

Eidgenössische Jugendbefragungen  
Enquêtes fédérales auprès de la jeunesse  
Inchieste federali fra i giovani  
Enquistas federales da la guiventetgna  
Swiss Federal Surveys of Adolescents



## Schullaufbahnen und Bildungserfolg

Auswirkungen von Schullaufbahn und Schulsystem  
auf den Übertritt ins Berufsleben

Florian Keller & Urs Moser

Résumé en français  
Riassunto in italiano

Rüegger Verlag

Wissenschaftliche Reihe  
Band

22

Schullaufbahnen und Bildungserfolg  
Auswirkungen von Schullaufbahn und Schulsystem  
auf den Übertritt ins Berufsleben

Florian Keller & Urs Moser

Résumé en français | Riassunto in italiano



Eidgenössische Jugendbefragungen

# **Schullaufbahnen und Bildungserfolg**

Auswirkungen von Schullaufbahn und  
Schulsystem auf den Übertritt ins Berufsleben

Florian Keller & Urs Moser

Résumé en français | Riassunto in italiano

### **Impressum**

Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie, detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://portal.dnb.de> abrufbar.

Rüegger Verlag, Zürich/Chur 2013

[www.rueggerverlag.ch](http://www.rueggerverlag.ch)

[info@rueggerverlag.ch](mailto:info@rueggerverlag.ch)

Copyright © 2013 by Bundesamt für Bauten  
und Logistik (BBL), Bern, Switzerland

ISBN 978-3-7253-1001-2

Umschlag: DTP Atelier, Fredi Gut, Uster

Satz/Layout: DTP Atelier, Fredi Gut, Uster

Druck: Südostschweiz Print AG, Chur

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwendung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung durch das BBL und den Verlag.

Diese Studie wurde unterstützt durch den Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.

Diese Publikation enthält Ergebnisse, die im Rahmen der Dissertation von Florian Keller «Individuelle und strukturelle Determinanten nachobligatorischer Bildungswege. Ein Vergleich der Effektivität kantonaler Bildungssysteme der Schweiz» an der Universität Zürich entstanden sind.

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	9
<b>Zusammenfassung</b>	15
Résumé	21
Riassunto	27
<b>1. Einleitung</b>	35
<b>2. Bildungspolitischer Kontext und Fragestellung</b>	41
2.1. Bildungssysteme im Vergleich	41
2.2. Soziale Ungleichheiten	45
2.3. Brüche in der Schullaufbahn	50
2.4. Schulsysteme	54
2.5. Arbeitsmarkt	58
<b>3. Methoden</b>	65
3.1. Eidgenössische Jugendbefragungen ch-x	65
3.2. Untersuchungsinstrument	65
3.3. Zwei Stichproben	66
3.4. Analysemethoden	72
<b>4. Schullaufbahn</b>	79
4.1. Schullaufbahn während der obligatorischen Schulzeit	79
4.2. Soziale Ungleichheiten	82
4.3. Bildungsverlauf auf der Sekundarstufe II	90
4.4. Wege in die Ausbildungslosigkeit	95
4.5. Berufsbildung versus Allgemeinbildung	97
<b>5. Anschlussfähigkeit</b>	109
5.1. Anschlussfähigkeit im Vergleich	109
5.2. Soziale Ungleichheiten	112
5.3. Erfolgsfaktoren	114
5.4. Risikogruppen	119

5.5.	Die Bedeutung des Schulmodells auf der Sekundarstufe I	122
5.6.	Die Bedeutung der Maturitätsquote	123
<b>6.</b>	<b>Ausbildungslosigkeit</b>	<b>129</b>
6.1.	Ausbildungslosigkeit im Vergleich	129
6.2.	Soziale Ungleichheiten	137
6.3.	Risikofaktoren	139
6.4.	Risikogruppen	142
6.5.	Die Bedeutung der Maturitätsquote	148
<b>7.</b>	<b>Perspektiven</b>	<b>151</b>
7.1.	Kumulative Effekte	151
7.2.	Zufriedenheit	152
7.3.	Berufliche Integration	163
7.4.	Gesellschaftliche Integration	173
<b>8.</b>	<b>Diskussion</b>	<b>187</b>
<b>Anhang I</b>		<b>209</b>
	Anmerkungen, Fussnoten	209
	Abbildungsverzeichnis	215
	Tabellenverzeichnis	217
	Literaturverzeichnis	219
<b>Anhang II</b>		<b>231</b>
	Fragebogen	231







# Zum Geleit

Die Schweiz ist das einzige Land, in dem die Armee seit mehr als einem Jahrhundert bei allen seinen dienstpflchtigen jungen Bürgern den Stand der Schulbildung prüft und fördert. Diese Leistung der Miliz zugunsten der Schule ist wenig bekannt, aber wichtig. Die Ergebnisse der Pädagogischen Rekrutenprüfungen, den heutigen Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x, haben in der schulföderalistischen Schweiz nachweislich zur Entwicklung der Volksschulen sowie der Weiter- und Fortbildungsschulen beigetragen.

Mittlerweile haben sich die Erhebungen der modernen Zeit angepasst. Sie beziehen neben den jungen Männern anlässlich der Aushebung auch weibliche Erwachsene in ihre Befragungen ein. Sie stehen aber weiterhin in erster Linie im Dienste der schweizerischen Schul- und Bildungsförderung.

Der vorliegende Ergebnisbericht zu den Schullaufbahnen von jungen 19-jährigen Jugendlichen beiderlei Geschlechts, publiziert als Band 22 der Wissenschaftlichen Reihe der Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x, folgt dieser Tradition in hervorragender Weise. Es wird darin der Frage nachgegangen, welche persönlichen Eigenschaften und welche schulischen Merkmale dem Bildungserfolg förderlich sind.

Wir danken den Berichtsaotoren für die Studie. Sie belegt eindrücklich die einzigartigen Möglichkeiten, die das schweizerische Milizsystem und das Departement für Verteidigung, Bevölkerung und Sport (VBS) dank der landesweiten Erfassung der 19-jährigen Jugend zugunsten unseres Schulwesens zu bieten haben.



Ueli Maurer  
Eidgenössisches Departement für Verteidigung,  
Bevölkerungsschutz und Sport



# Préface

La Suisse est le seul pays dont l'armée examine et promeut depuis plus d'un siècle le niveau scolaire de tous ses jeunes citoyens astreints au service militaire. Si cette prestation de l'armée de milice en faveur de l'école est peu connue, elle est néanmoins importante. Les résultats des examens pédagogiques des recrues, les actuelles enquêtes fédérales auprès de la jeunesse ch-x, ont contribué de manière reconnue au développement des écoles publiques ainsi que des écoles de culture générale et complémentaires dans le cadre du fédéralisme scolaire de la Suisse.

Entre-temps, ces sondages ont été adaptés aux exigences modernes. Ils incluent désormais, en plus des jeunes hommes lors du recrutement, également des jeunes femmes adultes. Leur vocation première est cependant toujours d'être au service de la promotion de la politique scolaire et de la politique de la formation du pays.

Le présent rapport qui rend compte des résultats concernant les parcours scolaires de jeunes personnes des deux sexes âgées de 19 ans, constitue le 22<sup>e</sup> volume de la série des études scientifiques des enquêtes auprès de la jeunesse ch-x et perpétue cette tradition de manière remarquable. Ce rapport cherche à mettre en lumière les qualités individuelles et les caractéristiques scolaires favorables à la réussite de la formation.

Nous souhaitons exprimer notre gratitude aux auteurs de la présente étude. Elle illustre de manière éloquente les possibilités extraordinaires que le système de milice et le Département de la défense, de la protection de la population et des sports (DDPS) offrent à notre système scolaire, grâce à un recensement national des jeunes de 19 ans.



Ueli Maurer

Conseiller fédéral et chef du Département fédéral de la défense,  
de la protection de la population et des sports



# Prefazione

La Svizzera è l'unico Paese in cui, da oltre un secolo, le forze armate verificano e promuovono lo stato di istruzione scolastico di tutti i giovani cittadini soggetti all'obbligo di prestare servizio militare. Questo contributo del sistema di milizia alla scuola svizzera è poco noto, ma importante. Nel quadro del sistema scolastico svizzero, improntato al federalismo, i risultati delle inchieste federali «ch-x» per i giovani, in origine denominate «Esami pedagogici delle reclute», hanno fornito indubbi contributi all'evoluzione della scuola dell'obbligo e degli istituti di perfezionamento e aggiornamento professionale.

Nel frattempo, i sondaggi sono stati adeguati alla situazione moderna del Paese. Attualmente il campione comprende, oltre a giovani uomini interrogati in occasione del reclutamento, anche giovani adulte. Come in passato, i sondaggi sono tuttora finalizzati, in primo luogo alla promozione dell'istruzione e della formazione.

Il presente rapporto sul percorso scolastico di giovani diciannovenni di ambo i sessi, pubblicato come ventiduesimo volume della collana «Wissenschaftliche Reihe der Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x» e nel quale sono analizzate le caratteristiche personali e scolastiche propizie al successo formativo, si ricollega perfettamente alla tradizione.

Ringraziamo sentitamente gli autori del rapporto per lo studio condotto, che attesta in modo inequivocabile le straordinarie opportunità a disposizione del sistema scolastico svizzero grazie ai sondaggi federali presso i giovani diciannovenni, svolti dal Dipartimento federale della difesa, della protezione della popolazione e dello sport (DDPS) e resi possibili dal nostro sistema di milizia.



Ueli Maurer

Capo del Dipartimento federale della difesa,  
della protezione della popolazione e dello sport



# Zusammenfassung

In dieser Studie stehen die Schullaufbahnen der 19-jährigen Jugendlichen der Schweiz im Zentrum. Es wird aufgezeigt, welche individuellen und strukturellen Merkmale entscheidend dafür sind, dass eine Schullaufbahn zum Bildungserfolg führt. Unter Bildungserfolg wird dabei die geglückte berufliche und gesellschaftliche Integration verstanden. Voraussetzung dafür ist eine nachobligatorische Ausbildung in Form einer Berufslehre oder Maturität.

Die nachobligatorische Ausbildung bestimmt weitgehend die beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten und somit auch, welches Einkommen die Jugendlichen erzielen und welche soziale Position sie später in der Gesellschaft einnehmen werden. Wer keine Ausbildung auf der Sekundarstufe II absolviert, der bleibt längerfristig von einem grossen Teil der beruflichen und gesellschaftlichen Positionen ausgeschlossen, und das Risiko, arbeitslos zu werden oder dauerhaft in prekären Arbeitsverhältnissen angestellt zu sein, ist gross.

Aufgabe der Schule ist es, den Jugendlichen die notwendigen Kompetenzen zu vermitteln sowie Interessen zu wecken und Motivationen zu fördern, damit sie in eine nachobligatorische Ausbildung eintreten können. Wie gut dies der Schule gelingt, wird unter anderem an den Übertritten in eine

nachobligatorische Ausbildung sowie an den Abschlussquoten auf der Sekundarstufe II sichtbar.

Die vorliegende Studie geht deshalb nicht nur Fragen nach wie: Wer schafft den Übertritt in die Sekundarstufe II? Wer bleibt ohne nachobligatorische Ausbildung, und wer blickt zufrieden auf seine Schullaufbahn zurück? Mittels kantonaler Vergleiche werden auch Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungssystemen herausgearbeitet und Merkmale identifiziert, die für den Übertritt und den erfolgreichen Abschluss einer nachobligatorischen Ausbildung relevant sind. Implizit dahinter steht die Frage, wie Bildungssysteme gestaltet sein müssen, damit Schullaufbahnen erfolgreich sind. Damit hebt sich die vorliegende Studie bewusst von Schulleistungsstudien ab, welche die bildungspolitische Diskussion seit den 1990er-Jahren dominieren und richtet den Fokus auf die mittel- und langfristigen Effekte von Bildungssystemen.

Bildungssysteme lassen sich nur dann fair beurteilen, wenn auch die Lage auf dem Arbeits- und Lehrstellenmarkt berücksichtigt wird. Werden viele Lehrstellen angeboten, so ist der Eintritt in eine nachobligatorische Ausbildung und anschliessend ins Erwerbsleben für alle Jugendlichen einfacher, unabhängig von ihren Kompeten-



zen. In Zeiten wirtschaftlicher Rezession hingegen ist es generell schwieriger, einen passenden Ausbildungsplatz zu finden.

Die Bildungswege der Jugendlichen werden zudem immer auch durch deren individuellen Voraussetzungen bestimmt. Insbesondere geben die soziale und kulturelle Herkunft der Jugendlichen sowie das kognitive Potenzial den Handlungsspielraum beim Übertritt in die Sekundarstufe II zu einem grossen Teil vor.

### **Stichproben und Methode**

Für die Analysen werden Daten von über 30 000 19-jährigen Jugendlichen genutzt, die im Rahmen der Eidgenössischen Jugendbefragung ch-x in den Jahren 2006 und 2007 retrospektiv zu ihrer Schullaufbahn befragt wurden. Als Ergänzung dazu wurden beim Bundesamt für Statistik (BFS) und bei der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) verschiedene Daten zu den kantonalen Bildungssystemen sowie zu den Indikatoren des Arbeitsmarkts eingeholt. Dadurch steht ein Datensatz für Auswertungen zur Verfügung, in dem mit Methoden der Mehrebenen-Analyse Merkmale verschiedener Ebenen miteinander in Beziehung gesetzt werden können.

### **Bildungslaufbahn auf der Sekundarstufe II**

In der Schweiz gibt es eine Norm, wie die Sekundarstufe II durchschritten wird: Im Anschluss an die obligatorische Schule wird direkt mit einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II begonnen, die nach drei oder vier Jahren erfolgreich abgeschlossen wird.

Diesem Normverlauf folgen rund drei Viertel aller Jugendlichen der Schweiz. Somit vollzieht der grösste Teil der Jugendlichen den Wechsel von der Schule in den Beruf ohne strukturelle Probleme.

Nur eine kleine Minderheit von rund 2 Prozent der Jugendlichen tritt nie in eine nachobligatorische Ausbildung ein. Weil aber rund 8 Prozent der Jugendlichen ihre angefangene Ausbildung ohne Anschlusslösung abbrechen, können 10 Prozent der 19-jährigen Jugendlichen als ausbildungslos bezeichnet werden. Sie befinden sich mit 19 Jahren nicht in einer zertifizierenden Ausbildung der Sekundarstufe II und haben auch noch keine Ausbildung abgeschlossen. Diese Jugendlichen tragen ein grosses Risiko, längerfristig von qualifizierten, unbefristeten Anstellungen ausgeschlossen zu bleiben und arbeitslos zu werden.

Zwischen der Deutschschweiz und der lateinischen Schweiz bestehen bei den Bildungswegen der Jugendlichen grosse Unterschiede. In der Deutschschweiz kommt es beim Übertritt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II häufiger zu Verzögerungen. In der lateinischen Schweiz erfolgt der Übertritt meist nahtlos. Allerdings ist der Eintritt in die nachobligatorische Ausbildung nicht immer nachhaltig, sodass in der lateinischen Schweiz rund 17 Prozent der Jugendlichen mit 19 Jahren ausbildungslos sind. In der Deutschschweiz ist der Anteil an ausbildungslosen Jugendlichen mit rund 8 Prozent nur halb so gross.

Zwei Zeitpunkte der Bildungslaufbahn auf der Sekundarstufe II werden in der vorlie-

genden Studie genauer untersucht: zum einen der Wechsel von der obligatorischen Schule in eine Ausbildung der Sekundarstufe II, zum andern die Ausbildungssituation im Alter von 19 Jahren.

### **Übertritt in die Sekundarstufe II**

Über 80 Prozent der Jugendlichen wechseln nach der Schule direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II, die zu einem anerkannten Abschluss führt. Besonders gut gelingt der Übertritt in die Sekundarstufe II Jugendlichen, die die Schule in einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen, beispielsweise in einer Sekundarschule oder einem Progymnasium, abschliessen. Ihnen stehen die meisten Ausbildungsmöglichkeiten offen und bei der Lehrstellenselektion werden sie gegenüber Schülerinnen und Schülern aus anderen Schultypen bevorzugt. Generell schwieriger ist der Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie für Frauen. Ihr Weg in die Sekundarstufe II führt oft über eine sogenannte Zwischenlösung.

Beeinflusst wird der Übertritt in die Sekundarstufe II vom Lehrstellenangebot. Dabei ist es weniger die Quantität des Lehrstellenangebots als vielmehr die regionale Branchenstruktur, die die Chance beeinflusst, direkt in eine nachobligatorische Ausbildung eintreten zu können. Insbesondere für Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen ist das Angebot an Lehrstellen in gewerblich-manuellen oder einfacheren Dienstleistungsberufen entscheidend dafür, ob ihnen der Übertritt in die Berufsbildung gelingt oder nicht.

Das kantonale Schulmodell auf der Sekundarstufe I hat keinen einheitlichen Einfluss auf den Übertritt in die Sekundarstufe II. Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen aus Kantonen mit kooperativen oder integrierenden Schulmodellen können einfacher direkt in eine nachobligatorische Ausbildung wechseln als jene aus Kantonen mit typengetrennten Schulmodellen auf der Sekundarstufe I. Für Jugendliche, die die obligatorische Schule in einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen abschliessen, hat das kantonale Schulmodell hingegen keinen Einfluss auf den Übertritt.

Beeinflusst wird der Übertritt in die Sekundarstufe II zudem vom Angebot an Ausbildungsplätzen an den kantonalen Maturitätsschulen. In Kantonen mit hoher Maturitätsquote ist das Bildungsangebot für schulstarke Jugendliche grösser, was den Wechsel in die Sekundarstufe II erleichtert. Davon profitieren vor allem schulisch starke Mädchen. Angesichts der wenigen Lehrstellen in den typischen «Frauenberufen» stellen die Ausbildungsplätze an den Maturitätsschulen für die Frauen eine massgebliche Erweiterung der Ausbildungsmöglichkeiten dar. Für schulisch schwächere Jugendliche hingegen bleibt das Bildungsangebot eingeschränkt, da in Kantonen mit hoher Maturitätsquote generell weniger Lehrstellen angeboten werden. Dies lässt schulisch schwächere Jugendliche beim Übertritt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II überdurchschnittlich oft scheitern.

Individuell werden indirekte und normabweichende Bildungsverläufe oft als Misserfolg interpretiert, was sich längerfristig ne-

gativ auf Zufriedenheit und Motivation der Jugendlichen auswirkt. Auf Systemebene sind solche Verzögerungen der Bildungslaufbahn ineffizient und deuten auf einen Mismatch zwischen den Qualifikationen der Schulabgängerinnen und -abgänger und der wirtschaftlichen Nachfrage hin.

### **Ausbildungssituation mit 19 Jahren**

Mit 19 Jahren befindet sich der grösste Teil der Jugendlichen noch in einer Ausbildung. Erst rund ein Viertel hat die nachobligatorische Ausbildung abgeschlossen und ist ins Erwerbsleben eingestiegen oder setzt die Ausbildung an einer Hochschule fort.

10 Prozent der 19-jährigen Jugendlichen in der Schweiz haben keine nachobligatorische Ausbildung abgeschlossen und befinden sich auch in keiner Ausbildung. Die meisten dieser ausbildungslosen Jugendlichen haben zwar mit einer Berufslehre oder mit einer Maturitätsschule begonnen, diese aber wieder abgebrochen. Das Risiko, dass diesen Jugendlichen der Einstieg in eine Ausbildung nicht mehr gelingt, ist gross. Von Ausbildungslosigkeit vermehrt betroffen sind Schülerinnen und Schüler aus Sonderklassen sowie kognitiv schwache Jugendliche. Für sie ist es besonders schwierig, eine passende nachobligatorische Ausbildung zu finden und erfolgreich abzuschliessen.

Auch Brüche in der Schullaufbahn wie Repetitionen erschweren längerfristig den Bildungserfolg. So ist das Risiko, die begonnene Ausbildung abzubrechen und ausbildungslos zu bleiben, für Jugendliche, die während der Primarschule ein- oder mehr-

mals ein Schuljahr wiederholt haben, rund doppelt so hoch wie für Jugendliche mit regulärem Schulverlauf. Dieser Effekt zeigt sich selbst unter Kontrolle anderer relevanter Faktoren wie des kognitiven Potenzials, des Schultyps und der sozioökonomischen Herkunft.

Das Risiko, ausbildungslos zu bleiben, wird zudem durch die wirtschaftliche Konjunktur beeinflusst. Je höher die Arbeitslosigkeit in einem Kanton, desto grösser ist für die Jugendlichen das Risiko, ohne Ausbildung zu bleiben. Am stärksten von konjunkturellen Schwankungen betroffen sind Jugendliche mit geringer Schulbildung und mit Brüchen in der Schullaufbahn. Offenbar sind die Arbeitgeber in wirtschaftlich unsicheren Zeiten weniger bereit, Jugendliche auszubilden, die bereits eine andere Ausbildung abgebrochen haben und damit betreuungs- und kostenintensiv erscheinen.

Auf der Ebene des Bildungssystems zeigt sich ein bedeutender Einfluss der Maturitätsquote auf das Risiko, ausbildungslos zu bleiben. In Kantonen mit hoher Maturitätsquote stehen viele Ausbildungsplätze für schulisch starke Jugendliche offen. Die Bedeutung der dualen Berufslehre ist in diesen Kantonen jedoch eher klein. Für Jugendliche, die eine Lehrstelle mit eher geringen Anforderungen suchen, ist es deshalb tendenziell schwieriger, eine für sie interessante Lehrstelle in einem Lehrbetrieb zu finden, in dem sie sich wohl fühlen. Sie sind vermehrt gezwungen, Ausbildungen zu absolvieren, für die sie wenig motiviert sind und die sie daher eher abzubrechen bereit sind.

## **Zufriedenheit und gesellschaftliche Integration**

Die nachobligatorischen Bildungswege beeinflussen die allgemeine Lebenszufriedenheit. Jugendliche, die nach der Schule ohne Umwege mit einer weiterführenden Ausbildung begonnen haben, schätzen sich im Alter von 19 Jahren zufriedener ein als Jugendliche, die zuerst eine Zwischenlösung besucht haben. Auch ausbildungslose Jugendliche schätzen sich statistisch signifikant unzufriedener ein als Jugendliche, die auf der Sekundarstufe II eine Berufsbildung oder eine Allgemeinbildung absolviert haben. Die Schullaufbahn während der obligatorischen Schulzeit, auch wenn beispielsweise eine Klasse repetiert werden musste, beeinflusst die Lebenszufriedenheit hingegen kaum.

Zwischen den Kantonen unterscheidet sich die Lebenszufriedenheit der 19-Jährigen. Der Tendenz nach beurteilen sich die Jugendlichen in den Kantonen der Zentral- und Ostschweiz zufriedener als in den Kantonen der Romandie. Erklärt werden kann dies zum grössten Teil mit der kantonal unterschiedlichen Wirtschaftslage. In Kantonen mit hoher Arbeitslosigkeit sind die Jugendlichen unabhängig von ihrer Bildungslaufbahn unzufriedener als in Kantonen mit tiefer Arbeitslosigkeit.

Die Arbeitslosenquote und die nachobligatorische Bildungslaufbahn haben auch einen Einfluss darauf, wie die Jugendlichen retrospektiv ihre persönliche Bildungslaufbahn beurteilen. Jugendliche der Deutschschweiz, die eine Bildungslaufbahn ohne Brüche, Umwege oder Verzögerungen er-

lebt haben, sind sehr zufrieden mit ihrer Bildungslaufbahn. Jugendliche der französisch- und italienischsprachigen Schweiz beurteilen ihre Bildungslaufbahn demgegenüber kritischer. Deutlich unzufrieden mit ihrer Bildungslaufbahn sind ausbildungslose Jugendliche.

Die wirtschaftliche Situation im Kanton sowie der individuelle Bildungsweg auf der Sekundarstufe II sind Faktoren, die auch die gesellschaftliche Integration der Jugendlichen massgeblich beeinflussen. Wer nach der obligatorischen Schule direkt in eine anerkannte Ausbildung der Sekundarstufe II eingetreten ist, schätzt seine Leistungsmotivation, seine Chancen auf dem Arbeitsmarkt, sein politisches Interesse sowie sein Vertrauen in die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft höher ein als wer nach der Schule eine Zwischenlösung besucht hat. Ausbildungslose Jugendliche sind gesellschaftlich weniger gut integriert. Insbesondere schätzen sie ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt sehr klein ein, und auch ihre politische Partizipation und ihr Vertrauen in die Gesellschaft sind gering.

## **Fazit**

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass Bildungslaufbahn und Bildungserfolg massgeblich von den individuellen Voraussetzungen der Jugendlichen bestimmt sind. Insbesondere der erreichte Schulabschluss am Ende der Sekundarstufe I sowie Misserfolgserlebnisse während der Schullaufbahn bestimmen zu einem grossen Teil die Bildungswege der Jugendlichen. Daneben lassen sich grosse Unterschiede zwischen Frauen und Männern sowie zwischen Ju-

gendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nachweisen.

Eine rein individuelle Betrachtung verkennt jedoch, dass die nachobligatorischen Bildungswege der Jugendlichen durch strukturelle Einflussfaktoren mitbestimmt werden. Die Ergebnisse der Mehrebenenanalysen zeigen, dass sowohl das Lehrstellenangebot als auch Merkmale des Bildungssystems bei der Erklärung des individuellen Bildungserfolgs nicht ignoriert werden dürfen. Insbesondere das kantonale Schulmodell auf der Sekundarstufe I und die Maturitätsquote haben einen grossen Einfluss auf die Chancen der Jugendlichen, direkt und erfolgreich in eine anerkannte Ausbildung der Sekundarstufe II einzutreten:

- Bildungssysteme mit kooperativen oder integrierenden Schulmodellen auf der Sekundarstufe I erleichtern den Übertritt in die Sekundarstufe II für schulisch schwächere Jugendliche.
- Bildungssysteme mit hohen Maturitätsquoten erleichtern den Übertritt in die Sekundarstufe II und erweitern insbesondere die Bildungschancen von Frauen.
- Bildungssysteme mit tiefen Repetitions- und Sonderklassenquoten führen dazu, dass auch auf der Sekundarstufe II weniger Ausbildungen abgebrochen werden. Damit lässt sich der Anteil an ausbildungslosen Jugendlichen verringern.
- Bildungssysteme mit tiefen Maturitätsquoten erleichtern den erfolgreichen Abschluss einer nachobligatorischen Ausbildung und reduzieren den Anteil an ausbildungslosen Jugendlichen.

Diese Erkenntnisse können genutzt werden, um die Effektivität von Bildungssystemen zu optimieren. Pauschale Urteile sind jedoch zu relativieren. Kantonale Bildungssysteme sind historisch gewachsene Konglomerate. Jedes Bildungssystem ist damit gewissermassen einmalig und kann nur in Abstimmung mit den politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Gegebenheiten im Kanton verstanden und weiterentwickelt werden.

# Résumé

## **Carrières scolaires et réussite éducative – Une analyse à moyen et long terme des effets des systèmes scolaires.**

Les carrières scolaires des jeunes de 19 ans forment le centre de cette étude. On y montre quelles caractéristiques structurales de la scolarité conduisent à la réussite éducative. Celle-ci est comprise comme l'accès à une intégration professionnelle et sociale. La condition préalable est une formation qui fait suite à la scolarité obligatoire et qui se concrétise par un apprentissage professionnel ou un certificat de maturité.

La formation scolaire post-obligatoire détermine largement les possibilités de développement professionnel et par là aussi le revenu et la position sociale que les jeunes atteindront par la suite. Une grande partie des situations professionnelles et sociales restent inaccessibles à ceux qui n'ont pas accompli une formation de niveau secondaire II, et pour ceux-ci le risque est grand de se retrouver sans travail ou dans un emploi précaire.

L'école a pour tâche de transmettre aux jeunes les compétences nécessaires et de susciter chez eux les intérêts et motivations qui leur permettront d'entrer en formation post-obligatoire. C'est entre autres à l'entrée en formation post-obligatoire et aux

taux de réussite à la fin du secondaire II qu'on peut voir si l'école obligatoire atteint cet objectif.

C'est pourquoi cette étude ne se borne pas à décrire qui réussit le passage au secondaire II, qui reste sans formation post-obligatoire et qui porte un regard plus ou moins satisfait sur sa scolarité passée. Non, elle identifie à l'aide de comparaisons entre les systèmes scolaires cantonaux, les caractéristiques systémiques qui favorisent ce passage décisif. Au fond, il s'agit implicitement de dégager les éléments des carrières scolaires qui favorisent un développement menant finalement au succès. De ce fait, cette étude se distingue des études sur les prestations des élèves, études qui ont dominé les débats sur la scolarité des années 1990. Elle est centrée sur les effets à moyen et à long terme des systèmes de formation scolaires (en bref, de la scolarité).

L'appréciation des systèmes de formation doit tenir compte des variations du marché du travail, spécialement de l'offre des places d'apprentissage. Si l'offre est grande, la recherche d'une place d'apprentissage ou le passage à un emploi rémunéré en sera facilité, quelles que soient les compétences des candidates et candidats. Au contraire, cette recherche sera nettement plus difficile en cas de récession économique.

Les parcours de formation des jeunes sont, de plus, toujours influencés par des caractéristiques personnelles. On sait que les origines sociales et culturelles des jeunes, ainsi que leur potentiel cognitif définissent pour une part le champ des choix possibles au passage du secondaire I au secondaire II.

### **Echantillon et méthode**

Les analyses quantitatives sont fondées sur les données de 30 000 jeunes de 19 ans qui ont répondu à un questionnaire de l'enquête fédérale auprès de la jeunesse (ch-x) en 2006 et 2007. L'enquête portait sur la description et l'auto-évaluation de la propre scolarité et de la formation. En complément, diverses informations sur les systèmes cantonaux d'instruction publique ainsi que des indicateurs du marché du travail ont été pris en considération. L'ensemble des données ainsi structurées a permis des analyses comparables effectuées à plusieurs niveaux.

### **Carrière scolaire au niveau secondaire II**

Pour le niveau secondaire II, le courant normal est de débiter avec cette phase II sitôt la phase (obligatoire) secondaire I achevée. La formation au niveau secondaire II dure le plus souvent 3 ou 4 ans et se termine par un certificat de capacité professionnelle. Ceci est le cas pour environ  $\frac{3}{4}$  des jeunes en Suisse. De cette manière le passage de l'école à la vie professionnelle s'opère sans grand problème structurel.

Seule une petite minorité de quelque 2 pour cent ne commence jamais une formation post-obligatoire. Cependant, comme environ 8 pour cent des jeunes interrompent leur formation avant de l'avoir ache-

vée, on doit considérer que 10 pour cent des jeunes de 19 ans sont sans formation professionnelle. Ils ne disposent pas d'un certificat de capacité et ne se trouvent pas dans un cycle de formation qui mène à un tel certificat. Ces jeunes supportent un risque double, celui d'être à long terme exclus d'emplois qualifiés et durables, et celui de se retrouver en situation de chômage.

On constate à ce sujet des différences marquées entre la Suisse alémanique et la Suisse latine. En Suisse alémanique, il arrive plus souvent que l'entrée dans le niveau II soit repoussée. En Suisse latine un passage continu du niveau I au niveau II est plus souvent de règle. Cependant la solution choisie est moins stable en Suisse latine qu'en Suisse alémanique de sorte que, à 19 ans, en Suisse latine, 17 pour cent des jeunes sont sans formation. En Suisse alémanique le groupe des jeunes sans formation est moitié moins grand (8 pour cent).

Deux moments de la carrière de formation au niveau secondaire II font l'objet d'études particulières; d'une part le passage de l'école obligatoire à une formation de niveau secondaire II, d'autre part la situation atteinte à l'âge de 19 ans.

### **Passage au niveau secondaire II**

Plus de 80 pour cent des jeunes en fin de scolarité obligatoire poursuivent directement leur formation au niveau secondaire II et visent un certificat sanctionnant cette formation post-obligatoire. Ce passage est réussi sans peine par ceux qui ont suivi précédemment un enseignement à exigences élevées, par exemple une école secondaire

ou un collège. La plupart des formations leur sont ouvertes, et ils sont avantagés dans les processus de sélection des divers apprentissages par rapport à ceux qui n'ont suivi qu'un enseignement à exigences élémentaires. L'accès aux formations post-obligatoires est plus difficile pour ceux qui ont vécu une migration culturelle et pour les jeunes femmes. Le handicap de ces deux groupes conduit souvent à des solutions soi-disant intermédiaires.

Le passage au niveau secondaire II est aussi influencé par le marché des places d'apprentissage, et là, c'est moins le nombre absolu des places vacantes que leur répartition structurelle par secteurs qui est significative. A l'entrée en formation post-obligatoire les jeunes sortant de scolarité à faibles exigences n'accéderont à une formation professionnelle que s'il y a une offre suffisante non seulement en direction des professions artisanales et manuelles mais encore en direction des professions de services relativement simples.

Les diverses structures cantonales du niveau secondaire I n'influencent pas de façon directe ou uniforme le passage au niveau II. Ainsi, dans les cantons qui fonctionnent selon un modèle coopératif ou intégré, les élèves sortant des classes à exigences élémentaires passent plus directement à une formation post-obligatoire que dans les cantons qui offrent différents types de scolarité et orientent leurs élèves par diverses mesures de sélection. Quant aux élèves sortant de classes à exigences élevées, leur passage au niveau II n'est pas influencé par les structures cantonales du niveau I.

De plus ce passage au niveau II est aussi influencé par le nombre de places disponibles dans les gymnases cantonaux qui conduisent à la maturité. Dans les cantons à taux de maturités élevé, le passage des bons élèves au niveau secondaire II est plus aisé. Parce qu'elles sont souvent de bonnes élèves, ce sont surtout les jeunes filles qui profitent de cet état de fait. De plus, comme le nombre des places d'apprentissage dans les professions féminines est limité, les scolarités menant à une maturité deviennent plus intéressantes et élargissent de manière sensible l'offre des formations accessibles aux jeunes femmes. Pour les élèves peu scolaires cependant, l'offre en formations accessibles reste malheureusement insuffisante parce que, dans les cantons à taux de maturités élevé, les places d'apprentissage sont relativement rares. Ces conditions expliquent que les jeunes peu scolaires ou peu scolarisés ratent trop souvent ce passage du niveau secondaire I au niveau secondaire II.

Considérés individuellement les parcours de formation irréguliers, s'écartant de la norme, sont souvent vécus comme des échecs, ce qui, à long terme, se répercute sur la satisfaction et la motivation des jeunes. Au niveau du système de formation ces retards sont inefficaces et montrent une sorte de décalage entre les aspirations de celles et ceux qui quittent la scolarité obligatoire et les attentes de l'économie.

#### **Situation de la formation à 19 ans.**

A 19 ans la plupart des jeunes de Suisse sont encore en formation. Seul un quart de ce groupe d'âge a terminé une formation



post-obligatoire et assume un travail rémunéré ou poursuit sa formation dans une Haute école.

A l'autre extrême on trouve un 10 pour cent de jeunes de 19 ans qui ne sont pas en formation post-obligatoire et qui n'en ont pas terminé une. La plupart d'entre eux ont certes commencé soit un apprentissage soit une scolarité menant à une maturité, mais ils ont interrompu la filière choisie. Le risque est grand que ces jeunes ne parviennent plus à entrer en formation.

L'absence de formation touche davantage ceux et celles qui sortent de classes spéciales ou qui sont faibles sur le plan cognitif. Il leur est particulièrement difficile de trouver une formation post-obligatoire et de la terminer.

De même, les cassures en cours de scolarité, comme la répétition d'une année scolaire, diminuent à long terme les chances de succès. Ceux et celles qui ont doublé une ou plusieurs années de leur scolarité primaire, comparés avec leurs contemporains à scolarité régulière, risquent deux fois plus d'interrompre leur formation au niveau secondaire II. Cet effet reste observable même sous le contrôle d'autres facteurs pertinents comme les capacités cognitives, les types scolaires et les origines socio-économiques.

Le risque de rester sans formation est de plus influencé par la conjoncture économique. Plus le taux de chômage d'un canton est élevé, plus le risque est grand que des jeunes restent sans formation. Cette réalité touche le plus les jeunes avec une scolarité faible ou avec des cassures. Tout se passe

comme si, en périodes économiquement peu sûres, les employeurs sont moins prêts à prendre en charge la formation de jeunes qui ont précédemment interrompu une autre formation.

Au niveau des systèmes de formation, il s'avère que le taux de maturités influence le risque de rester sans formation. Dans les cantons à taux de maturités élevé, il y a beaucoup de formations ouvertes à ceux qui ont réussi une bonne scolarité. Pourtant dans ces cantons l'importance de la formation duale, qui caractérise les apprentissages, est faible, si bien que les jeunes, qui cherchent une place d'apprentissage pas trop exigeante sur le plan cognitif, auront de la peine à trouver une formation qui leur convienne. Ils sont alors obligés de se lancer dans des formations qui les intéressent moins et qu'ils risquent d'autant plus d'interrompre.

### **Satisfaction et intégration sociale**

Les formations post-obligatoires influencent la satisfaction de vie générale. Les jeunes qui, après une scolarité normale ont poursuivi leur formation sans faire de détours, s'estiment à l'âge de 19 ans plus satisfaits que ceux qui ont passé par une solution intermédiaire. Les jeunes sans formation sont aussi significativement moins satisfaits que ceux qui, au niveau secondaire II, se sont engagés soit dans une formation professionnelle soit dans une formation générale. Cependant le cursus de la scolarité obligatoire (jusqu'à la fin du secondaire I), même marqué par la répétition d'une classe, n'influence guère la satisfaction de vie générale.

Cette satisfaction générale varie selon les cantons. Les jeunes de l'Est et du centre de la Suisse s'estiment plus satisfaits que ceux de Romandie. On peut mettre ces tendances en rapport avec la situation économique de ces cantons. En effet, quel que soit le type de formation, dans les cantons à taux de chômage élevé, la satisfaction des jeunes est moindre que dans les cantons à taux de chômage bas.

Le taux de chômage et le déroulement de la formation post-obligatoire influencent aussi le jugement que les jeunes portent sur cette formation. En Suisse alémanique les jeunes, ayant accompli une formation exempte de cassure, de détour ou de retard, sont très satisfaits de la formation suivie. Ceux de Suisse romande et Suisse italienne sont plus critiques au sujet de leur parcours de formation. Clairement insatisfaits sont ceux qui sont sans formation.

La situation économique du canton et le déroulement de sa propre formation au niveau secondaire II influencent de manière déterminante l'intégration sociale des jeunes. Le fait d'avoir entrepris après l'école obligatoire une formation reconnue du niveau secondaire II entraîne une plus haute estime de sa motivation au travail, de ses chances sur le marché du travail et de ses intérêts politiques, mais aussi une plus grande confiance dans le bon fonctionnement de la société. Tous ces jugements sont moins positifs chez ceux qui ont passé par une solution intermédiaire. Les sans-emploi sont socialement moins bien intégrés. Ils pensent que leurs chances sur le marché du travail sont très faibles; leur participation à

la vie politique est faible tout comme leur confiance dans la société.

### **Bilan**

Les résultats de cette enquête montrent que, somme toute, l'évolution et le succès d'une formation sont largement déterminés par les préalables des jeunes eux-mêmes. En particulier, le certificat obtenu à la fin du secondaire I et les échecs en cours de scolarité déterminent largement l'évolution de la formation des jeunes de Suisse. De plus on peut relever des différences notables entre hommes et femmes ainsi qu'entre jeunes indigènes et immigrants.

Il est cependant indéniable que les formations post-obligatoires sont aussi déterminées par des facteurs structurels. L'analyse multiniveau montre que tant l'offre des places d'apprentissage que les caractéristiques du système de formation ne peuvent être ignorées dans l'explication des succès individuels. Le modèle cantonal des écoles de niveau secondaire I et le taux des maturités ont une grande influence sur les chances des jeunes à passer directement et avec succès dans une formation reconnue du niveau secondaire II. Dans ce sens:

- Les systèmes scolaires qui fonctionnent au niveau secondaire I selon des modèles fondés sur la coopération et l'intégration facilitent le passage au niveau secondaire II des élèves scolairement faibles.
- Les systèmes scolaires à taux de maturités élevé facilitent aux jeunes femmes le passage au niveau secondaire II et les chances d'accès aux niveaux élevés.

- Les systèmes scolaires au taux de répétitions bas et avec relativement peu d'élèves issus de classes spéciales connaissent aussi relativement peu d'interruptions au niveau secondaire II; il s'en suit aussi un taux réduit des jeunes sans formation.
- Les systèmes scolaires à faibles taux de maturités facilitent la réussite des formations post-obligatoires et ont aussi un taux réduit de jeunes sans formation.

Ce bilan peut être utilisé lorsqu'on cherche à optimiser les systèmes de formation. Des jugements globaux doivent cependant être relativisés. Les systèmes scolaires cantonaux sont des conglomérats qui ont grandi historiquement. Dans un certain sens, chaque système de formation a quelque chose d'unique et ne peut être compris qu'en accord avec son environnement politique, économique et culturel.

Traduction (FS, revue par P-A Steiner)

# Riassunto

## **Curricolo scolastico e successo educativo – Un’analisi a medio e lungo termine dei risultati dei sistemi scolastici**

I curricula scolastici dei diciannovesimi sono al centro di questo studio. Quali componenti strutturali della scolarità portano a un buon esito educativo e quindi a un’integrazione professionale e sociale? La condizione preliminare è una formazione che fa seguito alla scolarità obbligatoria e si concretizza con un apprendistato professionale o con un certificato di maturità.

La formazione scolastica postobbligatoria determina in modo fondamentale lo sviluppo professionale e in seguito la posizione sociale che i giovani raggiungeranno. Gran parte di queste posizioni professionali e sociali restano precluse ai giovani che non hanno completato una formazione di livello II. Essi perciò corrono il rischio di trovarsi in seguito senza lavoro e nel precariato.

La scuola ha il compito di trasmettere ai giovani le competenze necessarie e di risvegliare gli interessi e le motivazioni che permetteranno loro di entrare nella formazione postobbligatoria. È all’entrata nella formazione postobbligatoria e in base alle percentuali di riuscita alla fine del livello secondario II che si può vedere se la scuola

dell’obbligo raggiunge questo obiettivo.

Questa è la ragione per la quale la presente analisi non si limita a prendere atto di chi realizza il passaggio al secondario II, di chi resta senza formazione postobbligatoria e di chi guarda con più o meno soddisfazione agli anni di scuola trascorsi. La ricerca, mediante paragoni fra i sistemi scolastici cantonali, identifica quelle caratteristiche sistematiche che favoriscono questo passo decisivo. In fondo, si tratta implicitamente di scovare tutti gli elementi dei curricula scolastici che favoriscono uno sviluppo che porta infine al successo. Perciò questo studio si distingue dagli altri studi che hanno dominato i dibattiti sulla scolarità negli anni novanta sui risultati di allieve e allievi. Esso prende in considerazione le conseguenze a medio e lungo termine dei sistemi della scolarità.

La valutazione dei sistemi di formazione deve tener conto delle variazioni del mercato del lavoro, specialmente dell’offerta di posti di apprendistato. Se l’offerta è grande, la ricerca di un posto di apprendistato o il passaggio a un impiego remunerato ne sarà facilitato, qualunque siano le competenze delle o dei candidati. Al contrario, questa ricerca sarà molto più difficile in caso di recessione economica. I percorsi di formazione dei giovani sono spesso in-

fluenzati anche dalle caratteristiche personali. Si sa che le origini sociali e culturali dei giovani, così come il loro potenziale cognitivo, determinano in parte il campo delle scelte possibili nel passaggio dal secondario I al secondario II.

### **Campione e metodo**

Le analisi quantitative fanno capo ai dati di trentamila diciannovenni di ambo i sessi che hanno risposto al questionario delle Inchieste federali fra i giovani (ch-x) nel biennio 2006/2007. Il tema del ciclo di ricerca verteva sulla descrizione e sull'autovalutazione della propria scolarità e formazione. Come complemento sono state prese in considerazione diverse informazioni sui sistemi cantonali d'istruzione pubblica, così come gli indicatori del mercato del lavoro. L'insieme dei dati raccolti ha permesso analisi comparate a vari livelli.

### **Curricoli scolastici di livello secondario II**

Normalmente si comincia il livello secondario II quando si è conclusa la fase secondaria I. La formazione di livello secondario II dura in generale tre o quattro anni e termina con un certificato di capacità professionale. Questo è il caso per circa i tre quarti dei giovani in Svizzera. In questo modo, il passaggio dalla scuola alla vita professionale non crea difficoltà strutturali. Solo una piccola minoranza di circa il 2% non comincia una formazione postobbligatoria. Tuttavia, dato che l'8% dei giovani interrompe la formazione prima di completarla, si deve considerare che in realtà il 10% dei diciannovenni è senza formazione professionale. Questi ragazzi e ragazze non hanno nessun

certificato di capacità e non sono integrati in nessun ciclo formativo che permetta di ottenerne uno. Corrono quindi un doppio rischio: di essere esclusi a lungo termine da un impiego qualificato e duraturo e di ritrovarsi senza impiego.

Si constatano a questo proposito differenze importanti fra la Svizzera tedesca e la Svizzera latina. Nella Svizzera tedesca capita più spesso che l'entrata nel livello II sia posticipata. Nella Svizzera latina il passaggio dal I al II livello è immediato. Ciò nonostante, la soluzione scelta nella Svizzera latina è meno stabile di quella preferita nella Svizzera tedesca. Di conseguenza, a diciannove anni nella Svizzera latina il 17% della gioventù è senza formazione, mentre nella Svizzera tedesca la percentuale è di circa la metà, l'8%.

Due momenti del curriculum di formazione sono stati studiati in modo particolare: da una parte il passaggio dalla scuola obbligatoria a una formazione di livello secondario II, dall'altra la situazione raggiunta all'età di diciannove anni.

### **Passaggio al livello secondario II**

Più dell'80% della gioventù alla fine della scolarità obbligatoria prosegue la formazione nel livello secondario II e aspira a ottenere un certificato che confermi questa formazione postobbligatoria. Il passaggio riesce senza difficoltà a coloro i quali hanno frequentato un insegnamento con esigenze accresciute. La maggior parte delle formazioni sono loro aperte e questi giovani risultano avvantaggiati nel processo di sele-

zione dei diversi apprendistati rispetto a chi ha seguito un insegnamento con esigenze elementari. L'accesso alle formazioni postobbligatorie è più difficile per chi presenta nel proprio vissuto una migrazione culturale e, in generale, per le ragazze. Lo svantaggio di questi due gruppi porta spesso a soluzioni per così dire intermedie. Il passaggio al livello secondario II è pure influenzato dal mercato dei posti di apprendistato. In questo caso conta di più la ripartizione strutturale dei rami dell'economia rispetto al numero assoluto di posti vacanti. All'entrata nella formazione postobbligatoria i giovani provenienti da una scolarità con esigenze unicamente di base potranno accedere a una formazione professionale unicamente se ci sarà un'offerta sufficiente. Ciò vale non solo per le professioni artigianali e manuali, ma anche per attività relativamente semplici nel settore dei servizi.

Le diverse strutture cantonali di livello scolastico I non influenzano direttamente e uniformemente il passaggio al livello II. Così, nei cantoni che adottano un modello operativo o unificato, gli allievi provenienti da classi con esigenze elementari passano più direttamente a una formazione postobbligatoria rispetto ai cantoni che offrono diversi tipi di scolarità e orientano i loro allievi mediante misure di selezione. Il passaggio al livello II degli allievi provenienti da classi con esigenze accresciute non è influenzato dalle strutture cantonali di livello I.

Il passaggio al livello II è inoltre influenzato dal numero di posti disponibili nelle scuole

superiori che conducono alla maturità. Nei cantoni con una percentuale alta di maturandi, il passaggio di buoni allievi al secondario II è più facile. Essendo le ragazze spesso delle buone allieve, sono soprattutto loro ad approfittarne. Oltre a ciò, dato che il numero dei posti di apprendistato nelle professioni femminili è basso, le scuole che portano alla maturità diventano più interessanti e offrono maggiori possibilità nell'offerta di una formazione accessibile alle giovani donne. Per gli allievi con difficoltà scolastiche l'offerta di una formazione accessibile resta purtroppo insufficiente, soprattutto nei cantoni con un tasso di maturità elevato in cui i posti di apprendistato sono relativamente pochi. Ciò spiega l'insuccesso nel passaggio dal livello secondario I al II dei giovani poco scolarizzati o con difficoltà scolastiche.

Individualmente, i percorsi di formazione irregolari che si discostano dalla norma sono vissuti come un fallimento; ciò si ripercuote negativamente sul grado di soddisfazione e di motivazione dei giovani. A livello di sistemi di formazione, questi ritardi sono dannosi e segnalano uno scollamento fra le aspirazioni dei giovani che non proseguono nella formazione e le aspettative dell'economia.

### **Situazione della formazione a diciannove anni**

A diciannove anni, la maggior parte dei giovani in Svizzera è ancora in formazione. Solo 1/4 dei diciannovenni ha concluso una formazione e ha un lavoro remunerato o prosegue la formazione in una scuola su-

periore. All'estremo opposto si trova un 10% dei diciannovenni che non sono più in formazione postobbligatoria e non ne hanno terminata nessuna. La maggior parte di loro aveva intrapreso un apprendistato o iniziato una scuola che conduce alla maturità, ma ha interrotto la strada scelta. Queste ragazze e questi ragazzi corrono il rischio di non più rientrare in un percorso formativo.

La mancanza di formazione colpisce soprattutto chi esce da classi speciali o è debole sul piano cognitivo. Per questo tipo di giovani è particolarmente difficile intraprendere una formazione postobbligatoria e terminarla.

Anche le bocciature durante la scolarità riducono a lungo termine le possibilità di successo. Coloro che hanno ripetuto una o più classi di scuola elementari, paragonati ai ragazzi che hanno avuto un cammino scolastico regolare, rischiano doppiamente di interrompere la formazione a livello secondario II. Ciò si osserva pure controllando altri fattori come le capacità cognitive, i tipi di scuola e le origine socio-economiche. Il pericolo di rimanere senza formazione è inoltre influenzato dalla congiuntura economica. Maggiore è la percentuale di disoccupazione cantonale, tanto più è alto il rischio per i giovani di restare senza formazione. Questa realtà colpisce la maggior parte dei giovani con una scarsa scolarizzazione o con delle bocciature scolastiche. In situazioni economiche incerte i datori di lavoro sono più reticenti ad assumere apprendisti che hanno precedentemente interrotto una formazione.

C'è una relazione diretta fra la percentuale di giovani che hanno ottenuto la maturità e il rischio di rimanere senza formazione. Nei cantoni con tassi alti di maturità esistono molte formazioni aperte per i giovani con una buona scolarità. In questi cantoni l'importanza della formazione bipolare che caratterizza gli apprendistati è debole. Di conseguenza, chi cerca un posto di apprendistato non troppo esigente sul piano cognitivo farà fatica a trovarne uno adeguato. È così costretto a intraprendere una formazione che lo interessa o lo interessa meno e rischia perciò di interromperla.

#### **Soddisfazione e integrazione sociale**

Le formazioni postobbligatorie influenzano la soddisfazione generale nei confronti della vita. I giovani che dopo una scolarità normale hanno seguito una formazione senza intoppi si reputano, a diciannove anni, più soddisfatti di chi è passato attraverso una soluzione intermedia.

I giovani senza formazione sono significativamente meno soddisfatti dei loro coetanei che al livello secondario II si sono impegnati in una formazione professionale o in una formazione generale. Tuttavia, il percorso scolastico obbligatorio (fino al termine del secondario I), anche se contrassegnato dalla ripetizione di una classe, non scalfisce il grado di soddisfazione nei confronti della vita.

Questa soddisfazione generale varia da cantone a cantone. In generale i diciannovenni della Svizzera tedesca si ritengono più soddisfatti dei latini. Si può mettere in rapporto questa tendenza con la situazione economica dei cantoni. Infatti, qualunque

sia la formazione, nei cantoni con percentuali di disoccupazione elevate, la soddisfazione dei giovani è inferiore a quella che si trova nei cantoni con un tasso basso dei senza lavoro.

Il tasso di disoccupazione e lo svolgimento della formazione postobbligatoria influenzano pure i giudizi dei diciannovenni sulla loro formazione postobbligatoria. Nella Svizzera tedesca i giovani con una formazione senza interruzioni sono molto soddisfatti della formazione seguita. Romandi e svizzero italiani sono più critici riguardo al loro percorso formativo. Chiaramente insoddisfatti sono i giovani senza formazione. La situazione economica del cantone in cui si svolge la formazione al livello secondario II influenza in modo determinante l'integrazione sociale dei giovani. L'aver intrapreso dopo la scuola obbligatoria una formazione riconosciuta di livello secondario II porta i giovani ad avere una migliore stima riguardo alla motivazione del proprio lavoro, come pure verso le opportunità sul mercato del lavoro e gli interessi politici, ma anche a una maggiore fiducia nel buon funzionamento della società. Per contro, tutte queste valutazioni sono meno positive da parte di chi è passato attraverso una soluzione intermedia. I disoccupati sono socialmente poco integrati. Essi pensano che le opportunità sul mercato del lavoro siano molto scarse, la loro partecipazione alla vita politica è debole, così come la fiducia nella società.

### **Bilancio**

I risultati di questa inchiesta mostrano come, tutto sommato, l'evoluzione e il suc-

cesso di una formazione siano in gran parte determinati soprattutto dagli individui stessi. In particolare, il certificato ottenuto alla fine del secondario I e gli insuccessi nel corso della scolarizzazione determinano molto l'evoluzione della formazione dei giovani in Svizzera. Inoltre si possono constatare differenze importanti tra uomini e donne e fra autoctoni e immigrati.

Tuttavia occorre prendere in considerazione pure i fattori strutturali della formazione postobbligatoria. L'analisi completa a multilivelli mostra come né la sola offerta di posti di apprendistato né le sole caratteristiche del sistema di formazione possano determinare i successi individuali. Il modello cantonale delle scuole di livello secondario I e il tasso delle maturità hanno una grande influenza sulle possibilità dei giovani di accedere direttamente e con successo a una formazione riconosciuta del livello secondario II.

Perciò:

- I sistemi scolastici che funzionano al livello secondario I secondo modelli fondati sulla cooperazione e sull'integrazione facilitano il passaggio al livello secondario II degli allievi scolasticamente deboli.
- I sistemi scolastici con percentuali di maturità alte facilitano alle giovani donne il passaggio al livello secondario II, così come le loro possibilità di accesso ai livelli superiori.
- Nei sistemi scolastici con un tasso di ripetizioni basso e con pochi allievi usciti



da classi speciali si riscontrano pure poche interruzioni al livello secondario II e perciò una percentuale ridotta di giovani senza formazione.

- I sistemi scolastici con un basso tasso di maturità facilitano la riuscita delle formazioni postobbligatorie e hanno anche una percentuale ridotta di giovani senza formazione.

Questo bilancio può essere preso in considerazione quando si discutono le possibili migliorie dei sistemi di formazione. I giudizi globali devono comunque essere relativizzati. I sistemi scolastici cantonali contengono leggi e regolamenti che si sono di continuo evoluti storicamente. In questo senso, ogni sistema di formazione contiene qualcosa di unico e non può essere compreso senza considerare il suo contesto politico, economico e culturale.

Traduzione Enrico Tettamanti





# 1. ■ Einleitung

Die Schweiz ist ein reiches Land mit starker Innovations- und Wettbewerbsfähigkeit. Ohne die Qualität des Humankapitals wäre dieser Erfolg nicht möglich. Der Wohlstand der Schweiz beruht auf einer hohen Wertschätzung von Bildung und auf qualitativ hoch stehenden Bildungsangeboten, die nicht nur den Eliten, sondern allen Jugendlichen eine erfolgreiche Integration in den Arbeitsmarkt und die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen (Straumann, 2010).

Die grosse Bedeutung, die eine gut ausgebildete Bevölkerung für den wirtschaftlichen Erfolg und die gesellschaftliche Entwicklung hat, ist unbestritten. Mit der Globalisierung von Ökonomie und Kommunikation stehen deshalb Bildungssysteme immer mehr in Konkurrenz zueinander und werden danach beurteilt, wie gut sie zu gesellschaftlich anerkannten Abschlüssen hinführen und wie gut sie ökonomisch nutzbares Humankapital vermitteln. Dementsprechend hoch ist heutzutage das politische und öffentliche Interesse an der Beurteilung von Bildungssystemen, wie die ausgiebige Berichterstattung über die Ergebnisse von internationalen Schulleistungsvergleichen in den Medien zeigt. In der Schweiz erlebte der vergleichende Zugang zur Beurteilung von Bildungssystemen bereits im 19. Jahrhundert einen ersten Hö-

hepunkt. Mit den pädagogischen Rekrutenprüfungen wurde damals das Schulwissen der angehenden Rekruten getestet, um die Wirksamkeit der eingeführten Schulpflicht zu überprüfen (Lustenberger, 1996). Die vorliegenden Ergebnisse der eidgenössischen Jugendbefragung ch-x aus den Jahren 2006/2007 knüpfen an diese Tradition des Vergleichens an. Für einmal sind es nicht – wie damals im 19. Jahrhundert oder heute bei PISA – die schulischen Leistungen, die verglichen werden. Im Fokus der Erhebung stand die Schullaufbahn, die normalerweise mindestens mit einem Zertifikat auf der Sekundarstufe II abgeschlossen wird.

Mit der eidgenössischen Jugendbefragung ch-x wurde die Bildungslaufbahn vom Schuleintritt bis ins Alter von 19 Jahren retrospektiv erhoben. Zudem wurden verschiedene Indikatoren der gesellschaftlichen Integration wie berufliche Perspektiven, Motivation, Vertrauen in die Mitmenschen und politische Partizipation erfasst. Befragt wurden über 30 000 junge Männer der gesamten Schweiz sowie eine Zusatzstichprobe von jungen Frauen, Migrantinnen und Migranten.

Die Befragung fand in allen Kantonen der Schweiz statt. Dadurch lassen sich verschiedene Etappen der Schullaufbahn sowie die

berufliche und gesellschaftliche Integration im Alter von 19 Jahren kantonale vergleichen und in Beziehung zu Merkmalen der Schulsysteme setzen.

Die Ergebnisse der Befragung werden jeweils nach Kanton und nach individuellen Merkmalen wie Geschlecht und Herkunft aufgeschlüsselt. Gezeigt werden somit kantonale und soziale Ungleichheiten. Solche Darstellungen werden unweigerlich mit normativen Kategorien wie Chancengleichheit oder Bildungsgerechtigkeit in Verbindung gebracht. Auf diesen Diskurs wird bewusst verzichtet, weil – wie Johannes Giesinger (2007) in seinem ausgezeichneten Überblicksartikel darlegt – damit sehr viele Fragen über Wertvorstellungen und normative Positionen beantwortet sein müssten. Vielmehr liefern die vorliegenden Ergebnisse eine empirische Grundlage für bildungspolitische Fragen.

Im Fokus steht die Schullaufbahn, die für viele Schülerinnen und Schüler nicht ohne Brüche verläuft. Schülerinnen und Schüler repetieren Klassen, werden in Sonderklassen eingeteilt, finden keine Lehrstelle oder brechen das Gymnasium ab. Wie wirken sich solche Brüche in der Schullaufbahn aus? Weshalb gelingt es einem Teil der Jugendlichen nach der obligatorischen Schulbildung nicht, in ein Bildungsangebot der Sekundarstufe II überzutreten? Welche Jugendlichen sind besonders gefährdet, keinen Abschluss auf der Sekundarstufe II zu erreichen? Werden Frauen vom Bildungsangebot der Sekundarstufe II bevorzugt oder benachteiligt? Welche Bedeutung haben kantonale Schulmodelle für die be-

rufliche Integration? Gefährdet eine hohe Maturitätsquote die Integrationskraft der dualen Berufsbildung? Führen mehr Lehrstellen zu weniger ausbildungslosen Jugendlichen?

In Kapitel 2 werden die Fragestellungen im bildungspolitischen Kontext thematisiert. Das Kapitel gibt einen Überblick über die wichtigsten theoretischen Grundlagen und stellt das Modell vor, das den Beschreibungen und Analysen zugrunde liegt.

In Kapitel 3 sind die wesentlichen methodischen Grundlagen beschrieben. Für die Interpretation der Ergebnisse von besonderer Bedeutung ist die Unterscheidung zweier Stichproben. Die Jugendstichprobe ch-x lässt eine Generalisierung von Ergebnissen auf die Grundgesamtheit der 19-Jährigen in der Schweiz zu. Die Stichprobe der Stellungspflichtigen lässt nur eine Generalisierung von Ergebnissen auf die Grundgesamtheit der männlichen 19-Jährigen schweizerischer Nationalität zu. Weil diese Stichprobe aber sehr gross ist, eignet sie sich besonders für die Darstellung kantonaler Unterschiede.

Kapitel 4 enthält eine Beschreibung der Schullaufbahn der Jugendlichen vom Eintritt in die obligatorische Schule bis ins Alter von 19 Jahren. Dabei wird der Frage nachgegangen, welches die Erfolgsfaktoren einer erfolgreichen Schullaufbahn sind, welche Wege in die Ausbildungslosigkeit führen und wie sich Jugendliche unterscheiden, die auf der Sekundarstufe II entweder eine Berufsbildung oder eine Allgemeinbildung absolvieren.

Kapitel 5 widmet sich der Anschlussfähigkeit kantonaler Schulsysteme. Schwerpunkt des Kapitels bildet die Frage, welchen Schülerinnen und Schülern der direkte Übertritt von der obligatorischen Schulbildung in ein Bildungsangebot der Sekundarstufe II am besten gelingt. Übertritte spielen sich im Spannungsfeld von Arbeitsmarkt und Bildungssystem ab, weshalb auch die Bedeutung kantonaler Schulmodelle und struktureller Merkmale des Arbeitsmarkts geprüft wird.

Kapitel 6 legt den Fokus auf Jugendliche, die sich im Alter von 19 Jahren weder in einer Ausbildung der Sekundarstufe II befinden noch eine solche abgeschlossen haben. Sie werden in dieser Publikation als ausbildungslos bezeichnet. Uns interessiert,

welche Schülerinnen und Schüler besonders gefährdet sind, ausbildungslos zu bleiben und welche Rolle das Bildungsangebot auf der Sekundarstufe II spielt.

Kapitel 7 befasst sich mit der gesellschaftlichen Integration und Partizipation. Wie schätzen die 19-Jährigen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt ein? Wie motiviert sind sie? Wie gross ist ihr Vertrauen in die Gesellschaft und ihre Bereitschaft für politische Partizipation? Wie zufrieden sind Jugendliche mit 19 Jahren mit dem Leben und – rückblickend – mit ihrer Schullaufbahn?

Im abschliessenden Kapitel 8 werden die Ergebnisse im Kontext aktueller bildungspolitischer Fragen diskutiert.









# 2. ■ Bildungspolitischer Kontext und Fragestellung

## 2.1 Bildungssysteme im Vergleich

---

### Erfolgskriterien von Bildungssystemen

Mit der Globalisierung von Ökonomie und Kommunikation wird Bildung zunehmend nach ihrer wirtschaftlichen Bedeutung bewertet. Bildungssysteme stehen immer mehr in Konkurrenz zueinander und werden danach beurteilt, wie gut sie ökonomisch und gesellschaftlich nutzbare Abschlüsse und das dazugehörige Humankapital vermitteln. Das Interesse an der Beurteilung von Bildungssystemen aufgrund von internationalen Schulleistungsvergleichen wie PISA ist deshalb gross. Ziel dieser Studien sind Erkenntnisse über das Funktionieren von Bildungssystemen. Die Erkenntnisse dienen der optimalen Nutzung des Humankapitals, was schliesslich wirtschaftlichen Wohlstand und soziale Wohlfahrt garantiert.

Der internationalen Entwicklung entsprechend richtet sich auch die Aufmerksamkeit der nationalen Bildungspolitik zurzeit in ungewohntem Masse auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Dies ist nachvollziehbar, denn die Bedeutung schulischer Qualifikationen für eine erfolgreiche berufliche und gesellschaftliche Integration wird heute als so wichtig eingeschätzt wie in keiner Generation zuvor (Baumert, 2003). Die fachlichen Leistungen der Schülerinnen

und Schüler gehören momentan zu den populärsten Qualitätskriterien. Die Beurteilung eines Bildungssystems wird allerdings mit Vorteil nicht nur aufgrund von fachlichen Leistungen vorgenommen. Ebenso wichtig sind Erkenntnisse darüber, wie gut es der Schule gelingt, fächerübergreifende Kompetenzen zu vermitteln, Interessen zu wecken und Motivationen zu fördern (Bieri Buschor & Forrer, 2005; Krapp & Ryan, 2002).

Eigenschaften wie Motivation, Freude am Lernen und Weiterbildungsbereitschaft sind angesichts der fortschreitenden Expansion des Bildungssystems besonders wichtig. Die Ausbildung hat sich verlängert, und dank der zunehmenden Durchlässigkeit des Bildungssystems stehen während der Bildungslaufbahn immer wieder mehrere Optionen zur Auswahl. Auch der technologische Wandel und die strukturellen Veränderungen des Arbeitsmarktes verlangen von den Jugendlichen Flexibilität und die Bereitschaft, sich ein Leben lang zu bilden (OECD, 2001a; Pekrun, 1993).

Es ist die Aufgabe der Schule, den Schülerinnen und Schülern jene Kompetenzen zu vermitteln, die eine selbstständige berufliche Lebensführung und Lebensplanung ermöglichen (Fend, 1998, 2006). Inwieweit die berufliche und gesellschaftliche Inte-

gration gelingt, lässt sich insbesondere an der «Anschlussfähigkeit» der Schülerinnen und Schüler an die Berufswelt oder an eine weiterführende Ausbildung erkennen. Ein formaler Bildungsabschluss auf der Sekundarstufe II erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass sich eine Person aktiv am Arbeitsmarkt beteiligt und schlägt sich in Einkommensvorteilen nieder. Bildung senkt zudem die Wahrscheinlichkeit, arbeitslos zu werden. Aus einer ökonomischen Perspektive wird Bildung auch als Investition in Kompetenzen betrachtet, die sich auf dem Arbeitsmarkt in Form von höherer Produktivität und höheren Löhnen auszahlt (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 272ff.).

Bildungsabschlüsse und fachliche Kompetenzen entscheiden zu einem beachtlichen Teil über das Arbeitsleben und somit indirekt über Erwerbchancen, Einkommen und Lebenslage. Wer die Schule mit unzureichender Grundbildung und ohne Schulabschluss auf der Sekundarstufe II verlässt, wird deshalb auch als bildungsarm bezeichnet (Allmendinger, 1999; Solga, 2009, S. 399).

Für niedrig qualifizierte Personen ist die Arbeitslosenquote in der Schweiz in der Regel mehr als doppelt so hoch wie für Personen mit einem Schulabschluss auf der Sekundarstufe II (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S.273). Wie für alle industrialisierten Länder gehört deshalb auch für die Schweiz eine hohe Abschlussquote auf der Sekundarstufe II zu den vordringlichen Bildungszielen (ebd., S. 113).

Aktuell liegen die Abschlussquoten auf der Sekundarstufe II in der Schweiz bei rund 89 Prozent mit einer leicht unterdurchschnittlichen Quote bei den Frauen. Allerdings konnte die Abschlussquote bei den Frauen in diesem Jahrzehnt gegenüber den 1990er-Jahren (84,9%) um vier Prozentpunkte (88,9%) gesteigert werden, während die Abschlussquote von Männern auf dem Niveau von rund 90 Prozent stagniert (ebd., S. 113).

Die Verhinderung von Bildungsarmut ist von grossem gesellschaftlichem Interesse. Die Abschlussquoten in einem Land beziehungsweise das Bildungsniveau der Bevölkerung beeinflussen beispielsweise das wirtschaftliche Wachstum und den Steuerertrag eines Landes, aber auch die politische Partizipation und damit verbunden die gesellschaftliche Entwicklung und die Entwicklung des politischen Systems. Länder mit einem hohen Bildungsgrad der Bevölkerung zeichnen sich unter anderem durch ein höheres Wirtschaftswachstum, durch politische Stabilität und Rechtsstaatlichkeit, aber auch durch effizienteren Umweltschutz und weniger Kriminalität aus (vgl. z.B. Hanushek & Wössmann, 2009, 2010; McMahan, 2001; Wössmann & Schütz, 2006).

### **Modell zur Beschreibung und Analyse**

Die Jugendstudie ch-x wurde dazu genutzt, die mittel- und langfristigen Effekte des Bildungssystems zu beschreiben und mit Bezug zum föderal organisierten Bildungssystem zu analysieren. Mit der Befragung von Jugendlichen aus sämtlichen Kantonen der Schweiz lässt sich die Schullaufbahn bis ins 19. Altersjahr beschreiben und verglei-

## Das Bildungssystem der Schweiz

Die Schule ist in der Schweiz kantonal geregelt. Dementsprechend gibt es in der Schweiz verschiedene Bildungssysteme, die teilweise unterschiedlich organisiert sind. In der ganzen Schweiz einheitlich sind die Dauer der obligatorischen Schulzeit und die Gliederung in eine Primarschule und eine Sekundarstufe I.

In der Primarschule werden Fertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen vermittelt, und es wird in die Grundlagen anderer Fächer eingeführt. Die Primarschule dauert in den meisten Kantonen sechs Jahre.

Die Sekundarstufe I schliesst an die Primarschule an. In den meisten Kantonen dauert die Sekundarstufe I drei Jahre (7.–9. Klasse). Auf der Sekundarstufe I wird eine grundlegende Allgemeinbildung vermittelt und auf den Übertritt in die Sekundarstufe II vorbereitet. Die Organisation der Sekundarstufe I unterscheidet sich je nach Kanton. In einigen Kantonen werden die Schülerinnen und Schüler nach der Primarschule beispielsweise nach Leistungen getrennt und in separaten Klassen unterrichtet. In anderen Kantonen bleiben die Schülerinnen und

Schüler unabhängig von ihrer Leistung zusammen in der gleichen Klasse. Nach der Sekundarstufe I wechseln die meisten Schülerinnen und Schüler in eine Ausbildung der Sekundarstufe II.

Die Sekundarstufe II umfasst die Berufsbildung sowie die nachobligatorische Allgemeinbildung. Die Berufsbildung wird in der Schweiz mehrheitlich als duale Berufslehre angeboten. In einer dualen Berufslehre arbeiten die Lernenden in einem Betrieb und erwerben dort die praktischen Fertigkeiten. Parallel dazu besuchen sie die Berufsschule, um sich das notwendige theoretische Wissen anzueignen. Eine Berufslehre dauert in der Regel zwei bis vier Jahre.

Die Allgemeinbildung umfasst Schulen wie Gymnasien und Fachmittelschulen. Der Zugang zu den Schulen der nachobligatorischen Allgemeinbildung ist je nach Kanton unterschiedlich geregelt. In jedem Fall werden jedoch sehr gute schulische Leistungen vorausgesetzt. Nach drei bis vier Jahren schliessen die allgemeinbildenden Schulen mit einer Maturität ab. Die Maturität erlaubt den prüfungsfreien Zugang zu jeder Universität in der Schweiz.

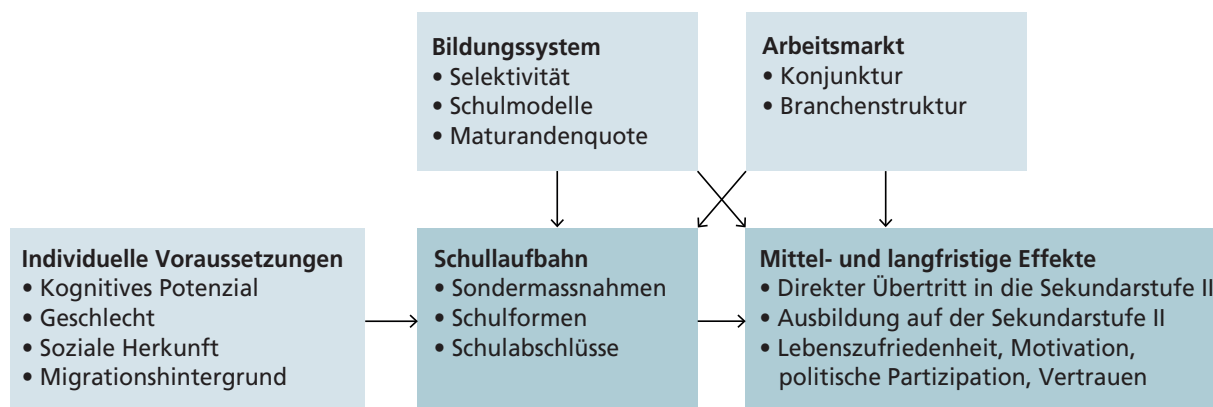
chen. Dank der retrospektiven Befragung können die Bildungslaufbahnen im Schulsystem individuell verfolgt und die verschiedenen Stationen der Schullaufbahn festgehalten werden.

Im Alter von 19 Jahren sind die ersten Entscheidungen über die Berufs- und Bildungslaufbahn bereits getroffen. Die Mehrheit der Jugendlichen befindet sich in einem Bildungsangebot der Sekundarstufe II oder hat ein solches bereits abgeschlossen. Die mittel- und langfristigen Effekte des Bildungssystems lassen sich daher in zweifacher Weise quantifizieren: Zum einen durch den erfolgreichen Übergang von der obligatorischen Schulbildung in ein Bildungsangebot der Sekundarstufe II, zum andern durch verschiedene Indikatoren der gesellschaftlichen Integration. Dazu gehören beispielsweise Lebenszufriedenheit, Vertrauen in die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft, Motivation oder politische Partizipation. Abbildung 2.1 zeigt in vereinfachter Form das Modell, das den folgenden Beschreibungen und Analysen zum Bildungsverlauf zugrunde liegt. Im Zentrum steht die Schullaufbahn. Die Schullaufbahn wird erstens beschrieben, zweitens durch individuelle

Voraussetzungen sowie durch Merkmale des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes erklärt und dient drittens zur Erklärung des Übertritts von der obligatorischen Schulbildung in ein Bildungsangebot der Sekundarstufe II sowie der gesellschaftlichen Integration.

Schullaufbahnen führen zu Schulabschlüssen, die mit Berechtigungen verbunden sind, jedoch nicht zwingend nur auf das Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler, sondern auch auf Herkunftsmerkmale oder Besonderheiten des Bildungssystems zurückzuführen sind. Die Schullaufbahn ist abhängig von individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wie kognitivem Potenzial, Geschlecht, sozialer Herkunft und Migrationshintergrund. Bedeutsam sind auch verschiedene Merkmale des Bildungssystems wie die Selektivität beziehungsweise der Umgang mit Sondermassnahmen (beispielsweise Repetition) oder das Schulmodell auf der Sekundarstufe I. Schliesslich hängt der Abschluss der Schullaufbahn, insbesondere der Übertritt in die berufliche Grundbildung, auch von Merkmalen des Arbeitsmarktes, beispielsweise der Arbeitslosigkeit, ab.

Abbildung 2.1: Modell zur Beschreibung und Analyse der Ergebnisse



Schullaufbahnen sind zudem für die berufliche und gesellschaftliche Integration bedeutsam. Die Schullaufbahn ist eine wichtige Determinante des Übertritts in die nachobligatorische Ausbildung. Individuelle Voraussetzungen, Bildungssystem, Arbeitsmarkt und Schullaufbahn innerhalb der obligatorischen Schulbildung bestimmen, wie gut der Übertritt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II gelingt, ob ein Abschluss auf der Sekundarstufe II erreicht wird und wie stark das Selbstbild in Bezug auf Kompetenz, Lebenszufriedenheit, Vertrauen und Motivation ausgeprägt ist.

Dabei gilt es zu beachten, dass der Übergang vom Bildungssystem ins ökonomische System ein äusserst komplexer Prozess ist. Eine eigentliche Theorie des Übergangs in den Arbeitsmarkt existiert nicht (vgl. Feij, 1998) und jedes umfassende Erklärungsmodell müsste zwangsläufig so komplex sein, dass es vermutlich kaum empirisch überprüft werden könnte (Shanahan & Longest, 2009).

## 2.2 Soziale Ungleichheiten

---

### Soziale Ungleichheiten

Bildungsabschlüsse verteilen sich ungleich auf Frauen und Männer, auf Menschen mit und ohne Migrationshintergrund oder auf Menschen unterschiedlicher sozialer Herkunft. Die ungleiche Verteilung von vorteilhaften Lebensbedingungen auf bestimmte Gruppen wird als soziale Ungleichheit bezeichnet. Soziale Ungleichheiten sind nicht zwangsläufig ungerecht oder illegitim. Sie stellen auch nicht zwingend ein soziales Problem dar, sondern weisen auf die

vergleichsweise beständige ungleiche Verteilung von wertvollen Gütern wie Einkommen oder Bildung hin (Hradil, 2001, S. 30).

Soziale Ungleichheiten in schulischer Bildung sind als Folge von PISA in den letzten Jahren wieder stärker in den Fokus von Wissenschaft, Politik und Öffentlichkeit gerückt (Maaz, Baumert & Trautwein, 2010). Für die Schweiz hat der internationale Schulleistungsvergleich einen engen Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Schulleistungen nachgewiesen (OECD, 2001b). Dies zeigen beispielsweise Statistiken über die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler in Gymnasien. Jugendliche aus sozial benachteiligten Verhältnissen sind in Gymnasien deutlich untervertreten (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 135).

Die zentrale Frage zu den sozialen Ungleichheiten in schulischer Bildung ist, inwieweit das Bildungssystem solche produziert oder reproduziert. Dies ist beispielsweise dann der Fall, wenn Selektionsentscheide nicht nur aufgrund von Leistungen und Potenzialen, sondern auch aufgrund von Geschlecht, Migrationshintergrund oder sozialer Herkunft gefällt werden.

### Primäre und sekundäre Herkunftseffekte

Zur Beantwortung der Frage, inwieweit das Bildungssystem soziale Ungleichheiten schafft, ist Boudons Theorie zum rationalen Wahlverhalten hilfreich (Boudon, 1974). Boudon sieht soziale Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung als das Ergebnis von Entscheidungen, die im Laufe der Schullaufbahn getroffen werden. Bildungsent-

scheidungen sind abhängig von den schulischen Leistungen, den Selektionsverfahren im Schulsystem und dem familiären Stellenwert von Bildung.

Für die Erklärung der Bildungsentscheidungen führt Boudon die Unterscheidung zwischen primären und sekundären sozialen Herkunftseffekten ein. Diese Unterscheidung ist für die Überprüfung von Herkunftseffekten grundlegend (Maaz, Baumert & Trautwein, 2009, S. 14ff.).

Als primäre Herkunftseffekte werden jene Einflüsse der sozialen Herkunft bezeichnet, die sich direkt auf die Kompetenzentwicklung der Kinder auswirken und sich in den Schulleistungen zeigen. Die auf die soziale Herkunft zurückführbaren Leistungsunterschiede sind eine Folge der unterschiedlichen Ausstattung von Familien mit ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital. Primäre soziale Ungleichheiten sind Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern verschiedener sozialer Herkunft in den bis zu einer Schnittstelle des Bildungssystems erworbenen und für den Übergang vorausgesetzten Leistungen. Sie werden als durch Leistungen gedeckte soziale Ungleichheiten bezeichnet (Bourdieu, 1983; Bourdieu & Passeron, 1977; Maaz et al., 2009).

Als sekundäre Herkunftseffekte werden jene sozialen Ungleichheiten bezeichnet, die – unabhängig von der Kompetenzentwicklung und den erreichten schulischen Leistungen – auf unterschiedliche Bildungsaspirationen und Entscheidungsverhalten zurückzuführen sind. Sekundäre Ungleich-

heiten sind Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern verschiedener sozialer Herkunft, die – bei anfänglich gleichen schulischen Leistungen – aus je nach Herkunft der Familie spezifischen Übergangentscheidungen während der Schullaufbahn zustande kommen (Boudon, 1974; Maaz, Baumert & Trautwein, 2010).

### **Bildungsentscheidungen**

Nach der Theorie individueller Bildungsentscheidungen beziehungsweise der Theorie rationaler Wahlen (Rational-Choice-Theorie) sind Individuen im Laufe ihrer Schullaufbahn immer wieder vor Entscheidungen gestellt, wie sie ihre Ausbildung weiterführen. Solche Entscheidungen fallen bei den Schnittstellen des Bildungssystems an. Jugendliche beziehungsweise ihre Eltern fällen diese Entscheidungen aufgrund einer subjektiven Kosten-Nutzen-Analyse der verschiedenen Bildungswege sowie unter Berücksichtigung der Wahrscheinlichkeit, die Ausbildung erfolgreich abzuschließen (Maaz et al., 2009).

Der Nutzen einer Ausbildung ergibt sich aus der Einschätzung, was die Ausbildung an zusätzlichem Einkommen generiert und zu welchem gesellschaftlichen Status sie führt. Da der zu erwartende Nutzen einer Ausbildung jedoch kaum eindeutig abzuschätzen ist, orientieren sich die Eltern weitgehend an den eigenen Bildungserfahrungen beziehungsweise am selbst erreichten Bildungsniveau (sekundäre Herkunftseffekte). Eltern mit einem hohen Bildungsabschluss erwarten von ihren Kindern einen mindestens gleichwertigen Schulabschluss. Diese sozial bedingten Bildungsaspirationen

der Eltern tragen dazu bei, Bildungsungleichheiten zu «vererben» (vgl. z.B. Esser, 1999; Paulus & Blossfeld, 2007; Schnabel, Alfeld, Eccles, Köller & Baumert, 2002; Schuchart & Maaz, 2007).

Die Kosten sind für lange, anspruchsvolle Ausbildungen höher als für kurze. Insbesondere die Kosten für eine allgemeinbildende Schule mit anschliessendem Hochschulstudium sind hoch. Dabei fallen nicht so sehr die direkten Schulkosten ins Gewicht, da diese in der Schweiz zum grössten Teil vom Staat übernommen werden. Relevant sind die hohen Opportunitätskosten, da während der Ausbildung kein oder nur ein sehr geringes Einkommen erzielt wird. Je länger eine Ausbildung dauert, desto höher sind die Kosten. Für Eltern mit geringen ökonomischen Ressourcen sind diese Kosten eine höhere Belastung als für ökonomisch privilegierte Eltern, weil sie einen verhältnismässig grösseren Anteil des Familienbudgets ausmachen. Jugendliche von Eltern mit geringer Schulbildung entscheiden sich daher eher für eine Berufsbildung, die schnell, sicher und bei vergleichsweise geringen Kosten zu einem anerkannten Abschluss führt (vgl. z.B. Becker, 2010; Becker & Hecken, 2007; Müller & Pollack, 2010; Neuenschwander & Malti, 2009).

Als weiterer Faktor werden die Schulleistungen der Jugendlichen in die Kosten-Nutzen-Analysen miteinbezogen. Anhand der Schulleistungen versuchen die Eltern, die Wahrscheinlichkeit einzuschätzen, mit der ihre Kinder eine Ausbildung erfolgreich abschliessen. Bei schwachen Schulleistungen scheint die Wahrscheinlichkeit, eine an-

<sup>1</sup>Anmerkungen auf Seite 209

spruchsvolle Ausbildung erfolgreich abzuschliessen, gering. Die Chance, später einmal vom Nutzen der Ausbildung zu profitieren, scheint deshalb klein; das Risiko, die getätigten Investitionen ohne Mehrwert zu verlieren, jedoch gross.

### **Herkunftsbedingte Entscheidungen**

Da sich die Schulleistungen wie auch die Bildungsaspirationen je nach den sozioökonomischen Ressourcen der Familie unterscheiden, kommt es bei den Bildungsentscheidungen zu sozialschichtspezifischen Ungleichheiten. Kinder, deren Eltern eine geringe Schulbildung haben, relativ wenig verdienen und einen Beruf ausüben, der in der Öffentlichkeit ein geringes Ansehen genießt, erreichen deutlich tiefere Schulleistungen.

Kinder aus sozioökonomisch privilegierten Familien sind allerdings nicht per se schulisch stärker, sondern sie werden von ihren Eltern besser gefördert. Ökonomisches Kapital ermöglicht es den Eltern, ihren Kindern Nachhilfestunden oder ein anregendes Freizeitangebot zu finanzieren. Kulturelles Kapital ermöglicht es den Eltern, ihre Kinder im schulischen Alltag zu unterstützen und ihnen jene Werthaltungen und Denkmuster zu vermitteln, die in der Schule verlangt werden<sup>1</sup>. Kinder aus Familien mit hohem kulturellem Kapital werden deshalb von Lehrpersonen positiver wahrgenommen und haben es einfacher, in der Schule Erfolg zu haben (Baumert et al., 2003; Bourdieu, 1983).

Sekundäre Herkunftseffekte sind ein Ausdruck verinnerlichter Sozialschichtzugehö-



rigkeit (Maaz et al., 2009, S. 15). Für ein Kind von Eltern ohne Bildungsabschluss besteht eine wesentlich grössere Hürde, ein Gymnasium zu besuchen, als für ein Kind aus einer Akademikerfamilie. Die Bildungsentscheidungen sind allerdings nicht einfach das Produkt des schichtspezifischen Entscheidungsverhaltens von Eltern, Schülerinnen und Schülern. Soziale Ungleichheiten entstehen auch innerhalb des Bildungssystems. Beispielsweise können sozial selektive Erwartungs- und Wertschätzungsstrukturen der Schule oder Übertrittsempfehlungen von Lehrpersonen dafür verantwortlich sein (Tillmann, 2002).

Lanfranchi und Jenny (2005) konnten beispielsweise zeigen, dass Lehrpersonen Kindern allein aufgrund ihres Vornamens und des Berufs des Vaters keine reguläre Schullaufbahn zutrauen. Bei Kindern mit Vornamen, die wie «Bekir» auf eine benachteiligte sozioökonomische Herkunft und auf einen Migrationshintergrund schliessen lassen, wurden eher sonderpädagogische Massnahmen angeordnet als bei Kindern mit typisch schweizerischen Vornamen wie «Lukas» (Lanfranchi & Jenny, 2005, S. 245ff.).

Die Herkunftseffekte haben sich im Zuge der Bildungsexpansion in den letzten Jahrzehnten kaum verändert. Am Gymnasium werden vorwiegend Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Familien unterrichtet. Die Berufslehre zieht dagegen Jugendliche an, deren Eltern selbst über keine Maturität verfügen und tendenziell der Unter- und Mittelschicht zuzurechnen sind (Becker, 2006).

Auch bei der Lehrstellenvergabe zeigen sich Herkunftseffekte. Die Lehrbetriebe bevorzugen Jugendliche, die ein gut gestaltetes, orthografisch fehlerfreies Bewerbungsschreiben einreichen. Dies ist für Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Familien einfacher, da sie von ihren Eltern besser unterstützt werden. Noch wichtiger bei der Vergabe der Lehrstellen ist der «persönliche Eindruck», den die Bewerberinnen und Bewerber hinterlassen. Nur Jugendliche, die einen guten, sympathischen Eindruck machen, haben Chancen, die Lehrstelle zu erhalten (Schmid & Storni, 2004). Dies gelingt Jugendlichen aus privilegierten Familien besser. Sie sind besser in der Lage, sich in einem Bewerbungsgespräch in adäquatem Kleidungsstil und in adäquater Sprache natürlich zu verhalten (Bayard, 2012).

Jeder zweite Lehrbetrieb will zudem die Eltern beim Bewerbungsgespräch dabei haben. Mit dem Elterngespräch möchten die Lehrbetriebe sicherstellen, dass die Jugendlichen von ihren Eltern unterstützt werden. Sie hoffen, dass damit Lehrabbrüche verhindert werden können (Schmid & Storni, 2004). Selbstredend haben Jugendliche aus geordneten familiären und finanziellen Verhältnissen wiederum die besseren Chancen. Insgesamt ist es für Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien viel schwieriger, eine Lehrstelle zu finden. Oft besuchen sie nach der Schule zuerst eine Zwischenlösung wie ein 10. Schuljahr oder absolvieren ein Praktikum, bis sie mit der Lehre beginnen können (Sacchi, Hupka-Brunner, Stalder & Gangl, 2011).

### **Geschlechtsspezifische Ungleichheiten**

Geschlechtsspezifische Ungleichheiten in schulischer Bildung wurden lange Zeit unter dem Aspekt der Benachteiligung von Mädchen diskutiert. Trotz Gleichstellungsbemühungen sind geschlechtsspezifische Ungleichheiten in der Arbeitswelt auch heute noch vorhanden. Zugleich entstehen neue Ungleichheiten zu Lasten der Knaben. Seit 1993 besuchen Jahr für Jahr mehr Mädchen ein Gymnasium als Knaben. Die Frage, weshalb Mädchen bessere Schulleistungen erbringen und im Gymnasium häufiger anzutreffen sind als Knaben, lässt sich nicht abschliessend beantworten. Neben soziologischen, psychologischen und neurowissenschaftlichen Erklärungen (Aktionsrat Bildung, 2009) werden zurzeit verschiedene Erklärungsansätze diskutiert.

Ein erster Grund wird in der Feminisierung der Schule vermutet. Weil in der Primarschule mehrheitlich Frauen unterrichten, fehlt es den Knaben an Rollenvorbildern, die positiv mit schulischer Leistung konnotiert sind. Unterrichtsstil und Inhalte von Lehrerinnen werden zudem stärker den Mädchen angepasst, was zu geschlechtsspezifischen Motivationsunterschieden führt. Die Knaben sind deshalb weniger motiviert, was schwächere Leistungen zur Folge hat. Trotz medialer Popularität fehlt diesem Erklärungsansatz bislang jegliche empirische Evidenz (Bacher, Beham & Lachmayr, 2008; Helbig, 2010a, 2010b; Neugebauer, Helbig & Landmann, 2011).

Ein zweiter Grund wird in der geschlechtsspezifischen Sozialisation tradierter Männlichkeitsbilder vermutet. Knaben sind in der

Schule konfrontativer und verhaltensauffälliger, was ihnen zwar soziale Anerkennung in der Peergruppe sichert, sich aber negativ auf den Schulerfolg auswirkt. Mädchen hingegen haben eher Werthaltungen internalisiert, die sich positiv auf die schulischen Leistungen auswirken. Insbesondere haben sie eine grössere Selbstdisziplin und eine grössere Selbstkontrolle (Legewie & DiPrete, 2012; Quenzel & Hurrelmann, 2010, S. 82). Weshalb das Verhalten der Knaben in der Schule auffälliger und störender wahrgenommen wird als jenes der Mädchen, ist allerdings noch weitgehend unklar (vgl. Diefenbach, 2010b).

Ein dritter Grund für geschlechtsspezifische Unterschiede wird in den zunehmend besseren Lernbedingungen von Mädchen vermutet. Becker und Müller (2011) konnten zeigen, dass die Schulleistungen der Mädchen schon früher besser waren als die Schulleistungen der Knaben. Mädchen sind heute in der Schule deshalb erfolgreicher, weil ihnen in den letzten Jahrzehnten einerseits Hindernisse aus dem Weg geräumt und der notwendige Platz eingeräumt wurde, um ihre Begabungen zu entfalten. Andererseits wurden durch die zunehmende gesellschaftliche Akzeptanz weiblicher Berufskarrieren Anreize für Frauen geschaffen, vermehrt in ihre Bildung zu investieren (vgl. auch Connolly, 2004).

Häufig wird von der Übervertretung von Mädchen an Gymnasien auf eine Benachteiligung der Knaben durch das Bildungssystem geschlossen. Dabei wird übersehen, dass der Übertritt von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung für Frauen we-

niger reibungslos verläuft als für Männer. Probleme und Verzögerungen beim Übertritt in die Berufslehre sind bei Frauen häufiger als bei Männern.

Dies lässt sich teilweise mit dem geschlechtsspezifischen Berufswünschen erklären. «Frauenberufe» konzentrieren sich auf den Dienstleistungssektor, während Männer zusätzlich Lehrstellen im Bereich Industrie und Gewerbe suchen. Die beliebtesten Berufe der Männer umfassen ein breiteres Spektrum als die engen Berufspräferenzen der Frauen. So wählen rund 60 Prozent der Frauen einen der zehn Berufe, die von Frauen am häufigsten gewählt werden. Bei den Männern suchen 45 Prozent eine Lehrstelle in den zehn beliebtesten «Männerberufen» (Leemann & Keck, 2005, S. 74; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 157ff.; vgl. auch Stoll, Vannotti & Schreiber, 2011, S. 64ff.). Zudem erhalten Männer bei vergleichbaren Qualifikationen häufiger Lehrstellen mit höherem Ansehen als Frauen (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004; Imdorf, 2005).

Weitere Probleme beim Eintritt in eine Berufslehre können sich für Frauen durch diskriminierendes Verhalten der Lehrbetriebe ergeben. Es ist denkbar und teilweise auch empirisch bestätigt, dass Lehrbetriebe, ausgehend von zugeschriebenen Geschlechterstereotypen wie der fehlenden technischen Kompetenz oder dem stets latenten Kinderwunsch von Frauen, lieber Männer ausbilden als Frauen, in der Hoffnung, Männer längerfristig an den Betrieb zu binden (Achatz, 2008, S. 268ff.).

## Fragestellungen

Unabhängig von der Beantwortung der Frage, inwieweit soziale Ungleichheiten ungerecht sind oder der in der Bundesverfassung verankerten Chancengleichheit zuwiderlaufen<sup>2</sup>, sind sie ein Indiz für die ungenügende Ausschöpfung von Ressourcen. Die Verminderung sozialer Ungleichheiten gehört deshalb zu einer grundlegenden Aufgabe der Schule. Dementsprechend zielt der erste Fragekomplex auf die Funktionalität von Schulsystemen in Bezug auf soziale Ungleichheiten ab. Folgende Fragen werden bearbeitet:

Welche Bedeutung haben individuelle Voraussetzungen für ...

- die Schullaufbahn?
- den Übertritt in ein Ausbildungsangebot auf der Sekundarstufe II?
- einen erfolgreichen Verbleib in einem Bildungsangebot der Sekundarstufe II?
- die gesellschaftliche Integration?

Im bildungspolitischen Kontext werden die sozialen Ungleichheiten nicht nur unter dem Aspekt der Effektivität, sondern mit Bezug zur Bildungsgerechtigkeit diskutiert. Mit den vorliegenden Daten können verschiedene Dimensionen von sozialen Ungleichheiten beschrieben werden. Inwieweit die Bildungsentscheidungen durch die schulischen Leistungen jedoch gedeckt sind, lässt sich nur bedingt beantworten.

## 2.3 Brüche in der Schullaufbahn

---

### Reguläre Schullaufbahn

Schullaufbahnen sind weitgehend durch schulische Institutionen vorgegeben, insbe-

sondere durch die Bildungsstufen, die Struktur der Sekundarstufe I und die Zugangsberechtigungen zu den Schulformen der Sekundarstufe I (vgl. Bellenberg, 2005).

In der Schweiz sind die Kantone für die obligatorische Schulbildung zuständig, was kantonal unterschiedliche Strukturen zur Folge hat. Die strukturelle Ausgestaltung der kantonalen Schulsysteme ist allerdings zu einem grossen Teil ähnlich. So dauert die obligatorische Schulzeit in allen Kantonen neun Jahre und umfasst mehrheitlich eine sechsjährige Primarstufe und eine dreijährige Sekundarstufe I. Diese institutionellen Vorgaben – insbesondere die Dauer der obligatorischen Schulbildung – definieren die gesellschaftlich erwartete reguläre Schullaufbahn.

Mit der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule (HarmoS-Konkordat) wird die Dauer der Bildungsstufen der obligatorischen Schule landesweit geregelt. Die Primarschule inklusive Kindergarten oder Eingangsstufe dauert acht Jahre, die Sekundarstufe drei Jahre, wobei die Kinder – je nach Fähigkeit und persönlicher Reife – die Stufen schneller oder langsamer durchlaufen.

Abweichungen von der «regulären» Schullaufbahn» werden mittlerweile erwartet, wobei zeitliche Abweichungen – zumindest das langsamere Durchlaufen der Schulstufen im Sinne der Repetition – seit je als probates Mittel für die Berücksichtigung individueller Lern- und Entwicklungsverläufe betrachtet wurde. Aus dem gleichen

Grund werden Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen in Sonderklassen unterrichtet.

Abweichungen von der regulären Schullaufbahn sind aber auch ein Indikator für die Effizienz und die Chancengerechtigkeit eines Schulsystems. Repetitionen führen zwangsläufig zu einer Verzögerung der Schullaufbahn, was aus einer bildungsökonomischen Perspektive ineffizient ist. Zudem werden in Sonderklassen mehrheitlich Schülerinnen und Schüler mit ausländischen Wurzeln oder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien unterrichtet (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 86). Eine systematische Sonderbehandlung bestimmter Bevölkerungsgruppen innerhalb der öffentlichen Schule ist aus der Perspektive der Chancengerechtigkeit zu hinterfragen.

Wie sich der institutionelle Rahmen des Schulsystems auf individuelle Bildungsverläufe auswirkt, lässt sich anhand individueller Schulbiografien beschreiben. Mit der Jugendbefragung wurden individuelle Schullaufbahnen rekonstruiert und Erkenntnisse darüber gewonnen, wie sich bestimmte schulbiografische Ereignisse wie das Wiederholen einer Klasse oder die Versetzung in eine Sonderklasse auf die weitere Bildungslaufbahn auswirken.

Von besonderer Bedeutung für die Schullaufbahn sind die Schnittstellen des Schulsystems wie der Übertritt von der Primarschule in die Sekundarstufe I sowie von der Sekundarstufe I in die Schulformen der Sekundarstufe II. An diesen Schnittstellen wer-

den die Weichen für die weiteren Ausbildungsmöglichkeiten gestellt. Zentral ist dabei die Frage, inwieweit eine abweichende Schullaufbahn Auswirkungen auf die berufliche und die gesellschaftliche Integration hat.

### **Einweisung in Sonderklassen**

Ob Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in einer Regelschule zu integrieren oder in einer Sonderklasse zu unterrichten sind, ist in der Schweiz umstritten. Mit der interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik (Sonderpädagogik-Konkordat) sollen im sonderpädagogischen Bereich nach Möglichkeit integrierende Massnahmen den separierenden vorgezogen werden. Das heisst, dass Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf oder einer Behinderung wenn möglich in der Regelschule unterrichtet werden.

Erste Auswirkungen des Konkordats sind bereits sichtbar. Seit einigen Jahren zeichnet sich ein Trend zur integrativen Schulung ab, was sich im rückläufigen Anteil von Schülerinnen und Schülern in Sonderklassen spiegelt (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 56). Ein Grund für die integrative Ausrichtung des Sonderangebots liegt in der Leistungsentwicklung: Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf erreichen in Regelklassen statistisch signifikant grössere Lernfortschritte als in Sonderklassen (Kronig, 2007; Kronig, Haerberlin & Eckhart, 2000, S. 132; Schümer, 2004).

Nachteilig für den Lernerfolg in Sonderklassen ist, dass sich die Leistungserwartun-

gen von Lehrpersonen nach dem erwarteten Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler richten (Dreeben & Barr, 1988; Fend, 1998, S. 317). Dementsprechend passen die Lehrpersonen in den Sonderklassen Unterrichtsinhalte und Unterrichtstempo dem erwarteten Leistungspotenzial der Klasse an. Zugleich sind Lernmotivation und Bildungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler angesichts der fehlenden schulischen und beruflichen Perspektiven gering, was sich ebenfalls kontraproduktiv auf den Lernfortschritt auswirkt.

Ein weiterer Nachteil liegt darin, dass die Klassenzusammensetzung in Sonderklassen sowohl in Bezug auf die Leistungen als auch in Bezug auf die Herkunft der Schülerinnen und Schüler homogen ist. Die Schülerinnen und Schüler stammen überdurchschnittlich oft aus sozioökonomisch benachteiligten Familien beziehungsweise aus Familien mit Migrationshintergrund, die die Schulsprache nicht beherrschen. Dies erschwert den Lehr-Lern-Prozess der ganzen Klasse und schränkt die sprachlichen Interaktionen zwischen Schüler und Lehrpersonen, aber auch zwischen den Schülerinnen und Schülern sowie zwischen Eltern und Lehrpersonen ein. Die ungünstigen Lern- und Entwicklungsmilieus wirken sich negativ auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler aus (Baumert, Stanat & Watermann, 2006; Bos, Müller & Stubbe, 2010; Caldas & Bankston, 1997; Schümer, 2004; Solga & Wagner, 2010).

Die schwächeren Schulleistungen am Ende der obligatorischen Schulzeit führen dazu, dass Schülerinnen und Schülern aus Son-

derklassen die Anforderungsbedingungen für zahlreiche Ausbildungen nicht erfüllen. Insbesondere dann, wenn Aufnahmeprüfungen ein Zulassungskriterium darstellen, wird es für Jugendliche aus Sonderklassen ausserordentlich schwierig, selbst bei ausreichendem kognitivem Potenzial. Allgemeinbildende Ausbildungsangebote der Sekundarstufe II sind aufgrund der Schullaufbahn keine Option, und auch die Chance auf eine Berufslehre ist deutlich eingeschränkt (Eckhart, Haerberlin, Sahli Lozano & Blanc, 2011).

### **Repetition**

Neben den Sonderklassen ist auch die Repetition einer Klasse umstritten, weil diese Massnahme kaum zum erwarteten Erfolg führt. Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse wiederholen, können ihren Leistungsrückstand in den meisten Fällen nicht aufholen. Wie verschiedene Studien zeigen, gehören Repetierende auch ein Jahr später in der neuen Klasse zu den Leistungsschwachen. Dies ist nicht weiter erstaunlich, da mit einer Repetition zwar zusätzliche Lernzeit, aber in der Regel keine pädagogischen Massnahmen zur spezifischen Förderung der Kinder verbunden sind (Bless, Schüpbach & Bonvin, 2004; Krohne & Meier, 2004; Moser, Keller & Tresch, 2003).

Zudem kann der erlebte schulische Misserfolg zusammen mit dem Wechsel des Klassenverbands zu sozialer Exklusion sowie zu Selbststigmatisierung führen, die den Verlust der schulischen Motivation und des Selbstvertrauens nach sich ziehen (Bless et al., 2004; Ehmke, Drechsel & Carstensen, 2008; Krohne & Meier, 2004; Moser et al., 2003).

Selbst am Ende der obligatorischen Schulzeit gehören Jugendliche, die während ihrer Schullaufbahn repetiert haben, zu den leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern, sodass ihnen der Zugang zu allgemeinbildenden Ausbildungsgängen sowie anspruchsvollen Berufslehren verwehrt bleibt (Ehmke et al., 2008 für die Schweiz: Moser, 2005).

### **Stigmatisierung**

Brüche in der Schullaufbahn können nicht nur zu schlechteren Schulleistungen führen, sondern auch zu Selbststigmatisierung. Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf verfehlen die Lernziele meist klar, und ihre Leistungen weichen deutlich von den Leistungen der Mitschülerinnen und Mitschüler ab. Ebenso repetieren in der Regel nur Schülerinnen und Schüler, die lernschwach sind oder deren soziales Verhalten stark von den geforderten Verhaltensnormen in der Schule abweicht.

Die ermittelten Leistungsetikettierungen werden von den Lehrpersonen wie auch von der Schulklasse mit der Zeit als gegeben wahrgenommen. Zugleich übernehmen die betroffenen Schülerinnen und Schüler die sozialen Zuschreibungen im Selbstbild. Das schulische Scheitern wird so zu einem Teil der persönlichen Identität. Das Resultat dieses Prozesses der «institutionellen Identitätsbeschädigung» (Solga, 2009, S. 409) können Schulangst sowie Entfremdung und Distanzierung vom Lernen sein (Eckhart et al., 2011; Solga, 2009).

Brüche in der Schullaufbahn können einen Teufelskreis auslösen, bei dem Etikettie-

rungsprozesse aufgrund fehlender Schulleistung zu Resignation und Schulentfremdung führen, was eine weitere Verschlechterung der Schulleistungen zur Folge hat und die Etikettierungen ein weiteres Mal bestätigt. Es besteht zudem die Gefahr, dass diese Verhaltenserwartungen über internalisierte Handlungsmuster auch über die Schule hinaus wirksam bleiben und das Bewerbungsverfahren beeinflussen. Jugendliche mit negativen Schulerfahrungen bewerben sich weniger um Ausbildungsplätze und schreiben Misserfolge im Bewerbungsverfahren – als eine weitere Affirmation des Scheiterns – häufiger sich selbst zu, sodass letztlich die Gefahr sozialer Exklusion droht (Bynner & Parsons, 2002; Solga, 2002, 2005, S. 212f., 2009, S. 411).

### Fragestellungen

Die Schullaufbahn prägt den Übertritt in die Bildungsangebote auf der Sekundarstufe II sowie die berufliche und gesellschaftliche Integration. Gemessen am Output, insbesondere an den fachlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler, müssten die reguläre Schullaufbahn und die integrative Ausrichtung des sonderpädagogischen Angebots so weit wie möglich gestärkt werden.

Mit der zweiten Fragestellung wird geprüft, inwieweit sich Brüche in der Schullaufbahn auch auf die berufliche und gesellschaftliche Integration auswirken. Folgende Fragen werden bearbeitet:

Welche Bedeutung haben Brüche in der Schullaufbahn für ...

- den Übertritt in ein Ausbildungsangebot auf der Sekundarstufe II?

- einen erfolgreichen Verbleib in einem Bildungsangebot der Sekundarstufe II?
- die gesellschaftliche Integration?

## 2.4 Schulsysteme

---

### Schulmodelle auf der Sekundarstufe I

In der Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule sind die strukturellen Eckwerte der obligatorischen Schule in der Schweiz festgelegt. Weil unbestritten ist, dass der Übergang von der Primarschule in die Sekundarstufe I eher spät als früh stattfinden soll, wird die Sekundarstufe I künftig in allen Kantonen drei Jahre dauern (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 2007)<sup>3</sup>.

Während die Dauer der Schulstufen einheitlich geregelt wird, bleibt die kantonale Vielfalt von Schulmodellen auf der Sekundarstufe I bestehen. Häufig unterscheiden sich die Schulmodelle auch zwischen den Gemeinden innerhalb eines Kantons. Anhand der Organisation von Schultypen und Leistungsniveaus lassen sich die Schulmodelle in drei Gruppen einteilen.

- **Typengetrennte Schulmodelle**, in denen die Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Schultypen oder Abteilungen in leistungshomogenen Gruppen unterrichtet werden. Zwischen den Schultypen und Abteilungen findet kaum eine Zusammenarbeit statt.
- **Kooperative Schulmodelle**, in denen die Schülerinnen und Schüler zum Teil je nach Fach in speziell zusammengesetzten Leistungsniveaus unterrichtet

werden und die eine Durchlässigkeit zwischen den Schultypen oder Leistungsniveaus garantieren.

- **Integrierende Schulmodelle**, in denen die traditionellen Leistungsniveaus nicht geführt werden. Die Schülerinnen und Schüler werden in einem heterogenen Klassenverband, jedoch in einzelnen Fächern ebenfalls in Leistungsniveaus unterrichtet.

Unbeachtet bleibt bei dieser Einteilung, wie viele Typen oder Leistungsniveaus angeboten werden. So gibt es Kantone, die in den ersten beiden Jahren der Sekundarstufe zwei Schultypen anbieten (Realschule und Sekundarschule im Kanton Schaffhausen), und solche, die vier Schultypen anbieten (Abteilungen A, B und C der Sekundarschule und Langgymnasium im Kanton Zürich).

Im Jahr 2002, rund vier Jahre vor der Befragung der 19-jährigen Jugendlichen zur Schullaufbahn, war in der Schweiz das typengetrennte Schulmodell vorherrschend, wie Tabelle 2.1 zu entnehmen ist. In zwölf Kantonen werden die Schülerinnen und Schüler in leistungshomogenen Klassen unterrichtet. In je sechs Kantonen finden sich kooperative und in acht Kantonen mehrere Schulmodelle nebeneinander.

Die Diskussion über das richtige Schulmodell auf der Sekundarstufe I hat in der Schweiz Tradition, wurde aber auch durch PISA neu lanciert. Die Frage, inwiefern typengetrennte, kooperative oder integrative Schulmodelle für die Leistungen oder soziale Ungleichheiten relevant sind, lässt sich aufgrund des Forschungsstandes dennoch nicht eindeutig beantworten. Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsvergleiche legen zwar nahe, dass die Aufteilung der Schülerschaft in jungem Alter der Chancengerechtigkeit ohne erkennbaren Vorteil zugunsten der Qualität schadet (OECD, 2007, S. 323). Inwiefern kooperative und integrative Schulmodelle zum Abbau sozialer Ungleichheiten führen, ohne dass die durchschnittlichen Leistungen sinken, ist hingegen umstritten (Moser, 2008).

Unbestritten ist die Erkenntnis, dass sich die Bildung leistungshomogener Gruppen für schwache und sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler negativ, für starke und sozioökonomisch privilegierte positiv auswirken kann. Durch die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in die Schultypen der Sekundarstufe I entstehen für die leistungshomogenen Lerngruppen unterschiedliche Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Schülerinnen und Schüler lernen je nach Anforderungen des

Tabelle 2.1: Schulmodelle nach Kanton (Stand 2002)

Schulmodell	Kanton	Total
typengetrennt	AG, AI, BE, BL, FR, GL, NE, SG, SH, SO, TG, VD	12
kooperativ/integrierend	AR, BS, JU, NW, TI, ZG	6
mehrere Modelle	GE, GR, LU, OW, SZ, UR, VS, ZH	8



Leistungsniveaus unterschiedlich schnell, was zum Schereneffekt, einer institutionell bedingten Zunahme der Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schülern verschiedener leistungshomogener Lerngruppen führt (Moser, 2008).

Die Schereneffekte lassen sich erklären. Erstens haben sich die Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichen Schultypen bereits in der Primarschule in ihren Leistungen und Lernarten unterschieden. Zweitens unterscheiden sich Schultypen meist auch in den Anforderungen und Leistungserwartungen der Lehrpersonen, und drittens führt die Einteilung in Schultypen dazu, dass sich die Schülerinnen und Schüler innerhalb der gleich anspruchsvollen Lerngruppen in Bezug auf die schulischen Leistungen sowie in Bezug auf die soziale, kulturelle oder lernbiografische Zusammensetzung ähnlich sind (Trautwein, Baumert & Maaz).

Mit der Einteilung der Schülerinnen und Schüler in Schultypen sind weitere Auswirkungen verbunden. Besonders problematisch ist, dass das Bildungssystem mit der Einteilung der Schülerinnen und Schüler in die Schultypen der Sekundarstufe I einen (vor-)entscheidenden Beitrag für die Berufslaufbahn der Jugendlichen leistet, der sich auch durch gute Schulleistungen am Ende der Sekundarstufe I kaum mehr kompensieren lässt (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004, S. 159; Meyer, Stalder & Matter, 2003, S. 41).

Der Schultyp, in dem die Sekundarstufe I abgeschlossen wird, ist für den Übertritt in eine Berufslehre gewissermassen präjudi-

zierend. Ungeachtet der effektiven schulischen Leistungen dient der Schultyp als Signal für die Fähigkeiten der Jugendlichen als erstes Selektionskriterium (Moser, 2004; Solga, 2009). Die Lehrlingsauswahl anhand des Schultyps ist für die Lehrbetriebe durchaus effizient. Es ermöglicht ihnen eine rasche, günstige und quasi objektive Lehrlingsselektion. Zugleich werden damit gute Schülerinnen und Schüler aus Schultypen mit Grundansprüchen (z.B. Realschule) von vornherein von gewissen Berufslehren ausgeschlossen (Moser, 2004, S. 78).

Ob einer Schülerin oder einem Schüler das ganze Spektrum von beruflichen Grundbildungen offen steht, wird infolge der Einteilung in Schultypen, streng genommen, bereits nach sechs Jahren Primarschule festgelegt (Haeberlin et al., 2004; Meyer et al., 2003).

All diese Erkenntnisse zur Bedeutung des Schulmodells auf der Sekundarstufe I sind im Kontext regional, kantonal oder auch innerstädtisch unterschiedlicher Zuweisungsquoten zu den Schultypen zu beurteilen (Hauf, 2006). Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die auf der Sekundarstufe I einen Schultyp mit Grundansprüchen besuchen, unterscheidet sich je nach Region oder Kanton zum Teil beträchtlich. Die kantonalen Schulmodelle gehören daher – neben den Herkunftsmerkmalen – zu den wichtigsten Determinanten sozialer Ungleichheiten.

### **Maturitätsquoten**

Bei den Ausbildungen der Sekundarstufe II gibt es weniger grosse strukturelle Unter-

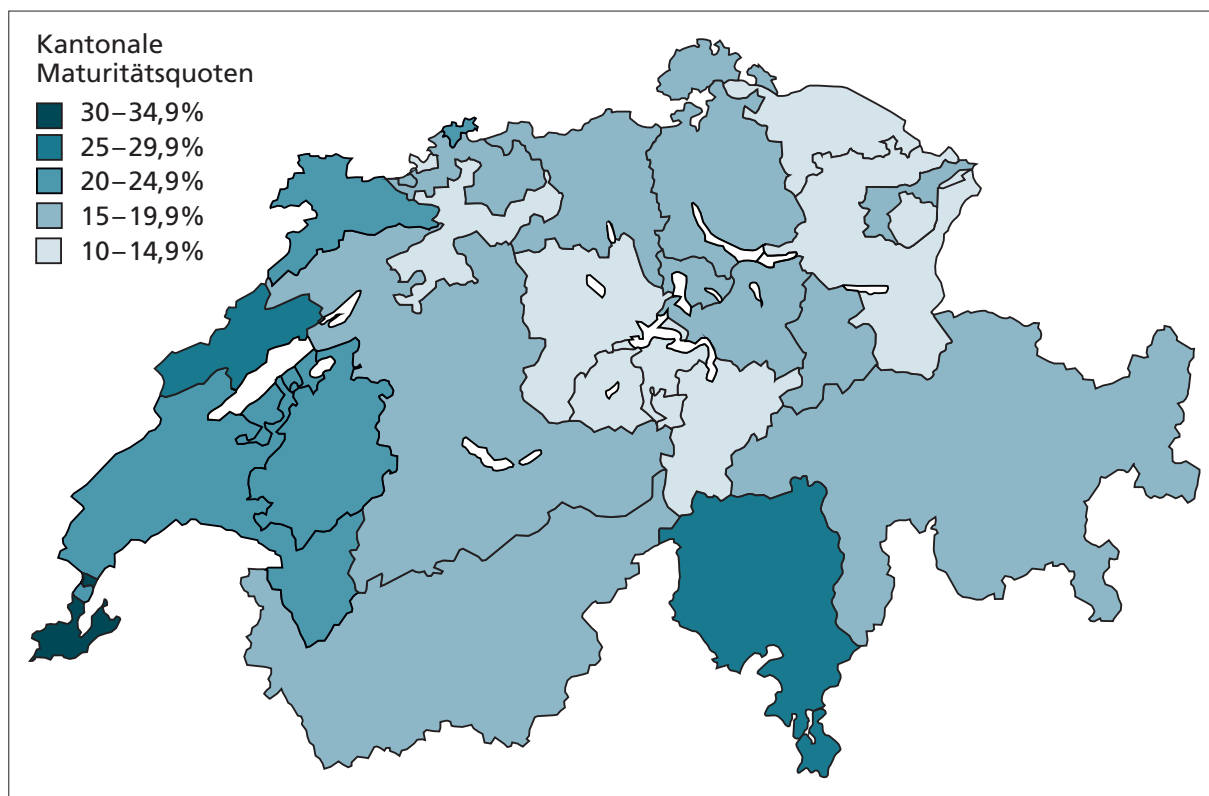
schiede zwischen den Kantonen, weil die Berufsbildung von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt gemeinsam verantwortet wird. Dies gilt jedoch nicht für das Angebot an Ausbildungsplätzen an den allgemeinbildenden Schulen. Dieses Angebot beziehungsweise die Maturitätsquote wird kantonal festgelegt und ist die Schullaufbahn der Jugendlichen von entscheidender Bedeutung.

Die Maturitätsquote entspricht dem Anteil Jugendlicher, die eine gymnasiale Maturität erwerben, gemessen an der Gesamtzahl der gleichaltrigen Jugendlichen<sup>4</sup>. Die kantonalen Maturitätsquoten werden vom Bundesamt für Statistik jährlich publiziert. Gesamtschweizerisch betrug die Maturitäts-

quote im Zeitraum von 2000 bis 2004<sup>5</sup> 18,7 Prozent. Innerhalb der Schweiz zeigen sich jedoch regionale Unterschiede (Abbildung 2.2).

Auffallend ist der klare Unterschied zwischen der Deutschschweiz einerseits und der französisch- und italienischsprachigen Schweiz andererseits. Mit Ausnahme des zweisprachigen Kantons Wallis (19,7%) haben alle Kantone der Romandie sowie das Tessin eine Maturitätsquote von über 20 Prozent. Die höchsten Maturitätsquoten haben die Kantone Genf (30,4%), Tessin (28,1%) und Neuenburg (27,0%). Nur etwa halb so gross ist der Anteil Maturandinnen und Maturanden in den Kantonen der Ost- und Zentralschweiz. Die tiefsten Maturi-

Abbildung 2.2: Maturitätsquote nach Kantonen



Datenquelle: BFS – Statistik der Bildungsabschlüsse BFS / eigene Berechnungen  
 Maturitätsquote = Anteil Jugendlicher mit gymnasialer Maturität  
 (Jahresdurchschnitte der Jahre 2000–2004)

tätsquoten finden sich in den Kantonen Appenzell Innerrhoden (12,8%) und Uri (12,9%). Einzige Ausnahme innerhalb der Deutschschweizer Kantone ist der Kanton Basel-Stadt. Er fügt sich mit einer Maturitätsquote von 22,9 Prozent nahtlos in die Reihe der Westschweizer Kantone ein.

Weshalb diese grossen kantonalen Unterschiede bestehen, ist unklar (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 123). Möglich ist, dass die Nachfrage in gewissen Kantonen grösser ist als in anderen, weil in diesen – wie in den Kantonen Basel-Stadt oder Genf – viele gut ausgebildete Eltern wohnen, die von ihren Kindern eine gymnasiale Maturität erwarten. Möglich ist auch, dass in einzelnen Kantonen die Zulassungskriterien zur nachobligatorischen Allgemeinbildung strenger sind, um die Qualität der gymnasialen Ausbildung nicht zu mindern (Schellenbauer, Walser, Lepori, Hotz-Hart & Gonon, 2010, S. 39). Interessant ist, dass die kantonalen Differenzen seit Jahrzehnten stabil bleiben. Zwar haben sich die Maturitätsquoten im Zuge der Bildungsexpansion in allen Kantonen erhöht. Die Unterschiede zwischen den Kantonen und insbesondere zwischen der deutsch- und der lateinischsprachigen Schweiz blieben aber im Wesentlichen bestehen (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 123).

### **Fragestellungen**

Das Bildungssystem wird zwar mittlerweile über die zentralen strukturellen Eckwerte des Bildungssystems harmonisiert. Wesentliche kantonale Unterschiede, die für die weitere Bildungslaufbahn der Jugendlichen

wichtig sein können, bleiben hingegen bestehen. Insbesondere die Aufteilung der Schülerpopulation auf verschiedene Schultypen der Sekundarstufe I beziehungsweise auf die Ausbildungsgänge von Berufs- und Allgemeinbildung der Sekundarstufe II sind für die Schülerinnen und Schüler von Bedeutung.

Mit der dritten Fragestellung wird geprüft, inwieweit sich die kantonalen Gegebenheiten auf der Sekundarstufe I (Schulmodell, Anteil Schülerinnen und Schüler mit Grundanforderungen) und der Sekundarstufe II (Maturitätsquote) auf die berufliche und gesellschaftliche Integration der Jugendlichen auswirken. Folgende Fragen werden bearbeitet: Welche Bedeutung haben Merkmale kantonalen Schulsystems für ...

- den Übertritt in ein Ausbildungsangebot auf der Sekundarstufe II?
- einen erfolgreichen Verbleib in einem Bildungsangebot der Sekundarstufe II?
- die gesellschaftliche Integration?

## **2.5 Arbeitsmarkt**

---

### **Branchenstruktur und Lehrstellenangebot**

Während die Schullaufbahn im Rahmen der obligatorischen Schulbildung primär von individuellen Voraussetzungen und Merkmalen des Schulsystems bestimmt wird, spielt für die Fortsetzung der Ausbildung auf der Sekundarstufe II auch der Arbeitsmarkt eine Rolle. Ob und wie gut Jugendliche eine Lehrstelle finden, hängt von der Anzahl offener Lehrstellen, aber auch von der Branchenstruktur und der Wirtschafts-

lage ab (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 142).

In der Schweiz lässt sich seit den 1970er-Jahren die Tertiarisierung der Arbeitswelt beobachten. In den Bereichen Landwirtschaft und Bergbau (primärer Sektor) sowie Gewerbe, Industrie und Handwerk (sekundärer Sektor) gibt es immer weniger, in den Bereichen Dienstleistungen, Handel und Verwaltung (tertiärer Sektor) immer mehr Arbeitsplätze (Bundesamt für Statistik [BFS], 2008; Sheldon, 2005).

Auf das Lehrstellenangebot hat diese Entwicklung kaum Auswirkungen. Nach wie vor werden die meisten Lehrstellen in den Lehrberufen des primären und des sekundären Sektors angeboten. Im tertiären Sektor werden zwar viele Arbeitskräfte nachgefragt, Lehrstellen werden jedoch – im Verhältnis zu den Erwerbstätigen – deutlich weniger angeboten. Das führt dazu, dass in den wirtschaftlich prosperierenden Berufen der Dienstleistungsbranche, beispielsweise im IT-Bereich und im Gesundheitswesen, weniger Jugendliche ausgebildet als auf dem Arbeitsmarkt nachgefragt werden. Avenir Suisse, der Think Tank der Schweizer Wirtschaft, diagnostiziert deshalb für den Lehrstellenmarkt kein quantitatives, sondern ein qualitatives Kapazitätsproblem (Schellenbauer et al., 2010, S. 47). Der «Wettbewerb um Talente» intensiviert sich (ebd., S. 53).

Die Wirtschaft reagiert darauf, indem sie gut ausgebildete Arbeitskräfte vermehrt im Ausland sucht. Zugleich ist der Anreiz für Jugendliche gross, entweder ein Gym-

nasium zu besuchen oder einen Ausbildungsplatz in einer Branche zu erhalten, in der eine grosse Arbeitsnachfrage herrscht und die ein gutes Einkommen verspricht. Die Konkurrenz unter den Jugendlichen um die wenigen Lehrstellen sowie der Druck, auf der Sekundarstufe II eine Maturitätsschule zu besuchen, erhöhen sich dadurch noch weiter.

Mit der Tertiarisierung verbunden ist das Verschwinden von einfacheren, eher manuell ausgerichteten Berufen. Diese Berufe, die oft geringere Anforderungen an die schulischen Qualifikationen der Jugendlichen stellen, bieten für schulisch schwächere Jugendliche eine Möglichkeit, einen nachobligatorischen Bildungsabschluss zu erwerben. In Kantonen mit fortgeschrittener Tertiarisierung ist es für Jugendliche mit geringen schulischen Qualifikationen schwieriger eine Lehrstelle zu finden.

Als Indikator für die berufliche Struktur in einem Kanton wird der Anteil an Erwerbstätigen in den ISCO-Berufsgruppen 5 bis 7 zusammengefasst. Die ISCO (International Standard Classification of Occupations) ist ein von der International Labour Organisation (ILO) publiziertes Berufsklassifizierungsschema, mit dem jedem Beruf ein international einheitlicher Code zugewiesen werden kann. Die ISCO-Berufsgruppen 5, 6 und 7 umfassen einfachere Dienstleistungsberufe im Verkauf oder im Gastgewerbe (Kategorie 5), landwirtschaftliche Berufe, die wie «Landwirt» eine zertifizierende Berufslehre voraussetzen (Kategorie 6), sowie handwerkliche Berufe vor allem der Bauwirtschaft (Kategorie 7).

In Kantonen mit einem hohen Anteil an Beschäftigten in den ISCO-Berufsgruppen 5–7 ist die Tertiarisierung des Arbeitsmarkts noch vergleichsweise wenig fortgeschritten. Das heisst, dass in diesen Kantonen Landwirtschaft sowie Industrie und Gewerbe noch stark verankert sind. Diese Branchen bieten traditionell viele Lehrstellen mit tendenziell geringerem Anforderungsniveau an.

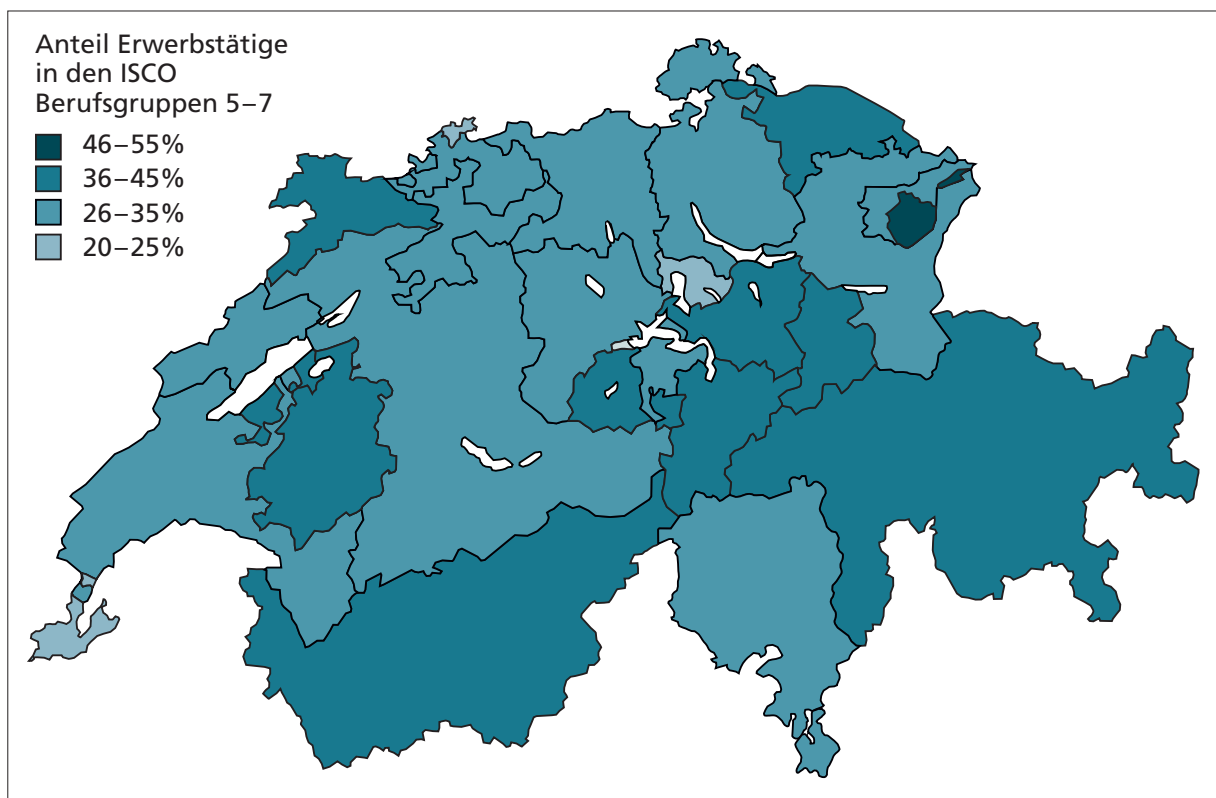
Abbildung 2.3 zeigt die kantonale Verteilung des Anteils Erwerbstätiger in den ISCO-Berufsgruppen 5–7. Die Daten in Abbildung 2.3 stammen aus der eidgenössischen Volkszählung 2000 des Bundesamtes für Statistik. Sie bilden die Branchenstruktur der befragten Jugendlichen, die zeitnah auf Lehrstellensuche waren, sehr gut ab.

Wie die Karte in Abbildung 2.3 zeigt, ist die Tertiarisierung nicht überall in der Schweiz gleichermassen fortgeschritten. Allgemein haben die ländlich geprägten Kantone der Zentral- und Ostschweiz sowie die traditionellen Industriekantone Glarus (39%) und Jura (41%) die höchsten Anteile an Beschäftigten in den ISCO-Berufsgruppen 5–7. Urbane Regionen wie Zürich (26%), Basel (BS: 23%; BL: 26%) und Genf (22%) sowie der Kanton Zug (26%) weisen die kleinsten Anteile an Erwerbstätigen in den ISCO-Berufsgruppen 5–7 auf.

### Wirtschaftslage

Neben der Branchenstruktur bestimmt die Wirtschaftslage beziehungsweise die Einschätzung der Konjunkturentwicklung durch die Arbeitgeber massgeblich das An-

Abbildung 2.3: Anteil Erwerbstätige in den ISCO-Berufsgruppen 5–7 nach Kantonen



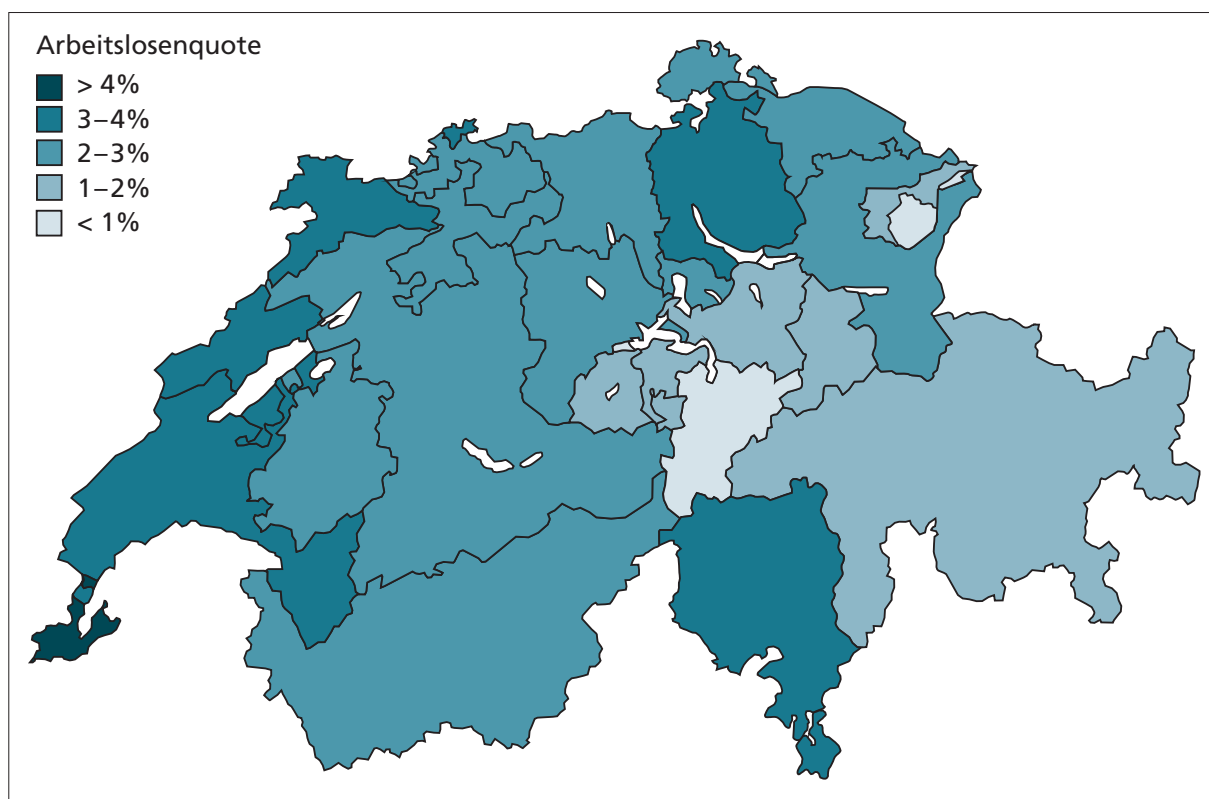
Datenquelle: BFS-Eidgenössische Volkszählung 2000

gebot an Lehrstellen (vgl. z.B. Heineck, Kleinert & Vosseler, 2011). Ein zuverlässiger Indikator für die Wirtschaftslage ist die Arbeitslosenquote. Steigt das Bruttoinlandsprodukt (BIP), so werden neue Arbeitsstellen geschaffen und die Arbeitslosenquote sinkt. Fällt das BIP hingegen kleiner aus als in den Vorjahren, so nimmt die Arbeitslosigkeit zu (Staatssekretariat für Wirtschaft [Seco], 2009). Parallel zur Arbeitslosigkeit entwickelt sich auch das Lehrstellenangebot (BFS & Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung [CORECHED], 2004; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010).

die Sekundarstufe II standen, entwickelte sich die Schweizer Wirtschaft sehr schwankend. Herrschte Ende der 1990er-Jahre noch Hochkonjunktur, kam es im Zuge der Ereignisse des 11. Septembers 2001 und der darauf folgenden Krise der Finanzmärkte zu einer wirtschaftlichen Abschwung. Die ersten Jahre des neuen Jahrtausends waren durch wirtschaftliche Stagnation und Rezession geprägt, was sich auch in einer deutlichen Zunahme der Arbeitslosigkeit manifestierte (Bundesamt für Statistik [BFS], 2008). In der zweiten Hälfte des Jahres 2003 erholte sich die Wirtschaft zusehends, und ab 2004 herrschte in der Schweiz wieder Hochkonjunktur. Die Arbeitslosenquote sank zwischen 2004 und 2008 von 3,7 Prozent auf 2,3 Prozent (Bundesamt für Stati-

Zum Zeitpunkt der Befragung, als die befragten Jugendlichen vor dem Übertritt in

Abbildung 2.4: Arbeitslosenquote nach Kantonen



Datenquelle: Seco / eigene Berechnungen  
 Arbeitslosenquote = Verhältnis zwischen der Anzahl registrierter Arbeitslosen und der Anzahl Erwerbspersonen (Jahresdurchschnitte der Jahre 2000–2004)

stik [BFS], 2010, S. 4). Um diese unterschiedlichen Entwicklungen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt zu berücksichtigen, wurde die konjunkturelle Situation eines Kantons nicht allein anhand der Arbeitslosenquote eines einzelnen Jahres abgebildet, sondern es wurde der Durchschnitt der fünf Jahresmittelwerte von 2000 bis 2004 berechnet. Gesamtschweizerisch betrug die mittlere Arbeitslosenquote in diesem Zeitraum 2,7 Prozent. Innerhalb der Schweiz zeigten sich jedoch teilweise erhebliche regionale Unterschiede (Abbildung 2.4).

In den Kantonen der Zentralschweiz sowie in Appenzell und Graubünden lag die mittlere Arbeitslosenquote bei weniger als 1,5 Prozent. Mehr als doppelt so hoch waren die Arbeitslosenquoten in den Kantonen Zürich (3,1%) und Basel-Stadt (3,2%) sowie in den Kantonen der Westschweiz und im Tessin. Die höchste Arbeitslosenquote wies mit 5,3 Prozent der Kanton Genf auf<sup>6</sup>.

### **Fragestellungen**

Die vierte Frage ist bildungsökonomisch ausgerichtet und bezieht sich auf die Bedeutung des Arbeitsmarkts für den Übertritt in die nachobligatorische Bildung. Weil

der erfolgreiche Übertritt in die nachobligatorische Ausbildung für einen grossen Teil der Jugendlichen gleichbedeutend mit einer Lehrstelle ist, lässt sich die Frage nach der Effektivität von Schulsystemen nicht vollständig vom Arbeitsmarkt losgelöst beantworten. Das Angebot an Lehrstellen ist vorwiegend der konjunkturellen Lage beziehungsweise strukturellen Einflüssen der Wirtschaft unterworfen. Lehrstellen unterliegen prinzipiell denselben Schwankungen wie andere Stellen (Slembeck, 2003, S. 27).

Mit der vierten Fragestellung wird geprüft, inwieweit sich die wirtschaftliche Branchenstruktur und die konjunkturelle Lage in einem Kanton auf die berufliche und gesellschaftliche Integration der Jugendlichen auswirken.

Folgende Fragen werden bearbeitet: Welche Bedeutung haben Merkmale des Arbeitsmarkts für ...

- den Übertritt in ein Ausbildungsangebot auf der Sekundarstufe II?
- einen erfolgreichen Verbleib in einem Bildungsangebot der Sekundarstufe II?
- die gesellschaftliche Integration?

3





# 3 ■ Methoden

## 3.1 Eidgenössische Jugendbefragungen ch-x

---

Die genannten Fragestellungen werden mit Daten der Eidgenössischen Jugendbefragung ch-x untersucht. Die Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x blicken auf eine rund 150-jährige Geschichte zurück. Konzipiert wurden sie ursprünglich als Schulleistungstests, um einerseits die schulischen Fähigkeiten der Rekruten zu erheben und um andererseits die Wirksamkeit der kantonalen Schulsysteme zu überprüfen (Lustenberger, 1996). Später wurden sie durch schriftliche Befragungen zu verschiedenen sozial- und gesundheitspolitischen Themen abgelöst, die unter dem Namen «Pädagogische Rekrutenprüfungen» bis anfangs der 2000er-Jahre während der Rekrutenschule durchgeführt wurden (Haltiner, 2003). Heute sind die Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x moderne Jugendsurveys, mit denen jedes Jahr nahezu alle 19- bis 20-jährigen Schweizer Männer sowie eine repräsentative Auswahl junger Frauen und Ausländerinnen und Ausländer befragt werden. Konzipiert und ausgewertet werden die Studien von ausgewählten Hochschulinstituten der Schweiz. Wissenschaftlich begleitet und durchgeführt werden die Jugendbefragungen von der Organisation «ch-x», die dem Eidgenössischen Departement für Verteidigung, Bevölkerungsschutz und Sport (VBS) angegliedert ist.

ment für Verteidigung, Bevölkerungsschutz und Sport (VBS) angegliedert ist.

## 3.2 Untersuchungsinstrument

---

Die vorliegende Studie wurde in den Jahren 2006 und 2007 unter dem Titel «Von der Primarschule zum lebenslangen Lernen» im Rahmen der Eidgenössischen Jugendbefragung ch-x durchgeführt.

Zentrales Thema der Studie ist die Bildungslaufbahn der Jugendlichen. Mit einem standardisierten Fragebogen wurden die Jugendlichen detailliert befragt, welche Bildungswege sie beschritten hatten, wie sie ihre Bildungslaufbahn erlebt hatten und in welchen Kantonen sie zur Schule gegangen waren oder ihre berufliche Ausbildung absolviert hatten.

Zudem wurden mit dem Fragebogen verschiedene soziodemografische Daten wie das Geschlecht, das Alter oder der Migrationshintergrund der Jugendlichen erfasst. Auch Angaben zur Ausbildung und zur beruflichen Tätigkeit der Eltern sowie zur Anzahl Bücher im Haushalt wurden erhoben, um so die sozioökonomische Herkunft der Jugendlichen zu bestimmen. Ferner wurden die Jugendlichen zu ihren Interessen, Motivationen und Werthaltungen befragt.

Der grösste Teil der eingesetzten Fragen wurde am Institut für Bildungsevaluation (IBE) selbst entwickelt. Daneben wurden, insbesondere um Werthaltungen sowie motivational-emotionale Konstrukte zu erfassen, international bewährte Skalen übernommen und für den Einsatz bei Jugendlichen adaptiert. Insgesamt wurden mit dem Fragebogen 369 Variablen (Items) erhoben. Das Masterinstrument wurde auf Deutsch entwickelt und in verschiedenen Pretests erprobt. Anschliessend wurde der Fragebogen ins Französische und ins Italienische übersetzt. Damit liegt, mit Ausnahme der rätoromanischen Schweiz, für jede Sprachregion der Schweiz ein eigenes Untersuchungsinstrument vor. Der genaue Wortlaut aller Fragen in den drei Sprachen sowie die prozentuale Verteilung der Antworten sind im Anhang dieses Buches aufgeführt.

### 3.3 Zwei Stichproben

---

Für die Eidgenössische Jugendbefragung ch-x werden zwei Stichproben gebildet. Eine Stichprobe von stellungspflichtigen Schweizer Männern, die während der militärischen Aushebung befragt werden. Dabei werden Daten von rund der Hälfte aller 19-jährigen Schweizer Männer eines Jahrgangs erhoben. Als Ergänzung dazu wird eine unabhängige, repräsentative Stichprobe von 19-jährigen Frauen sowie von Männern und Frauen nichtschweizerischer Nationalität befragt. Die Stichproben unterscheiden sich nicht nur in ihrer sozialen Zusammensetzung, sondern auch in ihrer Grösse. Daraus ergeben sich je nach Stichprobe andere Auswertungsmöglichkeiten.

### Stichprobe der Stellungspflichtigen

Im Alter von 19 Jahren sind alle männlichen Schweizer stellungspflichtig und werden zur militärischen Rekrutierung aufgeboten. Teil des dreitägigen Aushebungsverfahrens ist die Eidgenössische Jugendbefragung, die von zivilen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der ch-x in einer schriftlichen Klassenzimmerbefragung durchgeführt wird. Damit handelt es sich bei der Stichprobe der Stellungspflichtigen im Prinzip um eine Vollerhebung der 19-jährigen Schweizer Männer.

Die intendierte Vollerhebung wird aus organisatorischen und ökonomischen Gründen allerdings nicht verwirklicht. Einerseits erscheinen einige der 19-Jährigen gar nicht zur Aushebung, weil sie ihre Rekrutierung auf einen späteren Zeitpunkt verschieben, und rund 3 bis 4 Prozent können nicht befragt werden, weil sie sich der Rekrutierung dauerhaft entziehen. Andererseits werden während der Rekrutierung 5 bis 6 Prozent der Stellungspflichtigen nicht befragt, weil sie vorzeitig entlassen werden oder organisationsbedingt während der ch-x-Befragung fehlen.

Von den 19-jährigen Schweizer Männern, die an der Befragung teilnehmen, werden die Daten der Jugendlichen aus kleineren Kantonen (AI, GL, UR, OW und NW) komplett erfasst<sup>7</sup>. Von den Jugendlichen aus den übrigen Kantonen werden aus Kostengründen nur die Daten jedes zweiten Fragebogens eingelezen. Dies garantiert eine Zufallsauswahl und repräsentative Daten auf kantonaler Ebene.

Neben der schriftlichen Befragung wird während der Aushebung auch standardmässig der Intelligenztest «Test 95» durch-

geführt. Der Test 95 ist ein am Psychologischen Institut der Universität Zürich entwickelter Kurzintelligenztest, der aus zwei

## Stichproben

In dieser Studie werden die Daten von zwei Stichproben analysiert:

- (1) Die «Stichprobe der Stellungspflichtigen»: Diese Stichprobe umfasst die Daten von 31 885 19-jährigen Männern mit Schweizer Nationalität.
- (2) Die «Ergänzungsstichprobe»: Diese Stichprobe umfasst die Daten von 1764 19-jährigen Frauen und Ausländerinnen und Ausländern.

Für die meisten Auswertungen werden die beiden Stichproben zu einer «Jugendstichprobe ch-x» zusammengefasst. Die Daten der Stichprobe der Stellungspflichtigen werden dabei so stark untergewichtet, dass das Verhältnis zwischen Frauen und Männern in der Stichprobe demjenigen in der Population entspricht. Damit können repräsentative Aussagen über alle 19-jährigen Jugendlichen in der Schweiz gemacht werden.

Abbildung 3.1: Schematische Darstellung der Stichproben der Eidgenössischen Jugendbefragung ch-x 2006/07



Subtests besteht: einem Wortschatztest und einem Figurenerkennungstest. Der Wortschatztest misst die verbale und der Figurenerkennungstest die figurale Verarbeitungskapazität nach Jäger (1984). Für die Eidgenössische Jugendbefragung 2006/07 wurden die Daten des Intelligenztests mit den Befragungsdaten verbunden.

Insgesamt wurden die Daten von 33 090 19-jährigen Schweizer Männern erfasst. Von diesen 33 090 Fällen wurden 1205 Fälle (3,6%) wegen technischer Fehler beim Einscannen der Daten oder wegen Verdachts auf bewusstes falsches Ausfüllen des Fragebogens («Obstruktion») aus dem Datensatz ausgeschlossen<sup>8</sup>. Für die Analysen stehen damit die Daten von 31 885 19-jährigen Schweizer Männern zur Verfügung. Das sind 44 Prozent aller in der Schweiz wohnhaften 19-jährigen Schweizer Männer.

### **Ergänzungsstichprobe**

Ziel der Ergänzungsstichprobe ist es, die Stichprobe der Stellungspflichtigen mit einer Auswahl von jungen Frauen sowie junger Erwachsener nichtschweizerischer Nationalität zu ergänzen, um damit die Voraussetzung für eine gesamtschweizerisch repräsentative Stichprobe junger Frauen und Männer zu schaffen.

Dazu wurden 2642 Personen nach dem Berner Stichprobenplan (Fritschi, Meyer & Schweizer W., 1976; Jann, 2007) ausgewählt. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der ch-x kontaktierten danach die ausgewählten Personen und vereinbarten einen Termin, um den Fragebogen persönlich zu überbringen und dabei Ziel und Modalitätä-

ten der Befragung zu erklären. Die Befragung selbst fand schriftlich und in Abwesenheit der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der ch-x statt. Der ausgefüllte Fragebogen konnte danach in einem anonymisierten Antwortkuvert zurückgesendet werden.

Von den anvisierten Personen nahmen 1819 Jugendliche an der Befragung teil. Die Rücklaufquote beträgt damit rund 69 Prozent, was dem Rücklauf früherer ch-x Befragungen entspricht (vgl. Haltiner, 2009; Wydler, 2011). Die Daten von 55 Personen (3%) wurden wegen technischer Fehler beim Einlesen der Daten oder wegen unplausiblen Antwortverhaltens aus dem Datensatz ausgeschlossen. Damit stehen die Daten von 1764 Jugendlichen für die Analysen zur Verfügung.

### **Gewichtung**

Für die vorliegende Untersuchung werden die Daten der Stichprobe der Stellungspflichtigen mit den Daten der Ergänzungsstichprobe zu einer «Jugendstichprobe» verknüpft. Dazu wurden alle Daten der Stichprobe der Stellungspflichtigen mit allen Daten der Ergänzungsstichproben verbunden. Die Daten der Stellungspflichtigen wurden dabei mit einem Faktor  $< 1$  multipliziert (untergewichtet), sodass das Verhältnis zwischen Frauen und Männern in der Jugendstichprobe ausgeglichen ist. Zudem wurde die Stichprobe nachträglich nach der Ausbildung auf der Sekundarstufe II stratifiziert, sodass die Verteilung auf die verschiedenen nachobligatorischen Bildungswege in der Jugendstichprobe der Verteilung in der Population entspricht. Die

Stichprobengrösse der verbundenen Stichprobe beträgt gewichtet  $n_w = 3342^9$ .

### Beschreibung der Stichproben

Tabelle 3.1 zeigt die Geschlechterverteilung in der Stichprobe der Stellungspflichtigen und in der Jugendstichprobe ch-x. Für die Stichprobe der Stellungspflichtigen werden die absoluten (n) sowie die prozentualen Werte (in %) dargestellt. Für die Jugendstichprobe ch-x sind die gewichtete Anzahl der Fälle ( $n_w$ ) sowie ebenfalls die prozentualen Anteile (in %) aufgeführt.

In der Stichprobe der Stellungspflichtigen sind keine Frauen, während in der Jugendstichprobe ch-x das Verhältnis von Frauen und Männern der Verteilung in der Popu-

lation entspricht. Der zweite wesentliche Unterschied zwischen den beiden Stichproben ist die Stichprobengrösse. Die Stichprobe der Stellungspflichtigen umfasst 31885 und damit nahezu zehnmal mehr Fälle als die Jugendstichprobe ch-x ( $n = 3342$ ).

Tabelle 3.2 zeigt für beide Stichproben die Verteilung der Fälle pro Sprachregion. 23 604 Stellungspflichtige (74,0 Prozent) haben den Fragebogen in der Deutschschweiz ausgefüllt, 6553 Stellungspflichtige (20,6 Prozent) in der französischen Schweiz und 1728 (5,4 Prozent) in der italienischen Schweiz. Die relativen Anteile nach Sprachregion entsprechen damit ziemlich exakt den Daten der eidgenössischen Volkszählung

Tabelle 3.1: Geschlechterverteilung nach Stichprobe

	Stichprobe der Stellungspflichtigen		Jugendstichprobe ch-x	
	n	in %	$n_w$	in %
Frauen	0	0.0%	1632	48.8%
Männer	31 601	99.1%	1692	50.6%
Keine Angaben	284	0.9%	18	0.5%
<b>Total</b>	<b>31 885</b>	<b>100%</b>	<b>3342</b>	<b>100%</b>

Tabelle 3.2: Verteilung der Jugendlichen nach den Sprachregionen der Schweiz und nach Stichprobe

	Stichprobe der Stellungspflichtigen		Jugendstichprobe ch-x	
	n	in %	$n_w$	in %
Deutschschweiz	23 604	74.0%	2515	75.3%
Französische Schweiz	6553	20.6%	668	20.0%
Italienische Schweiz	1728	5.4%	159	4.8%
<b>Total</b>	<b>31 885</b>	<b>100%</b>	<b>3342</b>	<b>100%</b>

2000 und unterscheiden sich zwischen den beiden Stichproben nur geringfügig (Lüdi & Werlen, 2005).

Tabelle 3.3 zeigt für die Stichprobe der Stellungspflichtigen sowie für die Jugendstichprobe ch-x die Verteilung der Jugendlichen nach besuchtem Schultyp in der 8. Klasse. Rund 29 Prozent der Stellungspflichtigen haben in der 8. Klasse eine Klasse mit Grundansprüchen (z.B. eine Oberschule oder eine Realschule) besucht. In der Jugendstichprobe ch-x ist dieser Anteil rund 4 Prozent tiefer. Hingegen ist der Anteil an Jugendlichen, die eine Schule mit erweiter-

ten Ansprüchen besuchten, in der Jugendstichprobe ch-x rund 4 Prozent grösser als in der Stichprobe der Stellungspflichtigen. Das heisst, das durchschnittliche Schulniveau ist in der Jugendstichprobe ch-x etwas höher als in der Stichprobe der Stellungspflichtigen. Dieser Unterschied widerspiegelt in erster Linie die unterschiedliche Geschlechterverteilung in den beiden Stichproben beziehungsweise das höhere Bildungsniveau der Mädchen auf der Sekundarstufe I.

Tabelle 3.4 zeigt für die Stichprobe der Stellungspflichtigen sowie für die Jugendstich-

Tabelle 3.3: Verteilung der Jugendlichen nach Schultyp in der 8. Klasse und nach Stichprobe

	Stichprobe der Stellungspflichtigen		Jugendstichprobe ch-x	
	n	in %	n <sub>w</sub>	in %
Sonderklasse	586	1.8%	49	1.5%
Grundansprüche	9206	28.9%	838	25.1%
Erweiterte Ansprüche	21 031	66.0%	2322	69.5%
Privatschule ohne Selektion	522	1.6%	67	2.0%
Keine Angaben	540	1.7%	66	2.0%
<b>Total</b>	<b>31 885</b>	<b>100%</b>	<b>3342</b>	<b>100%</b>

Tabelle 3.4: Verteilung der Jugendlichen nach Migrationsstatus und nach Stichprobe

	Stichprobe der Stellungspflichtigen		Jugendstichprobe ch-x	
	n	in %	n <sub>w</sub>	in %
1. Generation	1446	4.5%	205	6.1%
2. Generation	1460	4.6%	200	6.0%
Einheimisch	28 929	90.7%	2926	87.5%
Keine Angaben	50	0.2%	11	0.3%
<b>Total</b>	<b>31 885</b>	<b>100%</b>	<b>3342</b>	<b>100%</b>

probe ch-x die Verteilung der Jugendlichen nach Migrationsstatus. Der Migrationsstatus der Jugendlichen ist – unabhängig von der Nationalität – ein Indikator dafür, seit wie vielen Generationen eine Person in der Schweiz lebt.

Jugendliche, die wie ihre Eltern im Ausland geboren sind, werden zur ersten Generation von Migrantinnen und Migranten gezählt. Jugendliche, die in der Schweiz geboren sind, deren Eltern aber im Ausland geboren wurden, werden als Migrantinnen und Migranten der zweiten Generation bezeichnet. Jugendliche, die in der Schweiz geboren sind und von denen mindestens ein Elternteil auch in der Schweiz geboren ist, werden als «einheimisch» bezeichnet.

4,5 Prozent der Stellungspflichtigen zählen zur ersten Generation von Migranten. Sie sind im Ausland geboren, haben nach der Immigration die schweizerische Nationalität angenommen und sind mit 19 Jahren militärdienstpflichtig. 4,6 Prozent der Stellungspflichtigen sind Migranten der zweiten Generation. Sie sind zwar in der Schweiz geboren, ihre Eltern sind jedoch aus dem Ausland eingewandert.

In der Jugendstichprobe ch-x weisen rund 12 Prozent der Jugendlichen einen Migrationshintergrund auf. Damit ist der Anteil Jugendlicher der ersten und der zweiten Einwanderergeneration grösser als in der Stichprobe der Stellungspflichtigen, in der nur Schweizer Staatsbürger befragt wurden.

Tabelle 3.5: Übersicht über die Stichproben der Eidgenössischen Jugendbefragung ch-x 2006/07

	Stichprobe	
	Stellungspflichtige	Jugendstichprobe ch-x
Geschlecht		X
Migrationshintergrund	(X)	X
Sozioökonomische Herkunft	X	X
Schullaufbahn Primarschule	X	X
Schullaufbahn Sekundarstufe I	X	X
Schullaufbahn Sekundarstufe II	X	X
Werthaltungen und Einstellungen	X	X
Intelligenztest	X	
n	31 885	3342
Anteil Frauen in %	0%	49%
Nationale Repräsentativität	für die 19-jährigen Schweizer Männer	ja
Kantonale Repräsentativität	für die 19-jährigen Schweizer Männer	nein



## Übersicht über die Stichproben

Tabelle 3.5 fasst die Eigenschaften der Stichprobe der Stellungspflichtigen und die Jugendstichprobe ch-x in einer Übersicht zusammen.

Die Stichprobe der Stellungspflichtigen besteht zu 100 Prozent aus Männern mit Schweizer Nationalität. Analysen mit den Merkmalen Geschlecht und Migrationshintergrund sind deshalb nicht oder nur unvollständig möglich. Für Auswertungen stehen jedoch Daten zur sozioökonomischen Herkunft der Jugendlichen sowie zu ihrer Bildungslaufbahn von der Primarschule bis zum 19. Altersjahr zur Verfügung. Zudem können die Resultate des Intelligenztests in die Analysen einbezogen werden.

Die wichtigsten Vorteile der Stichprobe der Stellungspflichtigen sind jedoch deren Grösse und deren kantonale Repräsentativität. Beschränkt man sich auf Aussagen zu den 19-jährigen Schweizer Männern, so können mit der Stichprobe der Stellungspflichtigen kantonale Verteilungen und kantonale Mittelwerte verglichen werden. Der Vorteil der Jugendstichprobe besteht darin, dass Geschlechterunterschiede und allfällige Benachteiligungen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund analysiert werden können. Zudem lassen sich auf nationaler Ebene Aussagen über alle 19-jährigen Jugendlichen machen. Kantonale Vergleiche hingegen sind nicht möglich.

Diese spezifischen Eigenheiten der Stichproben führen dazu, dass je nach Fragestellung und je nach Analyseverfahren eine andere Stichprobe eingesetzt wird:

- Für deskriptive Analysen wie prozentuale Verteilungen oder für die Berechnung von Mittelwerten werden die Daten der gewichteten Jugendstichprobe verwendet.
- Für kantonale Vergleiche werden nur die Daten der Stellungspflichtigen verwendet.
- Für Regressionsanalysen werden die Daten der Stellungspflichtigen verwendet. Dies ermöglicht zusätzlich Aussagen zum Einfluss der Intelligenz der Jugendlichen.
- Für die Analyse von Geschlechterdifferenzen oder von Migrationseffekten werden die Daten der Stichprobe der Stellungspflichtigen mit den Daten der Ergänzungsstichprobe verknüpft und gemeinsam analysiert. Aussagen zum Einfluss der Intelligenz sind dann jedoch nicht mehr möglich.

## 3.4 Analysemethoden

---

### Mehrebenenanalysen

In dieser Studie werden die erhobenen Daten zu einem grossen Teil deskriptiv ausgewertet. Beispielsweise wird berechnet, wie viele Jugendliche nach der obligatorischen Schule in eine Maturitätsschule oder in eine Berufsbildung eintreten. Daneben werden Regressionen geschätzt. Die Regressionsanalyse ist eine in den Sozialwissenschaften weit verbreitete Methode, um postulierte kausale Zusammenhänge zwischen mehreren Merkmalen zu überprüfen. Bei vielen Fragestellungen, beispielsweise inwieweit das Schulmodell auf der Sekundarstufe I den Übertritt in die Sekundarstufe II beeinflusst, ist man an Zusammen-

hängen zwischen kantonalen und individuellen Merkmalen interessiert. Das heisst, es werden gleichzeitig Merkmale der individuellen Ebene und Merkmale der kantonalen Ebene analysiert. Bei einer solchen hierarchischen Struktur der Daten wird jedoch eine Grundvoraussetzung der Regressionsanalyse, die Unabhängigkeit der Daten, verletzt. Zudem besteht die Gefahr, einen Zusammenhang auf kantonaler Ebene fälschlicherweise als individuellen Zusammenhang zu interpretieren (ökologischer Fehlschluss).

Für die Analyse der Auswirkungen verschiedener Bildungssysteme oder des Kantons auf die Bildungslaufbahn der Jugendlichen, gibt es deshalb nur eine korrekte Methode: die Mehrebenenanalyse. Im Grunde basiert die Mehrebenenanalyse auf den gleichen Annahmen wie die Regressionsanalyse. Der Unterschied besteht darin, dass für jede Ebene eine eigene Regressionsgleichung formuliert wird. Dadurch wird es möglich, die beiden Ebenen in einer Analyse zu verbinden und die Effekte eindeutig einer der beiden Ebenen zuzuordnen (Hox, 2010; Raudenbush & Bryk, 2002).

### **Logistische Regressionen**

Logistische Regressionsanalysen beziehungsweise logistische Mehrebenenanalysen werden dann angewendet, wenn die zu erklärende abhängige Variable nur zwei Werte annehmen kann. Beispielsweise kann der Übertritt in die Sekundarstufe II nur «direkt» oder «nicht direkt» erfolgen. Damit werden jedoch viele Voraussetzungen der Regressionsanalyse verletzt. Um diese zu umgehen, wird statt der binären

abhängigen Variablen die Chance, das heisst das Verhältnis der Wahrscheinlichkeiten zwischen «das Ereignis tritt ein» und «das Ereignis tritt nicht ein», verwendet und dieses logarithmiert. Dadurch wird die abhängige Variable in den Wertebereich von  $\pm$  unendlich transformiert.

Diese Transformation der abhängigen Variablen erlaubt es, mit Maximum-Likelihood-Methoden Koeffizienten für die unabhängigen Variablen zu schätzen. Die Koeffizienten der logistischen Regression sind jedoch inhaltlich kaum zu interpretieren. Sie bezeichnen die Veränderung im logarithmierten Wahrscheinlichkeitsverhältnis, wenn die unabhängige Variable um eine Einheit ansteigt. In der Regel beschränkt man sich deshalb darauf, die Vorzeichen der Koeffizienten zu vergleichen. Koeffizienten mit negativen Vorzeichen beschreiben einen negativen Effekt, Koeffizienten mit einem positiven Vorzeichen beschreiben einen positiven Effekt auf die abhängige Variable.

Intuitiver können die Ergebnisse der logistischen Mehrebenenanalysen interpretiert werden, wenn man sie in Wahrscheinlichkeiten umrechnet. Allerdings ist der Zusammenhang zwischen den unabhängigen und der abhängigen Variablen nicht linear, sondern logistisch. Das hat zur Folge, dass Wahrscheinlichkeiten sich immer nur für einen bestimmten Wert der unabhängigen Variablen berechnen lassen.

Hilfreich sind deshalb grafische Darstellungen. In grafischen Darstellungen ist es möglich, den Zusammenhang zwischen unab-

hängigen und der abhängigen Variablen als Kurve darzustellen. Dies erlaubt, zu jedem beliebigen Wert der erklärenden Variablen die entsprechende Wahrscheinlichkeit abzulesen.

Wie gut ein Modell zu den Daten passt, zeigt sich bei der logistischen Regression in der Devianz des Modells. Die Devianz ist die mit minus 2 multiplizierte Differenz zwischen dem Log-Likelihood-Wert des geschätzten Modells und dem gesättigten Modell. Das heisst, je kleiner die Devianz eines Modells ist, desto näher ist das Modell beim gesättigten Modell und desto besser passt das Modell zu den Daten (vgl. z.B. Hilbe, 2009, S. 246; Hox, 2010, S. 116). Ein Mass für die Modellgüte ist das Pseudo- $R^2$ . Das Pseudo- $R^2$  bezeichnet das Verhältnis zwischen der Devianz des Modells ohne erklärende Variablen (Nullmodell) und der Devianz des geschätzten Modells (Endmodell). Je höher das Pseudo- $R^2$  ist, desto besser ist die relative Reduktion der Devianz und desto besser passt das Modell zu den Daten. Da die Devianz aber unter anderem abhängig ist von der Stichprobengrösse und von der Anzahl Variablen im Modell, können Devianz und Pseudo- $R^2$  nur dazu verwendet werden, um die Güte verschiedener Modelle der gleichen Stichprobe zu vergleichen (Best & Wolf, 2010, S. 853; Hox, 2010, S. 135; Long, 1997).

Eine Möglichkeit, um die Güte verschiedener Modelle zu vergleichen, bieten Informationskriterien wie das Akaike's Information Criterion (AIC). Das AIC basiert ebenfalls auf der Devianz des Modells. Es berücksichtigt aber zusätzlich die Stichprobengrösse sowie die Komplexität des Mo-

dells<sup>10</sup>. Durch diese Korrekturfaktoren wird die Devianz sozusagen «standardisiert» und vergleichbar gemacht. Allgemein gilt, dass je kleiner das AIC eines Modells ist, desto besser und desto erklärungsmächtiger ist das Modell.

### **Imputation**

In den meisten Variablen der Eidgenössischen Jugendbefragung ch-x beträgt der Anteil an fehlenden Werten zwischen 1 und 3 Prozent. Dieser Anteil ist für die meisten uni- oder bivariaten Analysen vernachlässigbar klein. Werden aber multivariate (Regressions-)Modelle gerechnet, so werden die fehlenden Werte zu einem Problem. Da Regressionsanalysen wie die meisten statistischen Standardmethoden vollständige Datenmatrizen voraussetzen, werden alle Fälle aus der Analyse ausgeschlossen, die in einer Variablen des Modells fehlende Werte aufweisen. Dieses in der angewandten Forschung vermutlich am häufigsten gewählte Verfahren des fallweisen Ausschliessens der Fälle mit fehlenden Werten hat zwei grosse Vorteile: Es kann für alle statistischen Analysen gleichermassen angewandt werden und verursacht keinerlei rechnerischen Mehraufwand (Allison, 2001). Problematisch beim fallweisen Ausschliessen ist einerseits, dass die Analytestichprobe stark reduziert wird. Auch wenn in den einzelnen Variablen nur 2 Prozent der Fälle fehlen, müssen beispielsweise in einem Modell mit zehn Variablen ungefähr 18 Prozent der Fälle ausgeschlossen werden, weil sie nicht vollständig sind. Damit wird die Teststärke verringert, und es kann zu verzerrten Resultaten (Parameterschätzungen) kommen (Enders, 2010, S. 40).

Andererseits haben Analysen gezeigt, dass ein systematischer Zusammenhang zwischen den fehlenden Werten und Merkmalen wie der Schullaufbahn und der Intelligenz besteht. Es ist damit nicht zufällig, welche Jugendlichen nicht alle Fragen beantwortet haben. Schliesst man nun die fehlenden Werte fallweise aus, so wird eine bestimmte Gruppe von Jugendlichen aus den Auswertungen ausgeschlossen. Dies führt ebenfalls zu verzerrten Ergebnissen. Eine Möglichkeit, diese Probleme zu reduzieren, ist die multiple Imputation. Bei der multiplen Imputation werden – basierend auf den vorhandenen gültigen Werten – plausible Werte für die fehlenden Werte geschätzt. Um die Validität der Imputation zu erhöhen, wird der fehlende Wert nicht nur durch einen plausiblen Wert ersetzt, sondern es werden mehrere plausible Werte

imputiert. Das ergibt für jede Variable mit fehlenden Werten mehrere Variablen mit imputierten Werten beziehungsweise mehrere Datensätze, die einzeln analysiert werden müssen (Enders, 2010; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein & Köller, 2007; Wayman, 2003).

Um die Analysen in dieser Studie zu vereinheitlichen, werden bei allen Mehrebenenanalysen die fehlenden Werte der Variablen durch zehn Imputationen ersetzt. Anschließend werden die Daten zu einem einzigen Resultat zusammengeführt. Die deskriptiven Analysen sowie die Darstellungen von bivariaten Zusammenhängen werden hingegen mit den originalen Daten berechnet und die fehlenden Werte fallweise ausgeschlossen.







# 4. Schullaufbahn

## 4.1 Schullaufbahn während der obligatorischen Schulzeit

---

Die Wege durch die obligatorische Schulzeit sind individuell verschieden. Nicht einmal der Startpunkt der Schullaufbahn ist bei allen Kindern derselbe. Einige Kinder treten nach dem Kindergarten in eine reguläre erste Klasse ein, andere besuchen eine Einschulungsklasse und wieder andere überspringen die erste Klasse und beginnen ihre Schullaufbahn direkt in der zweiten Klasse.

Auch der weitere Weg durch die Schulzeit ist für viele Schülerinnen und Schüler von verschiedenen Massnahmen geprägt, mit denen versucht wird, die Kinder optimal nach Fähigkeiten und Reife zu fördern. Dies kann in Form von unterrichtsnahen Stütz- und Fördermassnahmen wie Logopädie oder integrativer heilpädagogischen Förderung geschehen. Einschneidend für das eigene Erleben der Schullaufbahn und mittelfristig relevanter für den weiteren Bildungsverlauf sind jedoch Sondermassnahmen, mit denen Schülerinnen und Schüler aus der Klasse versetzt werden.

Mit den Sondermassnahmen Repetition, Akzeleration (Überspringen einer Klasse) und Zuweisung in Sonderklassen beabsichtigt die Schule, den besonderen Förderbedürfnissen der Kinder gerecht zu werden.

Diese Sondermassnahmen führen dazu, dass die obligatorische Schulzeit in der Regel nicht wie vorgesehen nach neun Jahren in der 9. Klasse abgeschlossen wird. Schülerinnen und Schüler, die repetiert haben, benötigen bis zum Abschluss der Sekundarstufe I oftmals zehn und mehr Jahre<sup>11</sup>. Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse überspringen, sind bereits nach acht Jahren am Ende der obligatorischen Schulzeit.

Anhand der Sondermassnahmen während der Primarschule<sup>12</sup> lassen sich typische Muster von Schullaufbahnen beschreiben. Die Darstellung der Schullaufbahnen lehnt sich an die Typologie von Tresch und Zubler (2009) an, die detailliert die verschiedenen Schullaufbahnen zweier Schülerkohorten im Kanton Aargau beschrieben haben (Tresch & Zubler, 2009, S. 129ff.).

Tabelle 4.1 zeigt die Anteile der Jugendlichen nach verschiedenen Schullaufbahnen. Rund 88 Prozent durchlaufen die Primarschule ohne Sondermassnahme, 0,3 Prozent überspringen, rund 6 Prozent wiederholen in der Primarschule eine Klasse. Rund 4 Prozent der Jugendlichen besuchen eine Sonderklasse und 2,6 Prozent sind von mehreren Sondermassnahmen betroffen.

Rund 13 Prozent oder jeder achte Jugendliche in der Schweiz ist während der Pri-



Primarschule mit einer oder mehreren Sondermassnahmen konfrontiert. Im internationalen Vergleich ist diese Quote hoch (Häfeli & Walther-Müller, 2005). Die vergleichsweise hohe Zahl an Jugendlichen, die die Volksschule nicht regulär durchlaufen, kann unterschiedlich beurteilt werden.

Einerseits können die vielen angeordneten Sondermassnahmen Ausdruck einer individualisierenden Schule sein, die fähig ist, auf spezifische Förderbedürfnisse adäquat zu reagieren. Die vielen Abweichungen von der regulären Schullaufbahn sind ein Zeichen dafür, dass innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen versucht wird, den einzelnen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden (Tresch & Zubler, 2009, S. 123f.).

Andererseits kann die hohe Quote von Sondermassnahmen auch als Zeichen mangelnder Effektivität des Schulsystems interpretiert werden.

Anhand der Erhebung PISA 2009 wurde nachgewiesen, dass in Ländern mit hohen Repetitions- und hohen Sonderklassenquoten durchschnittlich schwächere Schulleistungen erzielt werden (OECD, 2010a). Zudem besteht in diesen Ländern ein engerer Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und den Schulleistungen. Eine hohe Zahl von abweichenden Schullaufbahnen wird deshalb auch mit mangelnder Chancengerechtigkeit beziehungsweise ungleich verteilten Bildungschancen in Verbindung gebracht (OECD, 2010a).

Diese allgemeinen Aussagen schliessen nicht aus, dass Sondermassnahmen im Einzelfall durchaus erfolgreich sein können. Auch können Sondermassnahmen zu einer namhaften Entlastung der Lehrpersonen und der Mitschülerinnen und Mitschüler führen. Gesamthaft gesehen jedoch sind Sondermassnahmen, so die gegenwärtige Forschungslage, nicht effektiv. In der Zwi-

Tabelle 4.1: Typologien von Schullaufbahnen in der Primarschule

Typologie von Schullaufbahnen	Anteil
Reguläre Schullaufbahn – Die Schülerinnen und Schüler durchlaufen die obligatorische Schullaufbahn in neun Jahren in der Regelklasse.	87.4%
Beschleunigte Schullaufbahn – Die Schülerinnen und Schüler überspringen ein Schuljahr und schliessen die obligatorische Schule in weniger als neun Jahren ab.	0.3%
Verzögerte Schullaufbahn – Die Schülerinnen und Schüler wiederholen ein Schuljahr und schliessen die obligatorische Schule in mehr als neun Jahren ab.	5.9%
Separierte Schullaufbahn – Die Schülerinnen und Schüler besuchen eine Klein- oder Sonderklasse oder zu Beginn der Primarschule eine Einschulungsklasse.	3.8%
Mehrfach abweichende Schullaufbahn – Die Schülerinnen und Schüler sind von mehreren Sondermassnahmen betroffen.	2.6%

Anmerkungen: Stichprobe: Jugendstichprobe ch-x, ohne Schüler und Schülerinnen, die die Primarschule im Ausland besucht haben  
 $n_w = 3109$

schenzeit wurde das sonderpädagogische Angebot in vielen Kantonen durch integrative Lösungen ersetzt, sodass Schülerinnen und Schüler mit einem besonderem Förderbedürfnis innerhalb des Klassenverbands von qualifizierten Fachkräften gefördert und die Lehrpersonen im Unterricht unterstützt werden (vgl. Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 55f.).

Nach der Primarschule treten die Schülerinnen und Schüler in die Schultypen der Sekundarstufe I über. Da auf der Sekundarstufe I in den meisten Kantonen verschiedene Schultypen mit unterschiedlichen Anforderungsniveaus angeboten werden, ist der Übertritt in die Sekundarstufe stets mit einer Selektion, einer Einteilung der Schülerinnen und Schüler in verschiedene Leistungsgruppen, verbunden. Das Ziel der Selektion ist es, jedes Kind jenem Schultyp zuzuweisen, der am besten dem Lernstand und der erwarteten Leistungsentwicklung des Kindes entspricht.

Tabelle 4.2 zeigt die Aufteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schultypen der

Sekundarstufe I nach ihrer Schullaufbahn in der Primarschule. Insgesamt treten 70 Prozent der Jugendlichen in einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen über. Im Schultyp mit erweiterten Ansprüchen sind Schulen wie die Sekundarschule, die Bezirksschule oder das Progymnasium zusammengefasst. 29 Prozent der Jugendlichen besuchen einen Schultyp mit Grundanforderungen (z.B. Realschule oder Sekundarschule, Abteilungen B und C). 1 Prozent besucht auf der Sekundarstufe I eine Sonder- oder Kleinklasse<sup>13</sup>.

Der Anteil Schülerinnen und Schüler, die auf der Sekundarstufe I einen bestimmten Schultyp besuchen, unterscheidet sich je nach Schullaufbahn während der Primarschule. Rund drei Viertel der Schülerinnen und Schüler mit einer regulären Schullaufbahn besuchen direkt nach dem Übertritt in die Sekundarstufe I einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen. 26 Prozent einen Schultyp mit Grundansprüchen. Die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit regulärer Schullaufbahn entspricht damit weitgehend der Verteilung aller Jugendlichen.

Tabelle 4.2: Schultyp auf der Sekundarstufe I nach Schullaufbahn in der Primarschule

	Total	regulär	Akzele- ration	Repetition	Sonder- klasse	mehrfach abweichend
Erweiterte Ansprüche	70%	74%	88%	40%	42%	28%
Grundansprüche	29%	26%	12%	58%	46%	49%
Sonder- oder Kleinklasse	1%	0%	0%	2%	12%	23%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

Anmerkungen: Stichprobe: Jugendstichprobe ch-x, ohne Schülerinnen und Schüler, die die obligatorische Schule im Ausland besucht haben  
n<sub>w</sub> = 2925

Anders sieht dies für Schülerinnen und Schüler mit abweichender Schullaufbahn aus. 88 Prozent der Kinder mit einer beschleunigten Schullaufbahn wechseln nach der Primarschule in einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen. Kinder, die in der Primarschule repetiert haben, gehen zum grössten Teil in einen Schultyp mit Grundansprüchen. Nur 40 Prozent der Repetierenden treten nach der Primarschule direkt in einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen über. Den Schülerinnen und Schülern, die eine Klasse wiederholten, gelingt es nicht, leistungsmässig zu den nicht Repetierenden aufzuschliessen. Die Repetition in der Primarschule wird für die betroffenen Schülerinnen und Schüler zu einem Ereignis, das die weitere Schullaufbahn vorbestimmt (Bellenberg, 2005; Eckhart et al., 2011).

Auch Schülerinnen und Schüler mit einer separierten oder mehrfach abweichenden Schullaufbahn wechseln nach der Primar-

schule mehrheitlich in einen Schultyp mit Grundanforderungen. Der Wechsel in einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen gelingt nur einem vergleichsweise geringen Anteil.

## 4.2 Soziale Ungleichheiten

### Schullaufbahn nach individuellen Merkmalen

Reguläre Schullaufbahnen sind je nach individuellen Voraussetzungen der Kinder unterschiedlich wahrscheinlich. Verschiedene Untersuchungen konnten aufzeigen, dass in der Schweiz zwischen der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler und der Anordnung von Sondermassnahmen ein enger Zusammenhang besteht. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund oder mit sozioökonomisch benachteiligter Herkunft repetieren häufiger eine Klasse und werden häufiger in Sonderklassen eingewiesen. Knaben sind zudem eher

Tabelle 4.3: Soziale Ungleichheiten nach Schullaufbahn in der Primarschule

Schullaufbahn	Geschlecht		Soziale Herkunft		Migrationshintergrund	
	Mädchen	Knaben	sozio-ökonomisch privilegiert	sozio-ökonomisch benachteiligt	ohne Migrationshintergrund	mit Migrationshintergrund
regulär	90.3%	84.7%	91.6%	81.8%	88.2%	81.9%
Akzeleration	0.1%	0.4%	0.6%	0.1%	0.3%	0.6%
Repetition	4.8%	7.1%	4.0%	8.8%	5.5%	8.8%
Sonderklasse	2.9%	4.7%	2.6%	5.0%	3.5%	5.1%
mehrfach abweichend	2.0%	3.1%	1.2%	4.3%	2.5%	3.6%

Anmerkung: Stichprobe: Jugendstichprobe ch-x, ohne Schülerinnen und Schüler, die die obligatorische Schule im Ausland besucht haben

Mädchen:	$n_w = 3093$	$\chi^2(4) = 22.4,$	$p = .000$	Cramer's V = 0.09
Soziale Herkunft:	$n_w = 2904$	$\chi^2(8) = 50.4,$	$p = .000$	Cramer's V = 0.09
Migration:	$n_w = 3099$	$\chi^2(4) = 11.5,$	$p = .022$	Cramer's V = 0.06

von diesen Sondermassnahmen betroffen als Mädchen (Kronig, 2003; Lanfranchi & Jenny, 2005).

In Tabelle 4.3 sind für jede Schullaufbahn der Anteil Mädchen und Knaben sowie der Schülerinnen und Schüler mit sozioökono-

misch benachteiligter Herkunft und mit Migrationshintergrund dargestellt.

**Geschlecht** – Rund 90 Prozent der Mädchen und knapp 85 Prozent der Knaben durchlaufen die obligatorische Schulzeit regulär. Der Anteil Mädchen mit regulärer Schullaufbahn ist damit rund 6 Prozent höher als der Anteil Knaben. Dieser Unterschied ist statistisch signifikant. Das heisst, Mädchen durchlaufen die obligatorische Schule statistisch signifikant häufiger regulär als Knaben.

**Soziale Herkunft** – Statistisch signifikant sind auch die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit sozioökonomisch benachteiligter und sozioökonomisch privilegierter Herkunft. Rund 18 Prozent der Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien, aber nur 8 Prozent der Jugendlichen aus sozioökonomisch privilegierten Familien sind von Sondermassnahmen be-

### **Soziale Herkunft (SES)**

Die soziale Herkunft der Jugendlichen ist ein Indikator für die ökonomischen und bildungsrelevanten Ressourcen, die in der Familie der Jugendlichen zur Verfügung stehen.

Zur Beschreibung der sozialen Herkunft wurde aus den drei Variablen «höchster beruflicher Status der Eltern», «höchster Schulabschluss der Eltern» und «Anzahl Bücher zu Hause» ein Index gebildet (vgl. OECD, 2009, S. 346). Der Index der sozioökonomischen Herkunft ist so standardisiert, dass der Wert 0 der durchschnittlichen sozialen Herkunft eines 19-jährigen Jugendlichen entspricht und die Standardabweichung 1 beträgt.

Für die Analysen wird der Index der sozioökonomischen Herkunft in drei Gruppen unterteilt. Die Gruppen werden als «sozioökonomisch privilegiert» (oberstes Quartil des Indexes), «sozioökonomisch mittel» (zweites und drittes Quartil des Indexes) sowie als «sozioökonomisch benachteiligt» (unterstes Quartil des Indexes) bezeichnet. Abgekürzt wird die soziale Herkunft mit SES («Socioeconomic status»).

### **Migrationshintergrund**

In dieser Studie wird zwischen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund unterschieden. Als Jugendliche mit Migrationshintergrund werden – unabhängig von ihrer Nationalität – alle Jugendlichen bezeichnet, deren Eltern im Ausland geboren wurden. Jugendliche, die in der Schweiz geboren sind und von denen mindestens ein Elternteil auch in der Schweiz geboren ist, werden als Jugendliche ohne Migrationshintergrund bezeichnet.

treffen. Grosse Differenzen zwischen den beiden Gruppen zeigen sich insbesondere bei der mehrfach abweichenden Schullaufbahn: Der Anteil sozioökonomisch privilegierter Jugendlicher ist in dieser Gruppe nahezu viermal kleiner als der Anteil Jugendlicher aus sozioökonomisch benachteiligten Familien.

**Migrationshintergrund** – Ähnlich gross sind die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Rund 18 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind von einer Sondermassnahme betroffen. Der Anteil der Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist bei allen Kategorien der abweichenden Schullaufbahnen rund 1,5-mal höher als jener der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund.

### Die Bedeutung von Geschlecht, Migrationshintergrund und sozialer Herkunft

Mit einer logistischen Regression können die Einflüsse der sozialen Merkmale auf die Chance, die Schule regulär zu durchlaufen, berechnet werden (Tabelle 4.4). Für jede Variable im Modell wird der Regressionskoeffizient der logistischen Regression ( $\beta$ ) mit Standardfehler (se) angegeben. Anhand des Regressionskoeffizienten lässt sich die Richtung des Effekts ablesen: Positive Koeffizienten deuten auf einen positiven Effekt hin, negative Koeffizienten auf einen negativen.

In der dritten Spalte ist jeweils das Chancenverhältnis ( $\exp[\beta]$ ) aufgeführt. Das Chancenverhältnis zeigt die Chance für eine re-

Tabelle 4.4 Modell zur Erklärung einer regulären Schullaufbahn in der Primarschule

	$\beta$	se	$\exp(\beta)$	$\beta^s$
<b>Geschlecht</b>				
Frauen	0.56***	0.10	1.74	0.06
<b>Migrationshintergrund</b>				
mit Migrationshintergrund	-0.57***	0.04	0.56	-0.09
<b>Sozioökonomische Herkunft</b>				
[Ref: sozioökonomische mittlere Herkunft]				
sozioökonomisch benachteiligte Herkunft	-0.66***	0.06	0.52	-0.16
sozioökonomisch privilegierte Herkunft	0.40***	0.06	1.49	0.09
Konstante	1.95	0.06		
Devianz (-2*LL)	84 046			
Pseudo- $R^2_{MF}$	0.01			
AIC	2.65			

Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige und Ergänzungsstichprobe:

n (Level-1) = 31 753; n (Level-2) = 26

Methode: ungewichtete binär-logistische Mehrebenenanalyse mit 10 Imputationen  
abhängige Variable: reguläre Schullaufbahn [1 = regulär, 0 = nicht regulär]

+ p < .10, \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

## Logistische Regression

Logistische Regressionsanalysen werden dann angewendet, wenn eine binäre abhängige Variable, das heisst eine Variable mit nur zwei Ausprägungen, vorliegt (z.B. reguläre Schullaufbahn vs. nicht reguläre Schullaufbahn). Im Fokus dieser Methode steht das Verhältnis der Eintrittswahrscheinlichkeit eines bestimmten Ereignisses (z.B. Erfolg) zur Gegenwahrscheinlichkeit desselben Ereignisses (z.B. kein Erfolg). Dieses Wahrscheinlichkeitsverhältnis wird als Chance (odds) bezeichnet. Konkret: 87,4 Prozent der Jugendlichen haben die Schule regulär durchlaufen. Die Gegenwahrscheinlichkeit, das heisst die Wahrscheinlichkeit, die Schule nicht regulär zu durchlaufen, beträgt somit 12,6 Prozent. Daraus ergibt sich ein Wahrscheinlichkeitsverhältnis von 87,4:12,6 beziehungsweise 6,94. Die Wahrscheinlichkeit einer regulären Schullaufbahn ist somit fast 7-mal grösser als die Wahrscheinlichkeit einer abweichenden Schullaufbahn.

Mit Hilfe einer logistischen Regression lässt sich untersuchen, wie sich diese Chance im Kontext verschiedener unabhängiger Variablen verändert. So kann beispielsweise abgeschätzt werden, wie gross die Chance für eine reguläre Schullaufbahn für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlicher sozialer Herkunft ist. In der logistischen Regressionsanalyse wird dazu das Chancenverhältnis ( $\exp(\beta)$ ) berechnet.  $\exp(\beta)$  gibt an, wie sich die Chance verändert, wenn das interessie-

rende Merkmal (z.B. soziale Herkunft) um eine Einheit (z.B. Anstieg von der mittleren zur privilegierten Kategorie) ansteigt. Ein  $\exp(\beta)$  von 1,49 bedeutet beispielsweise, dass sich die Chance für eine reguläre Schullaufbahn um den Faktor 1,49 erhöht, wenn die soziale Herkunft um eine Einheit ansteigt.

Das Chancenverhältnis gibt Auskunft über die Stärke und die Richtung des Zusammenhangs zwischen den interessierenden Variablen (z.B. die soziale Herkunft). Ein Chancenverhältnis grösser als 1 bedeutet, dass die Chance für eine reguläre Schullaufbahn zunimmt, wenn die entsprechende unabhängige Variable ansteigt. Beispielsweise bedeutet das Chancenverhältnis von 1,49, dass Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Familien eine 1,49-mal grössere Chance haben, die Primarschule regulär zu durchlaufen als Jugendliche mit mittlerer sozioökonomischer Herkunft.

Die Interpretation dieser Chancenverhältnisse ist wenig intuitiv. Anhand der Koeffizienten aus dem logistischen Regressionsmodell können aber die uns vertrauten Wahrscheinlichkeiten berechnet werden. So kann zum Beispiel berechnet werden, wie hoch die Wahrscheinlichkeit für eine reguläre Schullaufbahn nach Geschlecht und Migrationshintergrund ist. Diese Wahrscheinlichkeiten werden im Folgenden jeweils grafisch dargestellt (vgl. z.B. Abbildung 4.1).

guläre Schullaufbahn für das entsprechende Merkmal im Vergleich zur Referenzkategorie (beispielsweise Geschlecht: Frau im Vergleich zu Mann). Der standardisierte Regressionskoeffizient ( $\beta^5$ ) erlaubt eine qualitative Einschätzung der Effektstärken der Merkmale: Je grösser der standardisierte Koeffizient ist, desto relevanter ist sein Einfluss auf die Chance einer regulären Schullaufbahn.

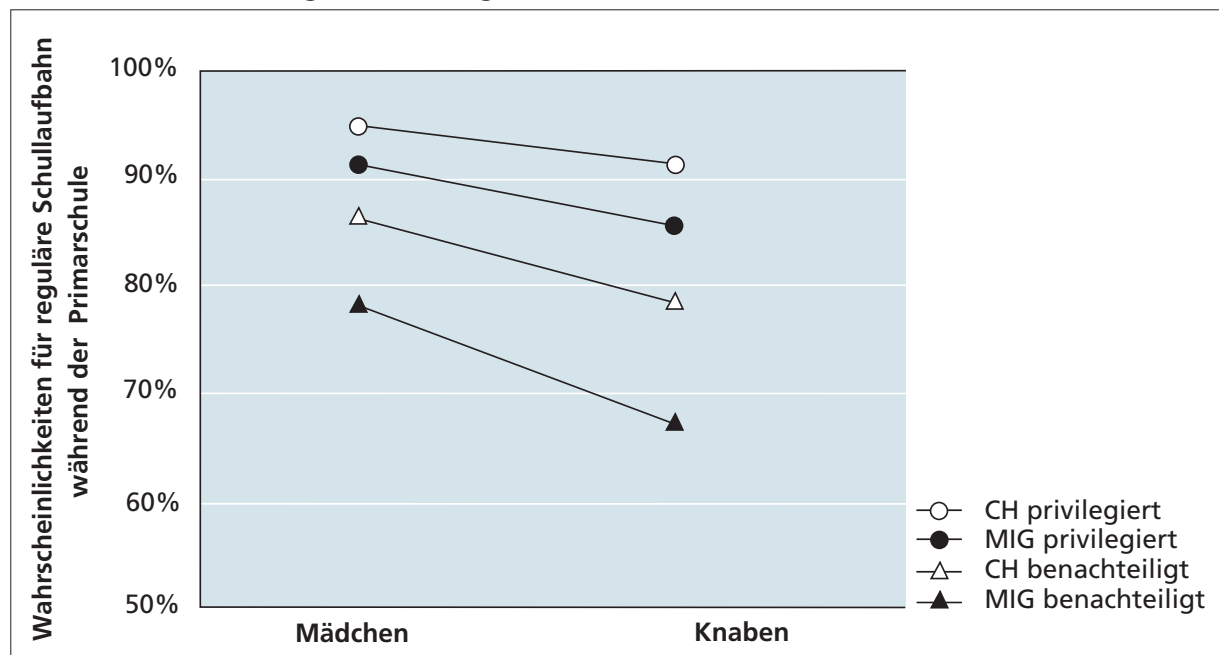
Die Ergebnisse zeigen, dass die Chance auf eine reguläre Schullaufbahn für Mädchen grösser ist als für Knaben, mit Migrationshintergrund kleiner ist als ohne Migrationshintergrund und mit zunehmender sozioökonomischer Herkunft steigt.

In Abbildung 4.1 sind die Wahrscheinlichkeiten, die Schule regulär zu durchlaufen,

für verschiedene Gruppen dargestellt. Mädchen aus einer sozioökonomisch privilegierten Familie mit Schweizer Eltern haben die grösste Wahrscheinlichkeit, die obligatorische Schule regulär zu durchlaufen (95 Prozent). Knaben aus einer sozioökonomisch benachteiligten Familie mit ausländischen Eltern haben die geringste Wahrscheinlichkeit, die obligatorische Schule regulär zu durchlaufen (67 Prozent).

Generell ist die Wahrscheinlichkeit, die Schule regulär zu durchlaufen, für Knaben tiefer als für Mädchen. Für Mädchen mit Migrationshintergrund und sozioökonomischer Benachteiligung beträgt die Wahrscheinlichkeit 78 Prozent, während sie für Knaben mit dem gleichen Hintergrund 67 Prozent beträgt. Das heisst, dass rund ein Drittel der Knaben aus sozioökonomisch

Abbildung 4.1: Wahrscheinlichkeiten für eine reguläre Schullaufbahn nach Migrationshintergrund und sozialer Herkunft



Anmerkungen: CH = ohne Migrationshintergrund  
MIG = mit Migrationshintergrund  
privilegiert = sozioökonomisch privilegierte Herkunft  
benachteiligt = sozioökonomisch benachteiligte Herkunft

benachteiligten Familien mit Migrationshintergrund eine Sonderklasse besucht oder eine Klasse repetiert.

### Die Bedeutung der Intelligenz

Selbstverständlich lässt sich die Schullaufbahn nicht nur mit sozialen Merkmalen erklären. Ebenso wichtig sind der Entwicklungsstand der Kinder, das soziale Verhalten und die schulischen Leistungen. Als Indikator für den Entwicklungsstand und die schulischen Leistungen wurden die Ergebnisse im Intelligenztest «Test 95» genutzt<sup>14</sup>.

#### Intelligenz

Die Intelligenz der Jugendlichen wurde mit dem «Test 95» gemessen. Der Test 95 besteht aus einem Wortschatztest und einem Figurenerkennungstest. In beiden Testteilen können maximal 30 Punkte erreicht werden. Addiert man die Ergebnisse der beiden Testteile, so erhält man einen validen Indikator für die allgemeine kognitive Grundfähigkeit (Huber, 1999). Die Ergebnisse im Intelligenztest wurden anschliessend in einen Intelligenzquotienten (IQ) umgerechnet. Dazu wurden die Testleistungen z-standardisiert und auf den Mittelwert  $M = 100$  Punkte und die Standardabweichung  $SD = 15$  Punkte transformiert.

Der Intelligenztest wurde im Rahmen des militärischen Aushebungsverfahrens durchgeführt. Es liegen damit nur IQ-Werte für die stellungspflichtigen Schweizer Männer vor.

Abbildung 4.2 zeigt die durchschnittlichen Intelligenztestleistungen nach Schullaufbahn. Der dunkelgraue Balken zeigt für jede Schullaufbahn den Bereich an, in dem der wahre Mittelwert liegt. Der hellgrau eingefärbte Balken zeigt den Bereich an, in dem die Testleistungen von rund zwei Dritteln aller Kinder liegen ( $\pm 1$  Standardabweichung).

Wie erwartet ist die Intelligenztestleistung der jungen Männer mit beschleunigter Schullaufbahn am höchsten. Männer mit einer regulären Schullaufbahn haben einen Intelligenzquotienten (IQ) von durchschnittlich 102 Punkten. Die durchschnittliche Intelligenz der Jugendlichen mit regulärer Schullaufbahn ist statistisch signifikant höher als jene der Jugendlichen, die repetierten, eine Sonderklasse besuchten oder mit mehreren Sondermassnahmen konfrontiert waren. Der durchschnittliche IQ der Männer mit einer mehrfach abweichenden Schullaufbahn liegt rund 16 Punkte tiefer als jener von Jugendlichen mit regulärer Schullaufbahn. Eher überraschend ist, dass Jugendliche, die in der Primarschule eine Sonderklasse besucht hatten, über einen statistisch signifikant höheren IQ verfügen als Jugendliche, die eine Klasse repetiert hatten. Der Unterschied sollte jedoch nicht überinterpretiert werden, ist doch die Effektgrösse mit  $d = 0.13$  klein.

Inwieweit die Schule zur Produktion oder Reproduktion sozialer Ungleichheiten beiträgt, kann erst dann beurteilt werden, wenn nachgewiesen ist, dass sich diese nicht mit der Intelligenz beziehungsweise durch die schulischen Leistungen erklären lassen.



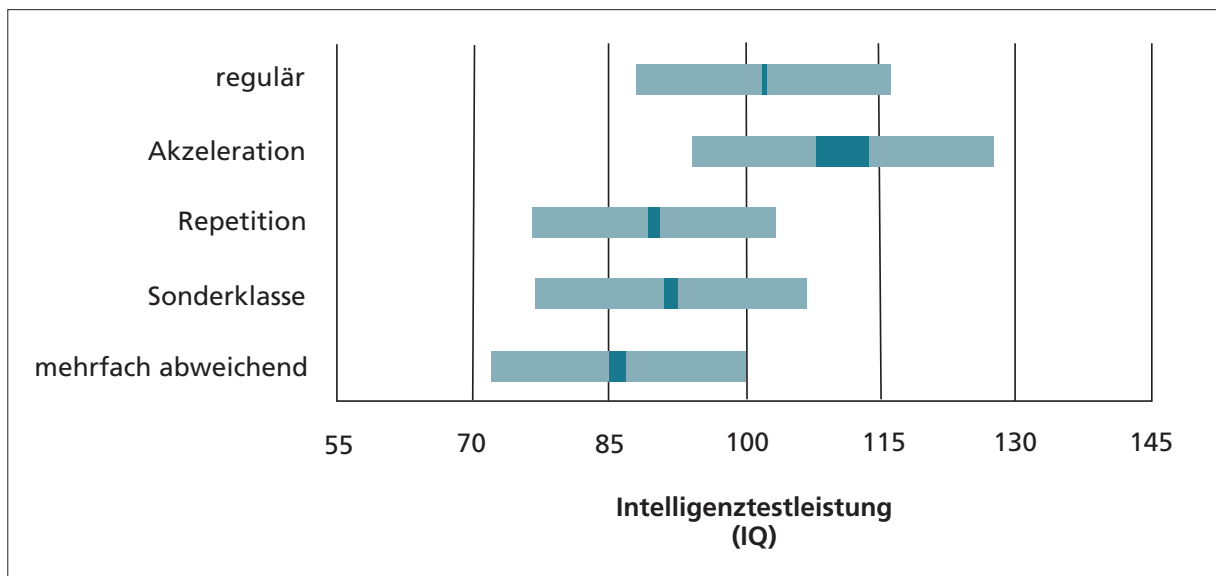
In Tabelle 4.5 wurden die soziale Herkunft und die Intelligenz für die Erklärung der regulären Schullaufbahn berücksichtigt. Weil nur von den stellungspflichtigen Männern Daten zur Intelligenz vorliegen, können die Merkmale Geschlecht und Migrationshintergrund nicht gleichzeitig zur Erklärung der regulären Schullaufbahn genutzt werden.

Zwischen Knaben mit privilegierter sozioökonomischer Herkunft und Knaben mit mittlerer sozioökonomischer Herkunft unterscheidet sich die Chance für eine reguläre Schullaufbahn statistisch nicht signifikant. Statistisch signifikant schlechtere Chancen haben hingegen Knaben mit sozioökonomisch benachteiligter Herkunft. Trotz gleicher Intelligenz ist die Chance einer regu-

lären Schullaufbahn für ein Kind aus einer sozioökonomisch benachteiligten Familie kleiner als für ein Kind mit mittlerer oder privilegierter sozioökonomischer Herkunft. In Wahrscheinlichkeiten ausgedrückt heisst dies, dass ein Kind mit einem Intelligenzquotienten von 100 Punkten und einer mittleren sozioökonomischen Herkunft die Schule mit einer Wahrscheinlichkeit von 89 Prozent regulär durchläuft. Für ein Kind aus einer sozioökonomisch benachteiligten Familie beträgt die Wahrscheinlichkeit bei gleicher Intelligenz 85 Prozent.

Dieser Unterschied erscheint auf den ersten Blick vernachlässigbar. Allerdings verläuft der Zusammenhang zwischen der Wahrscheinlichkeit einer regulären Schullaufbahn einerseits und der Intelligenz und der

Abbildung 4.2: Durchschnittliche Intelligenztestleistungen nach Schullaufbahn in der Primarschule (Stellungspflichtige)



Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Primarschule im Ausland besucht haben

regulär:	n = 24 532;	M = 102.0 Punkte;	SE = 0.09 Punkte;	SD = 14.1 Punkte
Akzeleration:	n = 138;	M = 110.7 Punkte;	SE = 1.42 Punkte;	SD = 16.7 Punkte
Repetition:	n = 1967;	M = 90.0 Punkte;	SE = 0.30 Punkte;	SD = 13.4 Punkte
Sonderklasse:	n = 1250;	M = 91.9 Punkte;	SE = 0.43 Punkte;	SD = 15.1 Punkte
mehrf. abw.:	n = 831;	M = 85.9 Punkte;	SE = 0.49 Punkte;	SD = 14.1 Punkte

sozialen Herkunft andererseits nicht linear. Bei einem IQ von 85 Punkten beträgt die Wahrscheinlichkeit einer regulären Schullaufbahn für Knaben aus einer Familie mit mittlerer sozioökonomischer Herkunft 78 Prozent und für Knaben aus einer sozioökonomisch benachteiligten Familie 71 Prozent. Die Bedeutung der sozialen Herkunft für die reguläre Schullaufbahn ist bei tieferer Intelligenz grösser.

Ein Vergleich der standardisierten Regressionskoeffizienten in Tabelle 4.5 zeigt, dass der Effekt der Intelligenz auf die Chance einer regulären Schullaufbahn stärker ist als der Effekt der sozioökonomischen Herkunft. Die soziale Herkunft der Schüler hat zwar auch einen eigenständigen Einfluss auf die Anordnung von Sondermassnahmen. Unter statistischer Kontrolle der Intelligenz ist der Effekt aber vergleichsweise gering.

### Die Bedeutung des Kantons

Je nach Kanton unterscheidet sich der Anteil Schülerinnen und Schüler, die die Primarschule auf regulärem Weg durchlaufen<sup>15</sup>. Abbildung 4.3 zeigt für jeden Kanton den Anteil Schüler<sup>16</sup> mit einer regulären Schullaufbahn. Je dunkler ein Kanton eingefärbt ist, desto höher ist der Anteil Schüler mit regulärer Schullaufbahn. Je heller ein Kanton eingefärbt ist, desto geringer ist der Anteil Schüler mit regulärer Schullaufbahn.

Den höchsten Anteil an Schülern mit regulärer Schullaufbahn weist der Kanton Tessin auf, der keine Sonderklassen kennt. 93 Prozent der Schüler im Kanton Tessin durchlaufen die Primarschule ohne Sondermassnahmen. Die Kantone mit den geringsten Anteilen an Schülern mit regulärer Schullaufbahn sind die Kantone Solothurn (75%) und Zug (80%). In diesen Kantonen ist jeder

Tabelle 4.5: Modell zur Erklärung einer regulären Schullaufbahn in der Primarschule (Stellungspflichtige)

	$\beta$	se	exp( $\beta$ )	$\beta^s$
<b>Sozioökonomische Herkunft</b>				
[Ref: sozioökonomisch mittlere Herkunft]				
Sozioökonomisch benachteiligte Herkunft	-0.35***	0.06	0.70	-0.08
Sozioökonomisch privilegierte Herkunft	0.02	0.05	1.02	0.00
<b>Kognitives Potenzial</b>				
Intelligenztestleistung	0.05***	0.00	1.06	0.45
Konstante	-3.40	0.12		
Devianz (-2*LL)	78 718			
Pseudo-R <sup>2</sup> <sub>MF</sub>	0.03			
AIC	2.59			

Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige: n (Level-1) = 30 366; n (Level-2) = 26  
Methode: ungewichtete binär-logistische Mehrebenenanalyse mit 10 Imputationen  
abhängige Variable: reguläre Schullaufbahn [1 = regulär, 0 = nicht regulär]  
+ p < .10, \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

vierte beziehungsweise jeder fünfte Schüler von Sondermassnahmen betroffen.

### 4.3 Bildungsverlauf auf der Sekundarstufe II

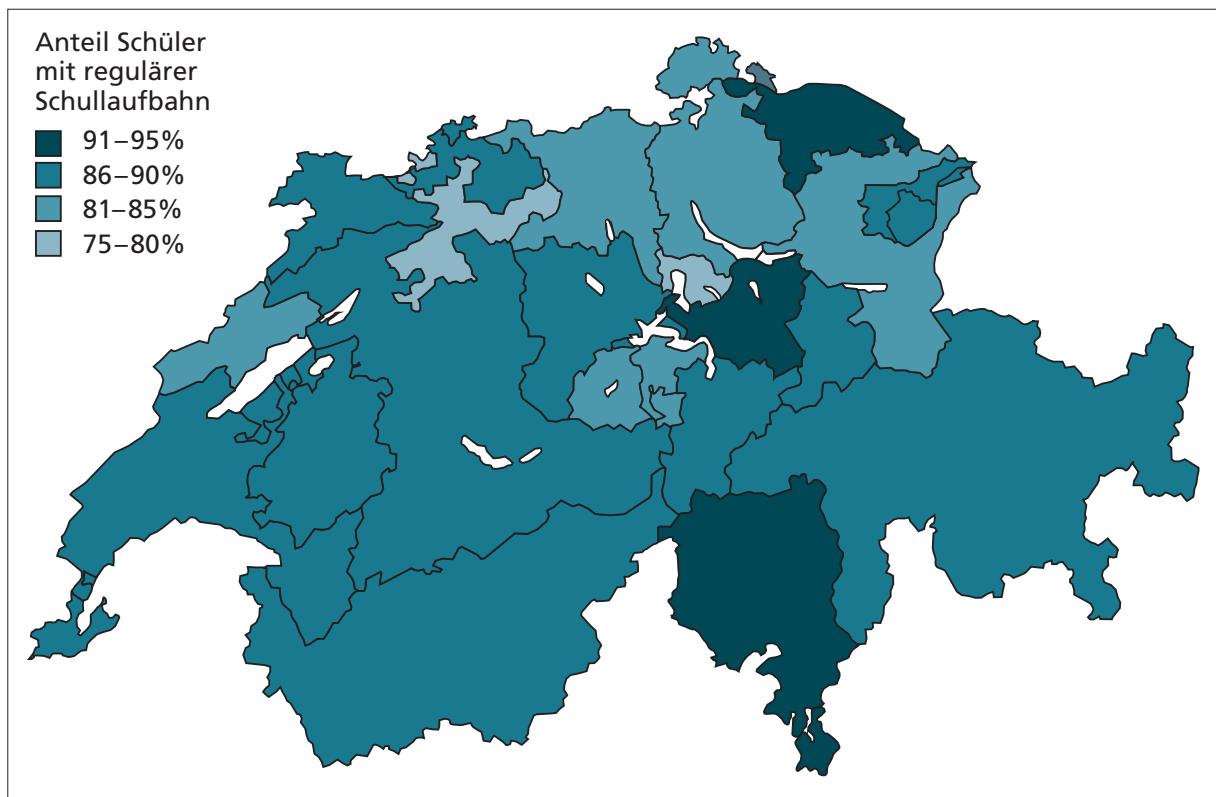
#### Bildungsangebot auf der Sekundarstufe II

Nach der obligatorischen Schule absolvieren die meisten Jugendlichen eine weiterführende Ausbildung auf der Sekundarstufe II. Das Bildungsangebot der Sekundarstufe II lässt sich in die allgemeinbildende und die berufliche Bildung unterteilen.

Unter den allgemeinbildenden Schulen werden jene Schulen zusammengefasst, die mit einer anerkannten gymnasialen Maturität

abschliessen und damit zu einem Studium an einer Schweizer Universität berechtigen. Ebenfalls zu den allgemeinbildenden Schulen gezählt werden die Fachmittelschulen (FMS), die 2004 aus den ehemaligen Diplommittelschulen (DMS) hervorgegangen sind. An den Fachmittelschulen wird einerseits eine vertiefte Allgemeinbildung vermittelt. Andererseits wird in die Grundlagen von Berufen aus dem Gesundheits- und Sozialbereich sowie in künstlerische Berufe eingeführt und so auf eine entsprechende Berufsbildung an höheren Fachschulen vorbereitet. Mit dem Erwerb einer Fachmaturität im Anschluss an die Fachmittelschule ist es möglich, die Ausbildung auf Tertiärstufe an einer Fachhochschule fortzusetzen.

Abbildung 4.3: Anteil Schüler mit regulärer Schullaufbahn in der Primarschule nach Kanton



Anmerkungen: Anteil Schüler mit regulärer Schullaufbahn in der Primarschule  
Stichprobe: Stellungspflichtige: n = 29 713  
Zuteilungskriterium ist der Standort der Schule, in der die Jugendlichen die 4. Klasse der obligatorischen Schule besucht haben.

Die berufliche Bildung wird in der Schweiz mehrheitlich als duale Berufslehre angeboten. Dual heisst, dass die Lernenden im Betrieb die praktischen Fertigkeiten erwerben und parallel dazu in der Berufsschule das notwendige theoretische Wissen vermittelt bekommen. Zudem besuchen die Lernenden überbetriebliche Kurse, in denen sie branchenübergreifende Kenntnisse und Fertigkeiten erlernen und einüben. Die duale Berufslehre dauert in der Schweiz in der Regel drei oder vier Jahre. Mit einer Berufsmaturität (BMS), die gleichzeitig mit der dualen Berufslehre oder als Vollzeitausbildung im Anschluss an eine absolvierte Berufslehre abgeschlossen werden kann, steht der Zugang zu den Fachhochschulen offen<sup>17</sup>.

Anstelle einer Berufslehre ist es auch möglich, eine zweijährige berufliche Grundbildung (früher Anlehre) zu absolvieren und ein eidgenössisch anerkanntes Attest zu erwerben. Jugendliche, die eine Attestausbildung abgeschlossen haben, erhalten neben einem anerkannten Diplom die Möglichkeit, später eine drei- oder vierjährige Berufslehre verkürzt zu absolvieren. Neben der dualen Berufslehre sind insbesondere im Tessin und in der Romandie Vollzeitberufsschulen (z.B. Handels- und Wirtschaftsmittelschulen) verbreitet. Vollzeitberufsschulen führen in einer dreijährigen schulischen Ausbildung zu einem Fähigkeitszeugnis, das mit jenem einer KV-Lehre vergleichbar ist. Nach dem Schulprogramm kann ein Betriebspraktikum absolviert und so eine Berufsmaturität erworben werden (vgl. Dubs, 2005; Wettstein & Gonon, 2009). Für Jugendliche, denen der Übertritt in eine

Allgemeinbildung oder in eine Berufsbildung nicht auf Anhieb gelingt, steht eine Fülle von Zwischenlösungen zur Auswahl (Egger, Dreher & Partner, 2007). Zwischenlösungen sind einerseits schulische Angebote wie das 10. Schuljahr oder die Berufswahlklasse und andererseits praktisch orientierte Strukturen wie eine Anlehre, ein Werkjahr oder ein Praktikum in einem Lehrbetrieb. Zudem können auch individuelle Ausbildungsangebote wie Au-pair-Stellen oder Sprachaufenthalte zu den Zwischenlösungen gezählt werden.

Der Besuch von Zwischenlösungen kann verschiedene Gründe haben. Erstens können Zwischenlösungen genutzt werden, um schulische Defizite abzubauen, um so den Einstieg in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II zu ermöglichen. Zweitens kann der Besuch einer Zwischenlösung auch helfen, sich für einen bestimmten Beruf zu entscheiden. So kann beispielsweise in Anlehen oder Praktika der Alltag in verschiedenen Berufen besser kennengelernt werden. Zwischenlösungen können drittens auch angetreten werden, um die Zeit zu überbrücken, bis eine passende Lehrstelle frei wird oder bis das erforderliche Mindestalter erreicht ist, um mit einer Ausbildung, beispielsweise in einem Gesundheitsberuf, zu beginnen (Bayard, 2012; Meyer, 2003).

#### **Verteilung der Jugendlichen nach dem Bildungsangebot**

Tabelle 4.6 gibt einen Überblick über den Anteil Jugendlicher nach Ausbildungsgang oder Tätigkeit ein Jahr beziehungsweise zwei Jahre nach der obligatorischen Schule sowie im Alter von 19 Jahren<sup>18</sup>.

Insgesamt besuchen rund 83 Prozent der Jugendlichen im ersten Jahr nach der obligatorischen Schule eine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II. Rund 15 Prozent der Jugendlichen gelingt der Übergang in eine zertifizierende Ausbildung nicht auf Anhieb. Sie treten nach der obligatorischen Schule in eine Zwischenlösung ein<sup>19</sup>. 0,5 Prozent der Jugendlichen sind ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss berufstätig. 1,1 Prozent sind im ersten Jahr nach der obligatorischen Schule weder in Ausbildung noch erwerbstätig. Sie sind beispielsweise auf Stellensuche, gehen auf Reisen oder helfen im Haushalt mit.

Im zweiten Jahr nach der obligatorischen Schule befinden sich bereits 95 Prozent der Jugendlichen in einer Berufsausbildung oder in einer Allgemeinbildung. Gegenüber dem ersten Jahr nach der obligatorischen

Schule hat sich der Anteil Jugendlicher in einer Berufsbildung deutlich erhöht. Zwei Jahre nach dem Austritt aus der obligatorischen Schule haben rund zwei Drittel der Jugendlichen in der Schweiz eine Berufsbildung aufgenommen. Im Gegensatz dazu bleibt der Anteil Jugendlicher in den allgemeinbildenden Schulen nahezu unverändert.

Im Alter von 19 Jahren – je nach Schullaufbahn drei oder vier Jahre nach dem Austritt aus der obligatorischen Schule – befindet sich noch immer der grösste Teil der Jugendlichen in einer Ausbildung der Sekundarstufe II. Rund zwei Drittel der 19-Jährigen haben die begonnene Berufsbildung (47,6%) oder Allgemeinbildung (18,9%) noch nicht abgeschlossen. Rund ein Viertel der Jugendlichen hat die Ausbildung auf der Sekundarstufe II mit 19 Jahren beendet.

Tabelle 4.6: Ausbildung im ersten und im zweiten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit

	ein Jahr nach der obligatorischen Schule	zwei Jahre nach der obligatorischen Schule	mit 19 Jahren
Allgemeinbildung	30.8%	30.4%	18.9%
Berufsbildung	52.7%	64.2%	47.6%
Zwischenlösung	14.9%	3.1%	–
Ausbildung auf Tertiärstufe	–	–	2.9%
Berufstätig mit Abschluss auf der Sekundarstufe II	–	–	18.8%
Berufstätig ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II	0.5%	1.1%	8.1%
Weder in Ausbildung noch erwerbstätig	1.1%	1.2%	3.6%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

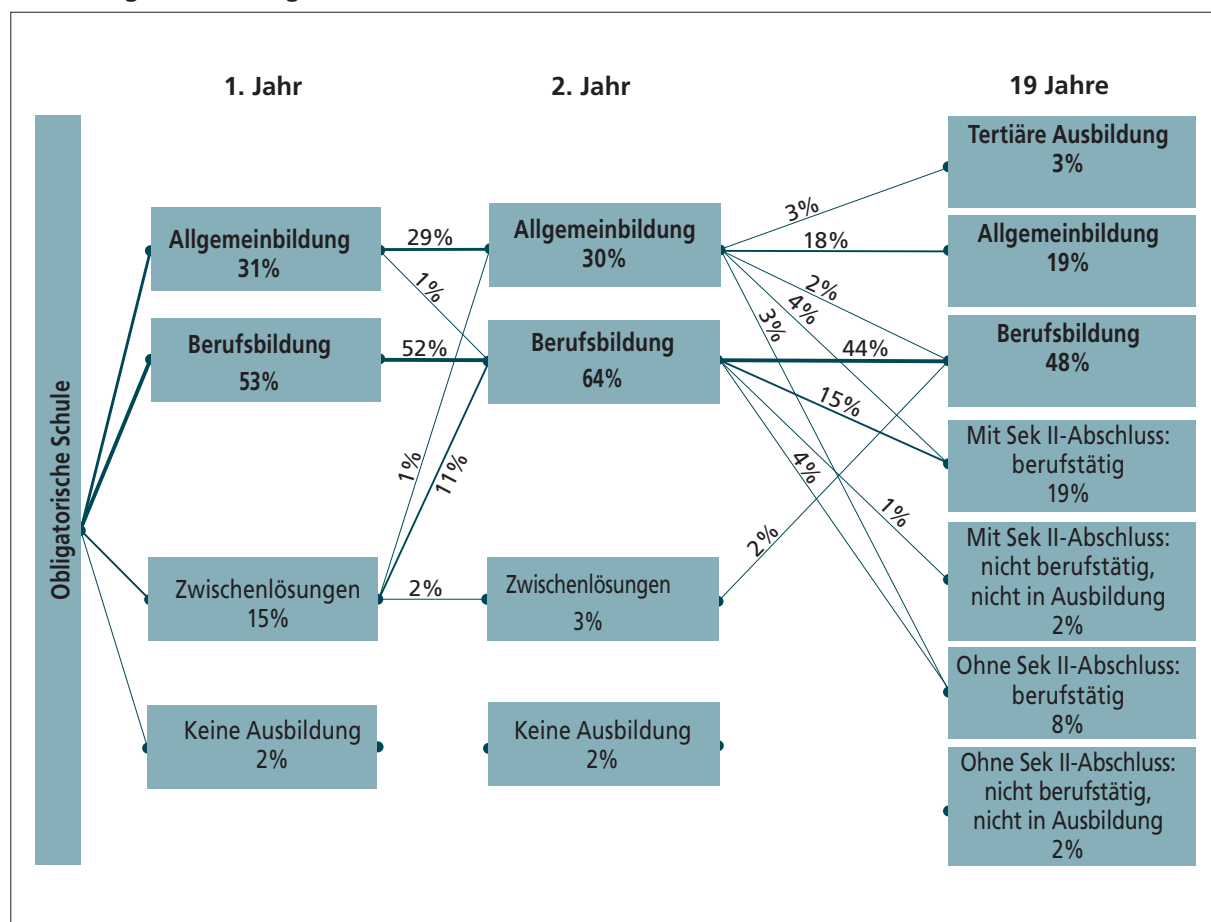
Anmerkungen: Stichprobe: Jugendstichprobe ch-x, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben  
n<sub>w</sub> = 3088

Diese Jugendlichen sind ins Erwerbsleben eingestiegen und berufstätig (18,8%), oder sie haben bereits eine Ausbildung der Tertiärstufe begonnen (2,9%).

Der grosse Anteil an Jugendlichen, die sich auch mit 19 Jahren noch in einer Ausbildung befinden, weist darauf hin, dass der Wechsel von der Schule ins Erwerbsleben bei den meisten Jugendlichen noch nicht abgeschlossen ist. Dies deckt sich mit den Erkenntnissen aus der TREE-Studie, die zeigen, dass die Integration ins Arbeitsleben selbst im jungen Erwachsenenalter von 23 Jahren für viele noch «längst nicht abge-

schlossen, sondern vielmehr in vollem Gange ist» (Keller, Hupka-Brunner & Meyer, 2010, S. 15). Damit zeigen auch die hier präsentierten Resultate nur einen provisorischen Zwischenstand auf dem Weg von der Schule ins Arbeitsleben. Dies gilt auch für jene 8 Prozent der Jugendlichen, die mit 19 Jahren ohne Abschluss berufstätig sind. Es ist durchaus vorstellbar, dass ein Teil dieser Jugendlichen später noch mit einer Ausbildung der Sekundarstufe II beginnt, auch wenn dies gemäss den bisher vorliegenden Forschungsergebnissen nur in den wenigsten Fällen gelingt (Schröder-Naef & Jörg-Fromm, 2005).

Abbildung 4.4: Bildungsverläufe auf der Sekundarstufe II



Anmerkungen: Stichprobe: Jugendstichprobe ch-x, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben  
 $n_w = 3088$

### **Bildungsverlauf bis zum 19. Altersjahr**

In Abbildung 4.4 sind die Bildungsverläufe in den ersten Jahren nach der obligatorischen Schule grafisch im Verlauf dargestellt. Diese Darstellung basiert auf der retrospektiven Befragung. Die Pfeile symbolisieren die Ein- und Austritte in die verschiedenen Ausbildungen und Tätigkeiten auf der Sekundarstufe II. Verbindungen, die für weniger als 1 Prozent der Jugendlichen zutreffen, sind nicht mit einem Pfeil eingezeichnet. Die Prozentangaben entsprechen dem Anteil Jugendlicher, die eine bestimmte Ausbildung absolvieren, beziehungsweise dem Anteil Jugendlicher, die in einer Ausbildung verbleiben oder diese wechseln.

Rund 84 Prozent der Jugendlichen treten nach der obligatorischen Schule direkt in eine Allgemeinbildung (31%) oder Berufsbildung (53%) ein und setzen die begonnene Ausbildung auch im zweiten Jahr fort. Ein Viertel (24%) dieser Jugendlichen hat die Ausbildung auf der Sekundarstufe II mit 19 Jahren abgeschlossen. Die übrigen Jugendlichen (62%) verfolgen die begonnene Ausbildung weiter und werden sie voraussichtlich in den nächsten Jahren abschliessen. Dem grossen Anteil an kontinuierlichen Verläufen steht ein beachtlicher Anteil von knapp 25 Prozent der Schweizer Jugendlichen gegenüber, deren nachobligatorischer Bildungsverlauf durch Wechsel und Brüche oder vorübergehende Pausen gekennzeichnet ist.

Rund 17 Prozent der Jugendlichen wechseln ihre Tätigkeit zwischen dem ersten und dem zweiten Jahr. Mehr als die Hälfte sind

Jugendliche, die aus einer Zwischenlösung in eine zertifizierende Ausbildung wechseln (total 12%). Damit gelingt rund 80 Prozent der Jugendlichen, die nach der obligatorischen Schule zunächst eine Zwischenlösung besucht hatten, im folgenden Jahr der Wechsel in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II. Zwischen dem zweiten Jahr nach der obligatorischen Schule und dem 19. Altersjahr wechseln noch einmal rund 2 Prozent aus einer Zwischenlösung in eine zertifizierende Berufsbildung.

Wechsel zwischen Allgemein- und Berufsbildung sind eher selten. Insgesamt wechseln während der beobachteten Zeitspanne rund 3 Prozent aller Jugendlichen von einer Allgemeinbildung in eine Berufsbildung. Das heisst, etwa jeder zehnte Jugendliche, der mit einer Allgemeinbildung begonnen hat, bricht diese ab und beginnt mit einer Berufslehre.

Wechsel aus der Berufsbildung in eine Allgemeinbildung bleiben während des gesamten Zeitraums unter 1 Prozent. Auch Wechsel aus einer Zwischenlösung in eine allgemeinbildende Schule haben Seltenheitswert; nur gerade 1 Prozent der Jugendlichen gelingt nach einem Jahr in einer Zwischenlösung der Sprung in eine allgemeinbildende Ausbildung.

Lediglich 2 Prozent der Jugendlichen finden nach der obligatorischen Schule gar keinen Ausbildungsplatz. Für den grössten Teil dieser Jugendlichen bleibt dies jedoch nur temporär. Mehr als der Hälfte gelingt nach einem Jahr der Einstieg in eine Berufsbildung oder in eine Zwischenlösung. Das deutet darauf hin, dass der vorübergehende

Austritt aus dem Bildungssystem für die meisten Jugendlichen nicht eine Entscheidung gegen eine weiterführende Ausbildung der Sekundarstufe II ist, sondern vielmehr die Folge eines missglückten Berufswahlprozesses.

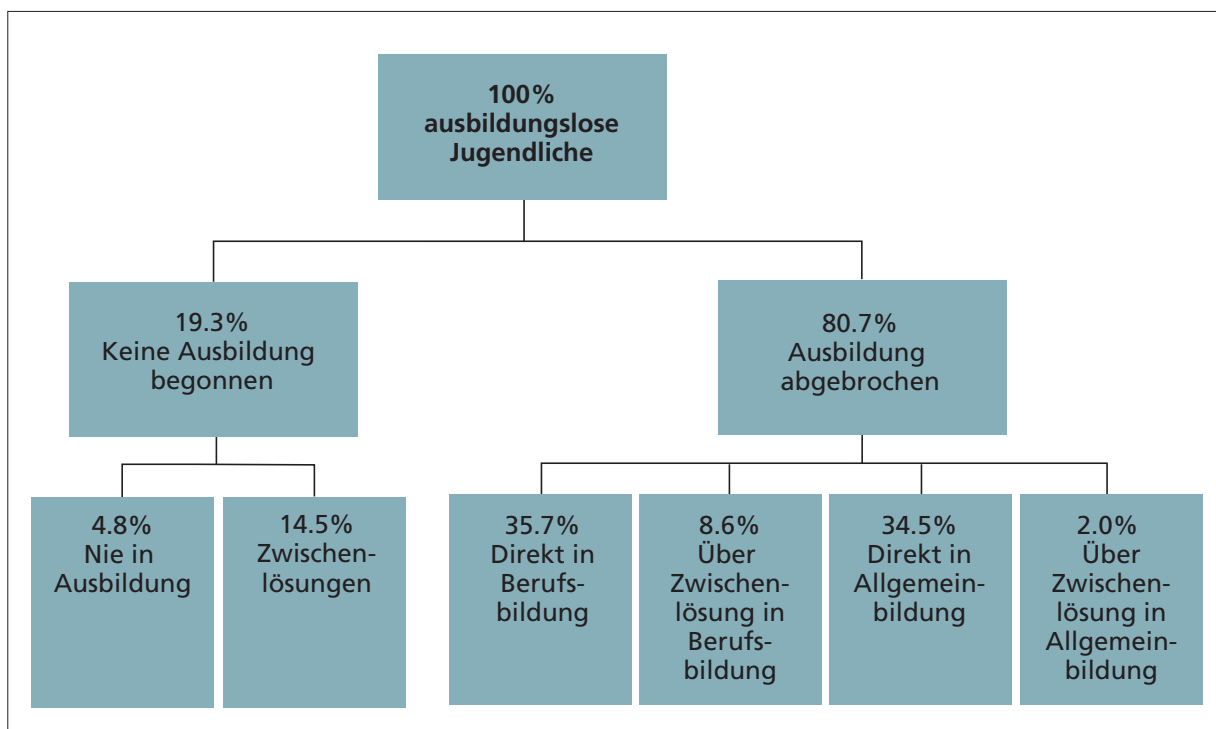
Insgesamt nehmen 99 Prozent der Jugendlichen in der Schweiz im Laufe der ersten beiden Jahre nach dem Austritt aus der obligatorischen Schule an einer formalen Bildungsaktivität teil. Trotzdem ist mit 19 Jahren ein nicht unerheblicher Anteil von insgesamt rund 10 Prozent der Jugendlichen ausbildungslos. Sie sind mit 19 Jahren weder in einer zertifizierenden Ausbildung noch haben sie eine entsprechende Ausbildung abgeschlossen. 8 Prozent sind ohne Abschluss der Sekundarstufe II erwerbstätig,

weitere 2 Prozent sind arbeitslos oder beschäftigen sich anderweitig und sind beispielsweise im eigenen Haushalt tätig.

#### 4.4 Wege in die Ausbildungslosigkeit

Wie die grafische Darstellung der Bildungsverläufe zeigt (Abbildung 4.4), treten nur die wenigsten Jugendlichen nach der obligatorischen Schulzeit nie in eine allgemeinbildende oder in eine berufsbildende Ausbildung ein und nutzen auch keine Zwischenlösung. Für die meisten Jugendlichen ist der Weg in die Ausbildungslosigkeit nicht linear, sondern führt über einen zeitweiligen Eintritt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II (vgl. auch Beicht & Ulrich, 2008; Böni, 2003; Gaupp, Geier, Lex & Reissig, 2011).

Abbildung 4.5: Wege in die Ausbildungslosigkeit



Anmerkungen: Stichprobe: Jugendstichprobe ch-x. Nur Jugendliche, die mit 19 Jahren ausbildungslos sind  
 $n_w = 320$

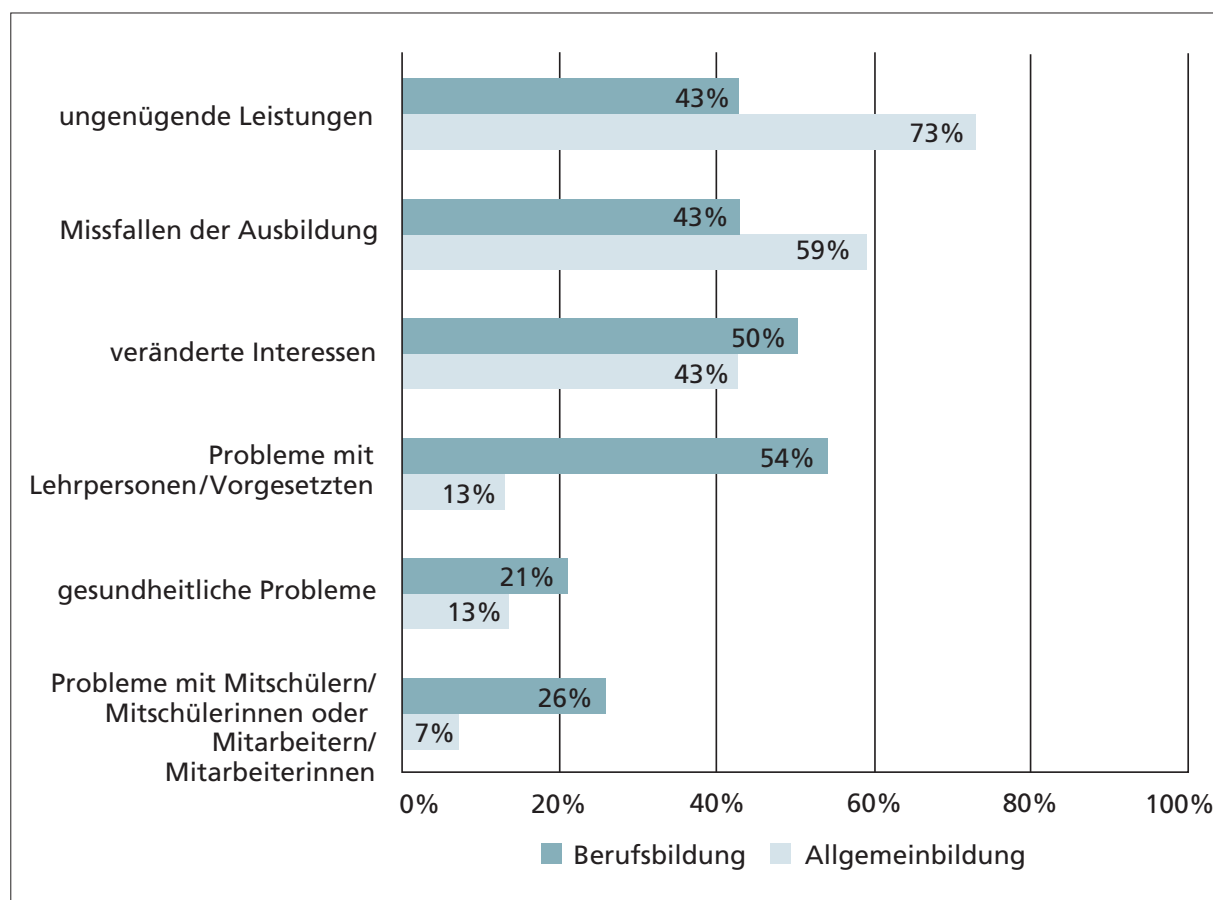


Abbildung 4.5 gibt einen schematischen Überblick über die verschiedenen Wege in die Ausbildungslosigkeit mit 19 Jahren. 4,8 Prozent der Jugendlichen, die mit 19 Jahren ohne Ausbildung sind, gelingt der Einstieg in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II nie. Sie treten nach der obligatorischen Schule direkt in den Arbeitsmarkt über und verbleiben dort bis zu ihrem 19. Altersjahr. 14,5 Prozent besuchen nach der obligatorischen Schule eine Zwischenlösung. Sie versuchen beispielsweise in einem 10. Schuljahr ihre schulischen Qualifikationen oder über Praktika und Schnupperlehren ihre Chancen auf dem Lehrstellenmarkt zu verbessern.

Trotzdem gelingt ihnen der Übertritt in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II nie. Insgesamt haben 19,3 Prozent der Ausbildungslosen nie eine zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II begonnen. Für diese Gruppe von Jugendlichen ist das Nachholen einer Ausbildung kaum mehr wahrscheinlich (Keller et al., 2010).

Der grösste Teil der Jugendlichen, die mit 19 Jahren ausbildungslos sind, ist nach der obligatorischen Schule zunächst in eine berufliche Ausbildung (44%) oder in eine allgemeinbildende Ausbildung (36%) eingetreten, hat diese aber abgebrochen. Die

Abbildung 4.6: Gründe für abgebrochene Ausbildungen auf der Sekundarstufe II



Anmerkung: Mehrfachantworten möglich  
 Stichprobe: Jugendstichprobe ch-x. Nur Jugendliche, die mit 19 Jahren ausbildungslos sind  
 $n_w = 79$

Gründe für einen Abbruch sind vielfältig und kaum auf eine einzige Ursache zurückzuführen (vgl. auch Stalder & Schmid, 2006). Zudem unterscheiden sie sich je nach Ausbildung (Abbildung 4.6).

Ungenügende Leistungen sind der häufigste Grund, weshalb Jugendliche ihre Ausbildung abbrechen und ausbildungslos wurden. 73 Prozent der Jugendlichen, die mit einer Allgemeinbildung und 43 Prozent der Jugendlichen, die mit einer Berufsbildung begonnen hatten, begründen das Scheitern in der Ausbildung mit den fehlenden Leistungen.

Weitere Gründe für einen Ausbildungsabbruch sind Missfallen der Ausbildung und veränderte Interessen. Diese motivationalen Faktoren waren für einen grossen Teil der ausbildungslosen Jugendlichen ein Grund, weshalb sie ihre Berufsbildung abgebrochen hatten. Hinzu kommen bei mehr als der Hälfte der Jugendlichen in einer Berufsbildung Probleme mit den Vorgesetzten (54%). 21 Prozent führen zudem gesundheitliche Gründe an, die sie dazu zwangen, die angefangene Lehre abzubrechen.

#### **4.5 Berufsbildung versus Allgemeinbildung**

---

##### **Die Bedeutung des Schultyps für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II**

Die Möglichkeit, auf der Sekundarstufe II eine Berufsbildung (beispielsweise eine Berufslehre) oder eine Allgemeinbildung (beispielsweise ein Gymnasium) in Angriff zu nehmen, beruht zu einem grossen Teil auf

den schulischen Leistungen der Jugendlichen. Schülerinnen und Schüler mit guten Noten besuchen bereits auf der Sekundarstufe I einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen. Beim anschliessenden Wechsel in die Sekundarstufe II stehen Jugendlichen aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen Ausbildungsmöglichkeiten offen, die Schülerinnen und Schülern aus dem Schultyp mit Grundansprüchen verschlossen bleiben. In einigen Kantonen können schulisch starke Schülerinnen und Schüler aus einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen nahtlos und prüfungsfrei in eine allgemeinbildende Schule der Sekundarstufe II übertreten. In anderen Kantonen müssen Schülerinnen und Schüler aus einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen eine Aufnahmeprüfung ablegen, um so in eine Maturitätsschule oder in eine Fachmittelschule eintreten zu können. Der Besuch eines Schultyps mit erweiterten Ansprüchen sowie gute schulische Leistungen sind jedoch in jedem Fall Voraussetzung, um überhaupt mit einer Allgemeinbildung beginnen zu können. Jugendliche mit schwachen Schulleistungen hingegen besuchen auf der Sekundarstufe I einen Schultyp mit Grundansprüchen oder eine Sonderklasse. Sie haben kaum die Möglichkeit, nach der 9. Klasse an eine allgemeinbildende Schule zu wechseln. Durch diese institutionellen Vorgaben nimmt die Einteilung in den Schultyp auf der Sekundarstufe I die Entscheidung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung weitgehend vorweg.

Auch bei der Vergabe von Lehrstellen, insbesondere bei grösseren Firmen, wird dem besuchten Schultyp grosse Beachtung ge-

schenkt. Wer beispielsweise nicht mindestens einen Sekundarschulabschluss in einem Schultyp mit erweiterten Anforderungen vorweisen kann, hat kaum Chancen, eine anspruchsvolle Berufslehre wie Polymechaniker/-in oder Informatiker/-in anzutreten. Aber selbst von den Jugendlichen, die sich für eine Lehre als Verkäuferin oder Verkäufer bei der Migros bewerben, werden schulische Leistungen verlangt, die weit über den durchschnittlichen Leistungen der Realschülerinnen und Realschüler der Deutschschweiz liegen (Moser, 2004, S. 153ff.). Erstes Selektionskriterium, um sich überhaupt für eine Lehrstelle bewerben zu können, sind hingegen nicht die tatsächlichen Leistungen der Jugendlichen, sondern in der Regel der Schultyp, in dem die Jugendlichen die Sekundarstufe I abgeschlossen haben. Je höher die Anforderungen des besuchten Schultyps auf der Sekundarstufe I sind, desto anspruchsvollere Berufslehren stehen den Jugendlichen nach der obligatorischen Schule offen. Auch für den

Besuch einer Berufsmaturitätsschule (BMS) sind gute Noten und der Besuch eines Schultyps mit erweiterten Ansprüchen in der Regel Voraussetzung (Moser, 2004, S. 233). Damit wird Selektion beim Übergang Primarschule – Sekundarstufe I zu einem determinierenden Faktor für die nachobligatorische Bildungslaufbahn.

Tabelle 4.7 zeigt für jeden Schultyp der Sekundarstufe I, welchen Bildungsweg die Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe II eingeschlagen haben.

Für Jugendliche aus einem Schultyp mit Grundansprüchen ist der nachobligatorische Bildungsweg weitgehend vorgegeben. Nahezu alle Jugendlichen (93 Prozent), die auf der Sekundarstufe I einen Schultyp mit Grundansprüchen (z.B. Realschule) besuchten, beginnen nach der obligatorischen Schule mit einer Berufsbildung ohne BMS. Eher aussergewöhnlich sind jene 4%, die in der 8. Klasse noch eine Realschule

Tabelle 4.7: Ausbildungen auf der Sekundarstufe II nach Schultyp auf der Sekundarstufe I<sup>20</sup>

	Ausbildung auf der Sekundarstufe II		
	Berufsbildung ohne BMS	Berufsbildung mit BMS	Allgemeinbildung
Schultyp mit Grundansprüchen (z.B. Realschule)	93%	3%	4%
Schultyp mit erweiterten Ansprüchen (z.B. Sekundarschule, Progymnasium)	50%	17%	33%

Anmerkung: Stichprobe: Jugendstichprobe ch-x ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland absolviert haben, ohne Jugendliche ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II und ohne Jugendliche, die sowohl Berufsbildung als auch Allgemeinbildung abgeschlossen haben/zurzeit absolvieren.

Schultyp mit Grundansprüchen:  $n_w = 654$

Schultyp mit erweiterten Ansprüchen:  $n_w = 2012$

besuchten und von dort durch mobile Repetition (Klassenwiederholung, um in ein höheres Anforderungsniveau zu wechseln) und das Bestehen einer Aufnahmeprüfung den Zugang zu einem Gymnasium erreichten.

Auch die Schülerinnen und Schüler eines Schultyps mit erweiterten Ansprüchen beginnen nach der obligatorischen Schule zum grössten Teil (50%) mit einer Berufsbildung ohne BMS. Die Möglichkeiten, sich am Ende der Sekundarstufe I zwischen mehreren Bildungswegen zu entscheiden, sind für Jugendliche aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen jedoch grösser. 17 Prozent beginnen mit einer Berufsbildung mit BMS und 33 Prozent treten in eine Allgemeinbildung (Maturitätsschule) über.

### Intelligenztestleistungen nach Ausbildung auf der Sekundarstufe II

Der durch die Schulleistungen beziehungsweise durch den Schultyp auf der Sekundarstufe I strukturierte Zugang zu den nachobligatorischen Ausbildungen spiegelt sich auch in der durchschnittlichen kognitiven

Grundfähigkeit (Intelligenz) der jungen Männer (Tabelle 4.8). Die Jugendlichen in der nachobligatorischen Allgemeinbildung zeichnen sich durch die höchsten Intelligenztestleistungen aus. Ihr verbaler Intelligenzquotient beträgt im Durchschnitt 111 Punkte und ihr figuraler Intelligenzquotient 106 Punkte. Der Intelligenzquotient der Jugendlichen mit Berufsbildung ist 14.5 Punkte (verbale Intelligenz) beziehungsweise rund 8 Punkte (figurale Intelligenz) tiefer als bei den Jugendlichen mit Allgemeinbildung. Diese Differenz ist mit einer Effektgrösse von  $d = 1.1$  (verbale Intelligenz) beziehungsweise von  $d = 0.5$  (figurale Intelligenz) gross.

Zwischen den Intelligenztestleistungen der jungen Männer in der Allgemeinbildung und in der Berufsmaturitätsausbildung (BMS) gibt es nur geringfügige Unterschiede. Die Differenz der Mittelwerte beträgt in der verbalen Intelligenz 3.0 Punkte, in der figuralen Intelligenz 0.7 Punkte. Diese Unterschiede sind mit Effektgrössen von  $d = 0.2$  beziehungsweise  $d = 0.1$  klein. Das heisst, die durchschnittliche Intelligenztest-

Tabelle 4.8: Unterschiede in den Testleistungen der verbalen und der figuralen Intelligenz nach Ausbildung auf der Sekundarstufe II (Stellungspflichtige)

	Berufsbildung ohne BMS	Berufsbildung mit BMS	Allgemeinbildung
Verbale Intelligenz	96.4	107.9	110.9
Figurale Intelligenz	98.1	105.2	106.0

Anmerkung: Stichprobe: Stellungspflichtige ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland absolviert haben, ohne Jugendliche ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II und ohne Jugendliche, die sowohl Berufsbildung als auch Allgemeinbildung abgeschlossen haben/zurzeit absolvieren.

$n = 25\ 359$

verbale Intelligenz:  $M = 101$  Punkte;  $SD = 15$  Punkte

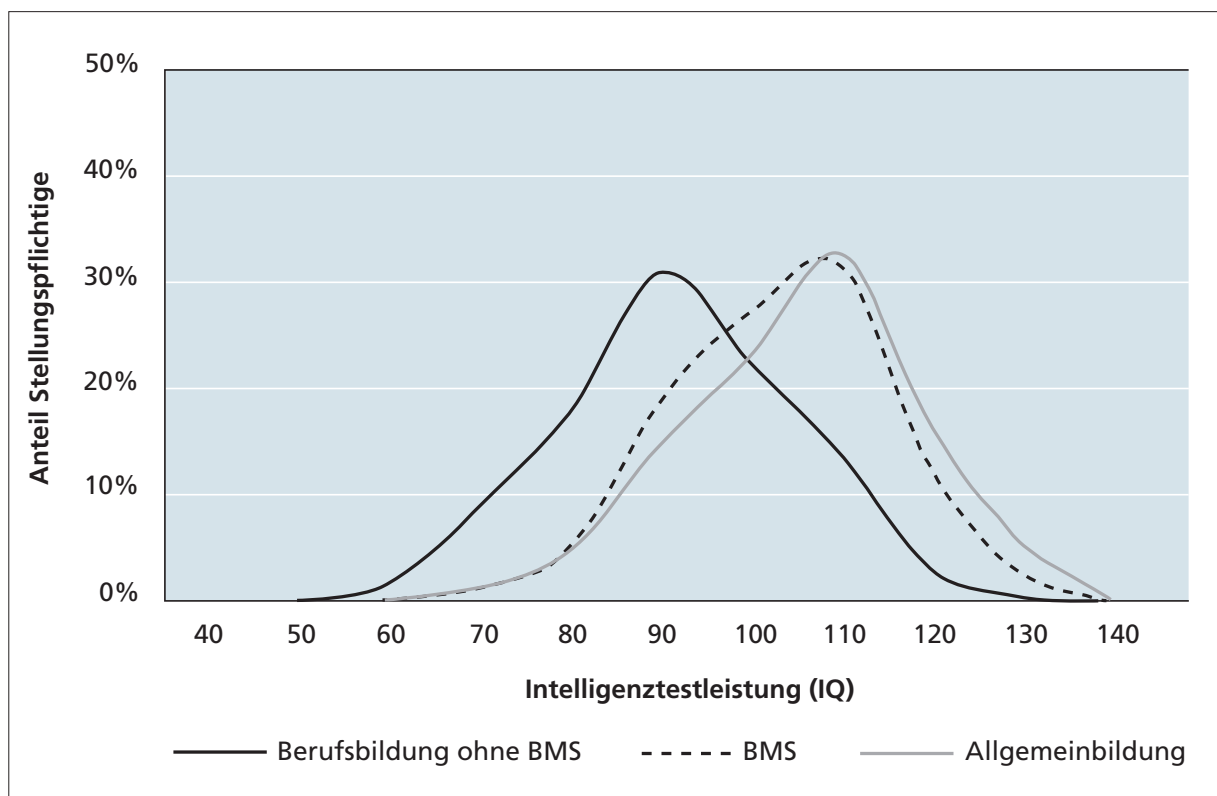
figurale Intelligenz:  $M = 101$  Punkte;  $SD = 15$  Punkte

leistung der BMS-Schüler unterscheidet sich nicht relevant von der durchschnittlichen Intelligenztestleistung der Maturanden. Die Entscheidung zwischen einer Berufsmaturität und einer allgemeinbildenden Maturität beruht damit nicht allein auf den kognitiven Grundfähigkeiten der Jugendlichen.

Dass nicht allein die kognitive Grundfähigkeit für die Zuteilung zum Schultyp und für den nachobligatorischen Bildungsweg ausschlaggebend ist, wird noch deutlicher beim Vergleich der Verteilung der Intelli-

genztestleistungen der jungen Männer in den verschiedenen Ausbildungen der Sekundarstufe II (Abbildung 4.7). Die Testleistungen der Jugendlichen an den Berufsmittelschulen (BMS) und an den Maturitätsschulen verteilen sich weitgehend normal um die Mittelwerte von rund 108 beziehungsweise rund 110 Punkten. Die Verteilungen in den beiden Ausbildungen sind zudem weitgehend deckungsgleich. Ebenfalls nahezu identisch ist die Heterogenität der Intelligenztestleistungen in den beiden Ausbildungen: An den Berufsmaturitätsschulen erreichen 90 Prozent der

Abbildung 4.7: Verteilung der Intelligenztestleistungen nach Ausbildung auf der Sekundarstufe II (Stellungspflichtige)



Anmerkung: Stichprobe: Stellungspflichtige ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland absolviert haben, ohne Jugendliche ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II und ohne Jugendliche, die sowohl Berufsbildung als auch Allgemeinbildung abgeschlossen haben/zurzeit absolvieren.  
 Berufsbildung ohne BMS: n = 16 503; M = 96.7 Punkte; SD = 13.3 Punkte  
 BMS: n = 2850; M = 107.9 Punkte; SD = 11.9 Punkte  
 Allgemeinbildung: n = 6692; M = 110.1 Punkte; SD = 13.1 Punkte

Jugendlichen einen IQ zwischen 87 und 127 Punkten, an den allgemeinbildenden Schulen erreichen 90 Prozent einen IQ zwischen 87 und 130 Punkten. Beide Ausbildungen werden von Jugendlichen mit ganz unterschiedlichen kognitiven Grundfähigkeiten absolviert.

Auch die Intelligenztestleistungen der Jugendlichen in einer Berufsbildung ohne BMS streut normal ( $M = 96.7$  Punkte). 90 Prozent der jungen Männer in einer Berufsbildung ohne BMS erreichen einen IQ zwischen 74 und 118 Punkten. Das heisst, das Intelligenzspektrum der Jugendlichen in der Berufsbildung ist gross und umfasst Jugendliche mit sehr schwachem kognitivem Potenzial bis zu Jugendlichen mit einer gleich grossen oder gar höheren Intelligenz als Jugendliche in einer Maturitätsschule. So haben 14 Prozent der Jugendlichen in einer Berufsbildung einen Intelligenzquotienten, der über dem durchschnittlichen IQ an den Maturitätsschulen liegt. Die grosse Streuung der Intelligenztestleistungen der Jugendlichen in der Berufslehre zeigt, dass die Berufsbildung in der Schweiz eine breite Anforderungsspanne abdeckt und eine sehr heterogene Gruppe von Jugendlichen anspricht.

Diese Überschneidungen in den Verteilungen der Intelligenztestleistungen zeigen aber auch, dass das kognitive Potenzial – und vermutlich auch die schulische Performanz – nicht das einzige Kriterium für die Wahl der nachobligatorischen Ausbildung ist. Damit stellt sich die Frage, welche Faktoren neben dem Schultyp und der kognitiven Grundfähigkeit die Entscheidung be-

einflussen, ob Jugendliche eine Berufslehre antreten oder ob sie mit einer allgemeinbildenden Schule beginnen.

### **Die soziale Herkunft der Jugendlichen in verschiedenen Ausbildungsgängen**

Wie verschiedene Studien gezeigt haben, hängt die Wahl der Ausbildung auf der Sekundarstufe II nicht nur vom besuchten Schultyp und von der kognitiven Grundfähigkeit, sondern zu einem grossen Teil von der sozialen Herkunft der Jugendlichen ab (z.B. Becker, 2009; Becker & Lauterbach, 2010; Imdorf, 2005; Sacchi, Hupka-Brunner, Stalder & Gangl, 2011). Die soziale Herkunft der Jugendlichen beeinflusst die Entscheidung, ob sie auf der Sekundarstufe II eine Berufsbildung oder eine Allgemeinbildung in Angriff nehmen, auf zwei Arten.

Zum einen stehen in sozioökonomisch privilegierten Familien mehr ökonomische und kulturelle Ressourcen zur Verfügung, um die schulische Entwicklung der Kinder optimal zu unterstützen (Bourdieu, 1983). Zum andern orientieren sich die Bildungsaspirationen der Eltern am selbst erreichten Bildungsniveau. Eltern, die selbst eine Maturitätsschule besucht haben, erwarten von ihren Kindern einen mindestens gleichwertigen Schulabschluss. Sie sind davon überzeugt, dass die gesellschaftliche Position nur durch eine umfassende Allgemeinbildung und die entsprechenden Bildungszertifikate gewahrt werden kann. Dafür nehmen die Eltern der Jugendlichen auch die höheren Kosten in Kauf, die mit einer Allgemeinbildung einhergehen (vgl. z.B. Esser, 1999; Paulus & Blossfeld, 2007; Schuchart & Maaz, 2007).

Dieses schichtspezifische Verhalten der Eltern und der Jugendlichen führt dazu, dass die verschiedenen Ausbildungen auf der Sekundarstufe II seit jeher sozial segregiert sind. Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Familien besuchen auf der Sekundarstufe II mehrheitlich ein Gymnasium. Die Berufslehre zieht dagegen vorwiegend Jugendliche an, deren Eltern selbst über keine Maturität verfügen und tendenziell der Unter- und Mittelschicht zuzurechnen sind. Diese sozialen Ungleichheiten zwischen den nachobligatorischen Ausbildungen haben sich auch im Zuge der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte kaum verändert (Becker, 2006).

Ein Weg, der eine Hochschulbildung auch für Jugendliche aus sozial weniger privile-

gierten Familien ermöglicht, ist die Berufsmaturitätsschule (BMS). Eine Berufsmaturität ist mit geringerem «Investitionsrisiko» verbunden. Das heisst, die Kosten für die BMS sind tiefer als für das Gymnasium, weil die Ausbildung weniger lange dauert (Opportunitätskosten) und weil zudem während der Ausbildung ein geringes Arbeits-einkommen generiert wird (direkte Kosten). Die erwarteten Bildungsrenditen hingegen sind gross und dank der praxisnahen Ausbildung vergleichsweise sicher.

Tabelle 4.9 zeigt den Anteil Jugendlicher, die auf der Sekundarstufe II eine bestimmte Ausbildung absolviert haben, nach ihrer sozioökonomischen Herkunft und nach dem höchsten Schulabschluss ihrer Eltern. Jugendliche aus sozioökonomisch benachtei-

Tabelle 4.9: Anteil Jugendlicher nach Ausbildung auf der Sekundarstufe II, sozialer Herkunft und Ausbildung der Eltern

	Berufsbildung ohne BMS	Berufsbildung mit BMS	Allgemeinbildung
<b>Sozioökonomische Herkunft</b>			
sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche (unterstes SES Quartil)	81%	10%	9%
sozioökonomisch mittlere Jugendliche (mittlere SES-Quartile)	64%	15%	21%
sozioökonomisch privilegierte Jugendliche (oberstes SES-Quartil)	32%	14%	54%
<b>Ausbildung der Eltern</b>			
Eltern mit Primarschule	82%	8%	10%
Eltern mit Sekundarschule	66%	15%	19%
Eltern mit Maturität	37%	14%	49%

Anmerkungen: Stichprobe: Jugendstichprobe ch-x, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland absolviert haben, ohne Jugendliche ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II und ohne Jugendliche, die sowohl Berufsbildung als auch Allgemeinbildung abgeschlossen haben/zurzeit absolvieren.

Sozioökonomische Herkunft  $n_w = 2598$   $\chi^2(4) = 421.2$ ,  $p = .000$ ; Cramer's V = .29  
 Ausbildung der Eltern  $n_w = 2709$   $\chi^2(4) = 355.3$ ,  $p = .000$ ; Cramer's V = .26

lichten Familien absolvieren mehrheitlich eine Berufslehre ohne BMS (81%), während nur 9 Prozent auf der Sekundarstufe II eine weiterführende Allgemeinbildung besuchen. Sozioökonomisch privilegierte Jugendliche hingegen entscheiden sich vorwiegend für eine allgemeinbildende Schule (54%). Eine Berufsbildung ohne BMS wird von sozioökonomisch privilegierten Jugendlichen vergleichsweise selten gewählt (32%).

Vergleichbare Ergebnisse zeigen sich, wenn man die nachobligatorischen Bildungswege der Jugendlichen nach der Ausbildung der Eltern betrachtet. 82 Prozent der Jugendlichen, deren Eltern die Schule nach der Primarschule verlassen haben, absolvieren auf der Sekundarstufe II eine Berufsbildung ohne BMS. Jugendliche, deren Eltern eine Maturität erworben haben, besuchen grösstenteils ebenfalls eine Maturitätsschule (Allgemeinbildung). Nur 37 Prozent absolvieren eine Berufsbildung ohne BMS. Damit zeigen sich die bekannten sozialen Unterschiede, dass Jugendliche aus sozioökonomisch schwachen und bildungsfernen Familien eher eine Berufslehre ohne BMS, Jugendliche aus privilegierten und bildungsnahen Familien hingegen eher eine Allgemeinbildung wählen.

Kaum sozial stratifiziert ist hingegen die Berufsbildung mit BMS. Mit 15 Prozent ist der Anteil der Jugendlichen aus sozioökonomisch mittleren Familien, die sich für eine Berufslehre mit Berufsmaturität entscheiden, zwar am grössten. Die Anteile der Jugendlichen in der Berufsbildung mit BMS unterscheiden sich aber zwischen den

verschiedenen sozioökonomischen Gruppen nicht statistisch signifikant. Das heisst, eine Berufslehre mit BMS ist für Jugendliche aller sozialen Schichten attraktiv, und der Zugang zur Ausbildung steht Jugendlichen aus sozioökonomisch privilegierten Familien und Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien gleichermassen offen. Betrachtet man nur die Ausbildung der Eltern und damit die kulturellen Ressourcen der Jugendlichen, gilt dies nur eingeschränkt. Der Anteil Kinder von Eltern mit Grundausbildung ist an der BMS untervertreten.

Sozial- und bildungspolitisch bedeutsam ist nun die Frage, wie stark die soziale Herkunft der Jugendlichen die Entscheidung zwischen Berufsbildung und Allgemeinbildung beeinflusst. Wie gross ist beispielsweise die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche mit hohen kognitiven Grundfähigkeiten, aber geringen sozioökonomischen Ressourcen, nach der Sekundarstufe I an eine allgemeinbildende Schule wechseln? Um diese Frage zu beantworten, wurde eine logistische Regression geschätzt. Anhand dieser Analyse kann überprüft werden, welche Faktoren einen massgeblichen Einfluss darauf haben, dass Jugendliche auf der Sekundarstufe II eine Allgemeinbildung beziehungsweise eine Maturitätsschule absolvieren (Tabelle 4.10).

Wie erwartet, beeinflusst die sozioökonomische Herkunft die Chancen, eine allgemeinbildende Schule zu besuchen. Bei gleichem Schultyp und gleichem kognitiven Potenzial haben Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien eine



rund halb so grosse Chance ( $\exp[\beta] = 0.58$ ), auf der Sekundarstufe II eine Allgemeinbildung zu absolvieren als Jugendliche mittlerer sozioökonomischer Herkunft. Sozioökonomisch privilegierte Jugendlichen hingegen haben eine rund 3,8-mal grössere Chance als Jugendliche mittlerer sozioökonomischer Herkunft ( $\exp[\beta] = 3.78$ ).

Das kognitive Potenzial spielt ebenfalls eine entscheidende Rolle, ob Jugendliche auf der Sekundarstufe II eine Allgemeinbildung absolvieren können. Den allgemeinen Er-

wartungen entsprechend steigen mit höherer Intelligenztestleistung die Chancen, an eine allgemeinbildende Schule überzutreten. Der hohe standardisierte Regressionskoeffizient von  $\beta^s = 0.47$  deutet zudem darauf hin, dass das kognitive Potenzial der Jugendlichen den nachobligatorischen Bildungsweg stärker beeinflusst als die soziale Herkunft.

Ganz entscheidend determiniert wird die Bildungslaufbahn auf der Sekundarstufe II durch den Schultyp, in dem die Jugendl-

Tabelle 4.10: Modell zur Erklärung einer Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II (Stellungspflichtige)

	$\beta$	se	$\exp(\beta)$	$\beta^s$
<b>Sozioökonomische Herkunft</b> [Ref: sozioökonomisch mittlere Herkunft]				
Sozioökonomisch benachteiligte Herkunft	-0.54***	0.06	0.58	-0.13
Sozioökonomisch privilegierte Herkunft	1.33***	0.03	3.78	0.29
<b>Kognitives Potenzial</b>				
Intelligenztestleistung	0.06***	0.00	1.06	0.47
<b>Schultyp auf der Sekundarstufe I</b> [Ref: erweiterte Ansprüche]				
Sonder- oder Kleinklasse	-1.28**	0.41	0.28	-0.10
Grundansprüche	-1.78***	0.02	0.17	-0.45
Konstante	-1.40	0.18		
Devianz (-2*LL)	78 273			
Pseudo-R <sup>2</sup> <sub>MF</sub>	0.09			
AIC	2.61			

Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige: n (Level-1) = 29 983; n (Level-2) = 26, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland absolviert haben, und ohne Jugendliche, die sowohl Berufsbildung als auch Allgemeinbildung abgeschlossen haben/zurzeit absolvieren.  
Methode: ungewichtete binär-logistische Mehrebenenanalyse mit 10 Imputationen  
abhängige Variable:  
Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II  
[1 = Allgemeinbildung, 0 = keine Allgemeinbildung]  
stetige Variablen im Mittelwert zentriert  
+ p < .10, \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

chen die obligatorische Schule abschliessen. Dies bestätigen die Resultate der logistischen Regression (Tabelle 4.10). Im Vergleich zu Jugendlichen aus einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen haben Jugendliche aus einem Schultyp mit Grundansprüchen eine rund 6-mal kleinere Chance, die institutionellen Vorgaben für die Aufnahme an eine allgemeinbildende Schule zu erfüllen.

Dieser starke Bestimmungsgrad des Schultyps auf der Sekundarstufe I für die weitere Bildungslaufbahn soll aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass auch die soziale Herkunft den Übertritt auf die Sekundarstufe II wesentlich beeinflusst.

Abbildung 4.8 zeigt die Wahrscheinlichkeit, nach einem Schultyp mit erweiterten An-

Abbildung 4.8: Wahrscheinlichkeiten für Schüler aus einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen, auf der Sekundarstufe II eine Allgemeinbildung zu besuchen, nach IQ und unterschiedlicher sozialer Herkunft (Stellungspflichtige)

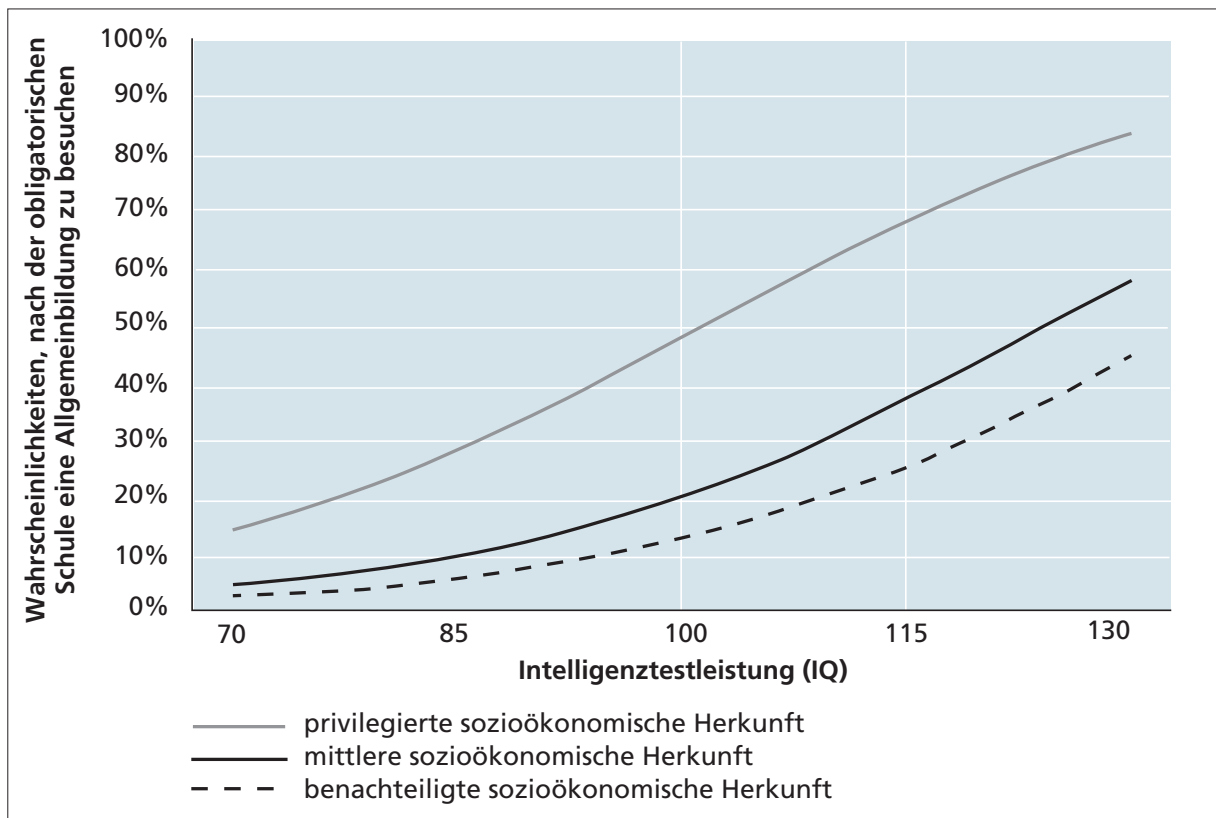


Tabelle 4.11: Wahrscheinlichkeiten für Knaben mit hohem kognitivem Potenzial, in eine Allgemeinbildung einzutreten nach sozialer Herkunft und Schultyp (Stellungspflichtige)

	Schultyp mit Grundansprüchen	Schultyp mit erweiterten Ansprüchen
Sozioökonomisch benachteiligte Herkunft / IQ = 115	5%	25%
Sozioökonomisch privilegierte Herkunft / IQ = 115	27%	69%

sprüchen eine Allgemeinbildung zu absolvieren für Knaben unterschiedlicher sozioökonomischer Herkunft und in Abhängigkeit der Intelligenztestleistung.

Wie Abbildung 4.8 zeigt, ist die Wahrscheinlichkeit, dass ein Knabe aus einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen in eine Allgemeinbildung (z.B. an ein Gymnasium) übertreten kann, neben der kognitiven Grundfähigkeit zu einem grossen Teil durch die soziale Herkunft der Jugendlichen beeinflusst. Insbesondere Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Familien haben bei gleicher Intelligenz eine deutlich grössere Wahrscheinlichkeit in ein Gymnasium zu wechseln als Jugendliche mit sozioökonomisch mittlerer oder benachteiligter Herkunft.

Ausgehend von diesen Ergebnissen ist es möglich, die eingangs gestellte Frage zu beantworten, nämlich, wie gross die Wahrscheinlichkeit ist, mit der kognitiv überdurchschnittlich begabte, aber sozioökonomisch benachteiligte Jugendliche auf der Sekundarstufe II eine Allgemeinbildung absolvieren.

Tabelle 4.11 zeigt, wie gross die Wahrscheinlichkeit für junge Männer mit einer Intelligenztestleistung von 115 Punkten ist, auf der Sekundarstufe II eine allgemeinbildende Schule zu besuchen.

Die Ergebnisse zeigen, dass die Wahrscheinlichkeit, in eine Allgemeinbildung übertreten zu können, auch bei gleichem kognitivem Potenzial zum einen von der sozialen Herkunft und zum anderen vom besuchten

Schultyp auf der Sekundarstufe I abhängt. Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien haben bei gleichem kognitivem Potenzial und bei gleichem Schultyp die geringere Wahrscheinlichkeit, auf der Sekundarstufe II eine Allgemeinbildung zu absolvieren. 25 Prozent der sozioökonomisch benachteiligten, aber 69 Prozent der sozioökonomisch privilegierten Knaben mit einem IQ von 115 Punkten, treten in eine nachobligatorische Allgemeinbildung ein.

Für Jugendliche aus Familien mit geringen sozioökonomischen Ressourcen wird zudem die Wahrscheinlichkeit, eine Allgemeinbildung zu wechseln, durch den besuchten Schultyp stark eingeschränkt. Nur 5 Prozent der sozioökonomisch benachteiligten Jugendlichen können trotz hoher Intelligenz aus einem Schultyp mit Grundanforderungen in eine Allgemeinbildung wechseln. Das heisst, wenn intelligente Jugendliche aus Familien mit geringen sozioökonomischen Ressourcen die Sekundarstufe I nicht in einem Schultyp mit hohen Ansprüchen abschliessen, ist es für sie ausserordentlich schwierig, an ein Gymnasium zu wechseln.

Auch die Möglichkeiten der intelligenten sozioökonomisch privilegierten Jugendlichen werden durch den Schultyp eingeschränkt. Ihnen gelingt es jedoch – die notwendigen kognitiven Grundfähigkeiten vorausgesetzt – weit eher, die Nachteile eines Schulabschlusses auszumerzen und auch aus Schultypen mit Grundanforderungen oder mit erweiterten Anforderungen auf der Sekundarstufe II den allgemeinbildenden Weg einzuschlagen.





# 5. Anschlussfähigkeit

## 5.1 Anschlussfähigkeit im Vergleich

---

Das Schweizer Bildungsangebot auf der Sekundarstufe II wird mittlerweile auch von der OECD gelobt (Hoeckel, Field & Grubb, 2009). Vor allem die im internationalen Vergleich geringe Jugendarbeitslosigkeit spricht für die Integrationskraft der dualen Berufsbildung. Dem Schweizer Berufsbildungssystem gelingt es relativ gut, auch jenen Schülerinnen und Schülern eine berufliche Bildung zu ermöglichen, deren schulisches Wissen und Können kaum für einen reibungslosen Übertritt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II genügt (Stalder, Meyer & Hupka-Brunner, 2011, S. 213). Einen Grund für diese zurzeit vergleichsweise günstige Ausgangslage von bildungsarmen Jugendlichen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt ortet die OECD beim Prinzip «kein Abschluss ohne Anschluss», das im Schweizer Berufsbildungssystem besonders gut umgesetzt wird. Zum einen gibt es eine Fülle von Unterstützungsangeboten für Jugendliche, denen der Eintritt in die berufliche Grundbildung nicht gelingt. Zum anderen hilft die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungsgängen die Gefahr,

in einer «Sackgasse» zu landen, möglichst klein zu halten. Die Schweiz verfügt über ein gut entwickeltes Berufsbildungssystem, das stark auf die Wirtschaft und den Arbeitsmarkt ausgerichtet ist (Hoeckel et al., 2009, S. 5).

Der nahtlose Wechsel von der obligatorischen Schule in eine Ausbildung der Sekundarstufe II entspricht in der Schweiz einer sozialen Norm. Aus einer volkswirtschaftlichen Perspektive führen verlängerte Suchphasen beim Übergang in die Sekundarstufe II und der Besuch von Zwischenlösungen zu höheren Ausbildungskosten, die massgeblich vom Staat finanziert werden, und zu ausbleibenden Steuererträgen. Aus einer bildungspolitischen Perspektive ist der nahtlose Übertritt ein Indikator dafür, dass die Schule ihre gesellschaftliche Aufgabe der Allokation erfüllt und entsprechend den Anforderungen des Arbeitsmarktes ausbildet (Fend, 1981).

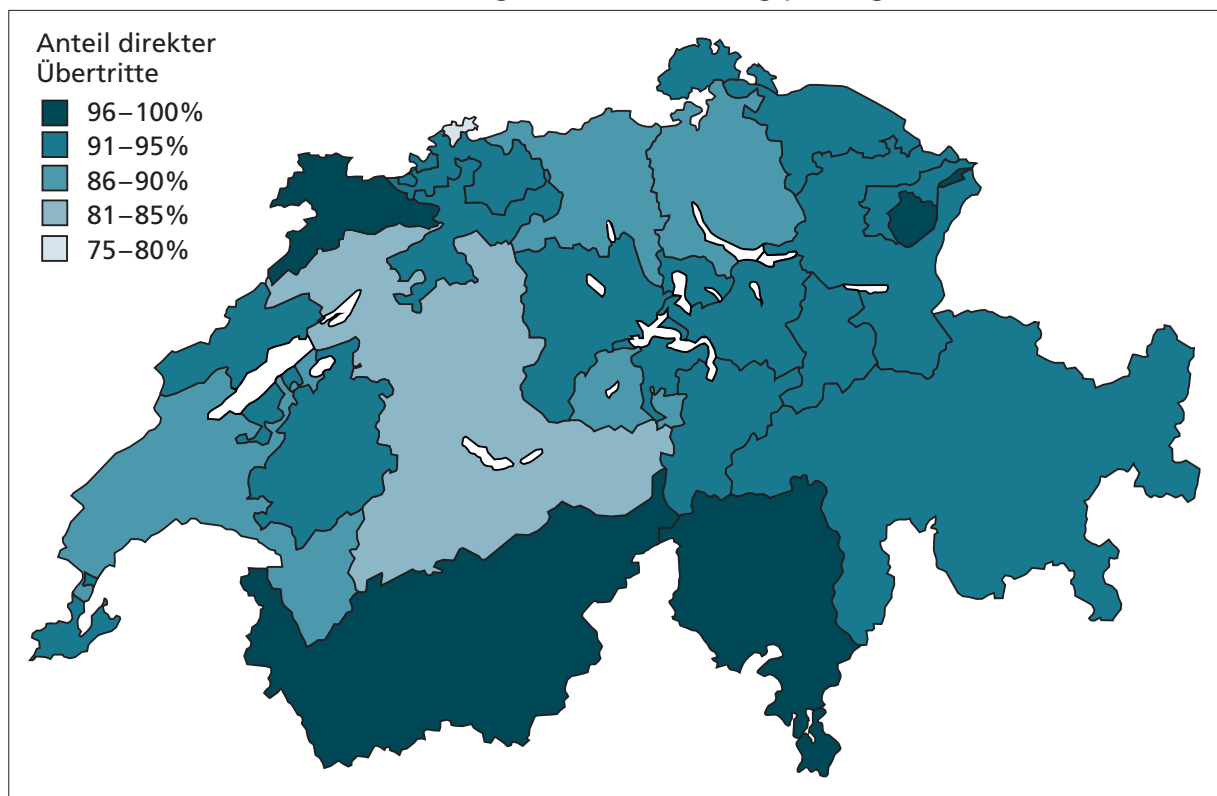
Für den Eintritt in eine allgemeinbildende Schule ist der direkte Übertritt in die Sekundarstufe II nahezu eine Voraussetzung, da der Wechsel bereits während der obligato-

rischen Schulbildung stattfindet. Der Wechsel in die Berufsbildung ist hingegen auch zu einem späteren Zeitpunkt, beispielsweise im Anschluss an eine Zwischenlösung, möglich. Der verzögerte Einstieg in die Berufsbildung führt für die Jugendlichen aber zu mehr Kosten (Lohnausfall, höhere Opportunitätskosten). Zudem sind nonkonforme Bildungsverläufe in den meisten Fällen nicht selbst gewählt und mit «Reibungsverlusten» verbunden, die das Selbstkonzept, die Bildungsmotivation und dadurch den weiteren Bildungserfolg negativ beeinflussen (Amos, Donati & Stalder, 2003, S. 27).

Abbildung 5.1 zeigt für jeden Kanton der Schweiz den Anteil an 19-jährigen Schweizern<sup>21</sup>, die nach der obligatorischen Schule direkt mit einer Ausbildung der Sekundarstufe II begonnen haben. Je dunkler ein Kanton eingefärbt ist, desto höher ist der Anteil an direkten Übertritten. Je heller ein Kanton eingefärbt ist, desto geringer ist der Anteil an direkten Übertritten.

Die höchsten Anteile an direkten Übertritten finden sich im Kanton Tessin (98%) sowie in den Kantonen Wallis (97%), Appenzell Innerrhoden (97%) und Jura (96%).

Abbildung 5.1: Kantonale Verteilung der Jugendlichen, die direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II eingetreten sind (Stellungspflichtige)



Anmerkungen: Anteil 19-jährige Schweizer Männer, die direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II übergetreten sind. Zuteilungskriterium ist der Standort der Schule, in der die jungen Männer die 8. Klasse der obligatorischen Schule besucht haben. Stichprobe: Stellungspflichtige: n = 31 919

Die geringsten Anteile an direkten Übertritten finden sich im Kanton Basel-Stadt (78%), im Kanton Bern (83%) sowie in den Kantonen Zürich (89%) und Aargau (90%).

Jugendliche, denen nach der obligatorischen Schulbildung der direkte Übertritt in ein Bildungsangebot der Sekundarstufe II nicht gelingt, können sich auf ein breites Unterstützungsangebot verlassen. Allerdings zeigt sich, dass das Risiko, ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II zu bleiben, für Jugendliche mit einer Zwischenlösung dreimal grösser ist als für Jugendliche, die direkt in eine Ausbildung eintreten. Dies gilt selbst unter Berücksichtigung der sozialen und kulturellen Herkunft sowie der Schulleistungen und des besuchten Schultyps auf der Sekundarstufe I (Stalder et al., 2011, S. 210f.).

Der Zusammenhang zwischen dem direkten Übergang von der obligatorischen Schulbildung in eine Ausbildung der Sekundarstufe II und dem Abschluss einer Ausbildung

der Sekundarstufe II zeigt sich auch in den vorliegenden Daten. Tabelle 5.1 zeigt die Anteile an Jugendlichen nach den beiden Kriterien der Anschlussfähigkeit.

Rund drei Viertel der Jugendlichen treten direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II über und haben im Alter von 19 Jahren eine solche abgeschlossen oder sind noch in Ausbildung. Bei rund einem Viertel der Jugendlichen in der Schweiz kommt es nach dem Austritt aus der obligatorischen Schule zu Brüchen und diskontinuierlichen Ausbildungsverläufen.

Rund 7 Prozent der Jugendlichen treten nach der Schule zwar direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II ein, brechen diese aber ab, sodass sie im Alter von 19 Jahren gleichwohl keine Ausbildung abgeschlossen haben und sich auch nicht in einer Ausbildung befinden.

Rund 14 Prozent der Jugendlichen gelingt der Einstieg in die Sekundarstufe II nicht

Tabelle 5.1: Übertritt in die Ausbildung der Sekundarstufe II und Abschluss beziehungsweise Ausbildung auf der Sekundarstufe II

Abschluss auf der Sekundarstufe II mit 19 Jahren	Übertritt direkt	nicht direkt	Total
Abschluss vorhanden oder in Ausbildung	76%	14%	90%
Abschluss nicht vorhanden, nicht in Ausbildung	7%	3%	10%
<b>Total</b>	<b>83%</b>	<b>17%</b>	

Anmerkungen: Stichprobe: Jugendstichprobe ch-x  
 $n_w = 3113$



direkt. Über Zwischenlösungen oder über den vorübergehenden Eintritt ins Erwerbsleben finden sie dennoch einen Ausbildungsplatz.

Rund 3 Prozent finden weder direkt nach der obligatorischen Schule noch in den Jahren danach den Anschluss an eine Ausbildung der Sekundarstufe II.

Insgesamt befinden sich im Alter von 19 Jahren 90 Prozent der Jugendlichen in einer Ausbildung der Sekundarstufe II oder haben eine solche abgeschlossen. Diese Zahl entspricht ziemlich genau den Schätzungen des Bundesamtes für Statistik (BFS & Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung [CORECHED], 2004).

## 5.2 Soziale Ungleichheiten

Der grösste Teil der Jugendlichen tritt nach der obligatorischen Schule direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II ein. Einige Jugendliche hingegen benötigen mehrere Anläufe, bis sie eine passende Ausbildung gefunden haben, und einigen Jugendlichen gelingt der Einstieg in eine nachobligatorische Ausbildung nie. Wie der Übertritt von den Schultypen der Sekundarstufe I in eine Ausbildung der Sekundarstufe II gelingt, hängt unter anderem von Herkunftsmerkmalen ab.

In Tabelle 5.2 sind die Anteile an Jugendlichen, die im Anschluss an die obligatorische

Tabelle 5.2: Direkter Übertritt nach Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Herkunft

	direkter Übertritt	kein direkter Übertritt
<b>Geschlecht</b>		
Frauen	75%	25%
Männer	90%	10%
<b>Migrationsstatus</b>		
mit Migrationshintergrund	79%	21%
ohne Migrationshintergrund	83%	17%
<b>Sozioökonomische Herkunft</b>		
sozioökonomisch benachteiligte Herkunft	78%	22%
sozioökonomisch mittlere Herkunft	83%	17%
sozioökonomisch privilegierte Herkunft	89%	11%

Anmerkungen: Stichprobe: Jugendstichprobe ch-x, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben

Geschlecht:  $n_w = 3155$ ;  $\chi^2 (1) = 125.6$   $p = .000$ ; Cramer's V = .20  
Migrationsstatus:  $n_w = 3163$ ;  $\chi^2 (1) = 3.9$   $p = .048$ ; Cramer's V = .04  
Sozioökonomische Herkunft:  $n_w = 2958$ ;  $\chi^2 (2) = 33.9$   $p = .000$ ; Cramer's V = .11

Schulbildung direkt mit einer Ausbildung der Sekundarstufe II begonnen haben, und die Anteile an Jugendlichen, die in eine Zwischenlösung eintraten oder keine Ausbildung auf der Sekundarstufe II anstrebten, nach Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Herkunft aufgeschlüsselt.

**Geschlecht** – 90 Prozent der Männer, aber nur 75 Prozent der Frauen, treten nach der obligatorischen Schule direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II ein. Das heisst, jede vierte Frau besucht nach der obligatorischen Schulbildung eine Zwischenlösung oder überbrückt die Zeit bis zum Einstieg in eine Ausbildung der Sekundarstufe II mit anderen Angeboten wie Praktika, Sprachaufenthalten oder Anstellungen als Au-pair.

**Migrationshintergrund** – Von den Jugendlichen mit Migrationshintergrund treten 79 Prozent nach der obligatorischen Schule direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II ein, 21 Prozent gelingt der direkte Übertritt nicht. Diese Anteile sind unter den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund mit 83 Prozent zu 17 Prozent in Bezug auf den direkten Übertritt etwas günstiger.

**Sozioökonomische Herkunft** – Auch zwischen der sozioökonomischen Herkunft der Jugendlichen und dem direkten Übertritt besteht ein Zusammenhang. 89 Prozent der Jugendlichen aus sozioökonomisch privile-

gierten Familien treten direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II ein, 11 Prozent besuchen nach der obligatorischen Schule eine Zwischenlösung. Dieser Anteil ist bei Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien doppelt so gross (22%).

**Schullaufbahn** – In Tabelle 5.3 sind die Anteile Jugendlicher mit und ohne direkten Übertritt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II nach der Schullaufbahn in der obligatorischen Schule aufgeschlüsselt. 84 Prozent der Jugendlichen mit regulärer Schullaufbahn wechseln nach der obligatorischen Schule direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II, 16 Prozent besuchen eine Zwischenlösung.

Jugendliche mit Brüchen in der Schullaufbahn besuchen nach der obligatorischen Schule häufiger eine Zwischenlösung. Die Wahrscheinlichkeit, direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II einzusteigen, liegt für Jugendliche, die eine Klasse repetieren, bei 26 Prozent, für Jugendliche, die während der Primarschule eine Sonderklasse besuchen, bei 23 Prozent und für solche, die mehrere Sondermassnahmen beanspruchen, ebenfalls bei 26 Prozent.

Auch der Schultyp ist für den direkten Übertritt entscheidend. Während von den Jugendlichen, die einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen besuchten, 87 Prozent direkt in eine Ausbildung der Sekundar-

stufe II übertreten, sind es bei den Jugendlichen, die einen Schultyp mit Grundansprüchen besuchen, nur 73 Prozent. Besonders schwierig wird der Übertritt für Jugendliche, die auf der Sekundarstufe I eine Sonderklasse besuchen. Nur gerade 60 Prozent gelingt der Übertritt direkt.

### 5.3 Erfolgsfaktoren

Der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben findet im Spannungsfeld «Arbeitsmarkt – Bildungssystem – individuelle Voraussetzungen und Aktivitäten» statt (Blossfeld, 1993, S. 24). Erkenntnisse zum Übergang von der obligatorischen Schulbildung in eine Ausbildung der Sekundarstufe II, insbesondere in eine Berufslehre, müssen folglich immer in einem volkswirtschaftlichen Kontext interpretiert werden.

Die Bedeutung individueller Voraussetzungen und der Schullaufbahn lässt sich nie unabhängig von der konjunkturellen Lage – das heisst vom Verhältnis des Lehrstellenangebots und der Nachfrage nach Lehrstellen – beurteilen.

Zur Bestimmung von Erfolgsfaktoren für einen direkten Übertritt von der obligatorischen Schulbildung in eine Ausbildung der Sekundarstufe II wurde eine logistische Regressionsanalyse durchgeführt, bei der die Bedeutung von individuellen Voraussetzungen und Schullaufbahnen sowie von kantonalen Merkmalen des Schulsystems und des Arbeitsmarkts gleichzeitig überprüft wurden. Dabei wurden auch sogenannte Cross-Level-Interaktionen zwischen dem Schultyp der Sekundarstufe I und den Merkmalen des Bildungssystems modelliert.

Tabelle 5.3: Übertritt in die Sekundarstufe II nach Schullaufbahn

	<b>direkter Übertritt</b>	<b>kein direkter Übertritt</b>
<b>Schullaufbahn</b>		
regulär	84%	16%
Klasse übersprungen (Akzeleration)	83%	17%
Klasse repetiert	74%	26%
Sonderklasse	77%	23%
Mehrere Sondermassnahmen	74%	26%
<b>Schultyp auf der Sekundarstufe I</b>		
Sonderklasse	60%	40%
Schultyp mit Grundansprüchen	73%	27%
Schultyp mit erweiterten Ansprüchen	87%	13%

Anmerkungen: Stichprobe: Jugendstichprobe ch-x, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben  
 Schullaufbahn:  $n_w = 3139$ ;  $\chi^2(4) = 18.7$   $p = .001$ ; Cramer's V = .08  
 Schultyp der Sekundarstufe I:  $n_w = 3076$ ;  $\chi^2(2) = 91.7$   $p = .000$ ; Cramer's V = .17

Damit wird berücksichtigt, dass sich die strukturellen Eigenschaften von Bildungssystemen unterschiedlich auf die Übertrittschancen auswirken können, je nachdem, welchen Schultyp die Jugendlichen auf der Sekundarstufe I besuchten.

Da die Übertrittsmöglichkeiten in eine Ausbildung der Sekundarstufe II wesentlich vom Lehrstellenangebot und von der konjunkturellen Lage abhängen, werden zusätzlich zwei ökonomische Kontextmerkmale ins Modell aufgenommen: Zum einen die kantonale Arbeitslosenquote<sup>22</sup> als Indikator der konjunkturellen Lage, zum anderen der kantonale Anteil Erwerbstätiger in Berufen der ISCO-Kategorien 5 bis 7<sup>23</sup> als Indikator der Branchenstruktur.

Modell 1 basiert auf Berechnungen mit den Daten der repräsentativen Stichprobe, weshalb Geschlecht und Migrationshintergrund berücksichtigt werden können. Modell 2 basiert auf Berechnungen mit den Daten der 19-jährigen Jugendlichen, weshalb der Intelligenzquotient berücksichtigt werden kann.

Die Ergebnisse der beiden logistischen Mehrebenenanalysen sind in Tabelle 5.4 dargestellt. Im ersten Abschnitt sind die Ergebnisse zu den individuellen Voraussetzungen dargestellt (logistischer Regressionskoeffizient  $[\beta]$ , Standardfehler  $[se]$ , standardisierter logistischer Regressions-

koeffizient  $[\beta^s]$ ). Im zweiten Abschnitt sind die Effekte der Schullaufbahn auf die Ausbildungslosigkeit und im dritten und vierten Abschnitt die Koeffizienten der kantonalen Merkmale des Schulsystems und des Arbeitsmarkts aufgeführt.

Anhand der Regressionskoeffizienten  $[\beta]$  lässt sich die Richtung des Effekts ablesen: Positive Koeffizienten deuten auf einen positiven Effekt hin, negative Koeffizienten auf einen negativen. Anhand der standardisierten Regressionskoeffizienten  $[\beta^s]$  lässt sich die Stärke des Effekts beurteilen: Je grösser der standardisierte Koeffizient ist, desto relevanter ist sein Einfluss auf die Chance für einen direkten Übertritt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II.

**Individuelle Merkmale** – Frauen haben deutlich geringere Chancen, nach der Schule direkt mit einer Ausbildung der Sekundarstufe II zu beginnen als Männer ( $\beta^s = -0.16$ ). Dies, obwohl mehr Frauen die obligatorische Schule in einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen abschliessen.

Auch der Migrationshintergrund ist ein Merkmal, das die Chance für einen direkten Übertritt stark reduziert ( $\beta^s = -0.11$ ). Die Chance der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II einzutreten, ist nur halb so gross wie die Chance der Jugendlichen mit Schweizer Eltern ( $\exp[\beta] = 0.50$ ).

Tabelle 5.4: Modelle zur Erklärung des direkten Übertritts

	Modell 1			Modell 2		
	$\beta$	se	$\beta^s$	$\beta$	se	$\beta^s$
<b>Individuelle Merkmale</b>						
Frauen	-1.35 <sup>***</sup>	0.15	-0.16	–	–	–
mit Migrationsstatus	-0.69 <sup>***</sup>	0.14	-0.11	–	–	–
benachteiligte sozioökonomische Herkunft [Ref: privilegierte sozioökonomische Herkunft]	-0.05	0.20	-0.01	0.08	0.18	0.02
mittlere sozioökonomische Herkunft [Ref: privilegierte sozioökonomische Herkunft]	-0.09	0.11	-0.02	0.05	0.11	0.01
Intelligenztestleistung	–	–	–	0.00	0.00	0.04
<b>Schullaufbahn</b>						
Primarschule: abweichende Schullaufbahn [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.14	0.09	-0.03	-0.14	0.10	-0.03
Sekundarstufe I: Schultyp Sonderklasse [Ref: Schultyp mit erweiterten Ansprüchen]	-1.04	0.89	-0.08	-0.97	1.03	-0.07
x Schulmodell	-0.46	1.01	-0.03	-0.39	1.27	-0.02
x Anteil Schüler in Grundansprüchen	-0.02	0.10	-0.04	-0.02	0.06	-0.06
x Maturitätsquote	-0.05	0.23	-0.07	-0.05	0.20	-0.06
Sekundarstufe I: Schultyp mit Grundansprüchen [Ref: Schultyp mit erweiterten Ansprüchen]	-0.47 <sup>*</sup>	0.22	-0.12	-0.41 <sup>***</sup>	0.11	-0.10
x Schulmodell	-0.56 <sup>*</sup>	0.23	-0.12	-0.55 <sup>***</sup>	0.17	-0.12
x Anteil Schüler in Grundansprüchen	-0.02 <sup>*</sup>	0.01	-0.18	-0.02	0.01	-0.21
x Maturitätsquote	-0.08 <sup>**</sup>	0.02	-0.35	-0.07 <sup>***</sup>	0.02	-0.33
<b>Kantonale Ebene</b>						
<b>Schulmodell</b>						
Typengetrenntes Schulmodell [Ref: Kooperativ/integrierende und gemischte Schulmodelle]	0.05 <sup>1</sup>	0.08	0.01	0.07 <sup>1</sup>	0.89	0.02
Anteil Schüler im Schultyp mit Grundansprüchen	0.02 <sup>1</sup>	0.03	0.09	0.02 <sup>1</sup>	0.04	0.10
Maturitätsquote	0.06 <sup>1</sup>	0.12	0.17	0.06 <sup>1</sup>	0.08	0.17
<b>Arbeitsmarkt</b>						
Anteil ISCO57	0.06 <sup>1</sup>	0.04	0.22	0.07 <sup>1</sup>	0.04	0.23
Arbeitslosenquote	0.16 <sup>1</sup>	0.62	0.09	0.11 <sup>1</sup>	0.46	0.06
Konstante	3.07	0.33		2.86	0.22	
Devianz (-2*LL)	76 676			72 797		
Pseudo-R <sup>2</sup> <sub>MF</sub>	0.01			0.01		
AIC	2.42			2.40		

Anmerkungen zur Tabelle S. 117

Keinen Einfluss auf die Chance, nach der obligatorischen Schule direkt mit einer Ausbildung der Sekundarstufe II zu beginnen, hat die sozioökonomische Herkunft der Jugendlichen. In der logistischen Regression zur Erklärung des direkten Übertritts kann kein statistisch signifikanter Effekt der sozioökonomischen Herkunft nachgewiesen werden. Auch die Intelligenztestleistung hat keinen statistisch signifikanten Effekt darauf, ob die Jugendlichen nach der obligatorischen Schule direkt in die Sekundarstufe II übertreten.

**Schullaufbahn** – Die Schullaufbahn ist für den direkten Übertritt von Bedeutung. Dabei erweist sich der Schultyp auf der Sekundarstufe I als wichtigster Prädiktor (Modell 1:  $\beta^s = -0.12$ ; Modell 2:  $\beta^s = -0.10$ ), wohingegen die abweichende Schullaufbahn keinen statistisch signifikanten Effekt hat. Dies ist plausibel, weil Schülerinnen und Schüler, die beispielsweise eine Klasse repetierten, in der Regel auf der Sekundarstufe I den Schultyp mit Grundansprüchen

besuchten. Schultyp auf der Sekundarstufe I und Schullaufbahn sind konfundiert beziehungsweise hängen eng zusammen.

**Schulmodell auf der Sekundarstufe I** – Das Schulmodell auf der Sekundarstufe I hat für den direkten Übertritt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II vorerst nahezu keine Bedeutung ( $\beta^s = 0.01$ ). Wird allerdings überprüft, ob dieser Effekt für die Schülerinnen und Schüler beider Schultypen gleichermaßen zutrifft, zeigt sich ein bedeutsamer Effekt des Schulmodells (Cross-Level-Interaction). In Kantonen mit typengetrenntem Schulmodell ist es für Jugendliche aus dem Schultyp mit Grundansprüchen schwieriger, direkt in die Sekundarstufe II zu wechseln ( $\beta^s = -0.12$ ).

**Anteil Schülerinnen und Schüler im Schultyp mit Grundansprüchen** – Zusätzlich zum Schulmodell beeinflusst auch der Anteil Schülerinnen und Schüler im Schultyp mit Grundansprüchen den direkten Übertritt in die Sekundarstufe I. Grundsätzlich garan-

Anmerkungen: zur Tabelle 5.4, S. 116

Stichprobe: Modell 1: Stellungspflichtige und Ergänzungsstichprobe ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben:

n (Level-1) = 31 753; n (Level-2) = 26

Modell 2: Stellungspflichtige ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben:

n (Level-1) = 30 366; n (Level-2) = 26

Methode: ungewichtete binär-logistische Mehrebenenanalyse mit 10 Imputationen  
abhängige Variable: Übertritt in die Sekundarstufe II [1 = direkt, 0 = nicht direkt]

stetige Variablen im Mittelwert zentriert

\*  $p < .10$ , \*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

<sup>1</sup> = Das Signifikanzniveau der kantonalen Variablen wird nicht angegeben, da nicht auf eine Grundgesamtheit geschlossen wird.

(Quelle: Keller, 2013)

tieren Schulmodelle mit einem grossen Anteil an Jugendlichen in Schultypen mit Grundansprüchen und einem kleinen Anteil an Jugendlichen mit erweiterten Ansprüchen die beste Anschlussfähigkeit (Modell 1:  $\beta^5 = 0.09$ ; Modell 2:  $\beta^5 = 0.10$ ). Allerdings zeigt die Cross-Level-Interaction zwischen dem Anteil Schülerinnen und Schüler im Schultyp mit Grundansprüchen und dem individuellen Schultyp, dass nicht alle Jugendlichen von einem hohen Anteil Schülerinnen und Schüler in einem Schultyp mit Grundansprüchen profitieren. Ist der Anteil an Jugendlichen in einem Schultyp mit Grundansprüchen gross, so ist der Übertritt in die Sekundarstufe II für die Jugendlichen aus dem Schultyp mit Grundansprüchen schwieriger. Für Schülerinnen und Schüler aus einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen hingegen wird der Übergang in die Sekundarstufe II einfacher.

**Maturitätsquote** – Auch eine hohe Maturitätsquote erleichtert den direkten Übergang in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II. Je grösser das schulische Bildungsangebot auf der Sekundarstufe II ist, desto grösser ist die Chance der Jugendlichen, nach der obligatorischen Schule direkt mit einer weiterführenden Ausbildung zu beginnen (Modell 1:  $\beta^5 = 0.17$ ; Modell 2:  $\beta^5 = 0.17$ ). Der Effekt der Maturitätsquote ist vergleichsweise stark, nahezu doppelt so stark wie der Effekt des Anteils Schülerinnen und Schüler im Schultyp mit Grund-

ansprüchen. Auch dieser Effekt ist aber nicht für alle Schülerinnen und Schüler gleich (Cross-Level-Interaction). Während Jugendliche aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen von einer hohen Maturitätsquote profitieren, wird der Übertritt in die Sekundarstufe II für Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen mit steigender Maturitätsquote schwieriger. Von einer hohen Maturitätsquote profitieren damit in erster Linie Jugendliche aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen.

**Arbeitsmarkt** – Der Arbeitsmarkt hat ebenfalls einen wesentlichen Einfluss auf den Übergang in die Sekundarstufe II. Je grösser der Anteil an Erwerbstätigen in den Berufen der ISCO-Kategorien 5–7 in einem Kanton ist, desto grösser sind die Chancen der Jugendlichen, nach der obligatorischen Schule direkt mit einer Ausbildung der Sekundarstufe II zu beginnen (Modell 1:  $\beta^5 = 0.22$ ; Modell 2:  $\beta^5 = 0.23$ ).

Mit anderen Worten, ist das Lehrstellenangebot in einfacheren Dienstleistungsberufen und in gewerblich-manuellen Berufen gross, so steigen für die Jugendlichen die Chancen, nach der Schule direkt mit einer Ausbildung der Sekundarstufe II anzufangen. Die Konjunktur (Arbeitslosenquote) und damit die blosse Quantität des Lehrstellenangebots ist für den Übergang in die Sekundarstufe II hingegen weniger relevant (Modell 1:  $\beta^5 = 0.09$ ; Modell 2:  $\beta^5 = 0.06$ ).

## 5.4 Risikogruppen

---

### Frauen

Um die Effekte der verschiedenen individuellen Merkmale auf den Übertritt in die Sekundarstufe II besser interpretieren zu können, wurden die Koeffizienten der logistischen Regression in Wahrscheinlichkeiten umgerechnet. Abbildung 5.2 zeigt die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schule direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II einzutreten, für Jugendliche aus einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen und für Jugendliche aus einem Schultyp mit Grundansprüchen, aufgeschlüsselt nach Geschlecht und Migrationshintergrund.

Die grösste Wahrscheinlichkeit, nach der Schule direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II einzutreten, haben junge Männer ohne Migrationshintergrund. 95 Prozent der Männer mit Schweizer Eltern wechseln ohne Unterbruch in die Sekundarstufe II. Generell wechseln Männer mit grösserer Wahrscheinlichkeit direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II als Frauen. Besonders ausgeprägt sind die Geschlechterdifferenzen bei Jugendlichen, die die Sekundarstufe I in einem Schultyp mit Grundansprüchen abschliessen. 90 Prozent der Männer, aber nur 69 Prozent der Frauen ohne Migrationshintergrund, treten nach der obligatorischen Schule ohne Verzögerungen in eine Ausbildung der Sekundarstufe II über.

Auch der Migrationshintergrund schmälert vor allem die Übertrittswahrscheinlichkeit der Frauen. Die Differenz zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund beträgt bei Frauen aus Schultypen mit Grundansprüchen 16 Prozent. Bei Männern aus Schultypen mit Grundansprüchen sind die Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund mit 8 Prozent nur halb so gross.

Bei Frauen wird zudem die Wahrscheinlichkeit für einen direkten Übertritt weit stärker durch den Schultyp beeinflusst als bei Männern. Dies lässt sich in Abbildung 5.2 an der Steigung der Verbindungslinien ablesen. Für Frauen ohne Migrationshintergrund ist die Wahrscheinlichkeit, aus einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen direkt in die Sekundarstufe II einzusteigen, 15 Prozent grösser als für Frauen aus einem Schultyp mit Grundansprüchen. Bei den Männern ohne Migrationshintergrund steigt die Wahrscheinlichkeit für einen direkten Übertritt mit dem Besuch eines Schultyps mit erweiterten Ansprüchen lediglich um 6 Prozent.

Insgesamt verläuft der Übertritt in die Sekundarstufe II für Männer, unabhängig von ihrer sozialen und kulturellen Herkunft, grösstenteils problemlos. Auch nach dem Besuch eines Schultyps mit Grundansprüchen treten 90 Prozent der Männer ohne Migrationshintergrund und 82 Prozent der



Männer mit Migrationshintergrund direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II ein. Die beruflichen Aspirationen der Männer korrespondieren offenbar gut mit den Anforderungen und Erwartungen der Lehrbetriebe. Selbst für schulisch schwächere Männer existiert ein genügend grosses Lehrstellenangebot in gewerblich-manuellen Berufen, beispielsweise in der Landwirtschaft oder im Baugewerbe, die sich mit den Interessen und Fähigkeiten der jungen Männer decken.

Für Frauen gestaltet sich der Übertritt in die Sekundarstufe II deutlich schwieriger. Insbesondere bei Frauen aus Schultypen mit Grundansprüchen und bei Frauen mit

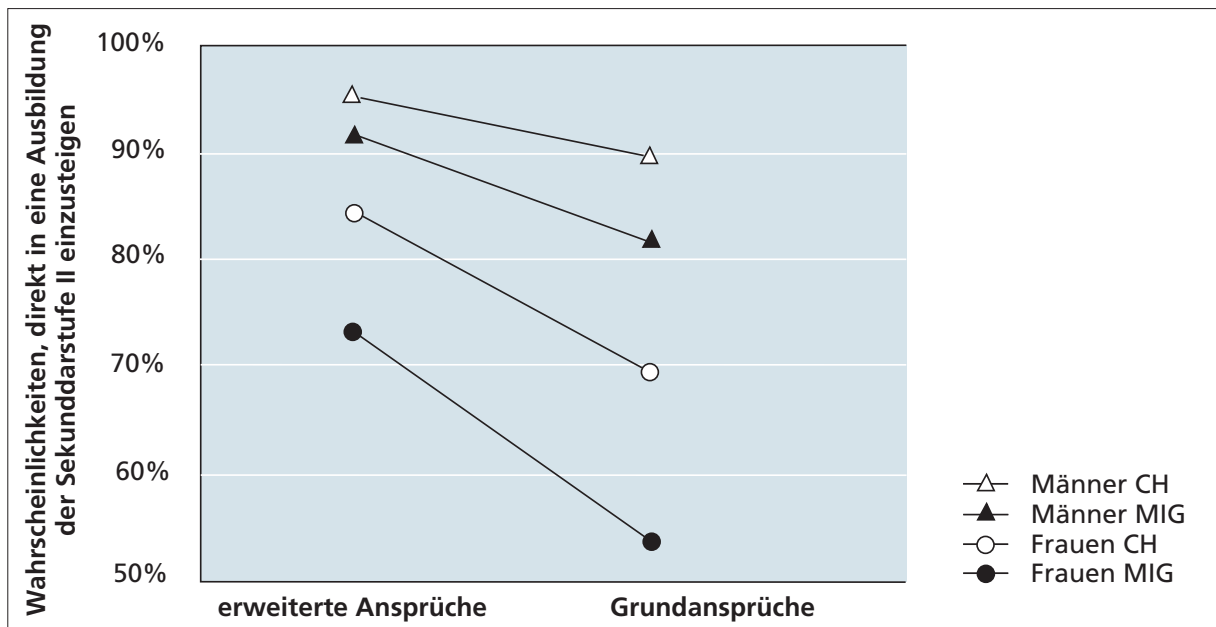
Migrationshintergrund kommt es beim Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung oftmals zu Verzögerungen. So gelingt es nur rund der Hälfte der Frauen mit Migrationshintergrund aus einem Schultyp mit Grundansprüchen direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II einzutreten.

### Jugendliche mit Migrationshintergrund

Die Wahrscheinlichkeit, direkt in die Sekundarstufe II einzutreten, hängt zwar mit dem Migrationshintergrund zusammen, nicht aber mit dem sozioökonomischen Hintergrund.

Ein Migrationshintergrund wird vor allem bei kleineren Betrieben als «Signal» inter-

Abbildung 5.2: Wahrscheinlichkeiten, direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II überzutreten, nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Schultyp



Anmerkungen: Die Wahrscheinlichkeiten gelten für Jugendliche mit mittlerer sozioökonomischer Herkunft und regulärer Schullaufbahn. Alle kantonalen Merkmale im Mittelwert zentriert  
 CH = ohne Migrationshintergrund  
 MIG = mit Migrationshintergrund

pretiert, dass die Bewerberinnen und Bewerber sprachliche und schulische Defizite aufweisen oder aufgrund ihrer «Kultur» beziehungsweise ihrer habituellen Merkmale nicht ins Team passen (Imdorf, 2007, S. 104). Jugendliche anderer Nationalitäten werden deshalb oftmals von vornherein aus dem Bewerbungsprozess ausgeschlossen<sup>24</sup> (Fibbi, Bülernt & Piquet, 2003; Imdorf, 2010).

Zudem fehlt es Familien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund häufig an ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen. Die geringen Ressourcen erschweren den Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung direkt, da die Jugendlichen im Bewerbungsverfahren weniger gut von den Eltern unterstützt werden können und das soziale Netzwerk weitgehend ethnisch und sozial homogen ist, weshalb es kaum zur Lehrstellenvermittlung genutzt werden kann (Kalter, 2008, S. 313f.).

Dass die sozioökonomische Herkunft für den direkten Übertritt bedeutungslos ist, lässt sich damit erklären, dass die sozioökonomische Herkunft und der besuchte Schultyp stark konfundiert sind. Bereits die Einteilung in die verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe I hängt stark von der sozioökonomischen Herkunft ab. Schultypen mit erweiterten Ansprüchen werden überdurchschnittlich oft von Jugendlichen mit privilegierter sozioökonomischer Herkunft

besucht, Schultypen mit Grundansprüchen von Jugendlichen mit benachteiligter sozioökonomischer Herkunft. Ein Teil des festgestellten starken Effekts des Schultyps ist damit auf die sozioökonomische Herkunft der Jugendlichen zurückzuführen.

Aufgrund der herkunftsbedingten Bildungsaspirationen verläuft zudem auch der Übertritt von sozioökonomisch privilegierten Jugendlichen nicht nur reibungslos. Es ist naheliegend, dass Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Elternhäusern höhere berufliche Ambitionen haben und eher Lehrstellen anstreben, die ein hohes Einkommen und einen hohen sozialen Status versprechen, als Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Elternhäusern. Solche Lehrstellen, meist in hochqualifizierten Dienstleistungsberufen, sind jedoch rar, und die Konkurrenz unter den Bewerberinnen und Bewerbern ist gross. Dass der nahtlose Übergang in die Sekundarstufe II in diesen begehrten Berufen deshalb nicht auf Anhieb klappt und es eher zu Verzögerungen kommt, ist zu erwarten (vgl. Schellenbauer et al., 2010).

Schliesslich haben Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Familien auch die notwendigen finanziellen Mittel, um sich bei Berufswahl und Lehrstellensuche Zeit zu lassen. Sie können es sich eher leisten, verschiedene Optionen zu prüfen oder zu warten, bis eine passende Lehrstelle ver-

füßbar ist. Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien sind eher unter Druck, unmittelbar nach der obligatorischen Schulbildung mit der nächsten Ausbildung zu beginnen. Sie sind aus diesem Grund auch eher bereit, bei der Berufswahl Konzessionen einzugehen, um möglichst rasch mit der Berufslehre zu beginnen und finanziell unabhängig zu werden (Lex & Zimmermann, 2011, S. 621).

### 5.5 Die Bedeutung des Schulmodells auf der Sekundarstufe I

---

Für Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen und aus Sonderklassen ist es in Kantonen mit typengetrennten Schulmodellen schwieriger, direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II einzutreten als in Kantonen mit kooperativen oder integrierenden Schulmodellen. Um die Auswirkungen der unterschiedlichen Schulmodelle auf den Übertritt in die Sekundarstufe II besser interpretieren zu können, wurden die Koeffizienten der logistischen Regression in Wahrscheinlichkeiten umgerechnet und in Abbildung 5.3 grafisch dargestellt.

Abbildung 5.3 verdeutlicht, dass das kantonale Schulmodell den direkten Übertritt unterschiedlich beeinflusst, je nachdem, in welchem Schultyp die Jugendlichen die Sekundarstufe I abgeschlossen haben. Für Jugendliche aus einem Schultyp mit erweiterten Anforderungen spielt das kantonale

Schulmodell keine Rolle. Sie treten sowohl in typengetrennten wie auch in eher kooperativen Schulmodellen mit einer Wahrscheinlichkeit von rund 95 Prozent direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II ein. Für Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen oder aus Sonderklassen ist das Schulmodell hingegen relevant. So ist die Wahrscheinlichkeit, direkt nach der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II zu wechseln, für Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen in typengetrennten Schulmodellen deutlich geringer als in kooperativen, integrierenden oder gemischten Schulmodellen.

Ebenfalls als Teil des Schulmodells kann die Aufteilung der Schülerpopulation auf die Schultypen beziehungsweise Leistungsniveaus der Sekundarstufe I betrachtet werden. Entsprechend dem Erkenntnisstand, wie er in Kapitel 2.4 beschrieben ist, bringt es verschiedene Vorteile mit sich, den Anteil Schülerinnen und Schüler im Schultyp mit Grundansprüchen möglichst hoch zu halten und somit keine sogenannte Restschulen entstehen zu lassen (Moser, 2008).

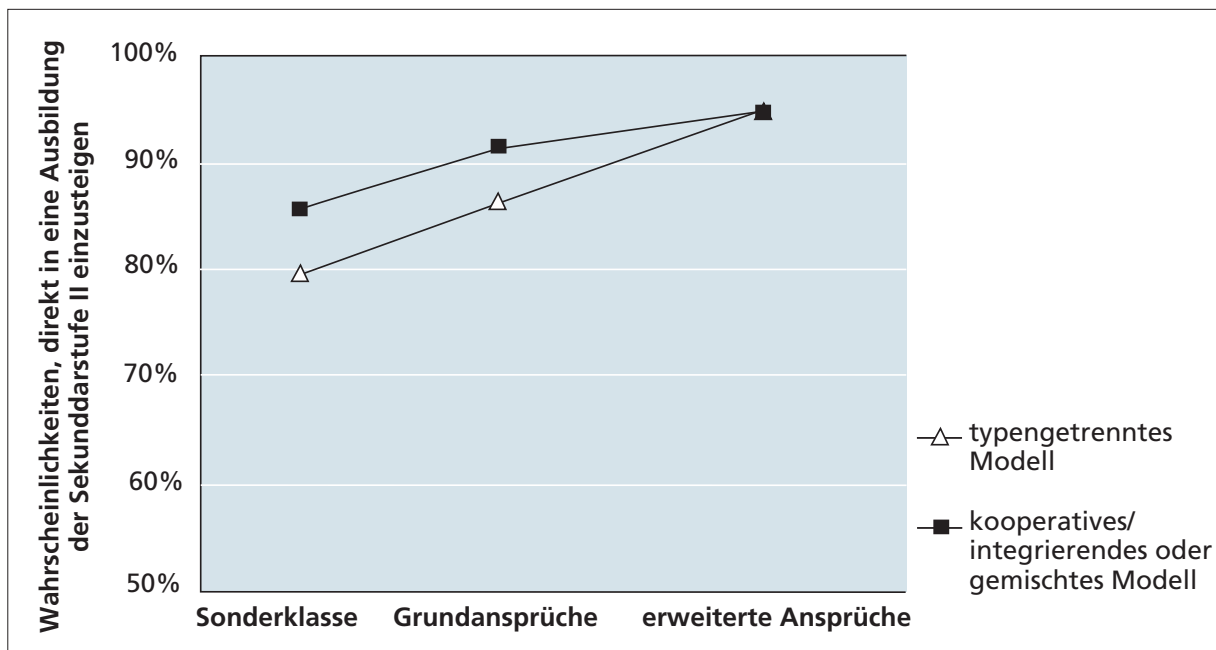
Dies kann mit den vorliegenden Daten nicht bestätigt werden. Zwar haben Schülerinnen und Schüler aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen eine grössere Wahrscheinlichkeit, direkt in die Sekundarstufe II einzusteigen, wenn der Anteil an Schülerinnen und Schülern in den Schultypen mit Grund-

ansprüchen hoch ist. Ein Schulabschluss mit erweiterten Ansprüchen wird dadurch besonders exklusiv und zu einem besonders positiven Signal bei der Lehrstellensuche. Für Jugendliche, die selbst einen Schultyp mit Grundansprüchen besuchen, wirkt sich ein hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern in den Schultypen mit Grundansprüchen ungünstig auf Übertrittswahrscheinlichkeit aus. Die erwarteten Vorteile durch die leistungsmässig und sozial heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft lassen sich nicht nachweisen.

## 5.6 Die Bedeutung der Maturitätsquote

Eine hohe Maturitätsquote erleichtert den direkten Übergang in eine Ausbildung der Sekundarstufe II. Je mehr Jugendliche in Gymnasien unterrichtet werden, desto grösser ist der Anteil an Jugendlichen, die direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II übertreten. Dieser Zusammenhang ist plausibel und bestätigt die Hypothese, dass mit zunehmendem Ausbildungsangebot auf der Sekundarstufe II die Konkurrenz um Ausbildungsplätze sinkt, was wiederum die

Abbildung 5.3: Wahrscheinlichkeiten, direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II überzutreten, nach Schultyp und Schulmodell



Anmerkungen: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten, nach der obligatorischen Schule direkt in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II einzutreten, in Abhängigkeit des Schultyps und des kantonalen Schulmodells. Die Wahrscheinlichkeiten gelten für Jugendliche mit mittlerer sozioökonomischer Herkunft, regulärer Schullaufbahn sowie aus einem Kanton mit einem durchschnittlichen Anteil an Jugendlichen in Schultypen mit Grundansprüchen, mit einer durchschnittlichen Maturitätsquote, mit durchschnittlichem Anteil Erwerbstätiger in den Berufskategorien ISCO 5 bis 7 und einer durchschnittlichen Arbeitslosenquote.

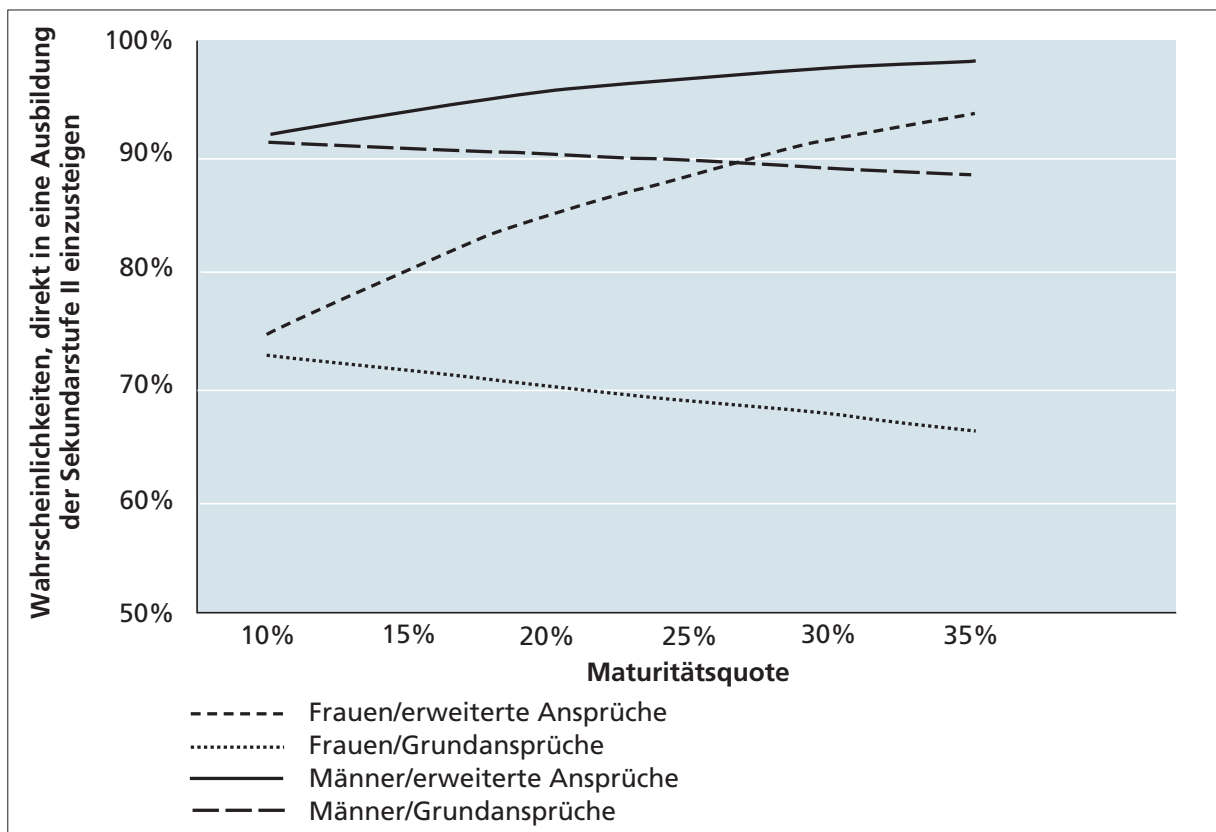
Chancen erhöht, nach der obligatorischen Schulbildung nahtlos in eine Ausbildung der Sekundarstufe II einzutreten. Bemerkenswert ist hingegen, dass der Übertritt in die Sekundarstufe II für Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen mit zunehmender Maturitätsquote schwieriger wird.

lichkeiten um, so zeigen sich die Interdependenzen zwischen Schultyp und Maturitätsquote eindrücklich. Abbildung 5.4 zeigt die Wahrscheinlichkeiten, nach der obligatorischen Schule direkt in die Sekundarstufe II einzusteigen, für Frauen und Männer, nach Schultyp und in Abhängigkeit der kantonalen Maturitätsquote.

Rechnet man die Regressionskoeffizienten der logistischen Regression in Wahrschein-

Wie Abbildung 5.4 illustriert, unterscheidet sich die vorhergesagte Wahrscheinlichkeit

Abbildung 5.4: Wahrscheinlichkeiten, direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II einzutreten, nach Geschlecht, Schultyp und kantonaler Maturitätsquote



Anmerkungen: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten, nach der obligatorischen Schule direkt in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II einzutreten. Die Wahrscheinlichkeiten gelten für Jugendliche mit mittlerer sozioökonomischer Herkunft und regulärer Schullaufbahn aus einem Kanton mit einem durchschnittlichen Anteil an Jugendlichen in Schultypen mit Grundansprüchen, mit durchschnittlichem Anteil Erwerbstätiger in den Berufskategorien ISCO 5 bis 7 und einer durchschnittlichen Arbeitslosenquote sowie unter statistischer Kontrolle des Schulmodells.

für einen direkten Übertritt bei einer Maturitätsquote von 10 Prozent zwischen den verschiedenen Schultypen kaum. Grosse Unterschiede bestehen jedoch zwischen Frauen und Männern. Die Wahrscheinlichkeit, nach der obligatorischen Schulbildung direkt mit einer nachobligatorischen Ausbildung zu beginnen, liegt für Männer bei rund 91 Prozent, für Frauen hingegen nur bei rund 73 Prozent. Mit zunehmender Maturitätsquote sinkt die Wahrscheinlichkeit, direkt in die Sekundarstufe II einzutreten, für Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen, insbesondere jedoch für Frauen.

Zugleich profitieren Jugendliche aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen vom

grossen schulischen Bildungsangebot auf der Sekundarstufe II, was ihre Wahrscheinlichkeit für einen direkten Übertritt ansteigen lässt. Besonders deutlich steigt die Wahrscheinlichkeit für einen direkten Übertritt von Frauen aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen an. Sie können ihre im Vergleich zu Männern besseren schulischen Leistungen anscheinend dann am besten in Bildungserfolg ummünzen, wenn ihnen auf der Sekundarstufe II ein grosses allgemeinbildendes Ausbildungsangebot offensteht. Für einen grossen Teil der Frauen aus Schultypen mit Grundansprüchen, die nicht über diese Möglichkeiten verfügen, bleibt der direkte Übertritt in die Sekundarstufe II schwierig.









# 6 ■ Ausbildungslosigkeit

## 6.1 Ausbildungslosigkeit im Vergleich

---

Die obligatorische Schulbildung allein genügt in der Schweiz längst nicht mehr für einen reibungslosen Übergang in den Arbeitsmarkt. In der heutigen Bildungs- und Wissensgesellschaft ist dazu ein Abschluss auf der Sekundarstufe II eine Mindestvoraussetzung. Wer ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II bleibt, ist auf dem Arbeitsmarkt mit eingeschränkten Optionen konfrontiert und die Partizipation am gesellschaftlichen Leben ist gefährdet.

Jugendliche ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II sind zudem eine volkswirtschaftliche Belastung, weil Ausbildungslosigkeit ungenutztes Humankapital bedeutet und zu Wettbewerbsnachteilen und geringeren Steuererträgen führt (vgl. z.B. Hanushek & Wössmann, 2010; Piopiunik & Wössmann, 2010).

Sie verursachen zudem Kosten für die öffentliche Hand, vor allem in Form von Arbeitslosengeldern und Renten. Die Wahrscheinlichkeit, eine IV-Rente oder eine Rente in Folge eines Unfalls zu beziehen,

ist bei Personen ohne nachobligatorische Ausbildung 2,3-mal höher als bei Personen mit einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II. Fritschi et al. (2009) berechneten die gesellschaftlichen Kosten der Ausbildungslosigkeit als Summe der erhöhten Kosten und der entgehenden Steuereinnahmen auf rund 10 000 Schweizer Franken pro ausbildungslose Person und Jahr. Hinzu kommen als Folge der sozialen Desintegration und der fehlenden politischen Partizipation Kosten, die sich nur schwer beziffern lassen (Bacher, Hirtenlehner & Kupfer, 2010).

Von den individuellen Investitionen in Bildung profitiert somit die gesamte Gesellschaft (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 286). In der Schweiz haben sich deshalb Bund, Kantone und Organisationen der Arbeitswelt das Ziel gesetzt, die Zahl der Abschlüsse auf Sekundarstufe II bis 2015 auf 95 Prozent zu erhöhen<sup>25</sup>.

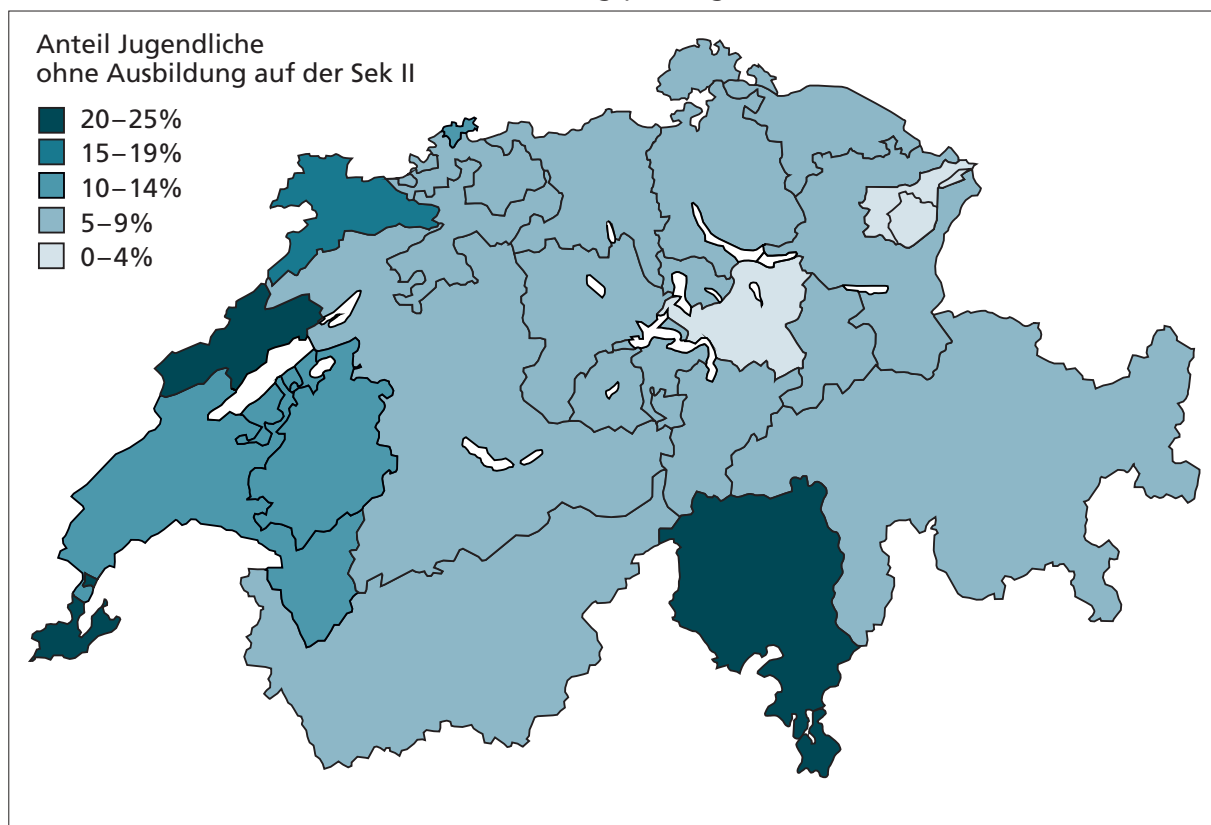
Dass die Bildungslaufbahn erst mit einem Bildungsabschluss auf der Sekundarstufe II (vorläufig) abgeschlossen ist, gehört auch für die Jugendlichen zu einer internalisier-

ten Norm (Amos, Donati & Stalder, 2003, S. 26). Nur gerade 2 Prozent suchen unmittelbar nach der obligatorischen Schule eine Arbeitsstelle. Dies war nicht immer so. Noch vor dreissig Jahren traten 10 Prozent nach der obligatorischen Schule eine Arbeitsstelle an. Dieser Anteil sank bis zur Jahrtausendwende stetig, auch deshalb, weil sich der Anteil Frauen, die auf der Sekundarstufe II eine Ausbildung beginnen, massiv erhöht hat (BFS & Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung [CORECHED], 2004).

Obschon fast alle Jugendlichen im Laufe ihrer Bildungslaufbahn mit einer allgemeinbildenden oder berufsbildenden Ausbildung auf der Sekundarstufe II beginnen, bleiben rund 10 Prozent der Jugendlichen in der Schweiz ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II (BFS & Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung [CORECHED], 2004, S. 30).

Ebenfalls 10 Prozent beträgt gemäss den vorliegenden Daten der Anteil junger Männer, die mit 19 Jahren keine Ausbildung

Abbildung 6.1: Kantonale Verteilung der 19-jährigen Jugendlichen ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II (Stellungspflichtige)

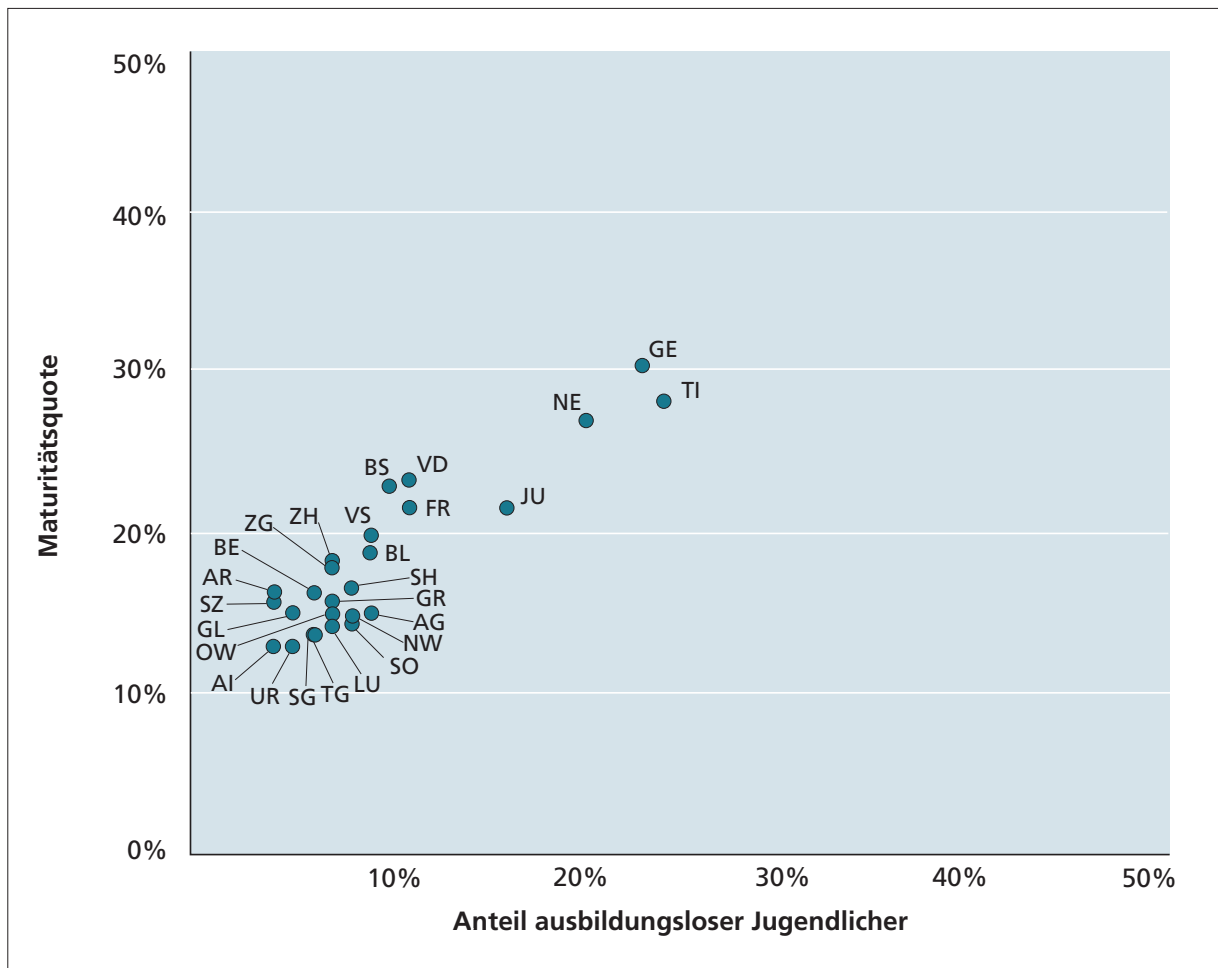


Anmerkungen: Anteil 19-jährige Schweizer Männer, die in keiner Ausbildung der Sekundarstufe II sind und auch keine Ausbildung abgeschlossen haben  
Zuteilungskriterium ist der Standort der Schule, in der die Jugendlichen die 8. Klasse der obligatorischen Schule besucht haben.  
Stichprobe: Stellungspflichtige  
n = 30 150

besuchen und auch noch keine Ausbildung abgeschlossen haben<sup>26</sup>. Abbildung 6.1 zeigt für jeden Kanton der Schweiz den Anteil an 19-Jährigen, die keine Ausbildung abgeschlossen haben und sich auch nicht in einer Ausbildung befinden. Je heller ein Kanton eingefärbt ist, desto tiefer ist der Anteil an ausbildungslosen Jugendlichen. Je dunkler ein Kanton eingefärbt ist, desto grösser ist der Anteil an Jugendlichen ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II.

Die kantonale Verteilung zeigt klare regionale Unterschiede. In der Westschweiz und im Tessin ist der Anteil an jungen Schweizer Männern ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II in den meisten Kantonen rund doppelt so hoch wie in der Deutschschweiz. Die höchsten Anteile an ausbildungslosen Schweizer Männern weisen die Kantone Tessin (24%), Genf (23%) und Neuenburg (20%) auf.

Abbildung 6.2: Anteil ausbildungsloser Jugendlicher und Maturitätsquote



Anmerkungen: Datenquellen:

Maturitätsquote: BFS, Jahresdurchschnitte der Jahre 2000–2004

Anteil ausbildungsloser Jugendlicher: auf Kantonsebene aggregierte Daten der stellungspflichtigen Jugendlichen

Auffallend ist, dass der Anteil an ausbildungslosen Jugendlichen in den Kantonen gross ist, in denen auch die Maturitätsquote hoch ist. Der Zusammenhang zwischen dem Anteil ausbildungsloser Jugendlicher in einem Kanton und der kantonalen Maturitätsquote lässt sich in einem Punktediagramm aufzeigen. In Abbildung 6.2 ist jeder Kanton durch einen weissen Punkt dargestellt. Die Position der Punkte ergibt sich aus dem Anteil ausbildungsloser Jugendlicher und der Maturitätsquote.

Wie Abbildung 6.2 zeigt, besteht zwischen dem Anteil ausbildungsloser Jugendlicher und der Maturitätsquote ein positiv linearer Zusammenhang: Je höher die Maturitätsquote in einem Kanton ist, desto höher ist der Anteil an ausbildungslosen Jugendlichen im Kanton. Dieser Zusammenhang ist mit einem Korrelationskoeffizienten von  $r = .91$  sehr eng. Zwar wird der Zusammenhang massgeblich von den Kantonen Genf, Tessin und Neuenburg dominiert, die sowohl die schweizweit klar höchsten Maturitätsquoten wie auch die höchsten Anteile an ausbildungslosen Jugendlichen aufweisen. Doch selbst innerhalb der Deutschschweizer Kantone bleibt der Zusammenhang mit einem Korrelationskoeffizienten von  $r = .56$  eng.

Wie bei jeder Korrelation lässt sich der beobachtete Zusammenhang nicht kausal interpretieren. Zudem kann die Korrelation

zwischen der Maturitätsquote und dem Anteil ausbildungsloser Jugendlicher auch auf einen nicht berücksichtigten strukturellen Zusammenhang des Kantons hindeuten, beispielsweise auf die Struktur des Arbeitsmarktes.

Wie Abbildung 6.3 zeigt, weisen Kantone mit einer hohen Maturitätsquote auch eine hohe Arbeitslosenquote auf ( $r = .85$ ). Mit anderen Worten: Die Arbeitslosenquote ist genau in jenen Kantonen tief, in denen die Berufsbildung einen hohen Stellenwert hat. Dieser Zusammenhang zwischen einer starken dualen Berufsbildung und geringer Arbeitslosigkeit ist hinlänglich bekannt und konnte auch in internationalen Ländervergleichen immer wieder festgestellt werden (z.B. OECD, 2000; OECD, 2010b; Weber, 2007). Das duale (Deutsch-)Schweizer Berufsbildungssystem wird deshalb immer wieder als Garant für eine nachhaltige Integration von Berufseinsteigerinnen und Berufseinsteigern in den Arbeitsmarkt gesehen (z.B. Neuenschwander et al., 2012; Schellenbauer et al., 2010, S. 63ff., 2010; Stalder & Nägele, 2011; Wettstein & Gonon, 2009).

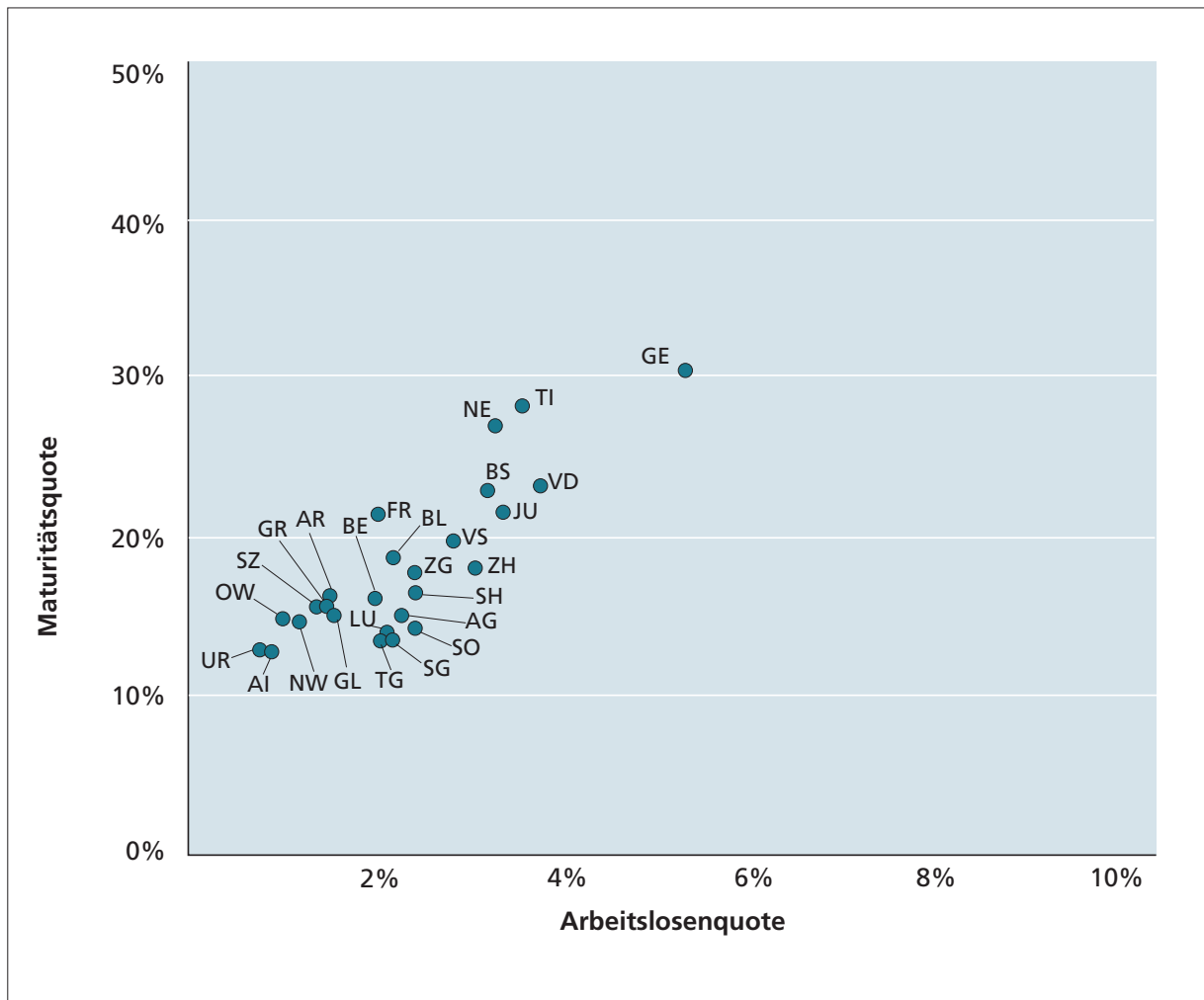
Um die Beziehung zwischen den drei Merkmalen Arbeitslosigkeit, Maturitätsquote und Anteil Jugendlicher ohne Ausbildung zu erklären, gibt es verschiedene Ansätze. Ein erster Erklärungsansatz sieht die Maturitätsquote als Folge der Wirtschaftslage.

Ist die ökonomische Situation in einem Kanton ungünstig, so führt dies zu einer Reduktion des Lehrstellen- und Arbeitsplatzangebots. Aus diesem Grund versuchen möglichst viele Jugendliche, nach der obligatorischen Schule die Ausbildung an einer Maturitätsschule weiterzuführen. Dies erhöht den Druck auf die Politik, das Bildungsangebot beziehungsweise die Maturitätsquote zu erhöhen. Eine hohe Maturitätsquote ist gemäss dieser Argumentation

eine Folge der hohen Arbeitslosigkeit beziehungsweise ein politischer Lösungsansatz, um die Folgen der Lehrstellenknappheit abzufedern.

Gegen diesen Erklärungsansatz spricht jedoch die mehrfach nachgewiesene «Konjunkturresistenz» des gymnasialen Ausbildungsangebots. Wie historische Vergleiche zeigen, hat sich das Ausbildungsangebot an den Maturitätsschulen weitgehend un-

Abbildung 6.3: Zusammenhang zwischen Arbeitslosenquote und Maturitätsquote



Anmerkungen: Datenquellen:

Arbeitslosenquote: Seco, mittlere Jahresdurchschnitte der Jahre 2000–2004

Maturitätsquote: BFS, Jahresdurchschnitte der Jahre 2000–2004

abhängig von der ökonomischen Situation eines Kantons und unabhängig von der Lage auf dem Arbeitsmarkt entwickelt (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 144).

Ein zweiter Erklärungsansatz argumentiert mit dem kantonal unterschiedlichen Stellenwert der dualen Berufsbildung. Ein Vorteil des dualen Berufsbildungssystems ist, dass es auch leistungsschwächeren Jugendlichen eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II ermöglicht. Die duale Berufsbildung ist zudem so praxisnah und flexibel auf die Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt ausgerichtet, dass sie die Jugendlichen längerfristig vor Arbeitslosigkeit bewahrt. Je stärker das duale Berufsbildungssystem in einem Kanton verankert ist, desto geringer ist gemäss dieser Argumentation der Anteil ausbildungsloser Jugendlicher (vgl. Abbildung 6.2) und desto geringer ist die kantonale Arbeitslosenquote (vgl. Abbildung 6.3).

Dieser theoretisch plausible Zusammenhang zwischen Berufsbildungssystem, Ausbildungslosigkeit und Arbeitslosigkeit setzt allerdings voraus, dass sich eine hohe Maturitätsquote und eine starke Berufsbildung gegenseitig ausschliessen, dass zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung eine «Konkurrenz um Talente» herrscht. Auf diesen Zusammenhang zwischen Maturitätsquote und Ausbildungsbereitschaft der Betriebe haben Mühlemann und Wolter

(2007) hingewiesen. In Kantonen mit einer hohen Maturitätsquote steht der gymnasiale Bildungsweg einem grösseren Anteil der leistungstärksten Jugendlichen offen. Dadurch sinken die durchschnittlichen Qualifikationen der Jugendlichen auf dem Lehrstellenmarkt. Für die Lehrbetriebe ist es damit weniger attraktiv, Lehrstellen zu besetzen, weil dies mit einem grösseren Investitionsrisiko und höheren Ausbildungskosten verbunden ist. Das führt zu einer Reduktion des Lehrstellenangebots bei einem gleichzeitig hohen Angebot an Ausbildungsplätzen an den Maturitätsschulen.

Jugendlichen, die auf der Sekundarstufe II eine gymnasiale Ausbildung anstreben, wird dadurch der Einstieg erleichtert. Für Jugendliche, die sich um eine Lehrstelle bemühen, wird der Einstieg in eine Ausbildung der Sekundarstufe II jedoch erschwert. Sie haben ein geringeres Angebot an Lehrstellen zur Auswahl, was die Wahrscheinlichkeit mindert, einen Ausbildungsplatz im gewünschten Beruf und beim gewünschten Lehrbetrieb zu finden.

Der hohe Anteil an ausbildungslosen Jugendlichen in den Kantonen der Romandie und des Tessins ist gemäss dieser Argumentation eine Folge der hohen Maturitätsquote und damit letztlich auf das Bildungssystem zurückzuführen, das mit einem ausgebauten Bildungsangebot auf der Sekundarstufe II dem Lehrstellenmarkt die

leistungsstärksten Jugendlichen entzieht und damit die Basis der erfolgreichen Berufsbildung untergräbt.

Ein dritter Erklärungsansatz sieht den Anteil an ausbildungslosen Jugendlichen als eine direkte Folge der Arbeitslosigkeit beziehungsweise der konjunkturellen Lage in einem Kanton. Jugendliche in konjunkturschwachen Arbeitsmärkten brechen ihre Ausbildung eher ab und treten ohne nachobligatorische Ausbildung ins Erwerbsleben ein als Jugendliche in prosperierenden Arbeitsmärkten (Bessey & Backes-Gellner, 2008). Dieser auf den ersten Blick überraschende Befund lässt sich durch zwei Argumente erklären.

Zum einen stehen in Kantonen mit einer prosperierenden Wirtschaft mehr Lehrstellen zur Auswahl. Die Chance, einen interessanten Beruf in einem passenden Lehrbetrieb erlernen zu können, ist für die Jugendlichen dadurch grösser. Dies erhöht auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Jugendlichen mit ihrer Ausbildung zufrieden sind und die Ausbildung abschliessen. Zum anderen schätzen Jugendliche in Kantonen mit hoher Arbeitslosigkeit die Möglichkeit, nach der Ausbildung eine Arbeitsstelle im gelernten Beruf zu finden, als gering ein. In einer kurzfristigen Perspektive erscheinen die Opportunitätskosten der Ausbildung hoch und der Nutzen klein. Für Jugendliche, insbesondere für Jugendliche, die in ihrer

Ausbildung wenig motiviert sind, wird dadurch ein Ausbildungsabbruch attraktiv.

Zudem besteht offenbar ein Zusammenhang zwischen dem Anteil an ausbildungslosen Jugendlichen in einem Kanton und den Durchfallquoten bei der Lehrabschlussprüfung. In den Kantonen der lateinischen Schweiz sowie im Kanton Basel-Stadt bestehen jeweils 10 bis 20 Prozent der Lernenden die Lehrabschlussprüfung nicht. In den übrigen Kantonen der Deutschschweiz liegt der Anteil der Jugendlichen, die bei der Lehrabschlussprüfung scheitern, unter 10 Prozent (Neuenschwander et al., 2012, S. 227ff.; Rottermann, 2011). Dass Jugendliche, die bei der Lehrabschlussprüfung durchfallen, einem erhöhten Risiko ausgesetzt sind, ausbildungslos zu werden, liegt auf der Hand. Welche Faktoren aber zu diesen unterschiedlichen Durchfallquoten führen, ist unklar. Denkbar ist, dass sich der Zusammenhang zwischen Maturitätsquote und Durchfallquote wiederum mit dem geringeren kognitiven Potenzial der Jugendlichen auf dem Lehrstellenmarkt sowie mit den Schwierigkeiten bei der Lehrlingsselektion durch die eingeschränkte Auswahl an Bewerberinnen und Bewerbern erklären lässt.

In Abbildung 6.4 sind die Maturitätsquoten und die durchschnittlichen Intelligenztestleistungen der Jugendlichen, die auf der Sekundarstufe II keine Allgemeinbildung

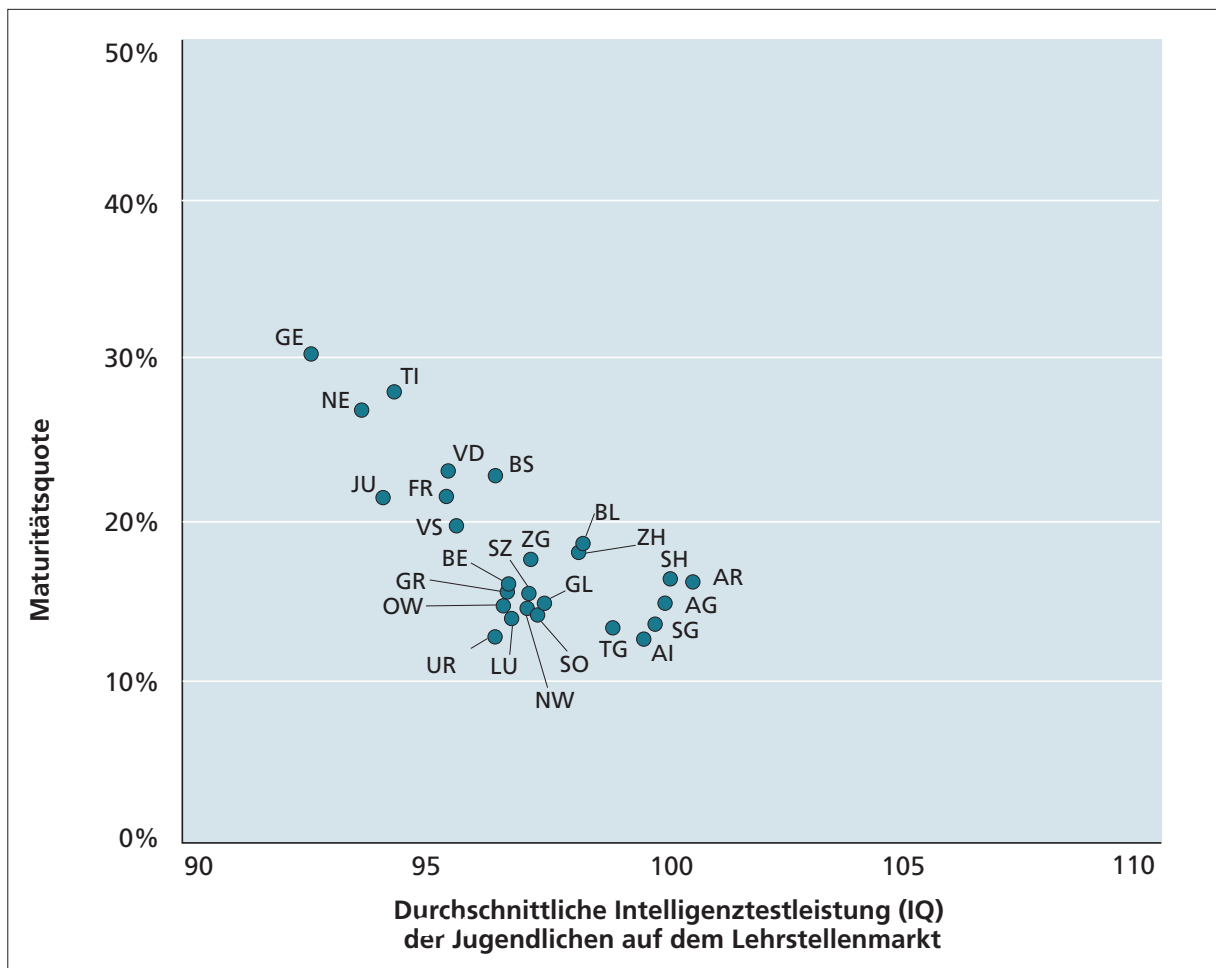


besuchen, auf kantonaler Ebene gegenübergestellt.

Ein Blick auf Abbildung 6.4 bestätigt die Vermutung. Die Intelligenztestleistung der Jugendlichen auf dem Lehrstellenmarkt ist in den Kantonen mit hoher Maturitätsquote tatsächlich tiefer. Den tiefsten IQ haben die Jugendlichen, die sich um eine Lehrstelle bemühen, im Kanton Genf (IQ =

93 Punkte), den höchsten IQ haben die Jugendlichen auf dem Lehrstellenmarkt im Kanton Appenzell Ausserrhoden (IQ = 101 Punkte). Dieser Unterschied von rund 8 Punkten ist mit einer Effektstärke von  $d = 0.53$  durchaus von Bedeutung. Der Zusammenhang zwischen Maturitätsquote und durchschnittlicher Intelligenztestleistungen der jungen Männer auf dem Lehrstellenmarkt ist mit einem Korrelationsko-

Abbildung 6.4: Intelligenztestleistungen der Jugendlichen auf dem Lehrstellenmarkt und Maturitätsquote



Anmerkungen: Datenquellen:  
 Maturitätsquote: BFS, Jahresdurchschnitte der Jahre 2000–2004  
 Durchschnittliche Intelligenztestleistung der Jugendlichen auf dem Lehrstellenmarkt: auf Kantonsebene aggregierte Daten der stellungspflichtigen Jugendlichen

effizienten  $r = -.76$  eng. Dies scheint die Hypothese zu stützen, dass in Kantonen mit einem grossen Angebot an Ausbildungsplätzen in der Allgemeinbildung der Sekundarstufe II in erster Linie schulisch und kognitiv schwächere Jugendliche eine Lehrstelle suchen und dass deshalb die Ausbildungslosigkeit hoch ist<sup>27</sup>.

## 6.2 Soziale Ungleichheiten

Der Anteil ausbildungsloser Jugendlicher unterscheidet sich nach individuellen Voraussetzungen. Gemäss den Ergebnissen verschiedener bildungssoziologischer Studien haben insbesondere Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie Jugendliche aus

bildungsfernen Elternhäusern Schwierigkeiten, nach der obligatorischen Schule in eine Ausbildung der Sekundarstufe II überzutreten und diese abzuschliessen (z.B. Beck, Jäpel & Becker, 2010; Beicht & Ulrich, 2008; Diefenbach, 2010a; Gaupp et al., 2011; Hupka-Brunner, Gaupp, Geier, Lex & Stalder, 2011; Lex & Zimmermann, 2011; Solga, 2005).

Diese Ergebnisse können anhand der vorliegenden Daten teilweise bestätigt werden<sup>28</sup>. In Tabelle 6.1 sind die Anteile Jugendlicher «mit Ausbildung» (19-Jährige, die sich in einer Ausbildung befinden oder bereits eine Ausbildung abgeschlossen haben) und «ausbildungslos» (Jugendliche,

Tabelle 6.1: Ausbildungslosigkeit nach Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Herkunft

	mit Ausbildung	ausbildungslos
<b>Geschlecht</b>		
Frauen	89%	11%
Männer	90%	10%
<b>Migrationshintergrund</b>		
mit Migrationshintergrund	82%	18%
ohne Migrationshintergrund	91%	9%
<b>Sozioökonomische Herkunft</b>		
sozioökonomisch benachteiligte Herkunft	89%	11%
sozioökonomisch mittlere Herkunft	91%	9%
sozioökonomisch privilegierte Herkunft	89%	11%

Anmerkungen: Stichprobe: Jugendstichprobe ch-x, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben

Geschlecht:  $n_w = 3149$ ;  $\chi^2(1) = 1.0$   $p = .302$ ; Cramers V = .02  
Migrationsstatus:  $n_w = 3155$ ;  $\chi^2(1) = 23.1$   $p = .000$ ; Cramers V = .09  
Sozioökonomische Herkunft:  $n_w = 2958$ ;  $\chi^2(2) = 3.9$   $p = .136$ ; Cramers V = .04

die sich nicht einer Ausbildung befinden und auch keine abgeschlossen haben) nach Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Herkunft aufgeschlüsselt.

**Geschlecht** – Von den befragten 19-jährigen Frauen sind 89 Prozent in einer Ausbildung der Sekundarstufe II oder haben eine solche bereits abgeschlossen, und 11 Prozent sind ausbildungslos. Bei den 19-jährigen Männern ist dieses Verhältnis mit 90 zu 10 Prozent nahezu gleich hoch.

**Migrationshintergrund** – Deutliche Unterschiede gibt es zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. 18 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber nur 9 Prozent der Jugendli-

chen ohne Migrationshintergrund sind mit 19 Jahren ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II. Die Chance, ausbildungslos zu bleiben, ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund doppelt so gross wie für Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Chancenverhältnis «Odds Ratio = 2,1).

**Sozioökonomische Herkunft** – Kein statistisch signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der sozioökonomischen Herkunft der Jugendlichen und der Ausbildungslosigkeit. Je 11 Prozent beträgt der Anteil Ausbildungsloser bei den Jugendlichen aus sozioökonomisch privilegierten oder benachteiligten Familien, 9 Prozent bei den Jugendlichen aus Familien mit mittlerer sozioökonomischer Herkunft. Es sind also

Tabelle 6.2: Ausbildungslosigkeit nach Schullaufbahn in der obligatorischen Schulzeit

	mit Ausbildung	ausbildungslos
<b>Schullaufbahn Primarstufe</b>		
regulär	91%	9%
Klasse übersprungen	85%	15%
Klasse repetiert	83%	17%
Sonderklasse	83%	17%
mehrere Sondermassnahmen	76%	24%
<b>Schultyp auf der Sekundarstufe I</b>		
Sonderklasse	67%	33%
Schultyp mit Grundansprüchen	87%	13%
Schultyp mit erweiterten Ansprüchen	91%	9%

Anmerkungen: Stichprobe: Jugendstichprobe ch-x, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben

Schullaufbahn: n = 3132;  $\chi^2 (4) = 34.5$  p = .000; Cramer's V = .10  
 Schultyp der Sekundarstufe I: n = 3073;  $\chi^2 (2) = 37.6$  p = .000; Cramer's V = .11

nicht vorwiegend sozioökonomisch benachteiligte Schülerinnen und Schüler, denen ein Bildungsabschluss auf der Sekundarstufe II fehlt.

**Schullaufbahn** – In Tabelle 6.2 sind die Anteile Jugendlicher «mit Ausbildung» (19-Jährige, die sich in einer Ausbildung befinden oder bereits eine Ausbildung abgeschlossen haben) und «ausbildungslos» (Jugendliche, die sich nicht in einer Ausbildung befinden und auch keine abgeschlossen haben) nach der Schullaufbahn während der obligatorischen Schulzeit aufgeschlüsselt.

91 Prozent der Jugendlichen mit regulärer Schullaufbahn befinden sich mit 19 Jahren in einer Ausbildung der Sekundarstufe II oder haben bereits eine solche abgeschlossen, 9 Prozent der Jugendlichen mit regulärer Schullaufbahn sind ausbildungslos. Jugendliche mit Brüchen in der Schullaufbahn sind im Alter von 19 Jahren weit häufiger ausbildungslos. Unter den Jugendlichen, die in der Primarschule eine Klasse repetiert oder eine Sonderklasse besucht haben, beträgt der Anteil Ausbildungsloser 17 Prozent. Von jenen, die mit mehreren Sondermassnahmen konfrontiert waren, sind sogar 24 Prozent ausbildungslos.

Noch höher ist der Anteil Ausbildungsloser bei den Jugendlichen, die auf der Sekundarstufe I eine Sonderklasse besucht haben

(33%). Nicht ganz so gross sind die Unterschiede in den Anteilen Ausbildungsloser zwischen den Jugendlichen mit unterschiedlichem Schultyp. Unter den Jugendlichen, die einen Schultyp mit erweiterten Ansprüchen besuchten, beträgt der Anteil 9 Prozent, unter jenen, die einen Schultyp mit Grundansprüchen besuchten, 13 Prozent.

### 6.3 Risikofaktoren

---

Zur Bestimmung von Risikofaktoren der Ausbildungslosigkeit wurde eine logistische Regressionsanalyse (binär-logistisches Mehr Ebenenmodell) durchgeführt, bei der die Bedeutung von individuellen Voraussetzungen und Schullaufbahnen sowie kantonale Merkmale des Schulsystems und der Arbeitsmarkts gleichzeitig überprüft wurden. Da die Ausbildung auf der Sekundarstufe II auch vom Lehrstellenangebot und von der konjunkturellen Lage abhängt, werden zusätzlich zwei ökonomische Kontextmerkmale ins Modell aufgenommen. Zum einen die kantonale Arbeitslosenquote als Indikator der konjunkturellen Lage, zum anderen der kantonale Anteil Erwerbstätiger in Berufen der ISCO-Kategorien 5 bis 7 als Indikator der Branchenstruktur.

Modell 1 basiert auf Berechnungen mit den Daten der repräsentativen Stichprobe, weshalb Geschlecht und Migrationshintergrund berücksichtigt werden können. Modell 2 basiert auf Berechnungen mit den Daten

Tabelle 6.3: Modelle zur Erklärung der Ausbildungslosigkeit

	Modell 1			Modell 2		
	$\beta$	se	$\beta^s$	$\beta$	se	$\beta^s$
<b>Individuelle Merkmale</b>						
Frauen	0.22 <sup>+</sup>	0.12	0.03	–	–	–
mit Migrationsstatus	0.59 <sup>***</sup>	0.07	0.09	–	–	–
benachteiligte sozioökonomische Herkunft [Ref: privilegierte sozioökonomische Herkunft]	0.13	0.11	0.03	-0.09	0.08	-0.02
mittlere sozioökonomische Herkunft [Ref: privilegierte sozioökonomische Herkunft]	-0.04	0.08	-0.01	-0.21 <sup>**</sup>	0.07	-0.06
Intelligenztestleistung	–	–	–	-0.03 <sup>***</sup>	0.00	-0.23
<b>Schullaufbahn</b>						
Primarschule: abweichende Schullaufbahn [Ref: reguläre Schullaufbahn]	0.83 <sup>***</sup>	0.09	0.16	0.68 <sup>***</sup>	0.08	0.13
Sekundarstufe I: Schultyp Sonderklasse [Ref: Schultyp mit erweiterten Ansprüchen]	1.17 <sup>***</sup>	0.15	0.09	0.71 <sup>***</sup>	0.18	0.05
Sekundarstufe I: Schultyp mit Grundansprüchen [Ref: Schultyp mit erweiterten Ansprüchen]	0.60 <sup>***</sup>	0.05	0.15	0.38 <sup>***</sup>	0.07	0.10
<b>Kantonale Ebene</b>						
<b>Schulmodell</b>						
Typengetrenntes Schulmodell [Ref: Kooperativ/integrierende und gemischte Schulmodelle]	0.05 <sup>1</sup>	0.15	0.02	0.07 <sup>1</sup>	0.18	0.02
Anteil Schüler im Schultyp mit Grundansprüchen	-0.01 <sup>1</sup>	0.01	-0.06	-0.01 <sup>1</sup>	0.01	-0.06
Maturitätsquote	0.08 <sup>1</sup>	0.03	0.23	0.08 <sup>1</sup>	0.03	0.22
<b>Arbeitsmarkt</b>						
Anteil ISCO57	0.02 <sup>1</sup>	0.02	0.07	0.01 <sup>1</sup>	0.02	0.04
Arbeitslosenquote	0.10 <sup>1</sup>	0.15	0.06	0.10 <sup>1</sup>	0.16	0.06
Konstante	-2.89	0.11		-2.66	0.11	
Devianz (-2 <sup>Δ</sup> LL)	76 470		72 834			
Pseudo-R <sub>MF</sub> <sup>2</sup>	0.01		0.02			
AIC	2.41		2.40			

Anmerkungen: Stichprobe: Modell 1: Stellungspflichtige und Ergänzungsstichprobe ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben:  
n (Level-1) = 31 753; n (Level-2) = 26  
Modell 2: Stellungspflichtige ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben:  
n (Level-1) = 30 366; n (Level-2) = 26  
Methode: ungewichtete binär-logistische Mehrebenenanalyse mit 10 Imputationen  
abhängige Variable: Ausbildungsstatus mit 19 Jahren  
[1 = ausbildungslos, 0 = mit/in Ausbildung]  
stetige Variablen im Mittelwert zentriert  
<sup>+</sup> p < .10, \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001  
<sup>1</sup> = Das Signifikanzniveau der kantonalen Variablen wird nicht angegeben, da nicht auf eine Grundgesamtheit geschlossen wird.  
(Quelle: Keller, 2013)

der 19-jährigen stellungspflichtigen Schweizer Männer, weshalb der Intelligenzquotient berücksichtigt werden kann.

Die Ergebnisse der beiden logistischen Mehrebenenanalysen sind in Tabelle 6.3 dargestellt. Im ersten Abschnitt sind die Ergebnisse zu den individuellen Voraussetzungen dargestellt (logistischer Regressionskoeffizient  $[\beta]$ , Standardfehler  $[se]$ , standardisierter logistischer Regressionskoeffizient  $[\beta^s]$ ). Im zweiten Abschnitt sind die Effekte der Schullaufbahn auf die Ausbildungslosigkeit und im dritten und vierten Abschnitt die Koeffizienten der kantonalen Merkmale des Schulsystems und des Arbeitsmarkts dargestellt.

Anhand der Regressionskoeffizienten  $[\beta]$  lässt sich die Richtung des Effekts ablesen: Positive Koeffizienten deuten auf einen positiven Effekt hin, negative Koeffizienten auf einen negativen. Anhand der standardisierten Regressionskoeffizienten  $[\beta^s]$  lässt sich die Stärke des Effekts beurteilen: Je grösser der standardisierte Koeffizient ist, desto relevanter ist sein Einfluss auf das Risiko, mit 19 Jahren ausbildungslos zu sein. Individuelle Voraussetzungen – Frauen sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund haben ein statistisch signifikant höheres Risiko, mit 19 Jahren ausbildungslos zu sein. Der Effekt des Geschlechts ist mit einem standardisierten Regressionskoeffizienten von  $\beta^s = 0.03$  jedoch deutlich gerin-

ger als jener des Migrationshintergrunds ( $\beta^s = 0.09$ ).

Die Ergebnisse zur sozialen Herkunft unterscheiden sich je nach Modell. Werden Geschlecht und Migrationshintergrund nicht statistisch kontrolliert (Modell 2), dann lässt sich ein statistisch signifikanter Effekt der sozialen Herkunft nachweisen. Wie bereits in Tabelle 6.1 dargestellt, haben Jugendliche mit sozioökonomisch privilegiertem und sozioökonomisch benachteiligtem Hintergrund ein leicht höheres Risiko, ausbildungslos zu werden. Die unterschiedlichen Ergebnisse zur sozialen Herkunft sind auf die starke Konfundierung der beiden Herkunftsmerkmale zurückzuführen. Viele Jugendliche mit Migrationshintergrund stammen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien.

Die grösste Bedeutung für den Abschluss einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II hat die Intelligenztestleistung ( $\beta^s = 0.23$ ). Je tiefer die Intelligenz ist, desto eher bleiben Jugendliche ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II.

**Schullaufbahn** – Von grosser Bedeutung für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II ist die Schullaufbahn. Sowohl Sondermassnahmen in der Primarschule, wie die Repetition einer Klasse, als auch der Besuch einer Sonderklasse oder eines Schultyps mit Grundansprüchen auf der Sekundarstufe I, erhö-

hen das Risiko, ausbildungslos zu werden. Die Effekte sind etwas schwächer, wenn die Intelligenztestleistung berücksichtigt wird (Model 2). Schulische Massnahmen werden in der Regel aufgrund von Lernschwächen angeordnet, weshalb die Intelligenztestleistungen mit den schulischen Massnahmen und der Schullaufbahn konfundiert sind. Das heisst, ein Teil der Schullaufbahneffekte ist auf die Intelligenz zurückzuführen.

**Schulsystem** – Kaum von Bedeutung für den Anteil ausbildungsloser Jugendlicher ist das Schulmodell auf der Sekundarstufe I. Ob typengetrennt oder kooperativ/integrierend spielt für eine erfolgreiche Ausbildung auf der Sekundarstufe II keine Rolle. Gross ist hingegen die Bedeutung der Maturitätsquote. Je höher die Maturitätsquote in einem Kanton ist, desto grösser ist das Risiko der Jugendlichen, mit 19 Jahren ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II zu sein ( $\beta^5 = 0.22$ ).

**Arbeitsmarkt** – Auch der Arbeitsmarkt ist für die Ausbildungslosigkeit von Bedeutung. In Kantonen mit einem hohen Anteil an Beschäftigten in den Berufskategorien ISCO 5–7 sowie in Kantonen mit einer hohen Arbeitslosenquote steigt das Risiko, dass Jugendliche ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II bleiben. Das heisst, dass Jugendliche in strukturschwachen Kantonen mit einer hohen Arbeitslosigkeit eher

ihre Ausbildung abbrechen und ohne nachobligatorische Ausbildung in den Arbeitsmarkt eintreten.

## 6.4 Risikogruppen

---

### Jugendliche mit geringem kognitivem Potenzial

Zu den stärksten Prädiktoren der Ausbildungslosigkeit gehört die Intelligenztestleistung (IQ). Abbildung 6.5 zeigt die Unterschiede in den durchschnittlichen Intelligenztestleistungen zwischen jungen Männern mit Ausbildung auf der Sekundarstufe II und jungen Männer ohne Ausbildung. Der dunkelgraue Balken zeigt den Bereich an, in dem der wahre Mittelwert liegt. Der hellgrau eingefärbte Balken zeigt den Bereich an, in dem die Testleistungen von rund zwei Dritteln aller Jugendlichen liegen ( $\pm 1$  Standardabweichung).

Die Stellungspflichtigen mit Ausbildung erreichen einen Mittelwert von 101,2 Punkten, die Jugendlichen ohne Ausbildung 92,5 Punkte. Diese statistisch signifikante Differenz von rund 9 Punkten ist mit einer Effektstärke von  $d = 0,57$  mittelgross. Die Streuung der Testleistungen ist allerdings in beiden Gruppen beträchtlich. Rund 15 Prozent der Jugendlichen mit Ausbildung erreichen weniger als 85 Punkte. Umgekehrt erzielen 5 Prozent der Jugendlichen ohne Ausbildung eine Testleistung von mehr als 115 Punkten.

Trotz des engen Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung beziehungsweise Schulerfolg sind es nicht einfach die Jugendlichen mit sozial benachteiligendem Hintergrund, die überdurchschnittlich häufig ausbildungslos bleiben. Auch Jugendliche aus privilegierten Familien brechen Ausbildungen häufig ab. Die Gründe, weshalb eine Ausbildung abgebrochen wird, unterscheiden sich aber je nach den sozioökonomischen Ressourcen der Jugendlichen.

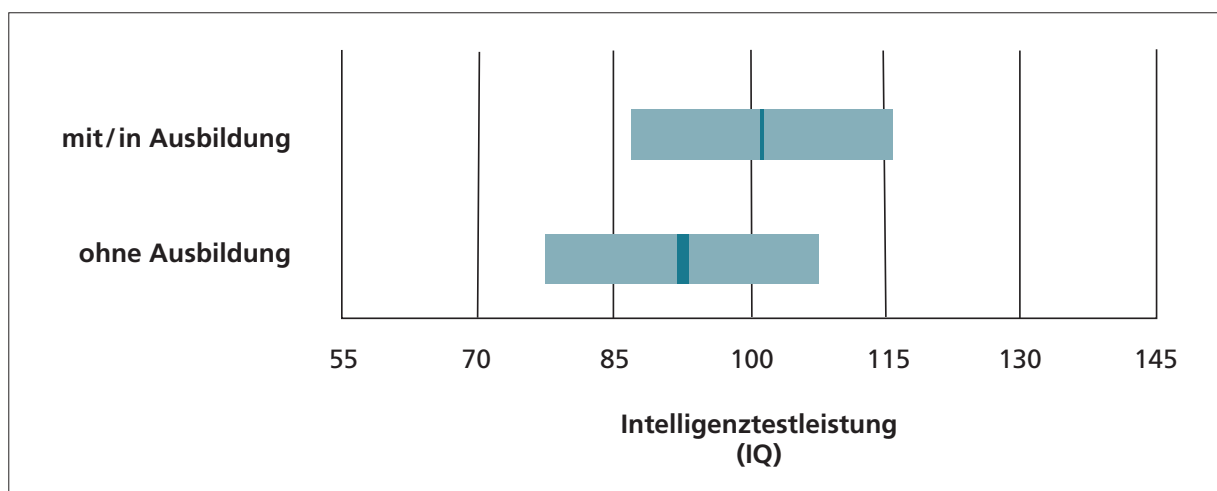
privilegierte Jugendliche können es sich gewissermassen leisten, eine Ausbildung abzubrechen (Lex & Zimmermann, 2011, S. 621). Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien hingegen fehlt häufig die notwendige Unterstützung der Eltern, sodass die Jugendlichen die geforderten Leistungen nicht erbringen und die Ausbildung abbrechen müssen. Der Ausbildungsabbruch ist eher mit schulischem Versagen verbunden, was die Motivation eine neue Lehrstelle zu suchen, beeinträchtigt.

Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Familien brechen die Ausbildung vor allem aus fehlendem Interesse ab. Die mit dem Abbruch verbundenen Opportunitätskosten sowie das Risiko, langfristig ohne Ausbildung zu bleiben, werden als gering eingeschätzt. Sozioökonomisch pri-

### Jugendliche mit Brüchen in der Schullaufbahn

Es sind bei weitem nicht nur Herkunftsmerkmale, mit denen sich die Ausbildungslosigkeit erklären lässt. Von ebenso grosser Bedeutung ist die Schullaufbahn. Bei gleicher Intelligenz und gleichem Schultyp auf

Abbildung 6.5: Intelligenztestleistung nach Ausbildungssituation mit 19 Jahren (Stellungspflichtige)



Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige Männer  
mit/in Ausbildung: n = 26 464; M = 101.2 Punkte; SE = 0.09 Punkte; SD = 14.5 Punkte  
ohne Ausbildung: n = 2671; M = 92.5 Punkte; SE = 0.30 Punkte; SD = 15.0 Punkte



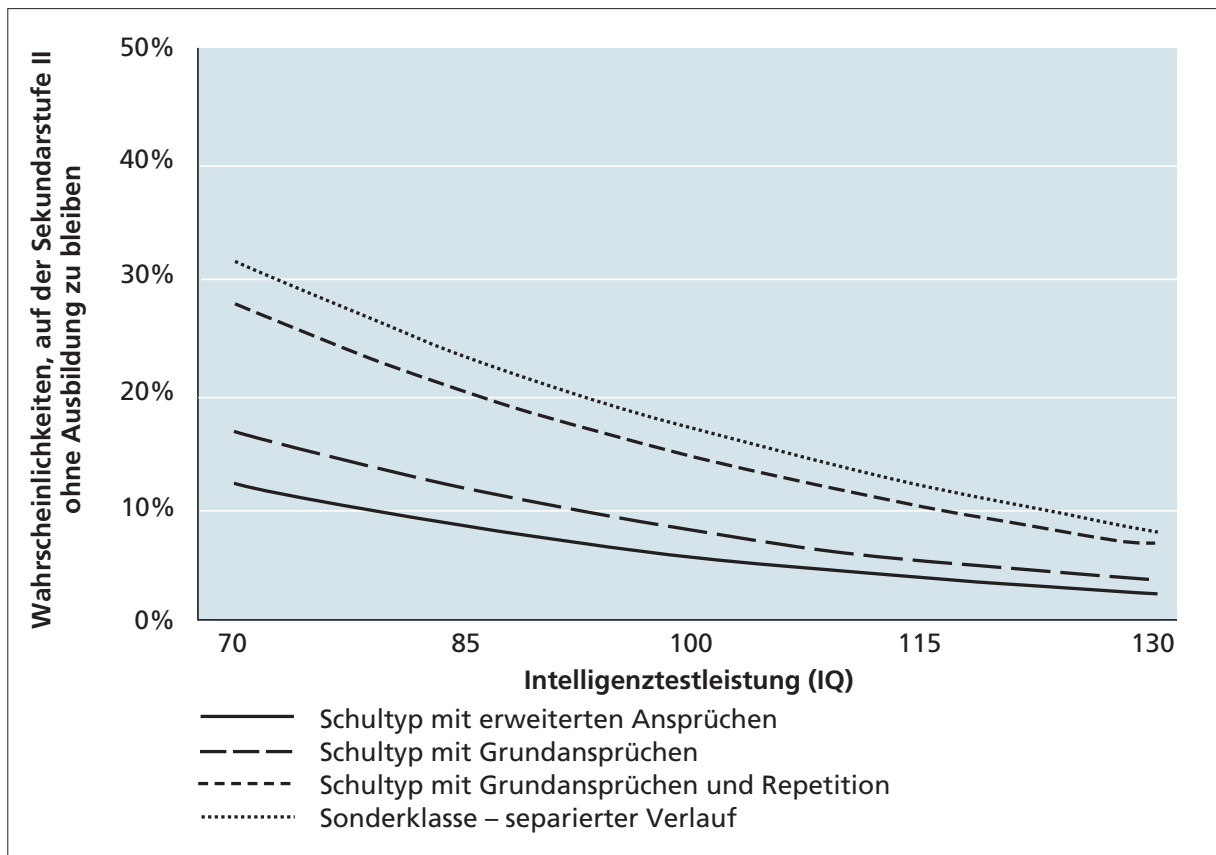
der Sekundarstufe I haben Jugendliche, die in der Primarschule einmal repetiert haben, ein doppelt so hohes Risiko, später ausbildungslos zu sein wie Jugendliche mit regulärer Schullaufbahn. Für Jugendliche, die von mehreren Sondermassnahmen betroffen sind, ist das Risiko, ausbildungslos zu sein, 2,5-mal so gross wie für Jugendliche mit einer regulären Schullaufbahn.

Um diese Zahlen besser interpretieren zu können, sind in Abbildung 6.6 die Wahrscheinlichkeiten, mit 19 Jahren ausbildungslos zu sein, für verschiedene Schullaufbah-

nen in Abhängigkeit der Intelligenztestleistung dargestellt.

Bei einer durchschnittlichen Intelligenztestleistung von 100 Punkten und regulärem Schulverlauf sind Jugendliche aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen mit einer Wahrscheinlichkeit von 5,6 Prozent mit 19 Jahren ausbildungslos. Rund 2 Prozent höher ist die Wahrscheinlichkeit für Jugendliche aus einem Schultyp mit Grundansprüchen. Deutlich höher ist das Risiko für Jugendliche, die in der Primarschule ein Schuljahr repetieren. Durchschnittlich in-

Abbildung 6.6: Wahrscheinlichkeiten, ausbildungslos zu sein, nach Intelligenztestleistung und Schullaufbahn



Anmerkungen: Wahrscheinlichkeiten, mit 19 Jahren keine Ausbildung zu besuchen und keine Ausbildung abgeschlossen zu haben, für einen Schweizer Mann mit mittlerer sozioökonomischer Herkunft

telligente Jugendliche, die repetiert haben und die Sekundarstufe I in einem Schultyp mit Grundansprüchen abschliessen, sind mit einer Wahrscheinlichkeit von rund 14 Prozent ausbildungslos. Für sie ist die Wahrscheinlichkeit, ausbildungslos zu bleiben, nahezu doppelt so gross wie für Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen, die nicht repetiert haben.

Noch grösser ist die Wahrscheinlichkeit, ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II zu bleiben, für Jugendliche, die bereits in der Primarschule in eine Sonderklasse überwiesen wurden und auch die Sekundarstufe I in einer Sonderklasse abgeschlossen haben. Bei einem durchschnittlichen IQ von 100 Punkten beträgt die Wahrscheinlichkeit rund 17 Prozent. Da die Wahrscheinlichkeit mit abnehmender Intelligenz exponentiell ansteigt, ist die tatsächliche Wahrscheinlichkeit, ausbildungslos zu bleiben, für Schülerinnen und Schüler aus Sonderklassen deutlich höher: Bei einem für Sonderklassenschüler durchschnittlichen Intelligenzquotienten von 79 Punkten beträgt die Wahrscheinlichkeit, ausbildungslos zu sein, rund 27 Prozent. Das heisst, rund ein Viertel der Sonderklassenschüler ohne Migrationshintergrund bleibt ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II.

Der starke Effekt der Schullaufbahn lässt sich erklären. Obwohl das Repetieren einer Klasse oder die Einweisung in eine Sonder-

klasse als pädagogische Massnahmen zur Optimierung der individuellen Förderung gelten, werden sie auch als schulisches Versagen interpretiert. Die Koppelung von abweichenden Schullaufbahnen und schulischem Versagen wird von den Betroffenen wahrgenommen und zu einem Teil ihrer Identität (Solga, 2002). Schulische Motivation, Selbstwirksamkeit und vor allem das Selbstvertrauen, eine weitere Ausbildung erfolgreich abzuschliessen, sinken. Jugendliche mit negativen Schulerfahrungen bewerben sich weniger um Ausbildungsplätze und brechen Ausbildungen häufiger ab (Bynner & Parsons, 2002; Solga, 2002, 2005, S. 212f., 2009, S. 411).

Verstärkt wird der Effekt abweichender Schullaufbahnen über die obligatorische Schulzeit hinaus dadurch, dass auch die Lehrbetriebe Brüche in der Bildungslaufbahn als klare Signale für Schulschwäche sowie als fehlende Bildungsmotivation verstehen. Insbesondere der Abbruch einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II wird mit mangelndem Einsatz oder problematischem Sozialverhalten gleichgesetzt, was den Einstieg in eine neue Berufslehre erschwert. Das Risiko, nach einem Lehrabbruch ausbildungslos zu bleiben, ist gross.

### **Jugendliche mit Migrationshintergrund**

Es sind vor allem die kumulierten Effekte, die das Risiko für bestimmte Schülergruppen erhöhen. Abbildung 6.7 zeigt die Wahr-

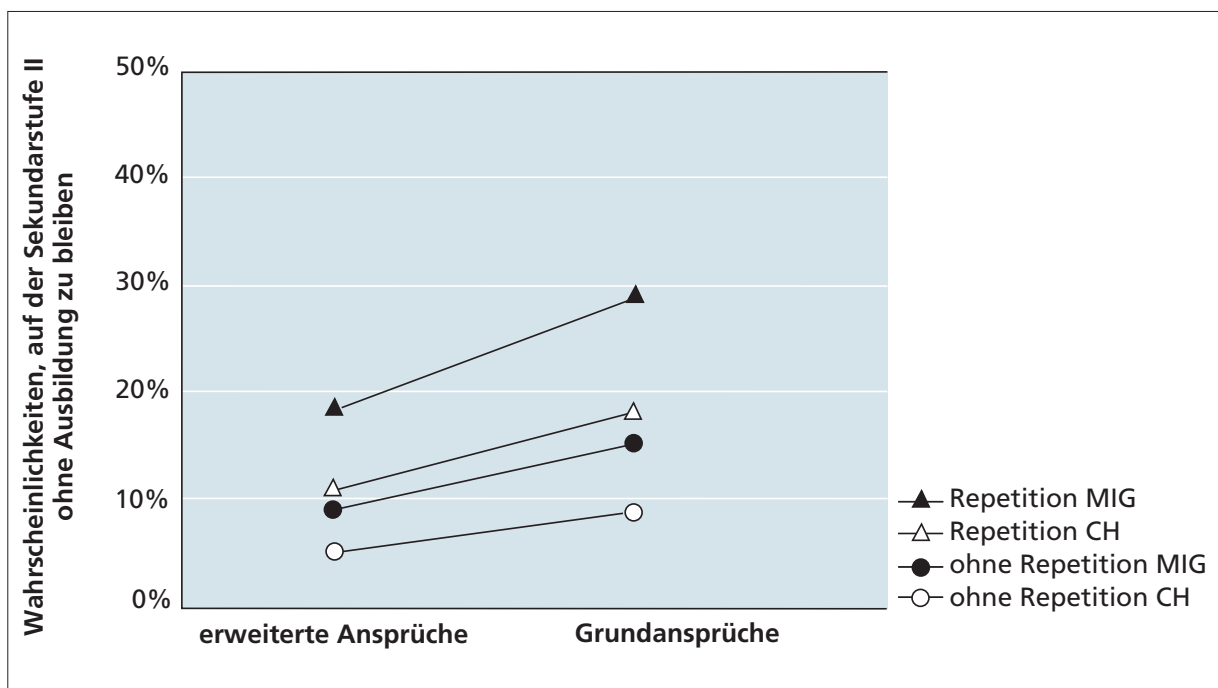
scheinlichkeit, auf der Sekundarstufe II ohne Ausbildung zu bleiben nach Schultyp auf der Sekundarstufe I, Schullaufbahn und Migrationshintergrund. Für Jugendliche mit Schweizer Eltern und regulärer Schullaufbahn («ohne Repetition CH») ist der Effekt des Schultyps vergleichsweise klein. Das Risiko, nach dem Besuch eines Schultyps mit erweiterten Ansprüchen mit 19 Jahren ausbildungslos zu sein, beträgt 5 Prozent. Wird die obligatorische Schule in einem Schultyp mit Grundansprüchen abgeschlossen, steigt das Risiko auf 9 Prozent.

Von grosser Bedeutung ist der Schultyp auf der Sekundarstufe I für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die während der Primarschule einmal repetiert haben («Re-

petition MIG»). Schliessen Repetierende mit Migrationshintergrund die obligatorische Schule in einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen ab, so bleiben sie mit einer Wahrscheinlichkeit von 18 Prozent ausbildungslos. Schliessen sie die Schule jedoch in einem Schultyp mit Grundansprüchen ab, so beträgt die Wahrscheinlichkeit 29 Prozent. Das heisst, dass es rund einem Drittel der Migrantinnen und Migranten, die einmal repetiert haben, nicht gelingt, in eine Ausbildung der Sekundarstufe II einzusteigen und diese erfolgreich abzuschliessen.

Generell bleiben Jugendliche, die ein Schuljahr wiederholt haben, mit grösserer Wahr-

Abbildung 6.7: Wahrscheinlichkeiten, ausbildungslos zu sein



Anmerkungen: Die Wahrscheinlichkeiten gelten für Jugendliche mit mittlerer sozioökonomischer Herkunft.

CH = ohne Migrationshintergrund

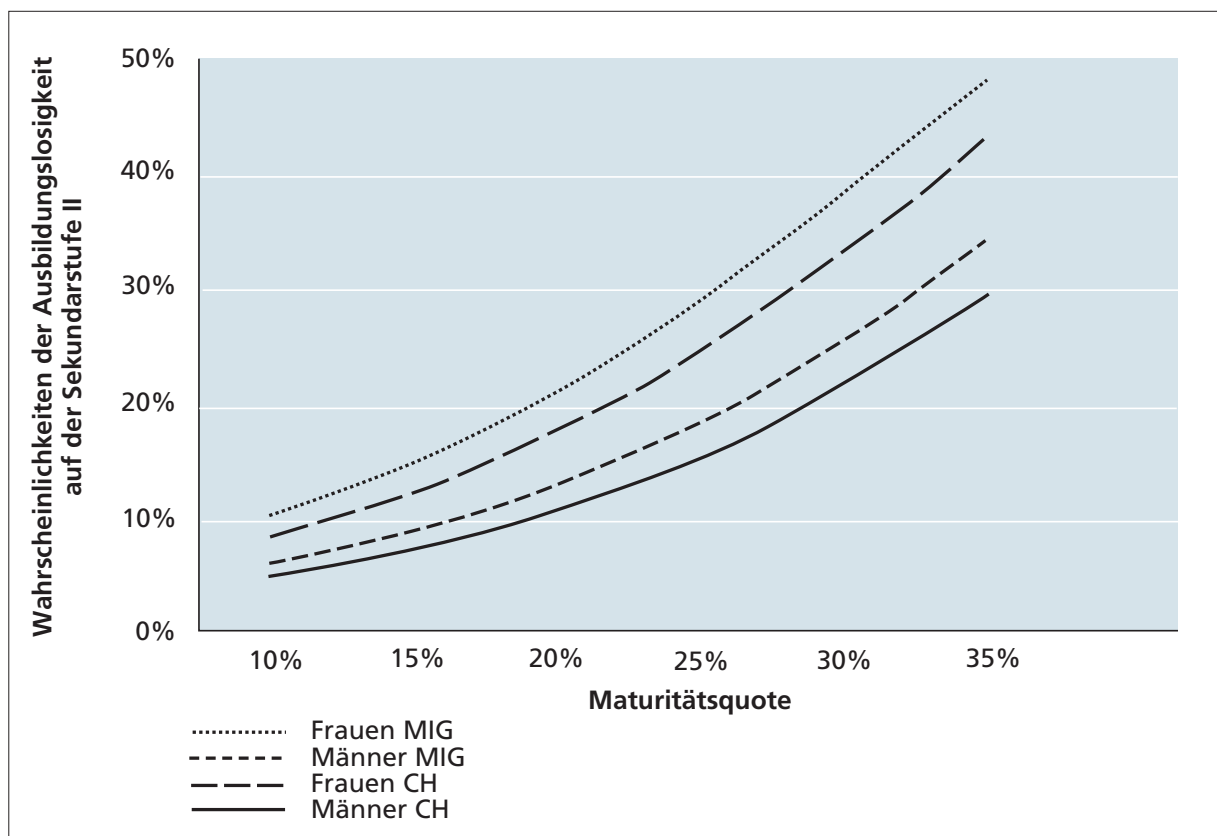
MIG = mit Migrationshintergrund

scheinlichkeit ausbildungslos. Dies gilt unabhängig vom besuchten Schultyp und unabhängig vom Migrationsstatus. Repeatinge bleiben mit grösserer Wahrscheinlichkeit ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II als Jugendliche mit vergleichbaren Voraussetzungen – gleiches Geschlecht, gleicher IQ, gleiche sozioökonomische Herkunft –, die nie repetiert haben. Dies ver-

deutlicht, welche Folgen Repetitionen auf den Bildungsverlauf haben können.

Auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist das Risiko, mit 19 Jahren ausbildungslos zu sein, grösser als für Jugendliche mit Schweizer Eltern. Die Unterschiede zwischen den beiden Gruppen sind allerdings eher gering. Der Migrationshinter-

Abbildung 6.8: Wahrscheinlichkeiten, ausbildungslos zu sein, nach Geschlecht, Migrationsstatus und kantonaler Maturitätsquote



Anmerkungen: Vorhergesagte Wahrscheinlichkeiten, mit 19 Jahren keine Ausbildung zu besuchen und keine Ausbildung abgeschlossen zu haben. Die Wahrscheinlichkeiten gelten für Jugendliche aus einem Schultyp mit Grundansprüchen, mittlerer sozioökonomischer Herkunft, regulärer Schullaufbahn aus einem Kanton mit durchschnittlichem Anteil Erwerbstätiger in den Berufskategorien ISCO 5 bis 7, durchschnittlicher Arbeitslosenquote, durchschnittlichem Anteil Schüler in Schultypen mit Grundansprüchen sowie unter statistischer Kontrolle des Schulmodells.

CH = ohne Migrationshintergrund  
MIG = mit Migrationshintergrund

grund wirkt sich erst dann negativ aus, wenn diese Schülerinnen und Schüler eine Klasse repetieren müssen.

### **6.5 Die Bedeutung der Maturitätsquote**

---

Die Maturitätsquote hat einen relevanten Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche mit 19 Jahren ausbildungslos sind. Je höher die Maturitätsquote in einem Kanton ist, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche ausbildungslos werden. Abbildung 6.8 illustriert diesen Zusammenhang anhand der Wahrscheinlichkeiten von Jugendlichen aus Schultypen mit Grundansprüchen.

Die grössten Auswirkungen hat eine Erhöhung der Maturitätsquote auf junge Frauen mit Migrationshintergrund. Bei einer Maturitätsquote von 10 Prozent bleiben rund 10 Prozent ausbildungslos. Bei einer Maturitätsquote von 30 Prozent verbleiben hingegen rund 38 Prozent der jungen Frauen

mit Migrationshintergrund und einem Schulabschluss mit Grundansprüchen ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II. Weniger betroffen sind Jugendliche ohne Migrationshintergrund sowie ganz allgemein Männer. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Mann aus einem Schultyp mit Grundansprüchen im Alter von 19 Jahren ausbildungslos ist, steigt mit zunehmender Maturitätsquote zwar ebenfalls an. Der Anstieg ist jedoch vergleichsweise moderat. Trotzdem bleibt bei einer Maturitätsquote von 30 Prozent jeder fünfte junge Mann ohne Migrationshintergrund nach dem Besuch eines Schultyps mit Grundansprüchen ausbildungslos.

Inwieweit dieser Effekt der Maturitätsquote auf das grosse schulische Bildungsangebot und den damit verbundenen geringen Stellenwert der Berufsbildung zurückzuführen ist, lässt sich anhand der vorliegenden Daten nicht abschliessend beantworten.





# 7 ■ Perspektiven

## 7.1 Kumulative Effekte

---

Neben der «Anschlussfähigkeit» der Schülerinnen und Schüler beziehungsweise der Tatsache, wie gut ihnen der Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung gelingt, und der «Ausbildungslosigkeit» umfassen die mittel- und langfristigen Effekte eines Bildungssystems auch motivationale und metakognitive Faktoren wie Selbstwirksamkeit, Problemlösekompetenz, Weiterbildungsmotivation oder auch die gesellschaftliche und politische Partizipation. Die Aufgabe von Bildungssystemen ist es nicht nur, ein grosses fachliches Wissen zu vermitteln. Ebenso wichtig ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ein zufriedenes Leben zu führen, ihre berufliche Zukunft positiv zu gestalten und sich in die Gesellschaft zu integrieren (Fend, 1981). Im Bildungsbericht der Schweiz werden diese Dimensionen mittel- und langfristiger Effekte von Bildung als kumulative Effekte bezeichnet. Kumulativ deshalb, weil nicht nur die Situation an einem bestimmten Zeitpunkt der Bildungslaufbahn, sondern die Effekte der Bildung auf verschiedene Aspekte des Lebens insgesamt betrachtet

werden (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 272).

Die zentrale Frage dieses Kapitels lautet: Wie stark beeinflusst die Bildungslaufbahn der Jugendlichen diese kumulativen Effekte? Führen Brüche in der Bildungslaufbahn wie Repetitionen, verzögerte Übertritte in die Sekundarstufe II oder Ausbildungslosigkeit dazu, dass Jugendliche unzufriedener sind, ihrer beruflichen Zukunft ängstlich gegenüberstehen und gesellschaftlich weniger integriert sind?

Bei der Erfassung kumulativer Effekte stösst man allerdings, angesichts des Alters der befragten Jugendlichen, die sich alle noch in der «Moratoriumsphase Jugend» befinden (Zinnecker, 2000), an Grenzen. Einerseits sind Einstellungen und Verhalten der 19-Jährigen noch wenig gefestigt und können sich situativ ändern. Andererseits stehen die staatstragenden, integrierenden, reflektierenden und selbstverwirklichenden Kompetenzen, die das Bildungssystem vermitteln soll, im Widerspruch zur Funktion der Jugend, gesellschaftliche Strukturen in Frage zu stellen und gegenüber konsoli-



dierten Werten zu opponieren. Eine Beschreibung kumulativer Effekte ist anhand der erhobenen Daten zwar möglich. Ein abschliessendes Urteil über die Wirkungen von Bildungslaufbahnen und Bildungssystemen scheint aber in vielen Fällen verfrüht.

Allgemein ist eine Beurteilung von Bildungssystemen anhand von kumulativen Effekten schwierig. Zu vielschichtig sind die Ursachen, die beispielsweise die Zufriedenheit der Jugendlichen beeinflussen, und zu lang ist die Zeitspanne zwischen der obligatorischen Schule und dem Zeitpunkt der Befragung, um Effekte von Bildungssystemen mit einer retrospektiven Befragung zu überprüfen. Sehr wohl möglich sind hingegen Aussagen darüber, wie die individuelle Bildungslaufbahn die Zufriedenheit der Jugendlichen, ihre Einschätzung der beruflichen Zukunft oder ihre gesellschaftlichen Integration beeinflusst.

Wie aus der soziologischen Lebensverlaufs-forschung bekannt ist, beeinflussen Erfahrungen und Entscheidungen, die während der Bildungslaufbahn gemacht werden, die nachfolgende Bildungslaufbahn. Zum einen determinieren Bildungsentscheidungen und schulische Selektionen den Handlungsspielraum für die weiteren Bildungswege. Zum anderen prägen Bildungserfahrungen die Einstellung zur Schule und zu den eigenen Fähigkeiten. Wurde die bisherige Schullauf-

bahn positiv erlebt, so steigert dies Leistungsmotivation, Lernbereitschaft und Selbstkonzept. Dies erhöht wiederum die Chancen, die weitere berufliche und schulische Laufbahn positiv zu gestalten. Insofern können über die Effekte der Bildungslaufbahn durchaus Rückschlüsse auf das Bildungssystem gezogen werden (Buchmann & Kriesi, 2010; Dietrich & Abraham, 2008, S. 76ff.; Hillmert, 2009).

Alle Analysen in diesem Kapitel werden mit der Stichprobe der stellungspflichtigen 19-jährigen Schweizer Männer durchgeführt. Dies ermöglicht, die kumulativen Effekte zwischen den Kantonen zu vergleichen. Zudem kann die Intelligenztestleistung als Kontrollvariable in die Modelle aufgenommen werden. Auf kantonaler Ebene wird zudem die Arbeitslosenquote als eine weitere Kontrollvariable untersucht. Es ist anzunehmen, dass die wirtschaftliche Situation im Kanton auch die kumulativen Effekte der Bildungslaufbahn beeinflusst. Je nach Konjunktur schätzen die Jugendlichen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt, aber auch ihre Lebenszufriedenheit unterschiedlich ein.

## 7.2 Zufriedenheit

---

### Lebenszufriedenheit

Wie zufrieden sind die Jugendlichen in der Schweiz? Dazu wurden den 19-jährigen Schweizer Männern im Fragebogen die bei-

den Aussagen «Ich bin mit meinem Leben zufrieden» und «In den meisten Bereichen entspricht mein Leben meinen Idealvorstellungen» vorgelegt<sup>29</sup>. Sie konnten diesen Aussagen auf einer vierstufigen Skala von «stimmt genau» bis «stimmt überhaupt nicht» zustimmen.

Wie Tabelle 7.1 zeigt, stimmen über 90 Prozent der Jugendlichen der Aussage «Ich bin mit meinem Leben zufrieden» mit «stimmt genau» oder «stimmt eher» zu. Über 80 Prozent der Jugendlichen finden, dass ihr Leben in den meisten Bereichen «genau» oder «eher» ihren Idealvorstellungen entspricht. Damit kann das positive Bild anderer Studien aus der Schweiz (z.B. Bertossa, Haltiner & Meyer Schweizer, 2008) bestätigt werden: Die 19-Jährigen sind grösstenteils zufrieden mit ihrem Leben.

Allerdings ist nahezu jeder Zehnte eher nicht oder überhaupt nicht zufrieden mit seinem Leben und für 17 Prozent der 19-

jährigen Schweizer Männer entspricht das Leben zurzeit nicht ihren Idealvorstellungen.

Um Erklärungsansätze zu finden, weshalb die einen Jugendlichen mit ihrem Leben äusserst zufrieden sind und andere nicht, wurde aus den beiden Aussagen zur Lebenszufriedenheit eine Skala gebildet. Dazu wurden den vier Antwortkategorien die Zahlen 10 («stimmt überhaupt nicht»), 20 («stimmt eher nicht»), 30 («stimmt eher») und 40 («stimmt genau») zugeordnet, und anschliessend wurde die durchschnittliche Zustimmung zu den beiden Aussagen berechnet.

In der Schweiz beträgt die durchschnittliche Lebenszufriedenheit 31,7 Punkte auf der «Skala der Lebenszufriedenheit». Das sind rund 6 Punkte über dem theoretischen Mittelwert von 25 Punkten. Zwischen den Kantonen der Schweiz gibt es jedoch durchaus Unterschiede in der durchschnittlichen Le-

Tabelle 7.1: Einschätzung der Lebenszufriedenheit

Item	stimmt überhaupt nicht («10»)	stimmt eher nicht («20»)	stimmt eher («30»)	stimmt genau («40»)
Ich bin mit meinem Leben zufrieden.	1%	8%	48%	43%
In den meisten Bereichen entspricht mein Leben meinen Idealvorstellungen.	2%	15%	63%	20%

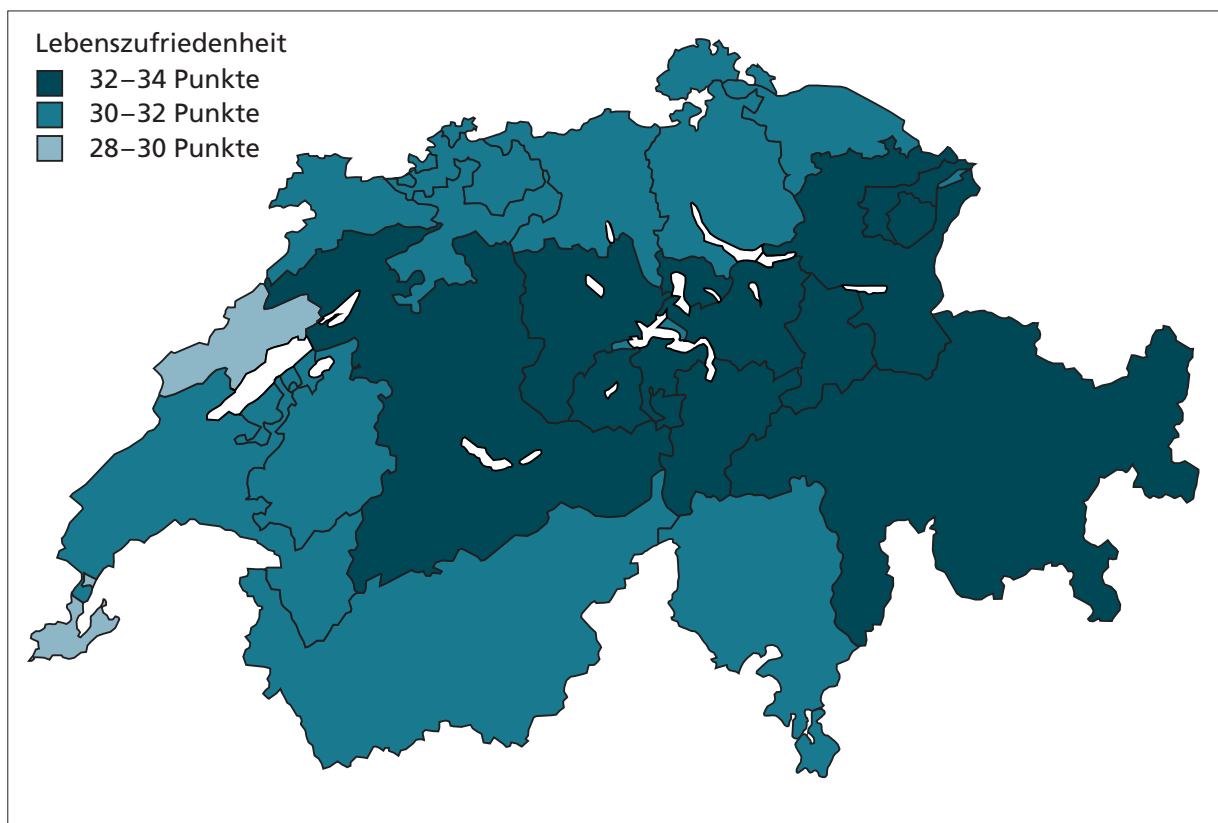
Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben  
n = 30 011

Lebenszufriedenheit. Abbildung 7.1 zeigt für jeden Kanton der Schweiz die durchschnittliche Lebenszufriedenheit der 19-jährigen Schweizer. Je dunkler ein Kanton eingefärbt ist, desto höher ist die Lebenszufriedenheit. Je heller ein Kanton eingefärbt ist, desto geringer ist die Lebenszufriedenheit der 19-Jährigen.

Wie Abbildung 7.1 zeigt, schätzen die jugendlichen Männer in der Zentral- und der Ostschweiz sowie im Kanton Bern ihre Lebenszufriedenheit etwas höher ein als in

den übrigen Kantonen. Am höchsten ist die Lebenszufriedenheit der Jugendlichen in den Kantonen Appenzell Innerrhoden (33 Punkte), Schwyz (32,7 Punkte) und Graubünden (32,7 Punkte). Eine durchschnittliche Lebenszufriedenheit unter 30 Punkten findet sich einzig in den Kantonen Neuenburg und Genf mit jeweils 29,5 Punkten. Die Differenz zwischen dem Kanton mit der tiefsten Lebenszufriedenheit und dem Kanton mit der höchsten Lebenszufriedenheit beträgt 3,2 Punkte. Diese Differenz ist mit einer Effektstärke  $d = 0.53$  mittelstark.

Abbildung 7.1: Lebenszufriedenheit der 19-jährigen Männer in der Schweiz



Anmerkungen: Durchschnittliche Lebenszufriedenheit in den Kantonen  
 Beispielitem: «Ich bin mit meinem Leben zufrieden.»  
 Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben:  $n = 29\,969$   
 Mittelwert (gesamte Schweiz):  $M = 31.7$  Punkte;  
 Standardabweichung:  $SD = 6.0$  Punkte

Von welchen Einflussfaktoren hängt nun die individuelle Lebenszufriedenheit ab? Von Interesse ist insbesondere, inwieweit sich die persönliche Schullaufbahn auf die Lebenszufriedenheit auswirkt. Zu erwarten ist beispielsweise, dass Jugendliche mit einem nahtlosen Übertritt in die Sekundarstufe II und einem erfolgreichen Bildungsverlauf mit 19 Jahren zufriedener sind als Jugendliche, die in ihrer Schulzeit viele Misserfolge erlebt haben (vgl. Kriesi & Buchmann, 2012).

Zur Erklärung der Lebenszufriedenheit wurde ein lineares Mehrebenenmodell geschätzt. Tabelle 7.2 zeigt die Ergebnisse dieser Regressionsanalysen.

In der ersten Spalte stehen die Variablen der Schullaufbahn, die individuellen Merkmale der Jugendlichen sowie die kantonale Arbeitslosenquote. In der zweiten Spalte sind die Regressionskoeffizienten ( $b$ ) mit ihrem Standardfehler ( $se$ ) aufgeführt. Der Regressionskoeffizient beschreibt, wie stark sich die abhängige Variable «Lebenszufriedenheit» ändert, wenn die betreffende erklärende Variable um eine Einheit ansteigt. Ein positiver Koeffizient deutet auf einen positiven Effekt, ein negativer Koeffizient auf einen negativen Effekt hin. In der dritten Spalte ist zudem der standardisierte Regressionskoeffizient ( $\beta$ ) angegeben. Der standardisierte Regressionskoeffizient erlaubt die Stärke der Effekte der verschie-

denen Variablen zu vergleichen. Je grösser der standardisierte Regressionskoeffizient ist, desto grösser ist der Einfluss der betreffenden Variable auf die Lebenszufriedenheit.

**Individuelle Merkmale** – Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien sind mit ihrem Leben weniger zufrieden als Jugendliche mit mittlerer sozioökonomischer Herkunft. Die sozioökonomische Herkunft der Jugendlichen hat unter Kontrolle der Schullaufbahn und des kognitiven Potenzials jedoch nur einen geringen Effekt auf die Lebenszufriedenheit. Die Intelligenztestleistung hat keinen statistisch signifikanten Effekt auf die Lebenszufriedenheit.

**Schullaufbahn** – Die Ausbildung auf der Sekundarstufe II hat keinen statistisch signifikanten Effekt auf die Lebenszufriedenheit der Jugendlichen. Jugendliche mit Berufsbildung sind gleich zufrieden wie Jugendliche mit Allgemeinbildung. Deutlich unzufriedener mit ihrem Leben sind hingegen 19-Jährige, die gar keine Ausbildung auf der Sekundarstufe II absolvieren. Sie beurteilen ihre Lebenszufriedenheit 2,34 Punkte ( $\beta^s = -0.11$ ) tiefer als Jugendliche, die auf der Sekundarstufe II eine Allgemeinbildung besucht haben.

Ebenfalls einen Effekt auf die Lebenszufriedenheit hat der Wechsel von der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II.

Tabelle 7.2: Modell zur Erklärung der Lebenszufriedenheit

	b	se	$\beta$
<b>Individuelle Merkmale</b>			
Sozioökonomisch benachteiligte Herkunft [Ref: mittlere Herkunft]	-0.36***	0.11	-0.03
Sozioökonomisch privilegierte Herkunft [Ref: mittlere Herkunft]	-0.13	0.14	-0.01
Intelligenztestleistung	0.00	0.00	-0.01
<b>Schullaufbahn</b>			
Sekundarstufe II: Berufsbildung [Ref: Allgemeinbildung]	-0.01	0.09	0.00
Sekundarstufe II: ausbildungslos [Ref: Allgemeinbildung]	-2.34***	0.34	-0.11
Direkter Übertritt in die Sekundarstufe II	1.47***	0.22	0.07
Sekundarstufe I: Sonder- oder Kleinklasse [Ref: erweiterte Ansprüche]	-0.92*	0.44	-0.02
Sekundarstufe I: Schultyp mit Grundansprüchen [Ref: erweiterte Ansprüche]	-0.33**	0.11	-0.03
Primarschule: Akzeleration [Ref: reguläre Schullaufbahn]	0.11	0.72	0.00
Primarschule: Repetition [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.05	0.13	-0.00
Primarschule: Sonderklasse [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.95***	0.13	-0.03
Primarschule: mehrfach abweichende Schullaufbahn [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.89***	0.17	-0.03
<b>Kantonale Merkmale</b>			
Arbeitslosenquote	-0.59 <sup>1</sup>	0.08	-0.10
Konstante	30.87	0.24	
Variable Effekte (Jugendliche)	34.44		
Variable Effekte (Kantone)	0.20		
R <sup>2</sup>	3.8%		

Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben:

n (Level-1) = 29 969; n (Level-2) = 26

Methode: lineare Mehrebenenanalyse mit 10 Imputationen

abhängige Variable: Lebenszufriedenheit [Range: 10–40]

stetige Variablen im Mittelwert zentriert

+ p < .10, \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001

<sup>1</sup> = Das Signifikanzniveau der kantonalen Variablen wird nicht angegeben, da nicht auf eine Grundgesamtheit geschlossen wird.

Gelingt dieser Übertritt direkt, so sind die Jugendlichen mit 19 Jahren zufriedener, als wenn sie zuerst eine Zwischenlösung besucht haben.

Der Einfluss der Schullaufbahn während der Primarschule und während der Sekundarstufe I auf die Lebenszufriedenheit der 19-Jährigen ist teilweise statistisch signifikant. So schätzen Jugendliche, die während der Primarschule eine Sonderklasse besuchten oder mehrmals eine Klasse wiederholt haben, ihre Lebenszufriedenheit tiefer ein als Jugendliche mit regulärer Schullaufbahn. Die Effekte sind allerdings klein ( $\beta = -0.03$ ).

**Arbeitsmarkt** – Auf kantonaler Ebene beeinflusst die wirtschaftliche Lage die Lebenszufriedenheit der Jugendlichen. Je geringer die Arbeitslosenquote beziehungsweise je besser die Konjunktur im Kanton ist, desto zufriedener sind die Jugendlichen. Dieser Zusammenhang konnte auch in ökonomischen Studien belegt werden (Frey & Frey Marti, 2010; Stutzer, 2003; Winkelmann & Winkelmann, 1998) und erklärt in den vorliegenden Analysen 68 Prozent der kantonalen Unterschiede.

In konjunkturell guten Zeiten steigen die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die Löhne steigen, die Zukunftsaussichten werden positiver und gleichzeitig offener eingeschätzt, die sozial und medial verbreitete

Stimmung in der Gesellschaft wird allgemein besser. Dies wirkt sich auch positiv auf die Lebenszufriedenheit der Jugendlichen aus.

Insgesamt haben insbesondere die Bildungslaufbahn auf der Sekundarstufe II sowie die ökonomische Situation im Kanton einen prägenden Einfluss auf die Lebenszufriedenheit der 19-Jährigen. Allerdings ist die Erklärungskraft des Modells bescheiden ( $R^2 = 3,8\%$ ). Obwohl das Modell zur Erklärung der Lebenszufriedenheit sehr umfassend ist, können lediglich rund 4 Prozent der Unterschiede mit den berücksichtigten Variablen erklärt werden.

Ein Grund dafür könnte sein, dass den Jugendlichen das Leben mit 19 Jahren noch sehr offen und veränderbar erscheint. Die Bildungskarriere ist in vielen Fällen noch nicht abgeschlossen und die langfristigen Folgen einer bestimmten Ausbildung sind noch nicht festgeschrieben. Zudem lassen sich Jugendliche bei der Beurteilung ihrer Lebenszufriedenheit stark von der momentanen Situation in der Ausbildung oder am Arbeitsplatz leiten. Werden Jugendliche in Ausbildung oder Beruf gefordert, aber nicht überfordert, und ist das Verhältnis mit den Lehrpersonen sowie die Beziehung mit den Eltern gut, so steigt unabhängig von der Bildungslaufbahn die Lebenszufriedenheit (Bertossa et al., 2008; Kriesi & Buchmann, 2012).

### Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn

Zur Erfassung der Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn wurden den Jugendlichen im Fragebogen fünf Aussagen zur Beurteilung der Bildungslaufbahn vorgelegt, die verschiedene Aspekte des Interesses, der Freude und der Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn abdecken. Eine Aussage lautete beispielsweise «Meine bisherige schulische und/oder berufliche Laufbahn hat mir Freude bereitet», eine andere «Meine bisherige schulische und/oder berufliche Laufbahn entspricht meinen Wünschen». Die Jugendlichen konnten den Aussagen auf einer vierstufigen Skala mit «stimmt genau» «stimmt eher», «stimmt eher nicht» oder mit «stimmt überhaupt nicht» zustimmen.

Wie Tabelle 7.3 zeigt, ist der grösste Teil der Jugendlichen sehr zufrieden mit ihrer

bisherigen Bildungslaufbahn. Zwischen 38 und 47 Prozent der Jugendlichen stimmen den vorgelegten Aussagen mit «stimmt genau» zu. Den Aussagen eher oder überhaupt nicht zustimmen können zwischen 10 und 18 Prozent der Jugendlichen.

Für den kantonalen Vergleich wurden die Einschätzungen der Jugendlichen zu einer Skala zusammengefasst. Dazu wurden den vier Antwortkategorien die Zahlen 10 («stimmt überhaupt nicht»), 20 («stimmt eher nicht»), 30 («stimmt eher») und 40 («stimmt genau») zugeordnet.

Abbildung 7.2 zeigt für jeden Kanton der Schweiz die durchschnittliche Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn der 19-jährigen Schweizer. Je dunkler ein Kanton eingefärbt ist, desto höher ist die Zufriedenheit, je heller ein Kanton eingefärbt ist, desto ge-

Tabelle 7.3: Einschätzung der Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn

Item	stimmt überhaupt nicht («10»)	stimmt eher nicht («20»)	stimmt eher («30»)	stimmt genau («40»)
Meine bisherige schulische und/oder berufliche Laufbahn ...				
- entsprach meinen Interessen.	2%	8%	43%	47%
- hat mir Freude bereitet.	2%	10%	48%	40%
- entspricht meinen Fähigkeiten.	2%	7%	46%	45%
- verlief zu meiner Zufriedenheit.	3%	12%	45%	40%
- entspricht meinen Wünschen.	4%	14%	44%	38%

Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben  
n = 30 021

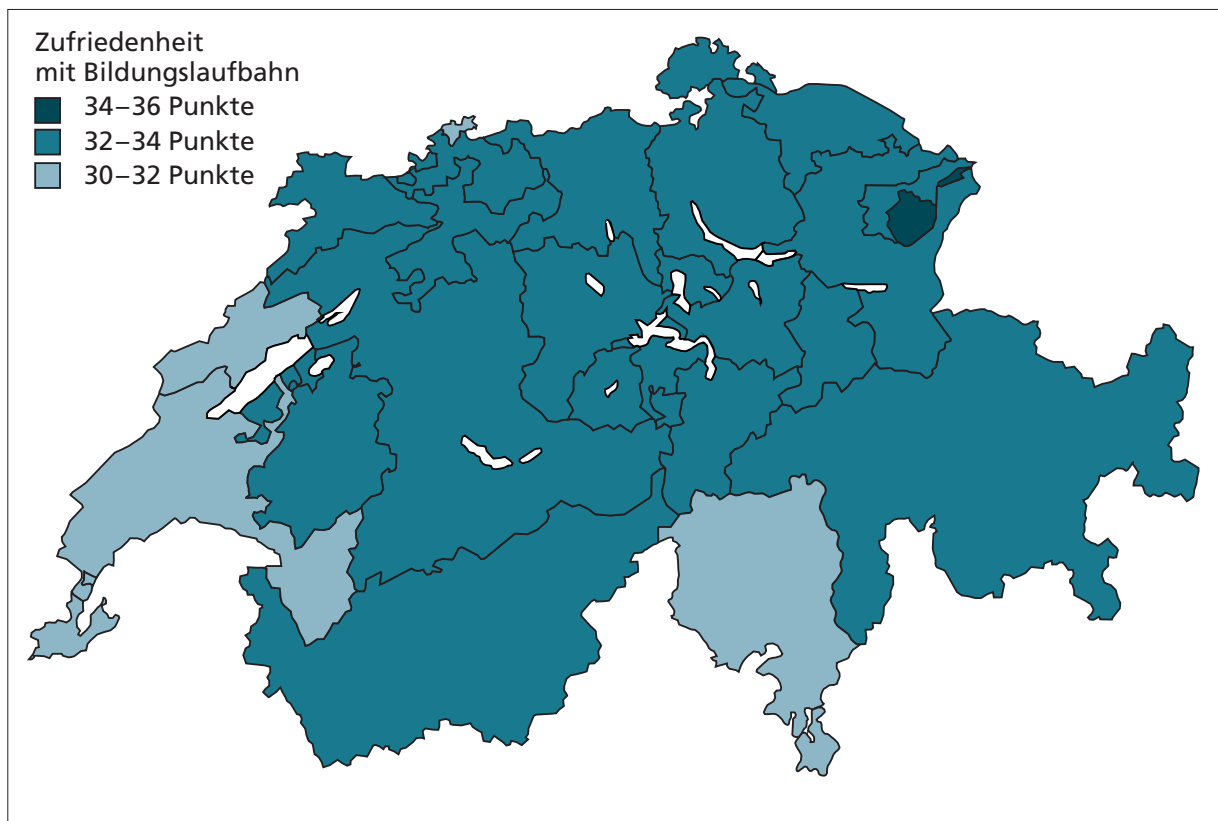
ringer ist die Zufriedenheit der 19-Jährigen mit der Bildungslaufbahn.

Die Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn wird im gesamtschweizerischen Durchschnitt mit 32,7 Punkten beurteilt. Das heisst, die Jugendlichen sind insgesamt zufrieden bis sehr zufrieden mit ihrer bisherigen schulischen und/oder beruflichen Laufbahn. Wie Abbildung 7.2. zeigt, gibt es auf kantonaler Ebene jedoch Unterschiede. Im Kanton Appenzell Innerrhoden (34,4

Punkte) ist die Zufriedenheit der Jugendlichen mit ihrer Bildungslaufbahn am grössten, im Kanton Genf (30,7 Punkte) am tiefsten. Diese Differenz ist mit einer Effektstärke von  $d = 0.58$  mittelgross.

Gesamtschweizerisch fallen die Unterschiede zwischen den Sprachregionen auf. Im Durchschnitt sind die Jugendlichen in der Deutschschweiz zufriedener mit ihrer Bildungslaufbahn als in der Romandie und im Tessin. Zwei Kantone fallen allerdings

Abbildung 7.2: Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn der 19-jährigen Männer in der Schweiz



Anmerkungen: Durchschnittliche Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn in den Kantonen  
Beispielitem: «Meine bisherige schulische und/oder berufliche Laufbahn entspricht meinen Interessen»  
Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben:  $n = 30\,021$   
Mittelwert (gesamte Schweiz):  $M = 32.7$  Punkte;  
Standardabweichung:  $SD = 6.4$  Punkte



aus diesem sprachregionalen Muster. Zum einen der Kanton Basel-Stadt mit der schweizweit zweittiefsten Zufriedenheit (31,2 Punkte). Zum andern der Kanton Freiburg, in dem die Jugendlichen mit ihrer Bildungslaufbahn sehr zufrieden sind (33 Punkte).

Die Beurteilung der Schullaufbahn kann auch als ein Feedback der Jugendlichen ans Bildungssystem verstanden werden. Eine positive Beurteilung der Bildungslaufbahn ist Ausdruck für einen als passend erlebten Selektionsprozess und für eine Ausbildung, die als befriedigend und motivierend erlebt wurde. Der kantonale Vergleich zeigt, dass die Jugendlichen mit ihrer Bildungslaufbahn in jenen Kantonen zufriedener sind, in denen die Maturitätsquote eher tief ist und wenige Jugendliche ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II bleiben. Dies legt den Schluss nahe, dass Jugendliche ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II ihre Bildungslaufbahn unzufriedener einschätzen als Jugendliche mit Ausbildung. Ob das zutrifft, kann jedoch nicht mit kantonalen Vergleichen, sondern muss auf individueller Ebene beantwortet werden.

Auf individueller Ebene ist die «Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn» ein Indikator für die Übereinstimmung zwischen der eigentlich aspirierten und der tatsächlich realisierten Bildungslaufbahn. Stimmen aspirierte und realisierte Bildungslaufbahn

überein, so ist die Identifikation mit der Ausbildung und die Lernmotivation hoch, was als eine gute Grundlage für das lebenslange Lernen gilt (Achtenhagen & Lempert, 2000). Umgekehrt bedeutet eine negative Beurteilung der eigenen Bildungslaufbahn, dass die Erwartungen in die schulische Karriere nicht erfüllt wurden.

Die Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn muss somit in Relation zu den Bildungsaspirationen interpretiert und beurteilt werden. Diese unterscheiden sich je nach sozioökonomischer Herkunft der Jugendlichen.

Tabelle 7.4 zeigt die durchschnittliche Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn nach sozioökonomischer Herkunft der Jugendlichen und nach der realisierten Ausbildung auf der Sekundarstufe II. Angegeben sind jeweils die Mittelwerte der Skala «Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn», die maximal zwischen 10 und 40 Punkten variieren kann. In Klammern stehen die Standardfehler der Mittelwerte.

Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Familien haben die grösste Zufriedenheit mit ihrer Bildungslaufbahn, wenn sie auf der Sekundarstufe II eine Allgemeinbildung, beispielsweise ein Gymnasium, besuchen oder besucht haben (33,1 Punkte). Haben sie auf der Sekundarstufe II eine Berufsbildung absolviert, beurteilen sie ihre

Zufriedenheit statistisch signifikant tiefer (32,5 Punkte).

Jugendliche mit mittlerer oder mit benachteiligter sozioökonomischer Herkunft hingegen sind zufriedener mit ihrer Bildungslaufbahn, wenn sie auf der Sekundarstufe II eine Berufsbildung gemacht haben als wenn sie eine Allgemeinbildung besucht haben.

Allgemein schätzen sich Jugendliche, die auf der Sekundarstufe II eine Berufsbildung gemacht haben (33,3 Punkte), etwas zufriedener ein als Jugendliche, die eine Allgemeinbildung besucht haben (32,9 Punkte). Die Unterschiede sind allerdings unbedeutend klein ( $d = .06$ ). Deutlich unzufriedener hingegen sind Jugendliche, die auf der Sekundarstufe II keine Ausbildung abgeschlossen haben (27,9 Punkte;  $d = 0.85$ ). Unabhängig von der sozioökonomischen Herkunft besteht für Jugendliche

ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II eine grosse Diskrepanz zwischen der gewünschten und der realisierten Schullaufbahn.

Zur Erklärung der Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn wurde ein lineares Mehrebenenmodell geschätzt. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse sind in Tabelle 7.5 dargestellt.

**Individuelle Merkmale** – Jugendliche mit sozioökonomisch mittlerer Herkunft sind mit ihrer Bildungslaufbahn zufriedener als Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten oder privilegierten Familien. Bei beiden sozialen Gruppen gibt es offenbar Unterschiede zwischen der gewünschten, aspirierten Bildungslaufbahn und der realisierten. Die Effekte der sozialen Herkunft sind allerdings vergleichsweise gering. Einen statistisch signifikanten Effekt auf die Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn

Tabelle 7.4: Durchschnittliche Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn nach sozioökonomischer Herkunft

Sozioökonomische Herkunft	Allgemeinbildung	Berufsbildung	Keine Ausbildung
privilegiert	33.1 (0.10)	32.5 (0.14)	27.8 (0.38)
mittel	32.8 (0.09)	33.4 (0.05)	28.4 (0.23)
benachteiligt	32.2 (0.23)	33.3 (0.08)	27.1 (0.29)
<b>Total</b>	<b>32.9 (0.06)</b>	<b>33.3 (0.04)</b>	<b>27.9 (0.16)</b>

Tabelle 7.5: Modell zur Erklärung der Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn

	b	se	$\beta$
<b>Individuelle Merkmale</b>			
Sozioökonomisch benachteiligte Herkunft [Ref: mittlere Herkunft]	-0.15 <sup>+</sup>	0.09	-0.01
Sozioökonomisch privilegierte Herkunft [Ref: mittlere Herkunft]	-0.29 <sup>*</sup>	0.10	-0.02
Intelligenztestleistung	0.01 <sup>***</sup>	0.00	0.03
<b>Schullaufbahn</b>			
Sekundarstufe II: Berufsbildung [Ref: Allgemeinbildung]	0.56 <sup>***</sup>	0.09	0.04
Sekundarstufe II: ausbildungslos [Ref: Allgemeinbildung]	-4.20 <sup>***</sup>	0.15	-0.19
Direkter Übertritt in die Sekundarstufe II	1.75 <sup>***</sup>	0.13	0.08
Sekundarstufe I: Sonder- oder Kleinklasse [Ref: erweiterte Ansprüche]	-0.32	0.30	-0.01
Sekundarstufe I: Schultyp mit Grundansprüchen [Ref: erweiterte Ansprüche]	-0.14	0.09	-0.01
Primarschule: Akzeleration [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.52	0.48	-0.01
Primarschule: Repetition [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.52 <sup>***</sup>	0.15	-0.02
Primarschule: Sonderklasse [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.90 <sup>***</sup>	0.18	-0.03
Primarschule: mehrfach abweichende Schullaufbahn [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.90 <sup>***</sup>	0.22	-0.02
<b>Kantonale Merkmale</b>			
Arbeitslosenquote	-0.43 <sup>1</sup>	0.07	-0.03
Konstante	31.38	0.16	
Variable Effekte (Jugendliche)	37.59		
Variable Effekte (Kantone)	0.06		
R <sup>2</sup>	7.5%		

Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben:  
n (Level-1) = 30 021; n (Level-2) = 26  
Methode: lineare Mehrebenenanalyse mit 10 Imputationen  
abhängige Variable: Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn [Range: 10–40]  
stetige Variablen im Mittelwert zentriert  
<sup>+</sup> p < .10, <sup>\*</sup> p < .05, <sup>\*\*</sup> p < .01, <sup>\*\*\*</sup> p < .001  
<sup>1</sup> = Das Signifikanzniveau der kantonalen Variablen wird nicht angegeben, da nicht auf eine Grundgesamtheit geschlossen wird.

hat auch die Intelligenz der Jugendlichen. Je höher die Intelligenz beziehungsweise je besser die Leistung im Intelligenztest ist, desto zufriedener sind die Jugendlichen mit ihrer Bildungslaufbahn. Dieser Effekt gilt unabhängig von der tatsächlich realisierten Bildungslaufbahn.

**Schullaufbahn** – Die Ausbildung auf der Sekundarstufe II beeinflusst, wie die Jugendlichen die Bildungslaufbahn rückblickend beurteilen. Grundsätzlich beurteilen Jugendliche mit Berufsbildung ihre Bildungslaufbahn etwas positiver als Jugendliche mit Allgemeinbildung ( $\beta = 0.04$ ).

Deutlich unzufriedener mit ihrer Bildungslaufbahn sind Jugendliche ohne nachobligatorische Ausbildung ( $\beta = -0.19$ ) sowie Jugendliche, die nach der obligatorischen Schule nicht direkt in die Sekundarstufe II eingetreten sind ( $\beta = 0.08$ ). Dies zeigt, welche Bedeutung die Jugendlichen einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II für einen erfolgreichen Einstieg in eine spätere Berufstätigkeit sowie für die eigene Identitätsentwicklung beimessen. Eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II ist in der Schweiz heute eine soziale Norm. Eine Abweichung von dieser Norm, vom «Weg der Mehrheit», empfinden Jugendliche in der Regel als problematisch.

Die Schullaufbahn während der obligatorischen Schule spielt bei der retrospektiven

Beurteilung der Bildungslaufbahn hingegen nur eine untergeordnete Rolle. Abweichungen von der regulären Schullaufbahn führen zwar auch dazu, dass die Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn selbst Jahre später noch statistisch signifikant tiefer eingeschätzt wird. Im Vergleich zu den Variablen der nachobligatorischen Schullaufbahn ist der Einfluss jedoch gering.

**Arbeitsmarkt** – Auf kantonaler Ebene beeinflusst die wirtschaftliche Konjunktur die Einschätzungen der Jugendlichen. In Kantonen mit wirtschaftlichen Problemen und hoher Arbeitslosigkeit wird die realisierte Bildungslaufbahn kritischer eingeschätzt als in wirtschaftlich prosperierenden Kantonen.

### 7.3 Berufliche Integration

---

#### Leistungsmotivation

Die Leistungsmotivation der Jugendlichen wurde mit einer auf Moddick (1977) zurückgehenden Skala zur zukunftsbezogenen Leistungsmotivation erfasst. Mit fünf Aussagen wurden die wesentlichen Aspekte der Leistungsmotivation, nämlich Ehrgeiz, Beharrlichkeit und Ausdauer (Persistenz), umschrieben. Eine Aussage lautete beispielsweise «Andere finden, dass ich mehr arbeite als nötig ist», eine andere «Meine Freunde und Bekannten halten mich für fleissig». Die Jugendlichen konnten den Aussagen auf einer vierstufigen Skala mit

«stimmt genau», «stimmt eher», «stimmt eher nicht» oder mit «stimmt überhaupt nicht» zustimmen.

(«stimmt überhaupt nicht»), 20 («stimmt eher nicht»), 30 («stimmt eher») und 40 («stimmt genau») zugeordnet.

Tabelle 7.6 zeigt, wie die Jugendlichen den einzelnen Aussagen zugestimmt haben. Den meisten Aussagen stimmen rund drei Viertel der Jugendlichen mit «stimmt eher» oder «stimmt genau» zu. Anders ist die Zustimmung zum ersten und zum letzten Item. Während die Mehrheit (54%) der 19-jährigen Männer der Aussage «Andere finden, dass ich mehr arbeite als nötig ist» eher oder überhaupt nicht zustimmen können, ist die Zustimmung zum letzten Item «Ich bin ehrgeizig» mit 87 Prozent am grössten.

Abbildung 7.3 zeigt für jeden Kanton der Schweiz die durchschnittliche Selbsteinschätzung der Leistungsmotivation der 19-jährigen Schweizer Männer. Je dunkler ein Kanton eingefärbt ist, desto höher ist die Zufriedenheit, je heller ein Kanton eingefärbt ist, desto geringer ist die Zufriedenheit der 19-Jährigen mit der Bildungslaufbahn.

Wie die Karte zeigt, liegt die durchschnittliche Leistungsmotivation in den meisten Kantonen zwischen 28 und 30 Punkten (gesamtschweizerischer Mittelwert  $M = 29,1$  Punkte). In zwei Kantonen beurteilen die Jugendlichen ihre Leistungsmotivation durchschnittlich mit 30 oder mehr Punkten: Im Kanton Uri (30,0 Punkte) und im Kanton

Für den kantonalen Vergleich wurden die Einschätzungen der Jugendlichen zu einer Skala zusammengefasst. Dazu wurden den vier Antwortkategorien die Zahlen 10

Tabelle 7.6: Einschätzung der Leistungsmotivation

Item	stimmt überhaupt nicht («10»)	stimmt eher nicht («20»)	stimmt eher («30»)	stimmt genau («40»)
Andere finden, dass ich mehr arbeite als nötig ist.	13%	41%	33%	14%
Mir scheint es erstrebenswert, in der Gesellschaft weiterzukommen.	3%	15%	58%	25%
Meine Freunde und Bekannten halten mich für fleissig.	5%	24%	51%	20%
Meistens habe ich viel zu tun.	2%	17%	51%	29%
Ich bin ehrgeizig.	2%	15%	48%	34%

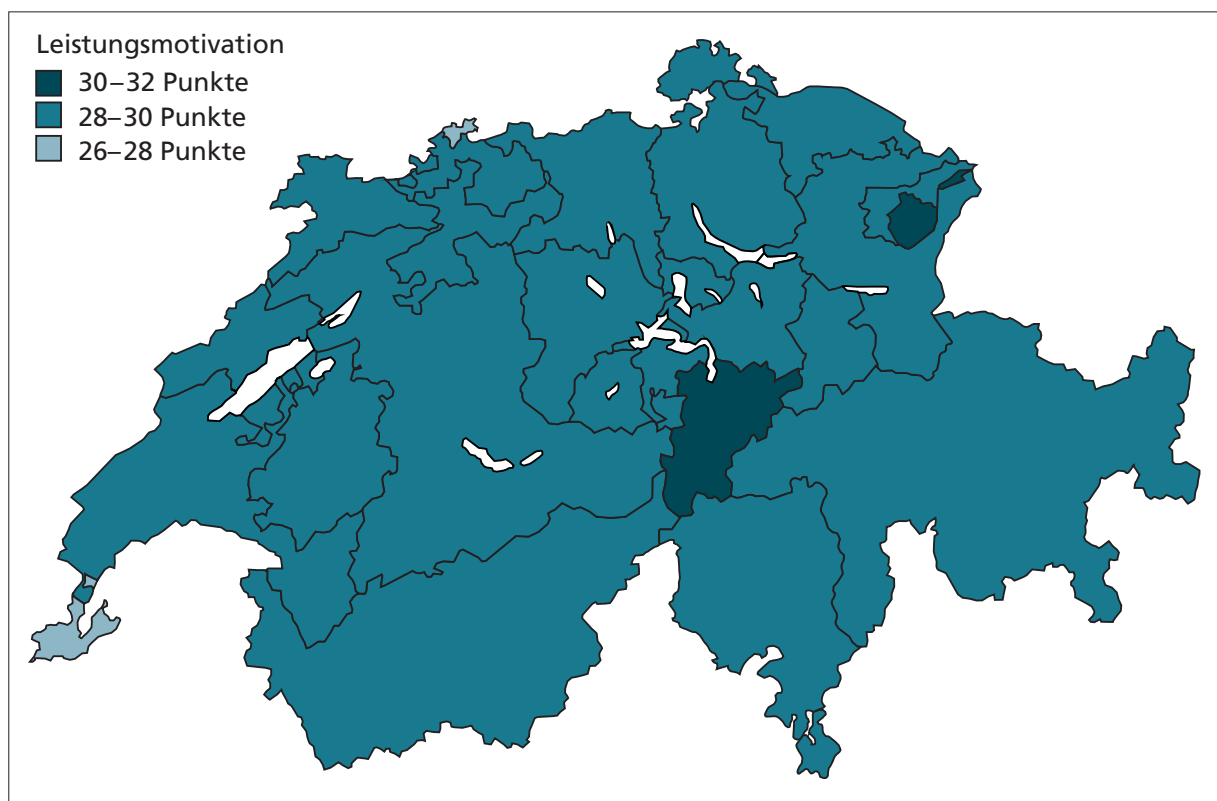
Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige  
n = 30 061

Appenzell Innerrhoden (30,3 Punkte). Am tiefsten beurteilen die Jugendlichen in den Kantonen Genf (27,9 Punkte) und Basel-Stadt (27,3 Punkte) ihre Leistungsmotivation. Diese kantonalen Unterschiede sind schwierig zu interpretieren. Möglich ist, dass die Jugendlichen in den eher ländlich geprägten Kantonen motivierter sind, Leistungen zu erbringen als in den städtischen Kantonen Genf und Basel-Stadt. Wahrscheinlicher ist jedoch, dass Jugendliche die Begriffe «Leistung» und «Leistungsmotivation» je nach Urbanisierungsgrad eines Kan-

tons unterschiedlich bewerten. Mit dieser Interpretation widerspiegeln die kantonalen Mittelwerte eher die Einstellungen der Jugendlichen gegenüber Werten wie «Leistung» und «Arbeit».

Die Regressionsanalyse zur Erklärung der Leistungsmotivation unterstützt diese Interpretation (Tabelle 7.7). In der ersten Spalte der Tabelle 7.7 sind die Variablen der Schullaufbahn, die individuellen Merkmale der Jugendlichen sowie die kantonale Arbeitslosenquote aufgeführt. In der zwei-

Abbildung 7.3: Durchschnittliche Leistungsmotivation der 19-jährigen Männer in der Schweiz



Anmerkungen: Durchschnittliche Leistungsmotivation in den Kantonen  
 Beispielitem: «Andere finden, dass ich mehr arbeite als nötig ist.»  
 Stichprobe: Stellungspflichtige ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben: n = 30 061  
 Mittelwert (gesamte Schweiz): M = 29.1 Punkte;  
 Standardabweichung: SD = 5.6 Punkte

Tabelle 7.7: Modell zur Erklärung der Leistungsmotivation

	b	se	$\beta$
<b>Individuelle Merkmale</b>			
Sozioökonomisch benachteiligte Herkunft [Ref: mittlere Herkunft]	-0.26*	0.09	-0.02
Sozioökonomisch privilegierte Herkunft [Ref: mittlere Herkunft]	-0.38**	0.11	-0.03
Intelligenztestleistung	-0.02***	0.00	-0.05
<b>Schullaufbahn</b>			
Sekundarstufe II: Berufsbildung [Ref: Allgemeinbildung]	1.99***	0.11	0.17
Sekundarstufe II: ausbildungslos [Ref: Allgemeinbildung]	0.08	0.15	0.00
Direkter Übertritt in die Sekundarstufe II	1.31***	0.14	0.07
Sekundarstufe I: Sonder- oder Kleinklasse [Ref: erweiterte Ansprüche]	-0.46*	0.23	-0.01
Sekundarstufe I: Schultyp mit Grundansprüchen [Ref: erweiterte Ansprüche]	0.33***	0.09	0.03
Primarschule: Akzeleration [Ref: reguläre Schullaufbahn]	0.28	0.45	0.00
Primarschule: Repetition [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.05	0.10	0.00
Primarschule: Sonderklasse [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.36*	0.16	-0.01
Primarschule: mehrfach abweichende Schullaufbahn [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.34*	0.15	-0.01
<b>Kantonale Merkmale</b>			
Arbeitslosenquote	-0.21 <sup>1</sup>	0.05	-0.04
Konstante	26.74	0.14	
Variable Effekte (Jugendliche)	29.43		
Variable Effekte (Kantone)	0.04		
R <sup>2</sup>	5.0%		

Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben:  
n (Level-1) = 30 061; n (Level-2) = 26  
Methode: lineare Mehrebenenanalyse mit 10 Imputationen  
abhängige Variable: Leistungsmotivation [Range: 10–40]  
stetige Variablen im Mittelwert zentriert  
+ p < .10, \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001  
<sup>1</sup> = Das Signifikanzniveau der kantonalen Variablen wird nicht angegeben, da nicht auf eine Grundgesamtheit geschlossen wird.

ten Spalte sind die Regressionskoeffizienten (b) mit ihrem Standardfehler (se) aufgeführt. Der Regressionskoeffizient beschreibt, wie stark sich die «Leistungsmotivation» ändert, wenn die betreffende erklärende Variable um eine Einheit ansteigt. Ein positiver Koeffizient deutet auf eine positive, ein negativer Koeffizient auf eine negative Veränderung hin. In der dritten Spalte ist zudem der standardisierte Regressionskoeffizient ( $\beta$ ) angegeben. Der standardisierte Regressionskoeffizient erlaubt, die Stärke der Effekte der verschiedenen Variablen zu vergleichen. Je grösser der standardisierte Regressionskoeffizient ist, desto grösser ist der Einfluss der betreffenden Variablen auf die Leistungsmotivation.

**Individuelle Merkmale** – Jugendliche mit sozioökonomisch mittlerer Herkunft schätzen ihre Leistungsmotivation statistisch signifikant höher ein als Jugendliche mit sozioökonomisch benachteiligter oder privilegiertem Herkunft. Die Intelligenz hat einen negativen Effekt auf die Beurteilung der eigenen Leistungsmotivation. Das lässt die Interpretation zu, dass sich Jugendliche mit zunehmender Intelligenz weniger anstrengen und weniger Leistung erbringen müssen. Allerdings lässt sich bei diesem Effekt kaum abschliessend beurteilen, ob er aufgrund tatsächlicher Unterschiede in der Leistungsmotivationszustand kommt oder ob eher eine unterschiedliche Bewertung des Begriffs Leistungsmotivation vorliegt.

**Schullaufbahn** – Die Leistungsmotivation der Jugendlichen mit Berufsbildung ist wesentlich grösser als diejenige der Jugendlichen, die eine Allgemeinbildung besuchen oder bereits abgeschlossen haben ( $\beta = 0.17$ ). Die Leistungsmotivation der Ausbildungslosen unterscheidet sich hingegen nicht von der Leistungsmotivation der Jugendlichen mit Allgemeinbildung. Diese Ergebnisse lassen zweierlei Schlussfolgerungen zu. Erstens schätzen sich Ausbildungslose als nicht weniger motiviert ein, Leistung zu erbringen, als Jugendliche mit Ausbildung auf der Sekundarstufe II. Falls man von einem Zusammenhang zwischen selbsteingeschätzter und tatsächlicher Leistungsmotivation ausgeht, dann sind ausbildungslose Jugendliche nicht in erster Linie deshalb ohne Ausbildung, weil sie sich nicht genügend engagieren wollen, sondern weil sie keine passende Lehrstelle finden. Zweitens scheinen Jugendliche in Berufsausbildungen eher leistungsorientiert zu sein als Jugendliche in Allgemeinbildungen. Inwieweit diese Unterschiede auf die unterschiedlichen Ausbildungen auf der Sekundarstufe II zurückzuführen sind, kann anhand der vorliegenden Daten nicht beantwortet werden. Ebenso plausibel ist die Annahme, dass sich Jugendliche mit beruflichen Ausbildungen in einer anderen Lebensphase befinden als Jugendliche in Allgemeinbildungen. Jugendliche mit Berufsbildung haben ihre Ausbildung mit 19 Jahren bereits abgeschlossen oder stehen kurz davor. Es ist sehr



wahrscheinlich, dass «Leistungsmotivation» bei Jugendlichen, die kurz vor dem Eintritt in die Erwerbstätigkeit stehen, eine Eigenschaft ist, die stärker gefordert ist und eine positivere Bedeutung hat als bei Jugendlichen in den schulischen Allgemeinbildungen.

Auch Jugendliche, die nach der obligatorischen Schule direkt in die Sekundarstufe II einsteigen, beurteilen sich selbst als motivierter, Leistung zu erbringen, als Jugendliche, die nach der Schule zuerst eine Zwischenlösung besuchen. Die Schullaufbahn während der obligatorischen Schule ist zwar teilweise statistisch signifikant. Unter Kontrolle des IQ hat die Schullaufbahn jedoch keinen massgeblichen Effekt darauf, wie die Jugendlichen ihre Leistungsmotivation einschätzen.

**Arbeitsmarkt** – Der Effekt der kantonalen Arbeitslosenquote ist negativ. Das heisst, je höher die Arbeitslosigkeit in einem Kanton ist, desto tiefer schätzen Jugendliche ihre Leistungsmotivation ein. Gut möglich, dass die wirtschaftliche Lage in einem Kanton – und damit die beruflichen Chancen – die Leistungsmotivation der Jugendlichen beeinflussen.

### **Chancen auf dem Arbeitsmarkt**

Nach der Berufsbildung treten die meisten Jugendlichen in den Arbeitsmarkt ein. Den meisten Jugendlichen mit einer nachobli-

gatorischen Ausbildung gelingt dieser Schritt problemlos. Dies ist zu einem grossen Teil auf das effektive duale Berufsbildungssystem in der Schweiz zurückzuführen, das sich als besonders erfolgreich bei der Integration der Jugendlichen in den Arbeitsmarkt erweist (Konietzka, 2010; Schellenbauer et al., 2010). Trotzdem gilt der Übergang von einer Ausbildung in den Arbeitsmarkt allgemein als eine kritische Phase im beruflichen Werdegang (Dietrich & Abraham, 2008). Problematisch ist der Übergang in den Arbeitsmarkt aber vor allem für Jugendliche ohne zertifizierende Ausbildung auf der Sekundarstufe II. Diese Jugendlichen haben auch in der Schweiz ein besonders grosses Risiko, nur eine temporäre Anstellung zu finden oder arbeitslos zu werden (vgl. z.B. Bertschy et al., 2007).

Zum Zeitpunkt der Befragung steht der Eintritt in den Arbeitsmarkt für die meisten der 19-jährigen Jugendlichen allerdings noch bevor. Erst rund ein Viertel der 19-Jährigen ist bereits berufstätig. Trotzdem stellt sich für alle Jugendlichen die Frage, wie ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt stehen, ob und zu welchen Konditionen sie eine Arbeitsstelle in ihrem Beruf finden werden.

Dazu wurden den Jugendlichen vier Aussagen wie «Mit meiner bisherigen Ausbildung ist es einfach, eine Stelle zu finden» oder «Mit meiner bisherigen Ausbildung habe

ich gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt» vorgelegt. Diesen Aussagen konnten die Jugendlichen auf einer vierstufigen Skala mit «stimmt genau» «stimmt eher», «stimmt eher nicht» oder «stimmt überhaupt nicht» zustimmen.

Tabelle 7.8 zeigt, wie stark die 19-jährigen Schweizer Männer der Aussage «Mit meiner bisherigen Ausbildung habe ich gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt» zustimmen.

Total sind 29 Prozent oder rund ein Drittel der Jugendlichen der Überzeugung, mit der bisherigen Ausbildung gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu haben, weitere 54 Prozent schätzen ihre Chancen als eher gut ein. 17 Prozent stufen ihre Arbeitsmarktchancen mit ihrer bisherigen Ausbildung als schlecht oder eher schlecht ein<sup>30</sup>. Jugendliche schätzen ihre Arbeitsmarktchancen jedoch je nach Ausbildung auf der Sekundarstufe II unterschiedlich ein. 78 Pro-

zent der Jugendlichen mit Allgemeinbildung stimmen der Aussage «Mit meiner bisherigen Ausbildung habe ich gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt» mit «stimmt eher» oder mit «stimmt eher nicht» zu. Etwas besser schätzen Jugendliche mit Berufsbildung die Arbeitsmarktchancen ein. 88 Prozent finden, sie haben mit ihrer Ausbildung gute oder eher gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Deutlich schlechter beurteilen ausbildungslose Jugendliche ihre Arbeitsmarktchancen. 61 Prozent beurteilen ihre Chancen als gut oder eher gut, 39 Prozent als schlecht oder eher schlecht.

Wie die Arbeitsmarktchancen eingeschätzt werden, hängt auch von der wirtschaftlichen Situation im Kanton ab. Um diesen Zusammenhang darzustellen, wurde aus den vier Aussagen zur Erfassung der Arbeitsmarktchancen eine Skala gebildet. Dazu wurden den vier Antwortkategorien die Zahlen 10 («stimmt überhaupt nicht»),

Tabelle 7.8: Zustimmung zur Aussage «Mit meiner bisherigen Ausbildung habe ich gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt» nach Ausbildung auf der Sekundarstufe II

Item	stimmt überhaupt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau	Total
Allgemeinbildung	6%	17%	52%	26%	100%
Berufsbildung	1%	10%	56%	32%	100%
Ausbildungslos	14%	25%	43%	18%	100%
<b>Total</b>	<b>4%</b>	<b>13%</b>	<b>54%</b>	<b>29%</b>	<b>100%</b>

Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben  
n = 29 358

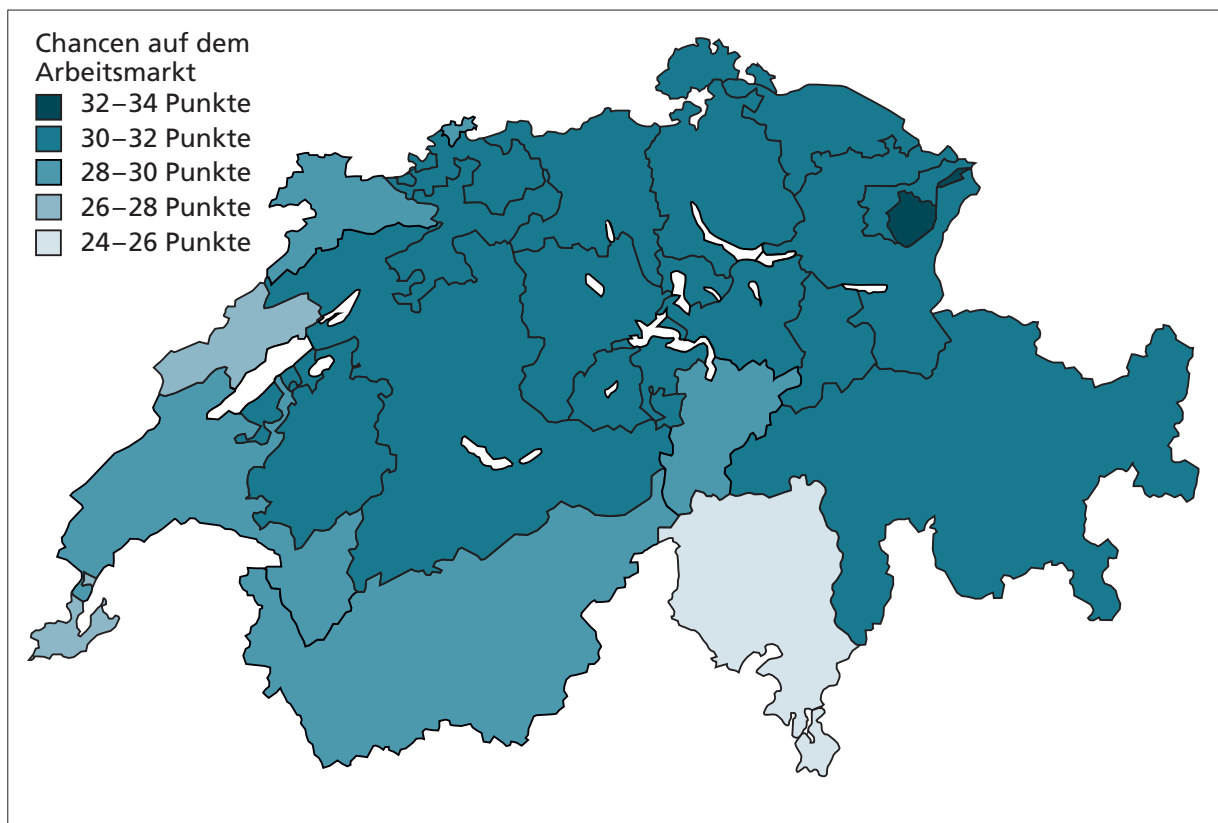
20 («stimmt eher nicht»), 30 («stimmt eher») und 40 («stimmt genau») zugeordnet und anschliessend wurde die durchschnittliche Zustimmung zu den beiden Aussagen berechnet.

Abbildung 7.4 zeigt für jeden Kanton der Schweiz die durchschnittliche Selbsteinschätzung der Arbeitsmarktchancen der 19-jährigen Schweizer Männer. Je dunkler ein Kanton eingefärbt ist, desto höher werden

die Chancen auf dem Arbeitsmarkt eingeschätzt. Je heller ein Kanton eingefärbt ist, desto geringer schätzen die 19-Jährigen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt ein.

Wie Abbildung 7.4 zeigt, bestehen zwischen den Kantonen beträchtliche Unterschiede darin, wie die Jugendlichen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt beurteilen. Die besten Arbeitsmarktchancen sehen die Jugendlichen in den Kantonen Appenzell In-

Abbildung 7.4: Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt der 19-jährigen Männer in der Schweiz



Anmerkungen: Durchschnittliche Selbsteinschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt in den Kantonen

Beispielitem: «Mit meiner bisherigen Ausbildung ist es einfach eine Stelle zu finden.»

Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben: n = 29 904

Mittelwert (gesamte Schweiz): M = 29.1 Punkte;

Standardabweichung: SD = 5.6 Punkte

nerrhoden (32,6 Punkte), Schwyz (31,4 Punkte) und Appenzell Ausserrhoden (31,2 Punkte), die schlechtesten Chancen die Jugendlichen in den Kantonen Tessin (25,7 Punkte), Genf (26,1 Punkte) und Neuenburg (27,7 Punkte).

Generell schätzen die Jugendlichen ihre Arbeitsmarktchancen in den Kantonen der französisch- und italienischsprachigen Schweiz tiefer ein als in der Deutschschweiz. Mit Ausnahme des Kantons Freiburg (30,1 Punkte) werden die Arbeitsmarktchancen in allen Kantonen der Romandie sowie im Tessin mit weniger als 30 Punkten beurteilt. In der Deutschschweiz hingegen werden die Arbeitsmarktchancen in allen Kantonen mit mehr als 30 Punkten eingeschätzt. Einzig die Jugendlichen im Kanton Basel-Stadt beurteilen ihre Chancen schlechter (29,0 Punkte).

Diese sprachregionalen Unterschiede widerspiegeln die wirtschaftliche Situation. Die Arbeitslosigkeit und die Jugendarbeitslosigkeit sind in den Kantonen der französischsprachigen Schweiz und im Tessin rund 1,5-mal höher als in der Deutschschweiz (Staatssekretariat für Wirtschaft [seco], 2009). Um zu überprüfen, welchen Einfluss die individuelle Schullaufbahn und welchen Einfluss die ökonomische Situation im Kanton auf die Einschätzung der Arbeitsmarktchancen der Jugendlichen haben, wurde ein lineares Mehrebenenmodell geschätzt.

Tabelle 7.9 zeigt die Ergebnisse dieser Regressionsanalysen.

**Individuelle Merkmale** – Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien schätzen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt statistisch signifikant tiefer ein als Jugendliche mit mittlerer sozioökonomischer Herkunft. Auch sozioökonomisch privilegierte Jugendliche beurteilen ihre Arbeitsmarktchancen tendenziell negativer. Keinen eigenständigen Effekt auf die Selbsteinschätzung der Arbeitsmarktchancen hat die Intelligenztestleistung der Jugendlichen.

**Schullaufbahn** – Die Ausbildung auf der Sekundarstufe II ist für die subjektive Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt essentiell. Jugendliche mit Berufsbildung schätzen ihre Chancen besser ein als Jugendliche mit Allgemeinbildung. Dies ist erstaunlich, da das Risiko, arbeitslos zu werden, für Jugendliche mit Allgemeinbildung – unabhängig von der Konjunktur – eher tiefer ist als für Jugendliche mit Berufsbildung (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 273). Möglicherweise lässt sich die schlechtere Einschätzung der Arbeitsmarktchancen der Jugendlichen mit Allgemeinbildung zum Teil damit erklären, dass die meisten von ihnen kurz vor oder kurz nach einem Abschluss auf der Sekundarstufe II stehen. Die Chance, zum jetzigen Zeitpunkt eine Anstellung zu

Tabelle 7.9: Modell zur Erklärung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt

	b	se	$\beta$
<b>Individuelle Merkmale</b>			
Sozioökonomisch benachteiligte Herkunft [Ref: mittlere Herkunft]	-0.56***	0.09	-0.04
Sozioökonomisch privilegierte Herkunft [Ref: mittlere Herkunft]	-0.24*	0.10	-0.01
Intelligenztestleistung	0.00	0.00	0.00
<b>Schullaufbahn</b>			
Sekundarstufe II: Berufsbildung [Ref: Allgemeinbildung]	1.45***	0.10	0.11
Sekundarstufe II: ausbildungslos [Ref: Allgemeinbildung]	-2.41***	0.15	-0.11
Direkter Übertritt in die Sekundarstufe II	2.25***	0.13	0.10
Sekundarstufe I: Sonder- oder Kleinklasse [Ref: erweiterte Ansprüche]	-0.93**	0.30	-0.02
Sekundarstufe I: Schultyp mit Grundansprüchen [Ref: erweiterte Ansprüche]	0.26**	0.09	0.02
Primarschule: Akzeleration [Ref: reguläre Schullaufbahn]	0.44	0.48	0.01
Primarschule: Repetition [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.28	0.15	-0.01
Primarschule: Sonderklasse [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.92***	0.18	-0.03
Primarschule: mehrfach abweichende Schullaufbahn [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.76**	0.22	-0.02
<b>Kantonale Merkmale</b>			
Arbeitslosenquote	-0.88 <sup>1</sup>	0.16	-0.14
Konstante	27.30	0.22	
Variable Effekte (Jugendliche)	38.09		
Variable Effekte (Kantone)	0.59		
R <sup>2</sup>	8.4%		

Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben:  
n (Level-1) = 29 904; n (Level-2) = 26  
Methode: lineare Mehrebenenanalyse mit 10 Imputationen  
abhängige Variable: Chancen auf dem Arbeitsmarkt [Range: 10–40]  
stetige Variablen im Mittelwert zentriert  
+ p < .10, \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001  
<sup>1</sup> = Das Signifikanzniveau der kantonalen Variablen wird nicht angegeben, da nicht auf eine Grundgesamtheit geschlossen wird.

finden, die den eigenen Erwartungen entspricht, ist vermutlich tatsächlich gering. Der Abschluss auf der Tertiärstufe jedoch, der sie erst für den Eintritt in den Arbeitsmarkt im angestrebten Beruf qualifiziert, ist noch weit entfernt. Jugendliche mit Berufsbildung sind demgegenüber am Ende der Sekundarstufe II vielfach bereits näher am aspirierten Berufsziel. Die Chancen, mit der bisherigen Ausbildung eine Stelle im gewünschten Beruf zu finden, sind grösser.

Am schlechtesten schätzen Jugendliche ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt ein. Unter Kontrolle der Schullaufbahn, der sozioökonomischen Herkunft und der Intelligenz, schätzen ausbildungslose Jugendliche ihre Chance, eine Stelle im gewünschten Beruf zu finden, rund 2,4 Punkte tiefer ein als Jugendliche mit Allgemeinbildung und rund 3,9 Punkte tiefer als Jugendliche mit Berufsbildung. Diese Einschätzung erscheint durchaus realistisch, da die Arbeitslosenrate von Personen ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II rund doppelt so hoch ist wie für Personen mit einem qualifizierten Abschluss (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 273).

Jugendliche, die nach der obligatorischen Schule direkt mit einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II begonnen haben, schätzen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt ebenfalls deutlich besser ein als Jugendliche, die

nach der Schule zunächst eine Zwischenlösung besuchten.

Der Besuch einer Sonderklasse auf der Sekundarstufe I sowie eine abweichende Schullaufbahn führen dazu, dass Jugendliche die Arbeitsmarktchancen statistisch signifikant tiefer beurteilen. Brüche und stigmatisierende Erlebnisse in der Schullaufbahn tragen wohl zu einer geringeren beruflichen Selbstwirksamkeit und damit zu einer geringeren Einschätzung der eigenen Arbeitsmarktchancen bei. Allerdings sind die Effekte vergleichsweise klein.

**Arbeitsmarkt** – Die wirtschaftliche Situation im Kanton ist entscheidend dafür, wie die Jugendlichen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt einschätzen. Je schwächer die Konjunktur und je höher die Arbeitslosigkeit in einem Kanton ist, desto geringer beurteilen die Jugendlichen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Mit der Variable «kantonale Arbeitslosigkeit» lassen sich rund 72 Prozent der kantonalen Unterschiede erklären.

#### 7.4 Gesellschaftliche Integration

---

##### Politische Partizipation

In den Eidgenössischen Jugendbefragungen ch-x haben Fragen zum politischen Interesse und zur Beteiligung an Abstimmungen eine lange Tradition (vgl. z.B. Klöti & Risi, 1991; Meyer, Haltiner, Hofer, Iff & Rüegg, 1982).

In der vorliegenden Befragung wurde das politische Interesse mit vier Aussagen wie «Ich interessiere mich sehr für Politik» oder «Ich beteilige mich fast immer an Abstimmungen» erfasst. Die Jugendlichen konnten den Aussagen anhand von vier Antwortkategorien von «stimmt genau» bis «stimmt überhaupt nicht» zustimmen.

Tabelle 7.10 zeigt, wie stark die 19-jährigen Schweizer Männer der Aussage «Ich interessiere mich sehr für Politik» zustimmen. 20 Prozent der Jugendlichen interessieren sich überhaupt nicht für Politik. 34 Prozent der Jugendlichen lehnen die Aussage mit «stimmt eher nicht» ab. Insgesamt 54 Pro-

zent der Jugendlichen interessieren sich eher nicht oder überhaupt nicht für Politik. Dem steht ein Anteil von 46 Prozent der Jugendlichen gegenüber, die sich stark oder eher stark für Politik interessieren. Im Vergleich zu früheren Jugendbefragungen der ch-x ist dies ein sehr hoher Wert. In den letzten 20 Jahren bezeichnete sich jeweils nur rund ein Viertel der Rekruten beziehungsweise der befragten Jugendlichen als sehr oder recht stark politisch interessiert<sup>31</sup> (Bertossa et al., 2008, S. 193).

Politisches Interesse ist eine notwendige Voraussetzung für die politische Teilhabe. Politische Partizipation geht aber über eine

Tabelle 7.10: Einschätzungen des politischen Interesses

Item	stimmt überhaupt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
Ich interessiere mich sehr für Politik.	20%	34%	32%	14%

Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben  
n = 30 078

Tabelle 7.11: Einschätzungen der politischen Partizipation

Item	stimmt überhaupt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
Ich beteilige mich fast immer an Abstimmungen.	20%	23%	27%	29%
Ich könnte mir vorstellen, selbst ein Amt in der Gemeinde oder in einem Verein zu übernehmen.	43%	33%	16%	8%

Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben  
n = 30 078

blasse Interessensbekundung hinaus. Ebenso zentral in demokratischen Gesellschaften ist die aktive Teilnahme an politischen Tätigkeiten, beispielsweise an Wahlen und Abstimmungen. Wie die Auszählungen in Tabelle 7.11 zeigen, kann etwas mehr als die Hälfte (56%) der 19-jährigen Schweizer Männer der Aussage «Ich beteilige mich fast immer an Abstimmungen» mit «stimmt eher» oder mit «stimmt genau» zustimmen. 23 Prozent der Jugendlichen lehnen die Aussage mit «stimmt eher nicht» und 20 Prozent lehnen die Aussage «stimmt überhaupt nicht» ab.

Geringer ist die Bereitschaft, sich politisch zu engagieren, wenn die politische Aktivität über das Ausfüllen der Wahlzettel hinausgeht. Drei Viertel der Jugendlichen lehnen die Aussage «Ich könnte mir vorstellen, selbst ein Amt in der Gemeinde oder in einem Verein zu übernehmen» mit «stimmt eher nicht» oder «stimmt überhaupt nicht» ab. 24 Prozent der Jugendlichen können sich hingegen vorstellen, ein Amt in der Gemeinde oder dem Verein zu übernehmen und institutionell selbst aktiv zu werden.

Für weitergehende Analysen wurde aus den drei Aussagen eine Skala der «politischen Partizipation» gebildet (Tabelle 7.11). Dazu wurden den vier Antwortkategorien die Zahlen 10 («stimmt überhaupt nicht»), 20 («stimmt eher nicht»), 30 («stimmt eher») und 40 («stimmt genau») zugeordnet und

anschliessend wurde die durchschnittliche Zustimmung zu den beiden Aussagen berechnet.

Abbildung 7.5 zeigt für jeden Kanton der Schweiz die durchschnittliche politische Partizipation der 19-jährigen Schweizer Männer. Je dunkler ein Kanton eingefärbt ist, desto höher ist die politische Partizipation, je heller ein Kanton eingefärbt ist, desto geringer ist die politische Partizipation der 19-Jährigen.

Alles in allem ist die politische Partizipation der Jugendlichen in der Schweiz mit durchschnittlich 23,3 Punkten vergleichsweise gering. Dies bestätigen auch die Befunde der ch-x Studie «Werte und Lebenschancen im Wandel», in der das politische Interesse der Jugendlichen zwischen 1979 bis 2003 genau analysiert wurde. Die Autoren kommen zum Schluss, dass Politik in der Lebenswelt der Jugendlichen nur eine geringe Bedeutung einnimmt (vgl. Bertossa et al., 2008, S. 192).

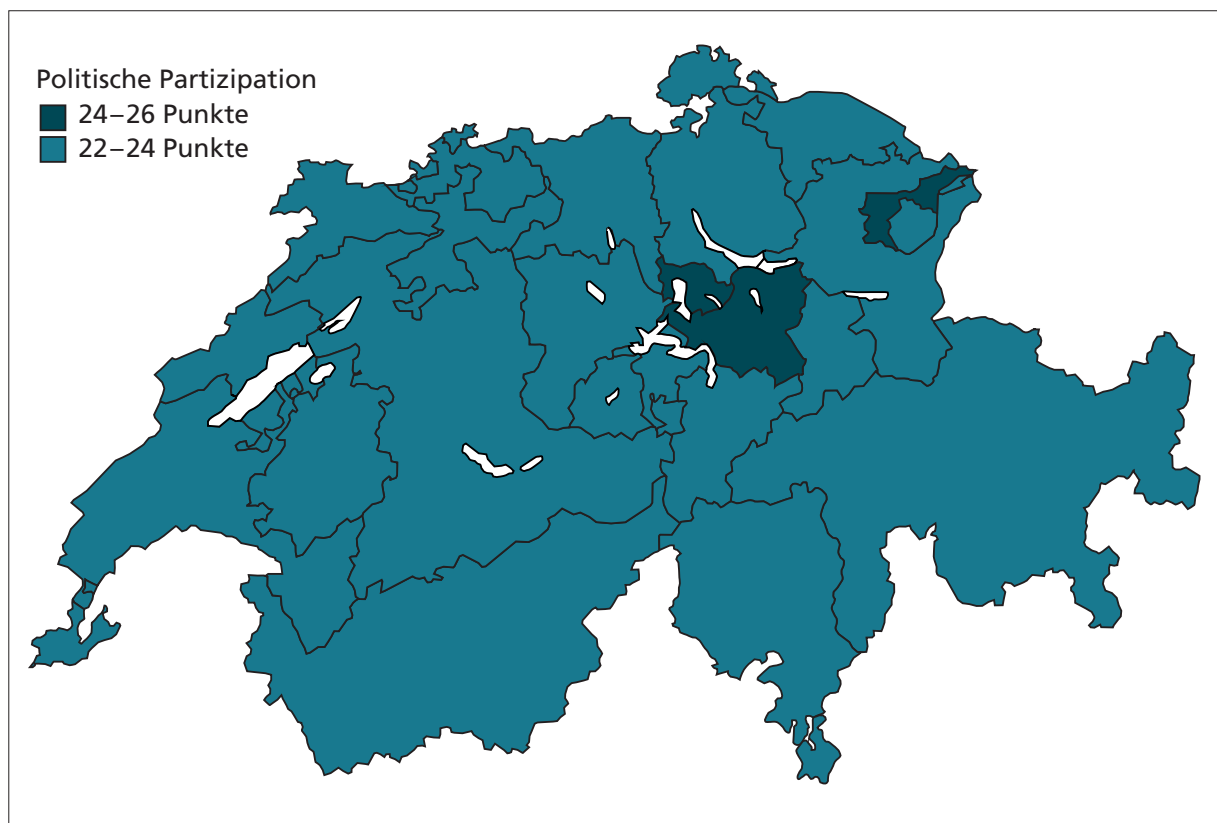
Betrachtet man Abbildung 7.5, so zeigt sich, dass dieses tendenzielle Desinteresse an der Politik ein gesamtschweizerisches Phänomen ist. Zwischen den Kantonen bestehen nur geringe Unterschiede. Die höchste politische Partizipation geben die Jugendlichen aus den Zentralschweizer Kantonen Zug (25,5 Punkte) und Schwyz (24,4 Punkte) sowie aus dem Kanton Appenzell Ausser-



rhoden (24,4 Punkte) an. Die geringste politische Partizipation zeigen Jugendliche in den beiden Zentralschweizer Kantonen Obwalden (22,3 Punkte) und Uri (22,6 Punkte). Die Differenz zwischen dem Kanton mit der höchsten politischen Partizipation und dem Kanton mit der geringsten politischen Partizipation beträgt 3,2 Punkte. Dieser Unterschied ist mit einer Effektstärke von  $d = 0.38$  als eher klein zu beurteilen. Wie verschiedene Studien zeigen konnten, hängt die politische Partizipation der Jugendli-

chen weniger vom Wohnort oder der politischen Kultur im Kanton ab, sondern vom Bildungsniveau der Jugendlichen. So ist die politische Partizipation von Jugendlichen mit Berufsbildung in der Regel tiefer als die politische Partizipation von Jugendlichen mit Allgemeinbildung. Das heisst, Jugendliche mit Berufsbildung interessieren sich weniger für Politik, sie sind weniger informiert, und sie beteiligen sich weniger an Abstimmungen und Wahlen als Jugendliche mit Allgemeinbildung (Albert, Hurrel-

Abbildung 7.5: Politische Partizipation der 19-jährigen Männer in der Schweiz



Anmerkungen: Durchschnittliche politische Partizipation in den Kantonen  
 Beispielitem: «Ich beteilige mich fast immer an Abstimmungen.»  
 Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben:  $n = 30\,078$   
 Mittelwert (gesamte Schweiz):  $M = 23.3$  Punkte;  
 Standardabweichung:  $SD = 8.4$  Punkte

mann, Quenzel & TNS Infratest Sozialforschung, 2010, S. 131; Oser & Biedermann, 2003). Dieser Zusammenhang zwischen langer Schulbildung und politischer Teilnahme ist in der Schweiz seit den 1970er-Jahren weitgehend konstant (Bertossa et al., 2008). Weshalb diese Unterschiede bestehen, ist nicht einfach zu erklären. Denkbar ist, dass eine bessere Allgemeinbildung das Interesse an gesellschaftlichen und politischen Vorgängen allgemein erhöht und auch die Beschaffung und Verarbeitung politisch relevanter Informationen erleichtert<sup>32</sup> (Bertossa et al., 2008, S. 182ff.; Bieri Buschor & Forrer, 2005).

Auch in der vorliegenden Untersuchung können Unterschiede in der politischen Partizipation zwischen den verschiedenen Ausbildungen auf der Sekundarstufe II nachgewiesen werden. Dazu wurde ein lineares Mehrebenenmodell geschätzt. Tabelle 7.12 zeigt die Ergebnisse der Regressionsanalyse. In der ersten Spalte sind die Variablen der Schullaufbahn, die individuellen Merkmale der Jugendlichen sowie die kantonale Arbeitslosenquote aufgeführt. In der zweiten Spalte sind die Regressionskoeffizienten ( $b$ ) mit ihrem Standardfehler ( $se$ ) aufgeführt. In der dritten Spalte ist zudem der standardisierte Regressionskoeffizient ( $\beta$ ) angegeben. Der standardisierte Regressionskoeffizient erlaubt, die Stärke der Effekte der verschiedenen Variablen zu vergleichen. Je grösser der standardisierte Regressionskoeffizient

ist, desto grösser ist der Einfluss der betreffenden Variablen auf die politische Partizipation der 19-jährigen Jugendlichen.

Wie die Ergebnisse in Tabelle 7.12 zeigen, wird die politische Partizipation der Jugendlichen determiniert durch das Bildungsniveau, die sozioökonomische Herkunft sowie die Intelligenz der Jugendlichen.

**Individuelle Merkmale** – Die sozioökonomische Herkunft der Jugendlichen beeinflusst deren politische Partizipation massgeblich. Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Familien sind politisch interessierter und politisch aktiver als Jugendliche aus Familien mit mittlerer sozioökonomischer Herkunft ( $\beta = 0.06$ ). Am geringsten ist die politische Partizipation der Jugendlichen aus sozioökonomisch benachteiligten Familien ( $\beta = -0.09$ ).

Einen entscheidenden Einfluss auf die politische Partizipation hat zudem das kognitive Potenzial der Jugendlichen ( $\beta = 0.12$ ). Je höher die Leistung der Jugendlichen im Intelligenztest ist, desto höher schätzen sie ihre politische Partizipation ein.

**Schullaufbahn** – Die Ausbildung auf der Sekundarstufe II prägt die politische Partizipation der Jugendlichen. Selbst unter Kontrolle der Intelligenztestleistung schätzen Jugendliche mit Berufsbildung ihre po-

Tabelle 7.12: Modell zur Erklärung der politischen Partizipation

	b	se	$\beta$
<b>Individuelle Merkmale</b>			
Sozioökonomisch benachteiligte Herkunft [Ref: mittlere Herkunft]	-1.64***	0.12	-0.09
Sozioökonomisch privilegierte Herkunft [Ref: mittlere Herkunft]	1.32***	0.13	0.06
Intelligenztestleistung	0.07***	0.00	0.12
<b>Schullaufbahn</b>			
Sekundarstufe II: Berufsbildung [Ref: Allgemeinbildung]	-1.50***	0.12	-0.09
Sekundarstufe II: ausbildungslos [Ref: Allgemeinbildung]	-2.21***	0.19	-0.08
Direkter Übertritt in die Sekundarstufe II	0.98***	0.17	0.03
Sekundarstufe I: Sonder- oder Kleinklasse [Ref: erweiterte Ansprüche]	-2.48***	0.39	-0.04
Sekundarstufe I: Schultyp mit Grundansprüchen [Ref: erweiterte Ansprüche]	-1.76***	0.12	-0.10
Primarschule: Akzeleration [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.96	0.62	-0.01
Primarschule: Repetition [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.59**	0.19	-0.02
Primarschule: Sonderklasse [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.03	0.23	0.00
Primarschule: mehrfach abweichende Schullaufbahn [Ref: reguläre Schullaufbahn]	-0.36	0.28	-0.01
<b>Kantonale Merkmale</b>			
Arbeitslosenquote	-0.29 <sup>1</sup>	0.11	-0.04
Konstante	24.44	0.23	
Variable Effekte (Jugendliche)	63.16		
Variable Effekte (Kantone)	0.20		
R <sup>2</sup>	9.4%		

Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben:  
n (Level-1) = 30 078; n (Level-2) = 26  
Methode: lineare Mehrebenenanalyse mit 10 Imputationen  
abhängige Variable: politische Partizipation [Range: 10–40]  
stetige Variablen im Mittelwert zentriert  
+ p < .10, \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001  
<sup>1</sup> = Das Signifikanzniveau der kantonalen Variablen wird nicht angegeben, da nicht auf eine Grundgesamtheit geschlossen wird.

litische Partizipation 1,5 Punkte tiefer ein als Jugendliche mit Allgemeinbildung. Die politische Partizipation der 19-Jährigen ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II liegt mehr als 2 Punkte unter jener der Jugendlichen mit Allgemeinbildung.

Unterschiede in der politischen Partizipation der Jugendlichen zeigen sich bereits im Schultyp, den sie auf der Sekundarstufe I besucht haben. Jugendliche, die die Sekundarstufe I in einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen (z.B. in einer Bezirksschule oder in einer Sekundarschule, Abteilung A) abgeschlossen haben, schätzen ihre politische Partizipation höher ein als Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen oder Jugendliche aus Sonder- oder Kleinklassen.

Eine abweichende Schullaufbahn oder der Besuch einer Zwischenlösung haben hingegen keinen massgeblichen Einfluss darauf, ob Jugendliche politisch partizipieren oder nicht.

**Arbeitsmarkt** – Auf kantonaler Ebene beeinflusst die konjunkturelle Lage die politische Partizipation der Jugendlichen. In Kantonen mit schwacher Konjunktur und hoher Arbeitslosigkeit sind die Jugendlichen politisch tendenziell weniger interessiert als in Kantonen mit florierender Wirtschaft. Der Effekt der Arbeitslosigkeit auf die politische Partizipation der Jugendlichen ist jedoch

vergleichsweise gering. Insgesamt sind individuelle Merkmale wie das Bildungsniveau und die Intelligenz der Jugendlichen die entscheidenden Determinanten der politischen Partizipation.

### **Gesellschaftliche Konfidenz**

Mit gesellschaftlicher Konfidenz («General Confidence») wird das Vertrauen der Jugendlichen in die Funktionsfähigkeit der Gesellschaft bezeichnet (Keller, Siegrist, Earle & Gutscher, 2011). Die gesellschaftliche Konfidenz wird als eine Voraussetzung angesehen, um mit den raschen gesellschaftlichen Veränderungen und Risiken zurechtzukommen. Je grösser die gesellschaftliche Konfidenz ist, desto höher ist die Zuversicht der Jugendlichen, dass ein Problem gesellschaftlich gelöst werden kann. Gesellschaftliche Konfidenz lässt sich auch mit gesellschaftlichem Vertrauen oder gesellschaftlicher Zuversicht umschreiben.

Gesellschaftliche Konfidenz ist eine Komponente des sozialen Kapitals einer Gesellschaft. Eine Gesellschaft hat dann viel soziales Kapital, wenn die Gesellschaftsmitglieder grosses Vertrauen haben, dass die Gesellschaft zukünftige Probleme bewältigen wird. Dieses Vertrauen gibt den Individuen die Ruhe und die Sicherheit, die ein effizientes Funktionieren der Gesellschaft auch dann ermöglichen, wenn gesellschaftliche Krisen tatsächlich zu meistern sind. Auf individueller Ebene reduziert gesell-

schaftliche Konfidenz Komplexität und Unsicherheit. Personen mit hoher gesellschaftlicher Konfidenz haben weniger Angst und stehen weniger unter Druck, wenn ein gesellschaftliches Problem oder ein gesellschaftlich problematisches Ereignis eintritt (Keller et al., 2011; Siegrist, Gutscher & Earle, 2005).

Zur Erfassung der gesellschaftlichen Konfidenz wurde den Jugendlichen verschiedene Aussagen vorgelegt<sup>33</sup>, denen die Jugendlichen auf einer vierstufigen Antwortskala von «stimmt genau» bis «stimmt überhaupt nicht» zustimmen konnten.

Tabelle 7.13 zeigt die Zustimmung zu den einzelnen Aussagen. Die grösste Zustimmung erhält bei den Jugendlichen die Aussage «Die Sicherheit der Bevölkerung ist auch in Zukunft gewährleistet». 61 Prozent

der Jugendlichen können dieser Aussage mit «stimmt eher» oder «stimmt genau» zustimmen. Für 39 Prozent der 19-Jährigen ist die Sicherheit der Bevölkerung in Zukunft eher nicht oder überhaupt nicht gewährleistet.

Die geringste Zustimmung erhält die Aussage «Unsere Gesellschaft hat eine rosige Zukunft». 41 Prozent der Jugendlichen können dieser Aussage zustimmen. Für 59 Prozent und damit für mehr als die Hälfte der 19-jährigen Schweizer Männer erscheint die Zukunft der Gesellschaft eher nicht oder überhaupt nicht rosig.

Für weitergehende Analysen wurde aus den vier Aussagen eine Skala der gesellschaftlichen Konfidenz gebildet. Dazu wurden den vier Antwortkategorien die Zahlen 10 («stimmt überhaupt nicht»), 20 («stimmt

Tabelle 7.13: Einschätzungen der gesellschaftlichen Konfidenz

Item	stimmt überhaupt nicht	stimmt eher nicht	stimmt eher	stimmt genau
Auch in Zukunft wird die Gesellschaft so gut funktionieren wie heute.	9%	43%	41%	7%
Die Sicherheit der Bevölkerung ist auch in Zukunft gewährleistet.	8%	31%	51%	10%
Unsere Gesellschaft ist gut gerüstet, um künftige Probleme zu lösen.	9%	33%	49%	9%
Unsere Gesellschaft hat eine rosige Zukunft.	17%	42%	35%	6%

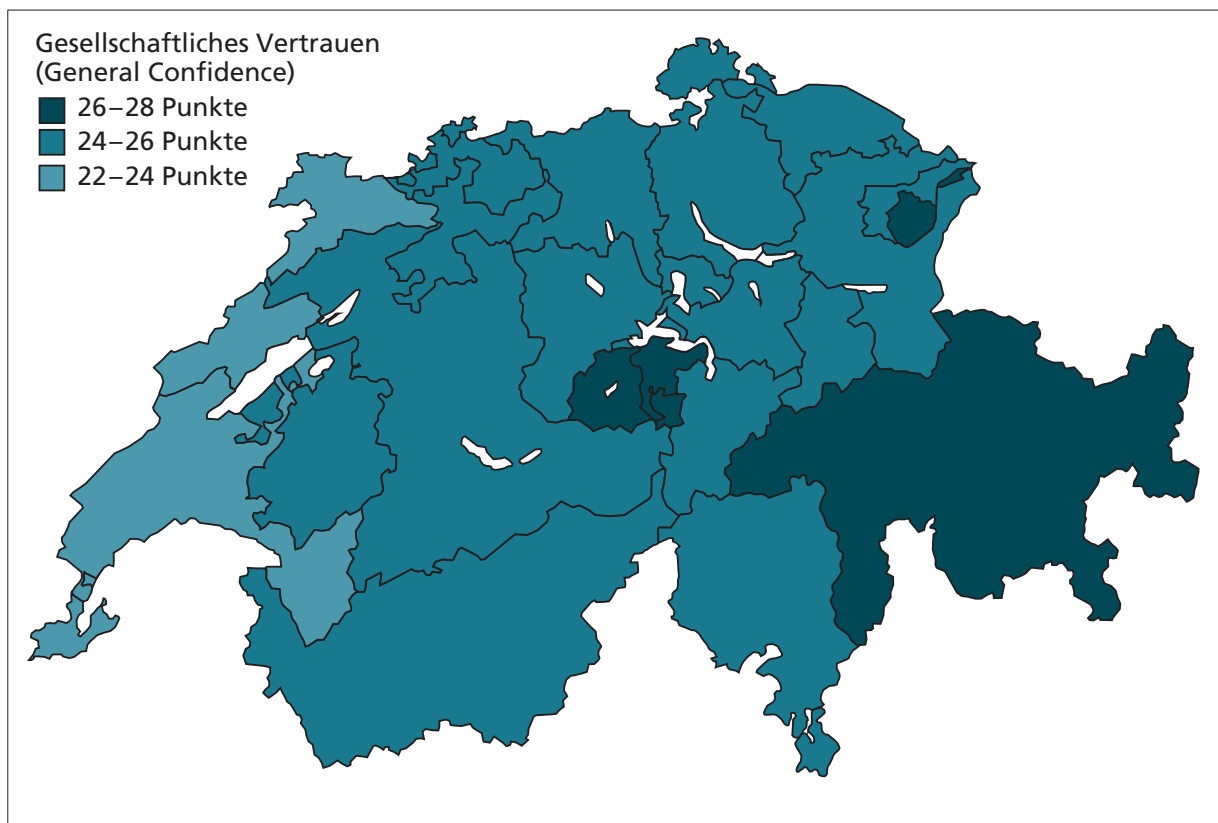
Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben  
n = 29 703

eher nicht»), 30 («stimmt eher») und 40 («stimmt genau») zugeordnet und anschliessend wurde die durchschnittliche Zustimmung zu den beiden Aussagen berechnet.

Abbildung 7.6 zeigt für jeden Kanton der Schweiz die durchschnittliche gesellschaftliche Konfidenz der 19-jährigen Schweizer Männer. Je dunkler ein Kanton eingefärbt ist, desto höher ist die gesellschaftliche Konfidenz. Je heller ein Kanton eingefärbt ist, desto geringer ist die gesellschaftliche Konfidenz der 19-Jährigen.

Der gesamtschweizerische Mittelwert der gesellschaftlichen Konfidenz liegt bei 25 Punkten. Das Vertrauen in das Funktionieren der Gesellschaft ist damit vergleichsweise tief. Innerhalb der Schweiz bestehen jedoch Unterschiede. Allgemein ist die gesellschaftliche Konfidenz in den Kantonen der Ost- und Zentralschweiz höher als in der Westschweiz<sup>34</sup>. Die höchste gesellschaftliche Konfidenz haben Jugendliche in den Kantonen Appenzell Innerrhoden (26,8 Punkte), Nidwalden (26,2 Punkte) und Obwalden (26,1 Punkte), das geringste gesell-

Abbildung 7.6: Gesellschaftliche Konfidenz der 19-jährigen Männer in der Schweiz



Anmerkungen: Durchschnittliche gesellschaftliche Konfidenz in den Kantonen  
 Beispielitem: «Unsere Gesellschaft ist gut gerüstet, um künftige Probleme zu lösen.»  
 Stichprobe Stellungspflichtige n = 29 703  
 Mittelwert (gesamte Schweiz): M = 25.0 Punkte;  
 Standardabweichung: SD = 6.5 Punkte

Tabelle 7.14: Modell zur Erklärung der gesellschaftlichen Konfidenz

	b	se	$\beta$
<b>Individuelle Merkmale</b>			
Sozioökonomisch benachteiligte Herkunft [Ref: mittlere Herkunft]	0.20 <sup>+</sup>	0.11	0.01
Sozioökonomisch privilegierte Herkunft [Ref: mittlere Herkunft]	-0.31 <sup>**</sup>	0.11	-0.02
Intelligenztestleistung	-0.04 <sup>***</sup>	0.00	-0.09
<b>Schullaufbahn</b>			
Sekundarstufe II: Berufsbildung [Ref: Allgemeinbildung]	0.11	0.11	0.01
Sekundarstufe II: ausbildungslos [Ref: Allgemeinbildung]	-0.65 <sup>***</sup>	0.18	-0.03
Direkter Übertritt in die Sekundarstufe II	0.42 <sup>**</sup>	0.13	0.02
Sekundarstufe I: Sonder- oder Kleinklasse [Ref: erweiterte Ansprüche]	1.21 <sup>***</sup>	0.33	0.03
Sekundarstufe I: Schultyp mit Grundansprüchen [Ref: erweiterte Ansprüche]	0.12	0.16	0.01
Primarschule: Akzeleration [Ref: reguläre Schullaufbahn]	0.89	0.71	0.01
Primarschule: Repetition [Ref: reguläre Schullaufbahn]	0.46 <sup>**</sup>	0.13	0.02
Primarschule: Sonderklasse [Ref: reguläre Schullaufbahn]	0.07	0.16	0.00
Primarschule: mehrfach abweichende Schullaufbahn [Ref: reguläre Schullaufbahn]	0.51 <sup>*</sup>	0.24	0.01
<b>Kantonale Merkmale</b>			
Arbeitslosenquote	-0.84 <sup>1</sup>	0.14	-0.14
Konstante	24.56	0.20	
Variable Effekte (Jugendliche)	40.33		
Variable Effekte (Kantone)	0.34		
R <sup>2</sup>	3.2%		

Anmerkungen: Stichprobe: Stellungspflichtige, ohne Jugendliche, die die Sekundarstufe I im Ausland besucht haben, und ohne Jugendliche, die keine Angaben zum Wohnkanton gemacht haben:  
n (Level-1) = 29 703; n (Level-2) = 26  
Methode: lineare Mehrebenenanalyse mit 10 Imputationen  
abhängige Variable: General Confidence [Range: 10–40]  
stetige Variablen im Mittelwert zentriert  
<sup>+</sup> p < .10, \* p < .05, \*\* p < .01, \*\*\* p < .001  
<sup>1</sup> = Das Signifikanzniveau der kantonalen Variablen wird nicht angegeben, da nicht auf eine Grundgesamtheit geschlossen wird.

schaftliche Vertrauen haben Jugendliche in den Kantonen Waadt (22,7 Punkte), Neuenburg (22,9 Punkte) und Genf (23,1 Punkte). Die Differenz zwischen dem Kanton mit der höchsten und dem Kanton mit der tiefsten gesellschaftlichen Konfidenz beträgt 4 Punkte. Diese Differenz ist mit einer Effektstärke von  $d = 0.63$  mittelstark. Zur Erklärung der gesellschaftlichen Konfidenz wurde ein lineares Mehrebenenmodell geschätzt. Tabelle 7.14 zeigt die Ergebnisse dieser Regressionsanalyse.

**Individuelle Merkmale** – Die sozioökonomische Herkunft der Jugendlichen beeinflusst das Vertrauen in die Gesellschaft statistisch signifikant. Jugendliche mit sozioökonomisch benachteiligter Herkunft haben ein grösseres Vertrauen in die Gesellschaft als Jugendliche mit sozioökonomisch mittlerer Herkunft. Die geringste gesellschaftliche Konfidenz haben Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Familien. Insgesamt ist der Effekt der sozialen Herkunft jedoch gering.

Stärker ist der Einfluss der Intelligenz auf das Vertrauen in die Gesellschaft ( $\beta = -0.09$ ). Je besser das Resultat im Intelligenztest ist, desto geringer ist die gesellschaftliche Konfidenz.

**Schullaufbahn** – Der Übertritt in die Sekundarstufe II und der nachobligatorische Ausbildungsweg beeinflussen die gesellschaft-

liche Konfidenz. Jugendliche, die nach der obligatorischen Schule direkt mit einer Ausbildung der Sekundarstufe II begonnen haben, zeigen etwas grösseres Vertrauen als Jugendliche, die eine Zwischenlösung besuchten. Jugendliche, die mit 19 Jahren ausbildungslos sind, haben hingegen eine geringere gesellschaftliche Konfidenz. Ob Jugendliche auf der Sekundarstufe II eine Allgemeinbildung oder eine Berufsbildung besucht haben, hat – unter Kontrolle der Intelligenztestleistung – keinen Einfluss darauf, wie sie die gesellschaftliche Zukunft einschätzen.

Jugendliche, die auf der Sekundarstufe I eine Sonder- oder Kleinklasse besucht haben, haben ein statistisch signifikant höheres Vertrauen in die Gesellschaft als Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen oder aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen. Ob Jugendliche während der Primarschule repetiert oder eine Sonderklasse besucht haben, beeinflusst das Vertrauen in die Gesellschaft hingegen kaum.

**Arbeitsmarkt** – Die wirtschaftliche Lage im Kanton hat ebenfalls einen massgeblichen Einfluss darauf, wie die Jugendlichen das Vertrauen in die Gesellschaft einschätzen ( $\beta = -0.14$ ). In Kantonen mit prosperierender Wirtschaft und wenigen Arbeitslosen ist das Vertrauen in die Gesellschaft grösser als in Kantonen mit einer konjunkturellen Baisse.



Insgesamt zeigen die Ergebnisse der Regressionsanalyse, dass hauptsächlich zwei Faktoren das Vertrauen in die Gesellschaft mindern. Zum einen führen aktuelle problematische Lebensphasen dazu, dass das Vertrauen in die Gesellschaft sinkt. So ist die gesellschaftliche Konfidenz der Jugendlichen, die mit 19 Jahren ausbildungslos sind, 0,65 Punkte tiefer als die gesellschaftliche Konfidenz der Jugendlichen mit Allgemeinbildung. Auch Jugendliche, die nach der obligatorischen Schule zunächst eine Zwischenlösung besuchten, schätzen ihr Vertrauen in die Gesellschaft – unabhängig von ihrer Intelligenz und unabhängig von ihrer sozioökonomischen Herkunft – tiefer ein als Jugendliche, die nach der Schule direkt mit einer Ausbildung der Sekundarstufe II beginnen konnten. Zudem lassen auch gesellschaftlich oder ökonomisch problematische Phasen wie ein wirtschaftlicher Abschwung das Vertrauen in die Gesellschaft sinken. So hat die kantonale Arbeitslosigkeit einen deutlichen Effekt auf die gesellschaftliche Konfidenz der Jugendlichen (vgl. auch Bacher, Hirtenlehner & Kupfer, 2010).

Zum anderen stehen gut gebildete oder intelligente Jugendliche der Gesellschaft kritisch gegenüber. So sinkt die gesellschaftliche Konfidenz mit zunehmender Intelligenztestleistung. Das heisst, je intelligenter die Jugendlichen sind, desto geringer ist die Zuversicht, dass die Gesellschaft mit den anstehenden Problemen zurechtkommen wird. Auch ist die gesellschaftliche Konfidenz von Jugendlichen, die die Sekundarstufe I in einer Regelklasse mit erweiterten Ansprüchen oder mit Grundansprüchen abgeschlossen haben, tiefer als die gesellschaftliche Konfidenz der Jugendlichen aus Sonder- oder Kleinklassen.

Alles in allem ist der Erklärungsgehalt der hier untersuchten Merkmale auf die gesellschaftliche Konfidenz klein ( $R^2 = 3.2\%$ ). Vermutlich sind Charaktereigenschaften der Jugendlichen sowie situative Alltagserfahrungen entscheidender dafür, wie die gesellschaftliche Konfidenz eingeschätzt wird. Es ist zudem zu vermuten, dass das Vertrauen in die Gesellschaft mit politischen Einstellungen und Werthaltungen zusammenhängt, die mit den vorliegenden Daten nicht kontrolliert werden können (Keller et al., 2011).





# 8 ■ Diskussion

## **Brüche in der Schullaufbahn: pädagogisch begründet, aber mit Nebenwirkungen?**

Für 13 Prozent der Jugendlichen verlief die Primarschule nicht wie vorgesehen. Sie mussten entweder eine Klasse wiederholen oder wurden in eine Sonderklasse eingewiesen. Knaben sind von Sondermassnahmen häufiger betroffen als Mädchen, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund häufiger als solche ohne Migrationshintergrund und Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch benachteiligten Familien häufiger als solche aus sozioökonomisch privilegierten.

Sondermassnahmen können Ausdruck einer individualisierenden Schule sein, die fähig ist, auf spezifische pädagogische Bedürfnisse adäquat zu reagieren. Sondermassnahmen sind allerdings immer auch mit schulischem Versagen verbunden. Schülerinnen und Schüler, die eine Klasse repetieren, haben in der Regel die Lernziele eines Jahrgangs verfehlt, und ihre Leistungen weichen deutlich von den Leistungen der Mitschülerinnen und Mitschüler ab. Ebenso werden ausschliesslich Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten in Sonder-

klassen überwiesen oder solche, deren soziales Verhalten stark von den geforderten Verhaltensnormen der Schule abweicht.

Ob es zu Brüchen in der Schullaufbahn kommt, hängt in hohem Masse vom kantonalen Schulsystem ab. Den höchsten Anteil an Jugendlichen mit regulärer Schullaufbahn weist der Kanton Tessin auf, der keine Sonderklassen kennt (93 Prozent), den geringsten der Kanton Solothurn (75 Prozent). Diese Unterschiede sind zum einen auf verschiedene Vorstellungen von schulischem Versagen zurückzuführen. Zum andern hat die Nachfrage nach pädagogischen Sondermassnahmen nur bedingt etwas mit den Bedürfnissen der Kinder zu tun und hängt von bildungspolitischen Absichten, aber auch vom sonderpädagogischen Angebot ab.

Mit verschiedenen Analysen konnte aufgezeigt werden, dass das Repetieren einer Klasse oder die Einweisung in eine Sonderklasse während der obligatorischen Schulzeit mit ungewollten Nebenwirkungen verbunden sind. Bei gleicher Intelligenz und gleicher Herkunft (sozioökonomischer Hin-

tergrund und Migrationshintergrund) treffen auf Schülerinnen und Schüler, die während der Primarschule eine Klasse repetiert oder eine Sonderklasse besucht haben, folgende Aussagen zu:

- Sie besuchen auf der Sekundarstufe I häufiger einen Schultyp mit Grundansprüchen.
- Sie besuchen nach der obligatorischen Schule häufiger eine Zwischenlösung.
- Sie bleiben häufiger ohne Schulabschluss auf der Sekundarstufe II.
- Sie schätzen ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt schlechter ein.
- Sie sind unzufriedener mit ihrer Bildungslaufbahn.

Die Ergebnisse sind eine Bestätigung dafür, dass das Repetieren einer Klasse und die Einweisung in eine Sonderklasse kaum zu positiven Wirkungen auf die schulischen Leistungen oder auf die berufliche und gesellschaftliche Integration der Betroffenen führen. Ob diese Sondermassnahmen allenfalls zu einer temporären Entlastung der betroffenen Schülerinnen und Schüler oder Lehrpersonen führt, bleibt aufgrund der Ergebnisse offen.

Repetition und Sonderklassenbesuch können für viele Schülerinnen und Schüler mit unerwünschten Nebenwirkungen verbunden sein. Inwiefern die Sondermassnahmen für die weitere Bildungslaufbahn tatsächlich

relevant werden, hängt aber auch von kantonalen Gegebenheiten ab. So sind im Kanton Tessin beispielsweise kaum Schülerinnen und Schüler von Sondermassnahmen betroffen. Trotzdem ist der Anteil Jugendlicher ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II im Kanton Tessin besonders hoch. Die Ergebnisse zur Schullaufbahn müssen deshalb immer in einem grösseren bildungspolitischen Kontext interpretiert werden, und Massnahmen müssen diesem Kontext angepasst sein, damit sie zu den intendierten Wirkungen führen.

#### **Wie anschlussfähig ist das Bildungsangebot auf der Sekundarstufe II?**

Rund 31 Prozent der Jugendlichen treten nach der obligatorischen Schulbildung in eine allgemeinbildende Schule ein, rund 53 Prozent in die Berufsbildung. Damit treten über 80 Prozent der Jugendlichen in der Schweiz nach der obligatorischen Schule direkt in eine Ausbildung ein, die zu einem anerkannten Abschluss auf der Sekundarstufe II führt.

Wie viele Jugendliche direkt in ein (zertifizierendes) Bildungsangebot der Sekundarstufe II eintreten, variiert zwischen den Kantonen. Die höchsten Anteile an direkten Übertritten finden sich im Kanton Tessin (98%) sowie in den Kantonen Wallis (97%), Appenzell Innerrhoden (97%) und Jura (96%). Die geringsten Anteile an direkten Übertritten finden sich im Kanton Basel-

Stadt (78%), im Kanton Bern (83%) sowie in den Kantonen Zürich (89%) und Aargau (90%).

Ob der Übertritt in die Sekundarstufe II direkt gelingt, hängt von sozialen Merkmalen der Jugendlichen ab. Am einfachsten ist der direkte Übertritt in die Sekundarstufe II für junge Schweizer Männer aus Mittelschichtsfamilien, die die obligatorische Schulzeit in einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen abgeschlossen haben. 95 Prozent der Jugendlichen, die diese Voraussetzungen mitbringen, wechseln nach der Schule direkt in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II.

Frauen fällt der direkte Übertritt in die Sekundarstufe II schwerer. 90 Prozent der Männer, aber nur 75 Prozent der Frauen, treten nach der obligatorischen Schule direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II ein. Schwierig ist der Eintritt in eine nachobligatorische Ausbildung auch für Jugendliche mit Migrationshintergrund sowie für Schülerinnen und Schüler, die die obligatorische Schule in einer Sonderklasse oder in einem Schultyp mit Grundansprüchen, beispielsweise einer Realschule, abschliessen. Für diese schulisch schwachen Schülerinnen und Schüler ist es wiederum von Vorteil, wenn sie auf der Sekundarstufe I in einem kooperativen oder integrierenden Schulmodell unterrichtet werden. Erleichtert wird der Übertritt auch durch ein grosses

Angebot an Lehrstellen für niederschwellige Berufe sowie durch eine prosperierende Wirtschaft.

Jugendliche, die keinen Ausbildungsplatz finden, treten zunächst meist in eine Zwischenlösung ein. Insgesamt besuchen rund 15 Prozent der Jugendlichen eine Zwischenlösung wie ein 10. Schuljahr oder eine Berufswahlklasse. Damit verfügen mehr als 98 Prozent der Jugendlichen nach der obligatorischen Schulbildung über einen Anschluss. Nur knapp 2 Prozent der Jugendlichen in der Schweiz nehmen nach der obligatorischen Schule an gar keiner formalen Bildungsaktivität teil.

Innerhalb von zwei Jahren nach der obligatorischen Schulbildung beginnen 99 Prozent der Jugendlichen eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II, die zu einem anerkannten Abschluss führt. Das Erfolgsrezept «kein Abschluss ohne Anschluss» scheint in der Schweiz gut umgesetzt zu werden. Weil eine nicht kleine Zahl der Jugendlichen ihre begonnene Ausbildung wieder abbricht, beträgt der Anteil Jugendlicher ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II bei den 19-Jährigen trotzdem rund 10 Prozent. Ein Risikofaktor für den Abbruch einer nachobligatorischen Ausbildung ist der Besuch einer Zwischenlösung. Entgegen der Intention der Zwischenlösungen, durch schulische Angebote die Jugendlichen individuell zu fördern, steigt nach dem Besuch einer

Zwischenlösung das Risiko, eine Ausbildung abzubrechen. Anschlussfähigkeit garantiert keinen Abschluss.

### **Sind Frauen benachteiligt?**

Die Diskussion über geschlechtsspezifische Ungleichheiten war in den letzten Jahren geprägt durch die Tatsache, dass Mädchen an den Gymnasien übervertreten sind. Die Maturitätsquote liegt derzeit bei den Frauen bei 22,8 Prozent und somit deutlich über jener junger Männer mit 15,5 Prozent (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 136). Wird die Sekundarstufe II als Ganzes betrachtet, so liegen die Vorteile für einen erfolgreichen Übertritt in den Arbeitsmarkt allerdings bei den jungen Männern.

Frauen haben deutlich geringere Chancen, nach der Schule direkt mit einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II zu beginnen als Männer, obwohl mehr Frauen als Männer die obligatorische Schulbildung in einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen abschliessen. Während 90 Prozent der Männer ohne Unterbruch in eine Ausbildung der Sekundarstufe II übertreten, sind es bei den Frauen nur 75 Prozent. Die grösste Wahrscheinlichkeit, nach der Schule direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II einzutreten, haben junge Männer ohne Migrationshintergrund. 95 Prozent der Männer mit Schweizer Eltern wechseln ohne Unterbruch in die Sekundarstufe II. Beson-

ders ausgeprägt sind die Geschlechterdifferenzen bei Jugendlichen, die die Sekundarstufe I in einem Schultyp mit Grundansprüchen abschliessen. 90 Prozent der Männer, aber nur 69 Prozent der Frauen ohne Migrationshintergrund, treten ohne Verzögerungen nach der obligatorischen Schule in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II über.

Frauen haben tendenziell auch ein leicht höheres Risiko, mit 19 Jahren weder über einen Abschluss auf der Sekundarstufe II zu verfügen noch in einer solchen Ausbildung zu sein. Die geschlechtsspezifischen Ungleichheiten haben sich allerdings in den letzten Jahren abgeschwächt, sodass der Anteil ausbildungsloser junger Frauen und Männer etwa gleich gross ist.

Während die gymnasiale Ausbildung bei jungen Frauen beliebter ist, ist die Berufsbildung für junge Männer attraktiver. Offenbar deckt sich das Lehrstellenangebot weniger gut mit den geschlechtsspezifischen Berufspräferenzen der Frauen.

Frauen suchen ihre Lehrstellen vorwiegend im Dienstleistungssektor. Männer hingegen interessieren sich auch für Lehrstellen im Bereich Industrie und Gewerbe, der im Gegensatz zum Dienstleistungssektor eine grosse Zahl an Ausbildungsplätzen mit tendenziell tieferem Anforderungsniveau anbietet. Dieses geschlechtsspezifische Berufs-

wahlverhalten führt dazu, dass die Konkurrenz um die Lehrstellen für Frauen tendenziell grösser ist als für Männer. Frauen, insbesondere Frauen aus Schultypen mit Grundansprüchen, sind daher eher gezwungen, entweder einen Beruf zu erlernen, für den sie wenig motiviert sind, oder eine Zwischenlösung zu besuchen, um auf eine Lehrstelle in ihrem präferierten Beruf zu «warten».

Für viele beliebte «Frauenberufe», beispielsweise im kaufmännischen oder im sozialpflegerischen Bereich, werden zudem meist gute Schulleistungen sowie oftmals Praktika und ein Mindestalter vorausgesetzt. Diese strukturellen Gründe führen ebenfalls dazu, dass Frauen gar nicht direkt in eine nachobligatorische Ausbildung einsteigen können, sondern gewissermassen gezwungen sind, die Zeit bis zum Einstieg in die Berufslehre zu nutzen, um sich in nicht schulischen Zwischenlösungen wie Praktika, Sprachaufenthalten oder Welschlandjahren weiter zu qualifizieren. Aus einer individuellen Perspektive ist der Besuch einer Zwischenlösung oder eines Praktikums deshalb nicht in jedem Fall negativ zu bewerten (Meyer, 2003). Aus bildungspolitischer Perspektive hingegen ist die Tatsache, dass der Übertritt in die Sekundarstufe II für einen grossen Teil der Frauen durch Verzögerungen, Brüche und den teilweisen Ausstieg aus dem Bildungssystem geprägt ist, ein Zeichen für mangelnde Systemeffizienz.

### **Berufsmaturität: ein Bildungsangebot für gute Schülerinnen und Schüler?**

Der Übertritt von der Primarschule in die Schultypen beziehungsweise Leistungsniveaus der Sekundarstufe I ist präjudizierend. Wer auf der Sekundarstufe I einen Schultyp mit Grundansprüchen besucht, absolviert auf der Sekundarstufe II in der Regel eine Berufslehre ohne Berufsmaturitätsschule (93%). Der Übertritt in eine Berufsmaturitätsschule (BMS) oder in eine allgemeinbildende Maturitätsschule ist auch bei guten Schulleistungen kaum möglich. Das heisst, für einen grossen Teil der Jugendlichen wird die Entscheidung zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung bereits beim Übertritt in die Sekundarstufe I getroffen.

Jugendlichen, die die Sekundarstufe I in einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen abschliessen und die das geforderte kognitive Potenzial mitbringen, stehen demgegenüber viel mehr Ausbildungsmöglichkeiten offen. Sie können sich auf der Sekundarstufe II für eine Allgemeinbildung, eine Berufsbildung mit BMS oder für eine Berufsbildung ohne BMS entscheiden.

Die Wahl der nachobligatorischen Ausbildung hängt stark von der familiären Herkunft der Jugendlichen ab. Sozioökonomisch privilegierte Familien verfügen über mehr ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen. Sie können ihre Kinder in der Leistungsentwicklung während der gesam-



ten Schulzeit besser unterstützen. An der Schwelle zur Sekundarstufe II vermitteln privilegierte Eltern ihren Kindern die Gewissheit, den Leistungsanforderungen einer Maturitätsschule zu genügen. Gleichzeitig erwarten sie auch, dass ihre Kinder einen Bildungsweg einschlagen, der zu einem möglichst angesehenen Beruf mit guten Einkommensaussichten führt. Kinder aus privilegierten Familien können sich auch deshalb für den gymnasialen Weg entscheiden, weil die Eltern bereit sind, die höheren Kosten, die mit einer Allgemeinbildung einhergehen, zu übernehmen.

Das schichtspezifische Verhalten der Eltern und Jugendlichen führt dazu, dass die verschiedenen Ausbildungsgänge auf der Sekundarstufe II von jeher sozial segregiert sind. Jugendliche aus sozioökonomisch privilegierten Familien besuchen auf der Sekundarstufe II vorwiegend eine Allgemeinbildung, Jugendliche aus sozioökonomisch benachteiligten Familien hingegen mehrheitlich eine Berufsbildung, selbst wenn sie die obligatorische Schule in einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen abschliessen und selbst wenn sie über ein hohes kognitives Potenzial verfügen.

Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Jugendlicher aus einer sozioökonomisch benachteiligten Familie mit hoher Intelligenz (IQ = 115 Punkte) eine Allgemeinbildung besucht, beträgt rund 25 Prozent. Für einen

Jugendlichen mit mittlerer sozioökonomischer Herkunft ist die Wahrscheinlichkeit 1,5-mal grösser (37%) und für Jugendliche aus privilegierten Familien nahezu dreimal grösser (69%).

Einen Weg, Jugendlichen aus sozial weniger privilegierten Familien eine Mittelschule zu ermöglichen, bilden die Berufsmaturitätsschulen (BMS). Bei der BMS sind die Investitionskosten geringer, weil die Ausbildung weniger lang dauert und zudem während der Ausbildung ein wenn auch kleines Einkommen möglich ist. Hinzu kommt, dass die späteren Berufsaussichten sehr gut sind. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich die getätigten Investitionen auszahlen werden, ist hoch.

Damit zieht die BMS auch Jugendliche an, deren Eltern über keine Maturität und nur über geringe finanzielle Mittel verfügen. Das kognitive Potenzial der Jugendlichen in der BMS ist hingegen nicht kleiner als das kognitive Potenzial der Jugendlichen im Gymnasium. Dies zeigen zumindest die Ergebnisse im Intelligenztest.

Die Berufsmaturität ist damit nur ein Angebot für gute Schüler. Der Besuch eines Schultyps mit erweiterten Ansprüchen sowie eine hohe Intelligenz sind praktisch Voraussetzung. Im Gegensatz zur Allgemeinbildung ist die Berufsmaturität jedoch ein Angebot, das Schülerinnen und Schülern

aller sozialen Schichten offen steht und auch von allen genutzt wird.

### **Mehr Fairness beim Übertritt in die Sekundarstufe II dank kooperativer Schulmodelle?**

Schulisch starken Jugendlichen fällt der Übertritt von der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II in der Regel leicht. Rund 95 Prozent der Jugendlichen wechseln nach der Sekundarstufe I nahtlos in eine Ausbildung der Sekundarstufe II. Ein Teil der Jugendlichen besucht bereits während der Sekundarstufe I einen progymnasialen Schultyp. Der Wechsel in eine Maturitätsschule der Sekundarstufe II erfolgt für diese Jugendlichen innerhalb des Bildungssystems und ist durch Absprachen und administrative Routinen zwischen den abgebenden und den aufnehmenden Institutionen gesichert. Aber auch bei der Suche nach einer Lehrstelle haben schulisch starke Jugendliche aus einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen die besten Karten. Da der besuchte Schultyp für die Lehrbetriebe das entscheidende Selektionskriterium bei der Vergabe einer Lehrstelle ist, können sich Jugendliche aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen in der Konkurrenz gegen Jugendliche aus anderen Schultypen in der Regel durchsetzen. Ob das Schulmodell auf der Sekundarstufe I kooperativ oder typengetrennt strukturiert ist, spielt für Jugendliche aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen kaum eine Rolle.

Für Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen oder aus Sonderklassen ist das Schulmodell hingegen durchaus relevant. Für sie ist die Wahrscheinlichkeit, direkt nach der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II zu wechseln, im typengetrennten Schulmodell deutlich geringer als in kooperativen Schulmodellen. Dies lässt sich wie folgt erklären.

Erstens sind sowohl die Klassenzusammensetzung als auch die Peergruppen der Jugendlichen in kooperativen Schulmodellen sozial weniger homogen als im typengetrennten Schulmodell. Im typengetrennten Schulmodell entstehen in den Schultypen mit Grundansprüchen wie der Realschule ungünstige Lern- und Entwicklungsmilieus. Diese Klassen sind durch verschiedene Faktoren besonders belastet: einen hohen Anteil an fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern, ein niedriges Leistungs- und Fähigkeitsniveau und die Konzentration von Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien. Es besteht die Gefahr, dass diese Schultypen zu einem Auffangbecken für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten, zu einer sogenannten Restschule, werden.

Auch der Freundeskreis dieser Schülerinnen und Schüler beschränkt sich vorwiegend auf Peergruppen, die leistungsmässig sowie sozial homogen sind. Diese Konstellationen erhöhen das Risiko, dass sich die Schülerin-

nen und Schüler gegenseitig in einer negativen Grundhaltung gegenüber Schule und Bildung bestärken und so Bildungsaspirationen und Bewerbungsverhalten beeinträchtigen. In kooperativen Schulmodellen sind die Peergruppen der Jugendlichen tendenziell heterogener. Dies kann sich insbesondere auf die Bildungsmotivation und den Berufswahlprozess der schulschwächeren Jugendlichen positiv auswirken und ihnen den Übertritt in die Sekundarstufe II erleichtern.

Zweitens sagt der Schultyp in kooperativen Schulmodellen für die Lehrbetriebe weniger aus als im typengetrennten Schulmodell. Der Schultyp ist für die Lehrbetriebe das entscheidende Kriterium bei der Vergabe einer Lehrstelle.

Im typengetrennten Schulmodell liefert der Schultyp klare und einfach verständliche Informationen, die eine schnelle und kostengünstige Vorselektion erlauben. Jugendlichen aus dem Schultyp mit den höchsten Ansprüchen werden die besten Qualifikationen sowie der grösste Ehrgeiz und die höchste Lernmotivation zugeschrieben. Für die Lehrbetriebe ist es deshalb attraktiv, Jugendliche aus dem Schultyp mit den höchsten schulischen Ansprüchen zu gewinnen, weil diese die höchste Produktivität bei geringstem Ausbildungsaufwand und geringstem Konfliktrisiko versprechen. Jugendliche aus einem Schultyp mit tiefen schulischen

Ansprüchen werden hingegen von vornherein als unqualifiziert diskreditiert. Dies führt dazu, dass Jugendliche aus Schultypen mit Grundanforderungen bei der Lehrlingsselektion von vornherein aus dem Bewerbungsverfahren ausgeschlossen werden (Moser, 2004; Solga, 2005; Wagner, 2005).

In kooperativen Schulmodellen ist die Information des Schultyps viel diffuser, weil die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler je nach Unterrichtsfach variieren kann. Das «Signal» des Schultyps lässt somit keine schnellen Schlüsse zu, mit denen eine Gruppe von Jugendlichen a priori von bestimmten Berufsausbildungen ausgeschlossen werden kann (Seibert & Solga, 2005). Insofern eröffnen kooperative Schulmodelle allen Jugendlichen ein breiteres Spektrum an Handlungsmöglichkeiten, die im typengetrennten Schulmodell bereits bei der Selektion nach der Primarschule vorweggenommen wurden. Das kooperative Schulmodell ist daher für den Übertritt in die nachobligatorische Ausbildung fairer.

### **Risiko Ausbildungslosigkeit: Wer ist betroffen?**

In der Schweiz sind 10 Prozent der 19-Jährigen ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II. Die Wege, die nach der obligatorischen Schule in diese Ausbildungslosigkeit führen, sind allerdings ziemlich heterogen. Rund 20 Prozent der später ausbildungslosen Jugendlichen besuchen nach der obligatori-

schen Schule eine Zwischenlösung wie das 10. Schuljahr oder absolvieren ein Praktikum in einem Betrieb. Der definitive Einstieg in eine Berufsbildung gelingt ihnen jedoch nie.

Die meisten der ausbildungslosen Jugendlichen sind nach der Schule – teilweise direkt, teilweise über eine Zwischenlösung – in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II eingetreten. Sie haben die begonnene Ausbildung jedoch abgebrochen, sodass sie im Alter von 19 Jahren weder in einer Ausbildung sind noch einen Ausbildungsabschluss vorweisen können. Es sind also weniger die fehlenden Lehrstellen, die Jugendliche ohne Ausbildung bleiben lässt. Die Gründe liegen vielmehr in einer unpassenden Berufswahl der Jugendlichen beziehungsweise in einer inadäquaten Selektion durch die Lehrbetriebe und die weiterführenden Schulen, die die Jugendlichen in ihrer Ausbildung scheitern lassen.

Für schulisch schwache Jugendliche und für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist das Angebot an Ausbildungsmöglichkeiten derart klein, dass gar keine Berufswahl im Sinne einer Auswahl zwischen verschiedenen gleichwertigen Möglichkeiten getroffen werden kann. In wirtschaftlich schwachen Regionen sowie in Regionen mit einem starken Dienstleistungssektor trifft dies noch verstärkt zu. So sind Jugendliche

teilweise gezwungen, Ausbildungen zu beginnen, für die sie unmotiviert und desinteressiert sind und vielleicht auch nicht die notwendigen Fähigkeiten mitbringen. Dies erhöht das Risiko, die Ausbildung vorzeitig abzubrechen, Abschlussprüfungen nicht zu bestehen und dann ohne Bildungsabschluss in die Arbeitswelt einzutreten. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass kognitiv schwächere Jugendliche sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund überdurchschnittlich häufig von Ausbildungslosigkeit betroffen sind.

Betroffen sind zudem häufig Jugendliche, die während der Schulzeit Misserfolgserfahrungen gemacht haben. Für Schülerinnen und Schüler, die bereits während der Primarschule eine Klasse repetiert haben oder in eine Sonderklasse überwiesen wurden, ist das Risiko, ausbildungslos zu bleiben, rund doppelt so gross wie für Jugendliche, die die Primarschule ohne pädagogische Sondermassnahme durchschritten haben. Noch weiter steigt das Risiko für Schülerinnen und Schüler, die auf der Sekundarstufe I eine Sonder- oder Kleinklasse besucht haben. Für sie beträgt die Wahrscheinlichkeit, ohne Ausbildung zu bleiben und damit langfristig ohne die Möglichkeit, eine qualifizierte Erwerbstätigkeit aufzunehmen, rund 30 Prozent.

Ein Grund, dass Schülerinnen und Schüler aus Sonder- oder Kleinklassen deutlich ge-

ringere Chancen haben, eine Ausbildung zu ergreifen, liegt in der Lehrlingsselektion. Ein Sonderklassenabschluss ist ein derart stigmatisierendes Etikett, dass Lehrbetriebe Jugendliche aus Sonderklassen schon von vornherein aus dem Bewerbungsprozess ausschliessen. Schülerinnen und Schüler aus Sonderklassen entgeht so die Möglichkeit, sich überhaupt zu präsentieren und ihre Fähigkeiten unter Beweis zu stellen (Eckhart et al., 2011; Solga, 2002). Gleichzeitig schreiben sich die schulischen Misserfolgserlebnisse im Selbstbild und im Selbstwertgefühl der Jugendlichen fest und beeinträchtigen ihre Bildungsbiografie auch nach der obligatorischen Schule beispielsweise dadurch, dass sie sich selbst aus dem letztlich kompetitiven Lehrstellenmarkt zurückziehen, um so weitere negative Erfahrungen zu vermeiden (Solga, 2009).

Von der Ausbildungslosigkeit betroffen ist auch die Gesellschaft. Ausbildungslosigkeit verursacht für die Allgemeinheit nicht nur hohe monetäre Kosten durch ausbleibende Steuererträge, hohe Sozialversicherungsleistungen und geringeres Wirtschaftswachstum. Durch die fehlende berufliche Integration ausbildungsloser Jugendlicher bleiben Fähigkeiten und Ideen der Jugendlichen unausgeschöpft, was letztlich die Vitalität und die Innovationskraft der Gesellschaft hemmt.

### **Zu hohe oder zu niedrige Maturitätsquote?**

Die Frage nach der «richtigen» Maturitätsquote stellt sich angesichts der eklatanten Unterschiede zwischen den Kantonen unweigerlich. In der Zentral- und Ostschweiz schliesst etwa jeder sechste Jugendliche eine Maturitätsschule ab und erhält dadurch die Berechtigung, an einer beliebigen Hochschule der Schweiz zu studieren. Im Tessin und in der französischsprachigen Schweiz sind es rund drei von zehn Jugendlichen, die die Sekundarstufe II mit einer Maturität abschliessen. Die Chancen, in der lateinischen Schweiz eine Maturität zu erlangen, sind damit nahezu doppelt so gross wie in der Zentral- und Ostschweiz.

Trotz ihrer Brisanz lässt sich die Frage nach der «richtigen» Maturitätsquote nicht beantworten, weil es zum einen keine Idealgrösse gibt und zum andern nicht sinnvoll ist, die Maturitätsquoten isoliert zu betrachten. Das Bildungssystem funktioniert als Ganzes. Zudem besteht ein enger Zusammenhang zwischen Quoten und Qualität. Je höher die Maturitätsquote ist, desto geringer sind die durchschnittlichen Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Dieser logische Zusammenhang erklärt auch die Diskussion über das sinkende Niveau der gymnasialen Maturität. Ob das Niveau der Maturität höher oder tiefer ist als vor zwanzig Jahren, wurde bis anhin empirisch nicht überprüft. Fest steht einzig, dass ein

grösserer Anteil der Jugendlichen eine Maturität erlangt.

Ein wesentliches Qualitätsmerkmal des Systems ist die Passung zwischen Bildungswesen und Arbeitsmarkt, und diese ist in der Schweiz ausgezeichnet. Ungeachtet dessen ist das Bildungssystem aber mit Entwicklungen konfrontiert, die eine Diskussion über einen Anstieg der Maturitätsquote rechtfertigen. Die Nachfrage nach gymnasialen Ausbildungsplätzen übersteigt das Angebot bei weitem. Sowohl in der Ost- wie auch in der Westschweiz möchten jedes Jahr deutlich mehr Schülerinnen und Schüler in eine Maturitätsschule eintreten als zugelassen werden. Zugleich nimmt, bedingt durch die Tertiarisierung und die Globalisierung des Arbeitsmarkts, die Nachfrage der Wirtschaft nach Jugendlichen mit Maturität oder mit Hochschulbildung stetig zu. Im Gegensatz dazu bleibt das allgemeinbildende Ausbildungsangebot auf der Sekundarstufe II weitgehend plafoniert.

Die Diskrepanz zwischen dem Angebot an gymnasialen Ausbildungsplätzen und der Nachfrage der Wirtschaft nach Jugendlichen mit Maturität führt einerseits zu einem ansteigenden und sozial selektiven Verdrängungswettbewerb beim Zugang zum Gymnasium und andererseits zu einem verstärkten «Brain-Gain» durch die Zuwanderung hochqualifizierter Arbeitskräfte. Weil die Schweiz nicht genügend Hochschulab-

solventinnen und Hochschulabsolventen ausbildet, ist sie auf die Zuwanderung angewiesen. Sowohl aus pädagogischer als auch aus volkswirtschaftlicher Perspektive stellt sich daher die Frage, ob das Bildungspotenzial der Jugendlichen in der Schweiz genügend ausgeschöpft wird. Den veränderten gesellschaftlichen und ökonomischen Voraussetzungen könnte mit einer Erhöhung der Maturitätsquote Rechnung getragen werden (Buchmann, 2012; Schellenbauer et al., 2010).

Die Erhöhung der Maturitätsquote entspricht aber nicht nur einem Bedarf des Arbeitsmarkts, und sie verbessert nicht nur die Zugangschancen zum Gymnasium. Infolge der Interdependenz von Berufs- und Allgemeinbildung hat eine Erhöhung der Maturitätsquote immer auch Auswirkungen auf die nachobligatorischen Bildungschancen aller Jugendlichen.

Je mehr Ausbildungsplätze in den Maturitätsschulen angeboten werden, desto einfacher wird es für starke Schülerinnen und Schüler. Für sie steht eine grössere Anzahl an Ausbildungsmöglichkeiten offen. Von einer hohen Maturitätsquote profitieren in erster Linie junge Frauen aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen. Für sie stellen die Maturitätsschulen eine willkommene Alternative zu den raren Lehrstellen in ihrem Interessengebiet dar. Schülerinnen und Schüler aus Schultypen mit Grundan-

sprüchen hingegen sind vom gymnasialen Ausbildungsangebot von vornherein ausgeschlossen. Eine hohe Maturitätsquote, das heisst eine grosse Zahl an Ausbildungsplätzen in der Allgemeinbildung, bringt für sie keine Vorteile. Im Gegenteil. Da in den Kantonen mit hoher Maturitätsquote viele der schulisch starken Jugendlichen nach der obligatorischen Schule in die Allgemeinbildung wechseln, suchen generell weniger sowie tendenziell schulisch schwache Jugendliche eine Lehrstelle. Für Lehrbetriebe, die stets auf der Suche nach der besten Bewerberin oder dem besten Bewerber sind, wird es schwieriger, die Lehrstellen mit einem passenden Jugendlichen zu besetzen. Dies macht die Ausbildung von Jugendlichen für die Lehrbetriebe unattraktiv, und sie verzichten zunehmend darauf, Lehrstellen anzubieten (Mühlemann, 2007).

Die Interdependenz zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung führt zu folgendem Zusammenhang: Je mehr Jugendliche ein Gymnasium besuchen, desto geringer ist das Lehrstellenangebot und desto schwieriger ist es für schwächere Schülerinnen und Schüler, eine Lehrstelle zu finden. Dieser Zusammenhang erklärt auch die leicht höhere Jugendarbeitslosigkeit in der Westschweiz und im Kanton Tessin, wo die Maturitätsquote höher ist als in der Deutschschweiz. Betroffen davon sind vor allem Frauen.

In Kantonen mit hoher Maturitätsquote besteht ein deutlich höheres Risiko, mit 19 Jahren ausbildungslos zu sein. In Kantonen mit einer Maturitätsquote von 10 Prozent sind rund 5 Prozent der Jugendlichen ausbildungslos. Mit zunehmender Maturitätsquote steigt die Wahrscheinlichkeit, ausbildungslos zu werden. Dabei sind in erster Linie Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen und insbesondere Frauen betroffen. In Kantonen mit einer Maturitätsquote von 30 Prozent bleiben jede vierte Frau und jeder fünfte Mann aus Schultypen mit Grundansprüchen ohne nachobligatorische Ausbildung. Insgesamt verstärkt eine hohe Maturitätsquote die Differenzen zwischen schulisch starken und schulisch schwachen Jugendlichen über die obligatorische Schulzeit hinaus (Schereneffekt).

Eine hohe Maturitätsquote nun als prinzipiell schlecht für den längerfristigen Ausbildungserfolg der Jugendlichen zu bezeichnen, ist jedoch zu simplifizierend. Die Abschlussquote auf der Sekundarstufe II lässt sich nicht einfach durch eine Rationierung der allgemeinbildenden Ausbildungsplätze erhöhen. Ebenso ist nicht davon auszugehen, dass eine Erhöhung der Maturitätsquote zwingend zu einer verbreiteten Ausbildungslosigkeit führt.

Wer bildungspolitische Schlüsse aufgrund einfacher Korrelationen zieht – beispielsweise zwischen Maturitätsquote und

Jugendarbeitslosigkeit –, verkennt das Dilemma der vergleichenden Schulsystemforschung (vgl. Niemeyer, 2007). Bildungssysteme sind historisch gewachsene Konglomerate, die in einen spezifischen gesellschaftlichen Kontext eingebettet sind und die durch verschiedene strukturelle Merkmale wie auch gesellschaftliche Werthaltungen und Traditionen beeinflusst werden. Jedes Bildungssystem ist dadurch sozusagen einzigartig, und Analysen, die diesen Kontext ausser Acht lassen, bleiben letztlich unvollständig.

Dieser ausserschulische Kontext korreliert bis zu einem gewissen Grad mit einzelnen Merkmalen wie Schulmodell oder Maturitätsquote. Das heisst, in einem Merkmal wie der Maturitätsquote sind immer auch andere Einflussmerkmale wie die gesellschaftliche Bewertung und Bedeutung von Bildung oder die Einstellungen der Eltern zu den jeweiligen Bildungsinstitutionen immanent, die sich ebenfalls – verstärkend oder abschwächend – auf den Erfolg bei der Berufsfindung auswirken können (Ramseier, 2005).

Das heisst nun nicht, dass die Maturitätsquote kein massgeblicher Prädiktor für die unterschiedlichen Bildungswege der Schülerinnen und Schüler und damit ein Indikator für die Effektivität der kantonalen Bildungssysteme darstellt. Doch die Forderung nach tieferen oder höhere Maturitätsquo-

ten wie auch die potenziellen Auswirkungen angepasster Quoten sollten nicht isoliert, sondern immer im Kontext des jeweiligen Bildungssystems und der wirtschaftlichen Entwicklung betrachtet werden.

### **Sind die Jugendlichen zufrieden mit ihrer Bildungslaufbahn?**

Die Jugendlichen in der Schweiz sind insgesamt zufrieden bis sehr zufrieden mit ihrer bisherigen Bildungslaufbahn. Rund 90 Prozent der 19-Jährigen in der Schweiz hat die bisherige Laufbahn Freude bereitet und für 85 Prozent der Jugendlichen verlief die bisherige schulische und berufliche Ausbildung zur Zufriedenheit. Dies stellt den schweizerischen Bildungssystemen ein gutes Zeugnis aus.

Besonders zufrieden sind Jugendliche, deren nachobligatorische Bildungslaufbahn dem Normverlauf in der Schweiz entspricht. Jugendliche, die nach der obligatorischen Schule direkt in die Sekundarstufe II eingetreten sind und dort eine Berufsbildung absolvieren oder bereits absolviert haben, nehmen ihre Bildungslaufbahn rückblickend besonders positiv wahr. Die Schullaufbahn während der obligatorischen Schule hingegen, ob beispielsweise während der Primarschule repetiert werden musste oder welcher Schultyp auf der Sekundarstufe I besucht wurde, spielt bei der Beurteilung der Bildungslaufbahn nur eine untergeordnete Rolle.



Unzufrieden mit ihrer Bildungslaufbahn sind Jugendliche, die mit 19 Jahren in keiner Ausbildung sind und auch noch keine Ausbildung abgeschlossen haben. Für diese ausbildungslosen Jugendlichen entspricht die bisherige Bildungslaufbahn nicht ihren Wünschen, und sie hat ihnen nur wenig Freude bereitet.

Damit lassen sich auch die Unterschiede in der durchschnittlichen Zufriedenheit zwischen den Kantonen erklären. Allgemein sind Jugendliche in der Deutschschweiz mit ihrer Bildungslaufbahn zufriedener als die Jugendlichen in der Romandie und im Tessin. In den Kantonen der französisch- und italienischsprachigen Schweiz ist auch der Anteil an ausbildungslosen Jugendlichen im schweizerischen Vergleich am höchsten. Zudem ist in diesen Kantonen die Arbeitslosigkeit höher als in der Deutschschweiz. Für die Jugendlichen bedeutet eine hohe Arbeitslosenquote und Phasen wirtschaftlicher Stagnation, dass der Einstieg ins Berufsleben erschwert ist. Dies hat, wie die multivariaten Regressionsanalysen zeigen, ebenfalls einen negativen Einfluss darauf, wie die Bildungslaufbahn rückblickend eingeschätzt wird.

#### **Gesamtschau und Ausblick:**

#### **Was sagen die Ergebnisse über das schweizerische Bildungssystem?**

Der Übergang von der obligatorischen Schule in eine Ausbildung der Sekundar-

stufe II ist eine zentrale Weichenstellung im Leben jedes Jugendlichen. An dieser Schnittstelle entscheiden sich zu einem grossen Teil die beruflichen und gesellschaftlichen Entwicklungsmöglichkeiten. Je nachdem, für welche Berufslehre sich die Jugendlichen entscheiden oder ob sie auf der Sekundarstufe II eine allgemeinbildende Schule besuchen, stehen unterschiedliche Berufsfelder offen, die das zukünftige Einkommen und den gesellschaftlichen Status bestimmen.

In der Schweiz verläuft der Übergang von der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II für die meisten Jugendlichen weitgehend unproblematisch. Über 80 Prozent der Jugendlichen wechseln am Ende der Sekundarstufe I nahtlos in eine Berufsbildung oder in eine Allgemeinbildung, und rund 90 Prozent der Jugendlichen haben mit 19 Jahren einen anerkannten Abschluss erreicht oder werden ihre nachobligatorische Ausbildung demnächst mit einem solchen Abschluss beenden.

Mit diesen Anschluss- und Abschlussquoten steht die Schweiz im internationalen Vergleich gut da. In allen Nachbarländern ist der Anteil an Jugendlichen mit einem Abschluss auf der Sekundarstufe II kleiner, und auch in den OECD-Ländern ist die durchschnittliche Abschlussquote mit 82 Prozent rund 8 Prozent tiefer als in der Schweiz (OECD, 2011, S. 51ff.). Dies deutet auf eine

gute Abstimmung zwischen dem schweizerischen Bildungssystem und dem beruflichen Ausbildungssystem beziehungsweise der Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt hin.

Trotz dieses vergleichsweise positiven Bildungserfolgs im schweizerischen Bildungssystem sind einige Problemzonen offensichtlich. Übertritt und Abschluss einer Ausbildung der Sekundarstufe II sind für viele Jugendliche nicht unproblematisch. Ein Siebtel der Jugendlichen in der Schweiz findet nach der obligatorischen Schule trotz teilweise intensiven Bemühungen nicht auf Anhieb einen Platz in einer anerkannten nachobligatorischen Ausbildung. Diese Jugendlichen sind gezwungen, eine sogenannte Zwischenlösung wie ein Berufsvorbereitungsjahr, ein 10. Schuljahr oder ein Praktikum zu absolvieren in der Hoffnung, dadurch ihre Situation auf dem Lehrstellenmarkt zu verbessern. Schliesslich bleibt jeder zehnte Jugendliche in der Schweiz ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II. Ein Abschluss auf der Sekundarstufe II gilt jedoch als eine Mindestvoraussetzung für eine selbstbestimmte Lebensführung und um am gesellschaftlichen und politischen Leben partizipieren zu können (Fend, 1981). Unweigerlich stellt sich die Frage, wer ohne Abschluss auf der Sekundarstufe II bleibt und warum.

Schwierigkeiten, in eine nachobligatorische Ausbildung einzutreten und die begonnene

Ausbildung erfolgreich abzuschliessen, haben drei Gruppen von Jugendlichen. Erstens ist es für Jugendliche schwierig, einen passenden Ausbildungsplatz zu finden, die schulisch eher schwach sind. Jugendliche, die die Sekundarstufe I in einem Schultyp mit Grundansprüchen (z.B. Realschule) oder in einer Sonderklasse abschliessen, sind von einem grossen Teil der möglichen Ausbildungen von vornherein ausgeschlossen. Für den Eintritt in eine allgemeinbildende Schule bringen sie nicht die notwendigen schulischen Qualifikationen mit. Das Gleiche gilt für den Eintritt in anspruchsvolle Berufslehren. Aber auch für den Eintritt in Berufslehren, die eher manuell-handwerklich ausgerichtet sind, haben diese Jugendlichen im Wettbewerb mit Jugendlichen aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen wenig Chancen, sich durchzusetzen, denn der Schultyp, in dem die Jugendlichen die obligatorische Schule abschliessen, ist für die Lehrbetriebe das wichtigste Signal bei der Vergabe der Lehrstellen. Für die Lehrbetriebe bietet der Schultyp eine verlässliche Basisinformation über die fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten der Jugendlichen, die schnell und einfach interpretiert werden kann: Jugendliche aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen gelten als intelligenter, leistungsorientierter und sozial umgänglicher und damit letztlich für die Lehrbetriebe als produktiver als Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen. Die Auswahl an Ausbildungsplätzen

ist deshalb für Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen stark eingeschränkt und entspricht in vielen Fällen nicht den Wunschvorstellungen der Jugendlichen. Dies trägt dazu bei, dass Jugendliche aus Schultypen mit Grundansprüchen in ihrer Ausbildung häufiger unmotiviert sind und die begonnene Ausbildung häufiger abbrechen als Jugendliche aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen.

Zweitens fällt es jungen Frauen schwerer, eine passende Ausbildung zu finden als Männern. Am Ende der obligatorischen Schule suchen die meisten Frauen eine Lehrstelle in einem kaufmännischen oder einem sozial-pflegerischen Beruf. Die Konkurrenz um diese Lehrstellen ist deshalb gross. Verstärkt wird der Wettbewerb zusätzlich noch dadurch, dass in diesen Berufen generell weniger Lehrstellen angeboten werden als in industriell-gewerblichen Berufen. In dieser Situation ist es insbesondere für schulisch schwächere Frauen sehr schwierig, sich durchzusetzen und eine Lehrstelle zu finden, die ihnen entspricht.

Drittens ist es für Jugendliche mit Migrationshintergrund generell schwieriger, einen Ausbildungsplatz zu finden. Ihnen fehlt es oftmals an elterlicher Unterstützung bei der Berufswahl. Eltern, für die das schweizerische Ausbildungssystem fremd ist, kennen die verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten nur wenig und wissen nicht, wie

die Bewerbungsverfahren formal ablaufen. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund ist es jedoch auch deshalb schwieriger, eine Lehrstelle zu finden, weil sie teilweise von den Lehrbetrieben diskriminiert werden. Die Nationalität oder auch ein fremdländisch klingender Name ist für die Lehrbetriebe – ähnlich wie der besuchte Schultyp – ein Signal für sprachliche Defizite und für potenzielle innerbetriebliche Konflikte. Bei der Vergabe der Lehrstellen haben diese Jugendlichen selbstredend die schlechteren Chancen (Imdorf, 2010).

Trotz den geschilderten Schwierigkeiten beim Übertritt in die Sekundarstufe II scheinen schulisch schwache Jugendliche, junge Frauen sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund von der Relevanz einer nachobligatorischen Ausbildung überzeugt. Nur knapp 2 Prozent der Jugendlichen treten nach der Schule direkt und ohne qualifizierende Ausbildung in den Arbeitsmarkt ein. Alle anderen Jugendlichen finden, teilweise über Umwege oder in einem Beruf, der sie nur wenig interessiert, einen Ausbildungsplatz. Die Schwierigkeiten beim Übertritt in die Sekundarstufe II sind deshalb weniger ein Problem fehlender Qualifikationen der Jugendlichen oder ein Problem fehlender Ausbildungsplätze.

Der Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung ist für die Jugendlichen vor allem deshalb schwierig, weil es in den

Dienstleistungsberufen mit hoher Wertschöpfung, trotz grosser Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt, nur wenige Lehrstellen gibt. Diese Lehrstellen sind bei den Jugendlichen jedoch sehr begehrt, weil sie später im Berufsleben einen guten Lohn und ein hohes gesellschaftliches Ansehen garantieren.

Erschwerend kommt hinzu, dass die Lehrbetriebe über keine verlässlichen Informationen verfügen, um geeignete Bewerberinnen und Bewerber auszuwählen. Das Schulzeugnis erlaubt nur rudimentäre Rückschlüsse über die Fähigkeiten der Jugendlichen. Deshalb müssen die Jugendlichen oftmals verschiedene Assessments durchlaufen, Praktika absolvieren und sich in Eignungstests wie «Multi-Check» oder «Basic-Check» bewähren, bevor sie eine Lehrstelle antreten können (Gonon & Stolz, 2011). Dies führt zu Verzögerungen beim Übergang in eine Ausbildung der Sekundarstufe II und zu Berufswahlen, die wenig nachhaltig sind.

Hier ist die Schule verstärkt gefordert. Die Schule hat unter anderem die Aufgabe, sicherzustellen, dass «die richtigen Personen an die richtigen Stellen kommen.» (Ditton, 2010, S. 67). Dazu bedarf es aussagekräftige Informationen über die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, die über basale und präjudizierende Informationen wie den Schultyp hinausgehen und die – im Gegensatz zu den Zeugnisnoten – unabhängig von der Strenge der Lehrperson und unab-

hängig vom Leistungsniveau in der Schulklasse interpretierbar sind. Eine adäquate Möglichkeit ist es, am Ende der Sekundarstufe I standardisierte Zertifikate zu vergeben, die Auskunft geben über die tatsächlichen Fähigkeiten der Jugendlichen in den einzelnen Fächern.

Mit einem solchen Abschlusszertifikat könnten die Qualifikationen und das Potenzial der Schülerinnen und Schüler verständlicher, detaillierter und vermutlich auch objektiver ausgewiesen werden. Profitieren würden insbesondere Schülerinnen und Schüler aus Schultypen mit Grundansprüchen und aus Sonderklassen. Ihre schulischen Fähigkeiten würden im besten Fall vom stigmatisierenden Etikett des Schultyps entkoppelt und durch eine zuverlässige Aussage zu ihren tatsächlichen Fähigkeiten abgelöst. Dies würde ihre Chancen auf dem Lehrstellenmarkt tendenziell erhöhen.

Profitieren würden aber auch die Lehrbetriebe, die für die Auswahl der Bewerberinnen und Bewerber über präzisere und aussagekräftigere Informationen verfügten. Dies würde die Chance erhöhen, Jugendliche zu finden, die tatsächlich die notwendigen Fähigkeiten für die Ausbildung mitbringen und die auch zwischenmenschlich in den Lehrbetrieb passen. Ein Vergleich der kantonalen Übertritts- und Abschlussquoten zeigt jedoch, dass nicht allein die individuellen Ressourcen der Jugendlichen

sowie die Nachfrage und Selektionspraxen der Lehrbetriebe für den Bildungserfolg auf der Sekundarstufe II verantwortlich sind. Auch das Schulmodell auf der Sekundarstufe I beeinflusst den nachobligatorischen Bildungserfolg: Kooperative und integrierende Schulmodelle auf der Sekundarstufe I erleichtern den Übertritt in die Sekundarstufe II für schulisch schwächere Jugendliche.

Zudem hat die kantonale Maturitätsquote eine Bedeutung für die nachobligatorischen Bildungschancen der Jugendlichen: Ein grosses allgemeinbildendes Ausbildungsangebot auf der Sekundarstufe II, das heisst eine hohe Maturitätsquote, erleichtert den Übertritt in die Sekundarstufe II und verbessert insbesondere die Bildungschancen von Frauen. Gleichzeitig erschwert eine hohe Maturitätsquote den erfolgreichen Abschluss einer nachobligatorischen Ausbildung und erhöht den Anteil an ausbildungslosen Jugendlichen.

Solche Ergebnisse verleiten zu bildungspolitischen Forderungen, beispielsweise die flächendeckende Einführung von kooperativen Schulmodellen auf der Sekundarstufe I, die Erhöhung oder die Verringerung der Maturitätsquote. Die Qualität von Bildungssystemen lässt sich aber nicht einfach durch Schulstrukturen oder Quoten ändern. In Bildungssystemen widerspiegeln sich immer auch die regionalen «Bildungskul-

turen», die gesellschaftlichen Werthaltungen, die den verschiedenen Ausbildungen entgegengebracht werden. Zudem sind Bildungssysteme in einen sowohl regional wie auch historisch spezifischen politischen und ökonomischen Kontext eingebunden, der die Entwicklungsmöglichkeiten des Bildungssystems vorgibt.

Je nach Kontext sind die gesellschaftlichen Herausforderungen, die an das Bildungssystem herangetragen werden, unterschiedlich komplex. Und je nach Kontext ist der Handlungsspielraum, um auf diese Herausforderungen zu reagieren, unterschiedlich gross. Die Qualität der Bildungssysteme von Kantonen wie Appenzell Innerrhoden und Basel-Stadt oder Genf lässt sich deshalb nur in Relation zu diesem gesellschaftlichen Kontext vergleichen und beurteilen. Ein allgemeingültiges Rezept, wie ein erfolgreiches Bildungssystem auszusehen hat, kann es deshalb nicht geben. Ebenso ist es schwierig, ein einzelnes kantonales Bildungssystem der Schweiz hervorzuheben, das die Schülerinnen und Schüler besonders gut oder besonders schlecht auf die nachobligatorische Bildungslaufbahn vorbereitet.

Es bringt deshalb auch wenig, endogen einzelne Faktoren des Bildungssystems zu ändern. Veränderungen haben einerseits der Einzigartigkeit jedes Bildungssystems Rechnung zu tragen. Andererseits bedingen Um-

gestaltungen am Bildungssystem immer auch Anpassungen an den anderen Schnittstellen der Bildungslaufbahn, sonst bleiben sie erfolglos und damit letztlich kontraproduktiv.

Das heisst nicht, dass sich Bildungssysteme nicht verändern und verbessern lassen. Im Gegenteil: Bildungssysteme müssen sich laufend den veränderten politischen und öko-

nomischen Rahmenbedingungen anpassen, um ihren gesellschaftlichen Auftrag wahrnehmen und Jugendliche auf ein selbstbestimmtes Leben vorbereiten zu können. Dies setzt ein bildungspolitischer Aushandlungsprozess und letztlich ein Umdenken sowie stetige Anpassungsleistungen aller involvierten Akteure voraus, zu dem auch die in dieser Studie vorgestellten Resultate einen Beitrag leisten können.



# Anhang I





# Anhang I

## Anmerkungen, Fussnoten

- 1 Nach Grundmann et al. (2010) sind für die Jugendlichen zudem die Peergruppen, deren soziale Zusammensetzung wiederum je nach kulturellem Kapital der Jugendlichen variiert, für die Bewertung von leistungsrelevantem Verhalten im Schulkontext von besonderer Bedeutung. Ähnlich argumentieren auch die sozialisationstheoretischen Erklärungen, die die im Vergleich zu den Mädchen schwächeren Schulleistungen der Knaben mit der von der Peergruppe bestimmten «Schulentfremdung» erklären (z.B. Hadjar & Lupatsch, 2010; Quenzel & Hurrelmann, 2010).
- 2 Bundesverfassung Artikel 2, Absatz 3 «Sie [Die Schweizerische Eidgenossenschaft] sorgt für eine möglichst grosse Chancengleichheit unter den Bürgern».
- 3 Zum Zeitpunkt der Befragung dauerte die Sekundarstufe I je nach Kanton 3, 4 oder 5 Jahre.
- 4 Ein weiterer Indikator, der eher die Qualität beziehungsweise die Ressourcenausstattung des schulischen Ausbildungsangebots der Sekundarstufe II beschreibt, sind die monetären Ausgaben pro Gymnasiastin und Gymnasiast. Allerdings ist es schwierig, die kantonal unterschiedlichen Bildungsausgaben auf der Sekundarstufe II zu interpretieren. Die Bildungsausgaben können hoch sein, weil das Volkseinkommen vergleichsweise hoch ist und daher viel Geld für Bildung zur Verfügung steht oder weil die Lohnkosten für Lehrpersonen hoch sind. Die Bildungsausgaben können aber auch hoch sein, weil die Schülerschaft heterogen ist und nach einem anspruchsvolleren Bildungsangebot verlangt. Zudem bestehen die Bildungsausgaben zu einem grossen Teil aus fixen Grundkosten (z.B. Schulhäuser, Lehrpersonen, Material). In Kantonen mit vielen Schülerinnen und Schülern sind die Fixkosten pro Kopf geringer, was sich auch auf die gesamten Bildungsausgaben niederschlagen kann (Bundesamt für Statistik (BFS), 2007, S. 23f.; Mühlemann & Moser, 2004, S. 14; Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 132).
- 5 Weil die befragten Jugendlichen in unterschiedlichen Schuljahren zur Matura gelangten, wurde ein Mittelwert der kantonalen Maturitätsquoten der Jahre 2000 bis 2004 berechnet.
- 6 Die Gründe für die regional unterschiedlichen Arbeitslosenquoten sind selbstverständlich vielfältig und können nicht allein auf die konjunkturelle Situation in den Kantonen zurückgeführt werden. Auch die unterschiedliche Organisation der Arbeitsvermittlungstellen oder soziodemografische Gründe wie der kantonal unterschiedliche Anteil an Migrantinnen und Migranten, deren Arbeitslosigkeitsrisiko rund dreimal grösser ist als jenes der Schweizer, beeinflusst die Arbeitslosenquote (vgl. z.B. OECD, 2000; Wanner, 2004). Daneben können auch «kulturelle» Gründe die Meldebereitschaft beziehungsweise die Stellensuchstrategien arbeitsloser Personen und damit die Arbeitslosenquote beeinflussen. Es zeigt sich, dass Arbeitslosigkeit in der Deutschschweiz eher als individuelles Scheitern verstanden wird, was die Bereitschaft, auf eine regionale Arbeitsvermittlungsstelle (RAV) zu gehen, hemmt. In der lateinischen Schweiz wird der Anspruch auf wohlfahrtstaatlich garantierte Arbeitslosenunterstützung eher akzeptiert (Brügger, Lalive & Zweimüller, 2009; Geser, 2003).
- 7 Die jüngeren und älteren Männer sowie die Frauen, die auch an der militärischen Aus-

- hebung teilnahmen, sind eine nicht repräsentative Teilgruppe der Jugendlichen. Sie wurden aus der Stichprobe und aus allen Analysen ausgeschlossen.
- 8 Zum genaueren Vorgehen bei der Datenaufbereitung und -plausibilisierung siehe: Keller, 2013.
  - 9 Zum genauen Vorgehen bei der Gewichtung der Daten siehe: Keller, 2013
  - 10 Wie das AIC berechnet wird und ob bei Mehrebenenmodellen die Stichprobengrösse der ersten oder der zweiten Ebene zur Berechnung des AIC eingesetzt werden soll, ist umstritten (Hox, 2010, S. 50). Bei der vorliegenden Untersuchung wird zur Berechnung des AIC die Stichprobengrösse der ersten, individuellen Ebene verwendet (vgl. z.B. Hilbe, 2009, S. 259f.).
  - 11 In einigen Fällen treten Schülerinnen und Schüler, die repetiert haben, bereits nach neun Jahren aus der Schule aus. Im Kanton Aargau beispielsweise verlassen rund 3 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Schule bereits nach der 8. Klasse. Dies ist möglich, weil diese Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn einmal oder mehrmals repetiert haben und damit die gesetzlich vorgeschriebenen neun Schuljahre bereits vor dem Erreichen der 9. Klasse absolviert haben (Tresch & Zubler, 2009, 29f.).
  - 12 Die Beschränkung auf die Primarschule erfolgt deshalb, weil für die Beschreibung der Schullaufbahn nur die Repetition eines Schuljahres, die so genannte stabile Repetition, relevant ist. Die stabile Repetition dient dazu, sich mit dem gleichen Schulstoff noch einmal auseinanderzusetzen, um die geforderten Lernziele zu erreichen. Auf der Sekundarstufe I besteht je nach Kanton zusätzlich die Möglichkeit, eine Klasse zu wiederholen, um die Ausbildung in einem anspruchsvolleren Schultyp fortzusetzen. Diese Art der Repetition wird als mobile Repetition bezeichnet. Während die Ausgangslage für die weitere Bildungskarriere mit einer mobilen Repetition meist verbessert wird, wird sie durch die stabile Repetition verschlechtert (vgl. z.B. Bundesamt für Statistik [BFS], 2004, S. 8). Das Gleiche gilt auch für das Überspringen eines Schuljahres. Bei hervorragenden Schulleistungen können Schülerinnen und Schüler in der Primarschule eine Klasse überspringen. Auf der Sekundarstufe I wird hingegen in der Regel nicht eine Klasse übersprungen, sondern in einen Schultyp mit höheren Leistungsanforderungen gewechselt.
  - 13 Die Einteilung der verschiedenen Schulen in drei Schultypen mit unterschiedlichem Leistungsniveau ist nicht ganz unproblematisch, da sich das Angebot an Schultypen je nach Schulsystem und teilweise je nach Schulgemeinde innerhalb des Schulsystems unterscheidet. Das heisst, dass auf der Sekundarstufe I je nach Kanton zwei, drei oder vier Schultypen mit verschiedenen Leistungsanforderungen bestehen. In den Kantonen Tessin und Jura wiederum gibt es auf der Sekundarstufe I nur einen Schultyp, den alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihren Noten besuchen. Dieser hohe Komplexitätsgrad in der schweizerischen Bildungslandschaft erschwert die statistische Datenanalyse und die Beschreibung der Ergebnisse. Zur Vereinfachung wurden alle Jugendlichen unabhängig vom kantonalen Schulsystem einem der drei Schultypen zugeordnet. Dazu wurde der Umstand genutzt, dass in den meisten Kantonen auch innerhalb der leistungsheterogenen Klassen eine Leistungsdifferenzierung stattfindet, indem die Schülerinnen und Schüler fachweise in Leistungsgruppen unterrichtet werden.
  - 14 Mit Intelligenztests können meist nur einzelne Teilbereiche der Intelligenz gemessen werden. Die Testleistungen können daher nicht per se mit «Intelligenz» gleichgesetzt werden. Als Indikator der kognitiven Fähigkeiten und der Schulleistungen haben sich die Intelligenztestleistungen jedoch bewährt. So konnte der Zusammenhang zwischen den Leistungen in Intelligenztests und den schulischen Leistungen bereits vielfach nachgewiesen werden und gilt als stabiler Befund der psychologischen Diagnostik (für einen Überblick: Spiess Huldj, 2009, S. 35ff.). Das heisst allerdings nicht, dass Schulleistungen und gemessene Intelligenz identisch sind. Schulleistungen werden durch weitere Faktoren wie Fleiss, Leistungsorientierung

- und das Sozialverhalten sowie durch die familiäre Herkunft der Schülerinnen und Schüler beeinflusst.
- 15 Für die Darstellung kantonaler Unterschiede wird allein mit der Stichprobe der Stellungspflichtigen gearbeitet. Mit der Stichprobe der Stellungspflichtigen stehen Daten von über 30 000 jungen Schweizer Männern für weitergehende Analysen zur Verfügung, die auch Aussagen auf kantonaler Ebene erlauben. Allerdings beziehen sich die Aussagen nicht mehr auf die Grundgesamtheit der «Jugendlichen der Schweiz», sondern sind auf die «Schweizer Männer» eingeschränkt.
  - 16 Da für kantonale Unterschiede nur die Daten der Stichprobe der Stellungspflichtigen verwendet werden, erübrigt sich hier die weibliche Form.
  - 17 Über eine Ergänzungsprüfung im Anschluss an die Berufsmaturität (Passarelle) ist es zudem möglich, an eine universitäre Hochschule der Schweiz zu wechseln. Jugendliche mit einer gymnasialen Maturität wiederum können ein Berufspraktikum absolvieren und so ein Studium an einer Fachhochschule aufnehmen.
  - 18 Die meisten Jugendlichen sind am Ende der obligatorischen Schulzeit 15 oder 16 Jahre alt. Da das Schuleintrittsalter kantonal unterschiedlich ist und sich zudem die Schullaufbahn individuell stark unterscheidet (z.B. wegen verspäteter Einschulung oder Repetition), ist es nicht möglich, genaue Altersangaben zum Schulaustritt beziehungsweise zum ersten und zweiten Jahr nach der obligatorischen Schule zu machen.
  - 19 Diese Zahlen entsprechen in ihrer Grössenordnung den verschiedenen amtlichen Datenquellen zur Tätigkeit im ersten Jahr nach der obligatorischen Schule sowie den Ergebnissen der TREE-Studie (für einen Überblick: Egger, Dreher & Partner, 2007). Kleinere Unterschiede zu den vorliegenden Daten können einerseits auf sprachliche und statistische Unschärfe bei der Erfassung und Kategorisierung der verschiedenen Bildungsangebote zurückgeführt werden. Insbesondere bei der Kategorie «keine Ausbildung» ist die Stichprobengrösse in der Regel klein. So beruht in der TREE-Studie die Schätzung des Anteils der Jugendlichen, die nach dem Austritt aus der obligatorischen Schule keine Ausbildung begonnen haben, auf den Angaben von lediglich 39 Jugendlichen (Böni, 2003, S. 85). Zur Bestimmung des in Tabelle 4.6 ausgewiesenen Anteils an Jugendlichen ohne Ausbildung flossen hingegen statistische Informationen von ungewichteten 434 Fällen ein. Andererseits ist der Ausbildungsstatus in den ersten beiden Jahren nach der Sekundarstufe I gewissen Änderungen unterworfen. So können Lehrstellen und Schulen im Laufe eines Jahres angetreten oder abgebrochen werden. Damit können unterschiedliche Zeitpunkte der Datenerhebung für kleinere Differenzen in den ausgewiesenen Anteilen verantwortlich sein. Bei der vorliegenden Befragung wurde retrospektiv nach der wichtigsten Tätigkeit im ersten Jahr nach der obligatorischen Schule gefragt.
  - 20 Alle Anteile wurden ohne jene Jugendliche berechnet, die mit 19 Jahren keine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung besuchen oder abgeschlossen hatten, sowie ohne jene Jugendliche, die auf der Sekundarstufe II zwischen Berufs- und Allgemeinbildung gewechselt hatten.
  - 21 Für die deskriptive Beschreibung kantonaler Unterschiede kann nicht mit der gewichteten Jugendstichprobe ch-x gearbeitet werden. Die gewichtete Jugendstichprobe ch-x ist eine repräsentative Stichprobe der 19-jährigen Wohnbevölkerung der Schweiz. Um Verteilung und Mittelwerte auf kantonaler Ebene zu vergleichen, ist die Stichprobengrösse aber zu klein und das Stichprobenverfahren inadäquat. Für Vergleiche von kantonalen Anteilen und Mittelwerten wird deshalb auf die Stichprobe der Stellungspflichtigen zurückgegriffen. Die Aussagen beziehen sich damit nicht mehr auf die Grundgesamtheit der «Jugendlichen der Schweiz», sondern sind auf die «19-jährigen Schweizer Männer» eingeschränkt.
  - 22 Die Arbeitslosenquote ist ein zuverlässiger Indikator der wirtschaftlichen Lage. Steigt das Bruttoinlandprodukt (BIP), so werden neue Arbeitsstellen geschaffen und die Arbeitslosenquote sinkt. Fällt das BIP hingegen

kleiner als in den Vorjahren, so nimmt die Arbeitslosigkeit zu (Staatssekretariat für Wirtschaft [seco], 2009). Parallel zur Arbeitslosigkeit entwickelt sich auch das Lehrstellenangebot (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, 2010, S. 143f.). Um Extremwerte einzelner Jahre zu nivellieren sowie unterschiedliche Entwicklungen in den Kantonen zu berücksichtigen, wurde die Variable «Arbeitslosenquote» aus dem Durchschnitt der fünf Jahresmittelwerte 2000 bis 2004 berechnet.

Eine auf den ersten Blick noch präzisere Operationalisierung der konjunkturellen Lage auf den Lehrstellenmarkt ist die Jugendarbeitslosigkeit. Die Erfassung der Jugendarbeitslosenquote ist jedoch mit einer Reihe von methodischen Problemen behaftet. Problematisch ist insbesondere, dass sich die Jugendarbeitslosenquote auf eine nicht repräsentative Teilstichprobe der jugendlichen Gesamtpopulation bezieht (Weber, 2004). Zur Referenzgruppe der erwerbstätigen Jugendlichen werden nur Jugendliche gezählt, die bereits in den Arbeitsmarkt eingetreten sind. Jugendliche mit länger dauernden Ausbildungen sind damit nicht Teil der Arbeitslosenstatistik. Jugendliche mit kurzen, unqualifizierten Ausbildungen hingegen sind übervertreten. Eben diese Jugendlichen sind aber überdurchschnittlich oft von Arbeitslosigkeit betroffen. Jugendarbeitslosigkeit ist damit nicht allein von der konjunkturellen Lage, sondern imm auch von den strukturellen Bildungsmöglichkeiten in einem Kanton abhängig und damit zur Erklärung des Übertritts in die Sekundarstufe II ungeeignet. Der Zusammenhang zwischen der Jugendarbeitslosenquote und der Arbeitslosenquote ist mit  $r = .72$  allerdings eng.

23 In Kantonen mit einem hohen Anteil an Beschäftigten in den ISCO-Berufskategorien 5 bis 7 ist die Tertiarisierung des Arbeitsmarkts noch vergleichsweise wenig fortgeschritten (Sheldon, 2005). Das heisst, dass in diesen Kantonen Landwirtschaft sowie Industrie und Gewerbe noch stark verankert sind. Diese Branchen bieten traditionell viele Lehr-

stellen mit tendenziell geringerem Anforderungsniveau an.

24 Da der Migrationshintergrund eine «Proxyvariable» ist für eine ganze Reihe von sozialen Merkmalen, ist es ausserordentlich schwierig, Unterschiede zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund methodisch korrekt auf diskriminierendes Verhalten zurückzuführen. Die beobachteten Unterschiede können immer auch durch Drittvariablen vermittelt worden sein, die nicht erhoben wurden (vgl. Skrobanek, 2009). Eine Möglichkeit sind sogenannte Bewerberexperimente, bei denen sich zwei Personen um die gleiche Stelle bewerben, die sich einzig in ihrer Nationalität unterscheiden (vgl. Imdorf, 2010). So konnten Fibbi et al. (2003) in einer Westschweizer Studie zeigen, dass die Chance, eine Lehrstelle zu erhalten, vor allem in Klein- und Familienbetrieben von der Nationalität der Bewerberinnen und Bewerber abhängt.

25 Bundesrat (2010)

26 Im Lebenslauf der Jugendlichen sind dies nur vorläufige Ergebnisse. Der Besuch einer Ausbildung im Alter von 19 Jahren ist kein Garant dafür, dass die begonnene Ausbildung tatsächlich abgeschlossen wird. Einige der 19-jährigen Jugendlichen werden ihre Ausbildung zu einem späteren Zeitpunkt abbrechen. Andere Jugendliche, die bislang den Einstieg noch nicht geschafft haben, werden eine zertifizierende Ausbildung im jungen Erwachsenenalter nachholen. Gleichwohl lassen sich anhand der vorliegenden Daten Aussagen zum Ausbildungsstand der Jugendlichen in der Schweiz machen. Dies zeigen die Abschlussquoten des Bundesamts für Statistik, die exakt mit den Abschlussquoten der Jugendstichprobe ch-x übereinstimmen (BFS & Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung [CORECHED], 2004). Dies zeigen auch verschiedene Forschungsergebnisse, die die Chancen für junge Erwachsene, eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II erfolgreich nachzuholen, übereinstimmend als sehr klein einschätzen (Keller, Hupka-Brunner & Meyer, 2010; Schröder-Naef & Jörg-Fromm, 2005; Ulrich & Krel, 2007).

- 27 Genau genommen bildet Abbildung 6.4 in erster Linie die Unterschiede zwischen lateinischer Schweiz und der Deutschschweiz ab. Innerhalb der Deutschschweiz besteht kein Zusammenhang zwischen der Intelligenztestleistung der Jugendlichen auf dem Lehrstellenmarkt und der Maturitätsquote. In der Romandie und im Tessin hingegen ist zum einen die durchschnittliche Intelligenztestleistung tiefer als in den Kantonen der Deutschschweiz. Zum anderen besteht innerhalb der Kantone der romanischen Schweiz eine enge Korrelation zwischen Maturitätsquote und Intelligenztestleistung von  $r = .81$ .
- 28 Ein Grund dafür ist, dass viele Studien nur Teilgruppen der Jugendlichen untersuchen, deren Bildungsmöglichkeiten auf der Sekundarstufe II bereits durch verschiedene Merkmale wie den Besuch eines Schultyps mit Grundanforderungen eingeschränkt sind. Die Stichprobe vieler Studien ist deshalb bereits eine selektive Auswahl. Die Jugendbefragungen ch-x hingegen bieten die Chance, die Bildungsverläufe aller Jugendlichen zu beschreiben.
- 29 Ursprünglich umfasste die Skala «Lebenszufriedenheit» vier Items, die auf der «Satisfaction with life scale» von Diener et al. Diener, Emmons, Larsen und Griffin (1985) basieren. DIF-Analysen zeigten jedoch, dass zwei der vier Items in der deutschsprachigen Schweiz anders verstanden wurden als in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz.
- Mit DIF-Analysen können beispielsweise Übersetzungsfehler sowie geschlechtsspezifische oder sprachregionale Verständnisunterschiede überprüft und identifiziert werden. DIF-Analysen gehen von der Grundannahme der probabilistischen Testtheorie aus, dass die Zustimmungswahrscheinlichkeit zu den Items in allen Personengruppen identisch sind (Personenhomogenität) (Rost, 1996, S. 341). Treten trotzdem signifikante Unterschiede zwischen Personengruppen auf, so heisst das, dass das Antwortverhalten nicht allein von der Einstellung der Person abhängt, sondern dass andere spezifische Eigenschaften der Gruppe bei der Beantwortung der Frage eine Rolle spielen. Die beiden Items der «Satisfaction with life scale» mit statistisch signifikantem DIF wurden deshalb aus den Analysen ausgeschlossen.
- 30 Zwischen den Jugendlichen, die bereits berufstätig sind, und den Jugendlichen in Ausbildung bestehen keine Unterschiede, was die Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt anbelangt.
- 31 Ein direkter Vergleich ist allerdings streng genommen nicht zulässig, da die Formulierung des Items in der Eidgenössischen Jugendbefragung 2006/07 von den Formulierungen in früheren Jugendbefragungen abweicht.
- 32 Denkbar ist auch, dass die Bildungsunterschiede in der politischen Partizipation auf eine unterschiedliche Selbsteinschätzung zurückzuführen sind. So bleibt offen, ob besser gebildete Jugendliche ihre politische Partizipation in der Selbsteinschätzung, beispielsweise aus Gründen der sozialen Erwünschtheit, höher einschätzen als weniger gut gebildete Jugendliche.
- 33 Die eingesetzte Skala basiert auf einer deutschsprachigen Vorläuferversion der «General-Confidence-Scale» (Keller, Siegrist, Earle & Gutscher, 2011). Die Skala verfügte ursprünglich über 9 Items. Itemanalysen zeigten jedoch, dass fünf der Items je nach Itemformulierung und je nach Sprachversion anders beantwortet wurden. Für die Analysen wurden deshalb nur die Daten von vier Items übernommen.
- 34 Denkbar ist, dass die beobachteten sprachregionalen Unterschiede auf Übersetzungsfehler oder auf semantische Unterschiede bei der Itemformulierung zurückzuführen sind. Um das so weit als möglich auszuschliessen, wurden die Items auf «Differential-Item-Functioning» (DIF) überprüft. Für die verbleibenden vier Items der Konfidenzskala zeigen die DIF-Analysen keine statistisch signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Sprachregionen.



# Anhang I

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 2.1:	Modell zur Beschreibung und Analyse der Ergebnisse	44
Abbildung 2.2:	Maturitätsquote nach Kantonen	57
Abbildung 2.3:	Anteil Erwerbstätige in den ISCO-Berufsgruppen 5–7 nach Kantonen	60
Abbildung 2.4:	Arbeitslosenquote nach Kantonen	61
Abbildung 3.1:	Schematische Darstellung der Stichproben der Eidgenössischen Jugendbefragung ch-x 2006/07	67
Abbildung 4.1:	Wahrscheinlichkeiten für eine reguläre Schullaufbahn nach Migrationshintergrund und sozialer Herkunft	86
Abbildung 4.2:	Durchschnittliche Intelligenztestleistungen nach Schullaufbahn in der Primarschule (Stellungspflichtige)	88
Abbildung 4.3:	Anteil Schüler mit regulärer Schullaufbahn in der Primarschule nach Kanton	90
Abbildung 4.4:	Bildungsverläufe auf der Sekundarstufe II	93
Abbildung 4.5:	Wege in die Ausbildungslosigkeit	95
Abbildung 4.6:	Gründe für abgebrochene Ausbildungen auf der Sekundarstufe II	96
Abbildung 4.7:	Verteilung der Intelligenztestleistungen nach Ausbildung auf der Sekundarstufe II (Stellungspflichtige)	100
Abbildung 4.8:	Wahrscheinlichkeiten für Schüler aus einem Schultyp mit erweiterten Ansprüchen, auf der Sekundarstufe II eine Allgemeinbildung zu besuchen, nach IQ und unterschiedlicher sozialer Herkunft (Stellungspflichtige)	105
Abbildung 5.1:	Kantonale Verteilung der Jugendlichen, die direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II eingetreten sind (Stellungspflichtige)	110
Abbildung 5.2:	Wahrscheinlichkeiten, direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II überzutreten, nach Geschlecht, Migrationshintergrund und Schultyp	120



Abbildung 5.3:	Wahrscheinlichkeiten, direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II überzutreten, nach Schultyp und Schulmodell	123
Abbildung 5.4:	Wahrscheinlichkeiten, direkt in eine Ausbildung der Sekundarstufe II einzutreten, nach Geschlecht, Schultyp und kantonaler Maturitätsquote	124
Abbildung 6.1:	Kantonale Verteilung der 19-jährigen Jugendlichen ohne Ausbildung auf der Sekundarstufe II (Stellungspflichtige)	130
Abbildung 6.2:	Anteil ausbildungsloser Jugendlicher und Maturitätsquote	131
Abbildung 6.3:	Zusammenhang zwischen Arbeitslosenquote und Maturitätsquote	133
Abbildung 6.4:	Intelligenztestleistungen der Jugendlichen auf dem Lehrstellenmarkt und Maturitätsquote	136
Abbildung 6.5:	Intelligenztestleistung nach Ausbildungssituation mit 19 Jahren (Stellungspflichtige)	143
Abbildung 6.6:	Wahrscheinlichkeiten, ausbildungslos zu sein, nach IQ und Schullaufbahn	144
Abbildung 6.7:	Wahrscheinlichkeiten, ausbildungslos zu sein	146
Abbildung 6.8:	Wahrscheinlichkeiten, ausbildungslos zu sein, nach Geschlecht, Migrationsstatus und kantonaler Maturitätsquote	147
Abbildung 7.1:	Lebenszufriedenheit der 19-jährigen Männer in der Schweiz	154
Abbildung 7.2:	Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn der 19-jährigen Männer in der Schweiz	159
Abbildung 7.3:	Durchschnittliche Leistungsmotivation der 19-jährigen Männer in der Schweiz	165
Abbildung 7.4:	Einschätzung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt der 19-jährigen Männer in der Schweiz	170
Abbildung 7.5:	Politische Partizipation der 19-jährigen Männer in der Schweiz	176
Abbildung 7.6:	Gesellschaftliche Konfidenz der 19-jährigen Männer in der Schweiz	181

# Anhang I

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1:	Schulmodelle nach Kanton (Stand 2002)	55
Tabelle 3.1:	Geschlechterverteilung nach Stichprobe	69
Tabelle 3.2:	Verteilung der Jugendlichen nach den Sprachregionen der Schweiz und nach Stichprobe	69
Tabelle 3.3:	Verteilung der Jugendlichen nach Schultyp in der 8. Klasse und nach Stichprobe	70
Tabelle 3.4:	Verteilung der Jugendlichen nach Migrationsstatus und nach Stichprobe	70
Tabelle 3.5	Übersicht über die Stichproben der Eidgenössischen Jugendbefragung ch-x 2006/07	71
Tabelle 4.1:	Typologien von Schullaufbahnen in der Primarschule	80
Tabelle 4.2:	Schultyp auf der Sekundarstufe I nach Schullaufbahn in der Primarschule	81
Tabelle 4.3:	Soziale Ungleichheiten nach Schullaufbahn in der Primarschule	82
Tabelle 4.4	Modell zur Erklärung einer regulären Schullaufbahn in der Primarschule	84
Tabelle 4.5:	Modell zur Erklärung einer regulären Schullaufbahn in der Primarschule (Stellungspflichtige)	89
Tabelle 4.6:	Ausbildung im ersten und im zweiten Jahr nach der obligatorischen Schulzeit	92
Tabelle 4.7:	Ausbildungen auf der Sekundarstufe II nach Schultyp auf der Sekundarstufe I	98
Tabelle 4.8:	Unterschiede in den Testleistungen der verbalen und der figuralen Intelligenz nach Ausbildung auf der Sekundarstufe II (Stellungspflichtige)	99
Tabelle 4.9:	Anteil Jugendlicher nach Ausbildung auf der Sekundarstufe II, sozialer Herkunft und Ausbildung der Eltern	102

Tabelle 4.10:	Modell zur Erklärung einer Allgemeinbildung auf der Sekundarstufe II (Stellungspflichtige)	104
Tabelle 4.11:	Wahrscheinlichkeiten für Knaben mit hohem kognitivem Potenzial, in eine Allgemeinbildung einzutreten nach sozialer Herkunft und Schultyp (Stellungspflichtige)	105
Tabelle 5.1:	Übertritt in die Ausbildung der Sekundarstufe II und Abschluss beziehungsweise Ausbildung auf der Sekundarstufe II	111
Tabelle 5.2:	Direkter Übertritt nach Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Herkunft	112
Tabelle 5.3:	Übertritt in die Sekundarstufe II nach Schullaufbahn	114
Tabelle 5.4:	Modelle zur Erklärung des direkten Übertritts	116
Tabelle 6.1:	Ausbildungslosigkeit nach Geschlecht, Migrationshintergrund und sozioökonomischer Herkunft	137
Tabelle 6.2:	Ausbildungslosigkeit nach Schullaufbahn in der obligatorischen Schulzeit	138
Tabelle 6.3:	Modelle zur Erklärung der Ausbildungslosigkeit	140
Tabelle 7.1:	Einschätzung der Lebenszufriedenhe	153
Tabelle 7.2:	Modell zur Erklärung der Lebenszufriedenheit	156
Tabelle 7.3:	Einschätzung der Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn	158
Tabelle 7.4:	Durchschnittliche Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn nach sozioökonomischer Herkunft	161
Tabelle 7.5:	Modell zur Erklärung der Zufriedenheit mit der Bildungslaufbahn	162
Tabelle 7.6:	Einschätzung der Leistungsmotivation	164
Tabelle 7.7:	Modell zur Erklärung der Leistungsmotivation	166
Tabelle 7.8:	Zustimmung zur Aussage «Mit meiner bisherigen Ausbildung habe ich gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt» nach Ausbildung auf der Sekundarstufe II	169
Tabelle 7.9:	Modell zur Erklärung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt	172
Tabelle 7.10:	Einschätzungen des politischen Interesses	174
Tabelle 7.11:	Einschätzungen der politischen Partizipation	174
Tabelle 7.12:	Modell zur Erklärung der politischen Partizipation	178
Tabelle 7.13:	Einschätzungen der gesellschaftlichen Konfidenz	180
Tabelle 7.14:	Modell zur Erklärung der gesellschaftlichen Konfidenz	182

# Anhang I

## Literaturverzeichnis

- Achatz, J. (2008). Geschlechtersegregation im Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde* (Lehrbuch, 2. Aufl.). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Achtenhagen, F. & Lempert, W. (Hrsg.). (2000). *Lebenslanges Lernen im Beruf. Seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (Band 4: Formen und Inhalte von Lernprozessen). Opladen: Leske + Budrich.
- Aktionsrat Bildung (Hrsg.). (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem: Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Albert, M., Hurrelmann, K., Quenzel, G. & TNS Infratest Sozialforschung. (2010). *Jugend 2010: Eine pragmatische Generation behauptet sich* (Deutsche Shell, Hrsg., Shell Jugendstudie, Bd. 16). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Allison, P. D. (2001). *Missing data (Quantitative applications in the social sciences, Bd. 136)*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Allmendinger, J. (1999). Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. *Soziale Welt*, 50 (1), 35–50.
- Amos, J., Donati, M. & Stalder, B. E. (2003). Kontext und Projektdesign von TREE. In Bundesamt für Statistik (BFS) (Hrsg.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE* (S. 25–31). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bacher, J., Beham, M. & Lachmayr, N. (2008). Geschlechterunterschiede bei der Bildungswahl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bacher, J., Hirtenlehner, H. & Kupfer, A. (2010). Politische und soziale Folgen von Bildungsarmut. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 475–496). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J. (2003). PISA 2000 – Die Studie im Überblick. *Grundlagen, Methoden und Ergebnisse. Politische Studien*, 54 (Sonderheft 3), 8–35.
- Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 95–188). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bayard, S. (2012). *Obligatorischer Schulabschluss – wie weiter? Zur Bedeutung von Kompetenzeinschätzungen für den Übertritt in eine nachobligatorische Ausbildung*. Zürich: Seismo.
- Beck, M., Jäpel, F. & Becker, R. (2010). Determinanten des Bildungserfolgs von Migranten. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 312–337). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. & Hecken, A. E. (2007). Studium oder Berufsbildung?: Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen von Esser sowie von Breen und Goldthorpe. *Zeitschrift für Soziologie*, 36 (2), 100–117.
- Becker, R. & Lauterbach, W. (2010). Bildung als Privileg – Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktual. Aufl., S. 11–49). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

- Becker, R. & Müller, W. (2011). Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In A. Hadjar (Hrsg.), *Geschlechtsspezifische Ungleichheiten* (S. 55–75). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2006). Dauerhafte Bildungsungleichheiten als unerwartete Folge der Bildungsexpansion? In A. Hadjar & R. Becker (Hrsg.), *Die Bildungsexpansion. Erwartete und unerwartete Folgen* (S. 27–62). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2009). Entstehung und Reproduktion dauerhafter Bildungsungleichheiten. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 85–129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Becker, R. (2010). Warum bildungsferne Gruppen von der Universität fernbleiben und wie man sie für das Studium an der Universität gewinnen könnte. In H.-H. Krüger, U. Rabe-Kleberg, R.-T. Kramer & J. Budde (Hrsg.), *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S. 223–234). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beicht, U. & Ulrich, J. G. (2008). Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung?: Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie (BiBB REPORT Nr. 6/08). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Bellenberg, G. (2005). Wege durch die Schule: Zum Zusammenhang zwischen institutionalisierten Bildungswegen und individuellen Bildungsbiographien. *Bildungsforschung*, 2 (2). Zugriff am 23.12.2010.
- Bertossa, L., Haltiner, K. W. & Meyer Schweizer, R. A. (2008). Werte und Lebenschancen im Wandel: Eine Trendstudie zu den Lebens-, Bildungs-, Arbeits- und Politikorientierungen junger Erwachsener in der Schweiz (Eidgenössische Jugendbefragungen ch-x, Bd. 19). Zürich: Rüegger.
- Bertschy, K., Böni, E. & Meyer, T. (2007). An der zweiten Schwelle: Junge Menschen im Übergang zwischen Ausbildung und Arbeitsmarkt: Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitts TREE, Update 2007, Bern. Verfügbar unter [www.tree-ch.ch](http://www.tree-ch.ch).
- Bessey, D. & Backes-Gellner, U. (2008). Warum Jugendliche eine Ausbildung abbrechen. *Panorama*, 20–21.
- Best, H. & Wolf, C. (2010). Logistische Regression. In C. Wolf & H. Best (Hrsg.), *Handbuch der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse* (1. Aufl., S. 827–854). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bieri Buschor, C. & Forrer, E. (2005). Cool, kompetent und kein bisschen weise?: Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener am Übergang zwischen Schule und Beruf. Chur: Rüegger.
- Bless, G., Schüpbach, M. & Bonvin, P. (2004). *Klassenwiederholung: Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen*. Bern: Haupt.
- Blossfeld, H.-P. (1993). Die berufliche Erstausbildung Jugendlicher im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 11, 23–40. Beiheft H.
- Böni, E. (2003). Diskontinuierliche Verläufe und Ausbildungslosigkeit. In Bundesamt für Statistik (BFS) (Hrsg.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE* (S. 81–99). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bos, W., Müller, S. & Stubbe, T. C. (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen: Hauptschulen und Förderschulen. In G. Quenzel & K. Hurlmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 375–397). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: Changing prospects in western society* (Wiley series in urban research). New York, NY: Wiley & Sons.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. (Sage studies in social and educational change, Bd. 5). London: Sage.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt Sonderband, Bd. 2, S. 183–198). Göttingen: Schwartz.

- Brügger, B., Lalive, R. & Zweimüller, J. (2009). Does Culture Affect Unemployment? Evidence from the Röstigraben (Discussion Paper Nr. 4283). Bonn: IZA.
- Buchmann, M. & Kriesi, I. (2010). Schuleintritt und Schulleistungen im mittleren Primarschulalter. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 36 (2), 325 – 344.
- Buchmann, M. (2012, Juli). Bildungsungleichheiten als gesellschaftliche Herausforderung in der Schweiz, Vortrag gehalten am Kongress der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung 2012 an der Universität Bern.
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2004). Bildungssystem Schweiz: ausgewählte Indikatoren: Schlüsselstellen des Bildungserfolgs – ein kantonaler Vergleich (BFS Aktuell). Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2007). Bildungs mosaik Schweiz: Bildungsindikatoren 2007. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2008). Arbeitsmarktindikatoren 2008. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2010). Arbeitsmarktindikatoren 2010: Kommentierte Ergebnisse für die Periode 2004 – 2010. Auszug aus der umfassenden Publikation «Arbeitsmarktindikatoren 2010» (BFS Aktuell), Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (BFS) & Schweizerische Koordinationskonferenz Bildungsforschung (CORECHED). (2004). Schulen und Bildungswege der Sekundarstufe II in der Schweiz: Nationale Ergebnisse des «International Survey of Upper Secondary Schools» (Statistik der Schweiz), Neuchâtel: BFS.
- Bundesrat. (2010, 31. März). Gesamtschweizerische Strategie zur Armutsbekämpfung: Bericht des Bundesrates in Erfüllung der Motion (06.3001) der Kommission für soziale Sicherheit und Gesundheit NR (SGK-N) vom 13. Januar 2006, Bern.
- Bynner, J. & Parsons, S. (2002). Social Exclusion and the Transition from School to Work: The Case of Young People Not in Education, Employment, or Training (NEET). Journal of Vocational Behavior, 60 (2), 289 – 309.
- Caldas, S. J. & Bankston, C. L. (1997). The effect of school population socioeconomic status on individual academic achievement. The Journal of Educational Research, 90, 269 – 277.
- Connolly, P. (2004). Boys and Schooling in the Early Years. London: Routledge.
- Diefenbach, H. (2010a). Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (4., aktual. Aufl., S. 221 – 245). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diefenbach, H. (2010b). Jungen – die «neuen» Bildungsverlierer. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten (S. 245–272). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. Journal of Personality Assessment, 49 (1), 71–75.
- Dietrich, H. & Abraham, M. (2008). Eintritt in den Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde (Lehrbuch, 2. Aufl., S. 69–98). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Zeitschrift für Pädagogik (41. Beiheft), 73-92.
- Ditton, H. (2010). Selektion und Exklusion im Bildungssystem. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten (S. 53–71). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dreeben, R. & Barr, R. (1988). Classroom composition and the design of instruction. Sociology of Education, 61 (3), 129–142.
- Dubs, R. (2005). Gutachten zu Fragen der schweizerischen Berufsbildung (Schweiz, Hrsg., Berufsbildungsforschung Schweiz). Bern: hep.
- Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). Langzeitwirkungen der schulischen Integration: Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern: Haupt Verlag.

- Egger, Dreher & Partner. (2007). Vertiefungsstudie Bildungsangebote im Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung. Erstellt im Auftrag des Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie, Bern.
- Ehmke, T., Drechsel, B. & Carstensen, C. H. (2008). Klassenwiederholen in PISA-I-Plus: Was lernen Sitzenbleiber in Mathematik dazu? *ZfE*, 11 (3), 368–387.
- Enders, C. K. (2010). *Applied missing data analysis (Methodology in the social sciences)*. New York: Guilford Press.
- Esser, H. (1999). *Soziologie: Spezielle Grundlagen (1: Situationslogik und Handeln)*. Frankfurt/Main: Campus.
- Feij, J. A. (1998). Work socialization of young people. In P. J. D. Drenth, H. Thierry & C. J. de Wolff (Hrsg.), *Personnel psychology* (Bd. 3, S. 207–256). Hove: Psychology Press.
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2., durchges. Aufl.). München etc.: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H. (1998). *Qualität im Bildungswesen: Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim etc.: Juventa-Verlag.
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen (Lehrbuch)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fibbi, R., Bülernt, K. & Piquet, E. (2003). *Le passeport ou le diplôme? Etude des discrimination à l'embauche des jeunes issus de la migration. Rapport de recherche 31/2003*. Neuchâtel: Forum Suisse pour l'étude des migrations et de la population.
- Frey, B. S. & Frey Marti, C. (2010). *Glück: Die Sicht der Ökonomie (Kompaktwissen CH, Bd. 13)*. Zürich: Rüegger.
- Fritschi, P., Meyer, R. & Schweizer W. (1976). Ein neuer Stichprobenplan für ein gesamtschweizerisches Sample. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 2 (3), 149–158.
- Fritschi, T., Oesch, T. & Jann, B. (2009). *Gesellschaftliche Kosten der Ausbildungslosigkeit in der Schweiz: Schlussbericht*. Bern: Travail Suisse.
- Gaupp, N., Geier, B., Lex, T. & Reissig, B. (2011). Wege in die Ausbildungslosigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (2), 173–186.
- Gerber-Schenk, M., Rottermann, B. & Neuenchwander, M. P. (2010). Passungswahrnehmung, Selbstkonzept und Jugendarbeitslosigkeit. In M. P. Neuenchwander & H.-U. Grunder (Hrsg.), *Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven* (S. 121–130). Zürich: Rüegger.
- Geser, H. (2003). *Sprachräume als Arbeits- und Organisationskulturen. Vergleichende empirische Befunde in der deutschen und französischen Schweiz. Sociology in Switzerland. Wandel der Arbeitswelt*. Zugriff am 24.10.2011.
- Giesinger, J. (2007). Was heisst Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (3), 362–381.
- Gonon, P. & Stolz, S. (2011). «Berufstauglichkeit» der Schulabgängerinnen und Schulabgänger. In L. Criblez, B. Müller & J. Oelkers (Hrsg.), *Die Volksschule – zwischen Innovationsdruck und Reformkritik* (S. 177–188). Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Grundmann, M., Bittlingmayer, U. H., Dravenau, D. & Groh-Samberg, O. (2010). Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktual. Aufl., S. 41–68). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, A. & Lupatsch, J. (2010). Der Schul(miss)erfolg der Jungen: Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen. *KZfSS*, 62 (4), 599–622.
- Haeberlin, U., Imdorf, C. & Kronig, W. (2004). *Von der Schule in die Berufslehre: Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche (Forschungen zur Selektion, Benachteiligung, Chancengleichheit und sozialen Integration in Schule und Beruf)*. Bern: Haupt Verlag.
- Häfeli, K. & Walther-Müller, P. (Hrsg.). (2005). *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich.: Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung*. Luzern.

- Haltiner, K. (2003). Von den Pädagogischen Rekrutenprüfungen (PRP) zur modernen Jugend- und Rekrutenbefragung ch-x.
- Haltiner, K. (2009, 06. Juni). ch-x Erhebungen in den Rekrutierungszentren und bei weiblichen jungen Erwachsenen: Anmerkungen zur «Grundgesamtheit» der Wehrpflichtigen, zur Stichprobe der Frauen und zu den Erhebungsmethoden. Arbeitspapier, Unterbözberg.
- Hanushek, E. A. & Wössmann, L. (2009). Do Better Schools Lead to More Growth?: Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation (Discussion Paper Nr. 4575). Bonn: IZA.
- Hanushek, E. A. & Wössmann, L. (2010). The High Cost of Low Educational Performance: The longrun economic impact of improving PISA outcomes (OECD, Hrsg.). Paris: OECD.
- Hauf, T. (2006). Innerstädtische Bildungsdisparitäten im Kontext des Grundschulübergangs. Eine sozialräumliche Analyse zur Entwicklung der Bildungsnachfrage an der Grundschulübergangsschwelle in Mannheim und Heidelberg (1980–2002). Frankfurt am Main ; New York: Peter Lang.
- Heineck, G., Kleinert, C. & Vosseler, A. (2011). Was Ausbildungsmärkte vergleichbar macht (IAB-Kurzbericht Nr. 13). Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung.
- Helbig, M. (2010a). Geschlecht der Lehrer und Kompetenzentwicklung der Schüler. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 273–288). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helbig, M. (2010b). Sind Lehrerinnen für den geringen Schulerfolg von Jungen verantwortlich? *KZfSS*, 62 (1), 93–111.
- Hilbe, J. M. (2009). *Logistic regression models*. Boca Raton: CRC Press.
- Hillmert, S. (2009). Bildung und Lebensverlauf - Bildung im Lebensverlauf. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 215–235). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hirschi, A. (2009). Eine typologische Analyse des schweizerischen Lehrstellenmarktes: Strukturelle Benachteiligung von jungen Frauen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31 (2).
- Hoeckel, K., Field, S. & Grubb, N. A. (2009). *Learning for Jobs. OECD Reviews of Vocational Education and Training: Switzerland*. Paris: OECD.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel analysis: Techniques and applications (Quantitative methodology series, 2nd ed.)*. New York: Routledge.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Huber, R. (1999). *Test 95: Von der Planung bis zur Einführung eines Kurzintelligenztests (Europäische Hochschulschriften. Reihe 6, Psychologie, Bd. 634)*. Bern: Lang.
- Hupka-Brunner, S., Gaupp, N., Geier, B., Lex, T. & Stalder, B. E. (2011). *Chancen bildungsbenachteiligter Jugendlicher: Bildungsverläufe in der Schweiz und in Deutschland*. *ZSE (Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation)*, 31, 62–78.
- Imdorf, C. (2005). *Schulqualifikation und Berufsfindung: Wie Geschlecht und nationale Herkunft der Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Imdorf, C. (2007). *Weshalb ausländische Jugendliche besonders grosse Probleme haben, eine Lehrstelle zu finden*. In H.-U. Grunder & L. von Mandach (Hrsg.), *Auswählen und ausgewählt werden. Integration und Ausschluss von Jugendlichen und jungen Erwachsenen in Schule und Beruf* (S. 100–111). Zürich: Seismo.
- Imdorf, C. (2010). *Die Diskriminierung «ausländischer» Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl*. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 197–219). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jäger, A. O. (1984). *Intelligenzstrukturforschung: Konkurrierende Modelle, neue Entwicklungen, Perspektiven*. *Psychologische Rundschau*, 35, 21–35.
- Jann, B. (2007). *Überlegungen zum Berner Stichprobenplan*. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 33 (2), 307–325.



- Kalter, F. (2008). Ethnische Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde* (Lehrbuch, 2. Aufl., S. 303–332). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, A., Hupka-Brunner, S. & Meyer, T. (2010). *Nachobligatorische Ausbildungsverläufe in der Schweiz: Die ersten sieben Jahre: Ergebnisübersicht des Jugendlängsschnitt TREE, Update 2010*. Basel: TREE.
- Keller, C., Siegrist, M., Earle, T. C. & Gutscher, H. (2011). The General Confidence Scale: Coping with environmental uncertainty and threat. *Journal of Applied Social Psychology*, 41 (9), 2200 – 2229.
- Keller, F. (2013). *Individuelle und strukturelle Determinanten nachobligatorischer Bildungswege: Ein Vergleich der Effektivität kantonalen Bildungssysteme*. Dissertation, Universität Zürich. Zürich.
- Klöti, U. & Risi, F. X. (1991). *Politische Bildung Jugendlicher. Ergebnisse der Rekrutenbefragung 1988. (Pädagogische Rekrutenprüfungen, Bd. 11)*. Aarau: Sauerländer.
- Konietzka, D. (2010). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktual. Aufl., S. 277–304). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Krapp, A. & Ryan, R. M. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie. *Zeitschrift für Pädagogik* (44. Beiheft), 54–82.
- Kriesi, I. & Buchmann, M. (2012). Educational Success and Adolescents' Well-Being in Switzerland. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 38 (2), 245–265.
- Krohne, J. A. & Meier, U. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiss (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 117–147). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kronig, W. (2003). Die Konstruktion des leistungsschwachen Immigrantenkinds. *ZfE*, 6 (1), 126–141.
- Kronig, W. (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, Bd. 32). Bern: Haupt.
- Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2000). Immigrantenkinder und schulische Selektion: Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren (Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik, Bd. 26). Bern: P. Haupt.
- Lanfranchi, A. & Jenny, G. (2005). Teilprojekt 3: Prozesse der Zuweisung von Kindern mit Problemen zu sonderpädagogischen Massnahmen. In K. Häfeli & P. Walther-Müller (Hrsg.), *Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Steuerungsmöglichkeiten für eine integrative Ausgestaltung* (S. 217–278). Luzern.
- Leemann, R. J. & Keck, A. (2005). Der Übergang von der Ausbildung in den Beruf: Die Bedeutung von Qualifikation, Generation und Geschlecht (Eidgenössische Volkszählung 2000). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Legewie, J. & DiPrete, T. A. (2012). School Context and the Gender Gap in Educational Achievement. *American Sociological Review*, 77
- Lex, T. & Zimmermann, J. (2011). Wege in Ausbildung: Befunde aus einer schrittweisen Betrachtung des Übergangsprozesses. *ZfE*, 14 (4), 603–627.
- Long, S. J. (1997). *Regression Models for Categorical and Limited Dependent Variables* (Advanced quantitative techniques in the social sciences, Bd. 7). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lüdi, G. & Werlen, I. (2005). *Sprachenlandschaft in der Schweiz* (Bundesamt für Statistik (BFS), Hrsg.) (Statistik der Schweiz).

- Lüdtke, O., Robitzsch, A., Trautwein, U. & Köller, O. (2007). Umgang mit fehlenden Werten in der psychologischen Forschung: Probleme und Lösungen. *Psychologische Rundschau*, 58 (2), 103–117.
- Lustenberger, W. (1996). Pädagogische Rekrutenprüfungen: Ein Beitrag zur Schweizer Schulgeschichte. Chur, Zürich: Rüegger.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2009). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In J. Baumert, K. Maaz & U. Trautwein (Hrsg.), *Bildungsentscheidungen (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12, S. 11–46)*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Baumert, J. & Trautwein, U. (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In K. Maaz, J. Baumert, C. Gresch & N. McElvany (Hrsg.), *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten (Bildungsforschung, Bd. 34, S. 27–63)*. Bonn.
- McMahon, W. W. (2001). *Education and development: Measuring the social benefits (Reprinted)*. Oxford: Oxford University Press.
- Meyer, R., Haltiner, K., Hofer, R., Iff, H. & Rüeegg, W. (1982). *Fragen an die Zukunft. Die Bedeutung von Beruf, Bildung und Politik für die zwanzigjährigen Schweizerinnen und Schweizer: Bericht über die im Rahmen der Pädagogischen Rekrutenprüfungen 1979 durchgeführte Befragung (Pädagogische Rekrutenprüfungen, Bd. 06)*. Aarau: Sauerländer.
- Meyer, T. (2003). Zwischenlösung - Notlösung? In Bundesamt für Statistik (BFS) (Hrsg.), *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE (S. 101–110)*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Meyer, T., Stalder, B. E. & Matter, M. (2003). *Bildungswunsch und Wirklichkeit. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Bildungsmonitoring Schweiz*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Moddick, H. E. (1977). Ein dreiskaliger Fragebogen zur Erfassung des Leistungsmotivs: Bericht über eine deutschsprachige Weiterentwicklung des Prestatie Motivatie Test. *Diagnostica*, 23, 298–321.
- Moser, U. (2004). Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung: Eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA. Bern: hep.
- Moser, U. (2005). Kontextmerkmale des Bildungssystems und ihre Bedeutung für die Mathematikleistungen. In *Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL (Hrsg.), PISA 2003: Analysen für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein. Detaillierte Ergebnisse und methodisches Vorgehen (S. 105–140)*. Zürich: KDMZ.
- Moser, U. (2008). *Schulsystemvergleich. Gelingensbedingungen für gute Schulleistungen. Expertise über die Bedeutung von Schulmodellen der Sekundarstufe I für die Entwicklung der Schulleistungen zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich*. Zürich: Universität Zürich, Institut für Bildungsevaluation.
- Moser, U., Keller, F. & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung: Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der 3. Volksschulklasse*. Bern: hep.
- Mühlemann, K. & Moser, E. (2004). *Bildungsstatistik Schweiz. Öffentliche Bildungsausgaben 2002*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).
- Mühlemann, S. & Wolter, S. C. (2007). Regional Effects on Employer Provided Training: Evidence from Apprenticeship Training in Switzerland. *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung*, 40 (2–3), 135–147.
- Müller, W. & Pollack, R. (2010). Weshalb gibt es so wenige Arbeiterkinder an Deutschlands Universitäten? In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit (4., aktual. Aufl., S. 305–344)*. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

- Neuenschwander, M. P. & Malti, T. (2009). Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I und II. *ZfE*, 12, 216–232.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N. & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neugebauer, M., Helbig, M. & Landmann, A. (2011). Unmasking the Myth of the Same-Sex Teacher Advantage. *European Sociological Review*, 27 (5), 669–689.
- Niemeyer, B. (2007). Zwischen Schule und Beruf – Dilemmata einer europäisch vergleichenden Übergangsforschung. *Europäische Zeitschrift für Berufsbildung*, 41 (2), 132–154.
- OECD. (2000). *From Initial Education to Working Life: Making Transition Work*, Paris.
- OECD. (2001a). *Bildungspolitische Analyse. Bildung und berufliche Qualifikationen*. Paris: OECD.
- OECD. (2001b). *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD. (2007). *PISA 2006 Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von Morgen*. Paris: OECD.
- OECD. (2009). *PISA 2006 technical report*, Paris: OECD
- OECD. (2010a). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*. Paris: OECD.
- OECD. (2010b). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful?: Resources, Policies and Practices. Volume IV*. Paris: OECD.
- OECD. (2011). *Bildung auf einen Blick 2011. OECD-Indikatoren*. Paris: OECD.
- Oser, F. & Biedermann, H. (Hrsg.). (2003). *Jugend ohne Politik. Ergebnisse der IEA Studie zu politischem Wissen, Demokratieverständnis und gesellschaftlichem Engagement von Jugendlichen in der Schweiz im Vergleich mit 27 anderen Ländern*. Zürich: Rüegger.
- Paulus, W. & Blossfeld, H.-P. (2007). Schichtspezifische Präferenzen oder sozioökonomisches Entscheidungskalkül?: Zur Rolle elterlicher Bildungsaspirationen im Entscheidungsprozess beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogik*, 53 (4), 491–508.
- Pekrun, R. (1993). Themenschwerpunkt «Lernmotivation»: Einführung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7 (2), 71–76.
- Piopiunik, M. & Wössmann, L. (2010). Volkswirtschaftliche Folgekosten unzureichender Bildung. In G. Quenzel & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 463–473). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2010). Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. *KZfSS*, 62, 61–91.
- Ramseier, E. (2005). Analyse kantonaler Leistungsunterschiede. In *Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz/FL (Hrsg.), PISA 2003: Analysen für Deutschschweizer Kantone und das Fürstentum Liechtenstein. Detaillierte Ergebnisse und methodisches Vorgehen* (S. 163–225). Zürich: KDMZ.
- Raudenbush, S. W. & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models: Applications and data analysis methods (Advanced quantitative techniques in the social sciences, Bd. 1, 2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Rost, J. (1996). *Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion*. Bern etc.: Huber.
- Rottermann, B. (2011, August). When success is taken out of an individual's hands: whole-population data on the Swiss federal vocational education and training diploma examination system: Paper presented at the European conference on Educational Research ECER, Berlin.
- Sacchi, S., Hupka-Brunner, S., Stalder, B. E. & Gangl, M. (2011). Die Bedeutung von sozialer Herkunft und Migrationshintergrund für den Übertritt in anerkannte nachobligatorische Ausbildungen in der Schweiz. In M. M. Bergmann, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Hrsg.), *Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE* (S. 120–156). Zürich: Seismo.

- Schellenbauer, P., Walser, R., Lepori, D., Hotz-Hart, B. & Gonon, P. (2010). Die Zukunft der Lehre: Die Berufsbildung in einer neuen Wirklichkeit. Zürich: Avenir suisse.
- Scherrer, R., Bayard, S. & Buchmann, M. (2007). Nicht-Passung zwischen Berufswunsch und besuchtem Schulniveau an der ersten Schwelle. In T. Eckert (Hrsg.), *Übergänge im Bildungswesen* (S. 105–124). Münster: Waxmann.
- Schmid, M. & Storni, M. (2004). Transition - Zur Qualifikation und Rekrutierung von Lehrlingen im Kanton Basel-Stadt. Basel: ecc-Gemeinschaft für Sozialforschung.
- Schnabel, K. U., Alfeld, C., Eccles, J. S., Köller, O. & Baumert, J. (2002). Parental Influence on Students' Educational Choices in the United States and Germany: Different Ramifications—Same Effect? *Journal of Vocational Behavior*, 60 (2), 18–198.
- Schräder-Naef, R. & Jörg-Fromm, R. (2005). Eine zweite Chance für Ungelernte?: Auswirkungen des nachgeholteten Lehrabschlusses. Zürich: Rüegger.
- Schuchart, C. & Maaz, K. (2007). Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten: Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration an Ende der Sekundarstufe I. *KZfSS*, 59 (4), 640–666.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillmann & M. Weiss (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 73–114). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). (2007). Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. Bern: EDK.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Seibert, H. & Solga, H. (2005). Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung?: Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen. *Zeitschrift für Soziologie*, 34 (5), 364–382.
- Shanahan, M. J. & Longest, K. C. (2009). Thinking about the Transition to Adulthood: From Grand Narratives to Useful Theories. In I. Schoon & R. K. Silbereisen (Hrsg.), *Transitions from school to work. Globalization, individualization, and patterns of diversity* (The Jacobs Foundation series on adolescence, S. 30–41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sheldon, G. (2005). Der berufsstrukturelle Wandel der Beschäftigung in der Schweiz 1970 – 2000: Ausmass, Ursachen und Folgen. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Siegrist, M., Gutscher, H. & Earle, T. C. (2005). Perception of risk: the influence of general trust, and general confidence. *Journal of Risk Research*, 8 (2), 145–156.
- Skrobanek, J. (2009). *Migrationspezifische Disparitäten im Übergang von der Schule in den Beruf*. München: Deutsches Jugendinstitut (DJI).
- Slembeck, T. (2003, 29. April). Lehrstellen zwischen Konjunktur- und Strukturproblemen. *Neue Zürcher Zeitung*, S. 27.
- Solga, H. (2002). «Ausbildungslosigkeit» als soziales Stigma in Bildungsgesellschaften: Ein soziologischer Erklärungsbeitrag für die wachsenden Arbeitsmarktprobleme von gering qualifizierten Personen. *KZfSS*, 54 (3), 476–505.
- Solga, H. (2005). Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft: Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Budrich.
- Solga, H. (2009). Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 395–432). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Solga, H. & Wagner, S. (2010). Die Zurückgelassenen – die soziale Verarmung der Lernumwelt von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4., aktual. Aufl., S. 191–219). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.

- Spiess Huldi, C. (2009). Erfolg im Beruf. Zum Einfluss von Persönlichkeit und psychosozialen Umfeld auf die berufliche Entwicklung Jugendlicher. Zürich: Rüegger.
- Staatssekretariat für Wirtschaft (seco). (2009). Arbeitslosigkeit in der Schweiz 2008, Bern.
- 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, T. Meyer & B. E. Stalder (Hrsg.), Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE (S. 18–39). Zürich: Seismo.
- Stalder, B. E. & Schmid, E. (2006). Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Stalder, B. E., Meyer, T. & Hupka-Brunner, S. (2011). Leistungsschwach - bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II. In M. M. Bergmann, S. Hupka-Brunner, A. Keller, T. Meyer & B. E. Stalder (Hrsg.), Transitionen im Jugendalter. Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE (S. 201–216). Zürich: Seismo.
- Stoll, F., Vannotti, M. & Schreiber, M. (2011). Einstieg in die Berufswelt. Rahmenbedingungen und Voraussetzungen einer gelingenden Berufswahl – eine empirische Studie (Wissenschaftliche Reihe der ch-x, Bd. 21). Glarus, Chur: Rüegger.
- Straumann, T. (2010). Warum ist die Schweiz ein reiches Land? Eine Antwort aus wirtschaftshistorischer Sicht. Die Volkswirtschaft (1/2), 4–8.
- Stutzer, A. (2003). Eine ökonomische Analyse menschlichen Wohlbefindens. Aachen: Shaker.
- Tillmann, K.-J. (2002). Die doppelte Benachteiligung. Erziehung & Wissenschaft, 9, 6–10.
- Trautwein, U., Baumert, J. & Maaz, K. Hauptschulen = Problemschulen? Aus Politik und Zeitgeschichte APuZ, 28, 3–9.
- Tresch, S. & Zubler, C. (2009). Schullaufbahnen quer durch die Volksschule: Auf den Spuren von individuellen Bildungswegen – von der Einschulung bis zum Abschluss. Buchs/Aarau: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- Ulrich, J. G. & Krekel, E. M. (2007). Zur Situation der Altbewerber in Deutschland: Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2006 (BiBB REPORT Nr. 1/07). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Wagner, S. J. (2005). Jugendliche ohne Berufsausbildung: Eine Längsschnittstudie zum Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht auf ihre Bildungschancen (Soziologische Studien). Aachen: Shaker.
- Wanner, P. (2004). Migration und Integration: Ausländerinnen und Ausländer in der Schweiz (Eidgenössische Volkszählung 2000). Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).
- Wayman, J. C. (2003). Multiple Imputation For Missing Data: What Is It And How Can I Use It? Paper presented at the 2003 Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Weber, B. (2007). Die Situation von Jugendlichen auf dem Schweizer Arbeitsmarkt. Die Volkswirtschaft (3), 52–54.
- Wettstein, E. & Gonon, P. (2009). Berufsbildung in der Schweiz (Praxis). Bern: hep.
- Winkelmann, L. & Winkelmann, R. (1998). Why Are the Unemployed So Unhappy? Evidence from Panel Data. *Economica*, 65, 1–15.
- Wössmann, L. & Schütz, G. (2006). Efficiency and Equity in European Education and Training Systems: Analytical Report for the European Commission.
- Wydler, H. (2011). Sport, Freizeit, Körper und Gesundheit: Gesundheitliche Lebensstile 20-Jähriger (Eidgenössische Jugendbefragungen ch-x, Bd. 20). Glarus, Chur: Rüegger.
- Zinnecker, J. (2000). Kindheit und Jugend als pädagogisches Moratorium. Zeitschrift für Pädagogik, 42 (Beiheft), 36–68.

# Anhang II



# Anhang II

## Fragebogen | Questionnaire | Questionario

### Prozentuale Antwortverteilung, gewichtete Werte Distribution des pourcentages de réponses, valeurs pondérées Ripartizione percentuale delle risposte, valori ponderati

1

Ihr Geschlecht?

Votre sexe?

Sesso?

Weiblich / Féminin / Femminile	50.4	50.7
Männlich / Masculin / Maschile	49.0	49.3
Total / Total / Totale	99.5	100.0
KA / PR / NR *	0.5	
Total / Total / Totale	100.0	

2

In welchem Jahr wurden Sie geboren?

En quelle année êtes-vous né/e?

In che anno è nata/o?

1988	45.0	45.0
1987	55.0	55.0
Total / Total / Totale	100.0	100.0

4

Füllen Sie diesen Fragebogen in einem Rekrutierungszentrum aus?

Remplissez-vous ce questionnaire dans un centre de recrutement?

Sta compilando questo questionario in un centro di reclutamento?

Ja / Oui / Sì	47.2	47.8
Nein / Non / No	51.5	52.2
Total / Total / Totale	98.7	100.0
KA / PR / NR	1.3	
Total / Total / Totale	100.0	

5.1

Wo wurden Sie geboren?

Où êtes-vous né/e?

Dov' è nata/o?

In der Schweiz / En Suisse / In Svizzera	92.7	93.0
Im Ausland / À l'étranger / All' estero	7.0	7.0
Total / Total / Totale	99.8	100.0
KA / PR / NR	.2	
Total / Total / Totale	100.0	

\* KA = Keine Antwort / PR = Pas de réponse / NR = Nessuna risposta



## 5.2

In welchem Jahr sind Sie in die Schweiz gekommen?

En quelle année êtes-vous arrivé/e en Suisse?

In che anno è arrivata/o in Svizzera?

1987	.5	8.1
1988	.7	10.7
1989	.8	11.7
1990	.8	11.4
1991	.6	9.5
1992	.6	8.3
1993	.5	6.8
1994	.4	6.6
1995	.4	5.2
1996	.2	2.4
1997	.1	1.2
1998	.3	4.6
1999	.3	4.0
2000	.3	4.2
2001	.0	.5
2002	.0	.6
2003	.1	1.9
2004	.1	2.2
2005	.0	.1
Total / Total / Totale	6.7	100.0
KA / PR / NR	.5	
Filter / Filtre / Filtro	92.7	
Total / Total / Totale	93.3	
Total / Total / Totale	100.0	

## 6

Welche Sprache sprechen Sie am besten?

Quelle est la langue que vous parlez le mieux?

Qual è la lingua che sa parlare meglio?

Deutsch / L'allemand / Tedesco	72.0	73.2
Französisch / Le français / Francese	19.2	19.5
Italienisch / L'italien / Italiano	5.0	5.1
Rätoromanisch / Le romanche / Retoromancio	.3	.3
Albanisch / L'albanais / Albanese	.2	.2
Englisch / L'anglais / Inglese	.4	.4
Portugiesisch / Le portugais / Portoghese	.2	.2
Spanisch / L'espagnol / Spagnolo	.3	.3
Südslawisch (Bosnisch, Kroatisch, Mazedonisch, Serbisch, Slowenisch) / Une langue slave du sud (le bosniaque, le croate, le macédonien, le serbe, le slovène) / Slavo del sud (bosniaco, croato, macedone, serbo, sloveno)	.4	.5
Türkisch/kurdisch / Le turc/le kurde / Turco/curdo	.1	.1
Andere Sprache / Une autre langue / Un'altra lingua	.2	.2
Total / Total / Totale	98.3	100.0
KA / PR / NR	1.7	
Total / Total / Totale	100.0	

7

**Sind Ihre Mutter und ihr Vater in der Schweiz geboren?****Votre père et votre mère sont-ils nés en Suisse?****Sua madre e suo padre sono nati in Svizzera?**

	Mutter / Mère / Madre		Vater / Père / Padre	
Nein / Non / No	18.4	18.5	18.3	18.4
Ja / Oui / Sì	81.3	81.5	80.9	81.6
Total / Total / Totale	99.7	100.0	99.2	100.0
KA / PR / NR	.3		.8	
Total / Total / Totale	100.0		100.0	

8

**Welchen höchsten Abschluss hat Ihre Mutter, Ihr Vater?****Quel est le plus haut degré de formation scolaire acquis par votre mère, par votre père?****Qual è il titolo scolastico più alto conseguito da sua madre e da suo padre?**

	Mutter / Mère / Madre		Vater / Père / Padre	
Primarschule/Oberschule / Ecole primaire / Scuola elementare	6.8	7.0	6.8	7.1
Realschule / Ecole secondaire à exigences élémentaires / Scuola maggiore/Scuola media, livelli 2, Scuola di avviamento pratico	18.5	19.1	18.4	19.3
Sekundarschule/Bezirksschule / Ecole secondaire à exigences étendues / Scuola media, livelli 1/Ginnasio, Scuola secondaria	26.9	27.7	22.1	23.0
Handelsschule/Diplommittelschule / Ecole de commerce/école de degré diplôme (culture générale) / Scuola media di commercio, scuola di diploma	12.3	12.7	6.9	7.2
Seminar für Lehrpersonen oder KindergärtnerInnen / Séminaire pédagogique/école normale / Scuola magistrale (ASP)	6.4	6.6	2.1	2.2
Maturitätsschule/Gymnasium/Kantonsschule / Ecole de maturité/gymnase, collège (GE), lycée / Scuola con maturità (Es. Liceo, Scuola cantonale di commercio Bellinzona)	4.3	4.5	3.7	3.8
Höhere Fach- oder Berufsschule / Ecole professionnelle/Ecole des métiers / Scuole professionali artigianali e industriali, sociosanitarie	13.3	13.8	16.9	17.7
Fachhochschule / Ecole technique supérieure/Haute école spécialisée / Scuola universitaria professionale (Es. STS)	3.2	3.3	7.0	7.3
Universität/ETH / Université, EPF / Università, Politecnico	5.2	5.3	11.9	12.4
Total / Total / Totale	96.9	100.0	95.8	100.0
KA / PR / NR	3.1		4.2	
Total / Total / Totale	100.0		100.0	

## 11

Ist Ihre Mutter, Ihr Vater zurzeit erwerbstätig? (Mehrfachantwort)

Est-ce que votre mère, votre père exerce actuellement une activité rémunérée? (Réponse multiple)

Sua madre e suo padre sono al momento professionalmente attivi? (Risposta multipla)

	Mutter / Mère / Madre	Vater / Père / Padre
Ja, Vollzeit / Oui, à temps plein / Sì, a tempo pieno	29.1	90.6
Ja, Teilzeit (min. 1 Stunde pro Woche) / Oui, à temps partiel (au minimum 1 heure par semaine) / Sì, a tempo parziale (almeno 1 ora per settimana)	40.3	2.7
Ja, mehrere Teilzeitstellen / Oui, plusieurs emplois à temps partiel / Sì, con diverse occupazioni a tempo parziale	7.1	0.7
«Nein, sie/er leistet unbezahlte Arbeit in der Familie (Hausfrau, Hausmann) / Non, elle/il fait un travail non rémunéré dans la famille (femme/homme au foyer) / No, lavora in casa senza percepire alcun salario (casalinga, casalingo)»	22.8	0.6
Nein, sie/er ist arbeitslos / Non, elle/il est au chômage / No, è disoccupata/o	1.7	1.6
Nein, sie/er ist in Ausbildung (Schule, Studium, Lehre) / Non, elle/il est en formation (école, études, apprentissage) / No, segue un corso di formazione (scuola, studi, apprendistato)	0.5	0.1
Nein, sie/er ist Rentner/-in (AHV, IV) / Non, elle/il est rentier/ière (AVS, AI) / No, è pensionata/o (AVS, AI)	1.6	4.2
Total / Total / Totale	103.0	100.4
KA / PR / NR	5.6	5.0

## 12

**Welche berufliche Stellung hat Ihre Mutter, Ihr Vater, am jetzigen Arbeitsplatz?****Quelle est la situation professionnelle de votre mère, de votre père, à son lieu de travail actuel?****Che posizione professionale occupano sua madre e suo padre attualmente?**

	Mutter / Mère / Madre	Vater / Père / Padre		
Selbständig ohne Angestellte (eigenes Geschäft, eigener Betrieb, freierwerbend) / Indépendant/e sans employé/e/s (propre commerce, propre entreprise, profession libérale) / Indipendente senza impiegati (negoziò proprio, impresa propria, professioni liberali)	7.4	8.0	11.6	12.5
Selbständig mit Angestellten (eigenes Geschäft, eigener Betrieb, freierwerbend) / Indépendant/e avec employé/e/s (propre commerce, propre entreprise, profession libérale) / Indipendente con impiegati (negoziò proprio, impresa propria, professioni liberali)	3.7	4.0	13.6	14.6
Mitarbeiter/-in im Betrieb eines/einer Familienangehörigen / Collaborateur/trice dans l'entreprise d'un membre de la famille / Collaboratrice/ore di un'impresa di un membro della famiglia	3.9	4.3	1.5	1.6
Arbeitnehmer/-in als Angestellte/-r, Arbeiter/-in / Salarié/e comme employé/e, ouvrier/ère / Dipendente, come impiegata/o, operaia/o	50.3	54.6	36.6	39.2
Arbeitnehmer/-in im mittleren oder unteren Kader (z.B. als Bürochef/-in, Dienstchef/-in, Filialleiter/-in, Gruppenchef/-in, Werkstättenchef/-in, Vorarbeiter/-in, Polier/-in) / Salarié/e comme cadre moyen ou inférieur (p.ex. comme chef/fe de bureau, chef/fe de service, directeur/trice de filiale, chef/fe d'équipe, chef/fe d'atelier, contremaître) / Dipendente in un quadro medio o inferiore, (p. es. come capoufficio, caposervizio, direttrice/ore di filiale, capogruppo, capoofficina, capocantiere, capomastro)«	5.2	5.6	17.9	19.2
Arbeitnehmer/-in der eigenen Gesellschaft (z.B. AG, GmbH) / Salarié/e de sa propre société (p.ex. SA, Sàrl) / Dipendente di una società (p.es. SA, SAGL)	.6	.7	1.5	1.6
Arbeitnehmer/-in als Direktor/-in, Prokurist/-in, Chefbeamter/Chefbeamte / Salarié/e comme directeur/trice, fondé/e de pouvoir, chef/fe de service / Dipendente come direttrice/ore, procuratrice/ore, dirigente di un'impresa pubblica o di un servizio pubblico, funzionario	.8	.8	5.2	5.6
nicht erwerbstätig / Sans activité rémunérée / Non esercita nessuna professione	20.3	22.0	5.3	5.7
<b>Total / Total / Totale</b>	<b>92.1</b>	<b>100.0</b>	<b>93.5</b>	<b>100.0</b>
<b>KA / PR / NR</b>	<b>7.9</b>		<b>6.5</b>	
<b>Total / Total / Totale</b>	<b>100.0</b>		<b>100.0</b>	

## 13

**Welche Sprache sprechen Ihre Eltern am besten?**

**Quelle langue est-ce que vos parents parlent le mieux?**

**Che lingua parlano meglio i suoi genitori?**

	Mutter / Mère / Madre	Vater / Père / Padre		
Deutsch / L'allemand / Tedesco	66.2	67.9	64.6	67.0
Französisch / Le français / Francese	16.4	16.8	16.3	16.9
Italienisch / L'italien / Italiano	4.7	4.8	6.2	6.5
Rätoromanisch / Le romanche / Retoromancio	.5	.5	.5	.6
Albanisch / L'albanais / Albanese	1.1	1.1	1.1	1.1
Englisch / L'anglais / Inglese	.9	.9	.7	.8
Portugiesisch / Le portugais / Portoghese	1.4	1.5	1.1	1.2
Spanisch / L'espagnol / Spagnolo	1.2	1.3	1.2	1.2
Südslawisch (Bosnisch, Kroatisch, Mazedonisch, Serbisch, Slowenisch) / Une langue slave du sud (le bosniaque, le croate, le macédonien, le serbe, le slovène) /				
Slavo del sud (bosniaco, croato, macedone, serbo, sloveno)	2.3	2.4	2.3	2.4
Türkisch/kurdisch / Le turc/le kurde / Turco/curdo	.6	.6	.7	.7
Andere Sprache / Une autre langue / Un'altra lingua	2.1	2.1	1.6	1.6
Total / Total / Totale	97.5	100.0	96.3	100.0
KA / PR / NR	2.5		3.7	
Total / Total / Totale	100.0		100.0	

## 14

**Wie viele Bücher gibt es bei Ihren Eltern zu Hause?**

**Combien de livres y a-t-il à la maison chez vos parents?**

**Quanti libri ci sono nella casa dei suoi genitori?**

Keine oder wenige (0-10 Bücher) / Aucun ou très peu (0-10 livres) / Pochi o nessuno (0-10 libri)		6.8	6.8
Genug, um ein Bücherregal zu füllen (11-50 Bücher) / Assez pour remplir un rayon de bibliothèque (11- 50 livres) / Abbastanza da riempire uno scaffale (11-50 libri)		25.5	25.7
Genug, um ein Büchergestell zu füllen (51-200 Bücher) / Assez pour remplir une bibliothèque (51-200 livres) / Abbastanza da riempire una libreria (51-200 libri)		31.2	31.5
Genug, um zwei Büchergestelle zu füllen (201-400 Bücher) / Assez pour remplir deux bibliothèques (201-400 livres) / Abbastanza da riempire due librerie (201-400 libri)		17.1	17.2
Genug, um drei Büchergestelle oder mehr zu füllen (mehr als 400 Bücher) / Assez pour remplir trois bibliothèques ou davantage (plus de 400 livres) / Abbastanza da riempire tre o più librerie (più di 400 libri)		18.6	18.8
Total / Total / Totale		99.3	100.0
KA / PR / NR		.7	
Total / Total / Totale		100.0	

## 15

In welchem Kanton hatten Sie die 1. Klasse besucht?

Dans quel canton avez-vous fait votre 1ère année?

In quale cantone ha frequentato la prima classe?

AG	7.6	7.7
AI	.3	.3
AR	2.0	2.1
BE	12.8	13.0
BL	3.7	3.8
BS	1.8	1.8
FR	4.5	4.6
GE	3.1	3.2
GL	.9	.9
GR	4.0	4.1
JU	1.3	1.3
LU	5.1	5.2
NE	1.4	1.4
NW	.4	.4
OW	.9	.9
SG	8.4	8.5
SH	1.9	2.0
SO	3.9	4.0
SZ	1.3	1.3
TG	2.9	3.0
TI	4.6	4.6
UR	.3	.3
VD	6.1	6.2
VS	4.9	5.0
ZG	.9	.9
ZH	11.4	11.6
Ausland / À l'étranger / All'estero	1.7	1.7
Total / Total / Totale	98.2	100.0
KA / PR / NR	1.8	
Total / Total / Totale	100.0	

## 17

Befand sich die Schule, in der Sie die 1. Klasse besuchten, in Ihrem damaligen Wohnort?

Est-ce que l'école où vous avez fréquenté la 1ère année était située au lieu de votre domicile d'alors?

La scuola in cui ha frequentato la prima classe si trovava nel luogo del suo domicilio di allora?

Nein / Non / No	6.2	6.2
Ja / Oui / Sì	93.2	93.8
Total / Total / Totale	99.4	100.0
KA / PR / NR	.6	
Total / Total / Totale	100.0	

**18****Wie lange hatten Sie für Ihren Schulweg in der 1. Klasse?****Combien de temps vous fallait-il pour vous rendre à l'école où vous avez fait votre 1ère année?****Quanto tempo impiegava in prima classe per recarsi a scuola?**

Weniger als 10 Minuten / Moins de 10 minutes / Meno di 10 minuti	53.6	53.7
10–20 Minuten / 10 à 20 minutes / Da 10 a 20 minuti	37.8	37.9
21–40 Minuten / 21 à 40 minutes / Da 21 a 40 minuti	7.3	7.4
41–60 Minuten / 41 à 60 minutes / Da 41 a 60 minuti	.8	.8
Mehr als 60 Minuten / Plus de 60 minutes / Più di 60 minuti	.1	.1
Kein Schulweg (Internatsschule) / Pas de trajet, car domicilié/e à l'école (internat) / Nessuno spostamento, in quanto abitavo presso la scuola (collegio)	.1	.1
Total / Total / Totale	99.7	100.0
KA / PR / NR	.3	
Total / Total / Totale	100.0	

**19****In welchem Kanton hatten Sie die 4. Klasse besucht?****Dans quel canton avez-vous fait votre 4e année?****In quale cantone ha frequentato il quarto anno di scuola?**

AG	7.7	7.8
AI	.3	.3
AR	2.1	2.1
BE	12.7	13.0
BL	3.9	4.0
BS	1.7	1.7
FR	4.5	4.5
GE	3.2	3.2
GL	1.0	1.0
GR	4.1	4.2
JU	1.2	1.3
LU	5.1	5.2
NE	1.4	1.4
NW	.4	.4
OW	1.0	1.0
SG	8.4	8.5
SH	2.0	2.0
SO	4.0	4.0
SZ	1.3	1.4
TG	3.0	3.0
TI	4.6	4.7
UR	.3	.3
VD	6.3	6.4
VS	4.8	4.9
ZG	.9	.9
ZH	11.2	11.4
Ausland / À l'étranger / All'estero	1.3	1.3
Total / Total / Totale	98.1	100.0
KA / PR / NR	1.9	
Total / Total / Totale	100.0	

21

**Befand sich die Schule, in der Sie die 4. Klasse besuchten, in Ihrem damaligen Wohnort?**

**Est-ce que l'école où vous avez fréquenté la 4e année était située au lieu de votre domicile d'alors?**

**La scuola in cui ha frequentato la quarta classe si trovava nel luogo del suo domicilio di allora?**

Nein / Non / No	7.3	7.3
Ja / Oui / Sì	92.0	92.7
Total / Total / Totale	99.2	100.0
KA / PR / NR	.8	
Total / Total / Totale	100.0	

22

**Wie lange hatten Sie für Ihren Schulweg in der 4. Klasse?**

**Combien de temps vous fallait-il pour vous rendre à l'école où vous avez fait la 4e année?**

**Quanto tempo impiegava nel quarto anno per recarsi a scuola?**

Weniger als 10 Minuten / Moins de 10 minutes / Meno di 10 minuti	52.7	52.9
10-20 Minuten / 10 à 20 minutes / Da 10 a 20 minuti	38.3	38.4
21-40 Minuten / 21 à 40 minutes / Da 21 a 40 minuti	7.2	7.2
41-60 Minuten / 41 à 60 minutes / Da 41 a 60 minuti	1.1	1.1
Mehr als 60 Minuten / Plus de 60 minutes / Più di 60 minuti	.2	.2
Kein Schulweg (Internatsschule) / Pas de trajet, car domicilié/e à l'école (internat) / Nessuno spostamento, in quanto abitavo presso la scuola (collegio)	.2	.2
Total / Total / Totale	99.6	100.0
KA / PR / NR	.4	
Total / Total / Totale	100.0	

23

**Haben Sie in der Primarschule eine Klasse wiederholt?**

**Avez-vous répété une année d'école primaire?**

**Durante la scuola elementare ha ripetuto qualche classe?**

Nein / Non / No	90.6	91.1
Ja / Oui / Sì	8.9	8.9
Total / Total / Totale	99.5	100.0
KA / PR / NR	.5	
Total / Total / Totale	100.0	

23.1

**Falls ja, welche Klasse(n) haben Sie wiederholt? (Mehrfachantwort)**

**Si oui, quelle(s) année(s) avez-vous répétée(s)? (Réponse multiple)**

**Se sì, quale/i classe/i ha ripetuto? (Risposta multipla)**

1. Klasse / 1ère année / 1a classe	20.4
2. Klasse / 2e année / 2a classe	16.3
3. Klasse / 3e année / 3a classe	23.4
4. Klasse / 4e année / 4a classe	18.0
5. Klasse / 5e année / 5a classe	15.9
6. Klasse / 6e année / 6a classe	8.4
Total / Total / Totale	102.5
KA/Filter / PR/Filtre / NR/Filtro	91.3



## 24

Haben Sie in der Primarschule eine Klasse übersprungen?

Avez-vous sauté une année d'école primaire?

Durante la scuola elementare ha saltato qualche classe?

Nein / Non / No	98.6	99.2
Ja / Oui / Sì	.8	.8
Total / Total / Totale	99.4	100.0
KA / PR / NR	.6	
Total / Total / Totale	100.0	

## 24.1

Falls ja, welche Klasse(n) haben Sie übersprungen? (Mehrfachantwort)

Si oui, quelle(s) année(s) avez-vous sauté(e)s? (Réponse multiple)

Se sì, quale/i classe/i ha saltato? (Risposta multipla)

1. Klasse / 1ère année / 1a classe		20.9
2. Klasse / 2e année / 2a classe		30.9
3. Klasse / 3e année / 3a classe		20.6
4. Klasse / 4e année / 4a classe		15.6
5. Klasse / 5e année / 5a classe		13.3
6. Klasse / 6e année / 6a classe		1.5
Total / Total / Totale		102.8
KA/Filter / PR/Filtre / NR/Filtro		99.3

## 25

Haben Sie eine Einführungsklasse besucht? (d.h., die 1. Klasse wurde auf zwei Jahre verteilt)

Avez-vous fréquenté une classe d'accueil ou d'insertion? (c'est-à-dire que la première année a été répartie sur 2 ans)

Ha frequentato una classe di inserimento? (cioè la prima classe ripartita su due anni)

Nein / Non / No	95.8	96.3
Ja / Oui / Sì	3.6	3.7
Total / Total / Totale	99.4	100.0
KA / PR / NR	.6	
Total / Total / Totale	100.0	

## 26

Haben Sie in der Primarschule eine Kleinklasse (Hilfsschule) oder eine Sonderklasse besucht?

Avez-vous fréquenté, à l'école primaire, une classe à effectif réduit (classe d'appui) ou une classe spéciale?

Durante la scuola elementare ha frequentato la scuola speciale, CRI?

Nein / Non / No	95.4	96.2
Ja / Oui / Sì	3.8	3.8
Total / Total / Totale	99.3	100.0
KA / PR / NR	.7	
Total / Total / Totale	100.0	

## 26.1

Falls ja, welche Klasse(n) haben Sie in einer Kleinklasse oder in einer Sonderklasse besucht? (Mehrfachantwort)

Si oui, à quelle(s) niveau(x) avez-vous fréquenté une classe à effectif réduit ou classe spéciale? (Réponse multiple)

Se sì, quale/i classe/i ha frequentato nella scuola speciale? (Risposta multipla)

1. Klasse / 1ère année / 1a classe		29.3
2. Klasse / 2e année / 2a classe		23.5
3. Klasse / 3e année / 3a classe		32.2
4. Klasse / 4e année / 4a classe		45.7
5. Klasse / 5e année / 5a classe		45.1
6. Klasse / 6e année / 6a classe		38.8
Total / Total / Totale		214.7
KA/Filter / PR/Filtre / NR/Filtro		96.4

## 27

Haben Sie während der Primarschulzeit die folgenden Stütz- und Förderangebote besucht?

Pendant votre école primaire, avez-vous profité des offres suivantes d'appui et de soutien?

Durante la scuola elementare ha ricevuto uno dei seguenti interventi di sostegno o aiuto?

	Nein Non No	Ja Oui Sì	Total Total Totale	KA PR NR	Total Total Totale
27.1 Nachhilfeunterricht in der Schule / Leçons d'appui à l'école / Lezioni di recupero nella scuola stessa	78.6 86.9	11.8 13.1	90.4 100.0	9.6	100.0
27.2 Privater Nachhilfeunterricht / Leçons d'appui privées / Lezioni di recupero private	79.8 89.8	9.0 10.2	88.8 100.0	11.2	100.0
27.3 Deutschunterricht für Fremdsprachige / Français pour non-francophones / Lezioni di italiano per stranieri	83.4 96.1	3.4 3.9	86.8 100.0	13.2	100.0
27.4 Legasthenie-Unterricht / Correction de la dyslexie / Intervento per la dislessia	82.5 94.5	4.8 5.5	87.4 100.0	12.6	100.0
27.5 Dyskalkulie-Unterricht / Correction de la dyscalculie / Intervento per la discalculia	85.3 99.4	.5 .6	85.8 100.0	14.2	100.0
27.6 Logopädie-Unterricht (Sprachheilunterricht) / Logopédie (correction des difficultés d'élocution) / Intervento logopedico (terapia della parola)	77.3 87.9	10.6 12.1	87.9 100.0	12.1	100.0
27.7 Psychomotorische Therapie / Thérapie psychomotrice / Terapia psicomotoria	84.6 98.4	1.3 1.6	85.9 100.0	14.1	100.0

## 28

Welche der nachfolgenden Eindrücke treffen auf Ihre Primarschule zu?

Parmi les opinions suivantes, lesquelles conviennent à votre scolarité primaire?

Quanto si addicono le seguenti informazioni al suo periodo delle scuole elementari?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
28.1 Mir hat es in der Primarschule gut gefallen / J'ai bien aimé l'école primaire / Le scuole elementari mi sono piaciute	45.5 45.7	41.5 41.7	9.7 9.7	2.9 2.9	99.5 100.0	.5	100.0
28.2 Ich bin gerne zur Schule gegangen / J'aimais aller à l'école / Andavo volentieri a scuola	33.1 33.2	44.3 44.4	16.7 16.8	5.6 5.6	99.7 100.0	.3	100.0
28.3 Die Schule hat mir Spass gemacht / J'ai trouvé l'école super / A scuola mi divertivo	28.6 28.8	46.2 46.6	19.2 19.3	5.2 5.3	99.2 100.0	.8	100.0
28.4 In der Primarschule war ich glücklich / J'étais heureux/se à l'école primaire / Alle scuole elementari ero felice	33.6 33.9	47.4 47.9	14.0 14.1	4.1 4.1	99.1 100.0	.9	100.0
28.5 Ich wurde von meinen Mitschülerinnen und Mitschülern respektiert / J'étais respecté/e de mes camarades / Ero rispettata/o dalle mie compagne e dai miei compagni	48.8 49.0	36.5 36.7	10.5 10.6	3.7 3.7	99.6 100.0	.4	100.0
28.6 Ich hatte viele Freundinnen und Freunde in der Schule / J'avais beaucoup d'ami/e/s à l'école / A scuola avevo molte amiche e molti amici	50.4 50.7	33.4 33.6	12.9 12.9	2.8 2.8	99.6 100.0	.4	100.0
28.7 Ich fühlte mich in meiner Klasse gut aufgehoben / Je me sentais bien à mon aise à l'école / Nella mia classe mi sentivo a mio agio	48.4 48.7	35.4 35.6	12.1 12.2	3.4 3.4	99.4 100.0	.6	100.0

Welche der nachfolgenden Eindrücke treffen auf Ihre Primarschule zu?

Parmi les opinions suivantes, lesquelles conviennent à votre scolarité primaire?

Quanto si addicono le seguenti informazioni al suo periodo delle scuole elementari?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
28.8 Nach den Ferien freute ich mich meistens darauf, meine Klassenkameraden wieder zu sehen / Après les vacances je me réjouissais généralement de retrouver mes camarades de classe / Passate le vacanze mi faceva piacere rivedere i miei compagni	37.2 37.4	41.6 41.8	14.9 15.0	5.8 5.8	99.5 100.0	.5	100.0
28.9 Mein persönlicher Einsatz während der Primarschule war meistens sehr gross / Mon engagement personnel à l'école primaire était généralement très important / Il mio impegno personale alle scuole elementari era di solito molto grande	21.9 22.0	46.5 46.8	25.3 25.5	5.6 5.7	99.4 100.0	.6	100.0
28.10 Ich habe zu Hause meistens viel für die Schule gelernt und geübt / A la maison, j'ai généralement beaucoup travaillé et beaucoup appris pour l'école / In generale a casa ho studiato molto e ho fatto molti esercizi per la scuola	13.8 13.8	34.2 34.4	37.5 37.7	14.0 14.0	99.5 100.0	.5	100.0
28.11 Ich war meistens eine motivierte Schülerin, ein motivierter Schüler / J'étais généralement une écolière motivée, un écolier motivé / In generale ero una/o scolara/o motivata/o	29.6 29.8	44.5 44.8	20.7 20.8	4.6 4.7	99.5 100.0	.5	100.0
28.12 In der Primarschule beteiligte ich mich meistens aktiv am Unterricht / A l'école primaire j'ai généralement pris une part active à l'enseignement / Alle scuole elementari partecipavo di solito attivamente alle lezioni	25.6 25.8	44.2 44.5	24.3 24.5	5.2 5.2	99.3 100.0	.7	100.0

## 29

**Bei wem haben Sie während dem grössten Teil Ihrer Primarschulzeit gewohnt?**

**Chez qui avez-vous habité pendant l'essentiel de votre scolarité primaire?**

**Con chi ha vissuto più a lungo nel periodo delle scuole elementari?**

Bei den Eltern / Chez mes parents / Coi genitori	91.4	91.9
Bei einem Elternteil (Vater oder Mutter) / Chez l'un de mes parents (père ou mère) / Con uno dei due genitori (madre o padre)	5.7	5.8
Bei Pflegeeltern / Chez des parents nourriciers / Coi genitori adottivi	.1	.1
Bei Verwandten oder Bekannten / Chez de la parenté ou chez des connaissances / Con parenti o conoscenti	2.0	2.0
In einem Heim/Internat / Dans un foyer/internat / In un collegio	.2	.2
Total / Total / Totale	99.5	100.0
KA / PR / NR	.5	
Total / Total / Totale	100.0	

## 30

**Wie gut ging es Ihrer Familie finanziell während Ihrer Primarschulzeit?**

**Quelle était la situation financière de votre famille pendant votre scolarité primaire?**

**Com' era la situazione economica della sua famiglia durante le scuole elementari?**

**Meine Familie lebte damals in ...**

**Ma famille vivait à l'époque dans ...**

**La mia famiglia a quel tempo viveva in condizioni economiche ...**

sehr bescheidenen finanziellen Verhältnissen / des conditions financières très modestes / molto modeste	2.5	2.5
bescheidenen finanziellen Verhältnissen / des conditions financières modestes / modeste	20.0	20.3
guten finanziellen Verhältnissen / de bonnes conditions financières / buone	60.3	61.1
sehr guten finanziellen Verhältnissen / de très bonnes conditions financières / molto buone	15.9	16.1
Total / Total / Totale	98.7	100.0
KA / PR / NR	1.3	
Total / Total / Totale	100.0	

## 31

Ist während Ihrer Primarschulzeit eines der folgenden Ereignisse aufgetreten?

Est-ce que l'un des événements suivants a eu lieu au cours de votre scolarité primaire?

Nel periodo delle scuole elementari è accaduto uno degli eventi seguenti?

	Nein / Non / No	Ja / Oui / Sì	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
31.1 Trennung oder Scheidung der Eltern / Divorce ou séparation de vos parents / Separazione o divorzio dei genitori	87.0 89.5	10.3 10.5	97.3 100.0	2.7	100.0
31.2 Längere Krankheit eines Familienmitglieds (mehr als 3 Monate) / Longue maladie d'un des membres de votre famille (plus de 3 mois) / Malattia protratta di un membro della famiglia (più di 3 mesi)	88.6 92.1	7.6 7.9	96.2 100.0	3.8	100.0
31.3 Tod der Mutter / Mort de votre mère / Morte della madre	95.3 99.5	.4 .5	95.7 100.0	4.3	100.0
31.4 Tod des Vaters / Mort de votre père / Morte del padre	94.6 98.8	1.2 1.2	95.7 100.0	4.3	100.0

## 32

Haben Sie selbst während Ihrer Primarschulzeit eines der folgenden Ereignisse erlebt?

Avez-vous vous-même vécu un des événements suivants au cours de votre scolarité primaire?

Lei stesso ha vissuto uno dei seguenti eventi nel periodo delle scuole elementari?

	Nein / Non / No	Ja / Oui / Sì	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
32.1 Schwere Krankheit / Maladie grave / Malattia grave	93.7 96.7	3.2 3.3	96.8 100.0	3.2	100.0
32.2 Schwere Gewaltanwendung / Expérience d'une violence grave / Atto violento grave	94.0 97.4	2.5 2.6	96.5 100.0	3.5	100.0
32.3 Unfall / Accident / Incidente	84.7 87.2	12.4 12.8	97.1 100.0	2.9	100.0

## 33

Nach welcher Primarschulklasse sind Sie in eine Schule der Oberstufe übergetreten?

Après quelle année d'école primaire êtes-vous entré/e dans une école de niveau secondaire?

Dopo quale classe delle scuole elementari è passato alle scuole medie?

Nach der 4. Klasse / Après la 4e année / Dopo la classe 4a	5.1	5.2		
Nach der 5. Klasse / Après la 5e année / Dopo la classe 5a	19.4	19.8		
Nach der 6. Klasse / Après la 6e année / Dopo la classe 6a	73.8	75.0		
Total / Total / Totale	98.4	100.0		
KA / PR / NR	1.6			
Total / Total / Totale	100.0			

## 34

«Hatten Sie am Ende der Primarschule regelmässig Förderangebote besucht, um den Übertritt in die Oberstufe gezielt vorzubereiten?»

A la fin de la scolarité primaire, avez-vous fréquenté régulièrement des cours qui préparent de manière ciblée à l'entrée au niveau secondaire?

Alla fine delle scuole elementari ha fatto ricorso a interventi di sostegno in preparazione al passaggio alle scuole medie?

	Nein / Non / No	Ja / Oui / Sì	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
34.1 Förderunterricht an einer Privatschule (z.B. Lernstudio, Feusi-Schule usw.) / Enseignement complémentaire dans une école privée / Lezioni di sostegno in una scuola privata	96.0 98.2	1.7 1.8	97.7 100.0	2.3	100.0
34.2 Prüfungsvorbereitung an einer Privatschule / Préparation aux examens dans une école privée / Preparazione agli esami in una scuola privata	96.6 98.9	1.1 1.1	97.6 100.0	2.4	100.0
34.3 Prüfungsvorbereitung bei einem Lehrer/einer Lehrerin an der Schule / Préparation aux examens auprès d'un/e enseignant/e à l'école / Preparazione agli esami con un/a insegnante della scuola	92.6 94.8	5.1 5.2	97.7 100.0	2.3	100.0
34.4 Einzelunterricht bei einem Privatlehrer/einer Privatlehrerin / Leçons privées chez un/e enseignant/e privé/e / Lezioni individuali con un/a insegnante privato/a	95.4 97.6	2.3 2.4	97.7 100.0	2.3	100.0
34.5 Einzelunterricht bei einem Bekannten oder Verwandten / Leçons privées chez une connaissance ou chez des parents / Lezioni individuali con un/a conoscente o con un/a parente	93.4 95.7	4.2 4.3	97.6 100.0	2.4	100.0

## 35

Hatten Sie beim Übertritt in die Oberstufe eine Prüfung gemacht?

Avez-vous passé un examen pour entrer au niveau secondaire?

Al passaggio alle scuole medie ha dovuto sostenere un esame?

Nein / Non / No	79.9	80.6
Ja / Oui / Sì	19.3	19.4
Total / Total / Totale	99.2	100.0
KA / PR / NR	.8	
Total / Total / Totale	100.0	

Für welche Schule(n) der Oberstufe hatten Sie die Prüfung bestanden oder nicht bestanden?

Pour quelle(s) année(s) du niveau secondaire avez-vous réussi ou pas réussi l'examen?

Per quali delle scuole medie seguenti ha superato o bocciato l'esame?

	Keine Angabe, Prüfung nicht gemacht / Sans indication, examen pas fait / Senza indicazione, esame non fatto	Prüfung bestanden / Examen réussi / Esame superato	Prüfung nicht bestanden / Examen pas réussi / Esame bocciato	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Filter / Filtre / Filtro	Total / Total / Totale	Total / Total / Totale	Total / Total / Totale
36.1									
Sekundarschule / Ecole secondaire / Scuola secondaria	5.0 26.1	12.2 63.4	2.0 10.5	19.2 100.0	.9	79.9	80.8	100.0	
36.2									
Bezirksschule/progymnasiale Abteilung der Sekundarschule / Collège de district/voie gymnasiale de l'école secondaire / Bezirksschule/progymnasiale Abteilung der Sekundarschule	9.8 53.1	4.5 24.4	4.2 22.6	18.4 100.0	1.7	79.9	81.6	100.0	
36.3									
Untergymnasium/Langgymnasium / Gymnase/collège (GE)/lycée / Untergymnasium/Langgymnasium	8.3 45.2	5.2 28.2	4.9 26.5	18.4 100.0	1.7	79.9	81.6	100.0	



**Welche Schule hatten Sie nach dem Übertritt auf der Oberstufe als erstes besucht?****Quelle école avez-vous fréquentée en premier après le passage au niveau secondaire?****Quale è la prima scuola frequentata dopo le elementari?**

Werksschule, Sonderklasse, Hilfsklasse, Kleinklasse / Classe d'enseignement spécial (BE: classe d'enseignement spécial, FR: classe de développement, GE: classe atelier, JU: classe atelier ou classe de soutien, NE: enseignement spécialisé, VS: classe d'adaptation ou classe d'observation, VD: classe à effectif réduit ou classe d'accueil) / Scuola di sostegno, scuola speciale, classe ridotta integrata (GR)	1.4	1.4
Realschule, Oberschule (dreiteilige Sekundarschule Abteilung B oder C, Stammklasse B, Stammklasse G, Kernklasse B, Sekundarschule mit Grundanforderungen, Sekundarschule mit allgemeinen Anforderungen, WBS G-Niveau) / Ecole secondaire (exigences élémentaires) (BE: section générale, FR: classe pratique, GE: classes hétérogènes, JU: école secondaire, exigences C, NE: section préprofessionnelle, VS: collège général, VD: classes à options) / Scuola media, scuola di avviamento pratico (GR)	27.6	28.2
Sekundarschule (dreiteilige Sekundarschule Abteilung A, Stammklasse A, Stammklasse E, Kernklasse A, Sekundarschule mit erweiterten Anforderungen, WBS E-Niveau) / Ecole secondaire (exigences moyennes) (BE: section moderne, FR: classe générale, classes hétérogènes, exigences moyennes, GE: classes hétérogènes, JU: école secondaire, exigences B, NE: section moderne, VS: collège secondaire, VD: voie secondaire générale) / Scuola media, corso base (livello 2)	45.3	46.4
Gymnasium (Untergymnasium, Langgymnasium, Bezirksschule, progymnasiale Abteilung der Sekundarschule, Kantonsschule) / Gymnase/progymnase/collège/lycée (exigences étendues) (BE: section préparant aux écoles de maturité, FR: classe pré-gymnasiale, classes hétérogènes, GE: classes hétérogènes, JU: école secondaire exigences A, NE: section de maturités, VS: collège, VD: voie secondaire de baccalauréat) / Scuola media, corso attitudinale (livello 1), scuola secondaria (GR)	21.3	21.8
Integrierte Oberstufe, Privatschule ohne Selektion, Rudolf Steiner Schule / Classes hétérogènes, école privée sans sélection, école Steiner, etc. / Scuola privata senza selezione, scuola Rudolf Steiner	2.1	2.2
Total / Total / Totale	97.7	100.0
KA / PR / NR	2.3	
Total / Total / Totale	100.0	

38

Wie schätzen Sie folgende Aussagen zum Übertritt in die Oberstufe ein?

Que pensez-vous des affirmations suivantes concernant le passage au niveau secondaire?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni sul passaggio alle scuole medie?

Nach dem Übertritt in die Oberstufe besuchte ich eine Schule, ...

Après le passage au niveau secondaire, j'ai fréquenté une école ...

Passando alle scuole medie ho frequentato una scuola, ...

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
38.1 die meinen Interessen entsprach / qui correspondait à mes intérêts / che soddisfaceva i miei interessi	25.8 26.2	53.7 54.4	15.4 15.6	3.7 3.8	98.5 100.0	1.5	100.0
38.2 die mir Freude bereitete / qui me faisait plaisir / che mi rendeva felice	21.4 21.8	50.5 51.3	21.3 21.6	5.2 5.3	98.5 100.0	1.5	100.0
38.3 die meinen Fähigkeiten entsprach / qui correspondait à mes capacités / che era adeguata alle mie capacità	32.8 33.3	50.5 51.2	12.1 12.3	3.2 3.2	98.6 100.0	1.4	100.0
38.4 die ich wieder wählen würde / que je choisirais de nouveau / che sceglierei ancora	36.5 37.1	35.3 35.8	17.3 17.6	9.4 9.6	98.4 100.0	1.6	100.0
38.5 die meinem Wunsch entsprach / qui correspondait à mon souhait / che corrispondeva ai miei desideri	28.6 29.0	42.7 43.4	19.9 20.2	7.3 7.4	98.4 100.0	1.6	100.0

Wie schätzen Sie folgende Aussagen über die Anforderungen zum Übertritt in die Oberstufe ein?

Que pensez-vous des affirmations suivantes concernant les exigences après le passage au niveau secondaire?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni circa l'impegno richiesto dal passaggio alle scuole medie?

Nach dem Übertritt in die Oberstufe besuchte ich eine Schule, ...

Après le passage au niveau secondaire j'ai fréquenté une école ...

Passando alle scuole medie ho frequentato una scuola, ...

in der ich vollkommen unterfordert war / dans laquelle c'était beaucoup trop facile pour moi / che per me non era per nulla impegnativa	3.1	3.1
in der ich meistens unterfordert war / dans laquelle c'était généralement trop facile pour moi / che per me era poco impegnativa	17.0	17.2
die meinen damaligen schulischen Fähigkeiten entsprach / qui correspondait à mes capacités scolaires de l'époque / che corrispondeva alle mie capacità scolastiche di quel periodo	72.4	73.5
in der ich meistens überfordert war / dans laquelle j'étais généralement dépassé/e / che per me era parecchio impegnativa	5.5	5.6
in der ich vollkommen überfordert / dans laquelle j'étais complètement dépassé/e / c che per me era moltissimo impegnativa	.5	.5
Total / Total / Totale	98.5	100.0
KA / PR / NR	1.5	
Total / Total / Totale	100.0	

40

In welchem Kanton hatten Sie die 8. Klasse besucht?

Dans quel canton avez-vous fait votre 8e année?

In quale cantone ha frequentato l'ottavo anno?

AG	7.6	7.8
AI	.3	.3
AR	1.9	2.0
BE	12.9	13.3
BL	4.0	4.1
BS	1.5	1.5
FR	4.6	4.8
GE	3.2	3.3
GL	1.0	1.0
GR	3.9	4.1
JU	1.2	1.2
LU	5.0	5.2
NE	1.5	1.5
NW	.3	.4
OW	1.0	1.0
SG	8.4	8.6
SH	2.0	2.1
SO	4.0	4.1
SZ	1.4	1.4
TG	3.0	3.1
TI	4.6	4.7
UR	.3	.3
VD	6.2	6.4
VS	4.8	4.9
ZG	.9	.9
ZH	11.2	11.5
Ausland / A l'étranger / All' estero	.6	.6
Total / Total / Totale	97.4	100.0
KA / PR / NR	2.6	
Total / Total / Totale	100.0	

42

Befand sich die Schule, in der Sie die 8. Klasse besuchten, in Ihrem Wohnort?

Est-ce que l'école où vous avez fait votre 8e année était située au lieu de votre domicile d'alors?

La scuola in cui ha frequentato l'ottavo anno si trovava nel luogo del suo domicilio di allora?

Nein / Non / No	31.8	34.7
Ja / Oui / Sì	59.8	65.3
Total / Total / Totale	91.5	100.0
KA / PR / NR	8.5	
Total / Total / Totale	100.0	

43

**Wie lange hatten Sie für Ihren Schulweg in der 8. Klasse?****Combien de temps vous fallait-il pour vous rendre à l'école où vous avez fait votre 8e année?****Quanto tempo impiegava nell'ottavo anno per recarsi a scuola?**

Weniger als 10 Minuten / Moins de 10 minutes / Meno di 10 minuti	33.1	33.5
10–20 Minuten / 10 à 20 minutes / Da 10 a 20 minuti	44.6	45.1
21–40 Minuten / 21 à 40 minutes / Da 21 a 40 minuti	16.7	16.9
41–60 Minuten / 41 à 60 minutes / Da 41 a 60 minuti	3.4	3.5
Mehr als 60 Minuten / Plus de 60 minutes / Più di 60 minuti	.6	.6
Kein Schulweg (Internatsschule) / Pas de trajet, car j'habitais à l'école (internat) / Nessuno spostamento, in quanto abitavo presso la scuola (collegio)	.4	.4
Total / Total / Totale	98.9	100.0
KA / PR / NR	1.1	
Total / Total / Totale	100.0	

44

**Welche Schule hatten Sie in der 8. Klasse besucht?****Quelle école avez-vous fréquentée en 8e année (niveau secondaire)?****In che tipo di scuola ha frequentato l'ottavo anno?**

Werkschule, Sonderklasse, Hilfsklasse, Kleinklasse / Classe d'enseignement spécial (BE: classe d'enseignement spécial, FR: classe de développement, GE: classe atelier, JU: classe atelier ou classe de soutien, NE: enseignement spécialisé, VS: classe d'adaptation ou classe d'observation, VD: classe à effectif réduit ou classe d'accueil) / Scuola di sostegno, scuola speciale, classe ridotta integrata (GR)	1.4	1.4
Realschule, Oberschule (dreiteilige Sekundarschule Abteilung B oder C, Stammklasse B, Stammklasse G, Kernklasse B, Sekundarschule mit Grundanforderungen, Sekundarschule mit allgemeinen Anforderungen, WBS G-Niveau) / Ecole secondaire (exigences élémentaires) (BE: section générale, FR: classe pratique, GE: classes hétérogènes, JU: école secondaire, exigences C, NE: section préprofessionnelle, VS: collège général, VD: classes à options) / Scuola media, scuola di avviamento pratico (GR)	24.7	25.2
Sekundarschule (dreiteilige Sekundarschule Abteilung A, Stammklasse A, Stammklasse E, Kernklasse A, Sekundarschule mit erweiterten Anforderungen, WBS E-Niveau) / Ecole secondaire (exigences moyennes) (BE: section moderne, FR: classe générale, classes hétérogènes, exigences moyennes, GE: classes hétérogènes, JU: école secondaire, exigences B, NE: section moderne, VS: collège secondaire, VD: voie secondaire générale) / Scuola media, corso base (livello 2)	48.0	48.9
Gymnasium (Untergymnasium, Langgymnasium, Bezirksschule, progymnasiale Abteilung der Sekundarschule, Kantonsschule) / Gymnase/progymnase/collège/lycée (exigences étendues) (BE: section préparant aux écoles de maturité, FR: classe pré-gymnasiale, classes hétérogènes, GE: classes hétérogènes, JU: école secondaire exigences A, NE: section de maturités, VS: collège, VD: voie secondaire de baccalauréat) / Scuola media, corso attitudinale (livello 1), scuola secondaria (GR)	21.9	22.4
Integrierte Oberstufe, Privatschule ohne Selektion, Rudolf Steiner Schule / Classes hétérogènes, école privée sans sélection, école Steiner, etc. / Scuola privata senza selezione, scuola Rudolf Steiner	2.1	2.1
Total / Total / Totale	98.1	100.0
KA / PR / NR	1.9	
Total / Total / Totale	100.0	

45

Wenn Sie sich die Schulzeit in der 8. Klasse in Erinnerung rufen: Wie schätzen Sie folgende Aussagen über die Anforderungen in der 8. Klasse ein?

Rappelez-vous votre scolarité en 8e année. Que pensez-vous des affirmations suivantes concernant les exigences en 8e année?

Ripensando al periodo dell'ottavo anno: che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni circa l'impegno richiesto nell'ottavo anno?

Ich besuchte in der 8. Klasse eine Schule, ...

En 8e année, j'ai fréquenté une école ...

Ho frequentato l'ottavo anno in una scuola ...

in der ich vollkommen unterfordert war / dans laquelle c'était beaucoup trop facile pour moi / che per me non era per nulla impegnativa	2.1	2.1
in der ich meistens unterfordert war / dans laquelle c'était généralement trop facile pour moi / che per me era poco impegnativa	16.9	17.2
die meinen damaligen schulischen Fähigkeiten entsprach / qui correspondait à mes capacités scolaires de l'époque / che corrispondeva alle mie capacità scolastiche di quel periodo	74.3	75.5
in der ich meistens überfordert war / dans laquelle j'étais généralement dépassé/e / che per me era parecchio impegnativa	4.8	4.9
in der ich vollkommen überfordert war / dans laquelle j'étais complètement dépassé/e / che per me era moltissimo impegnativa	.3	.3
Total / Total / Totale	98.5	100.0
KA / PR / NR	1.5	
Total / Total / Totale	100.0	

46

Haben Sie auf der Oberstufe eine Klasse wiederholt?

Avez-vous redoublé une année au niveau secondaire?

Durante le scuole medie ha ripetuto qualche classe?

Nein / Non / No	91.7	92.9
Ja / Oui / Si	7.0	7.1
Total / Total / Totale	98.6	100.0
KA / PR / NR	1.4	
Total / Total / Totale	100.0	

46.1

Falls ja, welche Klasse(n) haben Sie wiederholt? (Mehrfachantwort)

Si oui, quelle(s) année(s) avez-vous redoublée(s)? (Réponse multiple)

Se sì, in quale anno ha ripetuto un classe? (Risposta multipla)

5. Klasse / 5e année / 5o anno	0.6
6. Klasse / 6e année / 6o anno	8.4
7. Klasse / 7e année / 7o anno	44.2
8. Klasse / 8e année / 8o anno	33.1
9. Klasse / 9e année / 9o anno	16.6
Total / Total / Totale	102.9
KA/Filter / PR/Filtre / NR/Filtro	93.1

47

**Haben Sie auf der Oberstufe eine Klasse übersprungen?**

**Est-ce que vous avez sauté une année après l'école primaire, jusqu'à la 9e classe incluse?**

**Durante le scuole medie ha saltato qualche classe?**

Nein / Non / No	98.0	99.5
Ja / Oui / Sì	.5	.5
Total / Total / Totale	98.5	100.0
KA / PR / NR	1.5	
Total / Total / Totale	100.0	

47.1

**Falls ja, welche Klasse(n) haben Sie übersprungen? (Mehrfachantwort)**

**Si oui, quelle(s) année(s) avez-vous sauté(e)s? (Réponse multiple)**

**Se sì, in quale anno ha saltato una classe? (Risposta multipla)**

5. Klasse / 5e année / 5o anno	0.9
6. Klasse / 6e année / 6o anno	6.2
7. Klasse / 7e année / 7o anno	20.2
8. Klasse / 8e année / 8o anno	8.0
9. Klasse / 9e année / 9o anno	64.6
Total / Total / Totale	100.0
KA/Filter / PR/Filtre / NR/Filtro	99.5

## 48

Haben Sie während der Oberstufenzeit die folgenden Stütz- und Förderangebote besucht?

Pendant votre scolarité secondaire, avez-vous profité des offres suivantes d'appui et de soutien?

Durante le scuole medie ha ricevuto uno dei seguenti interventi di sostegno o aiuto?

	Nein / Non / No	Ja / Oui / Sì	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
48.1					
Nachhilfeunterricht in der Schule / Leçons d'appui à l'école / Lezioni di recupero nella scuola stessa	88.1 90.9	8.8 9.1	96.9 100.0	3.1	100.0
48.2					
Privater Nachhilfeunterricht / Leçons d'appui privées / Lezioni di recupero private	84.0 86.3	13.3 13.7	97.3 100.0	2.7	100.0
48.3					
Deutschunterricht für Fremdsprachige / Français pour non-francophones / Lezioni di italiano per stranieri	95.5 99.2	.8 .8	96.3 100.0	3.7	100.0
48.4					
Legasthenie-Unterricht / Correction de la dyslexie / Intervento per la dislessia	95.4 99.1	.9 .9	96.3 100.0	3.7	100.0
48.5					
Dyskalkulie-Unterricht / Correction de la dyscalculie / Intervento per la discalculia	96.1 99.8	.2 .2	96.3 100.0	3.7	100.0
48.6					
Logopädie-Unterricht (Sprachheilunterricht) / Logopédie (correction des difficultés d'élocution) / Intervento logopedico (terapia della parola)	95.6 99.3	.7 .7	96.3 100.0	3.7	100.0
48.7					
psychomotorische Therapie / Thérapie psychomotrice / Terapia psicomotoria	95.9 99.8	.2 .2	96.1 100.0	3.9	100.0



Welche der nachfolgenden Eindrücke treffen auf Ihre Schulzeit während der Oberstufe zu?

Parmi les opinions suivantes, lesquelles conviennent à votre scolarité au niveau secondaire?

Quanto si addicono le seguenti affermazioni al periodo delle scuole medie?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
49.1							
Mir hat es in der Oberstufe gut gefallen / J'ai bien aimé l'école secondaire / Le scuole medie mi sono piaciute	28.7 29.1	51.9 52.5	14.5 14.7	3.8 3.8	98.9 100.0	1.1	100.0
49.2							
Ich bin gerne zur Schule gegangen / J'aimais aller à l'école / Andavo volentieri a scuola	18.6 18.8	47.2 47.8	26.5 26.8	6.5 6.6	98.8 100.0	1.2	100.0
49.3							
Die Schule hat mir Spass gemacht / J'ai trouvé l'école super / A scuola mi divertivo	17.2 17.5	45.9 46.5	28.9 29.3	6.5 6.6	98.6 100.0	1.4	100.0
49.4							
In der Oberstufe war ich glücklich / J'étais heureux/se à l'école secondaire / Alle scuole medie ero felice	23.2 23.5	50.9 51.6	19.6 19.9	5.0 5.1	98.7 100.0	1.3	100.0
49.5							
Ich wurde von meinen Mitschülerinnen und Mitschülern respektiert / J'étais respecté/e de mes camarades / Ero rispettata/o dalle mie compagne e dai miei compagni	47.2 47.8	40.0 40.5	8.8 8.9	2.8 2.8	98.8 100.0	1.2	100.0
49.6							
Ich hatte viele Freundinnen und Freunde in der Schule / J'avais beaucoup d'ami/e/s à l'école / A scuola avevo molte amiche e molti amici	47.2 47.8	37.2 37.7	11.8 11.9	2.6 2.6	98.8 100.0	1.2	100.0
49.7							
Ich fühlte mich in meiner Klasse gut aufgehoben / Je me sentais bien à l'école / Nella mia classe mi sentivo a mio agio	42.8 43.4	38.9 39.4	13.0 13.2	4.0 4.0	98.7 100.0	1.3	100.0

Welche der nachfolgenden Eindrücke treffen auf Ihre Schulzeit während der Oberstufe zu?  
 Parmi les opinions suivantes, lesquelles conviennent à votre scolarité au niveau secondaire?  
 Quanto si addicono le seguenti affermazioni al periodo delle scuole medie?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
49.8 Nach den Ferien freute ich mich meistens darauf, meine Klassenkameraden wieder zu sehen / Après les vacances je me réjouissais généralement de retrouver mes camarades de classe / Passate le vacanze mi faceva piacere rivedere i miei compagni	28.3 28.7	43.8 44.4	19.1 19.4	7.4 7.5	98.6 100.0	1.4	100.0
49.9 Mein persönlicher Einsatz während der Oberstufe war meistens sehr gross / Mon engagement personnel à l'école secondaire était généralement très important / Il mio impegno personale alle scuole medie era di solito molto grande	14.4 14.6	42.9 43.5	32.9 33.4	8.3 8.4	98.6 100.0	1.4	100.0
49.10 Ich habe zu Hause meistens viel für die Schule gelernt und geübt / A la maison, j'ai généralement beaucoup travaillé et beaucoup appris pour l'école / In generale a casa ho studiato molto e ho fatto molti esercizi per la scuola	12.1 12.3	32.8 33.3	38.2 38.7	15.4 15.6	98.5 100.0	1.5	100.0
49.11 Ich war meistens eine motivierte Schülerin, ein motivierter Schüler / J'étais généralement une écolière motivée, un écolier motivé / In generale ero una/o scolara/o motivata/o	19.2 19.5	45.5 46.3	26.7 27.1	7.1 7.2	98.4 100.0	1.6	100.0
49.12 In der Oberstufe beteiligte ich mich meistens aktiv am Unterricht / A l'école secondaire j'ai généralement pris une part active à l'enseignement / Alle scuole medie partecipavo di solito attivamente alle lezioni	17.4 17.6	44.0 44.6	29.6 30.1	7.6 7.7	98.6 100.0	1.4	100.0

## 50

Hatten Sie am Ende der Oberstufe regelmässig Förderangebote besucht, um den Übertritt in eine Berufslehre oder in eine weiterführende Schule gezielt vorzubereiten?

Avez-vous fréquenté régulièrement, au cours de votre scolarité secondaire, des cours qui préparent de manière ciblée au passage à l'apprentissage ou à la poursuite de la scolarité?

Durante le scuole medie ha usufruito regolarmente di interventi di sostegno specifici in preparazione al passaggio all'apprendistato professionale o a una scuola media superiore?

	Nein / Non / No	Ja / Oui / Sì	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
50.1					
Förderunterricht an einer Privatschule (z.B. Lernstudio, Feusi-Schule usw.) / Enseignement complémentaire dans une école privée / Lezioni di sostegno in una scuola privata	96.1 98.6	1.4 1.4	97.5 100.0	2.5	100.0
50.2					
Prüfungsvorbereitung an einer Privatschule / Préparation aux examens dans une école privée / Preparazione agli esami in una scuola privata	96.1 98.7	1.3 1.3	97.4 100.0	2.6	100.0
50.3					
Prüfungsvorbereitung bei einem Lehrer/einer Lehrerin an der Schule / Préparation aux examens auprès d'un/e enseignant/e à l'école / Preparazione agli esami con un/a insegnante della scuola	90.0 92.3	7.5 7.7	97.6 100.0	2.4	100.0
50.4					
Einzelunterricht bei einem Privatlehrer/einer Privatlehrerin / Leçons privées chez un/e enseignant/e privé/e / Lezioni individuali con un/a insegnante privato/a	95.7 98.3	1.7 1.7	97.4 100.0	2.6	100.0
50.5					
Einzelunterricht bei einem Bekannten oder Verwandten / Leçons privées chez une connaissance ou chez des parents / Lezioni individuali con un/a conoscente o con un/a parente	94.7 97.0	2.9 3.0	97.5 100.0	2.5	100.0

## 51

Haben Sie während der Oberstufe eine Prüfung für eine weiterführende Schule gemacht?

Au cours de votre scolarité secondaire, avez-vous passé un examen d'admission en vue de la poursuite de votre scolarité?

Durante le scuole medie ha sostenuto un esame di ammissione a una scuola media superiore?

Nein / Non / No	74.7	76.5
Ja / Oui / Sì	22.9	23.5
Total / Total / Totale	97.6	100.0
KA / PR / NR	2.4	
Total / Total / Totale	100.0	

Für welche der folgenden Schule(n) hatten Sie die Prüfung bestanden oder nicht bestanden?

Pour laquelle ou lesquelles des écoles suivantes avez-vous réussi ou pas réussi l'examen?

Per quali delle seguenti scuole ha superato o bocciato l'esame?

	Keine Angabe, Prüfung nicht gemacht / Sans indication, examen pas fait / Senza indicazione, esame non fatto	Prüfung bestanden / Examen réussi / Esame superato	Prüfung nicht bestanden / Examen pas réussi / Esame bocciato	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Filter / Filtre / Filtro	Total / Total / Totale	Total / Total / Totale
52.1 Diplommittelschule / Ecole de degré diplôme / Scuola di diploma, Scuola secondaria (GR)	17.2 77.2	3.0 13.4	2.1 9.4	22.3 100.0	3.1	74.7	77.7	100.0
52.2 Handelsschule / Ecole de commerce / Scuola di commercio	18.8 84.5	1.7 7.7	1.7 7.8	22.3 100.0	3.1	74.7	77.7	100.0
52.3 Seminar für Lehrperson oder Kindergärtner/in / Séminaire pédagogique/école normale / Scuola magistrale (ASP, insegnante di asilo o di scuola elementare)	20.3 91.2	.4 1.7	1.6 7.1	22.3 100.0	3.1	74.7	77.7	100.0
52.4 Maturitätsschule (Gymnasium, Kantonsschule) / Ecole de maturité (gymnase, collège (GE), lycée) / Scuola con maturità	12.5 56.1	6.9 31.3	2.8 12.6	22.2 100.0	3.1	74.7	77.8	100.0
52.5 Berufsmaturitätsschule / Ecole de maturité professionnelle / Scuola professionale che prepara alla maturità	14.6 64.6	6.1 27.2	1.8 8.2	22.5 100.0	2.8	74.7	77.5	100.0
52.6 Brückenangebot/10. Schuljahr / Classe de raccordement/10e année de scolarité / Corsi preparatori/10o anno scolastico	17.2 76.5	4.2 18.8	1.1 4.7	22.5 100.0	2.8	74.7	77.5	100.0

## 53

Haben Sie sich während der Oberstufe für eine oder mehrere Lehrstelle(n) beworben?

Pendant votre scolarité secondaire avez-vous postulé à une ou plusieurs places d'apprentissage?

Durante le scuole medie ha fatto domanda per uno o più posti di apprendistato?

Nein / Non / No	32.7	34.9
Ja / Oui / Sì	60.8	65.1
Total / Total / Totale	93.5	100.0
KA / PR / NR	6.5	
Total / Total / Totale	100.0	

## 53.1

Ungefähr wie viele Bewerbungen haben Sie eingereicht?

Combien de demandes, à peu près, avez-vous faites?

Quante domande ha spedito all'incirca?

0	3.3	5.1
1	10.6	16.4
2	6.1	9.5
3	5.7	8.8
4	3.4	5.3
5	4.8	7.3
6	2.0	3.0
7	1.8	2.7
8	1.5	2.3
9	0.3	0.5
10-19	10.9	16.8
20-29	5.2	8.1
30-39	2.9	4.5
40+	6.2	9.6
Total / Total / Totale	64.8	100.0
KA / PR / NR	2.6	
Filter / Filtre / Filtro	32.7	
Total / Total / Totale	35.2	
Total / Total / Totale	100.0	

## 53.2

Wie viele Schnupperlehren haben Sie gemacht?

Combien de stages à l'essai avez-vous faits?

Quanti posti di lavoro ha testato / provato?

0	3.9	6.1
1	5.5	8.5
2	10.6	16.4
3	12.7	19.6
4	8.7	13.4
5	9.2	14.2
6	3.8	5.9
7	2.0	3.1
8	2.2	3.4
9	0.8	1.2
10+	5.4	8.3
Total / Total / Totale	64.7	
KA / PR / NR	2.6	
Filter / Filtre / Filtro	32.7	
Total / Total / Totale	35.3	
Total / Total / Totale	100.0	

**53.3****Wie oft haben Sie einen Eignungstest absolviert?****Combien de fois avez-vous passé un test d'aptitudes?****A quanti test attitudinali si è sottoposto?**

0	27.0	41.8
1	20.1	31.1
2	10.0	15.4
3	3.7	5.7
4	1.5	2.4
5	1.0	1.5
6	0.4	0.7
7	0.1	0.2
8	0.1	0.2
9	0.1	0.2
10+	0.6	0.9
Total / Total / Totale	64.8	100.0
KA / PR / NR	2.6	
Filter / Filtre / Filtro	32.7	
Total / Total / Totale	35.2	
Total / Total / Totale	100.0	

**53.4****Wie oft wurden Sie zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen?****Combien de fois avez-vous été convoqué/e à un entretien d'embauche?****A quanti colloqui di ammissione è stato/a chiamato/a?**

0	12.9	20.0
1	18.4	28.5
2	12.0	18.5
3	8.4	13.0
4	3.9	6.0
5	3.2	4.9
6	1.3	2.0
7	0.7	1.2
8	0.7	1.1
9	0.3	0.5
10+	2.9	4.4
Total / Total / Totale	64.7	100.0
KA / PR / NR	2.6	
Filter / Filtre / Filtro	32.7	
Total / Total / Totale	35.3	
Total / Total / Totale	100.0	

**53.5****Haben Sie eine Lehrstelle angetreten?****Etes-vous entré/e en apprentissage?****Ha occupato un posto di apprendistato?**

Nein / Non / No	38.5	41.1
Ja / Oui / Si	55.3	58.9
Total / Total / Totale	93.8	100.0
KA / PR / NR	6.2	
Total / Total / Totale	100.0	

**Was haben Sie im ersten Jahr nach Abschluss der Oberstufe gemacht?**

**Qu'avez-vous fait la première année après la fin du niveau secondaire?**

**Che cosa ha fatto il primo anno dopo la fine delle scuole medie?**

Berufslehre / Un apprentissage / Apprendistato professionale	50.0	51.2
Anlehre/Attest / Formation sur le tas/attestation / Formazione empirica/pretirocinio	1.1	1.1
Weiterführende Schule (Gymnasium, Diplommittelschule, Ausbildung als Primarlehrer/in oder Kindergärtner/in, Handelsschule/Verkehrsschule) / Poursuivi ma scolarité (gymnase, école de degré diplôme, formation de maître/maîtresse primaire ou jardinier/jardinière d'enfants, école de commerce) / Scuola media superiore [(Liceo, Scuola cantonale di commercio Bellinzona, Coira, Scuola di diploma, Scuola magistrale (APS)]	29.9	30.6
Schulisches Zwischenjahr/Brückenangebot (z.B. 10. Schuljahr, Werkjahr, Berufswahlklasse) / Année scolaire intermédiaire/année de raccordement (p. ex. 10e année scolaire, année de travail en entreprise, année de préparation professionnelle) / Anno scolastico intermedio/Corsi preparatori (es. 10o anno scolastico, pretirocinio d' orientamento o d'integrazione)	10.4	10.7
Praktikum/praktisches Zwischenjahr (z.B. Au-Pair, Landdienst, Sprachaufenthalt) / Stage/année intermédiaire avec stage (p.ex. au pair, travail à la campagne, séjour linguistique) / Stage/Anno intermedio pratico (es. ragazza alla pari, lavori agricoli, soggiorno linguistico)	4.4	4.6
Job, bezahlte Arbeit / Un job, un travail rémunéré / Lavoro stipendiato	.6	.6
Ferien, Reisen, weder Schule noch Arbeit / Des vacances, des voyages, ni école, ni travail / Vacanze, viaggi, né scuola né lavoro	.3	.3
Arbeitslos und auf Stellensuche (mindestens 3 Monate) / Sans travail et à la recherche d'un emploi (au moins 3 mois) / Disoccupata/o e alla ricerca di un lavoro (per almeno 3 mesi)	.9	1.0
Total / Total / Totale	97.7	100.0
KA / PR / NR	2.3	
Total / Total / Totale	100.0	

## 55

Haben Sie im ersten Jahr nach Abschluss der Oberstufe regelmässig Förderangebote besucht, um den Übertritt in eine Berufslehre oder in eine weiterführende Schule gezielt vorzubereiten?

Au cours de la première année après avoir terminé le niveau secondaire avez-vous fréquenté régulièrement des cours qui préparent de manière ciblée le passage à l'apprentissage ou à la suite de la scolarité?

Durante il primo anno dopo la fine delle scuole medie ha usufruito regolarmente di interventi di sostegno specifici in preparazione al passaggio all'apprendistato professionale o a una scuola media superiore?

	Nein / Non / No	Ja / Oui / Sì	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Filter / Filtre / Filtro	Total / Total / Totale	Total / Total / Totale
55.1 Förderunterricht an einer Privatschule (z.B. Lernstudio, Feusi-Schule usw.) / Enseignement complémentaire dans une école privée / Lezioni di sostegno in una scuola privata	15.8 95.5	.7 4.5	16.5 100.0	2.5	81.0	83.5	100.0
55.2 Prüfungsvorbereitung an einer Privatschule / Préparation aux examens dans une école privée / Preparazione agli esami in una scuola privata	16.1 97.6	.4 2.4	16.5 100.0	2.6	81.0	83.5	100.0
55.3 Prüfungsvorbereitung bei einem Lehrer/einer Lehrerin an der Schule / Préparation aux examens auprès d'un/e enseignant/e à l'école / Preparazione agli esami con un/a insegnante della scuola	15.7 95.4	.8 4.6	16.5 100.0	2.6	81.0	83.5	100.0
55.4 Einzelunterricht bei einem Privatlehrer/einer Privatlehrerin / Leçons privées chez un/e enseignant/e privé/e / Lezioni individuali con un/a insegnante privato/a	16.1 98.5	.2 1.5	16.4 100.0	2.7	81.0	83.6	100.0
55.5 Einzelunterricht bei einem Bekannten oder Verwandten / Leçons privées chez une connaissance ou chez des parents / Lezioni individuali con un/a conoscente o con un/a parente	16.1 98.0	.3 2.0	16.4 100.0	2.6	81.0	83.6	100.0

## 56

Haben Sie im ersten Jahr nach Abschluss der Oberstufe eine Prüfung für eine weiterführende Schule gemacht?  
Au cours de la première année après avoir terminé le niveau secondaire, avez-vous passé un examen d'entrée à une école?

Durante il primo anno dopo la fine delle scuole medie ha sostenuto un esame di ammissione a una scuola media superiore?

Nein / Non / No	13.9	81.4
Ja / Oui / Sì	3.2	18.6
Total / Total / Totale	17.1	100.0
KA / PR / NR	2.0	
Filter / Filtre / Filtro	81.0	
Total / Total / Totale	82.9	
Total / Total / Totale	100.0	



Für welche der folgenden Schule(n) hatten Sie die Prüfung bestanden oder nicht bestanden?

Pour quelle(s) école(s) avez-vous réussi ou pas réussi l'examen?

Per quali delle seguenti scuole ha superato o bocciato l'esame?

	Keine Angabe, Prüfung nicht gemacht / Sans indication, examen pas fait / Senza indicazione, esame non fatto	Prüfung bestanden / Examen réussi / Esame superato	Prüfung nicht bestanden / Examen pas réussi / Esame bocciato	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Filter / Filtre / Filtro	Total / Total / Totale	Total / Total / Totale	Total / Total / Totale
57.1 Diplommittelschule / Ecole de degré diplôme / Scuola di diploma	2.2 73.4	.4 12.3	.4 14.3	3.0 100.0	2.1	94.8	97.0	100.0	
57.2 Handelsschule / Ecole de commerce / Scuola di commercio	2.4 78.3	.4 11.7	.3 10.0	3.0 100.0	2.1	94.8	97.0	100.0	
57.3 Seminar für Lehrperson oder Kindergärtner/in / Séminaire pédagogique/école normale / Scuola magistrale (ASP, insegnante di asilo o di scuola elementare)	2.7 88.7	.0 .3	.3 11.0	3.0 100.0	2.1	94.8	97.0	100.0	
57.4 Maturitätsschule (Gymnasium, Kantonsschule) / Ecole de maturité (gymnase, collège (GE), lycée) / Scuola con maturità	2.4 79.4	.2 8.1	.4 12.4	3.0 100.0	2.1	94.8	97.0	100.0	
57.5 Berufsmaturitätsschule / Ecole de maturité professionnelle / Scuola professionale che prepara alla maturità	2.2 74.2	.5 15.2	.3 10.6	3.0 100.0	2.1	94.8	97.0	100.0	
57.6 Brückenangebot/10. Schuljahr / Raccordement/10e année scolaire / Corsi preparatori/10o anno scolastico	1.3 41.7	1.7 54.7	.1 3.6	3.0 100.0	2.1	94.8	97.0	100.0	

58

Haben Sie sich im ersten Jahr nach Abschluss der Oberstufe für eine oder mehrere Lehrstelle(n) beworben?

Au cours de la première année après avoir terminé le niveau secondaire avez-vous postulé à une ou plusieurs places d'apprentissage?

Durante il primo anno dopo la fine delle scuole medie ha fatto domanda per uno o più posti di apprendistato?

Nein / Non / No	3.8	24.3
Ja / Oui / Si	11.9	75.7
Total / Total / Totale	15.7	100.0
KA / PR / NR	3.3	
Filter / Filtre / Filtro	81.0	
Total / Total / Totale	84.3	
Total / Total / Totale	100.0	

58.1

Wie viele Bewerbungen haben Sie im ersten Jahr nach Abschluss der Oberstufe eingereicht?

Combien de demandes avez-vous faites la première année après avoir terminé le niveau secondaire?

Quante domande ha spedito durante il primo anno dopo la fine delle scuole medie?

0	2.3	15.3
1	1.3	8.9
2	0.7	5.1
3	0.6	4.2
4	0.5	3.2
5	0.8	5.6
6	0.3	1.8
7	0.4	2.8
8	0.4	2.4
9	0.1	0.3
10–19	2.5	16.9
20–29	1.7	11.5
30–39	1.1	7.5
40+	2.1	14.5
Total / Total / Totale	14.7	100.0
KA / PR / NR	.5	
Filter / Filtre / Filtro	84.8	
Total / Total / Totale	85.3	
Total / Total / Totale	100.0	

**58.2**

Wie viele Schnupperlehren haben Sie im ersten Jahr nach Abschluss der Oberstufe gemacht?

Combien de stages à l'essai avez-vous faits la première année après avoir terminé le niveau secondaire?

Quanti posti di lavoro ha testato / provato durante il primo anno dopo la fine delle scuole medie?

0	3.4	23.4
1	1.7	11.6
2	2.5	16.7
3	1.8	12.0
4	1.5	10.2
5	1.1	7.3
6	0.6	4.3
7	0.4	2.7
8	0.3	2.3
9	0.1	1.0
10+	1.3	8.7
Total / Total / Totale	14.7	100.0
KA / PR / NR	.5	
Filter / Filtre / Filtro	84.8	
Total / Total / Totale	85.3	
Total / Total / Totale	100.0	

**58.3**

Wie oft haben Sie im ersten Jahr nach Abschluss der Oberstufe einen Eignungstest absolviert?

Combien de fois avez-vous passé un test d'aptitudes la première année après avoir terminé le niveau secondaire?

A quanti test attitudinali si è sottoposto durante il primo anno dopo la fine delle scuole medie?

0	9.2	62.2
1	3.2	21.7
2	1.3	9.1
3	0.5	3.3
4	0.2	1.3
5	0.1	0.6
6	0.1	0.4
7	0.0	0.1
8	0.1	0.5
9	0.0	0.1
10+	0.1	0.7
Total / Total / Totale	14.7	100.0
KA / PR / NR	.5	
Filter / Filtre / Filtro	84.8	
Total / Total / Totale	85.3	
Total / Total / Totale	100.0	

**58.4**

Wie oft wurden Sie im ersten Jahr nach Abschluss der Oberstufe zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen?  
 Combien de fois avez-vous été convoqué/e à un entretien d'embauche la première année après avoir terminé le niveau secondaire?

A quanti colloqui di ammissione è stato chiamato durante il primo anno dopo la fine delle scuole medie?

0	4.4	29.7
1	3.5	23.7
2	2.5	17.2
3	1.5	10.1
4	0.7	4.8
5	0.7	4.4
6	0.2	1.4
7	0.3	2.0
8	0.2	1.1
9	0.1	0.8
10+	0.7	4.8
Total / Total / Totale	14.7	100.0
KA / PR / NR	.5	
Filter / Filtre / Filtro	84.8	
Total / Total / Totale	85.3	
Total / Total / Totale	100.0	

**58.5**

Haben Sie nach dem ersten Jahr nach Abschluss der Oberstufe eine Lehrstelle angetreten?

Au bout de la première année après avoir terminé le niveau secondaire avez-vous commencé un apprentissage?

Ha occupato un posto di apprendistato il primo anno dopo la fine delle scuole medie?

Nein / Non / No	4.9	35.5
Ja / Oui / Si	8.9	64.5
Total / Total / Totale	13.7	100.0
KA / PR / NR	5.3	
Filter / Filtre / Filtro	81.0	
Total / Total / Totale	86.3	
Total / Total / Totale	100.0	

59

Wie schätzen Sie folgende Aussagen ein?

Comment jugez-vous les affirmations suivantes?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni?

Nach dem Übertritt in die Berufslehre beziehungsweise in eine weiterführende Schule besuchte ich eine Lehrstelle/eine Schule, ...

Après ma scolarité obligatoire, j'ai fait un apprentissage / fréquenté une école ...

La scuola da me frequentata con il passaggio all'apprendistato professionale o alle scuole medie superiori ...

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
59.1 die meinen Interessen entsprach / qui correspondait à mes intérêts / soddisfaceva i miei interessi	9.2 56.1	5.0 30.7	1.6 9.7	.6 3.5	16.4 100.0	2.7	81.0 83.6 100.0
59.2 die mir Freude bereitete / qui me faisait plaisir / mi rendeva felice	8.9 54.5	5.2 32.0	1.6 9.8	.6 3.6	16.4 100.0	2.7	81.0 83.6 100.0
59.3 die meinen Fähigkeiten entsprach / qui correspondait à mes capacités / era adeguata alle mie capacità	8.5 51.8	6.0 36.9	1.3 8.3	.5 3.0	16.3 100.0	2.7	81.0 83.7 100.0
59.4 die ich wieder wählen würde / que je choisirais de nouveau / la sceglierei ancora	7.9 48.5	4.0 24.3	2.9 17.6	1.6 9.6	16.3 100.0	2.7	81.0 83.7 100.0
59.5 die meinem Wunsch entsprach / qui correspondait à mon souhait / corrispondeva ai miei desideri	7.8 47.7	4.9 30.1	2.7 16.6	.9 5.5	16.3 100.0	2.7	81.0 83.7 100.0

60

Wie schätzen Sie folgende Aussagen ein?

Comment jugez-vous les affirmations suivantes?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni?

Nach dem Übertritt in die Berufslehre beziehungsweise in eine weiterführende Schule besuchte ich eine Lehrstelle/eine Schule, ...

Après ma scolarité obligatoire, j'ai fait un apprentissage / fréquenté une école ...

La scuola da me frequentata con il passaggio all'apprendistato professionale o alle scuole medie superiori ...

---

in der ich vollkommen unterfordert war / qui était beaucoup trop facile pour moi / per me non era per nulla impegnativa	.7	4.3
in der ich meistens unterfordert war / qui était généralement trop facile pour moi / per me era poco impegnativa	2.5	15.7
die meinen damaligen schulischen Fähigkeiten entsprach / qui correspondait à mes capacités scolaires de l'époque / corrispondeva alle mie capacità scolastiche di quel periodo	11.6	71.9
in der ich meistens überfordert war / dans laquelle j'étais généralement dépassé/e / per me era parecchio impegnativa	1.1	6.9
in der ich vollkommen überfordert war / dans laquelle j'étais complètement dépassé/e / per me era moltissimo impegnativa	.2	1.2
Total / Total / Totale	16.1	100.0
KA / PR / NR	2.9	
Filter / Filtre / Filtro	81.0	
Total / Total / Totale	83.9	
Total / Total / Totale	100.0	

---

61

**Was haben Sie im zweiten Jahr nach Abschluss der Oberstufe gemacht?**  
**Qu'avez-vous fait la deuxième année après avoir terminé le niveau secondaire?**  
**Che cosa ha fatto durante il secondo anno dopo la fine delle scuole medie?**

Berufslehre / Un apprentissage / Apprendistato professionale	61.2	62.8
Anlehre / Attest / Formation sur le tas/attestation / Formazione empirica/pre tirocinio	1.2	1.3
Weiterführende Schule (Gymnasium, Diplommittelschule, Ausbildung als Primarlehrer/in oder Kindergärtner/in, Handelsschule/Verkehrsschule) / Poursuivi ma scolarité (gymnase, école de degré diplôme, formation de maître/ maîtresse primaire ou jardinier/jardinière d'enfants, école de commerce) / Scuola media superiore [Liceo, Scuola cantonale di commercio Bellinzona, Coira, Scuola di diploma, Scuola magistrale (APS)]	29.6	30.4
Schulisches Zwischenjahr/Brückenangebot (z.B. 10. Schuljahr, Werkjahr, Berufswahlklasse) / Année scolaire intermédiaire/année de raccordement (p. ex. 10e année scolaire, année de travail en entreprise, année de préparation professionnelle) / Anno scolastico intermedio/Corsi preparatori (es. 10o anno scolastico, pre tirocinio d'orientamento o d'integrazione)	.8	.8
Praktikum/praktisches Zwischenjahr (z.B. Au-Pair, Landdienst, Sprachaufenthalt) / Stage/année intermédiaire avec stage (p.ex. au pair, travail à la campagne, séjour linguistique) / Stage/Anno intermedio pratico (es. ragazza alla pari, lavori agricoli, soggiorno linguistico)	2.2	2.3
Job, bezahlte Arbeit / Un job, un travail rémunéré / Lavoro stipendiato	1.2	1.2
Ferien, Reisen, weder Schule noch Arbeit / Des vacances, des voyages, ni école, ni travail / Vacanze, viaggi, né scuola né lavoro	.3	.3
Arbeitslos und auf Stellensuche (mindestens 3 Monate) / Sans travail et à la recherche d'un emploi (au moins 3 mois) / Disoccupata/o e alla ricerca di un lavoro (per almeno 3 mesi)	1.0	1.1
Total / Total / Totale	97.5	100.0
KA / PR / NR	2.5	
Total / Total / Totale	100.0	

62

Bitte geben Sie für jede der folgenden Ausbildungen an, ob Sie die Ausbildung abgeschlossen haben, zurzeit gerade machen oder vor Abschluss abgebrochen haben.

Veillez indiquer pour chacune des formations suivantes, si vous l'avez terminée, si vous êtes en train de la faire ou si vous l'avez interrompue avant de l'avoir achevée.

Indichi per favore per ognuno dei percorsi formativi seguenti se ha terminato il periodo di formazione, oppure se lo sta tuttora facendo, oppure ancora se lo ha interrotto prima del termine.

	Keine Angabe/ Sans indication / Senza indicazione	Habe ich abgeschlossen / J'ai terminé / Formazione terminata	Mache ich zur Zeit / Je suis en train de faire / Formazione tuttora in corso	Habe ich abgebrochen / J'ai interrompu / Formazione interrotta	Nicht gemacht / Je n'ai pas fait / Non fatto	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
62.1 Diplommittelschule / Ecole de degré diplôme / Scuola di diploma	12.0 12.6	2.2 2.3	2.4 2.5	.7 .8	78.0 81.8	95.3 100.0	4.7	100.0
62.2 Handelsschule / Ecole de commerce / Scuola media per apprendisti di commercio	12.1 12.7	2.1 2.2	1.6 1.7	.7 .7	78.7 82.7	95.2 100.0	4.8	100.0
62.3 Maturitätsschule (Gymnasium, Kantonsschule) / Ecole de maturité (gymnase, collège (GE), lycée) / Scuola media superiore (Es. Liceo, Scuola cantonale di commercio Bellinzona)	10.6 11.1	5.1 5.4	14.3 15.0	2.4 2.5	62.9 66.0	95.3 100.0	4.7	100.0
62.4 Anlehre/Attest (1 oder 2 Jahre) / Formation sur le tas/attestation (1 ou 2 années) / Formazione empirica/pre tirocinio (1 o 2 anni)	13.6 14.1	1.5 1.6	.7 .7	.2 .2	80.9 83.5	96.8 100.0	3.2	100.0
62.5 Berufslehre / Apprentissage / Apprendistato professionale	7.2 7.6	17.5 18.5	40.3 42.6	2.9 3.1	26.7 28.3	94.6 100.0	5.4	100.0
62.6 Zweitlehre (nach Abbruch oder Abschluss einer ersten) / Second apprentissage (après interruption ou accomplissement d'un premier) / Secondo apprendistato (dopo l'interruzione o la conclusione di un primo)	15.7 16.1	.4 .4	2.1 2.2	.4 .4	78.5 80.9	97.0 100.0	3.0	100.0
62.7 Berufsmaturitätsschule / Maturité professionnelle / Scuola professionale che prepara alla maturità	12.0 12.8	3.0 3.1	8.5 9.0	.6 .6	70.1 74.4	94.2 100.0	5.8	100.0



62

Bitte geben Sie für jede der folgenden Ausbildungen an, ob Sie die Ausbildung abgeschlossen haben, zurzeit gerade machen oder vor Abschluss abgebrochen haben.

Veuillez indiquer pour chacune des formations suivantes, si vous l'avez terminée, si vous êtes en train de la faire ou si vous l'avez interrompue avant de l'avoir achevée.

Indichi per favore per ognuno dei percorsi formativi seguenti se ha terminato il periodo di formazione, oppure se lo sta tuttora facendo, oppure ancora se lo ha interrotto prima del termine.

	Keine Angabe / Sans indication / Senza indicazione	Habe ich abgeschlossen / J'ai terminé / Formazione terminata	Mache ich zur Zeit / Je suis en train de faire / Formazione tuttora in corso	Habe ich abgebrochen / J'ai interrompu / Formazione interrotta	Nicht gemacht / Je n'ai pas fait / Non fatto	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
62.8 Höhere Berufsschule (höhere Fachschule, höhere Fachprüfung) / Haute école professionnelle (haute école des métiers) / Formazione professionale superiore (Es. Scuola tecnica superiore, Scuola alberghiera ecc.)	13.9 14.3	.1 .1	.3 .3	.0 .0	82.9 85.3	97.2 100.0	2.8	100.0
62.9 Pädagogische Hochschule (Ausbildung als Lehrperson für Primarschule/Kindergarten) / Haute école pédagogique (formation d'enseignant/e pour l'école primaire / le jardin d'enfants) / Scuola magistrale/Alta scuola pedagogica (formazione come insegnante di asilo o scuola elementare)	14.2 14.6	.0 .0	.3 .3	.0 .0	82.4 85.1	96.8 100.0	3.2	100.0
62.10 Fachhochschule / Haute école spécialisée / Scuola universitaria professionale (Es.: SUPSI)	14.1 14.5	.0 .0	.4 .4	.0 .0	82.7 85.0	97.3 100.0	2.7	100.0
62.11 Universität, ETH / Université, EPF / Università, Politecnico	14.3 14.7	.0 .0	1.8 1.9	.0 .0	81.0 83.4	97.2 100.0	2.8	100.0

64

**Befindet (befand) sich der Arbeitsort der Berufsbildung beziehungsweise die weiterführende Schule in Ihrem Wohnort?**

**Est-ce que le lieu de travail de votre formation professionnelle respectivement la suite de votre scolarité se trouve / se trouvait à votre lieu de domicile?**

**Il luogo della formazione professionale o delle scuole medie superiori si trova o si trovava nel luogo del suo domicilio?**

Nein / Non / No	70.3	76.5
Ja / Oui / Sì	21.6	23.5
Total / Total / Totale	91.9	100.0
KA / PR / NR	6.8	
Filter / Filtre / Filtro	1.3	
Total / Total / Totale	8.1	
Total / Total / Totale	100.0	

65

**Wie lange haben (hatten) Sie für den Weg vom Wohnort bis zum Arbeitsort oder bis zur weiterführenden Schule?**

**Combien de temps mettez (mettiez)-vous pour faire le trajet de votre domicile au lieu de votre travail ou de la suite de votre scolarité?**

**Quanto tempo impiega o impiegava per recarsi dal suo domicilio al luogo di lavoro o alle scuole medie superiori?**

weniger als 10 Minuten / Moins de 10 minutes / Meno di 10 minuti	14.0	15.3
10–20 Minuten / 10 à 20 minutes / Da 10 a 20 minuti	28.7	31.3
21–40 Minuten / 21 à 40 minutes / Da 21 a 40 minuti	28.4	30.9
41–60 Minuten / 41 à 60 minutes / Da 41 a 60 minuti	13.6	14.8
mehr als 60 Minuten / Plus de 60 minutes / Più di 60 minuti	6.7	7.3
Kein Schul- oder Arbeitsweg / Pas de trajet pour aller à l'école ou au travail / Nessuno spostamento	.5	.5
Total / Total / Totale	91.9	100.0
KA / PR / NR	6.8	
Filter / Filtre / Filtro	1.3	
Total / Total / Totale	8.1	
Total / Total / Totale	100.0	

66

**Mussten Sie für Ihre Berufsbildung / weiterführende Schule den Wohnort wechseln?**

**Avez-vous dû changer de lieu de domicile pour faire votre formation professionnelle ou la suite de votre scolarité?**

**Ha dovuto cambiare il suo domicilio per la formazione professionale / per le scuole medie superiori?**

Nein / Non / No	86.5	93.7
Ja / Oui / Sì	5.8	6.3
Total / Total / Totale	92.3	100.0
KA / PR / NR	6.4	
Filter / Filtre / Filtro	1.3	
Total / Total / Totale	7.7	
Total / Total / Totale	100.0	

67

Haben Sie jemals eine Berufsbildung oder eine weiterführende Schule abgebrochen?

Vous est-il arrivé d'interrompre une formation professionnelle ou la suite de votre scolarité?

Ha mai interrotto una formazione professionale o una scuola media superiore?

Nein / Non / No	81.1	90.1
Ja / Oui / Sì	8.9	9.9
Total / Total / Totale	90.0	100.0
KA / PR / NR	8.7	
Filter / Filtre / Filtro	1.3	
Total / Total / Totale	10.0	
Total / Total / Totale	100.0	

68

Ich habe die Berufsbildung / weiterführende Schule abgebrochen, weil ...

J'ai interrompu la formation professionnelle / la suite de ma scolarité parce que ...

Ho interrotto la formazione professionale / la scuola media superiore in quanto ...

	Trifft nicht zu / Ce n'est pas ça / Non è vero	Trifft zu / C'est ça / È vero	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Filter / Filtre / Filtro	Total / Total / Totale	Total / Total / Totale
68.1 das Unternehmen in Konkurs gegangen ist / l'entreprise a fait faillite / la ditta è fallita	8.2 97.8	.2 2.2	8.3 100.0	9.3	82.4	91.7	100.0
68.2 ich Probleme mit meinen Lehrpersonen/Vorgesetzten hatte / j'avais des problèmes avec mes enseignants/supérieurs / avevo problemi con il personale insegnante/i superiori	5.8 67.8	2.7 32.2	8.5 100.0	9.1	82.4	91.5	
68.3 ich Probleme mit Mitschülern/Mitschülerinnen oder Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen hatte / j'avais des problèmes avec mes camarades ou mes collègues de travail / avevo problemi con i compagni e le compagne/i colleghi e le colleghe	7.4 88.9	.9 11.1	8.3 100.0	9.3	82.4	91.7	100.0
68.4 meine Leistungen in der Schule nicht genügend waren / mes résultats à l'école n'étaient pas suffisants / le mie prestazioni a scuola erano insufficienti	5.2 61.4	3.3 38.6	8.5 100.0	9.1	82.4	91.5	100.0
68.5 meine Leistungen in der Unternehmung nicht genügend waren / mes résultats dans l'entreprise n'étaient pas suffisants / le mie prestazioni in ditta erano insufficienti	7.5 90.3	.8 9.7	8.3 100.0	9.3	82.4	91.7	100.0

68

Ich habe die Berufsbildung / weiterführende Schule abgebrochen, weil ...

J'ai interrompu la formation professionnelle / la suite de ma scolarité parce que ...

Ho interrotto la formazione professionale / la scuola media superiore in quanto ...

	Trifft nicht zu / Ce n'est ne pas ça / Non è vero	Trifft zu / C'est ça / È vero	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Filter / Filtre / Filtro	Total / Total / Totale	Total / Total / Totale
68.6 mir die schulische Ausbildung nicht gefallen hat / la formation scolaire ne m'a pas plu / la formazione scolastica non mi piaceva	5.1 60.3	3.3 39.7	8.4 100.0	9.2	82.4	91.6	100.0
68.7 mir die berufliche Ausbildung nicht gefallen hat / la formation professionnelle ne m'a pas plu / la formazione professionale non mi piaceva	6.5 77.6	1.9 22.4	8.3 100.0	9.3	82.4	91.7	100.0
68.8 ich gesundheitliche Probleme hatte / j'avais des problèmes de santé / avevo problemi di salute	7.1 84.2	1.3 15.8	8.4 100.0	9.2	82.4	91.6	100.0
68.9 ich zu viele Tätigkeiten erledigen musste, die nichts mit meiner Ausbildung zu tun hatten / j'avais à accomplir trop d'activités qui n'avaient pas de rapport avec ma formation / dovevo svolgere troppe attività che non c'entravano con la mia formazione	7.3 87.1	1.1 12.9	8.4 100.0	9.2	82.4	91.6	100.0
68.10 sich meine schulischen/beruflichen Interessen verändert haben / mes intérêts scolaires/professionnels ont changé / i miei interessi scolastici/professionali sono cambiati	4.4 52.6	4.0 47.4	8.4 100.0	9.2	82.4	91.6	100.0

69

Nach dem Abbruch habe ich ...

Après l'interruption, j'ai ...

Dopo l'interruzione ...

	Trifft nicht zu / Ce n'est ne pas ça / Non è vero	Trifft zu / C'est ça / È vero	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Filter / Filtre / Filtro	Total / Total / Totale	Total / Total / Totale
69.1 dieselbe Ausbildung in einer anderen Schule/ Unternehmung abgeschlossen / achevé la même formation dans une autre/ école/entreprise / ho concluso lo stesso percorso formativo in un'altra scuola/ditta	7.2 89.3	.9 10.7	8.1 100.0	9.5	82.4	91.9	100.0
69.2 eine andere Schule/Ausbildung angefangen / commencé une autre école/formation / ho cominciato un'altra scuola/formazione	3.3 38.3	5.3 61.7	8.6 100.0	9.0	82.4	91.4	100.0
69.3 keine weitere Schule/Ausbildung angefangen / commencé aucune autre école/formation / non ho cominciato nessuna altra scuola/formazione	6.1 74.9	2.0 25.1	8.1 100.0	9.5	82.4	91.9	100.0

70

Wie beurteilen Sie Ihre bisherige schulische und/oder berufliche Laufbahn?

Quel jugement portez-vous sur votre carrière scolaire et/ou professionnelle jusqu'ici?

Come giudica finora il suo percorso scolastico e/o professionale?

Meine bisherige schulische und/oder berufliche Laufbahn ...

Ma carrière scolaire et/ou professionnelle jusqu'ici ...

Finora il mio percorso scolastico e/o professionale ...

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco o nulla d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
70.1							
entspricht meinen Interessen / correspond à mes intérêts / corrisponde ai miei interessi	48.5	41.6	7.5	1.7	99.3	.7	100.0
	48.8	41.9	7.5	1.8	100.0		
70.2							
hat mir Freude bereitet / m'a fait plaisir / mi ha resa/o felice	42.1	45.7	9.3	2.1	99.2	.8	100.0
	42.4	46.1	9.4	2.2	100.0		
70.3							
entspricht meinen Fähigkeiten / correspond à mes capacités / corrisponde alle mie capacità	47.3	44.4	6.0	1.6	99.3	.7	100.0
	47.7	44.7	6.0	1.6	100.0		
70.4							
verlief zu meiner Zufriedenheit / s'est déroulée à ma satisfaction / sono contenta/o per come si è svolto	42.0	42.7	11.7	3.0	99.3	.7	100.0
	42.2	43.0	11.8	3.0	100.0		
70.5							
entspricht meinen Wünschen / correspond à mes souhaits / corrisponde ai miei desideri	40.5	41.8	13.1	3.6	99.1	.9	100.0
	40.9	42.2	13.2	3.7	100.0		

Wie schätzen Sie Ihre Qualifikationen in folgenden Bereichen ein?

Comment appréciez-vous vos qualifications dans les domaines suivants?

Come giudica le sue competenze / capacità / caratteristiche nei seguenti ambiti?

	Sehr gut / Très bonnes / Molto buone	Eher gut / Plutôt bonnes / Abbastanza buone	Eher schwach / Plutôt faibles / Poco buone	schwach / Très faibles / Per nulla buone	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
71.1 Deutschkenntnisse / Connaissances du français / Conoscenze di italiano	55.5 55.8	37.9 38.1	5.9 5.9	.3 .3	99.4 100.0	.6	100.0
71.2 Kenntnisse einer zweiten Landessprache (Französisch, Italienisch) / Connaissance d'une deuxième langue nationale (allemand, italien) / Conoscenze di una seconda lingua nazionale (tedesco, francese)	12.6 12.7	37.0 37.3	35.8 36.1	13.8 13.9	99.2 100.0	.8	100.0
71.3 Englischkenntnisse / Connaissances de l'anglais / Conoscenze di inglese	17.1 17.3	45.5 45.9	25.8 26.1	10.6 10.7	99.0 100.0	1.0	100.0
71.4 Andere Fremdsprachenkenntnisse (z.B. Spanisch, Russisch, Japanisch) / Connaissances d'autres langues étrangères (p.ex. espagnol, russe, japonais) / Conoscenze di altre lingue straniere (p.es. spagnolo, russo, giapponese)	5.2 5.3	8.5 8.8	20.5 21.0	63.2 64.8	97.4 100.0	2.6	100.0
71.5 Computerkenntnisse / Connaissances en informatique / Conoscenze informatiche	25.6 25.8	48.8 49.1	21.7 21.8	3.3 3.3	99.4 100.0	.6	100.0
71.6 Mathematische Fähigkeiten / Compétences en mathématiques / Abilità matematiche	22.3 22.4	47.2 47.6	24.2 24.4	5.5 5.6	99.2 100.0	.8	100.0
71.7 Naturwissenschaftliche Kenntnisse (Biologie, Chemie, Physik) / Connaissances en sciences naturelles (biologie, chimie, physique) / Conoscenze in scienze naturali (biologia, chimica, fisica)	13.4 13.5	38.8 39.1	35.4 35.7	11.6 11.7	99.3 100.0	.7	100.0

## 71

Wie schätzen Sie Ihre Qualifikationen in folgenden Bereichen ein?

Comment appréciez-vous vos qualifications dans les domaines suivants?

Come giudica le sue competenze / capacità / caratteristiche nei seguenti ambiti?

	Sehr gut / Très bonnes / Molto buone	Eher gut / Plutôt bonnes / Abbastanza buone	Eher schwach / Plutôt faibles / Poco buone	schwach / Très faibles / Per nulla buone	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
71.8 Musische/gestalterische Fähigkeiten / Capacités artistiques/capacités créatrices / Abilità musicali/artistiche	21.5 21.7	35.4 35.7	30.0 30.2	12.3 12.4	99.2 100.0	.8	100.0
71.9 Psychologische Fähigkeiten (Menschenkenntnis) / Compétences psychologiques (connaissance des hommes) / Abilità psicologiche (conoscenza del prossimo)	23.4 23.6	46.0 46.4	21.9 22.1	7.9 8.0	99.1 100.0	.9	100.0
71.10 Arbeiten unter Zeitdruck (Stress) / Capacité de travailler sous pression (stress) / Capacità di sopportare lo stress sul lavoro	30.8 31.0	52.2 52.4	13.9 14.0	2.6 2.6	99.5 100.0	.5	100.0
71.11 Pflichtbewusstsein (Pünktlichkeit, Anstand usw.) / Sens du devoir (ponctualité, savoir-vivre etc.) / Senso del dovere (puntualità, buona educazione ecc.)	63.3 63.6	30.3 30.5	4.6 4.6	1.2 1.3	99.4 100.0	.6	100.0
71.12 Sicheres Auftreten / Assurance dans le maintien / Autostima	36.9 37.2	50.5 50.8	11.0 11.0	1.0 1.0	99.3 100.0	.7	100.0
71.13 Kommunikationsfähigkeit / Compétence de communication / Capacità comunicative	42.4 42.7	46.9 47.2	9.1 9.1	.9 .9	99.4 100.0	.6	100.0
71.14 Exaktes Arbeiten / Exactitude dans le travail / Lavoro di precisione	39.5 39.7	50.5 50.8	8.7 8.8	.7 .7	99.4 100.0	.6	100.0
71.15 Teamfähigkeit / Capacité de travailler en équipe / Spirito di squadra	57.8 58.1	36.3 36.5	4.5 4.6	.9 .9	99.5 100.0	.5	100.0



Wie schätzen Sie Ihre Qualifikationen in folgenden Bereichen ein?

Comment appréciez-vous vos qualifications dans les domaines suivants?

Come giudica le sue competenze / capacità / caratteristiche nei seguenti ambiti?

	Sehr gut / Très bonnes / Molto buone	Eher gut / Plutôt bonnes / Abbastanza buone	Eher schwach / Plutôt faibles / Poco buone	schwach / Très faibles / Per nulla buone	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
71.16							
Handwerkliches Geschick / Habilité manuelle / Abilità manuali	34.1 34.3	41.6 41.9	19.2 19.4	4.5 4.5	99.4 100.0	.6	100.0
71.17							
Körperliche Fitness / Forme physique / Salute fisica	33.1 33.2	49.0 49.3	15.0 15.1	2.4 2.4	99.4 100.0	.6	100.0

72

Welche der folgenden Eindrücke treffen für Sie zu?

Parmi les opinions suivantes, lesquelles valent pour vous?

Quali delle seguenti affermazioni si sente di condividere?

Mit meiner bisherigen Ausbildung ...

Etant donné la formation que j'ai faite jusqu'ici ...

Con la formazione da me finora conseguita ...

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
72.1							
ist es einfach, eine Stelle zu finden / il est facile de trouver une place / è facile trovare un posto di lavoro	15.5 15.7	45.7 46.2	28.4 28.7	9.3 9.4	98.8 100.0	1.2	100.0
72.2							
bin ich für meinen Wunschberuf gut vorbereitet / je suis bien préparé/e pour le métier de mon choix / sono ben preparata/o per il lavoro dei miei sogni	27.5 27.9	48.8 49.5	17.0 17.2	5.3 5.4	98.6 100.0	1.4	100.0
72.3							
habe ich gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt / j'ai de bonnes chances sur le marché du travail / ho buone possibilità sul mercato del lavoro	23.7 24.1	55.0 55.9	15.8 16.1	3.9 4.0	98.5 100.0	1.5	100.0
72.4							
werde ich auch in Zukunft immer eine gute Stelle finden / je trouverai toujours, même à l'avenir, une bonne place / troverò sempre, anche in futuro, un buon posto di lavoro	18.6 19.0	56.5 57.6	19.0 19.4	4.0 4.1	98.0 100.0	2.0	100.0

73

Wie schätzen Sie folgende Aussagen zu Ihren beruflichen Möglichkeiten an Ihrem Wohnort ein?

Comment appréciez-vous les affirmations suivantes concernant vos possibilités d'emploi à votre lieu de domicile?

Come giudica le seguenti affermazioni riguardanti le sue prospettive professionali nel suo luogo di domicilio?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
73.1 An meinem Wohnort ist für mich eine berufliche Karriere möglich / Là où j'habite une carrière professionnelle est possible / Nel mio luogo di domicilio posso intraprendere una carriera professionale	16.2 16.3	26.8 27.0	36.1 36.4	20.1 20.3	99.2 100.0	.8	100.0
73.2 Ein Wohnortwechsel aus beruflichen Gründen würde mir leicht fallen / Un changement de domicile pour des motifs professionnels ne me gênerait pas / Mi risulterebbe facile cambiare domicilio per motivi di lavoro	22.1 22.3	35.5 35.8	29.7 30.0	11.8 11.9	99.1 100.0	.9	100.0
73.3 Ich kann mir gut vorstellen, eine Zeit lang im Ausland zu arbeiten / Je peux bien m'imaginer travailler un certain temps à l'étranger / Non avrei problemi a lavorare all'estero per un dato periodo di tempo	33.8 34.2	31.1 31.4	20.6 20.9	13.3 13.5	98.9 100.0	1.1	100.0
73.4 Für einen guten Arbeitsplatz würde ich auch an einen anderen Ort ziehen / Pour obtenir un bon poste, je n'hésiterais pas à aller m'établir ailleurs / Per un buon posto di lavoro sarei anche disposta/o a trasferirmi in un altro luogo	31.6 31.9	41.3 41.7	19.5 19.7	6.6 6.7	99.0 100.0	1.0	100.0
73.5 Ich kann mir vorstellen, im Verlauf meines Arbeitslebens an ganz unterschiedlichen Orten zu arbeiten / Je peux envisager de travailler en des lieux tout à fait différents au cours de ma vie active / Non avrei problemi a lavorare in posti completamente diversi lungo l'arco della mia vita lavorativa	32.0 32.3	42.1 42.5	20.5 20.6	4.6 4.6	99.1 100.0	.9	100.0

74

**Sind Sie berufstätig?****Exercez-vous une activité?****Esercita una professione?**

Ja / Oui / Sì	18.2	20.5
Ja, aber ich stehe noch in der Ausbildung (Lehre, Praktikum) / Oui, mais je suis encore en formation (apprentissage, stage) / Sì, ma seguo ancora un corso di formazione (apprendistato, praticante)	40.6	45.8
Ja, aber nur temporär / Oui, mais temporairement seulement / Sì, ma solo temporaneamente	3.0	3.4
Ja, aber nur Teilzeit (51% oder mehr) / Oui, mais seulement à temps partiel (51% ou plus) / Sì, ma solo a tempo parziale (51% o più)	.9	1.0
Ja, aber nur Teilzeit (50% oder weniger) / Oui, mais seulement à temps partiel (50% ou moins) / Sì, ma solo a tempo parziale (50% o meno)	1.4	1.6
Nein, ich gehe noch zur Schule/ich studiere / Non, je suis encore à l'école/aux études / No, vado ancora a scuola/studio	20.6	23.2
Nein, ich bin zurzeit arbeitslos / Non, je suis sans emploi pour le moment / No, al momento sono disoccupata/o	2.9	3.3
Nein, und ich bin auch nicht auf Stellensuche / Non, et je ne suis pas à la recherche d'un emploi / No, e non sto nemmeno cercando un lavoro	1.0	1.2
Total / Total / Totale	88.8	100.0
KA / PR / NR	11.2	
Total / Total / Totale	100.0	

75

Wie oft lesen Sie in Ihrer Freizeit?

A quelle fréquence lisez-vous pendant vos loisirs?

Quanto del suo tempo libero dedica alla lettura?

	Mehrmals täglich / Plusieurs fois par jour / Più volte al giorno	Fast jeden Tag / Presque chaque jour / Quasi ogni giorno	Mindestens einmal pro Woche / Au minimum une fois par semaine / Almeno una volta alla	Mindestens einmal pro Monat / Au minimum une fois par mois / Almeno una volta al mese	Weniger oder nie / Moins ou jamais / Poco o mai	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
75.1								
Bücher /								
Des livres /								
Libri	5.0	15.3	19.5	21.5	37.4	98.8	1.2	100.0
	5.1	15.5	19.8	21.8	37.8	100.0		
75.2								
Sachbücher oder Fachzeitschriften /								
Des manuels ou des revues spécialisées /								
Manuali o riviste specialistiche	3.2	16.1	32.5	26.7	19.7	98.2	1.8	100.0
	3.3	16.4	33.1	27.2	20.1	100.0		
75.3								
Zeitungen /								
Des journaux /								
Quotidiani	19.4	51.2	18.2	5.7	4.2	98.7	1.3	100.0
	19.7	51.9	18.4	5.7	4.3	100.0		
75.4								
Zeitschriften, Illustrierte /								
Des revues, des magazines /								
Riviste	4.1	21.0	38.3	22.8	12.2	98.3	1.7	100.0
	4.2	21.4	38.9	23.2	12.4	100.0		
75.5								
Comics /								
Des bandes dessinées /								
Fumetti	1.7	5.2	10.8	19.5	61.1	98.2	1.8	100.0
	1.8	5.2	11.0	19.8	62.2	100.0		
75.6								
E-Mails/Internetseiten /								
Des e-mails/pages Internet /								
E-Mail/Pagine su Internet	38.8	31.6	15.7	6.3	6.8	99.1	.9	100.0
	39.1	31.9	15.8	6.3	6.9	100.0		

76

Haben Sie in den letzten 12 Monaten in Ihrer Freizeit einen Kurs oder eine Weiterbildung gemacht?

(Mehrfachantwort)

Au cours des 12 derniers mois avez-vous suivi un cours ou un complément de formation dans votre temps libre?

(Réponse multiple)

Nel corso degli ultimi 12 mesi ha svolto nel suo tempo libero un corso o un'attività di formazione? (Risposta multipla)

Berufliche Weiterbildung / Formation professionnelle complémentaire / Formazione professionale	27.4
Nachhilfeunterricht oder Prüfungsvorbereitung für eine weiterführende Schule / Cours d'appui ou préparation à l'examen en vue de poursuivre des études / Lezioni di recupero o preparazione a esami per una scuola media superiore	10.4
Deutschkurs / Cours de français / Corso di italiano	1.5
Englischkurs / Cours d'anglais / Corso di inglese	16.8
Kurs in einer Landessprache (Französisch, Italienisch, Rätoromanisch) / Cours d'une langue nationale (allemand, italien, romanche) / Corso di una lingua nazionale (tedesco, francese, retoromancio)	8.1
Anderer Sprachkurs / Autre cours de langue / Altri corsi di lingue straniere	4.5
Computer- oder Informatikkurs / Cours d'informatique / Corso di informatica/computer	11.0
Andere private Weiterbildungen (Sportkurs, Musikstunden, Zeichnungskurs usw.) / Autres formations complémentaires privées (sport, leçons de musique, cours de dessin, etc.) / Altri corsi di formazione privati (p.es. corso sportivo, lezioni di musica, corso di disegno, ecc.)	54.6
Total / Total / Totale	134.2
KA / PR / NR	43.9

Wie schätzen Sie folgende Aussagen zu Ihrem politischen Interesse ein?

Comment appréciez-vous les affirmations suivantes concernant vos intérêts politiques?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni sul suo interesse per la politica?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
77.1							
Ich interessiere mich sehr für Politik / Je m'intéresse beaucoup à la politique / La politica mi interessa molto	10.2 10.3	28.1 28.2	38.0 38.2	23.2 23.3	99.5 100.0	.5	100.0
77.2							
Ich nehme mir Zeit, um mich in den Medien über politische Fragen zu informieren / Je prends le temps de m'informer dans les médias sur les questions politiques / Dedico molto tempo a raccogliere informazioni riguardanti questioni politiche attraverso i media	8.7 8.8	28.8 28.9	38.6 38.8	23.4 23.5	99.6 100.0	.4	100.0
77.3							
Ich beteilige mich fast immer an Abstimmungen / Je participe presque toujours aux votations / Partecipo quasi sempre alle votazioni	28.1 28.2	28.1 28.2	23.5 23.6	19.9 19.9	99.5 100.0	.5	100.0
77.4							
Ich könnte mir vorstellen, selbst ein Amt in einer Gemeinde oder in einem Verein zu übernehmen / Je pourrais envisager d'assumer moi-même une fonction dans une commune ou une association / Assumerei volentieri una carica politica nel mio comune o in un'associazione	6.3 6.3	13.9 14.0	30.8 31.0	48.4 48.7	99.5 100.0	.5	100.0

78

Wie schätzen Sie folgende Aussagen zu Ihrem Freundeskreis ein?

Comment appréciez-vous les affirmations suivantes concernant votre cercle d'amis?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni sulla sua cerchia di amiche/amici?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
78.1							
Ich habe einen grossen Bekanntenkreis / J'ai un grand cercle de connaissances / Ho un'ampia cerchia di conoscenti	43.7 43.8	44.6 44.7	10.2 10.2	1.2 1.2	99.6 100.0	.4	100.0
78.2							
Ich unternehme viel mit meinen Freundinnen und Freunden / J'entreprends beaucoup de choses avec mes ami/e/s / Faccio molte cose con le mie amiche/i miei amici	48.6 48.8	39.6 39.7	10.3 10.3	1.1 1.2	99.6 100.0	.4	100.0
78.3							
Ich habe viele Freundinnen und Freunde, die mir helfen, wenn ich etwas brauche / J'ai beaucoup d'amies et d'amis qui m'aident quand j'ai besoin de quelque chose / Ho molte amiche e molti amici che mi danno una mano quando ho bisogno di aiuto	50.4 50.6	38.8 39.0	9.0 9.0	1.4 1.4	99.6 100.0	.4	100.0
78.4							
Ich habe viele Freundinnen und Freunde, auf die ich mich in jedem Fall verlassen kann / J'ai beaucoup d'amies et d'amis sur qui je peux compter dans tous les cas / Ho molte amiche e molti amici di cui mi posso sempre fidare	51.2 51.4	36.1 36.2	10.6 10.6	1.7 1.7	99.6 100.0	.4	100.0



Wie schätzen Sie folgende Aussagen über Ihr Leben ein?

Comment appréciez-vous les affirmations suivantes concernant votre vie?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni sulla sua vita?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
79.1							
In den meisten Bereichen entspricht mein Leben meinen Idealvorstellungen / Dans la plupart des domaines ma vie correspond à l'idéal que je me représente / Nella maggior parte degli ambiti la mia vita riflette i miei ideali	20.0 20.1	61.2 61.5	16.6 16.7	1.6 1.6	99.4 100.0	.6	100.0
79.2							
Meine Lebensbedingungen sind ausgezeichnet / Mes conditions de vie sont excellentes / Le mie condizioni di vita sono eccellenti	32.1 32.3	54.9 55.2	11.0 11.1	1.4 1.4	99.5 100.0	.5	100.0
79.3							
Ich bin mit meinem Leben zufrieden / Je suis satisfait/e de ma vie / Sono contenta/o della mia vita	40.2 40.4	48.5 48.8	9.2 9.3	1.5 1.5	99.3 100.0	.7	100.0
79.4							
Bisher habe ich die wesentlichen Dinge erreicht, die ich mir für mein Leben wünsche / Jusqu'à maintenant j'ai réalisé l'essentiel de ce que je désire dans la vie / Finora ho raggiunto gli obiettivi essenziali che mi sono proposta/o per la mia vita	33.3 33.6	44.9 45.2	17.4 17.5	3.7 3.7	99.4 100.0	.6	100.0

Wie schätzen Sie folgende Aussagen zu Ihrem Umgang mit Schwierigkeiten ein?

Comment appréciez-vous les affirmations suivantes concernant votre gestion des difficultés?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni sul suo modo di affrontare le difficoltà?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
80.1							
Wenn ich mit einer neuen Sache konfrontiert werde, weiss ich, wie ich damit umgehe / Quand je suis confronté/e à une nouveauté, je sais comment m'y prendre / Quando sono confrontata/o con una situazione nuova so come affrontarla	18.3 18.4	69.7 70.1	10.5 10.5	1.0 1.0	99.5 100.0	.5	100.0
80.2							
Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen / Je n'ai pas de problèmes à réaliser mes intentions et mes objectifs / Non ho nessuna difficoltà a realizzare i miei propositi e i miei obiettivi	18.9 19.0	62.5 62.9	5.7 5.7	12.3 12.4	99.4 100.0	.6	100.0
80.3							
In unerwarteten Situationen weiss ich immer, wie ich mich verhalten soll / Dans les situations inattendues je sais toujours comment me comporter / Nelle situazioni impreviste so sempre come comportarmi	10.5 10.5	64.0 64.4	24.0 24.1	.9 .9	99.4 100.0	.6	100.0
80.4							
Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut damit zurechtkommen werde / Même en cas d'événements imprévus je crois que je saurai faire face avec succès / Anche in caso di eventi inattesi credo di sapermi destreggiare bene	17.0 17.1	66.1 66.5	15.5 15.6	.8 .8	99.5 100.0	.5	100.0
80.5							
Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen / Quoi qu'il arrive, je m'en sortirai toujours / Qualunque cosa succeda, saprò sempre cavarmela	30.2 30.4	57.1 57.5	10.8 10.9	1.1 1.1	99.2 100.0	.8	100.0

## 81

Wie schätzen Sie folgende Aussagen zu Ihrer Arbeitsmotivation ein?

Comment appréciez-vous les affirmations suivantes concernant votre motivation au travail?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni sulla sua motivazione professionale?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
81.1							
Andere finden, dass ich mehr arbeite als nötig ist / Les autres trouvent que je travaille plus qu'il n'est nécessaire / Gli altri sono del parere che io lavori più del necessario	14.0 14.1	33.4 33.7	39.8 40.2	11.8 11.9	99.1 100.0	.9	100.0
81.2							
Mir scheint es erstrebenswert, in der Gesellschaft weiter zu kommen / Avancer socialement me paraît être un objectif enviable / Credo che sia auspicabile salire la scala sociale	27.2 27.5	55.3 55.9	14.4 14.6	2.0 2.0	99.0 100.0	1.0	100.0
81.3							
Meine Freunde und Bekannten halten mich für fleissig / Mes ami/e/s et connaissances me trouvent consciencieux/se / I miei amici e conoscenti trovano che io sia diligente	25.9 26.1	50.7 51.1	19.2 19.4	3.3 3.4	99.1 100.0	.9	100.0
81.4							
Meistens habe ich viel zu tun / En général, j'ai beaucoup à faire / Solitamente ho molto da fare	33.8 34.1	49.8 50.1	14.3 14.4	1.4 1.4	99.3 100.0	.7	100.0
81.5							
Ich bin ehrgeizig / Je suis ambitieux/se / Sono ambiziosa/o	36.9 37.2	45.5 45.8	14.5 14.6	2.3 2.3	99.2 100.0	.8	100.0

## 82

Wie schätzen Sie folgende Aussagen über die Mitmenschen ein?

Comment appréciez-vous les affirmations suivantes concernant vos semblables?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni sui suoi simili?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
<b>82.1</b>							
Die meisten Leute versuchen einen auszunutzen, wenn man ihnen eine Chance dafür gibt / La plupart des gens cherchent à vous exploiter si on leur en donne l'occasion / La maggior parte delle persone cerca di sfruttare gli altri se gliene si dà l'occasione	8.7	32.1	47.5	10.7	99.0	1.0	100.0
	8.8	32.4	48.0	10.8	100.0		
<b>82.2</b>							
Die meisten Leute schauen für sich und sind nicht hilfsbereit / La plupart des gens s'occupent de leurs intérêts et ne sont pas prêts à aider / La maggior parte delle persone pensa a sé stessa e non è altruista	8.3	37.7	45.0	8.2	99.2	.8	100.0
	8.4	38.0	45.4	8.3	100.0		
<b>82.3</b>							
Unbekannten Personen kann man nicht mehr trauen / On ne peut plus faire confiance à des inconnus / Non ci si può più fidare degli sconosciuti	13.1	35.3	42.3	8.4	99.0	1.0	100.0
	13.2	35.6	42.7	8.5	100.0		
<b>82.4</b>							
Die meisten Menschen sind grundsätzlich ehrlich / La plupart des gens sont fondamentalement honnêtes / La maggior parte delle persone è fondamentalmente onesta	4.7	49.8	38.0	6.3	98.8	1.2	100.0
	4.8	50.4	38.5	6.4	100.0		
<b>82.5</b>							
Im Umgang mit unbekanntem Personen sollte man auf der Hut sein, bevor man ihnen vertraut / Quand on a à faire à des inconnus on devrait être sur ses gardes avant de leur faire confiance / Trattando con degli sconosciuti bisognerebbe usare molta prudenza prima di dare loro fiducia	25.1	54.7	17.6	1.7	99.1	.9	100.0
	25.4	55.2	17.7	1.7	100.0		

Wie schätzen Sie folgende Aussagen über die Mitmenschen ein?

Comment appréciez-vous les affirmations suivantes concernant vos semblables?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni sui suoi simili?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
82.6 Im Allgemeinen verhalten sich die meisten Menschen verantwortungsvoll gegenüber anderen / De façon générale la plupart des gens se conduisent de manière responsable envers les autres / In generale, la maggior parte delle persone si comporta in modo responsabile verso gli altri	5.3 5.3	60.3 60.8	30.6 30.8	3.0 3.0	99.2 100.0	.8	100.0
82.7 Die meisten Menschen sind gegenüber anderen Menschen wohlwollend / La plupart des gens sont bienveillants envers les autres / La maggior parte delle persone è benevola nei confronti degli altri	3.9 3.9	54.8 55.4	36.5 36.9	3.7 3.8	98.9 100.0	1.1	100.0
82.8 In der Arbeitswelt verfolgen die meisten nur ihre eigenen Interessen / Dans le monde du travail la plupart des gens ne suivent que leurs propres intérêts / Nel mondo del lavoro la maggior parte delle persone guarda solo ai propri interessi	21.7 21.9	56.4 56.9	19.6 19.8	1.4 1.4	99.1 100.0	.9	100.0
82.9 Zu lügen fällt vielen Menschen leicht / Mentir est facile pour beaucoup de gens / Molte persone mentono con facilità	30.2 30.5	52.2 52.6	15.4 15.5	1.4 1.4	99.2 100.0	.8	100.0
82.10 Im Allgemeinen kann man sich auf unbekannte Personen verlassen / De façon générale on peut se fier à des inconnus / In generale ci si può fidare degli sconosciuti	1.9 2.0	25.6 25.9	56.7 57.5	14.5 14.7	98.7 100.0	1.3	100.0

Wie schätzen Sie folgende Aussagen über die Gerechtigkeit im Leben ein?

Comment appréciez-vous les affirmations suivantes concernant la justice dans la vie?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni sull'onestà nella vita?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
83.1							
Ich finde, dass es auf der Welt im Allgemeinen gerecht zugeht /							
Je trouve qu'en général la justice règne dans le monde /							
Ritengo che in generale il mondo sia giusto	1.7	15.7	48.5	33.1	99.0	1.0	100.0
	1.7	15.9	49.0	33.4	100.0		
83.2							
Ich glaube, dass die Leute im Grossen und Ganzen das bekommen, was ihnen gerechterweise zusteht /							
Je crois que tout compte fait les gens reçoivent ce qui leur revient de droit /							
A mio parere, le persone ottengono per lo più quel che si meritano	3.6	24.4	46.4	24.5	98.9	1.1	100.0
	3.6	24.7	46.9	24.8	100.0		
83.3							
Ungerechtigkeiten sind nach meiner Auffassung in allen Lebensbereichen (z.B. Beruf, Familie, Politik) eher die Ausnahme als die Regel /							
A mon avis, les injustices, dans tous les domaines de la vie (p.ex. dans la profession, la famille, la politique) sont plutôt l'exception que la règle /							
A mio parere, in qualsivoglia ambito (p.es. lavoro, famiglia, politica), le ingiustizie sono piuttosto l'eccezione che la regola	3.1	28.6	48.0	18.7	98.5	1.5	100.0
	3.2	29.0	48.7	19.0	100.0		
83.4							
Ich bin überzeugt, dass irgendwann jeder für erlittene Ungerechtigkeiten entschädigt wird /							
Je suis convaincu/e qu'un jour ou l'autre chacun est dédommagé des injustices subies /							
Sono convinta/o che presto o tardi ognuno viene risarcito delle ingiustizie subite	11.1	33.8	37.2	16.6	98.7	1.3	100.0
	11.2	34.2	37.7	16.9	100.0		
83.5							
Ich denke, dass sich bei wichtigen Entscheidungen alle Beteiligten um Gerechtigkeit bemühen /							
Je pense que lors de décisions importantes toutes les personnes concernées se soucient de la justice /							
Penso che quando ci sono decisioni importanti da prendere tutte le persone coinvolte si sforzino di essere giuste	6.0	48.2	35.7	9.1	98.8	1.2	100.0
	6.0	48.7	36.1	9.2	100.0		

83

Wie schätzen Sie folgende Aussagen über die Gerechtigkeit im Leben ein?

Comment appréciez-vous les affirmations suivantes concernant la justice dans la vie?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni sull'onestà nella vita?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
83.6							
Ich bin sicher, dass immer wieder die Gerechtigkeit in der Welt die Oberhand gewinnt /							
Je suis sûr/e que la justice finira toujours par triompher dans le monde /							
Sono certa/o che in questo mondo la giustizia trionfa sempre	7.4	30.6	42.1	18.6	98.8	1.2	100.0
	7.5	31.0	42.6	18.9	100.0		

84

Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Lebensziele und Eigenschaften in Ihrem Leben?

Quelle importance ont pour vous, dans votre vie, les qualités et objectifs suivants?

Che importanza attribuisce nella sua vita ai seguenti obiettivi e alle seguenti qualità?

	Sehr wichtig / Très important / Molto importante	Eher wichtig / Plutôt important / Abbastanza importante	Eher nicht wichtig / Plutôt pas important / Poco importante	Überhaupt nicht wichtig / Pas du tout important / Per nulla importante	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
84.1							
Selbständig denken und handeln /							
Penser et agir indépendamment /							
Autonomia di pensiero e azione	75.7	22.4	.8	.2	99.2	.8	100.0
	76.3	22.6	.9	.2	100.0		
84.2							
Sich von unangenehmen Dingen nicht so leicht unterkriegen lassen /							
Ne pas se laisser abattre si facilement par des choses désagréables /							
Non lasciarsi sopraffare facilmente da cose spiacevoli	61.6	35.7	1.9	.1	99.3	.7	100.0
	62.0	36.0	1.9	.1	100.0		
84.3							
Die eigene Meinung vertreten, auch wenn die Mehrheit anders denkt /							
Défendre ses opinions, même quand la majorité pense autrement /							
Difendere la propria opinione, anche se la maggioranza la pensa diversamente	66.3	29.7	2.9	.2	99.2	.8	100.0
	66.9	30.0	2.9	.2	100.0		

## Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Lebensziele und Eigenschaften in Ihrem Leben?

Quelle importance ont pour vous, dans votre vie, les qualités et objectifs suivants?

Che importanza attribuisce nella sua vita ai seguenti obiettivi e alle seguenti qualità?

	Sehr wichtig / Très important / Molto importante	Eher wichtig / Plutôt important / Abbastanza importante	Eher nicht wichtig / Plutôt pas important / Poco importante	Überhaupt nicht wichtig / Pas du tout important / Per nulla importante	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
84.4 Den Mut haben, nein zu sagen / Avoir le courage de dire non / Avere il coraggio di dire di no	79.6 80.1	18.0 18.1	1.6 1.6	.2 .2	99.3 100.0	.7	100.0
84.5 Keine Angst vor Konflikten haben / Ne pas avoir peur des conflits / Non temere i conflitti	53.3 53.8	40.5 40.9	4.8 4.9	.5 .5	99.0 100.0	1.0	100.0
84.6 Hilfsbereit gegenüber anderen Menschen sein / Être disposé/e à aider les autres / Essere altruisti	67.5 68.0	28.8 29.0	2.7 2.7	.3 .3	99.3 100.0	.7	100.0
84.7 Mit anderen teilen, etwas abgeben können / Partager avec autrui, savoir céder quelque chose / Condividere con gli altri, poter donare qualcosa	50.9 51.3	42.1 42.4	5.6 5.7	.6 .6	99.1 100.0	.9	100.0
84.8 Menschen, die anders sind, akzeptieren / Accepter les gens qui sont différents / Accettare le persone che sono diverse	64.6 65.0	29.0 29.3	4.6 4.6	1.1 1.1	99.3 100.0	.7	100.0
84.9 Jeden Menschen so akzeptieren, wie er ist / Accepter chacun tel qu'il est / Accettare ognuno per quello che è	64.8 65.4	28.5 28.8	4.9 5.0	.9 .9	99.1 100.0	.9	100.0
84.10 Etwas für die Gesellschaft leisten / Faire quelque chose pour la société / Fare qualcosa per la società	28.2 28.4	54.0 54.4	15.2 15.3	1.9 2.0	99.3 100.0	.7	100.0
84.11 Diszipliniert sein / Être discipliné/e / Essere disciplinata/o	39.0 39.4	47.1 47.5	11.5 11.6	1.5 1.5	99.1 100.0	.9	100.0
84.12 Sich im Griff haben, Selbstbeherrschung zeigen / Se dominer, faire preuve de maîtrise de soi / Avere il controllo di sé, mostrare autocontrollo	52.7 53.1	39.6 40.0	6.3 6.4	.5 .5	99.2 100.0	.8	100.0



Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Lebensziele und Eigenschaften in Ihrem Leben?

Quelle importance ont pour vous, dans votre vie, les qualités et objectifs suivants?

Che importanza attribuisce nella sua vita ai seguenti obiettivi e alle seguenti qualità?

	Sehr wichtig / Très important / Molto importante	Eher wichtig / Plutôt important / Abbastanza importante	Eher nicht wichtig / Plutôt pas important / Poco importante	Überhaupt nicht wichtig / Pas du tout important / Per nulla importante	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
84.13 Sich in eine Gruppe einfügen, sich anpassen können / S'intégrer dans un groupe, savoir s'adapter / Sapersi integrare in un gruppo, sapersi adattare	51.7 52.2	39.3 39.6	6.8 6.9	1.3 1.3	99.1 100.0	.9	100.0
84.14 Gründlich sein in allen Dingen / Aller toujours au fond des choses / Andare a fondo di tutte le cose	35.6 35.9	48.9 49.3	13.5 13.6	1.2 1.2	99.2 100.0	.8	100.0
84.15 Regelmässig Geld sparen / Mettre régulièrement de l'argent de côté / Risparmiare soldi con regolarità	33.3 33.5	45.9 46.2	17.1 17.3	3.0 3.0	99.2 100.0	.8	100.0
84.16 Ein solider Beruf, mit dem man auf eigenen Beinen steht / Avoir un métier solide qui permet de se débrouiller seul/e / Avere un lavoro solido con cui sopperire al proprio fabbisogno	62.9 63.5	30.4 30.7	5.2 5.2	.6 .7	99.2 100.0	.8	100.0
84.17 Einen sicheren Arbeitsplatz finden / Trouver une place de travail sûre / Trovare un posto di lavoro sicuro	67.5 68.0	26.9 27.1	4.3 4.3	.6 .6	99.2 100.0	.8	100.0
84.18 Eine interessante Arbeit finden / Trouver un travail intéressant / Trovare un lavoro interessante	76.8 77.4	20.5 20.6	1.7 1.7	.2 .2	99.2 100.0	.8	100.0
84.19 Einen Arbeitsplatz finden, an dem man sich selbst verwirklichen kann Trouver une place de travail où l'on puisse se réaliser personnellement / Trovare un posto di lavoro grazie al quale ci si possa realizzare	64.9 65.5	29.6 29.8	4.2 4.2	.4 .4	99.1 100.0	.9	100.0

Wie wichtig sind Ihnen die folgenden Lebensziele und Eigenschaften in Ihrem Leben?

Quelle importance ont pour vous, dans votre vie, les qualités et objectifs suivants?

Che importanza attribuisce nella sua vita ai seguenti obiettivi e alle seguenti qualità?

	Sehr wichtig / Très important / Molto importante	Eher wichtig / Plutôt important / Abbastanza importante	Eher nicht wichtig / Plutôt pas important / Poco importante	Überhaupt nicht wichtig / Pas du tout important / Per nulla importante	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
84.20 Einen Arbeitsplatz finden, an dem man Verantwortung übernehmen kann / Trouver une place de travail où l'on puisse assumer des responsabilités / Trovare un posto di lavoro dove poter assumere delle responsabilità	47.9 48.4	40.8 41.1	9.6 9.6	.9 .9	99.1 100.0	.9	100.0
84.21 Sich stets weiterbilden / Continuer toujours à se former / Proseguire costantemente la propria formazione	41.5 41.9	45.6 46.0	11.2 11.3	.9 .9	99.1 100.0	.9	100.0
84.22 Sich beruflich weiter qualifizieren / Continuer à se qualifier professionnellement / Migliorare le proprie qualifiche professionali	42.7 43.1	44.7 45.1	10.6 10.7	1.1 1.1	99.0 100.0	1.0	100.0
84.23 Beruflich immer auf dem neuesten Stand sein / Être toujours professionnellement au top niveau / Essere sempre aggiornati nell'attività professionale	43.2 43.5	43.9 44.2	10.9 11.0	1.2 1.2	99.2 100.0	.8	100.0
84.24 Immer wieder etwas Neues lernen / Apprendre sans cesse quelque chose de nouveau / Imparare continuamente qualcosa di nuovo	56.1 56.5	36.0 36.3	6.6 6.6	.6 .6	99.2 100.0	.8	100.0
84.25 Später einmal eine zusätzliche Ausbildung machen / Par la suite faire une formation supplémentaire / Cominciare un giorno o l'altro un'ulteriore formazione	31.9 32.2	43.0 43.5	21.1 21.3	3.0 3.0	99.0 100.0	1.0	100.0

## 85

Wie schätzen Sie folgende Aussagen über Ihre Zukunft ein?

Comment appréciez-vous les affirmations suivantes concernant votre avenir?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni sul suo futuro?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
85.1 Ich habe feste Pläne, was meine Zukunft angeht / J'ai des projets bien arrêtés concernant mon avenir / Ho dei piani solidi per il mio futuro	32.1 32.6	40.0 40.6	20.8 21.1	5.5 5.6	98.4 100.0	1.6	100.0
85.2 Über meine weitere Zukunft sehe ich ziemlich klar / J'y vois assez clair quant à mon avenir / Vedo il mio futuro piuttosto chiaro	25.4 25.8	42.8 43.5	24.8 25.2	5.5 5.5	98.4 100.0	1.6	100.0
85.3 Ich bin der Auffassung, dass ich mein Leben gut im Griff habe / Je suis d'avis que je maîtrise bien ma vie / Penso di avere la mia vita saldamente in pugno	31.0 31.5	55.2 56.1	10.5 10.7	1.7 1.7	98.4 100.0	1.6	100.0
85.4 Egal, was die Zukunft bringt, ich bin sicher, dass ich mithalten kann / Quoi que l'avenir puisse me réserver, je suis sûr/e d'être à la hauteur / Qualunque cosa mi riservi il futuro, sono sicura/o che riuscirò a tenere il passo	35.8 36.4	53.2 54.1	8.0 8.1	1.3 1.3	98.4 100.0	1.6	100.0

Wie schätzen Sie folgende Aussagen über Ihre berufliche Zukunft ein?

Comment appréciez-vous les affirmations suivantes concernant votre avenir professionnel?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni sul suo futuro professionale?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
<b>86.1</b>							
Wenn ich Pläne bezüglich meiner beruflichen Zukunft mache, dann kann ich diese auch umsetzen / Quand je fais des plans concernant mon avenir professionnel, je suis aussi capable de les réaliser / Se faccio dei piani per il mio futuro professionale sono poi anche in grado di modificarli	24.3 24.7	65.9 66.9	7.6 7.7	.7 .7	98.4 100.0	1.6	100.0
<b>86.2</b>							
Beruflichen Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen, weil ich mich immer auf meine Fähigkeiten verlassen kann / Je suis serein/e face aux difficultés professionnelles, car je peux toujours compter sur mes capacités / Le difficoltà professionali non mi preoccupano perché posso sempre contare sulle mie capacità	19.7 20.0	60.8 61.8	16.7 17.0	1.1 1.1	98.4 100.0	1.6	100.0
<b>86.3</b>							
Was auch immer in meinem Berufsleben passiert, ich werde schon klarkommen / Quoiqu'il puisse se passer dans ma vie professionnelle, je pourrai toujours m'en sortir / Qualunque cosa succeda nella mia vita professionale, saprò sempre cavarmela	26.0 26.4	60.7 61.7	11.0 11.1	.7 .7	98.3 100.0	1.7	100.0
<b>86.4</b>							
Ich erreiche die beruflichen Ziele, die ich mir setze / J'atteins les objectifs professionnels que je me fixe / Raggiungo gli obiettivi professionali che mi pongo	28.6 29.2	60.5 61.7	8.2 8.3	.7 .7	98.0 100.0	2.0	100.0
<b>86.5</b>							
Ich fühle mich den meisten beruflichen Anforderungen gewachsen / Je me sens à la hauteur de la plupart des exigences professionnelles / Mi sento matura/o per la maggior parte delle sfide professionali	28.4 28.9	60.8 61.9	8.1 8.3	.9 .9	98.2 100.0	1.8	100.0

87

Wie wichtig sind folgende Qualifikationen für Ihre weitere berufliche Laufbahn?

Quelle importance les qualifications suivantes ont-elles pour la poursuite de votre carrière professionnelle?

Che importanza attribuisce alle seguenti competenze / qualità / caratteristiche per il proseguimento della sua carriera professionale?

	Sehr wichtig / Très important / Molto importante	Eher wichtig / Plutôt important / Abbastanza importante	Eher nicht wichtig / Plutôt pas important / Poco importante	Überhaupt nicht wichtig / Pas du tout important / Per nulla importante	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
87.1							
Deutschkenntnisse / Connaissances du français / Conoscenze di italiano	62.7 63.6	28.7 29.1	6.4 6.5	.8 .8	98.6 100.0	1.4	100.0
87.2							
Kenntnisse einer zweiten Landessprache (Französisch, Italienisch) / Connaissance d'une deuxième langue nationale (allemand, italien) / Conoscenze di una seconda lingua nazionale (tedesco, francese)	33.4 33.9	37.2 37.8	21.2 21.6	6.6 6.7	98.4 100.0	1.6	100.0
87.3							
Englischkenntnisse / Connaissances de l'anglais / Conoscenze di inglese	53.2 54.1	29.7 30.2	11.2 11.4	4.3 4.3	98.4 100.0	1.6	100.0
87.4							
Andere Fremdsprachenkenntnisse (z.B. Spanisch, Russisch, Japanisch) / Connaissances d'autres langues étrangères (p.ex. espagnol, russe, japonais) / Conoscenze di altre lingue straniere (p.es. spagnolo, russo, giapponese)	9.4 9.6	21.3 21.6	37.2 37.9	30.4 30.9	98.3 100.0	1.7	100.0
87.5							
Computerkenntnisse / Connaissances en informatique / Conoscenze informatiche	39.8 40.5	40.2 40.9	14.3 14.5	4.1 4.2	98.4 100.0	1.6	100.0
87.6							
Mathematische Fähigkeiten / Compétences en mathématiques / Abilità matematiche	25.4 25.8	42.3 42.9	24.3 24.7	6.5 6.6	98.5 100.0	1.5	100.0

87

Wie wichtig sind folgende Qualifikationen für Ihre weitere berufliche Laufbahn?

Quelle importance les qualifications suivantes ont-elles pour la poursuite de votre carrière professionnelle?

Che importanza attribuisce alle seguenti competenze / qualità / caratteristiche per il proseguimento della sua carriera professionale?

	Sehr wichtig / Très important / Molto importante	Eher wichtig / Plutôt important / Abbastanza importante	Eher nicht wichtig / Plutôt pas important / Poco importante	Überhaupt nicht wichtig / Pas du tout important / Per nulla importante	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
84.7 Naturwissenschaftliche Kenntnisse (Biologie, Chemie, Physik) / Connaissances en sciences naturelles (biologie, chimie, physique) / Conoscenze in scienze naturali (biologia, chimica, fisica)	18.6 18.9	28.3 28.8	34.8 35.4	16.7 16.9	98.4 100.0	1.6	100.0
87.8 Musische/gestalterische Fähigkeiten / Capacités artistiques / capacités créatrices / Abilità musicali/artistiche	16.5 16.7	23.3 23.7	35.1 35.6	23.6 23.9	98.4 100.0	1.6	100.0
87.9 Psychologische Fähigkeiten (Menschenkenntnis) / Compétences psychologiques (connaissance des hommes) / Abilità psicologiche (conoscenza del prossimo)	36.4 36.9	33.9 34.4	19.0 19.3	9.1 9.3	98.5 100.0	1.5	100.0
87.10 Arbeiten unter Zeitdruck (Stress) / Capacité de travailler sous pression (stress) / Capacità di sopportare lo stress sul lavoro	57.3 58.1	33.0 33.5	6.5 6.6	1.7 1.8	98.5 100.0	1.5	100.0
87.11 Pflichtbewusstsein (Pünktlichkeit, Anstand etc.) / Sens du devoir (ponctualité, savoir-vivre etc.) / Senso del dovere (puntualità, buona educazione ecc.)	76.5 77.6	19.2 19.5	2.3 2.4	.5 .5	98.5 100.0	1.5	100.0
87.12 Sicheres Auftreten / Assurance dans le maintien / Autostima	67.1 68.1	27.3 27.7	3.5 3.5	.7 .7	98.5 100.0	1.5	100.0
87.13 Kommunikationsfähigkeit / Compétence de communication / Capacità comunicative	72.7 73.7	22.8 23.1	2.5 2.6	.6 .6	98.6 100.0	1.4	100.0

Wie wichtig sind folgende Qualifikationen für Ihre weitere berufliche Laufbahn?

Quelle importance les qualifications suivantes ont-elles pour la poursuite de votre carrière professionnelle?

Che importanza attribuisce alle seguenti competenze / qualità / caratteristiche per il proseguimento della sua carriera professionale?

	Sehr wichtig / Très important / Molto importante	Eher wichtig / Plutôt important / Abbastanza importante	Eher nicht wichtig / Plutôt pas important / Poco importante	Überhaupt nicht wichtig / Pas du tout important / Per nulla importante	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
87.14							
Exaktes Arbeiten / Exactitude dans le travail / Lavoro di precisione	68.0 69.0	27.0 27.4	3.1 3.2	.4 .4	98.6 100.0	1.4	100.0
87.15							
Teamfähigkeit / Capacité de travailler en équipe / Spirito di squadra	71.4 72.5	23.5 23.8	3.1 3.1	.5 .5	98.6 100.0	1.4	100.0
87.16							
Handwerkliches Geschick / Habilité manuelle / Abilità manuali	34.9 35.5	28.9 29.4	23.5 23.9	11.1 11.2	98.5 100.0	1.5	100.0
87.17							
Körperliche Fitness / Forme physique / Salute fisica	36.5 37.0	36.9 37.5	18.4 18.7	6.7 6.8	98.6 100.0	1.4	100.0

Wie schätzen Sie folgende Aussagen über die Zukunft unserer Gesellschaft ein?

Comment appréciez-vous les affirmations suivantes concernant l'avenir de notre société?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni sul futuro della nostra società?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
88.1 In Zukunft werden mehr Unfälle und Katastrophen auftreten als in der Vergangenheit / A l'avenir il y aura plus d'accidents et de catastrophes que par le passé / In futuro si verificheranno più disgrazie e catastrofi che in passato	29.5 29.9	47.6 48.3	19.1 19.3	2.4 2.5	98.6 100.0	1.4	100.0
88.2 Heutzutage scheint alles mehr und mehr ausser Kontrolle zu geraten / De nos jours tout semble être de plus en plus hors contrôle / Oggi sembra che tutto sfugga sempre più al controllo	23.2 23.5	47.9 48.6	25.1 25.4	2.4 2.5	98.5 100.0	1.5	100.0
88.3 Für die Zukunft unserer Gesellschaft sehe ich schwarz / Pour ce qui est de l'avenir de notre société, je suis pessimiste / Vedo il futuro della nostra società tinto di nero	14.0 14.2	30.8 31.4	41.8 42.5	11.7 11.9	98.3 100.0	1.7	100.0
88.4 Alles in allem leben wir in sicheren Zeiten / Tout compte fait nous vivons des temps sûrs / Tutto sommato viviamo in tempi sicuri	5.7 5.8	43.1 44.0	40.0 40.8	9.2 9.4	98.1 100.0	1.9	100.0
88.5 Auch in Zukunft wird die Gesellschaft so gut funktionieren wie heute / A l'avenir aussi, la société fonctionnera aussi bien que maintenant / Anche in futuro la società continuerà a funzionare bene come oggi	4.3 4.4	41.5 42.2	44.1 44.9	8.4 8.5	98.3 100.0	1.7	100.0
88.6 Ich vertraue darauf, dass im Allgemeinen die Dinge unter Kontrolle sind / Je suis confiant/e que de façon générale les choses sont sous contrôle / Ho fiducia del fatto che in generale tutto sia sotto controllo	6.6 6.7	50.3 51.1	33.9 34.4	7.6 7.7	98.5 100.0	1.5	100.0



Wie schätzen Sie folgende Aussagen über die Zukunft unserer Gesellschaft ein?

Comment appréciez-vous les affirmations suivantes concernant l'avenir de notre société?

Che giudizio dà riguardo alle seguenti affermazioni sul futuro della nostra società?

	Stimmt genau / Tout à fait / Molto d'accordo	Stimmt eher / Plutôt oui / Abbastanza d'accordo	Stimmt eher nicht / Plutôt non / Poco d'accordo	Stimmt überhaupt nicht / Pas du tout / Per nulla d'accordo	Total / Total / Totale	KA / PR / NR	Total / Total / Totale
88.7							
Die Sicherheit der Bevölkerung ist auch in Zukunft gewährleistet /							
La sécurité de la population est garantie à l'avenir également /							
La sicurezza della popolazione sarà garantita anche in futuro	6.9	47.6	36.0	7.9	98.4	1.6	100.0
	7.0	48.4	36.6	8.0	100.0		
88.8							
Unsere Gesellschaft ist gut gerüstet, um künftige Probleme zu lösen /							
Notre société est bien équipée afin de résoudre les problèmes qui se poseront à l'avenir /							
La nostra società è ben attrezzata per risolvere i problemi futuri	6.5	45.5	37.6	8.7	98.4	1.6	100.0
	6.6	46.3	38.2	8.8	100.0		
88.9							
Unsere Gesellschaft hat eine rosige Zukunft /							
Notre société a un avenir radieux /							
La nostra società ha un futuro roseo davanti a sé	3.7	29.1	48.1	17.2	98.1	1.9	100.0
	3.8	29.6	49.1	17.5	100.0		





# Wissenschaftliche Reihe der ch-x, eidgenössische Jugendbefragungen

Emil Walter-Busch

(1988) **Entwicklung der Lebensqualität in der Schweiz, 1978–1987**

Verlag EDMZ / Sauerländer Aarau

Ulrich Klöti / Franz-Xaver Risi

(1991) **Politische Bildung Jugendlicher**

Verlag EDMZ / Sauerländer Aarau

Robert Schläpfer / Jürg Gutzwiller / Beat Schmid

(1991) **Das Spannungsfeld zwischen Mundart und Standardsprache**

in der deutschen Schweiz

Verlag EDMZ / Sauerländer Aarau

Roger Girod / Ulrich Klöti / Rolf Dubs

(1994) **Grundwissen. Lesen, Schreiben, Rechnen, Staats- und Wirtschaftskunde;**

**Connaissances de base. Lire, écrire, calculer, civisme et économie**

Verlag EDMZ / Sauerländer Aarau

Hans Wydler / Therese Walter / Achim Hättich / Rainer Hornung / Felix Gutzwiller

(1995) **Die Gesundheit 20-Jähriger in der Schweiz**

Verlag EDMZ / Sauerländer Aarau

Emil Walter-Busch

(1997) **Regionale Lebensqualität in der Schweiz**

Verlag EDMZ / Sauerländer Aarau

Henriette Haas

(2001) **Agressions et victimisations:**

une enquête sur les délinquants violents et sexuels non détectés.

**Gewalt und Viktimisierung:**

Eine Untersuchung zu nicht entdeckten Gewalt- und Sexualstraftätern

Verlag EDMZ / Sauerländer Aarau

Hans-Peter Meier-Dallach / Susanne Hohermuth / Therese Walter

(2003) **Isola elvetica – Das Bild der Schweiz im Zeitalter der Globalisierung**

Verlag Rüegger / Zürich

Christine Bieri Buschor / Esther Forrer

(2005) **Cool, kompetent und kein bisschen weise?**

Überfachliche Kompetenzen junger Erwachsener

am Übergang zwischen Schule und Beruf

Verlag Rüegger / Zürich

Luca Bertossa / Karl W. Haltiner / Ruth Meyer Schweizer

(2008) **Werte und Lebenschancen im Wandel**

Eine Trendstudie zu den Lebens-, Bildungs-, Arbeits-

und Politikorientierungen junger Erwachsener in der Schweiz

Verlag Rüegger / Zürich

Hans Wydler

(2011) **Sport, Freizeit, Körper und Gesundheit**

Gesundheitliche Lebensstile 20-Jähriger

Rüegger Verlag, Glarus/Chur

François Stoll, Marco Vannotti, Marc Schreiber

(2011) **Einstieg in die Berufswelt**

Rahmenbedingungen und Voraussetzungen einer gelingenden Berufswahl –  
eine empirische Studie

Rüegger Verlag, Glarus/Chur

Florian Keller & Urs Moser

(2013) **Schullaufbahnen und Bildungserfolg**

Auswirkungen von Schullaufbahn und Schulsystem auf den Übertritt ins Berufsleben

Rüegger Verlag, Zürich/Chur









In der vorliegenden Studie stehen die Schullaufbahnen von jungen Erwachsenen im Zentrum. Anhand einer Befragung von mehr als 30'000 19-jährigen Jugendlichen werden die verschiedenen Wege durch das Bildungssystem der Schweiz aufgezeigt.

Speziell wird untersucht, welche Bildungswege die Jugendlichen nach der obligatorischen Schule einschlagen. Hier zeigt sich, dass die soziale Herkunft, das Geschlecht sowie die bisherige Schullaufbahn der jungen Erwachsenen massgeblich darüber entscheiden, ob der Übertritt in eine Berufsbildung oder an ein Gymnasium gelingt.

Erfolgreiche Bildungskarrieren werden aber nicht nur durch individuelle Bedingungen bestimmt. Ebenso wichtig sind strukturelle Faktoren. So zeigen die Analysen, dass die Gliederung der Sekundarstufe, die Maturitätsquote in einem Kanton sowie der regionale Arbeitsmarkt zu einem grossen Teil die individuellen Bildungschancen vorwegnehmen.

Florian Keller ist Bildungssoziologe und wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Bildungsevaluation, Assoziiertes Institut der Universität Zürich

Urs Moser ist Geschäftsführer des Instituts für Bildungsevaluation und Titularprofessor für das Gebiet Pädagogik mit Schwerpunkt empirische Bildungsforschung an der Universität Zürich.

ISBN 978-3-7253-1001-2