitungen nicht auch noch um andere Themen ging.

⁸ Zuordnung und Definition der Kategorien (vgl. Tab. 6.5.) durch das Evaluationsteam

Tabelle 6.5: Thematische Schwerpunkte der individuellen Begleitungen (es wurden Mehrfachnennungen aufgenommen)

Kanton	Schulische Themen (Anzahl/Prozent: ja)	Betriebliche Themen (Anzahl/Prozent: ja)	Familiäre Themen (Anzahl/Prozent: ja)	Persönliche Themen (Anzahl/Prozent: ja)	Andere Themen (Anzahl/Prozent: ja)
Luzern (N=18)	18 (100%)	1 (5.6%)	1 (5.6%)	9 (50%)	1 (5.6%)
Zug (N=4)	4 (100%)	1 (25%)	0 (0.0%)	2 (50%)	0 (0%)
Obwalden (N=4)	3 (75%)	1 (25%)	1 (25%)	2 (50%)	0 (0%)
Nidwalden (N=1)	1 (100%)	1 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Schwyz (N=3)	3 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	2 (66.7%)	1 (33.3%)
Uri (N=2)	2 (100%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Total (N=32=100%)	31 (97%)	4 (15.2%)	2 (6.1%)	15 (48.5%)	2 (6.1%)

Auf den ersten Blick ist deutlich zu erkennen, dass **schulische Themen** stark im Vordergrund der FiB standen. Mit Ausnahme eines Falls war sie immer (auch) ein Thema der Begleitung und oft vermutlich der Ausgangspunkt für eine IB. In knapp der Hälfte der Fälle geht es in der IB auch um „persönliche Themen“, oft um (fehlende) Motivation oder Selbstvertrauen. Betriebliche und familiäre Probleme werden in den Dossiers hingegen eher selten erwähnt.

Die folgende Abbildung 6.2 zeigt auf, in welchen Kombinationen die Themen in der einbezogenen Gruppe vorgekommen sind (Achtung: es handelt sich um kleine Fallzahlen, da nach Kantonen aufgeteilt vgl. Zahlen in Balken).

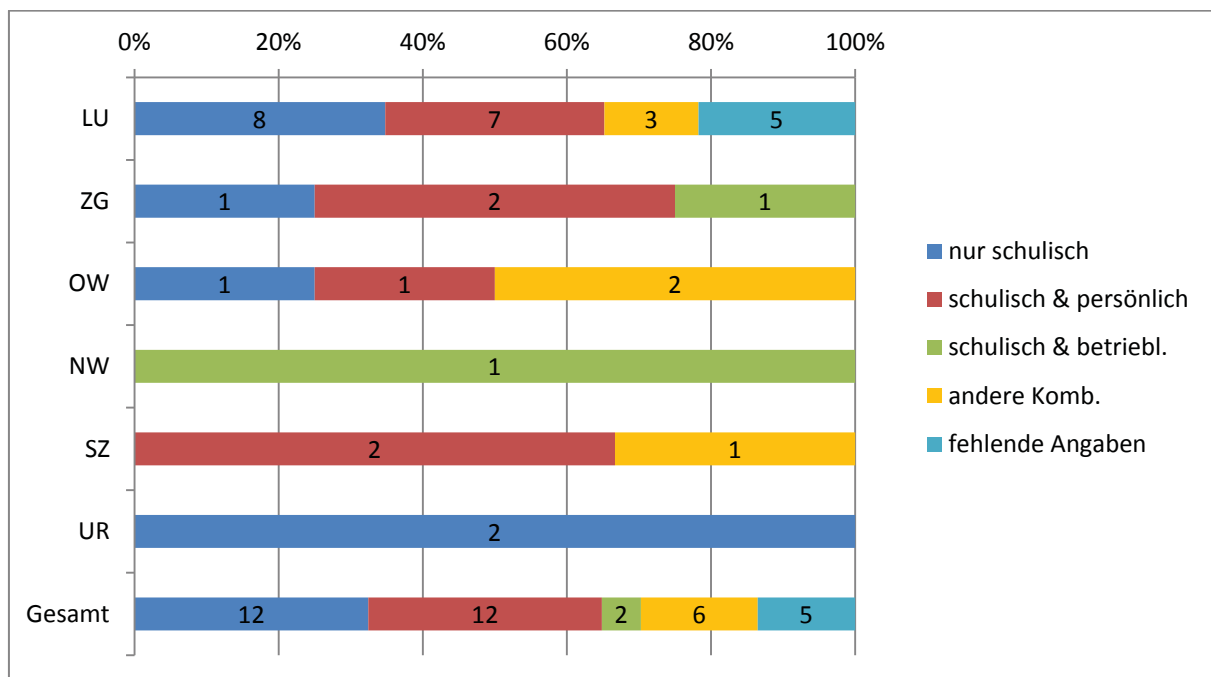


Abbildung 6.2: Themenkombinationen der IB-Begleitungen (N=37)

In rund einem Viertel der Fälle handelt es sich ausschliesslich um schulische Probleme, in einem weiteren Viertel um eine Kombination von schulischen und persönlichen Problemen. Schulische und betriebliche Probleme gleichzeitig waren nur in zwei Fällen zu verzeichnen. Bei knapp einem Fünftel der Fälle fehlten die Angaben im Dossier.

Wie bereits aus den Fokusgruppeninterviews mit den Beteiligten hervorging (Kap.4, Teil I Evaluation) sind es meist die Lehrpersonen, die die **Initiative** ergreifen, vereinzelt auch Betriebe, die mit einem Lernenden nicht zurechtkommen. Aus den Dossiers sind die Initianten/-innen allerdings nur teilweise ersichtlich (eine quantitative Analyse dieser Angaben ist deshalb nicht sinnvoll).

Die meisten Dossiers enthielten darüber hinaus genauere **Zielformulierungen** für die individuellen Begleitungen. In der Datenbank des Kantons Luzern stehen insgesamt 36 Ziele zur Auswahl. Für die Analyse wurden auf dieser Basis übergeordnete Kategorien gebildet (vgl. Anhang C6) und die in den Anträgen formulierten Ziele der anderen Kantone wurden diesen ebenfalls zugewiesen. Dabei wurden nur diejenigen Ziele einbezogen, die am Anfang der Begleitung in den Dossiers (explizit als solche) formuliert worden waren (z.B. in den Anträgen, Situationsanalysen). Die folgende Abbildung 6.3 zeigt, welche Ziele genannt wurden, wobei jeweils pro Lernenden mehrere Zielformulierungen aufgenommen wurden (maximal fünf, bei acht Personen fehlten die entsprechenden Angaben, d.h. N=29):

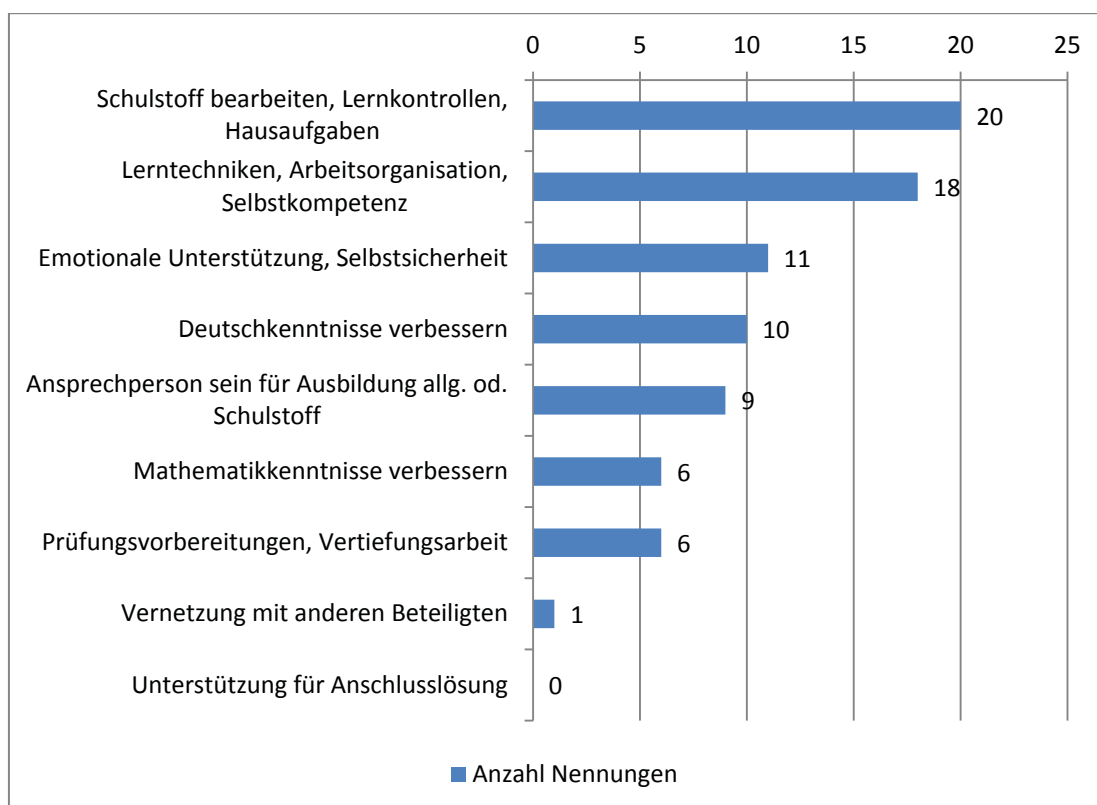


Abbildung 6.3: Ziele für die IB zu Beginn der Begleitungen (N=29 Personen, Total 81 genannte Ziele)

Weitaus am häufigsten (mit 20 Nennungen) wurden Ziele im schulischen Bereich genannt, die sich mit der Aufarbeitung des Schulstoffs befassen, gefolgt von Lerntechniken und Arbeitsorganisation. Nur einmal wurde explizit erwähnt, dass man sich mit anderen Beteiligten vernetzen wolle. Nicht explizit genannt wurden Zielsetzungen, die sich mit der Suche nach

einer Anschlusslösung nach der Ausbildung befassen (stellt aber eine Auswahlkategorie im Kt. LU dar). Beides bedeutet nicht unbedingt, dass man diese Ziele nicht doch verfolgt hat, möglicherweise wurden sie teilweise (v.a. betreffend Vernetzung) als zu selbstverständlich und blosses „Mittel zum Zweck“ erachtet und standen deshalb nicht im Vordergrund.

In Bezug auf die **zeitliche Organisation** der individuellen Begleitungen sind verschiedene Punkte von Interesse. Zum einen stellt sich die Frage, wie die individuellen Begleitungen in den Zeitrahmen der Ausbildung eingebettet sind (Wann beginnen sie? Wann enden sie?) und wie lange sie dauern. Zum anderen geben die meisten Dossiers auch Auskunft darüber, in welcher Intensität bzw. in welchem Rhythmus die Begleitungen stattgefunden haben.

Die folgende Abbildung 6.4 zeigt, zu welchem Zeitpunkt die individuellen Begleitungen begonnen haben:

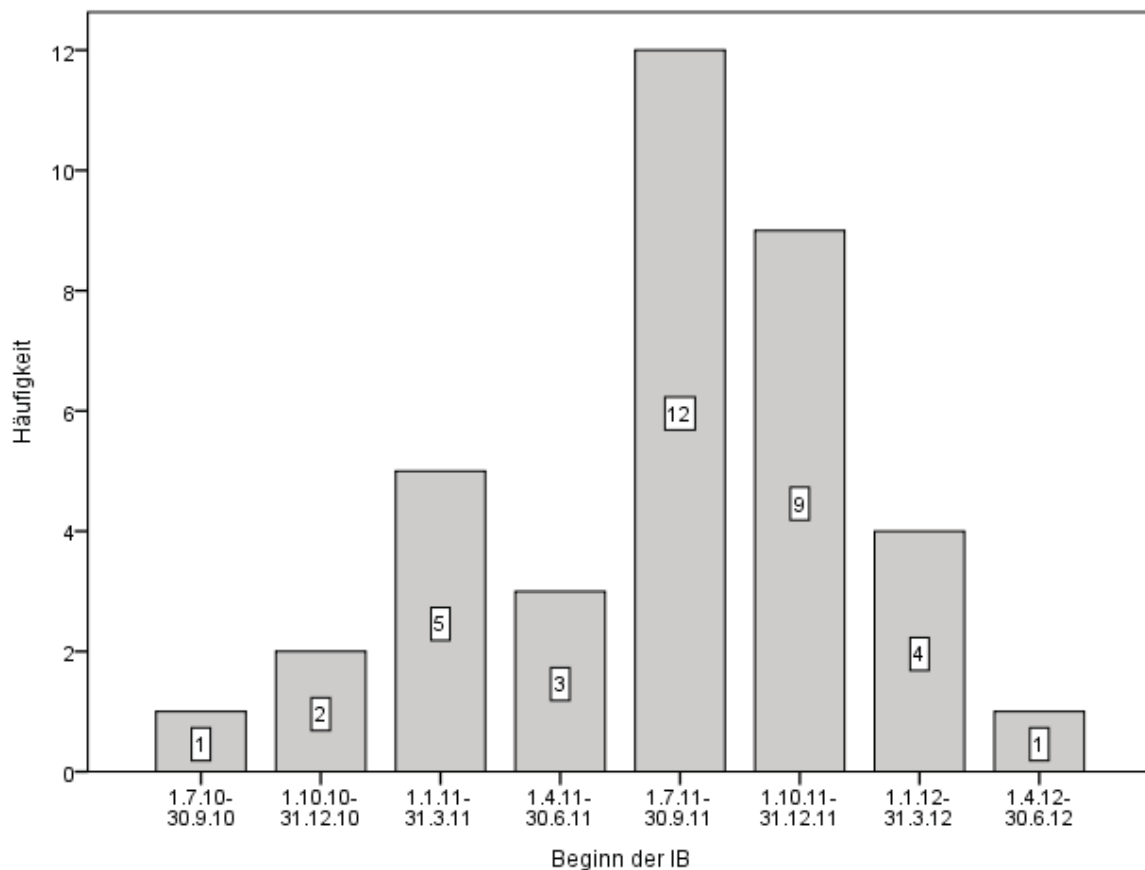


Abbildung 6.4: Beginn der individuellen Begleitungen (N=37)

Die meisten individuellen Begleitungen begannen zu Beginn des zweiten Lehrjahrs zwischen Juli und Ende September (32.4%), gefolgt von Beginn zwischen Oktober bis Dezember des zweiten Lehrjahres (24.3%). Die übrigen Startzeitpunkte verteilen sich über die restliche Zeit, die Varianz ist somit recht gross.

Im Gegensatz dazu enden die individuellen Begleitungen einheitlicher: 26 von 37 Begleitungen (70.3%) werden im Juli am Ende der Ausbildungszeit (2012) abgeschlossen, neun Be-

gleitungen (24.3%) in den drei Monaten davor (die meisten im Juni). Nur zwei Fälle wurden früher abgeschlossen (einer im März 2012, einer schon ganz zu Beginn der Ausbildung)⁹.

Kombiniert man diese beiden Informationen, zeigt sich, dass rund ein Viertel der Fälle zu Beginn des 2. Lehrjahrs mit der IB beginnen und Ende der Ausbildung endet. Rund ein Drittel beginnt später (Oktober) und beendet die IB ebenfalls gegen Ende der Ausbildung oder etwas früher (darüber hinaus gibt es verschiedene weitere Varianten).

Aus den vorliegenden Angaben konnte die Dauer der Begleitung in Tagen (bzw. die Zeitspanne in der IB stattfand) errechnet werden (vgl. folgende Abbildung 6.5):

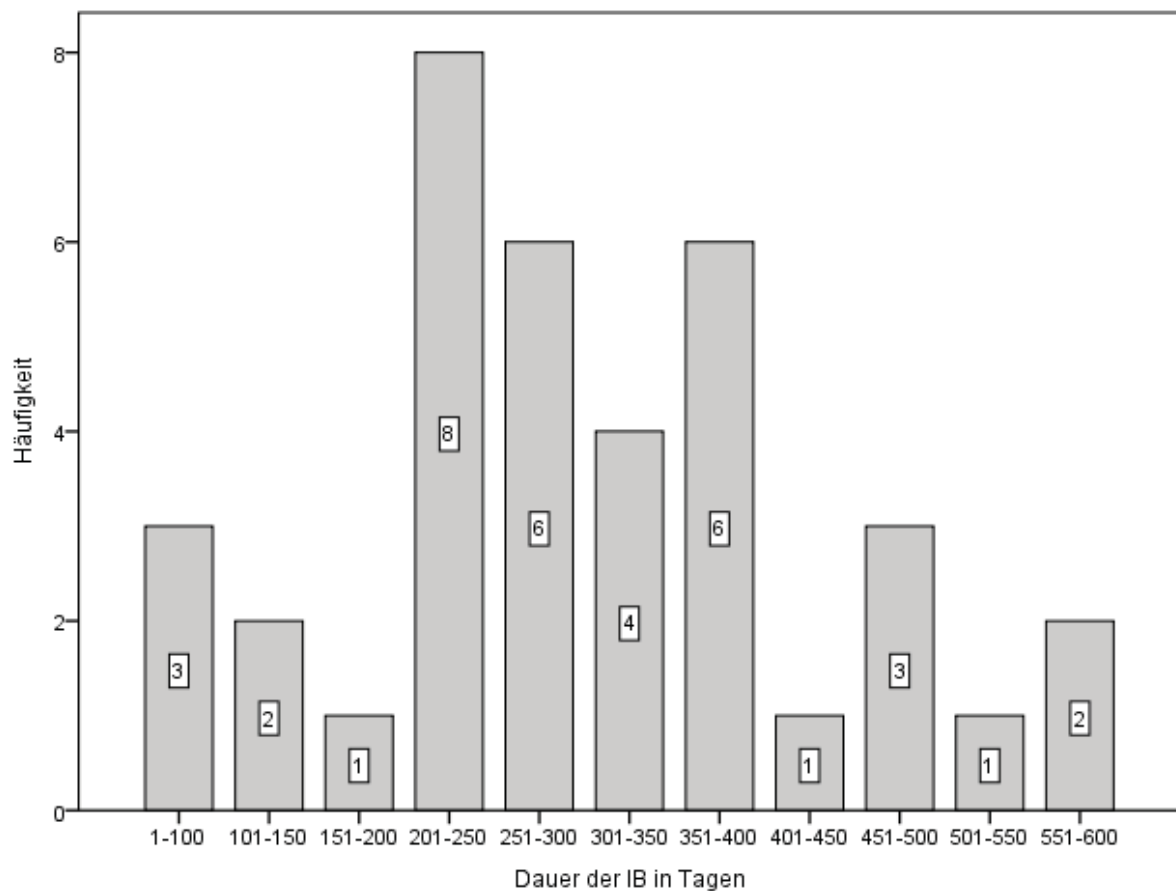


Abbildung 6.5: Dauer der individuellen Begleitungen in Tagen (Kategorien, Anzahl pro Kategorie)

Die individuellen Begleitungen dauerten im Durchschnitt 300 Tage, die meisten fanden während einer Zeitspanne von 200-400 Tagen statt. Die folgende Tabelle 6.6 zeigt die durchschnittlichen Werte sowie minimale und maximale Dauer im kantonalen Vergleich:

⁹ Zu erwähnen ist, dass diese Statistik etwas ungenau sein könnte, da in Luzern gemäss Informationen aus den Dossiers einige Fälle in einer Abklärungsphase waren/sind, bei denen es dann aber nicht zu einer Begleitung kam bzw. diese wieder abgebrochen wurde. Diese wurden für diese Auswertung nicht registriert.

Tabelle 6.6: Dauer der individuellen Begleitungen: Mittelwerte, Standardabweichungen nach Kantonen

Kanton	Mittelwert (Tage)	Minimum-Maximum
Luzern (N=25)	287	56-575
Zug (N=4)	162	42-365
Obwalden (N=4)	369	230-459
Nidwalden (N=1)	446	446
Schwyz (N=3)	292	106-545
Uri (N=2)	525	456-595
Insgesamt (N=39)	297	42-595

Die Unterschiede zwischen den Kantonen sind beträchtlich, sollten allerdings aufgrund der kleinen Fallzahlen in den meisten Kantonen nicht überinterpretiert werden.

Diese Zahlen berücksichtigen natürlich auch nicht die Intensität, mit der die Begleitungen stattgefunden haben (ausserdem sind allfällige Pausen, Ferien, usw. nicht enthalten). Die folgende Tabelle 6.7 zeigt, in welchem Rhythmus die Begleitungen stattfanden:

Tabelle 6.7: Intensität/Rhythmus der Begleitungen: Anzahl Stunden wöchentlich (N=37)

Rhythmus	Zeitbudget	N	Prozent
1x wöchentlich	1h	10	27.0%
	1.5h	4	10.8%
	2h	7	18.9%
	Flexibel ¹⁰	7	18.9%
	Keine Ang.	2	5.4%
2x wöchentlich	1h	2	5.4%
Keine Angaben	-	5	13.5%
Total	-	37	100.0%

Die mit Abstand häufigste Organisationsform ist die, sich einmal wöchentlich zu treffen, meistens für eine Stunde. Bei einigen Dossiers ist vermerkt, dass die Zeiteinteilung flexibel gehandhabt wird. Es ist allerdings anzunehmen, dass das auch in einigen weiteren Fällen so war. Nur selten (in zwei Fällen) finden die individuellen Begleitungen zwei Mal wöchentlich statt. Für einige Fälle (Kanton Luzern, ZG, UR) liessen sich aus den Dossiers die Anzahl der bewilligten/durchgeführten Stunden ersehen (was allerdings nicht unbedingt bedeuten muss, dass diese ausgeschöpft wurden): Im Durchschnitt sind dies 44 Stunden (Minimum bei vier Stunden, Maximum bei 80 Stunden).

¹⁰ z.B. im Verlauf der IB andere Intensität oder Zeit nach Bedarf 1-2 Std., usw.

6.3.3 Kooperation und Koordination im Rahmen der IB

Das Angebot FiB und insbesondere auch die individuelle Begleitung finden in einem Umfeld statt mit verschiedenen Akteuren und anderen Angeboten mit ähnlichen Zielgruppen (z.B. Case Management, vgl. auch Kap. 4.3.3). Besonders hervorzuheben sind hier die Lehrpersonen der Berufsfachschule bzw. die Schulische Begleitung, von der man annehmen kann, dass sie als Teil der FiB ein unumgänglicher Kooperationspartner sein sollte. Weitere mögliche Kooperationspartner sind der Betrieb, andere Fachpersonen und die Eltern (siehe dazu auch Kap. 4.3.3). Insofern ist diese Thematik auch für die Dossieranalyse relevant. Die Datenlage dazu ist allerdings von Kanton zu Kanton sehr verschieden. Die folgende Tabelle 6.8 gibt dazu einen Überblick (es wurde versucht, die Informationen dort auszuschöpfen, wo sie vorhanden sind. Für eine Quantifizierung ist die Datenlage nicht ausreichend).

Tabelle 6.8 (Teil 1): Kooperation und Koordination in den Zentralschweizer Kantonen

Kanton	Erwähnte Kooperationspartner/-innen	Beschreibung der Dossierinhalte zu Kooperation/Koordination
LU (N=23)	<ul style="list-style-type: none"> - Betriebliche Berufsbildende - Lehrpersonen/Klassenlehrperson - Eltern - Arzt 	Die FiB-Datenbank verfügt über ein Tool, in dem Kontakte nach einem bestimmten Raster festgehalten werden (welcher Art ist das Gespräch, telefonisch, persönlich, usw.), was war der Anlass, welches die Themen. In 16 Dossiers finden sich dort mehr oder weniger ausführliche Angaben zu den Kontakten, allerdings aus der Warte der übergeordneten Ebene der IB-Berater/-innen, d.h. es ist nicht klar, welche Kontakte die IB-Begleitperson allenfalls selber noch pflegte.
ZG (N=4)	<ul style="list-style-type: none"> - Betriebliche Berufsbildner - Lehrpersonen 	In zwei Fällen arbeitet die IB-Begleitperson mit dem/der Lernenden an schulischen Themen, ob Kontakte zur Schule bestanden, geht aus den Dossiers nicht hervor. In einem der beiden anderen Fälle (ebenfalls schulisch) wird mehrmals mit verschiedenen Lehrpersonen Kontakt (tel.) aufgenommen. Beim letzten Fall kam es zur Auflösung des Lehrverhältnisses, der Betrieb wird als unterstützend bezeichnet, vermutlich bestand Kontakt).
OW (N=4)	<ul style="list-style-type: none"> - Eltern - Betrieblicher Berufsbildner - Berufsfachschullehrpersonen (ABU-, Fach-, Klasse) - Therapeutin - Leiter einer Werkstatt - Ärztin Psychiatrie - IV-Stelle - Sozialamt (IB-Ber.) - Vertreterin Amt für BB 	<p>In OW finden zu Beginn der IB Startsitzen mit vielen Beteiligten statt, beteiligt sind neben dem Lernende, der IB-Begleiterin und der IB-Berater/in des Kantons, zusätzlich zwischen 1-7 Personen.</p> <p>Aus den Dossiers geht hervor, dass die meisten Personen, die in der folgenden Zeit involviert sind, bereits bei der Startsitzen dabei sind. Der/die IB-Begleiterin scheint im folgenden Prozess einen regelmässigen Kontakt (v.a. telefonisch und per mail) aufrechtzuerhalten. Man spricht sich oft mit Vornamen an und scheint sich (teilweise) gut zu kennen)</p>

Tab. 6.8. (Teil 2): Kooperation und Koordination in den der Zentralschweizer Kantonen

Kanton	Erwähnte Kooperationspartner/-innen	Beschreibung der Dossierinhalte zu Kooperation/Koordination
NW (N=1)	<ul style="list-style-type: none"> - Betrieblicher Berufsbildner - Berufsfachschullehrperson 	Im vorliegenden Zwischenbericht der Begleitperson ist für die „Vernetzung“ ein eigenes Kapitel reserviert: daraus geht hervor, dass Kontakte mit einer Lehrperson und mit dem betrieblichen Berufsbildenden stattgefunden haben
SZ (N=3)	<ul style="list-style-type: none"> - Betrieblicher Berufsbildner - Nachhilfe-Lehrperson - Case Manager - Verantwortliche Schulische Begleitung der Berufsfachschule - Migrationsamt - KomIn (Fachstelle Migration) - juristische Beratungsperson - Berufsfachschullehrperson 	Der zuständige IB-Berater des Kantons (auch zuständig für CM) koordiniert das Vorgehen, d.h. er hat (in einigen Fällen) zusätzliche Kontaktpersonen (in der Liste aufgenommen), trifft Abklärungen und versammelt die aktuell Beteiligten am runden Tisch, während die IB-Begleitperson mit dem/der Lernenden gezielt an einem spezifischen Problem arbeitet. In einem Fall ging die Initiative von der Lehrperson aus, die in der Folge vom IB-Berater regelmässig per mail informiert wird.
UR (N=2)	<ul style="list-style-type: none"> - Gesamtleiterin Schule für Integration und Sprache 	In beiden Fällen stand die schulische Begleitung bzw. der gezielte Deutschunterricht im Vordergrund. Darüber hinaus scheinen keine Kontakte stattgefunden zu haben (Kopie der Entscheide an den Lehrbetrieb)

Offensichtlich wird in den einzelnen Kantonen bezüglich Koordination und Vernetzung sehr unterschiedlich vorgegangen, dies lässt sich trotz der eingeschränkten Dossierinformationen folgern: Teilweise ist dies durch die unterschiedliche kantonale Organisation der FiB erklärbar: Wenn beispielsweise übergeordnete Stellen nach wie vor als CM fungieren, nimmt die IB diese Aufgaben vermutlich nur soweit wahr, wie es für das Erreichen ihrer Ziele notwendig ist (vgl. Teil I, Kap. 4.3.3). Weiter spielt vermutlich das Aufgaben- und Rollenverständnis der beteiligten Personen/Institutionen eine Rolle. Im Kanton OW wird generell schon zu Beginn der IB viel Wert auf den persönlichen Kontakt unter den Beteiligten gelegt (institutionalisierte Startsitzung). Es fällt hier auch auf, dass auch (je nach Fall) Personen/Institutionen über den Kontext der Berufsbildung hinaus einbezogen werden (auch im Kanton SZ). In anderen Kantonen hängen die Form und das Ausmass der Vernetzung sehr stark von der Ausgangsproblematik ab (vgl. dazu Kap. 6.4.3).

6.3.4 EBA-Abschlussergebnis, Entwicklung und Abbrüche

Mit FiB hat man sich gemäss Rahmenkonzept zum Ziel gesetzt, die „bestmögliche Bildung für das definierte Zielpublikum“ anzustreben. Wie aus den Fokusgruppeninterviews mit den Beteiligten (vgl. Kap. 4.3.1) hervorgeht, steht der erfolgreiche Abschluss der zweijährigen Grundbildung mit EBA-Abschluss dabei stark im Vordergrund.

Dieses Ziel hat die überwiegende Mehrheit der individuell begleiteten Personen erreicht: Aus 31 der 37 Dossiers liegen uns dazu Informationen vor: 28 Personen haben die Ausbildung

erfolgreich abgeschlossen, eine Person ist an der Schlussprüfung, zwei sind bereits davor gescheitert.

Aus dem Kanton Luzern und Nidwalden liegen uns zudem Angaben zur Abschlussnote vor. Die folgende Abbildung 6.6 zeigt, welche Noten an der Abschlussprüfung erreicht wurden:

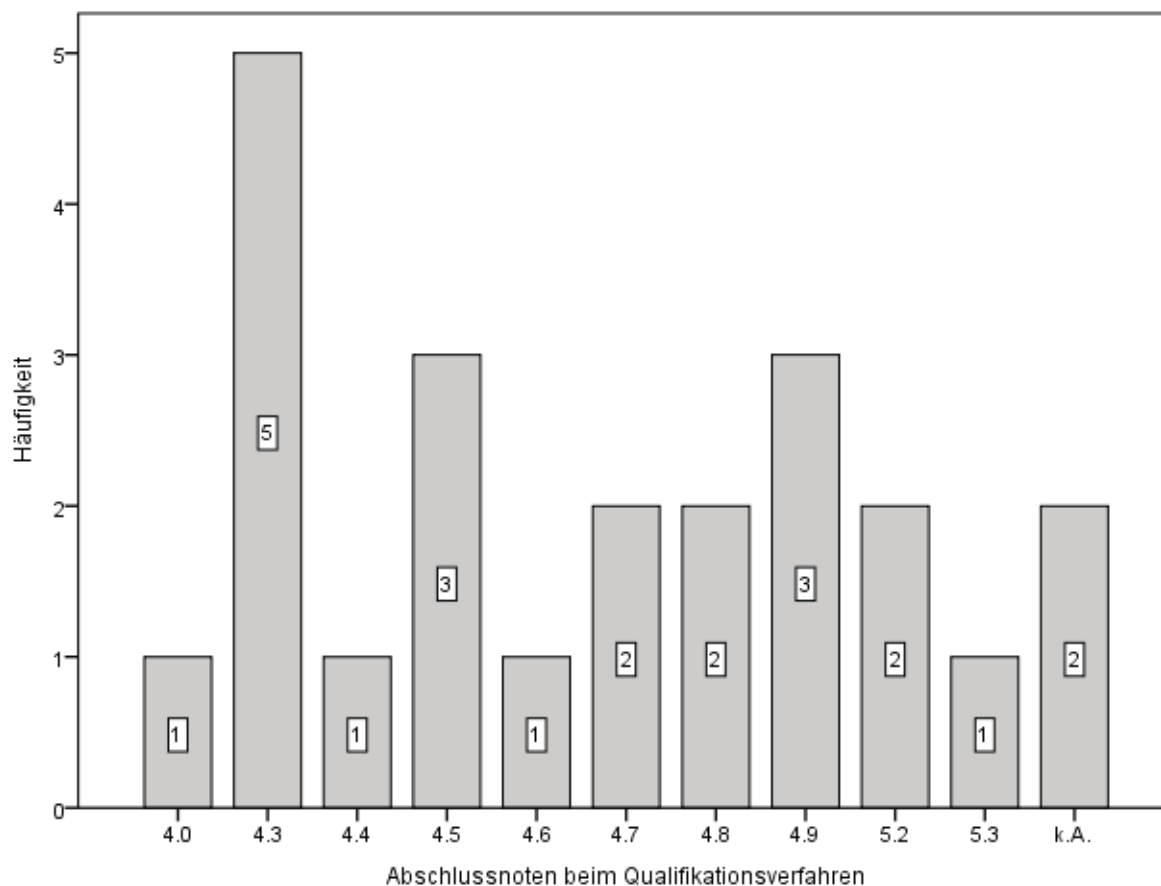


Abbildung 6.6: Noten Abschlussprüfung (N=21)

Die meisten Personen (10) haben eine Abschlussnote im Bereich zwischen 4.0 und 4.5 erzielt, acht Personen erreichten eine Note zwischen 4.6 und 5. Drei Personen liegen mit ihrer Leistung über einer 5 (bei letzteren wäre es interessant zu wissen, ob anschliessend ein EFZ geplant ist, dies ist aus den Unterlagen jedoch nur vereinzelt ersichtlich).

Interessant wäre hier ein Vergleich zu den durchschnittlichen Abschlussnoten an der QV. Vermutlich liegen die individuell begleiteten Personen eher im unteren Feld.

Über das Bestehen der Abschlussprüfung hinaus, wurden oft weitere Ziele für die IB definiert (vgl. Kap. 6.3.2). Auch aus den Interviews (Kap. 4.3) geht hervor, dass die Begleitpersonen Wert darauf legen, die Lernenden als Personen zu stärken. Einige Dossiers geben über diese und andere Entwicklungen im Verlauf der IB Auskunft. Allerdings liegen für eine quantitative Auswertung hierzu zu wenige Informationen vor.

Die folgende Tabelle 6.9 stellt die Informationen, die in den Schlussberichten zur Entwicklung der Lernenden festgehalten wurden, in einem Überblick dar:

Tabelle 6.9: Übersicht über die Einschätzungen zum Verlauf und Erfolg der individuellen Begleitungen

Kanton	Material	Beschreibung der Dossierinhalte zur Entwicklung des/der Lernenden
LU (N=23)	Schlussberichte (3) Zwischenbericht (1)	<ul style="list-style-type: none"> • Positiver Verlauf, arbeitet zuverlässig mit, EFZ wird angestrebt (ZB) • Positiver Verlauf (meistens motiviert), Verbesserung der Schulleistungen Deutsch und Mathematik, geringere Fehlerquote, (Note 1. LJ 5.2 im Durchschnitt, positive Einschätzung der IB-Begleitperson bez. QV-Abschluss) • Rechtschreibung: Fortschritte in Teilbereichen, sinkende Fehlerquote, Erkenntnis, dass das „Können wollen“ wichtig ist. • Leistungsziele in der Schule gut erreicht (Probleme mit Durchhaltewillen und Merkfähigkeit, hier keine Angaben zur Entwicklung)
ZG (N=4)	Schlussberichte (4)	<ul style="list-style-type: none"> • Persönliche Weiterentwicklung und Fortschritte in den Bereichen Selbständigkeit und Zuverlässigkeit. Weitere Schritte notwendig, um in der Arbeitswelt bestehen zu können • Schulische Defizite so gross, dass ein EBA-Abschluss nicht realistisch ist (Abbruch der Ausbildung und gleichzeitig der IB) • Gezielte QV-Vorbereitung, grosse Schwierigkeiten, Inhalte verschiedener Fächer zu verstehen (keine Angaben zur Entwicklung) • Trotz grosser Unterstützung keine Bereitschaft der Lernenden, schulische Lücken zu schliessen. Lehrverhältnis wurde beendet
OW (N=4)	Schlussberichte (3), Standortgespräch (1)	<ul style="list-style-type: none"> • Zunehmende Öffnung im Verlauf des IB-Prozesses, weniger abwehrend. Sehr gute praktische Prüfung (5.2), temporäre Anstellung gefunden • Fortschritte im mündlichen und schriftlichen Ausdruck (sehr gute Vertiefungsarbeit), zunehmende Selbstsicherheit. EBA-Abschluss unklar • Schulleistungen stabil auf gutem Niveau, Abschluss mit Note 4.6. Sicherer und zuverlässiger (durch Betrieb und Schule bestätigt), Anstellung im Lehrberuf gefunden • Schlussbericht liegt noch nicht vor, aus dem Protokoll eines Standortgesprächs: motiviert bei der Arbeit und in der Schule, aber instabil. Ausdehnung der Ausbildungszeit auf drei Jahre geplant (aus Interview: Theoretische Abschlussprüfung bestanden)
NW (N=1)	Zwischenbericht	<ul style="list-style-type: none"> • Schwierige Situation mit Betrieb konnte geklärt werden, geht wieder motiviert arbeiten, Selbstwert ist gewachsen. Positive Entwicklung des Lernverhaltens
SZ (N=3)	Angaben aus dem „Journal“ (3)	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung der schulischen Leistungen positiv, Probleme mit Flüchtlingsstatus werden in der IB angegangen • Schwieriger Verlauf: wenig zuverlässig und motiviert. Ist selber überzeugt, die LAP zu bestehen. Fehlende Selbstverantwortung • Zuverlässig, pünktlich, anständig, Verbesserung der Schulleistungen
UR (N=2)	Anträge, keine Berichte (0)	<ul style="list-style-type: none"> • Gemäss Interviews/Tel. positive Entwicklung in den beiden Fällen

Das Spektrum der Entwicklungen, die in den verschiedenen Unterlagen beschrieben werden, ist sehr gross. Die Einschätzungen dazu fallen unterschiedlich differenziert aus, fokussieren meist diejenigen Entwicklungen (v.a. im schulischen Bereich), die im Vordergrund standen.

Mit Ausnahme von zwei Fällen, in denen die IB abgebrochen wurde, sind die Begleitpersonen überzeugt davon, dass im Schulischen Fortschritte erzielt werden konnten und die Lernenden wahrscheinlich die LAP bestehen werden. In einigen Fällen wird explizit auf das po-

sitive Arbeitsverhalten und die Motivation hingewiesen, bei anderen war beides bis zum Schluss ein Problem und wiederum bei einem kleinen Anteil fand eine Entwicklung auch hier statt. Von Veränderungen im weiteren sozialen Umfeld der Lernenden ist wenig dokumentiert (z.B. Klärung einer schwierigen Situation im Betrieb, Flüchtlingsstatus)

Von Interesse wäre ausserdem gewesen, ob die Lernenden nach Abschluss der Ausbildung bereits über eine Anschlusslösung verfügen (insbesondere, ob sie ein EFZ anstreben, ob sie eine Stelle haben, was für eine Stelle sie haben, usw.). Dazu liegen leider aus vielen Dossiers keine Angaben vor.

Die Datenlage (Dossiers) erlaubt es nur bedingt, Aussagen zu **IB-Abbrüchen** (und Lehrabbrüchen) zu machen: Ganz klar wissen wir nur aus dem Kanton Zug, dass es in zwei Fällen schon recht frühzeitig zu einem Abbruch kam (der Ausbildung und der IB). Es geht aus den Dossiers nicht hervor, was mit diesen Personen weiter geschehen ist. Im Kanton Luzern ist eine Anzahl von Personen in der Datenbank enthalten, die den Vermerk „in Abklärung“ oder „keine IB“ enthalten. Die IB ist hier eng mit der Schulberatung für Berufsbildung und Gymnasium¹¹ gekoppelt. Letztere übernimmt viele Vorabklärungen. Möglicherweise wird so bereits im Vorstadium analysiert, ob ein „Fall“ sich für die IB überhaupt eignet, so dass es bei den tatsächlich aufgenommen Fällen nur selten zum Abbruch kommt. Im Kanton Schwyz sind das Case Management (CM) und die IB eng koordiniert, da die verantwortliche Person für beides zuständig ist. Zwei Dossiers waren hier ursprünglich in der Analyse enthalten (beides wären Abbrüche gewesen), allerdings blieben diese beim CM. Aus den übrigen Kantonen liegen keine genaueren Informationen vor. Aufgrund der vorliegenden Informationen kam es in diesen Kantonen nicht zu Abbrüchen.

¹¹ Untersteht dem kantonalen Kultur- und Bildungsdepartement, unterstützt Jugendliche und junge Erwachsene in schulischer oder betrieblicher Ausbildung, sowie Eltern, Schulleitungen, Lehrpersonen, und Ausbildungsverantwortliche.

6.4 Ergebnisse IB: Telefonische Interviews

Die Interviews sollen einen vertieften Einblick in ausgewählte individuelle Begleitungen geben, um das Spektrum der Erfahrungen, Begleitumstände und den Verlauf aufzeigen zu können. Es wurden hierfür gezielt zwölf „Fälle“ ausgewählt (vgl. methodisches Vorgehen Kap. 6.2) Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt in zwei Schritten: In einem ersten werden die Ausgangssituationen/Voraussetzungen vor den Begleitungen, der Prozess und die Ergebnisse quasi im Querschnitt gezeigt und somit auf die Unterschiedlichkeit und die wichtigen Dimensionen verwiesen. Im zweiten Schritt richtet sich der Fokus auf die einzelnen Fälle und ihre Verläufe, wobei es hier v.a. auch darum geht zu verstehen, wie sich die einzelnen Fälle entwickelten, warum es an bestimmten Punkten zu bestimmten Veränderungen kam. Konkret stellt sich hier beispielsweise die Frage, warum es in einzelnen Fällen trotz vergleichbarer Voraussetzungen zu ganz unterschiedlichen Verläufen kam.

6.4.1 Schulische, betriebliche, familiäre und persönliche Ausgangssituationen

In diesem Zusammenhang interessieren die Voraussetzungen auf Seite des Lernenden, in seinem sozialen/familiären Umfeld sowie die betriebliche und schulische Situation vor Beginn der IB (ausgeklammert und in den Interviews auch kaum thematisiert werden die bildungspolitischen Rahmenbedingungen, d.h. zum Beispiel die Anforderungen der EBA-Anlehre). Die im Folgenden dargelegten Aspekte der Ausgangssituation sind in den meisten Fällen auch Rahmenbedingungen bzw. Faktoren, die im weiteren Verlauf der IB ebenfalls eine Rolle spielten.

Schulische Ausgangssituation/Voraussetzungen

Wie bereits in der Dossieranalyse (Kap. 6.3.) aufgezeigt wurde, sind Probleme in der Schule oft der Ausgangspunkt für eine individuelle Begleitung. Dies gilt auch für die hier genauer untersuchten Fälle. Von den Lernenden selber werden meistens die **schulischen Leistungen** in den Vordergrund gestellt, die von ungenügenden Noten in einzelnen Fächern bis zu generell ungenügenden Noten in den meisten Fächern reichen. Damit verknüpft ist oft auch die Befürchtung, dass der Abschlusserfolg gefährdet ist. In der Beurteilung der Schulleistungen sind sich die Beteiligten meistens einig (hier bestehen ja auch mit den Schulnoten einigermaßen objektive Masse). Etwas unterschiedlicher fallen die Begründungen aus, wobei die Lernenden selber diese, in den Interviews zumindest, wenig reflektieren. Sehr oft in einem Zug mit den Leistungen werden **Defizite in den Lerntechniken und der Arbeitsorganisation** genannt. Die folgenden Zitate stehen beispielhaft für diese Einschätzungen (betrifft zwei verschiedene Lernende):

„Das Lernen war das Problem, nicht von der Leistung her, sondern das Lernen. Ich bin kein guter Lerner sozusagen zuhause.“ (Lernender)

„Wenn er jetzt von heute auf die nächste Woche auf eine Prüfung lernen muss, ist es kein Problem. Hat er aber dieselbe Prüfung vielleicht in einem oder in zwei Monaten noch einmal zum selben Thema, dann hat er Mühe, das wieder hervorzuholen.“ (Mutter)

Wie die obenstehenden Zitate zeigen, betrifft dieses Problem insbesondere auch das selbständige Aufarbeiten von Stoff zu Hause und, wie Rückmeldung von Betriebsverantwortlichen zeigen, auch die betriebliche Situation. Die dort Beteiligten (Eltern, Betriebsverantwort-

liche) übernehmen hier dann oft eine Art Überwachungsfunktion (vgl. auch Kap. 6.4.1). In einigen Fällen werden diese Defizite auf ein AD(H)S zurückgeführt, in anderen Fällen aber auch auf Desinteresse, mangelnde Motivation oder generelle Unreife (sich der Konsequenzen nicht bewusst sein). Die **schulische Motivation/Leistungsbereitschaft** wird in einigen Fällen thematisiert, selten allerdings von den Betroffenen selber.

„Wenn der Wille fehlt und man nie mehr machen will, als es nötig ist und nur immer die Vier anstrebt, dann reicht es dann plötzlich nicht mehr.“ (IB-Begleiter)

„Er hat einfach die Nase "afang" gestrichen voll gehabt von noch mehr lernen und noch mehr lernen, weil er war in der Einführungsklasse, er war in der Kleinklasse, er hat das Werkjahr gemacht (...)“ (Mutter)

Vor allem Eltern verweisen in diesem Zusammenhang auf die **schulische Vorgeschichte**, wie das obenstehende Zitat zeigt. Teilweise werden (v.a. auch von betrieblicher Seite) die Hintergründe für fehlende Leistungsbereitschaft auf Merkmale der Person zurückgeführt („er ist halt ein Bequemer“, vgl. weiter unten).

Eher am Rande und nur von einzelnen Personen (v.a. IB) angesprochen, wurde die **Situation in der Berufsfachschule**, in dem Sinne, dass die Klassengrösse es nicht möglich mache, mit einzelnen Lernenden z.B. an ihren Lerntechniken zu arbeiten (es „greife“ nicht in der Gruppe, sie „gehen unter“, vgl. auch Kap. 5.3.3). Eigentliche Konflikte zwischen Lehrpersonen und Lernenden werden nicht thematisiert, allerdings wurde in einem Fall die Situation berichtet, dass die Lehrperson resigniert habe.

Betriebliche Ausgangssituation/Voraussetzungen

Das Spektrum der Ausgangssituationen von betrieblicher Seite her ist um einiges breiter: Zu unterscheiden ist hier zum einen das betriebliche Umfeld (Einstellung und Verhalten dem Lernenden gegenüber, Team, usw.) zum anderen die Einstellungen und Leistungen des Lernenden selber in diesem Umfeld (und was sich aus diesem Zusammenspiel ergibt). Insbesondere die **Situation im Betrieb** wird sehr unterschiedlich beschrieben und reicht von einem ausgesprochen günstigen Lernumfeld bis hin zu schwierigen und für die Lernenden sehr belastenden Konfliktsituation.

Die folgenden zwei Beispiele (betreffen zwei Lernende) zeigen, welche Faktoren sich im betrieblichen Umfeld günstig auswirken können:

„Ich habe ihm einfach ein bisschen Druck gemacht. Ich habe die Noten angeschaut, geschaut, wo seine Schwachpunkte liegen, ihm noch Tipps gegeben, was er noch lernen sollte und ihn mit anderen Lehrlingen, die in der Schule besser waren, gemeinsam arbeiten lassen.“ (Betrieb)

„Ich bildete in diesem Zeitrahmen noch weitere drei Lernende aus und das zeigte ihm dann wahrscheinlich trotzdem ein bisschen: Die arbeiten ja. Die lernen ja. Also das motivierte ihn wahrscheinlich auch und da war dann vielleicht auch ein Stück weit, so ein bisschen ein unterschwelliger Gruppendruck da.“ (Betrieb)

Manche Betriebe sind offensichtlich sehr gut über die schulische Situation und allfällige Probleme informiert, gestalten bewusst günstige Lernumfelder für die Jugendlichen und unterstützen aktiv. Aus einzelnen Äusserungen geht hervor, dass diese Betriebe das Risiko, einen

schwächeren Lernenden aufzunehmen, bewusst eingegangen sind (aus einer persönlichen Überzeugung oder dem generellen **sozialen Engagement** des Betriebes heraus). Andere Betriebe grenzen sich dagegen klar ab und wissen wenig über die schulischen Fortschritte oder Defizite ihrer Lernenden. Für diese Betriebe stehen oft eher das Verhalten und die Leistungen im Betrieb im Vordergrund. Das Spektrum der betrieblichen Situationen reicht darüber hinaus weiter bis zu Situationen, die für die Lernenden sehr schwierig und belastend sind. Allerdings fand in diesen beiden Fällen bereits ein Lehrbetriebswechsel statt. Im folgenden Zitat beschreibt ein Lernender, wie er die Situation in seinem ersten Ausbildungsbetrieb erlebte:

„Der Druck war einfach, jedes Mal, wenn er reinkam, eben komplett angespannt, verkrampft und einfach die ganze Zeit, was kommt wohl als nächstes, was hat er als nächstes für ein Problem, ja. (...) Also ich habe auch die Schule komplett vernachlässigt, weil ich einfach, weil es mich total belastete.“
(Lernender)

Im anderen Fall handelt es sich um eine Lernende mit psychischen Problemen, von denen der Betrieb zwar wusste, allerdings unterschätzt hatte, wie sich dies auf die Arbeitsleistung auswirken würde und mit der Situation überfordert war (nach Aussagen des Verantwortlichen). Hinzu kamen in diesem Fall das Tempo und der Druck in einem Kleinbetrieb in der freien Marktwirtschaft. Ein „objektiver“ Faktor, der in diesem Zusammenhang nicht zu vernachlässigen ist, ist die **Betriebsgrösse**: Grössere Betriebe haben oft den Vorteil, dass die Lehrlingsbetreuung professioneller organisiert ist und Lernende nicht von einer einzigen Person abhängig sind. Demgegenüber sind in grösseren Betrieben eher Personalwechsel und allenfalls unklare Verantwortlichkeiten möglich.

Die **Leistungen und das Verhalten der Lernenden im Betrieb** werden von den Beteiligten zwar teilweise erwähnt (v.a. von den Betrieben), sind allerdings nur in Einzelfällen der Ausgangspunkt für eine individuelle Begleitung. Erwähnt werden hier zum einen Mängel bei den klassischen „Arbeitstugenden“, wie Pünktlichkeit und Zuverlässigkeit, kaum genannt werden bestimmte fachliche Defizite, dagegen das Tempo, die Auffassungsgabe oder die Fähigkeit bzw. Bereitschaft Verantwortung zu übernehmen. Das folgende Zitat steht stellvertretend für die betriebliche Sicht in diesem Zusammenhang:

„Attestlehrlinge sind halt eben zum Teil schwierig, das ist so oder, mit der Auffassungsgabe, die sie haben, und bei ihm war es nicht einmal speziell die Auffassungsgabe, sondern es war wirklich Faulheit. Er versuchte bei allem und jedem ab dem Haken zu kommen, also er bekam einen Auftrag, drehte sich um und wollte ihn weitergeben und solche Dinge.“ (Betrieb)

In diesem Zitat wird auch deutlich, dass Attestlernende von Seiten der Betriebe teilweise als eine bestimmte Gruppe von Jugendlichen wahrgenommen werden, die grundsätzlich mehr Probleme haben und machen (das muss allerdings nicht nur negativ sein, offenbar sind diese Betriebe auch gefasst darauf und trotzdem bereit dazu). In der Regel sind die betrieblichen Probleme mit den Lernenden in einem Rahmen, der akzeptiert oder zumindest geduldet wird. Betriebe scheinen oft erst aktiv zu werden, wenn sich ein Trend abzeichnet, d.h. die Leistung zunehmend schlechter wird, sich die Situation zuspitzt (in einem Fall z.B. bis zur Arbeitsunfähigkeit, weil die Lernende psychisch so belastet und unkonzentriert war, dass sie

nicht mehr an Maschinen arbeiten konnte) oder ein totaler „Systemzusammenbruch“ geschieht.

Über besonders gute Arbeitsleistungen wird in den Interviews eher selten berichtet, allerdings wird oft erwähnt, dass es im Betrieb „keine Probleme“ mit dem Lernenden gab. Dagegen sprechen die Beteiligten oft an, dass sich Lernende dank ihrer besonders angenehmen Art gut im betrieblichen Umfeld integrieren können.

Familiäre/soziale Ausgangssituation

Die Lernenden sind gegen Ende der Ausbildungszeit resp. oft schon zu Beginn bereits 18 Jahre alt (vgl. Kap. 6.3.1), rechtlich gesehen somit volljährig. Faktisch wohnen allerdings die meisten Interviewten noch zu Hause bei ihren Eltern und sind finanziell von ihnen **abhängig**. Gleichzeitig findet auch ein **Ablösungsprozess** statt. Viele der befragten Eltern haben mit ihren Kindern einen längeren „Leidensweg“ hinter sich, mussten schon in der obligatorischen Schulzeit sehr präsent sein und fühlten sich teilweise von Lehrern und Fachpersonen nicht ernstgenommen (so thematisiert in einem Interview). Für einige scheint es deshalb schwierig zu sein, diese **elterliche Verantwortung** zu delegieren und sie fühlen sich weiterhin in der Pflicht, wie das folgende Zitat illustriert:

„Ich bin halt da einfach auch dran, ich kann nicht einfach alles schleifen lassen. Ich habe ihn auch ab und an in den Senkel gestellt und gesagt: So fertig und jetzt setz dich hin und mach das. Ob er nachher verärgert über mich war oder nicht, das hat mir eigentlich keine Rolle gespielt. Mit dem konnte ich leben.“ (Mutter)

Eine andere Mutter erwähnt demgegenüber, dass ihr Sohn nun lieber Unterstützung von Aussenstehenden annehmen wolle. Von Seite der professionell Beteiligten wird das elterliche Engagement im Übrigen auch nicht immer geschätzt, sondern als allzu grosse Abhängigkeit interpretiert. Eine weitere Facette elterlichen Verhaltens wird von den aussenstehenden Beteiligten als **Verwöhnung** wahrgenommen. Eine IB-Begleitperson schildert, dass einem Lernenden noch vor der Abschlussprüfung ein Auto geschenkt wurde und damit (einmal mehr, wie sie meint) der Anreiz genommen wurde, sich für die Schlussprüfung besonders anzustrengen. Diese Situation wirkt sich in ihren Augen stark darauf aus, wie der junge Mann zu seiner beruflichen Zukunft steht:

„Er ist ganz sorglos durch die Welt gegangen, weil er gewusst hat, seine Familie trägt ihn, seine Familie finanziert ihn, der hat gar nie über die Zukunft nachgedacht.“ (IB-Begleitperson)

Auf der anderen Seite gibt es aber auch Situationen, wo der Lernende gar **keinen familiären Rückhalt** findet, sei es im einen Fall, weil die Eltern nicht mehr präsent sind (verstorben, zurück in ihre Heimat) und der Jugendliche „gar keine Tagesstruktur hatte“ und „so quasi aus der Gosse“ kam. Im anderen Fall scheinen die Eltern mit der psychischen Erkrankung ihrer Tochter überfordert zu sein.

Eine besondere Konstellation findet sich in Familien mit **Migrationshintergrund**. In den zweijährigen Grundbildungen mit EBA ist diese Gruppe stark vertreten, insbesondere auch in der IB. Für die Eltern ist es schwierig, die Kinder in der Ausbildungszeit zu unterstützen, ihnen ist das schweizerische Berufsbildungssystem nicht vertraut und es fehlt an Sprachkenntnissen. Für die Interviews konnten denn auch diese Eltern nur zum Teil interviewt wer-

den. Ein interviewter Vater, der zwar nicht einordnen kann, was eine IB ist, äussert sich stolz über den bestandenen Berufsabschluss des Sohnes: Obwohl seine Erwartungen anfänglich höher waren („Arzt“, „Ingenieur“) ist er jetzt zufrieden mit dem Erreichten, gibt sich im Interview rückblickend allerdings auch etwas selbstkritisch: Er habe zu wenig Zeit für die Kinder gehabt, weil er so viel arbeiten musste. Im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund spielt vermutlich auch das Geschlecht der jungen Lernenden eine Rolle, zumindest in manchen Kulturen. Dies geht aus einem Interview mit einer IB-Begleitperson hervor, die eine junge Taminin begleitet und das familiäre Umfeld primär als „bremsend“ wahrnimmt:

„Also diese Taminenmädchen sind wahnsinnig beschützt und sie musste auch immer zu Hause sein um ihre kleinen Geschwister zu hüten (...) sie ist eine Gefangene zwischen zwei Kulturen. (...). Sie probiert ihren Weg zu gehen, aber sie wird von zu Hause aus eben immer wieder solche Sachen haben und entweder passt sie sich an oder sie geht dann auf Konflikt und probiert auszubrechen oder sie sucht einen Weg wie beides geht.“ (IB-Begleitperson)

Vereinzelt (und möglicherweise nicht zufällig in Familien mit Migrationshintergrund) wird auch das weitere soziale Umfeld als Unterstützungsmöglichkeit angesprochen: Beispielsweise ist einer der Betriebsverantwortlichen mit dem Lernenden verwandt und investiert entsprechend viel in den jungen Mann. In einem anderen Fall spielt eine Freundin eine tragende Rolle (die bei einer vorübergehenden Trennung merklich wegfällt).

Zusammenfassend fällt auf, dass das Verhalten der Eltern oder die familiäre Situation generell eher als zusätzlich erschwerend wahrgenommen wird und kaum als eine zusätzliche Ressource, die genutzt werden kann.

Persönliche Voraussetzungen auf Seite des/der Lernenden

Auf der Ebene der Person können grundsätzlich drei Dimensionen unterschieden werden, die in den Interviews in verschiedenen Ausprägungen angesprochen werden:

- **Kognitive Voraussetzungen** der Person, inklusive Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen

Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme werden in vier Fällen angesprochen, wobei es sich in drei davon um ein diagnostiziertes ADS (ohne Hyperaktivität) handelte. Auf die beteiligten Personen im Umfeld (z.B. im Betrieb) kann die äusserliche Ruhe/Verträumtheit wirken, als ob der Lernende nicht motiviert ist oder „auf einem anderen Planeten sei“ (Aussage Betrieb). Eine Mutter befürchtete lange, dass ihr Sohn psychisch krank sei und versteht schliesslich, dass es nicht am Willen liegt, sondern „er kann es einfach nicht, es tut einfach nicht automatisch mit ihm“. Ein weiteres, mehrfach angesprochenes Problem ist die Merkfähigkeit (führt z.B. zu Problemen, wenn z.B. an der Schlussprüfung Stoff von früher wieder „hervorgeholt“ werden muss).

- **Emotionale Situation**, d.h. die psychische Befindlichkeit der Lernenden und damit verbunden auch Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl

Emotionale Probleme können schon vor Beginn der Ausbildung ein latentes Problem sein oder sich unter dem Druck in der Berufsfachschule oder im Betrieb verschärfen, auch wenn dies für das Umfeld nicht immer auf den ersten Blick erkennbar ist, wie das folgende Zitat einer Mutter zeigt:

„Er war total in einer Spirale, (...) man hatte das Gefühl, er wolle wirklich nicht, er sei zu faul und er sagte aber immer, er wolle und es gehe nicht. Es hat ihn dann schlussendlich einfach niemand mehr ernst genommen. Und das war dann so das Fatale bei ihm, er liess sich dann auch gehen.“ (Mutter)

Die Situation dauert manchmal so lange, bis das ganze System zusammenbricht, wie eine andere Mutter schildert: Der Lernende konnte weder in der Schule, noch im Betrieb und auch nicht zu Hause seine Leistung erbringen. Öfters erwähnt wird auch fehlendes Selbstvertrauen („Also ich bin nicht so ein Mensch gewesen, der gedacht hat, ich schaffe es.“)

- **Verhaltens- und soziale Dimension**

In den Interviews wird von verschiedenen Verhaltensweisen berichtet: Eher selten erwähnt wird offene Verweigerung (von einem Betriebsverantwortlicher z.B. als: „renitent und bockig“ bezeichnet). Sehr viel häufiger werden Verhaltensweisen erwähnt, die vermutlich dazu dienen, die Probleme zu vertuschen oder zu verdrängen.

„Er hat uns nie reflektiert, gar nie, also doch ich habe zwischendurch schon gefragt, du, wie geht's, wie läuft es. Und dann, wie er ist, hat er gesagt, doch ist gut, es läuft, oder, es ist bei ihm immer so gelaufen.“ (Betrieb)

„Er ist jetzt nicht irgendwie der typische Macho, oder so, das ist er nicht, aber es geht manchmal schon auch ein bisschen um den Gesichtverlust. Das heisst, hinstehen und sagen: Das kann ich nicht und so, das ist nicht so einfach.“ (IB-Begleitperson)

Für das soziale Umfeld ist es unter diesen Umständen nicht leicht zu erkennen, dass schwerwiegendere Probleme bestehen, v.a. dann nicht, wenn der Austausch zwischen den Lernorten oder mit dem Elternhaus wenig stattfindet.

In Bezug auf die genannten persönlichen Voraussetzungen der Lernenden gibt es weitere relevante Dimensionen: Die Frage, inwieweit der/die Lernende das **Problem selber kontrollieren** kann bzw. inwieweit das Problem auch von aussen **beeinflussbar** und im positiven Sinn **veränderbar** ist (das wirkt sich einerseits auf die Zielsetzungen aus, die man z.B. in einer IB anstrebt, zum anderen auch auf die Haltung gegenüber dem/der Lernenden).

Eine wichtige weitere Dimension in diesem Zusammenhang ist die **Stabilität** (des Verhaltens, der Befindlichkeit, der Leistungen, usw.), d.h. das Verhalten und die Leistungen wechseln von Tag zu Tag oder über grössere Zeitabschnitte. Für das soziale Umfeld, insbesondere für den Betrieb, ist die damit einhergehende Unvorhersagbarkeit des Verhaltens schwierig, da gleichzeitig der reguläre Betrieb auf einigermaßen konstante Leistungen ihrer Mitarbeitenden angewiesen ist.

Bei allen diesen genannten Dimensionen (kognitiv, emotional, Verhalten) ist natürlich auch denkbar, dass die Lernenden **Ressourcen** haben, die z.B. auch Defizite in anderen Bereichen kompensieren könnten. In den Interviews war von solchen selten die Rede (wobei dies auch mit dem Fokus des Interviewleitfadens zu tun haben kann und dem Einstieg „Wie kam es zu der IB?“). Die genannten positiven Eigenschaften lassen sich zwei übergeordneten Kategorien zuordnen: Am häufigsten genannt wurde die **Motivation und der Wille** der Lernende („initiativ“, „kämpferisch“, „nicht einer der schnell aufgibt“, „wenn ihn etwas interessiert, ist er voll drin“, „selbständig“). Der andere Aspekt betrifft die **Sozialkompetenz** und die Fä-

higkeit sich in einem Team integrieren zu können („kann sich gut einfügen“, „ist eine angenehme Person, „gmöglich“, „sie haben ihn überall gern gehabt“, „offen“, „ehrlich“).

Die folgende Abbildung 6.8 ist der Versuch, die auf den verschiedenen Ebenen genannten Faktoren zusammenfassend und in ihrem Zusammenspiel darzustellen (erhebt nicht den Anspruch einer „Theorie“):

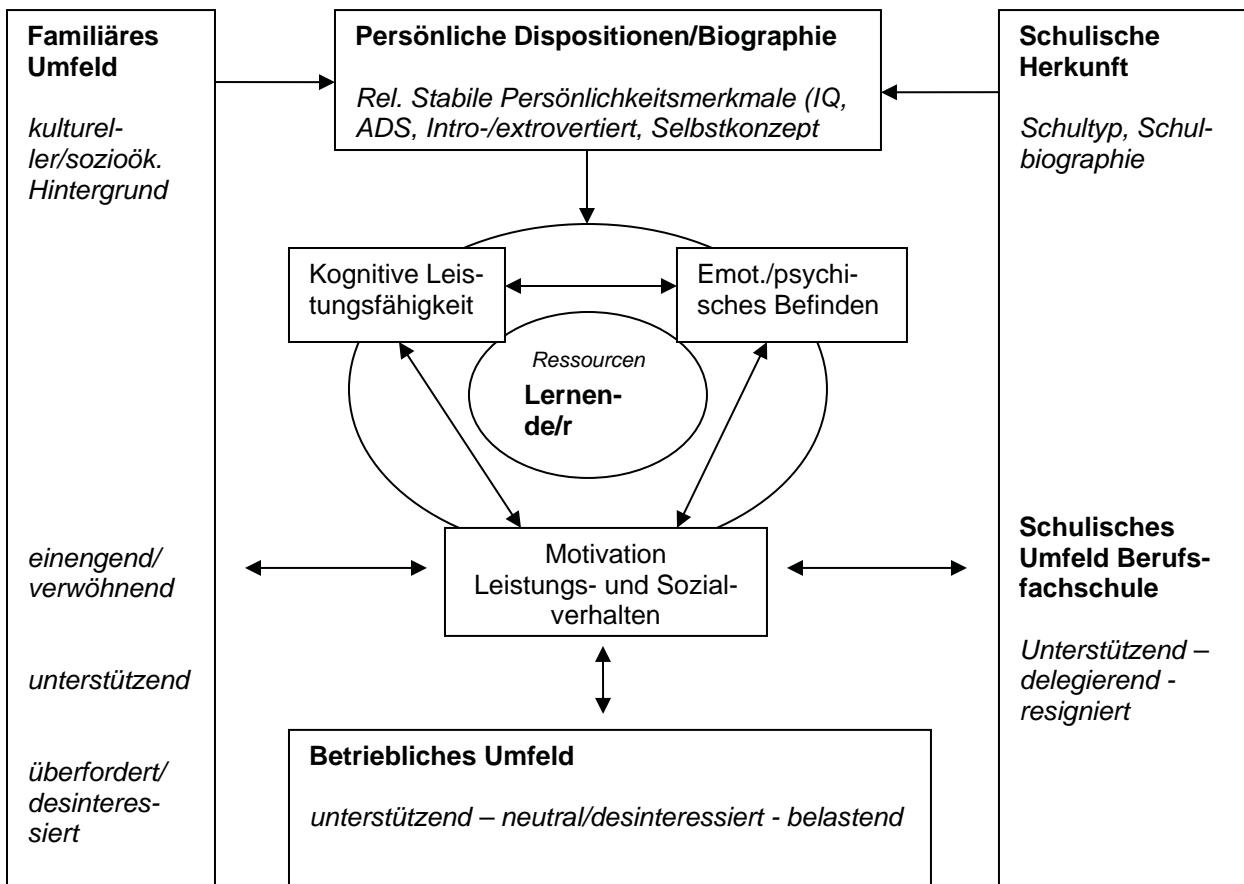


Abbildung 6.7: Relevante Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen vor und während der IB

Aus Sicht der Evaluation, die schliesslich auch die erreichten Ergebnisse einzuschätzen und zu bewerten hat, stellt sich hier die Frage, wie und mit welcher Wahrscheinlichkeit unter den gegebenen Voraussetzungen überhaupt positive Veränderungen erzielt werden können. Die Ausgangslagen sind hier unterschiedlich „schwierig“: In manchen Fällen ist die Ausgangsproblematik auf einen Bereich beschränkt (in der Regel die Schule) und klar von den anderen Bereichen abgegrenzt (d.h. den Lernenden geht es persönlich gut, die familiäre Situation ist intakt und die betriebliche Situation ebenfalls unproblematisch). In anderen Fällen sind zwei oder mehrere Bereiche betroffen, womit gleichzeitig die Möglichkeit besteht, dass diese sich zusätzlich ungünstig beeinflussen. Die verschiedenen Fälle sind also von ihrer Ausgangslage her unterschiedlich **komplex**.

Zum anderen zeigt sich in den Interviews, dass aufgrund der Ausgangssituationen unterschiedlich viel **Druck/Dringlichkeit** besteht, an der Situation etwas zu verändern: In manchen Fällen ist dieser über lange Zeit und bei allen beteiligten verhältnismässig gering und wird erst gegen Ende der Ausbildung gross (vgl. 6.4.2), in anderen Fällen ist das „System“

quasi zusammengebrochen, der Leidensdruck beim Lernenden und bei den anderen Beteiligten hoch und es ist keine Frage, dass Handlungsbedarf besteht.

6.4.2 Initiation, Ziele und Verlauf der IB

Im folgenden Abschnitt wird darüber berichtet, wie es zur IB kam, unter welchen organisatorischen Rahmenbedingungen sie stattfand, welches die Ziele und Themen waren und wie methodisch vorgegangen wurde.

Auslöser, Initiative und Startphase

Über die Ausgangsbedingungen und die Problemsituation vor der IB wurde bereits ausführlich berichtet (Kap. 6.3.1). Dennoch ist es interessant, sich zusätzlich zu fragen, was genau der Auslöser für die IB war und wer zu welchem Zeitpunkt die Initiative ergriff.

Der genaue **Auslöser** ist auf der Basis der Interviews oft nur schwer zu rekonstruieren, klarer ist jedoch meistens, wer die **Initiative** für die IB ergriffen hat. In vielen Fällen sehen die betroffenen Lernenden die **schlechten Schulnoten** als Hauptanlass, die anderen Beteiligten verweisen darüber hinaus auf den **unmittelbar und sichtlich gefährdeten Abschlusserfolg**. In diesen Fällen geht die Initiative oft von den Lehrpersonen aus, die die Situation natürlich hier am besten einschätzen können. Sie leiten dann das weitere ein, meist in Absprache mit den Lernenden und ev. den Eltern, vereinzelt ist auch der Betrieb beteiligt. Die IB beginnt in diesen Fällen oft im zweiten Lehrjahr (Herbst – Frühling, vgl. Dossieranalyse Kap. 6.3.2).

In anderen Fällen sind eigentliche **Krisensituationen** der Auslöser: In zwei Fällen kam es im Verlauf der Ausbildung zu einem **Wechsel des Lehrbetriebs** (ungünstige Situation im Lehrbetrieb bzw. schwierige psychische Situation der Lernenden). In beiden Fällen hat man gleichzeitig eine IB installiert. In zwei anderen Fällen waren die Lernenden **von einer EFZ-Lehre zurückgestuft** worden. Im einen Fall zumindest wird explizit erklärt, man habe mit der Zurückstufung letztlich auch beabsichtigt, von der IB profitieren zu können. In einem anderen Fall bestand bereits eine **Vorgeschichte** (Oberstufe, Familie bekannt) und man hat gleich zu Beginn eine IB-Begleitung beantragt, weil der Bedarf unbestritten war (er habe Unterstützung „querbeet“ gebraucht, kein familiärer Rückhalt).

Damit ist bereits auch ein wichtiger Punkt angesprochen, der in mehreren Interviews thematisiert wurde: Der **Zeitpunkt der IB-Anmeldung** bzw. der Zeitpunkt, an dem die IB tatsächlich startet. In mehreren Fällen betonen verschiedene Beteiligten, dass die IB eher zu spät eingesetzt wurde:

„Bis das Coaching einmal angefangen hatte, war es wahrscheinlich Oktober November und ich wurde dann auch immer nervöser und hatte das Gefühl, "Gopf", (...) hoffentlich packt er's noch und schafft er dann die Abschlussprüfung, also ich bin dann halt auch immer mehr unter Druck gekommen.“ (Mutter)

„Sie (die Anmeldungen: Anmerkung der Verfasserin) kommen zu spät. Ob das nur am Berufsbildungsamt vielleicht auch noch liegt, weil die jeweils auch noch ein wenig Zeit brauchen für Vorabklärungen, (...) es wird dann halt spät angemeldet, dann ist schon so viel "verhachlet".“ (IB-Begleitperson)

„Eigentlich hätten wir das von Anfang an bereits tun sollen, wir haben aber auch erst im Nachhinein erfahren, dass er (...) bereits vorher, in der Sekundarschulstufe I Probleme hatte.“ (Betrieb)

Die Gründe für die späte Anmeldung beziehungsweise den späten Beginn der IB orten die Beteiligten unterschiedlich: Zum einen braucht es offenbar manchmal eine gewisse Zeit bis **Probleme überhaupt als solche erkannt** werden. Dies kann auch damit zu tun haben, dass die Betroffenen oder die Eltern zu Beginn der Ausbildung nicht mit offenen Karten spielen (wie im letzten Zitat angedeutet), vielleicht in der wohlmeinenden Absicht den Lernenden nach einer schwierigen Schulkarriere einen unbelasteten Start in die Ausbildungszeit zu ermöglichen. Unter Umständen kann es bei fehlender Kommunikation unter den Beteiligten (und Herunterspielen durch den Betroffenen) dazu kommen, dass die Dringlichkeit des Problems länger unterschätzt wird. Mehrfach erwähnt wurde allerdings auch, dass es nach der Anmeldung aus **organisatorischen Gründen zu zusätzlichen Verzögerungen** kam, oft zum Ärger der Beteiligten. Eine zu späte Anmeldung hat dann natürlich auch Konsequenzen für die zu erreichenden Ziele in der noch verbleibenden (zu kurzen) Zeit.

Organisatorische Rahmenbedingungen

Die verschiedenen Beteiligten wurden in diesem Zusammenhang gefragt, wo die IB stattfand, in welchem Rhythmus, und ob es dabei irgendwelche Schwierigkeiten gegeben hat.

Wie die Auswertung zeigt, fanden die IB an verschiedenen **Orten** statt: In einigen Fällen in der Berufsschule, in anderen hatte die IB selber Praxisräume zur Verfügung, in einem Fall stellte der Betrieb einen ruhigen Raum zur Verfügung, in einem Fall fand die IB zu Hause bei der Lernenden statt. Die Wahl des Ortes wurde nie als problematisch erwähnt. In einzelnen Fällen kam zum Ausdruck, dass die Wahl der IB bereits damit zu tun hatte, wo der/die Lernende wohnt oder arbeitet.

Der **Rhythmus** war unterschiedlich und bewegte sich in dem Rahmen, wie er in der Dossieranalyse beschrieben wurde (vgl. Kap. 6.3.2.). In manchen Fällen scheinen diese Treffen sehr regelmässig (vereinzelt auch in den Ferien) stattgefunden zu haben, in anderen Fällen wurden Termine flexibler gehandhabt. Auch zu diesem Punkt wurden keine kritischen Bemerkungen gemacht.

Zur gezielten Fragen nach Schwierigkeiten bei der Organisation wurden folgende Punkte genannt:

- Einsatzpläne der Betriebe (unregelmässige Arbeitszeiten, spät bekannt) erschwerten die Planung der Termine (z.B. im Detailhandel)
- Budgetstopp im Kanton Luzern führten in einer bestimmten Phase zu Unsicherheit, wie es weitergehen soll
- Problem einen gemeinsamen Termin zu finden, wenn verschiedene Beteiligte dabei sein sollen
- Kurzfristige Absagen und Terminverschiebungen der Lernenden, Missverständnisse diesbezüglich zwischen IB und Lernendem, Unzuverlässigkeit (aus Sicht der IB)
- Überbelastung der Lernenden durch lange Arbeitszeiten im Betrieb oder viele Hausaufgaben

Insgesamt sind aber gemessen an der Anzahl der Interviews nur wenige Schwierigkeiten genannt worden. Die Hauptkritik wurde bereits erwähnt: Der zu späte Beginn der IB durch organisatorische Verzögerungen.

Ziele der IB

Die in den Interviews formulierten Ziele sind erwartungsgemäss eng mit der Ausgangssituation gekoppelt: Da in vielen Fällen die bevorstehenden EBA-Prüfungen gefährdet schienen, wurde das Ziel „**erfolgreicher EBA-Abschluss**“ in allen Fällen genannt. Daraus ergaben sich meistens auch die untergeordneten Ziele, d.h. es galt an den Defiziten zu arbeiten, die den Abschlusserfolg gefährdeten. Im Vordergrund stand hier die Verbesserung der **Schulleistungen**, v.a. aus der Sicht der Lernenden: Zum Beispiel war das Ziel „über eine 4“ oder „genügende“ Noten zu kommen, „raufzukommen“, „in den Durchschnitt“ der Klasse zu gelangen oder etwas ehrgeiziger „gute Noten“ zu erreichen. Dies konnte einzelne Fächer betreffen oder auch mehrere. In zwei Fällen ging es gezielt darum, die Deutschkenntnisse zu verbessern, weil diese als Schlüssel für die Verbesserung der Leistungen in den anderen Fächern angesehen wurde. In einem weiteren Fall ging das Leistungsziel über den Durchschnitt hinaus, da dort geplant war, dass der Lernende die EFZ-Lehre wieder aufnehmen kann.

In den meisten Fällen wurde darüber hinaus das Ziel formuliert, die **Lerntechniken und die Arbeitsorganisation** zu verbessern (in Übereinstimmung mit der Situationsanalyse, die dort Defizite ortete), teilweise geschah dies „offiziell“, d.h. bereits zu Beginn der IB bei der Analyse der Situation durch die Beteiligten (vgl. Kap. 6.3.2). In anderen Fällen wurde das Thema aufgegriffen, weil sich im Verlauf der Zusammenarbeit zeigte, dass hier ein Bedarf besteht, wie beispielhaft das folgende Zitat zeigt:

„Ja ich denke im Schulischen und ein bisschen im Organisatorischen. Also ich sage jetzt einmal Ordnung ist ja eigentlich so ein bisschen der Schlüssel zum Lernerfolg. Also wenn jemand Ordnung hat, dann ist schon einmal ein grosser Schritt gemacht. Und das war manchmal auch so ein bisschen das Thema.“ (IB-Begleitperson)

Die Thematik Lerntechnik und Organisation bezog sich in den untersuchten Fällen weitgehend auf die schulische Situation, obwohl gerade hierbei auch denkbar wäre, dass die betriebliche Seite miteinbezogen worden wäre. In einem Fall war der Betrieb stärker in die IB involviert und die betriebliche Seite wurde denn auch von Anfang an mitgedacht bei der Zielformulierung (entsprechend differenziert äussert sich der Betriebsverantwortliche zu den Zielsetzungen bezüglich Arbeitsmethodik).

Es fällt allgemein auf, dass weitergehende **Ziele auf Personenebene** nur selten explizit formuliert werden (was nicht bedeuten muss, dass diese nicht doch implizit vorhanden waren), in einem konkreten Fall wurden solche Ziele sogar explizit ausgeklammert (z.B. die Verbesserung der Sozialkompetenz in diesem Rahmen als „Illusion“ bezeichnet). In einigen Fällen ging es jedoch gerade um die **Sozialkompetenz**, meist ganz konkret im Ausbildungsalltag in Situationen zwischen dem Lernenden und der IB-Person oder zwischen dem Lernenden und Lehrpersonen/Betrieben: Wie verhält man sich beispielsweise, wenn man einen Termin nicht wahrnehmen kann oder zu spät kommt? Wie kann man mit dem Betriebsverantwortlichen ein Gespräch führen, dass zur Klärung einer schwierigen Situation beiträgt? Zu dieser Thematik

gehört auch das Ziel, dass die Lernenden mehr **Selbstverantwortung** übernehmen (Verantwortung für ihr Handeln oder auch Nichthandeln, sich bewusst werden, dass sie für ihre eigene Zukunft arbeiten). Diese Ziele scheinen sich aber oft eher aus der Situation zu ergeben, wie das folgende Beispiel illustriert:

„Ja einfach dass ich auch immer wieder sage, also, ich erwarte eigentlich, dass sie sich meldet, jetzt musste ich mich wieder melden, oder. Mir ist es jeweils auch darum gegangen, ja, das war vielleicht auch am Rande, immer wieder so eine Bemerkung. Aber mir ist einfach die Hauptsache, dass die Stunden stattfinden können und dass sie dort auch vorbereitet ist für ihre Prüfungen, weil, ja, wenn sie gute Noten macht, dann kommt sie nachher bei der Abschlussprüfung durch.“ (IB-Begleitperson)

Das obenstehende Zitat macht gleichzeitig auch deutlich, dass diese Ziele oft nur untergeordnet eine Rolle spielten, die „Hauptsache“ bleibt der erfolgreiche Abschluss.

In einigen Fällen kann dies, in Kombination mit einem zu späten Beginn der IB, zu einem Zielkonflikt führen: Eine IB-Begleitperson schildert, wie sie in vielen Gesprächen versucht hat, dem Lernenden klar zu machen, dass es um *seine* berufliche Zukunft geht, dass es für *ihn* Konsequenzen hat, wenn er jetzt nicht lernt. Ungewollt gerät sie in die Rolle, ihn antreiben zu müssen und ihm die Verantwortung abzunehmen, weil er sonst das Ziel „erfolgreicher Abschluss“ nicht erreicht.

Offene **Zielkonflikte** werden ansonsten kaum thematisiert, es wird allerdings deutlich, dass es doch im einen oder anderen Fall zu Missverständnissen kam: Ein Lernender berichtet beispielsweise, dass er Hilfe in Mathematik und Rechtschreibung erwartet habe, stattdessen aber Übungen machen musste (zur Schulung der Lerntechniken, so die IB), deren Sinn er nicht verstanden habe. Ein anderer Lernender, mit dem die IB über seine (fehlende) Motivation sprechen wollte, blockte mehrmals ab und meinte, er wolle einfach Nachhilfe haben. In einem anderen Fall verfolgte der Lernende laut Begleitperson seine ganz eigenen Absichten:

„Sein Ziel ist gewesen, das hat er mir auch ehrlich so gesagt. Er ginge davon aus, wenn er sich auf die Beratung einlässt, dass er in der Schule wenigstens eine 4 hat. Und gar nicht mehr viel tun muss (...) Also wie so die Illusion, ok, wenn ich mich darauf einlasse, mache ich einen guten Eindruck beim Lehrer und dann gibt der mir dann nachher eine gute Note.“ (IB-Begleitperson)

Man könnte in solchen Fällen von **latenten Zielkonflikten** oder zumindest **fehlender Zielfestlegung** sprechen: Eine IB-Begleiterin berichtet davon, wie sie ihrem Lernenden, der nicht weitermachen wollte „die Hölle heiss“ gemacht habe („Das kommt nicht in Frage, dass Sie nicht bestehen!“) Hier stellt sich dann auch die Frage nach der **Freiwilligkeit** des Angebots: Für die IB-Begleitpersonen ist diese trotz teilweise von aussen vorgegebenen Zielsetzungen wichtig. Mit der Einverständniserklärung aller Beteiligten zu Beginn wird dieser Aspekt eigentlich betont. Eine IB-Begleitperson sieht hier dennoch ein Grundproblem und warnt davor, sich über die Freiwilligkeit in diese Fall Illusionen zu machen:

„Man macht den Lehrlingen den Eindruck, dass Sie frei entscheiden dürfen, ob sie diese Beratung annehmen. Und ich behaupte, das ist nicht wahr, weil immer entweder das Elternhaus oder der Lehrmeister oder die Schule den Lehrling dermassen unter Druck setzt, dass er diese Beratung annimmt und ab dann ist es nicht mehr freiwillig und ab dann wird es schwierig, (...) das ist nachher spürbar, wenn man diese Leute bei sich hat (...) Man muss zuerst gegen alle Widerstände kämpfen.“ (IB-Begleitperson)

Themen und Arbeitsweise in der IB

Entsprechend den Ausgangslagen und den Zielen in den meisten IB wird hauptsächlich an **schulischen Themen** gearbeitet. In der Regel spielen dabei die regulären und aktuellen Inhalte der Ausbildung eine entscheidende Rolle: Das heisst, die Lernenden bringen Themen aus der Schule mit, bereiten sich auf Lernkontrollen vor, lassen sich bei ihrer Vertiefungsarbeit beraten, machen gemeinsam mit Unterstützung der IB ihre Hausaufgaben, usw. Oft geben die IB zusätzliche Aufgaben mit ein, um das Gelernte zu festigen und zu überprüfen, ob die Inhalte verstanden wurden.

Darüber hinaus zeigen die IB den Lernenden Techniken, wie sie besser lernen und Lerninhalte memorieren und strukturieren können (z.B. Zusammenfassungen schreiben, Lernkarten, usw.) oder versuchen auf spielerische/alternative Weise an den Lernstoff heranzugehen. Viele Lernende betonen auffällig stark, dass es „nur“ um das Schulische ging. Von Seiten der IB wird allerdings oft darauf hingewiesen, dass auch über andere Themen gesprochen wurden und, dass das Zusammenspiel der verschiedenen Lebensbereiche in der IB wichtig sei:

„Hauptsächlich geht es ums Schulische, aber es ist ja so, dass es, jedenfalls nach Auffassung der Lerntherapie, für das Lernen immer wichtig ist, was für eine Gesamtbefindlichkeit eine Person hat und wenn es zuhause oder in der Lehre halt irgendwie Schwierigkeiten gibt, oder Sachen, die einem beschäftigen, dann hat das ja auch einen Einfluss aufs Lernen und darum finde ich es auch immer wichtig, im Sinn von einer Standortfrage wieder einmal zu fragen, „wie läuft es“ und Sachen zu erörtern, die vielleicht im Betrieb laufen und wie jetzt die Lernende darauf vielleicht reagieren könnte und solche Sachen. Das gehört immer auch dazu.“ (IB-Begleitperson)

Ein IB-Begleiterin schildert, dass es in einem Fall jeweils gar nicht möglich war, konkret am Schulischen zu arbeiten: Es habe bei jedem Treffen eine halbe Stunde gedauert, „bis er überhaupt in den Zustand kam, wo er bereit war, konkret an etwas Schulischem zu arbeiten“. Die zusätzlichen Themen richteten sich nach dem, was jeweils in den anderen Lebensbereichen gerade aktuell und ev. belastend war (vgl. Kap. 6.4.1 betriebliche, familiäre Situation).

Eine besondere Situation einer IB, bei der es sich eigentlich gar nicht um eine *individuelle* Begleitung handelte, ist ein Fall, wo ein Lernender mit Migrationshintergrund einen Deutschkurs in einer speziellen Schule und in einer Klasse mit anderen Personen besucht. Die Gruppensituation ermöglicht zusätzliche Kontakte mit Personen in ähnlichen Situationen. In einem anderen Fall war der Jugendliche bereits in ein bestehendes Bildungsnetz eingebunden. Dieses Angebot begleitet Jugendliche mit Schwierigkeiten während der Ausbildungszeit, u.a. erhalten diese Jugendlichen zusätzlichen Unterricht in kleinen Klassen. Zwei Jugendliche haben dieses Angebot erhalten, haben sie allerdings ganz unterschiedlich erlebt. Während der eine bewusst wahrgenommen hat, dass er daneben noch individuell begleitet wurde, bestreitet dies der andere.

Beziehungen zwischen Lernenden und IB

Eine gute Beziehung zwischen Lernendem und Begleitperson wird von mehreren IB-Begleitpersonen als wichtige Grundvoraussetzung für den Prozess angesehen, „die Chemie muss stimmen“, wie es eine Begleitperson ausdrückt. Eine andere IB-Begleitperson hat deshalb zur Bedingung gemacht, dass sie die Lernende vorher treffen kann, um zu schauen, ob das „Menschliche“ stimmt und, ob man den Weg gemeinsam gehen will. Dieses Vorgehen ist

aber offensichtlich eher die Ausnahme, in der Regel handelt es sich um einen Zuweisungsprozess, der aber häufig zu klappen scheint, jedenfalls ist von keinen Wechseln in der IB-Begleitung die Rede und die Lernenden äussern sich zu ihren Begleitpersonen praktisch ausschliesslich positiv (oder zumindest zurückhaltend und neutral). Die Bezeichnungen reichen dabei von „nett“, „hilfsbereit“ bis zu einem enthusiastischen „supercool“, das folgende Beispiel illustriert letzteres:

„Er hat gesagt, ich könne jederzeit anrufen und so, das habe ich bis jetzt eigentlich noch nie erlebt so, wie bei anderen Begleitern. Ja, er ist einfach (..) wie ein Kollege geworden und ich habe ihm wirklich alles erzählt. (...) Er war ein super Typ, er war noch jung und ich habe es mir eigentlich anders vorgestellt, aber es war tipptopp.“ (Lernender)

Wie das obenstehende Zitat andeutet, machen sich die Jugendlichen durchaus Vorstellungen darüber, was man mit ihnen vorhat und diese sind nicht immer nur positiv (vermutlich auch aufgrund von Vorgeschichten in der Schulzeit). Hier gilt es im Begleitprozess oft erst Barrieren abzubauen: Eine IB berichtet z.B., wie viel Zeit es brauchte, um von unverfänglichen Themen und gemeinsamen Interessen auf das Wesentliche zu kommen). Aus einigen Interviews mit Lernenden wird deutlich, was für sie das Besondere an der Begleitperson ist: Es ist jemand, der/die hinter einem steht, in schwierigen Momenten verfügbar und gut erreichbar ist und sich die Zeit nimmt, z.B. sich auch einmal noch länger hinzusetzen. Von den meisten Lernenden wird das Engagement der IB ausdrücklich wahrgenommen und geschätzt und mitunter auch als Zeichen gedeutet, dass da noch jemand ist, der daran glaubt, dass man es schafft. Dies wiederum wirkt quasi als Vorbild für das eigene Leistungsverhalten und gibt „wie einen grösseren Ansporn, weil Frau X. ist halt so gewesen, sie hat nie aufgegeben.“

Einige Begleitpersonen kommen auf diesem Weg allerdings auch in eine **kontrollierende Funktion**, v.a. wenn das familiäre Umfeld diese nicht wahrnimmt: Eine IB-Begleitperson bezeichnet sich gleichzeitig als „Coach“, „Überwacher“, fühlte sich zeitweise sogar in der „Mutterfunktion“, um zu verhindern, dass der Lernende keine Termine „verschlampt“.

Das folgende Zitat ist ebenfalls ein gutes Beispiel dafür, wie schwierig diese Gratwanderung ist: Einerseits verfolgen die IB-Begleitpersonen klar das Ziel, dass sie „ihre“ Lernenden erfolgreich durch die Abschlussprüfung bringen möchten. Andererseits scheint es der Begleitperson aber auch wichtig zu sein, dass der Lernende selber Verantwortung übernimmt für seine berufliche Zukunft:

„Aber das ist ganz ein schwieriger Kampf geworden mit ihm. Weil er selbst sehr genügsam gewesen ist. (...) Und er hatte dann eigentlich grosse Erwartungen, (...), ist einfach nach hinten gelehnt und hat gefunden, Frau Y. macht jetzt. Und ich bin halt einfach in die Beratungsposition und habe gesagt: "Machen musst du, es ist deine Prüfung, deine Abschlussarbeit". Und ich habe versucht ihn zu motivieren oder mit Themen ein wenig zu kitzeln (...) oder probierte Kontakte zu vermitteln mit Fachleuten (...) Aber da ist er praktisch auf nichts eingegangen.“ (IB-Begleitperson)

Im obenstehenden Fall ist die Begleitperson schliesslich nur halbwegs zufrieden mit dem Verlauf der IB: Der Abschluss ist zwar geschafft, an der Einstellung hat sich beim Lernenden jedoch nicht viel geändert. Andere IB-Begleitpersonen haben in dieser Hinsicht weniger Geduld, grenzen sich klar ab und nehmen unter Umständen auch einen Abbruch in Kauf, wenn

Lernende nicht wollen und ihre Aufgaben nicht erfüllen. Manchmal kann gerade diese klare Haltung und explizite **Übergabe der Verantwortung** zu einer Entwicklung führen, wie mindestens ein Fall zeigt: Bei dem Lernenden habe es „Klick“ gemacht und er habe erkannt, dass er nicht immer „alle rundherum für ihn entscheiden und schauen“.

Wenn die Lernenden nicht motiviert oder phasenweise gar nicht zu den Terminen erscheinen, fällt die **Abgrenzung** vermutlich einfacher. Es kann aber auch sein, dass man durchaus viel Bemühen auf Seiten der Lernenden erkennt, aber ihr Umfeld es ihnen schwer macht. Eine IB-Begleitperson erlebte diese Situation auch als enorme Aufgabe und an der Grenze dessen, wozu sie sich verpflichtet hatte:

„Also vielleicht ist es nicht bei jedem Fall so und vielleicht können sich andere Leute auch besser aus der ganzen Sache herausnehmen. Aber ich wollte schon eine Bezugsperson werden, was wiederum aber auch sehr kräftezehrend sein kann und es ist auch eine enorme Verantwortung, wenn man sieht, dass sich jemand wirklich bemüht und solchen Widrigkeiten ausgesetzt ist. Dann hat man das Gefühl, man muss möglichst die besten Hilfestellungen bieten.“

Abschliessend ist zu ergänzen, dass natürlich nicht nur die IB die Beziehung bewusst gestaltet (davon kann man ausgehen, auch wenn es je nach Erfahrungs-/Ausbildungshintergrund unterschiedliche Strategien gibt), auch der Lernende handelt strategisch, verfolgt seine eigenen Ziele, blockt entsprechend bei bestimmten Themen ab, manipuliert in manchen Fällen auch bewusst, indem er z.B. Informationen zurückhält. Hier ist es für die IB von Vorteil, wenn sie sich ein gutes Bild machen kann und dazu auch Informationen von anderen Personen einholt (vgl. folgendes Kapitel).

6.4.3 Kooperation und Koordination im Rahmen der IB

Wie bereits in Teil I der Evaluation (Kap. 4.3.3) ausführlich dargestellt, wird die Kooperation und Koordination unter den Beteiligten (insbesondere den Lernorten) als sehr wichtig erachtet. Der Begleitperson wird dabei eine wichtige Rolle zugewiesen. In der Realität wird das jedoch unterschiedlich umgesetzt, wobei hier auch die kantonalen Strukturen und organisatorischen Abläufe, insbesondere die Abgrenzung zum CM und zur SB eine Rolle spielen (vgl. Kap. 4.3.2. und 4.3.3.).

In manchen Kantonen finden, wie bereits erwähnt (Kap. 6.3.3.) Standortsitzungen mit allen Beteiligten zu Beginn statt. Soweit dies aus den Interviews hervorgeht, wird das von allen geschätzt. In anderen Fällen/Kantonen finden die Vorabklärungen unter Einbezug verschiedener Beteiligter bereits im Vorfeld statt und die Kontakte der IB richten sich danach, was die Situation erfordert (manchmal „pressiert“ es zum Beispiel und man trifft zuerst den Lernenden und später im Bedarfsfall das erweiterte Umfeld, z.B. wenn es „zäch“ läuft, wie es eine IB-Begleitperson ausdrückt.). In vielen Fällen gab es am Ende der Begleitungen (bzw. de Ausbildungszeit) erneut ein Gespräch mit den relevanten Beteiligten.

Im Folgenden sollen die einzelnen (potentiellen) Kooperationspartner und ihr Einbezug in die IB noch einmal detaillierter erörtert werden. Über die betrieblichen, schulischen und familiären Ausgangsbedingungen wurde bereits im Kap. 6.4.1 ausführlich berichtet. Im Folgenden soll darauf nicht mehr im Detail eingegangen werden sondern v.a. die konkrete Zusammenarbeit mit den verschiedenen relevanten Umfeldern beschrieben werden:

Schule – IB

Die IB-Begleitpersonen pflegten in den meisten Fällen Kontakt mit den Lehrpersonen (mehr oder weniger eng), in einzelnen Fällen bestand kaum ein Kontakt. Negativ äusserte sich nur eine Begleitperson (man habe nicht an einem Strick gezogen, der Lehrer habe das Problem an sie delegiert). Eine gute Voraussetzung für einen funktionierenden Kontakt besteht, wenn sich die beteiligten Personen bereits kennen, sei es, weil die Begleitperson ebenfalls an der Schule unterrichtet oder früher unterrichtet hat oder, weil sich die Beteiligten von einem früheren „Fall“ her kennen, wie im folgenden Beispiel:

„Wir haben wirklich gut zusammenarbeiten können. Sie hat mir jeweils so die Semesterplanung zukommen lassen, damit ich wusste, wo, zu welchem Zeitpunkt sie an welchem Thema sind, in welchem Fach und wann, dass die Prüfungen sind (...) Das hat auch wieder mit der Selbständigkeit mit der Lernenden zu tun. Man sagt ja, ja, die geht ja in die Schule, die sollte das wissen. (...) manchmal, fehlt es dort dann halt trotzdem und für mich war das noch hilfreich.“ (IB-Begleitperson)

Die IB können dank den Lehrpersonen, wie das Beispiel zeigt, am „Ball bleiben“, auch wenn die Lernenden phasenweise nicht sehr zuverlässig im Überbringen von Informationen sind. Der Kontakt zwischen der IB und der Schule wird auch von den Betriebsverantwortlichen und den Eltern wahrgenommen und positiv bewertet.

Die Sicht der Schule wurde hier nicht einbezogen (ausführlich dazu Kap. 5), deshalb sind die dazu vorliegenden Informationen etwas einseitig. Es wurde insbesondere auch nicht klar, in welcher Hinsicht die IB für die Lehrpersonen eine Unterstützung oder Entlastung war. Umgekehrt war auch die Schulische Begleitung kaum ein Thema (nur zwei IB-Begleitpersonen erwähnen sie: Eine meint, sie „greife“ bei manchen Problemen zu wenig, die andere äussert sich kritisch, in dem Sinn, dass man noch „fest daran arbeiten müsse“ bzw. es v.a. auch an manchen Lehrpersonen liege, die „dafür nicht unbedingt gemacht sind“.)

Da der Schwerpunkt in den meisten IB beim Aufarbeiten des Schulstoffs liegt, hätte man hier unter Umständen erwarten können, dass es zu Abgrenzungsproblemen kommt. Dies scheint zumindest nicht in einem problematischen Ausmass der Fall zu sein bzw. konnte in den hier analysierten Fällen individuell abgesprochen werden.

Betrieb – IB

Grundsätzlich äussern sich praktisch alle Betriebsverantwortlichen explizit positiv dazu, dass es das Angebot der IB gibt. Dies ist sicher eine gute Grundlage für eine allfällige Zusammenarbeit im Rahmen des Prozesses. Allerdings zeigt sich in der Realität eine grosse Vielfalt in der Gestaltung dieser Beziehungen, wobei zwei Dinge zu unterscheiden sind: Zum einen, wie eng der Kontakt zwischen IB und Betrieb war und zum anderen, wie zufrieden die Beteiligten mit diesem jeweiligen Zustand waren. In der Mehrheit der Fälle ist der Kontakt eher locker, erfolgt nur nach Bedarf und beide Seiten sind zufrieden. Für diese Betriebe funktioniert die IB tatsächlich auch als Entlastung, wie mehrfach erwähnt wird: Der Betrieb muss sich so nicht mehr um die schulischen Leistungen des Lernenden kümmern, weil der „so etwas wie einen Paten“ hatte. Diese Abgrenzung kann aber auch so klar sein, dass sie an Desinteresse grenzen kann: Diese Betriebe wollen die Zusammenarbeit wirklich nur dann, wenn es Probleme gibt und finden es in Ordnung, dass kaum Kontakt bestand. Ein Betriebsverantwortliche illustriert diese Haltung und plädiert hier für eine klare Arbeitsteilung:

„Es ist gut zu wissen, eben von der schulischen Seite her, vom Obligatorischen her, dass von dieser Seite auch eine Unterstützung da ist. Nicht dass wir das auch noch machen müssen, weil wir ja schon vom Geschäft aus schauen müssen und ja, es kann ja nicht immer der Lehrbetrieb sein, der immer nur helfen muss. (...) Und wir sind ja mehr ein bisschen für das Praktische zuständig, und nicht gerade so für Rechnen und was sie alles haben. Ja, das war natürlich gut, jawohl.“ (Betrieb)

In diesem Fall ist zusätzlich interessant, dass der Betriebsverantwortliche im Interview berichtet, dass die Lernende nicht weiterbeschäftigt werde, weil man schon in der Ausbildungszeit erkannt habe, dass sie die Arbeitsleistungen nicht genügend erbringt. Diese Situation war aber offensichtlich nie Gegenstand der IB, es kam weder dem Betriebsverantwortlichen noch der IB in den Sinn deswegen Kontakt aufzunehmen (Die Begleitperson ist ebenfalls der Meinung, dass sie „dort im Betrieb schauen müssen“ und, dass „sie zu weit weg ist“).

Im Gegensatz dazu ist der Kontakt in einzelnen Fällen recht eng, wie das folgende Beispiel illustriert:

Sie informierte mich zwischendurch, wir hatten schon Kontakt miteinander, wo sie wieder mitteilte, woran sie arbeitet, woran sie mit ihm ist. Und ich habe dann hier vom Betrieb aus versucht, ihn zu motivieren, dass er auch daran arbeitet, ich habe ihm auch Zeit eingeräumt, dass er lernen konnte (...) Also das war schon ein bisschen ein Zusammengehen, in dem Sinn jetzt.“ (Betrieb)

In einem Fall fühlte sich der Betrieb dagegen eindeutig zu wenig einbezogen: Die IB informierte in diesem Fall nicht von sich aus, sondern der betriebliche Berufsbildende musste jeweils konkret nachhaken, wenn er etwas wissen wollte. Er hätte sich auch gewünscht, dass man sich zwischendurch einmal zusammengesetzt hätte. Die zuständige IB-Begleiterin sieht die Situation erwartungsgemäss anders: Sie berichtet von ihren Versuchen, Kontakt aufzunehmen und erklärt, dass der Verantwortliche nicht erreichbar gewesen sei bzw. die Zuständigkeiten auch nicht klar waren.

Eltern – IB

Bei der Mehrheit der hier analysierten IB sind die Eltern nur am Rande einbezogen worden. In manchen Fällen drängte es sich nicht auf, weil die Begleitungen relativ reibungslos verliefen. Insbesondere scheint auch dann **wenig Kontakt** zu bestehen, wenn es sich um Eltern mit Migrationshintergrund handelt (wohl auch sprachliche und kulturelle Barrieren). Einige IB-Begleitpersonen vertraten in den Interviews auch die Meinung, dass volljährige Lernende sich selber vertreten können und sollen: Die Ausbildungsprobleme seien nicht mehr „Elternsache“ und, so eine Begleitperson, es sei nicht ihre Aufgabe, der Mutter zu sagen, wie sie den Sohn zu Hause zu begleiten habe (obwohl dies von Seiten der Mutter durchaus ein Bedürfnis gewesen wäre. Entsprechend unzufrieden ist die Mutter diesbezüglich, zudem ist sie der Ansicht, dass sie Informationen zu ihrem Sohn hätte beisteuern können.)

Andere Eltern dagegen empfanden die IB als **Entlastung**, auch wenn es schwierig gewesen sei, loszulassen. Man habe ihnen gesagt, dass er nun selber seinen Weg gehen müsse. Das sei nach jahrelanger Unterstützung zuerst schwierig zu akzeptieren gewesen, aber auch eine „brutale Entlastung“, wie es eine Mutter ausdrückt.

Mit dem „Nichteinbezug“ der Eltern signalisieren manche IB bewusst, dass sie dem Lernenden die volle Verantwortung für sein Tun zuschreiben und (zumindest teilweise) auch zu-

trauen. Ein Lernender meinte dazu, dass es das gewesen sei, was ihm am meisten gebracht habe: Zeigen zu können, dass er es auch alleine kann. Indirekt ergibt sich daraus auch eine Strategie für die IB, um Druck zu machen (wenn du nicht „spurst“, dann sehe ich in dir wieder das Kind und wende mich an die Eltern, überspitzt ausgedrückt).

IB-Begleitpersonen treffen offenbar aber auch auf Situationen, wo sie feststellen müssen, dass die Eltern bereits resigniert haben:

„Ich habe mit der Mutter einmal kurz telefoniert, weil er hat den Termin vergessen und da habe ich nachgefragt, wo er ist, und dann hat sie sehr ohnmächtig geredet, so im Stil "ja, wir wissen wie er ist und wir können halt nichts ändern" und da habe ich wie gemerkt, "ich kann sie nicht einspannen", sie hat schon aufgegeben. Und dann sagte sie: "Nein Sie, wir sind so froh, können wir jetzt an Sie abgeben, wir wissen nicht mehr was wir machen sollen, er ist einfach so, wie er ist.““ (IB-Begleitperson)

Die Mutter selber erinnert sich ebenfalls an diesen Kontakt, deutet die Situation allerdings etwas anders (man habe ihr gesagt, sie solle ihrem Sohn etwas Dampf machen, sie habe dann mit ihm gesprochen und das habe ja dann auch geklappt.) Für die IB im obenstehenden Fall war klar, dass es für sie keinen Sinn macht, die Eltern „mit ins Boot“ zu holen. In einem anderen Fall bezieht die IB die Eltern bewusst ein und stützt das Familiensystem als Ganzes, wie die folgenden Äusserungen der Mutter zeigen:

„Also da war ich froh, dass ich jemanden hatte mit dem ich sprechen konnte, über sie auch. Das hat mir geholfen. Sonst, ich wusste also wirklich nicht mehr, was ich machen muss mit diesem Mädchen, ich kannte sie so nicht vorher (...). Wenn ich Probleme hatte mit ihr, konnte ich sie anrufen und sie hat mich wieder ein bisschen beruhigt, wenn sie manchmal wieder so einen Ausraster hatte. Und dann konnte ich mit H. darüber sprechen, und dann ist es wieder gegangen.“ (Mutter)

6.4.4 Zufriedenheit und Ergebnisse der Begleitungen

In allen analysierten Fällen wurde der Abschluss der Ausbildung als Hauptziel genannt und dies jeweils von allen beteiligten Personen. Vor diesem Hintergrund sind die erreichten Ergebnisse sehr positiv zu bewerten: Nur eine Person in dieser (nicht repräsentativen) Auswahl hat das Ausbildungsziel nicht erreicht. Dies bestätigt auch die Ergebnisse der Dossieranalyse (ebenfalls überwiegend bestandene Abschlussprüfung).

Da die meisten Interviews erst nach Abschluss der Ausbildung geführt wurden, wirkt sich diese positive Grundstimmung auch auf die Zufriedenheit mit der IB im Rückblick aus. Viele der Beteiligten äusserten sich vollumfänglich und teilweise explizit ohne Einschränkungen zufrieden mit der IB. Von den Lernenden waren bis auf eine Person alle zufrieden (einige mit Einschränkungen). Auch die Betriebsverantwortlichen, die Eltern und die Begleitpersonen beurteilten die IB sich grundsätzlich positiv, allerdings in Nuancen unterschiedlich und vereinzelt wurden kritische Teilaspekte genannt. Die folgende Tabelle 6.10 gibt Überblick zu den Argumenten und Begründungen im Zusammenhang mit der Zufriedenheit (ähnliche Argumente wurden nur einmal aufgenommen, es wurden nur Aussagen berücksichtigt, die auf die Frage nach der Zufriedenheit gegeben wurden):

Tabelle 6.10: Zufriedenheit mit der IB-Begleitung im Rückblick: Begründungen

	Ja , <u>weil</u>	Ja, <u>aber</u> /nein, weil
Lernende/r (12)	<ul style="list-style-type: none"> - Davon profitiert, hat etwas gebracht, viel gelernt - Hat gut getan, hat mir gefallen - Gute Betreuung - Ohne IB wäre Abschluss nicht möglich gewesen 	<ul style="list-style-type: none"> - Brauchte viel Disziplin - Zwischendurch gefragt: wozu dieses Vorgehen (Lerntherapie) und nicht mehr fachliche Unterstützung - Hat mir nichts gebracht
Betrieb (11)	<ul style="list-style-type: none"> - Ziel erreicht - Gute Sache - Wären sonst überfordert gewesen - Konstante Verbesserung der Schulleistungen - Abschlussprüfung bestanden - Gut als Bezugsperson für Lernende 	<ul style="list-style-type: none"> - Mehr Kooperation mit Betrieb - Zeit vor dem Abschluss zu knapp
Eltern (6)	<ul style="list-style-type: none"> - Froh, dass Abschluss gelungen ist - Gute Sache 	<ul style="list-style-type: none"> - Zeitliche Verzögerung, Zeit zu knapp - Zu wenig „psychologisch“ - Zu wenig an einem bestimmten Problem gearbeitet
IB (12)	<ul style="list-style-type: none"> - Gute Sache - Normal, dass nicht alles gut läuft - Habe helfen können - Sehr dankbare Lernende - Gute Entwicklung des Lernenden - Gute Zusammenarbeit der Beteiligten - Alles im Rahmen des Möglichen getan 	<ul style="list-style-type: none"> - Schwieriger Verlauf, Lernender sehr verschlossen - Knappe Zeit - Aufgabe geht über Nachhilfe hinaus (die ihr bezahlt wurde) - Einstellung liess sich in der knappen Zeit nicht verändern - Engagement des Lernenden ist zentral

Die meisten Interviewten (sowohl die Betroffenen selber, wie auch das Umfeld) sind der Ansicht, dass der **EBA-Abschluss ohne die IB zumindest fraglich** gewesen wäre (für einige ist es auch ganz klar, dass die Lernenden es nicht geschafft hätten). Am kritischsten sehen die IB selber ihre Einflussmöglichkeiten. Eine wichtige Einschränkung von dieser Seite bezog sich auf die Frage der **Nachhaltigkeit der Veränderungen** und damit auch auf die Frage, ob die Lernenden ihre berufliche Zukunft meistern werden. Eine IB-Begleitperson äussert dazu die folgende interessante Hoffnung:

„Wissen sie, dieser Mann ist jetzt 18 und ich meine die Entwicklung, die läuft ja so schubartig. Ich habe manchmal das Gefühl, und bei ihm vielleicht auch, dass es nachwirkt wie in einer Kur (...) Ich kann mir einfach vorstellen, alleine die Tatsache, dass er das jetzt geschafft hat, dass ihm das ein grösseres Selbstbewusstsein und eine gewisse Befriedigung gibt, dass ihn das schlussendlich auch dazu motiviert weiterhin zu lernen, weil mit 18 hat er ja einfach noch nicht fertig gelernt.“

Andere IB-Begleitpersonen sind diesbezüglich skeptischer und rechnen nicht mit einer positiven Entwicklung, wenn es nicht entscheidende Wendungen beim Lernenden/bei der Lernenden oder in deren/dessen Umfeld gibt.

Die folgende Tabelle 6.11 zeigt auf, wie die Anschlusslösungen der 12 Lernenden zum Zeitpunkt der Interviews aussahen und wie sich das Umfeld (Betrieb, IB, Eltern) dazu äusserte:

Tabelle 6.11: Anschlusslösungen der Lernenden und die Einschätzungen des Umfelds

Fall	Anschlusslösung	Meinungen dazu im Umfeld
Feste Anschlusslösungen vorhanden (4 Fälle)		
1	EFZ-Lehrstelle gefunden	IB und Betrieb sind skeptisch, Eltern optimistisch
2	Stelle im Lehrbetrieb	Optimistische Einschätzungen, Potential für Weiterbildung fraglich
3	EFZ-Lehrstelle gefunden	IB und Betrieb sind klar optimistisch
4	Hat eine feste Anstellung in einer Garage	Trotz abgebrochener Ausbildung eine Anstellung gefunden
Temporäre Anschlusslösungen vorhanden (5 Fälle)		
5	Arbeitet in einer Bar, will Barkeeperkurse besuchen	Umfeld (Eltern und Betrieb) eher optimistisch, IB äussert sich nicht eindeutig
6	Ist noch in der praktischen Ausbildung	Umfeld ist optimistisch, dass sie auf einem guten Weg ist und die Ausbildung abschliesst
7	Arbeitet temporär auf der Alp	Betrieb ist eher besorgt, ob er danach etwas findet, IB vorsichtig optimistisch
8	Arbeitet momentan im Service	Betrieb und IB haben keine Bedenken in diesem Fall (von ihrer Persönlichkeit her positiv)
9	Temporäre Anstellung, danach Militär	Eltern und Betrieb positiv, IB ist eher skeptisch
Keine konkreten Anschlusslösungen vorhanden (3 Fälle)		
10	Keine Anstellung im Lehrbetrieb	Betrieb wollte sie nicht weiterbeschäftigen, IB vorsichtig optimistisch
11	Keine Anstellung	Will nicht auf dem Beruf bleiben, ev. in eine Grafikerschule, Umfeld ist ziemlich besorgt
12	Keine Anstellung	Lehrbetrieb hatte nur 50% für ihn, man ist aber optimistisch (engagiert, zuverlässig)

Vier Personen haben offensichtlich eine feste Anschlusslösung nach der Ausbildung gefunden, zwei davon nehmen die EFZ-Ausbildung in Angriff (wobei bei einer Person hier einige Bedenken geäussert wurden). Fünf Personen haben eine temporäre Anstellung gefunden, teilweise aber nicht im erlernten Beruf. Drei Personen verfügten zum Zeitpunkt des Interviews nicht über eine berufliche Anschlusslösung.

6.4.5 Fallbeschreibungen und -verläufe

Um zu verstehen, warum und wie sich die Lernenden unter teilweise vergleichbaren Voraussetzungen im Verlauf der Ausbildungszeit und der IB unterschiedlich entwickelten, werden abschliessend einige Fälle und deren Verlauf exemplarisch beschrieben. Es soll damit gleichzeitig auch aufgezeigt werden, welche Faktoren und Rahmenbedingungen in dieser Zeitspanne für den Verlauf mitbestimmend waren (im Sinne von „ungünstigen“ und „günstigen“ Bedingungen für die Zielerreichung).

Die folgende Abbildung 6.9 ist ein Versuch, die Fälle anhand von zwei Dimensionen einzuordnen: Die erste Dimension beschreibt die Komplexität und den Schwierigkeitsgrad der Ausgangssituation (vgl. Kap. 6.3.1), die zweite Dimension eine Einschätzung des Erfolgs am Ende der Ausbildung (im Sinne von: wie optimistisch kann man sein, dass die jungen Berufsleute beruflich ihren Weg machen, dies aus der Sicht der verschiedenen Beteiligten, vgl. Tab. 6.11). Um die Anonymität der Lernenden zu wahren, wurden andere Namen gewählt und auf eine Zuordnung zu Kantonen und Berufen verzichtet.

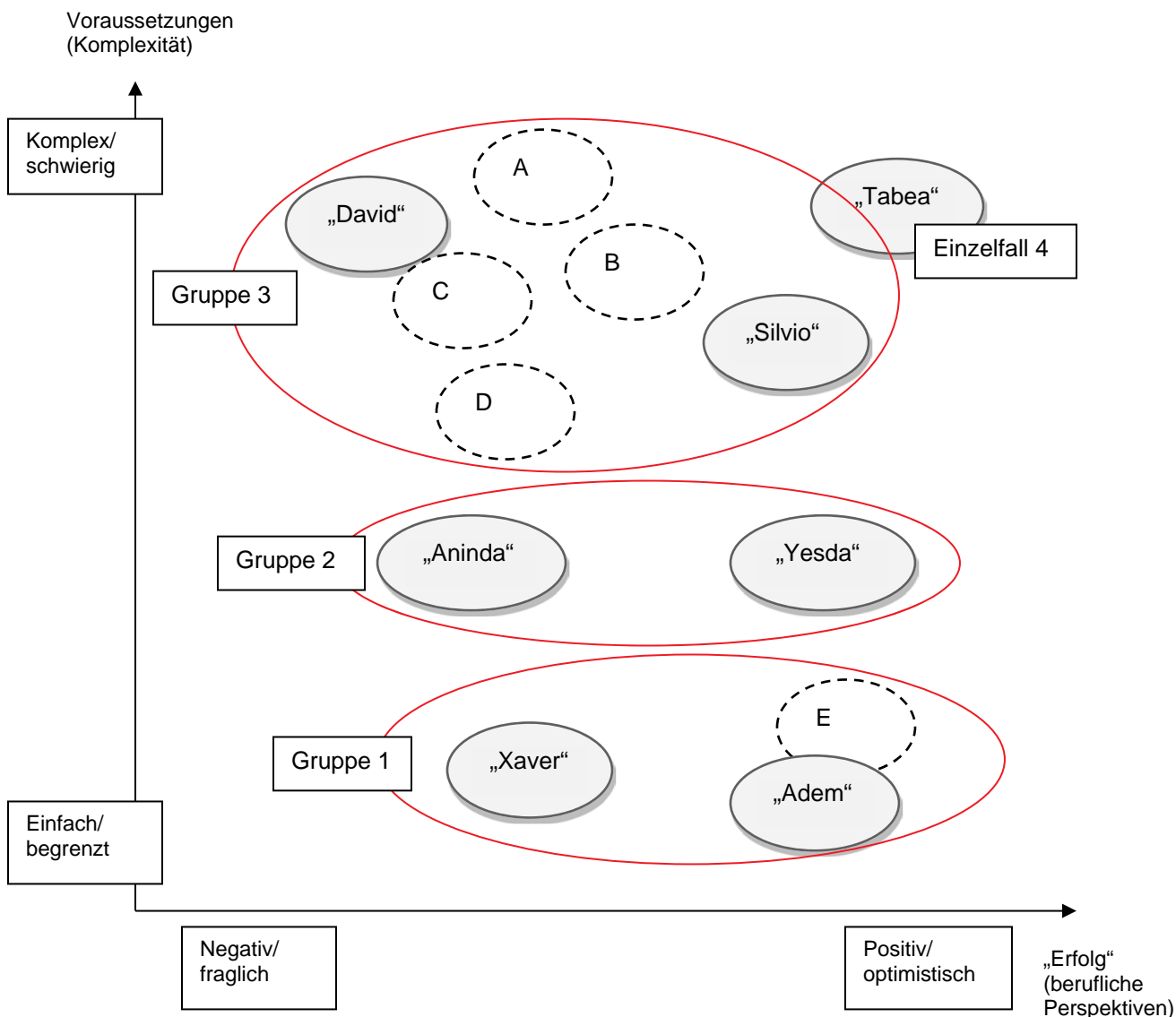


Abbildung 6.8: Zuordnung der 12 „Fälle“ anhand von zwei Dimensionen

Im Folgenden sollen nur die in Abbildung 6.9 grau markierten „Fälle“ genauer beschrieben werden, die jeweils verwandten Fälle (d.h. Fälle, die ähnliche Voraussetzungen hatten und ähnlich verliefen) kurz abgegrenzt und die kontrastierenden Fälle (d.h. Fälle mit ähnlichen Voraussetzungen aber anderem Verlauf) im Vergleich dazu dargestellt werden.

G1 – Gruppe 1

Die erste Gruppe umfasst drei männliche Lernende: Sie kamen in erster Linie wegen schwachen schulischen Leistungen in die IB, einer bereits im ersten Lehrjahr, die beiden anderen im Dezember bzw. Januar des zweiten Lehrjahres. In allen drei Fällen könnte man eher von „einfachen“ Ausgangsbedingungen sprechen: Es gab zu Beginn keine Hinweise auf Probleme, die über das Schulische hinausgingen und alle drei Lernenden waren mit der IB einverstanden und zu Beginn kooperativ.

Im weiteren Verlauf zeigen sich aber zwischen diesen drei Fällen Unterschiede: In zwei Fällen sind sich die Beteiligten am Ende einig, dass die Lernenden eine positive Entwicklung durchgemacht haben und man ist optimistisch in Bezug auf die berufliche Zukunft. In einem Fall sieht v.a. die Begleitperson das Erreichte in einem kritischen Licht.

Im Folgenden werden zwei Fälle etwas genauer vorgestellt:

„Adem“

Anlass für die IB waren bei Adem schulische Schwierigkeiten, v.a. in der Mathematik. Vom Betrieb her gab es keine Probleme. Der Lehrbetriebsverantwortliche war sich allerdings offenbar von Anfang an bewusst, dass es für Adem schulisch schwierig werden könnte und hat versucht, ihn zu unterstützen, indem er ihm z.B. eine stärkere Lehrtochter zur Seite gestellt hat.

Die IB-Begleitperson beschreibt den Start und seine ersten Überlegungen in diesem Fall wie folgt:

„Also er wusste, was er wollte. (...) Ja, also wir trafen uns und dann gab er mir eben sein Problem, also eben sein Anliegen bekannt. Und da habe ich mir überlegt, was ich machen könnte, und da habe ich das Gefühl, dass dies schon in eine gute Richtung ging.“ (IB-Begleiter)

Nach Ansicht der IB-Begleitperson handelte es sich nicht um einen „happigen“ Fall: Es sei Adem in der Berufsschule wahrscheinlich zu schnell vorwärtsgegangen und „er ging in der Klasse unter“. So hat er jemanden gebraucht, der es ihm noch einmal zeigt. Adem selber beschreibt seine anfängliche Voreingenommenheit gegenüber der IB und wie er positiv überrascht war von der Begleitperson. Der Betrieb wurde nicht einbezogen, dazu bestand aus Sicht des IB-Begleiters keine Notwendigkeit und von Seiten des Betriebs wird dies auch nicht in Frage gestellt. Auch mit den Lehrpersonen hatte der IB „wenig bis keinen“ Kontakt (er ist selber Lehrer an einer Berufsfachschule). Vom familiären Hintergrund ist nicht sehr viel bekannt: Der interviewte Vater wusste nichts von der individuellen Begleitung, er beschreibt im Interview seine eigene Migrationsgeschichte. Adems Freundin scheint eine wichtige Rolle zu spielen: Sie „pusht“ ihn offenbar, eine zeitweilige Trennung hat sich denn auch auf seine Leistungen stark ausgewirkt.

Adem ist schliesslich sehr zufrieden mit dem, was er erreicht hat. Die Motivation scheint sich im Prozess laufend gesteigert zu haben mit den Erfolgen, die sich einstellten:

„Er hat mich einfach eben im Persönlichen halt auch gestärkt. (...) am Anfang habe ich gedacht ja ein Begleiter, vielleicht klappt es oder vielleicht auch nicht, aber er hat mich immer wieder motiviert und ich hatte immer wieder Freude, zu ihm zu gehen.“ (Adem)

Gegen Ende der IB fiel dem IB-Begleiter allerdings auf, dass Adem nicht mehr ganz so motiviert und zuverlässig war und man kam zur Einsicht, dass er die IB wohl nicht mehr brauchte und beendete sie. Adem hat die Prüfung mit der Note 4.4 bestanden und damit, so die Ansicht des Lehrbetriebs, die Ziele nicht nur erreicht, gar übertroffen. Die berufliche Zukunft von Adem beurteilen alle recht positiv, etwas in Frage gestellt wird das Potential für weitere schulische Weiterbildungen. Er kann im Lehrbetrieb bleiben, da man mit seinen Leistungen zufrieden ist: Arbeiten könne er, jetzt müsse er sich noch beweisen. Wenn er wolle und Einsatz bringe, dann könne er es noch recht weit bringen.

„Xaver“

Xaver stellt die Ausgangssituation für die IB so dar, dass er ausschliesslich Unterstützung in der Abschlussphase der Ausbildung gebraucht habe (im Schulischen und bei der Vertiefungsarbeit, ausserdem habe er die Hausaufgaben nicht gemacht, weil es ihn „ein bisschen angeschissen“ habe). Interessant ist das implizite Ziel von Xaver für die Begleitung: Er erhofft davon, good-will bei den Lehrpersonen und bessere Noten. Die IB stellt insgesamt fest, der „Burscht“ habe nicht mit „offenen Karten gespielt“. Er sei in der IB oft nach kurzer Zeit schon unkonzentriert gewesen und habe „kleine Happen“ gebraucht. Der Betrieb war insgesamt nicht gross involviert bei der IB: Man scheint mit den betrieblichen Leistungen von Xaver zufrieden gewesen zu sein und betont insbesondere, dass er immer anständig war. Die Begleitperson beschreibt den Betrieb dagegen als "gleichgültig" und auch der Kontakt mit der Berufsfachschule war aus ihrer Sicht unbefriedigend, man habe einfach an sie delegiert. Sowohl die Mutter wie auch Xaver selber sind zufrieden mit der IB und mit dem erfolgreichen Abschluss. Ganz anders die Begleitperson: Sie ist unzufrieden mit dem Verlauf und hätte gerne noch mehr bei Xaver bewegt. In verschiedenen Gesprächen versuchte sie ihm die Konsequenzen aufzuzeigen, die für ihn ein Abschluss (bzw. kein Abschluss) haben, aber es sei ihm „scheissegal“ gewesen. Auch beim Abschlussgespräch noch erklärt er, er habe nur 60% für die Abschlussarbeit investiert. Hier hakte die IB-Begleiterin nach:

„Und dann haben wir ihn gefragt, wieso nur 60%? Weil er nicht mehr Lust gehabt habe, war seine Antwort, weil er solche Sachen nicht gerne mache, oder. Und dann habe ich gesagt: Und so, jetzt will ich von ihm noch wissen, was ich hätte machen müssen, dass ich ihn auf 80 oder 100% raufgebracht hätte. Und dann hat er gelacht und sagte: "Frau Y. Sie sind eine ganz liebe Frau, aber sie haben keine Chance gehabt." (IB-Begleiterin)

Aus Sicht der IB-Begleitperson ist die familiäre Situation von Xaver ein wichtiger Begleitumstand, der für die Beratung und den Entwicklungsprozess eher erschwerend war: Die Familie ist finanziell gut gestellt, Xaver braucht sich keine Sorgen zu machen. Xaver arbeitet zurzeit temporär und möchte danach zum Militär. Mutter und Sohn sind voller Zuversicht für die berufliche Zukunft von Xaver. Die IB dagegen ist skeptisch, so lange er „im goldigen Bettchen liegt und nichts beitragen muss“.

G2 – Gruppe 2

Bei den beiden Lernenden in der zweiten Gruppe handelt es sich um zwei junge Frauen, beide haben einen Migrationshintergrund, der sich im Verlauf der Ausbildungszeit auswirkt. Beide Frauen haben von ihrer Familie her wenig Unterstützung. Yesda begann mit ihrer IB bereits im 1. Lehrjahr, Aninda erst im November des zweiten Lehrjahrs.

„Yesda“

Yesda wurde aufgrund von schulischen Problemen ("schlechte Noten") bei der IB angemeldet und dies offenbar gleich zu Beginn der Ausbildung: Sie hatte in ihrem späteren Lehrbetrieb ein Praktikum gemacht und ihr Vorgesetzter wurde bereits damals initiativ und erkundigte sich nach Unterstützungsmöglichkeiten

Die Lernende wird von der IB-Begleiterin und vom Betriebsverantwortlichen sehr positiv beschrieben: sie sei motiviert, fleissig und angenehm im Umgang (z.B. auch mit Kunden). Auch in der IB hat sie sehr gut mitgearbeitet und entsprechend bemüht sich auch ihr Umfeld um sie, wie die Beschreibung einer gemeinsamen Sitzung mit Lehrpersonen durch die IB-Begleitperson zeigt:

„Jede Seite konnte so ihre Beobachtungen und Erfahrungen mitteilen. Weil Frau Y. hat sich sehr bemüht und war extrem fleissig, da wollte man schon auch, dass sie diese Möglichkeit bekommt durch ihren enormen Arbeitseinsatz sich zu verbessern und dass es nicht daran scheitert, wenn sie bei einer Prüfung beispielsweise eine Frage nicht richtig versteht. Da schaute man dann auch, wie man es am besten machen und wie man die Strategie noch verbessern könnte.“

Auf der anderen Seite hat Yesda einen schwierigen familiären Hintergrund und vor allem hatte sie in der Ausbildungszeit Probleme mit ihrem Aufenthaltsstatus. Hier wurde sie von der IB ebenfalls unterstützt (Vorbereitung von Papieren, Erkundigungen einholen, usw.). Damit ermöglicht die IB, dass sich Yesda wieder mehr auf die Ausbildung konzentrieren kann. Die IB erwähnt allerdings auch, dass sie damit weit über den Rahmen einer "Nachhilfe" gefordert war. Sie war in deshalb auch froh, dass sie sich bei Bedarf auch an den zuständigen IB-Berater wenden konnte.

Yesda hat die Ausbildung schliesslich bestanden und alle sind zufrieden. Der Betrieb und Yesda selber sind im Übrigen der Ansicht, dass sie dies ohne IB nicht geschafft hätte, die Begleitperson hätte es ihr dagegen zugetraut, das alleine "durchzuziehen". Im Moment arbeitet Yesda nicht im erlernten Beruf, sondern im Service. IB und Betrieb zweifeln aber nicht daran, dass die junge Frau aufgrund ihrer positiven Art ihren beruflichen Weg machen wird.

„Aninda“

Im Folgenden soll nur auf ein paar wesentliche Unterschiede im Vergleich zum obenstehenden Fallbeispiel hingewiesen werden: Auch das familiäre Umfeld von Aninda ist nicht einfach: Die IB hat den Eindruck, dass sie durch ihre Familie „gebremst“ wird. Von ihrer Person her wird Aninda von der IB-Begleiterin als „selbständig“ bezeichnet, und sie sei eine die sich auch gut einfügen könne. Allerdings „verstecke“ sie sich auch manchmal, in diesem Zusammenhang berichtet die IB von der Erfahrung einer Lehrperson mit Aninda:

„Die Lehrerin hat immer gesagt, sie mache so schlechte Noten und man sagt ihr immer "also jetzt, jetzt müssen Sie auf die Hinterbeine stehen, es ist nicht mehr gut". Und sie sieht immer noch so aus "ja easy".“ (IB-Begleitperson)

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Frauen besteht bei der betrieblichen Unterstützung: Offensichtlich war dieser mit den Leistungen von Aninda nicht zufrieden, zieht aber zu keinem Zeitpunkt in Betracht, dass dies auch für die IB ein Thema sein könnte. Auch die IB-Begleitperson ist der Ansicht, sie sei „zu weit weg“ vom Betrieb. Die Ausbildung hat Aninda nun mit Erfolg bestanden (Note 4). Für den Betrieb ist allerdings klar, dass Aninda nicht bleiben kann. Ihre berufliche Zukunft ist deshalb noch ungewiss.

G3 – Gruppe 3

Diese Gruppe ist wohl nicht zufällig die grösste Gruppe: Es handelt sich um sechs junge Männer mit unterschiedlichem Ausbildungshintergrund (verschiedene Dienstleistungs- und handwerkliche Berufe). Zwei von ihnen haben praktisch keinen familiären Rückhalt (aufgewachsen im Pflegeheim, Elternteil verstorben oder im Ausland), drei haben ein ADS diagnostiziert, auch die anderen haben grössere schulische Probleme, sowohl von ihrer Motivation, wie auch von ihrer Leistung her (meist nicht auf einzelne Unterrichtsfächer beschränkt). Zwei

haben einen Lehrbetriebswechsel hinter sich, zwei eine Zurückstufung von der EFZ-Ausbildung.

„Silvio“

Silvio hat die "richtige" Lehre abbrechen müssen (wie er es nennt). Die Mutter beschreibt die damalige Situation quasi als Systemzusammenbruch: Man wusste nicht, was mit dem Jungen los war und "wir haben ihn zurücksetzen müssen". Die Eltern von Silvio sind engagiert und haben ihn bereits in seiner obligatorischen Schulzeit intensiv begleitet, sind allerdings jetzt dankbar um die Hilfe von aussen. Bereits damals waren schon erste Anzeichen von ADS erkennbar.

Silvio ist gut in die IB eingestiegen, dann liess seine Motivation allerdings nach: Er hielt sich nicht an die Abmachungen und redete sich oft heraus. Der IB analysiert dies im Rückblick mit Gelassenheit: Probleme seien normal bei diesen Lernenden. Trotzdem zeigte er Silvio damals klar und deutlich die Konsequenzen seines Verhaltens auf:

„Zu Beginn machte er die Hausaufgaben nicht, bis wir begannen, Druck auszuüben und ich gesagt habe, dass dies so nicht weiter gehen kann. Ich hätte auch abgebrochen, wenn er die Aufgaben weiter nicht gemacht hätte. Aber soweit kam es dann nicht. Aber wir mussten den Druck erhöhen. Wie gesagt, freiwillig hat er nie mehr als nötig gemacht, nur immer das Minimum.“

Im Betrieb zeigte Silvio offensichtlich ein ähnliches Verhalten: Er kam kaum von sich aus und machte nur, was ihm gesagt wurde. Mit dem Betrieb hatte der IB ein gutes Einvernehmen, er kannte ihn als ehemaliger Berufsfachschullehrer bereits (bestätigt durch das positive Feedback des Betriebs). So bestand aus dem gleichen Grund auch zum Fach- und ABU-Lehrer ein guter Kontakt.

Silvio hat den EBA-Abschluss mit einer Note von 4.9 geschafft. Darüber hinaus ist er selber auch der Meinung, dass er sich persönlich verändert und ihm die IB dabei geholfen hat:

„Mir hat es wirklich geholfen. Ich habe dann gemerkt, dass es mit Anstrengung gut geht und es hat mir anschliessend auch gezeigt, dass es wirklich das ist, was ich machen möchte und dass ich mich auch mehr hineinknien muss. (...) Bei mir hat sich stark verändert, dass ich nun weiss, dass ich mehr leisten möchte und ich lerne jetzt auch von mir aus. Ich weiss auch wie ich nun Hilfe beanspruchen kann und wo ich diese Hilfe auch finden kann, wenn ich etwas nicht gleich verstehe.“

Auch der IB-Begleiter ist zufrieden mit dem Ergebnis und stellt fest, dass Silvio sich weiterentwickelt hat und initiativer geworden ist, „über den Berg“ sei er aber noch nicht. Der Betrieb sieht die Situation ähnlich: Silvio habe begriffen, dass er „Gas geben muss“, aber ein „Reissertyp“ werde er wohl nie sein. Eine Lehrstelle hat er allerdings mit Unterstützung seines Lehrbetriebs gefunden. Betrieb und IB sind zwar etwas skeptisch, ob er die EFZ-Ausbildung schafft. Silvio selber ist der „richtige“ EFZ-Abschluss aber sehr wichtig und laut seiner Mutter ist er bereits jetzt dabei, sich wieder Unterstützung zu organisieren.

In den **drei verwandten Fällen** kam es ebenfalls im Verlauf der Begleitungen zu Schlüsselszenen (an die sich die meisten Beteiligten erinnern), bei denen der/die IB den Lernenden vor die Wahl stellten, entweder besser mitzuarbeiten oder die IB zu beenden. Dies hat jeweils zu markanten Verhaltensänderungen geführt. Eine Schlüsselfunktion haben, wie bei Silvio, Erfolgserlebnisse und die damit einhergehende Erkenntnis, dass sich die Anstrengung lohnt.

„David“

David hat ebenfalls eine Ausbildung auf EFZ-Niveau begonnen, wurde dann aber zurückgestuft. Im Interview mit der Mutter wird deutlich, dass die Schwierigkeiten schon in der Schulzeit begannen, erst nach Beginn der Ausbildung wurde aber die Diagnose ADS offiziell gestellt. Der Betrieb kritisiert, dass man die IB zu spät eingeleitet habe, auch dass man von Seiten der Familie nicht mit offenen Karten

gespielt habe. David habe im Betrieb v.a. Probleme gehabt sich zu organisieren und Prioritäten zu setzen ("büschele"). David selber bezeichnet sich als "nicht guter Lerner", die Leistungen seien aber nicht das Problem gewesen, er habe manchmal nicht so "möge" und das habe dann etwas schlechte Stimmung gegeben. Die IB sieht das Problem v.a. im motivationalen Bereich: Er habe zwar beteuert, dass er die Ausbildung abschliessen wolle, aber daraus nicht die Konsequenzen gezogen (Lernen, Repetieren, usw.). Sie machte zudem immer wieder die Erfahrung, dass sich David auf der „psychologischen Ebene“ nicht abholen liess: Er habe sich in den Gesprächen abweisend verhalten und niemanden an sich herangelassen. David äussert selber gegenüber der Begleitperson, dass er einfach „Nachhilfe“ wolle. Aus organisatorischen Gründen habe dann aber kein Wechsel stattfinden können, was dazu führte, dass sich David schliesslich etwas mit der Situation und seiner IB arrangiert hat:

„Von diesem Moment weg lief es ein bisschen besser: Er hat gemerkt, dass er da so an der Klippe steht, oder hatte schon fast das Gefühl jetzt geht dann das auch nicht mehr, diese Unterstützung.(...) Gleichzeitig ging es immer näher an die Abschlussprüfung heran, es wurde ein bisschen konkreter, man wusste genauer, was müssen sie wirklich können.“ (IB-Begleitperson)

Wie aus den Interviews hervorgeht, verlief in diesem Fall die Zusammenarbeit unter den Beteiligten nicht optimal: Zwischen der IB und der Schule funktionierte es gut, dagegen bestand zwischen IB und Betrieb kaum Kontakt. Auch zwischen der Familie und den professionell Beteiligten herrschte teilweise Misstimmung. Die Mutter kritisiert sowohl den Betrieb wie auch die IB.

David schafft die Abschlussprüfung schliesslich mit der Note 5.2 und ist im Rückblick mit der IB zufrieden („es hat mir ziemlich geholfen“). Der Betrieb sieht den Einfluss der IB v.a. im schulischen Bereich, auf betrieblicher Seite habe man nur minime Fortschritte festgestellt. Entsprechend sorgenvoll sieht der Betriebsverantwortliche Davids berufliche Zukunft

David selber findet es „etwas doof“, dass er noch keine Stelle gefunden hat, er hofft, dass ihm eine weitere Ausbildung in einer Privatschule mehr entspricht. Das hofft auch seine Mutter, die aber gleichzeitig voller Sorgen in die Zukunft blickt: Die Ausbildung sei zwar geschafft, aber man stehe nun „im Luftleeren“ und das Problem sei „doch irgendwie noch nicht gelöst“.

E4 – Einzelfall: Tabea

Tabea hat ihre Ausbildung in der freien Wirtschaft begonnen. Der Druck war allerdings zu gross und sie bekam psychische Probleme. Der Betrieb hat die IB nur in der Anfangsphase erlebt. Ursprünglich war geplant, Tabea wieder in den Betrieb zu integrieren. Die psychischen Probleme waren aber zu schwerwiegend und Tabea wechselte schliesslich in einen geschützten Rahmen.

Die IB-Begleiterin beschreibt die Anfangssituation als sehr schwierig, die Lernende dagegen als überaus dankbar. Man ist dann in der IB nach und nach die anstehenden Probleme angegangen (wie weiter, finanzielle Situation, IV-Einbezug, usw.). Tabea ist von der IB sehr begeistert: Sie hat mit ihr über alles sprechen, "ihr Herz ausschütten" können. Die IB verfolgte offensichtlich einen ausgesprochen systemischen Ansatz: Für sie ist die Vernetzung der Beteiligten sehr wichtig, wobei ihr die Rücksprache mit der Lernenden sehr wichtig ist: So unterstützt sie die Lernende beim Abschied von ihrem ehemaligen Betrieb, steht den Eltern beratend zur Seite und arbeitet auch mit dem neuen Betrieb und der Schule aktiv und federführend zusammen.

Tabea absolviert 2012 schliesslich den schulischen Abschluss der EBA und plant den praktischen Abschluss für das kommende Jahr. Sie hat den Eindruck, dass sie sich (auch dank der IB) in der Ausbildungszeit sehr verändert hat: Sie sei "ein anderer Mensch geworden", viel gelassener, raste nicht mehr so schnell aus und freue sich auf ihre berufliche Zukunft. Die IB-Begleitperson beschreibt die Entwicklung von Tabea ebenfalls positiv und ist momentan recht optimistisch, dass sie es schafft, auch wenn ein weiteres Jahr im geschützten Rahmen eine kurze Zeit ist, um wieder Fuss zu fassen.

Zusammenfassend zu den Fallbeschreibungen:

Vergleicht man die erfolgreichen mit den weniger erfolgreichen IB-Verläufen, so fallen die folgenden Unterschiede ins Auge:

- **Person des Lernenden:** Lernende, die bereits zu Beginn offener sind oder sich im Verlauf der IB öffnen konnten, haben eher eine Chance, dass ein für sie positiver Prozess in Gang kommt. Allgemeiner gesprochen hat hier die allgemeine Sozialkompetenz eine Schlüsselfunktion. Dasselbe gilt auch für Lernende, die sich mit den Zielen der IB wirklich identifizieren oder bereits mit klaren Zielvorstellungen in die IB kommen.
- **Startzeitpunkt der IB:** Erfolgreiche IB-Begleitungen starteten in der Regel eher frühzeitig, selbst in „einfacheren“ Fällen. Das eröffnet der IB mehr Möglichkeiten, Abwehrhaltungen abzubauen, Veränderungen einzuleiten und auch Krisen durchzustehen. In schwierigen Fällen wurde die Zeit für die IB knapp und man konzentrierte sich v.a. auf das Aufarbeiten des Schulstoffs.
- **Kooperation unter den Beteiligten:** Erfolgreiche IB-Begleitungen zeichnen sich dadurch aus, dass die Beteiligten gut untereinander kooperieren und alle wesentlichen Personen/Institutionen einbezogen sind. Wo dies erfolgreich geschehen ist, hatte die IB meist eine sehr aktive Funktion in dieser Hinsicht. Dies ist v.a. bei komplexen Fällen sehr wichtig und setzt voraus, dass sich die Beteiligten zu Beginn über die Ausgangslage austauschen. Die weitere Zusammenarbeit mit der Schule ermöglichte es der Begleitperson, die Inhalte zu planen und „Klappen“ frühzeitig zu erkennen. Der betriebliche Kontakt ermöglichte es selbst bei einem stark schulischen Fokus zu erkennen, woher allfällige Missstimmungen und Motivationstiefs kommen. Im Idealfall ist der Betrieb über das aktuelle Thema in der IB informiert und arbeitet im Betrieb nach Möglichkeit an ähnlichen Themen (z.B. Arbeitsorganisation). Erfolgsversprechend ist auch der Einbezug der Eltern zumindest insoweit, dass sie die IB mittragen, auch wenn sie nicht selber unterstützend wirken können.

6.5 Zusammenfassung Teil II: Individuelle Begleitung

Ziel der vertieften Analyse der individuellen Begleitungen war es, mehr über den Nutzen und die Gelingensbedingungen dieses Elements der FiB zu erfahren. Dazu wurden die Dossiers von den 37 Lernenden analysiert, die 2012 ihre Ausbildung abschlossen. Bei einer gezielten Auswahl von 12 Lernenden wurden zusätzlich telefonische Interviews mit den Lernenden selber, ihren Betrieben, einem Elternteil und mit der individuellen Begleitperson durchgeführt. Im Folgenden sollen die wichtigsten Ergebnisse zusammenfassend dargestellt und insbesondere auf kritische Punkte hingewiesen werden:

Inanspruchnahme der IB: Tiefer als prognostiziert

Im Rahmenkonzept FiB-Zentralschweiz rechnete man mit 20-30% der Lernenden, die Bedarf an individueller Begleitung haben. Die Zahlen liegen gemäss unserer Dossieranalyse in den meisten Kantonen deutlich darunter: Durchschnittlich sind es 8% (gemessen an den abgeschlossenen Lehrverträgen 2010), die eine IB in Anspruch nehmen. Die Gründe für diese Diskrepanz konnten nicht abschliessend geklärt werden, es sind aber verschiedene denkbar: Zum einen kann man in einem positiven Sinn vermuten, dass die schulische Begleitung ihren Auftrag so gut wahrgenommen hat, dass eine Überweisung an eine IB nicht mehr notwendig schien. Man kann aber auch vermuten, dass nicht alle Jugendlichen, die von einer IB hätten profitieren können, erkannt und gemeldet worden sind (vgl. auch folgender Punkt). Grosse Unterschiede in der Inanspruchnahme bestehen auch zwischen den einzelnen Berufsbranchen: Am höchsten ist sie bei den Küchenangestellten, am tiefsten im Detailhandel. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass in den verschiedenen Branchen tatsächlich ein unterschiedlicher Bedarf vorhanden ist (stärkere oder schwächere Lernende). Möglich ist allerdings auch, dass man nicht in allen Branchen gleich gut über die Möglichkeit der IB informiert ist.

Ergebnisse: Überwiegende Zufriedenheit und erfolgreiche EBA-Abschlüsse

Die überwiegende Mehrheit der individuell begleiteten Personen besteht die Abschlussprüfung mit Erfolg, oft dank einem Effort am Ende der Ausbildungszeit sogar mit besseren Noten als vom Umfeld erwartet worden war. Entsprechend zufrieden zeigen sich auch die meisten Beteiligten mit dem Ergebnis und auch teilweise schwierige Verläufe und Situationen während der IB werden nun im Licht des positiven Endergebnisses anders gedeutet oder rücken zumindest in den Hintergrund. Viele der Lernenden drücken in den Interviews ihre Wertschätzung der IB aus, bezeichnen sie als wichtige Bezugsperson und die meisten Beteiligten sind der Ansicht, dass der Abschluss ohne die IB nicht möglich gewesen wäre. Betrachtet man den Verlauf von besonders erfolgreichen Fällen, zeigt sich, wie sich die Motivation in manchen Fällen kontinuierlich steigerte, wenn sich die ersten Erfolge zeigten. Zwei Punkte sind allerdings auch etwas kritischer zu beurteilen: Von den Lernenden, die interviewt wurden (die allerdings nicht repräsentativ sind) hat nur ein kleiner Anteil eine feste Anschlusslösung, ein Teil arbeitet (freiwillig oder unfreiwillig) temporär, meist auch nicht im erlernten Beruf. Ein Teil der Lernenden ist ganz ohne Anschlusslösung (siehe dazu auch folgende Punkte).

Thematischer Fokus und Ziele der IB: Schul- und Abschlusserfolg

Viele IB befassen sich prioritär mit den schulischen Schwierigkeiten der Lernenden, auch wenn in den meisten Fällen andere Themen genannt werden. Die Situationsanalyse erfolgt oft sehr differenziert und man erhält in den Interviews einen guten Eindruck von der Komplexität und Vielschichtigkeit der einzelnen Fälle (v.a. aus Sicht der IB-Begleitpersonen): Beispielsweise ist in rund der Hälfte der Fälle auch eine persönliche Problematik in den Dossiers erkennbar. Wenn es um die Formulierung der Zielsetzungen geht, steht das Ziel „erfolgreicher EBA-Abschluss“ jedoch klar im Vordergrund. Als vermittelnde Ziele werden oft Lerntechniken und die Arbeitsorganisation genannt bzw. auch die direkte Bearbeitung des Schulstoffs, mit dem Ziel die schulischen Leistungen zu verbessern. Es entsteht der Eindruck, dass diese Ziele auf den ersten Blick so einleuchtend sind, dass man es teilweise verpasst, sie genauer zu definieren und Zielkonflikte (z.B. auch mit den Lernenden) übersehen. Zudem werden andere Themen (z.B. persönliche oder betriebliche) oft nur dann gestreift oder auch gezielt bearbeitet, wenn dieses Hauptziel gefährdet scheint. Ebenfalls wenig thematisiert werden die Anschlusslösungen nach Abschluss der Ausbildung. Dies muss nicht unbedingt „falsch“ sein, es stellen sich aber mindestens zwei Fragen: Wenn die schulische Situation so stark im Zentrum steht: Wie erfolgt die Abgrenzung zur SB? In der Praxis scheint dies recht pragmatisch gehandhabt zu werden, das setzt allerdings eine funktionierende Zusammenarbeit voraus. Und zweitens: Wenn wir davon ausgehen, dass es letztendlich um eine nachhaltige berufliche Integration von leistungsschwächeren Jugendlichen geht und die legitimen Grenzen der IB erreicht scheinen: Wer kann während des Prozesses und darüber hinaus Unterstützung leisten? In diesem Punkt braucht es einen Einigungsprozess v.a. auch auf einer übergeordneten Ebene: Was kann und will man mit der IB, wo besteht Optimierungsbedarf in Bezug auf die Ausrichtung der Zielsetzungen und wo sind die Grenzen der IB erreicht? Diese Diskussion sollte allerdings nicht ohne die Begleitpersonen stattfinden, denn die Interviews zeigen, dass hier explizit und implizit viel Wissen vorhanden ist, was/wie im Prozess wirkt. Ein Austausch könnte für alle Beteiligten gewinnbringend sein und auf dieser Basis sollte auch der Auftrag für die Begleitpersonen klarer formuliert werden können (bzw. könnte auch die Auswahl der Begleitpersonen entsprechend erfolgen).

Initiation, Zeitpunkt und organisatorische Rahmenbedingungen

In den meisten Fällen ging die Initiative für die IB von den Lehrpersonen aus, eher selten von den Betrieben oder anderen Beteiligten. Aus der Dossieranalyse geht hervor, dass die meisten IB im zweiten Lehrjahr starteten, viele erst ein knappes halbes Jahr vor der Abschlussprüfung. Vor allem von Seiten der IB aber auch von Eltern und Betrieben wird dies in den Interviews kritisiert. Die knapp bemessene Zeit erhöht den Druck sowohl auf die Lernenden wie auch auf die Begleitpersonen: Um die Zeit möglichst optimal zu nutzen und Reibungsverluste zu vermeiden, gerät die IB, oft wohl ungewollt und entgegen ihrem professionellen Rollenverständnis, in eine Kontroll-/Überwachungsfunktion. Tatsächlich ist diese aktuell nötig, um den Abschluss zu erreichen, aber längerfristig kann dieses Vorgehen kaum zu einer Einstellungs- oder gar Verhaltensänderung führen, da die jungen Berufsleute so die Verantwortung für ihr Handeln (oder Nichthandeln) kaum übernehmen müssen. Andere Beispiele in den analysierten Interviews zeigen, wie ein solcher Prozess, wenn der zeitliche Rahmen gegeben ist, auch stattfinden kann: In einigen Fällen trafen die IB zu Beginn auf eine starke

Abwehrhaltung der Lernenden, v.a. bei solchen, die bereits eine schwierige Schulkarriere hinter sich hatten. Diese „aufzuweichen“ braucht Zeit und oft auch einige Umwege. In anderen Fällen ist es wichtig, dass der/die IB bei fehlender Kooperationsbereitschaft des Lernenden diesem mit einer klaren Haltung begegnen kann (d.h. ihm explizit die Verantwortung übergeben), ohne den Druck im Nacken, dass das Abschlussziel dadurch gefährdet wird. In einigen Fällen markierte dies einen Wendepunkt im Begleitprozess. Es setzt allerdings voraus, dass der/die Lernende diese Verantwortung auch wirklich übernehmen kann und bleibt eine Gratwanderung. Abgesehen vom Startzeitpunkt scheint die Organisation der IB (Zeitraum, Rhythmus, Ort) zu keinen grösseren Problemen geführt zu haben. Interessant ist der Hinweis in einigen Gesprächen, dass für eine IB allenfalls auch eine Kleingruppensituation/Tandems positive Auswirkungen haben könnte (Stichwort „positive peer culture“).

Koordination und Vernetzung

Sowohl die Interviews wie auch die Dossieranalyse zeigen, dass die Kooperation mit der Schule d.h. mit den Lehrpersonen in der Regel stattfindet und überwiegend positiv beurteilt wird, dies entgegen den teilweise kritischen Rückmeldungen aus den Fokusgruppen (Kap. 4). Eher lockerer oder gar nicht vorhanden ist dagegen der Kontakt mit den Lehrbetrieben, wobei dies nur in wenigen Fällen auf der einen oder anderen Seite zu Unmut führt. Dies vermutlich auch, weil viele Betriebe die Aufgaben der IB klar im schulischen Bereich sehen und entsprechend zufrieden sind, dass sie hier entlastet werden. Die Konsequenz davon kann aber auch sein, dass es selbst bei klar vorhandenen betrieblichen Problemen mit dem Lernenden kaum zu einem Austausch und selten zu gemeinsamen Problemlösungsstrategien kommt (Betriebe neigen dazu, die Lernenden in diesem zeitlich begrenzten Rahmen mitzutragen, wenn sie von ihrer Persönlichkeit her nicht anstossen). Bei der Zusammenarbeit mit den Eltern zeigen sich ebenfalls einige Ambivalenzen: Einerseits sind die Jugendlichen mündig und sollen bewusst auch als verantwortliche Personen behandelt werden. Andererseits beeinflussen die familiären Bedingungen den Ausbildungsverlauf und die Befindlichkeiten ganz klar und können nicht einfach ignoriert werden. Die IB-Begleitpersonen haben diesbezüglich unterschiedliche Strategien (von aktivem Einbezug bis hin zur bewussten Distanz).

Niemand würde wohl grundsätzlich bestreiten, dass es wichtig ist, dass die beteiligten Parteien während der Ausbildungszeit gut zusammenarbeiten, d.h. sich in Abhängigkeit von der Problemstruktur (einfach – komplex) ein soziales Netzwerk etabliert, das den Prozess begleitet und sich austauscht. Voraussetzung dafür ist aber (und das ist nicht banal) erst einmal das Problem umfassend zu erkennen und zu benennen und das setzt in jedem Fall voraus, dass die beteiligten Lernorte in irgendeiner Form zu Beginn einbezogen werden. Vorzugsweise sollte dies so wenig wie möglich der Zufälligkeit und den persönlich bereits bestehenden Netzwerken überlassen bleiben (d.h. es macht auch Sinn, dies explizit als ein Ziel zu formulieren). Weiter stellt sich die Frage, wer im folgenden Prozess den Lead übernimmt. Dafür gibt es unterschiedliche und vergleichbar gut funktionierende Lösungen (je nach den vorhandenen kantonalen Strukturen), wichtig ist einfach, dass die Verantwortlichkeiten geklärt sind. Das Dilemma besteht hier allerdings darin, dabei gleichzeitig nicht die Selbstverantwortung des Lernenden zu schwächen und Abwehr oder zumindest Passivität zu erzeugen. Ein ungenügend kooperierendes Netzwerk lässt zudem auch Raum für mehr oder weniger bewusste Manipulationen von Seiten des/der Lernenden. Im besten Fall (und dies war

in einzelnen Fällen erkennbar) können positive Unterstützungserfahrungen nachhaltig günstig wirken, indem sich Lernende auch für künftige Situationen bewusst sind, dass sie bei Bedarf Unterstützung beanspruchen dürfen.

Abschliessend soll noch erwähnt werden, dass je nach Problemstellung die Kooperation über den engeren Rahmen der verschiedenen Lernorte hinausgehen kann und soll (wie dies auch in einzelnen Fällen geschieht). Wichtige Partner sind beispielsweise die IV-Berufsberatung oder auch Psychologen/-innen, da einige Lernende auch psychische Probleme haben, die über ein vorübergehendes Motivationstief hinauszugehen scheinen.

Dokumentation des Prozesses, Austauschplattform, Wirkungsevaluation

Wie eingangs dieses Kapitels erwähnt, basieren die Analysen auf recht unterschiedlichem und teilweise unvollständigem Datenmaterial. Aus Sicht der Evaluation wären mehr Informationen über den Prozess wünschbar gewesen, allerdings sollte hier künftig nicht das Forschungsinteresse massgebend sein, sondern die Falldokumentationen sollten der Sache, d.h. dem Erfolg der IB dienen: Wenn man Kooperation wünscht und fördern will, ist es wichtig, dafür auch eine Plattform zur Verfügung zu stellen, wie sie zum Beispiel mit Casenet bereits bestand. Momentan sind die Kantone einzeln daran, hier Lösungen zu finden. Die im Aufbau befindliche Datenbank im Kanton Luzern könnte hier positive Anstösse geben: Sie enthält viele wichtige Daten über alle Beteiligten und soll noch optimiert werden. Wirklich Sinn macht eine solche Lösung allerdings nur, wenn sie genutzt wird und dies geht wohl kaum ohne Verpflichtung dazu. In diesem Zusammenhang sind auch Schlussberichte zu den Begleitungen zu erwähnen, die im Rahmenkonzept als wichtiges Instrument für die Wirkungsmessung bezeichnet werden. Für die Begleitpersonen wäre es wahrscheinlich hilfreich, wenn dafür verbindliche Formulare mit vorgegebener Strukturierung vorhanden wären. Mit solchen Zusatzaufgaben löst man zwangsläufig nicht nur Begeisterung aus, deshalb wäre darauf zu achten, dass die eigentliche Arbeit mit den Lernenden und ihrem Umfeld und die Effizienz möglichst wenig darunter leiden und man erst mit einer ausgereiften Lösungen auch Verbindlichkeiten schafft.

7 Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Zum Schluss werden einige zentrale Punkte aus den vorhergehenden Kapiteln nochmals aufgegriffen, diskutiert und Empfehlungen formuliert. Sie betreffen gemäss Evaluationsauftrag speziell die Umsetzung des Rahmenkonzepts, die Durchführung der Schulischen Begleitung (SB) sowie der Individuellen Begleitung (IB) und auf der Ebene der Lernenden den Lernfortschritt und weitere Wirkungsindikatoren.

Umsetzung des Rahmenkonzepts und Koordination in der Bildungsregion Zentral-CH

Mit FiB ZS wurde ein einheitliches Angebot der fachkundigen individuellen Begleitung in der Zentralschweiz aufgebaut. In der Startphase bestanden Organe, welche die Koordination und Zusammenarbeit ermöglichten. Nach der ersten Implementationsphase wurden diese Treffen redimensioniert oder auch aufgehoben. Ob und wer diese interkantonalen Absprachen und Koordinationsaufgaben weiterhin übernimmt, ist ein offener Punkt. Durch neue Personalbesetzungen in den Kantonen ging zudem Wissen über Abläufe verloren und durch neue Aufgaben wie die Einführung des CM BB tauchten neue Schnittstellen auf. Beide Aspekte unterstützten die Tendenz, dass die Kantone in der Umsetzung eigene Lösungen suchten.

Mit dem Entscheid eine FiB ZS umzusetzen wurden (Minimal-) Standards festgelegt. So verfügen alle Schulen über ein Schulmodell und haben den „Indikatorenraster für Modell Schulische Begleitung“ ausgefüllt. Alle besuchten Schulen verfügen über ein systematisches Vorgehen. Bei vielen ist das Konzept umgesetzt, bei anderen war man zum Zeitpunkt der Evaluation noch in der Start- respektive Umsetzungsphase und bei wiederum weiteren wird bereits das Konzept überarbeitet.

Bei der individuellen Begleitung sind die Abläufe (Flussdiagramm) recht einheitlich, auch wenn sich die organisatorische Einbettung und das konkrete Vorgehen im Detail unterscheiden. Hier besteht somit mehr Sicherheit und Übersichtlichkeit. Die Zahl der IB-Begleitenden im Pool erschwert allerdings den Überblick.

Unseres Wissens liegen keine systematischen Zusammenstellungen zu Lehrvertragsauflösungen oder zur Durchlässigkeit EBA-EFZ vor. Diese Informationen wären als Steuerungsinstrument wichtig.

Empfehlungen

- Falls ein einheitliches Angebot der FiB Zentralschweiz gewünscht ist, müssten dazu koordinierende Organe (weiter)bestehen.
- Die systematische Erfassung weiterer Indikatoren wie QV-Erfolgsquoten, Anzahl Lehrvertragsauflösungen und Lehrabbrüche, aber auch Durchlässigkeit EBA-EFZ auf der Ebene EBA-Beruf und Kanton über mehrere Jahre wären sehr nützlich.
- Interkantonale Erfa-Treffen und Weiterbildungsangebote von FiB-Leitenden, SB-Verantwortlichen und auch zwischen den SB und IB sollten wieder eingeführt werden. Nachdem sich dieser Austauschformen in der ersten Phase des Aufbaus bewährt haben, sollten sie in der jetzigen Konsolidierungsphase in angepasster Form weitergeführt werden. Sie stellen auch ein wichtiges Element der Qualitätsentwicklung dar.

- Eine gemeinsame Internetplattform könnte die Zusammenarbeit zwischen den Kantonen erleichtern (z.B. Ablage von wichtigen Unterlagen, Formulare, interessante Links, neueste Entwicklungen, Ausschreibung von Weiterbildungsangeboten, usw.).

Schulischen Begleitung (SB): Einsatz und Abläufe

Modell: Mit Ausnahme einer Schule (teilintegratives Modell) arbeiten alle Berufsfachschulen in der Zentralschweiz mit dem vollintegrierten Modell. In den meisten Fällen werden zwei Lektionen im Teamteaching unterrichtet. Mit dem Modell der SB wird ein Konzept angewendet, das die Idee der Integration aufnimmt und gleichzeitig präventiv wirken soll.

Aus- und Weiterbildung der SB-Personen: Ein Teil der SB-Lehrpersonen hat eine spezifische Aus- oder Weiterbildung besucht, die sie für die SB befähigen. Speziell im Bereich der Förderdiagnostik und beim sonderpädagogischen Fachwissen sind aber Lücken festzustellen und die Lehrpersonen fühlen sich tendenziell überfordert.

Durchführung SB: Alle Schulen kennen eine mehr oder weniger differenzierte systematische Begleitung der Lernenden. Sie teilt sich auf in eine Standortbestimmung über die schulischen Fächer zu Beginn der Lehrzeit. Eine standardisierte Lernstandserfassung in den Fächern, so wie es die Lernwerksatt von Ming vorsieht oder auch in Internet-Tools wie Stellwerk gemacht werden könnte, wird nur in wenigen Schulen regelmässig durchgeführt. Aufgrund dieser werden dann die individuellen Förderpunkte besprochen und meist in einem Protokoll festgehalten. Dieser Moment wird auch genutzt, um über eine mögliche IB-Anmeldung zu diskutieren und allenfalls zu initiieren. Im Verlauf der zweijährigen Ausbildungen haben die Lernenden üblicherweise pro Semester ein Gespräch, je nach Lehrjahr mit thematisch anderen Schwerpunkten. Eine standardisierte Lernstandserfassung wird nur in wenigen Schulen regelmässig durchgeführt.

Einbezug zu Stütz- und Förderkursen: Unklar bleibt der Stellenwert von regulären Stütz- und Förderkursen, die gemäss Berufsbildungsgesetz angeboten werden müssen. Unklar bleibt auch die Abgrenzung von IB zu den Stütz- und Förderkursen.

Empfehlungen

- Die spezifische Weiterbildung im Bereich Förderdiagnostik und sonderpädagogisches Fachwissen sollte unterstützt werden. Diese könnte interkantonal, kantonal oder auch schulhausintern angeboten werden.
- Eine systematische Lernstandserfassung (Lernwerkstatt, Stellwerk u.ä.) sollte überprüft werden. Damit könnten individuelle Fortschritte sowie klassenspezifische Entwicklungen erhoben werden. Daraus liessen sich entsprechende Massnahmen ableiten.
- Wichtig scheint auch der eher informelle Erfa-Austausch unter den Beteiligten SB-Personen. Damit könnte gleichzeitig ein Austausch der doch sehr unterschiedlichen Praktiken erleichtert und möglicherweise die SB-Qualität gefördert werden.
- Die Abgrenzung der Schulischen Begleitung zu den Stütz- und Förderkursen einerseits und zu IB sollte besser geklärt sein.

Individuelle Begleitung (IB): Ziele, Einsatz und Abläufe

Pool: Die Arbeit mit einem Pool von möglichen IB-Begleitpersonen ist interessant. In der Arbeit hat sich aber gezeigt, dass eine aktive Bewirtschaftung eines grossen Pools kaum möglich ist. So macht es wenig Sinn, eine grosse Zahl von Personen in FiB weiterzubilden, wenn sie dann zu einem wesentlichen Teil gar nicht zum Einsatz kommen. Eine möglichst überschaubare Anzahl an IB-Begleitpersonen erscheint daher sinnvoll. Dies wirft wiederum die Frage auf, für wen IB angeboten werden soll und wie die IB-Begleitenden ausgebildet sein sollen. Vermutlich sind hier nach wie vor sowohl Spezialisten und Spezialistinnen (für ganz spezifische Problematiken) als auch Generalistinnen und Generalisten gefragt.

Ausmass: Im Rahmenkonzept FiB-Zentralschweiz rechnete man mit 20-30% der Lernenden, die Bedarf an individueller Begleitung haben. Im Schnitt nahmen jedoch lediglich knapp 8% der Lernenden IB in Anspruch. Dies kann durchaus positiv gewertet werden, indem mit der SB und ihrem präventiven Ansatz ein tragfähiges System geschaffen wurde, um viele Lernenden genügend zu begleiten. Es könnte allerdings auch sein, dass die Ausbildungsbetriebe noch ungenügend über das Angebot informiert sind und die IB-Aufgaben in diese Richtung ausgeweitet werden könnten.

Inhalte von IB: Es zeigt sich ein starker schulischer Fokus, insbesondere auch bei der Formulierung der Zielsetzungen. Sehr häufig und sehr rasch wird der Abschluss der EBA-Ausbildung als Hauptziel genannt. Dabei stehen die schulischen Leistungen (und in diesem Zusammenhang das Bearbeiten von Stoff) sowie die Lerntechniken und die Arbeitsorganisation im Vordergrund. Hier sind auch Überschneidungen mit der SB kaum zu vermeiden. Weniger thematisiert werden Ziele auf der persönlichen Ebene.

Start: IB beginnt in den meisten Fällen erst im zweiten Lehrjahr. Dies scheint recht spät, da manche Veränderungen (auf Personenebene) mehr Zeit brauchen. Der Druck sowohl auf dem Lernenden wie auch auf der IB ist gross, die knappe Zeit optimal zu nutzen, mit dem Ziel das Qualifikationsverfahren möglichst zu bestehen.

Dossierführung: Die Führung der Dossiers ist uneinheitlich. Es fehlen wichtige Informationen und es ist auch noch keine geeignete Form gefunden worden, welche die Kooperation und Koordination der Beteiligten erleichtern würde (vgl. Casenet-Diskussion). Ein Schlussbericht (Wirkungsmessung) ist gemäss Rahmenkonzept zwar verbindlich, wird aber noch nicht überall so umgesetzt.

Zusammenarbeit: Die Prozessbegleitung und die konkrete Zusammenarbeit zwischen IB-Beratenden und IB-Begleitenden funktioniert gut und diese Schnittstelle stellt kaum ein Problem dar. Mit dem Flussdiagramm besteht ein nützliches Arbeitsinstrument für die FiB-Leitenden und die IB-Beratenden. Bei den IB-Begleitenden ist der Ablauf wenig bekannt, was die Frage aufwirft, was und wie viel sie vom Gesamtablauf zu wissen brauchen. Die darin festgelegten Fristen können vor allem bei der Erstellung der Diagnose und Massnahmen teilweise nicht eingehalten werden, diese erweisen sich in manchen Fällen als (zeit)aufwändiger als erwartet. Es gibt aber auch Engpässe, da viele IB-Anmeldungen zur gleichen Zeit kommen. Dringliche Fälle werden offenbar in diesen Situationen bevorzugt bearbeitet.

Empfehlungen

- Die Position der IB und damit vor allem die Rolle der IB-Beratenden sollte zukünftig noch klarer umrissen werden. Es fragt sich, wo und wie sich der beratende Teil der IB positioniert, wenn die Schule ihren Auftrag sehr weit denkt und das CM BB im Kanton eine starke Stellung hat.
- IB sollte frühzeitiger – d.h. in der Regel im ersten Ausbildungsjahr - angesetzt werden, sodass genügend Zeit für Beratungsarbeit zur Verfügung steht.
- In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage nach dem CaseNet, welches nach der Vereinnahmung durch den Bund für die FiB ZS in der bisherigen Version nicht mehr für die FiB zugänglich ist. Eine adäquate Lösung wäre wünschenswert.

Zusammenarbeit SB und IB, Abgrenzung zu Stütz- und Förderkursen

Abgrenzung SB-IB: Im Durchschnitt wird von zwei IB-Begleitungen pro Klasse berichtet, allerdings mit grossen Unterschieden zwischen den Klassen. Die Abgrenzung von SB zu IB scheint eher unklar zu sein. Faktisch kommt der SB eine zentrale „Gatekeeper-Funktion“ bei der Überweisung zu IB zu. Wie und aufgrund welcher Kriterien entschieden wird, ob eine IB sinnvoll ist, sollte transparent sein. Es scheint, dass die Zuweisung (die über die SB erfolgt) eher auf der Intensität der Betreuung gründet, als dass sie sich thematisch (SB, IB) unterscheidet.

Eine klare eindeutige **Grenzziehung** scheint schwierig und ist wahrscheinlich auch nicht notwendig. Dennoch sollte die Schnittstelle noch vermehrt zu einer Nahtstelle werden, d.h. der Austausch auch während der Begleitung sollte verbessert werden. Bei der Zusammenarbeit ist neben klaren Verantwortlichkeiten die gegenseitige Wertschätzung ein wichtiger Punkt.

Gemäss Ausführungen der FiB-Leitenden und Rahmenkonzept sind bei einer IB die Informationsabläufe klar geregelt, nämlich dass die IB die Verantwortung hat, die nötige Information einzuholen (Holschuld). Im Gegenzug dazu sollen die EBA-Lehrpersonen, die geforderten Informationen geben (Bringschuld). Durch die Interviews lässt sich eine Unsicherheit bei den IB-Begleitenden wie auch bei den SB-Verantwortlichen zum Informationstransfer feststellen. Verstärkt wird dies durch die Frage des Datenschutzes und der Aufhebung des Arbeitsmittels CaseNet.

Empfehlungen

- Die Abgrenzung der Schulischen Begleitung zu den Stütz- und Förderkursen einerseits und zu IB sollte besser geklärt sein.
- Die Zusammenarbeit zwischen SB und IB sollte intensiviert werden. Vor allem der Austausch über die Stoffinhalte und thematischen Arbeitsweisen sollte gewährleistet sein.

Ausweitung von FiB / Durchlässigkeit in der Berufsbildung

Die Durchlässigkeit von der EBA- zur EFZ-Lehre wird als ein wichtiges Ziel betrachtet, die Bildungsinhalte sind allerdings in manchen Branchen noch nicht optimal aufeinander abgestimmt. Da in deren Ausgestaltung und damit auch in der Passung der beiden Ausbildungs-

gänge die Berufsverbände (OdA) eine zentrale Rolle spielen, sind die Möglichkeiten in den Kantonen begrenzt. Die Rolle der FiB wird dennoch (oder gerade deshalb) thematisiert: Beispielsweise werden Unterstützungsmöglichkeiten, die in der IB und/oder in der SB angeboten werden könnten, erwähnt (Begleitung in die EFZ hinein, benötigten Fächerkanon zusätzlich anbieten).

Eine weitere Frage stellt sich bei der zweiten Schwelle, beim Übergang von der Ausbildung in den Arbeitsmarkt. Aus den IB wird ersichtlich, dass hier einige der jungen Erwachsenen eine Unterstützung bei diesem nächsten Laufbahnschritt nötig hätten, damit eine längere Erwerbslosigkeit vermieden werden kann.

Empfehlung

- Es sollte in Zusammenarbeit mit anderen Stellen wie CM BB und RAV überprüft werden, ob bei den beiden Schnittstellen EBA-EFZ und EBA-Arbeitsmarkt die FiB (resp. IB) als Unterstützung weiter angeboten werden könnte.

Unterstützung der Ausbildungsbetriebe

FiB ZS war als Unterstützung sowohl für die Lernenden wie auch für die Ausbildungsbetriebe gedacht. In allen Interviews wird in erster Linie über die Unterstützung für die Lernenden berichtet und Betriebe kaum erwähnt. Daher stellen sich in diesem Zusammenhang folgende Fragen: Woran liegt es, dass die Betriebe das FiB-Angebot kaum nutzen? Soll FiB weiterhin ein Instrument darstellen, um die Betriebe bei der Ausbildung ihrer EBA-Lernenden zu stützen? Gibt es allenfalls besser angepasste Massnahmen (auch innerhalb der FiB), um die EBA-Lehrbetriebe zu unterstützen?

Empfehlung

- In vielen Kantonen sind die FiB-Leitenden gleichzeitig auch zuständig für die Lehraufsicht. Diese Personalunion bietet die Chance einer direkten Information und Initiierung von IB beim Betrieb und dessen Lernendem. Zudem könnte mit dieser bedürfnisorientierten Informationspolitik, die bemängelte Intransparenz der Angebote auf praxisorientierte Weise aufgehoben oder zumindest vermindert werden.

Triage zu CM BB und zu anderen Stellen

Seit der Implementierung von FiB ZS ist in der Bildungsregion Zentralschweiz das Angebot des CM BB hinzugekommen. Jeder Kanton hat im Gegensatz zur FiB ZS ein eigenes Konzept zum CM BB erstellt. In einigen Kantonen sind die FiB-Leitenden auch zuständig für das CM BB. In der Zentralschweiz besteht zwar ein Papier, welches die Zuständigkeit zwischen FiB und CM BB grob regelt, dennoch ist in den Kantonen eine unterschiedliche Handhabung und Verankerung der CM BB feststellbar. Eine einheitliche Regelung lässt sich wahrscheinlich nicht finden und ist vermutlich auch nicht sinnvoll. Es wäre aber interessant noch genauer zu analysieren, worauf die kantonalen Unterschiede beruhen: Wo sind die Abläufe unterschiedlich und warum (wie z.B. räumliche Nähe, ein bestehendes Netzwerk, Anzahl Lernende)? Diese Überlegungen könnten die unterschiedlich gut funktionierenden Triagen aufzeigen und ermöglichen, dass man diesbezüglich auch voneinander lernen kann und darf (so

gesehen ist die uneinheitliche Situation auch eine Chance in dieser Evaluationsphase der FiB).

Empfehlung

- Die Schnittstelle FiB (speziell IB) zu CM BB sollte geklärt werden.

Gesamteinschätzung: Vergleich des ZS-Modells mit anderen FiB-Modellen

Die Bildungsregion Zentralschweiz hat mit dem integrativen und präventiven Ansatz der (fast) flächendeckenden Schulischen Begleitung ergänzt durch die Individuelle Begleitung ein eigenständiges Modell geschaffen. Im Vergleich zu anderen Modellen wie sie in der Schweiz praktiziert werden, weist dieses viele Vorteile auf (Pool Maag et al., 2011; Sempert, 2008; Wolfensberger, 2009). Einige kritische Punkte sollten aber prioritär bearbeitet werden, damit das Modell noch besser funktionieren kann:

- ➔ Der **Austausch und die Koordination** unter den Zentralschweizer Kantonen sollten im Sinne eines befruchtenden Lernprozesses wieder aufgenommen werden.
- ➔ Den **EBA-Lehrpersonen** kommt im zentralschweizerischen Modell eine entscheidende Rolle zu. Umso wichtiger ist deren sorgfältige Rekrutierung und Qualifizierung. **Aus- und Weiterbildungsangebote** (speziell im Bereich Förderdiagnostik und sonderpädagogisches Know-How) sind wichtig.
- ➔ Eine sorgfältige Abklärung zu Ausbildungsbeginn sollte dazu beitragen, die **Triage zwischen SB und IB** früher als heute vorzunehmen. So liessen sich die spezifischen Vorteile einer IB (individuelle Arbeit mit psychosozialem Fokus) realisieren.
- ➔ Die **Betriebe und die OdA** als zentrale Akteure der Berufsbildung sollten noch besser über SB und IB informiert werden. Damit könnten auch sie bei Ausbildungsproblemen frühzeitig intervenieren und einbezogen werden.

8 Quellenangaben

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (Arbeitsgruppe „individuelle Begleitung“ der Schweizerischen Berufsbildungsämterkonferenz) (2007). *Leitfaden Individuelle Begleitung von Lernenden in der beruflichen Grundbildung*. Bern: BBT.

<http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00107/00366/index.html?lang=de> (14.2.2012)

Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (2005). *Zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest Leitfaden*. Bern: BBT.

<http://www.bbt.admin.ch/themen/grundbildung/00107/00366/index.html?lang=de> (14.2.2012)

ZBK (2011). *Externe Evaluation „FiB in der Bildungsregion Zentralschweiz“*. Dokument zur Offerte vom 25.7.2011

Häfeli, K. (2010). *Offerte Externe Evaluation „FiB in der Bildungsregion Zentralschweiz“*. Zürich: HfH.

Pool Maag, S., Müller, S., & Marti, U. (2011). *Evaluation der Fachkundigen individuellen Begleitung (FiB) in zweijährigen Grundbildungen im Kanton Zürich*. Schlussbericht (pp. 36). Zürich: Universität Zürich. Institut für Erziehungswissenschaft (Sonderpädagogik).

Sempert, W. (2008). Fachkundige individuelle Begleitung: Thesen aus einer Evaluation in den Kantonen Basel-Stadt und Baselland. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 14(5), 18-23.

Wolfensberger, R. (Hrsg.). (2009). *FiB-Handbuch. Individuelle Begleitung in der zweijährigen Grundbildung*. Bern: hep verlag ag.

ZBK (2006). *Rahmenkonzept Fachkundige individuelle Begleitung FiB in der Bildungsregion Zentralschweiz* (2006 und 2010).

9 Anhang

Anhang A (Teil I: Gesamtsicht - Fokusgruppeninterviews)

A1) Interviewleitfaden FiB-Verantwortliche



Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

B20 – Evaluation Fachkundige individuelle Begleitung Bildungsregion Zentralschweiz

Interviewleitfaden Phase I

Kantonale FiB-Leitende (Fokusgruppen)

Datum:

Dauer:

Interviewerinnen:

.....

Teilnehmer/-innen:

.....

.....

.....

ID:

Einleitung

- Bedanken für die Teilnahme
- Einstiegsinformationen zur Evaluation (Beiblatt), zum Interview (Inhalt, Dauer)
- Vorstellungsrunde (inkl. kurz zum beruflichen Hintergrund der einzelnen Beteiligten)

1. Zielsetzungen und bisherige Zielerreichung

Unterthema	Stimulus-Frage	Mögliche Nachfragen
1.1. Ziele	Was wollen Sie mit FiB-Zentral-CH erreichen? Was sind die Ziele?	<ul style="list-style-type: none"> - Was sind die Ziele der SB, was sind die Ziele der IB? - Gibt es Ziele oder Absichten unter den Beteiligten, die sich widersprechen? Falls ja: Welche? - Was kann/will FiB nicht erreichen? (Wie grenzen Sie sich gegenüber anderen Angeboten ab?) - Woran wird zu erkennen sein, dass ihre Ziele erreicht wurden?
1.2. Zielerreichung	Wie schätzen Sie das bisher Erreichte ein, bezogen auf die genannten Zielsetzungen?	<ul style="list-style-type: none"> - Entspricht das Erreichte Ihren Erwartungen? Was ist ev. überraschend für Sie? - Wie erklären Sie sich mögliche Abweichungen von den Zielen? - Wie gut konnten Sie bisher diejenigen Personen erreichen, die von der FiB angesprochen werden sollen? - Gibt es unbeabsichtigte Wirkungen? Welche?

2. Projektmanagement, Rahmenbedingungen, Ressourcen

Unterthema	Stimulus-Frage	Mögliche Nachfragen
2.1. Projektorganisation <u>Individuelle Begleitung</u>	Aus dem Konzept der FiB Zentral-CH liegt uns das folgende Flussdiagramm vor (INPUT DIAGRAMM, Gesamtproz., Konzept S. 16) Können Sie uns dieses Diagramm bitte aus Ihrer Sicht kommentieren?	<ul style="list-style-type: none"> - Können Sie uns bitte erläutern, wie das in der Praxis konkret läuft? - Läuft es in der Praxis so, wie Sie es sich vorher vorgestellt haben? Falls nein: Welche Abweichungen und welche Gründe dafür? - Was geschieht an diesen Stellen genau? (Diagramm: FiB-Leitung - andere)? - Wie bewährt sich das Vorgehen bisher? - Wie funktioniert das Controlling bisher? Welchen Einblick haben Sie in die IBs? - Wie läuft die Kommunikation unter den Beteiligten? -
2.2. Projektorganisation <u>Schulische Begleitung</u>	Wie würde ein Flussdiagramm aussehen, das die Abläufe für die schulische Begleitung darstellen sollte? (INPUT DIAGRAMM leer)	Analoge Fragen wie bei 2.1.

<p>2.3. Ressourcen <i>(falls unter 1, 2.1.-2.2. nicht thematisiert)</i></p>	<p>Wie schätzen Sie die zur Verfügung stehenden Ressourcen des Projekts ein?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Welchen Einfluss hat das auf das Gesamtprojekt? - Wie schätzen Sie Ihre eigene Vorbereitung für Ihre Aufgabe ein? (Ev. Vergleich mit Kompetenzprofil S. 17) - Wie schätzen Sie die Vorbereitung und die Qualifikation der anderen involvierten Personen ein?
<p>2.4. Beziehungen nach aussen <i>(falls unter 1, 2.1.-2.2. nicht thematisiert)</i></p>	<p>Welches sind wichtige Partner oder übergeordnete Strukturen für Sie? Bitte beschreiben Sie die Beziehungen zu diesen Partnern.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Auf welches Echo stösst FiB bei diesen Partnern? - Wie gut kennen diese Partner das Angebot der IB? - Bei konkreter Zusammenarbeit: Wie läuft diese? (Was läuft gut? Wo gibt es Probleme?) - Gibt es Abgrenzungsprobleme? Wo?

3. Fazit und Blick in die Zukunft

Unterthema	Stimulus Frage	Mögliche Nachfragen
<p>3.1. Ergänzungen IST-Situation</p>	<p>INPUT SWOT-ANALYSE: Wir haben schon einige Punkte zum akt. Stand zusammengetragen und diskutiert: Gibt es aus Ihrer Sicht noch wichtige Ergänzungen zur IST-Situation?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Was sind aus Ihrer Sicht die Stärken des Projekts? - Wo sehen Sie Schwächen?
<p>3.2. SOLL-Situation</p>	<p>Wir möchten nun noch einen Blick in die Zukunft werfen mit Hilfe der SWOT-Analyse: Welche Chancen sehen Sie für die Zukunft des Projekts? Welche Risiken sehen Sie? (INPUT SWOT-Analyse)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Verbesserungsmöglichkeiten sehen Sie? - Wohin und wie solle es sich entwickeln? Was braucht es für eine positive Entwicklung? - Gibt es aus Ihrer Sicht dringlichen Handlungsbedarf? Wo?

Abschluss

- Bedanken für die Teilnahme
- Weiteres Vorgehen: Was geschieht mit den gesammelten Informationen, welches sind die nächsten Schritte der Evaluation?

Input 2: Modell „SWOT-Analyse“ (Strengths (Stärken), Weaknesses (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Gefahren))

	- Negativ	+ Positiv
IST	B	A
SOLL	D	C

A2) Interviewleitfaden SB-Verantwortliche

B20 – Evaluation Fachkundige individuelle Begleitung Bildungsregion Zentralschweiz

Interviewleitfaden Phase I

Schulische Begleitung: SB-Verantwortliche der Schulen (Fokusgruppen)

Datum:

Dauer:

Interviewerinnen:

Teilnehmer/-innen:

.....

ID:

Einleitung / Begrüssung

- Bedanken für die Teilnahme
- Einstiegsinformationen zur Evaluation, zum Interview (Inhalt, Dauer, Leitfaden aber als Gespräch gedacht -> aufeinander eingehen ist erwünscht)
- Vorstellungsrunde (inkl. kurz zum beruflichen Hintergrund, Motivation, Qualifikation für SB-Verantwortliche: Aus- und Weiterbildung)

1. Zielsetzungen und bisherige Zielerreichung

Unterthema	Stimulus-Frage	Mögliche Nachfragen
1.1. Ziele	Welches sind mögliche Ziele, die mit FiB bei der SB- Begleitungen erreicht werden sollen?	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es Ziele oder Absichten unter den Beteiligten, die sich widersprechen? Falls ja: Welche? - Woran ist zu erkennen, dass die Ziele in einer schulischen Begleitung erreicht wurden („Wirkungsindikatoren“)? Grenzen der schulische Begleitung
1.2. Zielerreichung	Wie schätzen Sie das bisher Erreichte ein, gemessen an den Zielsetzungen?	<ul style="list-style-type: none"> - Entspricht dies Ihren Erwartungen? Was ist ev. überraschend für Sie? - Wie erklären Sie sich mögliche Abweichungen von den Zielen? - Wie gut konnten Sie bisher diejenigen Personen erreichen, die von der SB angesprochen werden sollen? - Gibt es unbeabsichtigte Wirkungen? Welche? - Gibt es Ziele oder Absichten unter den Beteiligten, die sich widersprechen? Falls ja: Welche?

2. Projektmanagement, Rahmenbedingungen, Ressourcen

Unterthema	Stimulus-Frage	Mögliche Nachfragen
Projektorganisation	- Wie läuft die Schulische Begleitung an Ihrer Schule ab?	<ul style="list-style-type: none"> - Welches Konzept setzten sie um? Vollintegriert, teilintegriert, arbeitsteilig. - Was müsste noch an schulinternen Abläufen berücksichtigt werden? - Wie schätzen Sie die Kommunikationsabläufe ein? Ausführen lassen. <p>Unterlagen (Casenet, Portfolio, Lerndiagn.)</p>
SB	- Wie sieht eine alltägliche Situation an schulischer Begleitung bei Ihnen an der Schule konkret aus?	<ul style="list-style-type: none"> - LP: Förderdiagnostik? Individuelle Zielsetzungen? - Wie überprüfen sie die Ziele - Lernende: individuelle Lernvereinbarung? Wie sieht die aus (Bsp.)
Zusammenarbeit zwischen IB und SB	<ul style="list-style-type: none"> - Wie stehen Sie mit den IB-Beraterinnen und Begleiterinnen im Kontakt? - Wie gestaltet sich konkret eine Zusammenarbeit, Abgrenzungen? 	<ul style="list-style-type: none"> - Wissen Sie, welcher Lernende IB hat und welche Ziele wie verfolgt werden? Ja warum ist das wichtig? Nein warum nicht? - Wo liegt für Sie der Unterschied von SB zur IB?

<p>weitere Zusammenarbeit</p>	<p>- Denken Sie bitte an Ihre Schule. Bei Fib, mit welchen weiteren Personengruppen arbeiten Sie zusammen? Und was sind die Inhalte?</p>	<p>CM, Lehraufsicht, FiB-Leitung, Eltern Berufsbildende: Einbezug? Wann / wie? - Bestehen Schnittstellenprobleme / Abgrenzungsprobleme? Welche?</p>
--------------------------------------	--	---

3. Ressourcen

Unterthema	Stimulus-Frage	Mögliche Nachfragen
<p>Ressourcen</p>	<p>- Sie haben für die Umsetzung Ressourcen bekommen. Können sie kurz sagen, welche diese sind? - Wie schätzen Sie diese zur Verfügung stehenden Ressourcen (wie Lektionen, Personal) des Projekts ein? Was bräuchten Sie? - Haben/Sehen Sie Handlungsspielräume bei der Verteilung, respektive Nutzung dieser Ressourcen?</p>	<p>- Wie schätzen Sie die Vorbereitung und die Qualifikation der anderen Lehrpersonen für SB ein? - Welche Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen gibt es zur SB? - Erfa: können sie mir dazu etwas sagen, Wie funktionierte das? Periodizität? Nutzen?</p>

4. Fazit und Blick in die Zukunft

Unterthema	Stimulus Frage	Mögliche Nachfragen
<p>IST - SOLL</p>	<p>- Was läuft aus ihrer Sicht gut und sollte beibehalten werden? - Was sollte verbessert oder angepasst werden?</p>	<p>Wohin und wie sollte es sich entwickeln? Was braucht es für eine positive Entwicklung? Gibt es aus Ihrer Sicht dringlichen Handlungsbedarf? Wo?</p>

Abschluss

- Bedanken für die Teilnahme
- Weiteres Vorgehen: Was geschieht mit den gesammelten Informationen, welches sind die nächsten Schritte der Evaluation?

A3) Interviewleitfaden IB-Beratende

B20 – Evaluation Fachkundige individuelle Begleitung Bildungsregion Zentralschweiz

Interviewleitfaden Phase I

Individuelle Begleitung: IB-Beratende (Fokusgruppen)

Datum:

Dauer:

Interviewerinnen:

.....

Teilnehmer/-innen:

.....

.....

ID:

Einleitung

- Bedanken für die Teilnahme
- Einstiegsinformationen zur Evaluation, zum Interview (Inhalt, Dauer)
- Vorstellungsrunde (inkl. kurz zum beruflichen Hintergrund der einzelnen Beteiligten)

1. Zielsetzungen und bisherige Zielerreichung

Unterthema	Stimulus-Frage	Mögliche Nachfragen
1.1. Ausgangslage	Ausgehend von Ihren bisherigen Erfahrungen: Was sind mögliche Ausgangssituationen, die zu einer IB führen?	<ul style="list-style-type: none"> - Welches sind häufige, welches seltene Situationen?
1.2. Ziele	Welches sind mögliche Ziele, die in individuellen Begleitungen erreicht werden sollen?	<ul style="list-style-type: none"> - Gibt es Ziele oder Absichten unter den Beteiligten, die sich widersprechen? Falls ja: Welche? - Woran ist zu erkennen sein, dass die Ziele in einer IB erreicht wurden („Wirkungsindikatoren“)? - Was kann/will eine IB nicht erreichen? (Wofür sind andere zuständig?) - Wo liegt für Sie der Unterschied zur SB?
1.3. Zielerreichung	Wie schätzen Sie das bisher Erreichte ein, gemessen an den Zielsetzungen?	<ul style="list-style-type: none"> - Entspricht dies Ihren Erwartungen? Was ist ev. überraschend für Sie? - Wie erklären Sie sich mögliche Abweichungen von den Zielen? - Wie gut konnten Sie bisher diejenigen Personen erreichen, die von der IB angesprochen werden sollen? - Wie schätzen Sie den Stand bei den IB-Anträgen ein (erwartungsgemäss-darunter-darüber? Erklärungen?) - Gibt es unbeabsichtigte Wirkungen? Welche?

2. Projektmanagement, Rahmenbedingungen, Ressourcen

Unterthema	Stimulus-Frage	Mögliche Nachfragen
2.1. Projektorganisation <u>Gesamtprozess</u>	Aus dem Konzept der FiB Zentral-CH liegt uns das folgende Flussdiagramm zur IB vor (INPUT DIAGRAMM, Gesamtproz.; Konzept S. 16) Können Sie uns dieses Diagramm bitte aus Ihrer Sicht kommentieren?	<ul style="list-style-type: none"> - Wie bewährt sich das Vorgehen aus Ihrer Sicht (offene Fragen? Probleme oder Schwachstellen)? - Wie läuft die Kommunikation unter den Beteiligten im Projekt?

<p>2.2. Ressourcen (falls bisher nicht/nicht ausreichend thematisiert)</p>	<p>Wie schätzen Sie die zur Verfügung stehenden Ressourcen des Projekts ein?</p>	<p>Finanzielle Ressourcen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entsprechen die Kosten pro IB dem tatsächlichen Bedarf? Falls nein: was geschieht dann? <p>Personellen Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie schätzen Sie Ihre eigene Vorbereitung für Ihre Aufgabe ein? (Welche Schulungen haben Sie besucht? Was „bringen“ Ihnen diese für Ihre IB's? Ev. Vergleich mit Kompetenzprofil S. 19) - Was bringen Sie weiter an beruflichen/ persönlichen Erfahrungen mit, die Ihnen bei dieser Arbeit helfen? - Sehen Sie auch Lücken? - Wie schätzen Sie die Vorbereitung und die Qualifikation der anderen involvierten Personen ein? <p>Wie/nach welchen Kriterien werden IB-Begleitende ausgewählt? Wie ist der „Pool“ zusammengesetzt? Kann i.d.R. eine gute Passung hergestellt werden?</p>
<p>2.3. Beziehungen nach aussen (falls bisher nicht/nicht ausreichend thematisiert)</p>	<p>Welches sind für Ihre Arbeit als IB-Berater/in wichtige Partner/übergeordnete Strukturen? Bitte beschreiben Sie die Beziehungen zu diesen Partnern.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Auf welches Echo stösst FiB/insb. die IB bei diesen Partnern? - Wie gut kennen diese Partner das Angebot der IB? - Bei konkreter Zusammenarbeit: Wie läuft diese? (Was läuft gut? Wo gibt es Probleme?) - Gibt es Abgrenzungsprobleme? Wo?

3. Fazit und Blick in die Zukunft

Unterthema	Stimulus Frage	Mögliche Nachfragen
<p>3.1. Ergänzungen IST-Situation</p>	<p>INPUT SWOT-ANALYSE: Wir haben schon einige Punkte zum akt. Stand zusammengetragen und diskutiert: Gibt es aus Ihrer Sicht noch wichtige Ergänzungen zur IST-Situation?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Was sind aus Ihrer Sicht die Stärken des Projekts? - Wo sehen Sie Schwächen?
<p>3.2. SOLL-Situation</p>	<p>Wir möchten nun noch einen Blick in die Zukunft werfen mit Hilfe der SWOT-Analyse: Welche Chancen sehen Sie für die Zukunft des Projekts? Welche Risiken sehen Sie?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verbesserungsmöglichkeiten? - Wohin und wie soll es sich entwickeln? Was braucht es für eine positive Entwicklung? - Gibt es aus Ihrer Sicht dringlichen Handlungsbedarf? Wo?

Abschluss

- Bedanken für die Teilnahme, weiteres Vorgehen: Was geschieht mit den gesammelten Informationen, welches sind die nächsten Schritte der Evaluation?

A4) Interviewleitfaden IB-Begleitende

B20 – Evaluation Fachkundige individuelle Begleitung Bildungsregion Zentralschweiz

Interviewleitfaden Phase I

Individuelle Begleitung: IB-Begleitende (Fokusgruppen)

Datum:

Dauer:

Interviewerinnen:

Teilnehmer/-innen:

.....

.....

.....

ID:

Einleitung

- Bedanken für die Teilnahme
- Einstiegsinformationen zur Evaluation, zum Interview (Inhalt, Dauer)
- Vorstellungsrunde (inkl. kurz zum beruflichen Hintergrund, Motivation der einzelnen Beteiligten)

1. Zielsetzungen und bisherige Zielerreichung

Unterthema	Stimulus-Frage	Mögliche Nachfragen
1.1. Ausgangslage	Ausgehend von Ihren bisherigen Erfahrungen: Was sind mögliche Ausgangssituationen, die zu einer IB führen?	- Nennen Sie bitte konkrete Beispiele.
1.2. Ziele	Welches sind mögliche Ziele, die Sie in einer individuellen Begleitung erreichen möchten?	- Nennen Sie bitte konkrete Beispiele. - Was sind die Ziele und Absichten Ihrer „Kunden/-innen“? (Widersprüche? Andere sich widersprechende Ziele/Absichten unter den Beteiligten?) - Woran können Sie erkennen, dass Ihre Ziele in einer IB erreicht wurden? - Was kann/will eine IB aus Ihrer Sicht nicht leisten? (Wofür sind andere zuständig? Wer?) - Wo liegt für Sie der Unterschied zur SB?
1.3. Zielerreichung	Wie schätzen Sie das bisher Erreichte bei Ihren IBs insgesamt ein?	- Entspricht das in den IBs Erreichte Ihren Erwartungen? - Was ist ev. überraschend für Sie? - Bitte nennen Sie uns konkrete Beispiele (z.B. einen besonders erfreulichen Verlauf, einen typischen, einen unerfreulichen) - Wie erklären Sie sich mögliche Abweichungen von den anfangs gesetzten Zielen? - Wie gut konnte man aus Ihrer Sicht bisher diejenigen Personen erreichen, die eine IB brauchen? - Gibt es unbeabsichtigte Wirkungen? Welche?

2. Projektmanagement, Rahmenbedingungen, Ressourcen

Unterthema	Stimulus-Frage	Mögliche Nachfragen
2.1. Projektorganisation Insgesamt	Aus dem Konzept der FiB Zentral-CH liegt uns das folgende Flussdiagramm zur IB vor (INPUT DIAGRAMM, Gesamtproz.; Konzept S. 16) Können Sie uns dieses Diagramm bitte aus Ihrer Sicht kommentieren?	- Wie bewährt sich das Vorgehen aus Ihrer Sicht? (Läuft es in der Praxis so? Offene Fragen? Schwachstellen?) - Wie stehen Sie mit den IB-Beratenden in Kontakt? Wie gestaltet sich konkret die Zusammenarbeit? - Wie funktioniert der Erfahrungsaustausch unter den Beteiligten? - Wie sieht ein „periodischer“ Wirkungsbericht/-messung aus? Wie ein Schlussbericht? Was geschieht damit?

<p>2.2. Projekt-organisation IB-SB</p>	<p>Wie stehen Sie mit den SB-Verantwortlichen in Kontakt?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie gestaltet sich konkret die Zusammenarbeit? - Wie ist Ihr Einblick in das, was in der Schule läuft, insbesondere bei Ihren Lernenden?
<p>2.3. Ressourcen <i>(falls bisher nicht/nicht ausreichend thematisiert)</i></p>	<p>Wie schätzen Sie die zur Verfügung stehenden Ressourcen für die individuelle Begleitung eines Lernenden ein?</p>	<p>Finanzielle Ressourcen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entsprechen die Kosten pro IB dem tatsächlichen Bedarf? Falls nein: was geschieht dann? <p>Personellen Ressourcen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie schätzen Sie Ihre Vorbereitung für Ihre Aufgabe im Projekt ein? (Welche Schulungen haben Sie besucht? Was „bringen“ Ihnen diese für Ihre IB's? - Im Konzept wurden Kompetenzprofile für alle Beteiligten formuliert: Wie schätzen Sie diese ein, gemessen an der Realität?
<p>2.4 Beziehungen nach aussen <i>(falls bisher nicht/nicht ausreichend thematisiert)</i></p>	<p>Welches sind für Ihre Arbeit als IB-Begleiter/in wichtige Partner/übergeordnete Strukturen? Bitte beschreiben Sie die Beziehungen zu diesen Partnern.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Auf welches Echo stösst die IB bei diesen Partnern? - Wie gut kennen diese das Angebot? - Bei konkreter Zusammenarbeit: Wie läuft diese? (Was läuft gut? Probleme?) - Bitte beschreiben Sie mir die Rolle der Eltern im Verlauf der Begleitung. - Wie ist der Kontakt zu den betrieblichen Berufsbildenden? - Gibt es Abgrenzungsprobleme? Wo?

3. Fazit und Blick in die Zukunft

Unterthema	Stimulus Frage	Mögliche Nachfragen
<p>3.1. Ergänzungen IST-Situation</p>	<p>INPUT SWOT-ANALYSE: Zum akt. Stand: Gibt es aus Ihrer Sicht noch wichtige Ergänzungen zur IST-Situation?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Was sind aus Ihrer Sicht die Stärken des Projekts? - Wo sehen Sie Schwächen?
<p>3.2. SOLL-Situation</p>	<p>Wir möchten nun noch einen Blick in die Zukunft werfen mit Hilfe der SWOT-Analyse: Welche Chancen sehen Sie für die Zukunft des Projekts? Welche Risiken sehen Sie?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Welche Verbesserungsmöglichkeiten sehen Sie? - Wohin und wie sollte es sich entwickeln? Was braucht es für eine positive Entwicklung? - Gibt es aus Ihrer Sicht dringlichen Handlungsbedarf? Wo?

Abschluss: Bedanken für die Teilnahme, weiteres Vorgehen: Was geschieht mit den gesammelten Informationen, welches sind die nächsten Schritte der Evaluation?

Anhang B (Teil II: Schulische Begleitung)

B1) Fragebogen Lime Survey

B20_FIB_Fragebogen Berufsfachschullehrpersonen

Sehr geehrte Lehrperson,

Im Auftrag der Zentralschweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz ZBK evaluiert die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) die „Fachkundige individuelle Begleitung“ in der Zentralschweiz (FiB ZS).

FiB in der Zentralschweiz sieht ein zweistufiges Verfahren vor:

- Die schulische Begleitung (SB) richtet sich in den meisten Berufsfachschulen an alle Lernenden und wird von den Lehrpersonen angeboten.
- Die individuelle Begleitung (IB) kann mittels Antragsverfahren von den Beteiligten (dem Lernenden, dem Betrieb oder der Lehrperson) aktiviert werden, wenn ein Lernender/eine Lernende zusätzliche Unterstützung braucht.

Ziel der Evaluation ist es, die Organisation, die Umsetzung des Rahmenkonzepts und den Nutzen bzw. Erfolg der FiB Zentralschweiz zu untersuchen, um allfällige Optimierungen vorschlagen zu können.

In der zweiten Phase der Evaluation stehen nun die Berufsfachschulen im Fokus: Sie als Lehrperson in der EBA-Ausbildung sind für uns eine wichtige Auskunftsperson, da Sie den Alltag an der Berufsschule mit FiB aus nächster Nähe miterleben!

Das Ausfüllen des Internetfragebogens dauert ca. 20 Minuten. Wir versichern Ihnen, dass wir Ihre Angaben mit aller Sorgfalt und vertraulich behandeln werden.

Vielen Dank für Ihre Unterstützung!

A) Soziodemographische Angaben, Aus- und Weiterbildung

001 Welches Geschlecht haben Sie?

männlich, weiblich

002 An welcher Schule/ an welchen Schulen unterrichten Sie?

003 Welche Berufe bilden Sie im EBA-Bereich aus?

004 In welcher Funktion/welchen Funktionen sind Sie angestellt (mehrere Antworten sind möglich)?

- Lehrperson EFZ
- Lehrperson EBA
- Lehrperson EBA mit SB-Aufgaben
- Lehrperson Anlehre
- SB-Verantwortliche/r
- Schulleitung
- Sonstige/weitere Funktion: _____

005 Mit welchem Pensum sind Sie insgesamt angestellt (in Prozent)?

006 Welche Fächer unterrichten Sie in den EBA-Klassen?:

(z.B. ABU, Fachkunde, Sport, Deutsch, Mathematik, Wirtschaft und Gesellschaft, Information / Kommunikation / Administration, Englisch, Französisch, weiteres)

007 Seit wie vielen Jahren unterrichten Sie an der Berufsfachschule....

- EBA-Klassen (Anzahl Jahre)? _____
- Anlehr-Klassen (Anzahl Jahre)? _____
- EFZ-Klassen (Anzahl Jahre)? _____

008 Welche Aus- und Weiterbildungsabschlüsse haben sie erworben? (Mehrere Antworten möglich)

- Zertifikat– Nebenberuflicher Unterricht an Berufsfachschulen (EHB/SIBP)
- Diplom für Unterricht an Berufsfachschulen in Berufskunde oder Allgemeinbildendem Unterricht (EHB/SIBP, PHZH, aeb-PHZ): bitte präzisieren:.....
- CAS IB, PFM, FiB (EHB/SIBP) u.ä.: bitte präzisieren:
- DAS IFM (EHB), u.ä.: bitte präzisieren.....
- MAS EHB, PHSG, aeb-PHZ, EHB: bitte präzisieren:.....
- Andere Aus- oder Weiterbildungsabschlüsse: _____

009 Welche kantonalen oder zentralschweizerischen Angebote zu EBA/FiB haben Sie genutzt (Mehrfachantworten möglich)?

- Erfahrungsaustausch unter SB-Lehrpersonen
- Erfahrungsaustausch mit verschiedenen FiB-Beteiligten (z.B. IB-Begleitpersonen)
- Schulinterne Weiterbildung/Information zu FiB
- Kantonale Treffen der in der Berufsbildung Verantwortlichen
- Workshops zu bestimmten Themen der FiB (kantonal, zentralschweizerisch)
- Sonstiges: _____

010 Haben Sie sonstige/weitere Erfahrungen, die Sie auf die Arbeit mit leistungsschwächeren Berufslernenden vorbereitet haben?

011 Wie kompetent fühlen Sie sich in Bezug auf die folgenden Aspekte des Unterrichts?

1=überhaupt nicht kompetent; 2= nicht kompetent; 3=eher nicht kompetent; 4= eher kompetent 5=kompetent, 6= sehr kompetent

- Methodisch-didaktisches Vorgehen
- Differenzierung / Individualisierung des Unterrichtes
- Förderdiagnostik/Förderplanung
- Teamteaching
- Unterstützung von Lernenden mit besonderem Förderbedarf
- Methoden der Gesprächsführung und Beratung
- Zusammenarbeit mit dem Netz von Angeboten psychosozialer Unterstützung
- Zusammenarbeit und Triage mit den IB (individuellen Begleitpersonen)
- Zusammenarbeit mit den Lehrbetrieben
- Beziehungen zu den Lernenden aufbauen und sich in ihre Situation einfühlen
- Klassen- und Gruppenführung, Interaktionsprozesse gestalten
- Lernprozesse anregen, anleiten, steuern
- Umgang mit Eltern/Erziehungsberechtigten
- Krisenmanagement
- Sonderpädagogische Kenntnisse
- Andere/weitere wichtige Kompetenzen: _____

B) Zur schulischen Begleitung an Ihrer Schule

Denken Sie bei der Beantwortung der folgenden Fragen bitte **an eine Ihrer EBA-Klassen, falls möglich an eine Klasse im 2. Lehrjahr.**

012 Bitte nennen Sie uns die Klassenbezeichnung dieser Klasse möglichst genau (z.B. ATKÜ2B)

013 Sind Sie an dieser Klasse als Klassenlehrperson tätig?

Ja / Nein

014 Bitte geben Sie an, wie viele Lektionen Sie im Moment an dieser Klasse unterrichten?

015 Wie gross ist diese EBA-Klasse (Anzahl Lernende)?

016 Auf wie viele Lernende trifft Ihrer Einschätzung nach das Folgende zu (Anzahl Lernende)?

- Beanspruchen IB-Begleitung
- Haben ein EFZ angefangen und sind auf EBA umgestiegen
- Haben die Lehre bereits abgebrochen
- Werden im Anschluss an die EBA ein EFZ absolvieren
- Werden die EBA erfolgreich abschliessen

017 Welche Probleme kommen in dieser EBA –Klasse vor?

(sehr selten – eher selten – manchmal – eher oft – sehr oft)

- Schlechte Schulleistungen
- Probleme mit dem Lernen, der Lern-/Arbeitstechnik
- Geringe Motivation, Schulumüdigkeit
- Ungenügende sprachliche Fähigkeiten (Rechtschreibung, Textverständnis usw.)
- Mangelnde Deutschkenntnisse
- Ungenügende Grundkenntnisse in Mathematik
- Schulversager- oder Prüfungsangst
- Überforderung in der Schule
- Unterforderung in der Schule
- Probleme im Lehrbetrieb
- Psychische Probleme
- Wenig Selbstvertrauen, Fähigkeitsbewusstsein
- Wenig Selbständigkeit
- Probleme mit der Arbeitshaltung (Ausdauer, Durchhaltewillen u.ä.)
- Mangelnde Sozialkompetenzen
- Familiäre Probleme
- Geringe Belastbarkeit
- Gesundheitliche Probleme, Suchtverhalten u.ä.
- Andere Probleme, welche? _____

018 Sind Sie für die Schulische Begleitung an dieser Klasse (mit-)verantwortlich?

Ja → Fragen 019-Ende

Nein → Frage 023

019 Wie wird die Schulische Begleitung an Ihrer Schule organisatorisch umgesetzt (Mehrere Antworten sind möglich)?

(trifft zu – trifft nicht zu)

- 1 Lektion Teamteaching
- 2 Lektionen Teamteaching
- Einzelne Lernende werden individuell ausserhalb der Schulzeit zusätzlich begleitet
- Der Unterricht erfolgt an einem anderen Tag als dem obligatorischen Schultag
- Der Unterricht ist für alle EBA-Lernenden obligatorisch
- Anders/weiteres: _____

020 Was bieten Sie im Rahmen der Schulischen Begleitung an (Mehrere Antworten sind möglich)?

(sehr selten – eher selten – manchmal – eher oft – sehr oft)

- Vertiefung der Stoffinhalte aus dem regulären Unterricht
- Bearbeitung von zusätzliche Themen
- Individuelle Lernbegleitung/Lernplanung
- Schulische Standortbestimmung
- Stützunterricht
- Hausaufgabenhilfe
- Beratung/Coaching bei persönlichen oder familiären Problemen
- Laufbahnplanung/Anschlusslösungen nach Ausbildungsabschluss
- Gespräche mit betrieblichen Berufsbildenden
- Gespräche mit IB-Verantwortlichen
- Gespräche mit Eltern/Erziehungsberechtigten
- Andere/weitere Inhalte: _____

021 Welche Materialien/Unterlagen setzen Sie im Unterricht ein? Wie dokumentieren Sie den Verlauf (Mehrere Antworten sind möglich)?

- „Lernprofi“/Teile aus dem „Lernprofi“ (ja/nein..... → ev. falls ja: Welche Teile?)
- Gesprächs- oder Beobachtungsprotokolle
- Ziel-/Lernvereinbarung
- Lernstandserhebung
- Entwicklungsberichte
- Andere/weitere: _____

022 Welche positiven Veränderungen stellen Sie bei Ihren Lernenden fest, wenn Sie sie mit der Zeit zu Beginn der EBA-Lehre vergleichen (im Durchschnitt)?

0=kann keine Aussage machen 1 = keine Verbesserung 2= wenig Verbesserungen 3 = einige Verbesserungen 4 = grosse Verbesserungen

- Schulleistungen
- Sprachliche Fähigkeiten/Deutschkenntnisse
- Mathematikkennntnisse
- Lern- und Arbeitstechniken
- Leistungsmotivation, Einstellungen gegenüber der Schule/dem Lernen
- Selbstvertrauen, Fähigkeitsbewusstsein
- Selbständigkeit
- Umgang mit schwierigen Situationen (Rückschläge, Konflikte, Ängste)
- Soziale Kompetenzen
- Arbeitshaltung (Ausdauer, Durchhaltewillen u.ä.)
- Belastbarkeit
- Weitere Veränderungen: _____
-

C) Einschätzungen zur Situation an der Berufsfachschule: Zufriedenheit, Prioritäten, Wünsche

023 Wie zufrieden sind Sie in Bezug auf die folgenden Aspekte, wenn es darum geht, EBA-Lernende zu fördern?

Sehr zufrieden – zufrieden – eher zufrieden – eher unzufrieden – unzufrieden – sehr unzufrieden

- Zur Verfügung stehende Materialien/Lehrmittel
- Räumliche Ausstattung in der Berufsfachschule
- Zeitgefässe/zur Verfügung stehende Zeit insgesamt
- Klassengrösse
- Klassenzusammensetzung (Heterogenität)
- Begleitende Weiterbildungsangebote zu FiB
- Vorbereitung für bzw. Weiterbildung zu Teamteaching
- Organisation und Durchführung der Teamteaching-Lektionen
- Zusammenarbeit/Arbeitsteilung mit dem/der Teamteaching-Partner/-in
- Zusammenarbeit mit den anderen EBA-Lehrpersonen der Klasse
- Ergebnisse/Erfolge der schulischen Begleitung
- Unterstützung durch das Kollegium/Akzeptanz von FiB
- Unterstützung durch die Schulleitung
- Unterstützung durch den Verantwortlichen für die Schulische Begleitung in der Schule
- Zusammenarbeit zwischen Schule und IB (individuelle Begleitperson)
- Zusammenarbeit zwischen Schule und Betrieb
- Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern/Erziehungsberechtigten des Lernenden

024 Inwieweit stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

(stimme genau zu, stimme zu, stimme eher zu, weder-noch, stimme eher nicht zu, stimme nicht zu, stimme überhaupt nicht zu)

- Ich fühle mich in erster Linie für die schulischen Belange der Lernenden zuständig.
- Bei psychischen oder familiären Problemen verweise ich die Lernenden an die IB (individuelle Begleitperson).
- Wenn der/die Lernende Probleme im Betrieb hat, versuche ich zu vermitteln.
- Der Kontakt zum sozialen Umfeld/der Familie des Lernenden ist für mich sehr wichtig.
- Der erfolgreiche EBA-Lehrabschluss ist das wichtigste Ziel der SB.
- Durch die SB sollen Lehrabbrüche vermieden werden.
- Die Durchlässigkeit zum EFZ ist für mich ein sehr wichtiges Ziel der SB.
- Eine enge Zusammenarbeit zwischen der SB und der IB (individuellen Begleitperson) ist sehr wichtig.
- Eine enge Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und den Lehrbetrieben ist sehr wichtig.
- Eine enge Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen derselben EBA-Klasse(n) ist sehr wichtig.
- Die SB erhöht den Zeitdruck/Stoffdruck im regulären Unterricht.
- Es sollte mehr Möglichkeiten für Erfahrungsaustausch zwischen den Beteiligten in der Berufsbildung (z.B. SB, IB) geben.
- Ich würde es begrüssen, wenn zu FiB mehr Informationen und Weiterbildung angeboten würde.

- Die Lernenden sollten bei der Stellensuche oder der Suche nach einer Anschlusslösung unterstützt werden.
- Für EBA-Lernende sollte bei Bedarf eine Nachbetreuung nach Abschluss angeboten werden.

025 Möchten Sie noch etwas ergänzen? Gibt es Ihrer Meinung nach Punkte, die man im Zusammenhang mit FiB in Zukunft (noch) mehr beachten sollte?

Vielen Dank!

B2) Interviewleitfaden Tandeminterviews

B20 – Evaluation Fachkundige individuelle Begleitung Bildungsregion Zentralschweiz

Interviewleitfaden Phase II

Tandembesuche

Datum:

Schule /Branche:

Interviewerin:

Teilnehmer/-innen:

Eigene Anmerkungen:

Einleitung / Begrüssung

- Bedanken für die Teilnahme
- Einstiegsinformationen zur Evaluation, zum Interview (Inhalt, Dauer, Leitfaden aber als Gespräch gedacht -> aufeinander eingehen ist erwünscht)

1. Einstieg Erfahrung und Gewinn der SB allgemein

Unterthema	Stimulus-Frage	Mögliche Nachfragen
Erfahrung / Einstieg	Was für Erfahrungen haben Sie zur Schulischen Begleitung / zum Teamteaching bei den zweijährigen Grundbildungen gemacht?	<ul style="list-style-type: none">- Was macht Ihre Schulische Begleitung im Gegensatz zum herkömmlichen praktizierten Unterricht speziell (FiB)?- Wie zufrieden sind sie mit dem TT der SB?

2. Schulische Begleitung an Ihrer Schule

Unterthema	Stimulus-Frage	Mögliche Nachfragen
SB	<ul style="list-style-type: none"> - Wie sieht Ihre Schulische Begleitung aus (TT, Lernmethoden, Inhalte, Standortbestimmung, Zusammenarbeit mit weiteren Personen) - wie machen Sie die Lernfortschritte sichtbar? 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie arbeiten Sie rund um die Teamteachinglektionen zusammen (auch Vor- und Nachbereitung)? - Gebrauchen Sie andere Lernformen oder gehen Sie methodisch anders vor? - Was ist anders als in den Lektionen ohne TT ? - Wie wurden Sie dafür (vor allem TT) vorbereitet? (Ausbildung?)
Zusammenarbeit zwischen IB und SB	<ul style="list-style-type: none"> - Wie stehen Sie mit den IB-Beraterinnen und Begleiterinnen im Kontakt? 	<ul style="list-style-type: none"> - Wie gestaltet sich konkret eine Zusammenarbeit, Abgrenzungen? - Wo liegt für Sie der Unterschied von SB zur IB?

3. Fazit und Blick in die Zukunft

Unterthema	Stimulus-Frage	Mögliche Nachfragen
Verbesserungsvorschläge	<ul style="list-style-type: none"> - Wie schätzen Sie die SB / die TT insgesamt ein (Gewinn, Verlust – für die einzelnen Sus, für sie selber als LP, für die Schule/Schulentwicklung)? 	<ul style="list-style-type: none"> - Mehrwert der 2.Lektion? - Was läuft aus ihrer Sicht gut und sollte beibehalten werden? - Was sollte verbessert oder angepasst werden?

- Dank und weitere Schritte in der Evaluation

B3) Tabelle: Kreuztabelle Anstellung als EFZ-Lehrperson und Lehrperson EBA

			Lehrperson EBA		Gesamt
			Nicht Gewählt	Ja	
Lehrperson EFZ	Nicht Gewählt	Anzahl	6	16	22
		% der Gesamtzahl	8.7%	23.2%	31.9%
	Ja	Anzahl	13	34	47
		% der Gesamtzahl	18.8%	49.3%	68.1%
Gesamt	Anzahl		19	50	69
	% der Gesamtzahl		27.5%	72.5%	100.0%

B4) Tabelle : Internetbasierte Befragung: Deskriptive Beschreibung zu Erfahrung, Lektion

		N	Min.	Max.	Mittelwert	Median	Std.Abw.
Anzahl Jahre	EBA-Klassen	66	1	25	4.95	4	4.27
Unterricht in	Anlehr-Klassen	17	1	20	9.24	7	6.85
	EFZ-Klassen	50	2	35	11.94	10	8.97
Lektion/Klasse	Anzahl Lektionen an dieser Klasse	67	1	24	5.36	5	3.15

B5) Tabelle: Internetbasierte Befragung: Aus- und Weiterbildungen der befragten Lehrpersonen (N=48)

Zusatzqualifikation als SB	Ausbildungskombinationen	Häufigkeit/ Prozent	Zusammengefasst
vorhanden	Diplom + (CAS und/oder DAS)Zertifikat NB + (CAS und/oder DAS)	9	19 (39.5%)
	Diplom + Anderes	7	
		3	
Fraglich/nicht entscheidbar	Ausschliesslich CAS od. DAS oder beides	2	20 (41.7%)
	Ausschliesslich anderes	10	
	Anderes + (Zertifikat NB oder CAS oder DAS)	4	
	Diplom + MAS	2	
	Ausschliesslich MAS	2	
nicht vorhanden	Ausschliesslich Zertifikat NB	2	9 (18.8%)
	Ausschliesslich Diplom	7	
		48 (100%)	

B6) Tabelle: Internetbasierte Befragung: Häufigkeitsverteilung zur Beanspruchung der IB-Begleitung pro Klasse

	Anzahl	N	In %
Alle		69	100
Beanspruchung IB	0	24	34.8
	1	12	17.4
	2	12	17.4
	3	13	18.8
	4	1	1.4
	5	1	1.4
	6	4	5.8
	10	1	1.4
	12	1	1.4
Von EFZ zu EBA	0	18	26.1
	1	11	15.9
	2	22	31.9
	3	10	14.5
	4	3	4.3
	5	1	1.4
	6	1	1.4
	7	1	1.4
	9	1	1.4
	10	1	1.4
Abbruch der Lehre	0	36	52.2
	1	22	31.9
	2	7	10.1
	3	4	5.8
Durchlässigkeit: EBA zu EFZ	0	10	14.5
	1	12	17.4
	2	19	27.5
	3	12	17.4
	4	10	14.5
	5	3	4.3
	7	1	1.4
	10	1	1.4
	12	1	1.4
Erfolgreicher Abschluss EBA	0	5	7.2
	2	1	1.4
	3	2	2.9
	5	1	1.4
	6	2	2.9
	7	1	1.4
	7	3	4.3
	8	6	8.7
	9	9	13.0

	10	7	10.1
	11	8	11.6
	12	11	15.9
	13	3	4.3
	14	5	7.2
	15	3	4.3
	19	1	1.4
	Missing	1	1.4

B7) Tabelle: Internetbasierte Befragung: signifikante Korrelationen zwischen Angeboten der Schulischen Standortbestimmung, der Beratung bei persönlichen und familiären Problemen, Laufbahnplanung nach Ausbildungsabschluss und der Einschätzung nach positiven Veränderungen

		Schulische Standortbestimmung	Beratung bei persönlichen oder familiären	Laufbahnplanung nach Ausbildungsabschluss
Schulleistungen	Korrelation nach Pearson	.403		
	Signifikanz (2-seitig)	.006		
	N	46		
Sprachliche Fähigkeiten	Korrelation nach Pearson	.477		.361
	Signifikanz (2-seitig)	.001		.018
	N	44		43
Mathematikkenntnisse	Korrelation nach Pearson			.477
	Signifikanz (2-seitig)			.001
	N			42
Lern- und Arbeitstechniken	Korrelation nach Pearson	.384	.386	.416
	Signifikanz (2-seitig)	.008	.008	.004
	N	46	46	45
Selbstvertrauen	Korrelation nach Pearson	.344	.471	
	Signifikanz (2-seitig)	.018	.001	
	N	47	47	

Selbständigkeit	Korrelation nach Pearson	.486		.332
	Signifikanz (2-seitig)	.001		.024
	N	47		46
Umgang mit schwierigen Situationen	Korrelation nach Pearson	.488		
	Signifikanz (2-seitig)	.001		
	N	45		
Arbeitshaltung	Korrelation nach Pearson	.391	.410	.303
	Signifikanz (2-seitig)	.007	.005	.043
	N	46	46	45
Belastbarkeit	Korrelation nach Pearson	.385		
	Signifikanz (2-seitig)	.007		
	N	47		

B8) Tabelle: Internetbasierte Befragung: Korrelationen zu Aussagen der Lehrpersonen zum Item Erfolgreicher Lehrabschluss

Items	Ich fühle mit in erster Linie für die schulischen Belange der Lernenden zuständig.	Durch die SB sollen Lehrabbrüche vermieden werden.	Die Durchlässigkeit zur EFZ ist ein sehr wichtiges Ziel der SB.	Eine enge ZA zwischen der SB und der IB ist sehr wichtig.	Bei psychischen oder familiären Problemen verweise ich die Lernenden an die IB	Der Kontakt zum sozialen Umfeld des L. ist für mich sehr wichtig
Der erfolgreiche EBA-Lehrabschluss ist das wichtigste Ziel der SB.	.442**	.458**	.271*	.477**	.266*	.272*

** sig. <0.01, * sig. < 0.05, N: zwischen 58 bis 61.

B9) Tabelle: Internetbasierte Befragung: Korrelationen zu Aussagen der Lehrpersonen zum Item Verhandlung mit dem Lehrbetrieb

Items	Eine enge ZA zwischen der SB und der IB ist sehr wichtig.	Mehr Erfahrungsaustausch wäre wichtig.	Mehr Weiterbildungen und Informationen zu Fib
Wenn L. Probleme im Betrieb haben, versuche ich zu vermitteln.	.399**	.388**	.270*

** sig. <0.01, * sig. < 0.05, N: zwischen 59 bis 62.

Anhang C (Teil III: Individuelle Begleitung)

C1) Interviewleitfaden IB: Lernende

B20 – Evaluation Fachkundige individuelle Begleitung Bildungsregion Zentralschweiz

Interviewleitfaden Phase III

Individuelle Begleitung__Lernende/r

Datum:

Dauer:

Interviewer/in:

.....

Interviewpartner/in:

ID:

Einleitung

- Bedanken für die Teilnahme
- Einstiegsinformationen zur Evaluation, zum Interview (Inhalt, Dauer, vgl. Merkblätter)

1. Ausgangslage und Ziele der Begleitung

Unterthema	Stimulus-Frage	(Mögliche) Nachfragen
1.1. Ausgangslage	Können Sie mir bitte erzählen, wie es bei Ihnen zu der IB gekommen ist!	<ul style="list-style-type: none"> - Was war der Auslöser? Wie war Ihre Situation damals? - Wer hatte die Idee, dass man eine IB beantragen könnte? <p><i>(-falls nicht bekannt: an geeigneter Stelle nach schulischer Herkunft fragen)</i></p>
1.2. Ziele	Was haben Sie damals besprochen, was das Ziel ist dieser Begleitung?	<ul style="list-style-type: none"> - Können Sie sich daran erinnern? Woran? - Wie fanden Sie diese Ziele damals?

2. Verlauf

Unterthema	Stimulus-Frage	(Mögliche) Nachfragen
2.1. Organisatorisches	Wie ist es dann weitergegangen: Erzählen Sie mir von diesen Treffen mit der IB!	<ul style="list-style-type: none"> - Wie oft/Wo/Wann/wie regelmässig haben Sie sich getroffen? - Gab es irgendwelche Schwierigkeiten bei der Organisation? - War die IB erreichbar für Sie, z.B. wenn Sie rasch etwas benötigten?
2.2. Inhalte/Themen der FiB	Worum ging es in der IB?	<ul style="list-style-type: none"> - Worüber haben Sie in der IB gesprochen? Was waren die Themen? Oder: Was haben Sie zusammen gemacht? - Wer hat die Themen eingebracht? - Sind die Themen in der IB gleichgeblieben oder haben Sie sich verändert?
2.3. Beziehungen nach aussen	Wer ist sonst noch einbezogen worden?	<ul style="list-style-type: none"> - Wie? Wie oft? - Wie war das für Sie? - Wie lief das mit der Lehrperson, die Sie schulisch begleitet: Wie war da der Kontakt, was haben Sie da mitbekommen?

3. Zufriedenheit und Zielerreichung

Unterthema	Stimulus Frage	(Mögliche) Nachfragen
3.1. Zufriedenheit	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der individuellen Begleitung?	<ul style="list-style-type: none"> - Wie waren die IB-Treffen für Sie? - Was war gut? Was war ev. schwierig für Sie?
3.2. Zielerreichung	<p>Was hat Ihnen die Individuelle Begleitung gebracht?</p> <p>Was hat sich bei Ihnen verändert in dieser Zeit?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Haben Sie die Ziele erreichen können, die Sie sich am Anfang gesetzt haben? - Welche ja, welche nein und warum? (<i>Bezug nehmen zu genannten Zielen 1.2.</i>) - Haben sich z.B. verändert? <i>Falls ja: nach konkreten Beispielen fragen!</i> <ul style="list-style-type: none"> - Ihre Leistungen (Schule/Betrieb)? - Ihre Motivation/Einstellung zur Ausbildung? - die Art, wie Sie lernen? - Die Art, wie Sie an Dinge herangehen? - Ihre Beziehungen zu anderen? - Sie selber als Person? - Die Art, wie Sie über sich selber denken? - Was denken Sie: Was wäre passiert, wenn Sie keine IB gehabt hätten?
3.3. Berufliche Perspektiven	- Was haben Sie vor nach Abschluss der Ausbildung?	- Freuen Sie sich auf das, was kommt oder machen Sie sich Sorgen?

Abschluss

Gibt es noch etwas, das Sie uns gerne mitteilen würden, das für uns interessant sein könnte (z.B. zur IB oder zu der EBA-Ausbildung allgemein)?

- Bedanken für die Teilnahme! Alles Gute für die berufliche Zukunft wünschen!

C2) Interviewleitfaden IB: Betriebe

B20 – Evaluation Fachkundige individuelle Begleitung Bildungsregion Zentralschweiz

Interviewleitfaden Phase III

Individuelle Begleitung__Betriebl. Berufsbild.

Datum:

Dauer:

Interviewer/in:

.....

Interviewpartner/in:

.....

ID:

Einleitung

- Bedanken für die Teilnahme
- Einstiegsinformationen zur Evaluation, zum Interview (Inhalt, Dauer)

1. Ausgangslage und Ziele der Begleitung

Unterthema	Stimulus-Frage	Mögliche Nachfragen
1.1. Ausgangslage	Können Sie mir bitte erzählen, wie es aus Ihrer Sicht bei XXX zur IB gekommen ist.	<ul style="list-style-type: none"> - Was war der Auslöser? Warum brauchte es eine IB? Wie war die Situation damals? - Wer hatte die Idee, dass man eine IB beantragen könnte? - Wie war das für Sie damals, wie fanden Sie das?
1.2. Ziele	Was waren die Ziele der IB?	<ul style="list-style-type: none"> - Wie fanden Sie diese Ziele damals? - War man sich damals über die Ziele einig?

2. Verlauf

Unterthema	Stimulus-Frage	Mögliche Nachfragen
2.1. Organisatorisches	Wie ist die IB dann weitergegangen?	<ul style="list-style-type: none"> - Was haben Sie davon mitbekommen? - Was ist Ihnen in dieser Zeit so aufgefallen? Gab es irgendwelche Schwierigkeiten? Falls ja: welche? - War der/die IB bei Bedarf gut erreichbar für Sie?
2.2. Inhalte/Themen der FiB	Worum ging es Ihres Wissens in der IB?	<ul style="list-style-type: none"> - Was hat Ihr/e Lernende/r davon erzählt?
2.3. Beziehungen nach aussen	<p>Sind Sie in die IB einbezogen worden?</p> <p>Falls ja: Wie geschah das?</p> <p>Falls nein: Wie war das denn für Sie?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie oft? - Wie fanden Sie das? - Was haben Sie da eingebracht? - Wie wurde das aufgenommen? - Was ist dabei herausgekommen?

3. Zufriedenheit und Zielerreichung

Unterthema	Stimulus Frage	Mögliche Nachfragen
3.1. Zufriedenheit	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der IB von XXX?	<ul style="list-style-type: none"> - Was finden Sie gut, was ev. problematisch? - Was hat Ihnen als Verantwortlicher im Betrieb die IB gebracht? - Fühlten Sie sich durch die IB entlastet (bitte ausführen) oder zusätzlich belastet (bitte ausführen)?
3.2. Zielerreichung Lernender	Was hat XXX die Individuelle Begleitung gebracht? Was hat sich bei XXX verändert in dieser Zeit?	<ul style="list-style-type: none"> - Wurden aus Ihrer Sicht die Ziele erreicht? - Welche ja, welche nein und warum? - Hat sich verändert? <i>Falls ja: nach konkreten Beispielen fragen!</i> <ul style="list-style-type: none"> - Leistungen (Schule/Betrieb) - Motivation/Einstellung zur Ausb. - Lernen, Arbeitstechnik - Persönlichkeit, Verhalten, Umgang mit (schwierigen) Situationen - Beziehungen zu anderen - Was davon führen Sie auf die IB zurück? - Was denken Sie: Was wäre passiert, wenn XXX keine IB gehabt hätte?
3.3. Perspektiven	Wie sehen Sie die berufliche Zukunft von XXX?	<ul style="list-style-type: none"> - Sind Sie eher optimistisch oder machen Sie sich Sorgen?

Abschluss

Gibt es noch etwas, das Sie uns gerne mitteilen würden, das für uns interessant sein könnte (z.B. zur IB oder zu der EBA-Ausbildung allgemein)?

- Bedanken für die Teilnahme

C3) Interviewleitfaden IB: Eltern/Erziehungsberechtigte

B20 – Evaluation Fachkundige individuelle Begleitung Bildungsregion Zentralschweiz

Interviewleitfaden Phase III

Individuelle Begleitung__Eltern/Erziehungsber.

Datum:

Dauer:

Interviewer/in:

.....

Interviewpartner/in:

.....

ID:

Einleitung

- Bedanken für die Teilnahme
- Einstiegsinformationen zur Evaluation, zum Interview (Inhalt, Dauer)

1. Ausgangslage und Ziele der Begleitung

Unterthema	Stimulus-Frage	(Mögliche) Nachfragen
1.1. Ausgangslage	Können Sie mir bitte erzählen, wie es aus Ihrer Sicht bei Ihrem Sohn/Ihrer Tochter zu der individuellen Begleitung gekommen ist.	<ul style="list-style-type: none"> - Was war der Auslöser? Wie war die Situation damals? - Wer hatte die Idee, dass man eine IB beantragen könnte? - Wie fanden Sie das damals?
1.2. Ziele	Was waren damals die Ziele der IB?	<ul style="list-style-type: none"> - Was haben Sie davon mitbekommen? - Wie fanden Sie diese Ziele damals? - War man sich da einig?

2. Verlauf

Unterthema	Stimulus-Frage	(Mögliche) Nachfragen
2.1. Organisatorisches	Wie ist die IB dann weitergegangen?	<ul style="list-style-type: none"> - Was haben Sie davon mitbekommen?
2.2. Inhalte/Themen der FiB	Worum ging es Ihres Wissens in der IB?	<ul style="list-style-type: none"> - Was hat Ihr Sohn/ihre Tochter erzählt? - Welche Themen wurden besprochen? Was wurde gemacht?
2.3. Beziehungen nach aussen	<p>Sind Sie in die IB einbezogen worden?</p> <p>Falls ja: Wie?</p> <p>Falls nein: Wie war das für Sie?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wie oft? - Wie fanden Sie das? - Was haben Sie da eingebracht? - Wie wurde das aufgenommen? - Was ist dabei herausgekommen?

3. Zufriedenheit und Zielerreichung

Unterthema	Stimulus Frage	(Mögliche) Nachfragen
3.1. Zufriedenheit	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der IB?	<ul style="list-style-type: none"> - Was finden Sie gut, was ev. problematisch? Warum?
3.2. Zielerreichung	<p>Was hat Ihrem Sohn/Ihrer Tochter die IB gebracht?</p> <p>Was hat sich bei Ihrer Tochter/Ihrem Sohn verändert in dieser Zeit?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wurden aus Ihrer Sicht die Ziele erreicht? - Welche ja, welche nein und warum? - Hat sich verändert? <i>Falls ja: nach konkreten Beispielen fragen!</i> <ul style="list-style-type: none"> - Leistungen (Schule/Betrieb) - Motivation/Einstellung zur Ausb. - Lernen, Arbeitstechnik - Persönlichkeit, Verhalten, Umgang mit (schwierigen) Situationen - Beziehungen zu anderen - Was davon führen Sie auf die IB zurück? - Was denken Sie: Was wäre passiert, wenn Ihr Sohn/Ihre Tochter keine IB gehabt hätte?
3.3. Perspektiven	Wie sehen Sie die berufliche Zukunft von Ihr Sohn/Ihre Tochter?	<ul style="list-style-type: none"> - Sind Sie eher optimistisch oder machen Sie sich Sorgen?

Abschluss

Gibt es noch etwas, das Sie uns gerne mitteilen würden, das für uns interessant sein könnte (z.B. zur IB oder zu der EBA-Ausbildung allgemein)?

- Bedanken für die Teilnahme!

C4) Interviewleitfaden IB: Begleitpersonen

B20 – Evaluation Fachkundige individuelle Begleitung Bildungsregion Zentralschweiz

Interviewleitfaden Phase III

Individuelle Begleitung__IB-Begleitperson

Datum:

Dauer:

Interviewer/in:
.....

Interviewpartner/in:
.....

ID:

Einleitung

- Bedanken für die Teilnahme
- Einstiegsinformationen zur Evaluation, zum Interview (Inhalt, Dauer)

1. Ausgangslage und Ziele der Begleitung

Unterthema	Stimulus-Frage	Mögliche Nachfragen
1.1. Ausgangslage	Können Sie mir bitte erzählen, wie es aus Ihrer Sicht bei XXX zu der individuellen Begleitung gekommen ist.	<ul style="list-style-type: none"> - Was war der Auslöser? Wie war die Situation damals? - Wer hatte die Idee, dass man eine IB beantragen könnte? - Wie sind Sie damals dazugestossen?
1.2. Ziele	Was waren aus Ihrer Sicht damals die Ziele der IB?	<ul style="list-style-type: none"> - Wie war das damals, als Sie diese Ziele besprochen haben? - Wer war da alles dabei? Waren Sie sich einig über die Ziele?

2. Verlauf

Unterthema	Stimulus-Frage	Mögliche Nachfragen
2.1. Organisatorisches	Wie ist die IB dann weitergegangen?	<ul style="list-style-type: none"> - Gab es irgendwelche Schwierigkeiten bei der Organisation: Hatten Sie z.B. genügend Zeit? Hatten Sie einen passenden Ort für die Treffen?
2.2. Inhalte/Themen der FiB	Worum ging es in der IB?	<ul style="list-style-type: none"> - Worüber haben Sie gesprochen? Was waren die Themen? Oder: Was haben Sie zusammen gemacht? - Wer hat die Themen eingebracht? - Sind die Themen in der IB gleichgeblieben oder haben Sie sich verändert? -
2.3. Beziehungen nach aussen	Welche Personen spielten sonst noch eine Rolle in der IB? Wie wurden sie einbezogen?	<ul style="list-style-type: none"> - Wie haben Sie diese Zusammenarbeit erlebt? - Wie haben die anderen Beteiligten auf die IB reagiert? - Wie war Ihr Kontakt mit dem Betrieb? - Wie war Ihr Kontakt mit den Eltern? - Wie war Ihr Kontakt mit der Berufsfachschule?

3. Zufriedenheit und Zielerreichung

Unterthema	Stimulus Frage	Mögliche Nachfragen
3.1. Zufriedenheit	Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit der individuellen Begleitung?	- Was finden Sie gut, was ev. problematisch?
3.2. Zielerreichung Lernender	Was hat XXX die Individuelle Begleitung gebracht? Was hat sich bei XXX verändert in dieser Zeit?	- Wurden aus Ihrer Sicht die Ziele erreicht? - Welche ja, welche nein und warum? - Hat sich verändert? <i>Falls ja: nach konkreten Beispielen fragen!</i> - Leistungen (Schule/Betrieb) - Motivation/Einstellung zur Ausb. - Lernen, Arbeitstechnik - Persönlichkeit, Verhalten, Umgang mit (schwierigen) Situationen - Beziehungen zu anderen - Was davon führen Sie auf die IB zurück? - Was denken Sie: Was wäre passiert, wenn XXX keine IB gehabt hätte?
3.3. Perspektiven	Wie sehen Sie die berufliche Zukunft von XXX?	- Sind Sie eher optimistisch oder machen Sie sich Sorgen?

Abschluss

Gibt es noch etwas, das Sie uns gerne mitteilen würden, das für uns interessant sein könnte (z.B. zur IB oder zu der EBA-Ausbildung allgemein)?

- Bedanken für die Teilnahme

- Weiteres Vorgehen: Was geschieht mit den gesammelten Informationen, welches sind die nächsten Schritte der Evaluation?

C5) IB-Begleitungen nach Kantonen und Branchen detailliert**Tabelle 12 Anteil Personen in IB-Begleitung nach Kantonen und Berufsbranchen**

Kanton	Anzahl IB-Begleitungen mit Abschluss 2012 (QV 2012)	Neu abgeschlossene EBA-Lehrverträge 2010 (Quelle BfS)	Prozent (%) IB 2012 von neu abgeschlossenen Lehrverträgen 2010
Luzern			
- Küchenangestellte/-r	11	18	61.4%
- Detailhandelsassistent/-in	6	108	5.6%
- Büroassistent/-in	3	13	23.1%
- Schreinerpraktiker/-in	2	27	7.4%
- Metallbaupraktiker/-in	1	11	9.1%
- Automobilassistent/-in	1	21	4.8%
- Pferdewart/-in	1	3	33.3%
- (Mechanikpraktiker/-in)	-	8	0
- (Restaurationsangestellte/-r)	-	11	0
- (Bäcker/Confiseur/-in)	-	?	0
- (Logistiker/-in)	-	13	0
- (Informatikpraktiker/-in)	-	?	0
- (Hotellerieangestellte/r)	-	5	0
- (Hauswirtschaftspraktiker/-in)	-	4	0
- (Strassenbaupraktiker/-in)	-	5	0
- (Polybaupraktiker/-in)	-	1	0
- (Reifenpraktiker/-in)	-	11	0
- (Haustechnikplaner/-in)	-	14	0
- (Formenpraktiker/-in)	-	1	0
- (Milchpraktiker/-in)	-	4	0
- (Fleischassistent/-in)	-	10	0
- (Lebensmittelpraktiker/-in)	-	1	0
- (Florist/-in)	-	2	0
- (Agrarpraktiker/-in)	-	5	0
Zug			
- Detailhandelsassistent/-in	1	28	3.6%
- Automobilassistent/-in	1	1	100.0%
- Küchenangestellte/-r	1	3	33.3%
- Mechanikpraktiker/-in	1	1	100.0%
- Schreinerpraktiker/-in	1	3	33.3%
- (Büroassistent/-in)	-	15	0
- (Logistiker/-in)	-	6	0
- (Hauswirtschaftspraktiker/-in)	-	7	0
- (Strassenbaupraktiker/-in)	-	5	0
- (Polybaupraktiker/-in)	-	1	0
- (Reifenpraktiker/-in)	-	1	0
- (Informatikpraktiker/-in)	-	1	0
- (Haustechnikpraktiker/-in)	-	2	0
- (Lebensmittelpraktiker/-in)	-	1	0
-	-	-	-
Obwalden			
- Schreinerpraktiker/-in	3	4	75.0%
- Agrarpraktiker/-in	1	1	100.0%
- Küchenangestellte/-r	-	1	0
- (Logistiker/-in)	-	2	0
- (Restaurationsangestellte/-r)	-	1	0
- (Hauswirtschaftspraktiker/-in)	-	1	0
- (Detailassistent/-in)	-	6	0
- (Metallbaupraktiker/-in)	-	1	0
- (Automobilassistent/-in)	-	1	0
- (Kunststoffverarbeiter/-in)	-	1	0

Evaluation FiB Zentralschweiz - Anhang C

Kanton	Anzahl IB-Begleitungen mit Abschluss 2012 (QV 2012)	Neu abgeschlossene EBA-Lehrverträge 2010 (Quelle BfS)	Prozent (%) IB 2012 von neu abgeschlossenen Lehrverträgen 2010
Nidwalden			
- Automobilassistent	1	1	100.0%
- (Agrarpraktiker/-in)	-	1	0
- (Florist/-in)	-	1	0
- (Milchpraktiker/-in)	-	1	0
- (Schreinerpraktiker/-in)	-	1	0
- (Haustechnikpraktiker/-in)	-	1	0
- (Mechanikpraktiker/-in)	-	1	0
- (Reifenpraktiker/-in)	-	2	0
- (Detailhandelsassistent/-in)	-	3	0
Schwyz			
- Detailhandelsassistent/-in	1	28	3.6%
- Baufachmann/-frau	1	?	?
- Automobilassistent/-in	1	9	11.1%
- (Agrarpraktiker/-in)	-	3	0
- (Fleischfachassistent/-in)	-	1	0
- (Milchpraktiker/-in)	-	1	0
- (Schreinerpraktiker/-in)	-	7	0
- (Haustechnikpraktiker/-in)	-	5	0
- (Mechanikpraktiker/-in)	-	1	0
- (Metallbaupraktiker/-in)	-	2	0
- (Reifenpraktiker/-in)	-	2	0
- (Strassenbaupraktiker/-in)	-	2	0
- (Büroassistent/-in)	-	1	0
- (Hauswirtschaftspraktiker/-in)	-	3	0
- (Restaurationsangestellte/-r)	-	1	0
- (Küchenangestellte/-r)	-	5	0
- (Logistiker/-in)	-	3	0
Uri			
- Detailhandelsassistent/-in	1	3	33.3%
- Metallbaupraktiker/-in	1	1	100.0%
- (Pferdewart/-in)	-	1	0
- (Haustechnikpraktiker/-in)	-	1	0
- (Reifenpraktiker/-in)	-	1	0
- (Büroassistent/-in)	-	2	0
- (Küchenangestellte/-r)	-	5	0

Evaluation FiB Zentralschweiz - Anhang C

Kanton	Anzahl IB-Begleitungen mit Abschluss 2012 (QV 2012)	Neu abgeschlossene EBA-Lehrverträge 2010 (Quelle BfS)	Prozent (%) IB 2012 von neu abgeschlossenen Lehrverträgen 2010
Luzern			
- Küchenangestellte/-r	11	18	61.4%
- Detailhandelsassistent/-in	6	108	5.6%
- Büroassistent/-in	3	13	23.1%
- Schreinerpraktiker/-in	2	27	7.4%
- Metallbaupraktiker/-in	1	11	9.1%
- Automobilassistent/-in	1	21	4.8%
- Pferdewart/-in	1	3	33.3%
- (Restliche Berufsbranchen)	-	95	0.0%
Zug			
- Detailhandelsassistent/-in	1	28	3.6%
- Automobilassistent/-in	1	1	100.0%
- Küchenangestellte/-r	1	3	33.3%
- Mechanikpraktiker/-in	1	1	100.0%
- Schreinerpraktiker/-in	1	3	33.3%
- (Restliche Berufsbranchen)	-	39	0.0%
Obwalden			
- Schreinerpraktiker/-in	3	4	75.0%
- Agrarpraktiker/-in	1	1	100.0%
- (Restliche Berufsbranchen)	-	14	0.0%
Nidwalden			
- Automobilassistent	1	1	100.0%
- (Restliche Berufsbranchen)	-	11	0.0%
Schwyz			
- Detailhandelsassistent/-in	1	28	3.6%
- Baufachmann/-frau	1	?	?
- Automobilassistent/-in	1	9	11.1%
- (Restliche Berufsbranchen)	-	37	0.0%
Uri			
- Detailhandelsassistent/-in	1	3	33.3%
- Metallbaupraktiker/-in	1	1	100.0%
- (Restliche Berufsbranchen)	-	10	0.0%

C6) Kategorien Ziele

Oberkategorie	LU-Kategorien
Lernen, Arbeitsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung vom Organisieren des Lernens - Strukturierung der Hausaufgabensituation - Erarbeiten und anwenden von Lernstrategien - Lernstrategien kennen und anwenden lernen - Förderung des konzentrierten Arbeitens und des vernetzten Denkens - Lernplan erstellen
Schulstoff bearbeiten, Lernkontrollen, Hausaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> - Vorbereitung bzw. Nachbereitung von Lernkontrollen - Vor- und Nachbereiten der Lernkontrollen in WUG - Unterstützung bei den Hausaufgaben in WUG - Unterstützung bei den Hausaufgaben - Repetition des im Unterricht behandelten Stoffes - Repetition des bisherigen Stoffes im Fach Wirtschaft und Gesellschaft - Repetition des bisher durchgenommenen Schulstoffes - Aufarbeiten von Wissenslücken - Hilfe beim Vor- und Nachbereiten der Lernkontrollen
Deutschkenntnisse verbessern	<ul style="list-style-type: none"> - Beurteilung, ob zusätzlicher Deutschunterricht notwendig ist - Lernen des für die Ausbildung relevanten deutschsprachigen Wortschatzes - Allgemeine Erweiterung der Deutschkenntnisse - Hilfe beim Verstehen von Texten und beim Formulieren - Förderung des Textverständnisses - Hilfe beim Verstehen von Texten, beim Formulieren und bei der Rechtschreibung - Rechtschreibung verbessern
Mathematik	<ul style="list-style-type: none"> - Aufarbeiten von Wissenslücken, insbesondere in Mathematik - Grundkenntnisse in der Mathematik repetieren und festigen
Prüfungsvorbereitung/QV, VA	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung beim Schreiben der Vertiefungsarbeit - Repetition des Prüfungsstoffes
Emotionale Unterstützung, Selbstwert	<ul style="list-style-type: none"> - Stärkung des Selbstbewusstseins - Unterstützung beim Umgang mit Misserfolgserlebnissen - Unterstützung beim Aufbau von mehr Mut und Selbstsicherheit - Emotionale Unterstützung, Stärkung des Durchhaltewillens - Aufbau von Selbstsicherheit und Selbständigkeit
Ansprechperson sein	<ul style="list-style-type: none"> - Ansprechperson bei allen Fragen zum Schulstoff - Ansprechperson bei allgemeinen Problemen im Zusammenhang mit der Ausbildung - Ansprechperson bei Fragen im Zusammenhang mit den Hausaufgaben
Unterstützung bei Anschlusslösung	<ul style="list-style-type: none"> - Unterstützung bei der Stellenbewerbung
Vernetzung mit anderen Beteiligten	<ul style="list-style-type: none"> - Vernetzung mit den Beteiligten (Berufsbildner(in), Lehrpersonen, etc.)