

## Auf Umwegen zum Ziel?

### Ausbildungseinstieg bei Jugendlichen in einer zweijährigen beruflichen Grundbildung mit Berufsattest in der Schweiz



**CLAUDIA HOFMANN**

Dr., Senior Researcher an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Schweiz



**KURT HÄFELI**

Prof. Dr., Projektleiter an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich



**XENIA MÜLLER**

Dr., Senior Researcher an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich

**Mit der zweijährigen beruflichen Grundbildung mit Berufsattest (EBA) wurde das Berufsbildungssystem in der Schweiz durch ein Bildungsangebot ergänzt, das die berufliche Integration verbessern und gleichzeitig niederschwellig sein soll. In einer Befragung zeigt sich jedoch, dass die Mehrheit der EBA-Lernenden – insbesondere aus andersschulischen Settings oder mit Migrationshintergrund – nicht direkt in die Ausbildung einsteigt, sondern zuvor Brückenangebote nutzt. Im Beitrag werden diese Übergangsphasen beschrieben und untersucht, welche Gruppen von Jugendlichen verzögert in die Ausbildung einsteigen und wie sich dies auf ihre Erfahrungen zu Beginn der Ausbildung auswirkt.**

#### Ausgangslage und Forschungsfragen

Ein erfolgreicher Abschluss auf Sekundarstufe II hat in der Schweiz bildungspolitisch eine hohe Priorität. Um das diesbezüglich angestrebte Ziel von 95 Prozent zu erreichen, richtet sich der Fokus insbesondere auf Jugendliche, die Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Ausbildung haben. Für diese Jugendlichen hat sich die zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) als Einstieg in die Berufsbildung und Alternative zu den anspruchsvolleren drei- oder vierjährigen Ausbildungen mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) gut etabliert: Die Arbeitsmarktfähigkeit und Durchlässigkeit zu weiterführenden Ausbildungen konnten im Vergleich zum früheren System verbessert werden, auch wenn die Akzeptanz von betrieblicher Seite nicht durchgehend vorhanden ist (vgl. HOFMANN u. a. 2016, HOFMANN/HÄFELI 2015). Darüber hinaus hoffte man, dass auf diesem Weg mehr Jugendliche den direkten Zugang zum Berufsbildungssystem finden, anstatt eine Zwischenlösung ohne qualifizierenden Abschluss zu absolvieren. Die Realität sieht aber nach wie vor anders aus: Wie in Deutschland tritt auch in der Schweiz rund ein Drittel der Schulentlassenen in der Schweiz nicht direkt in eine berufliche Grundbildung ein (vgl. BIBB 2018; SACCHI/MEYER 2016). Jugendliche aus Schultypen mit niedrigerem Anforderungsniveau und andersschulischen Settings steigen noch

häufiger verzögert in die Ausbildung ein (vgl. BfS 2019; BIBB 2018). Entsprechend hoch ist die Quote von Jugendlichen mit Zwischenlösungen auch in den Grundbildungen mit Berufsattest (vgl. HOFMANN/MÜLLER 2017).

Unter dem Begriff »Zwischenlösungen« wird eine Vielzahl von Aktivitäten und Angeboten subsumiert. Im Zentrum stehen dabei die meist staatlich finanzierten Brückenangebote<sup>1</sup>, welche eine Tagesstruktur beinhalten und auf eine reguläre Ausbildung auf Sekundarstufe II vorbereiten (vgl. ZYSSET 2014). Sie ergänzen das Programm der obligatorischen Schule im Hinblick auf die Anforderungen der beruflichen Grundbildung und haben insofern eine *Kompensationsfunktion* (vgl. SACCHI/MEYER 2016). Gleichzeitig haben sie eine wichtige *Orientierungs- und Berufswahlfunktion*, da sie Jugendliche dabei unterstützen, sich über ihre Berufsziele und Ausbildungswünsche klar zu werden. Kritisch wird allerdings angemerkt, dass Brückenangebote auch eine *Pufferfunktion* haben, wenn die Nachfrage nach Lehrstellen das Angebot übersteigt (vgl. SACCHI/MEYER 2016).

Allgemein gelten Direkteinstiege als erstrebenswert und Verzögerungen als Abweichungen vom Normalverlauf.

<sup>1</sup> Der Begriff »Brückenangebote« ist vergleichbar mit den in Deutschland verwendeten Begriffen »berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen« oder »Berufsvorbereitung« (vgl. BIBB 2018).

Ein flexibler Übergang kann jedoch auch als Zeichen der Selbstbestimmung gedeutet werden und den Betroffenen die Zeit zugestehen, die sie für eine möglichst passende Wahl benötigen. So betrachtet könnten beim Direkteinstieg grundlegende Aspekte der beruflichen Orientierung zu kurz kommen (vgl. DÜGGELI 2017). Dies ist gerade bei Jugendlichen mit Beeinträchtigungen oder Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die mit dem Berufsbildungssystem in der Schweiz noch nicht vertraut sind, nicht abwegig: Bei ihnen kann die Entwicklung aus unterschiedlichen Gründen verzögert und der Berufswahlprozess zum »regulären« Zeitpunkt trotz Unterstützung noch nicht abgeschlossen sein. In sonderschulischen Settings erfolgt die Berufswahl zudem oft in einem stark institutionalisierten Rahmen mit beschränkten Einflussmöglichkeiten der betroffenen Jugendlichen (vgl. PAPAN-BLASER u. a. 2014).

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, mehr darüber zu wissen, wie sich ein direkter bzw. ein verzögerter Übergang auf die weitere berufliche Laufbahn auswirkt. Dabei soll in diesem Beitrag der Fokus auf den *Beginn* der EBA-Ausbildung gerichtet werden. Diese Phase ist für die berufliche Sozialisation entscheidend und es zeigt sich meist bald, ob die Ausbildung zu den Fähigkeiten und beruflichen Interessen passt (vgl. NEUENSCHWANDER/GERBER 2014). Basierend auf einer Befragung von Lernenden werden folgende Fragen untersucht:

- Wie lange dauerten die Übergänge und wie wurden sie genutzt?
- Welche Lernenden (in Bezug auf die Schullaufbahn davor) weisen welche Form des Übergangs auf?
- Wie erleben die Lernenden den Einstieg in die Ausbildung in Abhängigkeit davon, welche schulische Vorbildung sie mitbringen und wie sich der Übergang in die Ausbildung gestaltete?

Die Annahme ist, dass Jugendliche aus sonderschulischen Settings im Vergleich zu Jugendlichen aus Regelklassen eher die Möglichkeit eines flexiblen Übergangs nutzen. Gelingt es in dieser Phase, Defizite aufzuarbeiten, sollte der Ausbildungseinstieg – gemessen an den betrieblichen und beruflichen Belastungen zu Ausbildungsbeginn – ähnlich positiv verlaufen wie bei Jugendlichen aus Regelklassen. Bei diesen wiederum stellt sich die Frage, ob ein verzögerter Einstieg auch ein Hinweis auf andere Problematiken und der gewählte Ausbildungsberuf allenfalls auch eine »zweite« Wahl darstellt, weil der Wunschberuf nicht erreichbar ist.

### Methodisches Vorgehen

Für diesen Beitrag wurden Daten aus einer Befragung von Lernenden zu Beginn der Ausbildung verwendet.<sup>2</sup> Diese fand drei Monate nach Ausbildungsbeginn (2016) schrift-

lich in den Berufsfachschulklassen in der deutsch- und in der französischsprachigen Schweiz statt. Befragt wurden 628 EBA-Lernende, 62,4 Prozent davon männlich und durchschnittlich 19,3 Jahre alt. Die Lernenden wurden in folgenden Berufen ausgebildet<sup>3</sup>: Küchenangestellte/-r (20,2%), Restaurationsangestellte/-r (13,1%), Baupraktiker/-in (10,8%), Malerpraktiker/-in (15,3%), Schreinerpraktiker/-in (20,2%) und Hauswirtschaftspraktiker/-in (19,9%).

Der Fragebogen enthielt Fragen mit meist vorgegebenen Antwortkategorien. Zur Operationalisierung der schulischen Herkunft wurden die Lernenden aufgefordert, für jedes Schuljahr anzugeben, in welchem Schultyp sie unterrichtet wurden. Diese Angaben wurden zur Typologisierung verschiedener Schulkarrieren genutzt. Für die Beschreibung des Übergangs wurden das Abschlussjahr der Schule und das Einstiegsjahr in die Ausbildung erfasst sowie Angebote/Aktivitäten in der Zwischenzeit. Die Erfahrungen zu Beginn der Ausbildung wurden mittels der folgenden Skalen aus bestehenden Messinstrumenten erfasst:

- Belastung im Lehrbetrieb (z. B. »Ich fühle mich bei der Arbeit überfordert«) und Belastung in der Berufsfachschule (z. B. »Ich habe in der Schule zu viel zu tun«), je fünf Items, Antwortskala von »sehr selten/nie« (= 1) bis »sehr oft/immer« (= 5), Cronbach- $\alpha$  = .71 bzw. .79) (vgl. PRÜMPER/HARTMANNSGRUBER/FRESE 1995; SEMMER/ZAPF/DUNCKEL 1999).
- Verbundenheit mit dem Beruf (z. B. »Ich bin stolz auf meinen Lehrberuf«) und Verbundenheit mit dem Betrieb (z. B. »Ich bin stolz auf den Betrieb, in dem ich lerne«), je drei Items, Antwortskala von »stimmt überhaupt nicht« (= 1) bis »stimmt genau« (= 4), Cronbach- $\alpha$  = .79 bzw. .81) (vgl. MEYER/ALLEN/SMITH 1993).

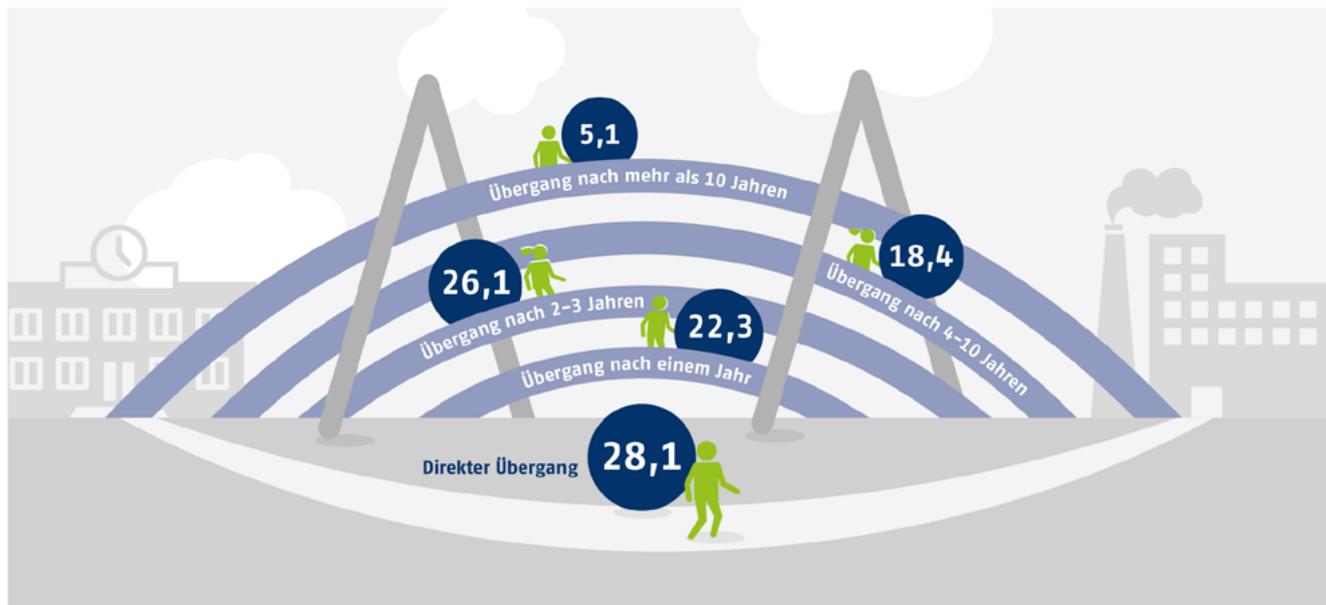
Die durchgeführten Analysen sind überwiegend deskriptiv. Für die Frage, wie sich schulische Herkunft und Dauer des Übergangs auf die Erfahrungen zu Beginn der Ausbildung auswirkten, wurden zweifaktorielle Varianzanalysen mit den unabhängigen Variablen »schulische Herkunft« und »Dauer des Übergangs« und den abhängigen Variablen »Belastungen« und »Verbundenheit mit dem Beruf bzw. mit dem Betrieb« gerechnet.

<sup>2</sup> Die vom Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) finanzierte Studie umfasst einen quantitativen Teil mit drei Erhebungszeitpunkten (Beginn und Ende der Ausbildung und ein Jahr danach) und einen qualitativen Teil mit Fokus auf Lehrvertragsauflösungen. Die Studie ist ein Kooperationsprojekt zwischen der Hochschule für Heilpädagogik Zürich (CLAUDIA HOFMANN, XENIA MÜLLER, KURT HÄFELI und ANNETTE KRAUSS) und dem Eidgenössischen Hochschulinstitut für Berufsbildung Lausanne (BARBARA DUC, NADIA LAMAMRA und ISABELLE BOSSET).

<sup>3</sup> In Bezug auf diese gezielt ausgewählten Berufsrichtungen kann die Stichprobe als repräsentativ bezeichnet werden, nicht jedoch für die Gesamtheit der EBA-Ausbildungen, die in mehr als 50 Berufsrichtungen angeboten werden.

Abbildung

## Übergangsdauer von der Schule in eine Ausbildung mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA)



n = 591, Angaben in Prozent

### Übergänge und schulische Herkunft

Von den befragten Lernenden mit gültigen Angaben zur Übergangsdauer (n = 591) gaben 28,1 Prozent an, dass sie direkt nach neun Schuljahren in die EBA-Ausbildung eingestiegen sind. Bei 22,3 Prozent der Personen dauerte der Übergang ein Jahr, bei 26,1 Prozent waren es zwei bis drei Jahre, bei 18,4 Prozent lagen vier bis zehn Jahre zwischen Schulabschluss und Ausbildungsbeginn. Immerhin 5,1 Prozent weisen eine Unterbrechung von mehr als zehn Jahren auf (maximal 36 Jahre, vgl. Abb.).

Mehr als die Hälfte dieser Personen haben in dieser Zeit schulische Zwischenlösungen oder Integrationsjahre genutzt (vgl. Tab. 1, S. 24), ein weiteres Viertel eine Vorlehre<sup>4</sup> absolviert. Knapp 30 Prozent haben gearbeitet. Rund ein Fünftel hat vorher bereits eine andere Ausbildung angefangen.

Die Dauer des Übergangs hängt mit der schulischen Herkunft zusammen ( $\chi^2(24) = 144.29, p < .001$ ): Rund 40 Prozent der Lernenden mit Abschluss in einer Regelklasse sind direkt in die Ausbildung eingestiegen (vgl. Tab. 2, S. 24). Etwas seltener ist der Direkteinstieg trotz Abschluss in der Regelklasse, wenn die Lernenden zuvor im Ausland beschult wurden (31,7%). Bei Jugendlichen, die ihre Schulzeit in einem sonderpädagogischen Setting abgeschlossen haben, ist die Häufigkeit des Direkteinstiegs abhängig von

der Schullaufbahn: Lernende, die zuvor in einer Regelklasse waren, weisen mit 42,9 Prozent sogar noch eine leicht bessere Quote von Direkteinstiegen als Lernende mit Regelklassenabschluss auf. Dagegen steigen Lernende aus einem ausschließlich sonderpädagogischen Setting seltener direkt in die Ausbildung ein (22%) und noch seltener tun dies Lernende, die vor dem sonderpädagogischen Setting im Ausland beschult wurden (5,4%) oder ausschließlich im Ausland in die Schule gingen (1,3%).

In Bezug auf die Aktivitäten während der Zwischenphase spielen die besuchten Schultypen ebenfalls eine Rolle ( $\chi^2(14) = 46.45, p < .001$ ): Jugendliche mit Abschluss in einer Regelklasse besuchen eher nur ein Brückenangebot (31,3%) oder haben davor bereits eine andere Ausbildung begonnen (16,3%). Jugendliche mit Abschluss in einem sonderpädagogischen Setting weisen hingegen vielfältigere Wege nach dem Schulabschluss auf: Zwar haben auch hier 21 Prozent ausschließlich ein Brückenangebot besucht, viele weisen jedoch Kombinationen von verschiedenen Zwischenlösungen auf. Jugendliche, die ihre Schulzeit im Ausland absolviert haben, haben häufiger als die anderen Gruppen gearbeitet (12,9%) und hatten ebenfalls oft kompliziertere Übergänge mit mehreren Stationen.

### Übergänge und Erfahrungen in Schule und Betrieb zu Beginn der Ausbildung

Die Ergebnisse der zweifaktoriellen Varianzanalysen zeigen, dass die schulische Herkunft auch für die wahrgenommene *Belastung in der Berufsfachschule* und im

<sup>4</sup> Die einjährige Vorlehre richtet sich an Jugendliche, die sich über ihr Berufsziel bereits im Klaren sind, aber aus unterschiedlichen Gründen mit der Ausbildung noch nicht beginnen können. Während der Vorlehre besuchen sie an drei Tagen einen Vorlehrebetrieb im gewünschten Berufsfeld und an zwei Tagen die Berufsfachschule.

Tabelle 1

## Aktivitäten in der Übergangsphase

Hauptkategorie	Unterkategorien	N	%
Brückenangebote	schulische Zwischenlösung, Integrationsjahr	230	50,7
	Vorlehre	111	24,5
Arbeit	bezahlte Arbeit, Berufspraktikum, Au-pair	132	29,1
Andere Ausbildung begonnen	Andere Grundausbildung mit EBA	44	9,7
	Grundbildung mit EFZ in einem anderen Beruf	33	7,3
	Grundbildung mit EFZ im jetzigen Beruf	23	5,1
Anderes <sup>5</sup>	z. B. Deutschkurse, praktische Ausbildung nach INSOS oder andere bereits abgeschlossene Integrationsmaßnahmen der Invalidenversicherung	94	20,7

n = 454 = 100 % (gültige Angaben zu den Aktivitäten in der Übergangsphase), Mehrfachnennungen möglich

*Lehrbetrieb* relevant ist ( $F(6,536) = 17,22$ ,  $p < .001$  bzw.  $F(6,536) = 6,49$ ,  $p < .05$ ): Jugendliche, die ausschließlich Regelschulen besucht haben, fühlen sich am wenigsten belastet. Jugendliche, die einen Teil der Schulzeit oder die ganze Schulzeit im Ausland verbracht haben, fühlen sich am stärksten belastet. Jugendliche, die ihre Schulzeit in einem sonderpädagogischen Setting abgeschlossen haben (ausschließlich sonderpädagogisch oder zuvor in der Regelschule/im Ausland), fühlen sich hingegen kaum stärker belastet als Jugendliche aus Regelklassen.

Die Dauer des Übergangs spielt bei der Einschätzung der schulischen Belastung keine Rolle, bei der Belastung im Lehrbetrieb jedoch schon ( $F(2,536) = 4,96$ ,  $p < .01$ ): Personen, deren Übergang drei Jahre oder länger dauerte, fühlen sich oft weniger stark belastet. Dies zeigt sich insbesondere bei Jugendlichen, die sowohl Regel- als auch Sonderschulen besucht haben, und bei Personen, die nach einem Teil der Schulzeit im Ausland in der Regelschule abgeschlossen haben.

Bezüglich *Verbundenheit mit dem Beruf* und *Verbundenheit mit dem Betrieb* zeigen sich weder Effekte der schulischen Herkunft noch der Übergangsdauer; bei den Interaktionseffekten ist eine Tendenz bei der betrieblichen Verbundenheit nachzuweisen ( $F(12, 541) = 9,39$ ;  $p < .10$ ). Auffällig ist hier die Gruppe der Lernenden, die Sonderschulen (ausschließlich oder nach Regelschulen) besucht haben: Diejenigen, die direkt eingestiegen sind, fühlen sich in dieser Gruppe stärker mit dem Betrieb verbunden als Nicht-direkteinsteigende.

### Fazit: Viele Wege führen zum Ziel

Mehr als zwei Drittel der befragten Lernenden sind nicht direkt, sondern nach diversen Umwegen in die Ausbildung eingestiegen. Dies kann unterschiedlich bewertet werden: Die EBA-Ausbildung scheint nicht wie gewünscht so niederschwellig zu sein, dass sich der Besuch von Brückenangeboten erübrigt. Positiv gedeutet zeigt sich damit aber

Tabelle 2

## Schulische Herkunft und Dauer des Übergangs (in Prozent)

	Direkt	1 Jahr	2 Jahre	3 Jahre	≥ 4 Jahre
Regelklasse (ausschließlich) (n = 156)	39,1	23,7	12,8	5,8	18,6
Sonderpäd. Setting → Wechsel Regelklasse (n = 56)	42,9	28,6	12,5	8,9	7,1
Schulen Ausland → Wechsel Regelklasse (n = 41)	31,7	22,0	22,0	9,8	14,6
Regelklasse → Wechsel Sonderpäd. Setting (n = 147)	34,7	25,9	17,7	8,2	13,6
Schulen Ausland → Wechsel Sonderpäd. Setting (n = 37)	5,4	27,0	35,1	8,1	24,3
Sonderpäd. Setting (ausschließlich) (n = 50)	22,0	26,0	24,0	10,0	18,0
Schulen Ausland (ausschließlich) (n = 80)	1,3	7,5	12,5	13,8	65,0

auch, dass die Flexibilität im System »spielt« und – wie sich jedenfalls in unserer Stichprobe zeigt – erfolgreiche berufliche Integration auch noch zu späteren Zeitpunkten möglich ist. Erstaunlich ist allerdings schon, dass selbst bei Regelschulabgängerinnen und -abgängern nur einer Minderheit von knapp 40 Prozent der Direkteinstieg gelingt. Weiter zeigt sich, dass ein beachtlicher Teil (gerade in der erwähnten Gruppe) von einer EFZ-Ausbildung heruntergestuft wurde. Dieses Ergebnis ist etwas zwiespältig: Es ist erfreulich, dass sich den Lernenden damit die Möglichkeit eröffnet, im gewünschten Berufsfeld zu bleiben. Eigentlich war das System jedoch eher umgekehrt gedacht: ein Einstieg über die EBA- und eine anschließende EFZ-Ausbildung. Vermutlich spielt dabei die immer noch ungenügende Akzeptanz der Betriebe gegenüber der EBA eine Rolle und entsprechend besteht hier nach wie vor Handlungsbedarf (vgl. HOFMANN u. a. 2016).

Bei Lernenden aus Sonderschulen oder -klassen oder aus dem Ausland ist die Ausgangslage anders und es gibt im Vergleich mit Lernenden aus Regelklassen einen wesentlich höheren Anteil, der Brückenangebote in Anspruch nimmt bzw. allgemein länger für den Einstieg benötigt. Dies weist darauf hin, dass ein gewisser Kompensationsbedarf besteht und Unterstützungsangebote in dieser Phase wichtig sind. Beim Einstieg in die Ausbildung zeigt sich zwar nach wie vor ein Einfluss der schulischen Herkunft auf die erlebte Belastung in der Berufsfachschule, allerdings ist diese im Durchschnitt relativ gering (bei »manchmal« auf der Skala von »sehr selten« bis »sehr oft« belastet). Die Übergangsdauer spielt für die Belastung in der Schule hingegen keine Rolle, was als Ergebnis einer erfolgreichen Kompensation gedeutet werden kann. Es gibt auf der anderen Seite auch

keinen Hinweis darauf, dass Jugendliche aus sonderschulischen Settings beim Direkteinstieg nicht genügend Zeit für die Berufswahl hatten: Die Direkteinsteigenden in dieser Gruppe sind ähnlich oder sogar stärker mit ihrem Beruf oder Betrieb verbunden (vgl. auch BIBB 2018).

Interessant ist die Gruppe der Personen, die eine längere Übergangsphase hatte (mehr als drei Jahre). Sie sind in der Berufsfachschule nicht stärker belastet, was ein Hinweis darauf ist, dass die längere Abwesenheit von schulischen Angeboten für einen Einstieg in diesen Ausbildungsgang nicht problematisch scheint. Diese letzte Gruppe umfasst Personen, die meist nicht nur ein Brückenangebot besucht, sondern oft auch länger gearbeitet haben. Sie schätzen die Situation im Lehrbetrieb sogar positiver ein, d. h. fühlen sich weniger stark belastet. Vermutlich erleichtern die Erfahrungen in der Arbeitswelt den Einstieg in den Lehrbetrieb: Sie kennen betriebliche Abläufe und die Einordnung in eine Hierarchie scheint trotz höherem Lebensalter kaum ein Problem zu sein. Umgekehrt profitieren Lehrbetriebe auch von Personen, die persönlich etwas reifer sind und schon über Arbeitserfahrung verfügen. Betriebe könnten daher eine Schlüsselrolle dabei spielen, solche Nachqualifizierungen zu ermöglichen.

Die Analysen für diesen Beitrag zeigen zusammenfassend, dass sich diskontinuierliche Verläufe während der Schulzeit beim Übergang in die Ausbildung oft fortsetzen. Es kann aber auch als positives Zeichen gewertet werden, dass so viele Personen auch nach einer längeren Unterbrechung den Weg in eine zertifizierende Ausbildung finden und mit den Anforderungen vergleichsweise gut zurechtkommen: Es lohnt sich deshalb, die »Türen offen zu halten« und solche Wege zu ermöglichen und zu unterstützen. ◀

## Literatur

BUNDESAMT FÜR STATISTIK (BFS): Der Übergang am Ende der obligatorischen Schule. Aktualisierung 2019 – URL: [www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.7186585.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/kataloge-datenbanken/tabellen.assetdetail.7186585.html) (Stand: 31.07.2019)

BIBB: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Bonn 2018 – URL: [www.bibb.de/datenreport/de/datenreport\\_2018.php](http://www.bibb.de/datenreport/de/datenreport_2018.php) (Stand: 31.07.2019)

DÜGGELI, A.: Direkter oder verzögerter Übertritt? Das letzte Schuljahr zwischen Aspiration und Realisierung. In: NEUENSWANDER, M.; NÄGELE, C. (Hrsg.): Bildungsverläufe von der Einschulung bis in den ersten Arbeitsmarkt. Wiesbaden 2017, S. 163–180

HOFMANN, C. u. a.: Situation der Lernenden und Bewältigung von Übergängen im niederschweligen Ausbildungsbereich. Qualitative Vorstudie. Synthesebericht. Zürich, Lausanne 2016

HOFMANN, C.; HÄFELI, K.: Übergang in den Arbeitsmarkt nach einer Attestausbildung. In: HÄFELI, K.; NEUENSWANDER, M. P.; SCHUMANN, S. (Hrsg.): Berufliche Passagen im Lebenslauf. Wiesbaden 2015, S. 189–218

HOFMANN, C.; MÜLLER, X.: Verzögerter Einstieg, aber Zufriedenheit mit zweijähriger Ausbildung. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 23 (2017) 10, S. 40–47

MEYER, J. P.; ALLEN, N. J.; SMITH, C. A.: Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. In: *Journal of Applied Psychology* 78 (1993) 4, S. 538–551

NEUENSWANDER, M. P.; GERBER, M. S.: Schulische Vorbereitung auf die berufliche Sozialisation im Lehrbetrieb *Unterrichtswissenschaft* 42 (2014) 3, S. 244–260

PARPAN-BLASER, A. u. a.: »Etwas machen. Geld verdienen. Leute sehen.« Arbeitsbiografien von Menschen mit Beeinträchtigungen. Bern 2014

PRÜMPER, J.; HARTMANNSGRUBER, K.; FRESE, M.: KFZA. Kurz-Fragebogen zur Arbeitsanalyse. In: *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie* 39 (1995) 3, S. 125–131

SACCHI, S.; MEYER, T.: Übergangslösungen beim Eintritt in die Schweizer Berufsbildung: Brückenschlag oder Sackgasse? In: *Swiss Journal of Sociology* 42 (2016) 1, S. 9–39

SEMMER, N. K.; ZAPF, D.; DUNCKEL, H.: Instrument zur Stressbezogenen Tätigkeitsanalyse (ISTA). In: DUNCKEL, H. (Hrsg.): *Handbuch psychologischer Arbeitsanalyseverfahren*. Zürich 1999, S. 179–205

ZYSSET, S.: Angebote im Übergangssystem in der Schweiz. In: RYTER, A.; SCHAFFNER, D. (Hrsg.): *Wer hilft mir, was zu werden? Professionelles Handeln in der Berufsintegration*. Bern 2014, S. 22–36