

„Brückenangebote“ in der Schweiz: Versorgung in Warteschleifen oder Chance zur Resilienzförderung?

KURZFASSUNG: Der Übergang von der obligatorischen Schulzeit in eine adäquate Anschlusslösung kann als eine Herausforderung bezeichnet werden, welche von der Berufsbildungsforschung und -politik weitgehend vernachlässigt wird. Auch in der Schweiz gelingt einer Vielzahl von Jugendlichen der Übergang in eine schulische oder berufliche Ausbildung nach Ende der obligatorischen Schule nur verzögert oder gar nicht. Im Rahmen einer explorativen Studie wurden die vier Arten von Brückenangeboten in der Schweiz auf ihre Ziele und ihre didaktisch-methodische Gestaltung hin untersucht. Die Exploration erfolgte im Rahmen von sechs Fallstudien auf der Grundlage von Dokumentenanalysen sowie Experteninterviews. Im vorliegenden Beitrags werden die Ergebnisse von sechs Fallstudien aus drei Schweizer Kantonen berichtet. Zur Analyse der Fälle wurde u.a. das theoretische Konzept der Resilienz(förderung) zugrunde gelegt. Die vergleichenden Fallanalysen lassen zwei Schlussfolgerungen zu: a) Trotz der Bestrebungen zur Standardisierung der Schweizer Brückenangebote weisen die vier Typen an Brückenangeboten in ihrer Binnenstruktur sowie interkantonal eine große Vielfalt und Komplexität auf. b) Im Hinblick auf die Zielgruppe der Brückenangebote ist ein breites Spektrum an heterogenen psycho-sozialen Lebensumständen und daraus resultierenden Lernvoraussetzungen festzustellen, wobei an einem Ende des Pols die Jugendlichen in der Lage wären, eine Berufsausbildung aufzunehmen und erfolgreich zu absolvieren, allerdings fehlen im jeweiligen regionalen Kontext geeignete betriebliche Ausbildungsstellen. Im anderen Extrem mangelt es an grundlegenden Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung, so dass gezielte Förderangebote notwendig sind. Dabei kann festgestellt werden, dass die Unterstützung der Jugendlichen im Hinblick auf die Entwicklung fachlicher Kompetenzen und auf die Berufswahl in den Brückenangeboten bereits umfassend erfolgt. Hinsichtlich der Förderung von Resilienzfaktoren, wodurch die Widerstandsfähigkeit der Jugendlichen gesteigert werden könnte, besteht Potenzial zu einer weiterführenden didaktischen Ausgestaltung der Brückenangebote.

ABSTRACT: "Interim solutions" are an often neglected area of educational research and policy. In Switzerland, a significant number of adolescents is not able to find an adequate solution after finishing school (such as an apprenticeship or further education). In an exploratory study, we analyzed the characteristics of the four types of "interim solutions" in Switzerland. The exploration was conducted with case studies based on document analysis and expert interviews in five different institutions in three Swiss cantons. In total, the results of six case studies will be reported here. The cross-case analysis allows two conclusions: a) Despite various attempts to standardize interim solutions in Switzerland, the four types of interim solutions are characterized by high diversity and complexity both within one type of interim solution as well as when comparing different Swiss cantons. b) A high degree of heterogeneity regarding the participants of different interim solutions can be identified. On one extreme, there are those adolescents who could easily do well in an apprenticeship but do participate in specific measures due to a lack of adequate opportunities on the regional VET market. Apart from this group, there are many adolescents who lack different competencies. With regard to the development of subject-oriented competencies and the support of the adolescents' vocational choice, the interim solutions already offer comprehensive measures. However, with regard to the development of so-called resilience factors, there seems to be potential for further didactical interventions in the interim solutions.

1. Ausgangspunkt: Übergänge nach Ende der obligatorischen Schulzeit

Von Zeit zu Zeit wird – beispielsweise ausgelöst durch Jugendunruhen wie jüngst in England – die öffentliche Aufmerksamkeit auf eine soziale und berufsbildungspolitische Problemlage gelenkt, die seit vielen Jahren in nahezu allen europäischen Ländern von dauerhafter Aktualität ist. So gelingt auch in der Schweiz einer Vielzahl von Jugendlichen der Übergang nach Ende der obligatorischen Schule in eine adäquate Anschlusslösung der Sekundarstufe II etwa in Form einer schulischen oder beruflichen Ausbildung nur verzögert oder gar nicht (vgl. EGGER et al., 2007; SKBF, 2010, 116ff.). Stattdessen münden zahlreiche Jugendliche in zumeist einjährigen Übergangsmaßnahmen, welche das Ziel verfolgen, sie besser auf eine Ausbildung vorzubereiten und einen Ausbildungsplatz zu finden. Je nach länderspezifischem Kontext werden diese Maßnahmen unterschiedlich bezeichnet. Während man in Deutschland vom ‚Übergangssystem‘ oder ‚Übergangssektor‘ spricht (vgl. EULER & SEVERING, 2011), werden sie in der Schweiz zumeist als ‚Brückenangebote‘ oder auch ‚Zwischenlösungen‘ bezeichnet.

Im Detail gestaltet sich die Situation in der Schweiz zurzeit wie folgt:

- Ca. 20% der Schulabsolventen tritt nach der Sekundarstufe I in ein ‚Brückenangebot‘ ein; bei ca. 4% liegen keine Informationen über den Anschluss nach der Schulzeit vor (MEYER et al., 2011, 87).
- Ca. 70% der Teilnehmer eines Brückenangebots finden nach einem Jahr die Einmündung in eine schulische oder berufliche Ausbildung, ca. 20% absolvieren erneut ein Brückenangebot, die verbleibenden Jugendlichen befinden sich im zweiten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit weder in einer Ausbildung noch in einem (weiteren) Brückenangebot (MEYER et al., 2011, 87).
- Regional differenziert schaffen 2–7% der Schulabsolventen dauerhaft nicht den Einstieg in eine Ausbildung der Sekundarstufe II bzw. ins Erwerbsleben, ein überproportional hoher Anteil davon sind Ausländer (vgl. SACCHI et al., 2011, 136).
- Der Übergang der Schulabsolventen in Brückenangebote variiert zwischen den Kantonen beträchtlich. In einigen städtischen Kantonen liegt der Anteil vergleichsweise hoch (Basel Stadt: 44%; Bern: 32%; Genf: 28%), in ländlichen Kantonen liegt er teilweise unter 10% (vgl. BFS, 2010; SKBF, 2010, 118).
- Die derzeitigen Werte liegen noch deutlich unter dem bildungspolitischen Ziel, die Abschluss-Quote auf der Sekundarstufe II bis 2015 gesamtschweizerisch auf 95% anzuheben (SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN, 2006; siehe auch KAMMERMANN, 2010).

Im Hinblick auf die Gestaltung von Brückenangeboten lassen sich drei Ebenen unterscheiden, auf denen unterschiedliche Herausforderungen zu bewältigen sind:

- 1.) *Bildungspolitik*: Auf dieser ersten Ebene der Berufsbildungspolitik steht das Bemühen im Zentrum, eine ausreichende Anzahl an Ausbildungsstellen für die Jugendlichen nach Ende der obligatorischen Schulzeit anzubieten. Sofern nicht hinreichend betriebliche Ausbildungsplätze angeboten werden, stellt sich die Frage nach der öffentlichen Verantwortung für die Bereitstellung von bedarfsgerechten- und fähigkeitsadäquaten Angeboten für die Jugendlichen ohne Ausbildungsstelle. Konkret ist u. a. zu entscheiden, welche Art von subsidiären Angeboten geschaffen wird und welche Rückwirkungen diese auf die Motivationslage der Jugendlichen und den Ausbildungsmarkt haben.

- 2.) *Bildungsmanagement*: Auf dieser Ebene steht die Frage im Vordergrund, inwieweit die Durchführung der verschiedenen Brückenangebote effizient erfolgt. Dazu gehört u.a. das Matching von Teilnehmenden und Maßnahmen. Konkret stellt sich z.B. die Frage nach einer angemessenen Kompetenzdiagnostik und einer darauf basierenden Profilierung von individuellen Förderangeboten.
- 3.) *Didaktik/Learning Design*: Auf dieser Ebene wird die Frage nach den Kompetenzen gestellt, die Jugendliche in den jeweiligen Brückenangeboten erwerben sollen. Inwieweit werden sie auf dem Weg in eine Berufslehre unterstützt? Da es sich in den Brückenangeboten häufig um Jugendliche mit markanten Startnachteilen handelt, ist zudem von Bedeutung, inwieweit die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeit und Belastungsfähigkeit im Umgang mit schwierigen Lebensumständen gestärkt werden können. Weitergehend sind Fragen der methodischen Gestaltung sowie der Kompetenzfeststellung in diesem Rahmen relevant.

Jede Ebene ist mit jeweils unterschiedlichen Vorstellungen und Konzepten darüber verbunden, wie das Grundproblem des verzögerten Übergangs in Ausbildung und Beschäftigung bewältigt werden sollte. Dabei sehen sich sowohl Wissenschaft als auch Praxis im Spannungsfeld, ob Jugendlichen mit Startnachteilen eher durch die Bereitstellung von Ausbildungsplätzen (ggf. außerhalb von Unternehmen) oder durch präventive bzw. kurative Formen der Kompetenzentwicklung am wirksamsten geholfen werden kann (vgl. GERTSCH et al., 1999, 5; EGGER et al., 2007, 9; SCHAUB, 2007, 50; SKBF, 2010, 117). Obwohl die Vielfalt der Brückenangebote in der Schweiz relativ gut dokumentiert ist (z. B. STALDER & NÄGELE, 2011; SPADAROTTO, 2011; MÜLLER, 2007; siehe Kapitel 2), bleiben insbesondere auf der Ebene der didaktischen Gestaltung wesentliche Fragen offen. So ist zwar unbestritten, dass unabhängig von der Art der Brückenangebote alle Angebote das Ziel verfolgen, dass die Jugendlichen (spätestens) nach einem Jahr eine angemessene Anschlusslösung, bevorzugt eine schulische oder berufliche Ausbildung, gefunden haben sollen. Inwieweit hingegen die jeweiligen Maßnahmen dazu beitragen, die Persönlichkeit der Jugendlichen zu stärken und ihre Fähigkeit zur Bewältigung der häufig belastenden Lebensumstände weiterzuentwickeln, bleibt zumeist außerhalb des Fokus.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist ein vertiefter Einblick in die Ziele und die didaktisch-methodische Gestaltung ausgewählter Brückenangebote. Dabei stehen die folgenden Fragen im Zentrum:

1. Wie lässt sich die Zielgruppe der Brückenangebote charakterisieren?
2. Welche Ziele im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen werden in den Brückenangeboten verfolgt?
3. Wie sind die einzelnen Brückenangebote didaktisch-methodisch gestaltet, um eine ziel- und zielgruppengerechte Förderung zu ermöglichen?

Da bislang erst vereinzelt wissenschaftliche Untersuchungen über Brückenangebote in der Schweiz vorliegen, wurden in einem „explorativen Ansatz“ ausgewählte Brückenangebote in drei (deutschsprachigen) Schweizer Kantonen untersucht. Die Exploration erfolgte im Rahmen von sechs Fallstudien auf der Grundlage von Dokumentenanalysen sowie Experteninterviews. Im Folgenden werden zunächst theoretische Grundlegungen von Brückenangeboten eingeführt (Kap. 2). Sodann werden das methodische Vorgehen (Kap. 3) skizziert und die Ergebnisse der explorativen Studie dargestellt (Kap. 4). Der Beitrag schließt mit Desiderata für die weitere Forschung (Kap. 5).

2. Theoretische Grundlegungen und Forschungsstand

Nachfolgend soll zunächst mit der vertiefenden Darstellung der Ausprägungen von Brückenangeboten eine Ausdifferenzierung des Forschungsgegenstands vorgenommen werden. Anschließend wird mit dem Konstrukt der ‚Resilienz‘ ein Zugang für die mögliche Zielausrichtung und damit Gestaltung von Brückenangeboten eingeführt.

2.1. Brückenangebote in der Schweiz

Ein charakteristisches Merkmal des schweizerischen Bildungssystems ist seine vergleichsweise dezentrale, föderale Verankerung. Entsprechend sind auch die Brückenangebote je nach Kanton unterschiedlich ausgestaltet. Prinzipiell können schweizweit vier Typen unterschieden werden: 1.) berufswahlorientierte Angebote, 2.) berufsfeldorientierte Angebote, 3.) Motivationssemester, 4.) sprachbezogene Integrationsangebote. Hinter den einzelnen Maßnahmentypen verbirgt sich je nach Kanton eine Vielfalt von Angeboten und Institutionen mit multiplen Bezeichnungen. So unterscheidet beispielsweise der Kanton St. Gallen zwischen 1.) dem allgemeinen Berufsvorbereitungsjahr, 2.) der allgemeinen Vorlehre, 3.) dem Motivationssemester und 4.) dem Integrationskurs. Demgegenüber bezeichnet der Kanton Zürich seine Angebote als 1.) Berufswahlorientiertes Vorbereitungsjahr (mit zwei Profilen A und B), 2.) Vorlehre oder Grundjahr Eidgenössisches Berufsattest, 3.) Motivationssemester und 4.) Integrationskurs¹.

Den Unterscheidungen ist gemein, dass sich die einzelnen Angebotstypen vom Grundsatz her jeweils an bestimmte Zielgruppen richten. So sprechen berufswahlorientierte Angebote (1) Jugendliche an, die sich nochmals mit ihrer Berufswahl auseinandersetzen wollen, während an berufsfeldorientierten Angeboten (2) eher Jugendliche teilnehmen, die sich bereits für ein bestimmtes Berufsbild oder -feld entschieden haben, aber bislang bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz nicht erfolgreich waren. Dem Motivationssemester (3) werden Jugendliche nach einem Beratungsgespräch mit der Regionalen Arbeitsvermittlung (RAV) zugeteilt, d.h. es handelt sich um Jugendliche, die weder eine direkte Anschlusslösung noch ein berufswahl- oder berufsfeldorientiertes Angebot gefunden oder die bereits eine Ausbildung abgebrochen haben. Die Integrationskurse (4) richten sich an Jugendliche bzw. junge Erwachsene, die die Landessprache lernen möchten, um auf diese Weise einen besseren Zugang zur Arbeitswelt zu erhalten.

Allerdings sind innerhalb dieser auf bestimmte Zielgruppen ausgerichteten Maßnahmen sehr unterschiedliche Teilnehmende zu finden. Die Maßnahmen unterscheiden sich weiterhin sehr stark im Hinblick auf ihre Struktur und Inhalte. Um dieser unübersichtlichen Vielfalt der Maßnahmen entgegen zu wirken, hat das Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (vgl. BBT, 2000) Empfehlungen für Brückenangebote zwischen obligatorischer Schulzeit und Berufsbildung vorgelegt. Diese Empfehlungen beziehen sich allerdings hauptsächlich auf Integrationskurse und teilweise auf die berufsfeldorientierten Angebote (Vorlehre). Die Empfehlungen

1 Einen Überblick über die verschiedenen Brückenangebote in der Schweiz bietet eine Broschüre der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (2010), <http://edudoc.ch/record/39145/files/Brueckenangebote.pdf> (abgerufen am 31.08.2011).

werden zurzeit überarbeitet². Des Weiteren wurden in verschiedenen Kantonen so genannte Rahmenlehrpläne entwickelt, welche die Inhalte einzelner Angebotstypen vereinheitlichen. Im Kanton Zürich besteht beispielsweise ein Rahmenlehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr und bezieht sich sowohl auf das berufswahl- als auch das berufsfeldorientierte Angebot sowie auf die Integrationskurse (vgl. BILDUNGSDIREKTION KANTON ZÜRICH, 2008). Der Rahmenlehrplan umfasst inhaltliche Angaben zu neun Handlungs- und Lernfeldern (siehe Abbildung 1). Je nach Profil und Ausrichtung des Angebots wird eine unterschiedliche Gewichtung der Lernfelder vorgenommen.

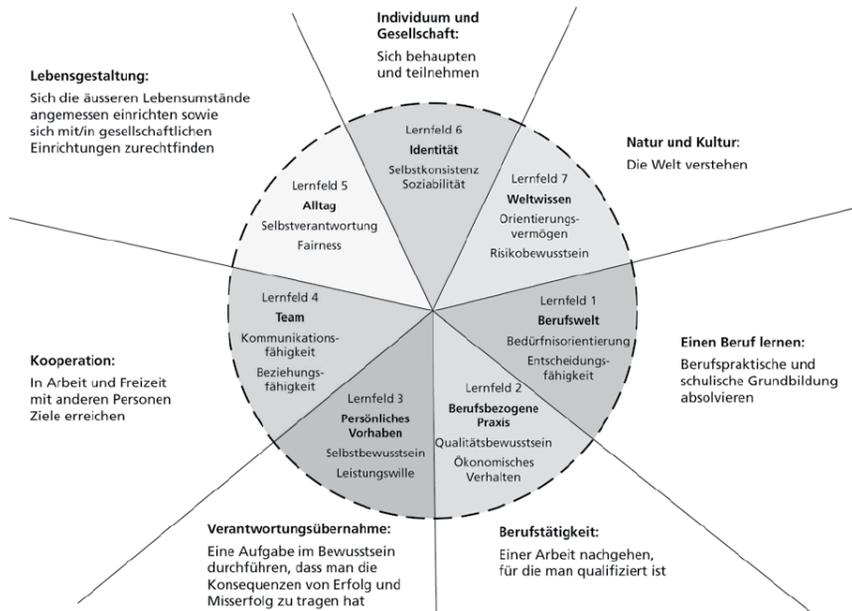


Abb. 1: Handlungs- und Lernfelder für das Berufsvorbereitungsjahr im Kanton Zürich (Quelle: BILDUNGSDIREKTION KANTON ZÜRICH, 2008, S. 6).

Darüber hinaus werden bestimmte didaktische Grundsätze zur Gestaltung des Unterrichts festgelegt (z.B. Handlungs-, Lernfeldorientierung).

Ein weiterer Rahmenlehrplan besteht in der Zentralschweiz (vgl. LEHRPLANGRUPPE BRÜCKENANGEBOTE, 2005). Dieser weist vielfältige Lernziele in den Bereichen Sach-, Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz aus und empfiehlt ebenfalls bestimmte „Grundsätze für das Lehren und Lernen“ (S. 13) (z.B. Eigenverantwortung, fächerübergreifendes Lernen, förderorientierte Beurteilung).

Als Ergebnis einer ersten Exploration lassen sich zwei Ausgangspunkte festhalten:

(1) Die Brückenangebote umfassen i. d. R. einen Primär- und einen Sekundärfokus. Mit dem Primärfokus wird der Hauptzweck der Maßnahme beschrieben (z.B. Berufswahl im berufswahlorientierten Angebot, Sprachentwicklung im Rahmen

2 http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/nahtstelle/uebers_teil_partner_p_101110_d.pdf (S. 5) (abgerufen am 31.08.2011).

des Integrationskurses). Der Sekundärfokus umfasst die allgemeine Stärkung des Jugendlichen im Hinblick auf bestimmte (überfachliche) Kompetenzen (z.B. Kommunikation, Selbstverantwortung, Fairness im Umgang miteinander).

(2) Die Ausgestaltung der Maßnahmen richtet sich prioritär auf den Primärfokus. Der Sekundärfokus wird zwar ebenfalls als bedeutsam beurteilt, doch fehlen entweder die zeitlichen Ressourcen oder die Umsetzungskompetenzen, um die dort skizzierten Ziele intensiv und nachhaltig zu verfolgen.

Im Folgenden soll dem hier konturierten Sekundärfokus weiter nachgegangen werden. Als theoretischer Zugang wird auf das in der Förderpädagogik zunehmend bedeutsame Konstrukt der Resilienz zurückgegriffen.

2.2 Resilienz: theoretischer Ansatz und empirische Studien im Kontext von Brückenangeboten

Theoretischer Ansatz

Mit Resilienz wird ein Phänomen beschrieben, dass sich Menschen trotz widriger Bedingungen positiv entwickeln, d.h. ohne psychische Probleme oder problematische Verhaltensmuster leben können (vgl. FINGERLE, 2011, 210). So beschreiben GORDON & COSCARELLI (1996, 15) Resilienz als „the capacity to thrive, mature, and increase competence in the face of adverse circumstances.“ Im Hinblick auf die Situation von Jugendlichen in Brückenangeboten ist von Interesse, dass es sich bei der Resilienz bzw. den daraus abgeleiteten Teilkonstrukten um eine Kompetenz des Menschen handelt, die sich auch (weiter-) entwickeln lässt³. So versteht WELTER-ENDERLIN (2006) unter Resilienz die „Fähigkeit von Menschen ..., Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche oder sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (13). Das Konzept der Resilienz hat sich parallel in verschiedenen Disziplinen wie der Psychologie, Psychiatrie, Pädagogik und Sozialarbeit entwickelt, entsprechend sind auch die Bezeichnungen, Definitionen und Messmethoden sehr vielfältig (vgl. ATKINSON et al., 2009). So finden sich in der deutschen Diskussion beispielsweise Begriffe wie „Stressresistenz, psychische Robustheit, psychische Elastizität“ (WUSTMANN, 2005, 6).

Ein auch praktisch bedeutsames Merkmal besteht ferner darin, dass eher die Stärken eines Menschen als dessen Schwächen im Mittelpunkt stehen (vgl. ATKINSON et al., 2009). Die Bewältigung von Risiko- und Stresssituationen steht im Fokus, z.B. der Umgang mit dem Fehlen eines beruflichen Ausbildungsplatzes (vgl. WUSTMANN, 2009). Trotz dieser Betonung von positiven Aspekten wurde bisher davon ausgegangen, dass psychische Ressourcen (so genannte Schutzfaktoren) immer im Zusammenspiel mit Risikofaktoren zum Tragen kommen (vgl. FINGERLE, 2011, 211)⁴. Obwohl sich die Forschung zu den Schutz- und Risikofaktoren hinsichtlich

3 In der Literatur besteht eine intensive Debatte darüber, inwieweit es sich bei Resilienz um eine Persönlichkeitseigenschaft oder um eine Kompetenz handelt (vgl. Atkinson et al., 2009). Inzwischen wird angenommen, dass es sich um eine Fähigkeit handelt, die sich aufgrund ungünstiger Lebensumstände entwickelt (RUTTER, 2007; WUSTMANN, 2005; FINGERLE, 2011). Dabei wird davon ausgegangen, dass eine Entwicklung in jedem Lebensalter möglich ist (GILLEPSIE et al., 2007).

4 In diesem Zusammenhang hat sich eine weitere wissenschaftliche Diskussion entwickelt, deren Ergebnis darin besteht, dass nur dann von Schutzfaktoren gesprochen werden soll, wenn diese im Zusammenhang mit einem Risikofaktor vorliegen, ansonsten aber latent bleiben (für weiter-

methodischer Vorgehensweise und inhaltlichem Fokus unterscheiden, gibt es große Übereinstimmungen zu den Faktoren, welche Resilienz fördern bzw. deren Entstehung unterstützen (vgl. WUSTMANN, 2005, 7). Dabei kann unterschieden werden zwischen personalen Ressourcen einer Person sowie sozialen Schutzfaktoren wie etwa in der Familie oder im sozialen Umfeld (vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF & RÖNNAU-BÖSE, 2009, 28). Personale Ressourcen können beispielsweise ein positives Selbstkonzept, Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeiten, positive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, Empathie und Hilfsbereitschaft gegenüber anderen Personen sein (vgl. ebd.). Allerdings ist es bei einzelnen Ressourcen auch möglich, dass diese zu Risikofaktoren werden. Sie haben somit ein „Doppelgesicht“ (LÖSEL & BENDER, 2007, 64). FINGERLE (2009, 212) nennt hier beispielsweise die i. d. R. als positiv erachtete Wirkung eines hohen Selbstwertgefühls, das aber auch zu Verhaltensauffälligkeiten führen kann. Entsprechend ist bei der Klassifizierung einzelner Faktoren als Ressource bzw. Risikofaktoren Vorsicht geboten. Nichtsdestotrotz kann diese Klassifikation zur Orientierung dienen und wird im Folgenden auch zu diesem Zwecke genutzt.

Bei Resilienz handelt es sich nicht um eine „lebenslange Fähigkeit“ (WUSTMANN, 2005, 7), d. h. es besteht auch bei Vorhandensein bestimmter Ressourcen kein dauerhafter Schutz gegenüber Risikofaktoren (HÄFELI & SCHELLENBERG, 2009). Resilienz ist weiterhin situationsspezifisch entwickelbar, was gleichzeitig auch bedeutet, dass eine einfache Übertragung auf andere Lebensbereiche schwierig ist (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Ziel einer Förderung von Resilienz in der Stärkung der Ressourcen eines Menschen (i. S. einer Kompetenzentwicklung) besteht und gleichzeitig die Verminderung von Risikofaktoren umfasst (vgl. WUSTMANN, 2005). Dabei ist mit Blick auf die Brückenangebote davon auszugehen, dass eine solche Resilienzentwicklung weitgehend durch die personalen Ressourcen zu erfolgen hat, da Schutzfaktoren in der Familie bzw. im sonstigen sozialen Umfeld i. d. R. eher schwieriger zugänglich und weniger beeinflussbar sind.

Empirische Studien zu Resilienz(-förderung) in Brückenangeboten

Bis dato wurden erst wenige Interventionsstudien im Rahmen der Schweizer Brückenangebote durchgeführt. Dabei handelt es sich einerseits um das Programm *Supra-f* und dessen Bestandteil *VIVA*. Andererseits wurde eine Studie von OSER et al. (2004) bzw. OSER & DÜGGELI (2008) durchgeführt. Beide Ansätze und Evaluationen werden im Folgenden dargestellt.

*Programm *Supra-f* bzw. *VIVA**

Beim Programm *Supra-f* handelt es sich um ein vom Schweizer Bundesamt für Gesundheit (BAG) ins Leben gerufene Sekundärpräventionsprogramm für Jugendliche im Alter von 12 bis 20 Jahren. Ziel ist es, Jugendliche darin zu unterstützen, sich trotz ihrer Gefährdungssituation (z. B. aufgrund von Substanzkonsum) zu verantwortungsvollen und gesunden Erwachsenen entwickeln zu können⁵. Die *supra-f* Programme sind zwischen vier und zwölf Monaten lang und umfassen eine wöchentliche Programmzeit von wenigen Stunden bis zu mehreren Tagen. Je nach

gehende Informationen dazu vgl. FINGERLE, 2011, 211). Auf diese Diskussion soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

5 siehe <http://www.educa.ch/de/supra-f-jugendprogramme> (abgerufen am 31.08.2011).

Ausmaß der sozialen Desintegration sowie der Strukturierung durch das Programm werden verschiedene Zentren unterschieden. A-Zentren bieten beispielsweise nur während vier bis fünf Stunden pro Woche Unterstützung für die Jugendlichen, deren soziale Desintegration eher schwach ausgeprägt ist. Dagegen bieten C-Zentren eine umfassende Betreuung an und richten sich an Jugendliche mit hoher sozialer Desintegration (vgl. HÜSLER, 2008, 10).

Im Rahmen einer Interventions- und Kohortenstudie wurden gefährdete Jugendliche untersucht, die einen sechsmonatigen Aufenthalt in einem supra-f-Zentrum durchgeführt hatten (vgl. HÜSLER, 2008). Das zentrale Ziel des Interventionsprogramms bestand im Gelingen der beruflichen und sozialen Integration der Jugendlichen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass sich die Entwicklung der Jugendlichen (gemessen nach 18–24 Monaten) für die verschiedenen Zentren unterschiedlich darstellte. Innerhalb der Typ C-Zentren konnte beispielsweise eine Abnahme des Substanzkonsums und eine Steigerung von Wohlbefinden, Selbstwert und Selbstkonzept festgestellt werden (vgl. ebd., 12). Hinsichtlich der längerfristigen Integration wurden bei allen Typen positive Wirkungen festgestellt (vgl. ebd., 19). Insgesamt kann gemäß Regressionsanalysen davon ausgegangen werden, dass die Integration der Jugendlichen von der Beziehung zu den Eltern, einem sicheren Selbst und der sozialen Ausgangslage abhängt (vgl. ebd., 21).

Beim Programm VIVA handelt es sich um ein Programm zur Verbesserung der Selbstregulation für Jugendliche von 15 bis 25 Jahren (vgl. HERTLI & HÜSLER, 2008). Damit zielt das Programm auf die Förderung einer Ressource im Sinne der Resilienztheorie. Ausgebildete Fachpersonen arbeiten mit den Jugendlichen gemäß kognitiv-verhaltenstherapeutischen Methoden in neun wöchentlichen Sitzungen von 90 Minuten; nach drei Monaten findet eine Auffrischungssitzung statt (vgl. ebd., 47). Die Evaluation des Programms fand unter Feldbedingungen hauptsächlich im Rahmen von Motivationssemestern und z.T. auch in supra-f-Zentren statt. Ziel der Evaluation war, das Programm auf seine Effektivität zu überprüfen, allerdings bestand dabei die Herausforderung von extrem variierenden Durchführungsbedingungen. Unterschieden wurden hinsichtlich der Selbstunzufriedenheit drei Gruppen (N = 20 (hoch), N = 63 (Normbereich), N = 44 (tief)). Bei der Gruppe mit hoher Selbstunzufriedenheit nimmt die negative Selbstkommunikation ab, dieser Effekt bleibt auch im Vergleich zu einer Kontrollgruppe bestehen. Insgesamt scheinen insbesondere zwei Gruppen von VIVA zu profitieren, einerseits Personen mit ersten Symptomen von Angst und Depression, andererseits Personen mit schlechter sozialer Ausgangslage (vgl. ebd., 50–52).

Interventionsstudie der Gruppe OSER et al. (2004) bzw. OSER & DÜGGELI (2008)

Das Forschungsprojekt von OSER et al. (2004) bzw. OSER & DÜGGELI (2008) zielte darauf, auf Basis des Resilienzansatzes zu untersuchen, inwieweit es möglich ist, mit Hilfe eines Interventionsprogramms die Ressourcen von Jugendlichen ohne Lehrstelle zu stärken (vgl. OSER et al., 2004, 13). Ziel des Gesamtprojekts ist die Stärkung der personellen Ressourcen in einer kritischen Lebensphase, d.h. bei der Einmündung in Ausbildung und Beruf.

Dabei sollten im Rahmen der Intervention folgende Ressourcen gestärkt werden (vgl. OSER et al., 2004, 12–13; OSER & DÜGGELI, 2008, 19, 23–31):

- *Optimismus sowie realistische und objektive Kausalattribution*: Dies zielt darauf, dass die Jugendlichen ein Verständnis für die eigene Erklärungsweise von Erfolg und Misserfolg entwickeln und ihren Erklärungsstil ggf. hin zu einer optimistische-

ren und realistischeren Sicht anpassen. Dadurch soll erreicht werden, dass die Jugendlichen zukünftig beharrlicher sind und weniger Angst vor der beruflichen Zukunft haben.

- *Angepasste und aktivierende Bewältigungsstrategien (Coping)*: Dieser Bereich befasst sich mit der Bewältigung von Herausforderungen im Umgang mit Absagen und im Zusammenhang mit dem Beginn einer beruflichen Ausbildung.
- *Zielorientierung*: Der Schwerpunkt liegt auf der beruflichen Orientierung, da die Jugendlichen häufig Schwierigkeiten bei der Suche nach einem für sie passenden und gleichzeitig erreichbaren Ausbildungsplatz haben.
- *Selbstwirksamkeit*: Durch Erfolgserfahrung können Ablehnungserfahrungen kompensiert werden.

Es wurden zwei Interventionen durchgeführt: zum einen eine korrektive Intervention im Rahmen eines Motivationssemesters, d. h. mit Jugendlichen, die keine Lehrstelle bekommen hatten (N = 17 in der Versuchsgruppe, N = 16 in der Kontrollgruppe), zum anderen eine präventive Intervention im Rahmen eines 9. Schuljahrs mit 42 Schülern in der Versuchsgruppe und 51 in der Kontrollgruppe (vgl. OSER & DÜGGELI, 2008, 48–50; auch OSER et al., 2004, 14). Die Intervention dauerte jeweils drei Monate mit vier Stunden pro Woche bei der korrekativen Intervention und zwei Wochenstunden bei der präventiven Intervention. Zur Messung der Wirksamkeit wurden Pre- und Post-Erhebungen mit Fragebogen sowie Interviews im Anschluss an die Intervention durchgeführt.

Die Ergebnisse boten tendenziell einen Wirkungsnachweis, wobei diese z.T. nicht signifikant waren, was auch auf den geringen Stichprobenumfang zurückgeführt werden kann (vgl. OSER & DÜGGELI, 2008, 74, 81; OSER et al., 2004, 18–21). So zeigte sich in der Interventionsgruppe bei der korrekativen Intervention eine signifikant positive Veränderung bei der Ausdauer und der Motivation; weiterhin nahm die Besorgnis der Jugendlichen im Hinblick auf den Berufseinstieg signifikant ab. Bei der präventiven Intervention zeigten sich ebenfalls positive (nicht signifikante) Veränderungstendenzen in denselben Bereichen (vgl. ebd.).

3. Methodisches Vorgehen

Dieser explorativen Studie liegt ein Fallstudien-Ansatz zugrunde (vgl. Eisenhardt, 1989). Dabei wird die Fallstudie als Forschungsansatz genutzt, in dessen Rahmen verschiedene Forschungsmethoden im Sinne einer Methoden-Triangulation angewendet wurden (vgl. LAMNEK, 2005, 4).

Die theoretischen Analysen (im Hinblick auf Brückenangebote sowie auf den Resilienz-Ansatz) boten die Grundlagen für die empirischen Arbeiten. Dabei wurden in einem ersten Schritt drei leitfadengestützte Experten-Interviews (vgl. MEUSER & NAGEL, 2009) in den Kantonen Zürich und St. Gallen durchgeführt. Bei den ausgewählten Personen handelt es sich um Repräsentanten verantwortlicher Institutionen (z. B. aus kantonalen Ämtern). Ziel der Interviews war es, die aus der Literaturanalyse im Hinblick auf Brückenangebote erschlossenen Informationen zu überprüfen sowie Herausforderungen im Zusammenhang mit den Brückenangeboten zu identifizieren.

Aufgrund der Ergebnisse dieser ersten Interviews wurden für die Fallstudien verschiedene Fälle ausgewählt. Dabei wurde die Fallauswahl auf Basis der theoretischen

Vorarbeiten sowie mit dem Ziel vorgenommen, die große Heterogenität des Untersuchungsfeldes falltypologisch abzubilden (vgl. KELLE & KLUGE, 1999). Hierzu wurde das Sample theoretisch begründet im Vorfeld der Untersuchung festgelegt, wobei das Prinzip der maximalen strukturellen Variation zugrunde gelegt wurde (vgl. KLEINING, 1982). Damit war einerseits anzustreben, alle vier Typen von Brückenangeboten (siehe Abschnitt 2.1) zu repräsentieren, andererseits aber auch durch eine Variation der demographischen Merkmale der beteiligten Kantone eine möglichst große Variation im Hinblick auf die Rahmenbedingungen der Brückenangebote zu erreichen.

Im Ergebnis wurden Fallstudien in drei unterschiedlichen Kantonen durchgeführt (vgl. Tabelle 1):

1. St. Gallen: eher ländlich geprägt (243 Einwohner je Quadratkilometer, Ausländeranteil 21.7%, Arbeitslosenquote 3.4% (BFS, 2011))
2. Zürich: stark urban, durch einen größeren Problemdruck im Hinblick auf die Jugendarbeitslosigkeit gekennzeichnet, höhere Anzahl an Brückenangeboten (814 Einwohner je Quadratkilometer, Ausländeranteil 23.7%, Arbeitslosenquote 3.9%, (BFS, 2011))
3. Aargau: eher als «Misch-Kanton» zu bezeichnen (430 Einwohner je Quadratkilometer, Ausländeranteil 21.5%, Arbeitslosenquote 3.6% (BFS, 2011))

Tab. 1: Überblick über die Fallauswahl (Quelle: Eigene Darstellung).

Kanton	Angebotstyp			
	Berufswahl-orientiertes Angebot	Berufsfeld-orientiertes Angebot	Motivations-semester	Integrations-kurse
St. Gallen	Case 1	Case 2	Case 3	[Case 7]
Zürich	Case 4		Case 5	
Aargau	Case 6			

Im Rahmen der Fallstudien wurden zur Datenerhebung drei Methoden angewendet: Dokumentenanalyse, problemzentriertes Interview, teilnehmende Beobachtung. Die Dokumentenanalyse basierte auf Internetquellen sowie Papieren, die von den Verantwortlichen vor Ort zur Verfügung gestellt wurden (z. B. Broschüren für Interessenten des Brückenangebots, Curricula, vereinzelt auch Konzeptpapiere).

Bei den durchgeführten Interviews handelt es sich um problemzentrierte Interviews (vgl. WITZEL, 2000), bei dem der Interviewende „die vorgängige Kenntnisnahme von objektiven Rahmenbedingungen der untersuchten Orientierungen und Handlungen [nutzt], um die Explikationen der Interviewten verstehend nachzuvollziehen und am Problem orientierte Fragen bzw. Nachfragen zu stellen“ (WITZEL, 2000, Abschnitt 1). Die Interviews wurden mit einem in vier Bereiche aufgeteilten Interviewleitfaden durchgeführt. Diese vier Themenblöcke wurden aus den Forschungsfragen abgeleitet und beinhalteten 1.) die Voraussetzungen der Jugendlichen und deren Aufnahme in die Brückenangebote, 2.) die Ziele der Brückenangebote, 3.) das Curriculum sowie das didaktische Design der Maßnahmen und 4.) die Wahrnehmung offener Herausforderungen durch die Beteiligten.

Die Auswahl der beobachteten Klassen erfolgte durch den Leiter der jeweiligen Institution und kann somit nicht als repräsentativ gesehen werden. Insofern werden

Eindrücke auf Basis dieser Beobachtungen in die Auswertung nur sehr bedingt einbezogen und als solche gekennzeichnet.

Zur Datenauswertung wurden alle Interviews transkribiert und auf Basis der Transkriptionen sowie der zur Verfügung stehenden Dokumente zunächst die Einzelfälle erstellt und darauf aufbauend vergleichende Fallanalysen durchgeführt (vgl. KELLE & KLUGE, 2009). Die Fallanalysen erfolgten zunächst anhand der vier Bereiche des Interviewleitfadens, wobei diese noch weiter untergliedert wurden. Für jeden einzelnen Fall wurden die Teilbereiche auf Basis der transkribierten Interviews sowie der weiteren Dokumente ausgefüllt. Der Vergleich der Fälle erfolgte zunächst innerhalb der einzelnen Angebotstypen und im zweiten Schritt angebotstypübergreifend.

Aufgrund der Spezifika der Integrationskurse (Teilnehmende, hohe Fluktuation, Zielsetzung des Spracherwerbs) wurde entschieden, diesen Fall nicht in die weiteren Fallanalysen einzubeziehen. Im Folgenden werden entsprechend die Ergebnisse von sechs Fällen dargestellt.

4. Ergebnisse der Fallanalysen

Im Folgenden werden zunächst die durchgeführten Fälle im Einzelnen beschrieben, um daraufhin anhand von Leitfragen eine vergleichende Fallanalyse vorzunehmen. Die Darstellung der einzelnen Fälle erfolgt jeweils in derselben Struktur: organisatorische Verankerung, Zielgruppe, Voraussetzungen zur Teilnahme, Zielsetzungen, organisatorische Rahmenbedingungen, Dauer, Anzahl Teilnehmende und Curriculum.

4.1 Zusammenfassende Fallbeschreibungen

Der im Folgenden skizzierte Überblick über die sechs Fälle⁶ orientiert sich an den Teilbereichen der Analyse. In der ersten Tabelle werden die Angebote des Kantons St. Gallen gegenübergestellt; die zweite Tabelle umfasst die Fälle der Kantone Zürich und Aargau.

6 In der Tabelle wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit mit folgenden Abkürzungen gearbeitet: Berufsvorbereitungsjahr = BVJ, Vorlehre = VL, Motivationssemester = SEMO, Kanton St. Gallen = SG, Kanton Zürich = ZH, Kanton Aargau = AG.

	Fall 1: BVJ	Fall 2: VL	Fall 3: SEMO
Kanton	SG	SG	SG
Organisatorische Verankerung	Bildungsdepartement, finanziert durch den Kanton und Schülerbeiträge		Amt für Arbeit des Kantons SG; zweiseitige Stelle ist das regionale Arbeitsvermittlungszentrum (RAV) [5] oder die Berufs- und Laufbahnberatung; keine Schülerbeiträge
Zielgruppe	schulisch motivierte, leistungsfähige und lernbereite Jugendliche	schulisch motivierte Jugendliche und junge Erwachsene ohne Ausbildungsplatz; Bereitschaft, praktisch zu arbeiten [2].	Jugendliche direkt nach der Sekundarstufe I; Erwerbslose; Personen, die eine Ausbildung abgebrochen haben; Hilfsarbeiter
Voraussetzungen zur Teilnahme	Abschluss der Volksschule, Empfehlung durch die Abgangsschule, vollständige Anmeldeunterlagen, Aufnahmegespräch [2]		schriftliche Bewerbung, Vorstellungsgespräch [6, 13:47]
Zielsetzung(en)	Festigung der fachlichen und persönlichen Kompetenzen der Lernenden sowie Finden einer beruflichen Anschlusslösung [2].		Antritt einer Berufsausbildung; Förderung von Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen [5].
organisatorische Rahmenbedingungen	Eintritte sind jeweils nach Ende eines Schuljahres möglich [1], vorzeitige Ausstiege unüblich		flexible Ein- und Austritte; die Dauer der Teilnahme ist jeweils individuell [6, 06:48].
Dauer	2 Semester; Vollzeit-Angebot	2 Semester; 4 Tage pro Woche im betrieblichen Praktikum; einen Tag pro Woche Schule; ggf. einen zusätzlichen Schultag, sofern keine Praktikumsstelle [2]	i. d. R. sechs Monate, kann auf Gesuch einmalig um sechs Monate verlängert werden; Vollzeit-Angebot
Anzahl Teilnehmende	24	14–18	max. 50 Plätze, 2–4 Gruppen
Curriculum	Mathematik (5 Lektionen), Deutsch (5), Englisch (3), Themenunterricht (7), Sport (2) und Wahlpflichtfächer (10–14) zur Deckung unterschiedlicher Lernbedürfnisse [4].	Mathematik (3 Lektionen), Deutsch (3), Themenunterricht (2) [4]; für Schüler/innen ohne Praktikum Coaching [1, 17:59].	vormittags: Jobcoaching oder Schulunterricht [6, 02:41; 04:34]; nachmittags: Kreativkurse mit gestalterischen, musikalischen, sportlichen Angeboten [5; 8, S. 3]

	Fall 4: BVJ	Fall 5: SEMO	Fall 6: BVJ
Kanton	ZH	ZH	AG
Organisatorische Verankerung	Bildungsdepartement des Kantons Zürich; finanziert durch den Kanton, die Wohnortgemeinde der Schüler/innen sowie Schülerbeiträge [9, 22:42]	Amt für Wirtschaft und Arbeit (AWA) des Kantons Zürich; Anmeldung über das regionale Arbeitsvermittlungszentrum (RAV) oder die Gemeinde. Die Kosten werden vollständig von der Arbeitslosenversicherung getragen.	Abteilung für Berufsbildung und Mittelschulen; finanziert durch den Kanton, die Wohnortgemeinden der Schüler/innen und Schülerbeiträge
Zielgruppe	Jugendliche ohne Anschlusslösung nach der obligatorischen Schulzeit	Junge Erwachsene (15–19 Jahre) ohne eine Anschlusslösung nach der obligatorischen Schulzeit [13]	Jugendliche, die „entschlossen sind, in die Arbeitswelt einzusteigen und in ihrem Fachwissen, im Lern- und Arbeitsverhalten, in der Berufsfindung und in ihrer Berufsvorbereitung entscheidende Schritte machen wollen“ [18, S. 6].
Voraussetzungen zur Teilnahme	Anmeldeunterlagen, Empfehlung durch eine Lehrperson der Sekundarstufe I, Bildungsfähigkeit sowie Lern- und Leistungsbereitschaft	Deutschkenntnisse auf dem Niveau B1 und keine unbegleitete Suchmittellabhängigkeit [13]; Aufnahmegespräch mit dem Leiter der Einrichtung	Abschluss von neun Schuljahren, Besuch einer Informationsveranstaltung, vollständige Bewerbungsunterlagen, Abklärungstag, Unterzeichnung eines Lernvertrags [18].
Zielsetzung(en)	Vorbereitung auf den Einstieg in die Arbeitswelt, Lehrstellenfindung, Weiterentwicklung von Selbst- und Sozialkompetenzen [10]	Finden eines Ausbildungsplatzes, Vorbereitung auf das Berufsleben, z. B. über schulische Inhalte, Schlüsselkompetenzen, Bewältigung von Alltagssituationen [14, 13].	nicht offiziell beschrieben
organisatorische Rahmenbedingungen	95–98% der Jugendlichen beginnen und beenden das Schuljahr planmäßig [9, 04:06]	hohe Fluktuation unter den Teilnehmenden (flexible Ein- und Austritte); Maßnahme wird für max. zehn Monate finanziell unterstützt	Eintritt der meisten Jugendlichen nach Ende des Schuljahres; bei Ausbildungsabbruch auch verspäteter Einstieg möglich [15]
Dauer	2 Semester; Vollzeit-Angebot	durchschnittlich ca. ein halbes Jahr [11, 1:05].	2 Semester; Vollzeit-Angebot

	Fall 4: BVJ A-Profil: 12–14; B-Profil: ca. 20	Fall 5: SEMO max. 28 Jugendliche in 2 Gruppen	Fall 6: BVJ Klassen mit 10–22 Lernenden [15]
Anzahl Teilnehmende			
Curriculum	A-Profil mit praktischem Fokus (Werkstatt-, Atelier-, Hauswirtschaftsklasse), B-Profil mit allgemeinbildendem Fokus; sieben Lernfelder gemäß Rahmenlehrplan des Kantons Zürich (vgl. Abbildung 1).	Holzwerkstatt (3 Tage/Woche), Kurse, hauptsächlich mit schulischem Inhalt (2 Tage/Woche), Einzel- und Gruppencoachings [12]	vier organisatorische Gefäße: Stammklassenunterricht, Niveaugruppen, Themenblock, Lernstudio; Unterstützung des Lernprozesses durch ein persönliches Jahrbuch [19]

4.2 Vergleichende Fallanalysen

Aus den beschriebenen Fällen geht hervor, dass sich die Brückenangebote entsprechend der in Kapitel 2.1 beschriebenen Typologie sowohl in organisatorischer Hinsicht als auch im Hinblick auf die Teilnehmenden in den drei betrachteten Typen (Berufsvorbereitungsjahr, Vorlehre und Motivationssemester) sehr stark voneinander unterscheiden. Aber auch innerhalb der einzelnen Typen lassen sich interessante Unterschiede feststellen. Im Folgenden werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der sechs Fälle anhand von drei Leitfragen diskutiert.

Wie lässt sich die Zielgruppe der Brückenangebote charakterisieren?

Die Zielgruppen unterscheiden sich einerseits zwischen den einzelnen Typen an Brückenangeboten, andererseits kann aber auch innerhalb der einzelnen Angebote von einer relativ heterogenen Schülerschaft gesprochen werden. So lassen sich die Teilnehmenden an Berufsvorbereitungsjahr und Vorlehre von den Teilnehmenden im Motivationssemester dadurch voneinander abgrenzen, dass letztere durch das regionale Arbeitsvermittlungszentrum (RAV) zugewiesen werden, d. h. sie haben bereits erste Erfahrung mit der Arbeitsvermittlung gesammelt und sind häufig auch bereits eine längere Zeit arbeitssuchend gewesen. Während die Jugendlichen in Berufsvorbereitungsjahr und Vorlehre i. d. R. direkt nach dem Abschluss der Sekundarstufe I [2] in das Brückenangebot eintreten und eine Empfehlung durch ihre vorherige Schule benötigen [2, 10], kann es sich bei den Teilnehmenden eines Motivationssemester auch um Erwerbslose, Hilfsarbeiter oder junge Erwachsene handeln, die eine Ausbildung abgebrochen haben. Entsprechend unterscheiden sich die Jugendlichen in den verschiedenen Angeboten auch hinsichtlich ihrer (Schul-)Motivation. Im Vergleich der Unterrichtsbeobachtungen in den sechs Angeboten waren die Schüler/innen im Berufsvorbereitungsjahr tendenziell am stärksten motiviert für den Schulunterricht, während die Jugendlichen im Motivationssemester insgesamt die geringste Motivation aufwiesen (unabhängig für welche Art des Lernens) [7, 12, 3, 8].

Innerhalb der einzelnen Angebote lassen sich die Teilnehmenden mit einem oder mehreren der folgenden Merkmale beschreiben [6, 15]: Jugendliche mit a) schulischen Leistungsdefiziten, b) einem zu engen oder zu hochgesteckten Berufsziel, c) ohne Vorstellung von einem Beruf und d) mit Verhaltensauffälligkeiten. Der Leiter des Motivationssemester im Fall 5 charakterisiert die Teilnehmenden wie folgt: „Von den Jugendlichen, die zu uns kommen, haben die meisten eine schwierige Schulbiografie und sind weit weg davon, sich selbstwirksam zu erleben“. [11, 32:33]. Eine Lehrperson im Rahmen des BVJ im Fall 4, sieht vor allem zwei Herausforderungen bei den Jugendlichen: 1) über sich selber reflektieren lernen und eigene Interessen und Stärken erkennen; 2) Pünktlichkeit und Anstand gegenüber Lehrpersonen und untereinander [16]. Die Schüler/innen nehmen sich z. T. in einer „Opferrolle“ wahr [11, 18:23], sie weisen ein sehr geringes Selbstwertgefühl auf und schreiben sich die Ursachen für ihre Misserfolge selbst zu [15].

Welche Ziele im Hinblick auf die Kompetenzentwicklung der Jugendlichen werden in den Brückenangeboten verfolgt?

In den verschiedenen Angeboten sind jeweils sowohl der Primär- als auch der Sekundärfokus (vgl. Kapitel 2.1) – allerdings mit stark unterschiedlichen Akzentuierungen – vorzufinden. Die meisten Angebote legen den Schwerpunkt in ihren Zielsetzungen

auf den Primärfokus. So stehen beispielsweise im Berufsvorbereitungsjahr die Berufswahl sowie die Vorbereitung auf die Bewältigung der (fachlichen) Herausforderungen im Rahmen eines Ausbildungsverhältnisses im Vordergrund [2, 10, 14, 18].

Zum Teil wird als Sekundärfokus die Förderung von Selbst-, Sozial- resp. Methodenkompetenz bereits explizit in den Zielen der Maßnahme berücksichtigt. Dies ist insbesondere bei den Motivationssemestern, z.T. auch bei den BVJ der Fall [5, 10, 14]. So lautet beispielsweise eine Zielsetzung des SEMO im Fall 5 „Aneignung von Schlüsselkompetenzen ... für den beruflichen Erfolg auf dem Arbeitsmarkt“ [13, S. 1]. Im BVJ des Falls 4 werden als Ziele ausgewiesen, „die eigenen Stärken, Interessen, Fähigkeiten und Talente kennen zu lernen, Selbstverantwortung zu übernehmen, Teamfähigkeit weiter zu entwickeln [sowie] sich selbst immer wieder von Neuem zu motivieren“ [10, Seite Ausbildung, Ziele]. Die Ausweisung des Sekundärfokus erfolgt i. d. R. mit Bezug zur Berufswahl bzw. -ausübung. Selbst wenn in den Zielen kein ausgeprägter Bezug zum Sekundärfokus ersichtlich ist, wird in den Interviews deutlich, dass in jedem Brückenangebot neben dem Primärfokus auch weitergehende Ziele im Hinblick auf die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung verfolgt werden. „[...] einen wesentlichen Wert hat natürlich, die Persönlichkeitsentwicklung zu fördern bei den Jugendlichen. Persönlichkeitsentwicklung, Sozialkompetenz in diesem Bereich zu fördern, weil [...] man merkt, das sind Punkte, aufgrund deren sie Schwierigkeiten hatten, eine Lehrstelle zu finden.“ [1, 06:02]. Die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzentwicklung der Jugendlichen wird auch in folgender Aussage deutlich: „Ich glaube, es geht wirklich nicht über Bruchrechnen. Die Jugendlichen finden nicht eine Lehrstelle, wenn sie besser Bruchrechnen können. Das ist nicht das Thema“ [11, 54:08]. Dabei werden unter Persönlichkeitsentwicklung sehr unterschiedliche Bereiche gefasst: Sozial- und Selbstkompetenz [1, 06:02], Pünktlichkeit, Anstand, Auftreten, Arbeitsmotivation und Selbsteinschätzung [6, 10:29 und 11:37], Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenzen [5], „sicheres und adäquates Auftreten für die verschiedenen Bewerbungsverfahren“ [13, S. 1]. Insgesamt lassen sich der Primär- und der Sekundärfokus der Angebote deutlich voneinander unterscheiden. Der Schwerpunkt in den Angeboten liegt auf der Berufswahl sowie der Entwicklung der Fachkompetenz zur Vorbereitung auf eine berufliche Ausbildung. Der Sekundärfokus im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung wird zwar in den Zielen der Angebote erwähnt, hingegen in der Praxis im Gegensatz zum Primärfokus weniger systematisch umgesetzt. Obwohl Resilienzstärkung und Persönlichkeitsförderung sowohl von den interviewten Schulleitungen als auch von den Lehrpersonen als wesentlich erachtet werden [1, 06:02], wird die Verantwortung für die Förderung des Sekundärfokus eher bei den einzelnen Lehrpersonen gesehen [6, 10:29]. Inwieweit es möglich ist, diese Themen in den Fachunterricht zu integrieren, „ist eine Frage der Kompetenz, die eine Lehrperson hat ...“ [1, 12:59; 23; 11, 32:33].

Wie sind die einzelnen Brückenangebote didaktisch-methodisch gestaltet, um eine ziel- und zielgruppengerechte Förderung zu ermöglichen?

Auch im Hinblick auf die didaktisch-methodische Gestaltung herrscht eine große Varianz zwischen den hier beschriebenen Brückenangeboten. Einerseits liegt dies in den organisatorischen Voraussetzungen begründet (z.B. unterschiedliche Stundenvolumina), andererseits aber auch in den unterschiedlichen Gewichtungen von Primär- und Sekundärfokus, die sich in der didaktisch-methodischen Gestaltung niederschlagen. So wird in einigen Angeboten (sowohl BVJ als auch VL) in einer

klassischen Fächerstruktur unterrichtet. In anderen Angeboten (ebenfalls BVJ sowie SEMO) wird das Programm eher in unterschiedliche Organisationsformen wie Intensivkurse, Jobcoaching [5; 12], Lernfelder [9], Jobwerkstatt [12], Lernstudio oder Themenblock [17] aufgeteilt. Zum Teil verbirgt sich hinter den Begriffen aufgrund didaktischer Überlegungen der Schulleitung aber auch klassischer Fachunterricht, wie folgende Aussage zeigt: „Sie [Die Schüler/innen] mögen so ein bisschen eine Mischung zwischen auf der einen Seite geführtem Unterricht, bei dem sie sich einfach hinsetzen können und der sehr stark strukturiert ist. Und dann auf der anderen Seite ein Unterricht, der einen großen Anteil an Selbstständigkeit vom Schüler verlangt“ [9, 08:55]. Im Rahmen des Berufsvorbereitungsjahrs werden die Lernenden z.T. dazu angehalten, ihre eigenen Lernaktivitäten selbstständig zu planen, zu dokumentieren und zu kontrollieren. Dies ist beispielsweise so im Rahmen des Werkstattunterrichts im Fall 4 [5]. Im Fall 6 werden für das Lernstudio individuelle Arbeitsplanlisten und darauf abgestimmtes Lernmaterial für die Schüler/innen zum selbstständigen Arbeiten zusammengestellt, welches sie mit Hilfe von Coaching durch eine Lehrperson bearbeiten [20]. In den SEMOs (Fall 3 und Fall 5) wird ein größerer Teil der Zeit auf Gefäße außerhalb des klassischen Fachunterrichts verwendet. In Einzel- und Gruppencoachings werden die Jugendlichen bei der Berufsauswahl sowie im Bewerbungsprozess unterstützt [5; 12], zusätzlich erhalten die Jugendlichen im Rahmen von Kreativkursen bzw. einer Holzwerkstatt die Möglichkeit, neuartige Erfahrungen zu sammeln. Damit wird auch das Ziel verfolgt, das Selbstbewusstsein der Jugendlichen zu stärken [12; 8]. Im Rahmen der SEMO steht die individuelle Förderung der einzelnen Jugendlichen [11, 35:22] stärker im Vordergrund als dies im Rahmen der BVJ der Fall ist.

In vier der sechs untersuchten Fälle werden neben Fachunterricht auch Einzel- oder Gruppencoaching eingesetzt, um die Jugendlichen im Hinblick auf ihre jeweiligen Bedürfnisse, insbesondere bei der Berufswahl zu unterstützen. Sowohl beim SEMO im Fall 5 als auch bei der VL (Fall 2) wird daneben als Ziel des Coachings auch die Motivation nach Rückschlägen bzw. das Erarbeiten von Bewältigungsstrategien ausgewiesen [1, 17:59; 12].

Zusammengefasst kann bei den unterschiedlichen Angeboten festgestellt werden, dass im Interesse einer möglichst bedarfsgerechten Ansprache der Zielgruppen ein breites Spektrum an Methoden eingesetzt wird.

4.3. Reflexion von Forschungsmethodik und Untersuchungsergebnissen

Bei der vorliegenden Studie wurde ein qualitatives Forschungsvorgehen gewählt, das insbesondere auf Fallanalysen beruht. Obschon die Fälle nach dem Prinzip der maximalen strukturellen Variation ausgewählt wurden (vgl. Kapitel 3), ist aufgrund der – aus forschungsökonomischen Gründen notwendigen – Beschränkung auf sechs Fälle keine Repräsentativität der Ergebnisse zu erwarten. Da es sich bei dem Fokus der dargestellten Studie – nämlich der Entwicklung der Persönlichkeit der Jugendlichen trotz widriger Umstände – um eine Forschungslücke handelt, konnte per se nur eine bedingte Repräsentativität der Ergebnisse erreicht werden. Nichtsdestotrotz wurde mit der Studie der Anspruch verfolgt, einen möglichst repräsentativen Ausschnitt aus dem Bereich der Brückenangebote abzubilden, indem sowohl verschiedene Angebotstypen als auch unterschiedliche kantonale Strukturen berücksichtigt wurden.

Dennoch lassen sich aufgrund der gewählten Forschungsmethodik «blinde Flecken» nicht ausschließen, die im Folgenden reflektiert werden sollen:

- Der Fokus auf ausgewählte didaktische Gestaltungselemente innerhalb der Brückenangebote (Ziele, Zielgruppe und didaktisch-methodische Ausgestaltung der Angebote) lässt darüber hinausgehende strukturelle und/oder didaktische Rahmenbedingungen unbeachtet, was zu einer Vernachlässigung bestimmter Aspekte führen kann. So ist beispielsweise nicht auszuschließen, dass aufgrund der starken Fluktuation der Teilnehmenden im Motivationssemester eine an sich angemessene didaktische Gestaltung ihre angestrebte Wirkung nicht entfalten kann.
- Zur Analyse der einzelnen Fälle wurden weitgehend Dokumente und Interviewdaten herangezogen. Diese Art der Datenerhebung kann dazu führen, dass Schwierigkeiten und Herausforderungen eines Programms weniger stark wahrgenommen werden, als dies mit direkteren Formen der Datenerhebung, z.B. Beobachtungen oder Befragungen der Teilnehmenden, möglich wäre.
- Die theoretischen Grundlegungen der explorativen Studie mit Fokus auf das Konstrukt der Resilienzförderung können dazu führen, dass die Interpretation der erhobenen Daten beeinflusst wurden. So wurde von den Autoren herausgearbeitet, dass bei den verschiedenen Programmen der so genannte Primärfokus (Berufswahl und Vorbereitung auf die fachlichen Herausforderungen einer Berufsausbildung) und der Sekundärfokus (Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden im Sinne einer Förderung von Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz) unterschiedlich gewichtet wurden. Eine solche Schlussfolgerung ist erst möglich, wenn angenommen wird, dass Persönlichkeitsentwicklung ebenfalls ein Ziel von Brückenangeboten ist. Dabei handelt es sich streng genommen um eine normative Setzung.
- Schließlich führt die Beschränkung auf drei deutschsprachige Kantone ggf. zu einer Verzerrung der Ergebnisse; eine weiterführende Studie sollte auch französisch- und italienischsprachige Angebote berücksichtigen.

5. Schlussfolgerungen und Forschungsdesiderata

Die Analysen dokumentieren in der Tendenz eine Situation der ‚doppelten Komplexität‘: (1) Auf der Ebene der Brückenangebote wurden in den verschiedenen Kantonen Maßnahmen eingerichtet, die sich grob verschiedenen Typen zuordnen lassen, in der Binnenstruktur sowie interkantonal jedoch eine große Vielfalt und Komplexität aufweisen. (2) Im Hinblick auf die betroffenen Jugendlichen ist von einem breiten Spektrum an heterogenen psycho-sozialen Lebensumständen und daraus resultierenden Lernvoraussetzungen auszugehen, wobei an einem Ende des Pols grundlegende Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung fehlen und daher gezielte Förderangebote notwendig sind. Im anderen Extrem wären die Jugendlichen in der Lage, eine Berufsausbildung aufzunehmen und erfolgreich zu absolvieren, allerdings fehlen im jeweiligen regionalen Kontext geeignete betriebliche Ausbildungsstellen. Aus diesen Analysen lassen sich zwei prinzipielle Konsequenzen begründen:

- Jugendliche, die eine Berufsausbildung aufnehmen und erfolgreich absolvieren können und wollen, sollten nicht in Warteschleifen ‚versorgt‘ werden, sondern ohne Zeitverzögerung in eine Berufsausbildung einmünden können. Sofern keine

betrieblichen Ausbildungsstellen verfügbar sind, wären in öffentlicher Verantwortung subsidiär betriebsnahe Ausbildungsstellen in Gestaltungsverantwortung von beruflichen Schulen und/oder außerbetrieblichen Berufsbildungsstätten zu schaffen (vgl. EULER & SEVERING, 2011, 39 ff.). Entsprechende Vorbilder existieren sowohl in der Schweiz als auch in Deutschland, doch werden diese Ansätze in der Berufsbildungsdiskussion häufig tabuisiert. Es ist jedoch sowohl aus ökonomischer als auch individueller Perspektive nicht begründbar, entsprechende Warteschleifen vorzuhalten und zu finanzieren. Im Extrem können diese Maßnahmen für die hier betrachtete Zielgruppe die paradoxe Wirkung einer ‚Stigmatisierung durch Förderung‘ entfalten: Die Teilnahme an den Fördermaßnahmen stigmatisiert die Jugendlichen als leistungsschwach und erfolglos und erschwert daher ihre Suche nach einer Ausbildungsstelle.

- Jugendliche, die aufgrund ihrer Bildungsbiografie oder ihrer aktuellen Lebensumstände aktuell nicht in der Lage sind, eine Berufsausbildung aufzunehmen und erfolgreich zu absolvieren, sollten hinsichtlich ihrer spezifischen Problemlagen gefördert und dabei auch in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Voraussetzungen dieser Jugendlichen sehr heterogen darstellen. Das Spektrum an Gefährdungen reicht von Lernbeeinträchtigungen über unzureichende Schulleistungen in grundlegenden Kompetenzbereichen wie Lesen, Schreiben oder Rechnen bis zu psycho-sozialen Belastungsfaktoren und mangelnder Motivation aufgrund schwieriger Erziehungsverläufe und familiärer Umgebungen.

Die grundlegende Unterscheidung der beiden Gruppen von Jugendlichen ohne Ausbildungsstelle zeigt, dass eine Polarisierung in der Berufsbildungsdiskussion zu kurz greift, wenn die eine Seite die fehlende Ausbildungsreife der Jugendlichen und die andere Seite die fehlenden Ausbildungsstellen reklamieren. Je nach Typus sind beide Erklärungsansätze zutreffend – und erfordern je unterschiedliche politische sowie didaktische Konsequenzen. Im Folgenden soll die Situation der zweiten Gruppe aufgenommen und im Hinblick auf sinnvolle Forschungs- und Entwicklungsansätze reflektiert werden.

Die Fallanalysen zeigen, dass in den bestehenden Brückenangeboten für die zweitgenannte Gruppe der jeweilige Primärfokus die Gestaltung anleitet. Dies ist prinzipiell auch nachvollziehbar, doch zeigen die Beispiele auch, dass die Arbeit an der Berufswahlentscheidung oder der Aufarbeitung schulischer Lücken häufig überschattet wird von psycho-sozialen Lebensumständen, welche die Jugendlichen belasten und daher verhindern, dass sie ihre Leistungspotenziale entfalten können. Das Konstrukt der Resilienz kann in diesem Zusammenhang als Bezugspunkt für eine Dimension in der Gestaltung der Brückenangebote eingeführt werden, die häufig als Sekundärfokus mitgedacht und postuliert, jedoch nur selten konzeptionell ausdifferenziert wird. Das Resilienzkonstrukt besitzt aus folgenden Gründen ein hohes Potenzial für die bedarfsgerechte Entwicklung der Brückenangebote:

- Es konnotiert eine positive Betrachtungsweise, indem statt der Defizite der Jugendlichen die Entwicklung von persönlichkeitsstärkenden Schutzfaktoren in den Mittelpunkt gestellt wird.
- Es ist potenzialorientiert, indem es sich nicht auf den unmittelbar nächsten Schritt der Einmündung in eine Berufsausbildung begrenzt, sondern in seiner Wirkung über diese Phase hinausgeht und weitergehend eine Prävention gegenüber

möglichen Ausbildungsabbrüchen sowie eine Grundlage für eine stabile Berufslaufbahn avisiert.

- Es wird der mehr oder weniger prekären Lebenssituation der betroffenen Jugendlichen insofern gerecht, als insgesamt die Ressourcen und Potenziale gestärkt werden.

Im Detail wäre jeweils zu klären, welche Resilienzfaktoren konkret für die spezifische Gruppe von Jugendlichen im Vordergrund stehen sollen. Wie die Studie von OSER & DÜGGELI (2008) andeutet, besitzt das Resilienzkonstrukt ein Wirkungspotenzial, das weiter auszuloten und zu überprüfen wäre. Dabei ist auch zu berücksichtigen, dass die Umsetzung von Konzepten zur Resilienzförderung mit hohen Anforderungen an die Gestaltung des didaktischen Designs sowie damit verbunden an die Kompetenz der Lehrenden verbunden ist. Vor diesem Hintergrund bieten sich zwei miteinander verbundene Forschungszugänge für die Weiterentwicklung der bestehenden Ansätze an:

1. Entwicklung von stabilen, tragfähigen Interventionen auf der Grundlage eines Design-Based-Research-Ansatzes (vgl. EULER, 2011). Gestaltungsorientierte Forschung zielt auf die Entwicklung von Interventionen für die innovative Lösung von neuen bzw. noch unscharfen Problemstellungen. Konkret werden didaktische Konzepte entwickelt, die im Rahmen von Brückenangeboten auf die Stärkung von Resilienzfaktoren zielen. Durch die Entwicklung von Förderkonzepten gemeinsam mit Lehrenden aus der Praxis der Brückenangebote erhöht sich dabei nicht nur die Qualität der Angebote, sondern zudem die Wahrscheinlichkeit eines Transfers der Ergebnisse über den engeren Praxisrahmen der Erprobung hinaus.
2. Gestaltungsorientierte Forschung verbindet die Entwicklung mit der Erprobung und (zunächst formativen) Evaluation von Förderkonzepten, die zugleich als Theorien mittlerer Reichweite ausgearbeitet werden. Diese Ergebnisse können in weitergehenden Interventionsstudien aufgenommen und dort in einem größeren Rahmen bzw. an einer größeren Stichprobe überprüft werden.

Literaturverzeichnis

- ATKINSON, P. A.; MARTIN, C. R. & RANKIN, J. (2009). Resilience revisited. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 16, 137–145.
- BBT (2000). BBT-Empfehlungen 2000 für Brückenangebote zwischen obligatorischer Schule und Berufsbildung. Online abgerufen unter http://www.bbt.admin.ch/dokumentation/00335/00400/index.html?download=NHZLpZeg7t,lnp6l0NTU042l2Z6ln1acy4Zn4Z2qZpnO2Yyuq2Z6gpJCDdXt8fWym162epYbg2c_JjKbNoKSn6A--&lang=de (2011-08-25).
- BFS (2011). Statistische Portraits der Kantone. Online abgerufen unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/regionen/regionalportraits.html> (2011-09-22).
- BILDUNGSDIREKTION KANTON ZÜRICH (2008). Rahmenlehrplan für das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) im Kanton Zürich. Online abgerufen unter <http://www.mba.zh.ch/downloads/Projektstellen/DefRahmenlehrplan%20BVJ%2024.Juni08.pdf> (2011-08-25).
- EGGER, DREHER & PARTNER (2007). Vertiefungsstudie Bildungsangebote im Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung. Interner Bericht.
- EISENHARDT, K. M. (1989). Building Theories from Case Study Research. *Academy of Management Review*, 14(4), 532–550.
- EULER, D. (2011). Wirkungs- versus Gestaltungsforschung – eine feindliche Koexistenz? *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 107, 520–542.

- EULER, D. & SEVERING, E. (2011). Rahmenkonzept der Initiative „Übergänge mit System“. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), *Übergänge mit System*. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung, S. 23–77.
- FINGERLE, M. (2011). Resilienz deuten – Schlussfolgerungen für die Prävention. In M. ZANDER (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 208–218.
- FRÖHLICH-GILDHOFF, K. & RÖNNAU-BÖSE, M. (2009). *Resilienz*. München: Reinhardt.
- GERTSCH, M., GERLINGS, A. & MODETTA, C. (1999). *Der Lehrstellenbeschluss Evaluation. Studie über Brückenangebote*. Arbeitsbericht 25, Koordinationsstelle für Weiterbildung, Universität Bern.
- GILLESPIE, B., CHABOYER, W. & WALLIS, M. (2007) Development of a theoretically derived model of resilience through concept analysis. *Contemporary Nurse*, 25, 124–135.
- GORDON, K.A. & COSCARELLI, W.C. (1996). Recognizing and Fostering Resilience. *Performance Improvement*, 35 (1), 14–17.
- HÄFELI, K. & SCHELLENBERG, C. (2009). Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen. Bern: EDK.
- HERTLI, B. & HÜSLER, G. (2008). VIVA – ein Programm zur Verbesserung der Selbstregulation. In BUNDESAMT FÜR GESUNDHEIT/INFODROG (Hrsg.). *10 Jahre supra-f. Erkenntnisse und Folgerungen für die Frühintervention*. Bern: Bundesamt für Gesundheit, S. 46–55.
- HÜSLER, G. (2008). Soziale Integration, Befinden und Substanzkonsum. Ergebnisse der *supra-f* Interventions- und Kohortenstudie. In BUNDESAMT FÜR GESUNDHEIT/INFODROG (Hrsg.). *10 Jahre supra-f. Erkenntnisse und Folgerungen für die Frühintervention*. Bern: Bundesamt für Gesundheit, 6–27.
- KAMMERMANN, M. (2010). Job or further training? Impact of the Swiss Basic Federal Vocational Education and Training (VET) Certificate on the careers of low achieving young people. *Education + Training*, 52 (5), 391–403.
- KELLE, U. & KLUGE, S. (2009). *Vom Einzelfall zum Typus*. Opladen: Leske+Budrich.
- KLEINING, G. (1982). Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (1), 224–253.
- LAMNEK, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung* (4. Aufl.). Weinheim et al.: Beltz.
- LEHRPLANGRUPPE BRÜCKENANGEBOTE (2005). *Rahmenlehrplan Brückenangebote Zentralschweiz. Luzern: Bildungsplanung Zentralschweiz*. Online abgerufen unter http://www.beruf-z.ch/upload/RLP_Brueckenangebote.pdf (2011-08-25).
- LÖSEL, F. & BENDER, D. (2007) Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In G. OPP & M. FINGERLE, (Hrsg.). *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München, Basel: Ernst Reinhardt, S. 57–78.
- MEUSER, M. & NAGEL, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: S. PICKEL, G. PICKEL, H. LAUTH et al. (Hrsg.). *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 465–479.
- MEYER, T., HUPKA-BRUNNER, S. & KELLER, A. (2011). Ausbildungs- und Erwerbsverläufe der PISA 2000/TREE-Kohorte: Synopsis 2000–2007. In M. M. BERGMANN, S. HUPKA-BRUNNER, A. KELLER et al. (Hrsg.). *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE (Vol. 1)*. Zürich: Seismo-Verlag, S. 86–91.
- MÜLLER, B. (2007). *Motivationssemester – ein Angebot für Jugendliche im Übergang in Berufsbildung und Arbeitsmarkt*. Basel: Institut für Kinder- und Jugendhilfe. Online abgerufen unter http://www.fhnw.ch/sozialarbeit/ikj/forschung-und-entwicklung/forschungsbericht_semo_07.pdf (2011-10-04).
- OSER, F., GAMBONI, E., DÜGGELI, A. & MASDONATI, J. (2004). *Die Zeitbombe des „dummen“ Schülers. Interventionsstudie zur Erhöhung der Resilienz bei drohender oder erfahrener Erwerbslosigkeit unterqualifizierter Jugendlicher*. Bern/Aarau: Nationales Forschungsprogramm 43.

- OSER, F. & DÜGGELI, A. (2008). Zeitbombe „dummer“ Schüler. Resilienzentwicklung bei minderqualifizierten Jugendlichen, die keine Lehrstelle finden. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- RUTTER, M. (2007). Resilience, competence and coping. *Child Abuse and Neglect* 31, 205–209.
- SACCHI, S., HUPKA-BRUNNER, S., STALDER, B. E. et al. (2011). Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund. In M. M. BERGMANN, S. HUPKA-BRUNNER, A. KELLER et al. (Hrsg.). *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (Vol. 1). Zürich: Seismo-Verlag, S. 120–156.
- SCHAUB, G. (2007). Lokales Übergangsmangement Schule – Beruf. Fallstudien zu drei Standorten. *Wissenschaftliche Texte des Deutschen Jugendinstituts*, 5/2007.
- SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN (2006). Mehr Abschlüsse auf Sekundarstufe II. Online abgerufen unter www.nahtstelle-transition.ch/files/nst6A27d.pdf (2011-08-29).
- SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN (2010). Brückenangebote in den Kantonen. Online abgerufen unter <http://edudoc.ch/record/39145/files/Brueckenangebote.pdf> (2011-08-31).
- SKBF – SCHWEIZERISCHE KOORDINATIONSSTELLE FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: SKBF.
- SPADAROTTO, C. (2011). Koordination Brückenangebote im Kanton Bern (KoBra). Grundlagen – Analyse – Lösungsvorschläge. Konsultation im Auftrag von ERZ – VOL – GEF.
- STALDER, B. E. & NÄGELE, C. (2011). Vocational Education and Training in Switzerland: Organisation, Development and Challenges for the Future. In M. M. BERGMANN, S. HUPKA-BRUNNER, A. KELLER et al. (Hrsg.). *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (Vol. 1). Zürich: Seismo-Verlag, S. 18–39.
- WELTER-ENDERLIN, R. (2006). Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In R. WELTER-ENDERLIN & B. HILDENBRANDT (Hrsg.), *Resilienz: Gedeihen trotz widriger Umstände*. Heidelberg: Carl Auer Verlag, 28–42.
- WUSTMANN, C. (2005). Das Konzept der Resilienz und seine Bedeutung für das pädagogische Handeln. In BOHN, I. (Hrsg.), *Resilienz – Was Kinder aus armen Familien stark macht*. Dokumentation einer Fachtagung am 13.09.2005 in Frankfurt/Main. Online abgerufen unter http://www.iss-ffm.de/downloads/tagungsberichte/doku_ft_resilienz_2006_09.pdf (2011-09-30).
- WITZEL, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung* [Online Journal], 1(1). Verfügbar über: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132> (2011-08-31).

Quellen der Fallbeschreibungen

- [1] Transkription der Gespräche mit dem Leiter der Fälle 1 und 2 sowie dem Leiter des Falls 2
- [2] Internetseite der Fälle 1 und 2
- [3] Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen der Fälle 1 und 2 durch D. Steingruber
- [4] Lehrgangsflyer des Falls 1, S. 3,
- [5] Internetseite des Falls 3
- [6] Gespräch mit dem Mitglied der Geschäftsleitung des Falls 3
- [7] Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen des Falls 3 durch D. Steingruber
- [8] Broschüre des Falls 3
- [9] Transkription Gespräche mit dem Schulleiter im Fall 4
- [10] Website der Schule im Fall 4
- [11] Transkription der Gespräche mit dem Leiter des Falls 5
- [12] Präsentationsfolien des Falls 5
- [13] Faltprospekt des Falls 5

- [14] Kurzbeschreibung des Falls 5
- [15] Mitschriften des Gesprächs mit dem Schulleiter des Falls 6
- [16] Gespräch mit einer Lehrperson im Fall 6
- [17] Präsentationsfolien des Falls 6
- [18] Broschüre des Falls 6
- [19] Jahrbuch des Falls 6
- [20] Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen des Falls 6 von D. Steingruber

Anschrift der Autoren: Prof. Dr. Taiga Brahm, Prof. Dr. Dieter Euler & Daniel Steingruber, Universität St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik (IWP-HSG), Dufourstr. 40a, 9000 St. Gallen – Schweiz, Tel. 0041-71-2247593, E-Mail: taiga.brahm@unisg.ch