
Berufsbildungsverläufe von Jugendlichen in Genf

François Rastoldo & Rami Mouad

Zusammenfassung

Ausgehend von den Ergebnissen von Studien, die vom SRED in den letzten 10 Jahren durchgeführt wurden, gibt der vorliegende Beitrag einen Überblick über die Ausbildungsverläufe und den Übergang nach dem Abschluss von Jugendlichen in der Berufsbildung in Genf. Das Genfer Bildungssystem ist durch zwei Besonderheiten gekennzeichnet. Nach der obligatorischen Schule werden schulische Pfade stark bevorzugt und die Selektion, die in der Sekundarstufe I recht moderat ist, ermöglicht es einer grossen Zahl an Jugendlichen, den gymnasialen Weg einzuschlagen. Der Eintritt in die vor allem duale Berufsausbildung beginnt entsprechend oft nach einer Umorientierung im Laufe der Sekundarstufe II. Ansonsten werden die Ausbildungsverläufe wie anderswo auch, aber doch in ausgeprägter Weise, komplexer und länger. Nach einem Berufsabschluss ist der Übergang in den Beruf für Jugendliche leichter, die eine betriebliche Erfahrung (duale Ausbildung) vorweisen können oder deren Ausbildung anspruchsvoller war (Berufsmaturität). Die Bildungswege werden aufgrund der Entwicklung der Berufsmaturitäten, die zu den FHs führen, und aufgrund der EBA, die den Erwerb eines EFZ ermöglichen, häufiger fortgesetzt. Nichtsdestoweniger gelingt es einem bedeutenden Anteil der Jugendlichen, die Schwierigkeiten in der Schule hatten, nicht, sich bis zum Abschluss in der Berufsausbildung zu halten.

Abstract

This article draws on 10 years of research material from the SRED and presents an overview of training trajectories and post diploma transitions of young people in vocational training in Geneva. Two factors clearly demarcate Geneva's training system. After compulsory education, the route to academic upper secondary schooling (ISCED 3.4.4) is widely preferred, as the rather moderate selection at the lower secondary level (ISCED 2) allows a large number of young people to choose this upper secondary school path. Hence, the entry into vocational (especially dual) training often starts with reorienting after a switch from upper secondary school. Secondly, training trajectories become longer and more complex as elsewhere, but in a much more pronounced fashion. After completion of a professional diploma, the transition to employment is all the more so easier as youths have gained work experience with an employer (dual apprenticeship) or have obtained a more demanding training (professional baccalaureate). The pursuit of higher education is more widespread mainly due to the development of professional baccalaureates which lead to universities of applied science and certificates of professional training (AFP) which provide access to a full apprenticeship training (CFC). However, a still significant proportion of young people who have experienced academic difficulties fail to keep up professional training until graduation.

Résumé

Réalisé à partir des résultats des enquêtes menées au SRED ces 10 dernières années, cet article présente un panorama des parcours de formation et de la transition post diplôme des jeunes en formation professionnelle à Genève. Deux éléments distinguent singulièrement le système de formation genevois. Après l'école obligatoire, les orientations scolaires sont largement privilégiées, et la sélection, assez modérée au secondaire I, permet à un grand nombre de jeunes de choisir la voie gymnasiale. L'entrée en formation professionnelle, surtout duale, commence donc souvent après une réorientation durant le secondaire II. Autrement, comme ailleurs, mais de manière assez marquée, les parcours de formation se complexifient et s'allongent. Après un diplôme professionnel, la transition à l'emploi est d'autant plus aisée que le jeune possède une expérience de l'entreprise (apprentissage dual) ou une formation plus exigeante (maturité professionnelle). Les poursuites d'études sont plus fréquentes notamment en raison du développement des maturités professionnelles, qui

mènent au HES, et des AFP, permettant de rejoindre un CFC. Néanmoins, une proportion significative de jeunes ayant connu des difficultés scolaires n'arrive pas à se maintenir en formation professionnelle jusqu'au diplôme.

1 Einleitung: Übergänge von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben

Die Berufsbildung in der Sekundarstufe II nimmt eine zentrale Stellung in der Schweiz ein. Acht von zehn Absolventen erwerben hier ihren Abschluss, mit dem oftmals eine Ausbildung in dualer Form zertifiziert wird (OFS, 2014a). In Genf ist die Situation etwas anders, denn nur die Hälfte der Abschlüsse auf der Sekundarstufe II stammt aus der beruflichen Bildung¹; diese findet zudem häufig in Vollzeitschulen statt. Darüber hinaus ist die Quote der gymnasialen Maturität höher als im Schweizer Durchschnitt: In Genf beträgt sie 28%, in der Schweiz 20% (OFS, 2014b). Das „schulische“ Ausbildungsmodell ist dadurch auf der Sekundarstufe II sowohl im allgemeinbildenden als auch im berufsbildenden Bereich noch dominanter.

Die wirtschaftlichen Rahmenbedingungen in Genf sind durch einige Besonderheiten gekennzeichnet, die diese Situation wahrscheinlich beeinflussen. In diesem vor allem städtischen und auf den tertiären Sektor ausgerichteten Kanton (zu 83%, OCSTAT, 2014) ist der Arbeitsmarkt mit einer Arbeitslosenquote, die fast zwei Prozentpunkte höher ist als in der Schweiz (SECO, 2014), recht angespannt und mit Blick auf die geforderten Qualifikationen sehr fordernd. Fast 45% der Stelleninhaber verfügen über einen tertiären Bildungsabschluss (SRED, 2010). Betonen muss man darüber hinaus den geringen Anteil an ausbildenden Unternehmen, der mit ungefähr 9% nur halb so hoch ist wie in der Gesamtschweiz (OFS, 2014c), auch wenn die Anzahl an ausbildenden Unternehmen in den letzten Jahren gestiegen ist (OFPC, 2014). Dies ist Ausdruck für einen Arbeitsmarkt, auf dem oft Abschlüsse oberhalb der Sekundarstufe II gefordert werden, sowie für Unternehmen, die mit dem dualen Ausbildungssystem kaum vertraut sind, insbesondere wenn es sich um ausländische Unternehmen handelt, von denen es in Genf einige gibt, und/oder deren Geschäftssprache eine andere ist als Fran-

1 47% der Abschlüsse auf Sekundarstufe II im Jahr 2013. Quelle: Schuldatenbank des Kantons Genf.

zösisch, was die Einstellungschancen für Lehrlinge, die aus der obligatorischen Schule kommen, ausserordentlich einschränkt².

Im vorliegenden Beitrag werden die Übergänge von Jugendlichen in der beruflichen Bildung im Kanton Genf zwischen dem Ende der obligatorischen Schule und dem Eintritt ins Erwerbsleben oder der Aufnahme eines Studiums nachgezeichnet. Diese Etappe deckt einen grossen Teil der Übergangsphase ab, die beginnt, wenn sich 75% der Jugendlichen in Ausbildung befinden (oder genauer mit dem Ende der obligatorischen Schule) und endet, wenn die Mehrheit arbeitet (OCDE, 1996), das heisst ungefähr von 16 bis 21 Jahre (Padiglia, 2005). Dieser Zeitraum, in dem sich Ausbildungs- und Arbeitsphasen (De Broucker, Gensbittel & Mainguet, 2000) oder sogar Phasen der Arbeitslosigkeit (Werquin, 1996) aneinanderreihen, verläuft oft nicht linear, sondern ist fragmentiert (Keller, Hupka-Brunner & Meyer, 2010; Hupka-Brunner, in diesem Band) und von ständigen Anpassungen geprägt (Padiglia, 2007; vgl. auch Lamamra & Duc in diesem Band). Aus dieser Folge von gemachten Erfahrungen setzen sich Bildungskarrieren zusammen (Doray & al., 2009a), wobei jeder versucht, eine Strategie zu entwickeln (Dubet, 1994), um das Wünschenswerte mit dem Wahrscheinlichen auf einem eigenen Weg zu verbinden (Berthelot, 1993), der aber zugleich revidierbar ist, damit man sich an vielfältige Kontexte anpassen kann, der sich aber auch in Abhängigkeit vom Arbeitsmarkt verändern kann (Guichard, 2013).

Diese Übergangsphase ist auch konstitutiv für die Identität der Jugendlichen. Bildungsaspirationen und Vorhaben verfestigen sich oder werden infrage gestellt, was mit Veränderungen der Identität einhergeht (Marcia, 1966; Kraus, 1998), denen man Sinn und Kontinuität verleihen muss (Camilleri, 1996; Masdonati & Zittoun, 2012). Die Jugendlichen müssen Brüche und Anpassungen mit neuen Bedingungen vereinbaren können (Perret-Clermont & Zittoun, 2002). In solchen Momenten werden Vorhaben und Entscheidungen konkretisiert (Piorunek, 2007), die Rollen von Erwachsenen erlernt, in denen sich Autonomie und zunehmende Verantwortung verbinden (Billet & Johnson, 2012) und berufliche Identitäten entwickelt (Dubar, 2001; Masdonati, Lamamra, Gay-des-Combes & De Puy, 2007).

Bildungskarrieren entwickeln sich demnach aus einer Verkettung, manchmal auch aus einem Konflikt heraus. Auf der einen Seite stehen das Ausbildungsangebot, das sich aus Bildungsgängen zusammensetzt, die qualifizierende Laufbahnen ermöglichen, wo es darum geht zu vermeiden, dass sich eine Ausbildung zu sehr in die Länge zieht (Cuisinier, Caraglio, Durand, Galicher & Saguet, 2013), sowie

2 In diesem Zusammenhang wird seit 2013 ein zweisprachiges EFZ französisch/englisch im Kanton Genf eingeführt.

ein Arbeitsmarkt mit hohen Anforderungen. Auf der anderen Seite stehen die individuellen Strategien der Jugendlichen, die eine Ausbildung und einen Übergang ins Berufsleben gemäss ihren Interessen, Ambitionen und Kompetenzen anstreben, um ihre Einstiegschancen zu maximieren. Zudem sind diese Übergänge nicht völlig losgelöst von sozialen Einflussfaktoren. Die Herangehensweise der Einzelnen sowie strukturelle Rahmenbedingungen führen in Abhängigkeit von sozialen Faktoren zu unterschiedlichen Werdegängen, die tendenziell Ungleichheiten reproduzieren (Bourdieu & Passeron, 1970). Unterschiedliche Bildungsaspirationen und/oder Erfolge in Abhängigkeit von der Herkunft, dem Migrationshintergrund oder dem Geschlecht sind manifeste Grössen in dieser Übergangsphase (Meyer & Bertschy, 2012; Häfeli & Schellenberg, 2009).

Bildungskarrieren, die das Ergebnis eines Abwägens von Vorgezeichnetem und Aspirationen darstellen (Doray, Picard, Trottier & Groleau, 2009b), sind weitgehend Unwägbarkeiten ausgesetzt. Während einige „Standard“-Wege häufig vorkommen, wächst die Anzahl atypischer Wege immer mehr (Pollien, 2010; Pollien & Bonoli, 2012). Bildungskarrieren, in denen Umorientierungen, Ausbildungsversuche, Wiederholungen und komplexe Berufseinstiege (z. B. Praktika, Phasen der Arbeitslosigkeit) vorkommen, nehmen in der Schweiz zu (Davaud, Mouad & Rastoldo, 2010; Bachmann Hunziker, Leuenberger Zanetta, Mouad & Rastoldo, 2014; Cattaneo, Donati & Galeandro Bocchino, 2009; Meyer, Hubka-Brunner & Keller, 2012); ebenso in anderen vergleichbaren Ländern: In Kanada gibt es innerhalb des Bildungssystems nur 45% kontinuierliche Karrieren (Doray & al., 2009a); auch in England und den Vereinigten Staaten nimmt die Vielfalt der Bildungskarrieren bei den Jugendlichen zu (Bloomer & Hodfinson, 2000; Hagedorn, 2012) und in Frankreich verlässt einer von vier Jugendlichen das Laufbahnmodell, das ihm von der schulischen Einrichtung vorgeschlagen wurde (Boudeuseul, Coinaud, Grelet & Vivent, 2008).

Mit diesem Blick auf die Übergangsphase, die sich an der Schnittstelle zwischen Bildungspolitik, Ausbildungsstrukturen, Anforderungen der Arbeitswelt und Strategien der Jugendlichen (und ihrer Familien) befindet, ist es möglich, die Funktionsweise der Berufsausbildung in Genf beginnend von den ersten Bildungsabsichten nach der obligatorischen Schule bis zum Übergang ins Erwerbsleben oder an eine Hochschule zu analysieren.

2 Quellen der Untersuchungen: Analyse der Genfer Situation

Die vorliegenden Ergebnisse stammen aus Studien, die vom Service de la recherche en éducation (SRED) in den letzten zehn Jahren meist im Auftrag des Département de l'instruction publique (DIP) des Kantons Genf durchgeführt wurden. Diese Studien basieren auf zwei Informationsquellen.

Ausgehend von der Schuldatenbank des Kantons Genf, welche die Ausbildungssituation von Jugendlichen erfasst, wurden Längsschnittstudien durchgeführt. Diese Studien beziehen sich auf den Übergang zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II (Rastoldo, Kaiser & Alliata, 2005; Davaud & Rastoldo, 2012a) und insbesondere auf den Eintritt in die berufliche Bildung sowie den Ausbildungsverlauf (Rastoldo, Evrard & Amos, 2007; SRED, 2010). Einige Statistiken wurden aktualisiert, um ihre Stabilität im Zeitverlauf zu gewährleisten. Darüber hinaus scheinen die analysierten Verläufe in dieser Studie recht repräsentativ für die Gesamtsituation zu sein. Manche Ergebnisse der Studie (vor allem bezüglich der Absolventen) zeigen, dass die Mobilität der Genfer zwischen den Kantonen während ihrem Ausbildungsverlauf niedrig ist, was auf die geographische Lage des Kantons zurückzuführen ist, und dass sich die Mobilitäten im Wesentlichen auf den Kanton Vaud konzentrieren (vor allem, um die EPFL zu besuchen).

Weiterhin wurden den Jugendlichen Fragebögen ausgehändigt. Vor allem zwei Erhebungen dienten als Referenz. Die eine (Kaiser & Rastoldo, 2007), bei der die Gesamtheit der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I ein Monat vor Ende der Schulpflicht befragt wurde (N=3295), thematisiert die Art und Weise, wie sie sich orientieren (Teil 3.1.1); die andere (Davaud & Rastoldo, 2012b; Bachmann Hunziker & al., 2014), bei der die Gesamtheit der Absolventen der Sekundarstufe II befragt wurde (N=4798), beschreibt die Situation 18 Monate nach Erhalt des Abschlusses (Teil 3.3). Alle Forschungsberichte sowie die verschiedenen Fragebögen können auf der Internetseite des SRED eingesehen werden³.

3 Ergebnisse

Die Ergebnisse sind in drei Teile gegliedert: Die Übergänge zwischen der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II sowie die Bedingungen beim Eintritt in die berufliche Bildung; die Verläufe von Ausbildungen in der Sekundarstufe II, die zu beruflichen Zertifikaten führen; und die Situation der Jugendlichen 18 Monate

3 <http://www.geneve.ch/sred/publications/>

nach Erhalt ihres Zertifikats (Übergänge in das Erwerbsleben und an die Hochschulen).

3.1 Der Eintritt in die berufliche Bildung

Die Aspirationen nach der obligatorischen Schule zeigen drei stark strukturierte Dynamiken (Abbildung 1). Ungefähr einer von zwei Jugendlichen zieht den gymnasialen Zweig im Jahr nach dem *Cycle d'orientation* (CO)⁴ in Erwägung, tatsächlich schlagen aber ungefähr 80% derjenigen, die „berechtigt“ sind, den gymnasialen Weg ein. Demnach ist festzustellen, dass die Verbindung zwischen obligatorischer Schule und dualer Ausbildung nahezu verschwindet: Weniger als 5% beginnen nach dem CO eine duale Ausbildung. Ungefähr 15% der Jugendlichen gelingt es nach der obligatorischen Schule nicht, direkt in eine qualifizierende Ausbildung einzumünden; sie besuchen zu Beginn der Sekundarstufe II eine Übergangsmassnahme.

4 Der *Cycle d'orientation* im Kanton Genf umfasst die letzten drei Schuljahre der obligatorischen Schule.

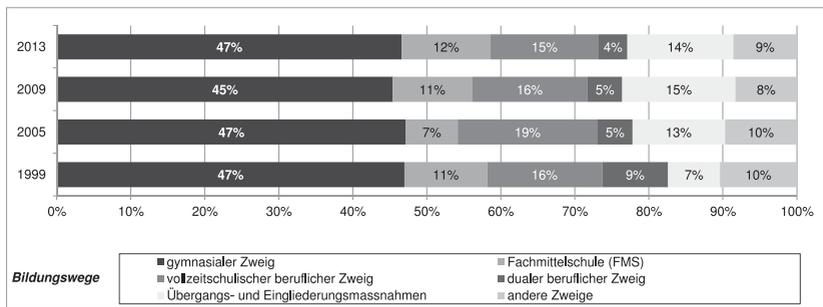


Abbildung 1 Tatsächliche Verläufe der Schüler nach der letzten Klasse im CO...

	Wiedermolung CO	Gymnasialer Zweig	Berufsausbildung inkl. Maturität	Vollzeitschulische Berufsausbildung EFZ	Duale Berufsausbildung EFZ	Berufsausbildung EBA	FMS	Eingliederungsmassnahmen	Andere (nicht in einer Center Schule, Privatschule etc.)	Insgesamt
A versetzt (N=2580)		78%	9%	2%	1%		7%	0%	3%	100%
A nicht versetzt (N=263)	13%		1%	26%	6%		43%	5%	6%	100%
B mit mind. 1 starkem Niv. (Dt. oder Mathe.) versetzt (N=561)	1%	6%	4%	41%	5%	<1%	38%	1%	5%	100%
B mit mind. 1 starkem Niv. (Dt. oder Mathe.) nicht versetzt (N=115)	3%	0%	0%	5%	2%		7%	74%	10%	100%
B mit zwei normalen Niv. (Dt. und Mathe.) versetzt (N=292)	1%			5%	8%	<1%	6%	77%	3%	100%
B mit zwei normalen Niv. (Dt. und Mathe.) nicht versetzt (N=174)	21%		1%	0%	10%	3%	0%	60%	9%	100%
Insgesamt (N=3985)	2%	51%	7%	9%	3%	<1%	13%	11%	4%	100%

... nach dem schulischen Niveau, für den Jahrgang, der im Juni 2013 den CO verlässt (N = 3985).

Anmerkungen: Die Daten stammen aus der Schuldatenbank des Kantons Genf und des CO (Versetzungsstatus). In der unteren Zeile wurden nur Schüler gezählt, die zu „normalen“ Gruppierungen gehören und die bewertet wurden. Schüler aus spezifischen Sektionen, Gastschüler oder Schüler mit unvollständiger Bewertung wurden nicht berücksichtigt. Die schulischen Niveaus sind aufgeschlüsselt nach Gruppierung (A, höhere Anforderungen; B, geringere Anforderungen) sowie nach Versetzung am Schuljahresende und in der Gruppe B zusätzlich danach, ob man in einem anspruchsvolleren Niveau in Deutsch und/oder in Mathematik ist. Diese Abstufung lässt sich global wie ein Massstab für den zunehmenden schulischen Schwierigkeitsgrad lesen.

Die Präferenz für das Gymnasium folgt einer langjährigen und stabilen Entwicklung; die Hinwendung zur dualen Ausbildung ist seit langem schwach ausgeprägt und tendiert dazu, noch weiter abzunehmen, wohingegen sich immer mehr den Übergangsmassnahmen zuwenden, die zunehmend Jugendliche aufnehmen, die

nach dem CO die Eingangsvoraussetzungen für schulische Ausbildungen nicht erfüllen und die den Anforderungen des dualen Ausbildungsmarktes nicht gerecht werden. In der beruflichen Bildung werden zu diesem Zeitpunkt vor allem Ausbildungen angestrebt, die vollzeitschulisch und oft in Kombination mit der beruflichen Maturität angeboten werden. Hier finden sich etwas weniger als 20% einer Schülerkohorte wieder.

3.1.1 Bedingungen der Verläufe

Die Ursachen dieser Verlaufsmuster sind sowohl institutioneller Natur als auch abhängig von den Orientierungsstrategien der Jugendlichen.

Die obligatorische Schule in Genf ist institutionell nicht sehr selektiv; ein grosser Teil der Jugendlichen kann entsprechend den gymnasialen Zweig in Erwägung ziehen. Die Tatsache, dass 80% der berechtigten Jugendlichen diesen Weg tatsächlich wählen, ist keine Genfer Besonderheit, die waadtländischen Schüler machen es genauso (Stocker, 2011). Die Besonderheit in Genf besteht in dem grossen Anteil an Schülern, die diesen Weg in Erwägung ziehen können (fast zwei Drittel eines Jahrgangs).

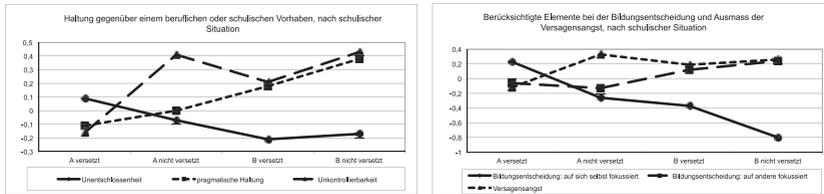
Die Jugendlichen betrachten den gymnasialen Weg oft als denjenigen mit den meisten anschliessenden Bildungsoptionen, insbesondere weil er den direkten Zugang zu den Universitäten eröffnet. Diese Denkweise ist der Art und Weise, wie sich Absichten am Ende des CO entwickeln, sehr ähnlich (Kaiser & Rastoldo, 2007).

Vier Dimensionen strukturieren die beruflichen oder schulischen Vorhaben der Schüler⁵. Die erste ist eine allgemeine, eher abwartende Erkundungshaltung, in der die Schüler anderen (Eltern, Freunden, Lehrkräften, etc.) zuhören, ihre Vorhaben diskutieren und Vorschlägen gegenüber offen sind. Diese Dimension ist bei allen Schülertypen gleichermaßen verbreitet⁶.

Die anderen Dimensionen der Entwicklung eines Bildungsvorhabens (Abbildung 2) unterscheiden Schülergruppen, die nach schulischem Niveau klassifiziert werden (A, anspruchsvollere Gruppe, vs. B, weniger anspruchsvoll; und am Ende der Sekundarstufe I versetzt oder nicht).

5 Die Dimensionen gehen aus Hauptkomponentenanalysen hervor.

6 Aufgrund des nicht diskriminierenden Charakters wird diese Dimension in Abbildung 2 nicht dargestellt.



Anmerkungen: Die Abbildungen fassen einen Katalog an Meinungsfragen zusammen und werden für jede Gruppe ausgehend vom Durchschnitt der zentrierten und reduzierten Faktorenstände gebildet. Die kommentierten Unterschiede basieren auf Varianzanalysen von zwei Faktoren (Gruppe A vs. Gruppe B; versetzte Schüler vs. nicht versetzte Schüler) bei einem Schwellenwert von $p < .01$. Die Homogenität der Varianzen wurde getestet und im Zweifel wurden die Effekte durch nicht-parametrische Tests bestätigt (Mann-Whitney). Gruppe A versetzt: $N = 2150$; Gruppe A nicht versetzt: $N = 192$; Gruppe B versetzt: $N = 679$; Gruppe B nicht versetzt: $N = 246$.

Abbildung 2 Die Determinanten der Orientierung am Ende der Sekundarstufe I.

Unter Gefühl der *Unkontrollierbarkeit* werden Antworten zusammengefasst wie „ich habe manchmal den Eindruck, dass mir alles entgleitet“ oder „jedes Mal, wenn ich Pläne angehe, hindert mich etwas oder jemand daran, sie zu realisieren“. Während versetzte Schüler der Gruppe A dieses Gefühl kaum haben, ist es vor allem typisch für nicht versetzte, aber auch für versetzte Schüler der Gruppe B.

Manche Jugendliche empfinden ihre aktuelle Situation noch als vage und zögern im Hinblick auf ein Vorhaben entsprechend oder erklären, dass sie noch nicht genügend darüber nachgedacht haben. Dieses Gefühl der *Unentschlossenheit* entspricht eher den Schülern der Gruppe A als denen der Gruppe B.

Die *pragmatische Haltung* wird bekundet durch Antworten wie „es bringt nichts, sich die Zukunft auszumalen, was zählt ist die Gegenwart“, „es bringt nichts, Pläne zu machen, man muss sich der Arbeit anpassen, die man findet“. Die Schüler der Gruppe B sind eher „pragmatisch“ als diejenigen der Gruppe A, und genauso verhält es sich bei den nicht versetzten Schülern im Vergleich zu den versetzten Schülern.

Die Schüler schätzten eine weitere Reihe an Aspekten ein, welche die Orientierungsentscheidungen möglicherweise strukturieren. Zwei zentrale Dimensionen bilden die Varianz der Antworten ab. Die *Fokussierung auf sich selbst* stellt zum Beispiel die Frage in den Vordergrund, wie stark sie sich auf die eigenen intellektuellen Fähigkeiten oder auf die eigenen Interessen konzentrieren. Sie betrifft vor allem versetzte Schüler der Gruppe A. Die *Fokussierung auf andere* betont eher die Ratschläge aus dem familiären Umfeld, was Familie, Freunde oder sogar

Lehrkräfte über die jeweilige Person denken. Sie ist vor allem charakteristisch für Schüler der Gruppe B.

Eine andere Zusammenstellung an Fragen, welche die Risiken eines schulischen Versagens oder die Angst vor Arbeitslosigkeit thematisieren, lässt eine Dimension erkennen, die mit *Versagensangst* zusammenhängt, die bei versetzten Schülern der Gruppe A merklich geringer ist.

Die Schüler, die ihre obligatorische Schulzeit ohne besondere schulische Schwierigkeiten beenden (versetzte Schüler der Gruppe A), nehmen bezüglich ihrer Aspirationen im Allgemeinen eine explorative Haltung ein. Selten geht damit ein konkretes Vorhaben einher, doch der Jugendliche, der denkt (oder weiss), dass er Zeit hat, um ein Vorhaben zu entwickeln, und der sich als Meister seines Schicksal betrachtet, kontrolliert die Situation. Das Interesse am gymnasialen Zweig bringt einige Vorteile mit sich: Ein hohes Anforderungsniveau, eine starke soziale Anerkennung, eine generalistische Ausbildung und viele Möglichkeiten zur Umorientierung. Diejenigen, die über ihre Wahl entscheiden können, bevorzugen zu diesem Zeitpunkt ihres Bildungsweges oft eine konstruktive und beherrschte Unentschlossenheit, durch die der Entscheidungsprozess verzögert wird.

Das andere Extrem stellen Schüler in einer schwierigen Situation dar, in der ihnen ihre Zukunft entgleitet, die sie kaum mit ihren Aspirationen verbinden können (dennoch sind sie weniger „unentschlossen“ als die besten Schüler). Sie nehmen die Zukunft an, hängen sehr von anderen sowie von Gelegenheiten ab, die sich bieten könnten. Dass sie häufig Übergangsmassnahmen besuchen, spiegelt diese Umstände der Orientierungsschwierigkeiten für diese Schüler gut wider.

Tabelle 1 Situation der Schüler, die im Jahr 2012 (31.12.) in der ersten Klasse der Sekundarstufe II und in Übergangsmassnahmen waren, im Jahr 2013.

	Zweite Klasse im selben Bildungsgang	Erste Klasse im selben Bildungsgang (Wiederholung)	Wechsel des Bildungsganges (Umorientierung)	Ohne Ausbildung in Genf
Gymnasium (N= 2'689)	70%	12%	15% (7% wechseln in einen beruflichen Zweig, insbesondere mit Berufsmaturität)	3%
Fachmittelschule (N=960)	61%	14%	9% (8% wechseln in den beruflichen Zweig, insbesondere EFZ dual)	16%
Schulische Berufsausbildung (N=989)	56%	18%	17% (6% wechseln in den beruflichen Zweig, insbesondere EFZ dual)	8%
Duale Ausbildung (N=1517)	70%	10%	3% (2% wechseln in den beruflichen Zweig, insbesondere EBA)	17%
Ausbildung inklusive Berufsmaturität (dual und schulisch) (N=612)	72%	4%	21% (18% wechseln in den beruflichen Zweig, insbesondere vollzeitschulisch)	2%
Eidgenössisches Berufsattest (N=190)	74%	3%	4% (im wesentlichen EFZ dual)	19%
Übergangsmassnahme (N=846)	15% bleiben ein zweites Jahr in einer Übergangsmassnahme		46% (31% wechseln in den beruflichen Zweig: 15% EFZ dual, 9% EFZ schulisch und 7% EBA)	39%

Anmerkungen: Die Daten stammen aus der Schuldatenbank des Kantons Genf. Wechsel des Berufes oder der Sektion innerhalb eines Bildungsganges wurden nicht gezählt. Die Jugendlichen ohne Ausbildung in Genf haben entweder den Kanton verlassen (Mobilität zwischen Kantonen oder international) oder ihre Ausbildung temporär oder definitiv abgebrochen. Umorientierungen aus der beruflichen Bildung heraus finden in Richtung allgemeinbildender, privater oder spezialisierter Ausbildungen statt.

3.1.2 Umorientierungen nach dem ersten Jahr in der Sekundarstufe II

Zwischen der gymnasialen Präferenz der einen und der Schwierigkeit der anderen, in qualifizierende Zweige der Sekundarstufe II einzumünden, sind die beruflichen (vor allem dualen) Ausbildungen etwas marginalisiert, was aber nicht endgültig ist. In dem Jahr, das dem Eintritt in die Sekundarstufe II folgt, gibt es

zahlreiche Umorientierungen, Anpassungen und grundlegende Richtungswechsel (Tabelle 1). Nach einem Jahr Erfahrung in einem Zweig der Sekundarstufe II oder in einer Übergangsmassnahme hat mehr als die Hälfte eines Jahrgangs einen nicht-linearen Ausbildungsverlauf zu Beginn der Sekundarstufe II⁷ (Wechsel des Bildungsganges, Wechsel des Berufes, Wiederholung, Durchlaufen einer Übergangsmassnahme, vorläufige oder endgültige Unterbrechung der Ausbildung insgesamt), sei es aufgrund der schulischen Ergebnisse oder weil eine Entscheidung gereift ist.

Drei Bewegungen fassen die Bildungsverläufe zu Beginn der Sekundarstufe II zusammen: Relativ häufige Wiederholungen der 1. Klasse der Sekundarstufe II, vor allem für Ausbildungen, die in der Schule stattfinden; eine grosse Anzahl an Umorientierungen, die oftmals in berufliche Bildungswege münden; und vorzeitige Abbrüche nach einem Jahr in der Sekundarstufe II, obwohl der Übergang zwischen dem CO und der Sekundarstufe II recht integrativ ist. Tatsächlich kommt es gerade zu diesem Zeitpunkt zu den meisten Ausbildungsabbrüchen, vor allem nach einer Übergangsmassnahme, aber auch nach einem Jahr in der dualen Ausbildung oder der Fachmittelschule (FMS) (Petrucci & Rastoldo, 2014).

Ein Jahr nach dem Beginn der Sekundarstufe II werden die Pläne, die am Ende der obligatorischen Schule gefasst wurden, in einer zweiten Stufe des Orientierungs-Auswahl-Prozesses weitgehend korrigiert. Im ersten Anlauf wenden sich die Jugendlichen eher Schulen zu, die allgemeinbildenden Ausbildungen anbieten, wobei sie das höchstmögliche Anforderungsniveau anstreben. Im Folgejahr finden zunehmend Umorientierungen hin zu beruflichen, häufig dualen, Ausbildungen statt, wobei manchmal das Ausbildungsniveau angepasst wird. Von denen, die eine Übergangsmassnahme besuchen, mündet im Folgejahr fast die Hälfte in eine qualifizierende Ausbildung, aber fast genauso viele unterbrechen ihre Ausbildung nach einem Übergangsjahr.

Dieser „zwei-phasige“ Eintritt in die Sekundarstufe II veranschaulicht eine Logik der Versuche und der Anpassungen, in der Pläne, die ein Maximum an offenen Möglichkeiten lassen, bevorzugt werden. Die Orientierung erscheint entsprechend als ein iterativer Prozess, in dem sich die Anforderungen der Umwelt und die Aspirationen der Jugendlichen wechselseitig beeinflussen und der den Beginn der Ausbildungen auf der Sekundarstufe II weitgehend überschattet.

7 51% der nicht-linearen Verläufe von Jugendlichen, die im Schuljahr 2011-2012 in die Sekundarstufe II eingetreten sind. Quelle : Schuldatenbank des Kantons Genf.

3.2 Die Berufsbildungsverläufe

Die vergangene Zeit zwischen dem Austritt aus dem CO und dem Erhalt des EFZ ist ein Indikator, der es ermöglicht, die Linearität der Ausbildungsverläufe zu erfassen (Tabelle 2). Je mehr sie von der theoretischen Dauer der vorgesehenen eidgenössischen Verordnung (je nach Beruf 3 oder 4 Jahre für ein EFZ) abweicht, desto eher sind die schulischen Verläufe komplex und von Unterbrechungen der Schulzeit, von Umorientierungen oder von Wiederholungen geprägt.

Tabelle 2 Tatsächliche Dauer der Ausbildungen bis zum Erhalt eines EFZ.

Anteil des Schüler, die nach Abschluss des Cycle d'orientation einen Bildungsweg eingeschlagen haben, der zu einem Abschluss auf Sekundarstufe II führt.
Die Dauer ihres Bildungswegs

	theoretische Dauer	entspricht der theoretischen Dauer	+1 Jahr	+2 Jahre	+3 Jahre	+4 Jahre	+5 Jahre	+6 Jahre	+7 Jahre oder mehr	durchschnittliche Dauer (in Jahren und Zehnteljahren)	durchschn. Dauer – theoret. (in Jahren und Zehnteljahren)
EFZ dual	4 Jahre	20%	22%	21%	14%	9%	9%	5%	1%	6,2	2,2
EFZ Vollzeit	4 Jahre	48%	30%	12%	5%	1%	1%	2%	1%	5,0	1,0
EFZ insgesamt	4 Jahre	35%	27%	16%	9%	5%	5%	3%	1%	5,5	1,5
EFZ dual	3 Jahre	7%	16%	18%	17%	16%	12%	7%	8%	6,2	3,2
EFZ Vollzeit	3 Jahre	28%	38%	16%	3%	4%	4%	3%	4%	4,7	1,7
EFZ insgesamt	3 Jahre	14%	23%	17%	13%	12%	9%	6%	4%	5,7	2,7

Anmerkungen: Die EFZ für Erwachsene wurden von der Analyse ausgeschlossen. Des Weiteren haben 24% der Absolventen eines EFZ (395 Jugendliche) während ihrer Schulzeit keinen Genfer CO besucht und wurden daher nicht berücksichtigt.

Von den Absolventen eines 3-jährigen EFZ haben es tatsächlich nur 14% innerhalb von 3 Jahren nach dem Ende des CO erhalten, die durchschnittliche Dauer liegt bei 5.7 Jahren, ist im Schnitt also um 2.7 Jahre höher. Die schulischen Verläufe der Absolventen eines 4-jährigen EFZ weichen von der theoretischen Dauer etwas weniger stark ab. Mehr als ein Drittel der Jugendlichen erhält es 4 Jahre nach dem CO und die durchschnittliche Abweichung beträgt 1.5 Jahre (gut halb so lang wie für die 3-jährigen EFZ).

Die Dauer variiert auch in Abhängigkeit von der Art des EFZ. EFZ, die vollzeitschulisch absolviert werden, wurden schneller erworben als die EFZ auf alternierenden Wegen, insbesondere weil die dualen Ausbildungen in Genf nur selten direkt nach dem CO begonnen werden (siehe Abschnitt 3.1).

Eine Reihe an „Markierern“ ermöglicht es, die Komplexität der Wege von Inhabern eines beruflichen Abschlusses zu beschreiben. Beachtliche Unterschiede kommen je nach Abschluss zum Vorschein (Tabelle 3).

Die Inhaber einer im EFZ integrierten beruflichen Maturität sind diejenigen, die während ihres Bildungsweges die wenigsten Umwege gemacht haben. Fast einer von zwei Absolventen hat einen linearen Bildungsweg hinter sich und Wiederholungen sind selten (4%). Von Umorientierungen während der Sekundarstufe sind 38% von ihnen betroffen. Im Wesentlichen handelt es sich dabei um den Besuch einer gymnasialen Ausbildung vor dem Beginn einer beruflichen Maturität. Ungefähr einer von fünf Absolventen hat während seinem Bildungsweg eine Unterbrechung der Schulzeit erlebt.

Im Gegensatz dazu haben Absolventen eines EBA schwierigere Verläufe hinter sich. Sie haben während der obligatorischen Schule oftmals spezialisierten Unterricht besucht (44%) und sind nach dem CO häufig in Übergangsmassnahmen abgezweigt. Der Anteil an linearen Verläufen ist marginal (12%) und mehr als vier von zehn Absolventen haben die Schulzeit unterbrochen.

Auf dem Niveau EFZ sind die Profile je nach Art der Ausbildung (dual vs. vollzeitschulisch) verschieden. Jugendliche, die eine alternierende Ausbildung absolvieren, erleben im Laufe ihrer Bildungskarriere mehr Wiederholungen (19%), mehr Unterbrechungen der Schullaufbahn (46%) und mehr Besuche von Übergangsmassnahmen (27%) als ihre Kameraden, die sich für ein vollzeitschulisches EFZ entschieden haben. Umorientierungen vor dem Beginn einer EFZ-Ausbildung betreffen dagegen alle Absolventen eines EFZ im nahezu gleichen Verhältnis. Die Art dieser Umorientierungen ist jedoch unterschiedlich. Während die dualen EFZ-Inhaber in der Sekundarstufe II zunächst die FMS besucht haben, waren diejenigen, die ihr EFZ schulisch erworben haben eher im gymnasialen Bildungszweig (27%). Hervorzuheben ist auch, dass 31% der Absolventen des dualen Systems davor eine schulische Berufsausbildung besucht haben.

Tabelle 3 Merkmale des Ausbildungsverlaufes je nach Art des beruflichen Abschlusses.

	EFZ vollzeit- schulisch (n=363)	EFZ dual (n=739)	EBA (n=81)	Berufliche Maturität innerhalb eines EFZ (n=134)
1. Wiederholung während einer qualifizierenden Ausbildung	12%	19%	14%	4%
2. Temporäre Unterbrechung während der Sekundarstufe II	15%	46%	43%	19%
3. Umorientierung während der Sekundarstufe II	51%	55%	4%	38%
<i>Davon 3.1 Besuch der FMS</i>	12%	32%	2%	6%
<i>3.2 Besuch des Collège</i>	27%	13%		31%
<i>3.3 Wechsel von einer Vollzeitberufsausbildung in eine duale</i>		31%		7%
4. Besuch von Übergangsmassnahmen	8%	27%	57%	2%
5. Anteil an linearen Verläufen	28%	8%	12%	47%
6. Anteil an Jugendlichen, die bereits einen Abschluss haben	10%	14%		9% *
7. Besuch von spezialisiertem Unterricht (Primarstufe oder Sekundarstufe I)	2%	6%	44%	

* Exkl. EFZ, die mit einer beruflichen Maturität einhergehen.

Anmerkungen: Berücksichtigt wurden nur Absolventen, die ihre obligatorische Schulzeit in Genf abgeschlossen haben. Die Inhaber von EFZ für Erwachsene wurden ausgeschlossen. Die beruflichen Maturitäten wurden im Wesentlichen vollzeitschulisch erworben und die EBA im dualen Modus. Die Prozentsätze, die in der Tabelle angegeben werden, sind nicht kumulativ, die gleiche Person kann in mehreren Kategorien auftauchen.

Man muss auch betonen, dass ungefähr einer von zehn Absolventen ein EFZ nach dem Erhalt eines ersten Abschlusses erwirbt (EBA oder ein anderes EFZ, aber vor allem ein Zeugnis der FMS). Die berufliche Ausbildung ist daher zum Teil auch eine zweite Ausbildung auf der Sekundarstufe II.

Auch je nach Berufsfeld variiert die Zeit bis zum Erhalt eines EFZ sehr stark (Tabelle 4). Die Absolventen der Berufsfelder „Bau“, „Technik“ und „Kunstgewerbe“ haben linearere Verläufe (die tatsächliche Dauer ist nahe an der theoretischen Dauer). Dagegen brauchen Absolventen im Gesundheitswesen oder im sozialen Bereich mit einer Abweichung von 4.4 Jahren im Verhältnis zur theoretischen Dauer mehr Zeit, um ein EFZ zu erhalten.

Mehrere Aspekte können die höhere Dauer der Ausbildungen im Feld „Gesundheit und Soziales“ erklären. Bei den Schülern haben nahezu sechs von zehn Absolventen eine FMS besucht, bevor sie sich für ein EFZ im Berufsfeld „Gesundheit und Soziales“ entschieden haben, und 38% von ihnen haben bereits ein anderes Zertifikat (vorwiegend einen Abschluss der FMS) erworben. Darüber hinaus können das Absolvieren von vorbereitenden Praktika sowie die begrenzte Anzahl an Ausbildungsplätzen im Gesundheitswesen Jugendliche zwingen, ein Jahr zu warten, bevor sie die gewünschte Ausbildung beginnen können, was momentan den grossen Anteil an Unterbrechungen der Schullaufbahn erklärt (67%).

Tabelle 4 Abweichung zwischen der tatsächlichen und der theoretischen Dauer einer Ausbildung (EFZ), nach Berufsfeld.

Berufsfelder	Abweichung von der theoretischen Dauer (in Jahren)
Kunstgewerbe (n=76)	1.4
Handel (n=563)	2.7
Bau (n=168)	2.0
Dienstleistungen, Hotel- und Gaststättengewerbe (n=68)	2.5
Technik (n=216)	1.6
Natur und Umwelt (n=26)	3.1
Gesundheit und Soziales (n=119)	4.4
Insgesamt (n=1236)	2.5

Diese komplexen Ausbildungsverläufe sind für manche Ergebnis einer bewussten Entscheidung, insbesondere die Präferenz für eine schulische Ausbildung nach dem CO, um z. B. eine anspruchsvolle Berufswahl auszuprobieren, die anschliessend verlassen wird, um sich neu zu orientieren (siehe Abbildung 2 „Unentschlossenheit“). Andere, die zahlreicher sind, erleiden diese längeren Wege eindeutig.

Diese setzen sich aus mehreren Versuchen zusammen, um trotz fortwährenden schulischen Schwierigkeiten in eine Ausbildung zu gelangen oder sich dort zu halten. Entscheidung oder Kontrolle über das eigene Schicksal haben hier nur wenig Platz (siehe Abbildung 2 „Unkontrollierbarkeit“ und „pragmatische Haltung“). Diese Umwege im Bildungsverlauf werden entsprechend, so die Annahme, unterschiedlich erlebt. Beim ersten Mal sind Umorientierungen wahrscheinlich einfacher zu akzeptieren, während beim zweiten Mal eher das Gefühl eines Scheiterns oder Leidens dominieren dürfte (Lamamra & Duc, 2013).

3.3 Verlauf nach dem Berufsabschluss

Der Übergangsprozess von Jugendlichen, die während den 18 Monaten nach Erhalt ihres Abschlusses ihren Berufsverlauf beschreiben, ist noch nicht abgeschlossen. Linearität ist hier nicht die Norm. Tatsächlich erlebt nur ein Drittel der Jugendlichen den Verlauf zwischen dem Abschluss und der Situation 18 Monate später als direkt und denkt, dass diese Situation im Folgejahr stabil bleiben wird. Die Wege der anderen Absolventen sind durch Übergangsaktivitäten (Ausbildung, Arbeitsplatz, Arbeitssuche, Sprachpraktikum) gekennzeichnet. Sie denken, dass sich ihre Situation im Folgejahr verändern wird.

Dieser Moment des Übergangs wird nach Art des Abschlusses durch die generelle Orientierung (Fortsetzung der Ausbildung oder Eingliederung in den Arbeitsmarkt) und durch die Qualität des Übergangs ins Erwerbsleben erfasst. Diese wird durch das Risiko gemessen, sich 18 Monate nach dem Abschluss auf Arbeitssuche zu befinden, was die Indikatoren der Qualität des Übergangs ins Erwerbsleben insgesamt gut zusammenfasst⁸.

Generell hat einer von zwei Genfer Absolventen eineinhalb Jahre nach dem Erhalt seines beruflichen Zertifikats einen Arbeitsplatz gefunden, 12% von ihnen sind auf Arbeitssuche (Abbildung 3). In 29% der Fälle entscheiden sich die Absolventen für weiterführende Bildungsmassnahmen. Ungefähr 10% der Jugendlichen sind während der Suche in einer anderen Situation. Diese letztgenannte Kategorie umfasst vor allem diejenigen, die Bürgerpflichten (Militär- oder Zivildienst) wahrnehmen oder die im Rahmen eines Sprachaufenthaltes reisen. Diese Situationen sind meistens vorübergehend.

8 Die anderen Indikatoren beziehen sich vor allem auf die Vertragsart, auf die Erwerbsquote und auf den Beschäftigungsstatus.

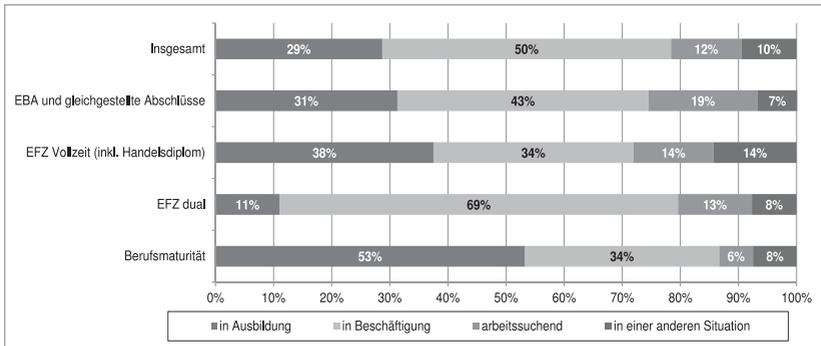


Abbildung 3 Situation der Genfer Inhaber eines Berufsabschlusses 18 Monate nach dessen Erhalt, nach Art des Abschlusses.

Die Verläufe nach dem Abschluss variieren merklich nach Art des beruflichen Zertifikats. Vor allem die dualen EFZ und in geringerem Ausmass die EBA sind eher auf einen Übergang ins Erwerbsleben ausgerichtet, dagegen münden die EFZ, die vollzeitschulisch erworben werden, und die Berufsmaturitäten (vor allem, wenn sie vollzeitschulisch erworben werden) häufiger in eine Fortsetzung der Ausbildung.

Eine logistische Regression ermöglicht es, die Faktoren, welche die Situation nach dem Abschluss (Tabelle 5) beeinflussen, besser zu erfassen. Die Modelle legen den Fokus einerseits auf den Gegensatz zwischen der Fortsetzung des Bildungsweges und dem Eintritt ins Erwerbsleben (Beschäftigung oder Arbeitssuche), andererseits auf die Wahrscheinlichkeit, 18 Monate nach dem Berufsabschluss arbeitssuchend oder beschäftigt zu sein.

Bei ansonsten gleichen Bedingungen erkennt man in der Ausrichtung der Jugendlichen die strukturierende Rolle des Abschlusses. Das duale EFZ ist der Archetyp der Ausbildung, die zur Aufnahme einer Berufstätigkeit führt. Es ist nicht nur stärker auf die Berufstätigkeit ausgerichtet, auch das Risiko der Arbeitslosigkeit ist geringer. Die Berufsmaturität ist deutlich mehr auf eine Fortsetzung des Bildungsweges ausgerichtet. Obwohl sie ursprünglich geschaffen wurde, um den Zugang zu den Fachhochschulen zu ermöglichen, wird die Berufsmaturität auch als zusätzlicher Vorteil im Hinblick auf den Übergang ins Erwerbsleben genutzt, was das geringere Arbeitslosigkeitsrisiko bestätigt. Ein EFZ, das schulisch absolviert wird, prädestiniert eher für eine Fortsetzung des Bildungsweges als eine duale Ausbildung.

Tabelle 5 Wahrscheinlichkeit des Eintritts in das Erwerbsleben (vs. Fortsetzung des Bildungsweges) 18 Monate nach Erhalt des Berufsabschlusses und Wahrscheinlichkeit, 18 Monate nach Erhalt des Berufsabschlusses beschäftigt zu sein (vs. arbeitssuchend).

erklärende Variablen	Effekt Modell 1 (Erwerbsleben vs. Ausbildung)	Exp(B) Modell 1 relative Chancen für den Eintritt ins Erwerbsleben (vs. Ausbildung) 18 Monate nach dem Berufsabschluss	Effekt Modell 2 (Arbeitssuche vs. Beschäftigung)	Exp(B) Modell 2 relatives Risiko, 18 Monate nach dem Berufsabschluss arbeitssuchend zu sein (vs. beschäftigt)
Art des Abschlusses				
EFZ dual	réf.		réf.	
EFZ Vollzeit und Handelsdiplom	++	0,2	++	2,2
Berufsmaturität	++	0,1	ns	--
EBA-eidg. Anlehr-Attest und gleichgestellte Abschlüsse	++	0,2	++	3,1
Geschlecht				
weiblich	réf.		réf.	
männlich	++	0,7	ns	--
Sozioprofessionelle Kategorie				
Mittlere sozioprof. Kategorie	réf.		réf.	
Höhere sozioprof. Kategorie	+	0,7	ns	--
Niedrige sozioprof. Kategorie	ns	--	ns	--
Tätigkeitsfeld				
Handel	réf.		réf.	
Kunstgewerbe	ns	--	+	1,8
Bau	++	2,9	++	0,5
Natur und Umwelt	++	2,1	+	0,3
Gesundheit und Soziales	++	3,1	++	0,1
Nahrungs-, Hotel- und Gaststättengewerbe	ns	--	ns	--
Technik	ns	--	ns	--
Migrationshintergrund				
Frankophon	réf.		réf.	
in der CH geboren und nicht frankophon	ns	--	ns	--
anderswo geboren und nicht frankophon	ns	--	ns	--

Anmerkungen: Der Prozentsatz der in Modell 1 erklärten Varianz ist 27%. Effekt = „++“ $p < 0.01$; „+“ $p < 0.05$; „ns“ nicht signifikant. Der Prozentsatz der in Modell 2 erklärten Varianz ist 12%. Effekt = „++“ $p < 0.01$; „+“ $p < 0.05$; „ns“ nicht signifikant

Auf dem Arbeitsmarkt ist das Risiko der Arbeitslosigkeit dagegen höher. Eine im Wesentlichen schulische Laufbahn macht den Übergang ins Erwerbsleben ein wenig schwieriger, während sie die Fortsetzung des Bildungsweges begünstigt. Das EBA führt häufig zu einer Fortsetzung der Ausbildung und wird zu einer Art Propädeutikum für ein EFZ. Diejenigen, die ihre Ausbildung nach dem EBA beenden, haben es relativ schwer, mit einem gering qualifizierenden Abschluss auf einem anspruchsvollen Arbeitsmarkt Fuss zu fassen. Darüber hinaus erhalten sie im Schnitt ein geringeres Salär als die Inhaber von dualen EFZ, wenn sie eine Beschäftigung aufnehmen (Kammermann, Balzer & Hättich, 2013).

Das Tätigkeitsfeld spielt auch eine Rolle. Die Bereiche „Gesundheit und Soziales“, „Bau“ und „Natur und Umwelt“ sind eher auf den Arbeitsmarkt ausgerichtet und bleiben von Phasen der Arbeitssuche relativ gesehen verschont. Dagegen scheint das Kunstgewerbe mehr arbeitssuchende Jungabsolventen aufzuweisen.

Wie es auch schon für die Gesamtschweiz festgestellt wurde (Scharenberg & al., 2014), absolvieren Jugendliche, die aus einem begünstigten Umfeld kommen, häufiger ein Studium. Der Übergang zwischen der Berufsbildung und einem nachfolgenden Studium ist wie der Rest des Bildungssystems von einer gewissen Chancenungleichheit geprägt. Jugendliche Männer nehmen nach einem beruflichen Abschluss häufiger ein Studium auf, jugendliche Frauen, die nach der Sekundarstufe II ein Studium aufnehmen möchten, besuchen häufiger generalistische Studiengänge (Bachmann Hunziker & al., 2014).

Für die zwei Modelle, die hier vorgestellt wurden, ist der Migrationshintergrund bei ansonsten gleichen Bedingungen nicht signifikant. Ausserdem zeigt die Analyse der notwendigen Zeit bis zur ersten Berufsausübung in Genf (76% der beschäftigten Jugendlichen haben ihren Arbeitsplatz in weniger als 3 Monaten gefunden) keinen Unterschied in Abhängigkeit vom Migrationshintergrund.

4 Diskussion

Dieser kurze Überblick über berufliche Ausbildungswege im Kanton Genf offenbart einige Aspekte der Funktionsweise der Sekundarstufe II. Während die Institution Ausbildungswege postuliert, die durch klar definierte und mit Blick auf die schulischen Ergebnisse vernünftige Berufswahlentscheidungen geregelt werden, die in prinzipiell lineare Ausbildungsverläufe münden sollen, demonstriert das Beispiel Genf die Strategie der Jugendlichen, die sich für Wege entscheiden, die selten in Verbindung zu einem konkreten beruflichen Vorhaben stehen. Sie entwickeln ihren Qualifizierungsweg etappenweise in Abhängigkeit von aufeinanderfolgenden Erfahrungen und überwiegend während der Sekundarstufe II. Die Bildungswege sind entsprechend häufig lang und geprägt von Versuchen, Nachprüfungen, Umorientierungen und sogar Neuanfängen; aber anders gesehen sind sie offener und weniger starr. Sie bieten den Jugendlichen Handlungsspielräume in der Festlegung ihrer Ausbildung. Die Berufsbildung kommt entsprechend oft an zweiter Stelle nach einem Versuch in einer allgemeinbildenden Ausbildung, die mit 15 Jahren häufig bevorzugt wird, oder – für diejenigen, die nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügten, um in eine qualifizierende Ausbildung einzumünden – nach einer Nachqualifizierung in einer Übergangsmassnahme. Die Jugendlichen werden in den verschiedenen Bildungsgängen der Sekundarstufe II sicherlich ausgebildet, aber die Abweichung zwischen „theoretischen“ und „tatsächlichen“ Verläufen zeigt, bis zu welchem Grad das Bildungssystem letztlich durch die Jugendlichen geformt wird, deren Verhalten nicht immer den institu-

tionellen Vorgaben entspricht. Sowohl das allgemeinbildende als auch das berufsbildende Bildungssystem lässt sich folglich als sozialer Raum begreifen, in dem die Jugendlichen nach ihren eigenen Kriterien eine wichtige Rolle bezüglich ihrer zukünftigen sozialen Positionierung spielen. Diesbezüglich veranschaulichen die Ereignisse, welche die Bildungsverläufe der Jugendlichen je nach Abschluss prägen, die Orientierungsbedingungen (insbesondere die Präferenz für die schulische Ausbildung nach dem CO), die schulischen Niveaustufen (die Berufsmaturität wird oft nach einem Versuch auf dem Gymnasium gewählt, das EBA als recht logische Folge einer Übergangsmassnahme) und die Anforderungen des Bildungssystems und des Arbeitsmarkts (temporäre Unterbrechungen, die je nach Bereich häufig und vor allem der notwendigen Zeit geschuldet sind, bis eine Ausbildung gefunden wird oder die Zugangsvoraussetzungen wie beispielsweise Pflichtpraktika erfüllt werden).

Dieser sequentielle Orientierungsprozess, der ein Produkt der Spannung zwischen institutionellen Möglichkeiten und Strategien der Akteure darstellt, könnte wahrscheinlich stärker in der Organisation der Sekundarstufe II berücksichtigt werden. Dies könnte zum Beispiel durch eine viel grössere Durchlässigkeit zwischen den Bildungsgängen zum Ausdruck kommen (zum Beispiel mit Hilfe von Übergängen, von partiellen Anerkennungen vorgängiger Erfahrungen, von kapitalisierbaren Einheiten⁹⁾, welche vor allem den gefährdetsten Jugendlichen mehr Halt in ihrem oft kurvigen Bildungsweg geben würde und welche vielleicht die Dauer des Bildungsweges reduzieren könnte.

Diese komplizierten Verläufe nehmen in den Anliegen der schulischen Autoritäten im Übrigen einen wichtigen Platz ein. Sie stehen dabei im Spannungsfeld zwischen dem Willen, die Ausbildungsverläufe fließender zu gestalten, der sich sowohl aus einer ökonomischen Sorge ergibt als auch aus dem Bestreben, schwache Jugendliche vor chaotischen Bildungswegen zu bewahren, und dem Willen zur Integration aller bis zu einem Abschluss, indem jugendlichen Schulabbrechern (wenn nötig) Lösungen zur Umorientierung vorgeschlagen werden, damit sie einen ersten Abschluss erwerben, was einige Bildungswege entsprechend verlängert. Die Verringerung an Umorientierungen erscheint im Übrigen in den Zielen des Haushaltsplans 2015 (République et canton de Genève, 2014).

Beim Austritt aus der Berufsbildung auf Sekundarstufe II zeichnen sich einige Konturen deutlich ab. Zunächst existiert das Risiko eines vorzeitigen Ausbildungsabbruchs: Der grösste Anteil an Ausbildungsabbrüchen findet nach beruflichen Übergangsmassnahmen und während dualen Ausbildungen auf Niveau

9 Wie beispielsweise bei der „competency-based education“, die sich in einigen Hochschulausbildungen entwickelt (Mendenhall, 2012).

EFZ und EBA statt. Nicht nur der Eintritt in die duale Berufsausbildung ist für einige Jugendliche mit schulischen Schwierigkeiten eine Herausforderung, sondern auch der Verbleib in einer Ausbildung, die nicht von allen gemeistert wird. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, Hilfs- und Begleitangebote für Jugendliche in einer beruflichen Ausbildung zu entwickeln, um sich dem Ziel zu nähern, dass fast alle eines Altersjahrgangs einen Abschluss erlangen (Rastoldo, Davaud, Evrard & Silver, 2012; Petrucci & Rastoldo, 2014).

Die Fortsetzung des Bildungsweges wird für alle Abschlüsse belegt. Insgesamt setzt einer von drei Absolventen seine Ausbildung fort. Das heisst, dass das EBA für einige sehr wohl ein Sprungbrett zu einem EFZ darstellt, und dass die Unterscheidung zwischen allgemeinbildenden Bildungsgängen, die auf die Fortsetzung des Bildungsweges ausgerichtet sind, und beruflichen Bildungsgängen, die ins Erwerbsleben führen, weitgehend verschwimmt. Jede berufliche Ausbildung kann etwa genutzt werden, um ins Erwerbsleben einzutreten oder ein nachfolgendes Studium aufzunehmen. Die Berufsmaturität, die fast gleichermassen auf Berufstätigkeit wie auf Bildung ausgerichtet ist, veranschaulicht diese doppelte Verwendung eines Abschlusses gut. Das Risiko der Arbeitslosigkeit ist in Genf für alle hoch, aber der festgestellte Abstand zwischen Inhabern eines dualen EFZ und einer Berufsmaturität einerseits und den Inhabern eines EFZ, das in einer beruflichen Schule erworben wurde, und eines EBA andererseits, zeigt, dass es vorteilhaft ist, sich eine höhere Kompetenz und/oder betriebliche Erfahrung zertifizieren zu lassen, um einen Arbeitsplatz zu finden.

Schliesslich stellt sich die Frage, ob die Situation in Genf spezifisch ist oder mit dem übereinstimmt, was anderswo geschieht. Zwei Aspekte unterscheiden die Situation recht deutlich: Eine Präferenz für schulische Bildungsoptionen, egal ob allgemein- oder berufsbildend, und eine recht moderate schulische Selektion in der Sekundarstufe I, was es einer grossen Zahl an Jugendlichen ermöglicht, sich mit 15 Jahren für den gymnasialen Zweig zu entscheiden. Ansonsten ähneln die Mechanismen in etwa dem, was sich in der Schweiz beobachten lässt (Amos & al., 2003; Meyer, Hupka-Brunner & Keller, 2012). Bildungswege werden komplexer und länger. Nach der Berufsbildung wird der Bildungsweg häufiger fortgesetzt, insbesondere aufgrund der Bedeutung der Berufsmaturität (auch wenn ihr in Genf oft ein gymnasialer Versuch vorausgeht). Die Berufsbildung nimmt vor allem nach Übergangsmassnahmen auch Jugendliche in schwierigen Situationen auf, die Mühe haben, in eine Ausbildung zu kommen und/oder sich darin bis zu einem ersten Zertifikat zu halten. Die Berufsbildungsverläufe in Genf, die insgesamt der allgemeinen Dynamik ähneln, zeigen einige Aspekte jedoch sehr viel deutlicher.

Literatur

- Amos, J., Böni, E., Donati, M., Hupka, S., Meyer, T. & Stalder, B. (2003). *Parcours vers les formations postobligatoires. Résultats intermédiaires de l'étude longitudinale TREE*. Neuchâtel : Office fédéral de la statistique.
- Bachmann Hunziker, S., Leuenberger Zanetta, S., Mouad, R. & Rastoldo, F. (2014). *Que font les jeunes 18 mois après l'obtention de leur diplôme de niveau secondaire II ? Etat des lieux dans les cantons de Vaud et de Genève*. Genève, Lausanne : SRED, URSP.
- Berthelot, J.-M. (1993). *École, orientation, société*. Paris : PUF.
- Billet, S. & Johnson, G. (2012). *Experiences of School Transitions: Policies, Practice and Participant*. Dordrecht : Springer.
- Bloomer, M. & Hodfinsion, P. (2000). Learning Careers: Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning. *British Educational Research Journal*, 26(5), 583-597.
- Boudesseul, G., Coinaud, C., Grelet, Y. & Vivent, C. (2008). Réversibilité et chemins de traverse en formation initiale. In B. Cart, J.-F. Giret, Y. Grelet & P. Werquin (Eds.), *Derrière les diplômes et certifications, les parcours de formation et leurs effets sur les parcours d'emploi* (pp. 211-221). Marseille : CEREQ.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.
- Camilleri, C. (1986). Identité et changements sociaux. Point de vue d'ensemble. In P. Tap (Ed.), *Identités et changements sociaux*. Paris : Privat.
- Cattaneo, A., Donati, M. & Galeandro Bocchino, C. (2009). Quinze ans en 1992, trente ans aujourd'hui. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 31(2), 229-248.
- Cuisinier, J.-F., Caraglio, M., Durand, B., Galicher, A. & Saguet, M. (2013). *Les parcours des élèves de la voie professionnelle*. Paris : Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche.
- Davaud, C., Mouad, R. & Rastoldo, F. (2010). *Situation des diplômés de l'enseignement public genevois, 18 mois après l'obtention de leur titre. Volée 2007*. Genève : SRED.
- Davaud, C. & Rastoldo, F. (2012a). La massification de l'enseignement secondaire II et ses effets à l'âge de la nouvelle « maturité », 1998-2008. In Ch. Magnin & Ch.-A. Muller (Eds.), *Enseignement secondaire formation humaniste et société. XVIe - XXIe siècle* (pp. 237-252). Genève : Slatkine.
- Davaud, C. & Rastoldo, F. (2012b). *Situation des diplômés de l'enseignement public genevois, 18 mois après l'obtention de leur titre. Volée 2009*. Genève : SRED.
- De Broucker, P., Gensbittel, M. & Mainguet, C. (2000). Déterminants scolaires et analyse de la transition. Namur : Service des études et de la statistique.
- Doray, P., Comoe, E., Trottier, C., Picard, F., Murdoch, J., Laplante, B., Moulin, S., Marcoux-Moisan, M., Groleau, A. & Bourdon, S. (2009a). *Parcours scolaires et modes de transition dans l'enseignement postsecondaire canadien. Note 4: Projet transitions (Vol. 45)*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Doray, P., Picard, F., Trottier, C. & Groleau, A. (2009b). *Les parcours éducatifs et scolaires. Quelques balises conceptuelles (Vol. 44)*. Montréal : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire.
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle, *Education et sociétés*, 1(7), 23-36.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

- Guichard, J. (2013). Comment aider les jeunes formés dans une école malade de l'orientation à s'orienter dans la vie ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 42(2), 181-198.
- Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009). *Facteurs de réussite dans la formation professionnelle des jeunes à risque. Rapport 29B*. Berne : CDIP.
- Hagedorn, L.S. (2012). How to define retention: A new look at an old problem. In A. Seidman (Ed.), *College Student Retention: Formula for Student Success* (pp. 81-99). Lanham, MD : Rowman & Littlefield Publishers.
- Kaiser, C., & Rastoldo, F. (2007). *Les conditions d'orientation des élèves en fin d'école obligatoire : de la préférence des uns à l'adaptation aux circonstances des autres*. Genève : SRED.
- Kammermann, M., Balzer, L. & Hättich, A. (2013), Des professionnels satisfaits de leur AFP, *Panorama*, 27(6), 16.
- Keller, A., Hupka-Brunner, S. & Meyer, T. (2010). *Parcours de formation post-obligatoire en Suisse : les sept premières années*. Bâle : Unibasel, TREE.
- Kraus, W. (1998). La fin des grands projets : le développement de l'identité dans le champ du travail comme navigation à vue. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 27-(1), 105-121.
- Lamamra, N. & Duc, B. (2013). Entrée dans le monde du travail : une expérience de la souffrance. *Revue économique et sociales*, 72(2), 65-79.
- Marcia, J.-E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3, 551-558.
- Masdonati, J., Lamamra, N., De Puy, J. & Gay-des-Combes, B. (2007). Les enjeux identitaires de la formation professionnelle duale en Suisse : un tableau en demi-teinte. *Formation emploi*, 100, 15-29.
- Masdonati, J. & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles : processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41(2), 229-253.
- Mendenhall, R. (2012). *What is competency-based education ?* Consulté le 19 août 2014 sur http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html
- Meyer, T. & Bertschy, K. (2012). The long and winding road from education to labour market: the TREE cohort six years after leaving compulsory school. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. Stalder (Eds.), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE* (pp. 92-119). Zürich : Seismo.
- Meyer, T., Hupka-Brunner, S. & Keller, A. (2012). Ausbildungen und Erwerbsverläufe des PISA 2000/TREE-Kohorte : Synopsis 2000-2007. In M. M. Bergman, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. Stalder (Eds.), *Transitions juvéniles en Suisse. Résultats de l'étude longitudinale TREE* (pp.86-91). Zürich : Seismo.
- OCDE (1996). *Regards sur l'éducation – Analyse*. Paris : OCDE.
- OCSTAT (2014). *Entreprises en relation avec un organisme de promotion économique et emplois, selon l'activité économique, en 2012*. Récupéré le 19 août 2014 de http://www.ge.ch/statistique/tel/domaines/06/06_02/t_06_02_4_03.xls
- OFPC (2014). *La formation professionnelle à Genève. Constats et données chiffrées 2014*. Genève : Office pour l'orientation, la formation professionnelle et continue.
- OFS (2014a). *Parcours et transitions - Formations professionnelles et générales au degré secondaire II*. Consulté le 19 août 2014 sur <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.404102.4034.html?open=104>

- OFS (2014b). *Indicateurs de la formation. Diplômes et compétences - Taux de maturité*. Consulté le 19 août 2014 sur <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.405102.4045.html>
- OFS (2014c). *Indicateurs de la formation. Conditions d'enseignement et d'apprentissage - Entreprises formatrices*. Consulté le 19 août 2014 sur <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.403302.4033.html?open=104#104>
- Padiglia, S. (2005). *Les transitions dans les itinéraires de formation*. Neuchâtel : IRDP.
- Padiglia, S. (2007). Itinéraires de transition et solutions transitoires en Suisse. In M. Behrens (Ed.), *La transition de l'école à la vie active ou le constat d'une problématique majeure* (pp. 13-21). Neuchâtel : IRDP.
- Perret-Clermont, A.-N. & Zittoun, T. (2002). Esquisse d'une psychologie de la transition. *Education permanente*, 1, 12-15.
- Petrucci, F. & Rastoldo, F. (2014). *Jeunes abandonnant prématurément leur formation au secondaire II à Genève. Note d'information du SRED N°62*. Genève : SRED.
- Piorunek, M. (2007). L'élaboration des projets à l'adolescence : Etude empirique auprès d'adolescents polonais. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 251-271.
- Pollien, A. (2010). Faire une pause ou bifurquer ? Essai de typologie des trajectoires de formation. *Education et sociétés*, 26(2), 123-143.
- Pollien, A. & Bonoli, L. (2012). *Parcours de formation : analyse des trajectoires de formation des personnes résidant en Suisse. FORS Working Paper Series*, 2. Lausanne : FORS.
- Rastoldo, F., Kaiser, C. & Alliata, R. (2005). *La nouvelle organisation du Cycle d'orientation. Rapport II : Choix d'options au CO et orientations au secondaire II vus par les élèves. Transitions entre les degrés 6 et 9 vues par des directions de collèges*. Genève : SRED.
- Rastoldo, F., Evrard, A. & Amos, J. (2007). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport I : Entrée en formation professionnelle et parcours de formation des diplômés*. Genève : SRED.
- Rastoldo, F., Davaud, C. Evrard, A. & Silver, R. (2012). *Les jeunes en formation professionnelle. Rapport IV : les apprentis en difficultés dans leur formation et les dispositifs de soutien*. Genève : SRED.
- République et canton de Genève (2014). *Projet de budget 2015. Tome 1*. Genève : Etat de Genève.
- Scharenberg, K., Rudin, M., Müller, B., Meyer, T. & Hupka-Brunner, S. (2014). *Parcours de formation de l'école obligatoire à l'âge adulte. Survol des résultats de l'étude longitudinale suisse TREE, partie I*. Bâle : TREE.
- SECO (2014). *La situation sur le marché du travail en janvier 2014*. Berne : Secrétariat à l'économie.
- SRED (2010). *La dynamique de la formation professionnelle. Indicateurs de la formation professionnelle à Genève 2008/2009*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Stocker, E. (2011). *Regard rétrospectif sur le gymnase vaudois*. Lausanne : Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques.
- Werquin, P. (1996). De l'école à l'emploi : les parcours précaires. In S. Paugam (Ed.), *L'exclusion, l'Etat des savoirs*. Paris : La Découverte.

Dieses Buch wird unter der Creative Commons Namensnennung-Nicht kommerziell 4.0 International Lizenz (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>) veröffentlicht, welche für nicht kommerzielle Zwecke die Nutzung, Vervielfältigung, Bearbeitung, Verbreitung und Wiedergabe in jeglichem Medium und Format erlaubt, sofern Sie den/die ursprünglichen Autor(en) und die Quelle ordnungsgemäß nennen, einen Link zur Creative Commons Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden.