

Psychische Gesundheit von Lernenden in der Berufslehre

Biografie, Belastung, Wachstum und Erfolgsfaktoren von Lernenden in der dualen Berufsbildung in der Schweiz

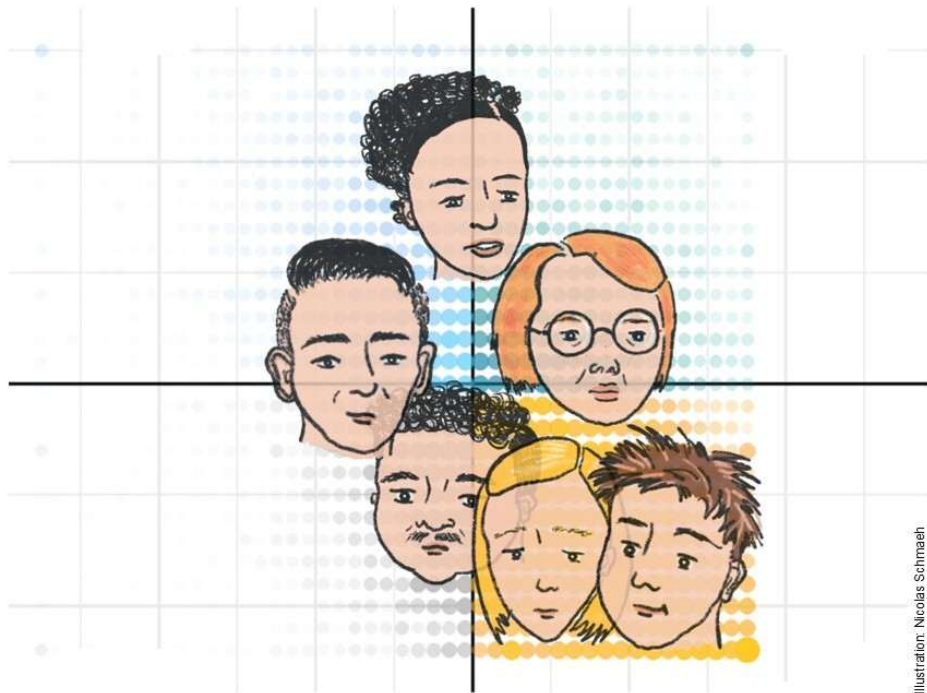


Illustration: Nicolas Schmaeh

Forschungsteam:

Barbara Schmocker¹, Nicolas Schmaeh¹, Katina Anastasiou¹, Luca Bonfadelli²,
Debora Heimgartner¹, Johannes Hool³, Andreas Krause⁴, Sarah Kuhn⁴, Markus Steiner⁴,
Nora Weber¹, Niklas Baer¹

¹WorkMed, Zentrum Arbeit und Psychische Gesundheit

²ValueQuest GmbH

³Data Scientist mit Schwerpunkt Machine Learning

⁴Fachhochschule Nordwestschweiz, Hochschule für Angewandte Psychologie,
Institut für Mentale und Organisationale Gesundheit



Fachhochschule Nordwestschweiz
Hochschule für Angewandte Psychologie

Binningen, Olten, 16.06.2025

Dank

Wir danken allen Personen und Institutionen, die dieses Forschungsprojekt in vielfältiger Weise unterstützt haben.

Ein herzliches Dankeschön an alle Lernenden für ihre Teilnahme an der Befragung, ihr Vertrauen, ihre grosse Offenheit und nicht zuletzt für ihre Geduld den umfassenden Fragebogen so engagiert zu beantworten. Ebenso danken wir jenen Lernenden wie den Ausbildungsverantwortlichen und Lehrpersonen, die sich im Rahmen von Fokusgruppen Zeit genommen haben, mit uns zentrale Fragestellungen zu diskutieren.

Unser Dank gilt auch der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK), den Berufsfachschulen und den Lehrpersonen. Nur dank dieser grossen Unterstützung, war die Befragung in dieser Breite möglich.

Ein besonderer Dank gilt der Begleitgruppe für ihre konzeptionelle Mitwirkung, ihre fachliche Beratung sowie ihre Unterstützung bei der Vernetzung und Vertretung des Forschungsprojektes.

Für die Bereitstellung der finanziellen Mittel, ohne die ein solches Projekt nicht realisierbar wäre, danken wir dem Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), der Gesundheitsförderung Schweiz (GFCH), der Stiftung ALU, der Stiftung für Hilfeleistungen an Arbeitnehmende und der Stiftung Artisana.

Zudem möchten wir der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) und der ValueQuest GmbH für ihre fachliche Unterstützung im Projektverlauf danken.

Ein besonderer Dank geht auch an alle, die am Motivationsvideo für die Lernenden mitgearbeitet haben.

Für die Unterstützung bzgl. Medien danken wir der Kommunikation der EDK, des Schweizerischen Arbeitgeberverbandes, der Gesundheitsförderung Schweiz und insbesondere der SWICA.

Nicht zuletzt danken wir unserer Lektorin für die sorgfältige sprachliche Überarbeitung und ihre wertvollen Hinweise zur Lesbarkeit des Berichts.

Ohne dieses breite Engagement wäre die Umsetzung der Studie in dieser Form nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	12
Fragestellungen	12
Vorgehen	12
Teilnahme an der Befragung	13
Resultate	13
Eckdaten zu den Lernenden und zur Lehre	13
Berufswahl und Lehrstart	14
Lehre erleben	14
Psychische Probleme und Symptome	16
Typologie der Lernenden	19
Einflussfaktoren auf psychische Probleme, Wachstum und Lehrerfolg	20
Handlungsperspektiven	21
1. Einleitung	26
1.1. Ausgangslage	26
1.2. Aufbau des Berichts	27
1.3. Hinweise zum Forschungsstand in der Schweiz	27
Berufsbildung	27
System Berufsbildung	27
Potenzielle Einflussfaktoren auf den Ausbildungserfolg	29
Lehrvertragsauflösungen	30
1.4. Psychische Gesundheit	32
Häufigkeiten psychischer Störungen und einzelner Symptome	32
IV-Anmeldungen	34
1.5. Einflussfaktoren auf die Problembewältigung	34
Personenbezogene Einflussfaktoren	35
Umweltbezogene Einflussfaktoren	37
Wissen über psychische Gesundheit, Inanspruchnahme von Unterstützung	39
1.6. Ziel des Forschungsprojekts	39
2. Vorgehen, Konzept und Methode der Befragung	41
2.1. Einbindung zentraler Akteure im Berufsbildungsfeld	41
2.2. Forschungskonzept	42
Gedankliches Modell der Befragung	42
2.3. Fragebogenkonstruktion und -aufbau	43
Fokusgruppen, Begleitgruppe und Pretests	43
Fragebogenkonstruktion	44

Themenbereiche des Fragebogens	45
2.4. Fragebogenversionen, Programmierung und Beantwortungsdauer	46
Datenvorbereitung und Auswertung	47
KI-unterstütztes Clustering von Freitextfeldern	48
2.5. Finanzierung	50
2.6. Probandenrekrutierung und Stichprobe (Rücklauf)	50
Probandenrekrutierung	50
Stichprobenbeschreibung	51
2.7. Gewichtung der Daten	56
3. Ergebnisse	58
3.1. Biografie und Situation vor der Lehre	58
Das Wichtigste in Kürze	58
Schulische und familiäre Biografie	59
Berufswahl	62
Psychische Probleme vor der Lehre	64
Informationsweitergabe zwischen Sekundarschule, Berufsfachschule und Berufsbildenden	67
Frühere Lehrabbrüche	68
Vorfreude und Befürchtungen vor Lehrbeginn	70
Familiäre und soziale Situation aktuell	72
Freunde	74
3.2. Wie Lernende die Lehre erleben	76
Das Wichtigste in Kürze	76
Aktivitäten zum Einstieg in die Lehre	77
Start in die Lehre	79
Zufriedenheit	80
Effekte der Lehre – persönliches Wachstum	82
Beziehungen und Klima	83
Herausforderungen, Kompetenzen und Bewältigung	85
Förderung in der Lehre	90
Zuversicht für Lehrabschluss	91
Gedanken an Lehrabbruch	92
Zusammenhänge zwischen psychosozialen Faktoren und Gedanken an einen Lehrabbruch	97
Weiterempfehlung des Lehrbetriebs	98
3.3. Psychische Gesundheit und psychische Belastungen	103
Das Wichtigste in Kürze	103

Psychische Gesundheit und Belastung	104
Bewältigung von Belastungen	107
Symptome verschiedener psychischer Störungen.....	110
Probleme mit der Geschlechtsidentität	113
Psychische Probleme in der Lehre	114
Schweregrad der psychischen Probleme	116
Zusammenhänge von früheren psychischen Problemen mit dem Stand in der Lehre	118
Berichtete Auslöser/Verstärker psychischer Probleme und deren Auswirkung	119
Krankheitsabsenzen.....	121
Gespräche mit Berufsschule/Lehrbetrieb wegen psychischer Problematik	124
3.4. Bewältigung der psychischen Herausforderungen.....	125
Das Wichtigste in Kürze	125
Austausch mit Familie und Freunden	125
Austausch mit Berufsbildenden und Lehrpersonen	127
Inanspruchnahme von spezialisierten Unterstützungsangeboten	129
Welche Unterstützung würden Lernende in Anspruch nehmen?	133
3.5. Typologie der Lernenden	134
Berechnung der Typen.....	134
Eine Typologie mit 6 Klassen	135
3.6. Dimensionen der psychischen Gesundheit.....	143
Psychische Belastung und persönliches Wachstum.....	143
Die 4-Felder-Matrix	144
3.7. Potenzielle Einflussfaktoren auf psychische Probleme, Wachstum und Lehrerfolg	148
Psychosoziale Faktoren und das Vorhandensein von psychischen Problemen in der Lehre.....	148
Psychosoziale Faktoren und der Grad des persönlichen Wachstums in der Lehre	152
Psychosoziale Faktoren und berichtete Leistung und Kompetenzen in der Lehre	156
4. Diskussion	159
4.1. Hohe Zufriedenheit in der Lehre und grosses Wachstum	159
Gedanken an Lehrabbruch sind häufig und gehören dazu	161
Zwischenmenschlichen Beziehungen kommt eine wichtige Rolle zu	162
Vorgeschichte der Lernenden	163
4.2. Psychische Belastungen und Symptome sind häufig	163
Lernende sprechen v.a. im privaten Umfeld über ihre Probleme	164

Professionelle Unterstützung.....	165
Lehre als Chance	166
Faktoren, die psychische Probleme, Wachstum, Leistung und Kompetenz in der Lehre beeinflussen	166
4.3. Schlussfolgerungen für die Praxis	168
4.4. Handlungsperspektiven	169
5. Literaturverzeichnis	173
Anhang.....	181
6. Fragebogen.....	181
7. Fokusgruppen	184
7.1. Vor der Befragung durchgeführte Fokusgruppen.....	184
7.2. Nach der Befragung durchgeführte Fokusgruppen.....	188

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Eigenes Modell zu den Einflussfaktoren auf ausbildungsbezogene und gesundheitliche Outputs.....	43
Abbildung 2: Auszug aus dem Datensatz mit benannten und farblich gekennzeichneten Cluster	49
Abbildung 3: Flow Chart Bereinigung Datensatz	52
Abbildung 4: ungewichtet Erstausbildung (n = 44096).....	55
Abbildung 5: Erfahrung in der obligatorischen Schulzeit.....	59
Abbildung 6: Erfahrungen in der obligatorischen Schulzeit nach Geschlecht.....	60
Abbildung 7: Beziehung zu den Eltern.....	61
Abbildung 8: Belastungen in der Familie	61
Abbildung 9: Trennung der Eltern.....	62
Abbildung 10: Gründe für Berufswahl (MFA).	63
Abbildung 11: Berufswahlreife (MFA).	63
Abbildung 12: Erleben während der Lehrstellensuche (MFA).	64
Abbildung 13: Psychische Probleme und Belastungen vor der Ausbildung (links:weiblich; rechts: männlich).....	64
Abbildung 14: Zeitpunkt des Erstauftretens psychischer Probleme.	65
Abbildung 15: Zeitpunkt des Erstauftretens psychischer Probleme.	66
Abbildung 16: Auswirkung psychischer Probleme auf die Schule.....	66
Abbildung 17: Informationsweitergabe zwischen verschiedenen Akteuren	67
Abbildung 18: Hauptgründe für Lehrabbruch	68
Abbildung 19: Hauptgrund für Lehrabbruch nach Geschlecht.....	69
Abbildung 20: Gründe für früheren Lehrabbruch	69
Abbildung 21: Bereitschaft für die Lehre.....	70
Abbildung 22: Vorfriede hinsichtlich Lehre (MFA).....	71
Abbildung 23: Sorgen hinsichtlich der Lehre (MFA).....	72
Abbildung 24: Beziehung zu den Eltern.....	73
Abbildung 25: Belastungen in der Familie.....	73
Abbildung 26: Auf wie viele Personen verlassen können.....	74
Abbildung 27: Beziehung zu Freund*innen.....	75
Abbildung 28: Lernaufwand in der Freizeit.....	75
Abbildung 29: Freizeitaktivitäten aktuell im Vergleich zu vor der Ausbildung.	76
Abbildung 30: Anlässe bei Start in die Lehre, MFA.....	78
Abbildung 31: Anlässe bei Start der Lehre nach Betriebsgrösse, MFA.....	78
Abbildung 32: Erwartungen an Lernende bei Lehrbeginn	79
Abbildung 33: Erwartungen Lehrbetrieb bei Lehrbeginn nach Betriebsgrösse	79

Abbildung 34: Befinden in der Lehre.....	80
Abbildung 35: Einfluss der Lehre auf Befinden	80
Abbildung 36: Einfluss der Lehre auf Befinden nach Geschlecht.....	80
Abbildung 37: Einfluss Lehre auf Befinden nach Lehrjahren.....	81
Abbildung 38: Stolz auf Lehrbetrieb.....	82
Abbildung 39: Sinnhaftigkeit in der Lehre	82
Abbildung 40: Spannende Tätigkeiten in der Lehre	82
Abbildung 41: Selbst Berufsbildner*in werden	82
Abbildung 42: Spannende Tätigkeiten und Stolz auf Lehrbetrieb nach Lehrjahr	82
Abbildung 43: Veränderung seit Lehrbeginn, MFA	83
Abbildung 44: Beziehung Berufsbildende und Klassenlehrperson, MFA.....	84
Abbildung 45: Klima Lehrbetrieb und Berufsfachschule, MFA	84
Abbildung 46: Selbstwirksamkeitserleben in der Lehre.....	85
Abbildung 47: Selbsteinschätzung Kompetenzen	86
Abbildung 48: Einschätzung Kompetenzen durch Berufsbildner*in.....	87
Abbildung 49: Erhalt Lob und Kritik	87
Abbildung 50: Erhalt Lob und Kritik nach Unternehmensgrösse	88
Abbildung 51: Gründe Lob, MFA	89
Abbildung 52: Gründe Kritik, MFA	89
Abbildung 53: Reaktion auf Kritik, MFA	90
Abbildung 54: Förderung	90
Abbildung 55: Förderung durch den Lehrbetrieb, MFA	91
Abbildung 56: Zuversicht QV	91
Abbildung 57: Gedanken Lehrabbruch jemals	92
Abbildung 58: Gedanken Lehrabbruch aktuell	92
Abbildung 59: Gedanken Lehrabbruch jemals nach Unternehmensgrösse.....	93
Abbildung 60: Gedanken über Lehrabbruch jemals, MFA.....	94
Abbildung 61: Verschiedene Faktoren im Zusammenhang mit Gedanken an Lehrabbruch jemals	94
Abbildung 62: Gründe Verhinderung Lehrabbruch.....	95
Abbildung 63: Sechs Gründe mit grösster Differenz bzgl. hoher und niedriger Selbstwirksamkeit und Gründe warum Lehre bisher nicht abgebrochen	96
Abbildung 64: Gedanken an Lehrabbruch jemals in Abhängigkeit von empfundener Unterstützung	96
Abbildung 65: Gedanken zu Lehrabbruch - Ansprechpartner*in	97
Abbildung 66: Weiterempfehlung Lehrbetrieb.....	99
Abbildung 67: Weiterempfehlung Lehrbetrieb nach Sinn, Abwechslung und Stolz.....	100

Abbildung 68: Weiterempfehlung Lehrbetrieb nach Einfluss aufs Befinden	100
Abbildung 69: Gründe Weiterempfehlung Lehrbetrieb, MFA.....	101
Abbildung 70: Gründe keine Weiterempfehlung Lehrbetrieb, MFA	102
Abbildung 71: Depressive Symptome in den letzten 2 Wochen.....	104
Abbildung 72: Energie und Vitalität in den letzten 2 Wochen.....	105
Abbildung 73: Energie und Vitalität, Lehrjahr, Migration, Stadt-Land, Ausbildungsart.....	105
Abbildung 74: Psychische Belastung.....	106
Abbildung 75: Belastung durch aktuelle Weltsituation oder Einsamkeit	106
Abbildung 76: Kontrollgefühl und Selbstwirksamkeit nach Geschlecht	107
Abbildung 77: Umgang mit Frustration nach Ausprägung Selbstwirksamkeit.....	109
Abbildung 78: Umgang mit Defiziten nach Ausprägung Selbstwirksamkeit.....	110
Abbildung 79: Generalisierte Angststörung.....	111
Abbildung 80: PHQ.....	111
Abbildung 81: Symptome in verschiedenen Bereichen.....	111
Abbildung 82: Symptome von Zwangsstörungen.....	112
Abbildung 83: Einnahme Medikamente	112
Abbildung 84: Konsum Alkohol, Cannabis, andere Substanzen	113
Abbildung 85: Reduktion Konsum	113
Abbildung 86: Geschlechtsidentität, N = 40810	114
Abbildung 87: Psychische Probleme während der Lehre.....	115
Abbildung 88: Psychische Probleme früher und während der Lehre.....	115
Abbildung 89: psych. Probleme früher und während der Lehre nach Geschlecht	116
Abbildung 90: Vergleich Schweregrad-Score mit Depressivität (PHQ-9)	117
Abbildung 91: Auslöser/Verstärker psychischer Probleme.....	119
Abbildung 92: Einschränkungen psych. Probleme in Freizeit oder Lehre	120
Abbildung 93: Absenzen wegen gesundheitlichen Problemen.....	121
Abbildung 94: Absenzen nach Lehrjahr	122
Abbildung 95: Absenzen nach psychischen Problemen während der Lehre	123
Abbildung 96: Absenzen nach Schweregrad der psychischen Probleme.....	124
Abbildung 97: Gespräche Lehrbetrieb oder Berufsfachschule wegen psych. Problemen.....	124
Abbildung 98: Wer hat bei psychischen Problemen geholfen?	126
Abbildung 99: Potenzielle Anlaufpersonen bei psychischen Problemen.	126
Abbildung 100: Mit welchen Verantwortlichen wurde über psychische Probleme gesprochen	127
Abbildung 101: Gründe warum nicht mit Verantwortlichen gesprochen wurde.....	128
Abbildung 102: Gründe warum nicht mit Verantwortlichen gesprochen nach Ausprägung Selbstwirksamkeit.....	129
Abbildung 103: Inanspruchnahme von Behandlung/Beratung.	130

Abbildung 104: Inanspruchnahme von Behandlung/Beratung nach Schweregrad.....	131
Abbildung 105: Inanspruchnahme Beratung/Behandlung nach Berufsfelder, Stadt-Land und Geschlecht	132
Abbildung 106: Nutzen Behandlung/Beratung	132
Abbildung 107: Wissen darüber, wo professionelle Hilfe gefunden wird.	133
Abbildung 108: Wo wird nach Unterstützungsangeboten gesucht.	133
Abbildung 109: Auswahlkriterien für ein Angebot.....	134
Abbildung 110: Merkmale Typ 1 (gewichtet).....	136
Abbildung 111: Merkmale Typ 2 (gewichtet).....	137
Abbildung 112: Merkmale Typ 3 (gewichtet).....	137
Abbildung 113: Merkmale Typ 4 (gewichtet).....	138
Abbildung 114: Merkmale Typ 5 (gewichtet).....	139
Abbildung 115: Merkmale Typ 6 (gewichtet).....	140
Abbildung 116: Gedanken Lehrabbruch jemals nach Typen.....	140
Abbildung 117: 4-Felder-Matrix (N = 39'457)	145
Abbildung 118: Verteilung der Lernendentypen in der 4-Felder-Matrix.	146
Abbildung 119: Visualisierung der hauptsächlichen Verteilung der Lernendentypen in der 4-Felder-Matrix	147
Abbildung 120: Modell der psychosozialen Faktoren als potenzielle Einflussfaktoren für psychische Probleme in der Lehre	149
Abbildung 121: Zusammenhänge mit der Häufigkeit psychischer Probleme in der Lehre	150
Abbildung 122: Häufigkeit psychischer Probleme unter optimalen vs. schlechtesten Bedingungen	151
Abbildung 123: Modell der psychosozialen Faktoren auf persönliches Wachstum in der Lehre	153
Abbildung 124: Verteilung des Durchschnitts-Scores zu den positiven Effekten in der Lehre («Persönliches Wachstum»).....	154
Abbildung 125: Zusammenhänge mit dem persönlichen Wachstum in der Lehre	154
Abbildung 126: Stärke des persönlichen Wachstums unter optimalen vs. schlechtesten Bedingungen	155
Abbildung 127: Modell der Psychosoziale Faktoren auf Leistung und Kompetenzen in der Lehre	156
Abbildung 128: Zusammenhänge mit der Leistung in der Lehre	157
Abbildung 129: Leistung/Kompetenzen unter optimalen vs. schlechtesten Bedingungen	158

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Teilnahmequoten nach Kanton	51
Tabelle 2: Soziodemographische Angaben Lernende, ungewichtet N = 44'669.....	53
Tabelle 3: Eckdaten zur Ausbildung, ungewichtet N = 44'669	54
Tabelle 4: Berufe nach ISCED: Vergleich Stichprobe und reale Population.....	55
Tabelle 5: Zufriedenheit Lernorte.....	81
Tabelle 6: Berufliche Selbstwirksamkeit	92
Tabelle 7: Prädiktorwichtigkeiten für Lehrabbruch-Gedanken.....	98
Tabelle 8: Weiterempfehlung Lehrbetrieb nach Berufsfeldern	99
Tabelle 9: Selbstwirksamkeit-Selbstwertgefühl.....	107
Tabelle 10: Umgang mit Frustration, Umgang mit Defiziten in der Lehre	108
Tabelle 11: Anteile/Häufigkeiten psych. Probleme vor der Lehre und Erleben in der Lehre	118
Tabelle 12: Gründe warum kein Lehrabbruch und warum mit niemandem über Probleme gesprochen nach Typen	141
Tabelle 13: Umgang mit Frustrationen, Defiziten und Konflikten nach Typen	142
Tabelle 14: Vorhersagekraft der Einflüsse auf psychische Probleme in der Lehre.....	152
Tabelle 15: Vorhersagekraft der Einflüsse auf das persönliche Wachstum in der Lehre	156
Tabelle 16: Einflussgrösse psychosozialer Faktoren auf Leistung und Kompetenzen	158
Tabelle 17: Fragebogenbereich Bewältigungskompetenz Lernende*r	181
Tabelle 18: Fragebogenbereich Vitalität und psychische Belastung	182
Tabelle 19: Symptome psychischer Erkrankungen / Screening von psychischen Störungsbildnern	182
Tabelle 20: Fragebogenbereich Konsumverhalten	184

Zusammenfassung

Die Berufslehre geniesst in der Schweiz traditionell einen hohen Stellenwert. Rund 60 Prozent der Jugendlichen absolvieren eine duale Berufsbildung – so viele wie in keinem anderen europäischen Land. 2023 schlossen rund 66'000 Lernende ihre berufliche Grundbildung erfolgreich ab. Insgesamt bestanden im Jahr 2023 rund 210'000 Lehrverhältnisse.

Die Berufslehre ist der frühestmögliche Einstieg in die Arbeitswelt und erfolgt in einer Phase, in der Jugendliche vor wichtigen Entwicklungsaufgaben stehen, wie etwa der Entwicklung von Autonomie und Identität. Diese Prozesse können oft mit Unsicherheiten verbunden sein. Der Wechsel von der Schule in die Berufslehre bringt viele Veränderungen und Herausforderungen mit sich, nicht nur die Verkürzung der Ferien, sondern auch das Arbeiten in einem Team und weitere Anpassungen.

Die psychische Gesundheit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist für eine erfolgreiche Berufsbildung und berufliche Laufbahn von grosser Wichtigkeit. Dies zeigt sich beispielsweise auch in der stetigen Zunahme von IV-Berentungen aus psychischen Gründen über die letzten 30 Jahre oder in der vielerorts beobachteten Zunahme von psychisch bedingten Krankheitsabsenzen. Umgekehrt ist der Abschluss einer beruflichen Grundbildung hierbei für die spätere Erwerbstätigkeit respektive den Verbleib im Arbeitsmarkt wie auch für die psychische Gesundheit ein protektiver Faktor. Die Lehre kann hier prägend sein, sowohl als Chance als auch als Belastung.

Der Impuls, die vorliegende Untersuchung durchzuführen, wurde durch eine kürzlich durchgeführte WorkMed-Befragung von mehreren tausend Berufsbildenden in der Deutschschweiz zu deren Erfahrungen mit Lernenden mit psychischen Problemen ausgelöst (Schmocker et al., 2022). Zusätzlich zu dieser Erhebung der Erfahrungen der Berufsbildenden gilt es nun, auch die Erfahrungen der Lernenden selbst zu erfassen.

Fragestellungen

Im Rahmen der vorliegenden Befragung sollte untersucht werden, wie es den Jugendlichen in der Lehre geht, was ihnen guttut, was sie belastet und was ihnen hilft, Herausforderungen zu meistern. Neben dem Erleben der Lehre sollten auch persönliche Merkmale der Lernenden (Einstellungen und Verhalten) und sowie biografische Merkmale, also familiäre und schulische Erfahrungen vor Lehrbeginn sowie die soziale Situation wie Freunde und Freizeitaktivitäten, erhoben werden. Dies geschah mit dem Ziel, die Zusammenhänge zwischen den persönlichen, familiären, sozialen, gesundheitlichen und ausbildungsbezogenen Faktoren mit der psychischen Gesundheit, der Entwicklung und dem Erfolg in der Lehre zu erforschen.

Auch sollte untersucht werden, ob sich sinnvolle «Typen» von Lernenden identifizieren lassen. Dies wäre eine Voraussetzung, um praxisrelevante Hinweise zu erhalten, welche Gruppen von Lernenden heute beispielsweise noch zu wenig Aufmerksamkeit erhalten oder mit bestehenden Massnahmen noch zu wenig erreicht werden. Neu an der vorliegenden Untersuchung ist, dass sowohl die Situation und das Erleben in der Lehre wie auch Merkmale psychischer Gesundheit und Belastung mit ihren Zusammenhängen untersucht wurden. Es gibt zwar bisher schon wichtige Untersuchungen zur Situation und zur Zufriedenheit in der Lehre und solche zur psychischen Gesundheit bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Schweiz. Eine integrierte Untersuchung, die spezifisch für Lernende – und aus deren Perspektive - beide Themen schweizweit vertieft untersucht, fehlte jedoch bisher.

Vorgehen

Es wurde von Beginn an eine Begleitgruppe gebildet, mit welcher Vorgehen, Inhalt, Hauptresultate und Schlussfolgerungen der Befragung laufend besprochen wurden. Die Begleitgruppe war zusammengesetzt aus Vertretungen aller Akteure in der Berufsbildung, der Gesundheitsförderung Schweiz sowie den Forschenden. Ohne die konstruktive Zusammenarbeit und die aktive Unterstützung der Begleitgruppe wäre die Befragung in dieser Form nicht möglich gewesen. Die Befragung wurde vom Befragungsinstitut Valuequest programmiert und durchgeführt, wobei es technisch zu keinen Problemen kam. Die anspruchsvolleren statistischen Analysen wurden vollständig durch die FHNW durchgeführt, in Abstimmung mit WorkMed.

Die Befragung umfasste viele persönliche Fragen. Deshalb wurde der Anonymität der Befragung ein sehr hoher Stellenwert beigemessen. Zum einen wurden nur wenige und bewusst breit gefasste Fragen zu Merkmalen der Person und zur Lehre gestellt. Zudem wurden Kantone mit geringem Rücklauf mit ähnlichen Kantonen zusammengelegt. Es wurden bewusst keine Auswertungen nach Kantonen gemacht, sondern lediglich nach Sprachregionen, und auch nicht nach einzelnen Berufen, sondern lediglich nach groben Berufsfeldern (n=22). Generell wurden keine Auswertungen mit Gruppen von weniger als 100 Personen durchgeführt.

Die Informationen zur Studie wurden via die Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz mit einer Teilnahme-Empfehlung an alle Bildungsämter weitergeleitet. Diese gaben die Informationen an die Berufsfachschulen weiter, die sie wiederum an die Lehrpersonen kommunizierten. Letztlich lag es im Ermessen der zuständigen Personen, ob sie teilnehmen wollten oder nicht. Die Lernenden wurden via Berufsfachschulen zwischen dem 28. Oktober 2024 und dem 13. Dezember 2024 befragt, wofür eine Lektion in der Berufsfachschule zur Verfügung gestellt wurde.

Die Hauptresultate der Befragung wurden in mehreren Gremien den Akteuren in der Berufsbildung und auch Gruppen von Lernenden vorgestellt und mit ihnen diskutiert.

Teilnahme an der Befragung

Insgesamt haben 48'937 Lernende teilgenommen, das sind rund 23% aller Lernenden in der Schweiz. Nach Ausschluss von Lernenden, die bei der Plausibilisierungsfrage geantwortet hatten, sie hätten die Befragung «nur zu Testzwecken» ausgefüllt oder seien über 55 Jahre alt sowie denjenigen mit einer Beantwortungsdauer von unter 14 Minuten oder einem frühen Befragungsabbruch verblieben 44'669 Lernende in der Analyse.

In allen Kantonen (Schulkanton) haben Lernende teilgenommen, der Rücklauf war allerdings je nach Kanton sehr unterschiedlich: In 9 Kantonen liegt der geschätzte Rücklauf (Vergleich mit Lernendenbestand 2023) bei 30-60%, in 7 Kantonen bei unter 10% und in den restlichen 10 Kantonen zwischen 13 und 29%.

Die Befragung war inhaltlich und zeitlich anspruchsvoll. Umso bemerkenswerter ist die grosse Anzahl von Lernenden, die die Befragung vollständig beantwortet hat. Die mittlere Beantwortungsdauer lag bei 36 Minuten. Wir hatten eine Beantwortungsdauer von «35 Minuten plus / minus 10 Minuten» kommuniziert. EBA-Lernende waren bei den frühzeitigen Befragungsabbrüchen leicht, aber nicht markant, übervertreten.

Die Daten wurden schliesslich für die Auswertungen gewichtet, da bei den Teilnehmenden die Ausbildungsfelder Sozialarbeit/Beratung und Krankenpflege/Geburtshilfe übervertreten sowie Sekretariats-/Büroarbeit und Baugewerbe/Hoch- und Tiefbau untervertreten waren. Entsprechend waren auch die weiblichen Lernenden übervertreten. Neben dem Ausbildungsfeld wurde nach Sprachregion, Geschlecht und Art der Ausbildung (EBA, EFZ) gewichtet. Mit dieser Gewichtung sind die Resultate für die Lernenden in der Schweiz aussagekräftig – lassen aber keine fundierten Kantonsvergleiche zu, was auch nicht das Ziel war und zudem ein anderes Vorgehen bedingt hätte. Basis für die gewichteten Auswertungen im vorliegenden Bericht sind N = 42'946 Lernende, die eine duale Berufsbildung absolvieren.

Resultate

Eckdaten zu den Lernenden und zur Lehre

Einige soziodemografische Angaben zu den Lernenden (gewichtete Daten): 59% sind männlich, rund drei Viertel sind zwischen 16 und 19 Jahre alt, die Mehrheit (57%) wohnt eher ländlich. Zudem haben 46% der Lernenden oder ihre Eltern einen Migrationshintergrund. Was die geografische Verteilung angeht, besuchen 71% der Lernende eine Berufsfachschule in der Deutschschweiz, 24% in der Romandie und 5% im Tessin.

6% absolvieren eine EBA-Lehre, 84% eine EFZ-Lehre und 10% eine EFZ-Lehre mit Berufsmatur. Die Teilnahme nach Lehrjahr mit jeweils rund einem Drittel der Lernenden im ersten und zweiten Lehrjahr, einem Viertel im dritten und deutlich weniger im vierten Jahr ist nachvollziehbar, da die meisten Berufslehren 3 Jahre dauern. Die Grösse der Lehrbetriebe, in denen die Lernenden tätig sind, variiert von sehr kleinen Betrieben mit weniger als 10 Angestellten (17% der Lernenden),

eher kleinen mit 10-49 Angestellten (29%), mittelgrossen mit 50-250 Angestellten (22%) bis hin zu grösseren Betrieben mit mehr als 250 Angestellten (31%).

Berufswahl und Lehrstart

Die grosse Mehrheit der Lernenden (80%) hat sich nach einem positiv erlebten Praktikum oder Schnuppern für die aktuelle Lehre entschieden und jeweils etwas mehr als die Hälfte, weil sie sich «schon immer» für diesen Beruf interessiert haben oder weil sie jemanden kennen, der diesen Beruf gelernt hat. Bei jeweils einem Drittel waren es die Eltern, die diesen Beruf empfohlen haben, respektive der Berufswahlunterricht in der Schule, der geholfen hat. 20% absolvieren die aktuelle Lehre, weil sie keine andere Lehrstelle gefunden haben.

Frühere Lehrabbrüche

Rund 9% der Lernenden hatten vor der aktuellen Lehre schon einmal eine Lehre abgebrochen. Der häufigste Grund für den früheren Lehrabbruch war, dass der Beruf nicht gefallen hat, der zweithäufigste Grund war mit 21% das Vorhandensein von psychischen Problemen. Als dritthäufigster Grund wurden Probleme im Lehrbetrieb beschrieben (19%): Besonders häufig wurden hier Probleme mit Berufsbildenden genannt (63%), gefolgt von «man hat mir das Gefühl gegeben, dass ich nichts kann» (57%) und der Grund, sich mit den Arbeitskolleg*innen unwohl gefühlt zu haben (51%). Die Gründe für den Lehrabbruch unterscheiden sich deutlich nach Geschlecht: Bei weiblichen Lernenden waren psychische Probleme der häufigste Grund für den Lehrabbruch, bei männlichen Lernenden, dass der Beruf nicht gepasst hat.

Viel Vorfreude auf die Lehre – und viele Sorgen

Die meisten Lernenden (rund 80%) berichten, dass sie sich sehr oder eher bereit gefühlt haben für die Lehre und dass sie sich aus mehreren Gründen auf die Lehre gefreut haben: Gefreut haben sie sich besonders häufig darauf, Geld zu verdienen (88%), einer interessanten Arbeit nachgehen zu können (83%), Selbständigkeit und Selbstverantwortung zu haben (81%), etwas Sinnvolles zu tun (81%), sich auf einen Beruf zu spezialisieren und darin kompetent zu werden (80%) oder sich stärker auf die Praxis und weniger auf die Theorie zu fokussieren (78%). 18% der Lernenden geben hingegen an, dass sie sich auf nichts Besonders gefreut haben.

Neben der grossen Vorfreude machten sich die Lernenden vor Lehrbeginn aber auch einige Sorgen: am häufigsten wegen möglicher Überforderung bei schulischen Aufgaben (63%), langen Arbeitszeiten und weniger Ferien (63%) und wegen möglicherweise mangelndem Verständnis für ihre Fehler oder persönlichen Schwierigkeiten (60%). Rund die Hälfte der Lernenden befürchten, dass man sie nicht mag oder sie nicht akzeptiert oder dass sie sich in der Lehre nicht durchsetzen können, und jeweils rund ein Drittel hatte Sorgen, dass die Arbeiten im Betrieb zu anspruchsvoll sein könnten oder dass sie wieder in dieselben Konflikte geraten wie während der Schulzeit.

Knapp 70% der Lernenden wurden am ersten Tag der Lehre eng begleitet, in 60% der Fälle fand ein Willkommenstag statt, jeweils 40% wurden mit einem fixen Einführungsprogramm oder einem Anlass mit allen Lernenden begrüsst. Anlässe mit den Eltern oder eine spezielle Startwoche, zum Beispiel ein Lager, gab es in einem Drittel der Fälle. Alle diese Aktivitäten wurden (gross)mehrheitlich als hilfreich erlebt. Zwei Drittel der Lernenden in kleineren Unternehmen (10-50 Personen) geben an, dass sie kein fixes Einführungsprogramm erhalten haben und 30-40% geben an, am ersten Tag nicht eng begleitet worden zu sein. Dass derartige Aktivitäten zum Lehrstart wichtig sind, ist auch angesichts der häufigen Unsicherheiten, welche die Lernenden vor Lehrstart hatten, nachvollziehbar.

Lehre erleben

Die Lehre wird insgesamt von der grossen Mehrheit positiv erlebt: Rund 80% der Lernenden geht es in der Lehre eher gut bis sehr gut, jeweils rund 85% finden es eher bis sehr spannend in der Lehre und sind stolz, in ihrem Lehrbetrieb zu arbeiten. Fast 90% haben das Gefühl, dass sie bei der Arbeit etwas Sinnvolles tun.

Engagierte Beziehungen und ein freundliches Klima

Grossmehrheitlich werden sowohl das Klima im Lehrbetrieb und in der Berufsschule wie auch die Beziehung zu Berufsbildenden und Lehrpersonen als unterstützend wahrgenommen: 80-90% der Lernenden finden, dass ihre Berufsbildenden und Klassenlehrpersonen sie ernst nehmen, klare

Erwartungen äussern, sich Zeit für sie nehmen, vertrauenswürdig sind und sich für sie engagieren. Etwas seltener (jeweils in rund 75% der Fälle) erleben die Lernenden, dass Berufsbildende sich für sie interessieren und sie unterstützen, wenn es ihnen nicht gut geht. Bei den Lehrpersonen erleben sie dies etwas seltener (in rund 60% der Fälle), wobei das Schulsetting nur bedingt mit der Situation im Betrieb vergleichbar ist. Rund 80% erleben im Lehrbetrieb und in der Berufsschule ein Klima von Respekt, Freundlichkeit, vorgelebter Disziplin, Förderung, Team- und Klassenzusammenhalt und Kommunikation auf Augenhöhe. Die Aussage, dass «Probleme offen angesprochen werden» erhielt die tiefste Zustimmung: Im Lehrbetrieb wird das von 74% der Lernenden bejaht, in der Berufsschule von rund 60%. Während demnach viele wichtige Aspekte von Klima und Beziehung sehr positiv erlebt werden, ist dies durchgehend etwas weniger der Fall, wenn es um das Befinden der Lernenden geht oder um das Ansprechen und Unterstützen bei Problemen.

Starkes persönliches Wachstum

Die Lernenden wurden auch gefragt, ob und in welcher Hinsicht sie sich seit Lehrbeginn verändert hätten. Die Auswertung der Antworten zeigt eine sehr deutliche persönliche Entwicklung: Rund 90% der Lernenden sind verantwortungsbewusster und erleben, dass sie immer kompetenter werden. Sie sind stolz darauf, ihren Beruf zu lernen. Rund 80% trauen sich immer mehr zu, können leichter mit anderen im Kontakt sein, sind fleissiger und neugieriger als vor der Lehre, können eigene Fehler besser zugeben und haben am Abend das Gefühl, etwas geleistet und gelernt zu haben. Zwei Drittel berichten, dass sie weniger Absenzen haben als in der Schulzeit. Fast die Hälfte berichtet, sie sei am Morgen motivierter aufzustehen. Im Schnitt geben die Lernenden seit Lehrbeginn 12 von 15 möglichen persönlichen Fortschritten an. Diese Resultate zeigen, dass die grosse Mehrheit der Lernenden seit Lehrbeginn ein deutliches und auch vielfältiges persönliches Wachstum erlebt: Nicht nur in den Kompetenzen, sondern auch im Selbstvertrauen, in der Sozialkompetenz, in der Selbstreflexion, hinsichtlich Fleiss, Ehrgeiz, Motivation, Durchhaltevermögen, Neugier, Interesse und Berufsstolz. Die Entwicklungsfähigkeit in all diesen Bereichen sowie das oben erwähnte mehrheitliche Erleben von Sinnhaftigkeit der Tätigkeit sind wesentliche Aspekte von psychischer Gesundheit, und insofern zeigen die meisten Lernenden eine gute «psychische Gesundheit». Diese Entwicklungen werden offenbar durch die meist positiv erlebten Bedingungen in der Lehre (gute Atmosphäre und unterstützende Beziehungen in Berufsschule und Lehrbetrieb) auch unterstützt.

Gedanken, die Lehre abubrechen

Gleichzeitig überlegen sich viele Lernende, die Lehre abubrechen: Ein Viertel der Lernenden hat schon mehrmals in Erwägung gezogen, die Lehre abubrechen. Ein weiteres Viertel hat bereits einmal darüber nachgedacht. Im Moment der Befragung erwägen 22% einen Abbruch. In sehr kleinen Betrieben überlegen Lernende am häufigsten, die Lehre abubrechen. Am Ende der Lehre sind die Gedanken an den Lehrabbruch seltener als zu Beginn der Lehre. Je stärker die Unterstützung im Lehrbetrieb durch den/die Berufsbildner*in erlebt wird, desto seltener denken Lernende daran, die Lehre abubrechen. Weitergehende Analysen zeigen, dass der Berufsstolz der wichtigste protektive Faktor ist, dass es *nicht* zu Abbruchgedanken kommt und dass das Vorhandensein von psychischen Problemen in der Lehre der wichtigste Risikofaktor ist. Dies passt zum Resultat, dass psychische Probleme sowie Probleme im Lehrbetrieb (mit Berufsbildner*in oder im Team) zu den wichtigsten Gründen gehörten, warum 9% der Lernenden zuvor schon eine Lehre abgebrochen hatten.

Gute Resilienz und wachsende Selbstwirksamkeit

Der häufigste Grund, warum die Lernenden ihre Lehre trotz dieser Überlegungen nicht abgebrochen haben, ist der starke Wille, nicht aufzugeben, der mit 80 % an erster Stelle steht. An zweiter Stelle steht das Vertrauen, das andere in sie setzen, gefolgt von dem Wunsch ihrer Eltern, dass sie die Lehre fortsetzen. Dieses «nicht aufgeben wollen» trotz Schwierigkeiten in der Lehre ist zunächst einmal (man kann auch zu lange durchhalten) ein deutlicher Hinweis auf eine ausgeprägte Resilienz der Lernenden. Dazu passt, dass beinahe 90% der Meinung sind, dass sie mit den Herausforderungen der Lehre ziemlich bis sehr gut umgehen können. Ebenso zeigen drei Viertel der Lernenden eine mittlere bis hohe «Selbstwirksamkeit», also die Erwartung, Herausforderungen gut lösen zu können. Das Erleben von Selbstwirksamkeit steigt zudem über die Lehrjahre hinweg an.

Weiterempfehlung des Lehrbetriebes

Die Lernenden wurden gefragt, ob sie ihren Lehrbetrieb weiterempfehlen würden (ja; teilweise; nein) und anschliessend gebeten, die Gründe dafür frei zu beschreiben. Von den mehr als 32'000 der Freitextantworten konnten in einem mehrstufigen Verfahren mit KI-Unterstützung (ohne Internetanbindung) rund 24'300 ausgewertet werden (Texte wie «Alles gut» waren nicht zuordnungsbar):

56% der Lernenden würden ihren Lehrbetrieb ohne Einschränkungen weiterempfehlen. Meistgenannte Gründe sind: Unterstützendes Team (48%), angenehme Arbeitsatmosphäre (25%), qualitativ guter Ausbildungsort (17%), abwechslungsreiche Aufgaben (13%) und unterstützende Berufsbildende (10%), spannender Beruf (10%), familiäre Atmosphäre (9%). Selten (von jeweils weniger als 1.5% der Lernenden) wurden Gründe genannt wie guter Lohn, gute Arbeitszeiten, kleiner Betrieb oder Lohnnebenleistungen (Übernahme von Fahrtkosten, Kosten für Arbeitskleidung etc.). Dies bestätigt die obigen Resultate zur sehr grossen Bedeutung der Beziehungen zu Arbeitsteam und Berufsbildenden sowie des Betriebsklimas.

33% der Lernenden würden ihren Lehrbetrieb hingegen nur bedingt und 11% würden ihn nicht weiterempfehlen. Gründe für fehlende/bedingte Weiterempfehlung: zu hohe Erwartungen/Leistungsanforderungen (30%), unfreundliche, aggressive oder unfaire Mitarbeitende (16%), viel Kritik/wenig Lob/fehlende Wertschätzung (16%), schlechte Anleitung (14%), impulsiver/launischer Chef (12%), ausgenutzt werden (11%) etc. Neben den zu hohen Leistungsanforderungen spielt demnach auch hier der zwischenmenschliche Umgang (Arbeitsteam, Vorgesetzte, Wertschätzung) eine wichtige Rolle.

Psychische Probleme und Symptome

Psychische Probleme, Belastungen und Symptome wurden mit mehreren Fragen erhoben, teilweise mit validierten Fragekonstrukten und Screeningfragen, wie sie in der Schweizerischen Gesundheitsbefragung (2022) oder in der Omnibus-Befragung des Schweizerischen Gesundheitsobservatoriums von 2022 verwendet wurden (Peter et al., 2023).

Psychische Belastungen und Symptome sind häufig

Auf die sehr offene Frage «*Hattest du während der Lehre psychische Probleme, z.B. negative Gefühle oder Gedanken, Belastungen oder auch psychische Krankheiten oder Krisen?*») geben insgesamt 61% der Lernenden an, dass sie während der Lehre schon einmal (rund ein Viertel) oder schon mehrmals (rund ein Drittel) psychische Probleme hatten. So breit diese Frage gestellt war – von negativen Gefühlen bis hin zu psychischen Krankheiten – so falsch wäre es, die Angaben nicht ernst zu nehmen. Lernende, die ausnahmsweise mal einen schlechten Tag hatten, geben bei dieser Frage nicht an, «psychische Probleme» gehabt zu haben. Zudem berichten 60% der Betroffenen, dass ihre Probleme durch die Lehre ausgelöst oder verstärkt wurden/werden. Das heisst, dass Umstände oder Vorkommnisse in der Lehre den Lernenden auch nahegehen können.

Auf der anderen Seite sollten diese Probleme auch nicht generell dramatisiert werden. Auswertungen zeigen, dass es sich bei diesen Problemen um sehr unterschiedliche Schweregrade handelt. Das können Probleme sein, die sich nicht oder kaum negativ ausgewirkt haben, bis hin zu solchen, die sich negativ auf die Lehre ausgewirkt haben. Die Hälfte dieser betroffenen Lernenden gibt an, dass die Probleme sie in der Lehre eingeschränkt haben. Das sind rund 30% aller befragten Lernenden.

Die zusätzlich verwendeten validierten Screening-Fragen zeigen ebenfalls recht hohe Werte (sie erlauben jedoch keine klinische Diagnose): Rund 40% der Lernenden geben relativ häufige Depressionssymptome an und ein Viertel berichtet über mittelschwere bis schwere Symptome einer generalisierten Angststörung. Jeweils rund ein Fünftel bis ein Drittel der Lernenden geben Symptome von Zwangsstörungen, sozialen Ängsten, Panikattacken, ADHS oder Essstörungen an. Schliesslich berichten Lernende jedoch vergleichsweise selten (in 7% der Fälle), in den letzten 7 Tagen ein oder mehrere Medikamente genommen zu haben, damit es ihnen psychisch besser geht. 5% nehmen beispielsweise Schlafmittel und 7% ein Medikament zur Steigerung der Aufmerksamkeit/zum Wachsein.

Psychische Probleme weder bagatellisieren noch dramatisieren

Dass rund 60% der Lernenden von psychischen Problemen berichten, deckt sich mit der Wahrnehmung der Berufsbildenden (Schmocker et al., 2022): Berufsbildende nehmen bei 60% ihrer Lernenden psychische Probleme wahr (ebenso offen definiert). Die grosse Häufigkeit wahrgenommener psychischer Probleme in diesen Erhebungen zeigt wohl auch die gegenüber früher verstärkte Sensibilisierung und eine gewisse Enttabuisierung in Bezug auf Themen der psychischen Gesundheit. Die gedankliche Herausforderung liegt bei diesen Resultaten darin, dass man das Erleben der Lernenden zu psychischen Problemen ernstnimmt und sich gleichzeitig bewusst ist, dass die Mehrheit dieser Lernenden Zufriedenheit, Interesse, Berufsstolz, Sinnerleben, Resilienz und persönliches Wachstum in der Lehre erlebt. Die Idee, psychische Belastungen würden positive Erfahrungen a priori ausschliessen, ist falsch - genauso wie die Abwesenheit von psychischen Problemen auch nicht grundsätzlich zu einem positiven Erleben der Lehre führt. Dennoch lässt sich eine Gruppe von Lernenden ausmachen – rund 20-30% aller Lernenden – welche relevante Belastungen ausweisen.

Unterstützung bei psychischen Problemen

Die meisten Lernenden finden bei psychischen Problemen Unterstützung im Freundeskreis und in der Familie. Bei 78% fand wegen der Probleme weder ein Gespräch im Lehrbetrieb noch in der Berufsfachschule statt. Gespräche mit der Lehraufsicht/dem Berufsbildungsamt kamen in 8% der Fälle vor.

68% der Lernenden teilen ihre Probleme den Verantwortlichen in der Lehre nicht mit. Die Gründe, warum sie dies nicht tun: 36% wollen es «alleine schaffen», 26% der Lernenden wissen nicht, wie man über «solche Dinge» spricht oder ob es schon «schlimm genug» ist, 23% glauben, man würde sie nicht verstehen und je rund 20% vertrauen den Verantwortlichen nicht, schämen sich oder wollen niemanden mit ihren Problemen belasten.

Hinsichtlich Inanspruchnahme professioneller Unterstützung zeigt sich, dass lediglich 2% der Lernenden wegen ihrer psychischen Probleme ein Beratungsangebot der Berufsfachschule oder des Lehrbetriebs nutzen. 65% nehmen keine Beratung oder Behandlung in Anspruch. Rund 27% begeben sich in hausärztliche, psychiatrische oder psychologisch-psychotherapeutische Beratung oder Behandlung. Männliche Lernende suchen sich seltener Hilfe und sprechen seltener mit jemandem über die Schwierigkeiten als weibliche. Auffallend ist, dass die ärztlich-psychotherapeutischen Behandlungen den Lernenden häufiger persönlich helfen (in rund 50% der Fälle), aber seltener positive Effekte auf die Situation in der Lehre haben (in 34% der Fälle).

Bei einem Angebot sind den Lernenden grundsätzlich folgende Punkte besonders wichtig: kostenloses Angebot (51%) sowie die Garantie, dass Informationen nicht weitererzählt werden (49%) und die Anonymität gewährleistet ist (41%).

Dass insgesamt zwei Drittel bis drei Viertel der Lernenden mit psychischen Problemen in der Lehre gar keine respektive keine ärztlich-psychologische Unterstützung in Anspruch nehmen, mag in vielen Fällen adäquat sein und grundsätzlich eine gesunde Haltung spiegeln – man will es allein schaffen. Aber auch bei psychischen Problemen mit deutlichen Auswirkungen auf die Lehre sucht ein Drittel der Lernenden keine professionelle Unterstützung. Dass Behandlung und Psychotherapie aus Sicht der Lernenden zudem häufiger positive persönliche und seltener positive Auswirkungen auf die Lehre haben, weist darauf hin, dass Behandlungen oft separiert ablaufen und wenn, dann nur indirekt den Lehrverlauf beeinflussen.

Eine Matrix der psychischen Gesundheit

Auswertungen zeigen zwar, dass psychische Belastungen mit dem Ausmass des persönlichen Wachstums in der Lehre negativ korrelieren. Allerdings ist diese Korrelation nur mässig stark. Dies legt nahe, dass «psychische Gesundheit» mindestens zwei Dimensionen hat: psychische Belastung und persönliches Wachstum.

Die Kreuzung dieser zwei Dimensionen (psychisch wenig bis stark belastet sowie geringes bis starkes persönliches Wachstum in der Lehre) ergibt eine Matrix mit 4 Feldern:

1. Weniger belastete Lernende mit stärkerem persönlichem Wachstum in der Lehre (53%)
2. Weniger belastete Lernende mit weniger persönlichem Wachstum in der Lehre (16%)
3. Höher belastete Lernende mit stärkerem persönlichem Wachstum in der Lehre (17%)
4. Höher belastete Lernende mit weniger persönlichem Wachstum in der Lehre (15%)

Es gibt demnach zwei etwa gleich grosse Gruppen von Lernenden, wo geringe psychische Belastung und Fortschritte in der Lehre nicht korrelieren: weniger belastete Lernende, die weniger Fortschritte machen (16%) und stärker belastete Lernende, die stärkere persönliche Fortschritte machen (17%).

Die grösste Gruppe (53%) besteht demnach aus Lernenden mit einer guten psychischen Gesundheit mit relativ wenigen Belastungen und starkem persönlichen Wachstum. Daneben steht die Gruppe mit Belastungen, die aber auch ein starkes persönliches Wachstum in der Lehre erlebt. Besondere Aufmerksamkeit sollten die Akteure der Berufsbildung und die Zuständigen in der Lehre aber auch den beiden anderen Gruppen schenken, die in der Lehre wenig persönliches Wachstum erleben – ob mit oder ohne psychische Belastungen.

Psychische Probleme beginnen früh

Psychische Probleme werden oft nicht in der Lehre zum ersten Mal erlebt: Rund 42% geben an, dass sie bereits vor Ausbildungsbeginn «psychische Probleme» hatten, mit Beginn meist in der Sekundarschule, aber häufig auch schon früher, teils im Vorschulalter. Dies reflektiert recht gut die epidemiologische Forschung, die zeigt, dass 50% aller psychischen Störungen schon vor dem 15. Altersjahr beginnen.

Vergleicht man Lernende mit früheren Problemen und solche mit Problemen während der Lehre, ergeben sich 4 Gruppen: 32% hatten weder vor noch während der Lehre psychische Probleme, 34% hatten sowohl vor wie auch während der Lehre Probleme. 26% waren vor der Lehre mit keinen psychischen Problemen konfrontiert aber während der Lehre und umgekehrt zeigten sich bei 8% vor der Lehre Probleme aber während der Lehre keine.

Die Auswertungen machen deutlich, dass psychische Probleme vor der Lehre sehr eng mit dem Auftreten von psychischen Problemen während der Lehre zusammenhängen: frühere psychische Probleme sagen das Auftreten von psychischen Problemen während der Lehre am besten voraus.

Schulische Biografie

Eine Mehrheit der Befragten hat sich in der obligatorischen Schulzeit gut integriert gefühlt. Trotzdem wird auch über Leistungsprobleme, Mobbing Erfahrungen und körperliche Auseinandersetzungen berichtet: rund 30% geben an, dass sie in der Schulzeit Leistungsprobleme hatten. Eine Mehrheit der Befragten hat sich gut in der Klasse integriert gefühlt (80%) während jeweils rund ein Viertel von körperlichen Auseinandersetzungen mit anderen und Mobbing Erfahrungen berichtet. Über die Hälfte (53%) der Lernenden gibt an, dass sie den Schulstoff nicht interessant gefunden haben, trotzdem berichtet die Mehrheit, dass sie viel gelernt (59%) und Hausaufgaben gemacht haben (69%). Bei rund 30% der Lernenden kam es in der Schule wegen Problemen zu Gesprächen mit Eltern und der Schulleitung. Jeweils etwa 10-12% waren in einem Time-out, wurden heilpädagogisch betreut, mussten wegen Problemen die Klasse oder die Schule wechseln oder wegen ungenügender Leistungen repetieren.

Dabei werden deutliche Geschlechtsunterschiede ersichtlich: So gibt beispielsweise ein Drittel der männlichen Lernenden an, im Unterricht gestört zu haben oder körperliche Auseinandersetzungen gehabt zu haben, jeweils doppelt so häufig wie bei den weiblichen Lernenden. Weibliche Lernende geben hingegen häufiger an (jeweils um rund 10 Prozentpunkte), viel gelernt zu haben (63.8%), im Unterricht konzentriert gewesen zu sein (67%) oder anderen geholfen zu haben (66%).

Familiäre Biografie

In einem zusätzlichen Fragemodul wurden zudem einer Zufallsstichprobe Fragen zur Beziehung zu den Eltern sowie zum familiären Klima vor Lehrbeginn erfragt. Hierbei geben jeweils rund 90% der Befragten an, dass sie sicher oder behütet aufgewachsen sind oder die Beziehung zu ihren Eltern als liebevoll und unterstützend wahrgenommen haben. Auch äussern 86%, dass sie von ihren Eltern gefördert wurden. Dennoch berichten rund 15% der Lernenden, dass sie mit ihren Eltern eher nicht über ihre Probleme sprechen konnten und rund 30% geben an, dass ihre Eltern nicht oder kaum wussten, wie es ihnen geht. Knapp 20% der Lernenden beschreiben die Stimmung zuhause als nicht entspannt.

Die spezifische Frage nach Belastungen in der Familie vor Lehrbeginn macht ersichtlich, dass eine Mehrheit über keine regelmässigen Belastungen berichtet. Dennoch beschreibt rund ein

Drittel der Lernenden, dass ihre Eltern viel Leistungsdruck gemacht haben, dass sie Angst vor den Reaktionen eines Elternteils hatten, dass die Eltern in Bezug auf die Kinder übermässig vorsichtig oder ängstlich sind. Jeweils rund 20% waren sehr auf sich allein gestellt oder durften sehr Vieles nicht tun. Gleich viele Befragte erlebten eine sehr strenge Erziehung mit harten Strafen. Jeweils rund 10% mussten sich viel um ihre Eltern kümmern, oder um ihre Geschwister, weil die Eltern keine Zeit hatten. Bei 15% der Lernenden wird mindestens ein Elternteil durch die soziale Sicherheit (RAV, IV, Sozialhilfe) unterstützt. Bei 30% der Lernenden haben sich die Eltern getrennt. Von diesen geben rund zwei Drittel an, dass die Trennung konfliktbehaftet war.

Vergleicht man die 85-90% der Lernenden, die ein behütetes, sicheres und förderndes Aufwachsen berichten mit der Häufigkeit, mit der sie auch gewisse Belastungen erlebt haben, zeigt sich wiederum, dass sich eine gute Beziehung zu den Eltern und das Vorkommen von familiären Belastungen nicht ausschliessen.

Typologie der Lernenden

Die Identifikation unterschiedlicher Typen von Lernenden ist praktisch relevant, weil sich dadurch Gruppen mit unterschiedlichem Bedarf nach Förderung oder Unterstützung beschreiben lassen. Für die Berechnung der Typologie wurden ausschliesslich Merkmale verwendet, welche die Situation der Lernenden vor der Lehre beschreiben (familiäre Unterstützung, familiäre Belastungen, früherer Lehrabbruch, Freude und Sorgen im Hinblick auf Lehre, soziale Unterstützung/Freunde, keine andere Lehrstelle gefunden, Niveau Schulabschluss, Geschlecht).

Statistisch lassen sich die Lernenden am besten in einer Typologie mit 6 Gruppen zusammenfassen:

Typ 1 (15.8%) «Frühere Lehre abgebrochen»: Diese Gruppe umfasst fast immer männliche Lernende, die relativ häufig einen tieferen Sekundarschulabschluss aufweisen, oft eine Klasse repetieren mussten und am häufigsten von allen Typen schon einmal eine Lehre begonnen und abgebrochen haben (rund 28%). Körperliche Auseinandersetzungen in der Schulzeit sind nicht selten. In 56% der Fälle bestanden schon vor Lehrbeginn psychische Probleme. Hinsichtlich familiärer Belastungen respektive geringer familiärer Unterstützung befindet sich dieser Typ im Mittelfeld. Rund 85% dieser Lernenden haben sich auf die aktuelle Lehre gefreut, lediglich bei 11% war diese eine Notlösung, da keine andere Lehrstelle gefunden wurde. Diese Gruppe macht etwa zur Hälfte viele persönliche Fortschritte in der Lehre.

Typ 2 (10.2%) «Multiple Belastungen»: Diese Gruppe umfasst eher weibliche Lernende mit höchstem Ausmass an Belastungen aller Typen: fast 40% dieser Lernenden haben die aktuelle Lehre gestartet, weil sie keine andere Lehrstelle gefunden haben und 29% haben sich auch nicht auf diese Lehre gefreut (71% hingegen schon). Sie erleben häufig keine soziale Unterstützung, haben also keine private Vertrauensperson. 90% hatten schon vor der Lehre psychische Probleme. Rund 30% berichten über höhere Belastungen in der Familie und mehr als 90% über eine geringere Unterstützung durch die Familie. In der Sekundarschule weisen sie ein eher ein tiefes Schulniveau mit Leistungsproblemen und Klassenrepetition auf, sowie auch körperliche Auseinandersetzungen und Gespräche mit Eltern und Schulleitung. Häufig haben diese Lernenden respektive ihre Eltern einen Migrationshintergrund. Diese Lernenden haben sich fast immer Sorgen gemacht hinsichtlich der aktuellen Lehre – vor allem, dass man sie nicht mögen und akzeptieren würde und dass es wieder zu Konflikten kommt. Diese Gruppe macht etwa zur Hälfte viele persönliche Fortschritte in der Lehre.

Typ 3 (8.4%): «Keine Vorfreude auf die Lehre»: Der dritte Typ fällt vor allem dadurch auf, dass die aktuelle Lehre eine Notlösung war (über 90%). Entsprechend haben sich diese Lernenden auch in mehr als drei Viertel der Fälle weniger auf die Lehre gefreut. Sorgen im Hinblick auf die aktuelle Lehre waren häufig (rund 78%). Auch diese Lernenden haben überdurchschnittlich häufig schon zuvor eine andere Lehre begonnen und abgebrochen (14%). Es handelt sich überwiegend um männliche Lernende mit eher tieferem Schulbildungsniveau. Sie waren zwar gut in die Klasse integriert, doch es kam auch zu körperlichen Auseinandersetzungen. Psychische Probleme in der Sekundarschule waren leicht überdurchschnittlich häufig. Häufig haben diese Lernenden oder ihre Eltern einen Migrationshintergrund. Vergleichsweise häufig ist auch ein Elternteil arbeitslos. Ihre häufigen Sorgen im Vorfeld der aktuellen Lehre betreffen vor allem die langen Arbeitszeiten und dass man kein Verständnis für ihre Probleme haben könnte. Diese Gruppe macht eher wenig persönliche Fortschritte in der Lehre.

Typ 4 (18.9%) «Leistungsfähig, aber sozial isoliert»: Der vierte Typ ist mit gegen 20% häufig und betrifft ausschliesslich weibliche Lernende. Sie sind zwar fast immer in ihrer gewünschten Lehrstelle und haben sich auf die Lehre gefreut, aber sind ziemlich belastet: alle Lernenden dieses Typs sind familiär höher belastet und sozial isoliert, haben also keine Vertrauenspersonen. Rund drei Viertel haben sich im Hinblick auf die aktuelle Lehre Sorgen gemacht. Sie bringen oft eine höhere Sekundarschulbildung mit. Fast alle (rund 90%) waren schon vor der Lehre psychischen Problemen ausgesetzt. Diese Lernenden haben die Sekundarschule oft im höchsten Niveau absolviert und gute Leistungen erbracht. Allerdings kam es vergleichsweise häufig zu Mobbing und einem Klassenwechsel. Ihre Sorgen vor der Lehre waren vor allem, dass man sie nicht mögen würde und dass es schulisch zu anspruchsvoll sein könnte – obwohl sie schulisch in der Sekundarschule auf dem höchsten Niveau gute Leistungen gezeigt hatten. Diese Gruppe macht meistens viele persönliche Fortschritte in der Lehre.

Typ 5 (22.2%) «Integriert, begabt, ängstlich»: Diese Gruppe zeigt eine durchschnittliche Geschlechterverteilung. Die grosse Mehrheit befindet sich aktuell in der gewünschten Lehre und hat sich darauf gefreut. Nahezu alle Lernenden dieses Typs sind sozial gut integriert (Vertrauenspersonen), psychische Probleme vor der Lehre kamen sehr selten vor. Belastungen in der Familie gab es fast nie, vielmehr fühlen sich fast alle von der Familie gut unterstützt. Frühere Lehrabbrüche kommen nicht vor. Die einzige Auffälligkeit liegt darin, dass sich alle diese Lernenden viele Sorgen gemacht haben, ob im Hinblick auf die aktuelle Lehre die schulischen Anforderungen, die soziale Integration und die langen Arbeitszeiten bewältigt werden können. Diese Gruppe macht fast immer viele persönliche Fortschritte in der Lehre.

Typ 6 (24.1%) «Kaum belastet und erfolgreich»: Dieser zu 80% am häufigsten vertretene Typ betrifft männliche Lernende. Sie fallen durch die fast durchgehende Absenz von Belastungen auf: sie haben Freunde, hatten nie psychische Probleme vor der Lehre, sind familiär kaum belastet und erfahren viel familiäre Unterstützung, machten sich nie Sorgen wegen der Lehre, haben praktisch nie zuvor eine Lehre abgebrochen, haben die Sekundarschule mehrheitlich auf höherem Niveau absolviert und waren sozial gut in die Klasse integriert. Aktuell machen sie vergleichsweise häufig eine EFZ-Lehre mit Berufsmaturität. Diese Gruppe macht fast immer viele persönliche Fortschritte in der Lehre.

Einflussfaktoren auf psychische Probleme, Wachstum und Lehrerfolg

Schliesslich wurde analysiert, welche Faktoren mit dem Outcome in der Lehre zusammenhängen. Dabei wurden 3 Arten von Outcomes untersucht: Psychische Probleme in der Lehre, persönliches Wachstum und Leistung.

Einflussfaktoren auf psychische Probleme in der Lehre:

Der Lernenden-Typ (und damit die Vorgeschichte und frühere psychische Probleme) beeinflusst besonders stark, ob in der Lehre psychische Probleme erlebt werden. Als weniger starker, aber auch wichtiger Faktor, sind die Selbstwirksamkeit der Lernenden und die Unterstützung durch Berufsbildende, ein positives Betriebsklima und das positive Erleben der Lehre (Stolz, Interesse, Sinn). Die Lehrbedingungen haben aber bei Lernenden mit sehr ungünstigen Startbedingungen vergleichsweise wenig Einfluss auf die psychische Problematik. Bei weniger vorbelasteten Lernenden können durch positive Bedingungen (Unterstützung und positives Klima) psychische Probleme gemildert respektive bei fehlenden günstigen Bedingungen verschärft werden. Die statistischen Effekte sind gross.

Einflussfaktoren auf persönliches Wachstum in der Lehre:

Nimmt man als Outcome nicht das Vorhandensein von psychischen Problemen in der Lehre, sondern das Ausmass an persönlichem Wachstum und Entwicklung seit Lehrbeginn, so erweisen sich die folgenden Faktoren als besonders wichtig: Einstellung und Verhalten der Lernenden selbst (Selbstwirksamkeit), ein positives Klima im Lehrbetrieb und in der Berufsschule, eine gute Unterstützung durch die Berufsbildenden und die Vorgeschichte (Belastungen vor der Lehre). Hier spielen frühere oder aktuelle psychische Probleme eine untergeordnete Rolle. Die statistischen Effekte sind sehr gross.

Einflussfaktoren auf Leistung und Kompetenzen in der Lehre:

Nimmt man als Outcome schliesslich die Leistung, respektive die (selbsteingeschätzten) fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen der Lernenden, so sind die folgenden Faktoren besonders wichtig: wiederum die Selbstwirksamkeit der Lernenden, dann auch die Unterstützung durch die Klassenlehrperson, ein positives Klima an der Berufsschule und im Lehrbetrieb und die Unterstützung durch die Berufsbildenden. Auch hier spielen frühere oder aktuelle psychische Probleme eine untergeordnete Rolle. Die statistischen Effekte sind sehr gross.

Berufsbildung als Chance:

Die Berufsbildung in ihrem gesamten Setting stellt für Lernende generell, besonders jedoch auch für solche, die Belastungen in der Biografie mitbringen, eine grosse Chance zur Entwicklung unter entsprechenden Bedingungen: Lernende, die in der Lehre viel Unterstützung durch Berufsbildende und Lehrpersonen erleben und in Betrieb und Schule ein positives Klima wahrnehmen, haben seltener psychische Probleme, machen mehr Fortschritte und bringen bessere Leistung. Die statistischen Effekte für diese Zusammenhänge sind sehr stark.

Bei schwer oder mehrfach (psychisch, familiär, sozial) belasteten Lernenden ist der Effekt allerdings geringer. Es wäre auch unrealistisch zu erwarten, dass die Lehre hier zu einer 'Gesundung' führt. Insgesamt kann man aber von zwei Gruppen von Lernenden ausgehen, die noch stärkerer Aufmerksamkeit bedürfen:

1. Lernende mit schon frühen und auch aktuellen relevanten psychischen Problemen und weniger persönlicher Entwicklung in der Lehre (15% der Lernenden) sowie
2. Lernende mit zwar geringen psychischen Problemen, die oft keine andere Lehrstelle gefunden haben, und ebenfalls weniger persönlicher Entwicklung in der Lehre (16% der Lernenden).

Handlungsperspektiven

Die Ergebnisse der Befragung der Lernenden zeigen insgesamt ein sehr positives Bild der Berufsbildung. Für sehr viele Lernende ist die Lehre eine Chance, zu wachsen, ihren eigenen Weg zu finden und ihre Identität zu festigen, sich fachlich wie auch sozial als kompetent zu fühlen, neugieriger zu werden, Stolz zu empfinden, ihren Beitrag als sinnhaft und sich als Person zugehörig zu erleben. Gleichzeitig geben die Resultate der Untersuchung auch Hinweise auf spezifische Bedarfsbereiche, in denen noch Potential besteht, um den Outcome der Berufslehre zu verbessern. Im Folgenden werden diese skizziert. Auf die Formulierung ganz konkreter Massnahmen wird verzichtet, da diese nicht fundiert wären – und auch nicht Aufgabe der Forschenden sind. Stattdessen werden Handlungsfelder hergeleitet.

Es braucht ein ganzheitlicheres Verständnis von psychischer Gesundheit

Ein zentrales Ergebnis dieser Befragung liegt in der häufigen Gleichzeitigkeit von negativ erlebten psychischen Belastungen und positiv erlebtem persönlichen Wachstum durch die Lehre (Verantwortungsübernahme, Kompetenz, Sozialkompetenz, Berufsstolz, Sinnhaftigkeit, Fleiss, Ehrgeiz, Interesse, Motivation, Ausdauer etc.). Persönliche Entwicklungsfähigkeit, Sinnhaftigkeit, Motivation und Berufsstolz sind genauso Elemente der «psychischen Gesundheit» wie es das Wohlbefinden respektive psychische Belastungen sind. Die Resultate der Befragungen der Lernenden zeigen, dass psychische Probleme auch zu einem psychisch gesunden Leben gehören und sie zeigen auf, welchen erheblichen positiven Einfluss Ausbildung und Arbeit auf die psychische Gesundheit haben können. Mit Ausnahme von vergleichsweise seltenen sehr schweren psychischen Erkrankungen scheint es, dass diese positiven Ausbildungserfahrungen stärker zur psychischen Gesundheit beitragen als nur das Fehlen von Belastungen oder Symptomen. Entsprechend kann der gesundheitsfördernde Nutzen von guter Arbeits- und Schumatmosphäre sowie förderlichen Beziehungen mit Berufsbildenden, Arbeitsteams und Lehrpersonen gar nicht als wichtig genug angesehen werden.

Stärkung betrieblicher Massnahmen

Die zunehmende Fokussierung von psychiatrischen Symptomen und Diagnosen kann problematisch sein, wenn dadurch beispielsweise Lösungen nur im Ausbau von Therapieplätzen gesehen werden. Erschwert wird dies, wenn in den Behandlungen eine einseitige Entlastungsperspektive herrscht und Jugendliche zu rasch oder zu lange krankgeschrieben werden, weil Ausbildung und

Arbeit in der Therapie immer noch eher als Belastung angesehen wird – und damit letztlich die Resilienz der Jugendlichen geschwächt wird (da z.B. weniger Möglichkeiten bestehen, Selbstwirksamkeit zu erleben). Hier sollte differenzierter diskutiert werden, ob man nicht auch mehr in die Berufsbildung und in betriebliche Massnahmen investieren sollte und nicht nur in Behandlungs- und Beratungsangebote mit teils geringem Bezug zur Ausbildung.

Mentale Gesundheit gehört dazu: Lernende frühzeitig sensibilisieren und stärken

Die Beobachtung, dass viele Lernende psychische Belastungen nicht mit Ansprechpersonen im Lehrbetrieb oder in der Berufsfachschule thematisieren, weist auf einen erheblichen Handlungsbedarf hin. Die Gründe für dieses Schweigen sind vielfältig: Manche Lernende möchten Probleme eigenständig bewältigen, andere sind unsicher, ob ihre Belastung bereits „schlimm genug“ ist oder wissen nicht, wie sie über psychische Themen sprechen sollen. Schamgefühle spielen ebenfalls eine Rolle. Vor diesem Hintergrund erscheint es zentral, psychische Gesundheit als festen Bestandteil der Berufsbildung zu verankern. Berufsfachschulen bieten sich dabei als geeigneter Ort an, da hier alle Lernenden systematisch erreicht werden können. Analog zur Thematisierung körperlicher Gesundheit sollte auch die psychische Gesundheit kontinuierlich behandelt werden – nicht als einmaliges Workshop-Angebot, sondern im Sinne eines längerfristigen, integrierten Bildungsauftrags. Langfristiges Ziel ist es, den Umgang mit psychischer Gesundheit zu enttabuisieren und die Handlungskompetenz der Lernenden in diesem Bereich zu stärken.

Bewusstere Unterstützung von demotiviert wirkenden Lernenden

Eine weitere Konsequenz des einseitigen Gesundheitsverständnisses ist, dass in der Lehre ein Teil der Lernenden mit Unterstützungsbedarf wahrscheinlich zu wenig (oder eher negative) Beachtung erhält: nämlich diejenigen Lernenden, welche zwar kaum psychische Belastungen berichten, aber auch kaum persönliche Fortschritte in der Lehre machen. Hierbei handelt es sich also um Lernende, die mit dem Beruf unzufrieden und weniger motiviert sind, kaum Berufsstolz haben, keinen Kompetenzzuwachs erleben und wenig Sinnhaftigkeit. Auch wenn sie symptomfrei sind, geht es diesen Lernenden oft nicht gut. Hinzu kommen diejenigen Lernenden, die an der Lehre auch kaum wachsen und zudem noch psychisch belastet sind. Für beide Gruppen (zusammen rund 30% der Lernenden) wäre zu überlegen, wie man diese noch früher und stärker für die Lehre begeistern könnte. Der Beziehungsaufbau und die Atmosphäre in Berufsschule und Betrieb sowie die Ausbildungsqualität können hier als entscheidend angesehen werden. Die Berufsbildenden und Lehrpersonen sollten offen und unterstützend sein gegenüber psychischen Problemen bei Lernenden, sich in ihrem Handeln aber auch auf die Ausbildung und das Ermöglichen der gesundheitsfördernden Erfahrungen (Stolz, Kompetenz, Sinnhaftigkeit etc.) konzentrieren.

Viel Engagement für die Lernenden – aber psychische Probleme sollten besser abgeholt werden

Psychische Probleme und Belastungen kommen bei Lernenden trotz gleichzeitig meist positiven Erfahrungen sehr häufig vor, sind eigentlich der 'Normalfall'. Man sollte diese weder dramatisieren noch bagatellisieren, Probleme sind normal, gerade in jungem Alter. Aber auch solche 'normalen' Probleme sollten ernst genommen werden. Zudem kann man bei 20-30% aller Lernenden von relevanten psychischen Problemen oder Belastungen ausgehen. Die Lernenden zeigen sich bei allgemein sehr grosser Zufriedenheit mit der Lehre weniger damit zufrieden, was das Interesse der betrieblichen und schulischen Ansprechpersonen an ihren Problemen angeht: jeweils rund ein Viertel der Lernenden erleben wenig bis kein Interesse daran, wie es ihnen geht und keine Unterstützung, wenn es ihnen nicht gut geht. Entsprechend teilen lediglich 15% der Lernenden beispielsweise ihre Lehrabbruchgedanken mit den Ausbildungsverantwortlichen (Berufsschule, Lehrbetrieb). Gleichzeitig ist die Erfahrung, dass «man an sie geglaubt und unterstützt hat» einer der wichtigsten Gründe, warum sie trotz Zweifeln die Lehre bisher nicht abgebrochen haben. Und schliesslich kommt es bei Lernenden mit psychischen Problemen selten zu Gesprächen im Lehrbetrieb oder in der Berufsschule - in lediglich 20% der Fälle.

Die Lernenden werden spezifisch mit ihren Unsicherheiten, Sorgen, Zweifeln und psychischen Belastungen in der Lehre noch zu wenig abgeholt. Dies gilt sowohl für die Lehrbetriebe als auch für die Berufsschulen. Dieser Umstand hängt womöglich mit der verbreiteten Unsicherheit der Berufsbildenden oder Lehrpersonen zusammen, wie man mit psychischen Problemen umgehen soll. Aber vor allem scheint es, dass unterschätzt wird, wie wichtig es gerade für Lernende wäre, über psychische Probleme selbstverständlich sprechen zu können. Es ist eine der drei häufigsten

Sorgen der Lernenden vor Lehrbeginn, dass man in der Lehre kein Verständnis für ihre Schwierigkeiten oder Fehler haben könnte.

Längerfristige Massnahmen nötig

Hier braucht es ein Umdenken der Akteure in der Berufsbildung - im Verständnis und im Umgang mit psychischen Problemen. Psychische Probleme gehören zur Entwicklung und sind auch längst nicht immer behandlungsbedürftig. Aber sie sollten aufgegriffen und besprochen werden können – dann finden sich meist auch Lösungen. Das ist kein Problem der Lernenden, sondern ein Problem der Betriebe und Schulen. Hier sind längerfristige und breite Massnahmen erforderlich, zum Beispiel eine Informations-, Sensibilisierungs- und Schulungskampagne mit Beteiligung aller Akteure in der Berufsbildung.

Psychische Probleme haben eine Geschichte – das könnte man nutzen

Psychische Probleme bei Lernenden müssen auch (aber nicht ausschliesslich) auf dem Hintergrund ihrer Biografie gesehen werden: 61% der Lernenden hatten bisher während der Lehre ein- oder mehrmals psychische Probleme – aber 42% hatten schon vor Lehrbeginn, in der Sekundar- oder Primarschule oder noch früher psychische Probleme. Psychische Probleme vor der Lehre zeigen enge Zusammenhänge mit familiären Belastungen, reduzierter Unterstützung durch die Eltern, stärkerer sozialer Isolation mit weniger Vertrauenspersonen sowie mit deutlich häufigeren Problemen in der Schulzeit, teils auch Ausgeschlossensein oder Mobbing Erfahrungen. Die Biografie und das Vorhandensein von Problemen vor Lehrbeginn sagen das Auftreten von psychischen Problemen während der Lehre am besten voraus. Die Lehrbedingungen haben gerade bei Lernenden mit sehr ungünstigen Startbedingungen vergleichsweise wenig Einfluss auf die psychische Problematik – dennoch können durch positive Lehrbedingungen (Unterstützung, positives Klima) psychische Probleme gemildert resp. bei ungünstigen Bedingungen verschärft werden.

Informationsaustausch als Chance

Da psychische Probleme meist schon in der Schulzeit vorkommen und sich häufig in der Lehre fortsetzen, wäre zu überlegen, ob nicht gewisse Erfahrungen aus der Sekundarschule in geeigneter Form und in Absprache mit den Lernenden in die Lehre weitergegeben werden sollten. Dies könnte den betreffenden Lernenden auch einige Ängste vor Lehrbeginn nehmen. Wichtige Informationen für die Akteure in der Lehre wären beispielsweise, welche Massnahmen den Lernenden schon in der Schulzeit geholfen haben, was ihnen zugemutet werden kann oder welcher Umgang sich für die Lernenden als hilfreich erwiesen hat. Dies gilt im Übrigen auch für einen Informationsaustausch zwischen Berufsschule und Betrieb sowie zwischen wechselnden Berufsbildenden: diesbezüglich sprechen sich rund 55% der Lernenden für einen Austausch aus. Da frühere psychische Probleme die persönlichen Fortschritte und die Leistung in der Lehre kaum vorhersagen, sollten sie auch kein Kriterium für den Abschluss eines Lehrvertrages sein. Rund die Hälfte der Lernenden (auch diejenigen, die selbst psychische Probleme hatten oder haben) geben in der Befragung an, dass sie eine geeignete Informationsweitergabe sinnvoll fänden – die andere Hälfte ist allerdings dagegen. Dabei wäre es den Befürwortenden aber wichtig, dass sie mitreden können, ob, was und wie informiert würde.

Gegen das Klischee der nicht-resilienten Lernenden angehen

Rund 70% der Lernenden suchen bei psychischen Problemen keine Hilfe bei den Berufsbildungsverantwortlichen, weil sie «es allein schaffen wollen», 80% brechen die Lehre trotz Zweifeln oder Problemen nicht ab, weil sie «nicht aufgeben wollen» und 90% denken, dass sie «die Lehre erfolgreich abschliessen» werden. Zwei Drittel der weiblichen und drei Viertel der männlichen Lernenden weisen eine mittlere bis hohe Selbstwirksamkeit auf. Und zwei Drittel der Lernenden mit psychischen Problemen suchen keine professionelle Beratung oder psychiatrisch-psychotherapeutische Behandlung auf. Dies sind alles grundsätzlich Hinweise auf eine gute Resilienz – auch wenn es eine Gruppe von Lernenden gibt, die professionelle Unterstützung wohl benötigen würde, diese aber nicht aufsucht. Das Bild, dass Lernende heute nicht mehr resilient seien, keine Widerstandskraft mehr hätten etc., wird durch die vorliegenden Daten insgesamt nicht bestätigt.

Das vorherrschende öffentliche, mediale Bild der heute psychisch nicht mehr belastbaren Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollte kritisch reflektiert und kommentiert werden. Dies gerade auch von den Akteuren in der Berufsbildung. Man wird den Lernenden mit diesem Klischee nicht gerecht. Vielmehr ist es so, dass der Grossteil der Lernenden mit psychischen Problemen

und Belastungen im familiären, sozialen und im Lehrumfeld Durchhaltefähigkeit zeigt und an den Herausforderungen wächst. Die Akteure der Berufsbildung sollten sich hier vermehrt medial entsprechend äussern. Eine unnötig negative Sicht auf die Lernenden setzt auch die Berufsbildung unnötig in ein schlechtes Licht. Auch dieser Aspekt sollte in eine längerfristige Kampagne mit einfließen (siehe oben).

Integrierte Beratungs- und Behandlungsangebote

Lernende mit psychischen Problemen – auch mit deutlichen Problemen – nutzen die vorhandenen Beratungsangebote an den Berufsfachschulen und in Lehrbetrieben kaum: Nur 1.5 bis rund 2% der Lernenden mit psychischen Problemen wenden sich an derartige Angebote. Dies obwohl in den meisten Kantonen und Berufsschulen und auch in vielen (v.a. grösseren) Lehrbetrieben mittlerweile solche Angebote bestehen. Die stark ausgebauten bestehenden Beratungsangebote in der Berufsbildung würden zwar rege genutzt, aber nicht wegen psychischer Probleme, wie die Ergebnisse der Befragung zeigen. Als wichtige Kriterien für das Aufsuchen von Unterstützungsangeboten nennen die Lernenden am häufigsten, dass diese anonym, kostenlos und ausserhalb von Lehrbetrieb und Berufsschule sind. Lernende suchen vor allem bei Freunden (55%) und Eltern (44%) Unterstützung und in zweiter Linie (rund 27%) ärztlich-psychologische Hilfe. Diese professionellen Behandlungen wirken sich zwar relativ häufig positiv auf das persönliche Befinden aus (in der Hälfte der Fälle), aber deutlich seltener auf die Problemlösung in der Lehre (in einem Drittel der Fälle). Dies weist auf ein zu enges Behandlungsverständnis hin, welches die Lehrprobleme zu wenig direkt angeht.

Die Perspektive der bestehenden ärztlich-psychologischen Behandlungen sollte erweitert werden und die Situation in der Lehre verstärkt fokussieren. Zudem sollte vermehrt Kontakt mit den Berufsfachschulen und Lehrbetrieben hergestellt werden, damit gemeinsam Lösungen gefunden werden können. Ein besseres Befinden allein garantiert noch nicht, dass Schwierigkeiten in der Lehre bewältigt werden können. Auch Lehrpersonen und Berufsbildende benötigen oft eine gewisse Unterstützung, um Lernende mit psychischen Problemen gut begleiten zu können. Und umgekehrt gäbe ein Kontakt zu den Berufsbildenden auch wichtige Informationen für die Therapie und könnte die Behandlung unterstützen. Voraussetzung ist selbstverständlich das Einverständnis der Lernenden, aber auch hier wären die Behandelnden in der Verantwortung, Pro und Kontra eines Kontaktes der Berufsbildenden mit den Behandelnden aktiv zu diskutieren.

Stärkere Beachtung von Arbeitsatmosphäre und Umgang in den Lehrbetrieben

Da eine nachhaltige Erweiterung und Fokussierung des Behandlungsverständnisses auf Ausbildung und Arbeit erfahrungsgemäss nur bedingt und langfristig zu erreichen ist, sollte erstens diskutiert werden, wie die vorhandenen Beratungsangebote an Berufsschulen und Betrieben für Lernende mit psychischen Problemen gestärkt werden können. Dazu sollte noch genauer untersucht werden, warum genau diese denn kaum genutzt werden. Zweitens wäre zu überlegen, ob man nicht vermehrt Lehr-externe psychologisch-psychotherapeutische Angebote mit einem integrierten Ansatz aufbauen sollte, welche primär auch zum Ziel haben, Lehrerfolg und persönliches Wachstum in der Lehre zu unterstützen (was dann wiederum viel zur psychischen Gesundheit beiträgt). Die Fachpersonen dieser Angebote sollten sich dann auch aktiv mit Lehrverantwortlichen austauschen und Eigenverantwortung sowie lösungsorientiertes Verhalten der Lernenden fördern.

Mehr Unterstützung der Lehrbetriebe durch die Berufsbildungsämter

Klima und Beziehungen im Lehrbetrieb haben sich als zentral für die psychische Gesundheit der Lernenden herausgestellt. Dies gilt im überwiegend positiven Sinn auch bei Problemen: 56% der Lernenden würden ihren Lehrbetrieb vorbehaltlos weiterempfehlen. 11% würden ihn nicht weiterempfehlen und 33% würden ihn nur teilweise weiterempfehlen. Die Hauptgründe für einen Verzicht auf Weiterempfehlung sind die schlechte Arbeitsatmosphäre, wenig Wertschätzung und ein unfreundlicher Umgang im Team oder durch Vorgesetzte. Eine fehlende oder bedingte Weiterempfehlung steht im Zusammenhang mit häufigeren Gedanken, die Lehre abzubrechen und häufigeren Problemen mit den Berufsbildenden, beispielsweise dass diese den Lernenden das Gefühl geben, nichts zu können. Auch ein Unwohlsein im Team wird in diesem Zusammenhang erwähnt. Rund 60% der Lernenden mit psychischen Problemen geben zudem an, dass die Erwägungen eines Lehrabbruchs (auch) durch Belastungen im Lehrbetrieb ausgelöst oder verstärkt wurden. Auf der anderen Seite werden positive Entwicklung und Leistung der Lernenden markant

durch eine gute Atmosphäre und gute Beziehungen im Lehrbetrieb unterstützt. Gespräche mit der Lehraufsicht fanden hingegen lediglich bei 8% der Lernenden statt.

Hier stellt sich die Frage nach Rolle und Möglichkeiten der Lehraufsicht respektive des Berufsbildungsamtes in den Bereichen Prävention und Frühintervention bei beginnenden Konfliktsituationen oder Unzufriedenheiten der Beteiligten. Die Lehraufsicht kommt erfahrungsgemäss meist erst bei drohenden Lehrvertragsauflösungen ins Spiel. Zu diskutieren wäre eine frühzeitigere und aktivere beratende Rolle in Problemverläufen sowie auch eine engere Begleitung und Unterstützung von Lehrbetrieben.

Die Resultate der Befragung weisen stark auf eine Schlüsselrolle der Berufsbildenden hin, die noch stärker wertgeschätzt, geschult und unterstützt werden soll, insbesondere im Umgang mit psychisch belasteten oder 'auffälligen' Lernenden. Doch nicht nur psychisch besonders belastete Lernende benötigen eine angepasste Beziehungsgestaltung, sondern vor allem auch Lernende, die ihre Ausbildung oft nicht im Wunschberuf absolvieren und die in der Lehre wenig Entwicklung zeigen (auch wenn sie wenig psychische Belastung angeben).

1. Einleitung

1.1. Ausgangslage

Die Berufslehre hat in der Schweiz traditionell einen wichtigen Stellenwert. Rund 60 Prozent der Jugendlichen absolvieren eine duale Berufsbildung – so viele wie in keinem anderen europäischen Land. 2023 schlossen 65'747 Lernende ihre berufliche Grundbildung erfolgreich ab (BFS, 2024). Die hohe Praxis- und Arbeitsmarktnähe zählen zu den Stärken der Schweizer Berufsbildung. Ein weiterer Aspekt, der zur Stärke des Systems beiträgt, ist die Möglichkeit, während der Ausbildung nicht nur fachliche und überfachliche Kompetenzen zu erwerben, sondern sich auch persönlich weiterzuentwickeln.

Die Adoleszenz, also die Lebensphase, in der sich die Jugendlichen zumindest teilweise während der Ausbildung befinden, kann aus verschiedenen Gründen als eine spannende, sensible und auch kritische Lebensphase angesehen werden: Jugendliche sehen sich mit diversen Entwicklungsaufgaben konfrontiert (Ablösung, Autonomie- und Identitätsentwicklung etc.), sie betreten ein Arbeitsumfeld, das sich grundlegend vom schulischen Kontext unterscheidet, in dem sie sich bisher bewegten: Sie verbringen bspw. den (Berufs-)Alltag hauptsächlich mit Erwachsenen, haben mehr Verantwortung und es werden höhere Anforderungen an ihre Selbstständigkeit gestellt. Die Bewältigungsstrategien, Ressourcen sowie die Belastbarkeit oder das Durchhaltevermögen, die man während der Ausbildung entwickelt, werden den angehenden Berufsleuten in der Zukunft von grossem Nutzen sein. Auch wenn es nicht Aufgabe der Berufsbildung ist, in früheren Entwicklungsphasen Verpasstes nachzuholen und zu kompensieren, bietet die Lehre den Jugendlichen grundsätzlich eine Chance für die persönliche Entwicklung. Eine erfolgreiche Berufsbildung ist auch ein zentraler Prognosefaktor für das künftige berufliche Funktionieren im Arbeitsmarkt (BFS, 2016).

Obschon die Jugendarbeitslosigkeit, die als Risikofaktor bzgl. Arbeitslosigkeit, Sozialhilfe- oder Invalidenrentenbezug gilt (Seco), in der Schweiz im europäischen Vergleich tief ist (Statista), zeichnet sich in den letzten Jahren eine Zunahme der (personenbezogenen) Lehrvertragsauflösungen ab (BFS, 2021). Die Gründe dafür, dass rund ein Viertel der Lehrverträge aufgelöst werden, sind nicht eindeutig. Oft wird von einer Nichtübereinstimmung zwischen Beruf und Person oder Betrieb und Person berichtet. Worauf die Zunahme der Auflösungen zurückzuführen ist, bleibt ebenfalls unklar.

Gleichzeitig rückt seit einiger Zeit auch ein weiteres Bild in den gesellschaftlichen Fokus, wenn es um die Jugendlichen und jungen Erwachsenen geht: die Belastung resp. die psychischen Probleme «der Jungen». Berichte sprechen darüber, dass z.B. das Beratungsangebot 147 der Pro Juventute viel häufiger genutzt wird, über einen Anstieg psychiatrischer Behandlungen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen und über fehlende freie Therapieplätze (vgl. z.B. BFS, 2021 oder Pro Juventute, 2024). Gleichzeitig kann aufgrund der epidemiologischen Fakten in den letzten Jahrzehnten nicht klar von einer Zunahme der psychischen Störungen bei Jugendlichen ausgegangen werden. Vielmehr haben sich die Wahrnehmung und der Umgang mit psychischen Problemen in der Gesellschaft stark verändert. Dies kann als Fortschritt gesehen werden (frühere Erkennung der Störungen und zunehmende Behandlungen), gleichzeitig zeigt sich jedoch auch ein unerwünschter Effekt, nämlich eine zunehmende Desintegration aus dem Arbeitsmarkt. In den letzten 25 Jahren haben sich die Zahl und auch der Anteil der IV-Rentner*innen aus psychischen Gründen in der Schweiz mehr als verdreifacht (vgl. Bundesamt für Statistik [BFS], 2023).

An dieser Schnittstelle zwischen psychischer Gesundheit und Berufsbildung tut sich eine bedeutende Forschungslücke auf: bisher existieren zahlreiche Studien zur psychischen Gesundheit von Jugendlichen sowie zur Qualität und Struktur der Berufsbildung. Es fehlt jedoch an Forschung, die diese beiden Bereiche und aus der Perspektive der Lernenden, systematisch miteinander verknüpft. Unklar ist, wie psychische Belastungen den Verlauf und Erfolg der Berufslehre beeinflussen – und umgekehrt, inwieweit das Berufsbildungssystem zur psychischen Stabilität oder Belastung

von Lernenden beiträgt. Diese Lücke zu schliessen ist zentral, um gezielte Präventions- und Unterstützungsangebote innerhalb der Berufsbildung zu entwickeln. Mit der Befragung von Berufsbildenden zum Umgang mit psychisch belasteten Lernenden (Schmocker et al. 2022) wurde der erste Schritt in diese Richtung gemacht. Nun folgt mit der vorliegenden Befragung der Lernenden selbst ein weiterer Schritt.

1.2. Aufbau des Berichts

Der Bericht ist sowohl thematisch als auch chronologisch gegliedert. Nach der Einführung folgt eine Übersicht zu den Themen Berufsbildung und psychische Gesundheit, wird der aktuelle Forschungsstand dargestellt. Danach werden das Forschungsdesign, die Methodik und der Ablauf der Befragung erläutert. Im Ergebnisteil werden die Lebenssituation der Lernenden, ihre Erfahrungen in der Lehre, der Umgang mit psychischen Herausforderungen und der Einfluss von psychosozialen Faktoren beleuchtet. Abschliessend werden zentrale Erkenntnisse zusammengefasst und praxisnahe Empfehlungen formuliert.

1.3. Hinweise zum Forschungsstand in der Schweiz

Der Übergang von der obligatorischen Schulzeit zu einer Berufslehre oder weiterführenden Schule ist für Jugendliche eine wichtige Transition und bringt, neben Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz, wesentliche Veränderungen und Herausforderungen mit sich (Silbereisen & Weichhold, 2012; Neuenschwander, 2012). Der Übergang ist nicht nur kognitiv und motivational wichtig, sondern stellt auch Herausforderungen an die sozialen Kompetenzen der Jugendlichen (Silbereisen & Weichhold, 2012). Jugendliche müssen sich an die neue Ausbildungssituation anpassen, sich an einen neuen Tagesrhythmus gewöhnen, sich mit den neuen Leistungsanforderungen auseinandersetzen sowie neue Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen knüpfen (Neuenschwander, 2012). Dies bedeutet zunächst, dass Jugendliche mit verschiedenen Veränderungsprozessen in dieser Lebensphase konfrontiert sind. Darüber hinaus kann der Beginn einer Ausbildung – ebenfalls ein bedeutender Veränderungsprozess – verschiedene Auswirkungen auf die Jugendlichen haben. Gleichzeitig ist es wichtig zu betrachten, wie Jugendliche mit diesen neuen Lebenssituationen umgehen.

Dieses Kapitel bietet einen Überblick über zentrale theoretische Grundlagen im Kontext der Berufsbildung und psychischen Gesundheit. Zunächst wird das Berufsbildungssystem mit Fokus auf die duale Ausbildung vorgestellt. Anschliessend werden mögliche Einflussfaktoren auf den Ausbildungserfolg sowie das Phänomen der Lehrvertragsauflösungen thematisiert. Im zweiten Teil des Kapitels steht die psychische Gesundheit im Vordergrund. Behandelt werden dabei die Häufigkeit psychischer Störungen bei Jugendlichen, personenbezogene und umweltbezogene Einflussfaktoren auf deren Bewältigung. Das Kapitel schliesst mit der Formulierung des Ziels der vorliegenden Forschung.

Berufsbildung

Dieses Kapitel gibt eine kurze Übersicht wie die Berufsbildung in der Schweiz funktioniert, wie viele Jugendliche sich für eine duale Berufsbildung entscheiden und über den Einfluss auf die Kompetenzentwicklung. In einem zweiten Teil wird auf eine Auswahl von Einflussfaktoren bzgl. Ausbildungserfolg eingegangen und schliesslich die Thematik von Lehrvertragsauflösungen beleuchtet.

System Berufsbildung

Das Berufsbildungssystem in der Schweiz basiert auf einem dualen System, was bedeutet, dass es die schulische Ausbildung mit der praktischen Arbeit in Unternehmen kombiniert. Zudem ist das Bildungssystem durch eine hohe Durchlässigkeit geprägt. So bietet es ein breites Spektrum an Bildungsmöglichkeiten, wie z.B. weiterführende Bildungsangebote und den Übergang von der Berufsbildung an eine Hochschule (Bildungsbericht Schweiz 2023). Laut dem Nahtstellenbarometer

(2024) haben im Sommer 2024 88'818 Jugendliche ihre obligatorische Schulzeit abgeschlossen. Davon sind 45% direkt in eine berufliche Grundbildung eingetreten. Zwei Drittel der Jugendlichen in der Schweiz entscheiden sich für eine berufliche Grundbildung.

Die berufliche Grundbildung ist in zwei Grundbildungen unterteilt: eine zweijährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) und eine drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ). Über alle Lehrjahre hinweg wurden 2023 in der Statistik zur beruflichen Grundbildung insgesamt 209 973 Lehrverhältnisse registriert in rund 250 Berufen (BFS, Stand Juni 2024). Davon waren rund 60% Männer (124'271) und 40% Frauen (85'702). Die Lehrverhältnisse teilen sich hierbei auf in rund 94% berufliche Grundbildungen mit EFZ (197'110) und rund 6% in berufliche Grundbildungen mit EBA (12'863). Nebst der dualen beruflichen Grundbildung kann ein EFZ auch schulisch organisiert besucht werden (Bsp. HMS/WMS). Dieser Typ der Grundbildung bleibt schweizweit jedoch klar in der Minderheit. Allerdings ist diese Wahl sprachregional geprägt: in der französisch- und italienischsprachigen Schweiz ist der Anteil an Jugendlichen in schulisch organisierten beruflichen Grundbildungen höher als in der deutschsprachigen Schweiz. Im internationalen Vergleich liegt die Schweiz bezüglich der Anzahl der Jugendlichen, die eine berufliche Grundbildung beginnen, an der Spitze (OECD, 2014).

Kompetenzentwicklung Beim Übertritt in die Sekundarstufe II sind die Jugendlichen mit neuen Situationen konfrontiert, die sie herausfordern, wodurch sich die Lernenden jedoch auch weiterentwickeln, und neue Kompetenzen erwerben. Dehnbostel (2020) beschreibt, dass der Betrieb als Lernort nicht nur fachliche Kompetenzen vermittelt, sondern auch die Entwicklung von informellen Kompetenzen wie Selbststeuerung und Eigenverantwortung der Lernenden fördert. Dies wird durch eine lern- und kompetenzförderliche Arbeitsgestaltung erreicht, die den Lernenden ermöglicht, ihre Fähigkeiten in einem realen Arbeitsumfeld zu entwickeln und anzuwenden. Lindenmann ergänzt: Lernumgebungen, die interessante und anspruchsvolle Arbeit mit viel Handlungsspielraum und gleichzeitiger Unterstützung bieten, fördern den Aufbau von informellen Kompetenzen (z.B. Fähigkeiten wie Anstrengungsbereitschaft, Volition und Persistenz) besonders (2015). Weiter zeigten Basler und Kriesi in ihrer Studie aus dem Jahr 2022, dass das duale System die Schlüsselqualifikationen oder überfachlichen Kompetenzen wie Anstrengungsbereitschaft, Durchhaltevermögen und Willenskraft bei Jugendlichen fördert und die Entwicklung einer beruflichen Identität unterstützt. Dabei spielt die enge Wechselwirkung mit dem sozialen Umfeld – bei Jugendlichen das Umfeld der Ausbildung – eine entscheidende Rolle. Hierbei konnten sie Unterschiede je nach Ausbildungstyp (betriebliche und vollschulische Berufsausbildung und allgemeine Mittelschulen) beschreiben. Nach dem Eintritt in eine Berufsausbildung nehmen bei Jugendlichen Kompetenzen wie Anstrengungsbereitschaft, Persistenz und Volition deutlich zu, während sie bei jenen in allgemeinbildenden Mittelschulen stagnieren und sich erst nach 18 Jahren positiv entwickeln (Basler & Kriesi, 2022). Auch Herzog et al. (2006) zeigten, dass die Anstrengungsbereitschaft von Jugendlichen im ersten halben Jahr der beruflichen Grundbildung viel stärker anstieg als bei Schüler und Schülerinnen nach dem Gymnasiumseintritt.

Das Wichtigste aus diesem Kapitel:

- Zwei Drittel der Jugendlichen in der Schweiz entscheiden sich für eine berufliche Grundbildung.
- Die Mehrheit der Jugendlichen absolviert eine EFZ-Lehre; schulische Berufsausbildungen sind seltener und regional unterschiedlich verbreitet.
- Lernende entwickeln im Betrieb, neben fachlichen, auch zentrale überfachliche und informelle Kompetenzen.

Was den Ausbildungserfolg ausmacht, wird im nächsten Kapitel beleuchtet.

Potenzielle Einflussfaktoren auf den Ausbildungserfolg

Berufswahl Bereits bei der Berufswahl sehen sich Jugendliche einer Vielzahl von Einflussfaktoren gegenüber. Laut Hirschi und Baumeler (2020) stellt die Entscheidung für einen Beruf und die Entwicklung der Karriere einen dynamischen Prozess dar, der von verschiedenen internen und externen Faktoren geprägt ist. Dabei spielen nicht nur persönliche Interessen eine Rolle, sondern auch soziale Einflüsse, Umweltbedingungen, zufällige Ereignisse und unerwartete Chancen, die den beruflichen Werdegang beeinflussen können. Ein zentrales Ziel des internen Prozesses einer Person ist es, eine harmonische Übereinstimmung zwischen den individuellen Neigungen und der gewählten Berufsausbildung zu erreichen. Darunter wird die Kongruenz der Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse der Person mit der beruflichen Umwelt verstanden. Hierbei beschränkt sich die berufliche Umwelt nicht nur auf den Beruf im engeren Sinne, sondern bezieht sich auch auf die Organisation, die Arbeitsstelle, sowie das Team, mit dem man zusammenarbeitet (Kristof-Brown & Guay, 2011). Jugendliche mit einer hohen Passungswahrnehmung zeigen sich in Studien zufriedener, sind produktiver und haben ein geringeres Arbeitslosigkeitsrisiko nach der Lehre (Neuenschwander et al. 2012). Allerdings sind Jugendliche bei der Auswahl der Anschlusslösungen (weiterführende Schulen, verschiedene Berufslehren) mit unterschiedlich grossen Einschränkungen konfrontiert (Herzog et al., 2004). Während einige Schüler*innen einer grossen Palette an möglichen Anschlusslösungen ausgesetzt sind, sind die Möglichkeiten für Jugendliche aus Schultypen mit niedrigem Leistungsniveau eingeschränkt (Jungo, 2009; Hupka-Brunner et al. 2011).

In dieser Entscheidungsfindung sind die Jugendlichen auch auf Unterstützung von aussen angewiesen. In einer repräsentativen Studie der Bertelsmann Stiftung aus Deutschland berichteten die Jugendlichen, dass die häufigsten Unterstützer*innen bei der eigenen beruflichen Orientierung die Eltern sind (73%), gefolgt von der Schule/Lehrkräfte (55%), dem Internet (48%) und der Berufsberatung (36%). Auch Daten aus der Schweiz zeigen ähnliche Ergebnisse. Die Eltern gelten als die wichtigsten sozialen Ressourcen bei Eintritt in eine Ausbildung (Neuenschwander et al., 2012).

Übergang Sek I zu Sek II Die Wichtigkeit eines gelingenden Übergangs und die Zufriedenheit mit der Ausbildung haben einen direkten Einfluss auf die psychische Gesundheit. Abel und Keller (2016) konnten in einer Untersuchung mit jungen Männern bestätigen, dass die Art von Bildungsverläufen sich auf das psychische Befinden auswirkt. Im Allgemeinen konnten sie nachweisen, dass ein geradliniger Bildungsweg und eine anspruchsvolle Ausbildung mit einer besseren psychischen Gesundheit junger Erwachsener korrelieren. Junge Männer, welchen nach der obligatorischen Ausbildung der direkte Einstieg in eine nachobligatorische Ausbildung nicht gelang oder welche in ihrer Schullaufbahn Sondermassnahmen erlebt hatten (bspw. Repetitionen), berichteten häufiger von negativen Gefühlen und suizidalen Gedanken. Zudem konnte die Studie aufzeigen, dass junge Männer, welche in ihrer Ausbildung zufrieden sind und sich weder unter- noch überfordert fühlen, am wenigsten über negative Gefühle oder suizidale Gedanken berichten. Auch die Resultate der YASS-Untersuchung (Young Adults Swiss Survey), eine wiederkehrende Jugendbefragung zu verschiedenen Themen, weisen in die gleiche Richtung. Junge Erwachsene, welche nach der obligatorischen Schule keine Ausbildung absolviert haben, zeigen sich deutlich unzufriedener als jene, die eine Berufsbildung oder eine Allgemeinbildung abschliessen konnten (Huber, 2022).

Inwiefern dieser Übergang resp. der Ausbildungserfolg auch durch das betriebliche Setting positiv beeinflusst resp. gestaltet werden kann, wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

Betriebliche Bildung Die Studie der EHB im Rahmen eines Nationalfondsprojekts in der Schweiz setzte sich mit der Frage auseinander, inwieweit Lehrbetriebe für den Ausbildungserfolg von Lernenden eine Rolle spielen. Es sind besonders zwei Sets von Faktoren im Lehrbetrieb wichtig, die mit einem erfolgreichen Ausbildungsabschluss zusammenhängen (Schweri & af Burén, 2024). Zentral sei es, die Lernenden zu befähigen, eigene Lösungen für komplexe Probleme zu finden. Weiter würden vielfältige und anspruchsvolle Praxisaufgaben, bei denen die Lernenden eigenstän-

dig Entscheidungen treffen müssen, ihre Problemlösungsfähigkeiten fördern. Ressourcen im Betrieb tragen ebenfalls positiv zur Ausbildung bei. Beispielsweise profitieren die Auszubildenden, wenn die Fachkräfte mehr Zeit für die Ausbildung während der Arbeitszeit aufwenden können und die Lernenden intensiver in anspruchsvolle, produktive Tätigkeiten eingebunden werden. Mit dem Ausbildungserfolg hängen zudem auch externe Faktoren zusammen wie die Region, die Grösse oder Branche des Betriebs, der Lehrberuf und schlussendlich auch Faktoren, welche die lernende Person selbst betreffen, wie bspw. ihre Leistungen in der obligatorischen Schule (Schweri & af Burén, 2024).

Das Wichtigste aus diesem Kapitel:

- Die Berufswahl ist ein komplexer, dynamischer Prozess, der stark von inneren Neigungen, sozialen Einflüssen und der wahrgenommenen Passung zwischen Person und Arbeitsumfeld geprägt ist.
- Ein gelingender Übergang in die Sekundarstufe II und Zufriedenheit mit der Ausbildung wirken sich positiv auf die psychische Gesundheit Jugendlicher und junger Erwachsener aus.
- Lehrbetriebe spielen eine zentrale Rolle für den Ausbildungserfolg, insbesondere durch förderliche Lernbedingungen, unterstützende Fachkräfte und herausfordernde, eigenständige Aufgaben.

Lehrvertragsauflösungen

Trotz der zahlreichen positiven Effekte der Berufsbildung kommt es immer wieder zu Lehrvertragsauflösungen (LVA). Eine LVA tritt ein, wenn eine lernende Person den Ausbildungsbetrieb vor Ende der vertraglich festgelegten Zeit verlässt oder wenn sie den Ausbildungsberuf oder das Ausbildungsniveau wechselt. Ein Lehrvertrag gilt deshalb auch dann als vorzeitig aufgelöst, wenn die Ausbildung im selben oder in einem anderen Betrieb unmittelbar fortgesetzt wird (Schmid & Kriesi, 2016). Häufig wird auch von einem «Lehrabbruch» gesprochen. Dieser Begriff ist jedoch irreführend, da ein vorzeitig aufgelöster Lehrvertrag nicht immer zu einem definitiven Abbruch der Ausbildung führt. Die Mehrheit der Lernenden setzt ihre Ausbildung nach einer Vertragsauflösung nahtlos fort oder beginnt nach einem Unterbruch von zwei bis drei Jahren mit einer neuen zertifizierenden Ausbildung. Ein Lehrabbruch liegt nur dann vor, wenn Lernende im Anschluss an eine Vertragsauflösung nicht wieder in eine berufliche Grundbildung oder eine andere Ausbildung auf Sekundarstufe II eintreten (Schmid, 2010; Schmid & Kriesi, 2016).

Lehrvertragsauflösungen kommen relativ häufig vor. Rund ein Fünftel der Lernenden erlebt eine LVA, etwa 4% sogar mehrere (BFS, 2023). Am häufigsten sind LVA im ersten Lehrjahr (BFS, 2021). Nach einer LVA wird in den meisten Fällen häufig der Betrieb oder das Anforderungsniveau innerhalb des gleichen Berufes gewechselt. Wird eine neue Berufsrichtung angestrebt, dauert der Wiedereinstieg oftmals länger (Maghsoodi & Kriesi, 2013).

Es gibt Unterschiede in Bezug auf Ausbildungsbereich, Geschlecht, Migrationshintergrund und Region. Die häufigsten LVA treten im Schönheitsgewerbe/Gastgewerbe/Handel/Baugewerbe ein, die wenigsten in der Forstwirtschaft. Männliche Lernende erleben häufiger eine LVA als weibliche. Lernende mit Migrationshintergrund sind ebenfalls häufiger davon betroffen (Bundesamt für Statistik, 2023; Kriesi et al., 2016). Es werden ausserdem häufiger in der Westschweiz als in der Deutschschweiz LVA ausgesprochen (Kriesi et al., 2016).

Gründe für Lehrvertragsauflösungen Die vorliegenden Erkenntnisse weisen darauf hin, dass die Gründe sowohl bei den Lernenden als auch in den Betrieben, in den Merkmalen der Lehrberufe sowie in der wirtschaftlichen Situation zu finden sind. Seitens der Lernenden zeigt die Forschung, dass LVA oft auf ungenügende Leistungen in der Berufsfachschule, geringe Motivation der Lernenden oder mangelnde Information über den Lehrberuf oder Betrieb zurückzuführen sind (Schmid 2010; Lamamra et al 2011; Berweiger et al. 2014; Stalder & Schmid 2016). Gemäss der

Studie von Duc et al. (2024) ist vor allem die Passung zwischen der Person und der Lehrstellenwahl ein zentraler Erfolgsfaktor. LVA können ebenfalls Folge eines Konkurses des Ausbildungsbetriebs oder einer betrieblichen Umstrukturierung sein. Zudem werden von den Jugendlichen oft schlechte Arbeits- und Ausbildungsbedingungen als Auslöser für LVA genannt (Stalder & Schmid 2006). Die Forschung zu betrieblichen Ursachen von LVA und einem möglichen Zusammenspiel betrieblicher und individueller Risikofaktoren ist für die Schweiz allerdings noch nicht sehr umfassend. Eine Studie von Negrini et al. (2015) zeigt, dass Betriebe, welchen die Ausbildung wichtig ist und die eine hohe Ausbildungsqualität bieten, weniger LVA aufweisen. Gemäss ersten Hinweisen können zudem Lehrvertriebsverbünde, in denen die Lernenden zwischen verschiedenen Betrieben rotieren, das Vertragslösungsrisiko senken (Seiterle 2016). Ergebnisse aus Deutschland zeigen zudem, dass die Wahrscheinlichkeit von Vertragsauflösungen in Grossbetrieben, im öffentlichen Dienst und in kostenintensiven Ausbildungsgängen deutlich niedriger ist als in Kleinbetrieben, in der Privatwirtschaft und in weniger kostenintensiven Ausbildungen (Rohrbach-Schmidt & Uhly 2015). Offen ist, in welchem Ausmass dies genauso für die Schweiz gilt.

Konsequenzen von Lehrvertragsauflösungen Eine LVA birgt das Risiko, dass Jugendliche am Ende ohne Ausbildungsabschluss verbleiben. Lernende ohne Wiedereinstieg nach einer LVA erleiden deutliche finanzielle Einbussen und verursachen Kosten für die Gesellschaft. Die Kosten für die Betriebe sind hingegen relativ gering (Kriesi et al., 2016, OBS Trendbericht). Vor knapp 20 Jahren wurde das bildungspolitische Ziel in der Schweiz gesetzt, dass 95% aller 25-Jährigen über einen Abschluss auf der Sekundarstufe II verfügen. Es bestand vor allem Handlungsbedarf bei Personen, die nicht das ganze Schulsystem in der Schweiz durchlaufen haben (EDK, 2015). Die LVA mindert nämlich die Chance auf eine erfolgreiche Berufskarriere (Schmid, 2013). Baggio et al. (2015) untersuchten die Risiken, die mit dem Verzicht auf eine Ausbildung verbunden sind. Sie nannten diese Untergruppe NEET (Not in Education, Employment or Training) und fragten sich, ob diese vulnerable Gruppe sich von anderen in der Persönlichkeit, Gesundheit und Substanzgebrauch (Cannabis und Nikotin) unterschied. Es wurden fast 5000 junge Männer in ihren 20er Jahren befragt. Die Ergebnisse zeigten klare Unterschiede zwischen NEET und non-NEET, allen voran bezüglich des Substanzgebrauchs und der depressiven Symptome. Bei den statistischen Auswertungen wurde ersichtlich, dass NEET eher eine Konsequenz von mentaler Gesundheit und Substanzgebrauch ist und weniger die Ursache.

Das Wichtigste aus diesem Kapitel:

- Lehrvertragsauflösungen (LVA) sind relativ häufig und betreffen rund ein Fünftel der Lernenden, ohne zwangsläufig zu einem endgültigen Ausbildungsabbruch zu führen.
- Die Ursachen von LVA sind vielfältig und liegen sowohl bei den Lernenden (z. B. mangelnde Passung, Motivation, schulische Leistungen) als auch bei betrieblichen Rahmenbedingungen.
- Risikofaktoren für LVA sind ungleich verteilt – etwa nach Berufsfeld, Geschlecht, Migrationshintergrund oder Region – und hängen auch mit der Ausbildungsqualität im Betrieb zusammen.
- Eine LVA ohne Wiedereinstieg kann schwerwiegende Folgen haben, etwa für die berufliche Zukunft, finanzielle Situation und psychische Gesundheit der Betroffenen.

1.4. Psychische Gesundheit

Häufigkeiten psychischer Störungen und einzelner Symptome

Psychische Auffälligkeiten und Störungen beginnen im Gegensatz zu körperlichen Erkrankungen meist früh und treten erstmals oft in der Zeit der Ausbildung auf. Die Hälfte aller Fälle von psychischen Störungen beginnen vor dem 15. Lebensjahr, 75% aller Fälle vor dem 25. Lebensjahr (Kessler et al., 2005).

Medial wird oft von einer allgemeinen Zunahme psychischer Erkrankungen berichtet, in der psychiatrischen Epidemiologie werden das Ausmass und die zugrundeliegenden Bedingungen jedoch vielseitig diskutiert (Richter et al., 2019; COVID-19 Mental Disorders Collaborators, 2021; Wu et al., 2023).

Nach der Covid-Krise kann laut Richter, Riedel-Heller & Zürcher (2021) nicht grundsätzlich von einem Anstieg psychischer Störungen ausgegangen werden. Der grösste Teil der Bevölkerung hat zwar unter der psychischen Belastung gelitten, allerdings hat dies in aller Regel nicht zu einer behandlungsbedürftigen Problemlage geführt. Als Ausnahme gelten hier Jugendliche und junge Erwachsene (insbesondere junge Frauen), welche nachweisbar erheblich mehr psychische Probleme im Zusammenhang mit der Covid-Pandemie entwickelt haben. Obwohl epidemiologische Studien eine anhaltend hohe und teils steigende psychische Belastung in der Allgemeinbevölkerung zeigten (Piumatti et al. 2022), wirkte sich diese laut Richter (2023) nicht auf die Prävalenz psychischer Störungen aus. Auch eine grosse Metaanalyse mit Studien aus Hocheinkommensländern in Europa kam zum Schluss, dass die Pandemie insgesamt nicht zu einem nachweisbaren Anstieg psychischer Störungen geführt hat, mit Ausnahme der oben aufgeführten Gruppen (Ahmed et al. 2023).

Grundsätzlich beurteilen junge Erwerbstätige ihren eigenen Gesundheitszustand im Vergleich zu anderen Altersgruppen häufiger als gut oder sehr gut. Dies deckt sich vorwiegend mit einem beobachtbar besseren körperlichen Gesundheitszustand (weniger chronische Krankheiten, seltener hoher Blutdruck und tieferer BMI; Stocker et al., 2021). Bei der psychischen Gesundheit hingegen geben junge Erwachsene im Durchschnitt häufiger an, belastet zu sein und auch suizidale Gedanken, Ideen und Gefühle sind bei den jungen Erwerbstätigen stärker verbreitet als bei älteren. Im Vergleich zu anderen Altersgruppen verfügen sie auch über weniger persönliche Ressourcen wie eine günstige Selbstwirksamkeitserwartung und Coping-Fähigkeiten, welche für die Stressbewältigung und die psychische Gesundheit besonders relevant sind (Stocker et al., 2021).

Einschätzung zur psychischen Gesundheit Werden Personen allgemein nach ihrer subjektiven Einschätzung zur psychischen Gesundheit befragt, wird diese von fast der Hälfte der Befragten als sehr gut oder exzellent eingeschätzt, während 15.3% von einer mittelmässigen oder schlechten psychischen Gesundheit berichten (Peter et al., 2023). Hierbei konnten vor allem Unterschiede bezüglich des Geschlechts und bezüglich des Alters aufgezeigt werden. Bei den 15-24-jährigen Frauen liegt der Anteil der Personen, welche ihre psychische Gesundheit als sehr gut/exzellente einschätzen bei 30%, während er bei älteren Frauen bei rund 45% liegt. Gleichzeitig ist der Anteil einer als schlecht eingeschätzten psychischen Gesundheit bei den jungen Frauen tendenziell höher (6.2% vs. 0.9-3.5%). Die Einschätzung einer sehr guten/exzellente psychischen Gesundheit ist zudem bei Frauen tendenziell weniger häufig als bei der männlichen Vergleichsgruppe (48.7% bei den 15-24-jährigen Männern vs. 30% bei den 15-24-jährigen Frauen).

Ähnliche Unterschiede zeigen sich auch in Bezug auf die erfragte Lebenszufriedenheit. Hierbei ergaben sich zudem regionale Unterschiede. Die Anteile sehr zufriedener Personen fallen in italienisch- und französischsprachigen Regionen geringer aus als in deutschsprachigen. Regionale Unterschiede bezüglich der eingeschätzten Lebenszufriedenheit konnten auch im neusten Bericht der YASS-Studie (Huber, 2022) aufgezeigt werden. Insgesamt nimmt bei den Befragten aus allen

Regionen der Anteil an Unzufriedenen, sowie der Anteil an sehr Zufriedenen zu, was die Autoren als eine Polarisierung der Zufriedenheitspositionen deuten.

Stress und Sorgen Zusätzlich zu psychiatrischen Symptomen sind bei Jugendlichen auch Gründe für subjektiven Stress respektive Sorgen informativ. In der Jugendstudie der Pro Juventute (2024) gaben beispielsweise Jugendliche Prüfungen/Klausuren in der Schule, Leistungsdruck, zu wenig Geld, hohe Anforderungen in der Schule/Ausbildung/Arbeit und die berufliche Zukunft als Hauptfaktoren von Stress an. Fast die Hälfte der Jugendlichen gab an, dass sie auf die Stressfaktoren gereizt reagieren, 40% gaben das Gefühl von Belastung an und über ein Drittel der Befragten berichtete von Schlafproblemen. Vor allem schul-/ausbildungsbezogene Faktoren wie Prüfungen oder allgemeiner Leistungsdruck waren die meistgenannten Stressfaktoren. Auch der Vergleich mit anderen (online und im analogen Alltag) wurden häufig genannt (rund ein Viertel) (Werling et al., 2024). Auch politische Themen können bei den Jugendlichen Stress auslösen. In einer internationalen Befragung gab etwa die Hälfte der Jugendlichen aus der Schweiz an, dass der Klimawandel bei ihnen Stress auslösen würde (Arora et al., 2022).

Die Jugendstudie der Pro Juventute fand zudem eine signifikante Korrelation zwischen einer guten Beziehung zu den Eltern und dem körperlichen sowie psychischen Wohlbefinden und Selbstbild. Teilnehmende, die mehr Stressfaktoren (Ausbildung und persönliche Faktoren) angaben, zeigten tendenziell auch ein weniger gutes Befinden. Zudem konnte ein signifikanter Zusammenhang zwischen persönlichen Sorgen und aktuellem Befinden gefunden werden (Werling et al., 2024).

Basierend auf den Daten aus der Omnibus-Befragung des Obsan (Peter et al., 2023) und der Schweizerischen Gesundheitsbefragung (2022) zeigten sich bei den 15-24-Jährigen die folgenden Ausprägungen bei verschiedenen klinischen Symptomen:

Depressionssymptome Ein Drittel (35.1%) der Frauen zwischen 15-24-Jahren berichten in der Obsan-Befragung (2023) von leichten und 30.4% von mittelschweren bis schweren Depressionen (bei den Männern sind es 26.1% mit leichter Depression und 15.2% mit mittelschwer-schwerer Depression). Ein ähnliches Bild zeigt sich bei der Schweizerischen Gesundheitsbefragung (2022): Insgesamt hat die Häufigkeit der mittelschweren-schweren Depressionssymptome im Vergleich zu 2017 zugenommen, was insbesondere auf die 15-24-jährigen Frauen zurückzuführen ist.

Ängste Rund 20% der 15-24-jährigen Frauen berichten in der Obsan-Befragung (2023) von nicht-diagnostizierten und weitere 13.5% von diagnostizierten Angststörungen. Ähnlich zu den Depressionssymptomen berichten auch hier Frauen häufiger von Symptomen als Männer, vor allem junge Frauen. Im Gegensatz zu den Depressionssymptomen zeigen sich bei den Angststörungen erhebliche grossregionale Unterschiede, wobei die Genferseeregion und das Tessin mit hohen Anteilen an diagnostizierten wie auch nicht-diagnostizierten Angststörungen auffallen. So berichtet in der Genferseeregion rund jede vierte und im Tessin fast jede dritte Person von einer diagnostizierten oder nicht-diagnostizierten Angststörung.

Substanzkonsum Substanzbezogene Abhängigkeiten werden häufiger von Männern angegeben als von Frauen (12,2% vs. 7.8%). Diagnostizierte Substanzabhängigkeiten werden von Personen mit Bildung auf Sekundarstufe I häufiger berichtet als von Personen mit einem tertiären Bildungsabschluss. Auch beim *Problematischen Alkoholkonsum* und *Problematischen Cannabiskonsum* sind die Werte für Männer höher, wobei vor allem die junge Altersgruppe hervorsticht.

Weitere Störungssymptome gemäss Obsan-Befragung (2023): Frauen in der Altersgruppe 15-24 Jahre berichten häufig von Symptomen von posttraumatischer Belastungsstörung (10%) und Essstörung (31.7%). Die jeweiligen Anteile bei Männern der gleichen Altersgruppe sind nur halb so gross. Bei Selbstverletzungen ist die junge Altersgruppe stark vertreten, wobei auch hier junge Frauen rund doppelt so häufig davon berichten wie junge Männer (11% gegenüber 5%).

Das Wichtigste aus diesem Kapitel:

- Psychische Störungen beginnen häufig im Jugendalter.
- Junge Erwachsene berichten häufiger von psychischer Belastung und geringeren Ressourcen, obwohl sie sich körperlich oft als gesünder wahrnehmen als ältere Altersgruppen.
- Stressfaktoren wie Leistungsdruck, Zukunftsängste und soziale Vergleiche belasten Jugendliche stark, was sich negativ auf ihr Wohlbefinden und ihre psychische Gesundheit auswirkt.
- Depressionen, Angststörungen, Essstörungen und Selbstverletzungen sind unter jungen Frauen besonders häufig, wobei auch substanzbezogene Probleme in der Altersgruppe generell zunehmen.

IV-Anmeldungen

Da psychische Störungen wie erwähnt meist früh im Leben beginnen, können sie den Abschluss einer Ausbildung und die Etablierung im Arbeitsmarkt behindern. In den letzten 30 Jahren zeigte sich eine stetige Zunahme der Invalidenrentner*innen innerhalb der Altersgruppe 18-24 Jahre wegen psychischen Krankheiten (Bundesamt für Sozialversicherungen, BFS, 2023). Der IV-Rentenbestand ist in dieser jüngsten Altersgruppe seit 1995 um das Fünffache gestiegen. Hierbei kann auch die Ausbildung als ein wichtiger Faktor angesehen werden. Die Mehrheit der jungen IV-Rentner*innen haben bereits einmal eine Ausbildung begonnen, aber aus psychischen Gründen abgebrochen (Baer et al., 2015). Die Arbeitsbiografie von IV-Massnahmeempfänger*innen mit psychischen Störungen zeigt auf, dass in vielen Fällen Auffälligkeiten bereits in der Ausbildung auftraten (Baer et al., 2018).

Seit 2008 liegt der Hauptfokus der Invalidenversicherung (IV) durch Gesetzesrevisionen bei der "Eingliederung vor Rente", um Personen so lange wie möglich im Arbeitsmarkt zu halten und/oder zu integrieren, bevor eine Rente ausgesprochen wird. Zudem werden seit der letzten IV-Revision Jugendliche mit psychischen Erkrankungen stärker in den Fokus gerückt, da vor allem bei jungen Versicherten mit psychischen Beeinträchtigungen Optimierungsbedarf gesehen wurde. Neuerungen wie z.B. eine engere Fallführung oder Frühinterventionsmassnahmen wurden dazu eingeführt (Bundesamt für Sozialversicherungen, 2022).

Rund 84% der Jungrentner*innen beziehen ganze Renten, 10% eine halbe Rente und nur 4% eine Dreiviertel- oder Viertelrente (von 400). Es werden leicht mehr Männer (54%) als Frauen (46%) berentet. Zudem sind vor allem junge Altersgruppen (18-21 Jahren) häufig vertreten (Baer et al., 2015). Innerhalb der jungen Altersgruppe sind psychische Erkrankungen der Hauptgrund für eine Neurente (IV-Statistik, 2023).

1.5. Einflussfaktoren auf die Problembewältigung

Je besser eine Person mit Stress umgehen kann, d.h., je mehr Stressbewältigungskompetenzen eine Person besitzt, desto erfolgreicher kann sie berufliche und andere Stresssituationen meistern. Vor allem junge Erwerbstätige (Personen zwischen 16-24 Jahre) erleben im Vergleich zu den anderen Altersgruppen eine hohe emotionale Erschöpfung (Gesundheitsförderung Schweiz, 2022). Daher ist es von grosser Bedeutung, die Bewältigungsstrategien von jungen Erwachsenen zu verstehen.

Nachfolgend wird beschrieben, welche Faktoren für die Stress- resp. Problembewältigung zentral sind und welche Rolle dabei personen- oder umweltbezogene Faktoren spielen.

Personenbezogene Einflussfaktoren

Resilienz Um zu erfassen, wie Jugendliche in herausfordernden Situationen, insbesondere während ihrer Ausbildungszeit, reagieren und sich in belastenden Momenten psychisch behaupten, spielt Resilienz eine entscheidende Rolle. Resilienz wird als die Fähigkeit definiert, sich von widrigen Umständen zu erholen. Sie wird als ein relationales, individuelles Phänomen beschrieben (Masten & Wright, 2010; Staudinger & Greve, 2016; von Leipold et al., 2019). Bereits verschiedene Studien haben die Zusammenhänge zwischen Bewältigung, wahrgenommenem Stress und Gesundheit bestätigt (Leipold et al., 2019). Unter Resilienzmechanismen werden die Reaktionen, Erfahrungen und Verhaltensweisen, welche Personen bei Konfrontation mit Widrigkeiten erleben und anwenden, verstanden (Fisher et al., 2019; Hartmann et al., 2020).

Für die Bewältigung von Stressfaktoren und allg. stressbedingten Entwicklungsphasen ist das Erlernen der Bewältigung und nicht die Reduktion der Stressoren (Hösli-Leu, Wade-Bohleber & von Wyl, 2018) entscheidend. Wenn die verfügbaren Ressourcen nicht ausreichen, um Belastungen zu bewältigen, kann dies die Handlungsfähigkeit und das Wohlbefinden bedrohen (Lazarus & Folkman, 1984). Der Grundgedanke der Bewältigungsforschung ist der, dass es wesentlich von der psychischen Verarbeitung einer Belastung abhängt, welche kurz- oder längerfristigen Konsequenzen sie hat. Es kommt in erster Linie nicht auf «objektive» Eigenschaften einer Belastung an, sondern eher darauf, wie die Person mit der Herausforderung umgeht. Manche Belastungen können sich auch als positive Herausforderungen herausstellen. Nachvollziehbar ist, dass der Umgang mit Belastungen von der Entwicklung abhängt. So geht ein junger, ggf. unerfahrener, vielleicht optimistischer Mensch anders mit Verlusten oder Bedrohungen um als eine ältere, vielleicht erfahrenere Person (Greve & Leipold, 2012).

Bewältigungsstrategien Verschiedene Studien befassten sich mit den Bewältigungsmechanismen und der Resilienz junger Erwachsener während des Übergangs ins Erwachsenenalter (vgl. z.B. Leipold et al., 2019). Forschende sprechen von drei generellen Bewältigungsstrategien, die altersabhängig sind und in der Übergangszeit von Jugendlichen zu jungen Erwachsenen erfolgen: problemfokussiertes Coping, Suche nach sozialem Support und bedeutungsorientiertes Coping (sinnorientiert, schwächt negative Auswirkungen von Problemen ab). Ergebnisse dieser Studie zeigten, dass mit zunehmendem Alter problemorientierte Bewältigungsstrategien und die Suche nach sozialer Unterstützung zunehmen. Dies hängt jedoch neben dem Alter auch von der Art der herausfordernden Situationen ab und ist personenabhängig. Die verschiedenen Bewältigungsstrategien sind miteinander verknüpft. Die Copingstrategien haben zudem eine schützende Funktion, indem sie den negativen Zusammenhang zwischen Stress und Wohlbefinden moderieren (Leipold et al., 2019).

Wie die Schweizer Jugend Stressfaktoren bewältigt, untersuchte die Pro Juventute Jugendstudie (Werling et al., 2024). Die häufigste Strategie, die Jugendliche in der Schweiz nutzen, um mit Stress umzugehen, sind Medien beizuziehen und Musik zu hören. Mehr als die Hälfte gaben an, sich abzulenken oder optimistisch zu bleiben. Weibliche Jugendliche reden dabei häufiger mit anderen Personen über ihre Sorgen, männliche dagegen machen mehr Sport oder wählen häufiger Humor als Strategie. Interessanterweise zeigen sich im Umgang mit Stress Alterseffekte, wobei 14-17-Jährige häufiger Medien konsumieren und Jugendliche ab 18 Jahren eher auf Suchtmittel (Nikotin, Alkohol, Cannabis, andere Drogen) zurückgreifen (Werling et al., 2024). Eine Substanzabhängigkeit kann psychische, physische und soziale Belastungen, Stigmatisierung und vernachlässigte Leistung mit sich ziehen, die den Übergang in die Erwerbstätigkeit erschweren (Schaad, 2023). Die Masterarbeit von Pfanner-Meyer und Schmocker (2016) beschäftigte sich mit der Frage, welche Faktoren den Drogenkonsum von Jugendlichen beeinflussen und welche Rollen dabei Stress und Coping spielen. Die Resultate verweisen darauf, dass erhöhter Stress, ausgelöst durch die neuen Anforderungen bei Übergängen in der Adoleszenz, kombiniert mit wenig differenziertem Coping zu einem erhöhten Drogenkonsum führen.

Selbstwirksamkeit Im Zusammenhang mit Resilienz und Coping kommt auch der Selbstwirksamkeit eine wichtige Rolle zu. Selbstwirksamkeit bezieht sich auf individuelle Kompetenzerwartungen, mit Schwierigkeiten und Hindernissen im täglichen Leben umgehen zu können (Beierlein, et al., 2014). Damit ist die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten und Kompetenzen gemeint, Handlungen erfolgreich planen und ausführen zu können, um gewünschte Ziele zu erreichen (Bandura 1997). Es wird zwischen allgemeiner und domänenspezifischer Selbstwirksamkeitserwartung unterschieden. Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt eine generalisierte Kompetenzerwartung einer Person über verschiedene Lebensbereiche hinweg (Bandura, 2006). Domänenspezifische Selbstwirksamkeitserwartungen hingegen beziehen sich auf bestimmte Lebensbereiche. Im Arbeitskontext ist die Bewältigung arbeitsbezogener Anforderungen zentral. Die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung beschreibt demnach die Überzeugung, auf Basis der eigenen Fähigkeiten berufliche Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können (Anderson & Betz, 2001; Niles & Sowa, 1992). Aus theoretischer Sicht spielen motivationale ("wollen") und fähigkeitsbezogene Komponenten ("können") in das Konstrukt der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung mit rein (Abele et al., 2000). Vor allem weibliche Personen aus der jüngeren Altersgruppe (15- bis 24-Jährigen) geben im Vergleich zu den anderen Altersgruppen tendenziell eine tiefere Selbstwirksamkeit an, was zugleich mit einer höheren psychischen Belastung in Verbindung gebracht werden kann (Peter et al., 2023).

Selbstwert Im Kontext der Stressbewältigung erweist sich auch der Begriff des Selbstwerts als relevant. Damit ist die Bewertung des Bildes von sich selbst und damit eine grundlegende Einstellung gegenüber der eigenen Person gemeint (James, 1890). Selbstwert bezieht sich eher auf den allgemeinen Ist-Zustand, wobei hingegen Selbstwirksamkeit auf das Handeln und das Gefühl, einer Aufgabe gewachsen zu sein, verweist (Bandura, 1977). Ein hoher Selbstwert steht im Zusammenhang mit guter psychischer Gesundheit, Zufriedenheit, Qualität von persönlichen Beziehungen, Erfolg und Leistung (Leary & MacDonald, 2003; Mruk, 2006; Trzesniewski et al., 2006). Junge Frauen zeigen den vergleichsweise tiefsten Selbstwert (Peter et al., 2023). Die aktuelle Studie von Pro Juventute liefert ein ähnliches Bild. Beim Selbstwert zeigte eine deutliche Mehrheit der Jugendlichen (über 80%) ein eher positives Selbstbild, wobei männliche Teilnehmende überzeugter von sich selbst sind. Hingegen gaben 60% der weiblichen Jugendlichen an, Angst davor zu haben, etwas falsch zu machen (Werling et al., 2024).

Kontrollüberzeugung Des Weiteren spielt in der Stressbewältigung die Kontrollüberzeugung eine Rolle. Hierbei geht es um die Frage, inwiefern eine Person überzeugt davon ist, ob sie das eigene Leben selbstbestimmt gestalten kann oder das Leben von äusseren Faktoren wie Zufall abhängig ist. Unter Kontrollüberzeugung wird das Ausmass verstanden, in dem eine Person glaubt, dass das Auftreten eines Ereignisses in ihrem Leben abhängig von ihrem Verhalten ist (Rotter, 1966). Je ausgeprägter die Kontrollüberzeugung ist, desto stärker ist das Vertrauen der Person in ihre Fähigkeit, das Leben nach eigenen Vorstellungen zu gestalten, und desto seltener berichtet sie von psychischen Belastungen. Vor allem junge Frauen (15- bis 34-jährige) geben überdurchschnittlich häufig eine geringe Kontrollüberzeugung an (Schuler et al., 2016).

Das Wichtigste aus diesem Kapitel:

- Resilienz ist die Fähigkeit, mit belastenden Situationen konstruktiv umzugehen, wobei nicht die objektive Belastung, sondern deren individuelle Verarbeitung entscheidend ist.
- Jugendliche nutzen alters- und geschlechtsspezifisch unterschiedliche Bewältigungsstrategien, wobei Musik, Medien, Gespräche oder Sport zentrale Rollen spielen – Suchtmittelkonsum nimmt mit dem Alter zu.
- Eine geringe Selbstwirksamkeit ist bei jungen Menschen mit höherer psychischer Belastung verbunden, da sie sich weniger in der Lage sehen, Herausforderungen aktiv zu bewältigen.
- Ein hoher Selbstwert fördert psychische Gesundheit, Beziehungsqualität und Lebenszufriedenheit.

- Junge Frauen berichten häufiger über eine tiefe Selbstwirksamkeit oder einen tiefen Selbstwert als junge Männer.
- Kontrollüberzeugung beeinflusst die psychische Gesundheit positiv, da ein Gefühl von Selbstbestimmung mit weniger psychischen Belastungen einhergeht – auch hier zeigen junge Frauen besonders tiefe Werte.
- Fehlende Ressourcen zur Stressbewältigung erhöhen das Risiko für psychische Probleme und Suchtverhalten, insbesondere in Übergangsphasen wie dem Eintritt in Ausbildung oder Beruf.

Umweltbezogene Einflussfaktoren

Neben personenabhängigen Einflussfaktoren spielen, wie bereits erwähnt, auch Umweltfaktoren eine grosse Rolle bzgl. ihrem Einfluss auf die psychische Gesundheit.

Soziales Umfeld Vor allem das soziale Umfeld nimmt dabei eine zentrale Rolle ein. In einer Schülerbefragung in der Schweiz bei 11- bis 15-Jährigen zu Gesundheit und Wohlbefinden korrelierten das soziale Umfeld und die wahrgenommenen Beziehungen (wahrgenommene Unterstützung durch Freundeskreis, Familie, Mitschüler*innen und Lehrpersonen) positiv mit der Gesundheit und dem Wohlbefinden der Befragten (Balsiger & Delgrande Jordan, 2025). Das private Umfeld gilt als ein wichtiger Schutzfaktor. Bezogen auf Ressourcen und Belastungen im Privatleben sind junge Erwerbstätige in höherem Masse als andere Altersgruppen durch ein soziales Netzwerk gestützt (Stocker et al., 2021). In einer Kohortenstudie wurden 614 Jugendliche (zwischen 11 – 20 Jahren) zu ihrer Integration in Schule und Berufsbildung untersucht. Die Ergebnisse verdeutlichten, dass emotionale Zustände wie Depression und Angst, das Selbstwertgefühl, die Selbstwirksamkeit, die Beziehung zu den Eltern sowie Delinquenz und Substanzkonsum die soziale Integration von Jugendlichen mit niedrigem sozioökonomischen Status beeinflussen. Besonders der Selbstwert, die Selbstwirksamkeit und eine positive Familienbeziehung erwiesen sich als schützende Faktoren, die den Jugendlichen halfen, gegen negative Stimmung und Substanzkonsum gewappnet zu sein (Hüsler & Plancherel, 2007).

Jugendliche geben an, dass sie gute Beziehungen erleben. Im Rahmen der Jugendstudie Pro Juventute gaben die Mehrheit der Teilnehmenden an, eine gute Elternbeziehung und gute Freund*innen zu haben. In allen Altersgruppen zeigte sich zudem, dass die Eltern die verlässlichsten Personen sind (Werling et al., 2024). Zudem sprechen rund die Hälfte der Jugendlichen in der Schweiz bei psychischen Problemen mit Freund*innen (Arora et al., 2022).

Die Befragung von Berufsbildenden (Schmocker et al., 2022) konnte bestätigen, dass das familiäre und soziale Umfeld ein wichtiger Schutzfaktor ist. Gute Freund*innen verringern das Risiko eines problematischen Lehrverlaufs um das Fünffache, wohingegen familiäre resp. psychosoziale Belastungen das Risiko um das 7.5-fache erhöhen. Hinzu kommt die Bedeutung der Beziehung zwischen den Lernenden und den Berufsbildenden. Die soziale Unterstützung von Jugendlichen wird im Bericht der Gesundheitsförderung Schweiz ebenfalls als wichtiger Faktor betont, wobei hierbei vor allem die Unterstützung von Berufsbildungsverantwortlichen zentral ist (Stocker et al., 2021). Die Bedeutung des sozialen Umfeldes wird darin unterstrichen, dass die Mehrheit der jungen Personen (15- bis 24-Jährige) sich bei psychischen Probleme Hilfe vor allem beim sozialen Umfeld sucht (Peter et al., 2023).

Kontext Lehrbetrieb und Berufsfachschule Ebenso sind Beziehungen in der Schule und Lehre wichtige Schutzfaktoren. Die Stressstudie des Staatssekretariats für Wirtschaft SECO (Grebner et al., 2011) zeigt auf, dass Westschweizer*innen und jüngere Erwerbstätige (15-24-Jährige und 25-34-Jährige) stärker von Stresserleben betroffen sind als der Durchschnitt der Erwerbsbevölkerung. Die Studie von Duc und Lamamra (2022) zeigt, dass Lernende während ihrer beruflichen Ausbildung vielfältigen gesundheitlichen Belastungen ausgesetzt sind, insbesondere im körperlichen und psychischen Bereich, wobei letzterer häufig unterschätzt wird. Präventionsmassnahmen in Ausbil-

dungsbetrieben konzentrieren sich vorwiegend auf Arbeitssicherheit und Unfallverhütung, während psychosoziale Gesundheitsaspekte nur marginal berücksichtigt werden. Zudem verdeutlichen die Ergebnisse, dass Gesundheit nicht nur ein individuelles, sondern auch ein soziales und betrieblich geprägtes Thema ist: Sie wird im Rahmen der beruflichen Sozialisation vermittelt, wobei betriebliche Normen und implizite Regeln das Gesundheitsverhalten der Lernenden massgeblich beeinflussen.

Eine Studie aus Deutschland untersuchte die erlebte Unterstützung von Lehrkräften auf die schulische Erschöpfung und Stress bei Schüler*innen in der Sekundarschule. Dabei zeigten die Ergebnisse, dass die erlebte Unterstützung ein Schutzfaktor ist und Stress sowie Erschöpfung bei Schüler*innen reduzieren kann. Die Autor*innen stützten sich auf die Puffer-Hypothese (Cohen & Wills, 1985), welche besagt, dass soziale Beziehungen erlebte Stressoren zu reduzieren vermögen (Hof-erichter & Raufelder, 2021).

Freizeitaktivität Körperliche oder kreative und soziale Aktivitäten können zur Stressresistenz oder -reduktion beitragen. Zu den häufigsten nicht-medialen Freizeitaktivitäten von Jugendlichen im Alter von 12 bis 19 Jahren zählen das Treffen von Freund*innen, sportliche Betätigungen sowie Entspannung und das Nichtstun (Schuler et al., 2020). Bei jungen Personen (18 – 25-jährige) tragen vor allem Freundschaften und soziale Netzwerke sowie Freizeitaktivitäten und Hobbys zur Zufriedenheit bei (Frisch et al., 2025). 26.4% der Jugendlichen machen mehr als 4 Stunden pro Woche Sport, rund 15% sind kreativ oder sozial aktiv (Malen, Musik machen, Singen, Theatergruppe, Pfadfinder, etc.) (Werling et al., 2024). Junge Personen sind eher dazu geneigt, intensive körperliche Freizeitaktivitäten auszuüben und konsumieren häufiger Drogen, der gewohnheitsmässige Konsum von Alkohol ist aber geringer als bei älteren Personen (Stocker et al., 2021). Die Befragung der Berufsbildenden (Schmocker et al., 2022) zeigt, dass das Risiko eines problematischen Verlaufs der Lehre signifikant reduziert (um das 2.5-fache) werden kann, wenn die Lernenden ihre Freizeit aktiv gestalten.

Soziale Medien Da für Jugendliche Medien und soziale Netzwerke zum Alltag gehören, stellt sich die Frage, ob Medienkonsum ein Risiko- oder ein Schutzfaktor sein kann. Die JAMES Studie (2024) untersuchte das Medienverhalten von Jugendlichen (12- bis 19- Jährige) in der Schweiz. Die Jugendlichen gaben an, in ihrer Freizeit am häufigsten das Smartphone zu nutzen, im Internet zu sein und Musik zu hören. Vor allem soziale Netzwerke und Messenger wie Instagram, TikTok, Snapchat und WhatsApp sind besonders beliebt. Besonders TikTok wurde in den letzten Jahren immer mehr genutzt. Die Nutzung dieser Apps hat sich laut diesen Ergebnissen seit dem Jahr 2022 kaum verändert. Jugendliche benutzen das Smartphone im Schnitt an einem Wochentag während rund drei Stunden, an einem Tag am Wochenende während vier Stunden (Selbsteinschätzung), wobei das Smartphone von Jugendlichen aus weniger anspruchsvollen Schulniveaus oder mit Migrationshintergrund länger genutzt wird (Külling-Knecht et al., 2024). Eine Meta-Analyse hat 46 Studien zwischen 2012 und 2022 zu Medienkonsum und mentaler Gesundheit bei Jugendlichen analysiert (Ferguson et al., 2025). Dabei wurde die Nutzungszeit von sozialen Netzwerken mit der psychischen Gesundheit bei Jugendlichen in Zusammenhang gebracht. Die Ergebnisse zeigten keine schädlichen Effekte von sozialen Netzwerken auf internalisierende Störungen bei Jugendlichen.

Das Wichtigste aus diesem Kapitel:

- Ein unterstützendes soziales Umfeld – insbesondere durch Familie, Freund*innen und Lehrpersonen – wirkt sich positiv auf die psychische Gesundheit, das Wohlbefinden und die soziale Integration von Jugendlichen aus.
- Beziehungen im schulischen und beruflichen Umfeld sind wichtige Schutzfaktoren, wobei soziale Unterstützung durch Auszubildende und Lehrpersonen Stress mindern und die Gesundheit fördern kann.

- Körperliche, kreative und soziale Freizeitaktivitäten stärken die psychische Gesundheit und reduzieren das Risiko eines problematischen Lehrverlaufs.
- Der Medienkonsum von Jugendlichen, insbesondere von sozialen Netzwerken, zeigt laut aktueller Forschung keine nachweislich schädlichen Effekte auf ihre psychische Gesundheit.

Wissen über psychische Gesundheit, Inanspruchnahme von Unterstützung

Es wurden bereits einige Risiko- und Schutzfaktoren genannt, die einen Einfluss auf den psychischen Zustand von jungen Personen haben können. Gleichzeitig ist das Wissen darüber, was junge Leute selbst über psychische Krankheiten denken, genauso zentral. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, das Thema der Stigmatisierung von psychischen Krankheiten zu betrachten, um zu verstehen, wie Jugendliche mit dieser Thematik umgehen. In einer Schweizer Befragung wurden die psychische Gesundheitskompetenz und zusammenhängende stigmatisierende Einstellungen von Jugendlichen gegenüber Personen mit psychischen Problemen erfasst (Dey et al., 2018). Die Resultate zeigen, dass von den befragten Jugendlichen weniger als die Hälfte auftretende psychische Störungen korrekt beschrieben hat und somit die psychischen Probleme verharmlost. Bezüglich hilfreicher präventiver Massnahmen gaben die Jugendlichen insbesondere das Herbeiziehen von Gleichaltrigen und engen Familienmitgliedern an, um einer Person mit einem psychischen Problem zu helfen. Bis zu einem Drittel der Befragten gibt an, gewisse stigmatisierende Einstellungen gegenüber psychischen Störungen zu haben, wobei männliche Teilnehmende häufiger solche Einstellungen äussern als weibliche (Dey et al., 2018).

In der Jugendstudie der Pro Juventute (2024) gab rund ein Drittel der Teilnehmenden an einmal bereits professionelle Unterstützung in Anspruch genommen zu haben, 11.7% waren gerade in Behandlung, darunter mehr als doppelt so viele weibliche wie männliche Teilnehmende (Werling et al., 2024). Im Obsan-Bericht (2023) gaben rund 70% der Personen mit einem psychischen Problem in den letzten 12 Monaten an, nicht in Behandlung (gewesen) zu sein. D.h. oft wird auch bei vorliegenden psychischen Problemen keine professionelle Unterstützung in Anspruch genommen, dies muss nicht zwingend negativ sein. Auch der Austausch im privaten Umfeld oder andere Strategien können hilfreich und für die Bewältigung von psychischen Problemen ausreichend sein. Gleichzeitig besteht das Risiko für eine Chronifizierung resp. Entwicklung einer psychischen Erkrankung, wenn zu lange gewartet wird.

1.6. Ziel des Forschungsprojekts

Ziel dieses Forschungsprojekts ist es, die Perspektive von Lernenden in der beruflichen Grundbildung in der Schweiz in Bezug auf ihre psychische Gesundheit und ihr Erleben der Berufsbildung zu erfassen. Eine solche Datengrundlage fehlt bislang, obwohl sie zentral ist, um die Bedürfnisse der Lernenden besser verstehen und gezielte Massnahmen entwickeln zu können. Aufbauend auf einer früheren Befragung von rund 6'500 Berufsbildner*innen, welche wichtige Einblicke in deren Wahrnehmung von Lernenden mit psychischen Auffälligkeiten bot, richtet sich der Fokus nun auf die Sichtweise der Lernenden selbst. Es soll untersucht werden, wie sie ihre psychische Situation während der Ausbildung erleben, was ihnen wichtig ist, welche Herausforderungen sie wahrnehmen und welche Unterstützung sie als hilfreich empfinden.

Besonderes Interesse gilt dabei den Erfahrungen von Lernenden, denen es gelingt, trotz psychischer Belastungen ihre Ausbildung erfolgreich zu durchlaufen. Das Projekt verfolgt das Ziel, förderliche Bedingungen und Bewältigungsstrategien zu identifizieren und daraus konkrete Handlungsempfehlungen für die Praxis abzuleiten. Damit soll ein Beitrag zur Stärkung der psychischen Gesundheit von Lernenden und zum erfolgreichen Verlauf der beruflichen Ausbildung geleistet werden.

Auf dieser Grundlage soll untersucht werden:

- wie es Lernenden in der Lehre geht (psychische Gesundheit, Zufriedenheit, Erfolg) und welche Faktoren dafür wichtig sind
- welche Gruppen / Typen von Lernenden sich hinsichtlich Lehrerfolg, Lehrverlauf und Unterstützungsbedarf identifizieren lassen
- wie psychische Gesundheit und Lehrerfolg/Lehrverlauf zusammenhängen und
- wie es gelingt, trotz psychischer Belastung gute Lehrerfahrungen zu machen respektive trotz guter psychischer Ausgangslage Lehrprobleme zu haben.

2. Vorgehen, Konzept und Methode der Befragung

2.1. Einbindung zentraler Akteure im Berufsbildungsfeld

Bereits in der Vorbereitungsphase (ab 2023) wurden alle relevanten Stakeholder kontaktiert. Unser Vorhaben wurde in den entsprechenden Organisationen der Berufsbildung in der Schweiz persönlich vorgestellt, wodurch nicht nur die inhaltliche Ausrichtung erläutert, sondern auch eine Vertrauensbasis geschaffen werden konnte. Die direkte Begegnung ermöglichte es den Vertreter*innen der Gremien, uns als Projektverantwortliche kennenzulernen, was zur Glaubwürdigkeit beigetragen und wohl auch ein gewisses gegenseitiges Vertrauen geschaffen hat.

Einbezogen wurden insbesondere Organisationen wie die Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK), welche die kantonalen Berufsbildungsämter auf nationaler Ebene koordiniert, die Tripartite Berufsbildungskonferenz (TBBK) mit Vertretungen von Bund, Kantonen und Organisationen der Arbeitswelt (Arbeitgeber und Arbeitnehmerorganisationen), sowie die Gremien der Berufsfachschulen – die Schweizerische Direktorinnen- und Direktorenkonferenz der Berufsfachschulen SDK und die Table Ronde Berufsbildender Schulen (TR BS) als Dachkonferenz aller Berufsfachschulen. Der Vorstand der Schweizerischen Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK) unterstützte das Projekt ideell und empfahl den Mitgliedern die Teilnahme an der Befragung.

Das frühzeitige Abholen dieser zentralen Gremien war nicht nur in Hinblick auf die Beteiligung von Berufsfachschulen entscheidend, sondern auch aus strukturellen Gründen von grosser Bedeutung: Die Berufsbildung stellt in der Schweiz eine tragende Säule des Bildungssystems dar und leistet einen essenziellen Beitrag zur wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit. Entsprechend ist sie auch politisch stark verankert – eine sorgfältige Abstimmung mit den zuständigen Akteuren ist daher unerlässlich, um Projekte in diesem Bereich erfolgreich umsetzen zu können.

Diese breite Abstützung erwies sich als zentraler Erfolgsfaktor für die Rekrutierung einer grossen Anzahl an Teilnehmenden. Der gewählte Zugangsweg über die Berufsfachschulen, welche regelmässig mit Anfragen für Befragungen konfrontiert sind, stellte eine besondere Herausforderung dar. Da der Nutzen und die Seriosität solcher Projekte häufig schwer einzuschätzen sind, war die ideelle Unterstützung durch die zuständigen Gremien ein wichtiger Vertrauensanker und trug wesentlich zur Teilnahmebereitschaft bei.

Zur Qualitätssicherung und Steuerung des Projekts wurde zudem von Beginn an eine Begleitgruppe eingesetzt. Diese setzte sich aus Vertreterinnen und Vertretern zentraler Institutionen und Organisationen im Bereich Bildung, Berufsbildung und Gesundheitsförderung zusammen:

- Stv. Generalsekretär EDK, Berufsbildung & Sekundarstufe II Allgemeinbildung
- Dienststellenleiterin BMH Kanton Basel-Landschaft, Vertretung SBBK
- Präsident SDK / Rektor Berufs- und Weiterbildungszentrum BBB
- Vertretung Table Ronde Romandie / Direktor Berufsfachschule Soziales-Gesundheit
- Ressortleitung Bildung und berufliche Aus- und Weiterbildung, Schweizerischer Arbeitgeberverband (SAV, alternierend)
- Ressortleitung Arbeitsmarkt, Berufsbildung und Wirtschaftsrecht, Schweizerischer Gewerbeverband (SGV, alternierend)
- Strategieumsetzung Bildungsmanagement, login Berufsbildung AG
- Projektleitung Betrieb & Entwicklung, Gesundheitsförderung Schweiz
- Leitung Bildungspolitik, Travail.Suisse
- Dozent für Angewandte Psychologie, Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW)
- Managing Partner / Research Manager, ValueQuest GmbH

Die Begleitgruppe war über alle Phasen des Projekts hinweg aktiv involviert und trug wesentlich zur Verankerung des Projekts im Feld bei. Die involvierten oben genannten Organisationen und

Gremien (Vorstand und Plenarversammlung der SBBK, TBBK, Table Ronde) wurden zudem nach Auswertung der Befragung über die Resultate informiert und es wurden erste Schlussfolgerungen diskutiert. Dabei wurden die unterschiedlichen Rollen immer eingehalten: Die Gremien trugen stark zur Reflexion und Einordnung der Resultate bei. Die Verantwortung für die wissenschaftliche Auswertung, den vorliegenden Forschungsbericht und die hier enthaltenen Schlussfolgerungen lag vollumfänglich bei den Forschenden.

Eingebunden wurden zudem nicht nur die Organisationen der Berufsbildung in der Schweiz, sondern auch die Lernenden: es wurden vor und nach der Befragung mehrere Gruppen- und Einzelgespräche mit Lernenden durchgeführt, welche wichtige Hinweise für die Fragebogenentwicklung wie auch für die Einordnung der Resultate ergaben (siehe unten).

2.2. Forschungskonzept

Es handelt sich bei der Befragungsmethode um eine Querschnittsuntersuchung von Lernenden in der Berufsbildung in der Schweiz. Die Lernenden wurden dazu befragt, wie es ihnen in der Lehre geht, wie sie diese wahrnehmen und welche Effekte die Lehre auf ihre Entwicklung, ihr Befinden und ihre psychische Situation hat. Zudem wurden sie retrospektiv dazu befragt, wie sie ihre frühe familiäre Situation und ihre Schulbiografie (Primarschule, Sekundarschule I) erlebt haben. Zudem wurden sie auch zu ihrer aktuellen sozialen und familiären Situation befragt, das heisst beispielsweise, wie sozial integriert und wie unterstützt durch das familiäre Umfeld sie sich fühlen. Weiter wurden auch detaillierte Fragen dazu gestellt, wie die Lernenden ihre psychische Situation erleben.

Zu diesem Zweck wurden validierte Screening-Fragen eingesetzt, die auch in der Schweizerischen Gesundheitsbefragung (SGB) oder in der Omnibus-Befragung des Schweizerischen Gesundheitsobservatoriums (Peter et al., 2023) verwendet werden. Damit sollte ein Vergleich zwischen den Lernenden und der (jungen) Bevölkerung ermöglicht werden. Dabei wurden nicht alle derart verfügbaren Screenings übernommen: Fragen zu Suizidgedanken oder -versuchen sowie zu Selbstverletzungen, oder auch Fragen zu Traumatisierungen etc. wurden weggelassen, nachdem die vorbereitenden Fokusgruppen-Gespräche mit Lernenden gezeigt hatten, dass solche Fragen als aufwühlend erlebt werden können. Auch die Resultate der Untersuchung wurden im Rahmen von Fokusgruppen vor der Konkretisierung des Fragebogens sowie nach der Erhebung mit Lernenden eingehend diskutiert und hinsichtlich der praktischen Implikationen reflektiert (vgl. Abschnitte [Fokusgruppe prä](#) und [Fokusgruppe post](#)).

Die Befragung will damit Erleben und Wahrnehmung der Lernenden in ihren persönlichen, sozialen, beruflichen und psychischen Dimensionen detailliert erheben. Damit lassen sich zwar viele wichtige Zusammenhänge darstellen, kausale Aussagen sind mit diesem Ansatz jedoch nicht möglich.

Die Daten wurden mittels Online-Befragung im Zeitraum von 28.10.2024 bis 13.12.2024 erhoben. Zielgruppe waren alle Lernenden, die in diesem Zeitraum eine duale Berufsbildung (EBA, EFZ, EFZ mit Berufsmatur) absolvierten. Zusätzlich konnten auch Schüler*innen, die eine vollschulische Ausbildung (Informatikmittelschule, Handelsmittelschule, Fachmittelschule) besuchten, an der Befragung teilnehmen. Die Befragung fand in der gesamten Schweiz (deutsche, französische und italienische Schweiz) statt.

Gedankliches Modell der Befragung

In der vorliegenden Studie wird untersucht, wie sich die personen- und umweltbezogenen Faktoren im Kontext der Ausbildung auf das Erleben der eigenen Gesundheit und auf Ausbildungsfaktoren «auswirken» (dies ist statistisch gemeint; mit unserem Forschungsdesign können letztlich nur Zusammenhänge aufgezeigt werden und keine Kausalitäten.)

Basierend auf den beschriebenen Forschungsergebnissen und Erkenntnissen aus der eigenen Praxis wurde ein Modell entwickelt (Abbildung 1), welches die Einflussfaktoren und Zusammenhänge veranschaulichen soll. Es wird davon ausgegangen, dass Faktoren vor Ausbildungsbeginn (bspw. Schwierigkeiten in der obligatorischen Schulzeit, Schulniveau, Unterstützung der Eltern) einen Effekt auf den Output der Lehre (bspw. Zufriedenheit mit Lehre, Gedanken an Lehrabbruch) und auf die subjektive Gesundheit haben. Weiter wird postuliert, dass dieser Zusammenhang durch Schutz- und Risikofaktoren innerhalb der Person (bspw. Selbstwirksamkeit, Coping) und äussere Einflüsse (Betriebsklima, Unterstützung im sozialen Umfeld) beeinflusst wird.

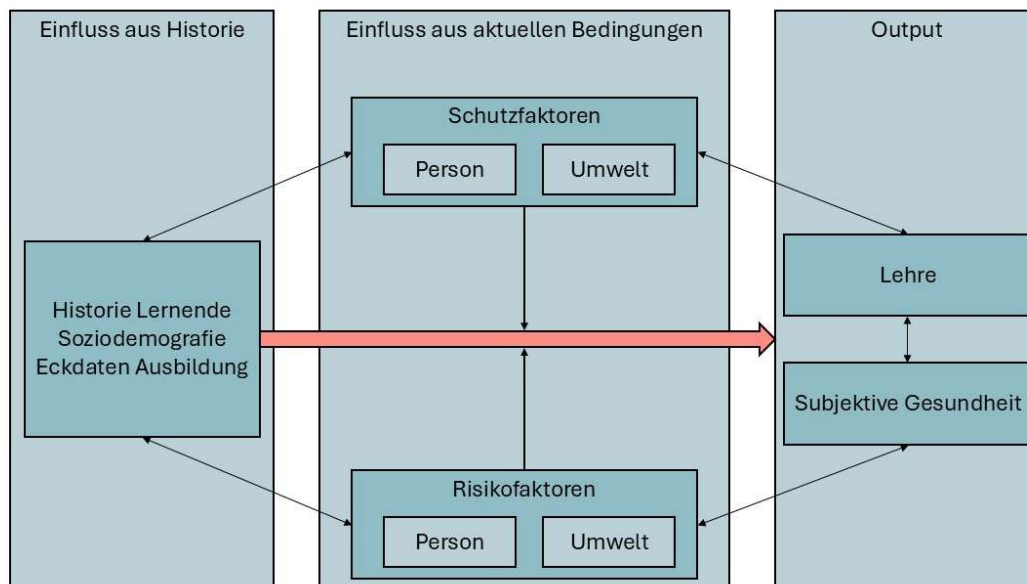


Abbildung 1: Eigenes Modell zu den Einflussfaktoren auf ausbildungsbezogene und gesundheitliche Outputs

In der Forschung existieren bereits ähnliche Modelle, wie das Vulnerabilitäts-Stress-Modell und der ICF (Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit), welche die Einflüsse und Wechselwirkungen der genannten Faktoren darstellt. Der Ansatz des Diathese- bzw. Vulnerabilitäts-Stress-Modells (Zubin, 1977) erklärt, dass menschliches Verhalten und das Auftreten von psychischen Störungen als Interaktion biologischer, psychologischer und sozialer Variablenbündel unter Einfluss von entwicklungsbezogenen Aspekten erklärt werden. Vulnerabilität allein führt also nicht zur Störung, vielmehr muss eine Auslösersituation oder bestimmte Konstellation hinzutreten, welche zusammen mit der Vulnerabilität in Wechselwirkung eine pathogene Dynamik entfaltet. Die Dynamik und der Umgang mit herausfordernden Belastungssituationen kann durch Risikofaktoren und protektive Faktoren beeinflusst werden. Während Risikofaktoren die Wahrscheinlichkeit eines negativen Outcomes erhöhen, steigern protektive Faktoren die Wahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Bewältigung (Wittchen & Hoyer, 2011).

Ähnlich postuliert die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF), dass sich Funktionseinschränkungen durch ein Gesundheitsproblem, aber auch aus Kontextfaktoren ergeben. Kontextfaktoren setzen sich hierbei zusammen aus Umweltfaktoren – zum Beispiel z.B. Arbeitgeber*in, Beziehungen - und Personenfaktoren. Dazu gehören beispielsweise aktive oder passive Bewältigungsstile, das Alter und der soziale Hintergrund (WHO, 2001).

2.3. Fragebogenkonstruktion und -aufbau

Fokusgruppen, Begleitgruppe und Pretests

Fokusgruppen Um zu gewährleisten, dass in der Befragung alle relevanten Themen, welche die Lernenden beschäftigen, abgedeckt sind, wurden im Zeitraum von Anfang Januar 2024 bis Ende

Juni 2024 parallel zur Fragebogenentwicklung Fokusgruppen mit Lernenden und Ausbildungsverantwortlichen (z.B. Lehrpersonen, Ausbildungsleitende) durchgeführt. Ziel dieser Fokusgruppen war es, bei den Lernenden den Puls zu fühlen und zu erfahren, was sie beschäftigt. Anhand von halbstandardisierten Leitfragen wurden moderierte Gruppendiskussionen von 60-90 Minuten durchgeführt, wobei fünf online und drei vor Ort stattfanden. Die Fokusgruppen mit den Lernenden umfassten jeweils 1 bis 7 Teilnehmende aus unterschiedlichen Bildungsniveaus, Berufsfeldern, Ausbildungsjahren und Sprachregionen (insgesamt 28 Lernende). Die Rückmeldung in allen Gruppen war, dass die relevanten Themen durch den Fragebogen abgedeckt sind. Zusätzliche Inputs (wie z.B. Gedanken zu Lehrabbruch, Stolz sein auf Ausbildung) wurden entgegengenommen und in den Fragebogen eingearbeitet. An den Fokusgruppen mit den Bildungsverantwortlichen nahmen jeweils zwei bis drei Personen (insgesamt 8 Personen) aus unterschiedlichen Berufsbranchen und Sprachregionen teil. Auch deren Inputs (wie z.B. hohe Anforderung an Selbstverantwortung; wie weit geht ihre Verantwortung, an wen kann man sie ggf. abgeben) wurden in die Befragung aufgenommen. Eine Zusammenfassung sowie der Leitfaden zu den in den Fokusgruppen besprochenen Inhalten findet sich im Anhang.

Begleitgruppe Zusätzlich erfolgte ein regelmässiger Austausch mit der Begleitgruppe. Dieses Vorgehen sollte gewährleisten, dass alle relevanten Akteure ihre Perspektive einbringen konnten. Unter anderem wurde diskutiert, ob Fragen zur psychischen Gesundheit in den Fragebogen aufgenommen werden sollten, was befürwortet wurde. Zudem wurde die Anregung, ein Motivationsvideo für die Lernenden sowie Unterrichtsmaterial für die Lehrpersonen zu erstellen, entgegengenommen und umgesetzt.

Pretests Nach der Fertigstellung des Fragebogens wurden mehrere Pretests mit anschliessender Anpassung des Inhalts durchgeführt. In einem ersten Schritt wurde der Fragebogen durch interne Fachpersonen getestet, anschliessend durch Personen aus dem privaten Umfeld und darauffolgend durch Lernende aus unterschiedlichen Berufsbranchen, Sprachregionen und Ausbildungsphasen. Die Testung mit den Lernenden umfasste insgesamt 24 Teilnehmende. Diese erfassten die benötigte Zeit für die Beantwortung, füllten einen Beurteilungsbogen aus und erhielten im Anschluss die Möglichkeit, ihr Feedback in einer Diskussion zu teilen. Es folgte nach einer Überarbeitung eine weitere Testung durch zwei externe Fachpersonen, bevor zum Abschluss erneute Testungen durch das Forschungsteam durchgeführt wurden.

Insgesamt wurde der Fragebogen als sehr umfassend wahrgenommen und auch die Wichtigkeit des Themas wurde als positiv hervorgehoben. Bemängelt wurde hauptsächlich die Länge des Fragebogens und der Detailgrad der Fragen. Alle Rückmeldungen wurden entgegengenommen und in der Forschungsgruppe diskutiert. Aufgrund der Anmerkungen wurde der Fragebogen deutlich gekürzt und für mehrere Fragebereiche wurden Zusatzmodule generiert, welche von jeweiligen Teilstichproben ausgefüllt wurden. So konnte die Ausfülldauer wesentlich gekürzt werden.

Fragebogenkonstruktion

Der Fragebogen bestand aus einem allgemeinen Teil, der allen Teilnehmenden vorgelegt wurde, sowie aus 13 zusätzlichen Fragemodulen. Jeweils eines dieser zusätzlichen Fragemodule wurde per Zufall den Teilnehmenden vorgelegt. Allen Teilnehmenden wurde somit der allgemeine Teil der Befragung sowie eines der 13 Zusatzmodule vorgelegt. Damit war es möglich, viele Themen insgesamt abzudecken, ohne die einzelnen Teilnehmenden zeitlich und psychisch zu überfordern. Die zusätzlichen Fragemodule beinhalteten einerseits weitere Screenings für bekannterweise besonders häufige psychische Störungen (ADHS, diverse Angststörungen, Essstörungen, Suchtprobleme, Zwangsstörung). Andererseits wurden vertiefte Fragen zum Erleben der Berufswahl in der Sekundarschule, zum Erleben des Freundeskreises, zum Umgang und zum Erleben von Social Media etc. gestellt. Ein weiteres zusätzliches Fragemodul fokussierte die Frage, wie Lernende einem verstärkten Informationsaustausch zwischen a) Sekundarschule und Lehre, b) Berufsschule und Lehrbetrieb und c) wechselnden Berufsbildenden gegenüberstehen. Schliesslich wurden in

zwei Zusatzmodulen 'experimentelle' Befragungsteile vorgelegt, die im Gegensatz zu allen anderen Befragungsteilen auch eher kausale Schlussfolgerungen erlauben (sogenanntes 'Vignetten-Design').

Bei potenziell belastenden Fragen (zur psychischen Gesundheit etc.) wurde jeweils auf Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht. Generell wurde bei der Formulierung der Fragen darauf geachtet, dass diese neutral, sachlich und in wertschätzendem Ton gestellt wurden.

Für die meisten der uns interessierenden Fragen fanden wir keine validierten Fragenkonstrukte, sondern haben diese aus unserer praktischen Erfahrung in Abklärung, Beratung und Behandlung von jungen Erwachsenen wie auch aus der Beratung/Schulung von Berufsbildenden, Arbeitgebenden, Job Coaches, IV-Fachpersonen, Case Manager/innen etc., abgeleitet. Dabei haben wir uns unter anderem an dem erfahrungsgeleiteten intuitiven Ansatz (Bühner, 2011) orientiert. Bei der sprachlichen Formulierung der Items wurde den Empfehlungen von Bühner Rechnung getragen.

Wo vorhanden wurde auf validierte Fragen zurückgegriffen – mehrheitlich aus der Omnibus-Befragung des Obsan (Peter et al., 2023) sowie aus der Schweizerischen Gesundheitsbefragung (SGB), dies auch mit dem Ziel der Vergleichbarkeit. Im Anhang finden sich die verwendeten Messinstrumente.

Wo nichts anderes erwähnt wurden die Antworten mittels Likert-Skala erhoben. Dabei variierten die Antwortmöglichkeiten zwischen einer Zweier- (eher ja, eher nein) Skala, einer Vierer- (z.B. ja, voll und ganz; eher ja; eher nein; nein, gar nicht *oder* sehr, ziemlich, mässig, gar nicht) oder Fünfer- (z.B. immer, meistens, manchmal, selten, nie). Die meisten Antwortmöglichkeiten zwangen zu einer Entscheidung («eher ja», «eher nein»), um eine Tendenz zur schwer interpretierbaren Mitte zu umgehen («manchmal», «mittel», «es geht so» etc.).

Grundsätzlich mussten alle Fragen beantwortet werden. Die Teilnehmenden hatten aber (wo sinnvoll) die Option, «weiss nicht» oder «keine Angabe» zu wählen (Letzteres vor allem bei potenziell heiklen/sehr persönlichen Fragen). Durch diese Möglichkeit sollte vorzeitigen Abbrüchen und Verfälschungen entgegengewirkt werden. Items, welche mit «weiss nicht» oder «keine Angabe» bewertet wurden, wurden für die Auswertung als fehlende Werte definiert.

Am Ende der Befragung wurde eine Plausibilisierungsfrage gestellt, um die Ernsthaftigkeit der Fragen sicherzustellen. Die Frage war wie folgt formuliert: «Zum Schluss eine wichtige Frage: hast du die Fragen ernsthaft beantwortet oder hast du nur getestet?»

Themenbereiche des Fragebogens

Nachfolgend werden die Fragen beispielhaft zu den erhobenen Themenbereichen dargestellt:

Soziodemographische Merkmale und Eckdaten zur Ausbildung. Dieser Themenbereich enthielt Fragen zur Person (z.B. Geschlecht, Alter, Wohnsituation, bisher höchste absolvierte Schule) und lehrspezifische Fragen (z.B. Ausbildungsjahr, Lehniveau, Lehrberuf, Grösse Lehrbetrieb).

Rund um die Lehre. Dieser Themenbereich enthielt Fragen rund um die Lehrstellensuche und den Berufswahlprozess (z.B. Warum hast du diesen Beruf gewählt? Wie hast du die Berufswahl damals erlebt?), sowie Vorfreude und Unsicherheit im Hinblick auf die Lehre (z.B. Auf was hast du dich besonders gefreut, als du die Lehre gestartet hast? Gab es Dinge, über die du dir Sorgen gemacht hast vor dem Lehrbeginn?) und Befinden und Zufriedenheit während der Lehre (z.B. Wie geht es dir im Moment in der Lehre? Wie zufrieden bist du im Moment mit Lehrberuf/Lehrbetrieb/Berufsbildner*in/Klassenlehrperson? etc.; Bist du stolz darauf, in deinem Lehrbetrieb eine Lehre zu machen? Würdest du deinen Lehrbetrieb weiterempfehlen?), aber auch Beziehung und Klima im Lehrbetrieb und in der Berufsschule (z.B. Mein*e Berufsbildner*in engagiert sich für mich, meine Klassenlehrperson interessiert es, wie es mir geht.). Auch wurden Fragen in Zusammenhang mit Talentförderung (z.B. Hast du wegen besonderen Leistungen schon «Belohnungen» bekommen?)

gestellt und zum Informationsaustausch zwischen der obligatorischen Schule und dem Lehrbetrieb resp. der Berufsfachschule.

Bewältigungskompetenzen. Dieses Kapitel umfasste Fragen zur Selbstwirksamkeit (z.B. Wenn es schwierig wird, weiss ich, dass ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann. Meistens kann ich Probleme allein gut lösen.), Copingverhalten (z.B. Was machst du, wenn du frustriert bist? Was machst du, wenn du dich mit jemandem im Betrieb oder in der Schule nicht gut verstehst?) und Kontrollüberzeugung in der Lehre. Diese Fragen wurden teils angelehnt an standardisierten Fragebögen unverändert oder leicht modifiziert übernommen, und es wurden viele eigene Fragen dazu gestellt (z.B. Warum hast du trotz Problemen die Lehre nicht abgebrochen? etc.).

Funktionseinschränkungen. Dieses Kapitel umfasste Fragen zur Funktionalität der Lernenden (z.B. sich gut auf Aufgaben konzentrieren können, Arbeitsaufträge rasch erfassen können, private und berufliche Dinge gut trennen können, sich gut ins Team integrieren können). Diese Fragen wurden angelehnt an das Mini-ICF und an die Ergebnisse der Berufsbildner*innen-Studie von 2021, wo die Funktionseinschränkungen der Lernenden aus Sicht der Berufsbildner*innen abgefragt wurden.

Sozialanamnese und Freizeitgestaltung. Dieses Kapitel umfasste unter anderem die Themenbereiche (frühere) Unterstützung und Belastung in der Familie (z.B. Ich habe mich zu Hause sicher gefühlt, Meine Eltern haben viel Druck gemacht, dass ich gute Leistung erbringe), Freundschaften (z.B. Meine Freund*innen sind immer für mich da, Ich werde gemobbt), Partnerschaften und Freizeitgestaltung (z.B. Wie häufig machst du in deiner Freizeit folgende Dinge? Mit Freunden*innen etwas unternehmen, Sport, Musik machen, Shoppen etc., Hast du wegen der Lehre Hobbies aufgegeben, die du vorher regelmässig gemacht hast?).

Psychische Gesundheit. Dieses Kapitel umfasste unter anderem die Häufigkeit psychischer Probleme während der Lehre wie auch vor der Lehre sowie auslösende Faktoren (z.B. Sind diese Probleme durch Belastungen in deiner Umgebung ausgelöst oder verstärkt worden?), Einschränkungen wegen psychischer Probleme (z.B. Haben dich die psychischen Probleme in der Lehre oder in deiner Freizeit eingeschränkt?) und Absenzen (Hattest du seit Beginn deiner Lehre Absenzen wegen gesundheitlichen (körperlichen oder psychischen) Problemen?). Die Fragen zur Vitalität (z.B. Wie hast du dich in den letzten 2 Wochen gefühlt?) und psychischen Belastung (z.B. Wie oft hattest du in den letzten zwei Wochen folgende Gefühlszustände: Voller Leben, voller Energie, erschöpft, müde?) und weitere wurden angelehnt an standardisierten Fragebögen unverändert oder leicht modifiziert übernommen.

Screening von psychischen Störungsbildnern. Dieses Kapitel beinhaltete Screeningfragen zu Depression, Angststörungen, Zwangsstörungen, ADHS, Essstörung. Die Fragen wurden angelehnt an standardisierte Fragebögen unverändert oder leicht modifiziert übernommen.

Konsumverhalten. Dieses Kapitel umfasste Fragen zum Konsumverhalten von Alkohol, Cannabis und anderen Substanzen sowie zum Onlineverhalten (z.B. Es fällt mir schwer, wenn ich frei habe, weniger Zeit online zu verbringen, Oft vernachlässige ich Dinge, die ich erledigen sollte, damit ich mehr Zeit mit Online-Aktivitäten verbringen kann, Ich bin beim Lernen oder bei der Arbeit oft abgelenkt durch die sozialen Medien) und Einkaufsverhalten (z.B. Ich kaufe, um mich in eine andere Stimmung zu bringen). Die Fragen wurden angelehnt an standardisierte Fragebögen unverändert oder leicht modifiziert übernommen.

2.4. Fragebogenversionen, Programmierung und Beantwortungsdauer

Es gab zwei Versionen des Fragebogens - eine Version für die Lernenden im dualen System und eine leicht modifizierte Version für die Lernenden in einer Vollzeit-Ausbildung. Beide Versionen lagen in den drei Landessprachen Deutsch, Französisch und Italienisch vor. Die 13 Zusatzmodule wurden nach dem Zufallsprinzip einer Teilstichprobe (jeder dreizehnten Lernenden) zugeteilt. Damit hatten alle Lernenden den allgemeinen Befragungsteil und je ein Zusatzmodul zu beantworten.

Die Zusatzmodule wurden in dem Fragebogen so platziert, dass eine inhaltliche Stringenz gegeben war.

Die Daten wurden mittels eines elektronischen Fragebogens erhoben, der durch die ValueQuest GmbH programmiert wurde.

Die Bearbeitung des Fragebogens hat durchschnittlich 36.5 Minuten (Median) gedauert. Ein Viertel der Lernenden benötigte weniger als 30 Minuten, ein Viertel 30 – 36 Minuten, ein Viertel 37-45 Minuten und ein Viertel länger als 45 Minuten. EBA Lernende benötigten länger für die Beantwortung des Fragebogens als EFZ Lernende (Median: 45 Minuten), Lernende mit Berufsmatur leicht weniger lang (Median: 34 Minuten).

Datenvorbereitung und Auswertung

Die Datenvorbereitung und Auswertung wurde in R, Version 4.4.2 (R Core Team, 2024), durchgeführt. Die Datenvorbereitung umfasste den Ausschluss gewisser Teilnehmenden (siehe Stichprobenbeschreibung unten, Abschnitt 1.13), die Rekodierung und Zusammenfassung von Items zu Skalesscores (bei validierten Skalen wurden die Scores gemäss den Codebooks der SGB und Obsan Omnibusbefragung gebildet, siehe auch Anhang 1), die Erstellung weiterer Variablen (z.B. Zuordnung zur Sprachregion oder Grossregion), die Bildung einer Typologie, sowie die Gewichtung der einzelnen Teilnahmen zwecks Repräsentativität und Generalisierbarkeit der Resultate.

Die Sprachregion wurde anhand des angegebenen Schulorts gebildet. Dabei wurde als Proxy die in dem jeweiligen Kanton dominante Sprache verwendet (Französisch: FR, GE, JU, NE, VD und VS. Deutsch: AG, AI, AR, BE, BL, BS, GL, SG, SH, SO und ZH. Italienisch: TI).

Die Typologie wurde mit einer Latent Class Analyse mit dem *tidySEM* R-Paket (van Lissa, 2025) durchgeführt. Dieses Verfahren ordnet Personen aufgrund ihrer Ähnlichkeiten in den verwendeten Merkmalen einer aus einer vordefinierten Anzahl Klassen zu. Dadurch können Gemeinsamkeiten zwischen Personen veranschaulicht und die Komplexität durch die Zusammenfassung von Mustern über mehrere Merkmale hinweg verringert werden. Um die entstehende Typologie möglichst einfach interpretierbar zu halten, wurden alle verwendeten Variablen dichotomisiert (siehe Abschnitt 1.19). Es wurden verschiedene Klassenanzahlen (1-8) überprüft und auf der Grundlage statistischer (siehe van Lissa, et al., 2023) und inhaltlicher Überlegungen die Klassenanzahl 6 bestimmt. Die Klassenzuteilung wurde dann in Folgeanalysen als Prädiktor in Regressionsmodellen verwendet ([Kapitel 3.7](#)).

Weiterführende Analysen und deskriptive Statistiken wurden gewichtet berechnet. Für Zusammenhangsanalysen wurden logistische Regressionen gerechnet, wenn die Outcome-Variable binär ausgeprägt war und lineare Regressionen, wenn die Outcome-Variable kontinuierlich war. Die Modellperformanz, also die Fähigkeit des Modells, die Outcome-Variable anhand der verwendeten Prädiktoren abzubilden, wurde bei den logistischen Regressionen überprüft durch die gewichtete Area Under the ROC-Curve (AUC), berechnet mit dem *svyROC* R-Paket (Iparraguirre, Barrio & Arostegui, 2023), sowie durch den gewichteten Pearson-Korrelationskoeffizienten, ermittelt mit dem *wCorr* R-Paket (Bailey & Emad, 2023). Bei den linearen Regressionen wurde die Performanz anhand des Bestimmtheitsmasses, ebenfalls basierend auf den gewichteten Daten, überprüft. Das AUC berücksichtigt die Falsch-Negativrate und die Falsch-Positivrate bei Vorhersagen und nimmt Werte zwischen 0.5 und 1 an, wobei höhere Werte besser sind. Hier gibt es keine weitgehend anerkannten Cut-off Werte, Hosmer, Lemeshow und Sturdivant (2013) geben jedoch folgende Leitlinien: Werte unter 0.7 sind schlecht, 0.7-0.8 sind akzeptabel, 0.8-0.9 sind gut, und grösser 0.9 sind hervorragend. Pearson's φ (auch Matthews Correlation Coefficient, MCC) misst den Zusammenhang zweier binärer Variablen und entspricht der Produkt-Moment-Korrelation zweier binärer Variablen. Die Berechnung des gewichteten Pearson's φ ist weniger rechenintensiv als das gewichtete AUC und wurde daher insbesondere für die Einschätzung der Prädiktorwichtigkeiten (siehe nächster Abschnitt) verwendet. Das Bestimmtheitsmass R^2 gibt den Anteil durch das Modell

in der Outcomevariable erklärter Varianz an. Es kann Werte zwischen 0 (das Modell erklärt gar keine Varianz) und 1 (das Modell bildet die gesamte Varianz in der Outcome-Variablen ab) annehmen. Basierend auf den Richtlinien für die Interpretationen von Korrelationen (0.1, 0.3, und 0.5 als Grenzen für kleine, mittlere und grosse Effekte) werden beim R^2 in den Sozialwissenschaften teilweise Grenzen von .07, .09, und .25 für kleine, mittlere, und grosse Effekte verwendet.

Viele der Prädiktoren waren ordinal und nicht kontinuierlich skaliert. Diese wurden mit Polynomen modelliert (z.B. bei drei Kategorien, niedrig, mittel und hoch) und es wurden ein linearer und ein quadratischer Kontrast gerechnet. Zusätzlich wurden in manchen Modellen Interaktionen zwischen den Prädiktoren miteinbezogen. Dadurch kann die Wichtigkeit bzw. der Anteil eines Prädiktors für die Vorhersageleistung eines Modells nicht direkt eingeschätzt werden, da diese Effekte kombiniert werden müssen und zudem die Skalierung miteinbezogen werden muss. Um die Prädiktorwichtigkeiten zu evaluieren, wurden deshalb bei den logistischen und linearen Regressionen Permutationsverschlechterungen pro Prädiktor berechnet: Für jeden Prädiktor wurden die Antworten 50-mal zufällig gemischt und danach überprüft, wie stark sich die Modellperformanz dadurch im Mittel verschlechtert ($\Delta\varphi$ bei einer logistischen Regression und ΔR^2 bei einer linearen Regression). Bei einer starken Verschlechterung trägt der betrachtete Prädiktor stark zur Modellperformanz und Modellvorhersage bei. Die Verschlechterung kann dabei sowohl absolut (auf der Skala der Modellperformanz) als auch relativ zu den Verschlechterungen durch die Permutationen der anderen Prädiktoren interpretiert werden.

Im [Kapitel 3.3](#) wurden Zusammenhänge zwischen früheren psychischen Problemen und dem Stand in der Lehre berechnet. Da es sich dabei bei allen Variablen um ordinale Variablen handelt, wurde wiederum mit dem *wCorr* R-Paket (Bailey & Emad, 2023) gerechnet.

KI-unterstütztes Clustering von Freitextfeldern

Die Lernenden wurden unter anderem gefragt, ob sie ihren Lehrbetrieb weiterempfehlen würden (ja, nein, teils-teils). Anschliessend wurde mit einer offenen Frage nach dem Grund für die jeweilige Antwort gefragt.

Um die über 32'000 Freitextantworten zu strukturieren, war das individuelle Sichten der Texte weder zielführend noch wirtschaftlich. Damit die Freitextantworten des Fragebogens in quantitativen Analysen verwendet werden konnten, hat das Projektteam darum ein mehrstufiges Verfahren entwickelt, welches semantische Textrepräsentation mit visueller Gruppierung und automatisierter Kategorisierung kombiniert, um Freitext mit kategorialen Variablen zu versehen. In der Folge werden die verschiedenen Schritte dieses Verfahrens erklärt und begründet.

In einem ersten Schritt wurden die Textantworten mit dem Sprachmodell paraphrase-multilingual-MiniLM-L12-v21 in sogenannte Embeddings überführt. Embeddings sind numerische Repräsentationen von Texten, die deren semantische Bedeutung in einem mehrdimensionalen Raum abbilden. Dadurch können inhaltlich ähnliche Texte rechnerisch miteinander verglichen werden. Das verwendete Sprachmodell ist mehrsprachig und beinhaltet unter anderem auch die drei Landessprachen Deutsch, Französisch und Italienisch.

Anschliessend wurden die numerischen Repräsentationen der Texte genutzt, um inhaltlich ähnliche Antworten zu gruppieren. Hierbei kamen Verfahren zur Dimensionsreduktion (UMAP) und Clusterbildung (HDBSCAN) zum Einsatz. Ein Cluster ist eine Gruppe von Datenpunkten, die sich hinsichtlich bestimmter Merkmale ähneln. Die resultierenden Cluster wurden visualisiert, um dem Projektteam einen intuitiven Zugang zu den inhaltlichen Strukturen der Antworten zu ermöglichen.

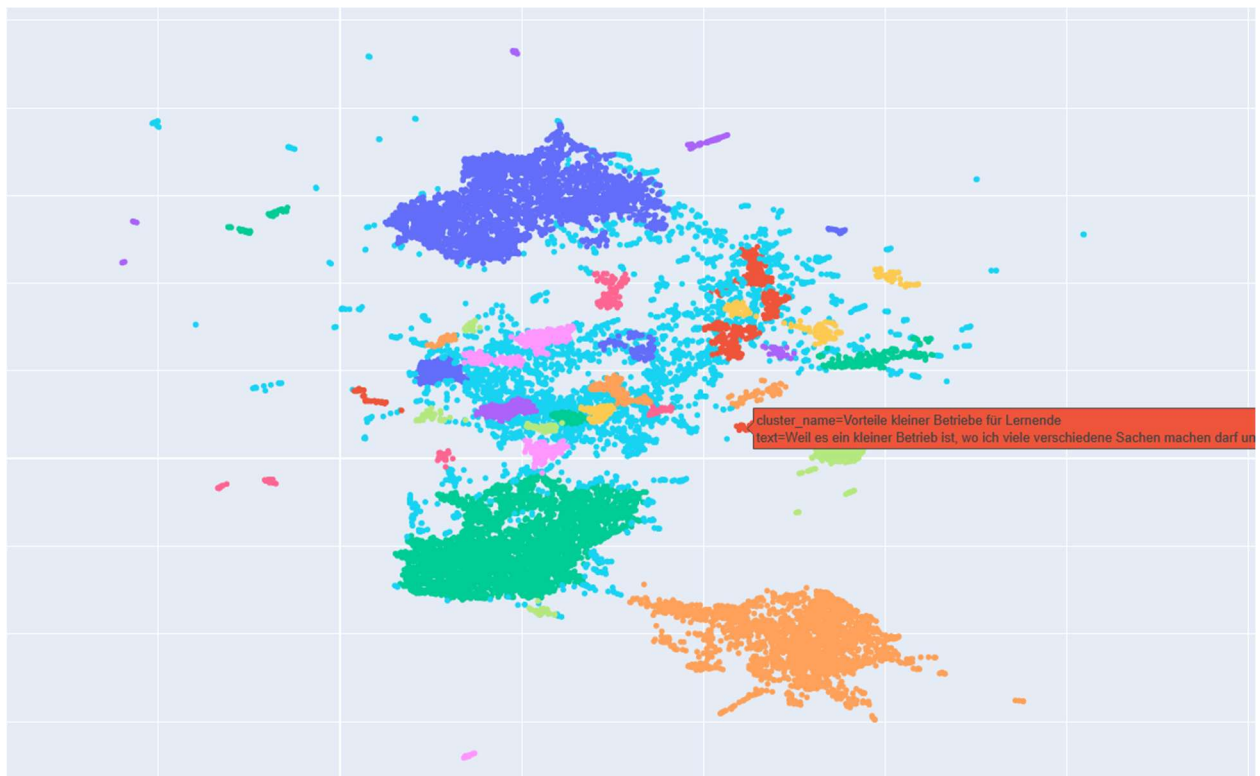


Abbildung 2: Auszug aus dem Datensatz mit benannten und farblich gekennzeichneten Cluster

Basierend auf den identifizierten Cluster entwickelte das Projektteam insgesamt 51 eigene Antwortkategorien und dazugehörige Definitionen. Diese Kategorien spiegeln die inhaltlichen Schwerpunkte der Antworten wider und können sich teilweise überschneiden. Die Definitionen dienten als Grundlage für die spätere Erstellung von sogenannten Dummy-Variablen. Dummy-Variablen sind binäre Variablen, die das Vorhandensein (1) oder Nichtvorhandensein (0) einer bestimmten Eigenschaft oder Kategorie signalisieren. Sie ermöglichen so, die qualitativen Informationen aus den Freitextantworten in quantitativen Analysen zu berücksichtigen.

Die entwickelten Antwortkategorien wurden zusammen mit den Freitextantworten an das generative Sprachmodell Llama 3.2 3B2 übergeben. Bei diesem Modell handelt es sich um ein sogenanntes LLM (Large language model), welches basierend auf Texteingaben, sogenannten Prompts, neuen Text erzeugen kann. In den Prompts wurden die Antwortkategorien mit den Freitextantworten kombiniert und das Modell wurde dazu instruiert, jeden Text mit den passenden Dummy-Variablen zu den Kategorien zu versehen. Die Verwendung von LLMs ermöglicht die einheitliche und anweisungsgetreue Verarbeitung grosser Textmengen. Sie benötigt jedoch auch eine Qualitätskontrolle, damit sichergestellt werden kann, dass die Anweisungen vom Modell auf die gewünschte Weise umgesetzt werden.

Ein Testdurchlauf mit einer Stichprobe der Texte wurde vom Forschungsteam überprüft, und basierend auf den Ergebnissen wurden die Kategorien angepasst. Dieser Prozess wurde insgesamt zweimal wiederholt, bis die Kategorisierung der Antworten die gewünschte Qualität erreichte.

Nach der erfolgreichen Validierung wurde das Verfahren auf alle Texte angewendet. Jeder Text wurde automatisch den definierten Kategorien zugeordnet und die entsprechenden Dummy-Variablen wurden erstellt.

Sämtliche verwendeten Sprachmodelle sind Open Source und wurden nur auf lokaler Hardware ausgeführt. Open Source bedeutet, dass der gesamte Quellcode der Modelle einsehbar und deren Funktionsweise daher transparent ist. Durch das Ausführen der Modelle auf lokaler Hardware konnte sichergestellt werden, dass keine Daten an Dritte übermittelt und der Datenschutz eingehalten wurde.

2.5. Finanzierung

Die vorliegende Studie wurde durch die grosszügige Unterstützung verschiedener Förderinstitutionen ermöglicht, namentlich das Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI), die Gesundheitsförderung Schweiz (GFCH), sowie weitere gemeinnützige Organisationen (Stiftung ALU, Stiftung für Hilfeleistungen an Arbeitnehmende sowie die Stiftung Artisans). Ihr finanzielles Engagement war nicht nur grundlegend für die Durchführung des Projekts, sondern stellt auch einen bedeutenden Beitrag zur Förderung der psychischen Gesundheit von Lernenden während der beruflichen Ausbildung dar. Um die Umsetzung der Studie im vorgesehenen Rahmen zu ermöglichen, haben Autor*innen der Studie zudem zu einem reduzierten Tagesansatz gearbeitet.

2.6. Probandenrekrutierung und Stichprobe (Rücklauf)

Probandenrekrutierung

In der gemeinsamen Tagung der SBBK und der Table Ronde Berufsbildender Schulen (TR BS) vom 19. September 2024 wurden die Bildungsämter über das Forschungsprojekt informiert. Es folgte eine E-Mail mit den entsprechenden Informationen und Unterlagen zum Forschungsprojekt an die Leiter*innen der Berufsbildungsämter aller Kantone. Über diese Ämter wurden die Rektor*innen aller Berufsschulen mit der Bitte angeschrieben, die E-Mail an die Lehrpersonen weiterzuleiten um die Befragung mit deren Lernenden durchzuführen. Vollzeitschüler*innen wurden nicht zusätzlich angeschrieben. Sie erhielten die Möglichkeit zur Teilnahme, wenn das Bildungszentrum sowohl duale Lehren als auch Vollzeitausbildungen anbot.

Die E-Mail an die Lehrpersonen enthielt Informationen zu den Hintergründen der Befragung, den Link zur Teilnahme, Anweisungen zur Durchführung der Befragung und einen weiteren Link zu einem Motivationsvideo, welches den Lernenden vor der Befragung abgespielt werden sollte. In diesem Video erläuterten Lernende den Zweck der Befragung sowie die Wichtigkeit des Themas und motivierten zur Teilnahme. Weiter wurde den Lehrpersonen Unterrichtsmaterial zur Verfügung gestellt (welches sie zur Gestaltung einer weiteren Unterrichtslektion zum Thema psychische Gesundheit nutzen konnten), sowie ein Schreiben an die Eltern und Lehrbetriebe mit Informationen zur Befragung bei allfälligen Rückfragen.

Einen Monat nach Start der Befragung versendete TR BS ein Erinnerungsschreiben an die Direktor*innen aller Berufsfachschulen mit der Bitte, die Schule möge noch an der Befragung teilnehmen, falls sie dies noch nicht getan habe. Damit konnte die Rücklaufquote erfolgreich erhöht werden.

Stichprobenbeschreibung

Tabelle 1: Teilnahmequoten nach Kanton

Kanton	Anzahl Lernende berufliche Grundbildung 2022/2023	Teilnehmende Befragung 2024	Anteil Teilnehmende an allen Lernenden im Kanton
Obwalden	770	454	59.0%
Basel-Landschaft	5681	3336	58.7%
Freiburg	6466	3373	52.2%
Aargau	15576	7190	46.2%
Solothurn	5739	2582	45.0%
Schaffhausen	1997	814	40.8%
Wallis	7889	3082	39.1%
Neuenburg	5164	1682	32.6%
Genf	8911	2735	30.7%
Nidwalden	625	182	29.1%
Glarus	1062	296	27.9%
Thurgau	5397	1409	26.1%
Graubünden	4854	1135	23.4%
Basel-Stadt	5648	1288	22.8%
Schwyz	2739	622	22.7%
Zürich	40832	8733	21.4%
Luzern	13785	2915	21.1%
Bern	28932	3702	12.8%
Tessin	8904	820	10.2%
Uri	637	62	9.7%
Zug	2915	204	7.0%
St. Gallen	16828	844	5.0%
Waadt	18649	906	4.4%
Appenzell Ausserrhoden	898	17	1.9%
Jura	2027	9	0.4%
Appenzell Innerrhoden	0	21	
Gesamt	212925	48413	23%

Bemerkung: Ohne rund n=500 Lernende, die den Schulkanton nicht angegeben haben

Alle Kantone wurden angeschrieben und mit den Befragungsinformationen versehen und darum gebeten, diese an ihre Berufsfachschulen weiterzuleiten. Darin enthalten war auch ein Schreiben an die Berufsschulleitungen mit der Bitte, die Unterlagen an die zuständigen Lehrkräfte weiterzugeben. Der Reminder ging, wie erwähnt, an alle Berufsfachschulen. Der Entscheid, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, an der Befragung teilzunehmen, lag damit a) bei den Kantonen und b) bei den Schulleitungen. Potenziell konnten mit diesem Vorgehen alle Lernenden in der Schweiz (rund 213'000) erreicht werden. Die Teilnahme an der Befragung war für die Lernenden freiwillig.

Insgesamt haben 48'937 Personen auf die Umfrage zugegriffen. Als Erstes wurden Personen ausgeschlossen, die angegeben haben, dass sie die Fragen nicht ernsthaft oder nur zum Testen beantwortet haben (siehe unten Flow Chart, Abbildung 2). Bei der Variable Alter wurden jene Teilnehmenden ausgeschlossen mit der Angabe, über 55 Jahre alt zu sein. Diese Werte sind unwahrscheinlich und deuten auf die Tendenz hin, die Fragen nicht immer korrekt beantwortet zu haben. Im Median betrug die Ausfüllzeit 36.5 Minuten (MAD = 10.5). Alle Personen, die weniger als 14 Minuten brauchten (Erster Wert unter Median – 2*MAD), um den Fragebogen auszufüllen, wurden ausgeschlossen. Das 5. Perzentil liegt bei 22.8 Minuten, d.h. nur 5% der Teilnehmenden, welche

die Umfrage abgeschlossen haben, zeigten eine kürzere Ausfüllzeit. Mit dem Ausschluss der Personen mit einer Ausfüllzeit unter 14 Minuten wird auch die Faustregel befolgt, dass 30% der Medianzeit als zu kurz gilt.

7470 Personen haben die Umfrage nicht abgeschlossen. Der Vergleich der Anteile der Ausbildungsart zwischen Personen, welche die Umfrage abgeschlossen haben und Personen, die die Umfrage nicht abgeschlossen haben, zeigt, dass Personen in einer EBA-Ausbildung etwas häufiger die Umfrage nicht abschlossen. Der Effekt ist insgesamt klein (Cramer's $V = 0.09$ ¹), aber der Unterschied zwischen EBA und EFZ mit Berufsmatur erscheint doch relevant. Deshalb wurden auch die Daten derjenigen Teilnehmenden im Datensatz behalten, welche die Umfrage zwar nicht abgeschlossen, aber zumindest relativ vollständige Angaben zu den ersten Fragebogenteilen (Informationen zur Lehre und Soziodemographie) gemacht haben. Teilnehmende, welche den Fragebogen nicht abgeschlossen haben und bei denen mindestens ein Drittel der Angaben in den ersten Fragebogenteilen fehlt, wurden ausgeschlossen. Die bereinigten Daten ergeben ein $N = 44'669$.

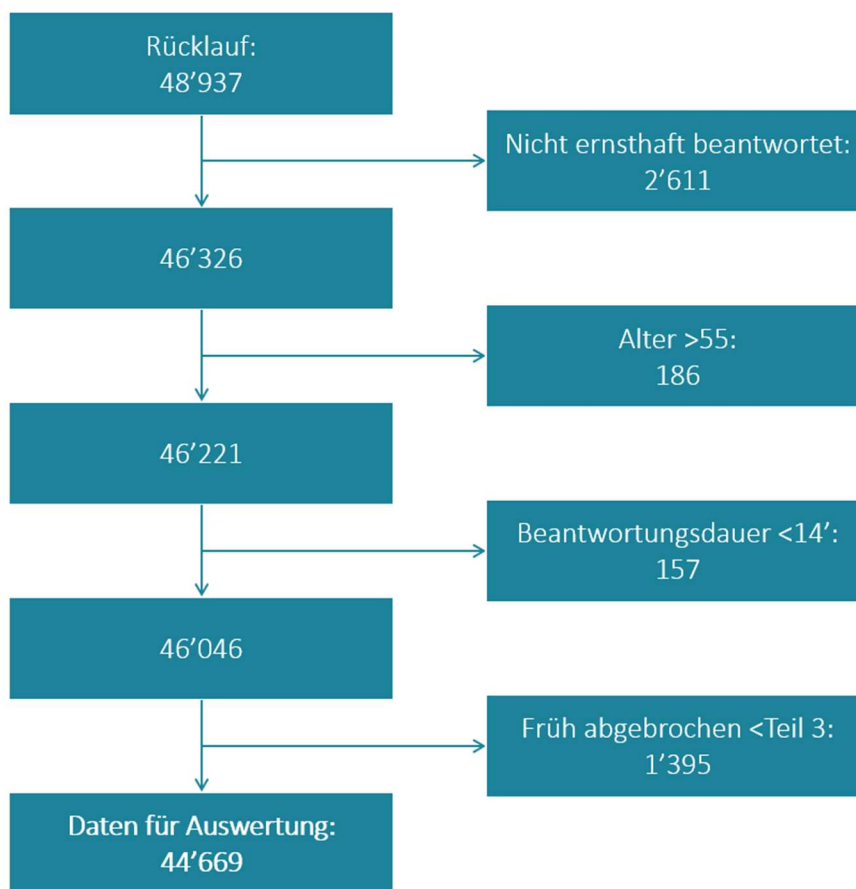


Abbildung 3: Flow Chart Bereinigung Datensatz

50.3% der Probanden waren männlich, 0.8% gaben als Geschlecht divers an. Der grösste Teil der Teilnehmenden (43%) ist zwischen 17 und 18 Jahre alt. Mehr als die Hälfte (56.1%) verfügt über einen Sek I-Abschluss mit erweiterten oder höheren Anforderungen. Mit 56% wohnen etwas mehr Lernende in einer ländlichen Gegend. Etwa zwei Drittel der Lernenden wohnen mit beiden Elternteilen, knapp ein Viertel mit einem Elternteil. 71% wohnen (auch) mit Geschwistern zusammen. 3% der Lernenden wohnen alleine, vergleichsweise wenige (0.7%) in einem Schulheim oder Internat. Etwas weniger als die Hälfte gibt an, einen Migrationshintergrund zu haben. Dabei geben

¹ Häufig verwendet wird folgende Einteilung des Cramer's V : 0.1, 0.3, und 0.5 für klein, mittel, und gross.

Lernende aus der italienischen Schweiz (40.5%) am seltensten einen Migrationshintergrund an (Deutschschweiz 46.4%, Westschweiz 46.2%).

Tabelle 2: Soziodemographische Angaben Lernende, ungewichtet N = 44'669

Item	Antwort	%
Geschlecht	männlich	50.3
	weiblich	48.9
	divers	0.8
	Total	100.0
Alter in Jahren	bis 16	28.0
	17 - 18	43.0
	19 – 21	20.1
	22 – 24	4.6
	25 +	1.0
	Total	100
Höchster Schulabschluss	kein Sek I Abschluss	3.4
	Sek I: allg. Anforderungen	13.5
	Sek I: erw. Anforderungen	29.8
	Sek I: höhere Anforderungen	26.3
	10. Schuljahr	10.7
	PrA, EBA, EFZ	5.6
	Fachmittelschule/Gymnasium	3.0
	Anderes	7.8
	Total	100.0
Sprache ¹	Deutsch/Schweizerdeutsch	64.3
	Französisch	23.3
	Italienisch	8.8
	Rätoromanisch	1.0
	andere Sprache	42.0
	Total	139.4
Migrationshintergrund ²	Nein	52.8
	Ja	47.2
	Total	100
Wohnumfeld	eher Stadt	44.0
	eher Land	56.0
	Total	100
Wohnsituation «ich wohne mit...» Mehrfachantworten	mit beiden Eltern ³	68.2
	mit einem Elternteil	23.2
	mit Geschwistern	71.4
	mit anderen Verwandten	3.4
	Schulheim, Internat, etc.	0.7
	mit Kolleg*innen	0.9
	alleine	3.0
	Anderes	5.8
	Total	176.6

Anmerkungen: ¹ Welche Sprache/n sprichst du zuhause? ² Hat deine Familie (deine Eltern oder du selbst) einen Migrationshintergrund?, ³ mit Mutter und/oder Vater und/oder Geschwistern

Fast drei Viertel (72%) der Lernenden befanden sich während der Befragung im ersten oder zweiten Ausbildungsjahr. Dass lediglich rund 5% der Proband*innen im vierten Ausbildungsjahr waren, ist nachvollziehbar, da die Lehrdauer zwischen 2 und 4 Lehrjahren variiert. Die Mehrheit (83.7%)

absolviert eine drei- bis vierjährige Berufslehre, die mit dem eidg. Fähigkeitszeugnis und 6% eine Ausbildung, die mit einem eidg. Berufsattest abgeschlossen wird. Dies entspricht der Verteilung der Lehrverhältnisse nach Ausbildungsart in der Schweiz (BFS, 2023).

52.6% arbeiten in einem kleinen bis mittleren Unternehmen (10-250 Angestellte). Rund 16% machen die Lehre in einem sehr kleinen Betrieb mit weniger als 10 Angestellten, dies v.a. in der italienischen Schweiz (33.9%). Nur relativ wenige Lernende (13%) geben an, im Lehrbetrieb der/die einzige Lernende zu sein. Rund 30% der Lernenden arbeiten in einem grossen Betrieb.

Tabelle 3: Eckdaten zur Ausbildung, ungewichtet N = 44'669

Item	Antwort	%
Ausbildungsjahr	im ersten	38,1
	im zweiten	34,1
	im dritten	22,7
	im vierten	5,1
	Total	100,0
Ausbildungsart	EBA	6,0
	EFZ	83,7
	EFZ mit Berufsmatur	8,2
	schulische Ausbildung ¹	1,3
	Anderes	0,9
	Total	100,0
Grösse Lehrbetrieb	weniger als 10 Personen	15,9
	ca. 10-49 Personen	29,2
	ca. 50-250 Personen	23,4
	mehr als 250 Personen	31,5
	Total	100,0
Weitere Lernende im Betrieb	Ja, im gleichen Lehrjahr wie ich bin	53,2
	Ja, aber nicht im gleichen Lehrjahr	33,8
	Nein, ich bin allein	13,0
	Total	100,0

Anmerkungen: 1 z.B. IMS, HMS, FMS, Fachklasse

Mehr als 80% absolvieren die erste Ausbildung auf Sek II Niveau (vgl. Abb. 2). 9.3% haben bereits einmal eine Lehre begonnen, diese jedoch nicht abgeschlossen. 12.3% aus der französischsprachigen Schweiz geben an, dass sie bereits eine Ausbildung begonnen, jedoch nicht abgeschlossen haben. In der Deutschschweiz sind es 7.9% und in der italienischen Schweiz 9.7%.

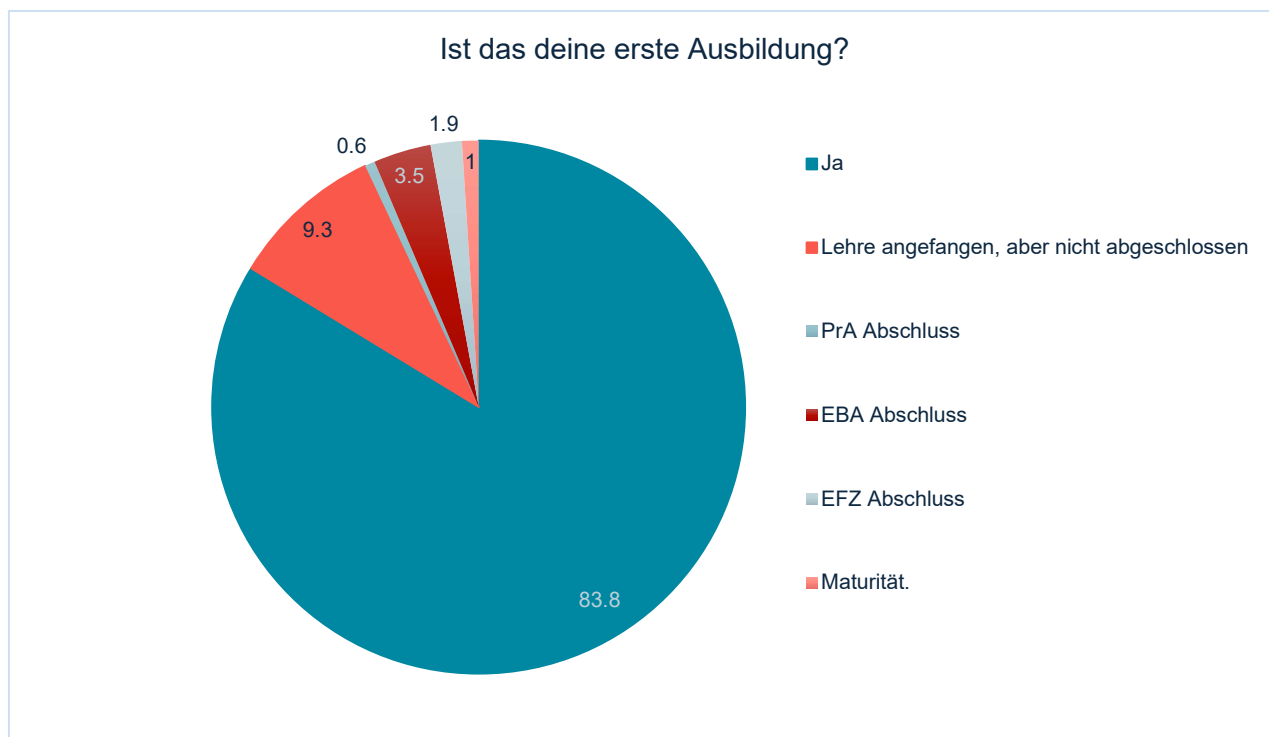


Abbildung 4: ungewichtet Erstausbildung (n = 44096)

Die folgende Tabelle 4 zeigt die Verteilung der Berufe nach dem International Standard Classification of Education (ISCED). Das ISCED der UNESCO ist ein Klassifizierungssystem, das nationale und internationale Bildungsvergleiche ermöglicht. Nach dieser Verteilung sind die Lernenden am häufigsten in den Ausbildungsfeldern Sozialarbeit und Beratung (14.7%), Krankenpflege und Geburtshilfe (12.9%), Sekretariats- und Büroarbeiten (11.6%) und Baugewerbe (5.4%) tätig.

Tabelle 4: Berufe nach ISCED: Vergleich Stichprobe und reale Population

ISCED	% in Umfrage	% in Population	Differenz in %-Punkten
Sozialarbeit und Beratung	14.70	6.66	8.04
Krankenpflege und Geburtshilfe	12.93	6.38	6.56
Sekretariats- und Büroarbeit	11.63	17.98	6.35
Baugewerbe, Hoch- und Tiefbau	5.37	7.90	2.53
Pflanzenbau und Tierzucht	0.88	2.00	1.12
Maschinenbau und Metallverarbeitung	5.00	5.89	0.88
Software- und Applikationsentwicklung und -analyse	2.79	3.52	0.72
Architektur und Städteplanung	2.26	2.92	0.65
Audiovisuelle Techniken und Medienproduktion	1.72	2.37	0.65
Hauswirtschaftliche Dienste	1.45	2.08	0.63
Werkstoffe (Glas, Papier, Kunststoff und Holz)	3.09	2.49	0.60
Kraftfahrzeuge, Schiffe und Flugzeuge	5.03	5.53	0.50
Elektronik und Automation	2.14	2.64	0.49
Pharmazie	0.48	0.95	0.46
Friseurgewerbe und Schönheitspflege	1.58	1.16	0.43
Gastgewerbe und Catering	2.89	3.30	0.41
Verkehrsdienstleistungen	3.80	3.40	0.40
Gartenbau	1.09	1.49	0.40
Medizinische Diagnostik und Behandlungstechnik	1.70	2.09	0.39
Textilien (Kleidung, Schuhwerk und Leder)	0.79	0.48	0.31

ISCED	% in Umfrage	% in Population	Differenz in %-Punkten
Tiermedizin	0.05	0.36	0.31
Gross- und Einzelhandel	7.07	6.84	0.23
Nahrungsmittel	1.09	1.30	0.21
Computeranwendung	0.16	0.31	0.15
Zahnmedizin	1.69	1.56	0.13
Elektrizität und Energie	5.17	5.05	0.12
Management und Verwaltung	0.16	0.05	0.11
Datenbanken, Netzwerkdesign und -administration	0.64	0.54	0.10
Interdisziplinäre Programme, Qualifikation, Gesundheit und Sozialwesen	0.09	0.18	0.10
Musik und darstellende Kunst	0.00	0.08	0.07
Mode, Innenarchitektur und industrielles Design	0.56	0.50	0.06
Chemie und Verfahrenstechnik	0.95	0.91	0.03
Forstwirtschaft	0.40	0.43	0.03
Umweltschutztechnologien	0.05	0.07	0.02
Bibliothek, Informationswesen, Archiv	0.10	0.11	0.02
Kunsthandwerk	0.48	0.48	0.00

Die Befragung hatte unter anderem auch zwei Versionen für Berufslernende und Lernende in Vollzeitschulen. Die Gruppe der Lernenden, welche eine schulische Ausbildung absolvieren (Bsp. IMS, HMS), wurde für die vorliegenden Auswertungen vorläufig ausgeschlossen, zum einen wegen des leider sehr geringen Rücklaufs und der unklaren Aussagekraft (rund n=570 Personen von insgesamt rund n=20'000 Lernenden in Vollzeitschulen, was rund 2.9% entspricht, während bei den Lernenden in der Berufslehre rund 23% aller Lernenden sich beteiligt hatten, also rund 10mal so viele) – und zum anderen wegen fehlender Angaben, die für die Gewichtung der Daten notwendig sind. Hinzu kommt, dass der vorliegende Bericht noch komplexer geworden wäre, wenn stets auch die Resultate für die Vollzeitschulen dargestellt worden wären. Dies hätte auch den zeitlichen Rahmen dieser Studie gesprengt. Weitere Analysen dazu sind jedoch in Planung.

2.7. Gewichtung der Daten

Vergleicht man die Teilnehmenden an der Befragung mit den Eckdaten der Lernenden in der Beruflichen Grundbildung 2022/23 des Bundesamtes für Statistik (BfS), lassen sich Gemeinsamkeiten wie auch deutliche Unterschiede feststellen: Der Anteil der EBA-Lernenden reflektiert in der Stichprobe mit rund 6% anteilmässig korrekt die Gesamtsituation in der Schweiz. Hingegen sind in der Stichprobe die weiblichen Lernenden mit gegen 50% übervertreten – diese machen bei allen Lernenden lediglich rund 40% aus. Dies liegt wohl zu einem grossen Teil daran, dass die Stichprobe zwar mehrheitlich die Ausbildungsfelder der Lernenden gut repräsentiert, dass jedoch einige wichtige Ausbildungsfelder (ISCED) in der Stichprobe deutlich unter- respektive übervertreten sind. Dies betrifft die folgenden Ausbildungsfelder:

- Sozialarbeit und Beratung (deutlich übervertreten)
- Krankenpflege und Geburtshilfe (deutlich übervertreten)
- Sekretariats- und Büroarbeit (deutlich untervertreten)
- Baugewerbe, Hoch- und Tiefbau (deutlich untervertreten)

Deshalb wurden die Daten der Stichprobe gewichtet. Für die Gewichtung wurden die Zahlen des BfS zum Jahr 2023 zu 1) Ausbildungsfeld (ISCED), 2) Sprachregion, 3) Geschlecht und 4) Art der Ausbildung (EBA vs. EFZ und EFZ mit BM) verwendet.

Da nicht für alle vier Variablen gekreuzte Populationshäufigkeiten, sondern lediglich teilweise gekreuzte und teilweise Randverteilungen vorliegen, wurde eine Kalibrierung der Gewichte und keine komplette Post-Stratifizierung durchgeführt (Kolenikov, 2016).

Eine Kreuzung von Stichprobe und realer Lernenden-Population ist möglich für Geschlecht, Ausbildungsart und Sprachregion, ebenso eine Kreuzung für Geschlecht, ISCED und Ausbildungsart.

Da die Ausbildungsfelder (ISCED) sehr viele Kategorien beinhalten, erhalten wir bei einer direkten Kreuzung leere Zellen. Zudem erschweren viele Kategorien die Gewichtung (z.B. Battaglia, Hoaglin, & Franke, 2009; Gary, Lenhard, Lenhard, & Herzog, 2024). Für die Zusammenlegung der Kategorien wurden daher die Anteile der ISCED Kategorien in der Population gemäss BfS Zahlen aus dem Jahr 2023 und den Anteilen in unserer Stichprobe verglichen (Tabelle 4).

Dazu wurde ein Datensatz für die Gewichtung erstellt, bei dem alle fehlenden Werte in den vier Gewichtungsvariablen, sowie zum Beispiel die Faktorlevels “divers” bei Geschlecht und “Anderes” bei Ausbildungsart ausgeschlossen werden, da vollständige Variablen nötig sind und nur Ausprägungen verwendet werden können, für die vom BfS Zahlen vorliegen.

Im Gewichtungsdatensatz wurden 1'723 Fälle aus dem ursprünglichen Datensatz wegen der obenstehenden Gründe ausgeschlossen. Damit enthält dieser Datensatz noch 42'946 Personen.

Es gibt 4 Ausbildungsfelder, mit einer Abweichung zur Populationshäufigkeit von grösser als 1% und mit einer relativen Häufigkeit von mindestens 2% (bei kleineren Anteilen wurden die Anteile zusammengelegt, siehe oben): Sozialarbeit und Beratung, Krankenpflege und Geburtshilfe, Sekretariats- und Büroarbeit, Baugewerbe, Hoch- und Tiefbau. Entsprechend wurden 5 Kategorien gebildet: die aufgelisteten plus eine Kategorie “Andere”, die alle restlichen Ausbildungsfelder zusammenfasst und deren Gewichtung damit relativ zueinander nicht mehr verändert wird. Selbst mit dieser Aufteilung gibt es bei einer Kreuzung mit Geschlecht oder Ausbildungsart teilweise sehr niedrige Zahlen, weshalb hier auf eine Kreuzung verzichtet wurde. Diese Variable wurde also separat in die Gewichtung aufgenommen. Die Gewichtung wurde mit dem *survey* R-Paket durchgeführt (Lumley, 2004, 2024).

Alle Auswertungen im Ergebnisteil wurden mit gewichteten Daten gerechnet.

3. Ergebnisse

Im folgenden Kapitel werden die zentralen Ergebnisse der Erhebung vorgestellt. Dabei werden ausschliesslich gewichtete Daten berichtet, wobei der Fokus auf den Ergebnissen des Hauptteils des Fragebogens liegt, der von allen Teilnehmenden ausgefüllt wurde. Auf Befunde aus den Zusatzmodulen wird lediglich punktuell eingegangen. Angesichts des Umfangs der erhobenen Daten musste eine inhaltliche Fokussierung vorgenommen werden; eine vollständige Berücksichtigung aller Befunde wäre im Rahmen dieses Berichts nicht möglich gewesen.

Die Darstellung folgt einer thematischen Gliederung entlang der Lebensrealität der Lernenden: Zunächst wird ein Blick auf biografische Aspekte und Erfahrungen vor Beginn der aktuellen Lehrzeit geworfen. Darauf aufbauend werden Einschätzungen der Lernenden zum Erleben ihrer aktuellen Ausbildungssituation präsentiert. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf der psychischen Gesundheit und den empfundenen Belastungen. Anschliessend wird aufgezeigt, wie die Jugendlichen mit den Herausforderungen im Alltag umgehen und welche Strategien sie dabei anwenden. Abschliessend werden vertiefende Analysen vorgestellt, die über deskriptive Ergebnisse hinausgehen. Diese umfassen eine Typologie verschiedener psychischer Verläufe sowie Einflussfaktoren auf psychische Probleme, persönliches Wachstum und den wahrgenommenen Erfolg in der Lehre.

Zu Beginn jedes Abschnitts werden die wichtigsten Ergebnisse zusammengefasst dargestellt.

3.1. Biografie und Situation vor der Lehre

Im folgenden Kapitel wird zunächst die schulische und familiäre Biografie der Lernenden beleuchtet. Darüber hinaus wurden einer zufällig ausgewählten Teilstichprobe im Rahmen eines Zusatzmoduls Fragen zum Berufswahlprozess gestellt. Anschliessend werden die Ergebnisse zu psychischen Problemen vor Beginn der Ausbildung sowie deren Auswirkungen auf den schulischen Alltag vorgestellt. Der abschliessende Teil des Abschnitts präsentiert die Resultate zu Vorfreude und Sorgen vor Lehrbeginn. Die in diesem Zusammenhang erhobenen Variablen bilden die Grundlage für die Berechnung der im [Kapitel 3.5](#) beschriebenen Typologien.

Zum Abschluss des Kapitels folgen die Resultate zur aktuellen Situation im Familien- und Freundeskontext und wie sich das Freizeitverhalten seit Lehrbeginn verändert hat.

Das Wichtigste in Kürze

- Eine Mehrheit der Befragten hat sich in der obligatorischen Schulzeit gut integriert gefühlt. Trotzdem wird auch über Leistungsprobleme, Mobbing Erfahrungen und körperliche Auseinandersetzungen berichtet.
- Mehrheitlich wird die Beziehung zu den Eltern vor und während der Lehre als positiv erlebt. Allerdings wird bei einem Drittel auch über Angst vor den Reaktionen der Eltern berichtet und fast die Hälfte der Lernenden gibt an, dass sie es nicht den Eltern erzählen, wenn es ihnen nicht gut geht.
- Bereits vor Lehrbeginn berichten die Lernenden von erlebtem Druck. Einerseits spricht ein Drittel davon, dass von den Eltern Druck ausgeübt wurde, gute schulische Leistungen zu zeigen. Andererseits berichtet die Hälfte, dass Druck vorhanden war, nach der obligatorischen Schulzeit eine Anschlusslösung zu finden. Dennoch geben über 80% an, dass sie sich bereit für die Lehre gefühlt haben.
- Gefreut haben sich die Lernenden vor Lehrstart besonders häufig darauf, Geld zu verdienen (88%), einer interessanten Arbeit nachgehen zu können (83%), Selbständigkeit und Selbstverantwortung zu haben (81%) und etwas Sinnvolles zu tun (81%).
- Sorgen vor Lehrstart hatten die Lernenden am häufigsten wegen möglicher Überforderung bei schulischen Aufgaben (63%), den Arbeitszeiten und Ferien (63%) und wegen möglicherweise mangelndem Verständnis für ihre Fehler oder persönlichen Schwierigkeiten (60%).

- Psychische Probleme und Belastungen waren bei rund 42% der befragten Personen schon vor Lehrbeginn vorhanden. Bei den weiblichen Lernenden ist dies bei mehr als der Hälfte der Fall. Zum Erstauftreten psychischer Probleme/Belastungen zeigen sich Unterschiede in den Sprachregionen.
- Eine Weitergabe von Informationen und Erfahrungen aus der Sekundarschule an die Berufsbildung würde die Hälfte der Befragten grundsätzlich befürworten.
- Psychische Probleme sind dann auch der Hauptgrund bei weiblichen Lernenden für einen frühen Abbruch ihrer Lehre.
- Erfolgt der Lehrabbruch aus schulischen Gründen, hängt dies oft mit einer Überforderung zusammen. Bei Lehrabbruch aufgrund von Problemen in der Praxis werden vor allem zwischenmenschliche Ursachen als Gründe angegeben (Probleme mit Berufsbildner*in, sich unwohl fühlen mit Arbeitskolleg*innen)

Schulische und familiäre Biografie

Die Lernenden beantworteten Fragen zu ihrer obligatorischen Schulzeit. Dabei geben rund 30% an, dass sie in der Schulzeit Leistungsprobleme hatten (Abbildung 5). Eine Mehrheit der Befragten gibt an, dass sie sich gut in der Klasse integriert gefühlt haben (80.4%), während rund ein Viertel von körperlichen Auseinandersetzungen mit anderen und Mobbing Erfahrungen berichtet. Über die Hälfte (52.6%) der Lernenden gibt an, dass sie den Schulstoff nicht interessant gefunden haben, trotzdem berichtet die Mehrheit, dass sie viel gelernt (59.4%) und Hausaufgaben gemacht haben (68.8%).

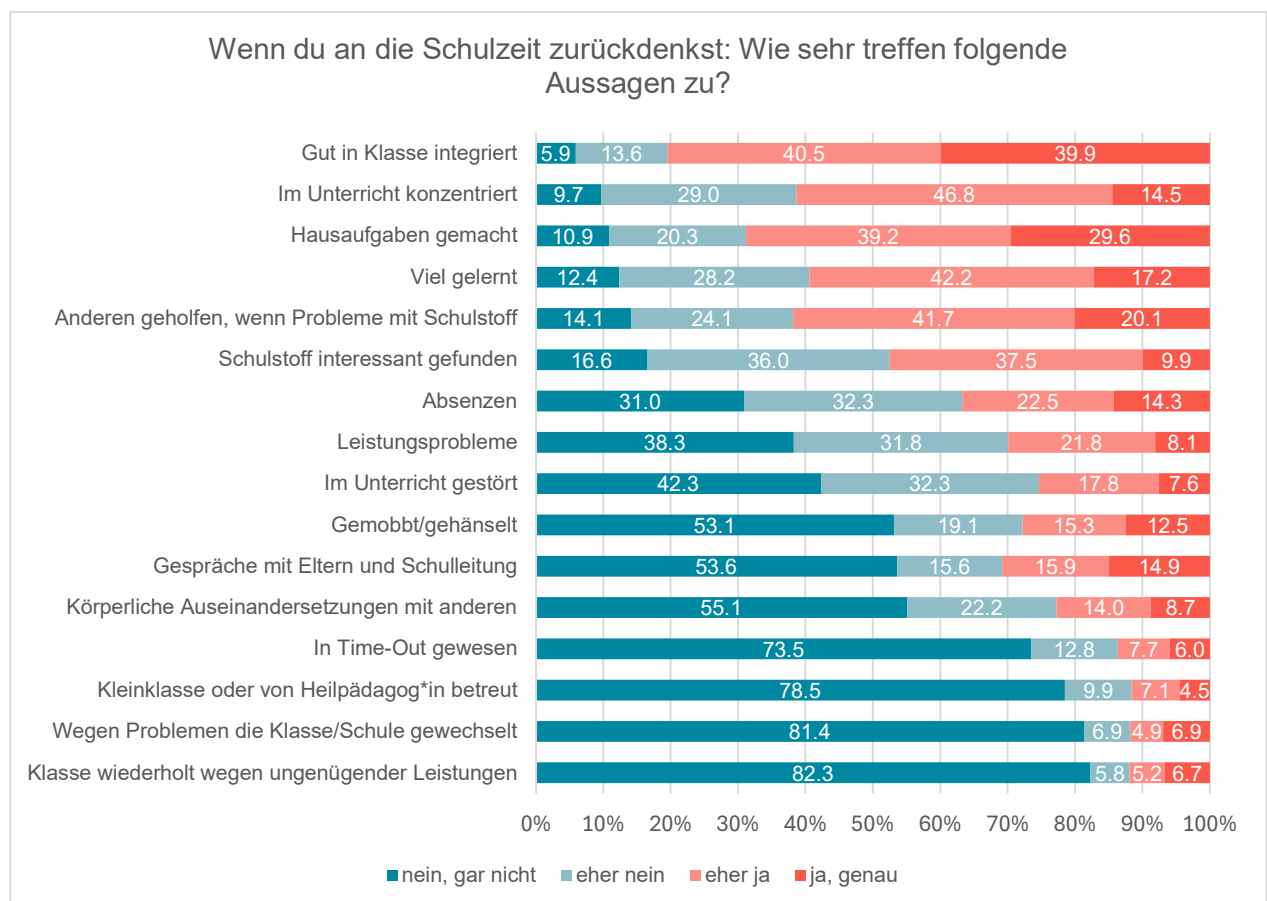


Abbildung 5: Erfahrung in der obligatorischen Schulzeit

In der folgenden Abbildung 6 sind Bereiche dargestellt, in welchen sich die männlichen und weiblichen Lernenden relevant unterscheiden. So gibt beispielsweise ein Drittel der männlichen Lernenden an, im Unterricht jeweils gestört zu haben, bei den weiblichen Lernenden sind es 14%.

Weibliche Lernende geben hingegen häufiger an, viel gelernt (63.8%) oder anderen geholfen zu haben (66.3%).

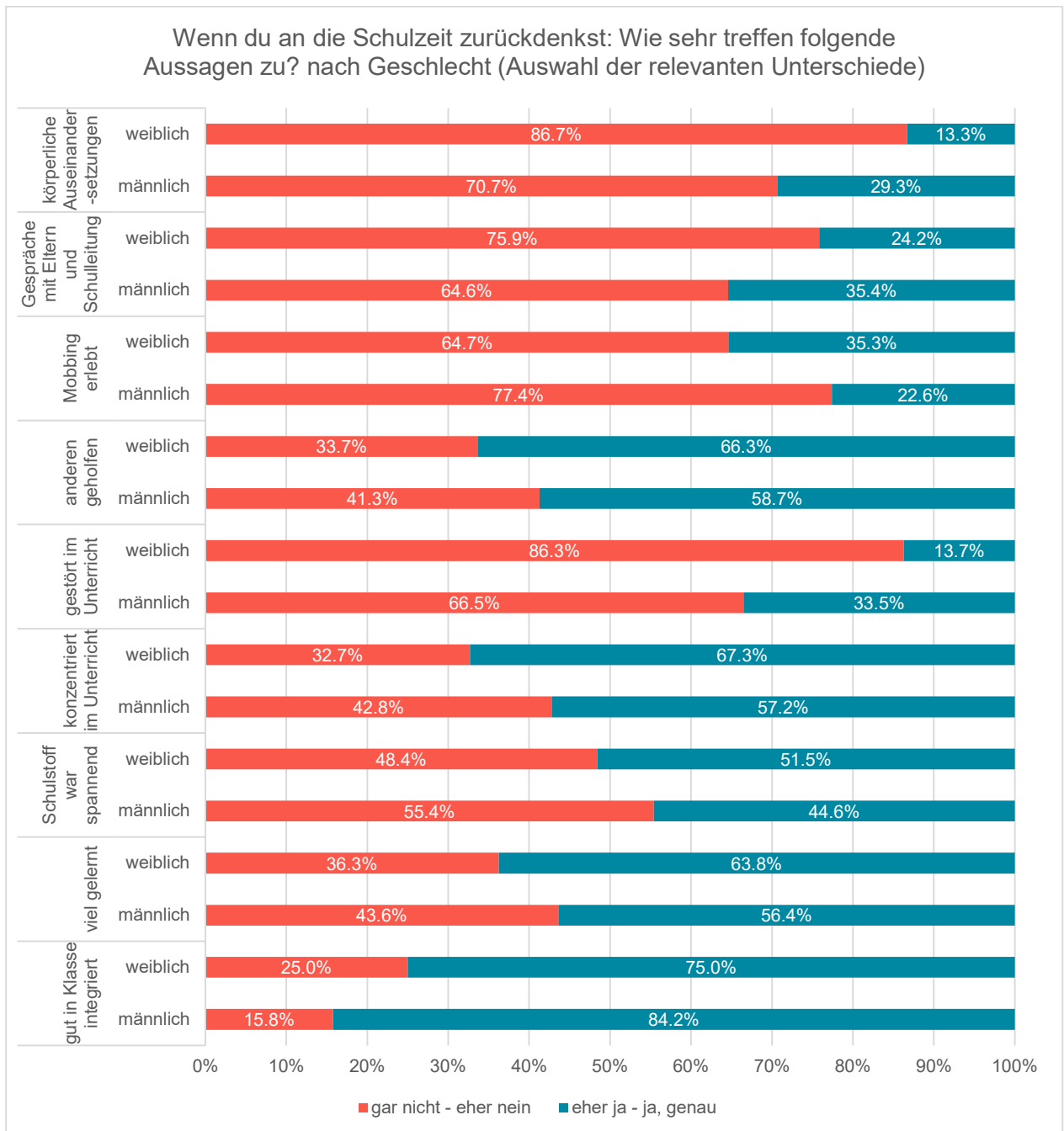


Abbildung 6: Erfahrungen in der obligatorischen Schulzeit nach Geschlecht

In einem Zusatzmodul wurden zudem mit einer Zufallsstichprobe Fragen zur Beziehung zu den Eltern sowie zum familiären Klima vor Lehrbeginn erfragt. Hierbei geben jeweils rund 90% der Befragten an, dass sie behütet aufgewachsen sind und die Beziehung zu ihren Eltern als liebevoll und unterstützend wahrgenommen haben (Abbildung 7). Auch geben rund 86% an, dass sie von ihren Eltern gefördert wurden. Dennoch berichten rund 15% der Lernenden davon, dass sie mit ihren Eltern eher nicht über ihre Probleme sprechen konnten und rund 30% geben an, dass ihre Eltern nicht oder kaum wussten, wie es ihnen geht.

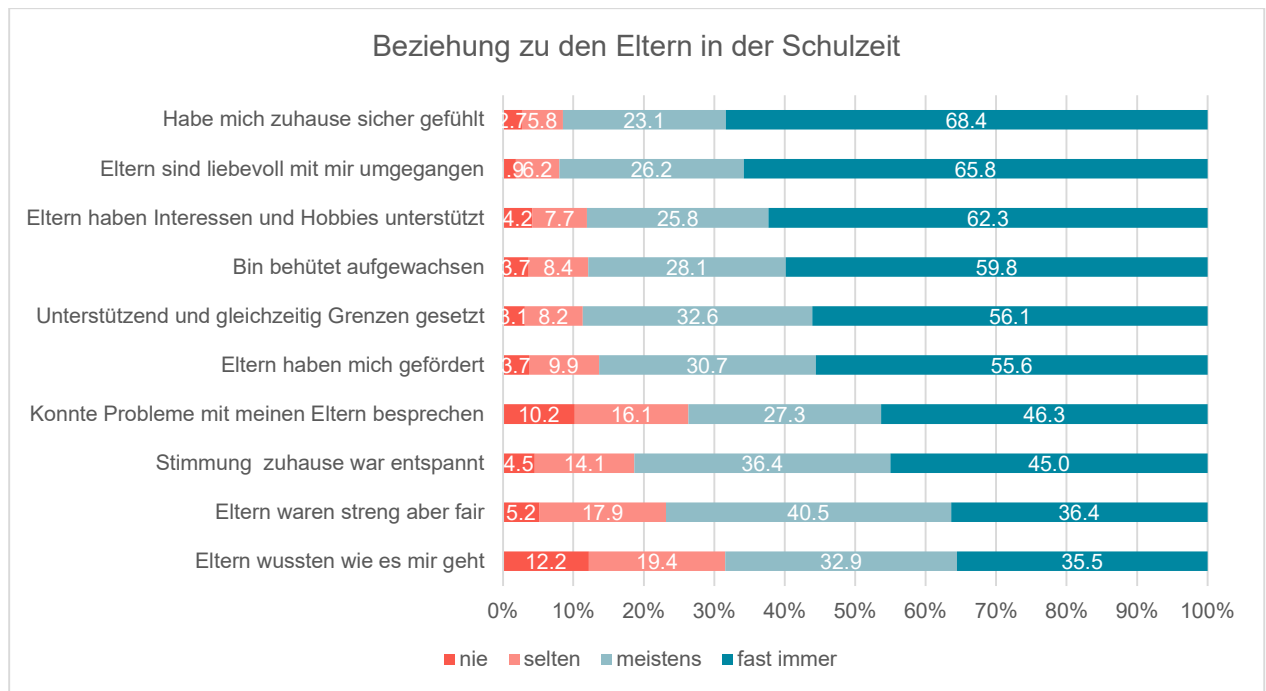


Abbildung 7: Beziehung zu den Eltern

Wird spezifisch zu Belastungen in der Familie vor Lehrbeginn gefragt, zeigt sich, dass eine Mehrheit über keine regelmässigen Belastungen berichtet (Abbildung 8). Dennoch gibt über ein Drittel der Lernenden an, dass ihre Eltern viel Druck gemacht haben, damit sie gute Leistungen erbringen. Rund 35% der Befragten berichten zudem, dass sie Angst vor den Reaktionen eines Elternteils hatten, während 34% angeben, dass die Eltern übermässig vorsichtig oder ängstlich wegen der Kinder gewesen sind.

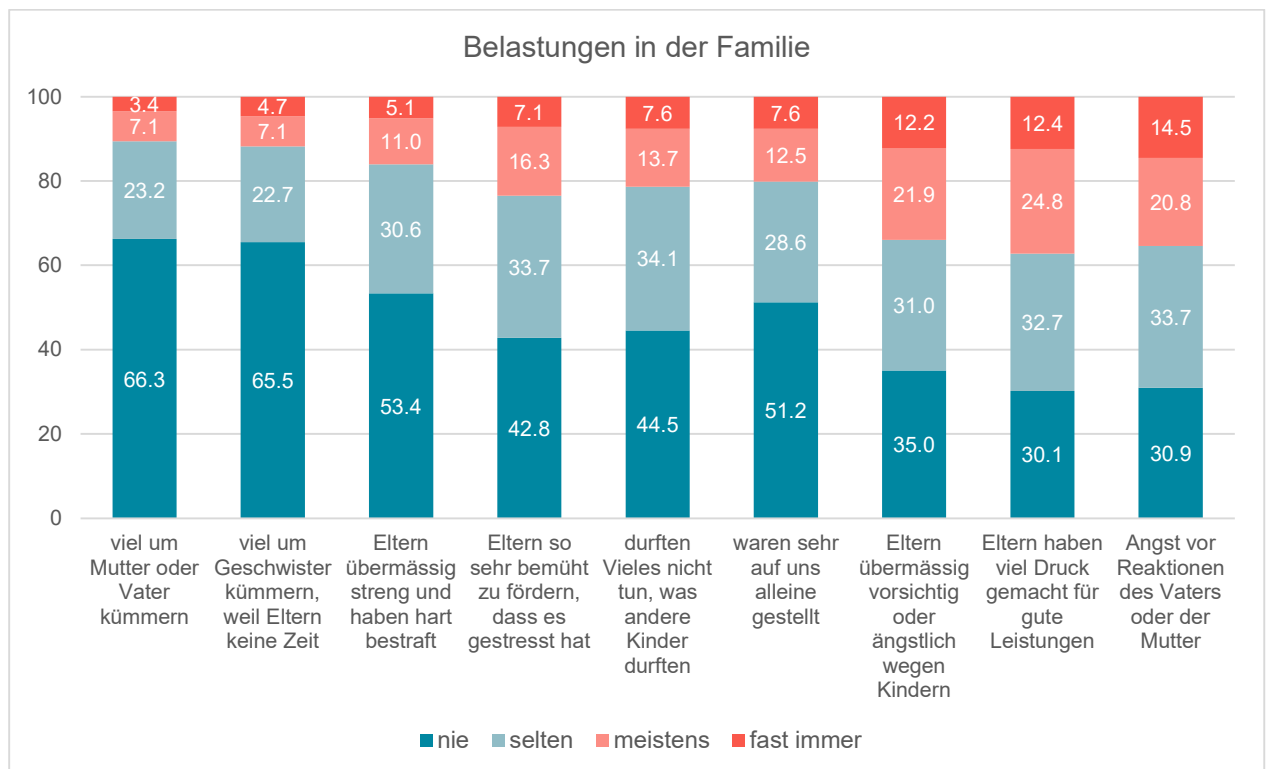


Abbildung 8: Belastungen in der Familie

Von den Befragten im Zusatzmodul geben rund 15% an, dass mindestens ein Elternteil durch eine Sozialversicherung unterstützt wird. Bei 30% der Lernenden haben sich die Eltern getrennt (Abbildung 9). Von diesen geben rund zwei Drittel an, dass die Trennung sehr konfliktbehaftet gewesen ist.

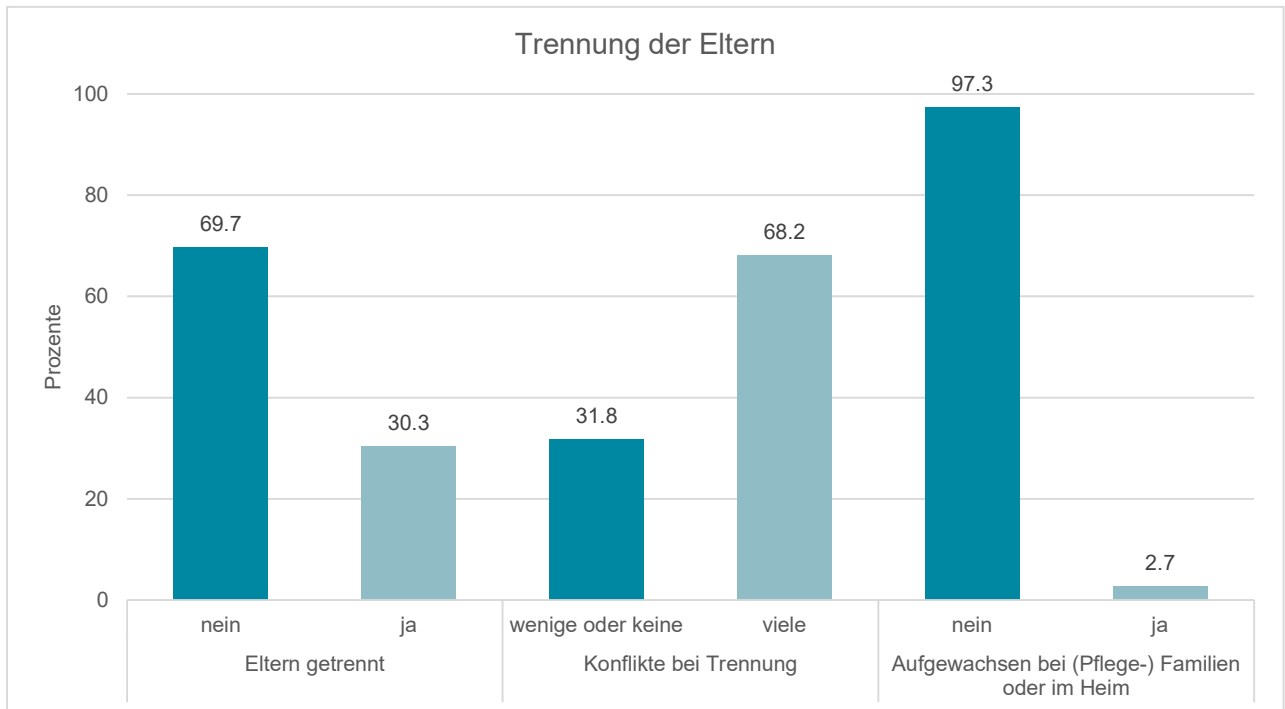


Abbildung 9: Trennung der Eltern

Ein geringer Prozentsatz der Befragten (2.7%) gibt an, dass er bei einer Pflegefamilie oder im Heim aufgewachsen ist.

Berufswahl

Werden die Lernenden gefragt, warum sie sich für einen Beruf entschieden haben, zeigt sich, dass die meisten im Vorfeld im Beruf geschnuppert haben und es ihnen gefiel (82.5%, Abbildung 10). Zusätzlich gibt rund die Hälfte der Befragten an, dass der Beruf sie schon immer interessiert habe und/oder sie jemanden kennen, der den Beruf lernt oder gelernt hat.

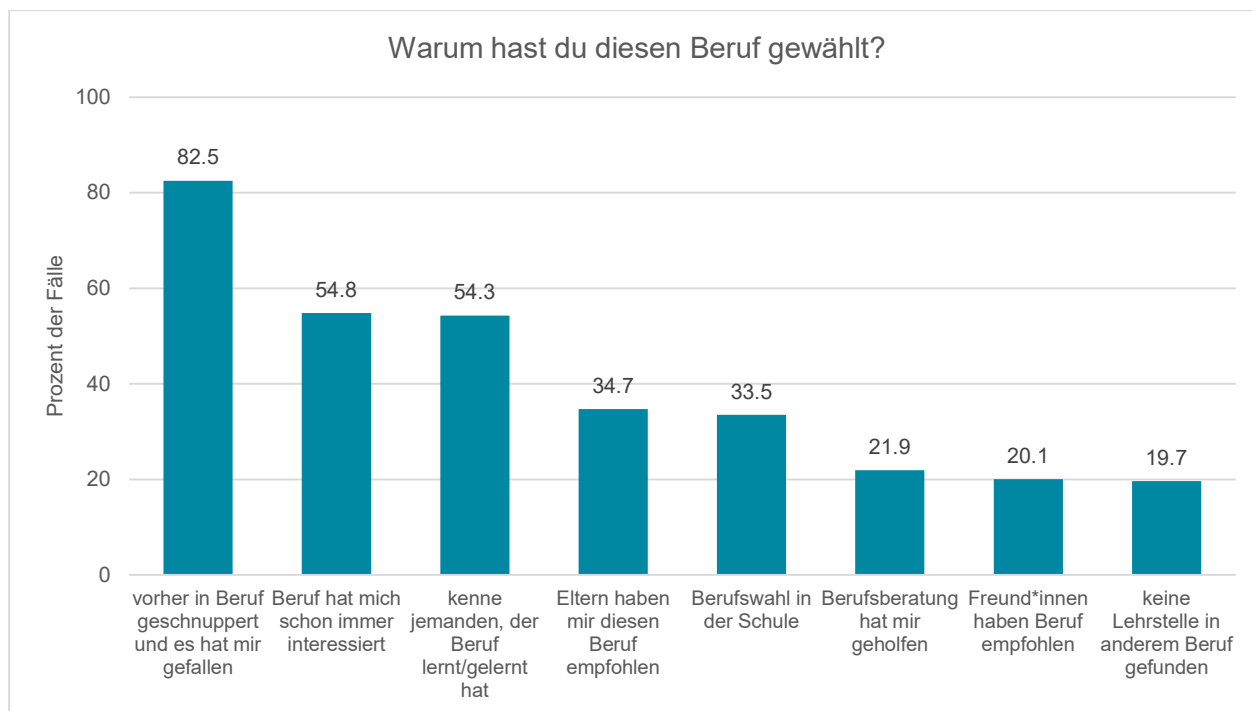


Abbildung 10: Gründe für Berufswahl (MFA).

Rund jede*r Fünfte gibt zudem an, dass sie in einem anderen Beruf keine Lehrstelle gefunden hat und deshalb den jetzigen Beruf gewählt hat. Hierbei zeigen sich regionale Unterschiede. Während dies in der Deutsch- und Westschweiz bei rund einem Fünftel der Fall ist, sind es im Tessin lediglich 14%. Bei einer zufälligen Teilstichprobe wurde in einem Zusatzmodul noch vertiefter zur Berufswahl in der obligatorischen Schulzeit gefragt. Wurden die Lernenden nach ihren Erfahrungen im Berufswahlprozess gefragt, äusserte rund die Hälfte von ihnen, dass sie genau wussten, welchen Beruf sie erlernen möchten (Abbildung 11). Die Hälfte der Befragten berichtet, dass im letzten Schuljahr ein grosser Druck spürbar gewesen ist, eine Anschlusslösung zu finden und dass es sie gestresst hat, wenn Mitschüler*innen vor ihnen eine Lehrstelle gefunden haben (40.9%).

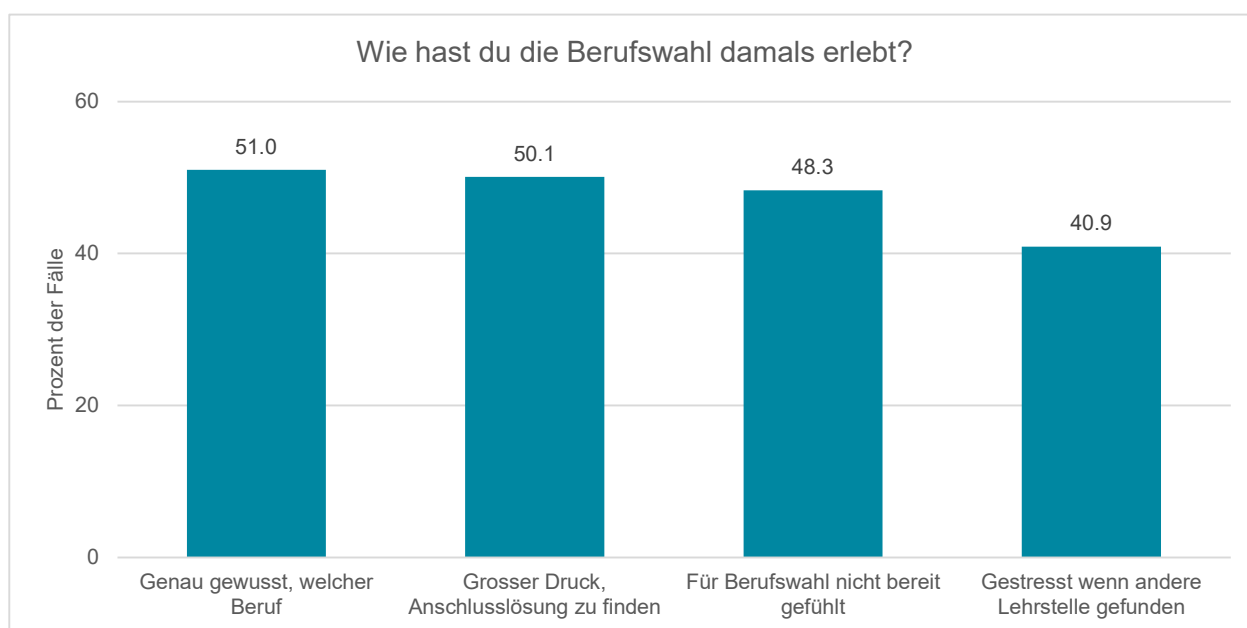


Abbildung 11: Berufswahlreife (MFA).

Fast die Hälfte gibt zudem an, dass sie sich noch nicht bereit für die Berufswahl gefühlt hat. Explizit zur Lehrstellensuche befragt, zeigt sich, dass die Mehrheit der Lernenden diese proaktiv angegangen sind (Abbildung 12). Die Lernenden gaben an, dass sie sich mit den Eltern oder Bekannten oft über die passende Lehre ausgetauscht haben (63.4%), Infoveranstaltungen und Schnupperlehren besucht (55.7%) und viele Bewerbungen geschrieben haben (54.5%).



Abbildung 12: Erleben während der Lehrstellensuche (MFA).

Während rund 40% den erlebten Druck, eine Lehrstelle zu finden, als aktivierend empfunden haben, gab doch über ein Viertel der Befragten an (27.4%), dass sie der Druck gelähmt hat.

Psychische Probleme vor der Lehre

Nebst Faktoren des Berufswahlprozesses in der obligatorischen Schulzeit wurden die Lernenden auch zu ihrer psychischen Gesundheit vor Lehrbeginn befragt. Hierbei gaben rund 42% an, dass sie bereits vor Ausbildungsbeginn psychische Probleme oder Belastungen erfahren hatten. Wird diese Frage genauer nach Geschlecht und Beginn der Belastung betrachtet, zeigen sich klare Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lernenden (Abbildung 13; weibliche Lernende links; männliche Lernende rechts).

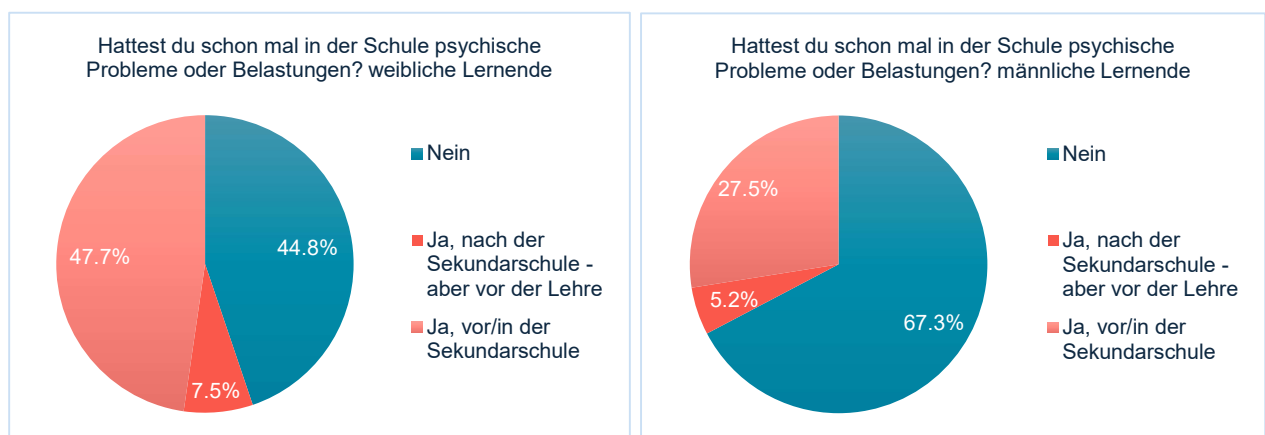


Abbildung 13: Psychische Probleme und Belastungen vor der Ausbildung (links: weiblich; rechts: männlich).

Auffallend hierbei ist, dass eine Mehrheit der weiblichen Lernenden berichtet, dass sie bereits vor Ausbildungsbeginn unter psychischen Problemen oder Belastungen gelitten hatte (55.2%), während dies bei männlichen Lernenden nur bei rund einem Drittel der Fall ist.

Die Lernenden mit psychischen Problemen vor der Ausbildung wurden dazu befragt, wann die Probleme und Belastungen zum ersten Mal auftraten. Es zeigte sich, dass diese mehrheitlich in der Sekundarschule begonnen hatten (44.5%), gefolgt von der Mittelstufe (22.6%) (Abbildung 14).

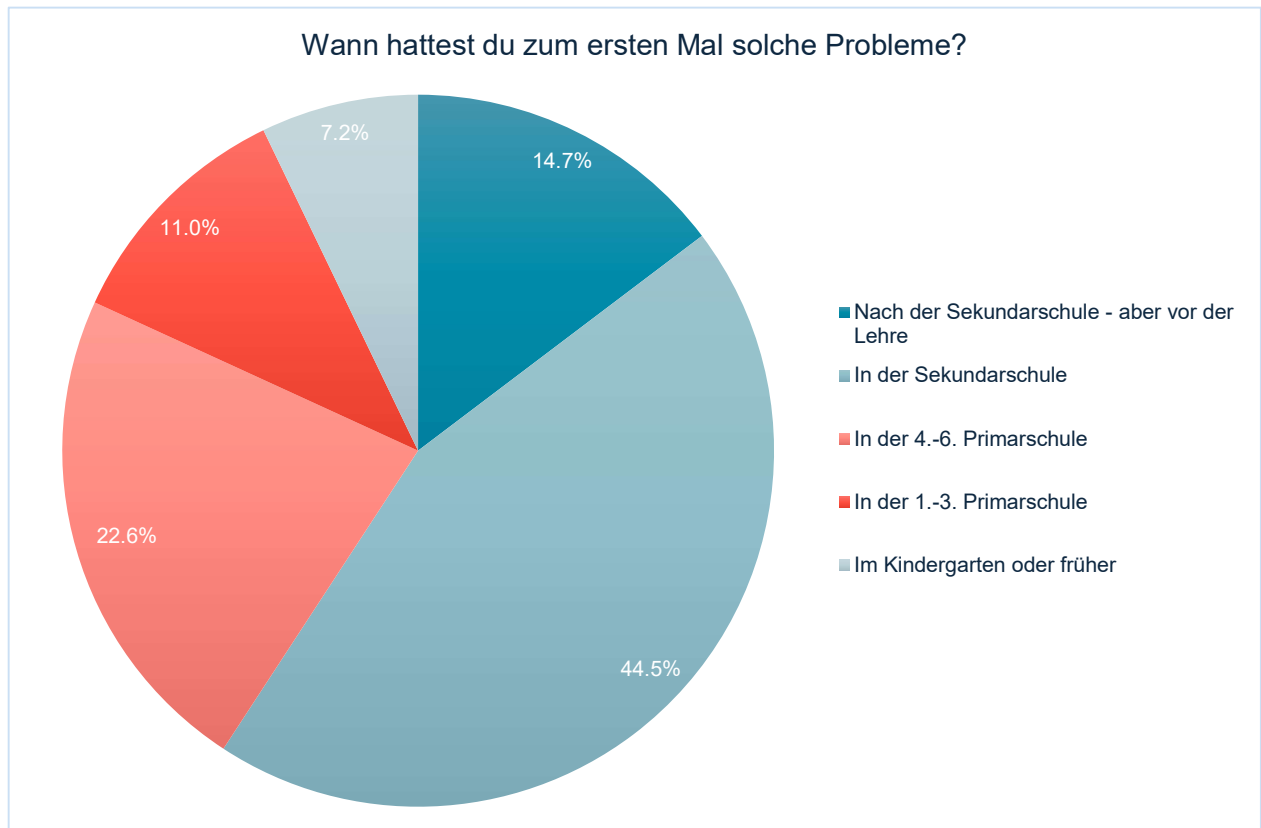


Abbildung 14: Zeitpunkt des Erstauftretens psychischer Probleme.

Von den Befragten geben rund 7% an, dass bei ihnen bereits im Kindergarten oder früher psychische Probleme oder Belastungen aufgetreten waren. Wird dies spezifischer für die jeweiligen Sprachregionen angeschaut, lassen sich Unterschiede im Zeitpunkt des Auftretens psychischer Probleme (Abbildung 15) erkennen. Hierbei wird deutlich, dass fast die Hälfte der betroffenen Lernenden aus der Deutschschweiz bereits vor und während der Primarschulzeit das erste Mal von psychischen Problemen betroffen waren. Im Tessin und der Westschweiz zeigt sich dagegen, dass bei einer grossen Mehrheit vom Erstbeginn psychischer Probleme in und nach der Sekundarschule berichtet wird.

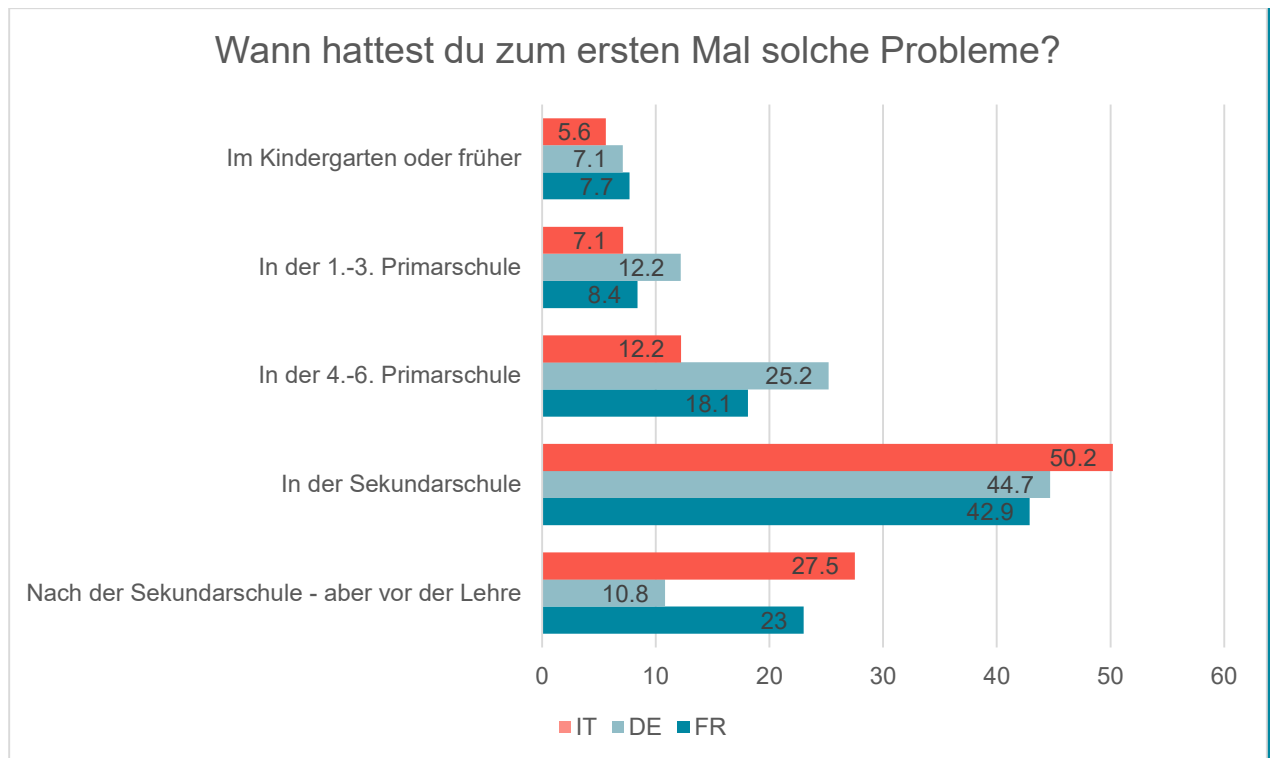


Abbildung 15: Zeitpunkt des Erstauftretens psychischer Probleme.

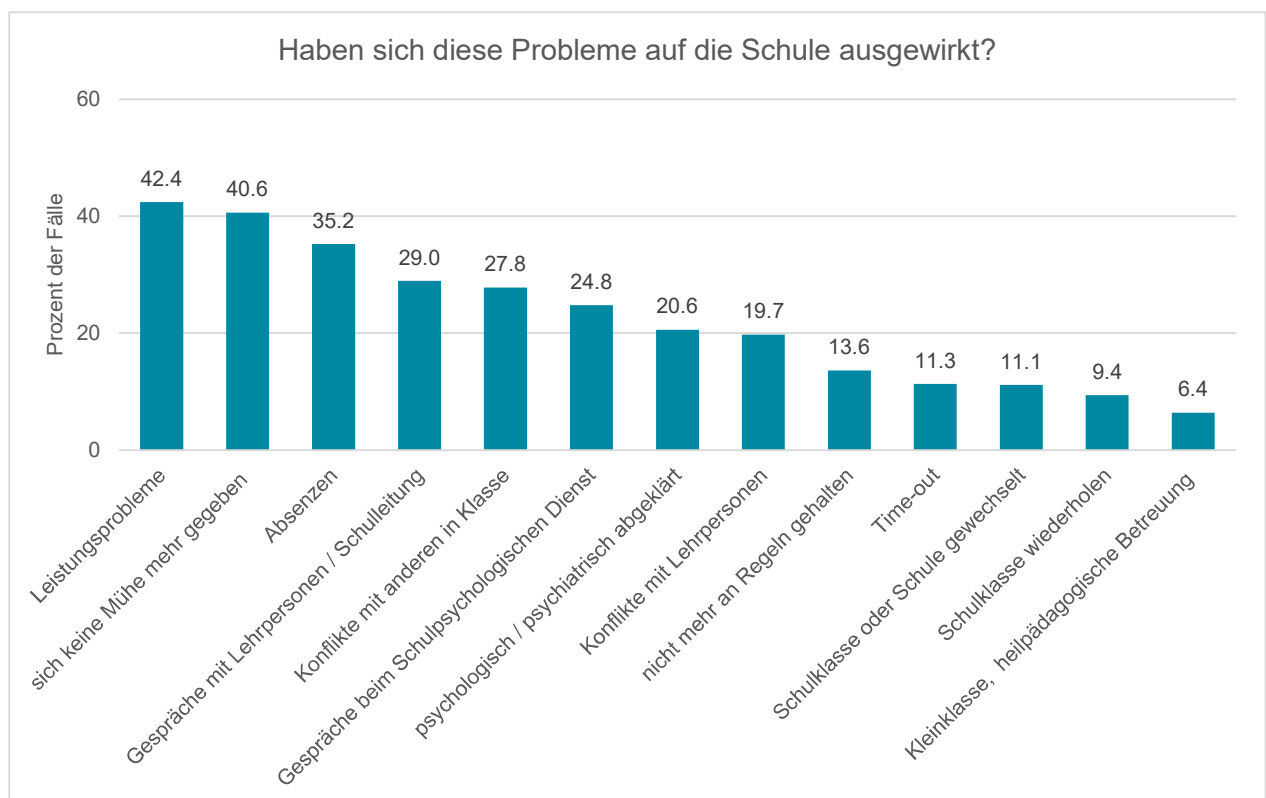


Abbildung 16: Auswirkung psychischer Probleme auf die Schule

Auf die Frage, wie sich diese Probleme auf die schulische Leistung ausgewirkt haben, gaben die Befragten überwiegend Leistungsprobleme (42 %), mangelnde Anstrengung (41 %) und eine erhöhte Anzahl Absenzen (35 %) als Auswirkungen an (Abbildung 16).

Informationsweitergabe zwischen Sekundarschule, Berufsfachschule und Berufsbildenden

Angesichts der Tatsache, dass psychische Probleme bei vielen Lernenden bereits vor Lehrbeginn und teils schon während der frühen Schulzeit auftreten, stellt sich die Frage, ob es sinnvoll sein könnte, bestimmte Informationen und Erfahrungen aus der Sekundarschule an die Akteure der Berufsbildung weiterzugeben.

In einem zusätzlichen Fragemodul wurde eine Zufallsstichprobe von rund 3'000 Lernenden zu diesem Thema befragt. Die Fragestellung wurde dabei wie folgt beschrieben:

«Nun interessiert uns deine Meinung sehr. Es geht um Folgendes: Wenn man eine Ausbildung startet, dann kennen die Verantwortlichen normalerweise dein Schulzeugnis, deinen Lebenslauf und vielleicht die Resultate von Tests (Multicheck oder ähnlich). Ob Lernende in der Sekundarschule aber wichtige Probleme hatten, wie man diese in der Schule gelöst hat, wie man vielleicht unterstützt hat oder Rücksicht genommen hat - solche Dinge werden nicht an die Ausbildung weitergegeben.»

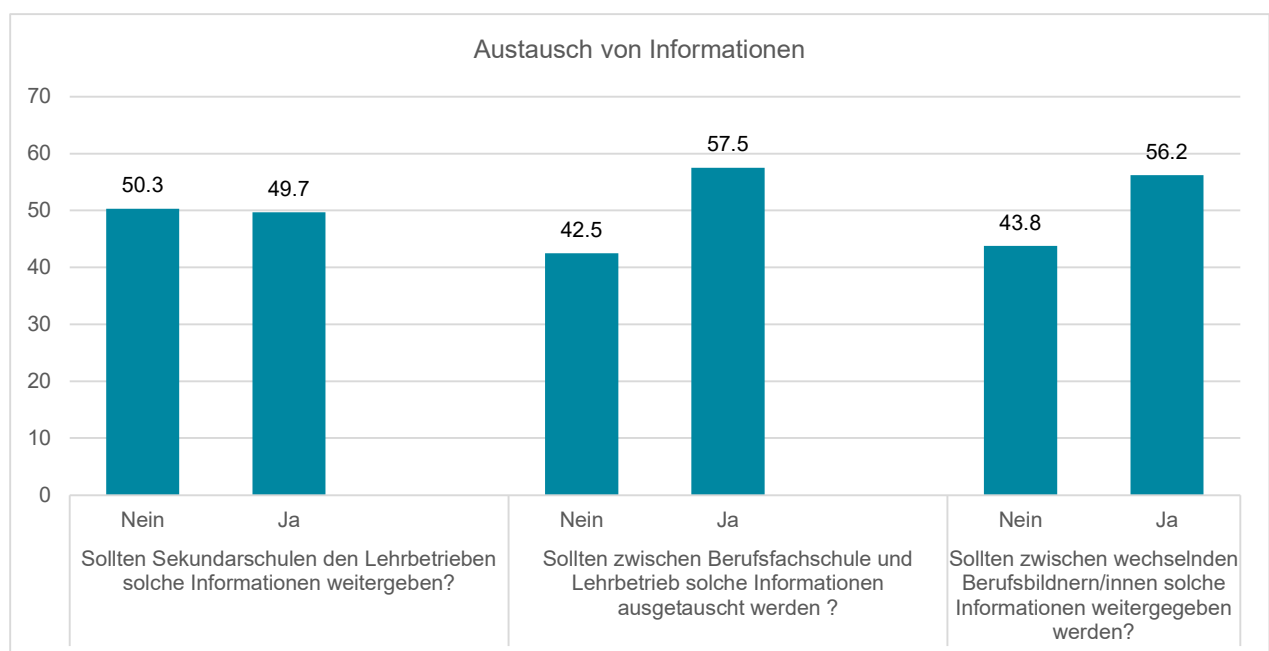


Abbildung 17: Informationsweitergabe zwischen verschiedenen Akteuren

Bemerkenswerterweise würde die Hälfte der Befragten eine Weitergabe von Informationen und Erfahrungen aus der Sekundarschule an die Berufsbildung grundsätzlich befürworten. Geht es um einen Informationsaustausch zwischen Berufsfachschule und Lehrbetrieb respektive zwischen verschiedenen Berufsbildenden, so würden dies rund 58% respektive 56% befürworten (Abbildung 17).

Dabei zeigen sich zwischen Lernenden mit respektive ohne psychische Probleme in der Lehre kaum Unterschiede. Lernende, die bereits vor Beginn der Lehre psychische Probleme hatten, befürworten die Informationsweitergabe zwischen Sekundarschule und Lehrbetrieb mit 47% etwas seltener als jene ohne frühere psychische Probleme.

Die Lernenden beantworten weiterführende Fragen zu den Vor- und Nachteilen einer möglichen Informationsweitergabe sowie zu den Bedingungen, unter denen eine solche Weitergabe erfolgen sollte, differenziert: Eine Zustimmung hängt für viele unter anderem davon ab, dass sie selbst an einem entsprechenden Gespräch beteiligt wären und dass sie genau wüssten, welche Informationen weitergegeben würden – oder dass klar geregelt ist, welche Informationen weitergegeben werden (jeweils 85% Zustimmung).

Frühere Lehrabbrüche

9% der Befragten haben vor der aktuellen Lehre eine andere Lehre nicht abgeschlossen. Als Hauptgründe dafür geben die meisten an, dass ihnen der Beruf nicht gefallen hat (27%), gefolgt von psychischen Problemen (21%) und praktischen Problemen im Lehrbetrieb (19%). Lediglich 14% geben schulische Probleme an (Abbildung 18).

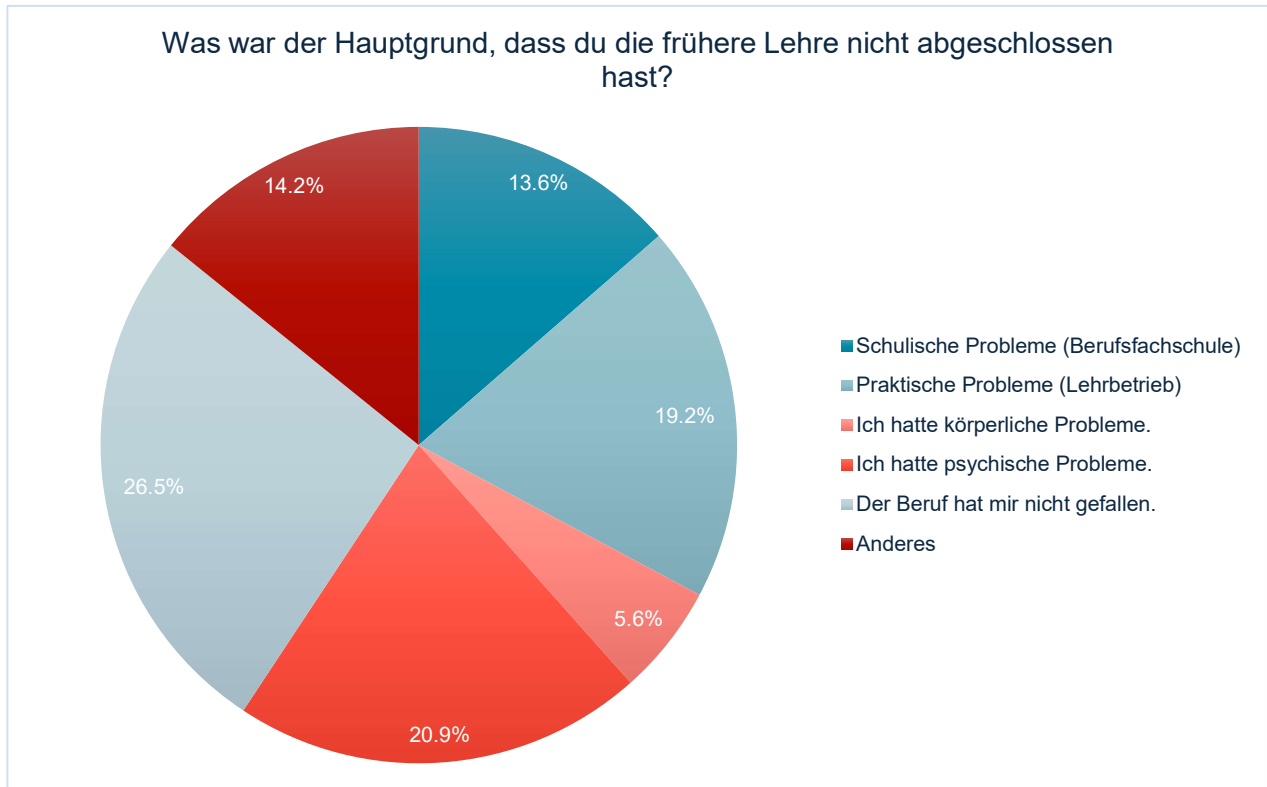


Abbildung 18: Hauptgründe für Lehrabbruch

Hierbei wurden Unterschiede in den Häufigkeiten je nach Sprachregion deutlich. So sind psychische Probleme der häufigste Grund in der Deutschschweiz (25.3%), während im Tessin am häufigsten angegeben wird, dass der Beruf nicht gefallen habe (39.6%). Zusätzlich zeigt sich, dass in der Deutschschweiz und in der Westschweiz tendenziell häufiger von Problemen im Betrieb als in der Schule berichtet wird (DE/FR: Schulische Probleme: 12.5%/15.1% vs. Praktische Probleme: 19.8%/18.5%). Im Tessin ergibt sich ein gegenteiliges Bild (Schulische Probleme: 17.8% vs. Praktische Probleme: 15.3%)

Werden die Resultate nach Geschlecht differenziert, wird ersichtlich, dass sich die Gründe bei den weiblichen und männlichen Lernenden unterscheiden (Abbildung 19). Der grösste Unterschied ergibt sich hierbei beim Lehrabbruch wegen psychischer Probleme. Diesbezüglich geben doppelt so viele weibliche als männliche Lernende an (30% vs. 15%), dass dies ein Grund für einen Abbruch gewesen sei. Für weibliche Lernende ist dies zudem der häufigste Grund für einen Lehrabbruch. Bei den männlichen Lernenden wird am häufigsten genannt, dass ihnen der Beruf nicht gefallen habe (30%). Unterschiede ergeben sich zudem in Bezug auf die Frage, wo sich Probleme gezeigt haben. Während bei den männlichen Lernenden sich die schulischen und praktischen Probleme die Waage halten (17%), zeigten sich die Schwierigkeiten bei weiblichen Lernenden vor allem im praktischen Bereich und weniger im schulischen (22% vs. 8%).

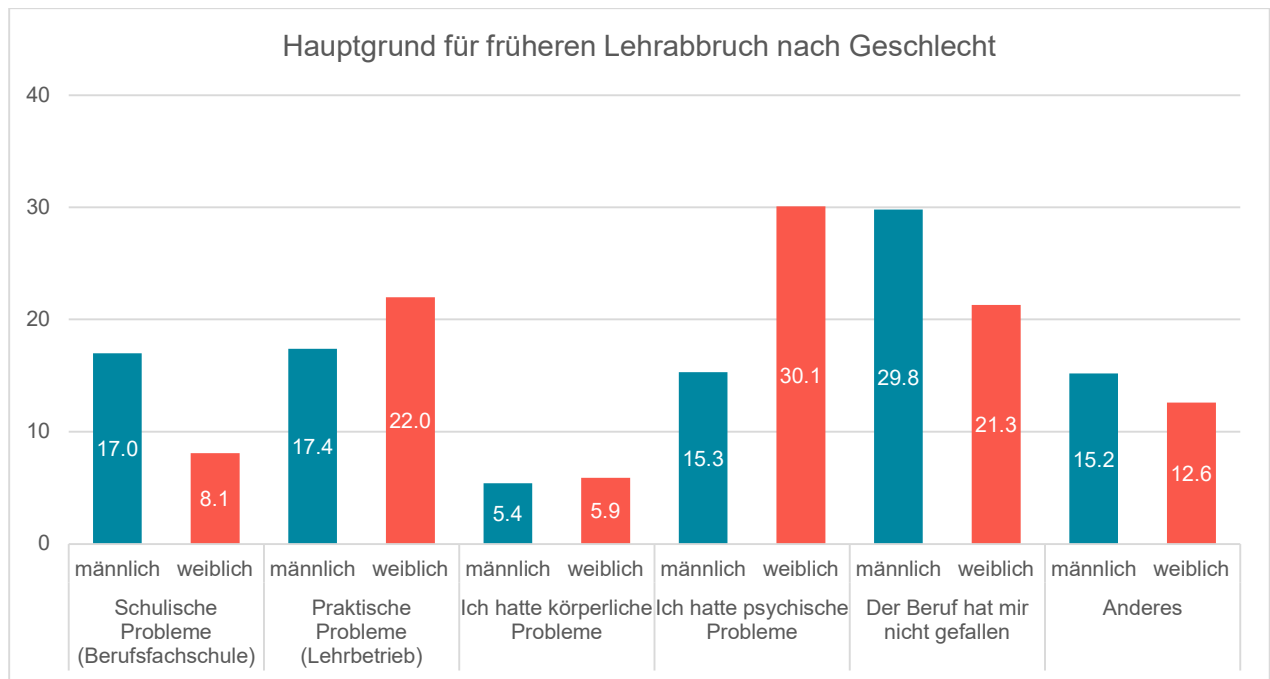


Abbildung 19: Hauptgrund für Lehrabbruch nach Geschlecht

Vertieft nachgefragt, was im schulischen Bereich die konkreten Gründe für Lehrabbrüche waren, geben die Lernenden mit 58% mehrheitlich an, sich überfordert gefühlt zu haben (Abbildung 20). Im praktischen Bereich werden am häufigsten Schwierigkeiten mit dem Berufsbildner oder der Berufsbildnerin (63 %) erwähnt. Darauf folgen die Aussagen, dass man das Gefühl vermittelt bekam, nichts zu können (57 %), sowie das Empfinden, sich mit den Arbeitskolleginnen und -kollegen unwohl gefühlt zu haben (51 %).

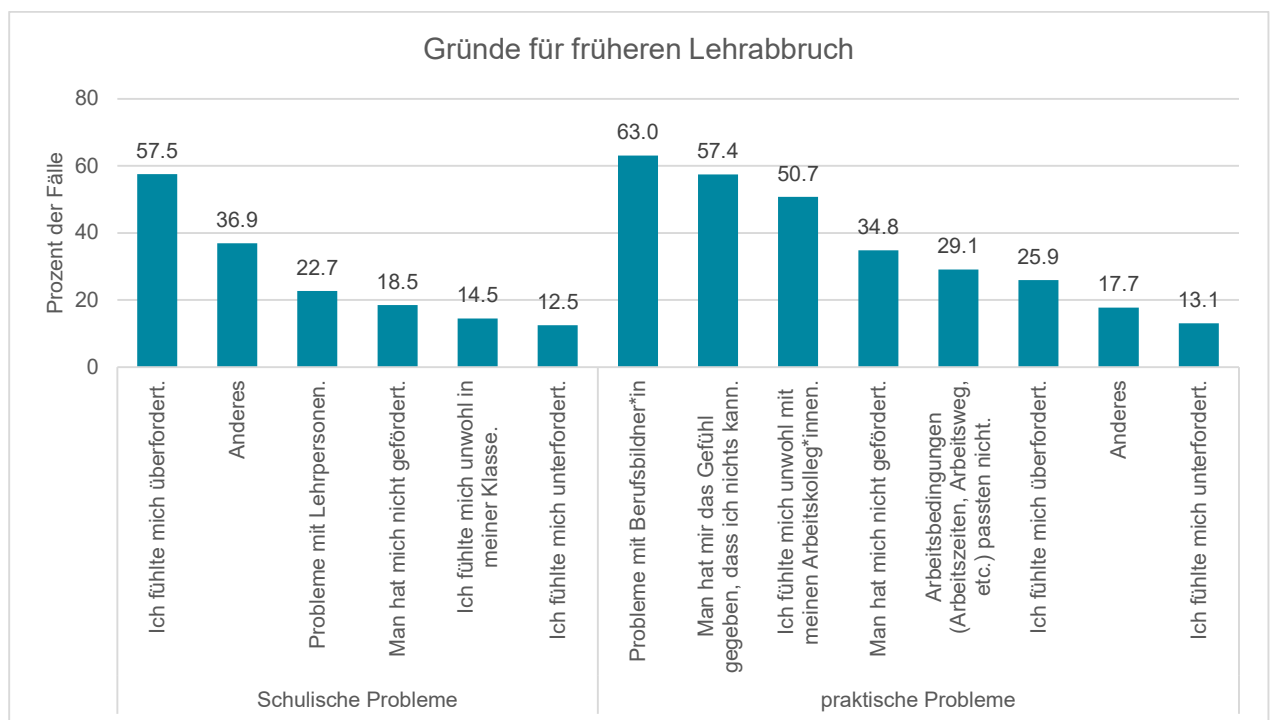


Abbildung 20: Gründe für früheren Lehrabbruch

Werden die Gründe geschlechterspezifisch betrachtet, zeigt sich, dass weibliche Lernende in der Tendenz mehr Gründe für die Schwierigkeiten im Betrieb angeben. Der grösste Unterschied wird hierbei im Kontakt mit Arbeitskolleg*innen ersichtlich. Während bei den männlichen Lernenden

rund 44% angaben, dass sie dies als problematisch betrachten, waren es bei den weiblichen Lernenden rund 59%.

Vorfreude und Befürchtungen vor Lehrbeginn

Die Frage, ob die Lernenden sich für die Lehre bereit gefühlt haben, bejaht die Mehrheit der Befragten (48% eher ja, 35% ja sehr) (Abbildung 21). Lediglich 3% geben an, sich gar nicht bereit für die Lehre gefühlt zu haben.

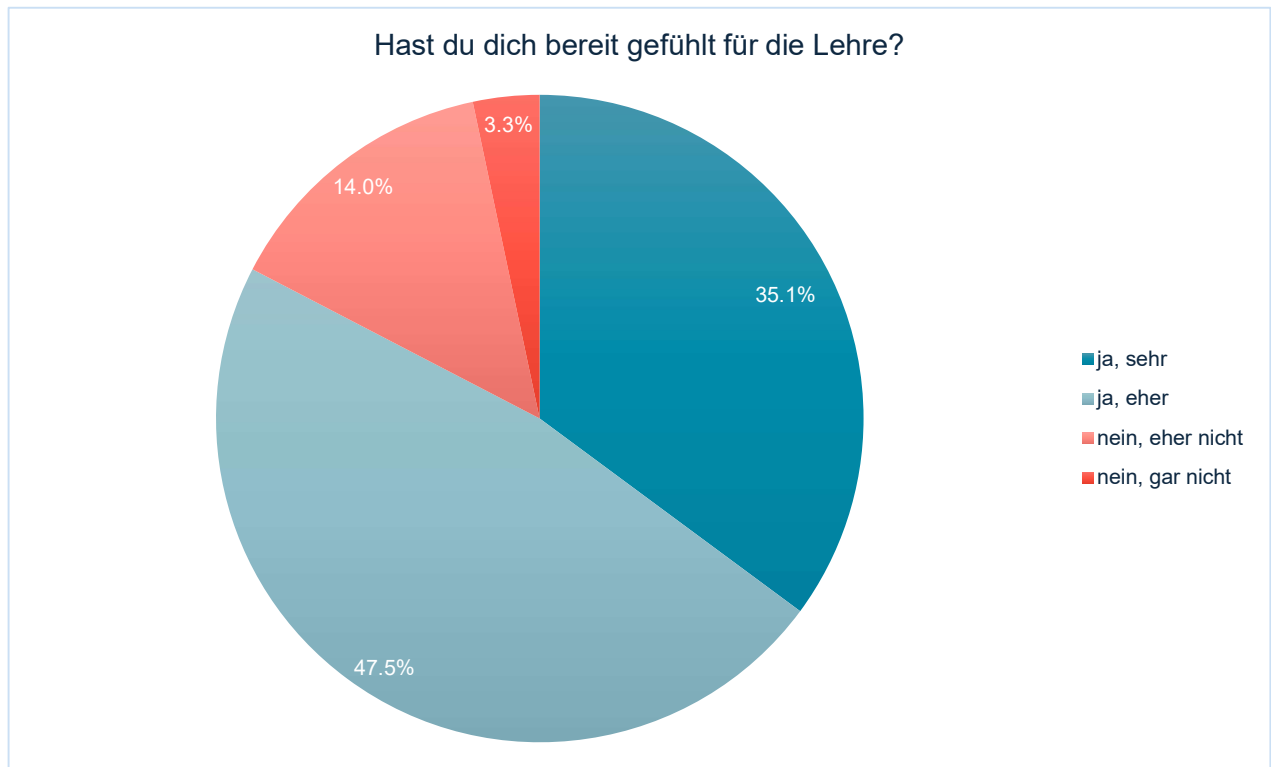


Abbildung 21: Bereitschaft für die Lehre

Danach gefragt, auf was sich die Lernenden hinsichtlich der Lehre freuen, zeigt sich, dass die Befragten eine Vielzahl unterschiedlicher Aspekte nennen (Abbildung 22). Am häufigsten wird der Wunsch, Geld zu verdienen (88 %), genannt, gefolgt von der Möglichkeit, einer interessanten Tätigkeit nachzugehen (83 %), Selbstständigkeit und Eigenverantwortung zu übernehmen (81 %) sowie etwas Sinnvolles zu tun (81 %).

Grundsätzlich zeigt sich, dass die Schüler*innen sich auf vieles gefreut haben, rund 18% geben dennoch an, dass sie sich auf nichts gefreut haben.

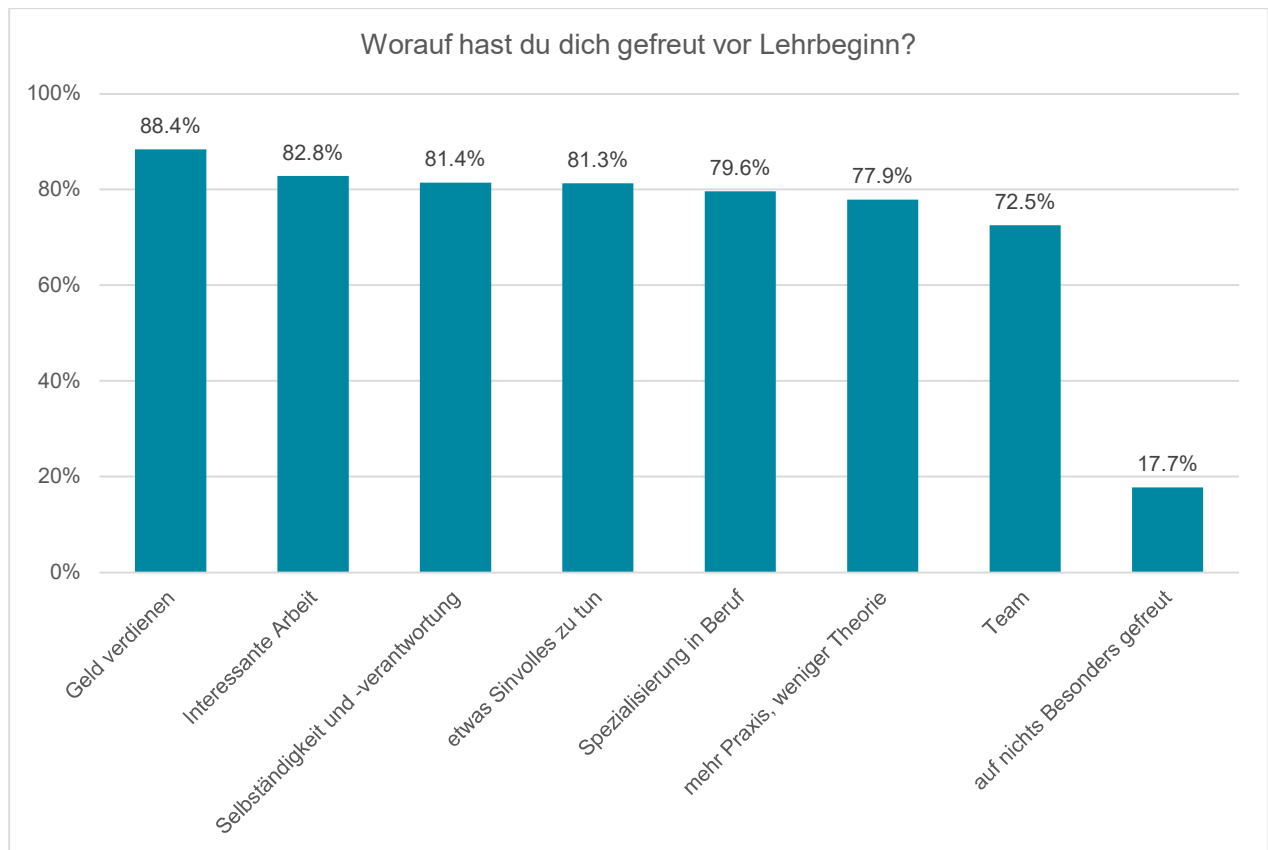


Abbildung 22: Vorfremde hinsichtlich Lehre (MFA)

Nach den Gründen für Sorgen hinsichtlich der Lehre gefragt, werden am häufigsten die Punkte Überforderung bei schulischen Aufgaben (63%), die Arbeitszeiten und Ferien (63%) und fehlendes Verständnis für Fehler / Schwierigkeiten (60%) angegeben (Abbildung 23).

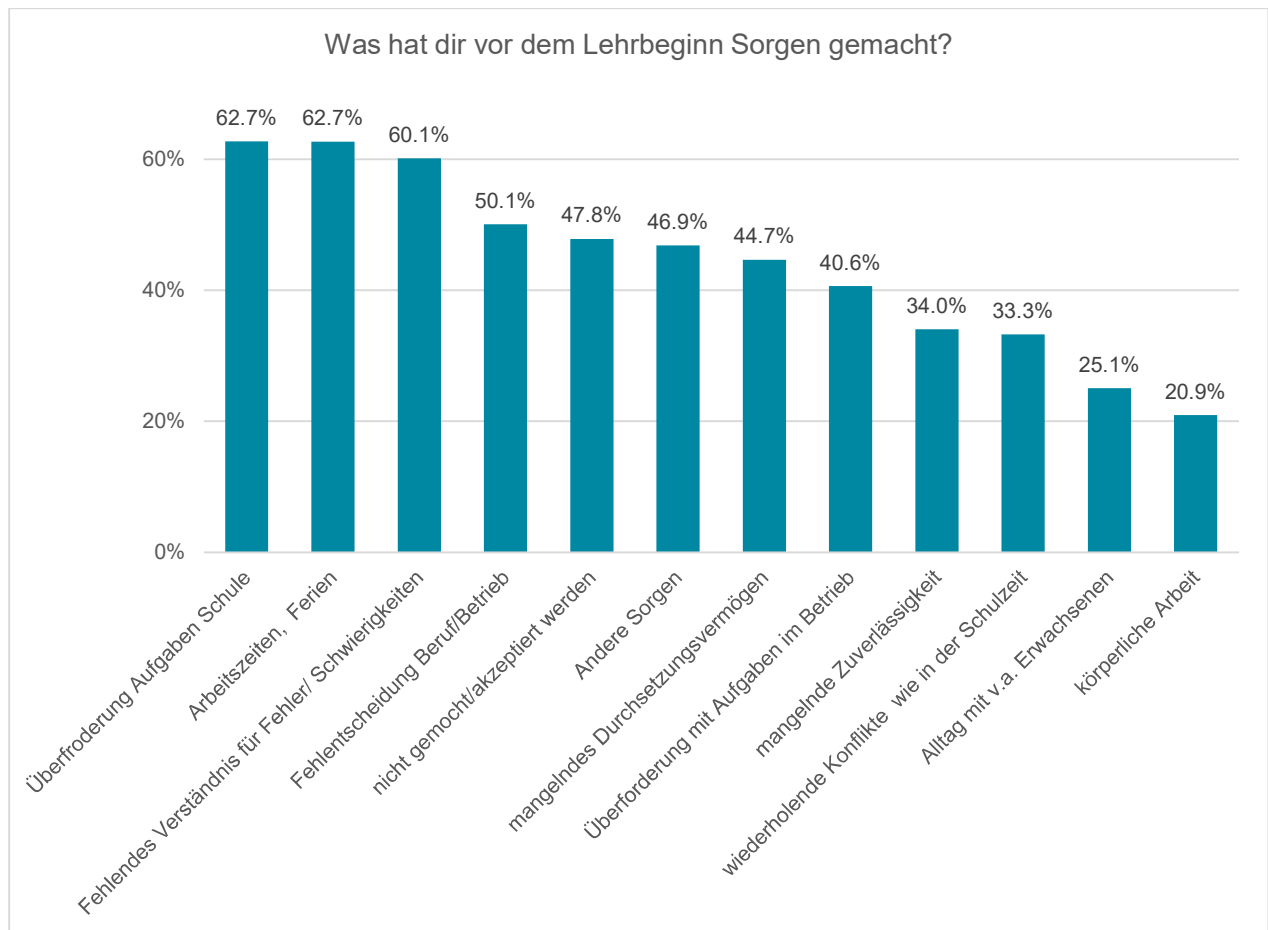


Abbildung 23: Sorgen hinsichtlich der Lehre (MFA).

Familiäre und soziale Situation aktuell

Zu Beginn des Kapitels wurden die Resultate zur familiären Situation während der Sekundarschule befragt. Zusätzlich wurden im weiteren Verlauf der Befragung auch Fragen zu aktuellen familiären Beziehungen und Belastungen gestellt. Im Folgenden werden die Resultate dazu vorgestellt. Werden die Lernenden nach dem familiären Umfeld gefragt, zeigt sich, dass die Mehrheit dieses als positiv erlebt (Abbildung 24). Rund 95% geben an, dass die Eltern gut finden, dass sie diese Lehre machen. Weiter geben 88% an, dass sich die Eltern dafür interessieren, wie es in der Lehre läuft. 90% fühlen sich von den Eltern in der Lehre unterstützt, wenn es dies braucht und 80% denken, dass die Eltern Kontakt mit dem/der Berufsbildner*in / Klassenlehrperson aufnehmen würde, wenn es Probleme gäbe.

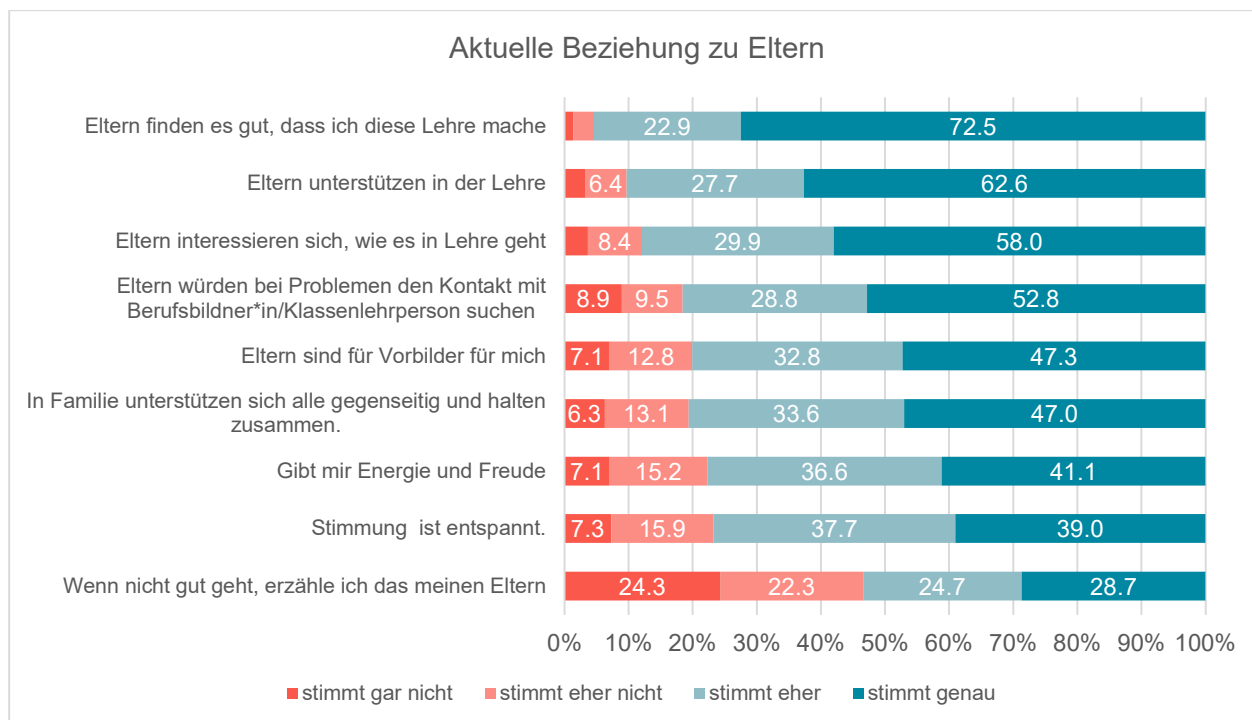


Abbildung 24: Beziehung zu den Eltern.

Werden die Lernenden nach spezifischen Belastungen in der Familie befragt, geben sie am häufigsten andere Vorstellungen vom Leben (21% stimmt eher, 10% stimmt genau), viel Streit (17% stimmt eher, 8% stimmt genau) und finanzielle Belastungen/Geldsorgen (14% stimmt eher, 8% stimmt genau) an (Abbildung 25).

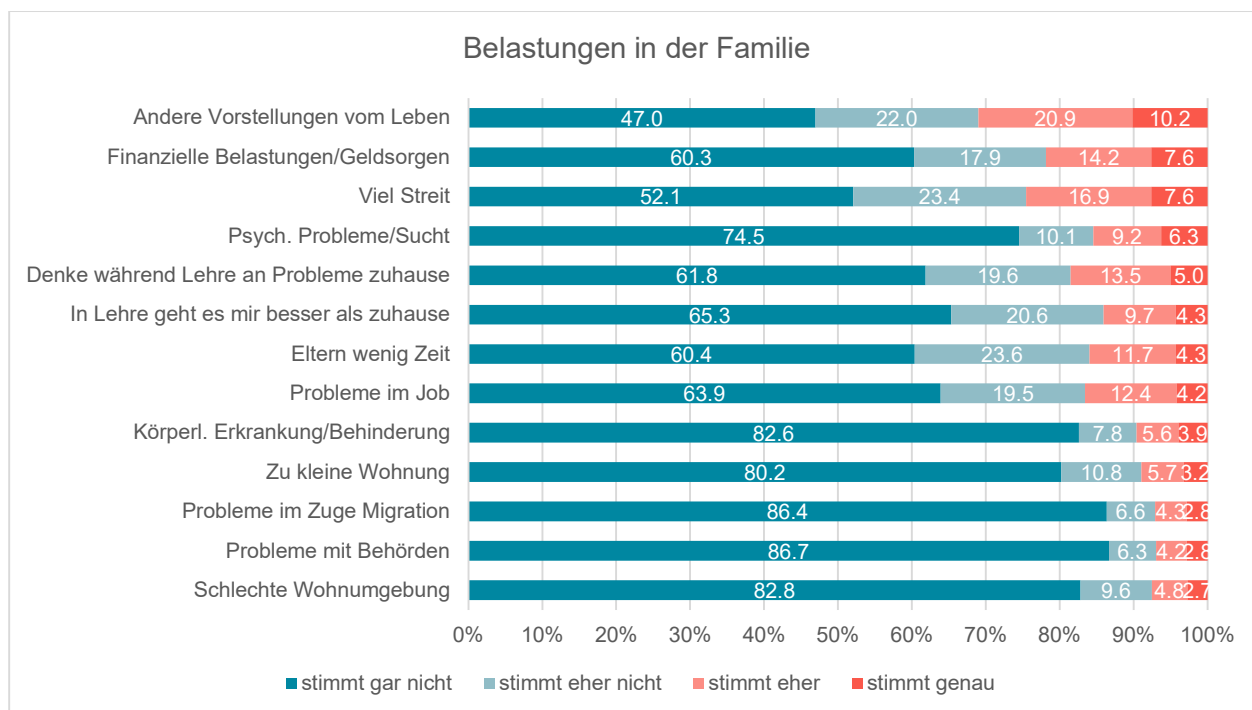


Abbildung 25: Belastungen in der Familie.

Freunde

Bei einer zufälligen Teilstichprobe wurden Lernende in einem Zusatzmodul noch vertiefter zum Thema Freundschaft befragt. Nach der Anzahl Personen gefragt, auf die sie sich voll und ganz verlassen können, wenn sie Hilfe brauchen, gibt die Mehrheit 1-3 Personen an (59%) (Abbildung 26). 7% der Lernenden gibt an, keine solche Person zu haben.

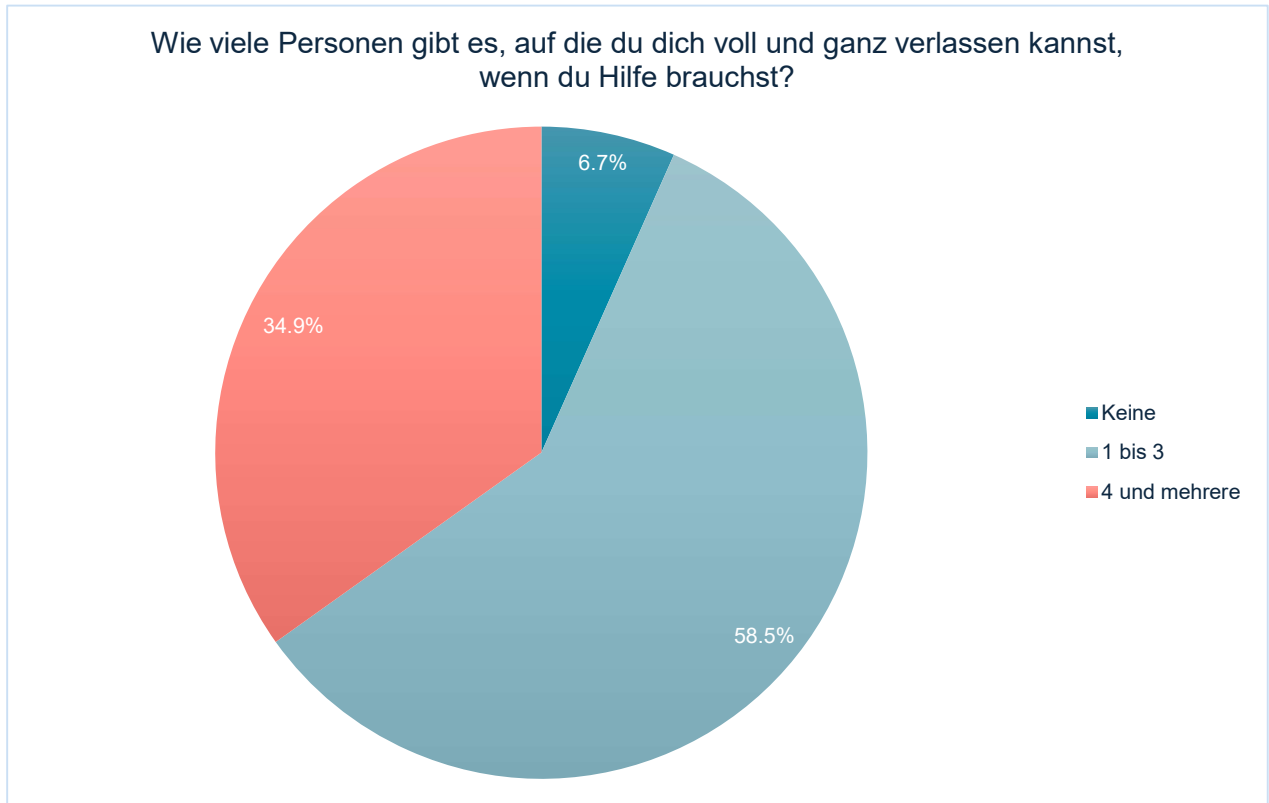


Abbildung 26: Auf wie viele Personen verlassen können.

Auf die Frage, wie die Lernenden ihre Freundschaften erleben, fühlen sich 89 % von ihren Freund*innen akzeptiert und angenommen. 86% der Lernenden fühlen sich nach Treffen mit Freund*innen gut oder besser und 82% geben an, dass die Freund*innen immer für sie da sind (Abbildung 27). Es zeigt sich, dass 84% mit ihren Freund*innen über die Lehre sprechen und 51% sich offen mit ihnen über die psychische Gesundheit austauschen.

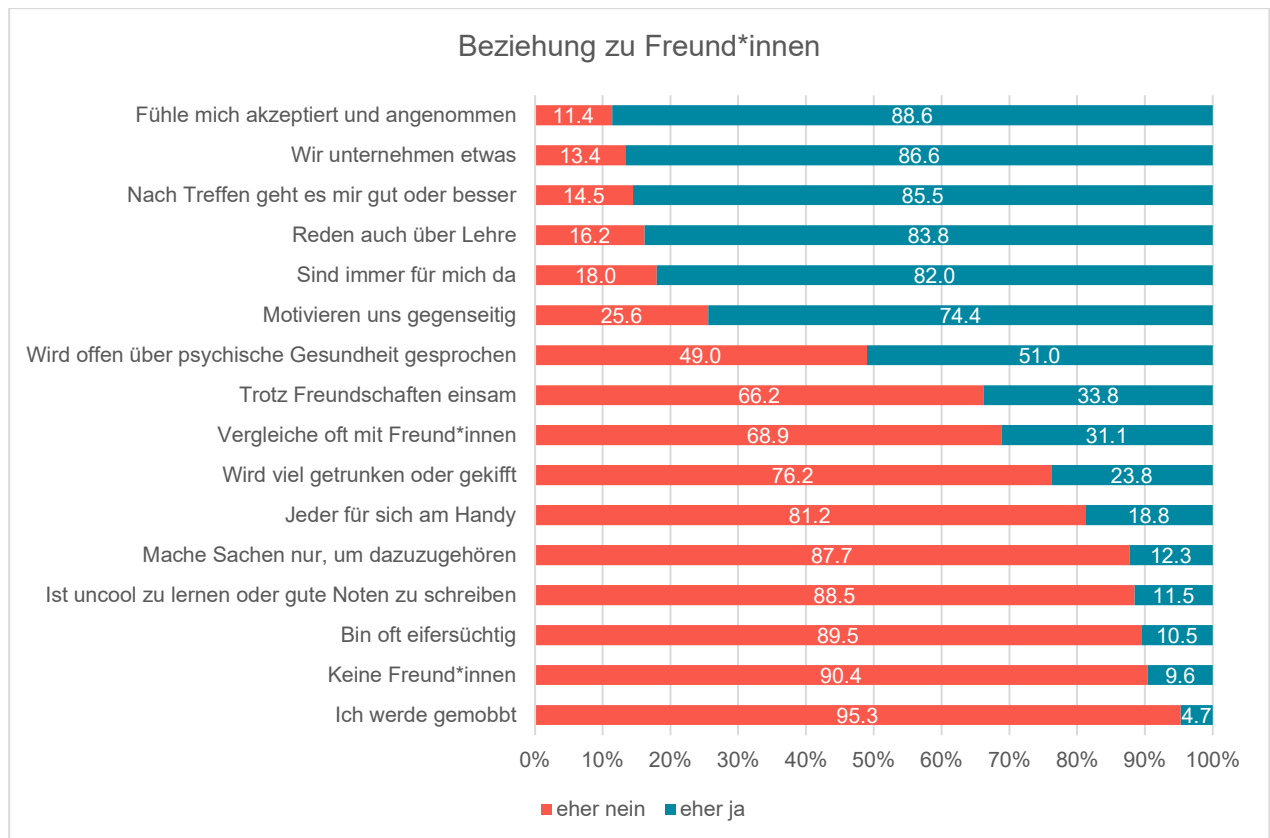
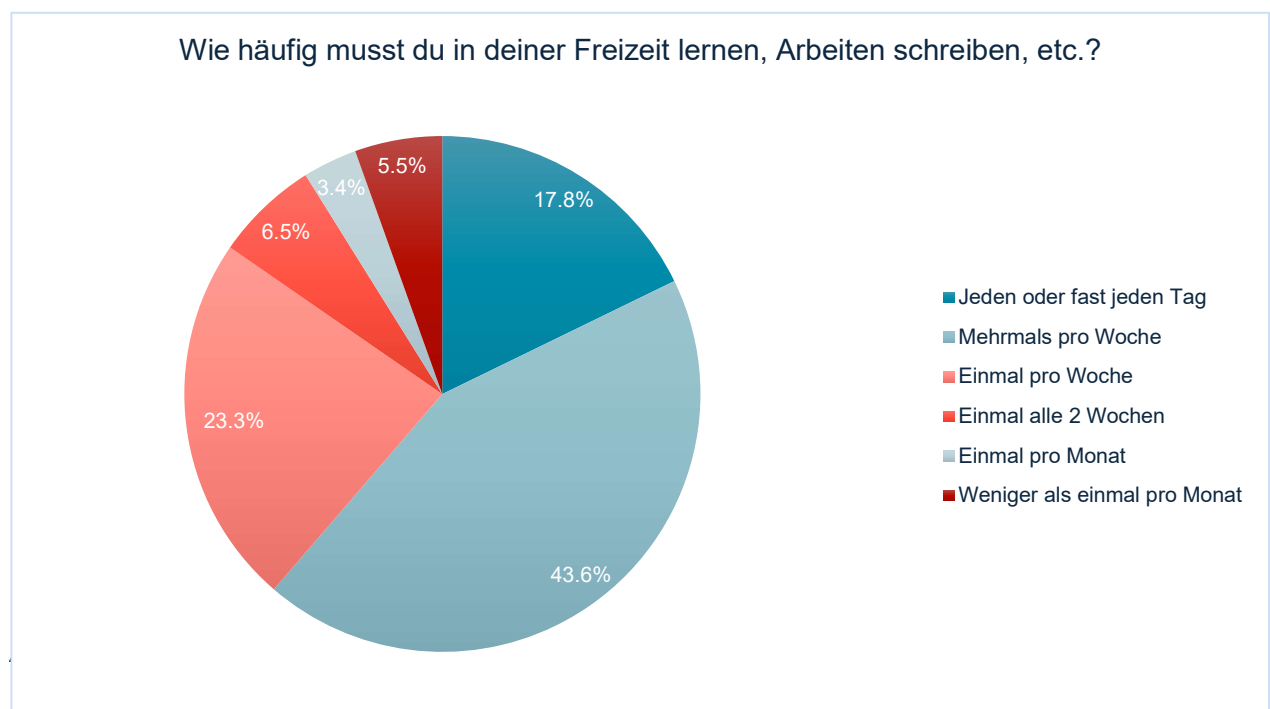


Abbildung 27: Beziehung zu Freund*innen.

Werden die Lernenden danach gefragt, wie häufig sie in ihrer Freizeit lernen oder Arbeiten schreiben müssen, geben 44% an, mehrmals pro Woche damit beschäftigt zu sein und 18% sogar jeden oder fast jeden Tag (Abbildung 28). 23% berichten, dass sie einmal pro Woche in der Freizeit lernen oder Arbeiten schreiben zu müssen. Nur ein kleiner Prozentsatz beschreibt, dass sie nur einmal (3%) oder weniger als einmal pro Monat (5.5%) lernen müssen.



Fragt man die Lernenden nach Freizeitaktivitäten im Vergleich zu vor der Ausbildungszeit, berichtet fast die Hälfte davon, weniger Sport zu treiben (48%) und weniger mit Freunden etwas zu unternehmen (45%) (Abbildung 29). Mehr als die Hälfte gibt an, weniger auszugehen (56%), weniger mit der Familie zu unternehmen (57%) und weniger zu lesen (72%).

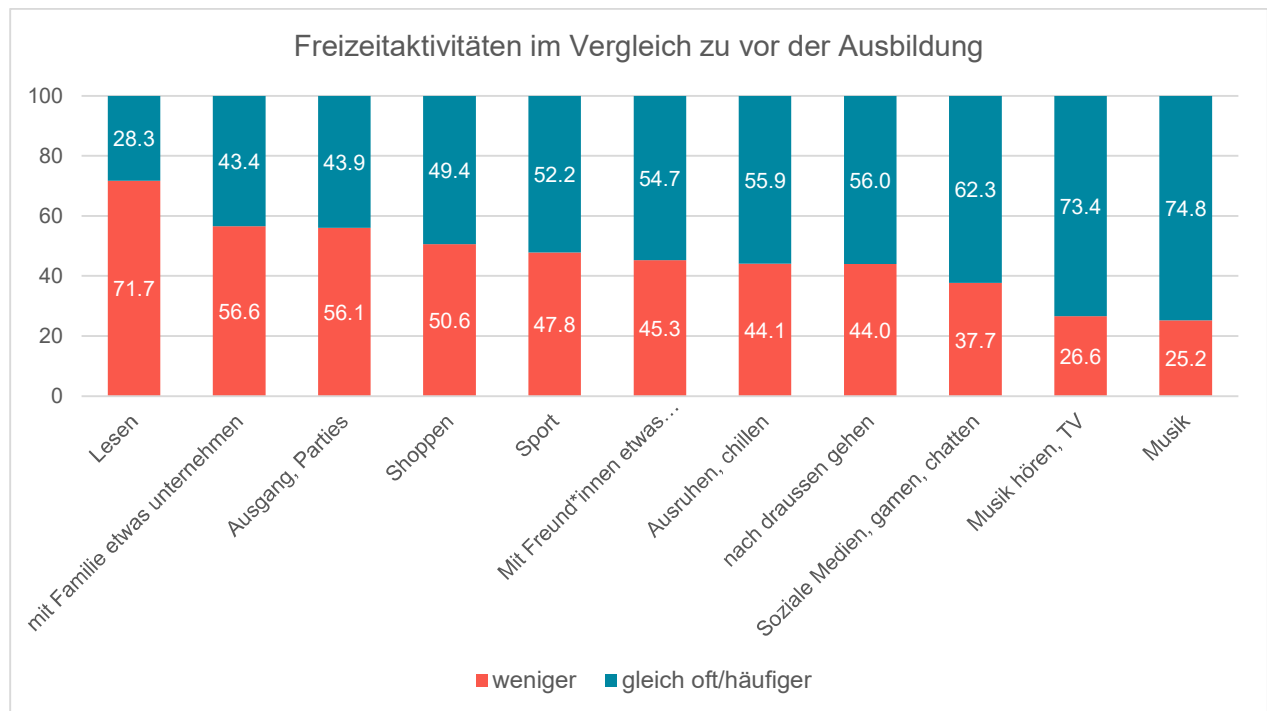


Abbildung 29: Freizeitaktivitäten aktuell im Vergleich zu vor der Ausbildung.

3.2. Wie Lernende die Lehre erleben

Das folgende Kapitel widmet sich der aktuellen Situation der Lernenden in der Lehre. Zu Beginn werden Ergebnisse zum Start der Ausbildung vorgestellt – insbesondere, wie sich der Lehrbeginn auf das Befinden der Lernenden auswirkt und welche Veränderungen sie seither an sich selbst wahrnehmen. Im Anschluss folgen Resultate zu den Beziehungen im Ausbildungskontext sowie zum erlebten Klima und zur Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen. Ein weiterer Abschnitt geht vertieft auf das Thema Lehrabbrüche ein. Den Abschluss bilden die Gründe, aus denen Lernende ihren Ausbildungsbetrieb weiterempfehlen – oder eben nicht. Die Auswertung dieser Aspekte erfolgte mithilfe der im Methodenteil beschriebenen KI-gestützten Analyseverfahren.

Das Wichtigste in Kürze

- Beim Start der Lehre half den Jugendlichen am meisten, dass sie am ersten Tag eine enge Begleitung hatten, ein Anlass mit den Eltern wurde hingegen als am wenigsten hilfreich empfunden.
- Dreiviertel der Lernenden gibt an, dass es ihnen in der Lehre eher gut bis sehr gut geht. Zudem berichten rund 85%, dass es in der Lehre meistens spannend ist, dass sie das Gefühl haben etwas Sinnvolles zu machen und sie stolz auf den Lehrbetrieb sind. Dennoch gibt rund ein Drittel an, dass die Lehre einen negativen Effekt auf ihr Befinden hat.
- Positive Effekte und Einschätzungen zur Lehre sind generell am stärksten im ersten Lehrjahr und neben über die Zeit ab, während es bei negativen Effekten zu einer Zunahme über die Lehrjahre hinweg kommt.
- Seit Lehrbeginn berichten die Lernenden über viele positive Effekte (Bsp. Sind verantwortungsbewusster, Lernzuwachs, Stolz den Beruf zu lernen). Auch gibt rund die Hälfte an, dass sie wieder motivierter sind am Morgen aufzustehen.
- Eine grosse Mehrheit der Befragten zeigt sich zufrieden mit den Berufsbildner*innen. Dies zeigt sich vor allem, wenn es um fachliche Unterstützung geht und dass sie sich von ihnen

ernstgenommen fühlen. Die Unterstützung bei emotionalen Themen wird jedoch im Vergleich tiefer eingeschätzt.

- Die Lernenden schätzen sich als selbständig, empathisch und interessiert in der Lehre ein. Weniger Zustimmung gibt es bezüglich der Emotionsregulation und Abgrenzung. Hierbei schätzen sich vor allem die weiblichen Lernenden tiefer ein.
- Die Mehrheit der Lernenden gibt an, dass sie in ihrem Betrieb mehrfach gelobt werden. Dennoch gibt jeder 10. Lernende an, dass dies noch nie der Fall gewesen ist. Hier zeigen sich Unterschiede nach Unternehmensgrösse.
- Rund die Hälfte der Lernenden hat sich bereits ein- oder mehrmalig Gedanken dazu gemacht, die Lehre abzubrechen. Aktuell denkt ein Fünftel darüber nach. Dabei denken Lernende, welche im Lehrbetrieb und/oder Berufsfachschule gut unterstützt werden, weniger über einen Lehrabbruch nach. Aber auch bei den Lernenden zeigt sich ein starker Durchhaltewille im Sinne, dass sie die Lehre nicht abgebrochen haben, da sie nicht aufgeben wollen.
- Eine Mehrheit der Lernenden redet bei Lehrabbruchsgedanken mit niemandem und macht es mit sich selbst aus. Wenn sie mit jemandem darüber reden, sind es Familienmitglieder und Freunde.
- Rund die Hälfte der Lernenden würde ihren Betrieb weiterempfehlen. Ausschlaggebend sind hierfür vor allem das Team, eine angenehme Arbeitsatmosphäre und eine qualitativ gute Ausbildung. Die andere Hälfte würde den Betrieb nur bedingt oder gar nicht weiterempfehlen. Hierbei als Gründe genannt werden zu hohe Anforderungen, unfreundliche Mitarbeitende und viel Kritik/wenig Wertschätzung.
- Auch ein Teil der Lernenden, die den Einfluss der Lehre auf ihr Befinden als negativ empfinden, würden ihren Lehrbetrieb zumindest teilweise weiterempfehlen.

Aktivitäten zum Einstieg in die Lehre

70% der Lernenden sind am ersten Tag in der Lehre eng begleitet und rund 60% von diesen Lernenden finden das hilfreich (Abbildung 30). Über die Hälfte der Lernenden gibt an, dass sie einen Willkommenstag und ein fixes Einführungsprogramm für den Einstieg in die Lehre hatten und den meisten nützt das. Speziellere Anlässe beim Start der Ausbildung gibt es im Vergleich weniger häufig und etwa 40% der Lernenden haben einen Anlass mit allen Lernenden im Betrieb. Ein Drittel der Lernenden hat eine spezielle Einführungswoche oder ein Lager und etwa gleich viele haben einen Anlass mit Eltern. Der Anlass mit den Eltern wird im Verhältnis als am wenigsten nützlich erachtet. Nach Betriebsgrösse (Abbildung 31) zeigt sich, dass Lernende in sehr kleinen und kleinen Betrieben bei Lehrstart am häufigsten eine enge Begleitung am ersten Lehrtag erleben (rund zwei Drittel). Lediglich 33% resp. 42% geben an, dass sie ein fixes Einführungsprogramm gehabt haben. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede zu den grösseren Betrieben, in welchen 60% resp. 70% angeben, ein fixes Einführungsprogramm durchlebt zu haben.

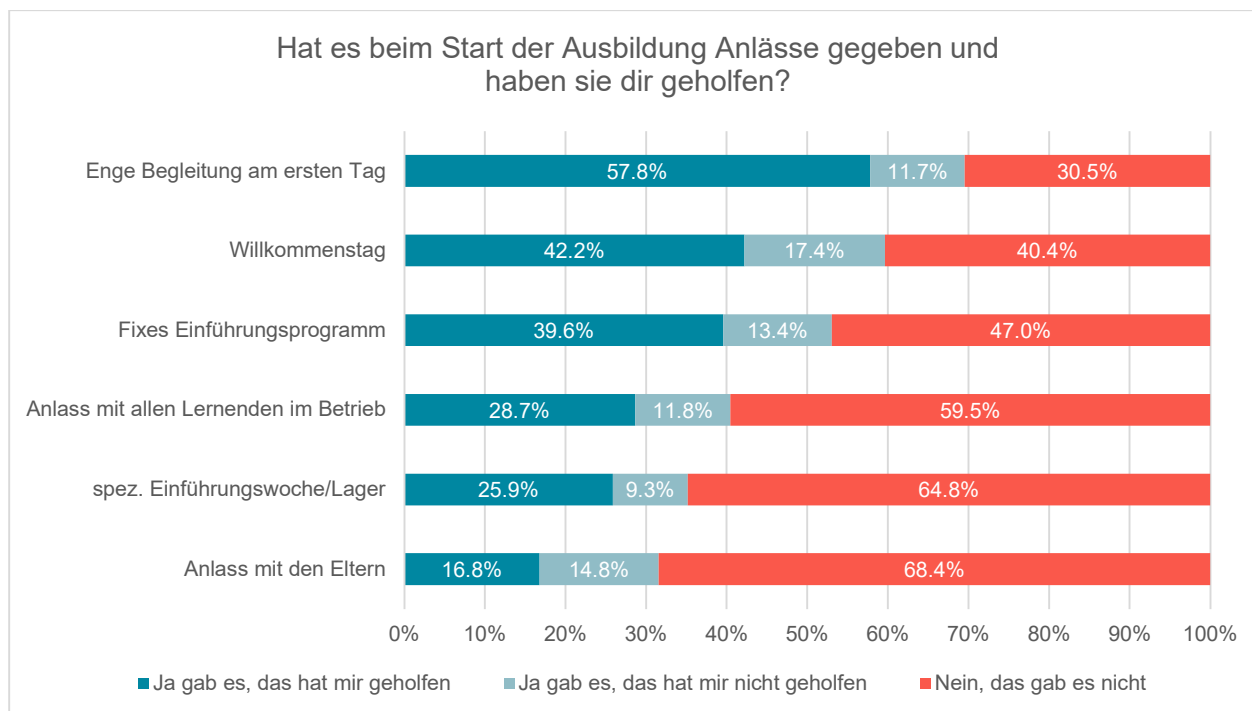


Abbildung 30: Anlässe bei Start in die Lehre, MFA

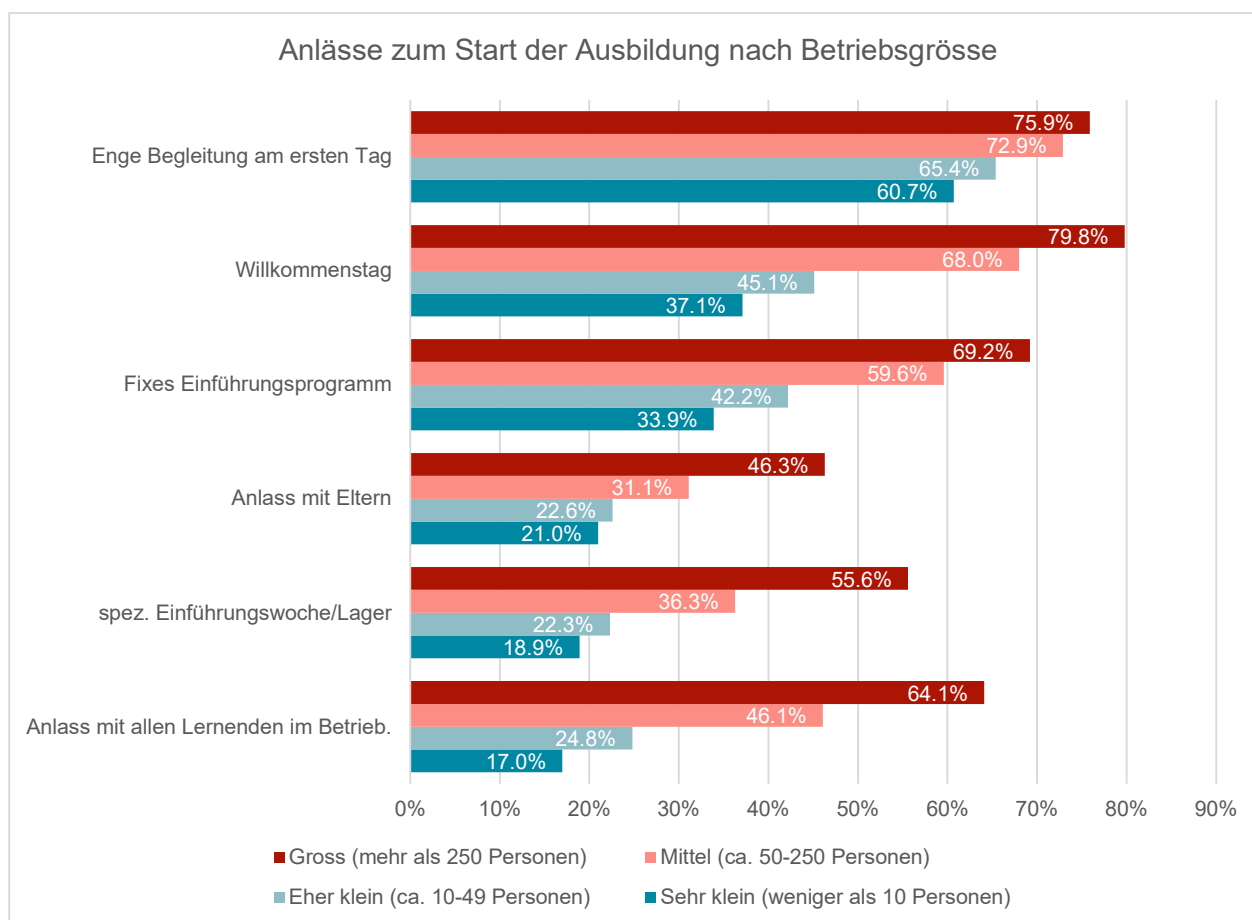


Abbildung 31: Anlässe bei Start der Lehre nach Betriebsgrösse, MFA

Start in die Lehre

Über die Hälfte der Lernenden gibt an, dass der Lehrbetrieb beim Lehrbeginn noch keinerlei Erwartungen an sie hatte (Abbildung 32). Etwa ein Drittel der Befragten gibt an, dass der Lehrbetrieb beim Start erwartete, dass sie gewisse berufliche Dinge schon können, sie das allerdings nicht gestresst hat. 13% der Lernenden gab an, dass der Lehrbetrieb beim Lehrbeginn Erwartungen hatte und sie sich deshalb gestresst fühlten. Je kleiner der Lehrbetrieb (weniger als 10 Personen), umso eher hatte der Lehrbetrieb Erwartungen an die Lernenden (Abbildung 33).

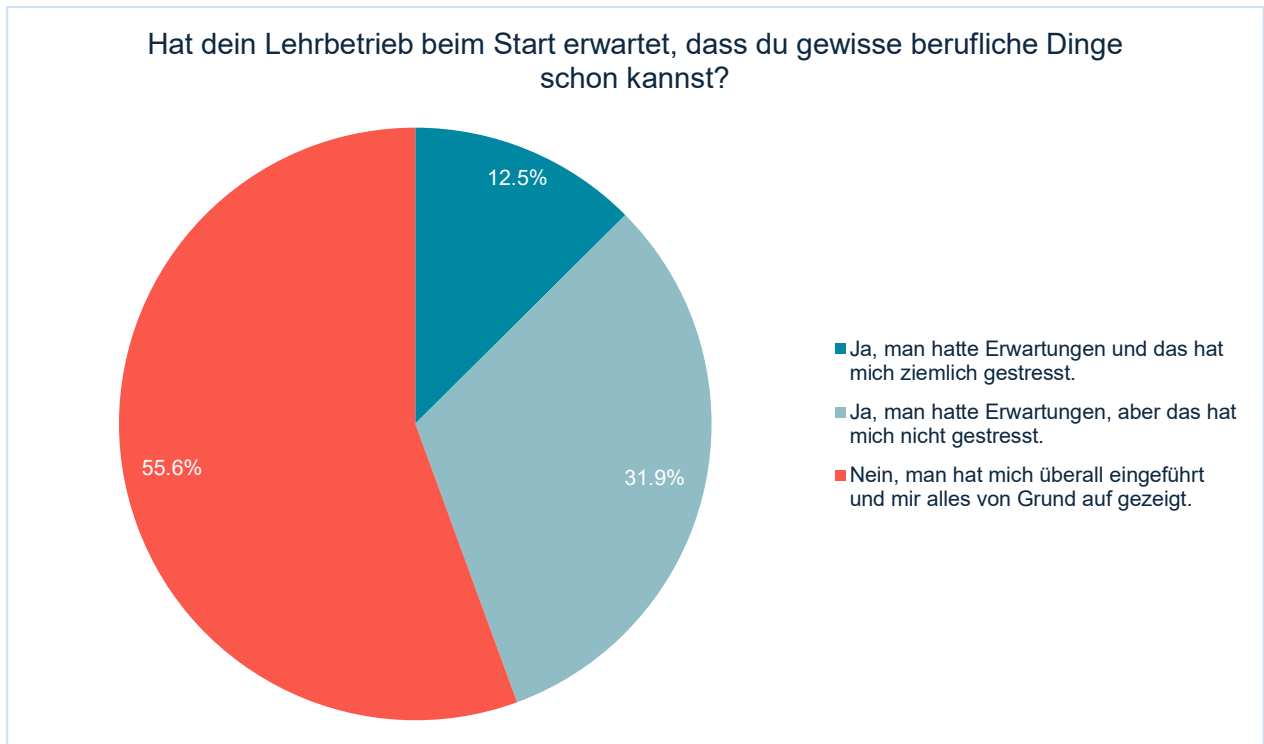


Abbildung 32: Erwartungen an Lernende bei Lehrbeginn

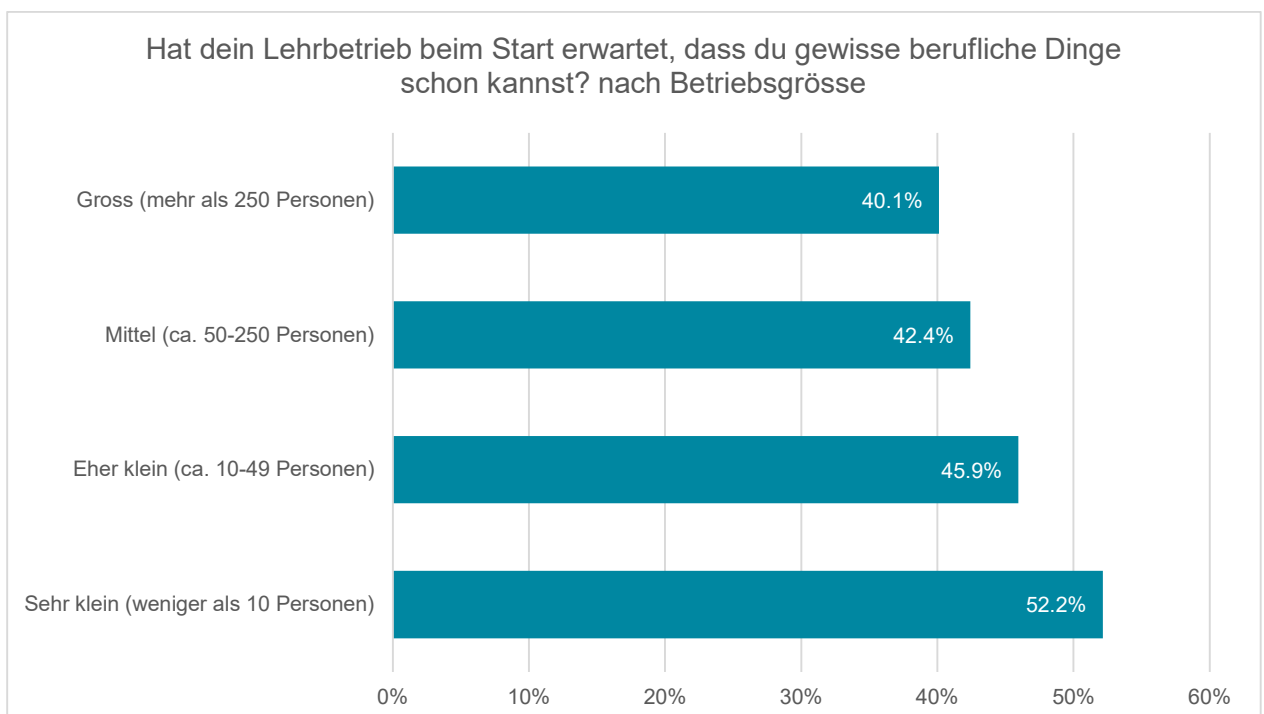


Abbildung 33: Erwartungen Lehrbetrieb bei Lehrbeginn nach Betriebsgrösse

Zufriedenheit

Mehr als Dreiviertel der Lernenden gibt an, dass es ihnen in der Lehre zum Zeitpunkt der Befragung eher gut bis sehr gut geht (Abbildung 34). Männliche Lernende geben häufiger an (Abbildung 36), dass die Lehre einen positiven Einfluss darauf hat, wie es ihnen geht (48.2%) als weibliche Lernende (41.8%). In der italienischen Schweiz geben Lernende mit 87.4% am häufigsten an, dass es ihnen eher gut bis sehr gut geht (Deutschschweiz 78.8%, Westschweiz 83.9%). Dabei gibt gleichzeitig fast die Hälfte der Lernenden an, dass die Lehre einen positiven Einfluss darauf hat, wie es ihnen geht. Ein Drittel der Befragten erleben jedoch, dass sich die Lehre negativ auf ihr Befinden auswirkt (Abbildung 35).

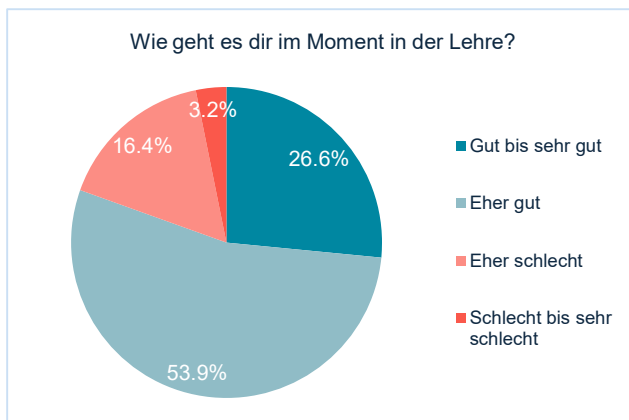


Abbildung 34: Befinden in der Lehre

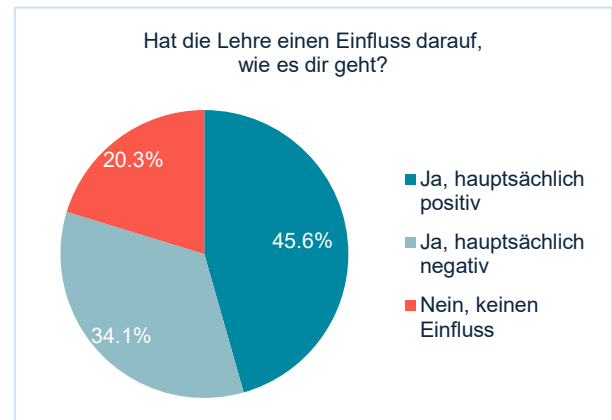


Abbildung 35: Einfluss der Lehre auf Befinden

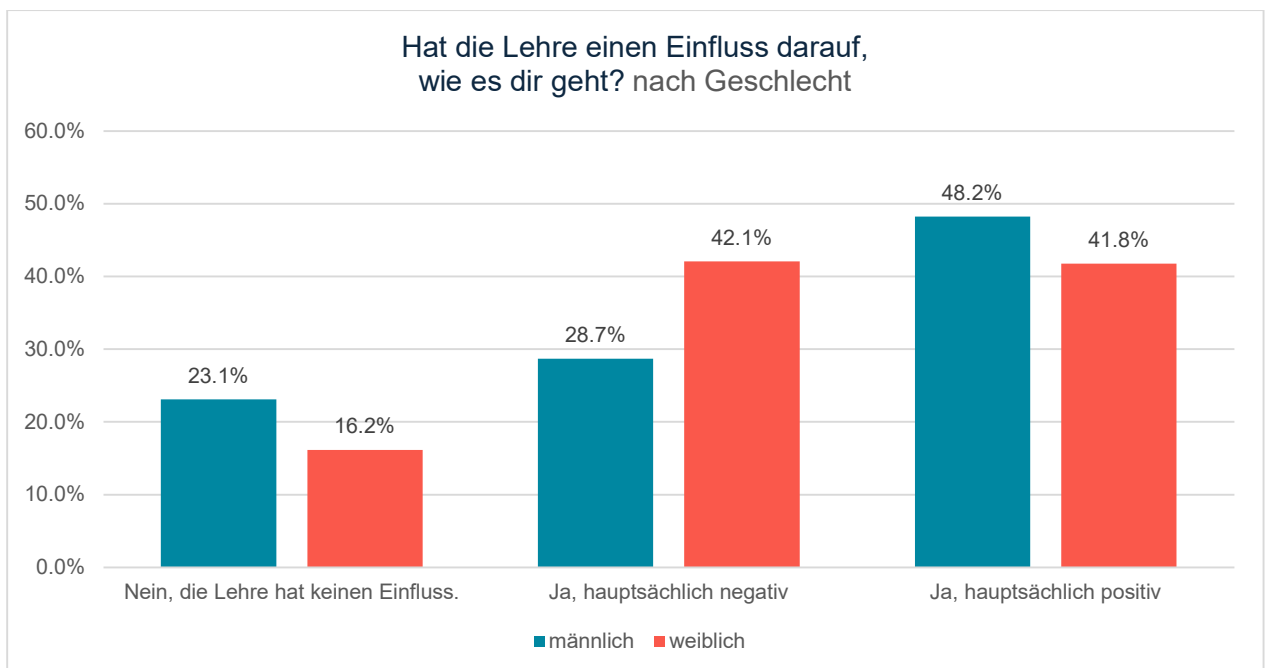


Abbildung 36: Einfluss der Lehre auf Befinden nach Geschlecht

Grundsätzlich geben Lernende im ersten Lehrjahr häufiger an, dass es ihnen eher gut bis sehr gut geht (86.2%) als Lernende im dritten oder vierten Lehrjahr (76.7%) (Abbildung 37). Bei mehr als der Hälfte der Lernenden im ersten Lehrjahr hat die Lehre einen positiven Einfluss auf ihr Befinden, danach nimmt der positive Einfluss der Lehre auf das Befinden im zweiten und dritten Lehrjahr mit noch rund 41% ab. Gleichzeitig steigt der negative Einfluss auf das Befinden von rund 26% noch im ersten Lehrjahr auf rund 40% im zweiten und dritten Lehrjahr.

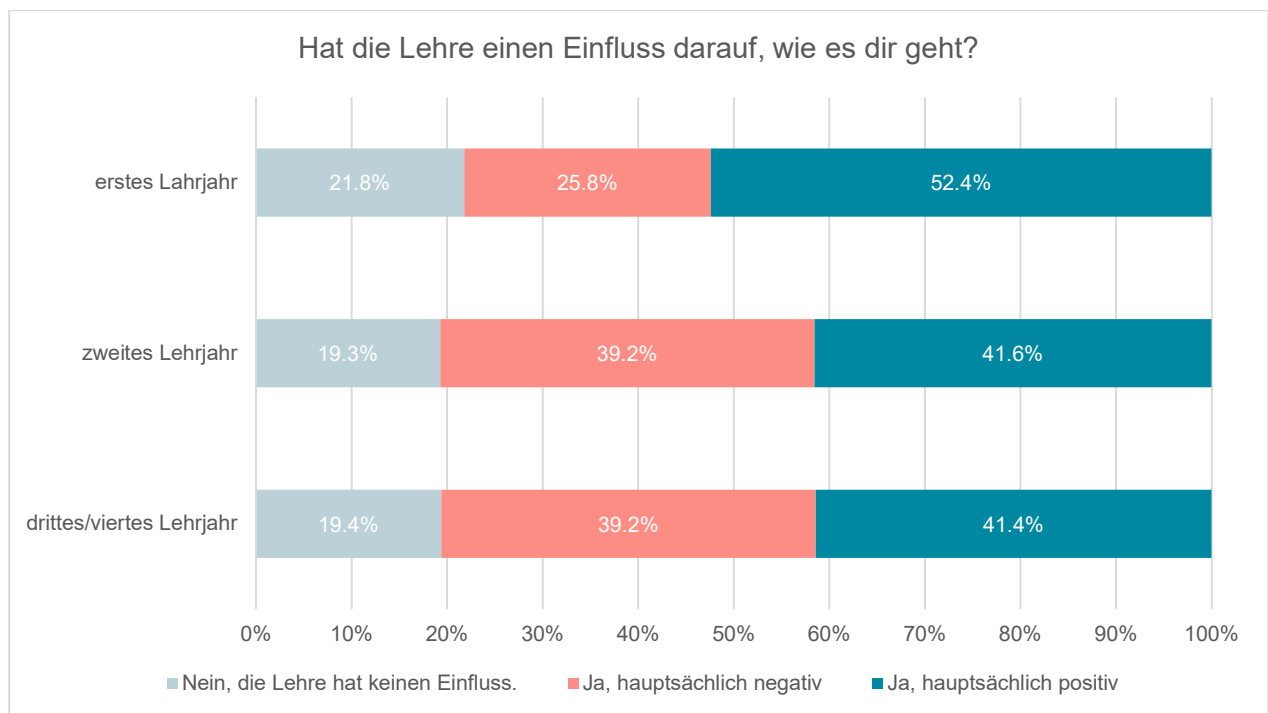


Abbildung 37: Einfluss Lehre auf Befinden nach Lehrjahren

Lernende sind allgemein sehr zufrieden mit ihrer Lehre. Am häufigsten geben die Lernenden an, dass sie mit ihrem Lehrberuf zufrieden sind (87.4%). Knapp ein Fünftel gibt an, mit der Berufsfachschule eher oder sehr unzufrieden zu sein. Über 80% der Lernenden finden die Lehre meistens spannend (Abbildung 40), wobei Lernende aus dem Tessin am häufigsten angeben, dass sie die Lehre spannend finden (IT: 94.3%, FR: 86.3%, DE 84.2%), Lernende sehen die Sinnhaftigkeit in der Lehre (Abbildung 39) und sind stolz in ihrem Lehrbetrieb zu arbeiten (Abbildung 40). Über die Lehrjahre hinweg zeigt sich folgendes Bild: Wie häufig die Lernenden angeben, ob sie die Lehre spannend finden, nimmt vom ersten zum dritten Lehrjahr leicht ab, dennoch berichtet die Mehrheit der Lernenden, spannenden Tätigkeiten nachzugehen (von rund 90% im ersten Lehrjahr zu rund 80% im dritten Lehrjahr). Ähnlich verläuft es mit dem Erleben von Stolz im Lehrbetrieb zu arbeiten. Im ersten Lehrjahr sind rund 90% der Lernenden stolz darauf, in ihrem Lehrbetrieb zu arbeiten und im dritten Lehrjahr sinkt die Zahl auf 80% (Abbildung 42).

Knapp die Hälfte (47.3%) könnte sich vorstellen, ihr Wissen später als Berufsbildner*in weiterzugeben (Abbildung 41).

Tabelle 5: Zufriedenheit Lernorte

Item	Eher bis sehr unzufrieden%	Eher bis sehr zufrieden	Total
Wie zufrieden bist du im Moment mit ...			
Lehrberuf	12.6	87.4	100
Arbeitskolleg*innen	13.4	86.6	100
Mitschüler*innen	16.7	83.3	100
Klassenlehrperson	18.1	81.9	100
Lehrbetrieb	18.7	81.3	100
Berufsbildner*in	19.3	80.7	100
Üks	23	77	100
Berufsschule	24.2	75.8	100

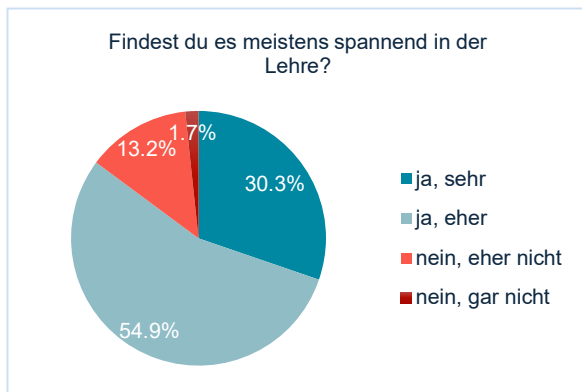


Abbildung 40: Spannende Tätigkeiten in der Lehre

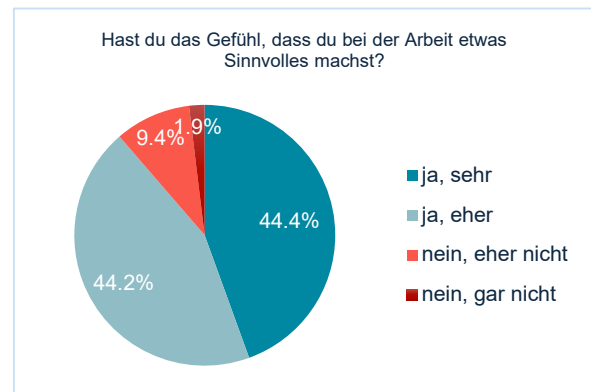


Abbildung 39: Sinnhaftigkeit in der Lehre

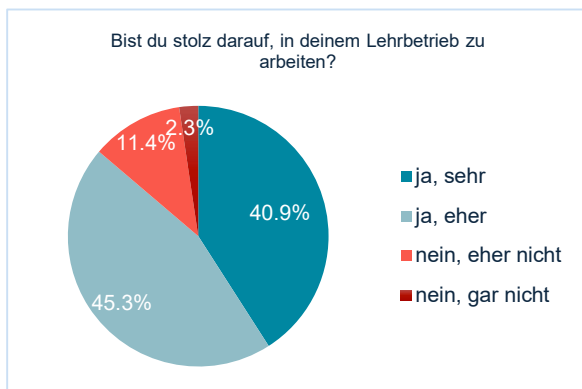


Abbildung 38: Stolz auf Lehrbetrieb

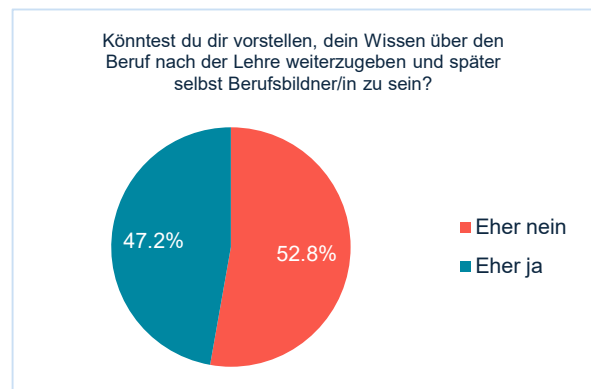


Abbildung 41: Selbst Berufsbildner*in werden

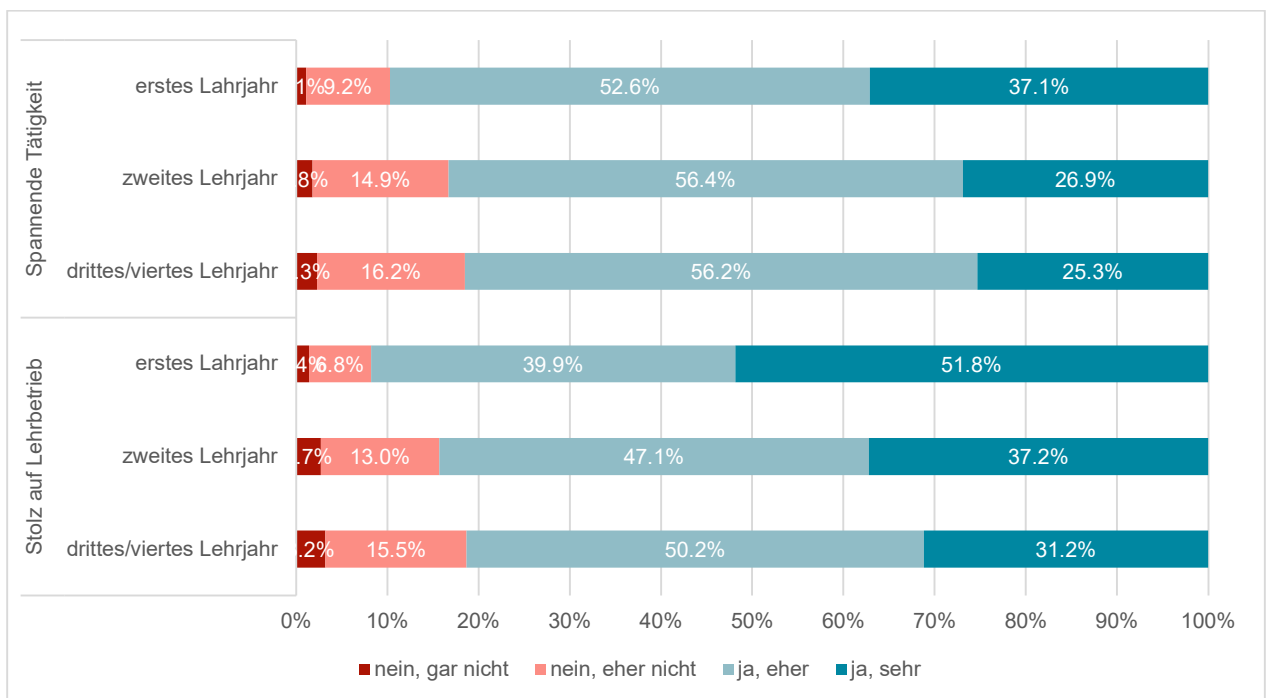


Abbildung 42: Spannende Tätigkeiten und Stolz auf Lehrbetrieb nach Lehrjahr

Effekte der Lehre – persönliches Wachstum

Die Lernenden haben bei sich viele positive Veränderungen seit Lehrbeginn wahrgenommen und 90% geben an, verantwortungsbewusster geworden zu sein und das Gefühl zu haben, dass sie

mehr können (Abbildung 43). Weiter geben über 80% an, auf ihren Lehrberuf stolz zu sein, an Aufgaben bis zum Schluss dranzubleiben oder neugieriger zu sein. Die Lehre scheint auch einen positiven Einfluss darauf zu haben, wie die Lernenden mit Fehlern oder anderen Menschen umgehen können. Weiter zeigen sich zudem auf der Motivationsebene kleinere positive Effekte der Lehre. Denn obwohl dies im Vergleich zu den anderen Antwortmöglichkeiten der geringste Effekt ist, sind immer noch fast die Hälfte der Lernenden seit Lehrbeginn motivierter am Morgen aufzustehen. Insgesamt geben die Lernenden rund 12 der hier möglichen 15 Items als zutreffend an, was eine erhebliche persönliche Entwicklung seit Lehrbeginn anzeigt.



Abbildung 43: Veränderung seit Lehrbeginn, MFA

Beziehungen und Klima

Über 80% der Lernenden fühlen sich von ihrer Berufsbildner*in und ihrer Klassenlehrperson ernst genommen, wissen was von ihnen erwartet wird und haben das Gefühl, dass ihre Berufsbildner*in und Klassenlehrperson sich Zeit für die Lernenden nehmen, um ihnen Dinge zu erklären. Trotzdem gibt knapp ein Viertel der Lernenden an, dass sie sich nicht unterstützt fühlen, wenn es ihnen nicht gut geht oder ihre Berufsbildner*in sich nicht dafür interessiert, wie es ihnen geht. Bei den Klassenlehrpersonen fallen die Werte tiefer aus als bei den Berufsbildenden, was auf die Kontaktintensität zurückgeführt werden könnte (Abbildung 44).

Fast 90% der Lernenden erleben im Lehrbetrieb einen respektvollen und freundlichen Umgang. 85% geben an, dass ihnen Fleiss und Disziplin vorgelebt wird und sie gefördert werden. In der Berufsfachschule zeigen sich diesbezüglich leicht tiefere Werte (zwischen 77 und 85%). Ein Viertel der Lernenden gibt an, dass Probleme im Lehrbetrieb nicht offen angesprochen werden können und wenig Partizipation stattfindet (Abbildung 45).

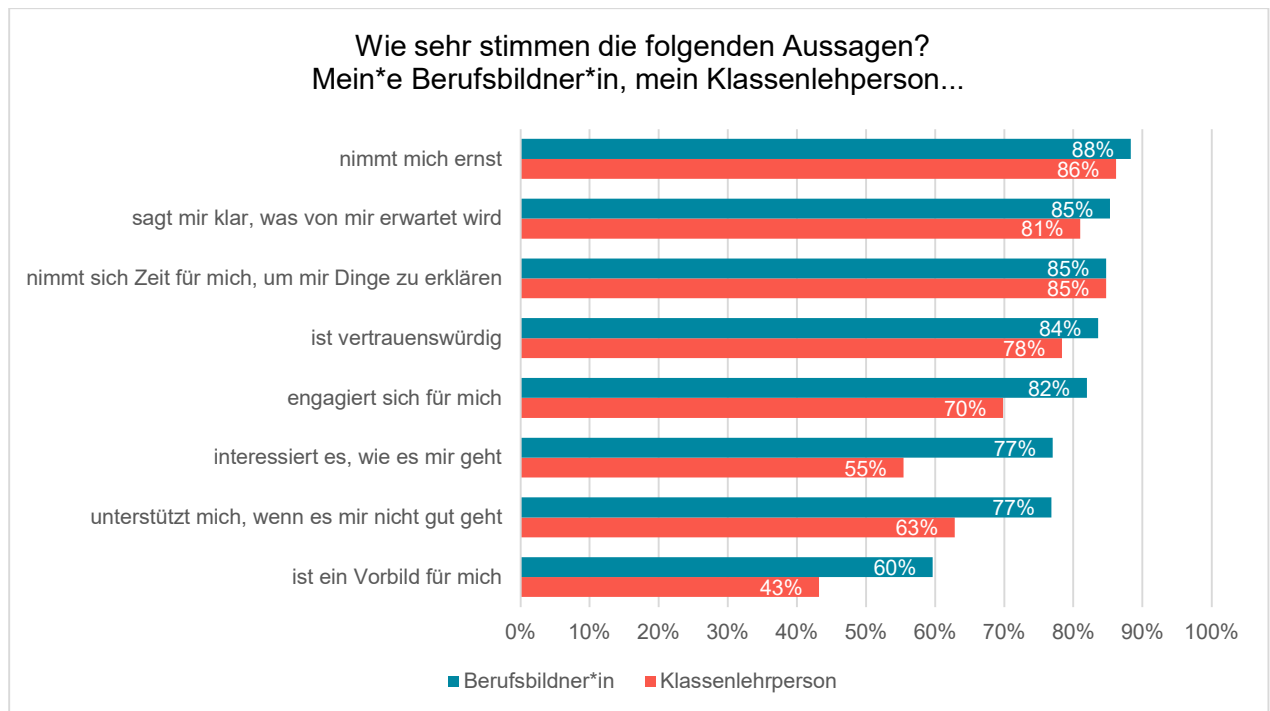


Abbildung 44: Beziehung Berufsbildende und Klassenlehrperson, MFA

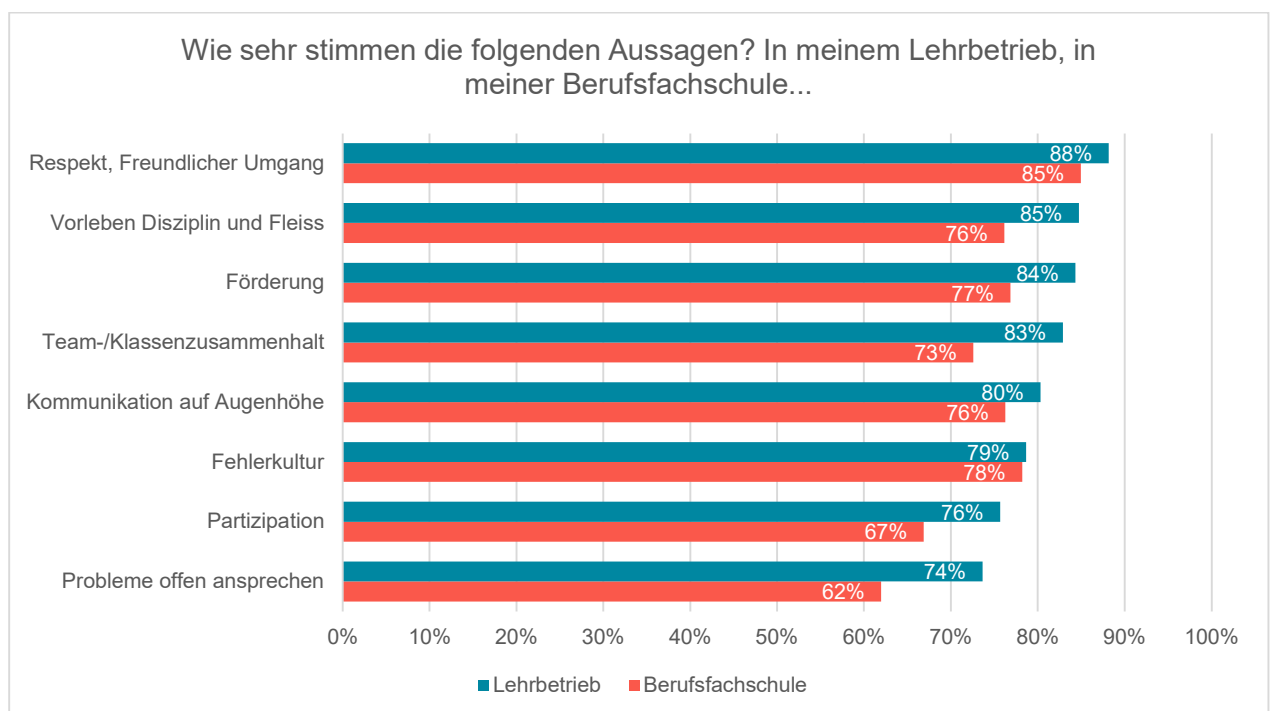


Abbildung 45: Klima Lehrbetrieb und Berufsfachschule, MFA

Herausforderungen, Kompetenzen und Bewältigung

Die meisten Lernenden (87.3%) geben an, dass sie mit den Herausforderungen in der Lehre voll und ganz bis ziemlich gut umgehen können (Abbildung 46). Männliche Lernende geben häufiger an, voll und ganz mit den Herausforderungen umgehen zu können (19.5%) im Vergleich zu den weiblichen Lernenden (11.6%).

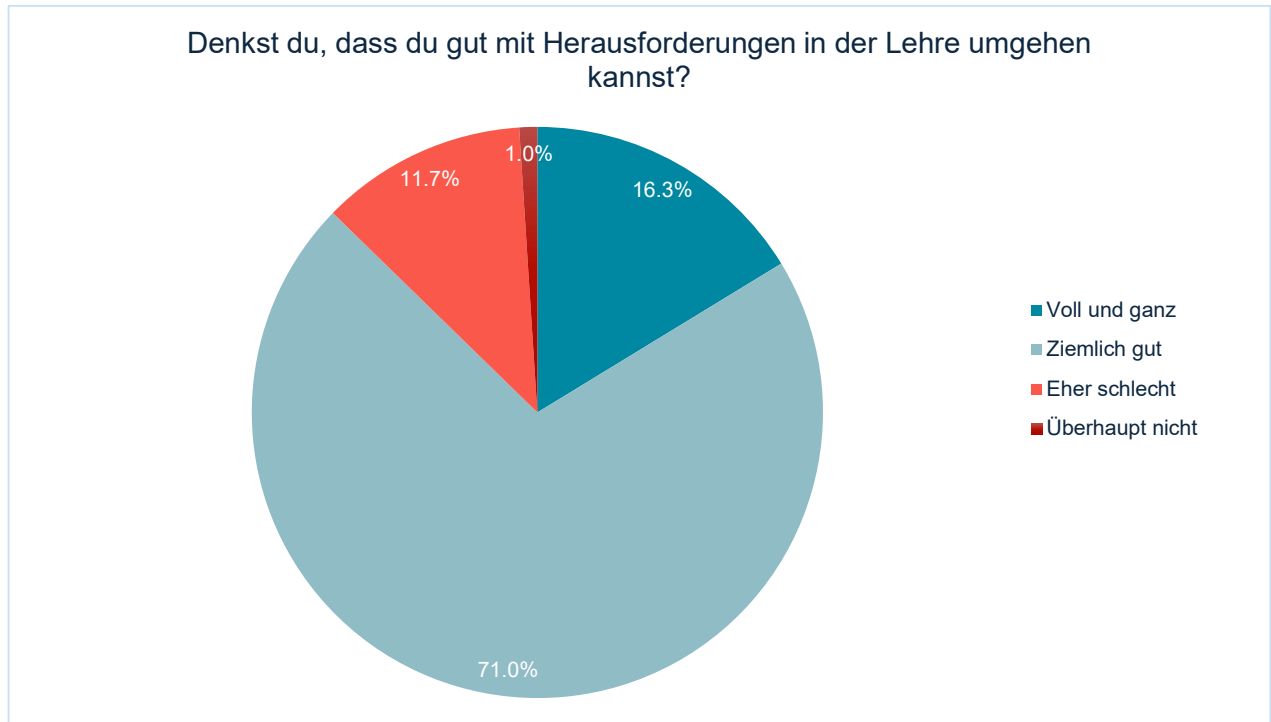


Abbildung 46: Selbstwirksamkeitserleben in der Lehre

Lernende schätzen sich selbst hinsichtlich ihrer Kompetenzen sehr positiv ein. Vor allem in den Kompetenzen Freundlichkeit/Einfühlungsvermögen, Selbstständigkeit, Interesse, Abmachungen einhalten und Reflexionsfähigkeit geben Lernende an, dass sie diese besonders gut können. Hingegen geben Lernende an, dass sie weniger gut mit Emotionsregulation, konstanten Leistung und Abgrenzung umgehen können. Es werden auch Geschlechterunterschiede sichtbar, wobei weibliche Lernende all diese Kompetenzen bei sich selbst höher einschätzen als männliche Lernende. Männliche Lernende hingegen schätzen sich selbst vor allem in der Kritikfähigkeit, Ausdauer, Emotionsregulation und Abgrenzung besser ein als weibliche Lernende. Vor allem beim Umgang mit der Emotionsregulation und Abgrenzung zeigen sich die grössten Geschlechterunterschiede (bis zu 21% Differenz), wobei sich weibliche Lernende in diesen Kompetenzen deutlich tiefer einschätzen (Abbildung 47).

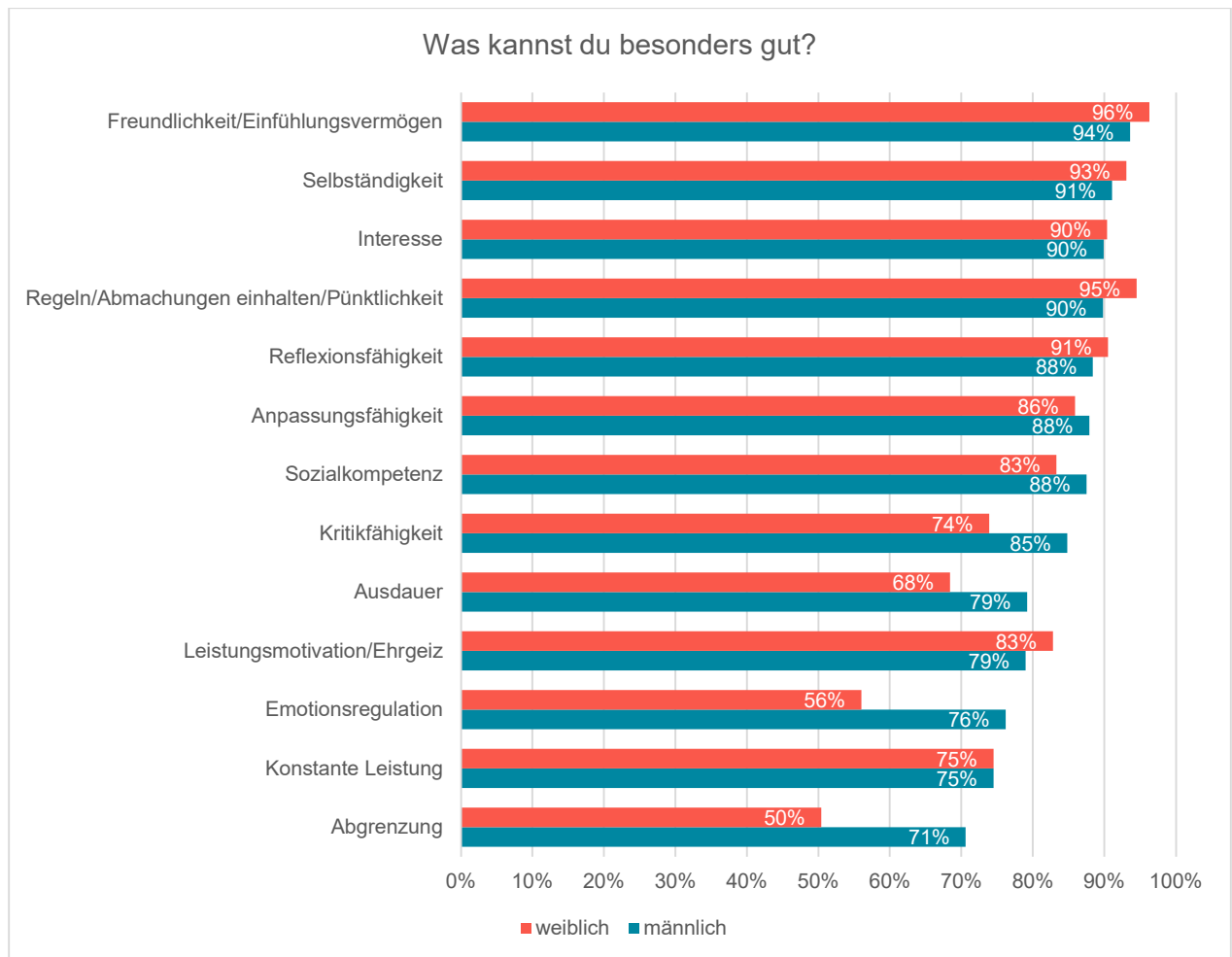


Abbildung 47: Selbsteinschätzung Kompetenzen

Über 80% der Lernenden äussern, dass ihre Berufsbildner*innen die Kompetenzen der Lernenden (Fach-, Sozial, Selbstkompetenz und Präsenz) hauptsächlich als gut bis sehr gut einschätzen, allen voran die Sozialkompetenz (89%). Bei der Frage nach der von ihnen angenommenen Einschätzung ihrer Kompetenzen durch die Klassenlehrperson ergibt sich ein ähnliches Bild.

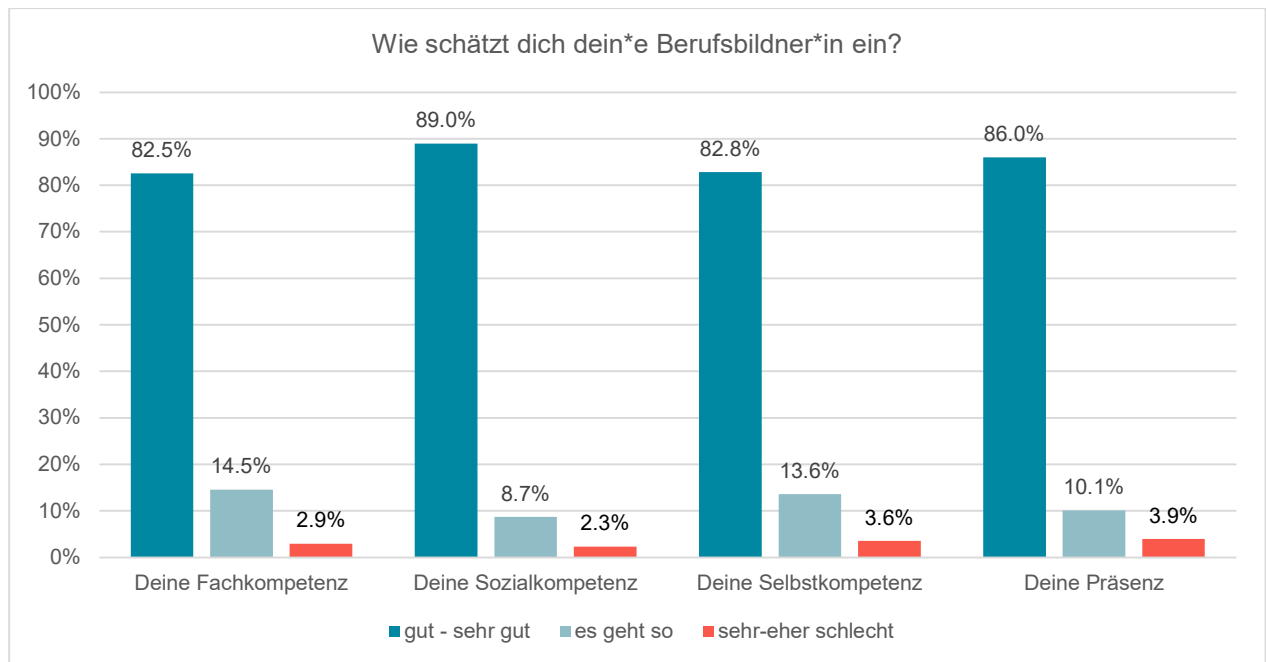


Abbildung 48: Einschätzung Kompetenzen durch Berufsbildner*in

Fast 90% der Lernenden erwähnen, dass sie in der Lehre für ihre Leistungen oder ihr Verhalten bereits gelobt wurden und etwas mehr als die Hälfte wurde bisher kaum kritisiert. Rund ein Drittel der Lernenden werden ab und zu kritisiert (Abbildung 49). Es gibt wenig Geschlechterunterschiede, die weiblichen Lernenden geben häufiger an, oft bis sehr oft gelobt zu werden (59.1%). Männliche Lernende äussern hingegen etwas häufiger, dass sie oft bis sehr oft kritisiert werden. Lernende werden in grösseren Betrieben (ab 50 Personen) öfter gelobt, in kleineren Betrieben (10 – 49 Personen) ab und zu. Gleichzeitig erfahren Lernende in kleineren Betrieben mehr Kritik als in grösseren Betrieben (Abbildung 50).

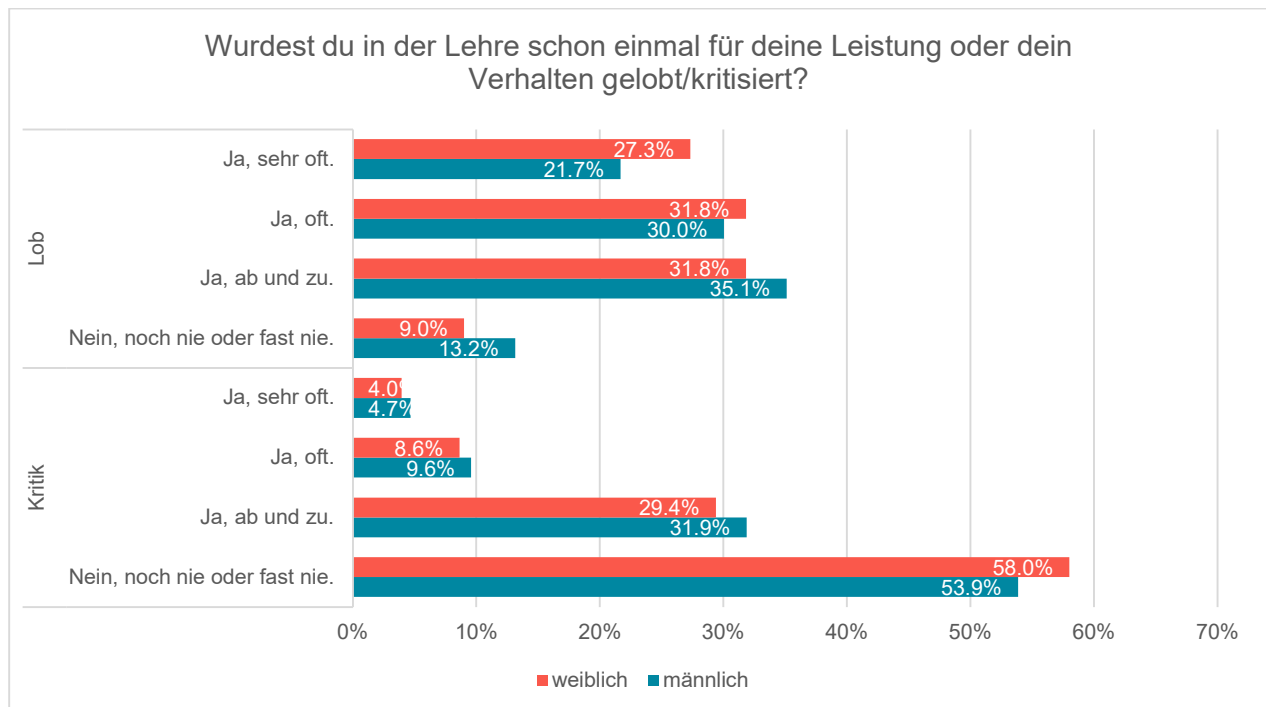


Abbildung 49: Erhalt Lob und Kritik

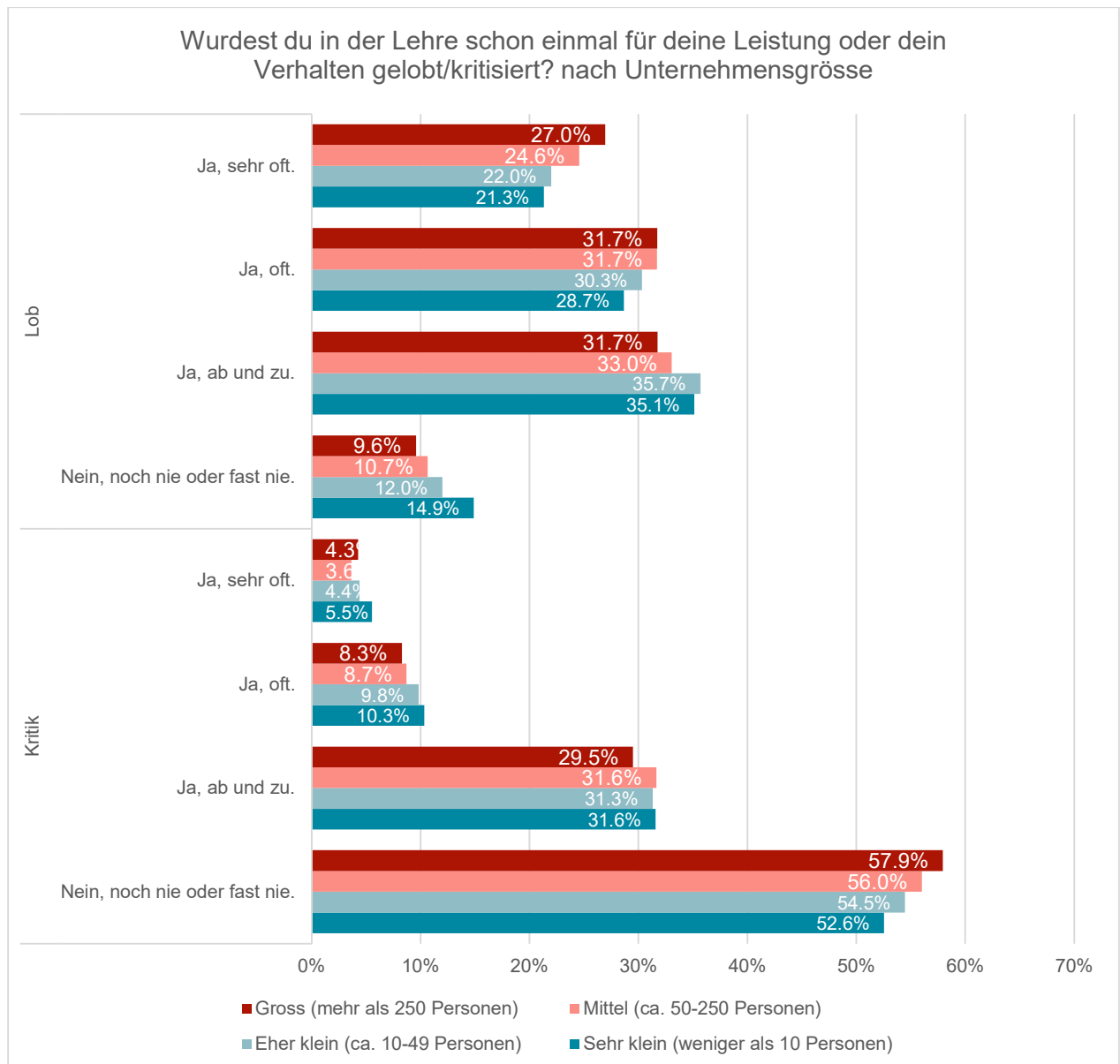


Abbildung 50: Erhalt Lob und Kritik nach Unternehmensgrösse

Am häufigsten werden Lernende für ihr Engagement, ihre Zuverlässigkeit, Selbstständigkeit und ihre Leistungen gelobt. Geschlechtsunterschiede zeigen sich insofern, dass weibliche Lernende häufiger angeben, für ihre Zuverlässigkeit und Selbstständigkeit gelobt zu werden und weniger häufig für ihre Leistungen bei Absenzen/Pünktlichkeit (Abbildung 51).

Die Lernenden werden vor allem wegen der Leistung kritisiert, wobei dies für männliche Lernende öfter zutrifft. Männliche und weibliche Lernende geben jedoch vor allem andere Gründe für die Kritik an, die nicht näher erhoben wurden (Abbildung 52).

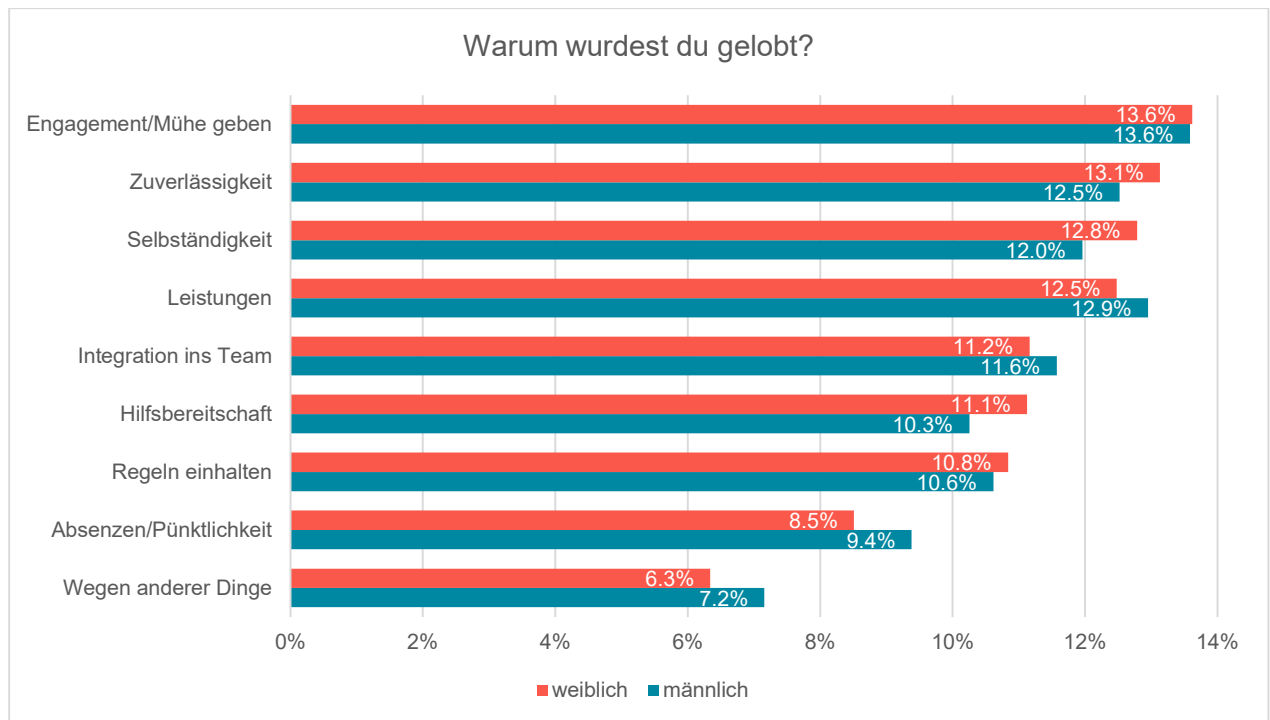


Abbildung 51: Gründe Lob, MFA

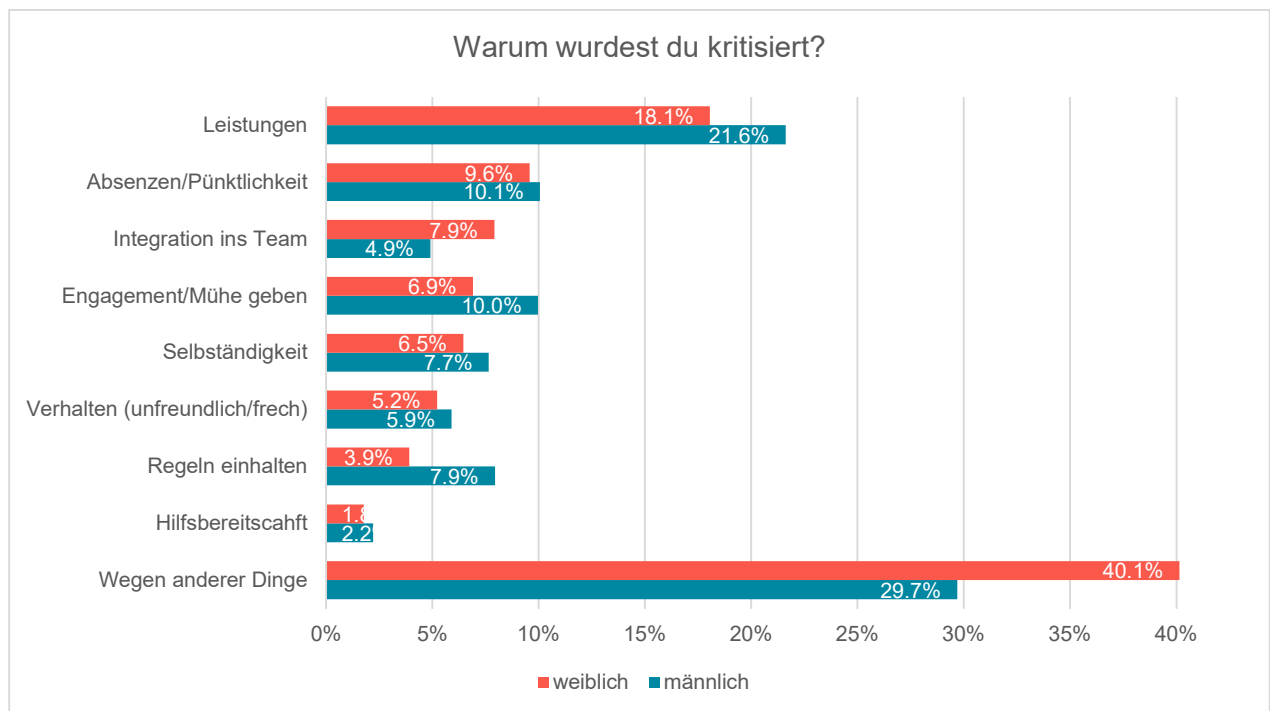


Abbildung 52: Gründe Kritik, MFA

Die Hälfte der Lernenden gab an, dass sie auf Kritik mit einem Gespräch reagierten (sie haben erklärt, warum das so war) und/oder sich danach mehr Mühe gegeben haben. Ein Drittel der Lernenden hat nicht auf die Kritik reagiert (sie haben nichts gesagt) und ein Fünftel hat sich überlegt, die Lehre abubrechen (Abbildung 53). Es zeigen sich Geschlechtsunterschiede im Umgang mit der Kritik. So sagen weibliche Lernende häufiger nichts (43.4% vs. 33.5%), haben häufiger eine Krise, werden emotional (weinen) (35.9% vs. 7.8%) und überlegen sich, aufgrund der Kritik häufiger, die Lehre abubrechen (24.8% vs. 17.5%).



Abbildung 53: Reaktion auf Kritik, MFA

Förderung in der Lehre

Mehr als die Hälfte der Lernenden fühlt sich im Lehrbetrieb wie in der Berufsfachschule eher bis sehr gefördert (Abbildung 54). Die Unterschiede, ob sie eher in dem gefördert werden, was sie gut können oder in dem was sie noch nicht so gut können, stellten sich minim heraus.

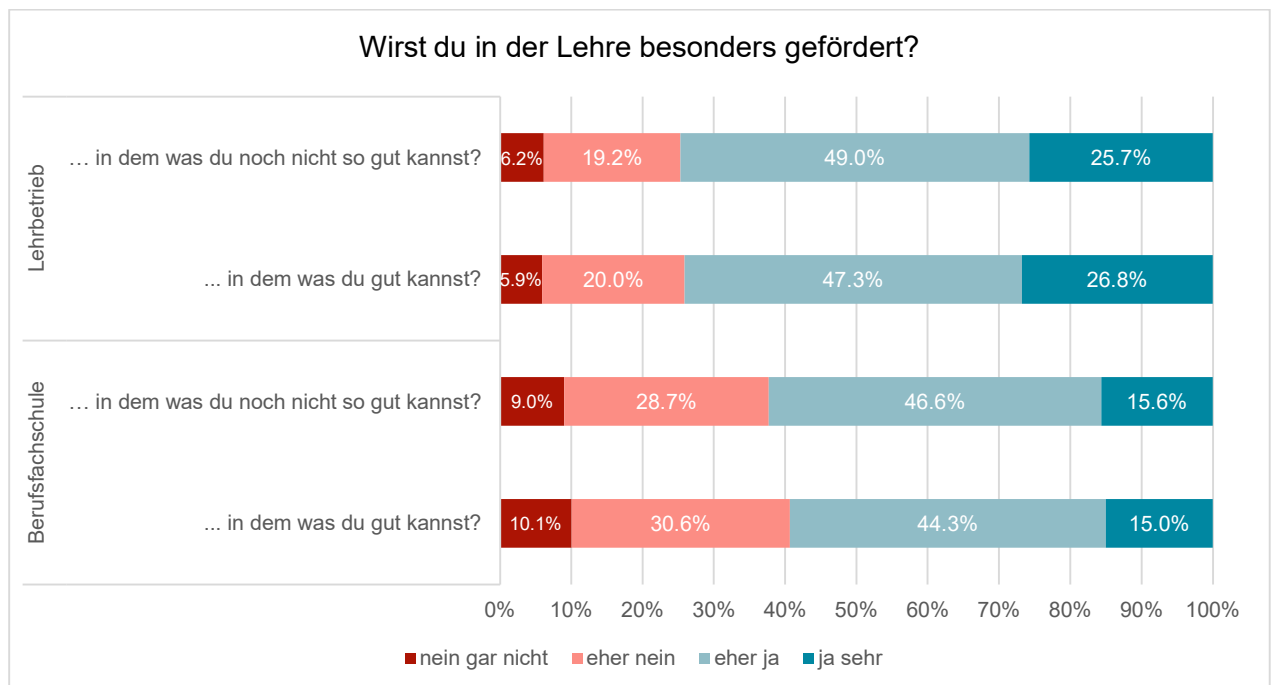


Abbildung 54: Förderung

Die Lernenden, die sich gefördert fühlen, wurden gefragt, inwiefern diese Förderung passiert. 77% der Lernenden berichten, dass ihnen besondere Verantwortung übertragen wird und 63% werden besonders intensiv in bestimmten Fähigkeiten trainiert. Auf der anderen Seite äussern 43% der

Lernenden, dass ihnen keine Ziele vorgegeben werden, die über dem Durchschnitt liegen. Niemandem wurde empfohlen, zusätzliche Freifächer zu besuchen. 10% befinden sich in speziellen Förderprogrammen und 14% nehmen an Berufswettbewerben teil (Abbildung 55).

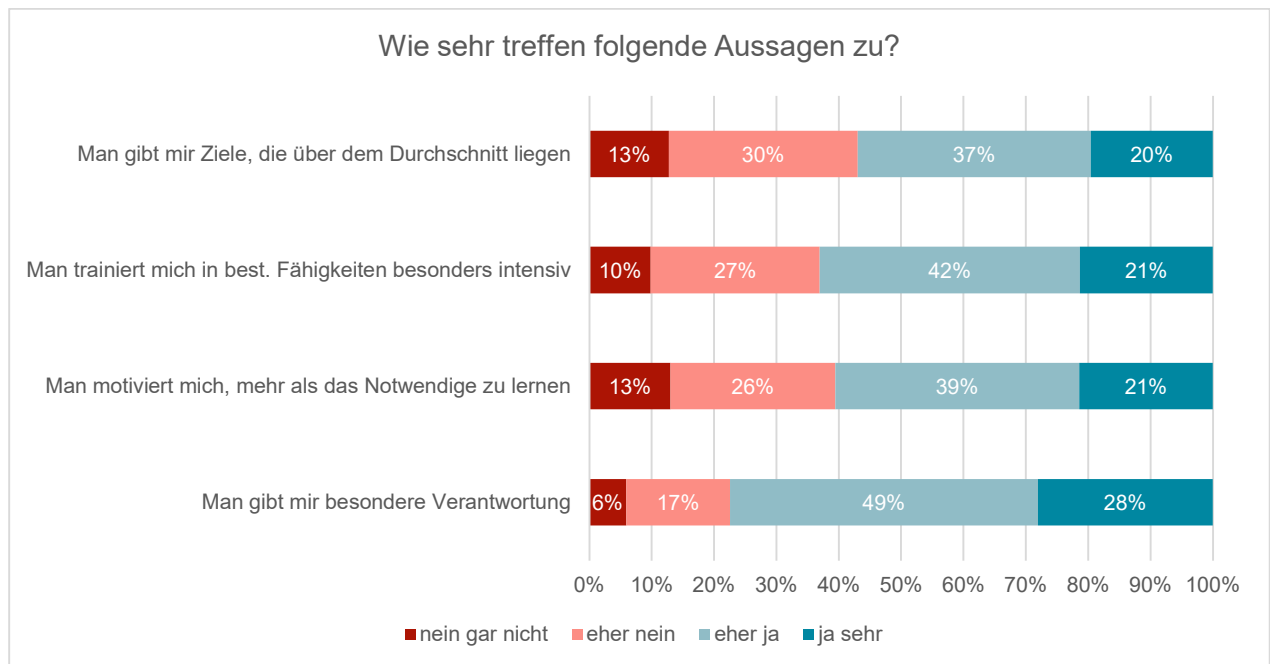


Abbildung 55: Förderung durch den Lehrbetrieb, MFA

Zuversicht für Lehrabschluss

Rund 90% der Lernenden zeigen sich zuversichtlich darüber, ihre Ausbildung erfolgreich abschliessen zu können, rund 10% der Lernenden sehen dem Abschluss kritisch entgegen (Abbildung 56).

Die berufliche Selbstwirksamkeit wird von den Lernenden positiv eingeschätzt. Über 80% der Lernenden stimmen der Aussage eher oder ganz zu, dass sie den Anforderungen der Ausbildung gewachsen sind und die Fähigkeiten haben, die gefordert sind. Gleichzeitig beschreibt über ein Drittel der Lernenden, Schwierigkeiten eher nicht oder gar nicht gelassen entgegengusehen und vertrauen ihren Fähigkeiten weniger (Tabelle 6).

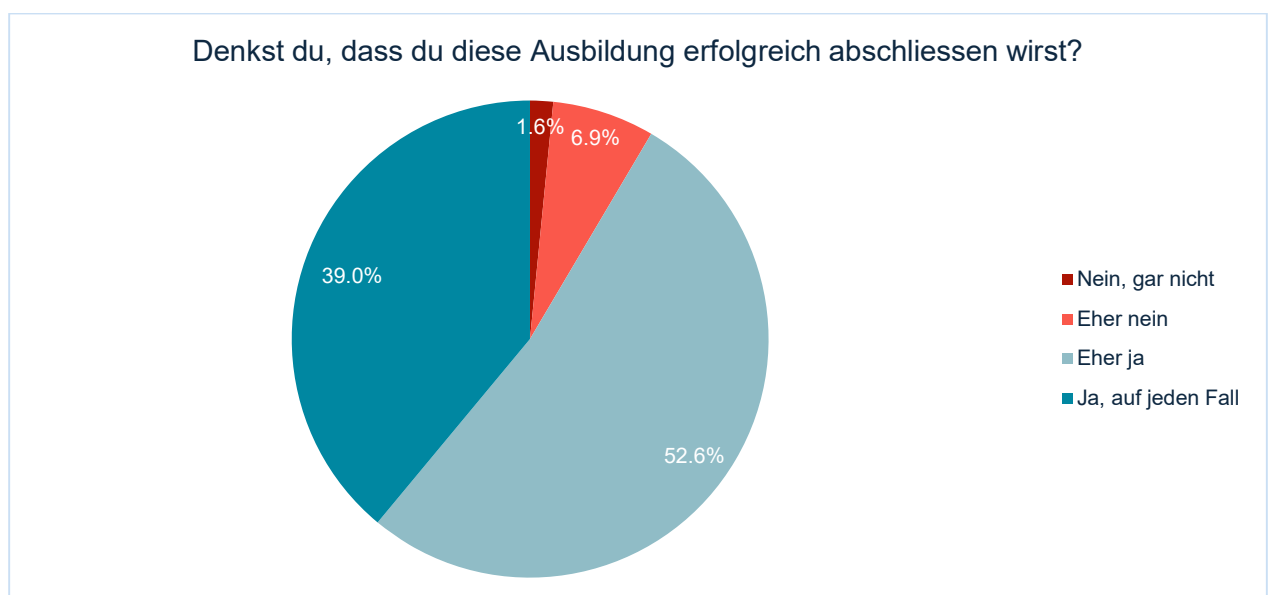


Abbildung 56: Zuversicht QV

Tabelle 6: Berufliche Selbstwirksamkeit

Item	stimmt genau	stimmt eher	stimmt eher nicht	stimmt gar nicht	Total
berufliche Selbstwirksamkeit					
Ich bin sicher, dass ich die Anforderungen in meiner Lehre erfüllen kann, wenn ich nur will.	34.3	51.6	11.0	3.1	100
Ich habe wirklich die Fähigkeiten, die es in meiner Lehre braucht.	27.4	58.3	11.3	3.0	100
Ich interessiere mich für alle Anforderungen, die es in meiner Lehre gibt.	20.8	53.0	21.3	4.9	100
Es macht mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele in der Lehre zu verwirklichen.	16.7	53.1	25.0	5.2	100
Schwierigkeiten in meiner Lehre sehe ich gelassen entgegen, weil ich auf meine Fähigkeiten vertrauen kann.	15.7	51.0	27.2	6.0	100

Wird nach Geschlecht differenziert, wird zudem deutlich, dass weibliche Lernende ihre berufliche Selbstwirksamkeit eher als gering einschätzen gegenüber männlichen Lernenden (46.3% vs. 38.2%).

Gedanken an Lehrabbruch

Rund die Hälfte der Lernenden hat sich bereits ein- oder mehrmalig Gedanken dazu gemacht, die Lehre abzubrechen (Abbildung 58). Dabei denken weibliche Lernende häufiger über einen Lehrabbruch nach (57.1%) als männliche Lernende (47.4%).

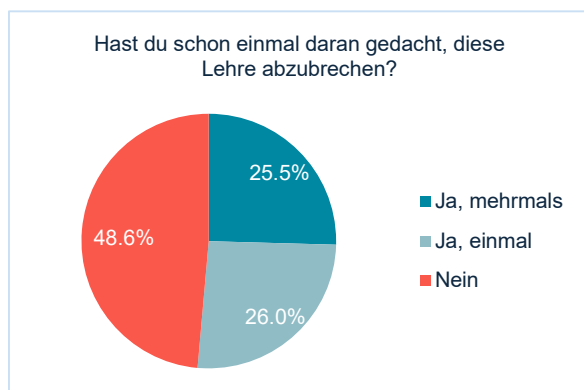


Abbildung 57: Gedanken Lehrabbruch jemals

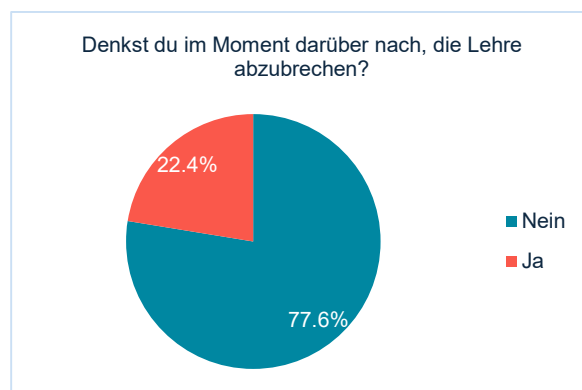


Abbildung 58: Gedanken Lehrabbruch aktuell

Aktuell machen sich ein Fünftel der Lernenden Gedanken dazu, ihre Lehre abzubrechen (Abbildung 57). Am häufigsten machen sich Lernende in der Deutschschweiz Gedanken über einen Lehrabbruch (DE: 24.2%, IT: 22.2%, FR 16.5%). Es gibt weitere Unterschiede bzgl. Gedanken an den Lehrabbruch: Tendenziell äussern Lernende aus kleineren Betrieben eher, sich Gedanken über einen Lehrabbruch zu machen im Vergleich zu Lernenden in einem grösseren Betrieb. In kleineren Betrieben berichten rund 28%, dass sie sich einen Lehrabbruch schon mehrmals überlegt haben. Lernende im ersten Lehrjahr machen sich eher Gedanken darüber, die Lehre abzubrechen. Während sich im ersten Lehrjahr noch rund 30% der Lernenden darüber Gedanken machen, sind es im dritten Lehrjahr noch 15% der Lernenden (Abbildung 59).

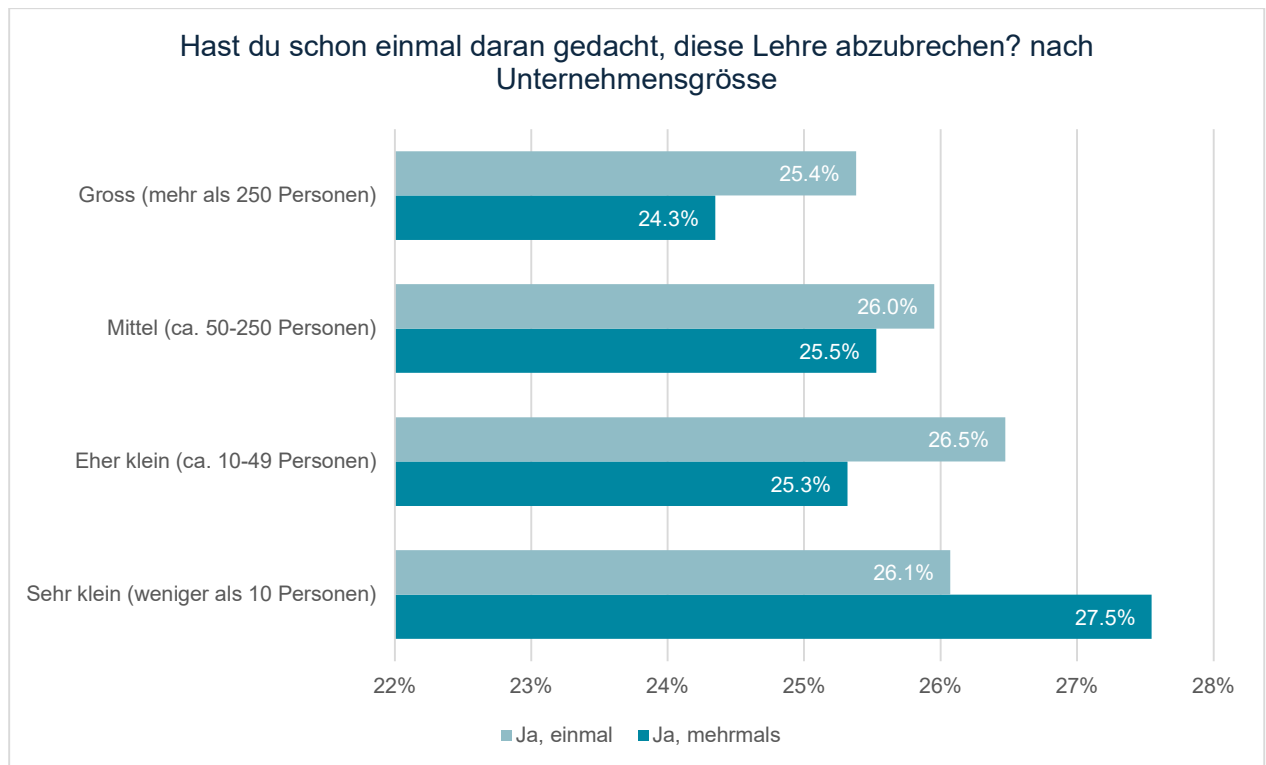


Abbildung 59: Gedanken Lehrabbruch jemals nach Unternehmensgrösse

Die häufigsten Gründe, einen Lehrabbruch in Erwägung zu ziehen, stehen im Zusammenhang mit dem Lehrbetrieb. Hierbei sind meist Situationen gemeint, in denen die Lernenden das Gefühl bekommen, dass sie nichts können, sich überfordert fühlen, Mühe mit den Arbeitsbedingungen (Arbeitszeiten, Arbeitsweg, etc.) haben oder es Probleme mit Berufsbildner*innen gibt. Konflikte mit Berufsbildner*innen werden zunehmend ein Grund, wenn es darum geht, über einen Lehrabbruch nachzudenken. Im ersten Lehrjahr sprechen etwa 15% der Lernenden über Probleme mit Berufsbildner*innen, im dritten Lehrjahr sind es bereits über 25%.

In der Berufsfachschule ist vor allem Überforderung ein wichtiger Grund, um über einen Lehrabbruch nachzudenken. Auffällig ist zudem die Antwortkategorie «Anderes» der Mehrfachantwortmöglichkeit, bei der rund 60% der Lernenden dies als Grund für einen Lehrabbruch angeben (Abbildung 60). 52.7% der EBA- und EFZ-Lernenden haben mindestens schon einmal einen Lehrabbruch in Erwägung gezogen. Lernende, die zusätzlich die BM1 absolvieren, befassen sich mit 38.8% am seltensten mit solchen Überlegungen.

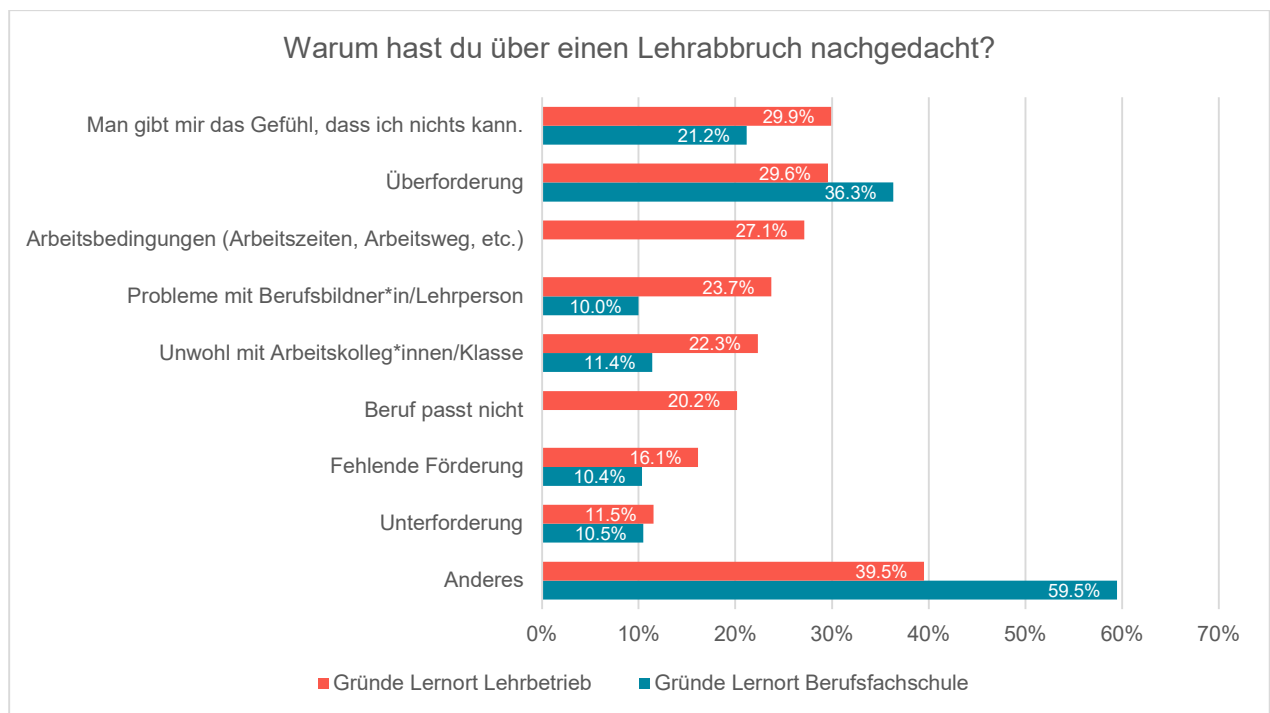


Abbildung 60: Gedanken über Lehrabbruch jemals, MFA

Lernende, die das Gefühl haben mit den Herausforderungen in der Lehre nicht umgehen zu können, erwägen einen Lehrabbruch eher (77.4 – 88.4%) als Lernende, die sich den Herausforderungen gewachsen fühlen (50.9 – 32.6%) (Abbildung 61). Weiter zeigt sich, dass Lernende häufiger an einen Lehrabbruch denken, wenn sie das Gefühl haben, dass sich die Lehre negativ auf ihr Befinden auswirkt (80.6%) und wenn sie seit Lehrbeginn mit psychischen Problemen konfrontiert waren (63.7%).

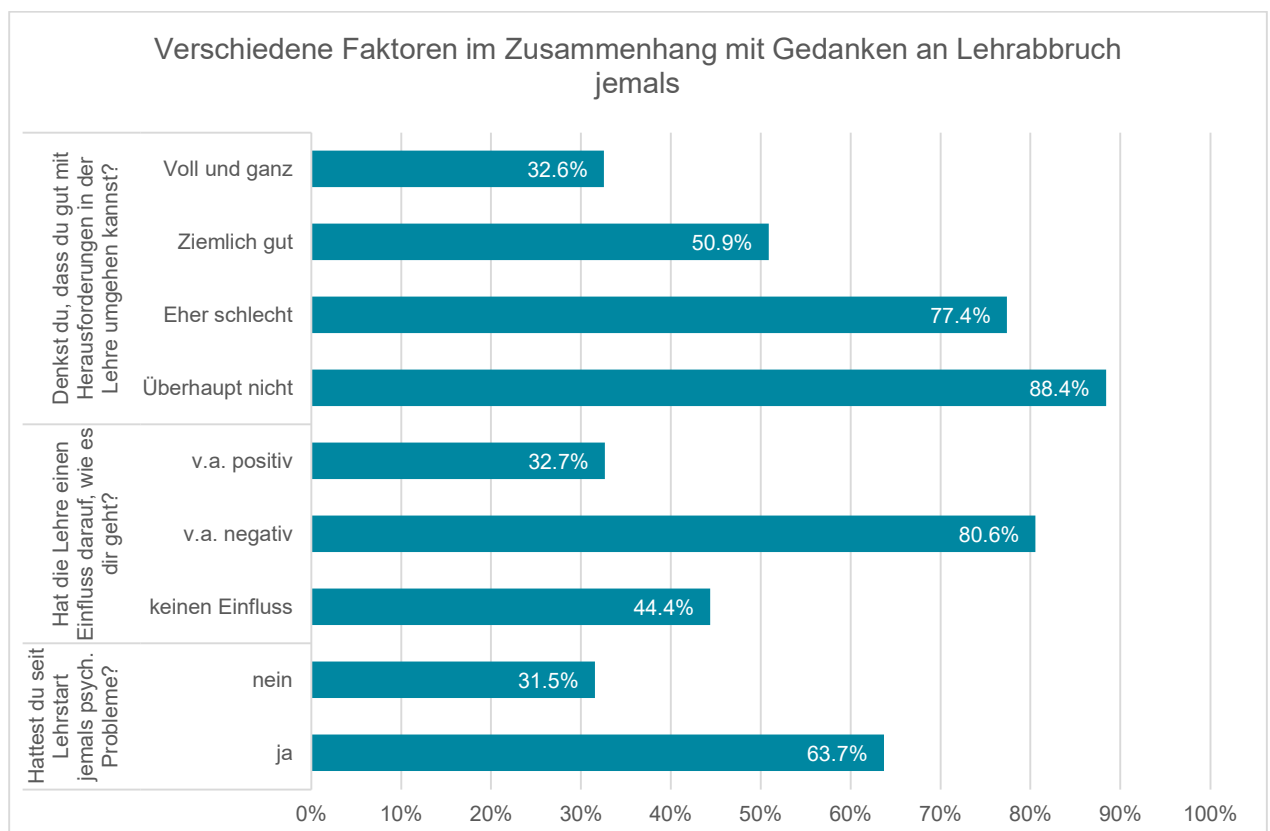


Abbildung 61: Verschiedene Faktoren im Zusammenhang mit Gedanken an Lehrabbruch jemals

Lernende, die sich Gedanken über einen Lehrabbruch machen, wurden gefragt, warum sie bis jetzt nicht abgebrochen haben (Abbildung 62). Am häufigsten antworteten die Lernenden darauf, nicht aufgeben zu wollen (81%). Mit 39% an zweiter und 35% an dritter Stelle folgten Begründungen in Bezug auf das soziale Umfeld: dieses glaube an sie und/oder die Eltern wollen, dass sie weitermachen. Gründe bezogen auf den Lehrbetrieb und die Tätigkeiten, wie die grössere Verantwortung bei der Arbeit (12%), die spannenderen Aufträge (11%), die Unterstützung bei schwierigen Aufgaben (10%) oder der Wechsel der Abteilung (8%) waren hingegen weniger einen Grund dafür, warum sie bis jetzt die Lehre nicht abgebrochen haben.

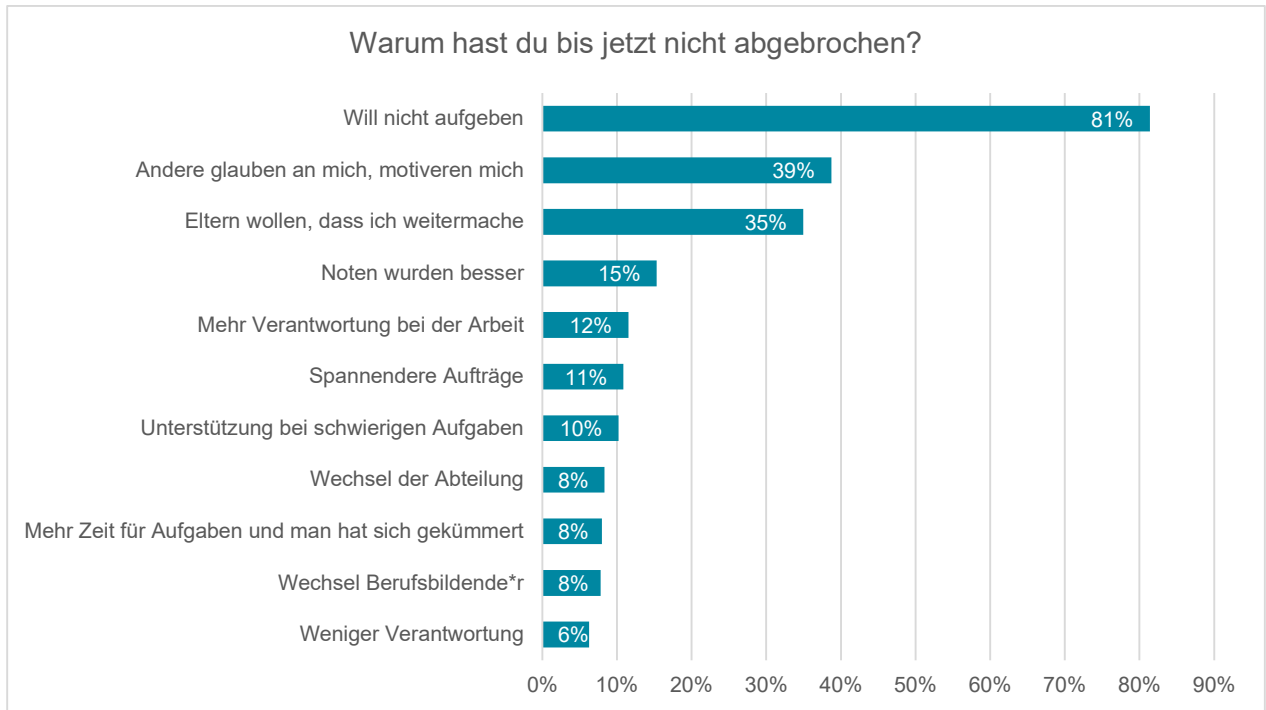


Abbildung 62: Gründe Verhinderung Lehrabbruch

Weibliche Lernende berichten häufiger (43.9%), dass die Bestärkung aus dem sozialen Umfeld sie motiviert hat, weiterzumachen als männliche Lernende (34.3%). Weiter unterscheiden sich weibliche von männlichen Lernenden darin, dass männliche Lernende häufiger beschreiben, dass sie weitergemacht haben, weil sie spannendere Aufträge erhalten haben (13.6%). Bei den weiblichen Lernenden waren es im Vergleich 8%. Weiter geben weibliche Lernende häufiger an (85.5%), dass sie nicht haben aufgeben wollen als männliche Lernende (77.9%).

Die Gründe, warum Lernende die Lehre nicht abbrechen, unterschieden sich neben dem Geschlecht auch in Bezug auf die erlebte Selbstwirksamkeit der Lernenden. Das soziale Umfeld übt bei Lernenden mit einem tieferen Selbstwirksamkeitserleben einen höheren Einfluss aus als bei Lernenden mit einer hohen Selbstwirksamkeit (Abbildung 63).

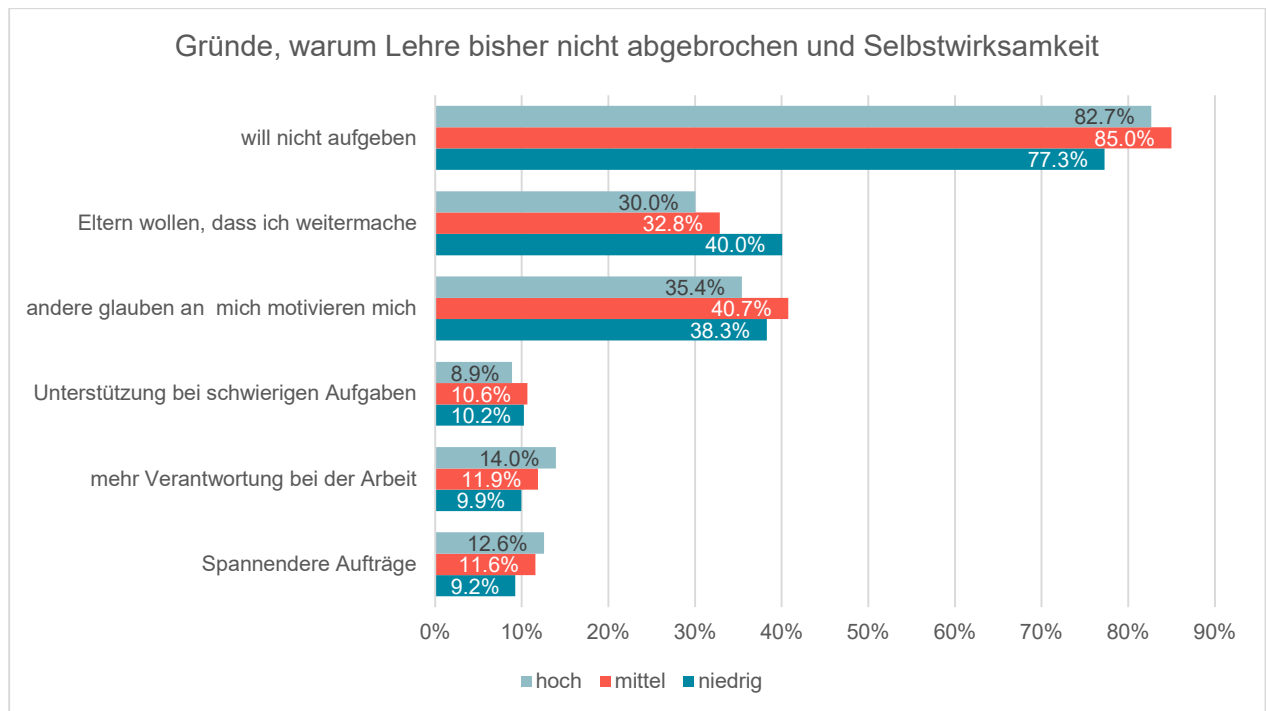


Abbildung 63: Sechs Gründe mit grösster Differenz bzgl. hoher und niedriger Selbstwirksamkeit und Gründe warum Lehre bisher nicht abgebrochen

Grundsätzlich zeigt sich: je höher Lernende die Unterstützung durch den Lehrbetrieb, die Berufsbildenden, aber auch durch die Berufsfachschule oder die Lehrpersonen erleben, desto seltener denken die Lernenden über einen Lehrabbruch nach (Abbildung 64). Der Einfluss der erlebten Unterstützung durch das Setting betriebliche Bildung ist dabei stärker.

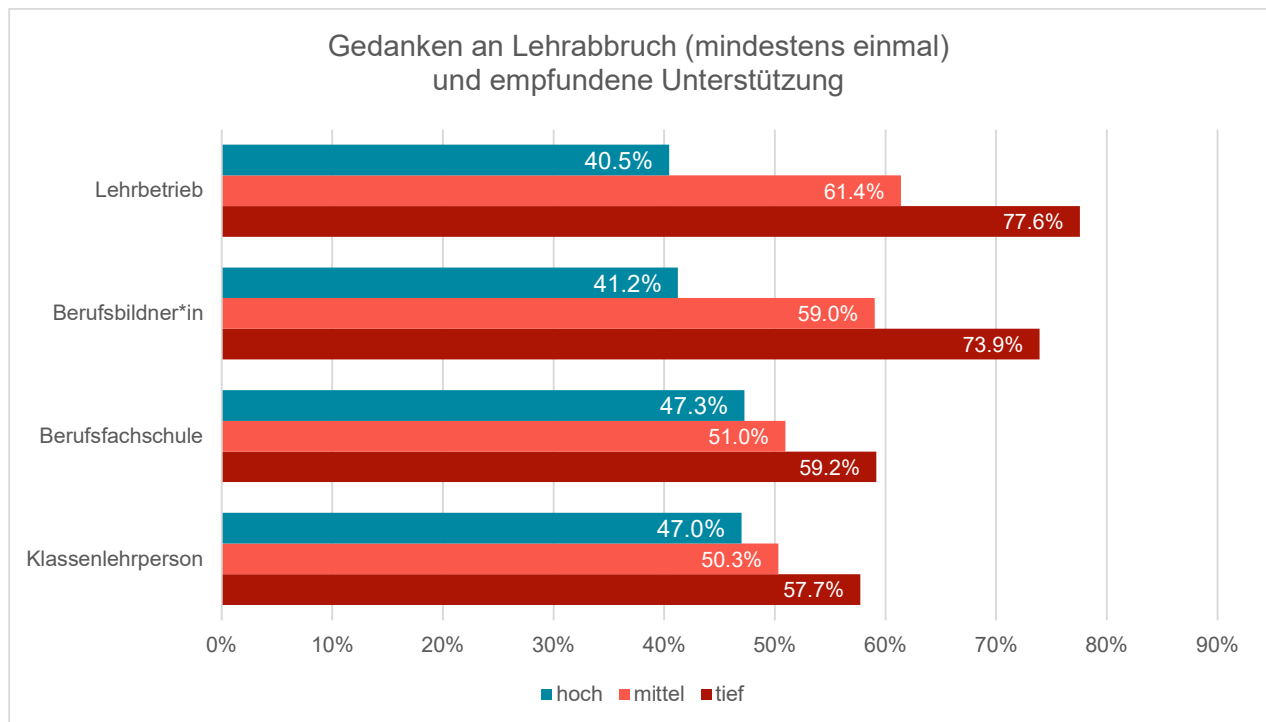


Abbildung 64: Gedanken an Lehrabbruch jemals in Abhängigkeit von empfundener Unterstützung

Mehr als 85% der Lernenden beschreiben, dass sie mit niemandem über ihre Gedanken zum Lehrabbruch gesprochen haben (Abbildung 65). Für zwei Drittel war das okay, ein Viertel sagt, dass es ihnen nicht geholfen hat, die Gedanken für sich zu behalten. Wenn die Lernenden ihre Gedanken teilten, dann am häufigsten mit der Familie oder mit Freund*innen. Von den 15% der Lernenden, welche mit ihren Ausbildungsverantwortlichen darüber gesprochen haben, war es für die Hälfte nicht hilfreich. Die Beratungsangebote an der Berufsfachschule sowie die Lehraufsicht wurden bei Gedanken zu Lehrabbrüchen am seltensten kontaktiert.

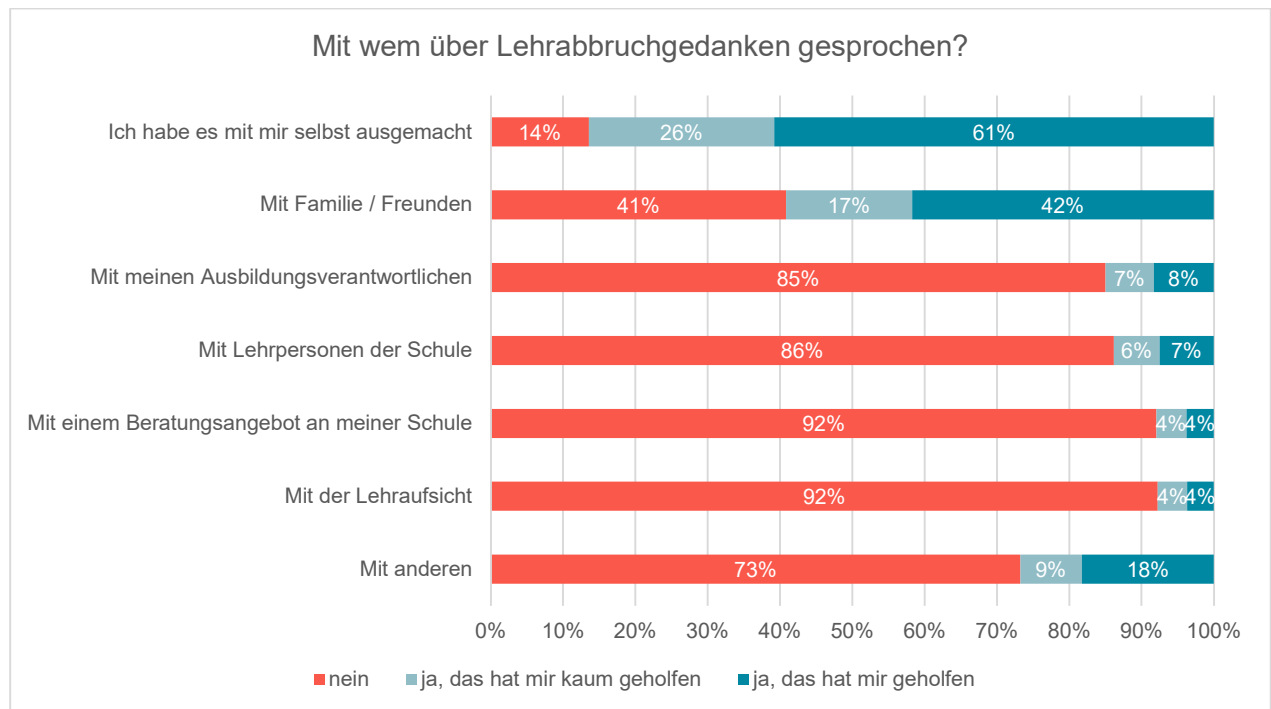


Abbildung 65: Gedanken zu Lehrabbruch - Ansprechpartner*in

Zusammenhänge zwischen psychosozialen Faktoren und Gedanken an einen Lehrabbruch

Die dargestellten Ergebnisse weisen auf eine Vielzahl von relevanten Faktoren hin, die damit zusammenhängen, ob sich Lernende Gedanken machen die Lehre abubrechen. Es stellt sich die Frage, welche Faktoren besonders eng mit Lehrabbruch-Gedanken zusammenhängen.

Um dies genauer zu untersuchen, wurde eine logistische Regression gerechnet mit der Outcome-Variable Gedanken an Lehrabbruch (mehrfach versus nie/einmal), die mit folgenden Prädiktoren modelliert wurde: Beziehung zu Berufsbildenden und Lehrpersonen; Klima Betrieb und Schule; psychische Probleme in der Lehre; familiäre Belastungen; familiäre Unterstützung; Selbstwirksamkeit; positive Effekte durch Lehre; Sinnerleben Lehre; Stolz auf Lehre; Leistung; Weiterempfehlung Lehrbetrieb (ja versus nein/teils-teils).

Das Modell (Tabelle 7) erreichte ein AUC von 0.76 und ein ϕ von .34. Alle Prädiktoren hatten zumindest gewisse Koeffizienten, welche statistisch signifikant verschieden von 0 waren (aufgrund der kategorialen Variablen und deren Modellierung mit Polynomen, siehe Abschnitt 1.11, gab es für gewisse Prädiktoren mehrere Koeffizienten).

Tabelle 7: Prädiktorwichtigkeiten für Lehrabbruch-Gedanken

Prädiktor	Permutation $\Delta\phi$
Berufsstolz	-0.061
Psychische Probleme in der Lehre	-0.042
Leistung	-0.040
Persönliches Wachstum in der Lehre (Effekte)	-0.032
Weiterempfehlung Lehrbetrieb	-0.032
Sinnerleben in der Lehre	-0.021
Berufliche Selbstwirksamkeit	-0.017
Unterstützung Berufsbildner/in	-0.015
Klima Lehrbetrieb	-0.014
Familiäre Unterstützung	-0.006
Familiäre Belastung	-0.005
Klima Berufsfachschule	-0.001
Unterstützung Klassenlehrperson	0.000

Die obige Tabelle zeigt die Prädiktorwichtigkeiten im Regressionsmodell an (siehe [Kapitel 2.4](#)). Den grössten Einfluss auf die Änderung der Vorhersagequalität hat der Berufsstolz: wenn man diese Variable ausschliesst, verschlechtert sich der Zusammenhang zwischen vorhergesagten und tatsächlichen Werten um $\Delta\phi = .06$. An zweiter Stelle folgt das Vorhandensein von psychischen Problemen in der Lehre ($\Delta\phi = 0.02$), an dritter Stelle die Leistung ($\Delta\phi = .04$). Weitere wichtige Prädiktoren sind das Erleben von persönlichem Wachstum und Sinnhaftigkeit in der Lehre, die berufliche Selbstwirksamkeit sowie das Ausmass an Unterstützung durch Berufsbildende und das Klima im Lehrbetrieb. Die familiäre Situation und die Situation in der Berufsfachschule spielen eine untergeordnete Rolle, wenn es um die statistische Vorhersage von Lehrabbruch-Gedanken geht und die restlichen Prädiktoren bereits im Modell verwendet wurden.

Weiterempfehlung des Lehrbetriebs

Mehr als die Hälfte der Lernenden würde ihren Lehrbetrieb weiterempfehlen (56.5%), ein Drittel würde teils weiterempfehlen und nur 11.1% würden den Lehrbetrieb gar nicht weiterempfehlen, wie (Abbildung 66) illustriert. Dabei äussern vor allem Lernende, die ihre Ausbildung spannend finden (93.7%) und das Gefühl haben, dass sie etwas Sinnvolles tun (95.9%), dass sie den Lehrbetrieb weiterempfehlen würden. 75% der Lernenden, die beschreiben, dass die Lehre sich auf ihr Befinden negativ auswirkt, würde den Lehrbetrieb nicht weiterempfehlen. Gleichzeitig würde ein Teil dieser Lernenden ihren Lehrbetrieb weiterempfehlen (20%) oder zumindest teilweise (46%).

Vor allem Berufslehren, die planen, berechnen, konstruieren und handwerkliche Berufsfelder beinhalten, werden weiterempfohlen. Grössere Betriebe werden häufiger weiterempfohlen und Lernende, die die BM1 absolvieren, empfehlen den Ausbildungsbetrieb im Vergleich zu Lernenden, die die Ausbildung ohne BM1 absolvieren, häufiger weiter. Weiter empfehlen Lernende im ersten Lehrjahr ihren Lehrbetrieb häufiger als Lernende am Ende der Ausbildung (Tabelle 8).

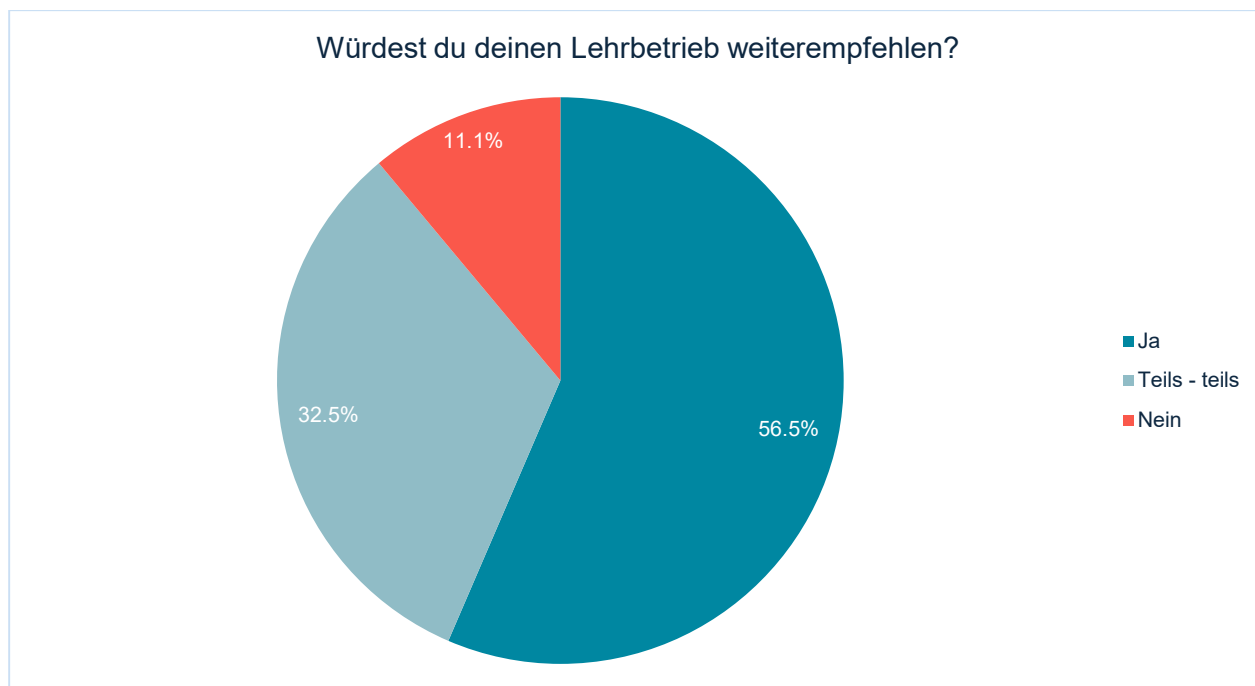


Abbildung 66: Weiterempfehlung Lehrbetrieb

Tabelle 8: Weiterempfehlung Lehrbetrieb nach Berufsfeldern

Item		ja	Teils-teils	nein	Total
Berufsfelder Egloff	nach planen, berechnen, konstruieren, untersuchen, forschen	64.0	27.9	8.1	100
	im Freien sein, naturbezogen arbeiten	61.4	27.8	10.8	100
	handwerklich und körperlich arbeiten, bauen, einrichten, montieren	59.8	30.5	9.7	100
	mit der Sprache arbeiten, forschen, bilden, informieren, unterhalten, interpretieren	58.6	36.6	4.7	100
	Waren und Dienstleistungen einkaufen, verkaufen, vermitteln, verwalten	58.4	30.8	10.7	100
	praktisch zu tun haben mit Apparaten, Maschinen, Fahrzeugen	57.3	31.8	10.9	100
	mit Menschen zu tun haben, anleiten, beraten, betreuen, pflegen, unterrichten	50.7	37.0	12.3	100
	mit Nahrungs- und Genussmitteln arbeiten, Gastlichkeit pflegen	49.3	37.9	12.8	100
	gestalten, verschönern, zeichnen	45.8	39.3	14.9	100
Betriebsgrösse	sehr klein (weniger als 10 Personen)	54.3	30.4	15.3	100
	eher klein (ca. 10-49 Personen)	53.6	33.9	12.5	100
	mittel (ca. 50-250 Personen)	55.0	34.3	10.7	100
	gross (mehr als 250 Personen)	61.3	31.0	7.7	100
Ausbildungsart	EBA	56.9	28.9	14.2	100
	EFZ	55.5	33.1	11.4	100
	EFZ mit BM	64.8	29.1	6.0	100
nach Lehrjahr	1.	68.8	25.0	6.2	100
	2.	51.2	35.8	13.0	100
	3.	46.3	38.6	15.2	100
	4.	49.8	36.0	14.2	100

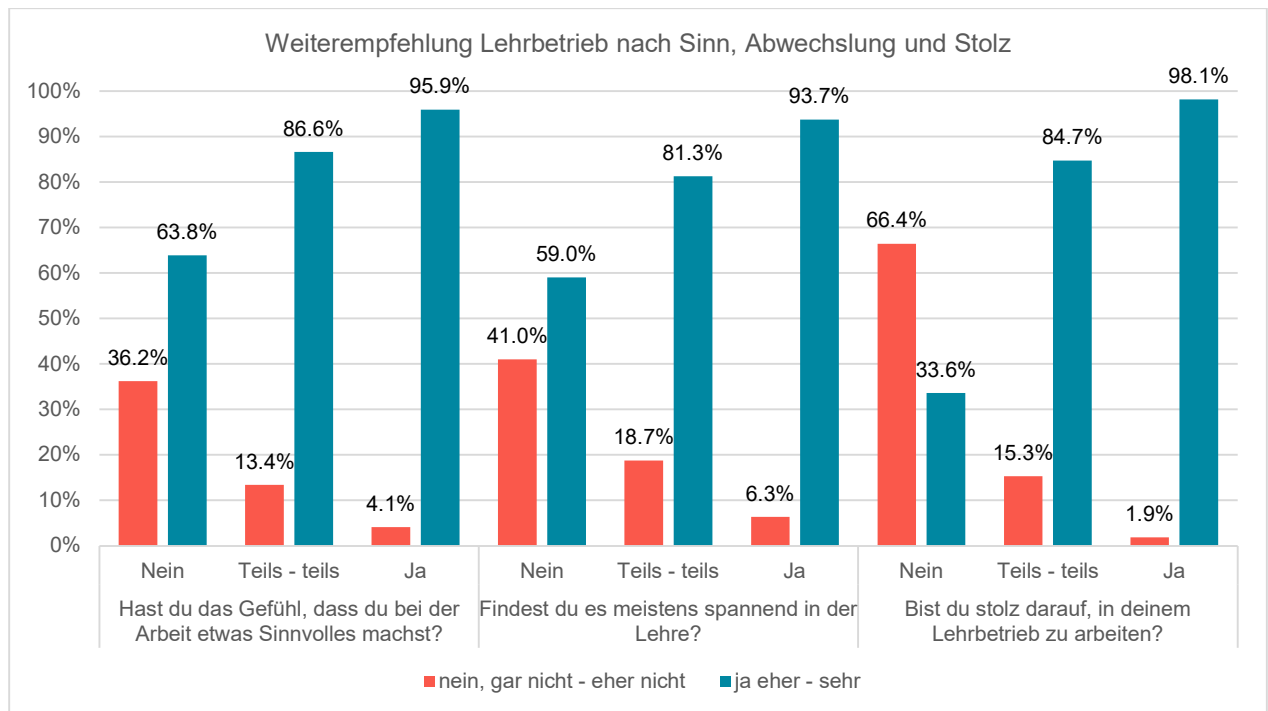


Abbildung 67: Weiterempfehlung Lehrbetrieb nach Sinn, Abwechslung und Stolz

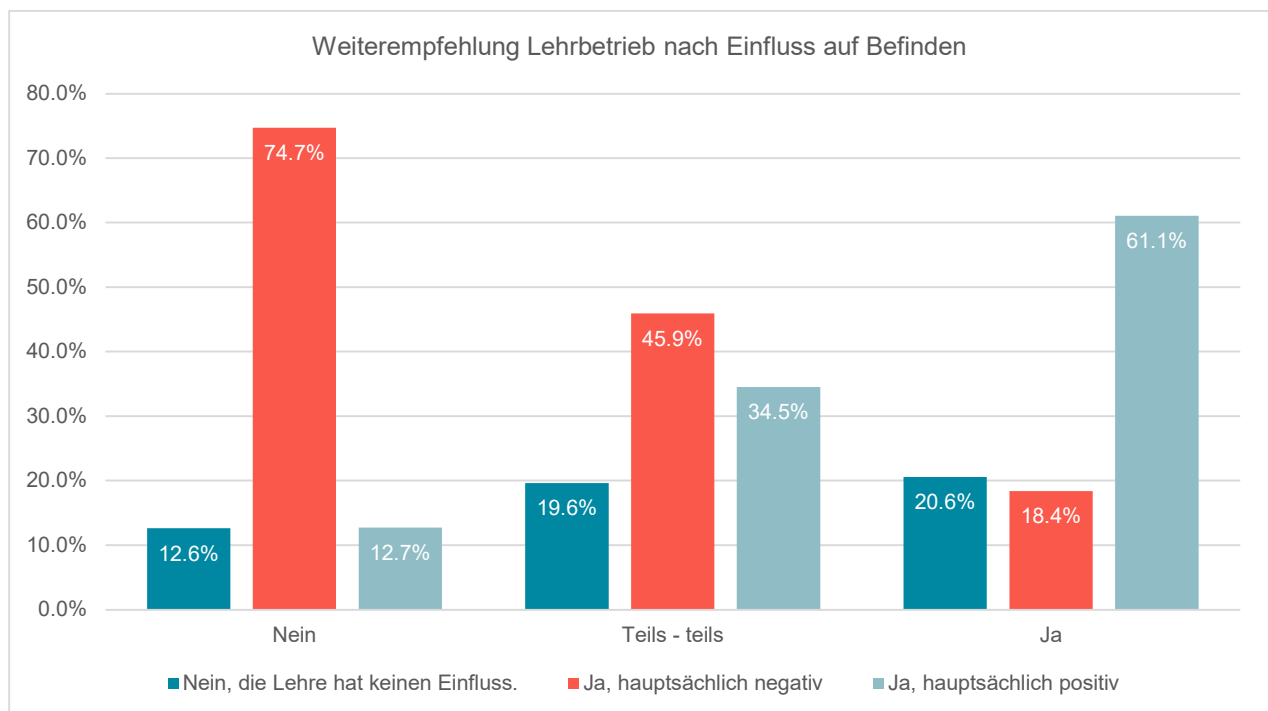


Abbildung 68: Weiterempfehlung Lehrbetrieb nach Einfluss aufs Befinden

Wird die Frage zur Empfehlung differenziert betrachtet und die Meinung der Lernenden zu ihrem Betrieb hinzugenommen, zeigen sich deutliche Unterschiede (Abbildung 67). Je eher die Lernenden angeben, dass sie einer sinnvollen Arbeit nachgehen, es in der Lehre spannend finden und stolz auf den Lehrbetrieb sind, umso eher empfehlen sie auch ihren Lehrbetrieb weiter. Insbesondere in Bezug auf den Stolz zeigen sich grosse Unterschiede in Bezug auf die Frage, ob eine Weiterempfehlung ausgesprochen wird oder nicht (33.6% vs. 98.1%).

Eine Untersuchung des Zusammenhangs zwischen dem Einfluss der Lehre auf das Wohlbefinden der Lernenden und ihrer Bereitschaft zur Weiterempfehlung zeigt, dass die Tendenz, den Betrieb

weiterzuempfehlen, mit dem positiven Einfluss der Lehre auf das eigene Befinden zunimmt (Abbildung 68).



Abbildung 69: Gründe Weiterempfehlung Lehrbetrieb, MFA

Wie in [Kapitel 2.4](#) erläutert, wurde für die Gründe der Empfehlungen ein KI-unterstütztes Clustering vorgenommen, um die zahlreichen Angaben in einem ersten Schritt zu bündeln. Rund die Hälfte der Lernenden, die ihren Lehrbetrieb weiterempfehlen würden, begründeten dies mit dem unterstützenden Team. Weiter sind eine angenehme Arbeitsatmosphäre (25.1%), ein qualitativ guter Ausbildungsort (17.4%) und abwechslungsreiche Aufgaben (13.3%) für die Lernenden Gründe für eine Weiterempfehlung (Abbildung 69).

Zu den Gründen, warum Lernende ihren Lehrbetrieb nicht oder nur teilweise weiterempfehlen würden, zählen vor allem zu hohe Leistungsanforderungen/-erwartungen (29.5%), unfreundliche, aggressive und/oder unfaire Mitarbeitende (16%) und viel Kritik, wenig Lob und fehlende Wertschätzung (15.8%) (Abbildung 70).

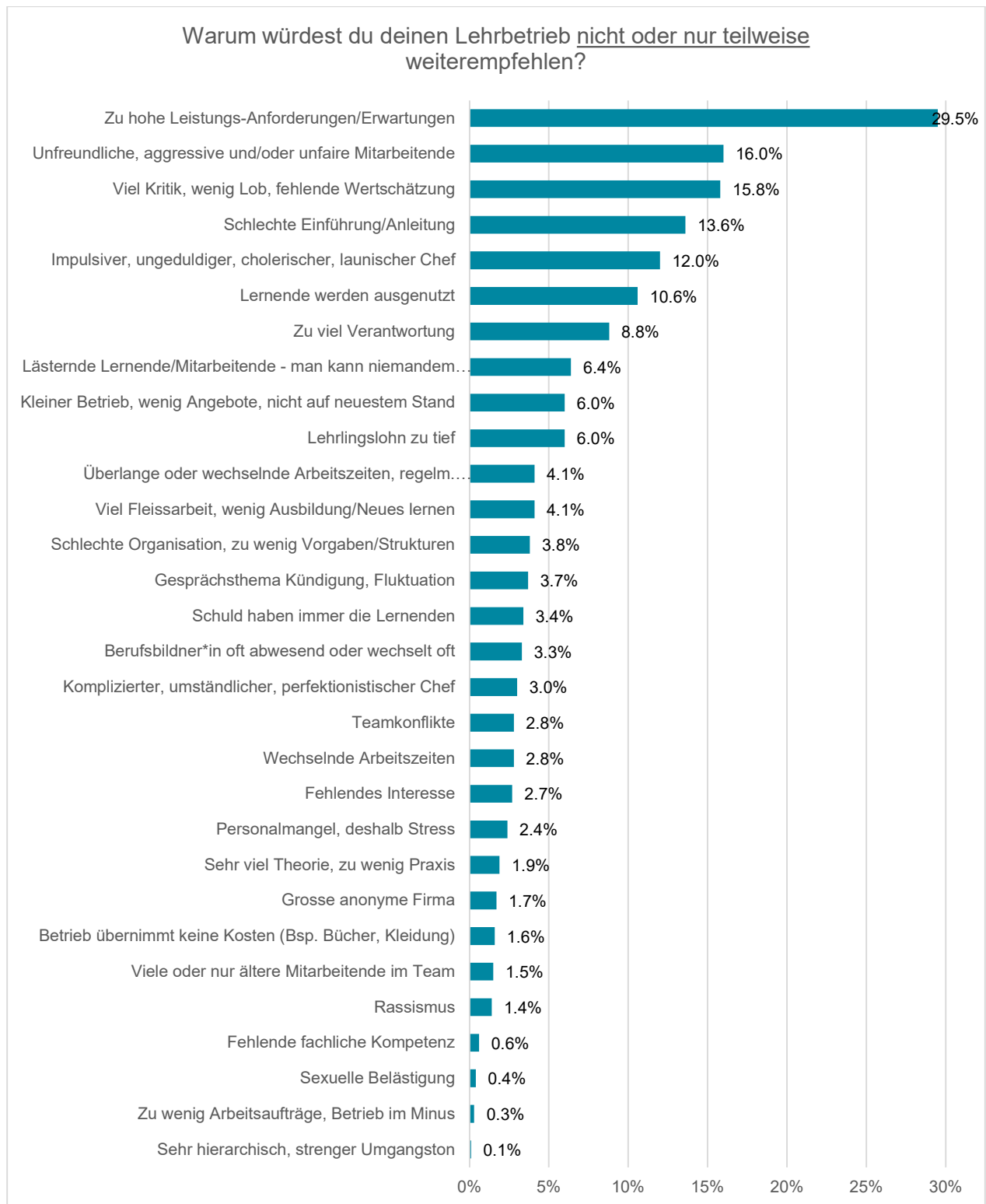


Abbildung 70: Gründe keine Weiterempfehlung Lehrbetrieb, MFA

3.3. Psychische Gesundheit und psychische Belastungen

Im folgenden Kapitel liegt der Fokus auf der psychischen Gesundheit und den Belastungen der Jugendlichen. Zu Beginn wird auf das Befinden der Lernenden in den letzten zwei Wochen eingegangen und darauf, wie sie sich bezüglich ihrem Selbstwert und ihrer Selbstwirksamkeit einschätzen. Zusätzlich werden die Resultate aus den Screenings vorgestellt. In einem weiteren Schritt werden psychische Probleme in Bezug auf die Lehre und ihre Folgen genauer besprochen. Basierend auf den gesammelten Daten zur psychischen Belastung wurde ein Schweregrad-Score ermittelt, welcher im abschliessenden Kapitel behandelt wird.

Das Wichtigste in Kürze

- Rund 42% der Lernenden beschreiben, dass sie bereits vor Ausbildungsbeginn mit psychischen Problemen oder Belastungen konfrontiert waren, mit Beginn meist in der Sekundarschule, aber häufig auch schon früher.
- Rund ein Viertel litt während der aktuellen Lehre schon einmal und rund ein Drittel mehrmals unter psychischen Problemen – insgesamt 61% der Lernenden fühlen sich psychisch belastet.
 - 60% davon berichten, dass ihre Probleme durch die Lehre ausgelöst oder verstärkt wurden/werden.
 - Die Hälfte davon gibt an, dass die Probleme sie in der Lehre eingeschränkt haben.
 - Bei 78% fand wegen der Probleme weder ein Gespräch im Lehrbetrieb noch in der Berufsfachschule statt. Gespräche mit der Lehraufsicht/dem Berufsbildungsamt kamen in 8% der Fälle vor.
- Auf die letzten zwei Wochen bezogen geben rund die Hälfte der Lernenden an, dass sie sich glücklich, ruhig und gelassen gefühlt haben.
- Eine grosse Mehrheit der Jugendlichen gibt an, dass sie sich in den letzten zwei Wochen erschöpft gefühlt haben. Dies ist bei weiblichen Lernenden noch stärker als bei männlichen der Fall. Ebenfalls zeigt sich dieser Umstand verstärkt bei Lernenden mit Migrationshintergrund, bei Lernenden, die eher in der Stadt und Lernenden, die eine EFZ mit Berufsmatur absolvieren.
- Umgang mit Frust/Umgang mit Kritik: Grundsätzlich zeigen die Lernenden positive Strategien im Umgang mit Frust und Kritik. Unterschiede im Umgang ergeben sich je nach Ausprägung im Selbstwert. Hierbei wenden Lernende mit einem höheren Selbstwert vermehrt positive Strategien an (z. B. Kontrolle behalten, Planen etc.), während Lernende mit einem tiefen Selbstwert vermehrt emotionale Reaktionen zeigen, sich schämen und an sich zweifeln.
- Rund ein Viertel der Lernenden weist eine geringe Selbstwirksamkeit auf (d.h. die Erwartung, Herausforderungen gut lösen zu können), bei der Hälfte ist sie mittelmässig ausgeprägt und bei einem Viertel hoch. Das Erleben von Selbstwirksamkeit steigt über die Lehrjahre hinweg an.
- Es wurden in der Befragung einige gut validierte **Screening-Fragen zu psychiatrischen Symptomen** eingesetzt, die auch in der Schweizerischen Gesundheitsbefragung (BfS) und vom Obsan/BfS (Peter et al., 2023) benutzt wurden. Diese (eher niederschweligen) Screening-Fragen erlauben jedoch keine klinische Diagnose:
- Rund 40% der Lernenden geben mittelschwere bis schwere Depressionssymptome an.
- Ein Viertel berichtet über mittelschwere bis schwere Symptome einer generalisierten Angststörung.
- Jeweils rund ein Fünftel, bis ein Drittel der Lernenden geben Symptome von Zwangsstörungen, sozialen Ängsten, Panikattacken, ADHS oder Essstörungen an.

Psychische Gesundheit und Belastung

Um einen Einblick zur aktuellen Befindlichkeit der Lernenden zu erhalten, wurde unter anderem nach Belastungen (Depressive Symptome: PHQ-9) und dem Energielevel in den letzten zwei Wochen gefragt.

Depressive Symptome: Fast die Hälfte der Lernenden hat das Gefühl, an mehreren Tagen in der Woche keine Energie zu haben und verspürt Müdigkeit. Rund 40% der Lernenden äussern, dass sie an mehreren Tagen in der Woche Schlafprobleme haben und rund ein Drittel der Lernenden berichtet über einen verminderten oder gesteigerten Appetit und Konzentrationsschwierigkeiten. Über ein Fünftel der Lernenden hat das Gefühl, ein*e Versager*in zu sein oder die Familie zu enttäuschen. Vergleichbar viele Lernende haben wenig Interesse oder Freude an ihren Tätigkeiten und fühlen sich niedergeschlagen, schwermütig und hoffnungslos (Abbildung 71).

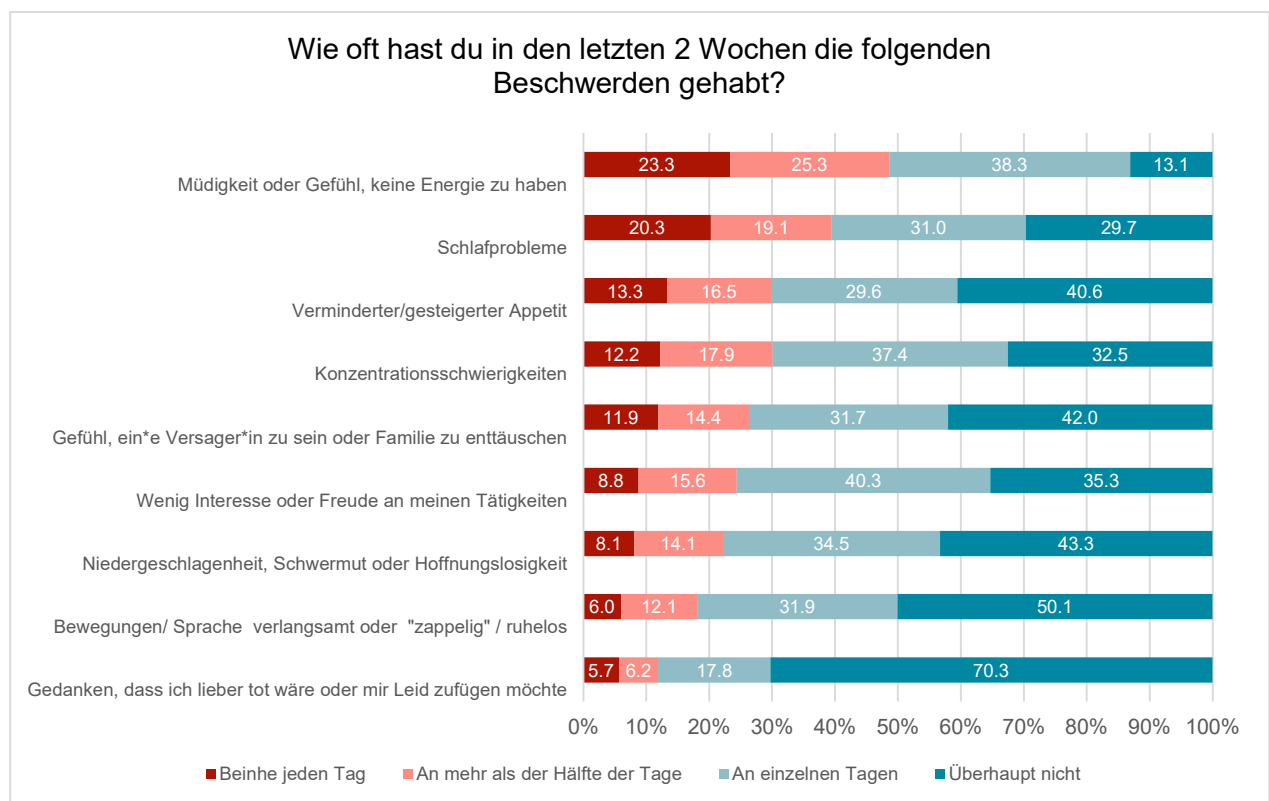


Abbildung 71: Depressive Symptome in den letzten 2 Wochen.

Wird spezifischer auf die Energie fokussiert, berichtet über ein Drittel, dass sie sich in den letzten zwei Wochen meistens oder immer voller Energie gefühlt haben. Gleichzeitig berichtet über die Hälfte der Befragten, dass sie sich meistens bis immer erschöpft und müde gefühlt haben. Geschlechterunterschiede zeigen sich darin, dass von den männlichen Lernenden zwei Drittel äussern, dass sie sich in den letzten zwei Wochen erschöpft und müde gefühlt haben, während bei den weiblichen Lernenden der Anteil mit 86% noch höher ist (Abbildung 72).

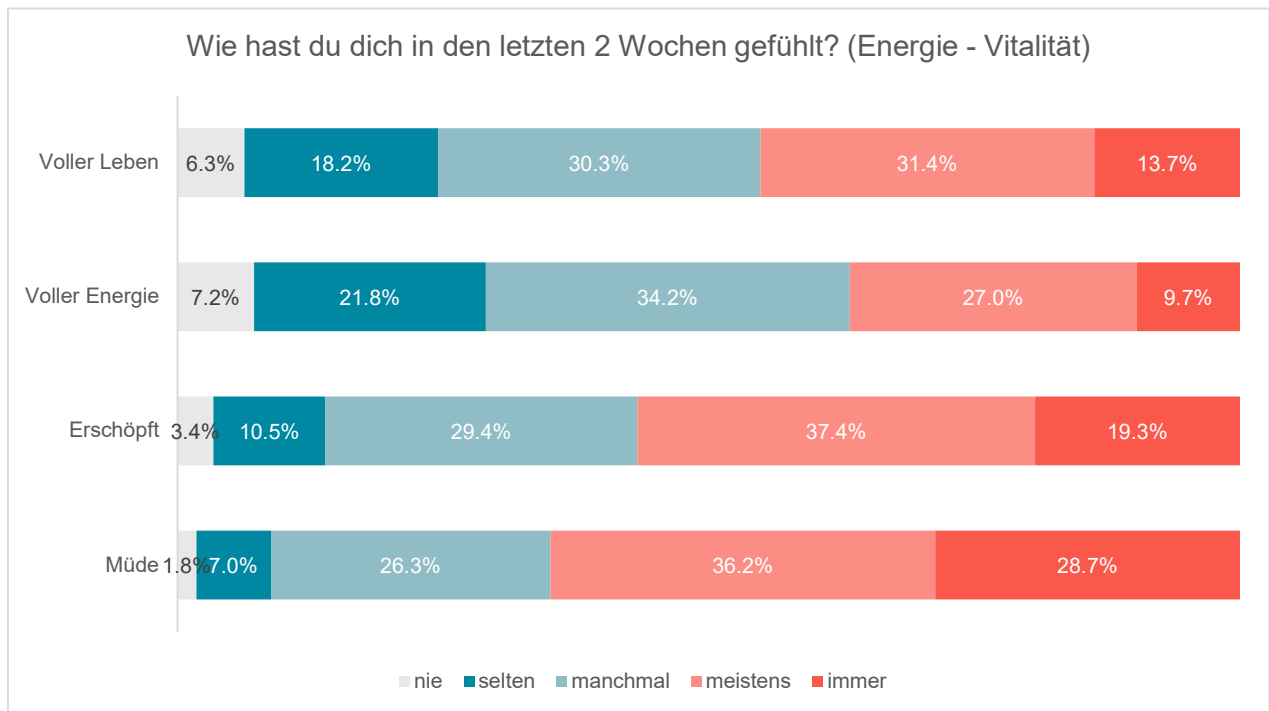


Abbildung 72: Energie und Vitalität in den letzten 2 Wochen.

Wie in Abbildung 73 dargestellt, fühlen sich Lernende im zweiten und dritten Ausbildungsjahr tendenziell erschöpfter. Dies trifft auch für Lernende mit Migrationshintergrund, Lernende, die eher in der Stadt wohnen und Lernende mit einer EFZ-Ausbildung, die zugleich die Berufsmatur machen, zu.

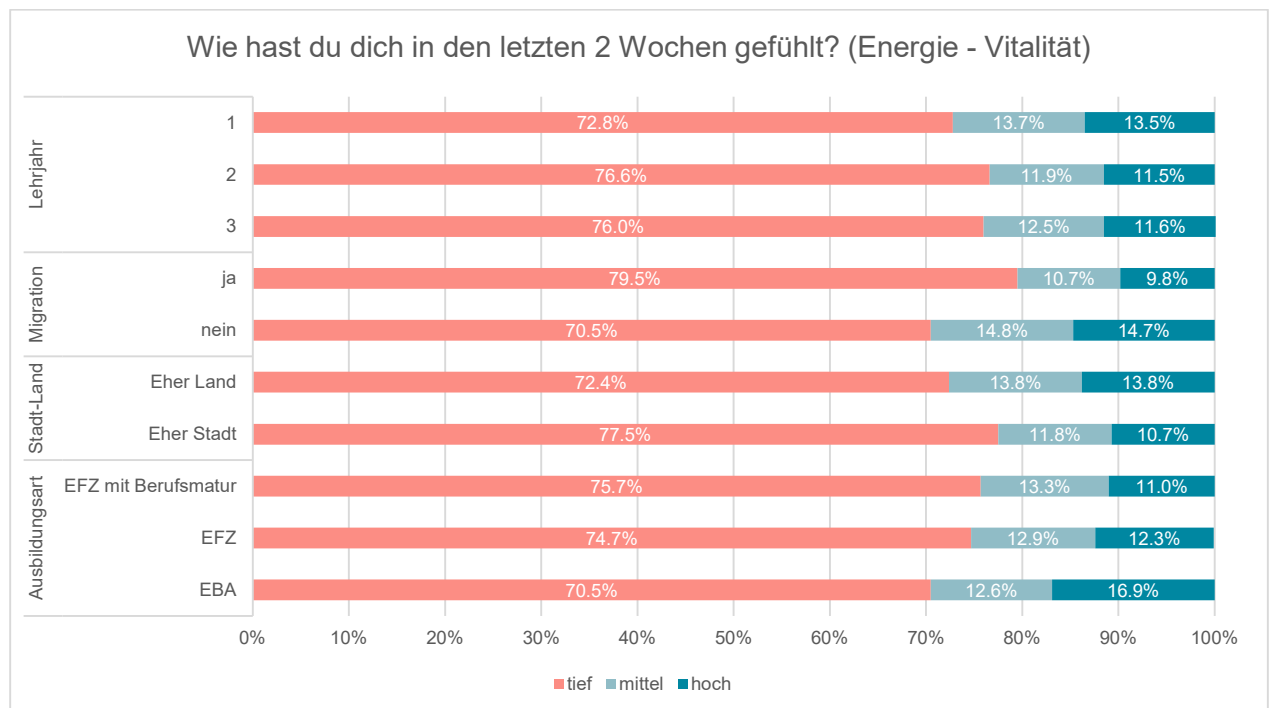


Abbildung 73: Energie und Vitalität, Lehrjahr, Migration, Stadt-Land, Ausbildungsart

Wird nach Gefühlszuständen in den letzten zwei Woche gefragt, wird deutlich, dass über die Hälfte der Lernenden glücklich gewesen sind (Abbildung 74). Rund die Hälfte gibt zudem an, dass sie sich ruhig und ausgeglichen gefühlt haben. Von den Lernenden geben 20 -25% an, dass sie sich sehr nervös gefühlt haben und so niedergeschlagen, dass sie nichts hat aufmuntern können.

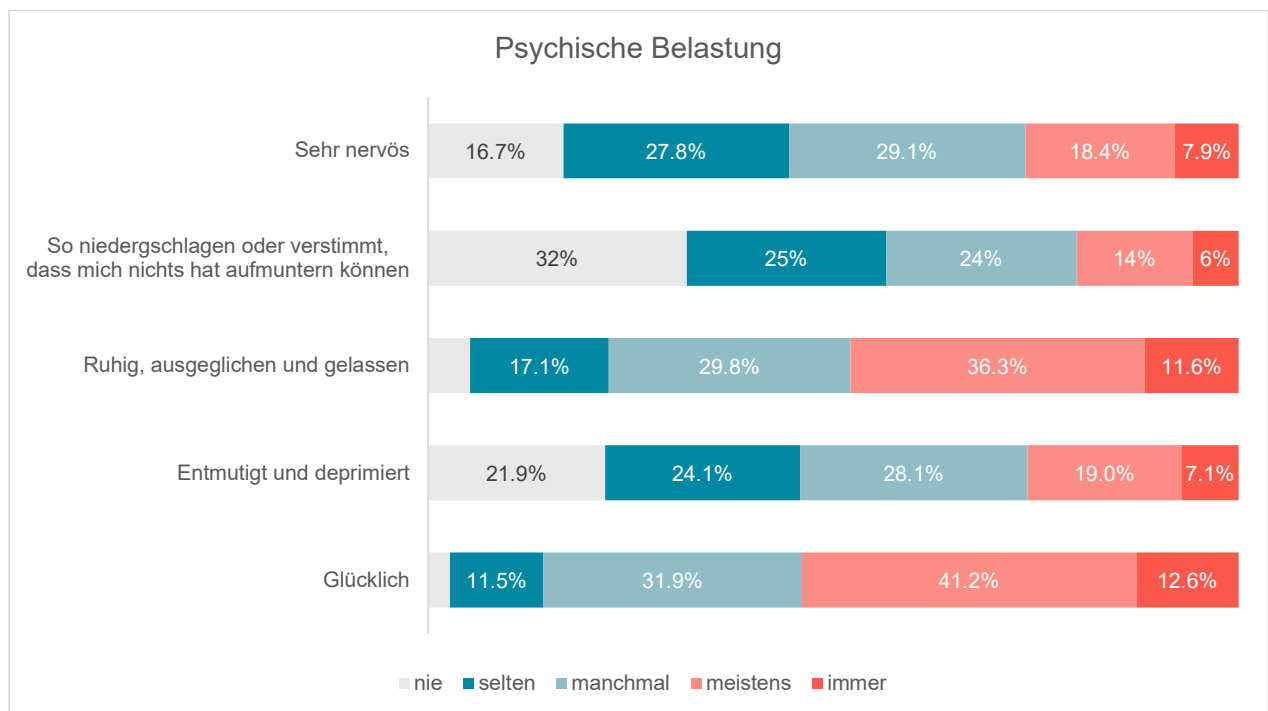


Abbildung 74: Psychische Belastung

Bei 7% der Lernenden wirkt sich die Belastung durch die aktuelle Weltsituation auf die Ausbildung aus (Abbildung 75). Die Mehrheit der Lernenden (64%) äussern hingegen gar keine Belastung durch die aktuelle Weltsituation. Mehr als ein Fünftel der Lernenden beschreibt, sich häufig bis fast immer einsam zu fühlen.

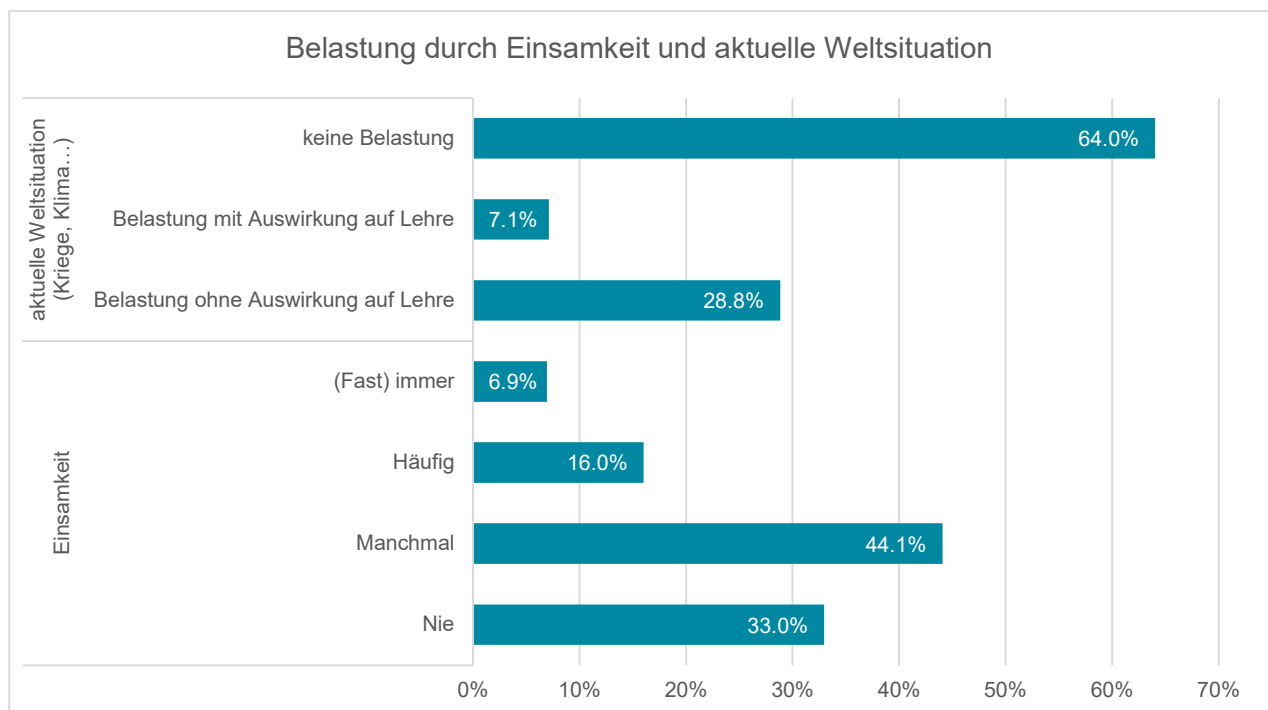


Abbildung 75: Belastung durch aktuelle Weltsituation oder Einsamkeit

Die Mehrheit der Lernenden beschreiben ein positives Selbstwertgefühl, rund ein Drittel gibt ein geringes Selbstwertgefühl an (Tabelle 9).

Es sind jedoch Geschlechterunterschiede erkennbar: männliche Lernende zeigen höhere Werte in ihrer Selbstwirksamkeit wie auch in ihrem Kontrollgefühl als weibliche Lernende. Das Kontrollgefühl wird bei Lernenden allgemein geringer erlebt als die Selbstwirksamkeit, was in der Abbildung 76 ersichtlich wird.

Tabelle 9: Selbstwirksamkeit-Selbstwertgefühl

Item		trifft voll und ganz zu	trifft eher zu	teils - teils	trifft eher nicht zu	trifft überhaupt nicht zu	Total
Selbstwertgefühl; Selbstwirksamkeit	Meistens kann ich Probleme allein gut lösen.	21.6	41.3	26.1	7.9	3.1	100
	Ich habe ein gutes Selbstwertgefühl.	18.1	31.4	27.7	14.7	8.2	100
	Wenn es schwierig wird, weiss ich, dass ich meinen Fähigkeiten vertrauen kann.	16.5	35.1	31.3	12.4	4.7	100
	Ich kann normalerweise auch schwierige und komplizierte Aufgaben gut lösen.	15.2	40.6	31.8	9.0	3.3	100

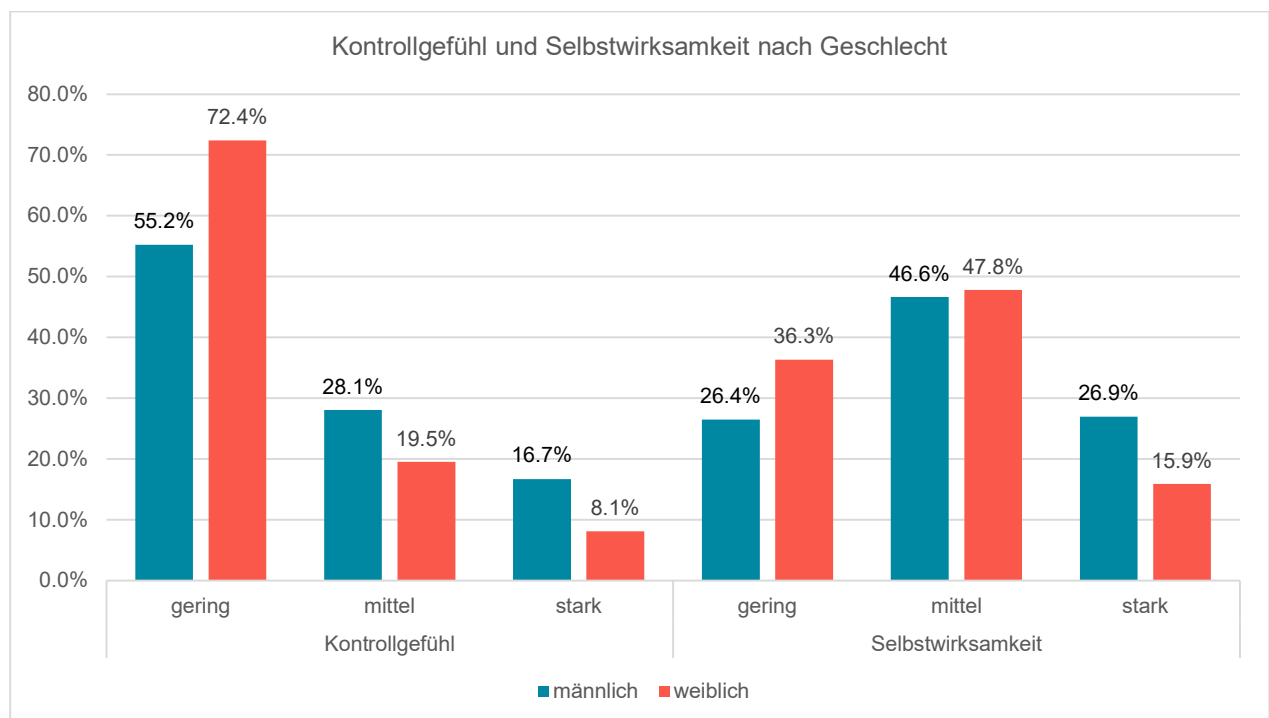


Abbildung 76: Kontrollgefühl und Selbstwirksamkeit nach Geschlecht

Bewältigung von Belastungen

Im Umgang mit Frustration berichten rund zwei Drittel der Lernenden, dass sie sich mit etwas ablenken (z.B. schlafen, gamen, Alkohol) und egal was passiert, sie ihre Reaktion unter Kontrolle haben. Hierbei äussern männliche Lernende häufiger, ihre Reaktion unter Kontrolle zu haben als weibliche Lernende (71.5% vs. 53.9%). Etwas mehr als die Hälfte der Lernenden machen sich Gedanken zum Frust: sie überlegen sich, warum sie frustriert sind (58.6%) und planen Schritte, wie sie etwas an ihrer Situation ändern können (57.9%). Auf der anderen Seite machen sich rund 58% der Lernenden jedoch selbst Vorwürfe, zweifeln manchmal an sich oder schämen sich. Dies geben v.a. weibliche Lernende an (70.1% vs. 51.3%) und rund 49% der Lernenden äussern, dass es ihnen schwerfällt, an etwas Anderes zu denken als an ihren Frust. Auch hier beschreiben dies

v.a. weibliche Lernende (60.9% vs. 41.8%). Ein Drittel der Lernenden wird in solchen Situationen wütend und laut (männliche Lernende 34.7%, weibliche Lernende 25%).

Rund 82% der Lernenden geben an, dass sie sich in frustrierenden Situationen im Rahmen ihrer Lehre überlegen, was sie tun können, damit es besser wird. Rund 71% der Lernenden suchen das Gespräch und fragen ihre Berufsbildenden oder Lehrpersonen nach einer nochmaligen Erklärung und rund 70% fragen Kolleg*innen, wie sie es besser machen können. Die Mehrheit der Lernenden wird aktiv und übt so lange, bis sie es können, informieren sich nach Möglichkeiten, die ihnen helfen können, machen sich selbst ziemlich Druck und lernen und studieren zuhause die Unterrichtsmaterialien. Fast ein Fünftel der Lernenden überlegt sich jedoch, die Lehre abzubrechen, wenn sie während der Lehre gewissen Anforderungen nicht entsprechen können. Dies deckt sich mit dem Ergebnis im Umgang mit Kritik, welches im vorangegangenen Kapitel präsentiert wurde (Tabelle 10).

Tabelle 10: Umgang mit Frustration, Umgang mit Defiziten in der Lehre

Item	Original Aussage aus dem Fragebogen	Verkürzung für Grafiken	eher ja	eher nein	Total
Was machst du, wenn du frustriert bist?	Ich lenke mich ab mit etwas (z.B. schlafen, gamen, Alkohol) – Ablenkung		68.5	31.5	100
	Egal, was mir passiert, ich habe meine Reaktion unter Kontrolle – Kontrolle behalten		62.3	37.7	100
	Ich überlege mir, warum ich frustriert bin – reflexiv (darüber nachdenken)		58.6	41.4	100
	Ich plane Schritte, wie ich etwas an meiner Situation ändern kann – kognitiv (planen)		57.9	42.1	100
	Ich mache mir selbst Vorwürfe, manchmal zweifle ich an mir oder ich schäme mich – emotional (Selbstvorwurf, Zweifel, Scham)		57.6	42.4	100
	Es fällt mir schwer, an etwas Anderes zu denken als an meinen Frust. Ich steigere mich dann manchmal in etwas hinein - emotional (reinsteigern)		48.5	51.5	100
	Ich rede mit jemandem über meine Situation – sozial (darüber sprechen)		46.8	53.2	100
	Ich werde wütend und laut – emotional (laut wütend)		28.3	71.7	100
Wie reagierst du, wenn du etwas in der Lehre noch nicht so gut kannst?	Ich überlege mir, was ich tun kann, damit ich besser werde.		81.9	18.1	100
	Ich frage meine*n Berufsbildner*in oder meine Lehrperson, ob sie es mir nochmals erklärt / mit mir übt.		70.8	29.2	100
	Ich frage Kolleg*innen, wie ich es besser machen könnte		69.2	30.8	100
	Ich übe so lange, bis ich es kann.		65.9	34.1	100
	Ich informiere mich, wo es Möglichkeiten gibt, die mir helfen könnten (z.B. Stützkurs, YouTube, jemand der es mir noch einmal zeigt etc.).		59.7	40.3	100
	Ich mache mir ziemlich Druck, weil ich möglichst gut sein will.		59.0	41.0	100
	Ich lerne zuhause und studiere die Unterrichtsmaterialien.		52.6	47.4	100
	Ich finde mich damit ab, man muss nicht alles können.		50.4	49.6	100
	Ich versuche, es alleine zu schaffen und frage niemanden nach Hilfe.		45.3	54.7	100
	Ich setze mich nicht mehr mit der gleichen Energie und Begeisterung für diese Arbeit ein.		41.4	58.6	100
	Ich werde unsicher und traue mir nichts mehr zu.		29.4	70.6	100
	Ich schaue, dass ich diese Arbeiten nicht machen muss.		26.7	73.3	100
	Ich überlege mir, die Lehre abzubrechen und etwas Anderes zu machen.		16.2	83.8	100

Im Umgang mit Frustration unterscheiden sich die Lernenden in Bezug auf ihre Selbstwirksamkeit. Lernende mit einer hohen Selbstwirksamkeit geben an, die Kontrolle zu behalten (75.6%), planen die nächsten Schritte, wie sie ihre Situation verändern können (69.9%) oder sie lenken sich ab (64%). Lernende mit einer tiefen Selbstwirksamkeit lenken sich vor allem ab (74.2%), schämen sich oder machen sich Selbstvorwürfe (74%) oder sie steigern sich rein (63.4%). Je geringer die

Selbstwirksamkeit ausgeprägt ist, desto eher ist der Umgang mit Frustration emotional geprägt oder man lenkt sich ab (Abbildung 77).

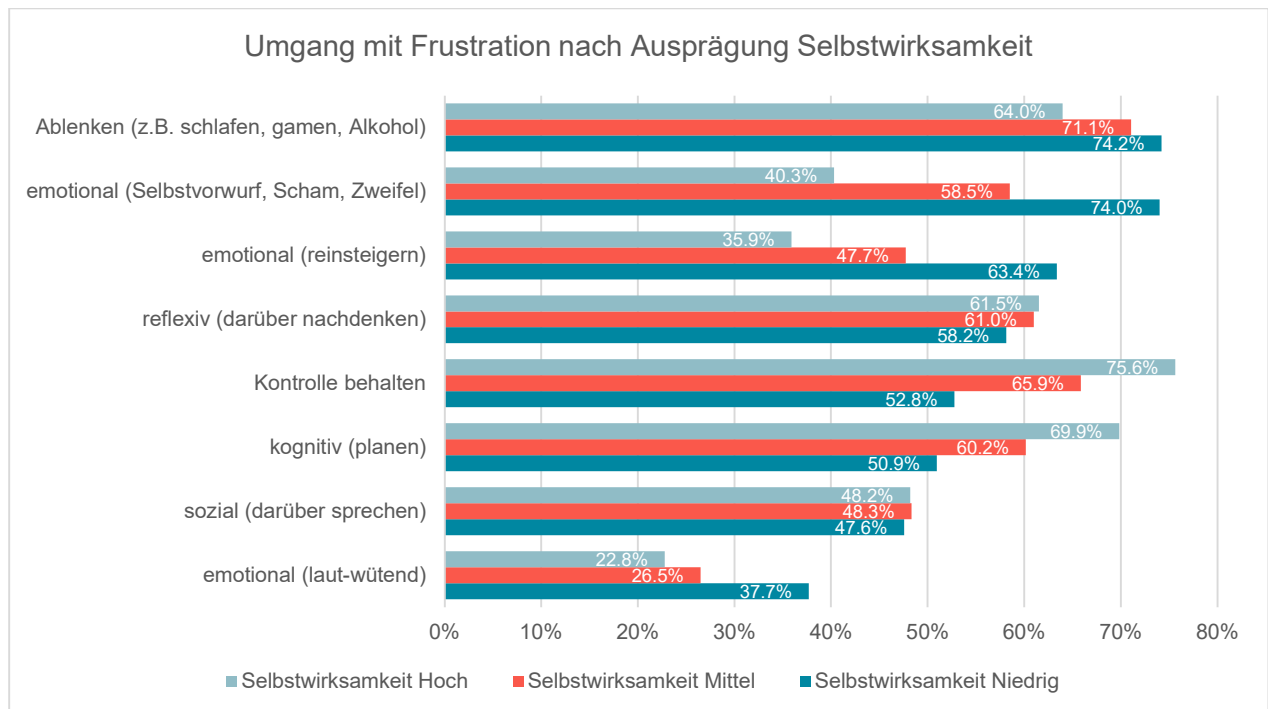


Abbildung 77: Umgang mit Frustration nach Ausprägung Selbstwirksamkeit

Bezüglich Umgang mit Defiziten werden deutliche Unterschiede in Abhängigkeit des Selbstwirksamkeitserleben ersichtlich (Abbildung 78). Lernende mit einer hohen Selbstwirksamkeit überlegen sich vor allem, was sie tun können, um sich zu verbessern (88.6%). Sie fragen Berufsbildner*innen (76.6%) oder Kolleg*innen (73%) oder üben so lange, bis sie es besser können (76.3%). Lernende mit einer tiefen Selbstwirksamkeit überlegen auch, was sie tun können, um besser zu werden (77.2%), aber machen sich mehr Druck (67.2%). Die grössten Unterschiede zeigen sich vor allem im vermeidenden Verhalten. Sie werden unsicher, trauen sich nichts mehr zu, schauen, dass sie die Arbeit nicht machen müssen, erwägen einen Lehrabbruch oder bleiben eher mal zuhause. Gleichzeitig sind hier Geschlechtsunterschiede erkennbar. Die grössten Abweichungen zeigen sich darin, dass weibliche Lernende sich stärker unter Druck setzten (68.9 % vs. 54.3%), sich weniger zutrauen (37.7% vs. 24.6%) und öfters zuhause zusätzlich lernen (58.6% vs. 50.3%).

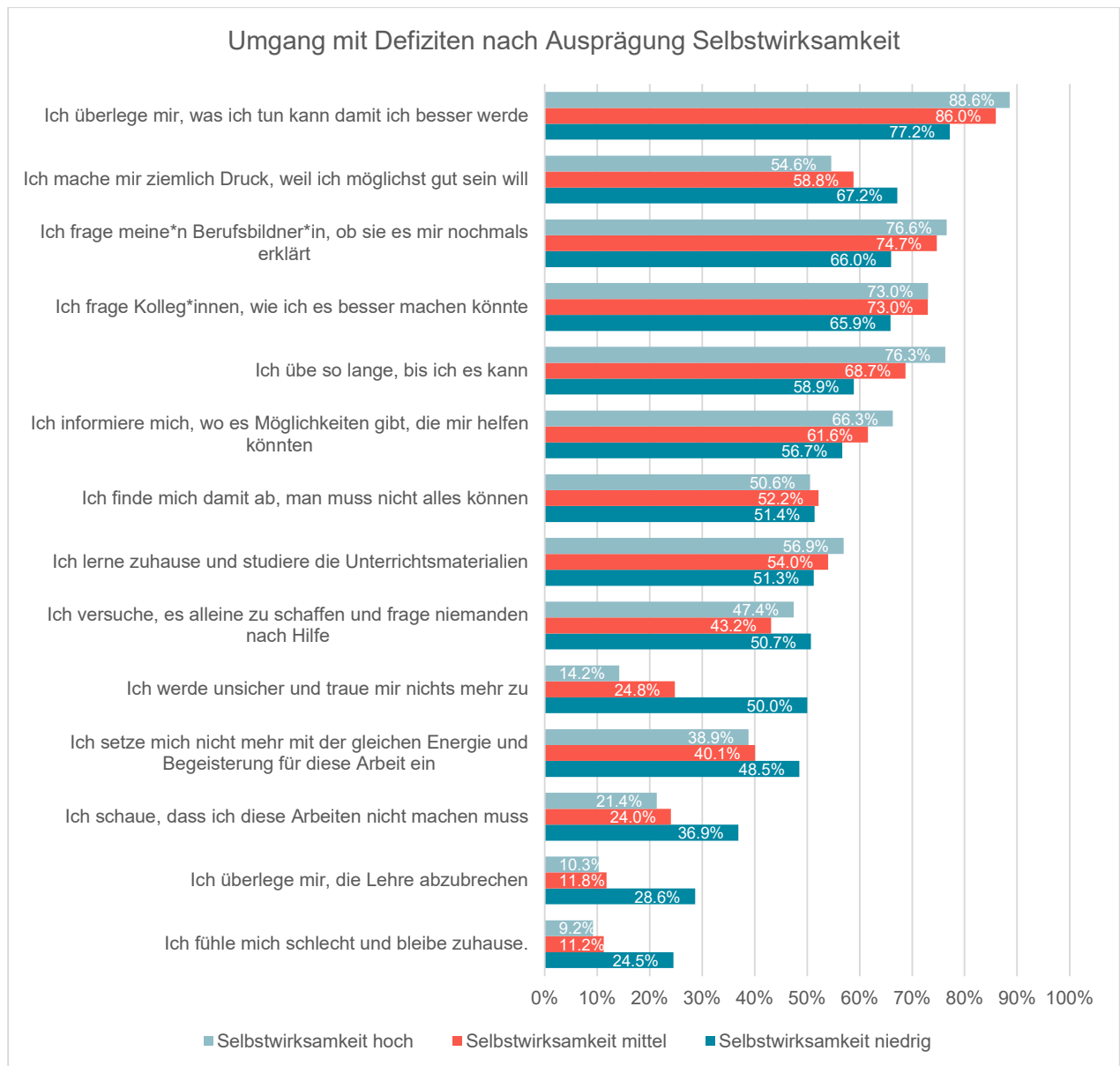


Abbildung 78: Umgang mit Defiziten nach Ausprägung Selbstwirksamkeit

Symptome verschiedener psychischer Störungen

Im Rahmen der Befragung zur psychischen Gesundheit wurden zusätzlich einzelne Screenings eingesetzt, um ein differenziertes Bild zu den Belastungen bei Jugendlichen zu erhalten. Die Ergebnisse eines Screenings sind nicht mit einer Diagnose gleichzusetzen. Screenings geben lediglich Hinweise darauf, in welchen Bereichen von potenziellen Störungsbildern Auffälligkeiten bestehen.

Die meisten Screening-Fragen wurden in den zusätzlichen Fragemodulen gestellt, die jeweils nur von einer zufälligen Teilstichprobe (jeweils mit einem N = 3'100-3'200 Lernenden) beantwortet wurden. Deshalb lassen sich keine zusammenfassenden Aussagen machen zum Beispiel darüber, wie viele Lernende insgesamt irgendwelche Symptome psychischer Störungen aufweisen. Dies war auch nicht das Ziel dieser Befragung.

Zwei Drittel der Lernenden zeigen keine bis leichte Auffälligkeiten im Screening zur Depressivität (Abbildung 80). Ein Fünftel weist jedoch eher schwere bis schwere Anzeichen hinsichtlich einer depressiven Symptomatik auf.

Im Screeningverfahren zur Generalisierten Angststörung fällt die Verteilung anders aus. So geben rund 43% der Lernenden an, keine Symptome zu haben, rund 31% nennen leichte Symptome und über ein Viertel der Lernenden berichten über mittelschwere bis schwere Symptome (Abbildung 80).

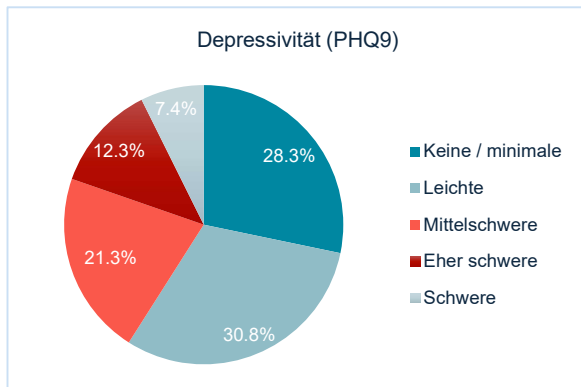


Abbildung 80: PHQ

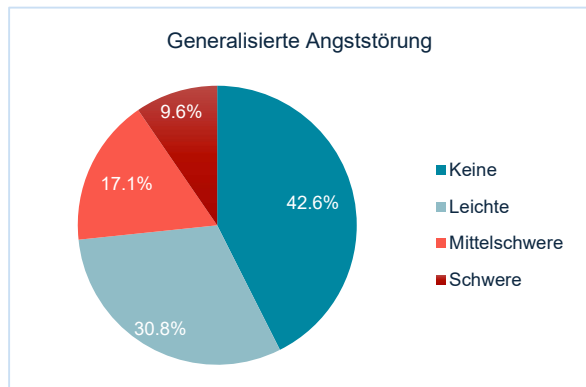


Abbildung 79: Generalisierte Angststörung

Weiter berichtet rund ein Drittel der Lernenden von Problemen mit dem Essen (34.8%), Schwierigkeiten im Bereich Aufmerksamkeit, Impulsivität und Hyperaktivität (32.7%) und Ängsten in sozialen Situationen z.B. der Angst, bewertet zu werden oder starke Selbstunsicherheit (31.1%). Knapp ein Drittel der Lernenden beschreiben, sich z.B. in öffentlichen Verkehrsmitteln oder in Einkaufshäusern unwohl zu fühlen (28.9%) und rund ein Fünftel der Lernenden berichten von Paniksymptomen (18.8%) (Abbildung 81).

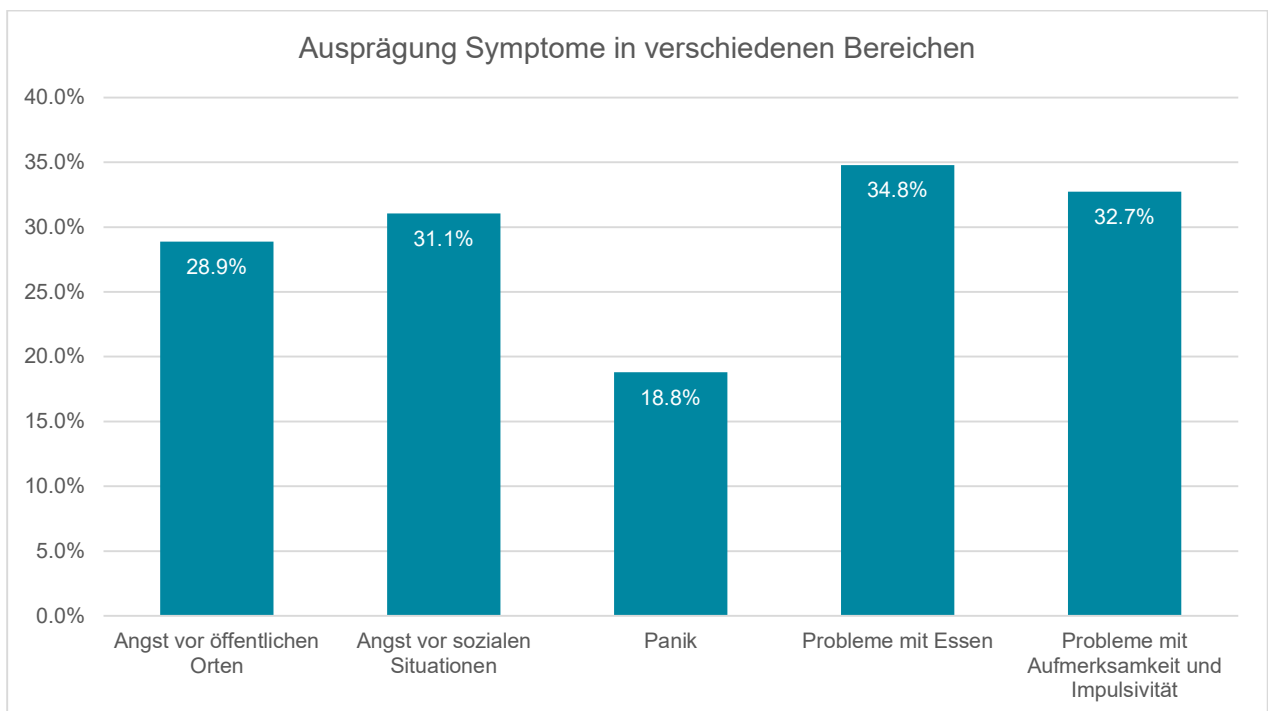


Abbildung 81: Symptome in verschiedenen Bereichen

Knapp die Hälfte der Lernenden erwähnt keine Symptome im Bereich Zwang (Gedanken oder Handlungen, die sich immer wieder aufdrängen und oft als sinnlos erlebt werden). Rund ein Drittel der Lernenden berichten von solchen Symptomen innerhalb der vergangenen zwei Wochen, davon geben 21% der Lernenden an, diesbezüglich keine Einschränkung zu haben. Knapp ein Fünftel der Lernenden berichtet von Zwangssymptomen in der Vergangenheit, aber ohne Einschränkung (Abbildung 82).

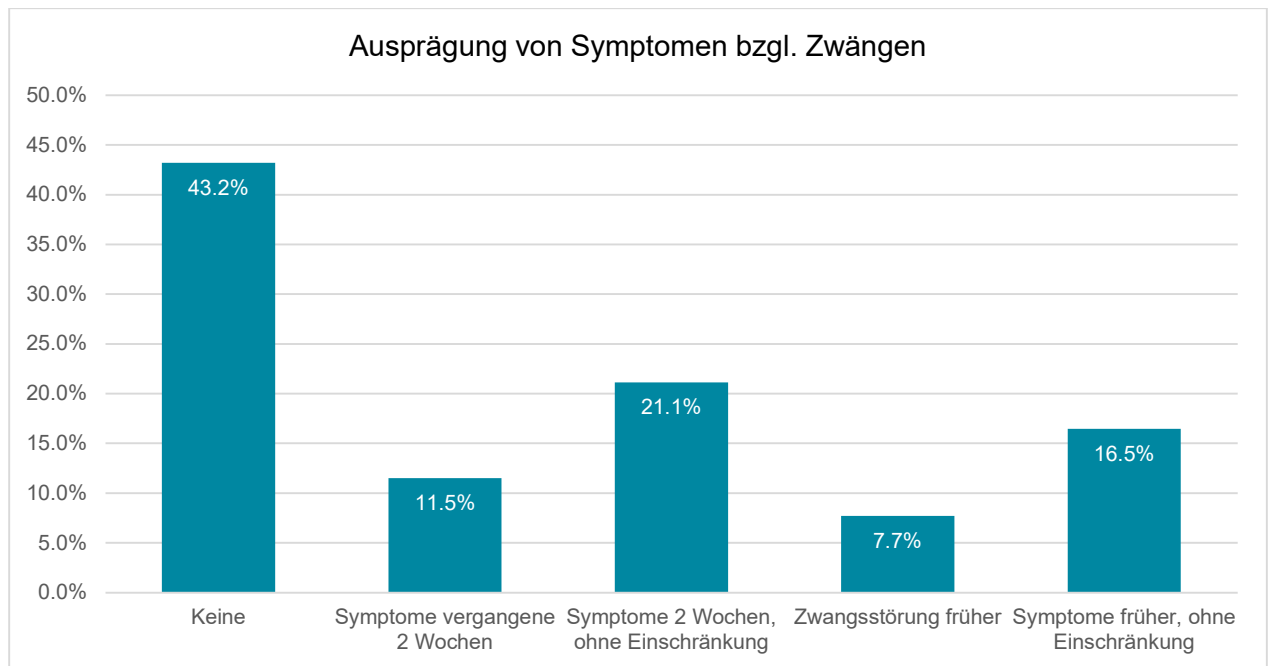


Abbildung 82: Symptome von Zwangsstörungen

Rund 7% der Lernenden geben an, dass sie innerhalb den letzten sieben Tage Medikamente zur Steigerung der Aufmerksamkeit eingenommen haben. 5% geben Schlafmittel und Beruhigungsmittel an. 4% der Lernenden nehmen Medikamente gegen Depression ein und 3.4% der Lernenden nehmen Medikamente für die Stabilisierung der Stimmung ein. Wiederrum 7% nehmen andere Medikamente, damit es ihnen psychisch besser geht (Abbildung 83).

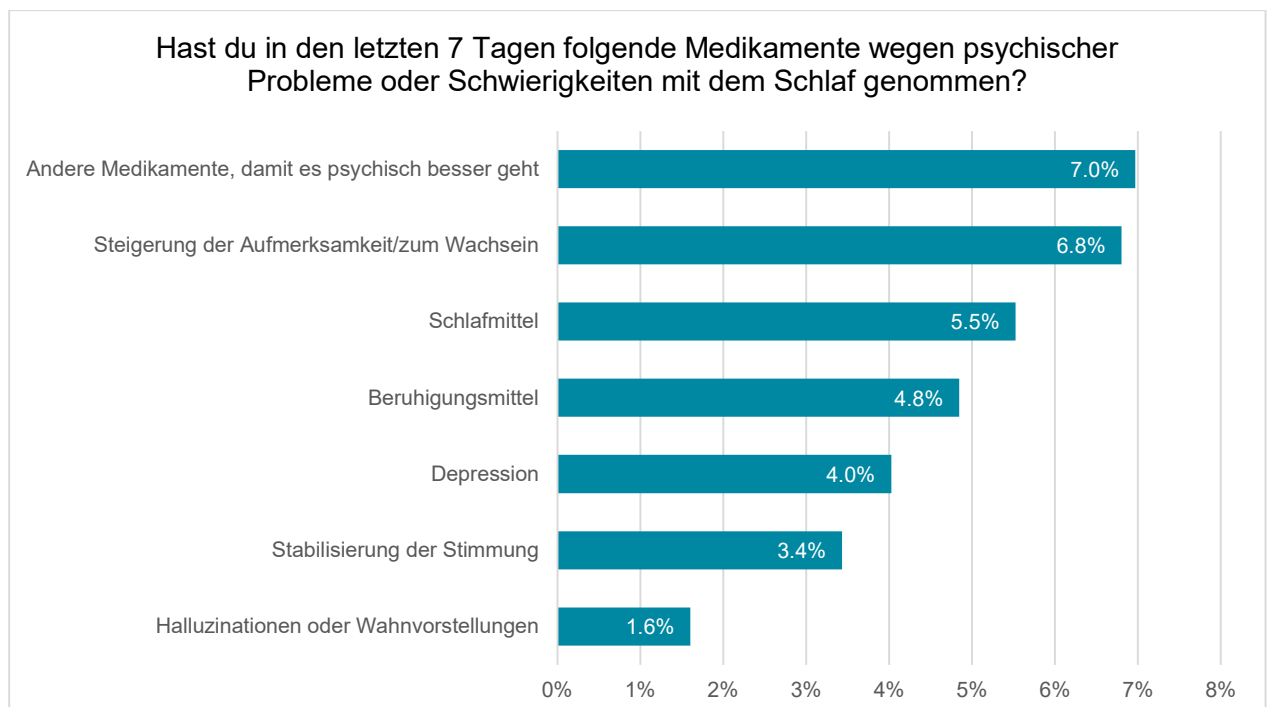


Abbildung 83: Einnahme Medikamente

Fast die Hälfte der Lernenden (44.7%) konsumieren keinen Alkohol, Cannabis oder andere Substanzen (Abbildung 84). Rund 20% der Lernenden konsumieren 1-mal pro Monat oder weniger häufig solche Substanzen, rund 20% konsumieren zwei- bis viermal pro Monat und rund 15% konsumieren mehrmals pro Woche. Es zeigen sich leichte Unterschiede im Geschlecht. So konsumieren 10% der männlichen Jugendlichen zwei- bis dreimal pro Woche (weibliche Lernende 6.2%).

Bei einem Konsum viermal oder mehr pro Woche ergibt sich eine ähnliche Differenz hinsichtlich der Geschlechter.

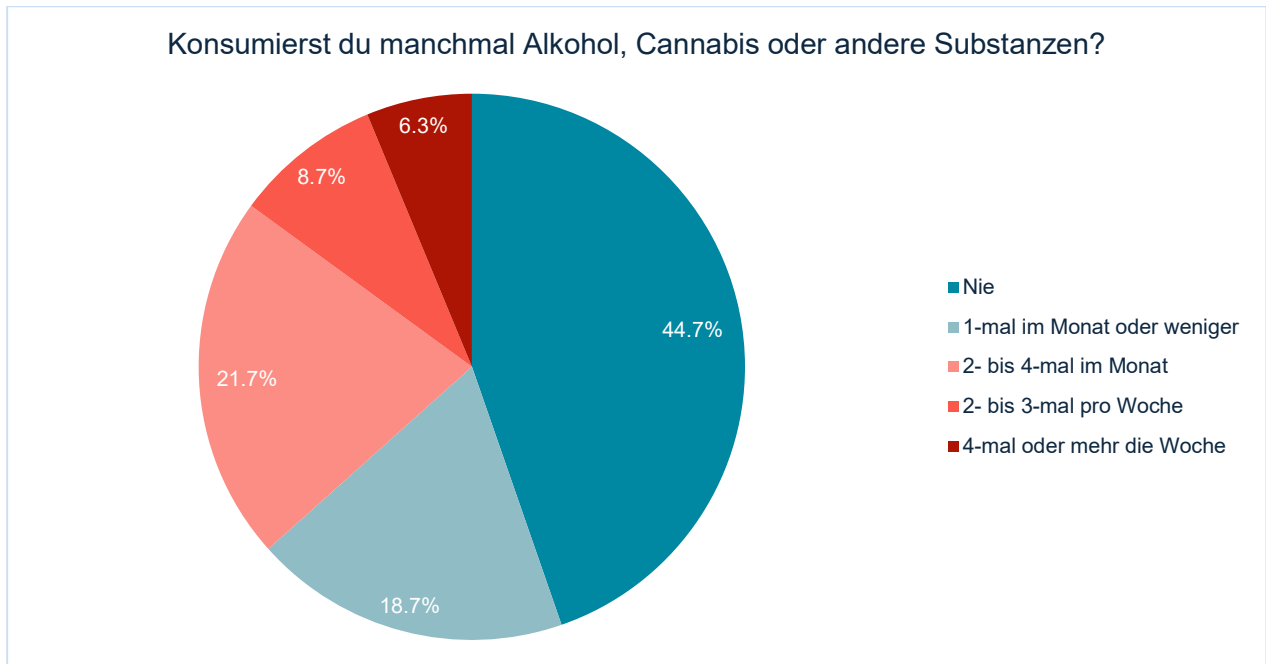


Abbildung 84: Konsum Alkohol, Cannabis, andere Substanzen

Fragt man die Lernenden, wie sie zu einer Reduktion ihres Konsums stehen, zeigt sich, dass jeder fünfte Lernende regelmässig darüber nachdenkt, weniger Alkohol zu trinken. Dennoch gibt über die Hälfte der Lernenden an, dass sie noch nie über eine Reduktion nachgedacht haben (Abbildung 85).

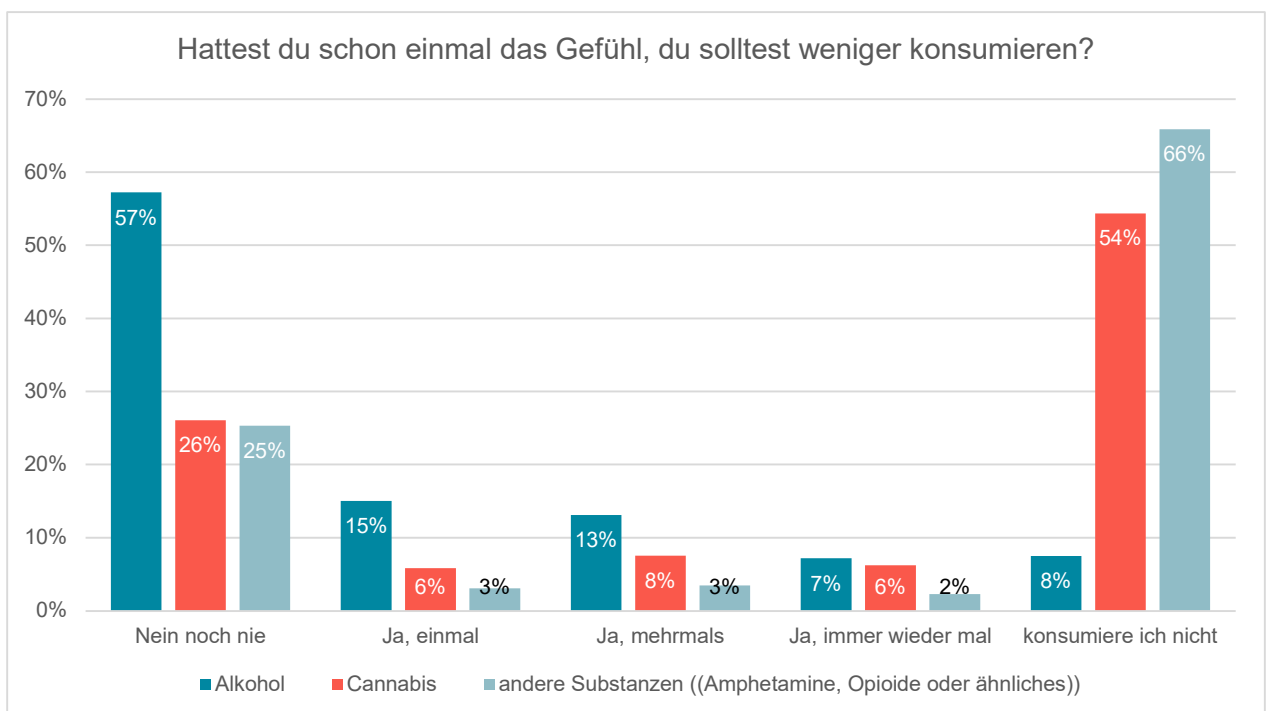


Abbildung 85: Reduktion Konsum

Probleme mit der Geschlechtsidentität

Rund 90% der Lernenden fühlen sich in ihrem Geschlecht oder durch ihre Geschlechtsidentität nicht belastet, 2.6% der Lernenden fühlen sich diesbezüglich belastet und geben an, dass dies

Auswirkung auf ihre Ausbildung hat (Abbildung 86). Weitere 5.6% fühlen sich dadurch belastet, ohne dass sie diesbezüglich Auswirkungen auf die Ausbildung spüren.

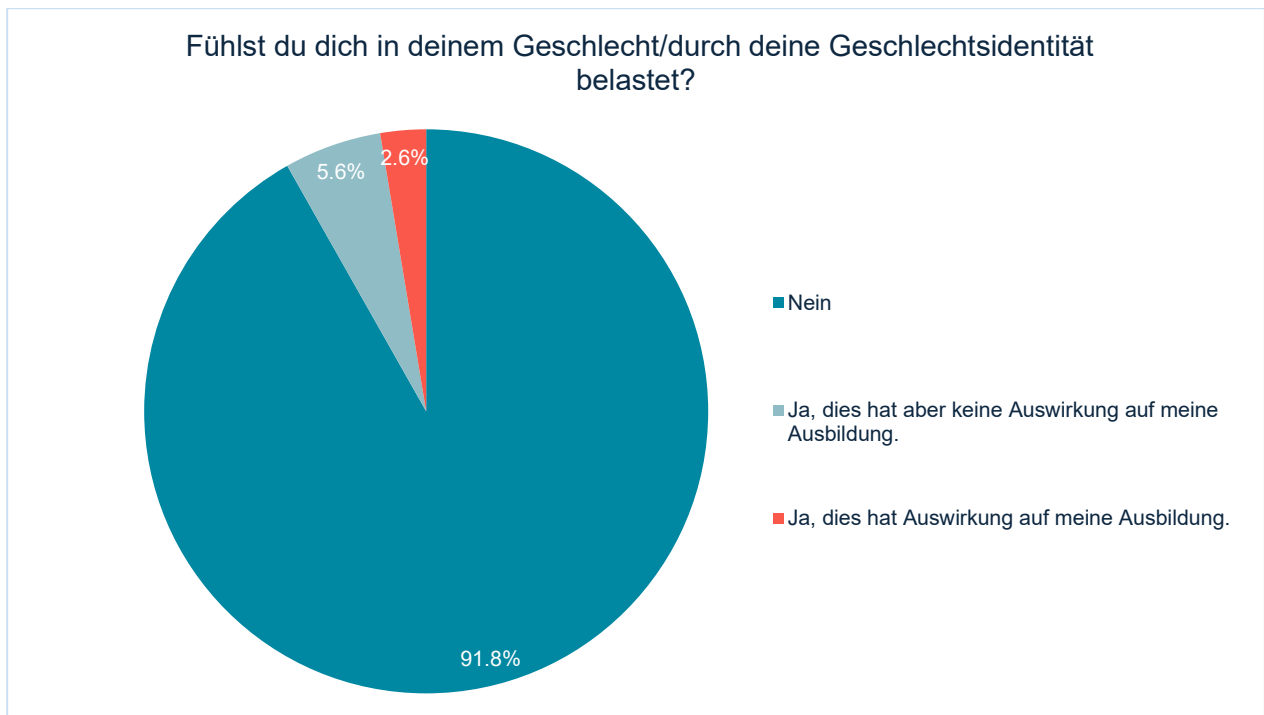


Abbildung 86: Geschlechtsidentität, N = 40810

Auch wenn dies in Prozenten nur eine kleine Zahl darstellt, sind dies in absoluten Zahlen doch rund 3'300 der hier befragten Lernenden, welche in Bezug auf Fragen zu ihrer Geschlechtsidentität Belastungen erfahren.

Psychische Probleme in der Lehre

Um die Häufigkeit von psychischen Problemen während der Lehre zu erheben, wurden den Lernenden folgende Frage gestellt: *Hattest du in dieser Zeit (also während der Lehre) psychische Probleme (z.B. negative Gefühle oder Gedanken, Belastungen oder auch psychische Krankheiten oder Krisen)?* Diese Frage wird auch im Rahmen der Obsan-Befragung genutzt und wurde bereits in der Befragung der Berufsbildenden eingesetzt. Die Formulierung ist bewusst gewählt, um psychische Probleme in der Gesamtheit zu erfassen. Dies vor dem Hintergrund, dass psychische Schwierigkeiten im Leben dazugehören und nicht zwingend mit einer Diagnose einhergehen.

Rund 40% der Lernenden geben an, dass sie während ihrer Lehre noch nie psychische Probleme erlebt haben, etwas mehr als ein Viertel hatte einmal ein psychisches Problem und über ein Drittel äussern, schon mehrmals psychische Probleme erlebt zu haben während der Ausbildung (Abbildung 87).

Dass rund 60% der Lernenden von psychischen Problemen während der Lehre berichten, ist insofern bemerkenswert, als die vor Kurzem durchgeführte Befragung von Berufsbildenden (Schmocker et al., 2022) ergeben hat, dass die Berufsbildenden ebenfalls bei 60% ihrer Lernenden psychische Probleme wahrnehmen.

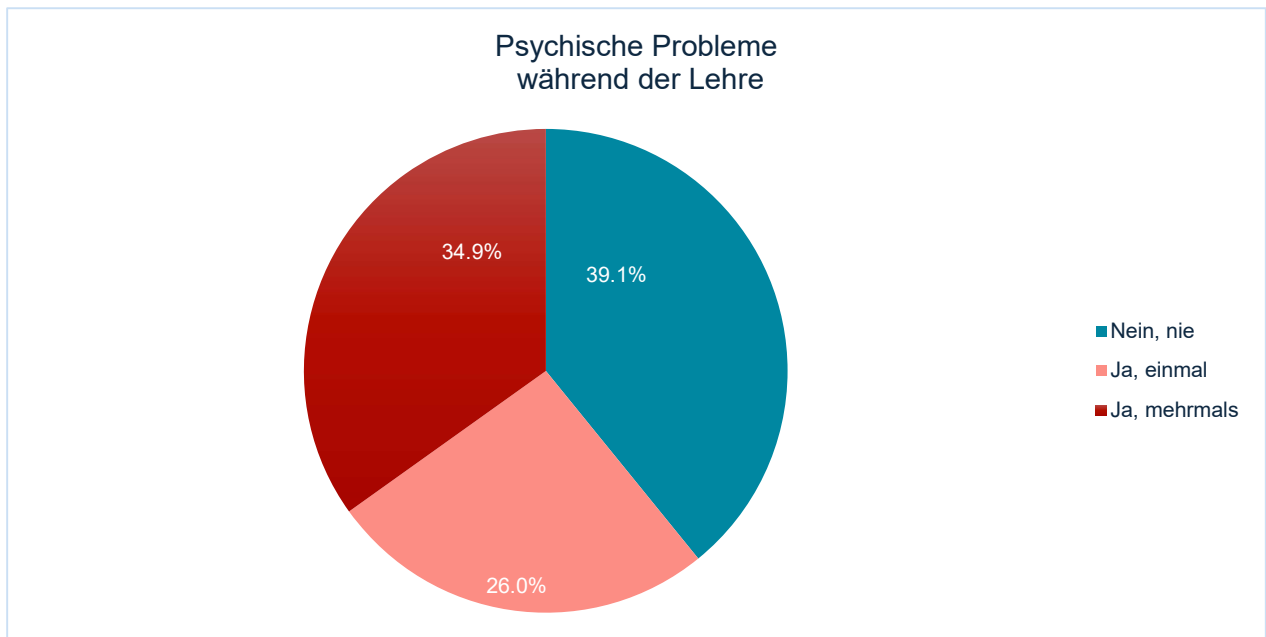


Abbildung 87: Psychische Probleme während der Lehre

Im [Kapitel 3.1](#) (Biografie und Situation vor der Lehre) wurden bereits die Resultate zum Erstauftreten psychischer Belastungen und Probleme vorgestellt. In einem weiteren Schritt wurde vertiefter erfragt, über welche Zeitspanne sich die Belastung hingezogen hat (Abbildung 88). Dabei wird ersichtlich, dass die Mehrheit der Jugendlichen (34.6%) beschreibt, dass sie bereits in der Schulzeit und auch jetzt in der Lehre von psychischen Problemen betroffen waren bzw. sind. Ein weiteres Drittel gibt an, dass dies weder früher noch jetzt der Fall gewesen sei. Rund ein Fünftel äussert, dass sie früher keine psychischen Probleme gehabt hätten, seit sie in der Lehre sind jedoch schon. Rund 8% geben umgekehrt an, dass sie zwar früher psychische Probleme gehabt hätten, in der Lehre aber nicht mehr.

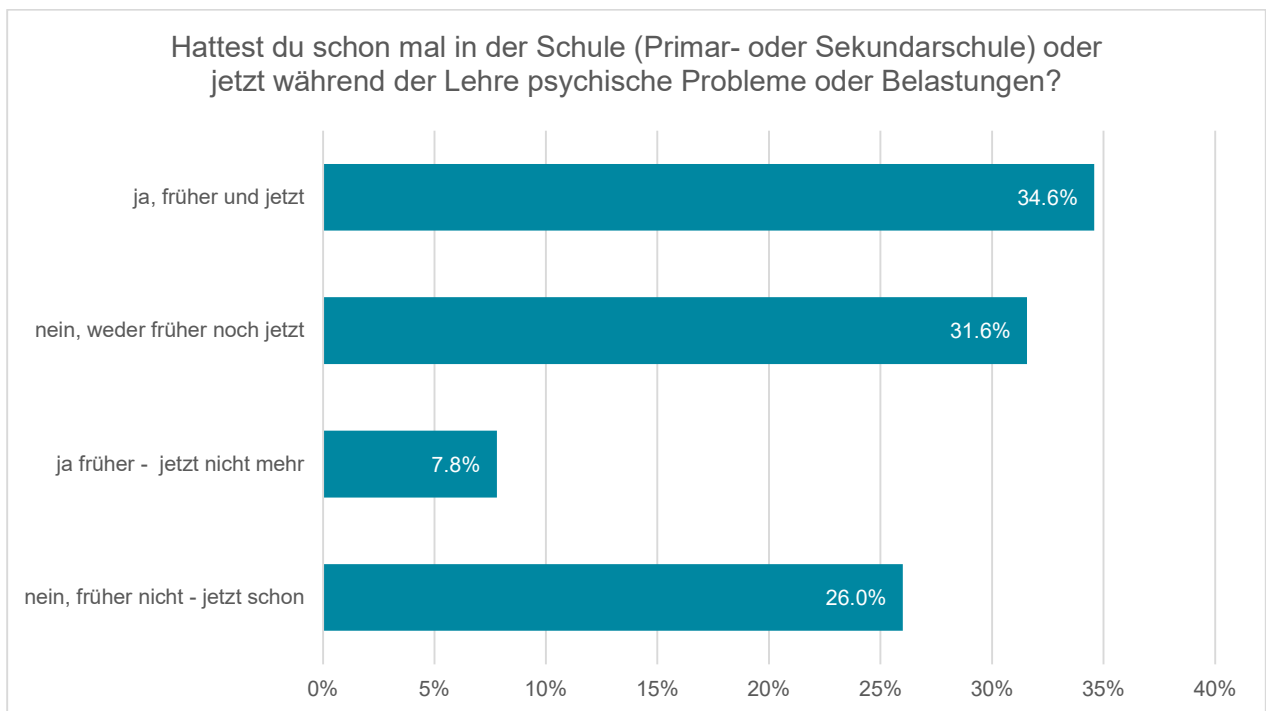


Abbildung 88: Psychische Probleme früher und während der Lehre

In dieser Hinsicht ergeben sich beträchtliche Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht. So berichten vor allem weibliche Lernende, dass sie bereits in der Schulzeit und auch jetzt noch mit psychischen Problemen konfrontiert waren bzw. sind (48.4% vs. 24.6%). Männliche Lernende geben am häufigsten an, dass sie zu keinem Zeitpunkt psychische Probleme gehabt haben. Dies ist ein typisches Resultat: Frauen – und vor allem junge Frauen – äussern sich häufigen zu psychischen Problemen. Interessant ist hingegen, dass dieser Unterschied nur bei den 'Extremgruppen' auftaucht: bei denen, welche die Frage nach psychischen Problemen mit 'nie' respektive 'immer' beantwortet haben. Bei den differenzierten Gruppen (früher ja, jetzt nicht mehr resp. früher nein, jetzt schon) zeigen sich kaum Unterschiede (Abbildung 89).

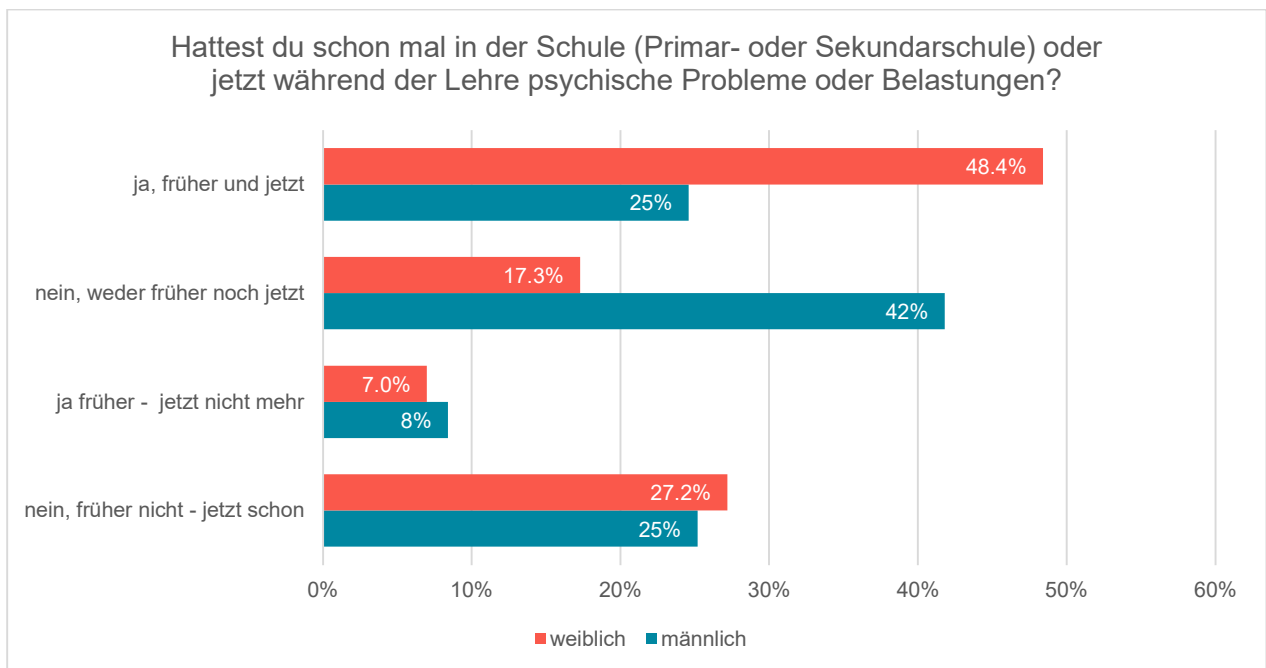


Abbildung 89: psych. Probleme früher und während der Lehre nach Geschlecht

Schweregrad der psychischen Probleme

Da psychische Probleme von den Lernenden sehr häufig genannt wurden und diese «psychischen Probleme» sehr breit definiert waren – von negativen Gefühlen und Gedanken bis hin zu psychischen Belastungen, Krisen oder Erkrankungen – ist es wichtig, diese Probleme nach ihrer Schwere angemessen zu bewerten. Deshalb wurde ein Schweregrad der psychischen Problematik berechnet. Es wurden folgende Merkmale in die Berechnung eines Schweregrad-Scores einbezogen, wobei die Auswahl dieser Merkmale vor allem auf den möglichen funktionellen Auswirkungen der psychischen Probleme lag.

Die Dauer der psychischen Probleme, Einsamkeit und Substanzkonsum sind bekannte Hinweise auf den Schweregrad. Die weiteren Merkmale beziehen sich auf die konkreten Auswirkungen hinsichtlich Inanspruchnahme von ärztlicher Behandlung und Gesprächen mit den Verantwortlichen in der Ausbildung:

- Dauer der psychischen Problematik
- Ärztliche Behandlung (Hausarzt, Psychiaterin, psychiatrische Klinik)
- Auswirkungen (auf Lehre, Freizeit, beides, weder-noch)
- Gedanken an Lehrabbruch
- Absenzen
- Gespräche mit Berufsschule, Lehrbetrieb, beides wegen der Probleme
- Einsamkeit
- Substanzkonsum

Der resultierende Schweregrad-Score wurde in Quartile unterteilt, da wir keine begründeten Anhaltspunkte haben, ab welchem Score ein psychisches Problem leicht, mittel oder schwer ist.

Um die Verlässlichkeit des berechneten Schweregrad-Scores zu prüfen, wurde dieser dem validierten Depressivitäts-Screening PHQ-9 gegenübergestellt. Das Depressivitäts-Screening ergibt ebenfalls Schweregrade (Depression ist die bisher einzige psychische Störung, die eine Einteilung in Schweregrade vorsieht).

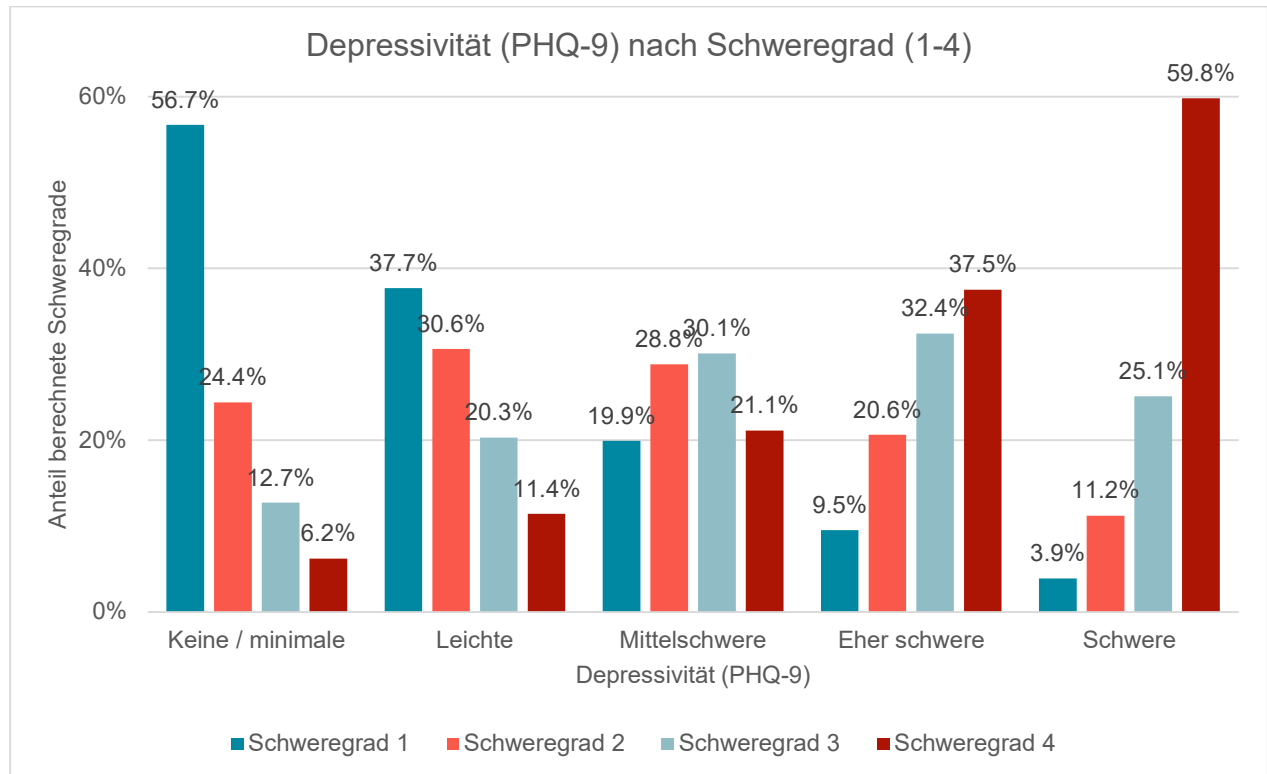


Abbildung 90: Vergleich Schweregrad-Score mit Depressivität (PHQ-9)

Der Vergleich veranschaulicht deutlich, dass mit zunehmender Depressivität (von keine/minimale Symptome bis schwere Symptome) der berechnete höchste Schweregrad 4 (dunkelrot) ansteigt von 6.2% bis 59.8% und der berechnete geringste Schweregrad 1 (dunkelgrün) sinkt von 57.7% auf 3.9%. Dass der Zusammenhang von Depressivität (PHQ-9) und des hier anhand der Auswirkungen berechneten Schweregrades nicht perfekt übereinstimmen, liegt auch daran, dass wir einen allgemeinen Schweregrad berechnet haben, während sich der PHQ-9 ausschliesslich auf depressive Symptome bezieht (Abbildung 90).

Weitere Auswertungen zeigen, dass der berechnete Schweregrad mittelstark bis sehr stark zusammenhängt mit den Konstrukten (der Schweizerischen Gesundheitsbefragung, SGB) 'Energie und Vitalität', 'Kontrollgefühl' und 'Selbstwirksamkeit' sowie 'Psychische Belastung' sowie den psychiatrischen Screeningfragen zur 'Generalisierten Angststörung', 'Agoraphobie' und 'Paniksymptomatik'. Vorhanden, aber weniger stark, sind die Zusammenhänge mit 'Zwangsstörung', 'ADHS', 'Soziale Phobie' und 'Essstörung'.

Zusammenhänge von früheren psychischen Problemen mit dem Stand in der Lehre

Um den Zusammenhang von psychischen Problemen vor der Lehre mit verschiedenen Parametern in der Lehre zu erheben, wurden Rang-Korrelationen gerechnet (gewichtete bivariate polychorische Korrelationen, r_p). Die untersuchten Merkmale in der Lehre sind die folgenden:

1. Psychische Probleme in der Lehre
2. Leistung in der Lehre
3. Persönliches Wachstum (positive Effekte durch Lehre)
4. Sinnerleben Lehre
5. Berufsstolz

Die Ergebnisse sind aufschlussreich: Es ist einerseits ein starker Zusammenhang zwischen dem Auftreten von psychischen Problemen vor der Lehre und während der Lehre erkennbar. Je häufiger Probleme vor der Ausbildung auftraten, desto häufiger treten auch Probleme in der Lehre auf ($r_p = .56$). Auf der anderen Seite sind die Zusammenhänge von psychischen Problemen vor der Lehre mit der Leistung ($r_p = -.07$), dem persönlichen Wachstum ($r_p = -.11$), dem Sinnerleben ($r_p = -.10$) und dem Berufsstolz ($r_p = -.10$) allesamt zwar negativ, aber sehr gering. Das deutet darauf hin, dass frühere psychische Probleme a priori nicht verhindern, in der Lehre gute Leistung zu erbringen, persönlich zu wachsen, Berufsstolz zu haben und in der Lehre Sinnhaftigkeit zu erleben.

Tabelle 11: Anteile/Häufigkeiten psych. Probleme vor der Lehre und Erleben in der Lehre

Probleme in der Lehre	Probleme vor Lehre	N	SE (N)
Nein, nie	Ja	14596	286.8659
Nein, nie	Nein	58784	494.5825
Ja, einmal	Ja	20977	325.3441
Ja, einmal	Nein	26742	368.3063
Ja, mehrmals	Ja	43397	432.3535
Ja, mehrmals	Nein	21766	337.6539
Leistung in der Lehre	Probleme vor Lehre	N	SE (N)
1 schlecht	Ja	1423	92.61099
1 schlecht	Nein	1199	89.63226
2	Ja	18814	313.11224
2	Nein	21266	335.41132
3	Ja	44373	443.36541
3	Nein	63204	510.01152
4 sehr gut	Ja	14371	273.20692
4 sehr gut	Nein	21641	343.66825
Persönliches Wachstum	Probleme vor der Lehre	N	SE (N)
keine-wenig positive Effekte	Ja	2793	127.7394
keine-wenig positive Effekte	Nein	2144	112.2514
häufige positive Effekte	Ja	36757	412.6251
häufige positive Effekte	Nein	43701	451.6770
viele positive Effekte	Ja	24330	347.2128
viele positive Effekte	Nein	35310	418.2499
sehr viele positive Effekte	Ja	15102	285.1883
sehr viele positive Effekte	Nein	26154	371.8294

Sinn in der Lehre	Probleme vor Lehre	N	SE (N)
1 gar nicht	Ja	1723	103.5283
1 gar nicht	Nein	1754	105.9269
2	Ja	8709	223.3431
2	Nein	8515	219.0076
3	Ja	35845	413.3512
3	Nein	45938	463.5382
4 sehr	Ja	32704	387.0947
4 sehr	Nein	51103	475.7198
Stolz bez. Lehre	Probleme vor Lehre	N	SE (N)
1 gar nicht	Ja	2232	115.0413
1 gar nicht	Nein	1990	108.2689
2	Ja	10192	231.9138
2	Nein	10864	244.0915
3	Ja	36648	412.0312
3	Nein	47326	465.1457
4 sehr	Ja	29909	384.0499
4 sehr	Nein	47129	468.4749

Berichtete Auslöser/Verstärker psychischer Probleme und deren Auswirkung

Werden die Lernenden dazu befragt, durch welche Faktoren die psychischen Belastungen ausgelöst oder verstärkt wurden, geben über die Hälfte an, dass dies mit Belastungen im Lehrbetrieb und in der Berufsfachschule zusammenhängt (Abbildung 91). Daneben spielen aber auch Belastungen im privaten Bereich (Familie: 49% und Freund*in resp. Freundeskreis: 31.1% resp. 30.8%) eine Rolle.

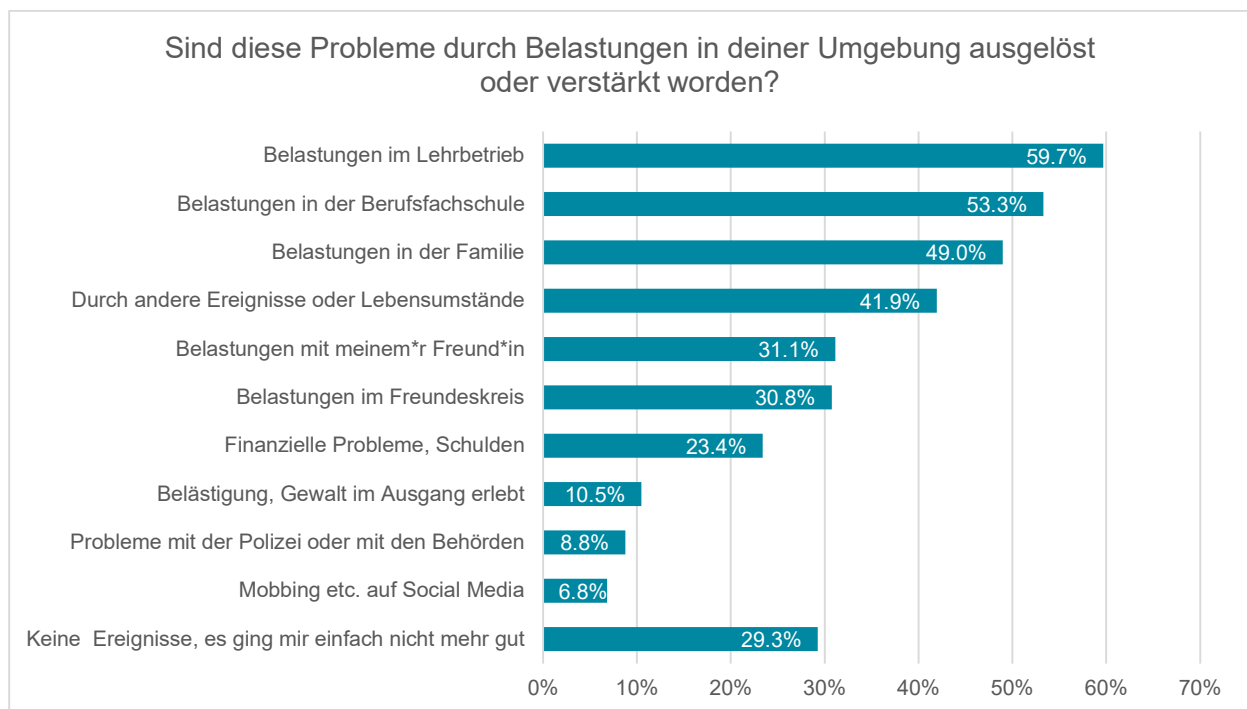


Abbildung 91: Auslöser/Verstärker psychischer Probleme.

Rund ein Drittel der Lernenden kann keinen wirklichen Auslöser für ihre Belastung benennen.

Befragt zu den Einschränkungen in der Lehre und Freizeit beschreiben rund drei Viertel, dass es zu Einschränkungen in der Lehre und/oder Freizeit gekommen ist (Abbildung 92). Für die Mehrheit kommt es in beiden Lebensbereichen zu Einschränkungen. Rund 20% geben allerdings an, dass es nur in der Freizeit zu Einschränkungen gekommen ist, während davon rund 16% von Einschränkungen in der Lehre berichten. Rund ein Viertel nennt keine Einschränkungen trotz vorhandener Belastungen.

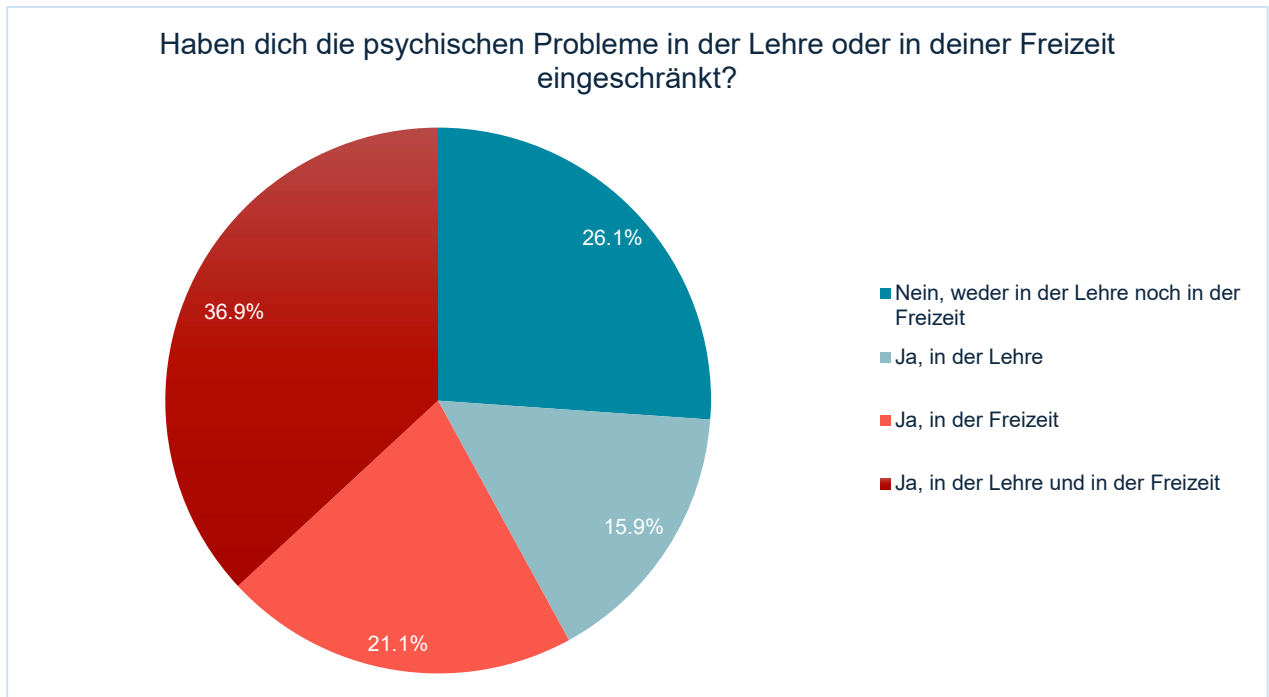


Abbildung 92: Einschränkungen psych. Probleme in Freizeit oder Lehre

Krankheitsabsenzen

Auf die Frage nach ihren Absenzen geben 37% der Lernenden an, bisher noch keine Absenzen gehabt zu haben, bei rund einem Fünftel belaufen sich die Absenzen auf weniger als eine Woche. Rund ein Drittel gibt an, dass ihre Absenzen zusammengezählt über mehrere Wochen gedauert haben (Abbildung 93).

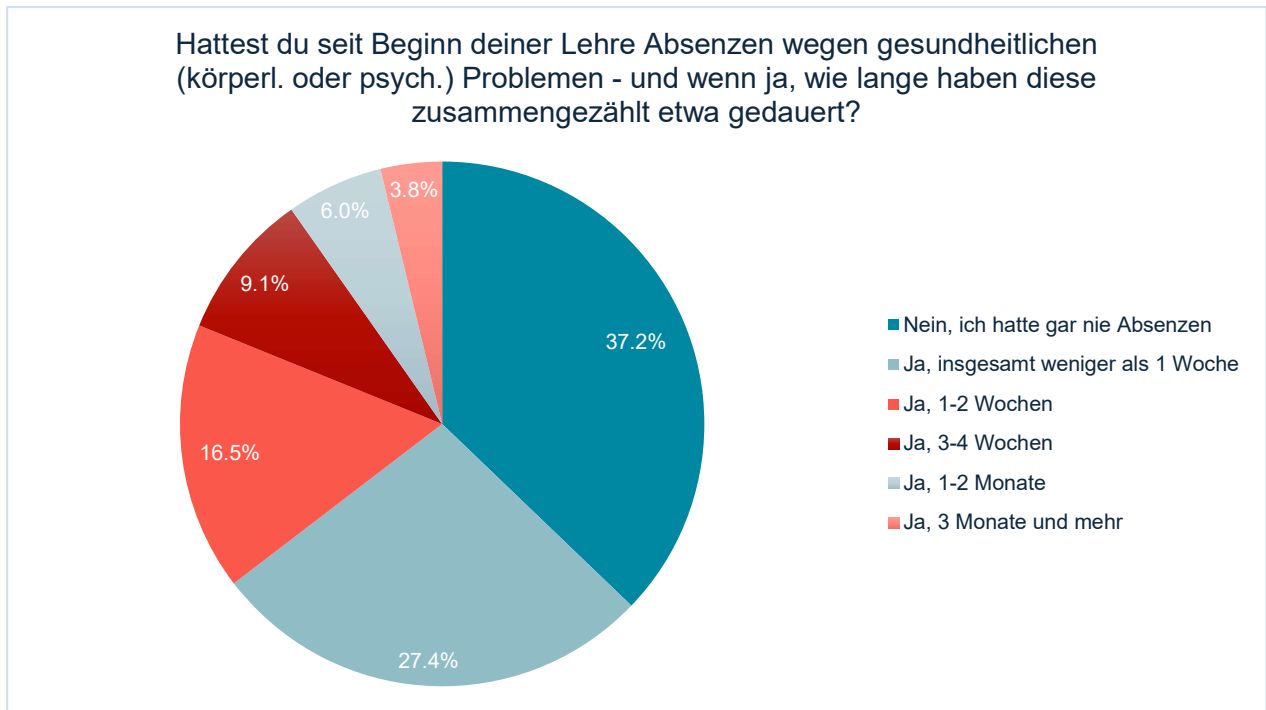


Abbildung 93: Absenzen wegen gesundheitlichen Problemen

Mit zunehmender Lehrdauer nimmt erwartungsgemäss der Anteil der Lernenden ohne Krankheitsabsenzen respektive mit gesamthaft weniger als einer Woche Absenzen deutlich ab und die Anteile von Lernenden mit Krankheitsabsenzen von einer bis zwei Wochen, drei bis vier Wochen, einem bis zwei Monaten und drei und mehr Monaten deutlich zu (Abbildung 94). Während zusammengekommen 7% der Lernenden im ersten Lehrjahr drei bis vier Wochen Krankheitsabsenzen und mehr aufweisen, ist dies im zweiten Lehrjahr bei 22% und im dritten respektive vierten Lehrjahr bei 30% respektive 35% der Lernenden der Fall.



Abbildung 94: Absenzen nach Lehrjahr

Eine eingehendere Betrachtung der Gruppe der Lernenden ohne Absenzen zeigt, dass sich diese in ihren biografischen Variablen unterscheiden. So zeigt sich, dass Lernende, welche bereits eine Lehre abgebrochen haben, seltener berichten, bis anhin keine Absenzen aufzuweisen zu haben im Gegensatz zu Lernenden, welche noch keine Lehre abgebrochen haben (26.9% vs. 38.2%). Auch bei Lernenden, welche bereits vor der Lehre mit psychischen Problemen konfrontiert waren, wird seltener von keinen Absenzen berichtet im Vergleich zu Lernenden ohne psychische Probleme vor Lehrbeginn (31.4% vs. 41.4%). Auch weisen familiär belastete Lernende seltener keine Absenzen auf als unbelastete Lernende (28.9% vs. 37.9%).

Die folgende Abbildung verdeutlicht, dass das Vorhandensein von einmaligen oder mehrmaligen psychischen Problemen in der Lehre eng mit der Dauer von allfälligen Krankheitsabsenzen zusammenhängt (Abbildung 95): Bei Lernenden, die in der Lehre keine psychischen Probleme hatten, fielen 13% während drei bis vier Wochen und länger (ein bis zwei Monate und drei Monate und mehr) aus – wegen körperlicher Gesundheitsprobleme. Bei Lernenden mit einmaligen psychischen Problemen beträgt dieser Anteil von längeren Krankheitsabsenzen 18% und bei Lernenden mit mehrmaligen psychischen Problemen gar 27%.

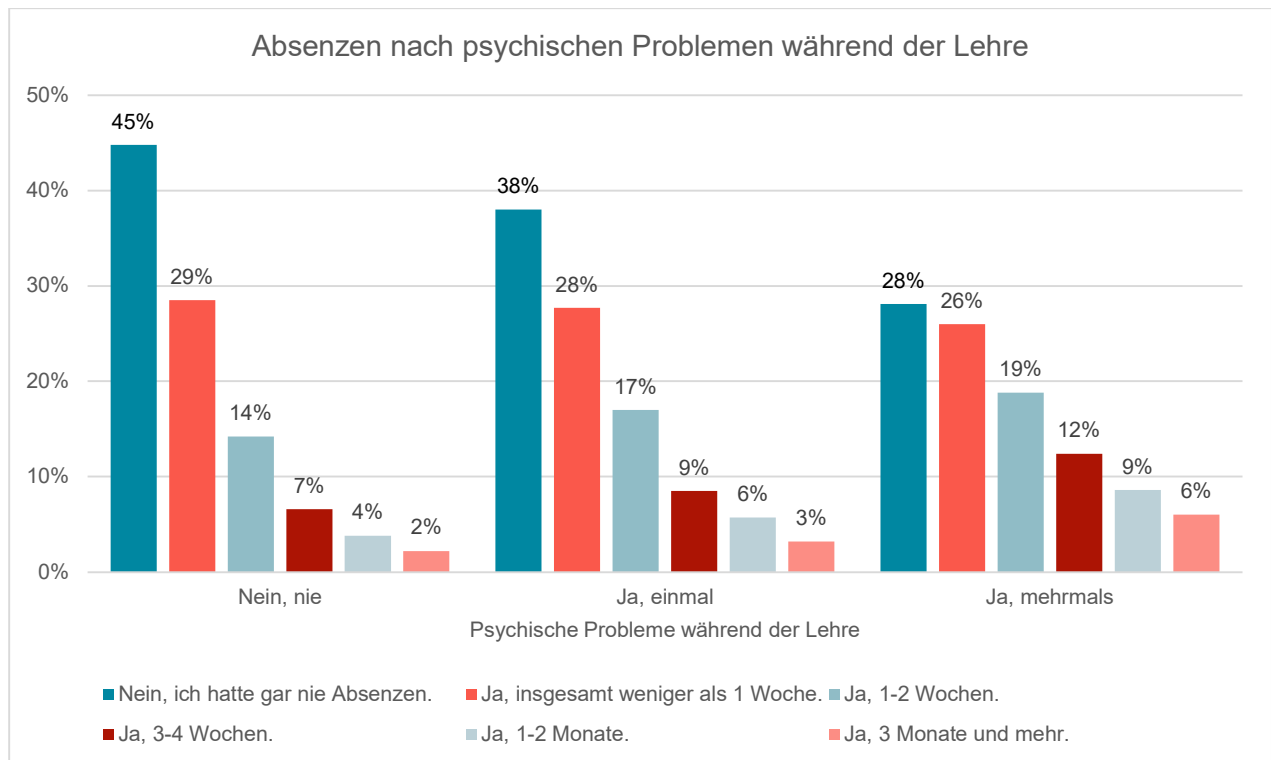


Abbildung 95: Absenzen nach psychischen Problemen während der Lehre

Der Zusammenhang zwischen Krankheitsabsenzen und Schweregrad der psychischen Probleme während der Lehre ist sehr deutlich. Berücksichtigt sind hier nur diejenigen Lernenden, die während der Lehre psychische Probleme haben/hatten (Abbildung 96): Mit zunehmendem Schweregrad der psychischen Problematik nehmen die Anteile von Lernenden mit gar keinen oder nur vergleichsweise kurzen Absenzen ab, und gleichzeitig steigt der Anteil der längeren Krankheitsabsenzen während der Lehre deutlich an. Beim geringsten Schweregrad 1 hatten lediglich 5% der Lernenden längere Absenzen (drei bis vier Wochen bis hin zu drei Monaten und mehr). Dieser Anteil steigt kontinuierlich an auf 15% (Schweregrad 2), 25% (Schweregrad 3) und 51% (Schweregrad 4). Zur Erinnerung: die Schweregrade sind in Quartile unterteilt, das heisst, in jedem Schweregrad befinden sich 25% der Lernenden mit psychischen Problemen.

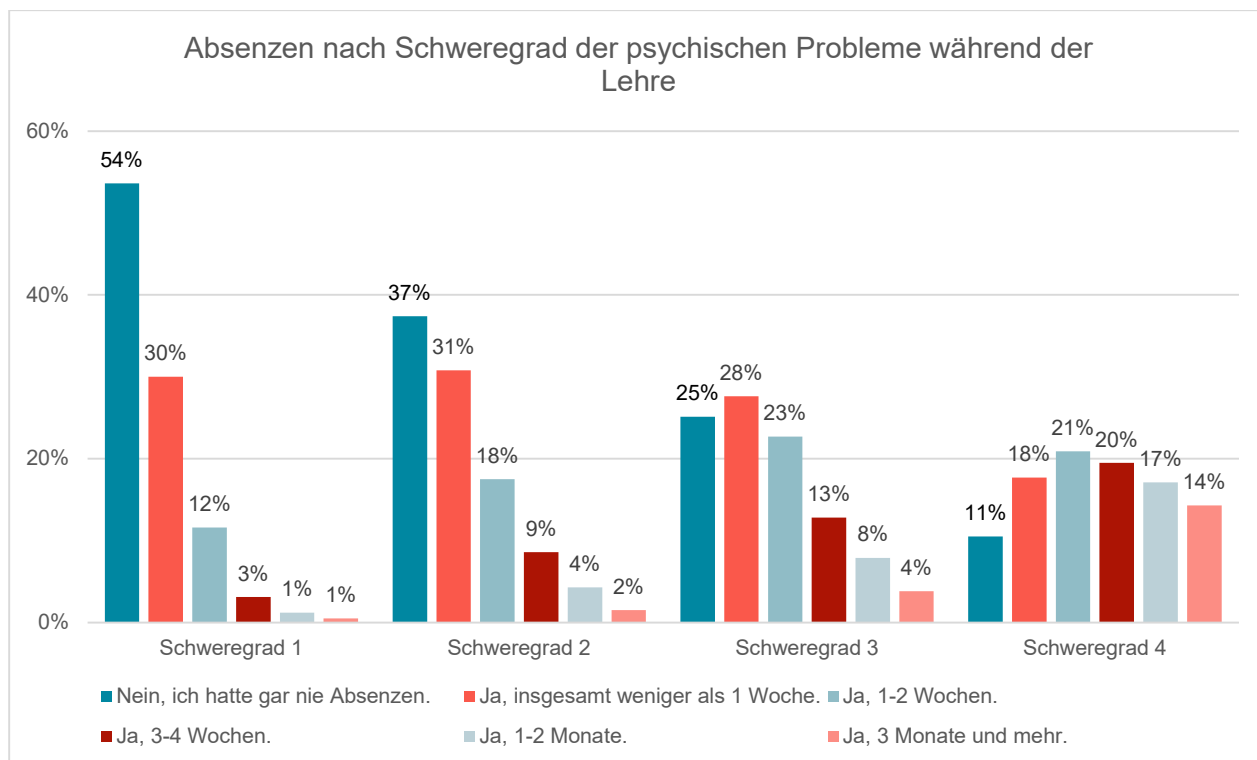


Abbildung 96: Absenzen nach Schweregrad der psychischen Probleme

Gespräche mit Berufsschule/Lehrbetrieb wegen psychischer Problematik

Bei mehr als drei Viertel der Lernenden gab es kein Gespräch mit dem Lehrbetrieb oder der Berufsschule aufgrund von psychischen Problemen (Abbildung 97). Dies zeigt sich vor allem in der Westschweiz (81.5%) und im Tessin (86.9%). In der Deutschschweiz ist dies mit rund 76% seltener der Fall. Etwa 14% der Lernenden hatten ein Gespräch im Lehrbetrieb und am wenigsten häufig gaben Lernende an, ein Gespräch mit der Berufsfachschule gehabt zu haben.

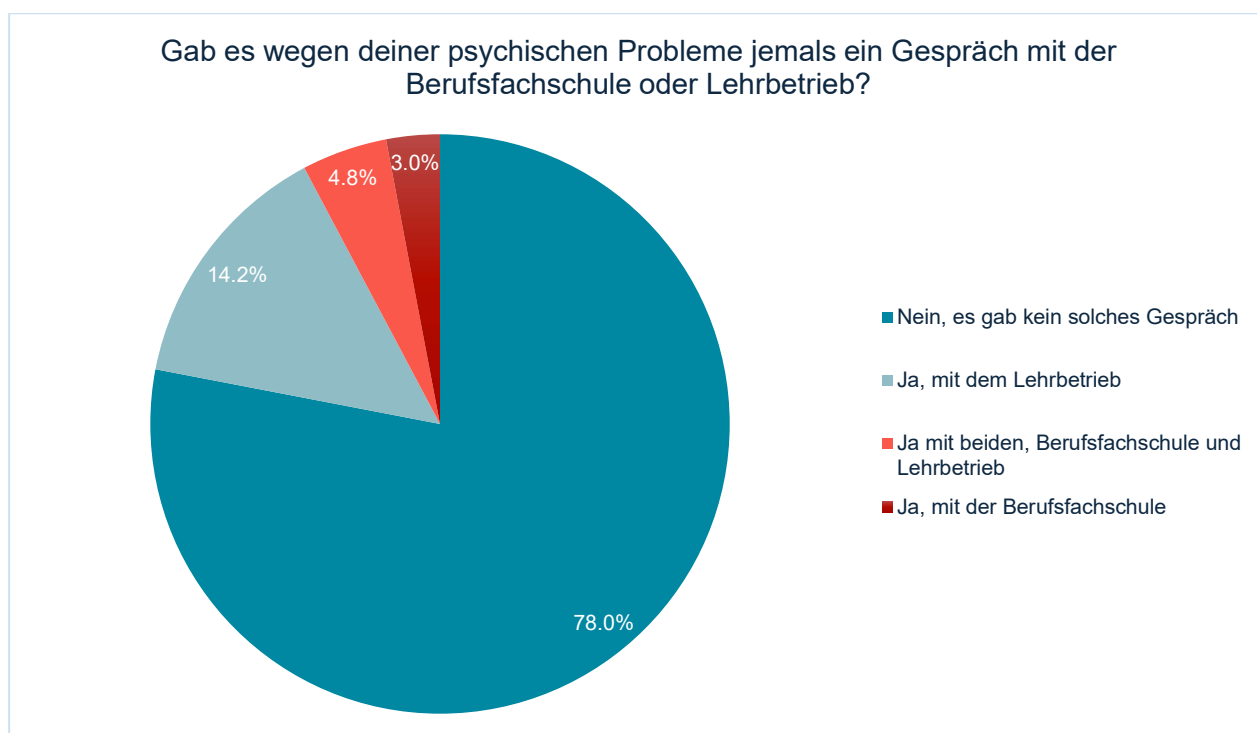


Abbildung 97: Gespräche Lehrbetrieb oder Berufsfachschule wegen psych. Problemen

Im folgenden Kapitel wird darauf eingegangen, weshalb aus Sicht der Lernenden kein solches Gespräch stattgefunden hat.

3.4. Bewältigung der psychischen Herausforderungen

Im vorangegangenen Kapitel wurden die psychischen Belastungen der Lernenden präsentiert. Im folgenden Kapitel werden die Resultate gezeigt, wie Lernende mit den Belastungen umgegangen sind und wo sie nach Unterstützung gesucht haben. Zusätzlich wird beleuchtet, aus welchen Gründen belastete Lernende nicht nach Unterstützung suchen und welche Bedingungen sie an ein potenzielles Unterstützungsangebot richten würden.

Das Wichtigste in Kürze

- Bei psychischen Problemen werden in erster Linie die Freunde und Familie als hilfreich erlebt. Rund ein Drittel gibt zudem an, dass sie durch die Berufsbildner*innen Hilfe erhalten haben. Auch Lernende, die noch keine psychischen Probleme hatten, würden zuerst im privaten Umfeld darüber reden, bevor sie sich an Berufsbildner*innen/Klassenlehrpersonen wenden.
- Eine grosse Mehrheit (rund 70%) redet aber nicht mit den Lehrverantwortlichen über ihre psychischen Probleme. Hierbei geben die Lernenden an, dass sie es alleine schaffen wollten, aber auch, dass sie niemanden belasten wollten. Dennoch zeigt sich auch eine Unsicherheit, dass sie nicht wissen, wie man über solche Themen spricht und ob es wirklich schon schlimm genug ist, um darüber zu sprechen. Diese Unsicherheiten sind bei weiblichen Lernenden noch stärker ausgeprägt.
- Selbstwirksamkeit: Lernende, welche sich als selbstwirksam erleben, berichten stärker davon, dass sie es alleine schaffen wollten und darum nicht mit Verantwortlichen über ihre Probleme redeten. Lernende mit einer tieferen Selbstwirksamkeit zeigen eher Unsicherheiten und geben häufiger an, sich geschämt zu haben, weshalb sie nicht mit den Verantwortlichen in Kontakt getreten sind.
- Eine Mehrheit der Lernenden äussert, dass sie keine Behandlung in Anspruch genommen haben. Rund 20% der Betroffenen berichten von einer psychiatrischen/psychologischen Behandlung. Am seltensten werden Anlaufstellen an der Berufsfachschule oder im Lehrbetrieb kontaktiert.
- Um ein Beratungsangebot in Anspruch zu nehmen, ist es für Lernende vor allem wichtig, dass es sich um ein kostenloses Angebot handelt, bei dem die Anonymität gewährleistet ist. Zudem geben rund 40% der Lernenden an, dass das Angebot unabhängig vom Lehrbetrieb und der Schule sein soll. Bezüglich der Form (schriftlich, online, vor Ort) ergeben sich keine klaren Präferenzen.

Austausch mit Familie und Freunden

Die rund 60% Lernenden (siehe [Kapitel 3.3](#)), welche angaben, dass sie während der Lehre mindestens schon einmal psychische Probleme hatten, wurden danach gefragt, wer ihnen dabei geholfen hat (Abbildung 98). Dabei wird ersichtlich, dass in erster Linie im privaten Bereich Hilfe bei psychischen Herausforderungen erfahren wurde (Freunde 55%; Eltern/Geschwister 45%). Rund ein Drittel hat zudem Hilfe durch die Berufsbildner*innen bekommen.

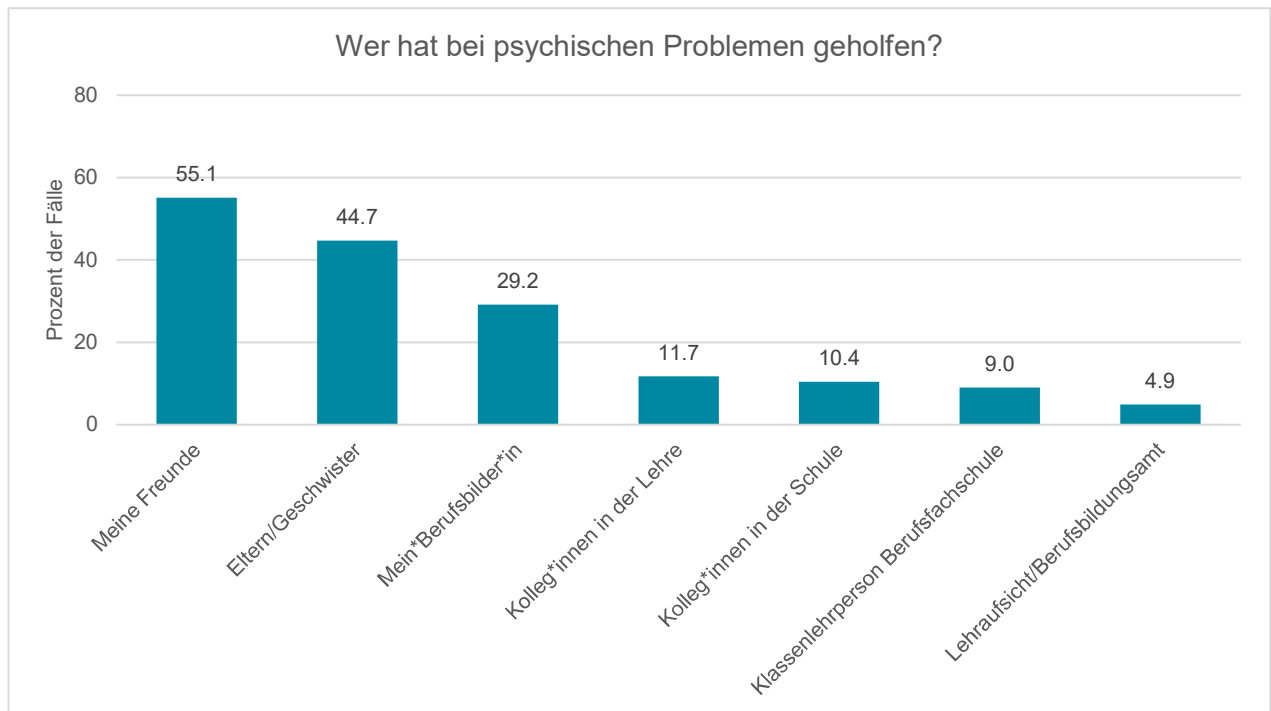


Abbildung 98: Wer hat bei psychischen Problemen geholfen?

Die Lernenden, welche von keinen psychischen Problemen berichteten, wurden gefragt, ob und an wen sie sich bei solchen Problemen wenden würden. Hierbei zeigt sich, dass diese Lernenden vor allem mit Personen aus dem privaten Umfeld den Kontakt suchen würden, die Mehrheit (56.1%) würden mit den Eltern reden (Abbildung 99). Insgesamt zeigt sich bei beiden Resultaten, dass in erster Linie im privaten Umfeld nach Hilfe gesucht wird und die Hilfe durch die Berufsbildner*innen erst an 3. bzw. 4. Stelle erfolgt.

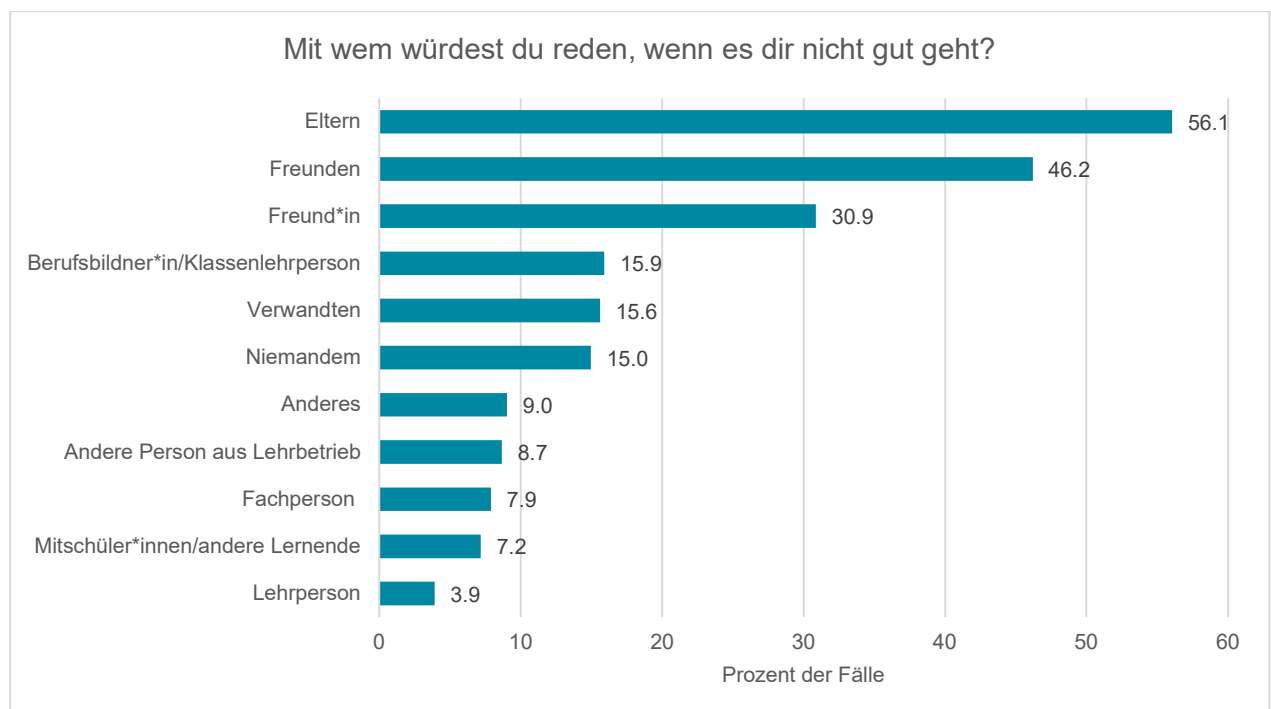


Abbildung 99: Potenzielle Anlaufpersonen bei psychischen Problemen.

Austausch mit Berufsbildenden und Lehrpersonen

Die Lernenden, welche angeben, dass sie mindestens schon einmal in der Lehre psychische Probleme hatten, wurden dazu befragt, wie sie in der Lehre damit umgegangen sind und mit wem sie darüber gesprochen haben. Hierbei wird deutlich, dass über zwei Drittel mit keinem der Verantwortlichen über ihre Probleme gesprochen haben (*Abbildung 100*). Dies zeigt sich über alle drei Sprachregionen hinweg (DE: 69%, FR: 67%, IT: 70%). Weiter sprechen die Lernenden mit einem niedrigen Wert bzgl. der Selbstwirksamkeit seltener mit den Verantwortlichen (66%) als Lernende mit einem hohen Wert betreffend Selbstwirksamkeit (72.1%).

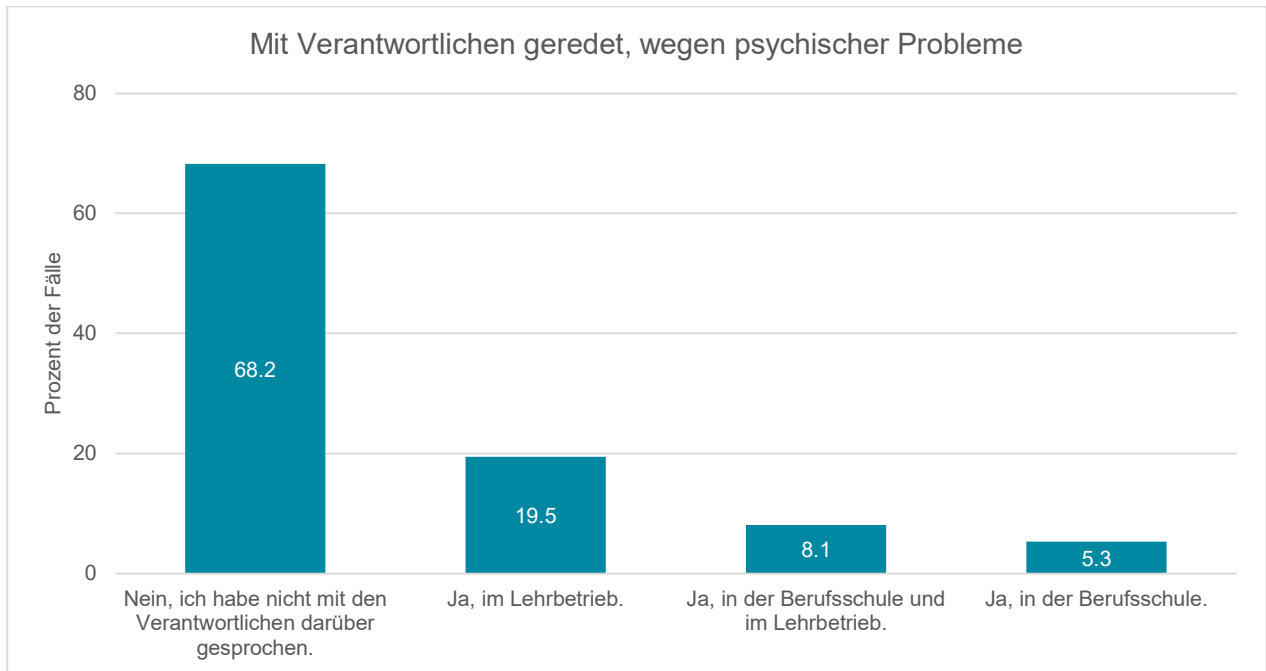


Abbildung 100: Mit welchen Verantwortlichen wurde über psychische Probleme gesprochen

Wenn die Lernenden aber mit Ansprechpersonen aus der Ausbildung darüber sprechen, findet dies vor allem mit Personen im Lehrbetrieb statt (19.5%). Die Lernenden, welche mit keinen Verantwortlichen gesprochen haben, wurden im Anschluss nach den Gründen befragt. Hierbei zeigt sich, dass es für Lernende oft darum ging, dass sie es allein schaffen wollten. Zudem wird sichtbar, dass Unsicherheiten vorhanden sind, wie man über das Thema spricht oder ihre Probleme überhaupt schlimm genug sind. Für beide Variablen ergeben sich Unterschiede im Geschlecht. Vor allem weibliche Lernende zeigen sich häufiger unsicher als männliche Lernende hinsichtlich der Frage, ob die Probleme schon schlimm genug sind (31% vs. 21%). Zudem ist bei weiblichen Lernenden eher eine Tendenz erkennbar, dass sie niemanden mit ihren Problemen belasten wollen oder sich für diese schämen (*Abbildung 101*).

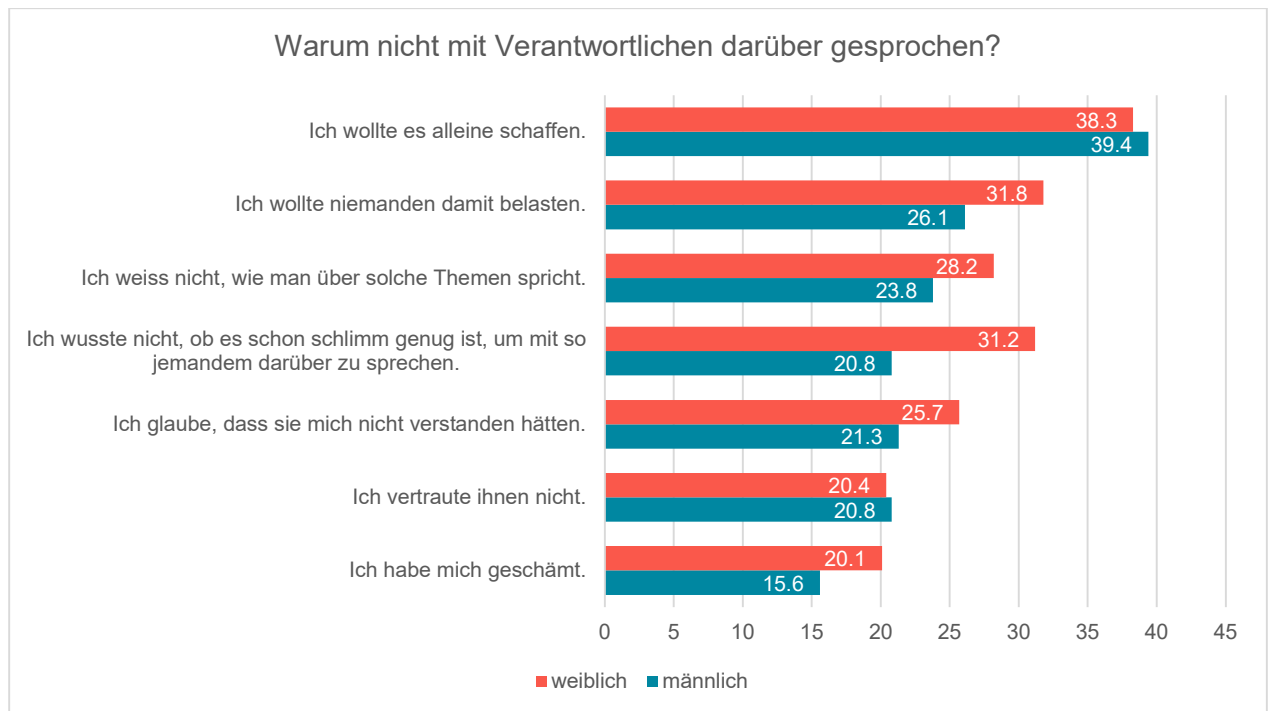


Abbildung 101: Gründe warum nicht mit Verantwortlichen gesprochen wurde.

Rund ein Fünftel zweifelt, dass die Verantwortlichen sie verstanden hätten oder vertrauen ihnen nicht. Werden die Sprachregionen miteinander verglichen, werden insbesondere Unterschiede zwischen der Westschweiz und Deutschschweiz/Tessin ersichtlich. Während in der Deutschschweiz und im Tessin fast die Hälfte angeben, dass sie es allein schaffen wollten (DE: 46%, IT: 50%) ist dies in der Westschweiz nur für rund 12% der Fall. Auch bezüglich des Vertrauens ergeben sich Unterschiede. Hierbei geben in der Westschweiz mehr als doppelt so viele Lernende an, dass sie den Verantwortlichen im Betrieb nicht vertrauen (FR: 38% vs. DE: 16%, IT: 12%). In Bezug auf Unterschiede je nach Lehrbetriebsgrösse ergeben sich keine nennenswerten Unterschiede.

Eine Analyse der Gründe in Bezug auf den Zusammenhang mit dem Selbstwert der Lernenden offenbart deutliche Unterschiede. Lernende mit einem vergleichsweise niedrigen Selbstwert zeigen in den meisten Variablen höhere Ausprägungen, weshalb sie nicht mit verantwortlichen Personen darüber gesprochen haben (Abbildung 102). Lernende mit einem hohen Wert in der Selbstwirksamkeit hingegen äussern im Vergleich zu Lernenden mit einem mittleren oder niedrigen Wert am häufigsten, dass sie es allein schaffen wollten (44.3%) oder sie den Verantwortlichen nicht vertraut haben (25.2%).

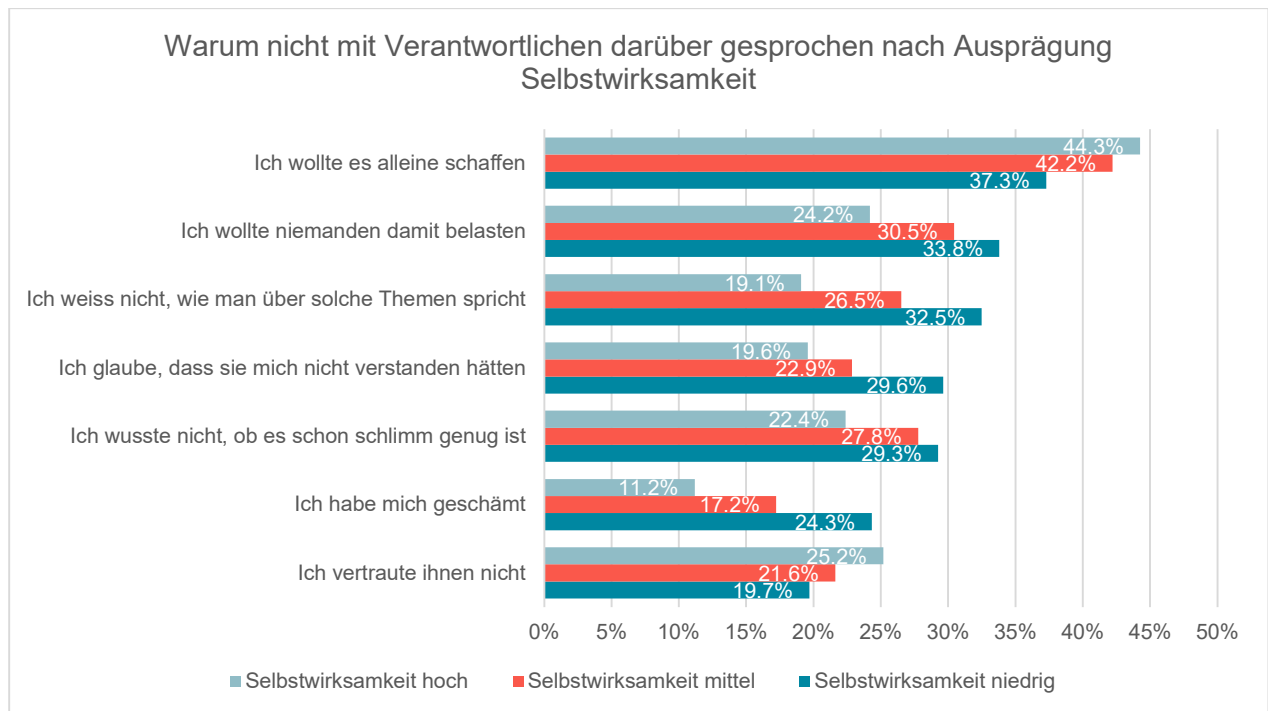


Abbildung 102: Gründe warum nicht mit Verantwortlichen gesprochen nach Ausprägung Selbstwirksamkeit

Einzig bei den Gründen «Ich wollte es alleine schaffen» und «Ich vertraute ihnen nicht» zeigen Lernende mit einem höheren Selbstwert eine stärkere Ausprägung.

Inanspruchnahme von spezialisierten Unterstützungsangeboten

Von den Lernenden, welche über psychische Probleme berichten, gibt eine Mehrheit an (ca. 65%), dass sie keine Behandlung oder Beratung in Anspruch genommen haben. Das heisst umgekehrt, dass rund ein Drittel der Lernenden wegen psychischer Probleme in einer ärztlichen Behandlung, Abklärung oder spezialisierten Beratung waren. Am häufigsten erfolgte dies im Rahmen einer psychiatrischen oder psychotherapeutischen Behandlung (19%) sowie bei Hausärztinnen und Hausärzten (11%). Nicht selten wurden auch stationäre (Kliniken) sowie teilstationäre (Tageskliniken) Behandlungen in Anspruch genommen sowie psychiatrische Abklärungen durchgeführt (jeweils rund 6%). Anlaufstellen in der Berufsfachschule (2%) oder im Lehrbetrieb (1.5%) wurden kaum in Anspruch genommen (Abbildung 103).

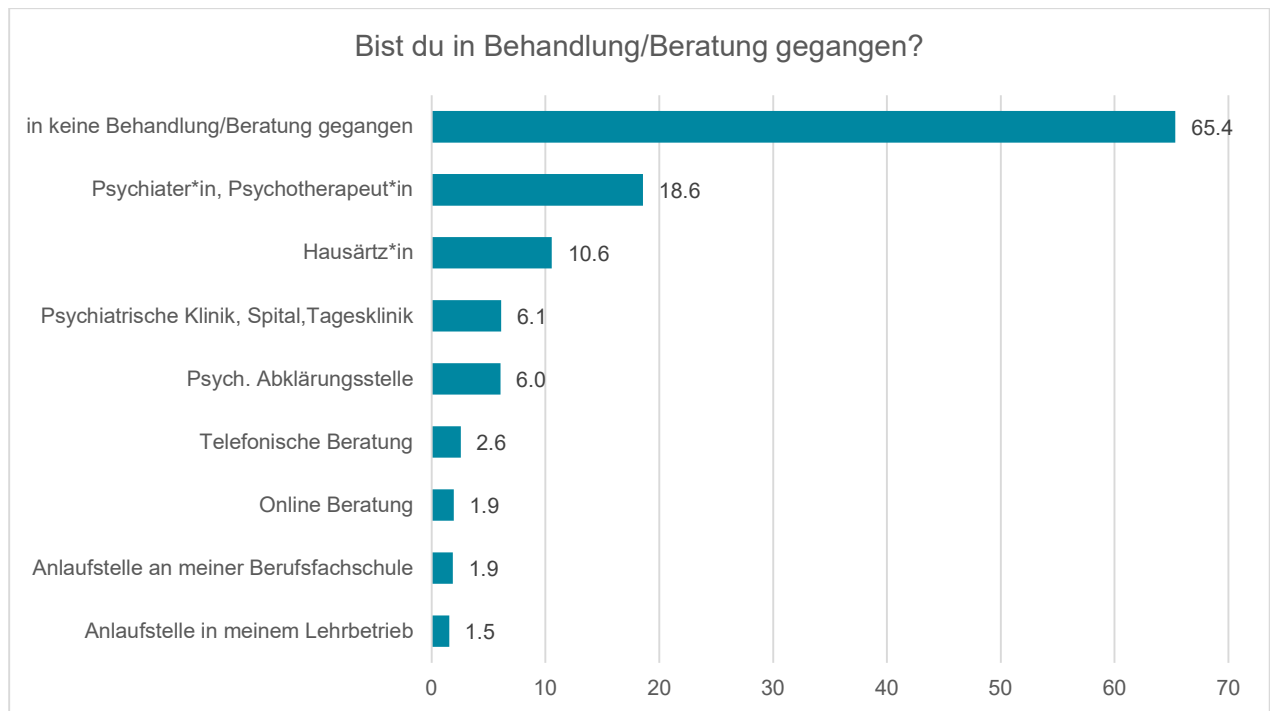


Abbildung 103: Inanspruchnahme von Behandlung/Beratung.

Vergleicht man den Grad der Inanspruchnahme mit dem Schweregrad der psychischen Problematik, ergibt sich ein konsistentes Bild (Abbildung 104):

Je höher die Schwere der psychischen Problematik, desto geringer der Anteil der Lernenden, die keine Beratung/Behandlung in Anspruch nehmen (Schweregrad 1: 91% ohne Behandlung/Beratung, bis hin zu Schweregrad 4: 38% ohne Behandlung/Beratung). Mit zunehmendem Schweregrad der Problematik steigt umgekehrt die Anzahl der *mehrfachen* Behandlungen/Beratungen stark an: Befinden sich bei leichtem Schweregrad 1 lediglich 1% der Lernenden in mehrfacher Behandlung/Beratung (zwei und mehr Behandlungen), so steigert sich dies auf 4% (Schweregrad 2), 11% (Schweregrad 3) bis auf 35% (Schweregrad 4).

Insgesamt haben demnach rund 48% der Lernenden mit psychischen Problemen vom Schweregrad 3 (29%) und 4 (58%) eine Behandlung oder Beratung in Anspruch genommen. Dies deckt sich mit der Befragung der Berufsbildenden (Schmocker et al., 2022), in der die Berufsbildenden angegeben haben, dass sich rund 45-50% der Lernenden mit einer psychischen Problematik in Behandlung befanden während der Lehre. Wie häufig demnach Lernende mit psychischen Problemen in der Lehre eine ärztlich-psychologische Behandlung, Beratung oder Abklärung respektive ein anderes Beratungsangebot aufsuchen, hängt eng mit dem Schweregrad respektive den Auswirkungen der Problematik zusammen.

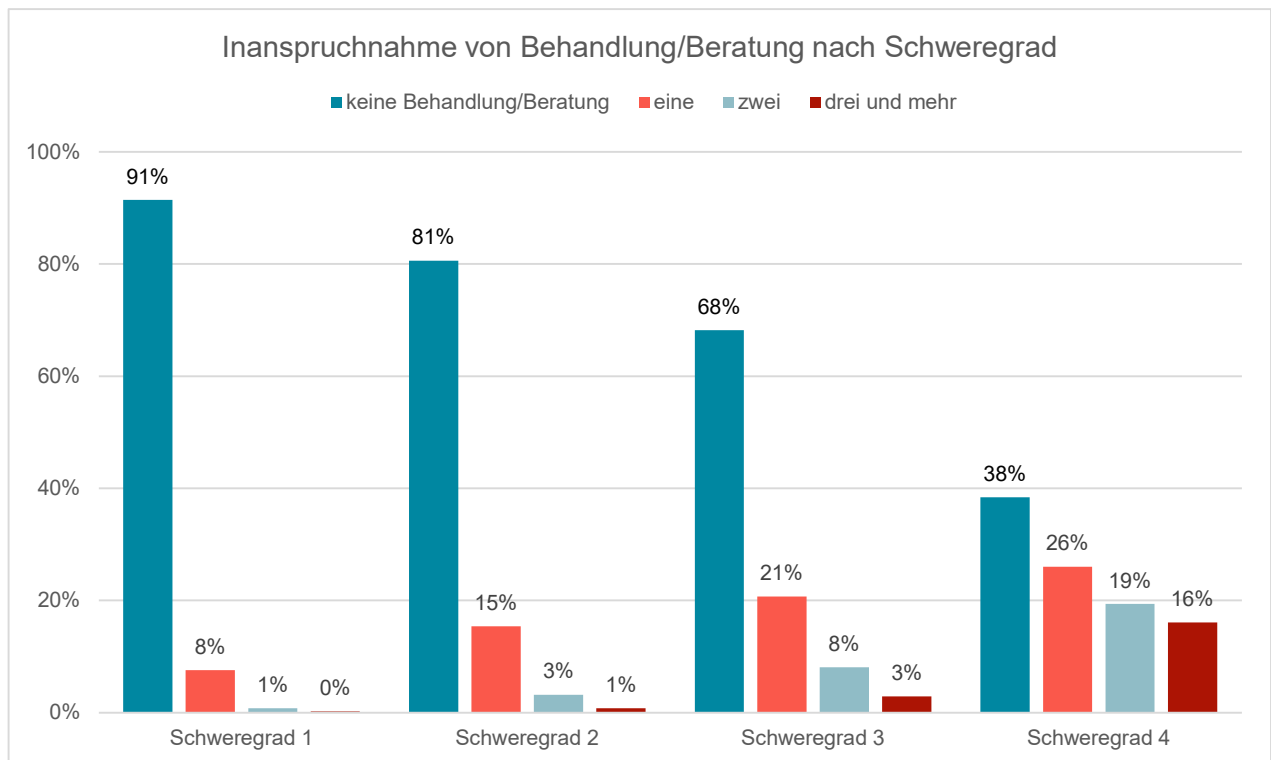


Abbildung 104: Inanspruchnahme von Behandlung/Beratung nach Schweregrad.

Wird die Inanspruchnahme von Beratungs- und Behandlungsangeboten differenziert nach Berufsfelder angeschaut, zeigt sich, dass in gestalterischen und gastronomischen Berufen mehr Beratungen und Behandlungen in Anspruch genommen werden als beispielsweise in handwerklichen und technischen Berufen (Abbildung 105).

Auch bezüglich des Geschlechts ergeben sich Unterschiede. Hierbei berichten mehr weibliche als männliche Lernende, dass sie eine Beratung/Behandlung in Anspruch genommen haben (38% vs. 21%). In Bezug auf Stadt und Land ergeben sich keine grösseren Unterschiede in der Inanspruchnahme von Hilfsangeboten.

Ein Drittel der Lernenden, die in eine Beratung/Behandlung gegangen sind, sagen, dass diese ihnen für die Lehre geholfen hat (Abbildung 106).

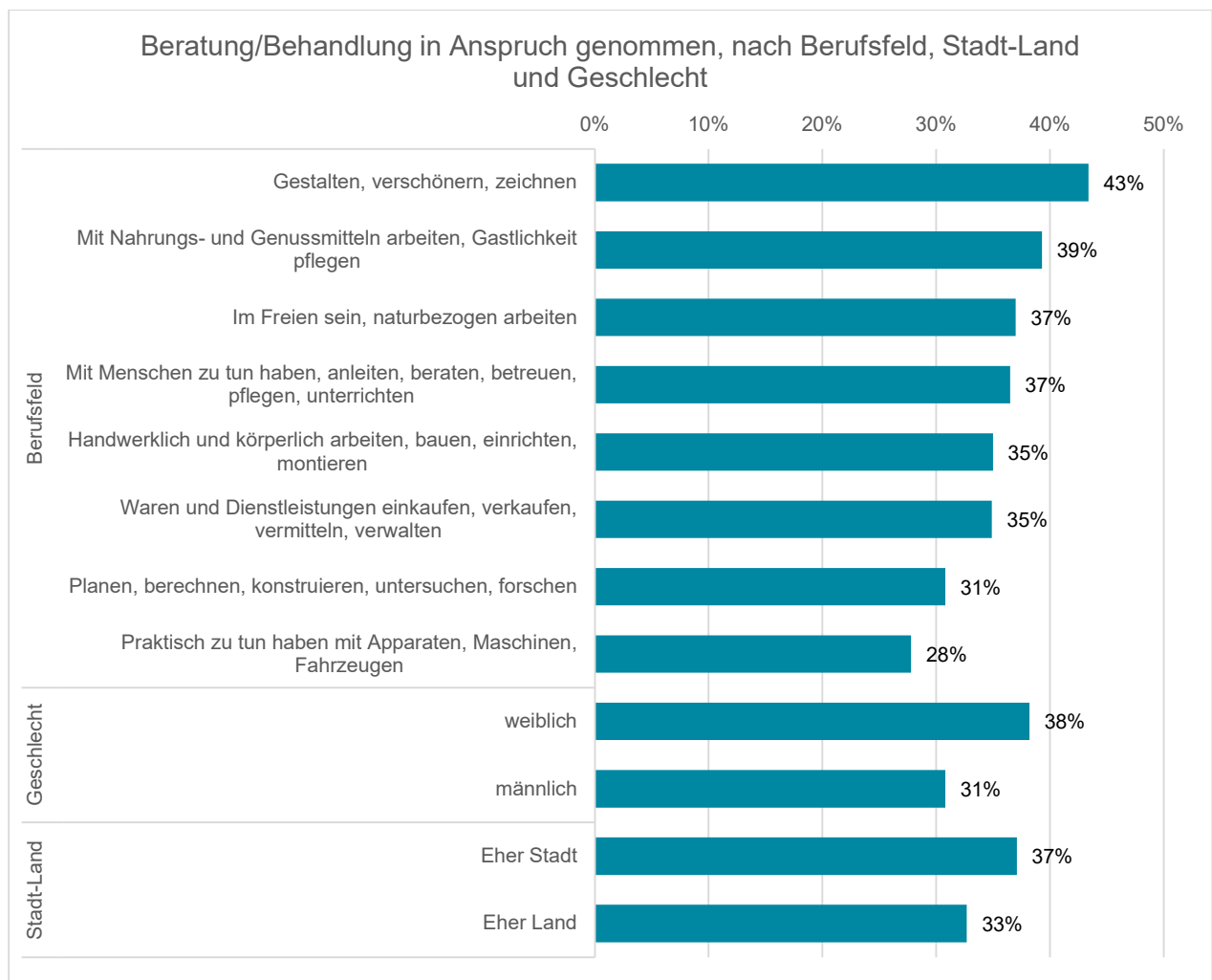


Abbildung 105: Inanspruchnahme Beratung/Behandlung nach Berufsfelder, Stadt-Land und Geschlecht

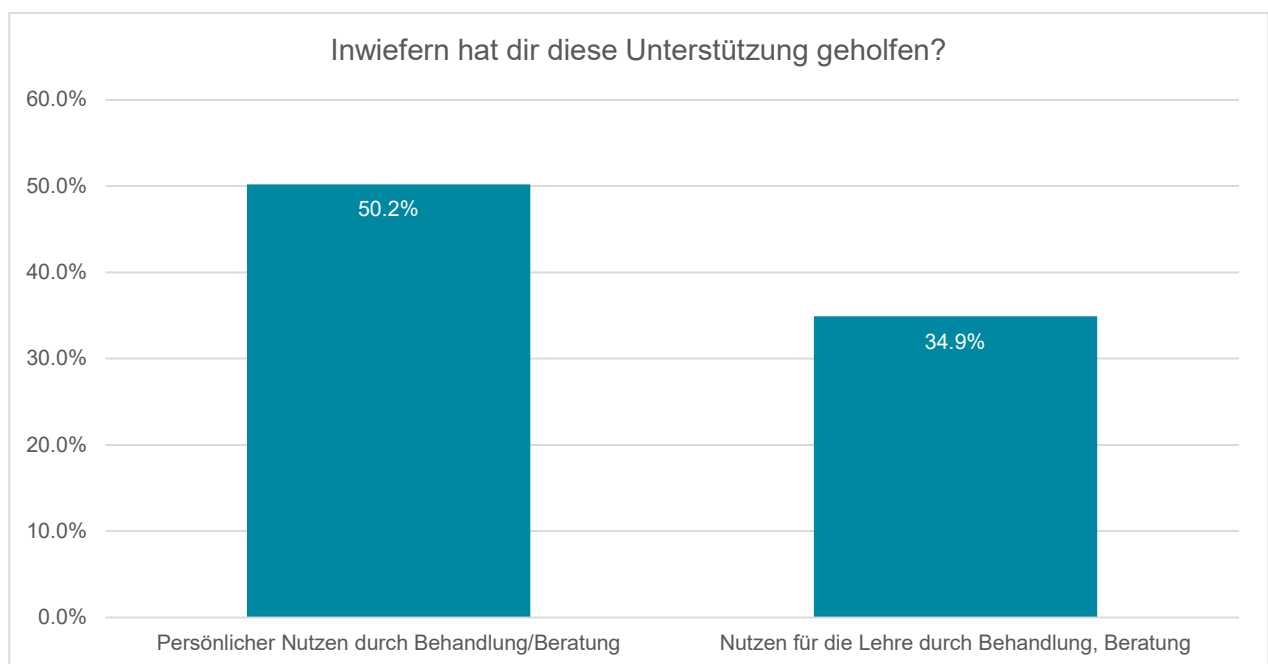


Abbildung 106: Nutzen Behandlung/Beratung

Welche Unterstützung würden Lernende in Anspruch nehmen?

Die Lernenden ohne bisherige psychische Probleme wurden zu möglichen Hilfsangeboten befragt und dazu, was es bräuchte, dass sie ein solches in Anspruch nehmen würden.

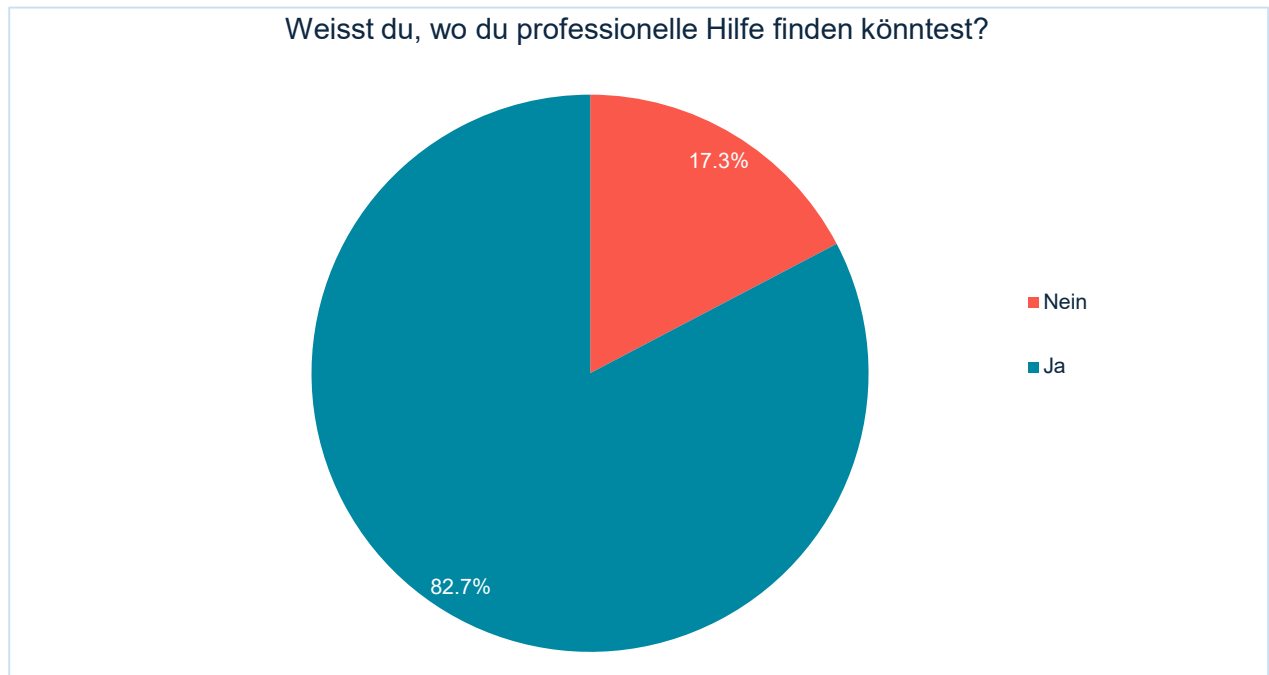


Abbildung 107: Wissen darüber, wo professionelle Hilfe gefunden wird.

Hierbei gab eine Mehrheit (83%) an, dass sie wissen würden, wo sie professionelle Hilfe finden würden (Abbildung 107). Die meisten Lernenden würden hierfür Google (50%) nutzen oder im privaten Umfeld nachfragen (44%). Nur rund 14% würden im Lehrbetrieb oder in der Schule nach Unterstützungsangeboten fragen (Abbildung 108).

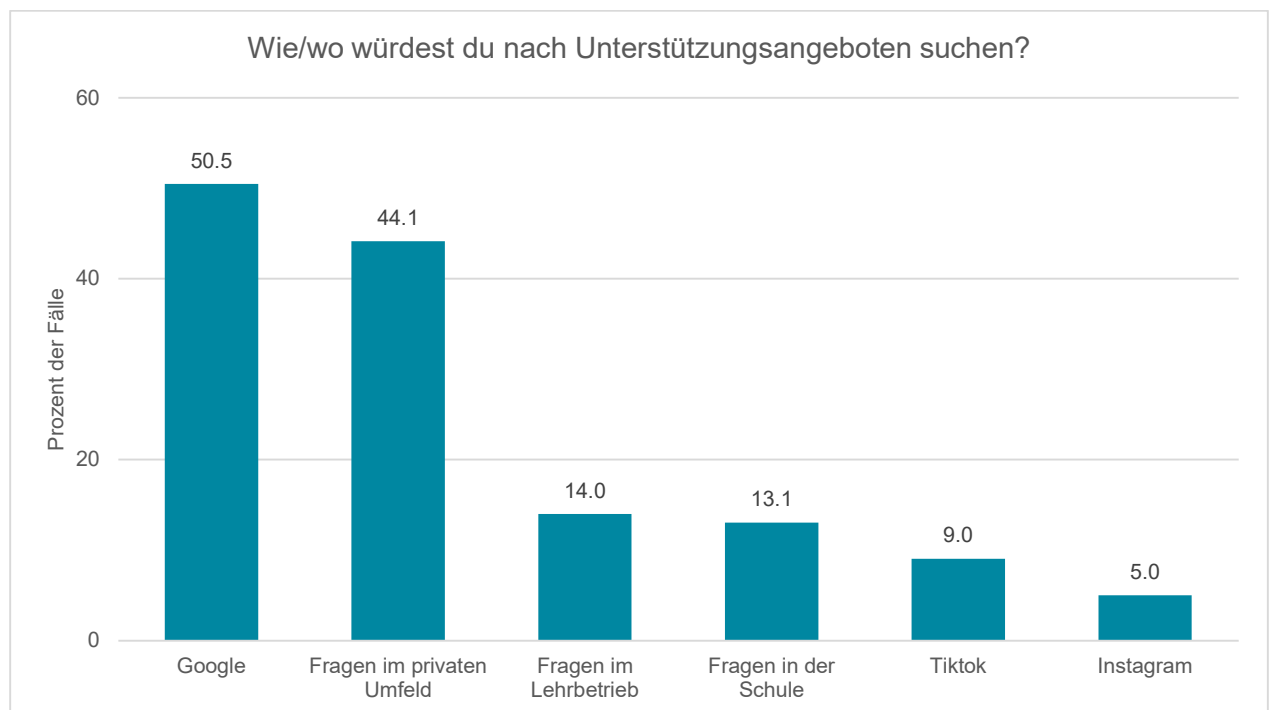


Abbildung 108: Wo wird nach Unterstützungsangeboten gesucht.

Nur ein geringer Prozentsatz der Lernenden würde auf den sozialen Medien nach Unterstützungsangeboten suchen.

Wird nach Auswahlkriterien für ein Angebot gefragt, zeigt sich, dass es für die Mehrheit der Lernenden (51%) wichtig ist, dass es sich um ein kostenloses Angebot handelt (Abbildung 109). Zusätzlich ist es für die Lernenden von Bedeutung, dass die Informationen nicht weitererzählt werden (49%) und die Anonymität gewährleistet ist (41%).

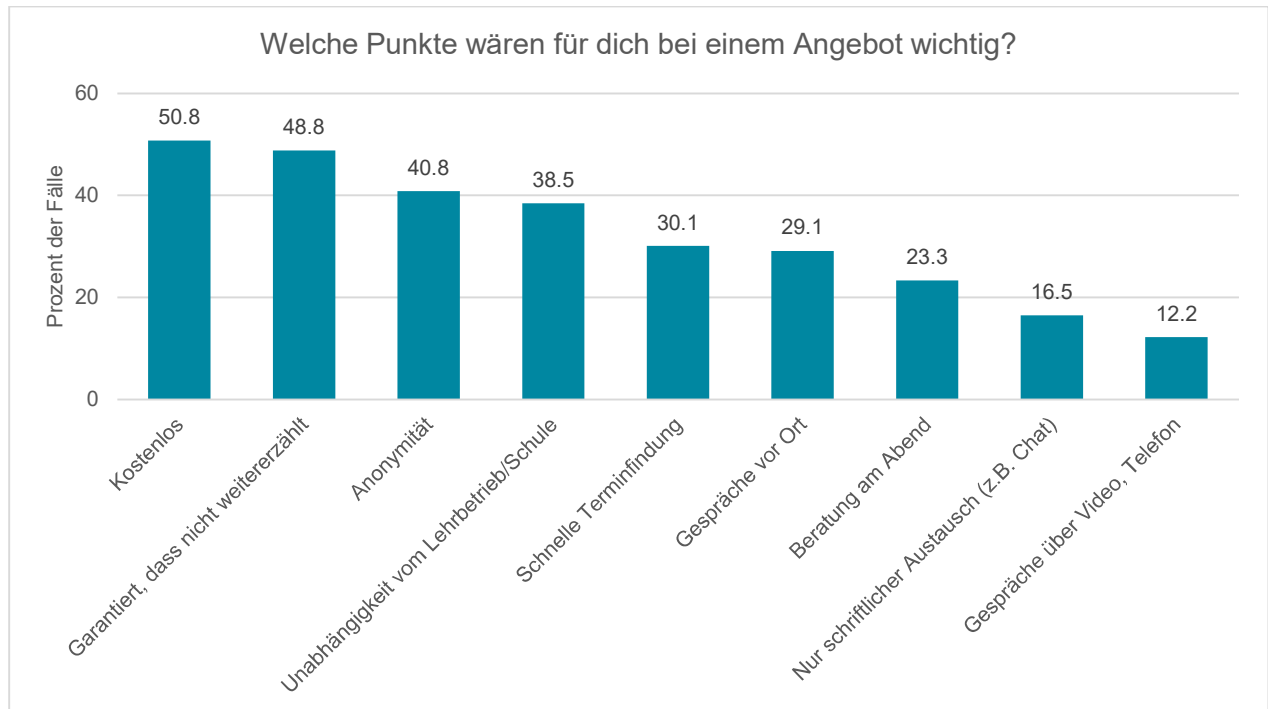


Abbildung 109: Auswahlkriterien für ein Angebot.

Weniger wichtig scheint der Durchführungsort zu sein bzw. die Möglichkeit dies digital durchführen zu können.

3.5. Typologie der Lernenden

Da es sich bei den Lernenden hinsichtlich Ausgangslage, psychische Gesundheit und erlebtem Lehrverlauf nicht um eine homogene Personengruppe handelt, wurde untersucht, ob sich statistisch Typen bilden lassen, das heisst, ob es (Unter-)Gruppen von Lernenden gibt, die sich in mehreren Merkmalen ähnlich sind. Die Identifikation unterschiedlicher Typen ist praktisch relevant, weil sich dadurch Gruppen mit unterschiedlichem Bedarf nach Förderung oder Unterstützung beschreiben liessen. Zudem kann eine Typologie, auch wenn sie naturgemäss etwas plakativ bleibt, das Verständnis, die Einordnung und die Veranschaulichung der umfangreichen Daten erleichtern.

Berechnung der Typen

Für die Berechnung der Typologie wurden ausschliesslich Merkmale verwendet, welche die Situation der Lernenden vor der Lehre beschreiben. Ziel war demnach, Typen zu finden, die alle Lernenden zu Beginn ihrer Lehre beschreiben. Eingeschlossen wurden folgende Variablen, jeweils dichotomisiert:

- Familiäre Unterstützung (weniger, mehr)
- Schon einmal eine Lehre abgebrochen (ja, nein)
- Psychische Probleme vor der Lehre (ja, nein)
- Nicht auf die Lehre gefreut (ja, nein)
- Sorgen vor der Lehre (weniger, mehr)

- Familiäre Belastungen (weniger, mehr)
- Soziale Unterstützung / Vertrauenspersonen (vorhanden, nicht vorhanden)
- Für Lehrstelle entschieden, weil keine andere Stelle gefunden (ja, nein)
- Höchster Schulabschluss (niedriger, höher)
- Geschlecht (männlich, weiblich)

Für die Berechnung der Typologie wurde das Verfahren der «Latent Class Analysis» gewählt (siehe auch [Kapitel 2.4](#)). Dieses statistische Verfahren berechnet die Wahrscheinlichkeit, mit der ein/e Lernende/r zu jedem gefundenen Typ gehört und gibt auch denjenigen Typ an, zu dem eine Person mit grösster Wahrscheinlichkeit gehört. Für die Berechnung wurden alle Personen ausgeschlossen, welche beim Geschlecht «divers» angaben, oder ihre Ausbildung in einer Vollzeitschule absolvieren, da hier die Anzahl zu klein ist. Ebenso wurden Personen ausgeschlossen, welche bei mindestens einem Drittel der verwendeten zehn Merkmale fehlende Werte aufwiesen. In der Analyse verbleiben damit N=41'255 Lernende. Es wurden diverse Typologien gerechnet und verglichen, mit 1 bis 8 Typen. Basierend auf statistischen und inhaltlichen Überlegungen wurde eine Typologie mit 6 Klassen ausgewählt.

Eine Typologie mit 6 Klassen

Als insgesamt am geeignetsten hat sich eine Typologie mit 6 Klassen erwiesen. Die Klassengrößen sind folgendermassen (ungewichtet / gewichtet):

Typ 1: n=5795 / 31'387 (15.8% der Lernenden)

Typ 2: n=4535 / 20'297 (10.2% der Lernenden)

Typ 3: n=3303 / 16'725 (8.4% der Lernenden)

Typ 4: n=9438 / 37'455 (18.9% der Lernenden)

Typ 5: n=9199 / 44'856 (22.2% der Lernenden)

Typ 6: n=8985 / 47'758 (24.1% der Lernenden)

Die folgenden Abbildungen zeigen die latente Verteilung der Merkmale in den 6 Klassen. Die Merkmale (weniger familiäre Unterstützung, schon einmal eine Lehre abgebrochen etc.) sind mehrheitlich in Richtung des negativen, belastenden Pols formuliert (mit Ausnahme von Geschlecht und Schulbildung). Die Segmente in hellblau zeigen hier den Anteil der zutreffenden Belastungen an, dunkelblau sind die Anteile, bei denen diese Belastungen nicht zutreffen. Die Typen 2 und 3 zeigen besonders viele Belastungen, die Typen 1 und 4 deutlich weniger Belastungen und die häufigen (rund 46% der Lernenden) Typen 5 und 6 fast oder überhaupt keine.

Im Folgenden werden die einzelnen Typen von Lernenden beschrieben. Die Daten der Abbildungen sind diesmal gewichtet. Zur Veranschaulichung geben wir den einzelnen Typen ein stereotypisches Gesicht. Dies soll der Verständlichkeit dienen für die später folgenden Analysen.

Typ 1: Frühere Lehre abgebrochen



Der erste Typ besteht fast immer aus männlichen Lernenden, die relativ häufig einen tieferen Sekundarschulabschluss haben und vor allem am häufigsten von allen Typen schon einmal eine Lehre begonnen und abgebrochen haben (rund 28%). In rund 56% der Fälle bestanden schon vor Lehrbeginn psychische Probleme. Hinsichtlich familiärer Belastungen respektive geringer familiärer Unterstützung ist dieser Typ im Mittelfeld (Abbildung 110).

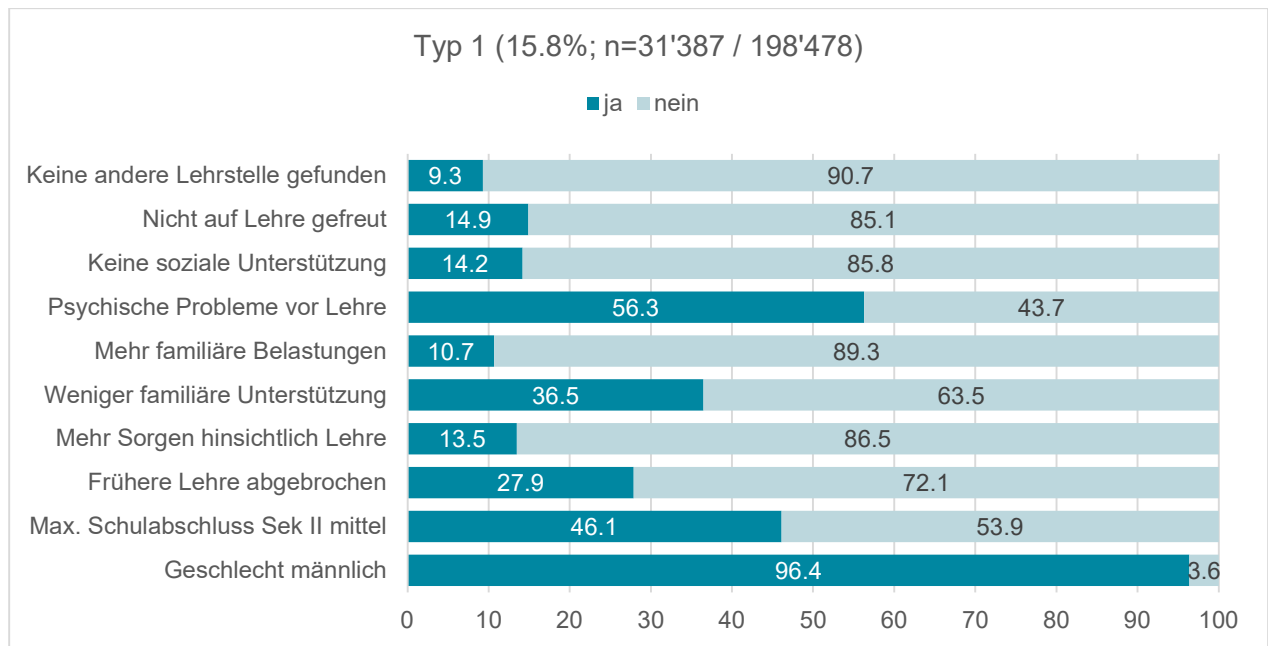


Abbildung 110: Merkmale Typ 1 (gewichtet)

Weitere Auswertungen zeigen, dass es bei diesem Typ häufig zu Repetitionen in der Sekundarschule kam wie auch zu körperlichen Auseinandersetzungen. Hinsichtlich dem aktuellen Berufsfeld wäre zum Beispiel eine Lehre in der Logistik typisch. Rund 85% dieser Lernenden haben sich auf die aktuelle Lehre gefreut, lediglich bei 11% war diese eine Notlösung, da keine andere Lehrstelle gefunden wurde.

Typ 2: Multiple Belastungen



Der zweite Typ umfasst mehr Frauen (62% statt 40% wie im CH-Durchschnitt) und zeigt das höchste Ausmass an Belastungen aller Typen: fast 40% dieser Lernenden haben die aktuelle Lehre gestartet, weil sie keine andere Lehrstelle gefunden haben und 29% haben sich auch nicht auf diese Lehre gefreut (71% hingegen schon). Sie erleben häufig keine soziale Unterstützung, haben also keine private Vertrauensperson. 90% waren schon vor der Lehre mit psychischen Problemen konfrontiert. Rund 30% berichten über höhere Belastungen in der Familie und mehr als 90% über geringere Unterstützung durch die Familie (Abbildung 111). Diese Lernenden haben sich fast immer Sorgen gemacht hinsichtlich der aktuellen Lehre – vor allem, dass man sie nicht mögen und akzeptieren würde und dass es wieder zu Konflikten komme. Sie haben zudem überdurchschnittlich oft schon einmal eine Lehre begonnen und abgebrochen (rund 14%).

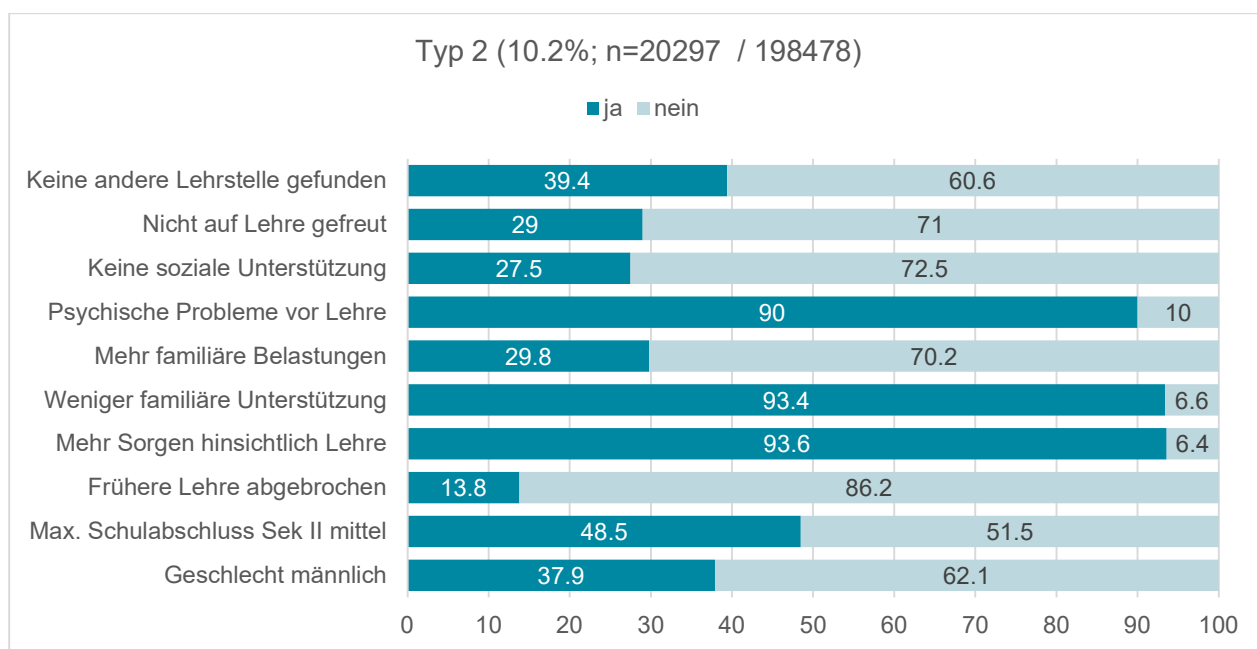


Abbildung 111: Merkmale Typ 2 (gewichtet)

Weitere Auswertungen zeigen: Typisch für die Sekundarschulzeit war ein tiefes Schulniveau mit Leistungsproblemen und Klassenrepetition sowie auch körperlichen Auseinandersetzungen und Gesprächen mit Eltern und Schulleitung. Häufig haben diese Lernenden respektive ihre Eltern einen Migrationshintergrund.

Typ 3: Keine Vorfreude auf die Lehre



Der dritte Typ fällt vor allem dadurch auf, dass seine aktuelle Lehre eine Notlösung ist (über 90%). Entsprechend haben sich diese Lernenden auch in mehr als drei Viertel der Fälle weniger auf die Lehre gefreut. Sorgen im Hinblick auf die aktuelle Lehre waren häufig (rund 78%). Auch diese Lernenden haben überdurchschnittlich häufig schon zuvor eine andere Lehre begonnen und abgebrochen (14%). Es handelt sich überwiegend um männliche Lernende mit eher tieferem Schulbildungsniveau (Abbildung 112).

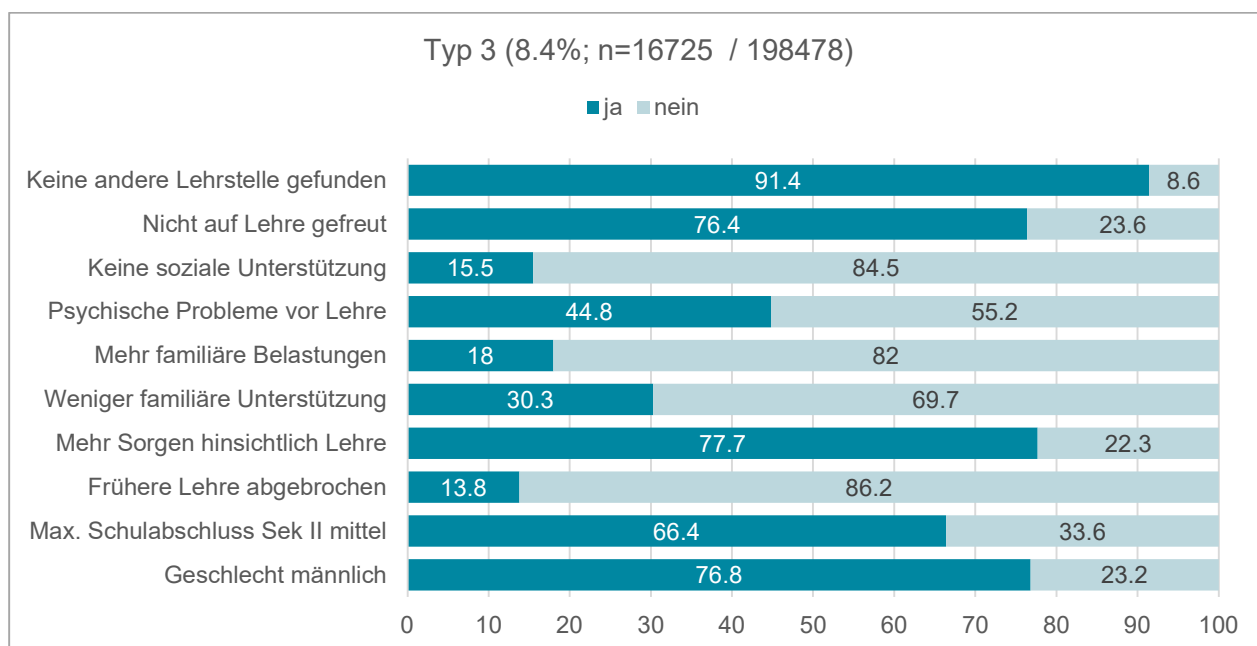


Abbildung 112: Merkmale Typ 3 (gewichtet)

Weitere Auswertungen zeigen, dass diese Lernenden die Sekundarschule oft auf dem tiefsten Niveau absolviert haben. Sie waren zwar gut in die Klasse integriert, doch es kam auch zu körperlichen Auseinandersetzungen. Psychische Probleme in der Sekundarschule waren leicht überdurchschnittlich häufig. Häufig haben diese Lernenden oder ihre Eltern einen Migrationshintergrund. Vergleichsweise häufig ist auch ein Elternteil arbeitslos. Ihre häufigen Sorgen im Vorfeld der aktuellen Lehre betreffen vor allem die langen Arbeitszeiten und dass man kein Verständnis für ihre Probleme haben könnte.

Typ 4: Leistungsfähig, aber sozial isoliert



Der vierte Typ ist mit gegen 20% häufig und betrifft ausschliesslich weibliche Lernende. Sie sind zwar fast immer in ihrer gewünschten Lehrstelle (fast immer ihre erste Lehre) und haben sich auf die Lehre gefreut, aber sie sind ziemlich belastet: **alle** Lernenden dieses Typs sind familiär höher belastet und sozial isoliert, haben also keine Vertrauenspersonen. Rund drei Viertel haben sich Sorgen gemacht in Hinblick auf die aktuelle Lehre. Sie bringen oft eine höhere Sekundarschulbildung mit. Aber fast alle (rund 90%) waren schon vor der Lehre mit psychischen Problemen konfrontiert (Abbildung 113).

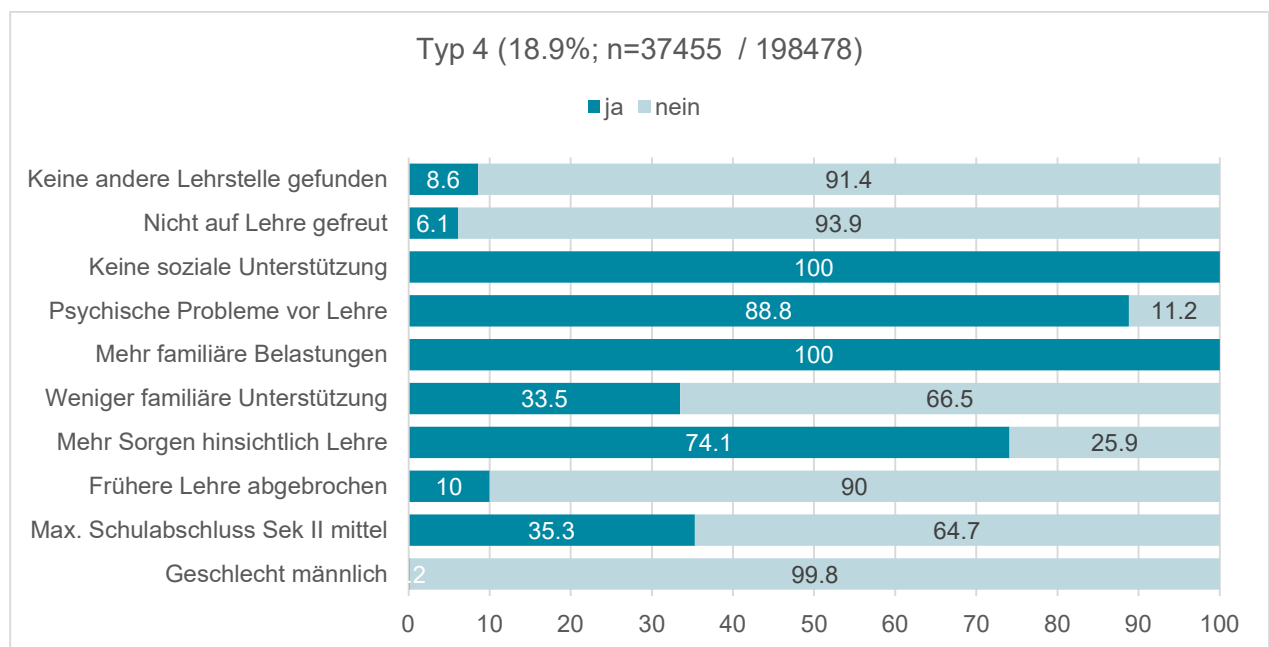
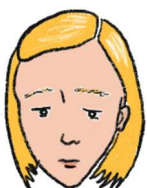


Abbildung 113: Merkmale Typ 4 (gewichtet)

Weitere Auswertungen zeigen: Die Lernenden des Typs 4 haben die Sekundarschule oft im höchsten Niveau absolviert und gute Leistungen erbracht. Allerdings kam es häufig zu Mobbing und einem Klassenwechsel. Aktuell absolvieren sie häufig eine KV-Lehre. Ihre Sorgen vor der Lehre waren vor allem, dass man sie nicht mögen würde und dass es schulisch zu anspruchsvoll sein könnte, obwohl sie schulisch in der Sekundarschule auf dem höchsten Niveau gute Leistungen gezeigt haben. Sie sind aktuell häufig in einer psychotherapeutischen Behandlung.

Typ 5: Integriert, begabt und ängstlich



Der fünfte Typ ist die zweithäufigste Gruppe von Lernenden, zeigt hinsichtlich Geschlecht keine Auffälligkeit und ist auch sonst sehr unauffällig: Die grosse Mehrheit ist aktuell in der gewünschten Lehre und hat sich darauf gefreut. Nahezu alle Lernenden dieses Typs sind sozial gut integriert (Vertrauenspersonen), psychische Probleme vor der Lehre kamen sehr selten vor. Belastungen in der Familie gibt es fast nie. Vielmehr fühlen sich fast alle von der Familie gut unterstützt. Rund 70% verfügen über einen Sekundarschulabschluss auf einem höheren Niveau. Frühere Lehrabbrüche

kommen nicht vor. Die einzige belastende Auffälligkeit liegt darin, dass sich diese Lernenden viele Sorgen gemacht haben in Hinblick auf die aktuelle Lehre (Abbildung 114).

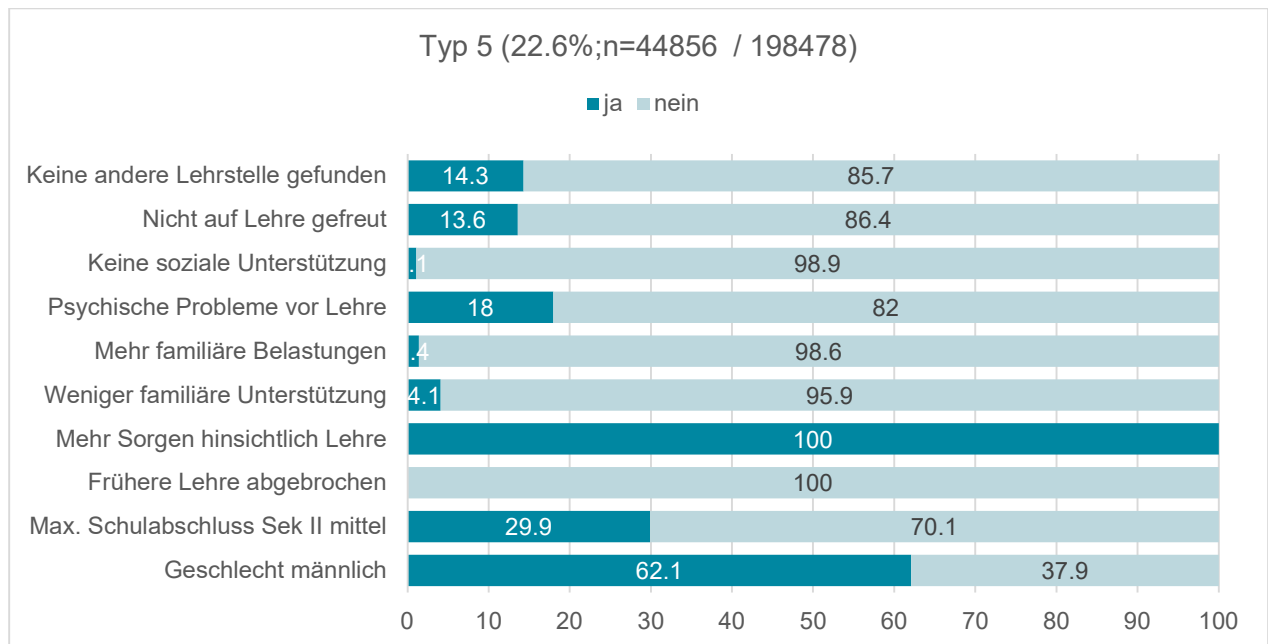


Abbildung 114: Merkmale Typ 5 (gewichtet)

Weitere Auswertungen zeigen: Die Sekundarschule wurde meist im höchsten Niveau absolviert, Leistung und soziale Integration in der Klasse waren gut. Familie und Freunde haben in der Schulzeit und bei der Lehrstellensuche unterstützt. Die jetzige Lehre findet oft im KV-Bereich statt. Dennoch fokussieren die bei allen vorhandenen Sorgen in Hinblick auf die Lehre auf die Zweifel, ob die schulischen Anforderungen, die soziale Integration und die langen Arbeitszeiten bewältigt werden können.

Typ 6: Psychisch kaum belastet und erfolgreich



Der sechste Typ ist die häufigste Gruppe von Lernenden und betrifft zu 80% männliche Lernende. Sie fallen durch die fast durchgehende Absenz von Belastungen auf: Sie haben Freunde und Vertrauenspersonen, hatte nie psychische Probleme vor der Lehre, sind familiär kaum belastet und erfahren immer viel familiäre Unterstützung, machten sich nie Sorgen wegen der Lehre, haben praktisch nie zuvor eine Lehre abgebrochen und haben die Sekundarschule mehrheitlich auf höherem Niveau absolviert (Abbildung 115).

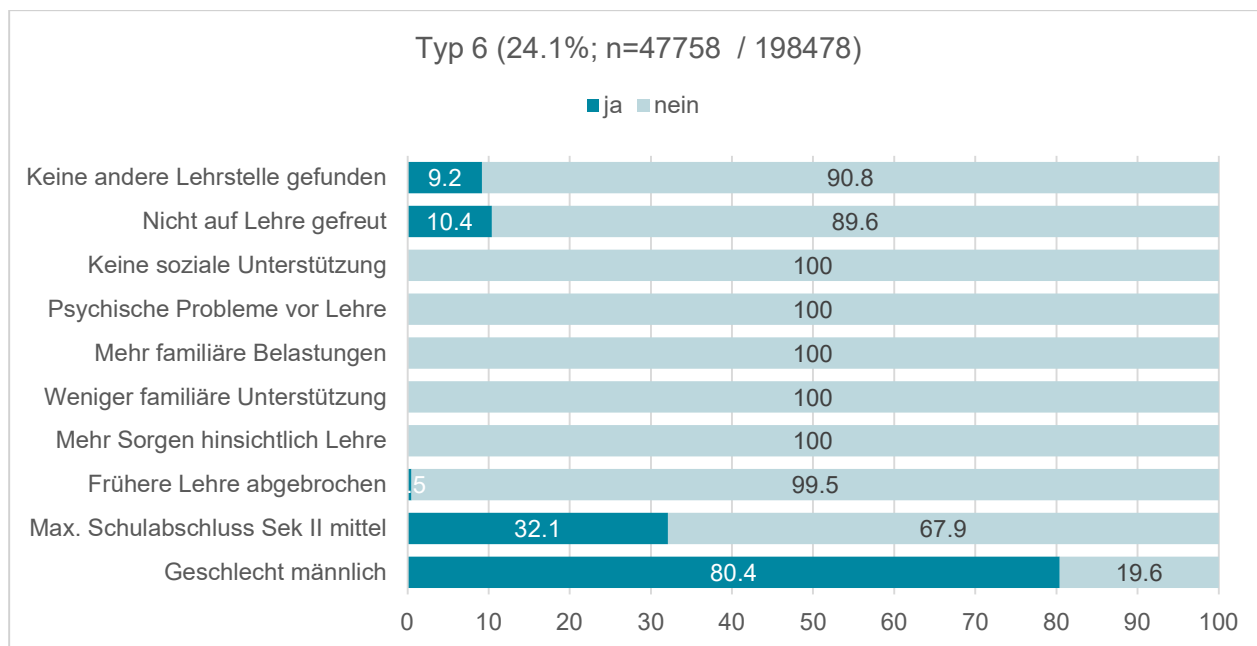


Abbildung 115: Merkmale Typ 6 (gewichtet)

Weitere Auswertungen zeigen: Die Lernenden dieses Typs haben die Sekundarschule meist im höchsten Niveau absolviert, hatten keine Leistungsprobleme und waren sozial gut in die Klasse integriert. Von der Familie und von Freunden fühlten sie sich in der Schulzeit und bei der Lehrstellensuche gut unterstützt. Aktuell machen sie vergleichsweise häufig eine EFZ-Lehre mit Berufsmaturität.

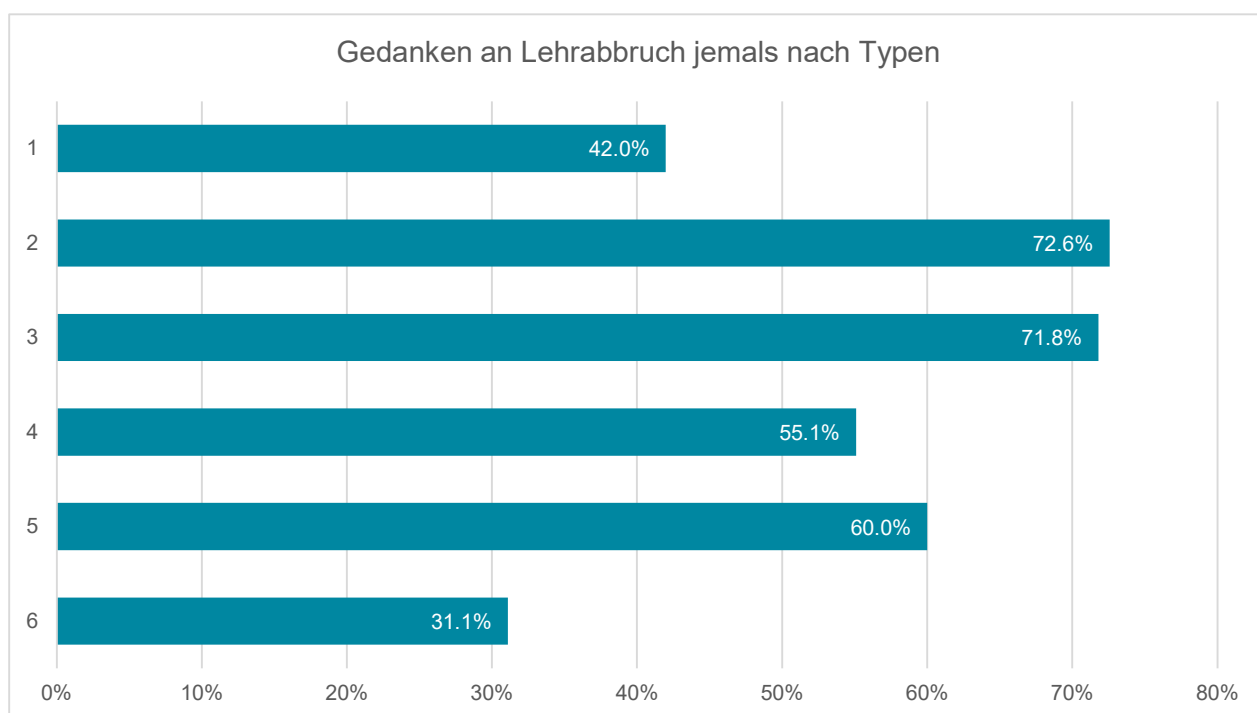


Abbildung 116: Gedanken Lehrabbruch jemals nach Typen

In [Kapitel 3.2](#) (Wie Lernende die Lehre erleben) wurde bereits erörtert, dass rund die Hälfte der Lernenden bereits mindestens einmal an einen Lehrabbruch gedacht haben. Wird dies in Bezug auf die sechs Typen genauer angeschaut, zeigt sich, dass vor allem beim Typ 2 (multiple Belastungen) und Typ 3 (keine Vorfreude auf die Lehre) solche Gedanken häufig vorkommen (72.6% und 71.8%). Aber auch Typ 5, welcher sich durch die häufigen Sorgen definiert, macht sich mit

60% mehrheitlich Gedanken zu einem Lehrabbruch (Abbildung 116). Am wenigsten zieht Typ 6 (psychisch kaum belastet und erfolgreich) einen Lehrabbruch in Erwägung (31.1%).

Bei der Begründung, weshalb die Lehre bis anhin nicht abgebrochen wurde, geben alle sechs Typen als Hauptgrund am häufigsten an, dass sie nicht aufgeben wollten (Tabelle 14). Hierbei werden allerdings Unterschiede in den Ausprägungen deutlich. Während beim Typ 4 und Typ 5 zwischen 85- 88% diese Begründung liefern, ist dies beim Typ 3 «nur» für 70% der Fall. Dieser Typ nennt allerdings häufiger als die anderen, dass die Eltern gewollt haben, dass er/sie weitermache (47.9%). Die Begründung, dass Andere an einen geglaubt haben, trifft mit ca. 45% vor allem für Typ 4 und 5 zu, während der Grund bei den restlichen Typen bei 31- 36% liegt.

Auch auf die Frage, weshalb sie sich bei psychischen Problemen nicht mit Verantwortlichen darüber ausgetauscht haben, ergeben sich Unterschiede je nach Typ (Tabelle 12). Hierbei zeigt sich vor allem, dass Typ 2 und Typ 4 nicht wussten, ob ihre Probleme schon schlimm genug waren oder sich geschämt haben. Auch geben diese zwei Typen häufiger an, dass sie niemanden mit ihren Problemen belasten wollten.

Tabelle 12: Gründe warum kein Lehrabbruch und warum mit niemandem über Probleme gesprochen nach Typen

Item		1	2	3	4	5	6
Gründe warum kein Lehrabbruch	Weil ich nicht aufgeben will.	78.4%	79.9%	69.2%	88.1%	84.5%	81.1%
	Weil meine Eltern wollten, dass ich weitermache.	29.6%	45.0%	47.9%	30.6%	36.1%	24.4%
	Weil andere an mich geglaubt haben und mich motiviert haben weiterzumachen.	31.5%	35.5%	30.8%	46.9%	44.5%	32.7%
	Weil ich die Abteilung wechseln konnte und es in der neuen besser war.	6.6%	8.6%	6.9%	9.0%	9.1%	8.8%
	Weil mein*e Berufsbildner*in gewechselt hat.	7.1%	7.5%	7.6%	8.5%	8.2%	7.4%
	Weil man mir spannendere Aufträge gegeben hat.	12.4%	8.6%	7.2%	8.0%	12.9%	15.3%
	Weil meine Noten wieder besser wurden.	13.8%	14.2%	13.0%	14.5%	18.4%	15.7%
	Weil man mir mehr Verantwortung bei den Arbeiten gegeben hat.	12.3%	10.3%	8.3%	10.1%	13.1%	13.7%
	Weil man schwierige Aufgaben zusammen mit mir gelöst hat.	8.6%	8.7%	7.4%	11.2%	12.8%	9.6%
	Weil ich mehr Zeit für Aufgaben bekommen habe und man sich um mich gekümmert hat.	6.9%	7.2%	6.8%	8.8%	9.1%	8.0%
	Weil ich Verantwortungen abgeben konnte.	5.4%	6.3%	7.5%	5.7%	7.0%	5.5%
Gründe warum mit niemandem über Probleme gesprochen	Ich wusste nicht, ob es schon schlimm genug ist.	17.3%	30.4%	23.1%	35.0%	28.3%	20.7%
	Ich habe mich geschämt.	12.6%	25.8%	20.1%	21.5%	18.9%	10.1%
	Ich wollte es alleine schaffen.	41.1%	37.7%	36.9%	41.0%	43.0%	42.7%
	Ich vertraute ihnen nicht.	25.5%	23.4%	26.4%	19.8%	19.2%	19.5%
	Ich glaube, dass sie mich nicht verstanden hätten.	19.3%	33.5%	27.0%	26.8%	23.9%	15.2%
	Ich weiss nicht, wie man über solche Themen spricht.	21.2%	34.6%	27.2%	29.9%	28.2%	18.3%
	Ich wollte niemanden damit belasten.	25.7%	34.7%	27.8%	36.1%	29.9%	22.9%

In Tabelle 13 werden die Unterschiede der Typen im Umgang mit Frustration, Defiziten und Konflikten dargestellt. In Bezug auf die Frustration zeigt sich, dass vor allem Typ 2 und 4 weniger das Gefühl haben, dass sie ihre Reaktion unter Kontrolle haben. Zudem gibt vor allem Typ 2 an, dass

er/sie wütend und laut werden kann. Besonders häufig machen sich die beiden Typen selbst Vorwürfe, zweifeln und schämen sich. Aber auch die anderen Typen geben dies mehrheitlich an, mit Ausnahme von Typ 6 (35.2%).

Im Umgang mit Defiziten berichtet rund ein Drittel der Lernenden von Typ 2 und 3, dass sie sich überlegen, die Lehre abzubrechen. Bei den anderen Typen geben dies jeweils 8-17% an. Vergleichsweise seltener fragen die beiden Typen zudem bei den Berufsbildner*innen nach, ob sie es nochmals erklären, im Vergleich zu den anderen vier Typen. Auch tendieren Typ 2 und 3 häufiger dazu, sich bei Defiziten schlecht zu fühlen und zuhause zu bleiben.

Auch im Umgang mit Konflikten werden bei Typ 2 und 3 vor allem vermeidende Strategien ersichtlich. Sie bleiben bei Konflikten eher zuhause oder erwägen, die Lehre abzubrechen. Über zwei Drittel der beiden Typen geben zudem an, dass sie der Person jeweils aus dem Weg gehen, mit der sie Konflikte haben. Dennoch geben über alle Typen hinweg beinahe zwei Drittel an, dass sie bei Konflikten überlegen, wie es dazu gekommen sei und tauschen sich auch mit Kolleg*innen darüber aus.

Tabelle 13: Umgang mit Frustrationen, Defiziten und Konflikten nach Typen

Item	1	2	3	4	5	6
Umgang mit Frustration	Ich überlege mir, warum ich frustriert bin.	58.4%	60.9%	60.9%	62.9%	56.2%
	Ich plane Schritte, wie ich etwas an meiner Situation ändern kann.	59.7%	50.4%	57.5%	56.1%	64.6%
	Egal, was mir passiert, ich habe meine Reaktion unter Kontrolle.	69.6%	47.9%	62.5%	49.0%	77.5%
	Ich werde wütend und laut.	26.7%	41.4%	35.5%	35.6%	18.5%
	Es fällt mir schwer, an etwas Anderes zu denken, als an meinen Frust. Ich steigere mich dann manchmal in etwas hinein.	43.8%	71.1%	57.7%	64.9%	28.7%
	Ich mache mir selbst Vorwürfe, manchmal zweifle ich an mir oder ich schäme mich.	52.3%	80.8%	65.3%	76.2%	64.0%
	Ich rede mit jemandem über meine Situation.	40.4%	33.3%	42.9%	54.8%	50.8%
	Ich lenke mich ab mit etwas (z.B. schlafen, gamen, Alkohol).	70.1%	82.3%	77.0%	73.8%	70.6%
Umgang mit Defizit	Ich übe so lange, bis ich es kann.	67.1%	57.5%	55.9%	71.3%	65.8%
	Ich versuche es, alleine zu schaffen und frage niemanden nach Hilfe.	50.0%	61.1%	58.5%	44.0%	45.8%
	Ich schaue, dass ich diese Arbeiten nicht machen muss.	27.6%	38.0%	43.8%	25.5%	27.8%
	Ich setze mich nicht mehr mit der gleichen Energie und Begeisterung für diese Arbeit ein.	40.3%	49.2%	51.1%	42.7%	44.0%
	Ich finde mich damit ab, man muss nicht alles können.	53.0%	50.5%	60.4%	47.6%	52.3%
	Ich mache mir ziemlich Druck, weil ich möglichst gut sein will.	53.8%	70.8%	60.7%	73.1%	65.3%
	Ich lerne zuhause und studiere die Unterrichtsmaterialien.	49.2%	44.1%	44.5%	58.0%	55.6%
	Ich überlege mir, die Lehre abzubrechen.	15.2%	30.6%	35.9%	13.8%	16.7%
	Ich frage Kolleg*innen, wie ich es besser machen könnte	69.5%	62.8%	63.6%	72.5%	71.9%
	Ich frage meine*n Berufsbildner*in, ob sie es mir nochmals erklärt / mit mir übt.	71.9%	61.6%	64.0%	74.1%	72.0%
	Ich werde unsicher und traue mir nichts mehr zu.	22.1%	50.7%	40.7%	40.1%	33.5%
	Ich fühle mich schlecht und bleibe zuhause.	15.0%	26.2%	27.5%	14.6%	13.5%
	Ich überlege mir, was ich tun kann damit ich besser werde.	82.7%	78.5%	73.3%	86.2%	85.2%

	Ich informiere mich, wo es Möglichkeiten gibt, die mir helfen könnten (z.B. Stützkurs, YouTube, ...)	61.3%	55.0%	56.0%	60.4%	62.7%	64.0%
Umgang mit Konflikten	Ich suche das Gespräch und sage direkt, was ich nicht gut finde.	49.9%	35.4%	44.0%	37.3%	39.9%	49.0%
	Ich sage nichts und beisse durch.	50.8%	65.5%	62.9%	58.0%	57.8%	43.2%
	Ich denke mir, dass das dann schon wieder gut kommt.	65.6%	61.9%	63.9%	67.4%	71.8%	69.8%
	Ich überlege mir, die Lehre abzubrechen und einen anderen Betrieb zu suchen.	14.3%	21.5%	29.8%	10.3%	14.3%	7.6%
	Ich suche das Gespräch und versuche, die Situation zu klären.	52.8%	41.3%	47.9%	49.5%	49.8%	57.8%
	Ich gehe dieser Person aus dem Weg.	57.3%	70.9%	67.4%	66.0%	64.2%	51.9%
	Ich beschwere mich bei Vorgesetzten / Berufsbildner*in / Klassenlehrperson.	28.2%	24.0%	31.7%	21.7%	24.0%	24.6%
	Ich bleibe zuhause, wenn es schlimm wird.	13.8%	20.6%	25.0%	11.5%	11.9%	6.6%
	Ich suche zuerst das Gespräch mit den Personen und wenn das nichts nützt, spreche ich mit den Vorgesetzten.	45.1%	34.6%	41.0%	41.4%	41.7%	48.4%
	Ich überlege mir, was ich selbst besser machen könnte.	65.2%	64.3%	60.2%	71.9%	71.6%	68.5%
	Ich tue nichts - wenn wir uns nicht gut verstehen, ist mir das egal.	53.7%	56.5%	60.9%	47.8%	48.9%	44.8%
	Ich überlege mir, wie es dazu gekommen ist.	58.0%	63.2%	60.5%	66.2%	64.6%	58.5%
	Ich spreche mit einem*r Kolleg*in darüber.	58.7%	57.1%	58.8%	70.2%	67.4%	66.8%

3.6. Dimensionen der psychischen Gesundheit

Psychische Belastung und persönliches Wachstum

Die obigen Resultate zum Erleben der Lehre und zu verschiedenen Indikatoren der psychischen Gesundheit respektive Belastung oder depressiven Symptomen weisen sowohl auf ein hohes Ausmass an erlebter psychischer Belastung als auch auf eine hohe Zufriedenheit mit der Lehrsituation und ein starkes persönliches Wachstum seit Lehrbeginn hin:

Jeweils rund 60% der Lernenden sind psychisch mittelstark bis stark belastet, haben mittelgradige bis schwere depressive Symptome oder erlebten in der Lehre psychische Probleme. Gleichzeitig nehmen rund 75 bis 80% der Lernenden das Klima in Berufsfachschule und Lehrbetrieb sowie die Beziehung zu Berufsbildner*innen und Lehrpersonen als positiv wahr. Nahezu alle Lernenden (99.6%) erleben mindestens einen persönlichen positiven Effekt - von maximal 15 positiven Effekten - seit sie in der Lehre sind («Seit ich in der Lehre bin, bin ich zuverlässiger ... bin ich ehrgeiziger ... bin ich verantwortungsbewusster ... fällt es mir leichter, mit anderen in Kontakt zu treten ... kann ich eigene Fehler besser zugeben ... bleibe ich an einer Aufgabe dran, bis sie erledigt ist etc.). Rund 90% aller Befragten geben acht und mehr solcher positiven Effekte an, und 50% sogar mehr als zwölf.

Psychische Gesundheit ist mehr als nur die Absenz von psychischer Krankheit: Wie Wohlbefinden, Zufriedenheit, psychische Ausgeglichenheit oder Belastung sind auch Entwicklungsfähigkeit, Erleben von Sinnhaftigkeit, Kompetenzerleben und Umsetzen der eigenen Potentiale im sozialen und beruflichen Umfeld zentrale Dimensionen von psychischer Gesundheit. Diese beiden verwandten und doch unterschiedlichen Aspekte des psychischen Befindens (Westerhof & Keyes, 2010) wurden schon in der altgriechischen Philosophie diskutiert: der eine Aspekt ist die Hedonia, der andere die Eudaimonia. Hedonia meint die unmittelbaren Sinnesfreuden, Glück und Genuss,

während Eudaimonia das persönliche Wachstum und Selbstverwirklichung fokussiert (Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989).

Um diese beiden Dimensionen aufzuzeigen und zu beschreiben, wie sich die Lernenden darin verteilen, wurde in Anlehnung an das Modell des «Mental Health Continuum» von Keyes (2002) eine 4-Felder Matrix berechnet. Die Matrix berücksichtigt Angaben zur psychischen Belastung (Proxy für psych. Gesundheit bzw. Hedonia) sowie empfundene positive Effekte durch die Lehre (Proxy für persönliches Wachstum bzw. Eudamonia) und beschreibt auf Basis dieser Dimensionen vier Gruppen von Lernenden.

Die 4-Felder-Matrix

Hierfür wurden Daten von Lernenden herangezogenen, für welche sowohl Angaben zu psychischer Belastung als auch positive Effekte vorliegen (N = 39'457).

Die Achsen der Matrix wurden gebildet aus den beiden Scores zu

1. den depressiven Symptomen gemäss PHQ-9 (Dimension «psychische Gesundheit versus Belastung»); dieser besteht aus 9 Fragen zu depressiven Symptomen, die mit «überhaupt nicht» (0 Punkte) bis «beinahe jeden Tag» (3 Punkte) beantwortet werden. Daraus ergibt sich ein Score von minimal 0 bis maximal 27 Punkten, welcher auf der Y-Achse abgetragen wird. Die Achse wird bei einem Score von 12 Punkten unterteilt.
2. den positiven Veränderungen seit Lehrbeginn (Dimension «persönliches Wachstum»); dieser Score besteht aus 15 Fragen zu möglichen positiven Wirkungen der Lehre, die jeweils auf einer Skala «nein, gar nicht» (1 Punkt) bis «ja, voll und ganz» (4 Punkte) beantwortet werden konnten. Daraus ergibt sich ein Score von minimal 15 bis maximal 60 Punkten, welcher auf der X-Achse abgetragen wird. Die Achse schneidet in der Mitte des möglichen Wertebereiches bei 42.5 Punkten. Dabei ist zu beachten: Um auf 42 Punkte zu kommen, müssen die Lernenden bei mehreren Fragen «eher ja» oder «ja, voll und ganz» angegeben haben (wenn sie bei allen 15 Fragen «nein, gar nicht» oder «eher nein» abgegeben hätten, gäbe dies lediglich ein Total von maximal 30 Punkten. Das bedeutet, dass Personen, deren Werte nahe an der Unterteilung durch die vertikale Achse liegen (und das ist die Mehrheit), durchaus auch persönliches Wachstum erleben.

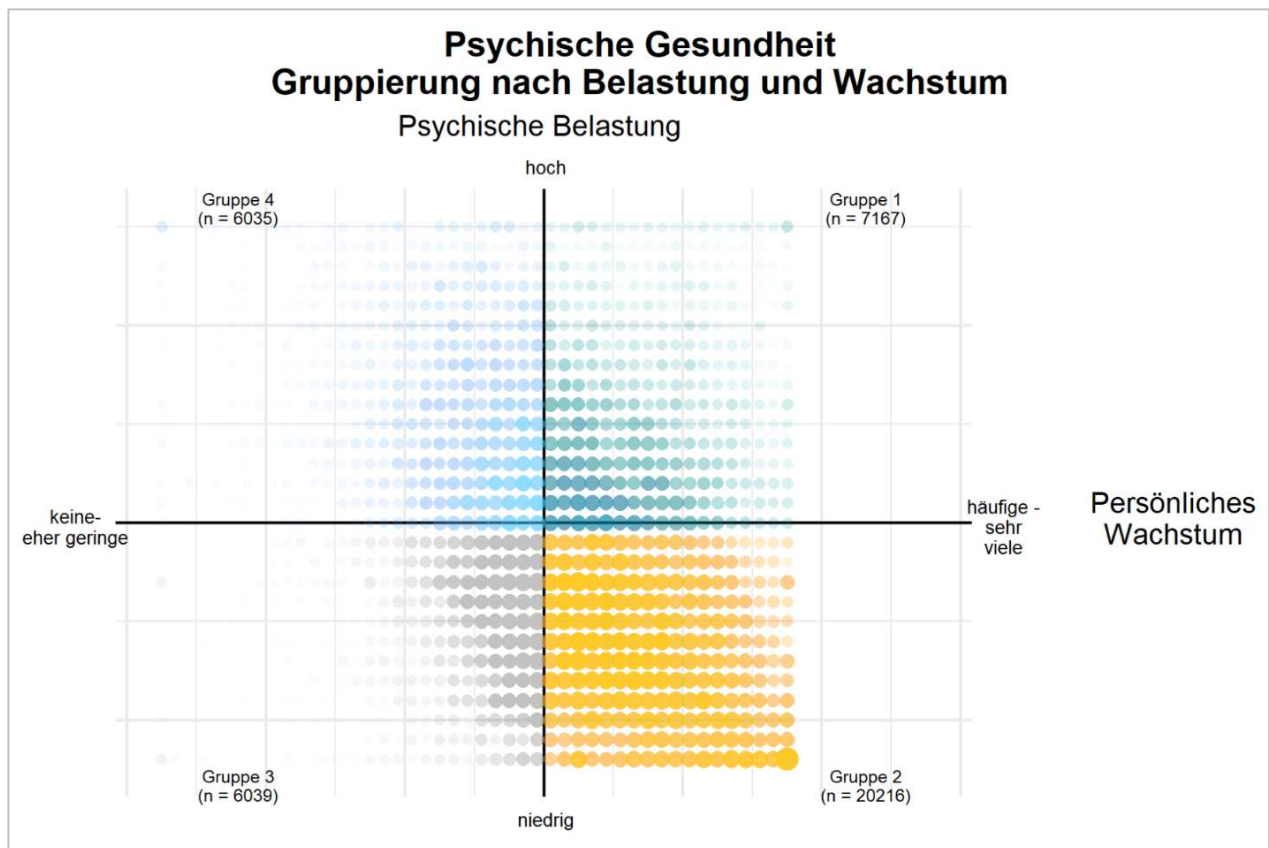


Abbildung 117: 4-Felder-Matrix (N = 39'457)

Die Grösse und Transparenz der Punkte zeigen die Häufigkeit der Lernenden: je grösser und dunkler die Punkte, desto «gewichtiger» sind die dahinterliegenden Daten (Kombination aus Anzahl Personen auf dieser Koordinate sowie deren Gewichtungswert). Die angegebene Anzahl n pro Gruppe (1-4) zeigt die effektiven Befragungsteilnehmenden.

Gemäss den hier herangezogenen Cut-Off-Werte erleben 54.3% aller Lernenden ($n=7167$) mit psychischer Belastung gleichzeitig auch positive Effekte der Lehre. Innerhalb der Gruppe der kaum belasteten Lernenden sind es 77% ($n=20216$), welche über positive Effekte berichteten.

Das legt nahe, dass ein Zusammenhang zwischen psychischer Belastung und persönlichem Wachstum in der Lehre besteht: unbelastete Lernende scheinen tendenziell häufiger Wachstum zu erleben. Die Korrelation (Pearson) der beiden Scores beträgt $-.342$ (95% Konfidenzintervall $-.346$; $-.388$) und ist hochsignifikant, aber der Zusammenhang ist nur mittelstark (Abbildung 117).

Abgebildet sind hier die Werte von vier Gruppen:

- **Gruppe 1** (16.8%): Lernende mit hoher psychischer Belastung (PHQ-9 ≥ 12) und vielen erlebten positiven Effekten der Lehre (Gesamtwert ≥ 42.5). Diese Gruppe profitiert trotz Belastungen von der Lehre und weist demnach einen **mittelmässigen psychischen Gesundheitszustand** auf.
- **Gruppe 2** (52.7%): Lernende mit niedriger psychischer Belastung (PHQ-9 < 12) und vielen erlebten positiven Effekten der Lehre (Gesamtwert ≥ 42.5). Diese Gruppe weist demnach einen recht **günstigen psychischen Gesundheitszustand** auf.
- **Gruppe 3**: (15.7%): Lernende mit niedriger psychischer Belastung (PHQ-9 < 12) und weniger positiven Effekte der Lehre (Gesamtwert < 42.5). Diese Gruppe profitiert trotz geringer Belastungen weniger stark von der Lehre und weist demnach einen **mittelmässigen psychischen Gesundheitszustand** auf.

- **Gruppe 4 (14.8%):** Lernende mit hoher psychischer Belastung (PHQ-9 ≥ 12) und weniger positiven Effekte der Lehre (Gesamtwert < 42.5). Diese Gruppe ist belastet und profitiert weniger stark von Lehre und weist demnach einen **ungünstigen psychischen Gesundheitszustand** auf.

Insgesamt lässt sich festhalten: Rund die Hälfte aller Lernenden ist psychisch vergleichsweise unbelastet und erfährt in der Lehre ein starkes persönliches Wachstum (Gruppe 2). Auf der anderen Seite zeigen 15% der Lernenden insgesamt ungünstige Werte bezüglich ihrer psychischen Gesundheit: sie sind belastet und profitieren auch weniger von der Lehre (Gruppe 4). Die Gruppen 1 und 3 zeichnen sich durch eine mittelmässige psychische Gesundheit aus, da sie lediglich in einer der beiden Dimensionen positive Werte haben: 15% der Lernenden sind zwar wenig belastet, profitieren aber auch weniger (Gruppe 3). Für sie scheint die Lehre bisher nur teilweise eine Chance für persönliches Wachstum zu sein. 17% der Lernenden hingegen nehmen die Lehre als eine gute Chance wahr (Gruppe 1): trotz psychischer Belastung machen sie in der Lehre grosse Entwicklungsschritte.

Aus dem Vergleich der 6 Lernendentypen mit den unterschiedlichen Dimensionen der psychischen Gesundheit ergibt sich eine unterschiedliche Verteilung der Typen:

Der Typ 1 (Frühere Lehre abgebrochen) ist psychisch in der Lehre meist wenig belastet und wächst sehr – in 59% der Fälle - an der Lehre («low/high»). Relativ häufig (17%) ist dieser Typ aber auch im Quadrant wenig belastet und zeigt wenig Wachstum («low/low»).

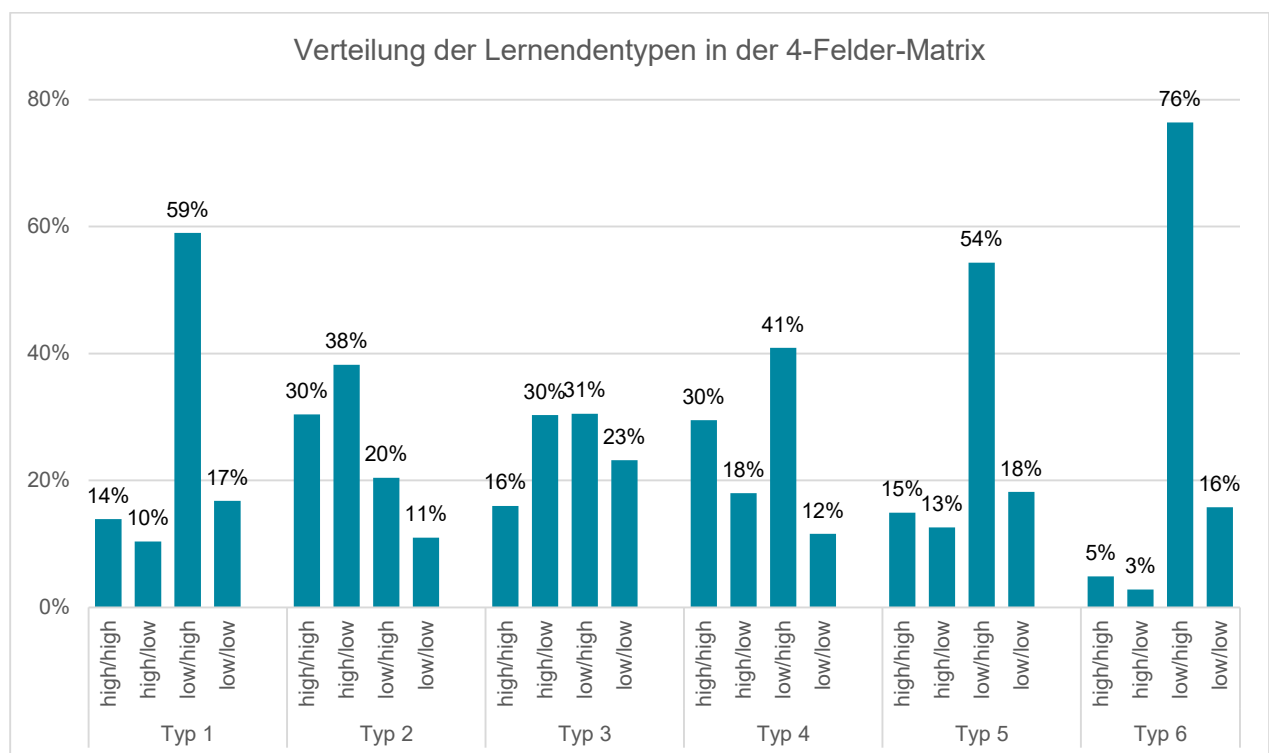


Abbildung 118: Verteilung der Lernendentypen in der 4-Felder-Matrix.

Der Typ 2 (Multiple Belastungen) ist psychisch in der Lehre in 68% der Fälle höher belastet. Häufig (30% der Fälle) findet aber trotzdem ein starkes persönliches Wachstum in der Lehre statt («high/high»), häufig (38%) aber auch weniger («high/low»). Insgesamt zeigt dieser Typ in 50% der Fälle eine grosse Entwicklung in der Lehre.

Der Typ 3 (Keine Vorfreude auf die Lehre) verteilt sich relativ ausgeglichen auf die 4 Felder: vergleichsweise am häufigsten ist er im Quadrant «low/low» (23%), das heisst er zeigt wenig psychische Belastung aber auch weniger persönliches Wachstum in der Lehre. Zudem situiert er sich

ebenfalls häufig im Quadrant «high/low» (30%) mit hoher psychischer Belastung und weniger persönlichem Wachstum.

Der Typ 4 (Leistungsfähig, aber sozial isoliert) befindet sich wie Typ 2 besonders häufig im Quadrant «high/high» (30%), also mit hohen psychischen Belastungen und gleichzeitig starkem persönlichem Wachstum. Recht häufig (41%) kommt er auch bei den wenig belasteten Lernenden mit starkem Wachstum vor («low/high»).

Der Typ 5 (Integriert, begabt und ängstlich) verteilt sich sehr ähnlich über die Matrix wie der Typ 1, trotz sehr unterschiedlicher Voraussetzungen. In 69% der Fälle wird hier ein starkes persönliches Wachstum in der Lehre erlebt, meistens bei gleichzeitig eher geringer psychischer Belastung.

Der Typ 6 (Unbelastet und erfolgreich) gehört in mehr als drei Viertel aller Fälle zu den psychisch Unbelasteten mit grossem persönlichem Wachstum in der Lehre (Abbildung 118).

Die folgende Abbildung 119 visualisiert stereotypisch die hauptsächlichen Zusammenhänge von Lernendentypen und Matrix zur psychischen Gesundheit:

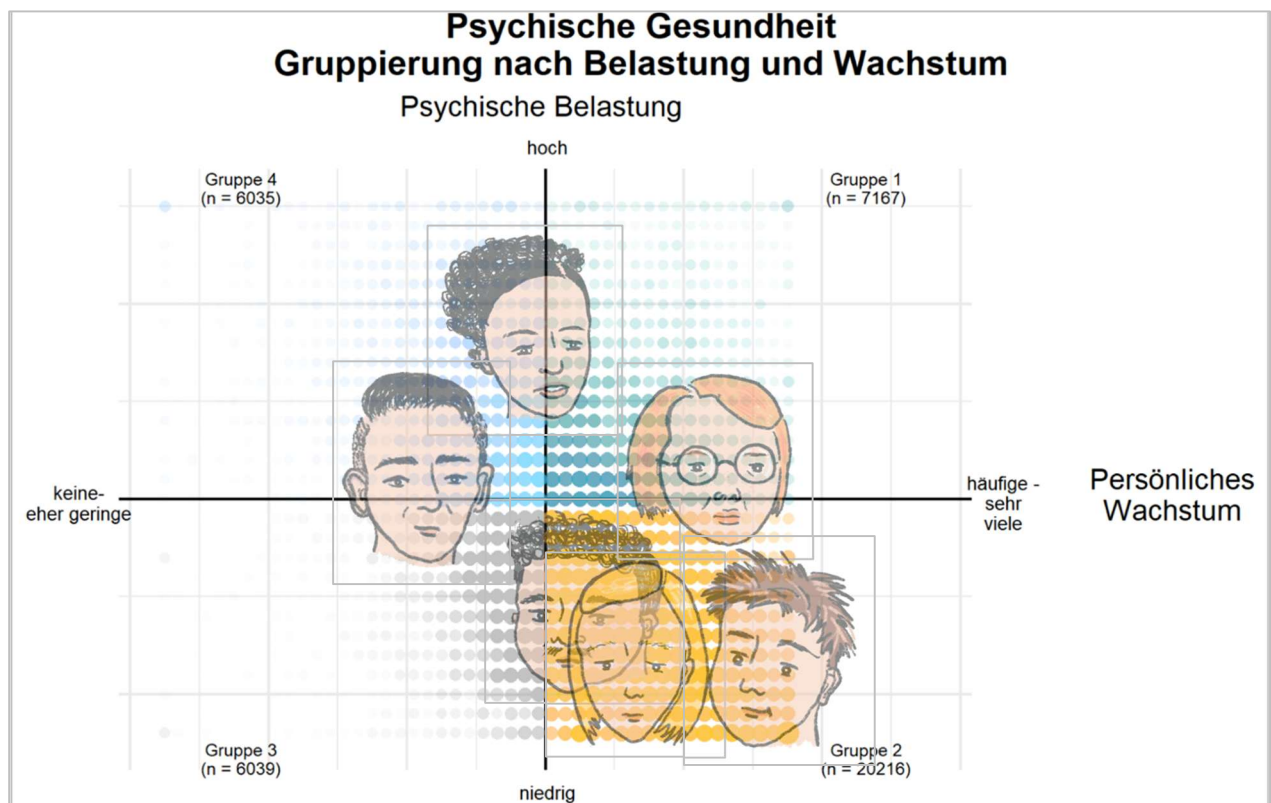


Abbildung 119: Visualisierung der hauptsächlichen Verteilung der Lernendentypen in der 4-Felder-Matrix

3.7. Potenzielle Einflussfaktoren auf psychische Probleme, Wachstum und Lehrerfolg

Im Folgenden werden die Ergebnisse von Analysen zu potenziellen Einflussfaktoren auf unterschiedliche Outcome-Merkmale in der Lehre vorgestellt.

Die zeitgleiche Erfassung der potenziellen Einflussfaktoren und Outcome-Merkmalen lässt einen Rückschluss auf Einflusswirkungen nicht zu, weswegen diese als «psychosoziale Faktoren» betrachtet werden. Auf folgende Ergebnisse wird in diesem Kontext eingegangen:

1. Psychosoziale Faktoren und das Vorhandensein von psychischen Problemen in der Lehre
2. Psychosoziale Faktoren und der Grad des persönlichen Wachstums in der Lehre
3. Psychosoziale Faktoren und Leistung und Kompetenzen in der Lehre

Dabei werden jeweils die Ergebnisse grafisch dargestellt und im weiteren Verlauf Extremgruppen-Vergleiche gezeigt für Lernende mit optimal erlebten Lehrbedingungen gegenüber solchen mit durchgehend negativ erlebten Lehrbedingungen, um Hinweise zu erhalten über einen möglichen Einfluss der Umstände in der Lehre auf die Outcomes. Schliesslich werden die Ergebnisse der multivariaten Regressionsanalysen beschrieben.

Psychosoziale Faktoren und das Vorhandensein von psychischen Problemen in der Lehre

Die folgende Abbildung 120 illustriert zunächst das gedankliche Modell für die Analysen: Es sollen die psychosozialen Faktoren als Korrelate mit der Häufigkeit von psychischen Problemen in der Lehre berechnet werden. Wir gehen davon aus, dass dabei einerseits die Biografie eine Rolle spielt, das heisst die persönliche, psychische, familiäre und schulische Situation vor der Lehre. Stellvertretend dafür wurde die Typologie der Lernenden herbeigezogen, die Vieles aus der Biografie bereits abbildet.

Andererseits gehen wir davon aus, dass das Bewältigungsverhalten der Lernenden mit dem Outcome zusammenhängt. Stellvertretend dafür wurden die berufliche Selbstwirksamkeit und das Erleben von Stolz, Interesse und Sinnhaftigkeit in der Lehre herbeigezogen. Berufliche Selbstwirksamkeit bildet ab, in welchem Ausmass die Lernenden glauben, dass sie Herausforderungen in Arbeit und Ausbildung bewältigen können. Das Erleben von Stolz, Interesse sowie Sinnhaftigkeit kann ebenso als persönliches und potenziell resilienzförderndes Merkmal betrachtet werden.

Drittens gehen wir davon aus, dass die Unterstützung durch die Berufsbildner*innen und Lehrpersonen sowie das Klima im Lehrbetrieb und in der Berufsfachschule mit dem Outcome zusammenhängen. Schliesslich nehmen wir auch an, dass Interaktionen zwischen diesen drei Bereichen von Faktoren bestehen: so ist beispielsweise denkbar, dass je nach Lernendentyp *und* Unterstützung durch die Berufsbildner*innen der Outcome unterschiedlich ausfällt.

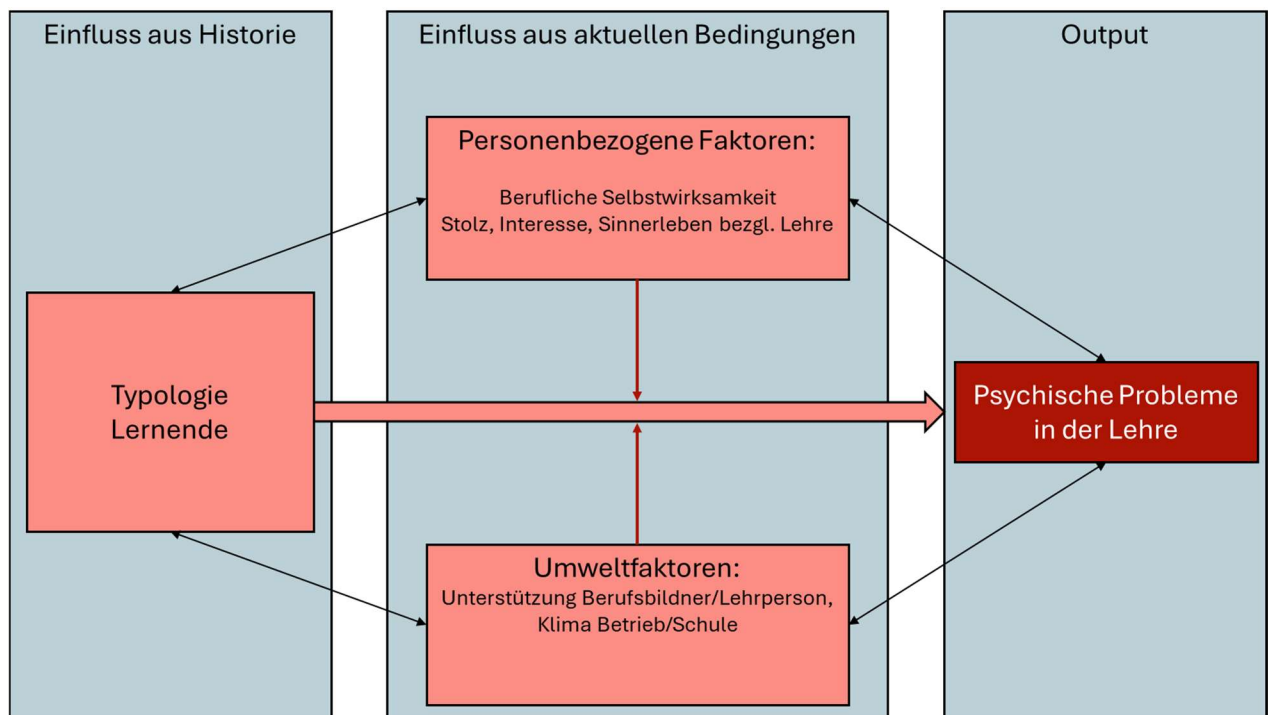


Abbildung 120: Modell der psychosozialen Faktoren als potenzielle Einflussfaktoren für psychische Probleme in der Lehre

Zur Erinnerung im Folgenden die Häufigkeit psychischer Probleme in der Lehre: 26% der Lernenden äusserten, «einmal» während der Lehre psychische Probleme gehabt zu haben, bei 34.9% war dies «mehrmals» der Fall. Insgesamt erlebten demnach 60.9% der Lernenden mindestens einmal psychische Probleme in der Lehre.

Die folgende Abbildung 121 zeigt im Überblick die Zusammenhänge der Lernendentypen 1-6, der Merkmale der Lernenden (Berufliche Selbstwirksamkeit und Stolz, Interesse und Sinnerleben), der Merkmale der Beziehungen in der Lehre sowie des Klimas in Betrieb und Schule mit der Häufigkeit psychischer Probleme bei Lernenden in der Lehre.

Es ist erstens erkennbar, dass die Vorbedingungen (Lernendentypen) sich deutlich unterscheiden in der Häufigkeit psychischer Probleme in der Lehre: Die Typen 2 (hellbraune Linie), 3 (hellblaue Linie) und 4 (grüne Linie), also die Typen mit den höchsten Anteilen an ungünstigen Startbedingungen in die Lehre, verfügen über die höchsten Anteile an Personen mit psychischen Problemen in der Lehre. Der Typ 6 mit den besten Startbedingungen (pinke Linie) zeigt klar den niedrigsten Anteil an Personen mit psychischen Problemen. Die Unterschiede sind sehr gross, teilweise besteht ein Unterschied von fast 50 Prozentpunkten. Das zeigt, dass die Ausgangslage vor Lehrbeginn deutlich damit zusammenhängt, ob in der Lehre später psychische Probleme erlebt werden.

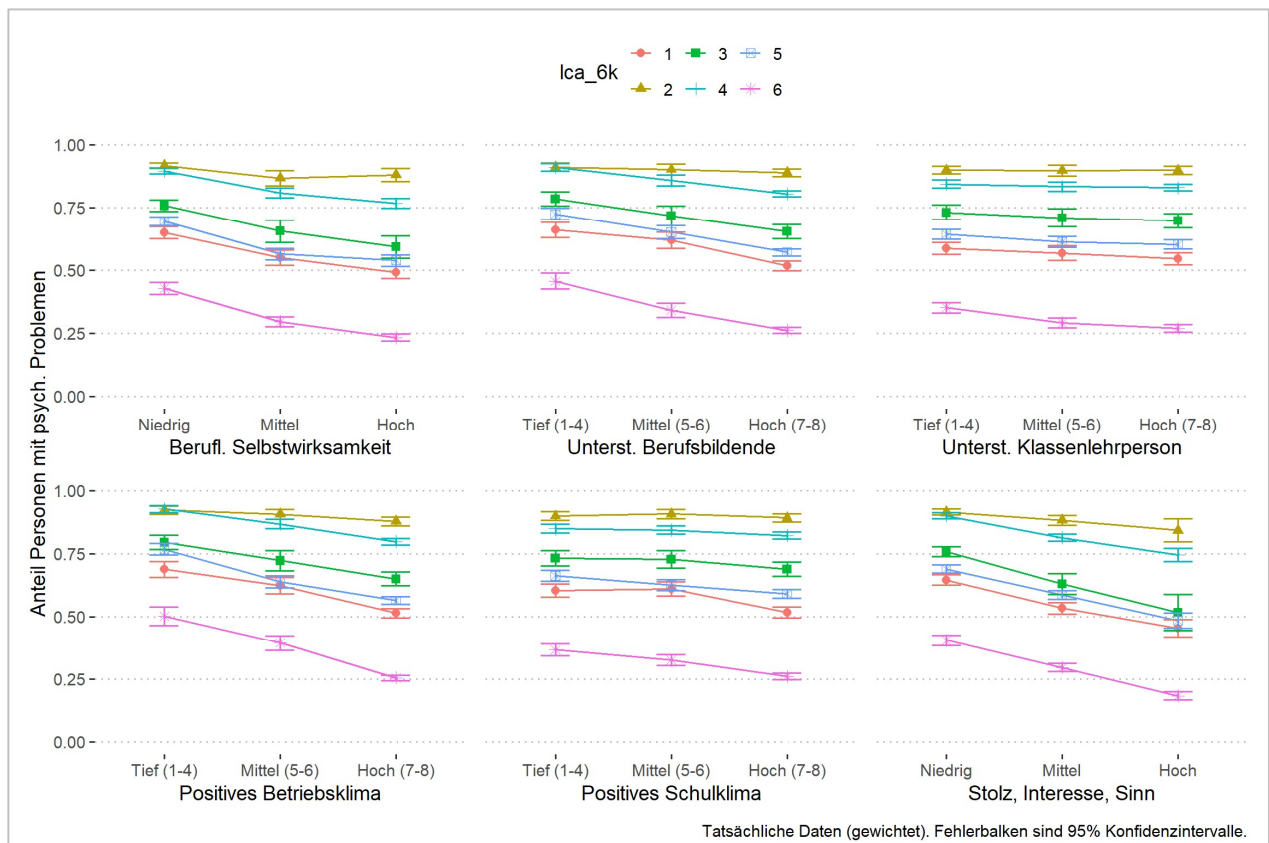


Abbildung 121: Zusammenhänge mit der Häufigkeit psychischer Probleme in der Lehre

Gleichzeitig hängen aber auch persönliche Faktoren und Umstände in der Lehre damit zusammen, ob Personen in der Lehre mit psychischen Problemen konfrontiert sind oder nicht. Insbesondere die berufliche Selbstwirksamkeit, die Unterstützung durch Berufsbildende, ein positives Betriebsklima und das positive Erleben der Lehre (Stolz, Interesse, Sinn) sind mit niedrigeren Raten bezüglich psychischer Probleme assoziiert. Dies ist an der Neigung der Linien ersichtlich. Auffallend ist, dass diese Merkmale vor allem bei denjenigen Lernenden einen deutlichen Unterschied machen, die sich schon vor der Lehre eher durch gute Bedingungen auszeichneten – zum Beispiel beim Typ 6 (pinke Linie): bei diesem Typ geht beispielsweise ein sehr gutes Betriebsklima mit einer halb so hohen Rate psychischer Störungen einher (25% mit psychischen Störungen statt 50% bei einem schlechten Betriebsklima).

Die unterschiedlichen Verläufe der Linien über die Typen hinweg deuten auf Interaktionen hin: Bei den Typen 2 (hellbraune Linie) und 4 (grüne Linie), also denjenigen mit den schlechtesten Startbedingungen, verringert sich die besonders hohe Rate psychischer Probleme auch bei guter Unterstützung und gutem Klima in Betrieb und Schule weniger stark als bei den Typen mit besseren Startbedingungen. Das könnte darauf hindeuten, dass vor allem deutliche psychische Probleme in der Lehre insbesondere auch mit persönlichen und familiären Faktoren zusammenhängen. Trotzdem können unterstützendes Verhalten durch Berufsbildende und ein positives Betriebsklima potenziell positive Auswirkungen haben.

Weiter wurde analysiert, wie viel niedriger die Häufigkeit psychischer Probleme *innerhalb* der jeweiligen Lernendentypen ist, wenn optimale Bedingungen respektive wenn schlechteste Bedingungen vorherrschen (Abbildung 122). Dafür wurden diejenigen Lernenden verglichen, die entweder die Unterstützung durch Berufsbildner*innen und Lehrpersonen sowie das Betriebs- und Schulklima durchgehend als sehr gut (optimale Bedingungen) oder durchgehend als schlecht erleben (schlechteste Bedingungen):

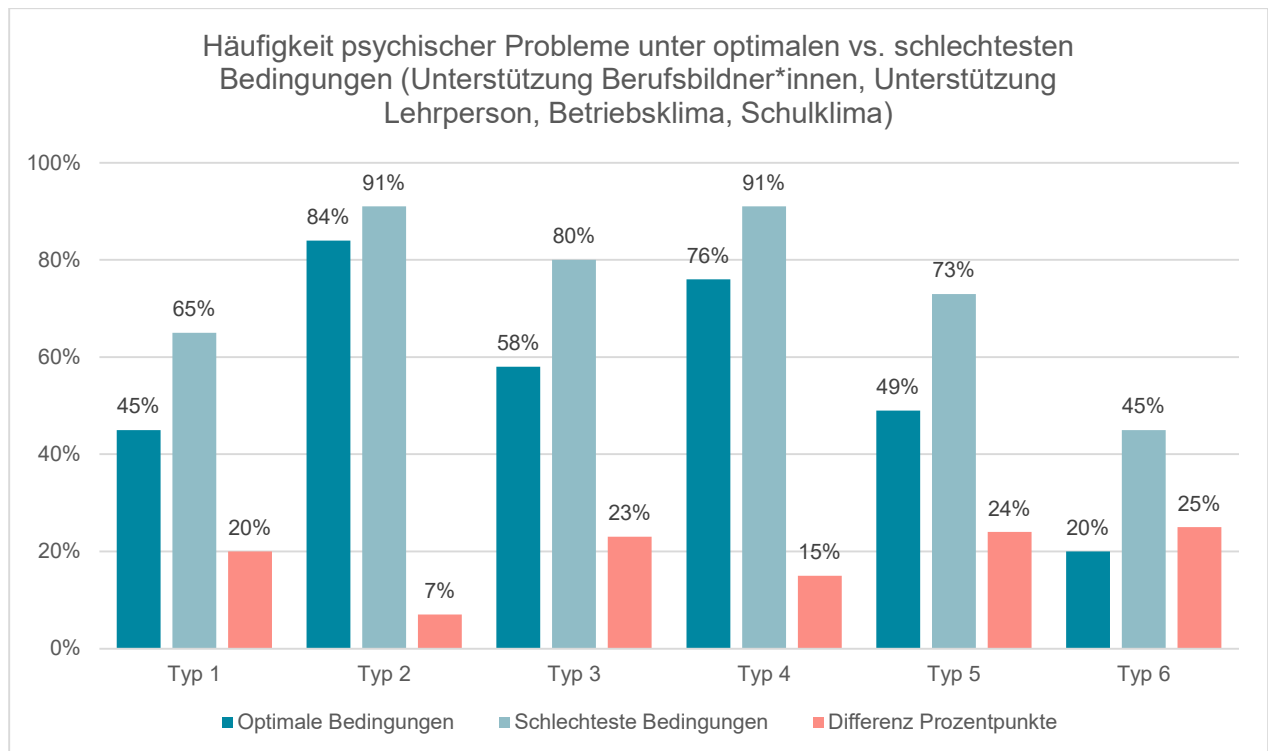


Abbildung 122: Häufigkeit psychischer Probleme unter optimalen vs. schlechtesten Bedingungen

Bezüglich aller Lernendentypen ergeben sich deutliche Unterschiede je nach Beziehungen und Klima in der Lehre. Diese Unterschiede in der Häufigkeit psychischer Störungen machen in den Typen 1, 3, 5 und 6 zwischen 20 und 25% aus. Lernende vom Typ 1 (frühere Lehre abgebrochen) haben unter schlechten Lehrbedingungen zu 65% psychische Probleme, unter durchgehend guten hingegen nur zu 45%. Bei Typ 6 (unbelastet und erfolgreich) ist eine gute Lehrumgebung verbunden mit einer Reduktion der Häufigkeit psychischer Probleme um mehr als die Hälfte von 45% auf 20%.

Der geringste Unterschied zeigt sich wiederum bei den besonders belasteten Lernenden (Typ 2), wo die Lehrumstände sich nur durch 7% unterscheiden (84 statt 91% mit psychischen Problemen).

Im Anschluss an die besprochenen Analysen wurden Regressionsanalysen durchgeführt. Im Gegensatz zur Linien-Grafik oben, wo die Zusammenhänge für jedes Merkmal (Typen, Selbstwirksamkeit, Unterstützung etc.) *einzel*n gezeigt wurden, werden bei diesen multivariaten Berechnungen die Zusammenhänge dieser Merkmale mit der abhängigen Variable «Psychische Probleme in der Lehre» *unter gleichzeitiger Berücksichtigung aller Merkmale* untersucht. Alle Prädiktoren, ausser die Unterstützung durch Berufsbildner, haben im Modell mindestens gewisse Koeffizienten, die signifikant verschieden von 0 sind. Die grössten Unterschiede bestehen zwischen den Lernendentypen. Danach zeigen die berufliche Selbstwirksamkeit und der Score «Stolz, Interesse, Sinn» die grössten statistischen Effekte, gefolgt vom positiven Klima in der Schule und im Betrieb. Wichtig bei der Interpretation der Regression: Wenn die Zusammenhänge des Betriebsklimas kontrolliert werden, erklärt die Unterstützung durch Berufsbildner*innen nicht mehr viel zusätzlich. Aber separat betrachtet (siehe Grafiken oben), kann die Unterstützung durch Berufsbildner*innen als wichtig erachtet werden. Ein möglicher Grund für diese Diskrepanz könnte darin liegen, dass das erlebte Betriebsklima und die erlebte Unterstützung durch Berufsbildende etwas Ähnliches abbilden wie Unterstützung durch Berufsbildner*innen.

Das Modell hat ein AUC von 0.74 und ein ϕ von .34. (siehe [Kapitel 2.4](#)). Das bedeutet, dass die Vorhersagen substantiell besser als basierend auf Zufall sind, d.h. dass die hier verwendeten Prädiktoren insgesamt die Häufigkeit psychischer Probleme in der Lehre gut vorhersagen. Allerdings

besteht immer noch ein deutlicher Anteil nicht erklärter, bzw. falsch eingeschätzter Fälle. Es bestehen also sehr wahrscheinlich noch weitere relevante, hier nicht berücksichtigte Prädiktoren.

Zum Schluss wurde noch untersucht, welche der beschriebenen psychosozialen Faktoren (Prädiktoren) den grössten Zusammenhang mit dem Outcome (hier das Auftreten psychischer Probleme in der Lehre) aufweisen.

Die folgende Tabelle gibt an, wie stark sich die Vorhersagekraft des gedanklichen Modells verschlechtert, wenn einer der Prädiktoren wegfällt (Prädiktorwichtigkeiten, siehe [Kapitel 2.4](#)). Je grösser diese Verschlechterung, desto wichtiger kann der Prädiktor für die Vorhersagen eingestuft werden. Die Verschlechterung ist ganz klar bei einer Randomisierung der Lernendentypen am stärksten. Die anderen Prädiktoren haben einen vergleichsweise kleinen Einfluss auf die Vorhersagen des Modells:

Tabelle 14: Vorhersagekraft der Einflüsse auf psychische Probleme in der Lehre

Prädiktor	Permutation ΔR^2
Lernenden-Typologie	-0.244
Berufliche Selbstwirksamkeit	-0.027
Score Stolz, Interesse, Sinnhaftigkeit Lehre	-0.019
Positives Klima Lehrbetrieb	-0.013
Positives Klima Berufsfachschule	-0.012
Unterstützung Berufsbildner/in	-0.005
Unterstützung Klassenlehrperson	-0.001

Eliminiert man den Einfluss des Vorzustandes vor der Lehre (die Lernenden-Typologie), sinkt der Zusammenhang zwischen durch das Modell vorhergesagten und tatsächlichen Werten um .24. Die berufliche Selbstwirksamkeit, der erlebte Stolz, und das Interesse und die Sinnhaftigkeit durch die Lehre verschlechtern bei einer Randomisierung dagegen nur geringfügig die Modellvorhersagen, ob in der Lehre psychische Probleme auftreten oder nicht (Tabelle 14). Dies legt nahe, dass das Auftreten von psychischen Problemen nicht nur an aktuelle Umstände und das persönliche Verhalten gebunden ist, sondern primär auch an die Biografie und an krankheitsbedingte Faktoren.

Psychosoziale Faktoren und der Grad des persönlichen Wachstums in der Lehre

In einer zweiten Analyse wurden die Zusammenhänge der psychosozialen Faktoren mit dem Ausmass des persönlichen Wachstums in der Lehre untersucht, siehe dazu auch das gedankliche Modell unten (Abbildung 123).

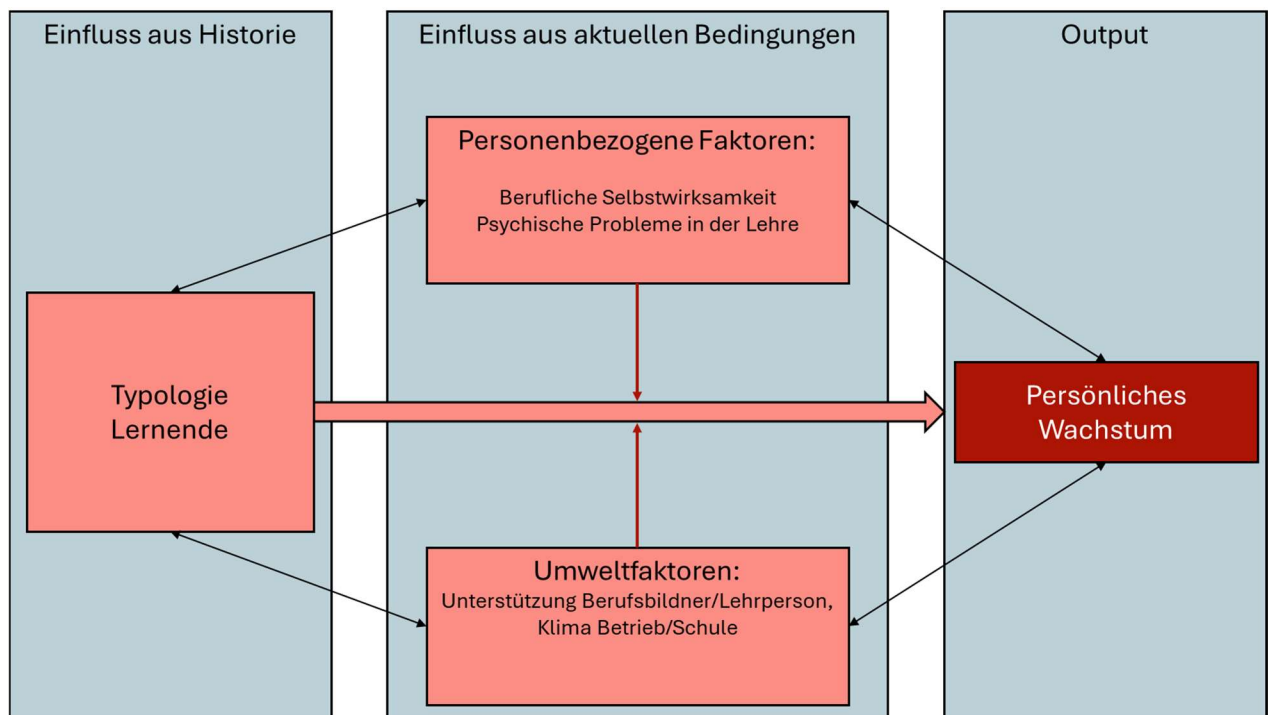


Abbildung 123: Modell der psychosozialen Faktoren auf persönliches Wachstum in der Lehre

Anders als bei der vorherigen Analyse ist hier das Merkmal «Psychische Probleme in der Lehre» nicht die abhängige Variable (Outcome), sondern ein unabhängiger personenbezogener Faktor.

Der Outcome «Persönliches Wachstum in der Lehre» ist der Mittelwert der 15 möglichen Effekte seit Lehrbeginn («Seit ich in der Lehre bin ... bin ich zuverlässiger... fleissiger ... ehrgeiziger» etc.), mit jeweiligen Werten zwischen 1 (schlechtester Wert) und 4 (bester Wert). Da in diesem Score auch Fragen zu Stolz und Interesse enthalten sind, wurde bei den folgenden Auswertungen (Abbildung 124) das Merkmal «Stolz, Interesse, Sinn» als unabhängige personenbezogene Variable weggelassen. Die folgende Abteilung zeigt die Verteilung der Outcome-Variable:

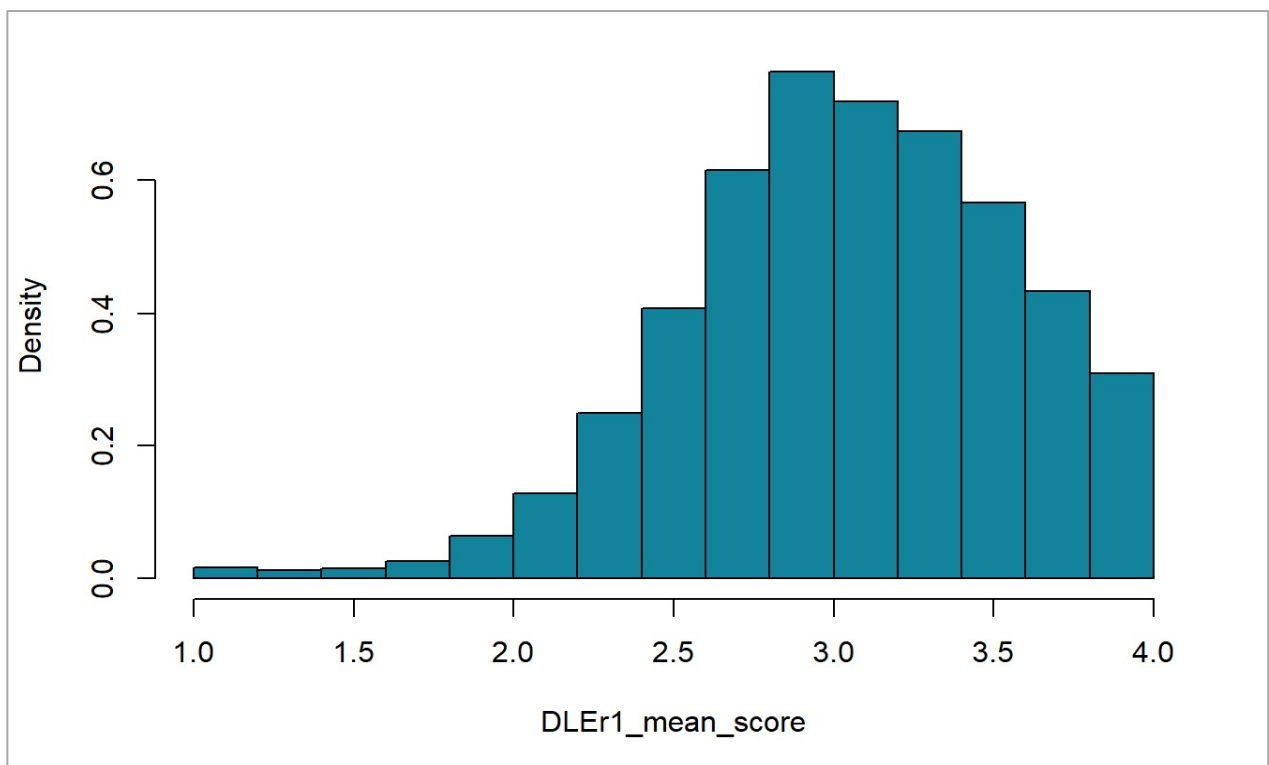


Abbildung 124: Verteilung des Durchschnitts-Scores zu den positiven Effekten in der Lehre («Persönliches Wachstum»)

Die untenstehende Abbildung 125 illustriert die Zusammenhänge zwischen der Biografie (Lernendentypen), den personenbezogenen Merkmalen (psychische Probleme, berufliche Selbstwirksamkeit) und den Lehrbedingungen (Unterstützung durch Berufsbildende und Lehrpersonen, Klima in Lehrbetrieb und Schule) mit der Stärke des persönlichen Wachstums (1 = schlechtester Wert bis 4 = bester Wert).

Zum einen zeigt sich, dass sämtliche Merkmale deskriptiv in einem Zusammenhang mit dem persönlichen Wachstum in der Lehre stehen: Das Vorhandensein psychischer Probleme in der Lehre ist mit einem etwas tieferen persönlichen Wachstum verbunden. Umgekehrt hängt eine hohe berufliche Selbstwirksamkeit mit stärkerem persönlichem Wachstum in der Lehre zusammen. Auch eine hohe Unterstützung durch die Berufsbildenden und Lehrpersonen sowie ein gutes Klima in Betrieb und Schule sind mit stärkeren positiven Effekten durch die Lehre verbunden.

Wiederum ergeben sich auch Unterschiede zwischen den einzelnen Typen der Lernenden, wobei die Unterschiede hier weniger stark sind als bei der vorherigen Analyse zur Häufigkeit psychischer Probleme in der Lehre. Das deutet darauf hin, dass die verschiedenen Lernendentypen insgesamt ähnliche Wirkungen durch die Lehre erleben könnten – auch bei belasteter Vorgeschichte.

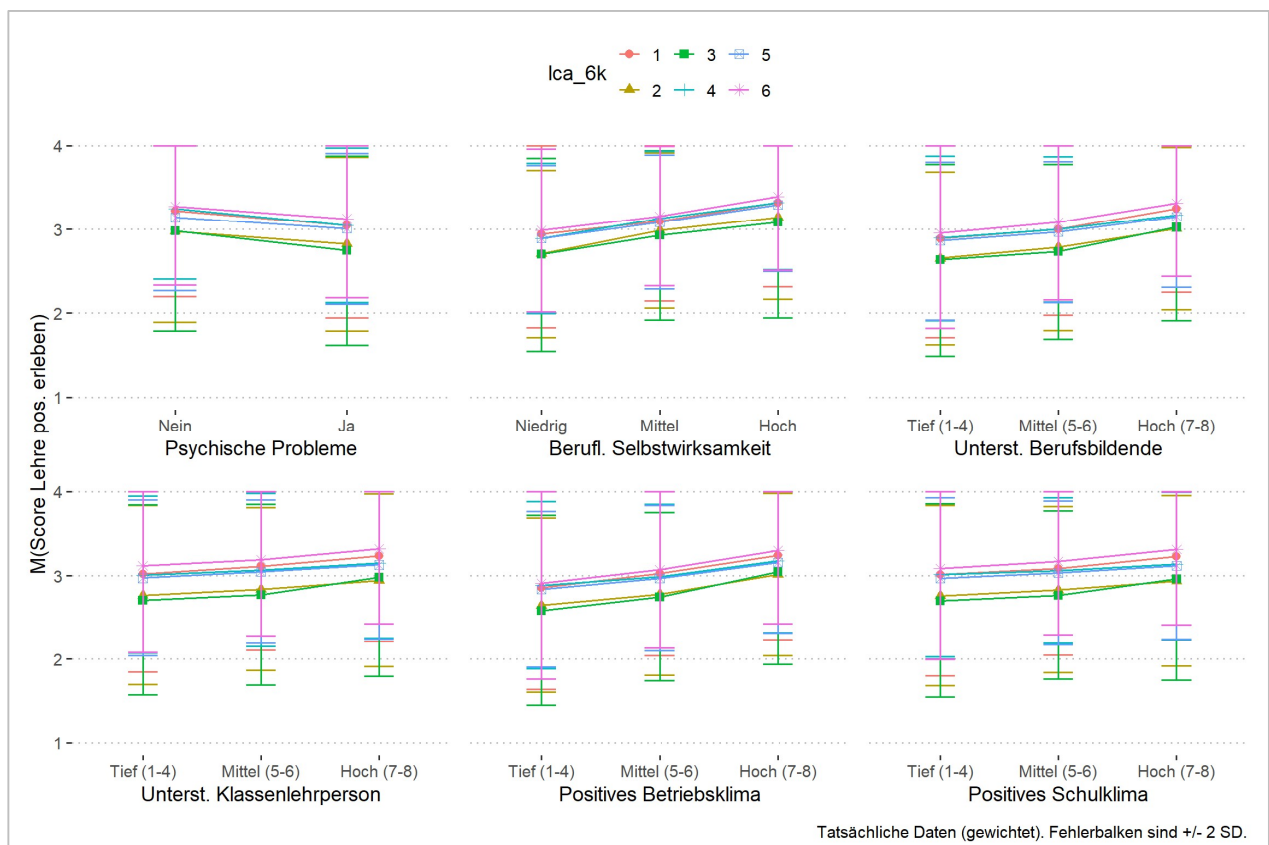


Abbildung 125: Zusammenhänge mit dem persönlichen Wachstum in der Lehre

Mit Blick auf einzelne Lernendentypen ist zu sehen, dass die Typen 2 und 3 durchgehend niedrigere Werte aufweisen. Der Typ 4, welcher bei den vorherigen Analysen zu psychischen Problemen zusammen mit dem Typ 2 die schlechtesten Werte zeigte, ist hier näher bei den Typen mit weniger Vorbelastungen. Das passt zum Profil der Typen: Die Typen 2, 3, und 4 haben alle viele Vorbelastungen, aber im Gegensatz zu Typen 2 und 3 weist Typ 4 nur einen geringen Anteil Personen auf, welche angeben, keine andere Lehrstelle gefunden zu haben. In diesem Typ sind vor allem Personen, welche sich zwar viele Sorgen machen (mehr Sorgen vor Lehre) und bereits psychische Probleme vor der Ausbildung hatten, jedoch eher ein unterstützendes Umfeld und wenig familiäre Belastungen aufweisen (Abbildung 126).

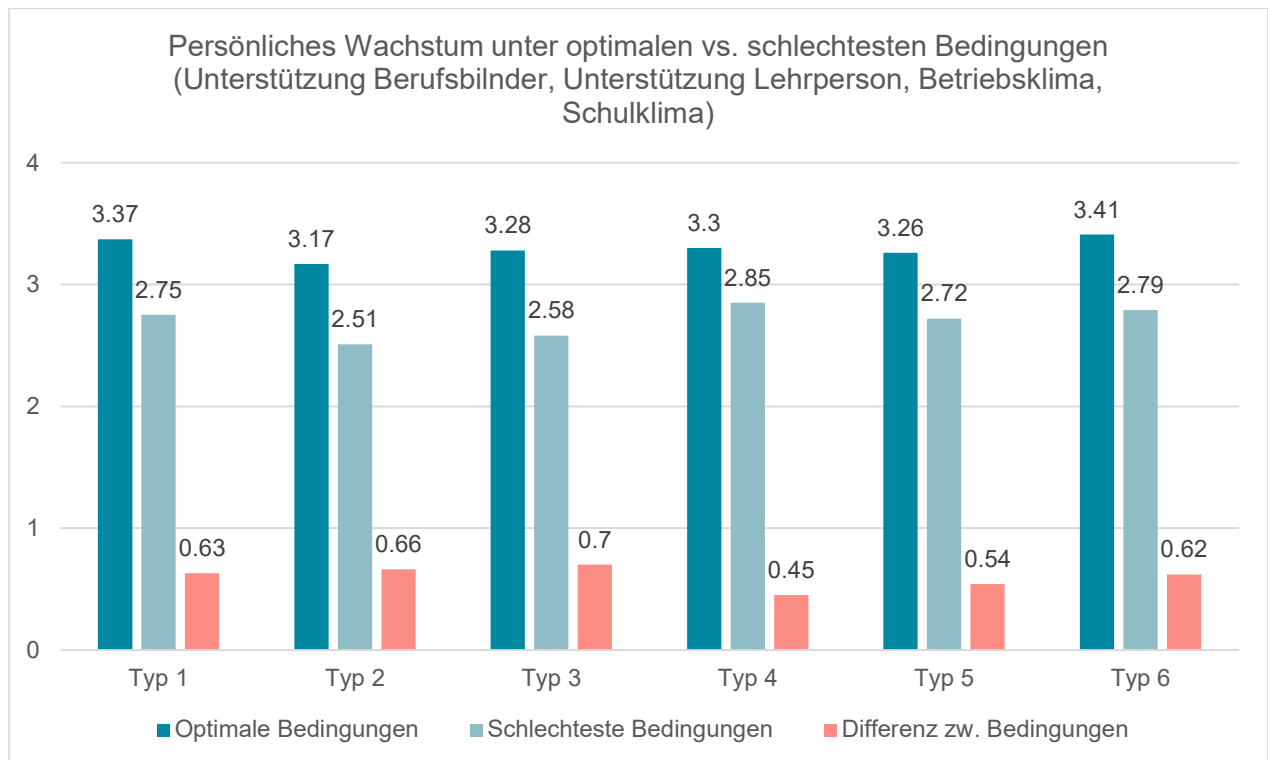


Abbildung 126: Stärke des persönlichen Wachstums unter optimalen vs. schlechtesten Bedingungen

Werden die verschiedenen Lehr-Faktoren zusammengefasst und ein Extremgruppenvergleich zwischen «optimalen Bedingungen» und «schlechtesten Bedingungen» gezogen, zeigt sich: Die Vorbedingungen (die Typen der Lernenden) gehen auch hier mit Unterschieden im Erleben der Lehre einher, aber die Unterschiede zwischen den Typen sind viel geringer als bei den Zusammenhängen mit psychischen Problemen in der Lehre.

Der Unterschied hinsichtlich Entwicklungspotential unter optimalen respektive besonders negativen Lehrbedingungen ist gerade bei den Typen mit den schlechtesten Vorbedingungen (2 und 3) mit 0.66 Punkten respektive 0.7 Punkten am grössten. Das heisst, dass also auch diejenigen mit schlechten Vorbedingungen bei optimalen Bedingungen (Betriebsklima, Unterstützung) ein persönliches Wachstum in der Lehre aufweisen, das mit den anderen Typen vergleichbar ist. Die Gruppenunterschiede zwischen optimalen und schlechtesten Bedingungen innerhalb der Typen befinden sich als Effektstärke betrachtet (Cohen's d , also die Mittelwertsdifferenz in Anzahl Standardabweichungen) mit Werten zwischen 0.90 und 1.25 alle im grossen (über der Grenze von .8) Bereich.

Abschliessend wurde untersucht, welche der beschriebenen psychosozialen Faktoren (Prädiktoren) insgesamt den grössten Einfluss auf die Modellvorhersagen des Outcomes (hier das persönliche Wachstum in der Lehre) zeigen.

Die folgende Tabelle 15: Vorhersagekraft der Einflüsse auf das persönliche Wachstum in der Lehre gibt wiederum an, wie stark sich die Vorhersagekraft des gedanklichen Modells verschlechtert, wenn einer der Prädiktoren nicht berücksichtigt wird. Je grösser diese Verschlechterung, desto wichtiger ist der Prädiktor für die Vorhersagen.

Tabelle 15: Vorhersagekraft der Einflüsse auf das persönliche Wachstum in der Lehre

Prädiktor	Permutation ΔR^2
Berufliche Selbstwirksamkeit	-0.155
Positives Klima Betrieb	-0.054
Unterstützung Berufsbildner	-0.033
Lernenden-Typologie	-0.028
Positives Klima Berufsfachschule	-0.015
Psychische Probleme in der Lehre	-0.009
Unterstützung Klassenlehrperson	-0.009

Alle verwendeten Prädiktoren haben mindestens gewisse signifikant von 0 verschiedene Koeffizienten. Den grössten Zusammenhang mit dem persönlichen Wachstum in der Lehre weist die berufliche Selbstwirksamkeit auf. Anders als bei den oben gezeigten Einflüssen auf das Auftreten von psychischen Problemen in der Lehre (wo die Biografie entscheidend ist), ist es hier bei den Einflüssen auf das persönliche Wachstum zuerst die berufliche Selbstwirksamkeit – also keine biografische, sondern eine persönliche Einstellungs- und Verhaltenskomponente. Eine Randomisierung der beruflichen Selbstwirksamkeit verschlechtert die erklärte Varianz des Modells um 15.5 Prozentpunkte. Ein positives Klima im Lehrbetrieb folgt an zweiter Stelle mit einer Reduktion in der erklärten Varianz von 5.4 Prozentpunkten und die Unterstützung durch die Berufsbildner*innen an dritter Stelle mit einer Reduktion um 3.3 Prozentpunkte. In geringerem Ausmass spielt auch das Klima an der Berufsfachschule eine Rolle (Reduktion um 1.5 Prozentpunkte).

Psychosoziale Faktoren und berichtete Leistung und Kompetenzen in der Lehre

In einem letzten Schritt wurden die Zusammenhänge von psychosozialen Faktoren mit der berichteten Leistung (Kompetenzen) in der Lehre untersucht.

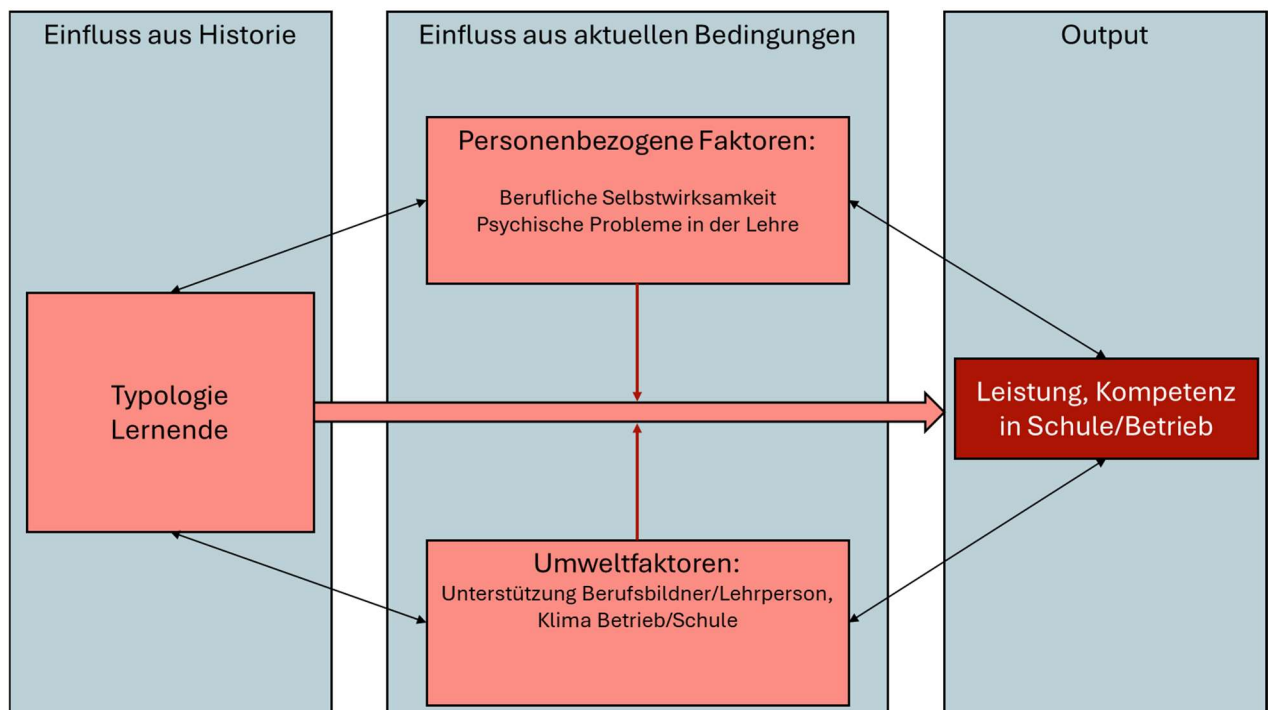


Abbildung 127: Modell der Psychosoziale Faktoren auf Leistung und Kompetenzen in der Lehre

Für diese Analyse zu Leistung und Kompetenzen in der Lehre wurde als Outcome ein Score berechnet, welcher die beruflichen und schulischen Kompetenzen zusammenfasst (Abbildung 128). Darin fliessen die Angaben der Befragten ein, wie ihre Berufsbildenden und Klassenlehrpersonen zusammengefasst ihre Fachkompetenz (Arbeitsqualität und -tempo), ihre Sozialkompetenz

(Teamfähigkeit, Zusammenarbeit, Konfliktfähigkeit, Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft) und ihre Selbstkompetenz (Zuverlässigkeit, Motivation, Fleiss, Disziplin) einschätzen. Die Antwortmöglichkeiten gingen von 1 (sehr schlecht) bis 5 (sehr gut).

Die Verteilung ist allerdings nicht gleichmässig, sondern tendiert zu guten bis sehr guten selbst-eingeschätzten Kompetenzen: ungewichtet liegen insgesamt 71% der Antworten zwischen 4 und 5, also in den beiden höchsten Kategorien (gewichtet geben 79% der Lernenden an, dass ihre Berufsbildenden ihre Kompetenzen als gut bis sehr gut und 73%, dass ihre Klassenlehrpersonen ihre Kompetenzen gut bis sehr gut einstufen).

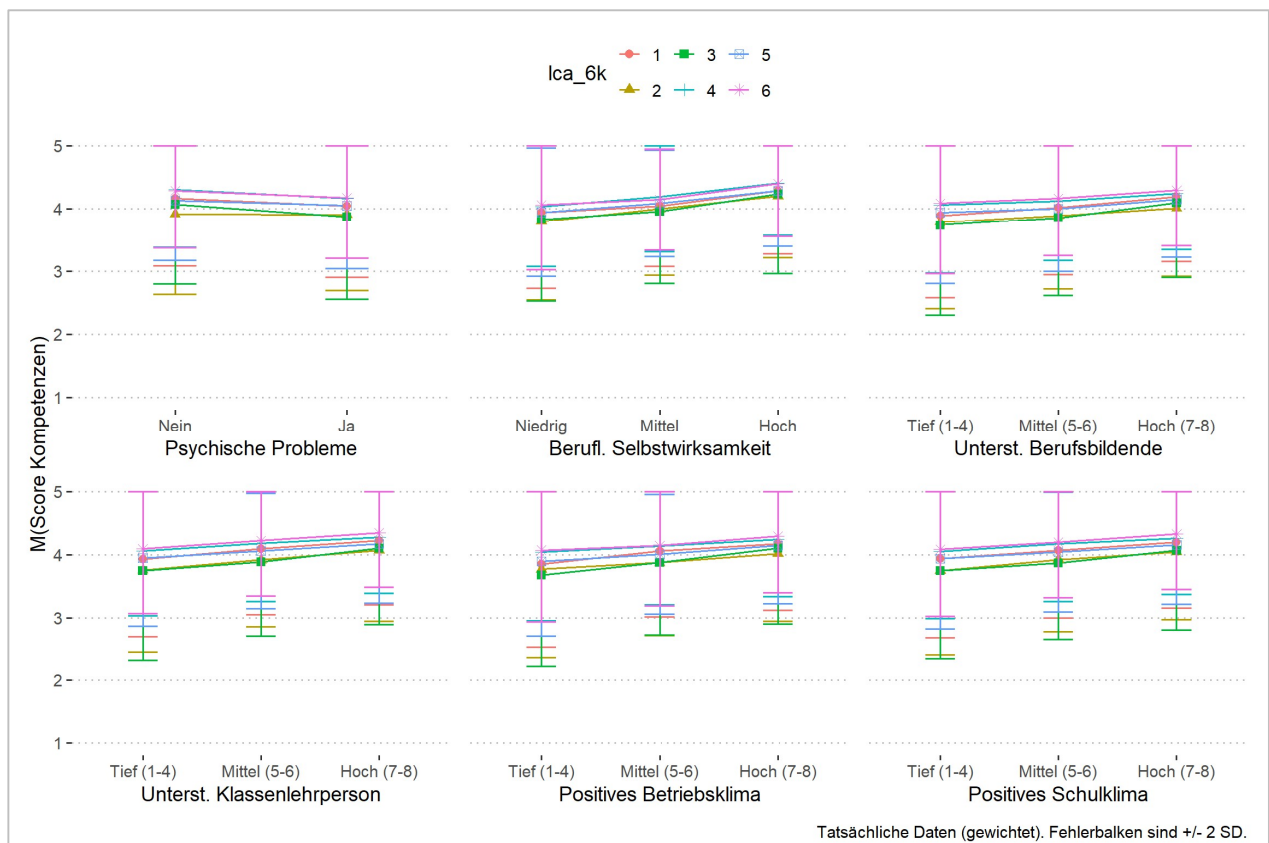


Abbildung 128: Zusammenhänge mit der Leistung in der Lehre

Die folgende Abbildung 129 illustriert insgesamt Zusammenhänge zwischen denselben psychosozialen Risikofaktoren wie die vorherige Analyse und berichteter Leistung in der Lehre. Hier liegen bei der Leistung respektive den Kompetenzen die verschiedenen Typen der Lernenden noch etwas näher beieinander als bei den vorherigen Analysen. Für alle Faktoren zeichnet sich ein Zusammenhang mit Leistung ab, am deutlichsten fällt der Zusammenhang zwischen beruflicher Selbstwirksamkeit und Leistung aus. Das Vorhandensein von psychischen Problemen in der Lehre macht hier bezüglich berichteter Leistung eher einen geringen Unterschied.

Der Extremgruppen-Vergleich zeigt wiederum eine deutliche Differenz zwischen den Lernenden mit optimalen Lehrbedingungen (Unterstützung durch Berufsbildende und Lehrpersonen, Klima in Betrieb und Schule) und solchen mit durchgehend negativen Bedingungen.

Die Unterschiede betragen zwischen 0.49 Punkten beim Lernendentyp 6 und 0.85 Punkten beim Typ 3. Hinsichtlich Leistung weisen die beiden Typen 2 und 3 generell etwas niedrigere Werte auf als die anderen Typen (hier nicht gezeigt). Aber gerade auch bei diesen beiden Typen liegt verglichen mit den biografisch leistungsstärkeren Typen 4, 5 und 6 ein erhebliches Potential in guter Unterstützung und förderlichem Betriebs- und Schulklima.

Die Effektstärken in diesem Extremgruppen-Vergleich sind mit Werten zwischen 0.84 und 1.17 (Cohen's d) alle gross.

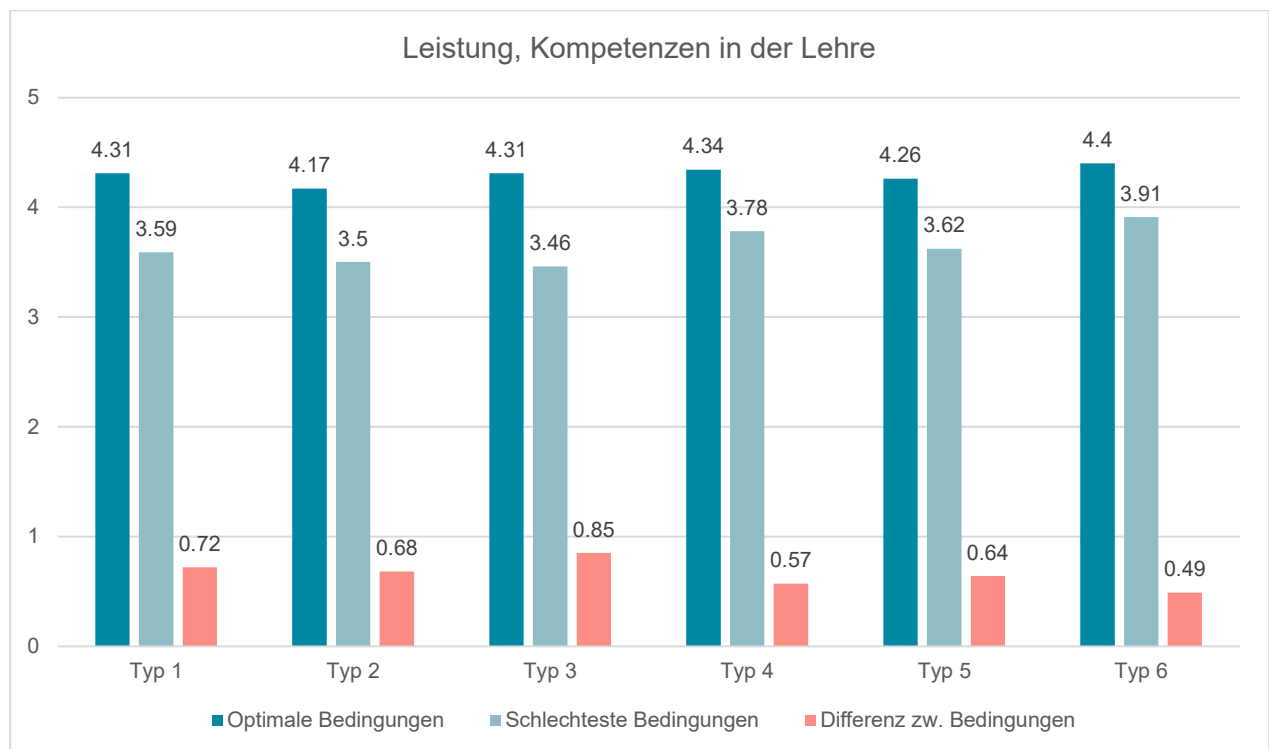


Abbildung 129: Leistung/Kompetenzen unter optimalen vs. schlechtesten Bedingungen

Zum Schluss wurde noch untersucht, welche der beschriebenen psychosozialen Faktoren (Prädiktoren) insgesamt den grössten Einfluss auf die Modellvorhersagen des Outcomes (hier Leistung und Kompetenzen in der Lehre) haben.

Die folgende Tabelle 16 gibt wiederum an, wie stark sich die Vorhersagekraft des gedanklichen Modells verschlechtert, wenn einer der Prädiktoren randomisiert wird. Je grösser diese Verschlechterung, desto wichtiger ist der Prädiktor für die Vorhersage des Outcomes.

Tabelle 16: Einflussgrösse psychosozialer Faktoren auf Leistung und Kompetenzen

Prädiktor	Permutation ΔR^2
Berufliche Selbstwirksamkeit	-0.127
Lernenden-Typologie	-0.034
Unterstützung Klassenlehrperson	-0.032
Positives Klima Berufsfachschule	-0.019
Positives Klima Betrieb	-0.018
Unterstützung Berufsbildner*innen	-0.013
Psychische Probleme in der Lehre	-0.003

Bei der Vorhersage von Leistung und Kompetenzen sind Einstellungen und Verhalten der Lernenden zentral (Selbstwirksamkeit mit einer Reduktion der erklärten Varianz, um 12.7 Prozentpunkte) sowie deren Vorgeschichte (Lernenden-Typologie mit 3.4 Prozentpunkten), aber danach folgen ebenfalls relevant die Unterstützung durch die Klassenlehrperson (3.2 Prozentpunkte) und das Klima in der Berufsfachschule (1.9 Prozentpunkte). Das heisst, für die statistische Vorhersage von berichteter Leistung und Kompetenzen ist neben Vorgeschichte und Selbstwirksamkeit die Schule entscheidend – während dies wie oben beschrieben für den Outcome «persönliches Wachstum» zuerst der Lehrbetrieb und die Berufsbildner/innen waren.

4. Diskussion

Die psychische Gesundheit von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist für eine erfolgreiche Berufsbildung und berufliche Laufbahn von zentraler Bedeutung. Ziel der vorliegenden Studie war es zu untersuchen, wie es den Jugendlichen in der Lehre geht, was ihnen guttut und was sie belastet. Medial wird oft darüber berichtet, dass die Jugendlichen heutzutage nicht mehr resistent sind und vor allem viele Belastungen aufweisen. Ein Hauptziel war es daher zu untersuchen, wie es Jugendliche trotz dieser Belastungen schaffen, eine Ausbildung zu absolvieren und sich im Arbeitsmarkt zu etablieren.

Die Teilnahme an der Befragung war sehr gross: Knapp 50'000 Lernende haben via Berufsfachschulen die Online-Befragung gestartet. Knapp 45'000 Lernende konnten für die Auswertungen berücksichtigt werden, nach Ausschluss von frühen Befragungsabbrüchen, unernster Beantwortung etc. Dieser sehr grosse Rücklauf ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass bereits in der Vorbereitung die relevanten Akteure (SBBK, Table Ronde, SDK, Sozialpartner (SAV/SGV und Travail Suisse/SGB), Gesundheitsförderung Schweiz, Praxis (durch Login vertreten), Forschungspartner (FHNW) und ein Befragungsinstitut (Valuequest) mit an Bord waren und das Forschungsprojekt mitunterstützt haben. Es zeigt sich aber auch, dass sich die Lernenden durch die Fragen ernstgenommen gefühlt haben und gut abgeholt wurden. Einzelne Rückmeldungen aus dem Freitextfeld am Ende der Befragung:

«es sollte anyom bleiben und danke das ihr die zeit genommen so etwas zu machen! mein wunsch ist das jeder dankbar sein sollte» – «Bitte nehmt die Umfrage ernst un sorgt damit für Aufklärung in allen Generationen, denn ich habe das Gefühl manche sind noch etwas engstirnig unterwegs was solche themen betrifft. Danke für die Mühe» - «Ich wünsche mir das diese Studie veröffentlicht wird denn ich denke es geht vielen gleich in der Leher. Ich erhoffe mir das man eine Lösung findet Ich finde es aber sehr gut das es solche studien gibt die das Wohlbefinden von Jugendlichen Intrressiert und auch wenn es nur mit einer Umfrage ist. DANKE:):)»

Auch war im ganzen Befragungs- und Auswertungsprozess garantiert, dass die Anonymität der Befragten gewährleistet war, unter anderem auch durch den Verzicht auf genaue Angaben zur besuchten Berufsschule oder zum Lehrbetrieb sowie durch ein zweistufiges Verfahren: die Befragungsfirma Valuequest hat ausschliesslich anonymisierte Daten an die Forschenden (WorkMed, FHNW) weitergeleitet.

Der Datensatz zeichnet sich dadurch aus, dass alle Kantone und somit Sprachregionen mitberücksichtigt wurden. Für relevante Variablen (Geschlecht, Art der Ausbildung, Sprachregion, einzelne Ausbildungsfelder) wurde zusätzlich mit Gewichtungen gearbeitet, um die Resultate den Variablen entsprechend repräsentativ zu gestalten.

Im Folgenden werden wesentliche Resultate der Befragung diskutiert, bevor im anschliessenden Kapitel Schlussfolgerungen für die Praxis gezogen werden.

4.1. Hohe Zufriedenheit in der Lehre und grosses Wachstum

Die grosse Mehrheit der Lernenden hat sich bewusst für ihren aktuellen Lehrberuf entschieden, fühlt sich bereit für die Lehre und freut sich darauf. Neben der Vorfreude hat sich auch ein Grossteil der Lernenden bzgl. des Lehrstarts Sorgen gemacht, ob sie z.B. den Anforderungen in der Schule entsprechen können, wie sie mit den neuen Präsenzzeiten (längere Tage im Vergleich zur obligatorischen Schulzeit) umgehen können oder wie auf ihre Fehler oder Schwierigkeiten reagiert wird. Diese Sorgen sind in Anbetracht der grossen Veränderung und damit einhergehender Unsicherheit nachvollziehbar und auch normal.

Es ist erfreulich, dass viele Lernende trotz anfänglicher Bedenken gut mit der neuen Situation zurechtkommen: Drei Viertel der Lernenden gibt an, dass es ihnen in der Lehre gut bis sehr gut

geht. Noch mehr berichten zudem, dass sie die Lehre meistens als spannend empfinden und auch das Gefühl haben, einer sinnvollen Arbeit nachzugehen. Beinahe 90% der Lernenden zeigen sich mit ihrem gewählten Lehrberuf zufrieden.

Neben der hohen Zufriedenheit mit der Lehre wachsen die Lernenden auch persönlich. Basler und Kriesi (2022) weisen nach, dass Lernende in ihrer Entwicklung von der Lehre profitieren. Auch die vorliegende Studie zeigt auf, dass sich Lernende seit Lehrbeginn als verantwortungsbewusster einschätzen und einen klaren Lernzuwachs verzeichnen. Zudem gibt eine grosse Mehrheit an, dass sich ihr Durchhaltewille verbessert hat. Erstaunlicherweise zeigt sich zudem, dass rund die Hälfte der Lernenden motivierter sind, am Morgen aufzustehen als noch zu Zeiten der obligatorischen Schulzeit. Von den vorgegebenen 15 möglichen Fortschritten seit Lehrbeginn bestätigten die Lernenden im Schnitt 12. Die Resultate unterstreichen, dass die Lehre für die Jugendlichen prägend ist und sie nicht nur fachlich, sondern auch persönlich wachsen.

Beinahe die Hälfte der Lernenden berichtet, dass sich die Lehre positiv auf ihr Befinden auswirkt. Gleichzeitig erlebt rund ein Drittel einen negativen Einfluss der Lehre auf ihr Befinden. Das kann insofern nachvollzogen werden, dass die neuen Anforderungen in der Lehre (die neuen Präsenzzeiten, das Einfinden in der «Erwachsenenwelt» und in der neuen Rolle, neue Anforderungen an die Selbstorganisation) und die Reduktion der Freizeit (weniger Kapazität für Hobbies oder Pflege von sozialen Kontakten) für Lernende einschneidend sind. Über die Hälfte der Lernenden investiert in der Freizeit mehrmals pro Woche in schulische Aufgaben wie Lernen oder Arbeiten schreiben. Im Vergleich zu vor der Ausbildung reduzieren ebenfalls um die 40% der Lernenden ihre Freizeitaktivitäten. Dies wurde auch von Lernenden im Rahmen der Fokusgruppen nach der Befragung entsprechend bestätigt. Das Resultat deckt sich mit den Resultaten der kürzlich erschienenen YEP-Studie (Youth Empowerment Participation, 2025), in der Jugendliche aus Deutschland und Österreich zu ihrem Befinden befragt wurden. Auch hier wurde u.a. als wichtiger Stressor der Leistungsdruck genannt und der Wunsch nach längeren Erholungsphasen und mehr Raum für Hobbies. Die Resultate der Befragung der Berufsbildner*innen (2022) hat deutlich gemacht, dass eine aktive Freizeitgestaltung sich positiv auf den Lehrverlauf auswirkt.

Insgesamt denken beinahe alle Lernenden (90%), dass sie mit den Herausforderungen der Lehre ziemlich bis sehr gut umgehen können, sich also als selbstwirksam erleben. Das ist ein deutlicher Hinweis auf die starke Resilienz der Lernenden. Sie haben das Gefühl, dass ihre Ressourcen ausreichen, um die Herausforderungen in der Lehre zu bewältigen (vgl. Lazarus & Folkman, 1984 oder Hösli-Leu et al., 2018).

Ebenso zeigen drei Viertel der Lernenden eine mittlere bis hohe «Selbstwirksamkeit», also die Erwartung, Herausforderungen gut lösen zu können. Das Erleben von Selbstwirksamkeit steigt zudem über die Lehrjahre hinweg an. Es sind jedoch Geschlechterunterschiede erkennbar: männliche Lernende weisen höhere Werte in ihrer Selbstwirksamkeit wie auch in ihrem Kontrollgefühl auf als weibliche Lernende. Das Kontrollgefühl wird bei Lernenden allgemein geringer erlebt als die Selbstwirksamkeit. Rund 70% der weiblichen Lernenden und 55% der männlichen Lernenden erleben ein geringes Kontrollgefühl. Der Geschlechtsunterschied zeigt sich auch in der Schweizer Gesundheitsbefragung (Schuler et al., 2016). Es fällt auf, dass Lernende sehr viel häufiger eine tiefe Kontrollüberzeugung haben im Vergleich mit der gesamten Schweizer Bevölkerung (20% tiefe Kontrollüberzeugung). Dies überrascht insofern nicht, da Lernende im Vergleich zu Erwachsenen über weniger Erfahrung im eigenständigen Entscheiden und Handeln haben, da viele Entscheidungen noch von Eltern, Lehrpersonen oder Ausbildenden getroffen werden. In der Lehre bewegen sie sich zudem je nach Situation in einem mehr oder weniger hierarchisch geprägten Umfeld mit begrenztem Handlungsspielraum, dies sicherlich auch aufgrund der noch fehlenden Erfahrung. Diese Abhängigkeit sowie das sich noch entwickelnde Selbstkonzept können dazu führen, dass Lernende ihre Einflussmöglichkeiten als geringer einschätzen und eine tiefere Kontrollüberzeugung entwickeln.

Gedanken an Lehrabbruch sind häufig und gehören dazu

Die hohe Zufriedenheit mit der Lehre und das Gefühl, dass die Herausforderungen gepackt werden können, schliessen Gedanken, die Lehre abzubrechen nicht aus.

Rund die Hälfte der Befragten hat sich mindestens einmal Gedanken zu einem möglichen Lehrabbruch gemacht. Zum Zeitpunkt der Abklärung denkt ein Fünftel daran. In der Westschweiz wird seltener über einen Lehrabbruch nachgedacht als in der deutschen oder italienischen Schweiz. Dieses Resultat erstaunt, da in der Westschweiz häufiger Lehrvertragsauflösungen verzeichnet werden (vgl. Kriesi et al., 2016). Was die Gründe für diesen regionalen Unterschied sind, kann nicht abschliessend beurteilt werden.

Die Lernenden denken v.a. über den Lehrabbruch nach, weil sie sich überfordert fühlen und sie das Gefühl haben resp. man ihnen das Gefühl gibt, dass sie nichts können. Als weiterer wichtiger Grund können Schwierigkeiten zwischenmenschlicher Natur genannt werden (Probleme mit Berufsbildner*innen, Lehrpersonen oder sich nicht Wohlfühlen in Team/Klasse). Die Resultate dieser Befragung machen des Weiteren ersichtlich, dass Lernende, die sich von ihrem/ihrer Berufsbildner*in unterstützt fühlen, wesentlich seltener in Erwägung ziehen, ihre Lehre abzubrechen (41.2% vs. 73.9%). Dies verdeutlicht also einerseits die Wichtigkeit der Arbeitsbeziehung zwischen den Berufsbildenden und den Lernenden, andererseits erweist sich die Arbeitsatmosphäre im Allgemeinen als wichtiger Einfluss (vgl. Kapitel 3.2 und 3.7. Auch die YEP-Studie (2025) hebt hervor, dass das Zugehörigkeitsgefühl massgeblich das mentale Wohlbefinden der Jugendlichen beeinflusst.

Des Weiteren sind auch Rahmenbedingungen (Arbeitszeiten/Arbeitsweg) Gründe, warum sich die Lernenden Gedanken machen, die Lehre abzubrechen. Dieser Umstand ist im Zusammenhang damit zu deuten, dass die Lernenden im Vergleich mit der obligatorischen Schulzeit wesentlich weniger Freizeit haben und sie sich gleichzeitig in verschiedenen Bereichen (z.B. Schule, Betrieb, Freunde etc.) unter Druck fühlen.

Im Zusammenhang mit der Frage nach der Resilienz der Lernenden ist es spannend zu untersuchen, weshalb die Lernenden dranbleiben und nicht abbrechen. Die grosse Mehrheit der Lernenden (81%) bricht nicht ab, weil sie nicht aufgeben wollen. Nicht aufgeben wollen, etwas «durchziehen», ist ein zentraler Faktor für das Selbstwirksamkeitserleben, welches die Lernenden auch hinsichtlich zukünftiger Herausforderungen stärkt (vgl. Beierlein, et al., 2014). Weiter ist das Durchhaltevermögen auch ein wesentlicher Teil der Selbstkompetenz, die im Arbeitsmarkt zunehmend an Wichtigkeit gewinnt. Neben dem «eigenen Willen» kann jedoch auch das soziale Umfeld als zentral angesehen werden. So hilft es vielen Lernenden, wenn jemand an sie glaubt oder auch, wenn die Eltern die Erwartung haben, dass die Lernenden weitermachen. Bei Lernenden mit einem niedrigen Selbstwert erweist sich das soziale Umfeld als noch wichtiger als bei Lernenden mit einem gut ausgeprägten Selbstwert. Die Lernenden selbst sprechen mit den Verantwortlichen in der Lehre (z.B. Berufsbildenden oder Lehrpersonen) allerdings kaum über solche Gedanken (lediglich 15% haben solche Gespräche geführt und nur die Hälfte fand es hilfreich).

Im Umgang mit Frustrationen unterscheiden sich Lernende hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit. Lernende mit einer hohen Selbstwirksamkeit gehen in einem ersten Schritt kontrollierter und planerischer vor. Lernende mit einer tiefer ausgeprägten Selbstwirksamkeit lenken sich v.a. ab oder reagieren emotional(er) (Scham, Selbstvorwürfe, Reinsteigern). Während bereits selbstwirksame Lernende ihre Selbstwirksamkeit weiter ausbauen, indem sie durch aktives und geplantes Vorgehen Situationen wahrscheinlicher positiv bewältigen, fehlt es den vermeidenden Lernenden an dieser wichtigen Erfahrung. Hier könnte von verschiedenen Seiten angesetzt werden, indem Lernende gezielt in ihrer Selbstwirksamkeit gefördert werden. Ein sehr ähnliches Bild zeigt sich auch beim Umgang mit Defiziten.

Die grössten Unterschiede ergeben sich vor allem im vermeidenden Verhalten. Diese Lernenden werden unsicher, trauen sich nichts mehr zu, schauen, dass sie die Arbeit nicht machen müssen, erwägen einen Lehrabbruch oder bleiben eher mal zuhause. Gleichzeitig sind hier Geschlechtsunterschiede erkennbar. Die grössten Abweichungen werden darin ersichtlich, dass weibliche Lernende sich stärker unter Druck setzen (68.9 % vs. 54.3%) oder sie sich weniger zutrauen (37.7% vs. 24.6%).

Zwischenmenschlichen Beziehungen kommt eine wichtige Rolle zu

Zwischenmenschliche Beziehungen resp. das soziale Umfeld kann als ein wichtiger Faktor für die psychische Gesundheit bezeichnet werden. In der Jugendbefragung von Pro Juventute (2024) geben die Teilnehmenden an, dass die Beziehung zu den Eltern für ihr empfundenes Wohlbefinden wichtig sei. Auch hinsichtlich des Lehrverlaufs ist die familiäre Unterstützung zentral. In der Berufsbildner*innen-Studie (2022) wurde dargelegt, dass fehlende familiäre Unterstützung bzw. psychosoziale Belastungen sich negativ auf den Lehrverlauf auswirken. Eltern oder nahe Bezugspersonen bleiben also auch während der Ausbildung wichtige Ansprechpersonen für die Lernenden, auch wenn dies vielleicht aufgrund des Autonomiestrebens nicht immer augenscheinlich ist. Interessant ist, dass sich Berufsbildende oft wünschen, dass die Eltern da sind, wenn es schwierig wird. Damit das gut gelingt, wird empfohlen, die Eltern von Beginn an in die Lehre einzubeziehen. Ein Drittel der Lehrbetriebe involvieren die Eltern bereits bei Lehrstart. Die Lernenden selbst finden dies jedoch nur in der Hälfte der Fälle hilfreich. Dies ist insofern nachvollziehbar, dass die Einbeziehung der Eltern aus Sicht der Lernenden eventuell keinen direkten Nutzen bringt, sondern ggf. erst später, wenn es zu Schwierigkeiten kommen sollte.

Berufsbildner*innen sind in der Regel hoch motiviert und engagiert in der Begleitung der Lernenden (vgl. Egger et al., 2024 oder Schmocker et al, 2022). Die vorliegende Studie macht deutlich: dieses hohe Engagement wird von den Lernenden selbst sehr geschätzt. Eine grosse Mehrheit der Lernenden ist zufrieden mit ihren Berufsbildner*innen (81%). Dies zeigt sich vor allem darin, dass sich die Lernenden gut fachlich unterstützt und auch ernstgenommen fühlen. Ein sehr ähnliches Bild zeigt sich bzgl. der Klassenlehrpersonen in der Berufsfachschule. Die Lernenden treffen in den Lehrbetrieben auch grossmehrheitlich (über 80%) einen freundlichen und respektvollen Umgang an, sie werden gefördert und erleben einen guten Zusammenhalt.

Im Vergleich zu der vorangehend genannten hohen Zufriedenheit bzgl. Unterstützung durch die Berufsbildenden und Lehrpersonen hat knapp ein Viertel der Lernenden das Gefühl, dass sich die Berufsbildenden nicht dafür interessieren, wie es ihnen geht und dass sie nicht unterstützt werden, wenn es ihnen nicht gut geht. Wenn es also um persönliche Themen der Lernenden geht, verhalten sich die Berufsbildenden zurückhaltender. Dies kann mit den Unsicherheiten der Berufsbildenden im Zusammenhang stehen. In der Befragung der Berufsbildenden (Schmocker et al. 2022) geben Berufsbildende unabhängig von ihrer Erfahrung in der Funktion an, dass sie sich in der Begleitung von Lernenden am unsichersten fühlen, wenn es um «psychische» Themen geht. Gleichzeitig wenden sich Lernende selten an ihre Berufsbildenden, wenn es ihnen nicht gut geht oder sie erwägen, die Lehre abzubrechen. D.h. von beiden Seiten besteht eine Zurückhaltung, wenn es um persönliche resp. psychische Themen geht. Es fragt sich also, ob die verbreitete Meinung, dass die «Jungen» ganz anders mit dem Thema psychische Belastungen umgehen, so stimmt. Zumindest für den Ausbildungs- resp. Arbeitskontext scheint die Hürde, über ihr psychisches Befinden zu sprechen, weiterhin noch zu bestehen.

Allgemein unterstreichen die Resultate den Einfluss der Wichtigkeit guter Beziehungen im Arbeitskontext. Auch die Begründungen der Lernenden dafür, warum ein Lehrbetrieb weiterempfohlen wird oder nicht, unterstreichen dies. Ausschlaggebend für die Weiterempfehlung sind vor allem ein unterstützendes Team und die Arbeitsatmosphäre. Beispiele dafür sind: „*Sehr gutes Umfeld, alle sind sehr nett, man kann immer nachfragen, wenn etwas nicht klar ist.*“ oder „*Der Berufsbildner ist sehr nett und erklärt mir alles genau und erklärt es mir auch mehrmals, wenn ich es noch nicht*

verstehe.“ (Originaltexte aus dem Freitextfeld). Daneben spielen auch die Qualität des Ausbildungsortes oder abwechslungsreiche Aufgaben eine wichtige Rolle. Andererseits wird der Betrieb gar nicht oder nur bedingt empfohlen, wenn Mitarbeitende als unfreundlich und aggressiv empfunden werden. Beispiele dafür sind: „*Mein Chef hat starke Stimmungsschwankungen*“, „*Viele lästern hintenrum, man kann keinem vertrauen*“ oder „*Toxisches Umfeld (Angeschrien vom Chef, Alkoholkonsum während der Arbeit etc.) und schnell sehr viel Verantwortung (zu viele für jemanden in der Lehre)*.“ (Originaltexte aus dem Freitextfeld). Zu hohe Leistungsanforderungen waren in diesem Zusammenhang der meistgenannte Grund. Es sind also neben den Berufsbildenden, welche eine Schlüsselrolle darstellen, auch die Mitarbeitenden ohne diese Funktion, die in der Realität einen hohen Beitrag in der Ausbildung der Lernenden leisten. Die Resultate weisen darauf hin, wie zentral die Haltung eines Unternehmens, welche die Arbeitsatmosphäre massgeblich prägt, gegenüber Lernenden ist.

Vorgeschichte der Lernenden

Zum Zeitpunkt des Lehrstarts haben die Jugendlichen bereits eine Vielzahl positiver sowie negativer Erfahrungen gesammelt. So berichten die Jugendlichen bereits vor Lehrbeginn von erlebtem Druck, einerseits von elterlicher Seite aber auch im schulischen Kontext (z.B. in Bezug darauf, eine Anschlusslösung nach der obligatorischen Schulzeit finden), sowie von Leistungsproblemen, Mobbing/körperlichen Auseinandersetzungen oder von familiären Belastungen.

Rund 42% der Lernenden beschreiben das Auftreten von psychischen Problemen, die vor der Lehre begonnen haben. Die Ergebnisse gehen einher mit den epidemiologischen Befunden, dass die Hälfte der psychischen Störungen bereits vor dem 15. Lebensjahr einsetzen (Kessler et al., 2005). Weibliche Lernende geben hierbei häufiger an, bereits vor der Lehre psychisch belastet gewesen zu sein. Wichtig ist es dabei zu erwähnen, dass es sich nicht zwangsläufig um diagnostizierte psychische Krankheiten handelt, sondern um das Erleben von Problemen und Belastungen.

Lernende unterscheiden sich also bzgl. ihrem «Rucksack», mit dem sie in die Lehre starten. Statistisch lassen sich diese Vorbedingungen auf Basis dieser Befragungsdaten in 6 Typen vereinfachen. Die Typologisierung von Lernenden ist praktisch relevant, weil sich dadurch Gruppen mit unterschiedlichem Bedarf nach Förderung oder Unterstützung beschreiben liessen. Für die Berechnung der Typologie wurden ausschliesslich Merkmale verwendet, welche die Situation der Lernenden vor der Lehre beschreiben (familiäre Unterstützung, familiäre Belastungen, früherer Lehrabbruch, Freude und Sorgen im Hinblick auf Lehre, soziale Unterstützung/Freunde, keine andere Lehrstelle gefunden, Niveau Schulabschluss, Geschlecht). Die Lernenden-Typen sind im [Kapitel 3.5](#) beschrieben.

4.2. Psychische Belastungen und Symptome sind häufig

Auf die sehr offene Frage «Hattest du während der Lehre psychische Probleme, z.B. negative Gefühle oder Gedanken, Belastungen oder auch psychische Krankheiten oder Krisen?») geben insgesamt 61% der Lernenden an, dass sie während der Lehre schon einmal (rund ein Viertel) oder schon mehrmals (rund ein Drittel) psychische Probleme erlebten. Diese Zahl deckt sich mit der Befragung von Berufsbildner*innen, bei welcher ebenfalls bei 60% der Lernenden «psychische Probleme» (nicht näher definiert) wahrgenommen wurden (Schmocker et al., 2022). Auch im Ländervergleich zeigt sich ein ähnliches Bild. Hier geben 63% der deutschen und österreichischen Jugendlichen/jungen Erwachsenen an, dass es ihnen zurzeit nicht gut geht (Youth Empowerment Participation, 2025).

Zudem berichten 60% der Betroffenen, dass ihre Probleme durch die Lehre ausgelöst oder verstärkt wurden/werden. Das heisst, dass Umstände oder Vorkommnisse in der Lehre den Lernenden auch nahegehen können. Auf der anderen Seite sollten diese Probleme auch nicht generell dramatisiert werden. Auswertungen machen deutlich, dass es sich bei diesen Problemen um sehr

unterschiedliche Schweregrade handelt. Das können Probleme sein, die sich nicht oder kaum negativ ausgewirkt haben, bis hin zu solchen, die sich negativ auf die Lehre ausgewirkt haben. Die Hälfte der betroffenen Lernenden gibt an, dass die Probleme sie in der Lehre eingeschränkt haben. Hierbei handelt es sich um rund 30% aller Lernenden. Weiter verweisen die Resultate darauf, dass psychische Probleme vor der Lehre sehr eng mit dem Auftreten von psychischen Problemen während der Lehre zusammenhängen.

Die zusätzlich verwendeten validierten Screening-Fragen zeigen ebenfalls recht hohe Werte (sie erlauben jedoch keine klinische Diagnose): Rund 40% der Lernenden geben relativ häufige Depressionssymptome an und ein Viertel berichtet über mittelschwere bis schwere Symptome einer generalisierten Angststörung. Jeweils rund ein Fünftel bis ein Drittel der Lernenden geben Symptome von Zwangsstörungen, sozialen Ängsten, Panikattacken, ADHS oder Essstörungen an. Schliesslich berichten Lernende jedoch vergleichsweise selten (in 7% der Fälle), in den letzten 7 Tagen ein oder mehrere Medikamente genommen zu haben, damit es ihnen psychisch besser geht. 5% nutzen beispielsweise Schlafmittel und 7% ein Medikament zur Steigerung der Aufmerksamkeit/zum Wachsein.

Es bestehen beträchtliche Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht. So berichten vor allem weibliche Lernende, dass sie bereits in der Schulzeit und auch jetzt noch mit psychischen Problemen konfrontiert waren bzw. sind (48.4% vs. 24.6%). Männliche Lernende geben am häufigsten an, zu keinem Zeitpunkt psychische Probleme erlebt zu haben. Dies ist kein überraschendes Resultat: Frauen – und vor allem junge Frauen – berichten häufig von höheren psychischen Belastungen (vgl. z.B. Werling et al., 2024 oder Peter et al., 2023). Warum das so ist, kann nicht abschliessend beantwortet werden. Als mögliche Antworten können verschiedene Hypothesen gebildet werden, z.B. dass es Unterschiede in der Emotionswahrnehmung- und Verarbeitung gibt. Biologische resp. hormonelle Faktoren können ebenso als Erklärungsmodell herangezogen werden sowie Unterschiede bzgl. Leistungs- und Anpassungsdruck.

Die erhöhte Belastung der Lernenden ist auch dahingehend nachvollziehbar, dass Adoleszenz selbst viele Entwicklungsaufgaben mit sich bringt, die herausfordernd sind und gleichzeitig sind die Jugendlichen in der Lehre mit verschiedenen neuen Anforderungen konfrontiert (vgl. Gesundheitsförderung Schweiz, 2025). Übergänge (wie der Einstieg in eine Berufslehre oder eben die Adoleszenz an und für sich) gelten gemeinhin als vulnerabel, also als Lebensphasen, in welchen Menschen anfällig(er) für psychische Probleme sind.

Die grosse Häufigkeit wahrgenommener psychischer Probleme in diesen Erhebungen zeigt wohl auch die gegenüber früher verstärkte Sensibilisierung und eine gewisse Enttabuisierung. Die gedankliche Herausforderung liegt bei diesen Resultaten darin, dass man das Erleben der Lernenden zu psychischen Problemen ernstnimmt und sich gleichzeitig bewusst ist, dass die Mehrheit dieser Lernenden Zufriedenheit, Interesse, Berufsstolz, Sinnerleben, Resilienz und persönliches Wachstum in der Lehre erleben. Die Idee, psychische Belastungen würden positive Erfahrungen a priori ausschliessen, ist falsch. Die Hälfte der Lernenden gibt z.B. gleichzeitig an, sich in den letzten zwei Wochen glücklich, ruhig und gelassen gefühlt zu haben.

Nichtsdestotrotz: es besteht eine Gruppe von Lernenden – rund 20-30% aller Lernenden – mit relevanten Belastungen.

Lernende sprechen v.a. im privaten Umfeld über ihre Probleme

Die meisten Lernenden finden bei psychischen Problemen Unterstützung im Freundeskreis und in der Familie. Dies deckt sich mit den Resultaten der Schweizer Befragung von Jugendlichen / jungen Erwachsenen zur psychischen Gesundheitskompetenz und Stigma (Dey et al., 2018). Bei 78% gab es wegen der Probleme weder ein Gespräch im Lehrbetrieb noch in der Berufsfachschule. Hier stellt sich die Frage, ob die Auswirkungen auf die Lehre nicht so gravierend waren, so dass seitens Lehrbetriebes oder Berufsfachschule keine Notwendigkeit für ein Gespräch bestand. Denn

die Lernenden selbst suchen bei diesen Schwierigkeiten kaum das Gespräch mit den Verantwortlichen (z.B. Berufsbildende oder Lehrpersonen).

Konkret heisst das: 68% der Lernenden teilen ihre Probleme den Verantwortlichen in der Lehre nicht mit. Auch Gespräche mit der Lehraufsicht/dem Berufsbildungsamt finden äusserst selten statt (8%). Die Gründe, warum sie dies nicht tun: 36% wollen es «alleine schaffen», 26% der Lernenden wissen nicht, wie man über «solche Dinge» spricht oder ob es schon «schlimm genug» ist, 23% glauben, man würde sie nicht verstehen und je rund 20% vertrauen den Verantwortlichen nicht, schämen sich oder wollen niemanden mit ihren Problemen belasten. Über die Hälfte der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die in der YEP-Studie (2025) befragt wurden, geben an, dass sie sich nicht ernstgenommen fühlen, wenn sie über ihre mentale Gesundheit sprechen. Hier stellt sich die Frage nach Enttabuisierung und Entstigmatisierung erneut. Auch wenn von einer erhöhten Sensibilisierung und Enttabuisierung bzgl. des Themas der psychischen Belastungen ausgegangen werden kann, scheint es einen Unterschied zwischen dem privaten und beruflichen Kontext zu geben (vgl. Abschnitt *Zwischenmenschlichen Beziehungen kommt eine wichtige Rolle zu*). Bzgl. der Gründe, warum die Lernenden nicht über ihre Probleme sprechen, muss auch berücksichtigt werden, dass den Jugendlichen eine Referenz fehlt, wann sie ihre psychischen Probleme ansprechen sollen und wie sie das tun könnten. Drei Viertel der Jugendlichen in Deutschland und Österreich geben an, bzgl. der psychischen Gesundheit ausreichend informiert zu sein. Gleichzeitig wünschen sich über 80% (noch) mehr Informationen dazu. Zwei Drittel wünschen sich mehr Aufklärung im schulischen Kontext. Dieses fehlende Wissen verhindert präventive Massnahmen resp. birgt die Gefahr von Chronifizierung von Symptomen, welche in einer psychischen Erkrankung münden können oder es werden allenfalls dysfunktionale Bewältigungsstrategien etabliert, die ggf. zu weiteren Problemen führen können. Insofern ist es einerseits anzuerkennen, wenn Lernende «es alleine schaffen» wollen und auch ein Hinweis auf resilientes Verhalten. Problematisch wird diese Strategie allerdings, wenn eine Überforderungssituation entsteht und der Zeitpunkt verpasst wird, sich jemandem anzuvertrauen.

Professionelle Unterstützung

Hinsichtlich Inanspruchnahme professioneller Unterstützung zeigt sich, dass lediglich 2% der Lernenden wegen ihrer psychischen Probleme ein Beratungsangebot der Berufsfachschule oder des Lehrbetriebs nutzen. 65% nehmen keine Beratung oder Behandlung in Anspruch. Rund 27% gehen in hausärztliche, psychiatrische oder psychologisch-psychotherapeutische Beratung oder Behandlung. Männliche Lernende suchen sich seltener Hilfe und sprechen seltener mit jemandem über die Schwierigkeiten als weibliche. Auffallend ist, dass die ärztlich-psychotherapeutischen Behandlungen den Lernenden häufiger persönlich helfen (in rund 50% der Fälle), aber seltener positive Effekte auf die Situation in der Lehre wahrgenommen werden (in 34% der Fälle).

Bezüglich der Eigenschaften eines Angebots sind den Lernenden grundsätzlich folgende Punkte besonders wichtig: dass es kostenlos ist (51%), dass Informationen garantiert nicht weitererzählt werden (49%) und dass die Anonymität gewährleistet ist (41%). Allenfalls liegt der Grund, warum niederschwellige und kostenlose Beratungsangebote der Berufsfachschulen oder der Lehrbetriebe nicht in Anspruch genommen werden, in diesen Wünschen. Rund 40% der Lernenden geben an, dass sie sich bei einem Angebot Unabhängigkeit von Lehrbetrieb und Schule wünschen. Es stellt sich also die Frage, wie Angebote an den Lernorten so gestaltet werden können, dass sie auch genutzt werden.

Dass insgesamt zwei Drittel bis drei Viertel der Lernenden mit psychischen Problemen in der Lehre keine respektive keine ärztlich-psychologische Unterstützung in Anspruch nehmen, mag in vielen Fällen adäquat sein und eine gesunde Haltung spiegeln – man will es allein schaffen. Aber auch bei psychischen Problemen mit deutlichen Auswirkungen auf die Lehre sucht ein Drittel der Lernenden keine professionelle Unterstützung.

Gleichzeitig zeigte sich in der Diskussion im Rahmen einer Fokusgruppe, dass die Lernenden keine klare Vorstellung davon haben, inwiefern sie von professioneller Hilfe im weitesten Sinne profitieren könnten und wie so etwas ablaufen könnte. «Nicht wissen, was auf einen zukommt» wird auch von den Jugendlichen in der YEP-Studie (2025) als Hinderungsgrund genannt.

Dass Behandlung und Psychotherapie aus Sicht der Lernenden zudem häufiger positive persönliche und seltener positive Auswirkungen auf die Lehre haben, weist darauf hin, dass Behandlungen oft separiert ablaufen und wenn, dann nur indirekt den Lehrverlauf beeinflussen.

Lehre als Chance

In der Gesamtbetrachtung der Studienergebnisse zeigen sich auf den ersten Blick zwei Bilder, die sich schlecht vereinbaren lassen. Vereinfacht geschildert zeigen die Resultate einerseits eine sehr hohe Zufriedenheit der Lernenden in der Berufslehre und auf der anderen Seite weisen dieselben Lernenden hohe Werte bzgl. der psychischen Belastung auf.

Bei einer differenzierteren Betrachtung lassen sich die beiden Bilder, die vermeintlich isoliert dastehen oder sich gar ausschliessen, verbinden. Die Gleichzeitigkeit der «hohen Zufriedenheit» und der «hohen Belastung» bildet die Lebensrealität der Lernenden ab.

In den Fokusgruppen wurde diese Parallelität von den Lernenden bestätigt. Einerseits empfinden sie die Lehre als anspruchsvoll, streng und teils überfordernd und dies wirkt sich durchaus auch negativ auf ihr Privatleben aus (weniger freie Zeit, dadurch weniger Hobbies oder Pflege von sozialen Kontakten), dennoch gefällt es ihnen in der Ausbildung und sie entwickeln sich in vielen Bereichen stark weiter (vgl. Abschnitt *Hohe Zufriedenheit in der Lehre und grosses Wachstum*).

Psychische Gesundheit ist folglich mehr als nur die Absenz von psychischer Krankheit: Wie Wohlbefinden, Zufriedenheit, psychische Ausgeglichenheit oder Belastung sind auch Entwicklungsfähigkeit, Erleben von Sinnhaftigkeit, Kompetenzerleben und Umsetzen der eigenen Potentiale im sozialen und beruflichen Umfeld zentrale Dimensionen von psychischer Gesundheit (Keyes, 2002; WHO, 2001).

Die beiden Dimensionen «psychische Belastung» und «Wachstum in der Lehre» wurden im Sinne des Mental Health Continuum nach Keyes (2002) gekreuzt, wodurch sich eine Matrix mit vier Feldern ergibt, in welche die Lernenden je nach Ausmass von psychischer Belastung und Wachstum in der Lehre zugeteilt werden können. Daraus ergeben sich vier Gruppen:

1. Weniger belastete Lernende mit stärkerem persönlichem Wachstum in der Lehre (53%)
2. Weniger belastete Lernende mit weniger persönlichem Wachstum in der Lehre (16%)
3. Höher belastete Lernende mit stärkerem persönlichem Wachstum in der Lehre (17%)
4. Höher belastete Lernende mit weniger persönlichem Wachstum in der Lehre (15%)

Die grösste Gruppe der Lernenden (53%) zeigen eine gute psychische Gesundheit mit relativ wenigen Belastungen und starkem persönlichem Wachstum. Daneben steht die Gruppe mit Belastungen, die aber auch ein starkes persönliches Wachstum in der Lehre erlebt (Gruppe 3). Besondere Aufmerksamkeit sollte man in der Lehre aber auch den beiden anderen Gruppen schenken, die in der Lehre wenig persönliches Wachstum erleben – ob mit oder ohne psychische Belastungen (Gruppe 2 und Gruppe 4). Hier braucht es weitere Analysen, um zu verstehen zu können, inwiefern diese Lernenden, die ein geringes Wachstum aufweisen, sich ähnlich sind oder sich unterscheiden. Im [Kapitel 4](#) werden ersten Annahmen dazu diskutiert.

Faktoren, die psychische Probleme, Wachstum, Leistung und Kompetenz in der Lehre beeinflussen

Bis hier hin wurden wichtige Faktoren mehrheitlich einzeln diskutiert. Um die Bedeutung verschiedener Faktoren auf die psychischen Probleme in der Lehre, das Wachstum oder die Leistung

gleichzeitig zu untersuchen, wurde mit einem Modell gerechnet. In diesem Modell werden der Einfluss der *Vorbelastungen der Lernenden*, *Personenbezogene Faktoren* (Berufliche Selbstwirksamkeit, Stolz, Interesse, Sinnerleben bezgl. Lehre) und die *Umweltfaktoren* (Unterstützung Berufsbildner*in/Lehrperson, Klima Schule/Betrieb) gemeinsam untersucht (vgl. [Kapitel 3.7](#)). Es muss berücksichtigt werden, dass es sich hierbei um die aktuelle oder retrospektive Wahrnehmung der Lernenden handelt und deshalb keine kausalen Schlüsse gezogen werden können, sondern Zusammenhänge aufgezeigt werden.

Einflussfaktoren auf psychische Probleme in der Lehre:

Der Lernenden-Typ («Startbedingungen») und damit die Vorgeschichte und frühere psychische Probleme hängen besonders stark damit zusammen, ob in der Lehre psychische Probleme erlebt werden. Weniger ausgeprägt, aber auch nennenswert hängen die Selbstwirksamkeit der Lernenden und die Unterstützung durch Berufsbildende, ein positives Betriebsklima und positives Erleben der Lehre (Stolz, Interesse, Sinn) mit dem Erleben psychischer Probleme in der Lehre zusammen. Bei Lernenden mit sehr ungünstigen Startbedingungen fallen die Zusammenhänge zwischen solchen Lehrbedingungen und psychischen Problematiken vergleichsweise gering aus. Bei weniger vorbelasteten Lernenden sind bei Vorhandensein von positiven Bedingungen (Unterstützung und positives Klima) psychische Probleme gemildert, respektive bei fehlenden günstigen Bedingungen verschärft **werden**. Die statistischen Effekte sind gross.

Wenn also **psychische Belastung** vor der Lehre den grössten statistischen Vorhersagewert haben, ob während der Lehre psychische Belastungen erlebt werden, dann gibt dies deutliche Hinweise darauf, bei welchen Gruppen von Lernenden grosses Interventionspotenzial besteht. Zusätzlich sollte auch diskutiert werden, ob, wie und welche Informationen bzgl. Belastungen aus der Zeit vor der Lehre an den Lehrbetrieb weitergegeben werden sollten. In dieser Befragung befürwortet rund die Hälfte der Lernenden die Weitergabe von wichtigen Informationen in dieser Befragung. Diese Frage wirft direkt eine nächste Frage auf: wann sollen die (zukünftigen) Lernenden den Lehrbetrieben von ihren Schwierigkeiten berichten? Sicherlich müssten die Form und der Inhalt der Informationen, die an Lehrbetriebe weitergegeben werden könnten, jeweils vorsichtig abgewogen werden. Wenn psychische Probleme während der Lehre durch optimale Bedingungen jedoch gemildert werden können, sollte dieser Punkt weiterverfolgt werden.

Einflussfaktoren auf persönliches Wachstum in der Lehre:

Nimmt man als Outcome nicht das Vorhandensein von psychischen Problemen in der Lehre, sondern das Ausmass an persönlichem Wachstum und Entwicklung seit Lehrbeginn, so hängen die folgenden Faktoren besonders stark mit Wachstum zusammen: Einstellung und Verhalten der Lernenden selbst (Selbstwirksamkeit), ein positives Klima im Lehrbetrieb und in der Berufsschule, eine gute Unterstützung durch die Berufsbildenden und die Vorgeschichte (Belastungen vor der Lehre). Hier fallen die Zusammenhänge mit früheren oder aktuellen psychischen Problemen niedriger aus. Die statistischen Effekte sind sehr gross.

D.h. besonders Lernende, die Selbstwirksamkeit erleben, gelingt es, ihr Potenzial während der Lehrzeit besonders gut zu entfalten. Die Förderung von Selbstwirksamkeit bei Lernenden kann sich also lohnen und sollte gestärkt werden. Hier kommt dem Setting Lehrbetrieb und auch Berufsfachschule ein besonderer Stellenwert zu. Denn auch ein positives Klima und Unterstützung gehen mit grösserem selbstberichteten Wachstum einher. Beide Punkte werden per se als Selbstwirksamkeitsfördernde Faktoren gehandelt (vgl. Brinkmann, 2014).

Einflussfaktoren auf Leistung und Kompetenzen in der Lehre:

Nimmt man als Outcome schliesslich die selbsteingeschätzte Leistung, respektive die fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen der Lernenden, so sind die folgenden Faktoren besonders stark zusammenhängend mit diesem Outcome: wiederum die Selbstwirksamkeit der Lernenden,

aber dann auch die Unterstützung durch die Klassenlehrperson, ein positives Klima an der Berufsschule und im Lehrbetrieb und die Unterstützung durch die Berufsbildenden. Auch hier spielen frühere oder aktuelle psychische Probleme eine untergeordnete Rolle. Die statistischen Effekte sind sehr gross.

Insgesamt zeigt sich also, dass frühere psychische Probleme nur wenig mit selbstberichteten persönlichen Fortschritten und den selbstberichteten Leistungen zusammenhängen, weshalb sie auch kein Kriterium für den Abschluss eines Lehrvertrags sein sollten. Vielmehr können psychische Probleme bei positiven Lernbedingungen sogar geringer ausfallen. Hierbei ist es nicht die Aufgabe der Berufsbildung psychische Probleme zu lösen, aber vorliegende Studie zeigt den Spielraum und die Chance auf, den die Berufsbildung in der Entwicklung der Jugendlichen/jungen Erwachsenen hat.

4.3. Schlussfolgerungen für die Praxis

Die vorliegenden Ergebnisse bestätigen, dass die Berufsbildung in der Schweiz für die Mehrheit der Lernenden eine wertvolle und bereichernde Erfahrung darstellt. Trotz anfänglicher Sorgen und bestehender psychischer Belastungen erleben viele Jugendliche ihre Lehre als sinnvoll, herausfordernd und persönlich stärkend. Diese Befragung zeigt zudem, dass Belastungen zwar den Lehrverlauf erschweren können, die Ausbildung aber auch wichtige Ressourcen zur Kompensation und Milderung dieser Belastungen bietet.

Unterschiedliche Typen von Lernenden mit variierendem Unterstützungsbedarf und unterschiedlichen Erfahrungen im Umgang mit psychischen Herausforderungen konnten identifiziert werden. Dabei spielen das Erleben von Selbstwirksamkeit, ein unterstützendes soziales Umfeld sowie respektvolle und förderliche Beziehungen zu Berufsbildner*innen und Lehrpersonen eine zentrale Rolle für den individuellen Erfolg. Die Lehrbetriebe schaffen durch ein positives Klima und ein wertschätzendes Miteinander die Grundlage für die Zufriedenheit und persönliche Entwicklung der Lernenden.

Die Untersuchung zeigt, dass psychische Gesundheit und Ausbildungserfolg in einem komplexen, wechselseitigen Verhältnis stehen. Lernende mit vorbestehenden Belastungen profitieren besonders von stabilen und unterstützenden Rahmenbedingungen, welche die Lehre zu einer Chance für persönliches Wachstum machen. Zugleich unterstreicht die Studie, dass psychische Belastungen keine unüberwindbaren Barrieren für eine erfolgreiche Ausbildung darstellen, wenn bestimmte Förderfaktoren – insbesondere Selbstwirksamkeit und Unterstützung im Betrieb – gegeben sind.

Herausfordernd bleibt die offene Kommunikation über psychische Belastungen im beruflichen Umfeld. Viele Lernende sprechen lieber nur mit Familie und Freunden als mit Berufsbildenden oder Lehrpersonen, was auf eine bestehende Hemmschwelle hinweist. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, Sensibilisierung und Unterstützungsangebote weiter auszubauen und niedrigschwellige, vertrauensvolle Beratungsstrukturen zu schaffen.

Insgesamt belegen die Ergebnisse die Bedeutung der Berufsbildung als ein zentraler Entwicklungsort für junge Menschen. Sie fördert nicht nur fachliche Kompetenzen, sondern leistet einen wichtigen Beitrag zur Stärkung der psychischen Ressourcen und zur Persönlichkeitsentwicklung. Die Praxisempfehlungen zielen deshalb auf die Schaffung stabiler Rahmenbedingungen, eine förderliche Lernkultur und gezielte Unterstützung, um alle Lernenden – insbesondere jene mit besonderen Herausforderungen – bestmöglich auf ihrem Weg in die berufliche und persönliche Zukunft zu begleiten.

4.4. Handlungsperspektiven

Die Ergebnisse der Befragung der Lernenden zeigen insgesamt ein sehr positives Bild der Berufsbildung. Für sehr viele Lernende ist die Lehre eine Chance zu wachsen, ihren eigenen Weg zu finden und ihre Identität zu festigen, sich fachlich wie auch sozial als kompetent zu erleben, neugieriger zu werden, Stolz zu empfinden, ihren Beitrag als sinnhaft und sich als Person zugehöriger zu erleben. Gleichzeitig geben die Resultate der Untersuchung auch Hinweise auf spezifische Bedarfsbereiche, wo noch Potential ist für einen noch besseren Outcome der Berufslehre. Im Folgenden werden diese skizziert. Auf die Formulierung ganz konkreter Massnahmen wird verzichtet, da diese aktuell nicht fundiert wären – und auch nicht primäre Aufgabe der Forschenden sind. Stattdessen werden Handlungsfelder hergeleitet.

Es braucht ein ganzheitlicheres Verständnis von psychischer Gesundheit

Ein zentrales Ergebnis dieser Befragung liegt in der häufigen Gleichzeitigkeit von negativ erlebten psychischen Belastungen und positiv erlebtem persönlichen Wachstum durch die Lehre (Verantwortungsübernahme, Kompetenz, Sozialkompetenz, Berufsstolz, Sinnhaftigkeit, Fleiss, Ehrgeiz, Interesse, Motivation, Ausdauer etc.). Persönliche Entwicklungsfähigkeit, Sinnhaftigkeit, Motivation und Berufsstolz sind genauso Elemente der «psychischen Gesundheit» wie es das Wohlbefinden respektive psychische Belastungen sind. Die Resultate der Befragungen der Lernenden zeigen, dass psychische Probleme im weiteren Sinn (Krisen, Belastungen etc.) auch zu einem psychisch gesunden Leben gehören und sie weisen auf, welchen erheblichen positiven Einfluss Ausbildung und Arbeit auf die psychische Gesundheit haben können. Mit Ausnahme von vergleichsweise seltenen sehr schweren psychischen Erkrankungen scheint es, dass diese positiven Ausbildungserfahrungen eher mehr zur psychischen Gesundheit beitragen als nur das Fehlen von Belastungen oder Symptomen. Entsprechend kann der gesundheitsfördernde Nutzen von guter Arbeits- und Schulkultur sowie förderlichen Beziehungen mit Berufsbildenden, Arbeitsteams und Lehrpersonen gar nicht als wichtig genug angesehen werden.

Stärkung betrieblicher Massnahmen

Die zunehmende Fokussierung von psychiatrischen Symptomen und Diagnosen kann problematisch sein, wenn dadurch beispielsweise Lösungen nur im Ausbau von Therapieplätzen gesehen werden. Erschwert wird dies, wenn in den Behandlungen eine einseitige Entlastungsperspektive herrscht und Jugendliche zu rasch oder zu lange krankgeschrieben werden, weil Ausbildung und Arbeit in der Therapie immer noch eher als Belastung angesehen wird – und damit letztlich die Resilienz der Jugendlichen geschwächt wird (da z.B. weniger Möglichkeiten bestehen, Selbstwirksamkeit zu erleben). Hier sollte differenzierter diskutiert werden, ob man nicht auch mehr in die Berufsbildung und in betriebliche Massnahmen investieren sollte und nicht nur in Behandlungs- und Beratungsangebote mit teils geringem Bezug zur Ausbildung.

Mentale Gesundheit gehört dazu: Lernende frühzeitig sensibilisieren und stärken

Die Beobachtung, dass viele Lernende psychische Belastungen nicht mit Ansprechpersonen im Lehrbetrieb oder in der Berufsfachschule thematisieren, weist auf einen erheblichen Handlungsbedarf hin. Die Gründe für dieses Schweigen sind vielfältig: Manche Lernende möchten Probleme eigenständig bewältigen, andere sind unsicher, ob ihre Belastung bereits „schlimm genug“ ist, oder wissen nicht, wie sie über psychische Themen sprechen sollen. Schamgefühle spielen ebenfalls eine Rolle. Vor diesem Hintergrund erscheint es zentral, psychische Gesundheit als festen Bestandteil der Berufsbildung zu verankern. Berufsfachschulen bieten sich dabei als geeigneter Ort an, da hier alle Lernenden systematisch erreicht werden können. Analog zur Thematisierung körperlicher Gesundheit sollte auch die psychische Gesundheit kontinuierlich behandelt werden – nicht als einmaliges Workshop-Angebot, sondern im Sinne eines längerfristigen, integrierten Bildungsauftrags. Langfristiges Ziel ist es, den Umgang mit psychischer Gesundheit zu enttabuisieren und die Handlungskompetenz der Lernenden in diesem Bereich zu stärken.

Bewusstere Unterstützung von demotiviert wirkenden Lernenden

Eine weitere Konsequenz des einseitigen Gesundheitsverständnisses ist, dass in der Lehre ein Teil der Lernenden mit Unterstützungsbedarf wahrscheinlich zu wenig (oder eher negative) Beachtung erhält: nämlich diejenigen Lernenden, welche zwar kaum psychische Belastungen berichten, aber auch kaum persönliche Fortschritte in der Lehre machen. Hierbei handelt es sich also um Lernende, die mit dem Beruf unzufrieden und weniger motiviert sind, kaum Berufsstolz haben, keinen Kompetenzzuwachs erleben und wenig Sinnhaftigkeit. Auch wenn sie symptomfrei sind,

geht es diesen Lernenden oft nicht gut. Hinzu kommen dann auch diejenigen Lernenden, die an der Lehre auch kaum wachsen und zudem noch psychisch belastet sind. Für beide Gruppen (zusammen rund 30% der Lernenden) wäre zu überlegen, wie man diese noch früher und stärker für die Lehre begeistern könnte. Beziehungsaufbau und die Atmosphäre in Berufsschule und Betrieb sowie die Ausbildungsqualität sind hier entscheidend. Die Berufsbildenden und Lehrpersonen sollten offen und unterstützend sein gegenüber psychischen Problemen bei Lernenden, sich in ihrem Handeln aber auch auf die Ausbildung und das Ermöglichen der gesundheitsfördernden Erfahrungen (Stolz, Kompetenz, Sinnhaftigkeit etc.) konzentrieren.

Viel Engagement für die Lernenden – aber psychische Probleme sollten besser abgeholt werden

Psychische Probleme und Belastungen kommen bei Lernenden trotz gleichzeitig meist positiven Erfahrungen sehr häufig vor, sie sind eigentlich der 'Normalfall'. Man sollte diese weder dramatisieren noch bagatellisieren, Probleme sind normal, gerade in jungem Alter. Aber auch solche 'normalen' Probleme sollten ernst genommen werden, zudem kann man bei 20-30% aller Lernenden von relevanten psychischen Problemen oder Belastungen ausgehen. Die Lernenden zeigen sich bei allgemein sehr grosser Zufriedenheit mit der Lehre weniger damit zufrieden, was das Interesse der betrieblichen und schulischen Ansprechpersonen an ihren Problemen angeht: Jeweils rund ein Viertel der Lernenden erleben wenig bis kein Interesse daran, wie es ihnen geht und keine Unterstützung, wenn es ihnen nicht gut geht. Entsprechend teilen lediglich 15% der Lernenden beispielsweise ihre Lehrabbruchgedanken mit den Ausbildungsverantwortlichen (Berufsschule, Lehrbetrieb). Gleichzeitig ist die Erfahrung, dass «man an sie geglaubt und unterstützt hat» einer der wichtigsten Gründe, warum sie trotz Zweifeln die Lehre bisher nicht abgebrochen haben. Und schliesslich kommt es bei Lernenden mit psychischen Problemen selten zu Gesprächen im Lehrbetrieb oder in der Berufsschule - in lediglich 20% der Fälle.

Die Lernenden werden spezifisch mit ihren Unsicherheiten, Sorgen, Zweifeln und psychischen Belastungen in der Lehre noch zu wenig abgeholt. Dies gilt sowohl für die Lehrbetriebe wie auch für die Berufsschulen. Dies hängt womöglich mit der verbreiteten Unsicherheit der Berufsbildenden oder Lehrpersonen zusammen, wie man mit psychischen Problemen umgehen soll. Aber vor allem scheint es, dass unterschätzt wird, wie wichtig es gerade für Lernende wäre, über psychische Probleme selbstverständlich sprechen zu können. Es ist eine der drei häufigsten Sorgen der Lernenden vor Lehrbeginn, dass man in der Lehre kein Verständnis für ihre Schwierigkeiten oder Fehler haben könnte.

Längerfristige Massnahmen nötig

Hier braucht es ein Umdenken der Akteure in der Berufsbildung - im Verständnis und im Umgang mit psychischen Problemen. Psychische Probleme gehören zur Entwicklung und sie sind auch längst nicht immer behandlungsbedürftig. Aber sie sollten aufgegriffen und besprochen werden können – dann finden sich meist auch Lösungen. Das ist kein Problem der Lernenden, sondern ein Problem der Betriebe und Schulen. Hier braucht es längerfristige und breite Massnahmen, zum Beispiel eine Informations-, Sensibilisierungs- und Schulungskampagne mit Beteiligung aller Akteure in der Berufsbildung.

Psychische Probleme haben eine Geschichte – hier könnte man ansetzen

Psychische Probleme bei Lernenden müssen auch (aber nicht ausschliesslich) auf dem Hintergrund ihrer Biografie gesehen werden: 61% der Lernenden hatten bisher während der Lehre einmal oder mehrmals psychische Probleme – aber 42% hatten schon vor Lehrbeginn, in der Sekundar- oder Primarschule oder noch früher psychische Probleme. Psychische Probleme vor der Lehre zeigen enge Zusammenhänge mit familiären Belastungen, reduzierter Unterstützung durch die Eltern, stärkerer sozialer Isolation mit weniger Vertrauenspersonen sowie mit deutlich häufigeren Problemen in der Schulzeit, teils auch Ausgeschlossensein oder Mobbing Erfahrungen. Solche biografischen Faktoren und das Vorhandensein von Problemen vor Lehrbeginn sagen das Auftreten von psychischen Problemen während der Lehre am besten voraus. Die Lehrbedingungen haben gerade bei Lernenden mit sehr ungünstigen Startbedingungen vergleichsweise wenig Einfluss auf die psychische Problematik – dennoch können durch positive Lehrbedingungen (Unterstützung, positives Klima) psychische Probleme gemildert resp. bei ungünstigen Bedingungen verschärft werden.

Informationsaustausch als Chance

Da psychische Probleme meist schon in der Schulzeit vorkommen und sich häufig in der Lehre fortsetzen, wäre zu überlegen, ob nicht gewisse Erfahrungen aus der Sekundarschule in geeigneter Form und in Absprache mit den Lernenden an die Lehre weitergegeben werden sollten. Dies könnte den betreffenden Lernenden auch einige Ängste vor Lehrbeginn nehmen. Wichtige Informationen für die Akteure in der Lehre wären beispielsweise, welche Massnahmen den Lernenden schon in der Schulzeit geholfen haben, was ihnen zugemutet werden kann und was nicht oder welcher Umgang sich für die Lernenden als hilfreich erwiesen hat etc. Dies gilt im Übrigen auch für einen Informationsaustausch zwischen Berufsschule und Betrieb sowie zwischen wechselnden Berufsbildenden: diesbezüglich wären rund 55% der Lernenden für einen Austausch. Da frühere psychische Probleme die persönlichen Fortschritte und die Leistung in der Lehre kaum vorhersagen, sollten sie auch kein Kriterium für den Abschluss eines Lehrvertrages sein. Rund die Hälfte der Lernenden (auch derjenigen, die selbst psychische Probleme hatten oder haben) geben in der Befragung an, dass sie eine geeignete Informationsweitergabe sinnvoll fänden – die andere Hälfte ist allerdings dagegen. Dabei wäre es den Befürwortenden aber wichtig, dass sie mitreden können, ob, was und wie informiert würde.

Gegen das Klischee der nicht-resilienten Lernenden angehen

Rund 70% der Lernenden suchen bei psychischen Problemen keine Hilfe bei den Berufsbildungsverantwortlichen, weil sie «es allein schaffen wollen», 80% brechen die Lehre trotz Zweifeln oder Problemen nicht ab, weil sie «nicht aufgeben wollen» und 90% denken, dass sie «die Lehre erfolgreich abschliessen» werden. Zwei Drittel der weiblichen und drei Viertel der männlichen Lernenden weisen eine mittlere bis hohe Selbstwirksamkeit auf. Und zwei Drittel der Lernenden mit psychischen Problemen suchen keine professionelle Beratung oder psychiatrisch-psychotherapeutische Behandlung auf, sondern versuchen die Probleme selbst respektive mit sozialer Unterstützung zu lösen. Dies sind alles grundsätzlich Hinweise auf eine gute Resilienz – auch wenn es eine Gruppe von Lernenden gibt, die professionelle Unterstützung wohl benötigen würde, diese aber nicht aufsucht. Das Bild, dass Lernende heute pauschal nicht mehr resilient seien, keine Widerstandskraft mehr hätten etc., wird durch die vorliegenden Daten insgesamt nicht bestätigt.

Das vorherrschende öffentliche, mediale Bild, der heute psychisch nicht mehr belastbaren Jugendlichen und jungen Erwachsenen sollte, kritisch reflektiert und kommentiert werden. Dies gerade auch von den Akteuren in der Berufsbildung. Man wird den Lernenden mit diesem Klischee nicht gerecht. Vielmehr ist es so, dass der Grossteil der Lernenden mit psychischen Problemen und Belastungen im familiären, sozialen und im Lehrumfeld Durchhaltefähigkeit zeigt und an den Herausforderungen wächst. Die Akteure der Berufsbildung sollten sich hier vermehrt medial entsprechend äussern. Eine unnötig negative Sicht auf die Lernenden macht auch die Berufsbildung unnötig schlecht. Auch dies sollte ein Aspekt einer längerfristigen Kampagne sein (siehe oben).

Integrierte Beratungs- und Behandlungsangebote

Lernende mit psychischen Problemen – auch mit deutlichen Problemen – nutzen die vorhandenen Beratungsangebote an den Berufsfachschulen und in Lehrbetrieben kaum: Nur 1.5 bis rund 2% der Lernenden mit psychischen Problemen wenden sich an derartige Angebote. Dies obwohl in den meisten Kantonen und Berufsschulen und auch in vielen (v.a. grösseren) Lehrbetrieben mittlerweile solche Angebote bestehen. Die stark ausgebauten bestehenden Beratungsangebote in der Berufsbildung würden zwar rege genutzt, aber nicht von Lernenden wegen psychischer Probleme, wie die Ergebnisse der Befragung zeigen. Als wichtige Kriterien für das Aufsuchen von Unterstützungsangeboten nennen die Lernenden am häufigsten, dass diese anonym, kostenlos und ausserhalb von Lehrbetrieb und Berufsschule sind. Lernende suchen vor allem bei Freunden (55%) und Eltern (44%) Unterstützung und in zweiter Linie (rund 27%) ärztlich-psychologische Hilfe. Diese professionellen Behandlungen wirken sich zwar relativ häufig positiv auf das persönliche Befinden aus (in der Hälfte der Fälle), aber deutlich seltener auf die Problemlösung in der Lehre (in einem Drittel der Fälle). Dies weist auf ein zu enges Behandlungsverständnis hin, welches die Lehrprobleme zu wenig direkt angeht.

Die Perspektive der bestehenden ärztlich-psychologischen Behandlungen sollte erweitert werden und die Situation in der Lehre verstärkt fokussieren. Zudem sollte vermehrt Kontakt mit den Berufsfachschulen und Lehrbetrieben hergestellt werden, damit gemeinsam Lösungen gefunden werden können. Ein besseres Befinden allein garantiert noch nicht, dass Schwierigkeiten in der Lehre bewältigt werden können. Auch Lehrpersonen und Berufsbildende benötigen oft eine gewisse Unterstützung, um Lernende mit psychischen Problemen gut begleiten zu können. Und umgekehrt

gäbe ein Kontakt zu den Berufsbildenden auch wichtige Informationen für die Therapie und könnte die Behandlung unterstützen. Voraussetzung ist selbstverständlich das Einverständnis der Lernenden, aber auch hier wären die Behandelnden in der Verantwortung, Pro und Kontra eines Kontaktes mit den Berufsbildenden mit den Lernenden aktiv zu diskutieren.

Da eine nachhaltige Erweiterung und Fokussierung des Behandlungsverständnisses auf Ausbildung und Arbeit erfahrungsgemäss nur bedingt und langfristig zu erreichen ist, sollte erstens diskutiert werden, wie die vorhandenen Beratungsangebote an Berufsschulen und Betrieben für Lernende mit psychischen Problemen gestärkt werden können. Dazu sollte noch genauer untersucht werden, warum genau diese denn kaum genutzt werden. Zweitens wäre zu überlegen, ob man nicht vermehrt Lehr-externe psychologisch-psychotherapeutische Angebote mit einem integrierten Ansatz aufbauen sollte, welche primär auch zum Ziel haben, nebst psychischer Gesundheit auch Lehrerfolg und persönliches Wachstum in der Lehre zu unterstützen. Solche Angebote sollten sich dann auch aktiv mit Lehrverantwortlichen austauschen und Eigenverantwortung sowie lösungsorientiertes Verhalten der Lernenden fördern.

Mehr Unterstützung der Lehrbetriebe durch die Berufsbildungsämter

Klima und Beziehungen im Lehrbetrieb sind zentral für die psychische Gesundheit der Lernenden. Dies gilt im überwiegend positiven Sinn wie auch bei Problemen: 56% der Lernenden würden ihren Lehrbetrieb vorbehaltlos weiterempfehlen. 11% würden ihn nicht weiterempfehlen und 33% würden ihn nur teilweise weiterempfehlen. Hauptgründe: schlechte Arbeitsatmosphäre, wenig Wertschätzung und unfreundlicher Umgang im Team oder durch Vorgesetzte. Eine fehlende oder bedingte Weiterempfehlung hängt zusammen mit häufigeren Gedanken, die Lehre abzubrechen, häufigeren Problemen mit den Berufsbildenden, dem Gefühl, nichts zu können oder Unwohlsein im Team. Rund 60% der Lernenden mit psychischen Problemen geben zudem an, dass diese (auch) durch Belastungen im Lehrbetrieb ausgelöst oder verstärkt wurden. Schliesslich werden positive Entwicklung und Leistung der Lernenden markant durch eine gute Atmosphäre und gute Beziehungen im Lehrbetrieb unterstützt. Gespräche mit der Lehraufsicht gab es hingegen lediglich bei 8% der Lernenden.

Hier stellt sich die Frage nach Rolle und Möglichkeiten der Lehraufsicht respektive des Berufsbildungsamtes in den Bereichen Prävention und Frühintervention bei beginnenden Konfliktsituationen oder Unzufriedenheiten der Beteiligten. Die Lehraufsicht kommt erfahrungsgemäss meist erst bei drohenden Lehrvertragsauflösungen ins Spiel. Zu diskutieren wäre eine frühzeitigere und aktivere beratende Rolle in Problemverläufen sowie auch eine engere Begleitung und Unterstützung von Lehrbetrieben.

Angesichts der Schlüsselrolle der Berufsbildenden sollten diese noch stärker wertgeschätzt, geschult und unterstützt werden im Umgang mit psychisch belasteten oder 'auffälligen' Lernenden: nicht nur psychisch besonders belastete Lernende benötigen eine angepasste Beziehungsgestaltung, sondern vor allem auch Lernende, die ihre Ausbildung oft nicht im Wunschberuf machen und die in der Lehre wenig Entwicklung zeigen (auch wenn sie wenig psychische Belastung angeben).

5. Literaturverzeichnis

- Abel, T. & Keller, F. (2016). Die Capabilities der jungen Erwachsenen in der Schweiz: Verteilung und Zusammenhänge mit Gesundheit. In S.G. Huber (Hrsg.), *Young Adult Survey Switzerland* (S. 118–121). Bern: BBL / OFCL / UFCL
- Abele, A., Stief, M., & Andrä, M.S. (2000). Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen-Neukonstruktion einer BSW-Skala. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O* 44:145-151.
- Ahmed, N., Barnett, P., Greenburgh, A., Pemovska, T., Stefanidou, T., Lyons, N., Ikhtabi, S., Talwar, S., Francis, ER., Harris, SM., Shah, P., Machin, K., Jeffreys, S., Mitchell, L., Lynch, C., Foye, U., Schlieff, M., Appleton, R., Saunders, KRK., Baldwin, H., Allan, SM., Sheridan-Rains, L., Kharboutly, O., Kular, A., Goldblatt, P., Stewart, R., Kirkbride, JB., Lloyd-Evans, B., & Johnson, S. (2023). Mental health in Europe during the COVID-19 pandemic: a systematic review. *Lancet Psychiatry*. 2023 Jul;10(7):537-556. doi:10.1016/S2215-0366(23)00113-X
- Anderson, S. L., & Betz, N. E. (2001). Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58(1), 98–117. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1753>
- Arnold, M., Schilbach, M., & Rigotti, T. (2023). Paradigmen der psychologischen Resilienzforschung: Eine kleine Inventur und ein Ausblick. *Psychologische Rundschau*. 74. doi:10.1026/0033-3042/a000627
- Arora, T., Grey, I., Östlundh, L., Alamoodi, A., Omar, OM., Hubert Lam, KB., & Grandner, M. (2022). A systematic review and meta-analysis to assess the relationship between sleep duration/quality, mental toughness and resilience amongst healthy individuals. *Sleep Med Rev*. 2022 Apr;62:101593. doi:10.1016/j.smr.2022.101593
- Baer, N., Juvalta, S., Altwicker-Hàtori, S., Frick, U., & Rüesch, P. (2015). Profile von jungen IV-Neurentenbeziehenden mit psychischen Krankheiten. *Beiträge zur sozialen Sicherheit, Forschungsbericht Nr. 16/15*. Bundesamt für Sozialversicherungen, Bern.
- Baer, N., Frick, U., Besse, C., Cuonz, N., Matt, M. (2018). Beruflich-soziale Eingliederung aus Perspektive von IV-Versicherten. Erfolgsfaktoren, Verlauf und Zufriedenheit; [Bern: BSV]. *Beiträge zur sozialen Sicherheit; Forschungsbericht Nr. 8/18*.
- Baggio, S., Iglesias, K., Deline, S., Stude, J., Henchoz, Y., Mohler-Kuo, M., & Gmel, G (2015). Not in Education, Employment, or Training status among young Swiss men. Longitudinal associations with mental health and substance use. *J Adolesc Health*, Feb;56(2):238-43. doi:10.1016/j.jadohealth.2014.09.006. PMID: 25620308.
- Bailey, P., & Emad, A. (2023). *wCorr: Weighted Correlations*. <https://doi.org/10.32614/CRAN.package.wCorr>, R package version 1.9.8
- Balsiger, N. & Delgrande Jordan, M. (2025). *Gesundheit und Gesundheitsverhalten von 11-, 13- und 15-jährigen Jugendlichen im Jahr 2022 und Entwicklung über die Zeit: Die Schweiz im internationalen Vergleich – Ergebnisse der Studie Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)* (Forschungsbericht Nr. 176). Lausanne: Sucht Schweiz.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman & Company: New York.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164–180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x>

- Barrense-Dias, Y., Chok, L., & Surís, JC (2021). A picture of the mental health of adolescents in Switzerland and Liechtenstein. *Lausanne, Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique, 2021* (Raisons de santé 323). <https://doi.org/10.16908/issn.1660-7104/323>
- Basler, A., & Kriesi, I. (2022). *Die Veränderung informeller Kompetenzen zwischen dem Ende der obligatorischen Schulzeit und dem frühen Erwachsenenalter*. *Swiss Journal of Sociology*, 48(2), 285-315.
- Battaglia, M. P., Hoaglin, D. C., & Frankel, M. R. (2009). Practical Considerations in Raking Survey Data. *Survey Practice*, 2(5). <https://doi.org/10.29115/SP-2009-0019>
- Beierlein, C., Kovaleva, A., László, Z., Kemper, C., & Rammstedt, B. (2014). *Eine Single-Item-Skala zur Erfassung der Allgemeinen Lebenszufriedenheit: Die Kurzskala Lebenszufriedenheit-1 (L-1)*. *GESIS-Working Papers*, 33. Köln: GESIS.
- Benz, F. (2022, 9. Juni). *Eingliederung vor Rente 2.0. Soziale Sicherheit CHSS*. <https://sozialesicherheit.ch/de/eingliederung-vor-rente-2-0/?hilite=%C3%A4ndert+sich+2023>
- Berweger, S., Krattenmacher, S., Salzmann, P., & Schönenberger, S. (2014): *LiSA. Lernende im Spannungsfeld von Ausbildungserwartungen, Ausbildungsrealität und erfolgreicher Erstausbildung*. St. Gallen: Pädagogische Hochschule St. Gallen.
- Bonetti, B. et al. (2017). *Bedarfsanalyse von Massnahmen zur Förderung der Psychischen Gesundheit im Bildungsbereich (BPGB) - Synthesebericht*. Bern Liebefeld: bildung+gesundheit Netzwerk Schweiz, Bundesamt für Gesundheit.
- Brinkmann, R. (2014). *Angewandte Gesundheitspsychologie*. Pearson Deutschland GmbH. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/zhaw/detail.action?docID=5133516>.
- Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) (2021). *Die Vorlage im Überblick: Weiterentwicklung der IV*. <https://www.bsv.admin.ch/bsv/de/home/sozialversicherungen/iv/reformen-revisionen/weiterentwicklung-iv.html>
- Bundesamt für Sozialversicherungen (BSV) (2023). *IV-Statistik 2023: Statistiken zur sozialen Sicherheit*.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2016). *Mehr Menschen mit tiefem Bildungsniveau beziehen Sozialhilfe*. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/soziale-sicherheit/sozialhilfe.assetdetail.42065208.html>
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2021). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikationsstatus*. Resultate zur dualen beruflichen Grundbildung (EBA und EFZ), Ausgabe 2021. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (BFS). (2023). *Invalidenversicherung: Zahl der IV-Rentner und Rentenbezüge* [Daten aus der interaktiven Datenbank]. https://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/de/px-x-1305010000_113/-/px-x-1305010000_113.px/?rxid=cd530e42-1071-42ae-9f7f-ce192834b8dc
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2023). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Zertifikationsstatus*. Resultate zur dualen beruflichen Grundbildung (EBA und EFZ), Ausgabe 2023. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2023). *Lernende: Nach Ausbildungstyp, Geschlecht und Jahr [Datenbank]*. [https://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/de/px-x-1502020100_203/px-x-1502020100_203.px/](https://www.pxweb.bfs.admin.ch/pxweb/de/px-x-1502020100_203/px-x-1502020100_203/px-x-1502020100_203.px/)
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2022). *Schweizerische Gesundheitsbefragung*. Neuchâtel: BFS.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2024). *Berufliche Grundbildung*. Abgerufen am 15. Mai 2025, von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/bildungsabschluesse/sekundarstufe-II/berufliche-grundbildung.html>

Bundesamt für Statistik (BFS) (2025). *Lehrvertragsauflösungen, Wiedereinstiege, Zertifikationsstatus*. Abgerufen am 15. Mai 2025, von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildungswissenschaft/uebertritte-verlaeuft-bildungsbereich/sekundarstufe-II/aufloesungen.html>

Cohen, S. & Wills, T. (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological bulletin*, 98, 310-57. doi:10.1037/0033-2909.98.2.310

COVID-19 Mental Disorders Collaborators. (2021). Global prevalence and burden of depressive and anxiety disorders in 204 countries and territories in 2020 due to the COVID-19 pandemic. *Lancet*. Nov 6;398(10312):1700-1712. doi:10.1016/S0140-6736(21)02143-7

Dehnbostel, P. (2007). *Lernen im Prozess der Arbeit*. Münster: Waxmann Verlag.

Dehnbostel, P. (2020). Der Betrieb als Lernort. S. 485–501 in *Handbuch Berufsbildung*, hrsg. von Rolf Arnold, Antonius Lipsmeier und Matthias Rohs. Wiesbaden: Springer VS.

Dey, M., Marti, L., Venzin, V. (2018). Schweizer Befragung von Jugendlichen / jungen Erwachsenen zur psychischen Gesundheitskompetenz und Stigma. Zürich: ISGF.

Duc, B., Bosset, I., Hofmann, C., & Lamamra, N. (2024). Ein Problem geringer Passung? Lehrvertragsauflösung in der zweijährigen beruflichen Grundbildung. Transfer. *Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 9(12).

Duc, B., & Lamamra, N. (2022). Apprentices' health: Between prevention and socialization. *Safety Science*, 147.

Egger, T., Lamamra, N., & Gonon, P. (2024). *Weiterbildungsbedarf und Weiterbildungswünsche von Berufsbildnerinnen und Berufsbildnern*. Zollikofen: Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung EHB. https://www.ehb.swiss/sites/default/files/2025-01/Weiterbildungsbedarf_und_Weiterbildungsw%C3%BCnsche_von_Berufsbildnerinnen_und_Berufsbildnern.pdf

Ferguson, C. J., Kaye, L. K., Branley-Bell, D., & Markey, P. (2025). There is no evidence that time spent on social media is correlated with adolescent mental health problems: Findings from a meta-analysis. *Professional Psychology: Research and Practice*, 56(1), 73–83. <https://doi.org/10.1037/pro0000589>

Fisher, D. M., Ragsdale, J. M. & Fisher, E. C. (2019). The importance of definitional and temporal issues in the study of resilience. *Applied Psychology*, 68, 583–620. <https://doi.org/10.1111/apps.12162>

Frisch, L., Hermann, M., & Wenger, V. (2025). *Generationenbarometer 2025*. Sotomo, Zürich: Berner Generationenhaus, eine Institution der Burgergemeinde Bern.

Gary, S., Lenhard, W., Lenhard, A., et al (2024). A tutorial on automatic post-stratification and weighting in conventional and regression-based norming of psychometric tests. *Behavior Research Methods*, 56, 4632–4642 (2024). <https://doi.org/10.3758/s13428-023-02207-0>

Gesundheitsförderung Schweiz (2022). *Job-Stress-Index 2022: Monitoring von Kennzahlen zum Stress bei Erwerbstätigen in der Schweiz* (Faktenblatt Nr. 72). Bern und Lausanne: Gesundheitsförderung Schweiz. https://friendlyworkspace.ch/system/files/documents/2022-10/Faktenblatt_072_GFCH_2022-08_-_Job-Stress-Index_2022.pdf

Gesundheitsförderung Schweiz. (2025). *Vulnerabilität in unterschiedlichen Lebensphasen* (Faktenblatt Nr. 113). https://gesundheitsfoerderung.ch/sites/default/files/2025-01/Faktenblatt_113_GFCH_2025-01_Vulnerabilitaet-unterschiedlichen-Lebensphasen.pdf

gfs.bern AG (2024). *Nachtstellenbarometer 2024 (August)*. Abgerufen am 15. Mai 2025, von <https://cockpit.gfsbern.ch/de/cockpit/nachtstellenbarometer-2024-august/>

- Grebner, S., Berlowitz, I., Alvarado, V., & Cassina, M. (2011). *Stress-Studie. Grosser Handlungsbedarf bei Präventionsmassnahmen*. KMU-Magazin.
- Greve, W. & Leipold, B. (2012). Problembewältigung und intentionale Selbstentwicklung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 563-578). Weinheim: Beltz.
- Halpern, R. (2009). *The Means to Grow Up: Reinventing Apprenticeship as a Developmental Support in Adolescence*. New York: Routledge.
- Hartmann, S., Weiss, M., Newman, A. & Hoegl, M. (2020). Resilience in the workplace: A multilevel review and synthesis. *Applied Psychology*, 69, 913–959. <https://doi.org/10.1111/apps.12191>
- Heinz, W. R. (2008). Ausbildung, Arbeit und Beruf. S. 255–290 in *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*, hrsg. von Rainer K. Silbereisen und Marcus Hasselhorn. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2004). In engen Bahnen. Berufswahlprozess bei Jugendlichen. *Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung*, Nr. 43. Bern, Aarau. <http://www.nfp43.unibe.ch>
- Herzog, W., Neuenschwander, M. P., & Wannack, E. (2006). Berufswahlprozess. *Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten* (Bd. 2, 1. Auflage). Bern / Stuttgart / Wien: Haupt Verlag.
- Hirschi, A. & Baumeler, F. (2020). Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In T. Brüggemann & S. Rahn (Hrsg.), *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (2. überarbeitete und erweiterte Auflage) (pp. 31-42). Münster: Waxmann Verlag.
- Hoferichter, F., & Raufelder, D. (2021). Kann erlebte Unterstützung durch Lehrkräfte schulische Erschöpfung und Stress bei Schülerinnen und Schülern abfedern? *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 36(1–2), 101–114. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000322>
- Hösli-Leu, S., Wade-Bohleber, L.M., & von Wyl, A. (2018). Stress und soziale Unterstützung im ersten Jahr einer Berufsbildung. In F. Sabatella & A. von Wyl (Hrsg.). *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf*, 23-39. Springer.
- Hosmer, D.W., Lemeshow, S., & Sturdivant, R.X. (2013). *Applied Logistic Regression* (3. Ausgabe). John Wiley & Sons, Inc: Hoboken, New Jersey.
- Huber, S. G. (Hrsg.) (2022). *Young Adult Survey Switzerland: Band 3 – Die jungen Erwachsenen 2010–2019 im Zeichen bemerkenswerter Stabilität*. Eidgenössische Jugendbefragungen ch-x. https://chx.ch/sites/default/files/95_345_03_dfi_yass_band_3_3.pdf
- Hüsler, G., & Plancherel, B. (2007). Social integration of adolescents at risk: Results from a cohort study. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 2(3), 215–226. <https://doi.org/10.1080/17450120701459922>
- Hupka-Brunner, S., Meyer, T., Stalder, B. S., & Keller, A. (2011). PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie. In E. M. Krekel & T. Lex (Hrsg.). *Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Iparragirre, A., Barrio, I., & Arostegui, I. (2023). Estimation of the ROC curve and the area under it with complex survey data. *Stat*, 12(1), e635. <https://doi.org/10.1002/sta4.635>
- James, W. (1890). *Die Prinzipien der Psychologie, in zwei Bänden*. New York: Henry Holt und Company.
- Jungo, D. (2009). Jugendliche im Berufswahlprozess: Berufsinteressen und ihre Spannungsfelder. In R. Zihlmann (Hrsg.), *Berufswahl in Theorie und Praxis*, 3. Aufl., S. 94–95. Bern: SDBB Verlag.

- Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222.
- Kessler, R.C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K.R., & Walters, E.E (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National Comorbidity Survey Replication. *Arch Gen Psychiatry*. Jun;62(6):593-602. doi:10.1001/archpsyc.62.6.593
- Kolenikov, Stas. (2016). Post-Stratification or Non-Response Adjustment?. *Survey Practice*, 9(3). <https://doi.org/10.29115/SP-2016-0014>
- Kriesi, I., Bonoli, L., Grønning, M., Hänni, M., Neumann, J., Schweri, J. (2022). *Spannungsfelder in der Berufsbildung international und in der Schweiz – Entwicklungen, Herausforderungen, Potentiale*. OBS EHB Trendbericht 5. Zollikofen: Eidgenössische Hochschule für Berufsbildung EHB.
- Kristof-Brown, A. L., & Guay, R. P. (2011). Person-Environment Fit. In S. Zedeck (Ed.), *APA Handbook of Industrial and Organizational Psychology, Vol 3: Maintaining, Expanding, and Contracting the Organization* (pp. 3-50). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12171-001>
- Külling-Knecht, C., Waller, G., Willemse, I., Deda-Bröchin, S., Suter, L., Streule, P., Settegrana, N., Jochim, M., Bernath, J., & Süss, D. (2024). *JAMES – Jugend, Aktivitäten, Medien – Erhebung Schweiz*. Zürich: Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften
- Lamamra, N. (2011). La formation professionnelle en alternance, un lieu de transmission des normes de genre? *Revue Psychologie du travail et des organisations*, 17(4), 330-345.(4), 330-345.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Leary, M. R., & MacDonald, G. (2003). Individual differences in self-esteem: A review and theoretical integration. In M. R. Leary & J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 401–418). The Guilford Press.
- Leipold, B., Munz, M., & Michéle-Malkowsky, A. (2019). Coping and Resilience in the Transition to Adulthood. *Emerging Adulthood*, 7(1), 12-20. <https://doi.org/10.1177/2167696817752950>
- Lempert, W. (2006). Berufliche Sozialisation und berufliches Lernen. S. 413–420 in *Handbuch der Berufsbildung*, hrsg. von Rolf Arnold und Antonius Lipsmeier. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lindemann, H.-J. (2015). *Kompetenzorientierung*. Berlin: dblernen.
- Lumley, T. (2004). Analysis of complex survey samples. *Journal of Statistical Software* 9(1): 1-19.
- Lumley, T. (2024). *Survey: Analysis of complex survey samples*. R package version 4.4.
- Maghsoodi, E., Kriesi, I. (2013). *Wiedereinstieg und Anschlusslösung nach einer Lehrvertragsauflösung im Kanton Zürich: Analyse der Lehrvertragsauflösungen der Jahre 2008 und 2009*. EHB: Zollikofer.
- Masten, A., & Wright, M. O. (2010). Resilience over the lifespan: Developmental perspectives on resistance, recovery, and transformation. In J. W. Reich, A. J. Zautra, & J. S. Hall (Eds.), *Handbook of adult resilience* (pp. 213–237). New York, NY: Guilford Press.
- McGorry, P. D., Mei, C., Dalal, N., Alvarez-Jimenez, M., Blakemore, S. J., Browne, V., ... & Killackey, E. (2024). The Lancet Psychiatry Commission on youth mental health. *The Lancet Psychiatry*, 11(9), 731-774.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-Esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem* (3rd ed.). Springer Publishing Company.

- Negrini, L., Forsblom, L., Schumann, S., & Gurtner, J.-L. (2015): Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Ausbildungsqualität. In: Häfeli, K.; Neuenschwander, M.; Schumann, S. (Hrsg.): *Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*. Wiesbaden: VS
- Neuenschwander, M. P. (2012). Schule und Beruf: Wege in die Erwerbstätigkeit (1. Aufl.). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Niles, S. G., & Sowa, C. J. (1992). Mapping the nomological network of career self-efficacy. *The Career Development Quarterly*, 41(1), 13–21. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1992.tb00351.x>
- OECD (2014). *Die OECD in Zahlen und Fakten 2014: Wirtschaft, Umwelt, Gesellschaft*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/factbook-2014-de>
- Peter, C., & Tuch, A. (2019). *Suizidgedanken und Suizidversuche in der Schweizer Bevölkerung* (Obsan Bulletin 7/2019). Schweizerisches Gesundheitsobservatorium.
- Peter, C., Tuch, A. & Schuler, D. (2023). *Psychische Gesundheit – Erhebung Herbst 2022. Wie geht es der Bevölkerung in der Schweiz? Sucht sie sich bei psychischen Problemen Hilfe? (Obsan Bericht 03/2023)*. Neuchâtel: Schweizerisches Gesundheitsobservatorium.
- Pfanner-Meyer, B. & Schmocker, B. (2016). Welche Faktoren beeinflussen den Drogenkonsum von Jugendlichen und welche Rolle spielen dabei Stress und Coping? (Masterarbeit, Psychologie). Zürich: ZHNW.
- Piumatti, G., Levati, S., Amati, R., Crivelli, L. & Albanese, E. (2022). Trajectories of depression, anxiety and stress among adults during the COVID-19 pandemic in Southern Switzerland: The Corona Immunitas cohort study. *Public Health*. 206. doi:10.1016/j.puhe.2022.02.005
- R Core Team (2024). *R: A Language and Environment for Statistical Computing*. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. <https://www.R-project.org>.
- Richter, D. (2023). Psychische Gesundheit während und nach der COVID-19-Krise - Haben psychische Probleme tatsächlich zugenommen? *Sozialpsychiatrische Informationen* 2023: 53(4):23-27
- Richter, D., Riedel-Heller, S., & Zürcher, S.J. (2021). Mental health problems in the general population during and after the first lockdown phase due to the SARS-Cov-2 pandemic: rapid review of multi-wave studies. *Epidemiol Psychiatr Sci*. 2021 Mar 9;30:e27. doi:10.1017/S2045796021000160
- Richter, D., Wall, A., Bruen, A., & Whittington, R (2019). Is the global prevalence rate of adult mental illness increasing? Systematic review and meta-analysis. *Acta Psychiatr Scand*. 2019 Nov;140(5):393-407. doi:10.1111/acps.13083
- Rohrbach-Schmidt, D.; Uhly, A. (2015): Determinanten vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie & Sozialpsychologie*, 67(1), 105-135.
- Rotter, J. B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1–28. <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Schaad, T. (2023). Arbeitsstelle geSUCHT. (Bachelor-Thesis, Soziale Arbeit). Olten: FHNW.
- Schaffner, D., Heeg, R., Chamakalayil, L., & Schmid, M. (2022). Unterstützung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Mehrfachproblematiken an den Nahtstellen I und II. Nationale Plattform gegen Armut. *Beiträge zur sozialen Sicherheit, Forschungsbericht 2/22*. Bern: BSV.

Schmid, E. & Kriesi, I. (2016): *Indikatoren zu Verläufen in der beruflichen Grundbildung. Berechnung einer Lehrvertragsauflösungsquote, einer Erfolgsquote beim Qualifikationsverfahren und einer Abbruchquote*. Methodenbericht. Zollikofen: EHB.

Schmid, E., Neumann, J., Kriesi, I. (2016). *Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Bildungserfolg. Ergebnisse zur zweijährigen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA)*. Neuchâtel: EHB.

Schmocker, B., Kuhn, T., Frick, U., Schweighauser, C., Baumgartner, R. Diesch, R., Ettlin, P., Frei, A., & Baer, N. (2022). Umgang mit psychisch belasteten Lernenden - Eine Befragung von Berufsbildner*innen in der Deutschschweiz. Binningen: WorkMed.

Schuler, D., Tuch, A. & Peter, C. (2019). *Psychische Gesundheit. Kennzahlen*

2017 (Obsan Bulletin 8/2019). Neuchâtel: Schweizerisches Gesundheitsobservatorium

Schmid, E. (2010): *Kritisches Lebensereignis «Lehrvertragsauflösung». Eine Längsschnittuntersuchung zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher*. Bern: hep.

Schuler, D., Tuch, A., Buscher, N., & Camenzind, P. (2016). *Psychische Gesundheit in der Schweiz. Monitoring 2016* (Obsan Bericht 72). Neuchâtel: Schweizerisches Gesundheitsobservatorium.

Schuler, D., Tuch, A. & Peter, C. (2020). Psychische Gesundheit in der Schweiz. Monitoring 2020. (Obsan Bericht 15/2020).

Neuchâtel: Schweizerisches Gesundheitsobservatorium.

Schmid, E. (2013). Berufliche Integration junger Erwachsener: Ziel noch nicht erreicht. Pp. 197-217 in Maurer, M. und Ph. Gonon (Hrs.): *Herausforderungen für die Berufsbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven*. Bern: hep.

Schweri, J. & af Burén, P. (2024). Abwechslungsreiche Aufgaben im Lehrbetrieb machen Lernende erfolgreicher. *Transfer. Berufsbildung in Forschung und Praxis*, 9(12).

Seiterle, N. (2016): Lehrbetriebsverbünde – das Potenzial eines neuen Ausbildungsmodells der Berufsausbildung zur Prävention von Lehrvertragsauflösungen. In: Leeman, R., Imdorf, C., Powell, J.,

Sertl, M. (Hrsg.): *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*. Weinheim/ Basel: Beltz Juventa

Silbereisen, R. K. & Weichold, K. (2012). Jugend (12 – 19 Jahre). In W. Schneider, W. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. überarb. Aufl., S. 235-258). Weinheim: Beltz.

SKBF (2023). *Bildungsbericht Schweiz 2023*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung

Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2024). *Die Berufsbildung in der Schweiz kurz erläutert*.

Staatssekretariat für Wirtschaft SECO (2018). *Bildung in der Arbeitslosenversicherung: Möglichkeiten und Grenzen*. Abgerufen am 15. Mai 2025, von https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Arbeit/Arbeitslosenversicherung/oeffentliche-arbeitsvermittlung/arbeitsmarktliche-massnahmen/Nachholbildung_im_Rahmen_der_Arbeitslosenversicherung.html

Stalder, B.E. & Schmid, E. (2006). *Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion

- Stalder, B. E. & Schmid, E. (2016): *Lehrvertragsauflösungen und Ausbildungserfolg – kein Widerspruch. Wege und Umwege zum Berufsabschluss*. Bern: hep.
- Statista (2025). *Europäische Union: Jugendarbeitslosenquoten in den Mitgliedstaaten im März 2025*. Abgerufen am 15. Mai 2025, von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/jugendarbeitslosigkeit-in-europa/>
- Staudinger, U. M., & Greve, W. (2016). Resilience and aging. In N. A. Pachana (Ed.), *Encyclopedia of geropsychology* (pp. 1–9). New York, NY: Springer.
- Stocker, R., Tran, T., Hammarberg, K., Nguyen, H., Rowe, H., & Fisher, J. (2021). Patient Health Questionnaire 9 (PHQ-9) and General Anxiety Disorder 7 (GAD-7) data contributed by 13,829 respondents to a national survey about COVID-19 restrictions in Australia. *Psychiatry Res.* 2021 Apr;298:113792. doi:10.1016/j.psychres.2021.113792
- Sucht Schweiz (2020). Schweizer Suchtpanorama. Mediendossier. Lausanne. Abgerufen am 15.05.2025 von https://www.suchtschweiz.ch/fileadmin/user_upload/DocUpload/2020_DE_SUCHTPANORAMA_.pdf
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, 42(2), 381–390. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.381>
- Van Lissa, C.J. (2025). *tidySEM: Tidy Structural Equation Modeling*. doi:10.32614/CRAN.package.tidySEM. <https://doi.org/10.32614/CRAN.package.tidySEM>, R package version 0.2.8
- Van Lissa, C. J., Garnier-Villarreal, M., & Anadria, D. (2023). Recommended Practices in Latent Class Analysis Using the Open-Source R-Package tidySEM. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 31(3), 526–534. <https://doi.org/10.1080/10705511.2023.2250920>
- WBF und EDK (2015). *Chancen optimal nutzen. Erklärung 2015 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz*. Bern: Eidg. Departement für Wirtschaft, Bildung und Forschung (WBF), Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK).
- Werling, A., Drechsler, R., Wallitza, S., & Musli, L. (2024). *Pro Juventute Jugendstudie: Umgang mit Stress, Krisen, Mediennutzung und Resilienz bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen in der Schweiz*.
- Werner, EE. & Smith, RS. (1977). *Kauai's Children Come of Age*. University of Hawaii Press, Honolulu.
- Westerhof, G.J., & Keyes, C.L.M. (2010). Mental Illness and Mental Health: The Two Continua Model Across the Lifespan. *J Adult Dev* 17, 110–119 (2010). <https://doi.org/10.1007/s10804-009-9082-y>
- World Health Organization. (2001). *International classification of functioning, disability and health (ICF)*. WHO.
- World Health Organization. (2001). *Mental Health: New Understanding, New Hope*. WHO.
- Wu, Y., Wang, L., Tao, M., Cao, H., Yuan, H., Ye, M., Chen, X., Wang, K., & Zhu, C. (2023). Changing trends in the global burden of mental disorders from 1990 to 2019 and predicted levels in 25 years. *Epidemiol Psychiatr Sci.* 2023 Nov 7;32:e63. doi:10.1017/S2045796023000756
- Youth Empowerment Participation – Stimme der Jugend (2025). *Jugendbericht «Mental Health»*. Frankfurt am Main: YEP – Stimme der Jugend. 20250401_Mental-Health_Jugendbericht_Download.pdf

Anhang

6. Fragebogen

Tabelle 17: Fragebogenbereich Bewältigungskompetenz Lernende*r

Dimension	Messinstrument	Beschreibung
Selbstwirksamkeit	ASKU (leicht abgeändert); Omnibus: Q: OB1.05	ASKU (Self-Efficacy Scale – Short Form). Die Allgemeine Selbstwirksamkeit Kurzska ("ASKU") mit drei Items wurde im Rahmen von drei empirischen Studien entwickelt und validiert. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die ASKU trotz ihrer Kürze das Konstrukt reliabel und valide misst. (Quelle: file:///C:/Users/barbara.schmocker/Downloads/MDA_Vol7_2013-2_Beierlein1.pdf)
Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung	BSW-5-Rev (leicht abgeändert); Mittelwert wird abgebildet	Die berufliche Selbstwirksamkeit wird mit fünf Items erfasst. Die BSW-5-Rev basiert auf einer Adaption und Reanalyse der BSW-Skala von Abele, Stief und Andrä (2000) mit ursprünglich sechs Items. Konzeptionell bildet die BSW-5-Rev motivationale und fähigkeitsbezogene Aspekte der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung ab, faktorenanalytisch wird eine einfaktorielle Betrachtung nahegelegt. Die BSW-5-Rev wurde für den Einsatz bei Studierenden und Erwerbstätigen in Form von zwei Versionen validiert (206 Studierende und 228 Erwerbstätige). (Quelle: https://scales.arabpsychology.com/s/professional-self-efficacy-expectations-scale-bsw-5-rev/)
Coping	Stress- und Coping-Inventar (SCI) (leicht abgeändert)	SCI dient der Ermittlung der aktuellen Stressbelastung und Stresssymptome sowie der Darstellung des Umgangs mit Stress mit Hilfe von fünf Coping-Strategien. Es umfasst 10 Skalen mit 54 Items: (A) Aktuelle Stressbelastung (1) Stress durch Unsicherheit, (2) Stress durch Überforderung, (3) Stress durch Verlust und tatsächlich eingetretene negative Ereignisse, (4) Gesamt-Stress: Gesamtbelastung durch Unsicherheit, Bedrohung, Überforderung oder Verluste in wichtigen Lebensbereichen, (5) Körperliche und psychische Stresssymptome; (B) Stressbewältigung (Coping) (1) Positives Denken, (2) Aktive Stressbewältigung, (3) Soziale Unterstützung, (4) Halt im Glauben, (5) Erhöhter Alkohol- und Zigarettenkonsum. Reliabilität: Cronbachs Alpha der Subskalen variiert zwischen Alpha = .69 und Alpha = .88. Validität: An der Normierungsstichprobe (N = 5 520) wurde die faktorielle Struktur bestätigt. Ferner fanden sich signifikante Korrelationen mit Stresssymptomen sowie erwartungsgemäß eine Reduktion von Stresssymptomen durch adaptive Copingstrategien. Normen: Geschlechtsspezifische Normen liegen für vier Altersgruppen vor. Quelle: https://www.drstatow.de/tests/stress-und-coping-inventar/SCI-Testdokumentation-2024.pdf
Kontrollüberzeugung	SGB; Indices 4.1.1	Umfasst vier Items zur Erfassung der Kontrollüberzeugung. Die Items wurden direkt aus der SGB übernommen.

Tabelle 18: Fragebogenbereich Vitalität und psychische Belastung

Dimension	Messinstrument	Beschreibung
Vitalität	EVI MOS SF 36 MHI-5 (SGB; Indices 1.2.2.1 und 1.2.2.2)	Die Skalierung der Vitalität nach dem Index EVI basiert auf der SF-36 und ihre Anwendung ist in der Gesamtbevölkerung weit verbreitet. Vier Items messen das Energieniveau und die Müdigkeit einer Person. Diese Skala ist Teil des europäischen Fragebogens EHIS (European Health Interview Survey).
Psychische Belastung	MHI-5 (SGB; Indices 1.2.1.1 und 1.2.1.2)	Index der psychischen Belastung (siehe «psychological distress», Mirowsky, 1989) basiert auf dem Index zur mentalen Gesundheit MHI-5, welcher Bestandteil des MOS SF-36 ist. Der Index DETPSY3 basiert auf der Festlegung von Schwellenwerten, die bisher in verschiedenen europäischen Erhebungen in der Gesamtbevölkerung verwendet wurden, allerdings existiert bis anhin kein Standard zur Klassifikation. Dieser Index weist auf eine erhöhte Wahrscheinlichkeit hin, dass eine Angst- oder Depressionsstörung vorliegt, ohne dass eine Diagnose gestellt wird.
Psychopharmaka	Omnibus: Q: OB0.84 (ohne "Mittel gegen Schmerzen"	Erfasst den Medikamentengebrauch in Bezug auf psychische Probleme (Beruhigung, Aufmerksamkeit, Depression, Stimmung, Halluzination, Andere) und Probleme mit dem Schlaf (Schlafmittel).

Tabelle 19: Symptome psychischer Erkrankungen / Screening von psychischen Störungsbildern

Dimension	Messinstrument	Beschreibung
Depression	PHQ-9 (SGB; Indices 1.2.3.1 und 1.2.3.1)	Umfasst neun Items zur Erfassung von depressiven Störungen. Der Gesundheitsfragebogen für Patienten - Patient Health Questionnaire 9 (PHQ-9) ist ein Screeninginstrument, zur Diagnostik von Depressivität, das aus dem Depressionsmodul des PHQ-D besteht. Der PHQ-9 ist ein kurzes (9 Items), einfaches und zuverlässiges Instrument zur Beurteilung selbstberichteter depressiver Symptome im klinischen und schulischen Umfeld. Der PHQ-9 kann als Screening-Tool zur allgemeinen Früherkennung und Überwachung von Depressionssymptomen während der Adoleszenz eingesetzt werden. Die Fragen wurden unverändert übernommen. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0165178123004365
Generalisierte Angststörung	SGB; Indices 1.2.51 und 1.2.5.2	Der Index zu den generalisierten Angststörungen übernimmt die gleiche Abfrage wie das Instrument GAD-7 (Generalized Anxiety Disorder-7 Questionnaire); Das GAD-7 wird als Screeninginstrument betrachtet, das erlaubt generalisierte Angststörungen zu erfassen, jedoch keineswegs eine klinische Diagnose zu stellen.
Agoraphobie	Omnibus: Q: OB1.10 (Obsan, 2023)	Die Symptome einer Agoraphobie wurden mit einer Subskala des Angstbarometers gemessen (Adolph, Schneider, & Margraf, 2016), welcher auf den Hauptfragen des Diagnostisches Interview bei psychischen Störungen basiert (Schneider & Margraf, 2011).

Panikstörung	Omnibus: Q: OB1.16/ Q: OB1.17/ Q: OB1.18/ Q: OB1.20	Symptome einer Panikstörung wurden mit aus dem aus fünf Fragen bestehenden Panik-Modul des PHQ-D erfragt (Lowe et al., 2003). Dem Panik-Modul wurde eine gute Validität und Praktikabilität als Screening-Fragebogen für eine Panikstörung nachgewiesen (Lowe et al., 2008; Lowe et al., 2003).
Soziale Ängste	Omnibus: Q: OB1.21	Mini-Spin (Connor, Kobak, Churchill, Katzelnick, & Davidson, 2001), eine aus drei Fragen bestehende Kurzversion des SPIN (Connor et al., 2000). Die Fragen werden auf einer fünfstufigen Antwortskala beantwortet. Bei einem Wertebereich von 0 bis 12 Punkten werden sechs Punkte oder mehr als Hinweis für eine soziale Phobie gewertet (Wiltink et al., 2017).
Zwänge	Omnibus: Q: OB1.14/ Q: OB1.15	Symptome einer Zwangsstörung wurden mit einer Subskala des Angstbarometers erhoben (Adolph et al., 2016), welcher auf den Hauptfragen des diagnostischen Interviews bei psychischen Störungen basiert (Schneider & Margraf, 2011). Die Subskala besteht aus zwei Fragen: «Litten Sie unter ganz bestimmten, ständig wiederkehrenden, lästigen Gedanken, oder passierte es Ihnen zum Beispiel, dass Sie häufig zu zählen begannen, sich immer wieder wuschen oder ständig kontrollierten, ob Sie etwas erledigt hatten, z.B., ob der Herd abgestellt oder die Türe abgeschlossen war?» Bei Bejahung dieser Frage wurde nachgefragt, ob sich die Person «dadurch in ihrem Alltag beeinträchtigt» fühlte. Die Bejahung beider Fragen wird als Hinweis für eine Zwangsstörung gewertet.
ADHS	Screening-Test mit Selbstbeurteilungs-Skala V1.1 für Erwachsene (ASRS-v1.1) Omnibus: Q: OB1.60	Symptome einer ADHS wurden mit dem Screening-Test mit Selbstbeurteilungs-Skala V1.1 für Erwachsene (ASRS-v1.1) erfasst (Kessler, Adler, et al., 2005; WHO, 2004). Die Selbstbeurteilungs-Skala wurde von der WHO und der Arbeitsgruppe ADHS bei Erwachsenen erarbeitet. Die Kurzversion der Skala besteht aus sechs Fragen, welche auf einer fünfstufigen Antwortskala beantwortet werden. Bei einem maximalen Summenwert von 24 deuten 14 Punkte oder mehr auf eine auffällige ADHS-Symptomatik hin. Mit der Verwendung dieses Schwellenwertes wurde eine Sensitivität von 65% und eine Spezifität von 94% berichtet (Kessler et al., 2007). Der ASRS-v1.1 wurde ursprünglich für die Jugendlichen ab 18 Jahren validiert. Die Nutzung wurde danach auch für jüngere Jugendliche (ab 13 Jahren) überprüft (Adler et al., 2012).
Essstörung	SCOFF (Sick, Control, One, Fat and Food) Omnibus: Q: OB1.43	SCOFF (Sick, Control, One, Fat and Food), (Morgan, Reid, & Lacey, 1999). 5 ernährungsbezogene Fragen. Personen, welche zwei oder mehr Fragen bejahen, berichten von Symptomen einer Ernährungsstörung. Der SCOFF ist das weit verbreitetste Screening-Instrument für Ernährungsstörungen, wurde vor allem in Studien mit jungen Frauen validiert.

Tabelle 20: Fragebogenbereich Konsumverhalten

Dimension	Messinstrument	Beschreibung
Alkohol	Alcohol Use Disorder Identification Test (AUDIT)	Alcohol Use Disorder Identification Test (AUDIT; Saunders, Aasland, Babor, de la Fuente, & Grant, 1993) zur Früherkennung von Alkoholproblemen (Marmet, Notari, & Gmel, 2015). Er ermittelt anhand von zehn Fragen die Häufigkeit des Alkoholkonsums, die Konsummenge an Trinktagen und die Häufigkeit starken Konsums, sowie potenziell davon bedingte Konsequenzen (Suchtmonitoring Schweiz, 2013-2022). Der AUDIT bezieht sich auf das Trinkverhalten der letzten 12 Monate. Pro Antwortmöglichkeit werden zwischen 0 und 4 Punkte vergeben. Der totale Wertebereich von 8-11 deutet auf einen «problematischen Alkoholkonsum» hin, 12–15 auf eine «wahrscheinliche alkoholbedingte Störung» und 16+ auf eine «wahrscheinliche Alkoholabhängigkeit». Der AUDIT wurde 2011 und 2015 im Suchtmonitoring Schweiz verwendet (Gmel et al., 2012; Marmet et al., 2015).
Cannabis	Cannabis Use Disorder Identification Test (CUDIT)	2 Fragen aus dem Cannabis Use Disorder Identification Test (CUDIT; Adamson & Sellman, 2003); vom AUDIT abgeleitet und ein weit verbreitetes Instrument zur Ermittlung problematischen Cannabiskonsums. In der Omnibuserhebung wird die revidierte Version, der CUDIT-R, verwendet (Annaheim, Scotto, & Gmel, 2010). Der CUDIT-R besteht aus zehn Fragen, welche sich allesamt auf die letzten sechs Monate beziehen, und deren Beantwortung jeweils mit 0 bis 4 Punkten bewertet wird. Bei einem Maximalwert von 40 Punkten wird ein Schwellenwert von 8 Punkten oder mehr als Hinweis für einen problematischen Cannabiskonsum festgelegt (Marmet & Gmel, 2017).

7. Fokusgruppen

7.1. Vor der Befragung durchgeführte Fokusgruppen

In den Fokusgruppen vor der Befragung mit Lernenden und Ausbildungsverantwortlichen standen die zentralen Fragestellungen im Vordergrund, welche Aspekte in der Lehre als förderlich für das psychische Wohlbefinden wahrgenommen werden, welche Herausforderungen und psychische Belastungen auftreten und welche Strategien den Lernenden helfen, mit diesen Belastungen umzugehen.

Sieben Lernende (2. und 3. Lehrjahr, Berufsbereich Mobilität)

Die Lernenden empfinden es in der Lehre als förderlich für ihr psychisches Wohlbefinden, wenn ein guter Austausch im Team stattfindet und die Integration ins Team gelingt. Dies ist laut ihren Aussagen jedoch nicht ganz einfach, da nach sechs Monaten jeweils die Abteilung gewechselt wird. Hilfreich sei auch eine Ansprechperson, auf die bei Problemen zugegangen werden könne. Wenn die Lernenden wahrnehmen, dass der/die Berufsbildner*in seine/ihre Aufgabe freiwillig mache und sich interessiert zeige, wirke sich dies äusserst positiv auf die Motivation aus. Auch positives Feedback und ein «Danke» würden guttun. Wertschätzung, Bestärkung und Anerkennung würden den Lernenden helfen, engagiert zu bleiben, ihre Motivation zu steigern und sich noch mehr anzustrengen. Hilfreich sei, wenn die Lernenden das Gefühl hätten, etwas bewirken zu können und gebraucht zu werden.

Als grösste Herausforderungen wird die Berufsschule genannt. Auch sei es schwierig, die Schule, die Arbeit und die Freizeit unter einen Hut zu bringen und für so Manches bleibe zu wenig Zeit. Herausfordernd sei, wenn auf einer Abteilung gearbeitet werden müsse, wo einem die Arbeit

weniger gut gefalle und die Teamkollegen nicht auf gleicher Wellenlänge seien. Auch private Belastungen trage man mit zur Arbeit und das Gefühl, ständig online sein zu müssen, wird ebenfalls als stressig erlebt.

Als hilfreich im Umgang mit Belastungen wird eine klare Struktur angesehen. Auch wenn der/die Berufsbildner*in proaktiv auf die Lernenden zugehen würde, wird dies von den Lernenden als unterstützend wahrgenommen. Sich selbst in Geduld zu üben, sich gut zuzureden und sich selbst zu motivieren, könne im Umgang mit Belastungen ebenfalls als hilfreich empfunden werden. In Fällen, in denen die Belastungen zu gross werden, nutzen die Lernenden Strategien wie Sport oder den Austausch mit anderen Personen.

*Sechs Lernende (1. und 2. Lehrjahr, Coiffeuse und Automatiker*in)*

Die Lernenden erleben als förderlich für ihr psychisches Wohlbefinden, durch die Lehre eine Beschäftigung, eine Tagesstruktur zu haben. Durch die Arbeit sei man abgelenkt und könne dadurch die negativen Gedanken abschalten. Positiv sei auch die Möglichkeit, Aktivitäten nachgehen zu können, die Freude bereiten und den eigenen Interessen entsprechen. Als positive Faktoren werden auch der Lohn, der soziale Austausch und die Abwechslung genannt. In der Lehre sei man erwachsen und stolz darauf, etwas geschafft zu haben, was ein positives Selbstwertgefühl gebe.

Herausfordernd sei, dass die Schule anspruchsvoll sei, viel gelernt werden müsse und die Zeit oftmals nicht reiche, insbesondere wenn zusätzlich anderen Hobbies nachgegangen werde. Auch die langen Arbeitszeiten seien herausfordernd. Das Verrichten von berufsfremden Arbeiten würde auf die Psyche schlagen und schwierig sei auch, wenn viel Chaos im Geschäft herrsche und es an Struktur fehle. Herausfordernd seien die ständigen Vergleiche und das Gefühl, sich ständig beweisen zu müssen. Die Lernenden empfinden es auch als schwierig, dass man mit 14 Jahren bereits wissen muss, welchen Beruf man lernen möchte. Auch habe man Angst, überhaupt eine Lehre und zusätzlich den passenden Betrieb zu finden. Man höre dann oft, dass man nicht beides haben könne.

Die Lernenden sind der Ansicht, dass Sport und genügend Schlaf helfen, um mit Belastungen umzugehen. Auch der Austausch mit der Familie oder mit Freunden sei hilfreich, sowie ein unterstützendes Team.

Die Hilfsangebote der Schule seien bekannt, aber die Lernenden würden dieses Angebot nicht wahrnehmen. Bei Problemen sei eher der/die Berufsbildner*in Anlaufstelle. Einige würden sich keine Hilfe holen, sondern versuchen, ihre Probleme selbst zu lösen.

*Sechs Lernende (1. Lehrjahr, Mediamatiker*in)*

Die Lernenden empfinden es als positiv für ihr psychisches Wohlbefinden, dass sie in der Lehre eine schnellere persönliche Entwicklung erleben, mehr Verantwortung übernehmen und durch die Zusammenarbeit mit Erwachsenen zahlreiche neue Erkenntnisse gewinnen.

Weiter wird als Motivation der Lohn genannt und die Tatsache, dass die Lehre eine Sicherheit gebe und eine Perspektive für die Zukunft eröffne. Positiv sei auch, dass man bei der Arbeit direkt die Fortschritte sehe und einen direkten Nutzen vom Gelernten habe.

Diese Lernenden sehen Gründe für psychische Belastungen hauptsächlich extern (im Privaten) und weniger in der Schule/Lehre.

Mögliche Anlaufstellen (schulpsychologischer Dienst) seien bekannt, man würde diese aber eher meiden und lieber „privat“ eine Fachperson zum Austausch aufsuchen oder sich mit den Eltern oder Gleichaltrigen austauschen. Der Umgang im Betrieb sei lockerer als in der Schule und mehr auf Augenhöhe, weshalb sich die Lernenden eher gegenüber dem/der Berufsbildner*in öffnen würden als gegenüber einer Lehrperson. Nur wenn grössere Belastungen die schulische Leistung in der Ausbildung beeinträchtigen, würde man dies ansprechen.

Im Umgang mit Belastungen helfe der Austausch mit Gleichaltrigen, sowie Sport und Musik.

Eine Lernende (KV mit BMS I)

Diese Lernende nimmt es als positiv wahr, dass alle Berufsbildner*innen offen seien für Beratung, sich nach dem Befinden erkundigen würden auch Privates Platz habe. Kritik und Erwartungen würden klar formuliert. Dadurch habe sie ihre Leistungen verbessern können. Sie schätzte es, Freiheit und Vertrauen zu spüren.

Sie habe den Eindruck, dass Freiheit und Flexibilität wichtig seien. Grundsätzlich sei ein Wunsch nach Vertrauen in die Eigenständigkeit da. Dies führe dazu, dass man mehr an sich glaube und mehr Lust habe, selbständig zu werden. Es fördere die Motivation, aktiv zu handeln und neue Fähigkeiten zu erwerben. Zu wissen, dass die eigene Arbeit eine Entlastung für alle sei, stärke die Motivation ebenfalls. Sie spüre, dass ihre Arbeit einen Unterschied mache. Sie erlebe Dankbarkeit und Wertschätzung durchs tägliche und wöchentliche Feedback. Weiter schätze sie kleine Aufmerksamkeiten wie ein Geschenk zum Geburtstag oder kleine Belohnungen wie beispielsweise einen früheren Feierabend aufgrund der geleisteten Arbeit. Je öfter solche Zeichen kommen oder auch Fragen nach dem Befinden gestellt würden, desto erwünschter fühle sie sich.

Im jungen Erwachsenenalter könne einenn Vieles belasten. Man spreche teilweise bei der Arbeit aber nicht darüber, weil es als schwierig und als für andere möglicherweise schwer nachvollziehbar empfunden werde. Es sei ein Balanceakt zwischen der Schule, dem Betrieb, dem Überbetrieblichen Kurs und anderen Aufgaben. Auch soziale Vergleiche seien herausfordernd, wie z.B. im Umgang mit den sozialen Medien. Hilfreich sei eine gute Stimmung im Lehrbetrieb, lästernde Menschen können eine toxische Atmosphäre schaffen. Als für ihr Wohlbefinden förderlich wird auch psychologische Unterstützung angesehen. In diesem Zusammenhang seien Scham oder Geld aber oft Hindernisse. Idealerweise werde die Lehre als Ort verstanden, indem man lerne, wie das Leben funktioniere. Unterstützend sei auch, wenn Anforderungen klar kommuniziert würden.

Fünf Lernende (3. Lehrjahr, KV)

Als positiv für das psychische Wohlbefinden in der Lehre erleben die Lernenden den Lohn und die damit verbundene teilweise Unabhängigkeit von den Eltern. Durch eine Lehre werde man früher selbständig und reife schneller, da man auch mit älteren Mitarbeitenden zu tun habe. Man werde offener und anpassungsfähiger, weil man es ständig mit einem neuen Gegenüber zu tun habe. Aufgrund der vielen Verpflichtungen müsse man früh lernen, sich zu organisieren.

Herausfordernd sei, dass viel von einem verlangt und erwartet werde. Zu Beginn sei die Belastung besonders hoch, da man plötzlich weniger Freizeit und Ferien habe. Es sei schwierig zu akzeptieren, dass man in der Lehre nicht mehr so viel Freizeit habe und nicht mehr alles reinpasse. Als herausfordernd wird auch empfunden, wenn im Betrieb nicht nachgefragt werde, wie es einem gehe. Die sozialen Medien würden einen grossen Ablenkungsfaktor darstellen. Es seien auch die meisten schulischen Inhalte online, was dazu führe, dass man parallel immer auf anderen Plattformen aktiv und dadurch abgelenkt sei. Manchmal frage man sich, weshalb der Schulstoff überhaupt noch gelernt werden müsse, wenn man die Antwort einfach bei Chat GPT abrufen könne. Dieser Umstand vermindere die Lernmotivation.

Oftmals traue man sich nicht, bei Belastungen das Gespräch zu suchen. Man wolle nicht, dass andere wissen, dass es einem schlecht gehe. Dies sei auch mit viel Scham verbunden. Zudem möchten es die Lernenden lieber alleine schaffen.

Die Hilfsangebote der Schule seien zwar bekannt, würden jedoch oft nicht in Anspruch genommen. Es wird als unangenehm empfunden, in den entsprechenden Raum zu gehen, da sie befürchten, dass andere dadurch erfahren, dass sie Hilfe benötigen. Die Lernenden öffnen sich lieber vertrauten Personen. Allgemein sei das Vertrauensverhältnis im Betrieb ausgeprägter als in der Schule.

Zwei Lernende (Berufsbereich Mobilität)

Wichtig seien Berufsbildner*innen, die fachlich und sozial kompetent seien. Auch die Unterstützung durch die Firma, die Vorgesetzten und die Mitlernenden werde sehr geschätzt. Als positiv wird die Einführungswoche genannt, wo man viele Ansprechpersonen kennen lerne und erfahre, an wen man sich bei Problemen wenden könnte. Geschätzt wird auch die Qualität der

Ausbildung, die sehr gut sei. Es sei hilfreich, wenn man Verantwortung habe, mit einem gerechnet werde und man konkrete Aufgaben zu erledigen habe.

Herausfordernd sei viel Druck und die Zusammenarbeit mit Arbeitskolleg*innen, die sehr ernst seien und keinen Spass verstehen würden. Dies wirke sich negativ auf die Stimmung aus. Auch die Schule wird als anstrengend erlebt. Schwierig sei, wenn der Vorgesetzte wolle, dass man schnell arbeite, eigentlich aber die Qualität im Vordergrund stehen sollte. Man möchte gerne alles richtig und gut machen.

Hilfreich im Umgang mit Belastungen sei das Wissen, an wen man sich wenden könne.

Drei Lehrpersonen (Berufsfachschule Deutschschweiz)

Mit dem Eintritt in das Erwachsenenalter seien die Lernenden mit anderen Werten und Haltungen konfrontiert, was eine Herausforderung aber zugleich auch eine Chance darstellen könne. Die Lernenden müssen ihre Komfortzone verlassen und dürfen neue Erfahrungen sammeln. Sie dürfen selbständig und finanziell eigenständig werden. Sie dürfen den Berufsstolz kennen lernen und dem Beruf nachgehen, der den eigenen Interessen entspreche. Toll sei auch, dass die Lernenden nach der langen Schulzeit endlich praktische Aktivitäten ausführen und Verantwortung übernehmen dürfen. Es wird als positiv wahrgenommen, dass die Lernenden von zuhause wegkommen, v.a. wenn zuhause schwierige Verhältnisse vorherrschen würden. Die Lehre gebe Sicherheit, sei eine Auffangstelle und ein Ort, wo sie begleitet und geführt würden.

Herausfordernd sei, dass viele Informationen und Anforderungen gleichzeitig auf die Lernenden einprasseln würden. Schwierig sei auch die Einhaltung von Werten (z.B. Pünktlichkeit) und dass das Verhalten Konsequenzen habe. Weiter würden die Jugendlichen immer früher aus der Schule kommen und früher wissen, welchen Beruf sie erlernen möchten. In der Lehre bestehe ein höherer Leistungsdruck als noch in der obligatorischen Schulzeit und die Inhalte werden in einem höheren Tempo vermittelt. Die Lernenden müssen sich selbst managen und strukturieren können. Oftmals würden private Probleme bestehen, die sie derart stark beschäftigen würden, dass sie sich auch bei der Arbeit und in der Schule nicht mehr konzentrieren können.

Für manche Lernende wäre es hilfreich, wenn sie jemanden an die Hand bekommen würden. Auch ein gutes Netzwerk wird von den Lernenden als unterstützend wahrgenommen. Die bestehenden Angebote würden oftmals von jenen Lernenden in Anspruch genommen, die bereits über einen unterstützenden Background verfügen würden. Den Lernenden helfe es, wenn aktiv auf sie zugegangen werde und aktiv nach ihrem Befinden gefragt werde. Die Beziehung zu den Berufsbildner*innen/Lehrer*innen sei viel enger als früher. Die Lernenden würden diese Nähe oder den Austausch stärker suchen

Zwei Ausbildungsverantwortliche (Berufsfachschule Romandie)

Es wird von den Lernenden als zentral wahrgenommen, dass sie sich wertgeschätzt fühlen und in einem professionellen Umfeld arbeiten können. Lernende seien keine Arbeitskräfte, sondern Personen in Ausbildung. Sie sollen Verantwortung übernehmen. Dies sei jedoch eine Herausforderung, da noch nicht alle über die notwendige Reife verfügen würden. Es bestehe ein Spannungsfeld zwischen dem Wunsch nach Autonomie und mangelnder Reife.

Herausfordernd sei die ständige Verfügbarkeit, was Ablenkung und Konzentrationsprobleme fördern würden. Dies sei insbesondere in sicherheitskritischen Berufen problematisch.

Die Jugendlichen seien heute sensibilisierter und besser informiert über das Thema psychische Gesundheit und sie wüssten, wo sie sich Hilfe holen könnten. Offenheit helfe, belastende Lernende zu erreichen. Ein Motivationsabfall wird als normal wahrgenommen, wichtig dabei sei die frühzeitige Unterstützung durch die Ausbildner.

Die Zusammenarbeit mit den Schulen wird als gering eingestuft. Die Unterstützung unterscheide sich stark nach Kanton.

Drei Ausbildungsleitende (Berufsfachschule)

Die Lernenden seien bereit, sich vielen Herausforderungen zu stellen, würden jedoch teilweise nicht über die nötigen Strategien verfügen, diese zu bewältigen. Sie möchten viel Selbständigkeit, hätten aber nicht genügend Hilfsmittel dazu. Die Lernenden seien mit vielen Herausforderungen

konfrontiert seitens Berufsschule, Arbeit etc., was den Lernenden schnell das Gefühl, gebe Burnout-Symptome zu entwickeln.

Hilfreich sei, wenn man als Ausbildungsverantwortliche*r unter vier Augen das Gespräch suche. Der Kontakt zwischen den Betrieben und der Berufsschule variere stark. Je nach Situation bekomme die Berufsschule nicht viel mit, ausser z.B. die Anzahl Krankheitstage.

Mit therapeutischen Fachpersonen gebe es eher selten Gespräche. Hier stelle sich die Frage, wie weit die Verantwortung der Ausbildungsleitenden/Berufsbildenden gehe. Am besten wäre es, wenn Ausbildungsverantwortliche bereits zu Beginn von Schwierigkeiten wissen, um angemessen darauf reagieren zu können (z.B. passende Arbeitsumgebung).

Manchmal sei es schwierig einzuschätzen, ob psychische Krankheiten auch als Grund „benutzt“ werden, um ein Verhalten zu rechtfertigen (1-2 Tage länger zuhause bleiben deswegen).

7.2. Nach der Befragung durchgeführte Fokusgruppen

Nachdem die Resultate ausgewertet wurden, wurden in Fokusgruppen mit Lernenden die Resultate und mögliche Handlungsimplicationen diskutiert.

Eine Klasse (KV, neue Bivo)

Die Lernenden empfinden die Resultate als gut nachvollziehbar. Bereits die Menge an Aufgaben schulisch und betrieblich, der Zeitdruck und die vielen Anforderungen würde die Lernenden belasten. Man wünsche sich mehr Verständnis von den Mitarbeitenden im Lehrbetrieb, da sich diese oftmals nicht bewusst seien, mit wie vielen Anforderungen man als Lernende*r konfrontiert sei. Der Übergang ins Berufsleben sei anspruchsvoll und es würden hohe Erwartungen darüber bestehen, was man bereits können müsse. Der Wunsch wäre von «viel Verantwortung» und «günstiger Arbeitskraft» hinzu «gleich viel Lohn» und «gleich viel Ferien». Auch ein wählbares Pensum wäre wünschenswert, um mehr Zeit für Aufträge bzgl. der Lehre (betrieblich oder schulisch) zu haben.

Die Ergebnisse hinsichtlich der Gründe, weshalb für die bestehenden Herausforderungen keine Hilfe in Anspruch genommen wird, werden von den Lernenden bestätigt. Zusätzlich habe man Angst vor der Konfrontation mit dem Problem und es koste Zeit, sich damit auseinandersetzen zu müssen. Man habe die Hoffnung, dass die Probleme an die Lehre geknüpft seien und es danach besser werde. Darum versuche man durchzuhalten. Zudem könne man sich oft nicht vorstellen, dass Gespräche mit einer Fachperson helfen würden. Es bestehe auch eine gewisse Scham und man wolle nicht den Eindruck erwecken, dass man sich ständig beschwere.

Die Lernenden äussern den Wunsch nach einem moderierten Austausch in der Klasse, ggf. auch durch eine externe Person.

Zwölf Lernende (HF Pflege)

Die Lernenden empfinden die Diskrepanz zwischen dem Stolz auf die Lehre und der trotzdem beschriebenen Belastung erstaunlich. Sie sind jedoch der Meinung, dass sich die Ergebnisse nicht ausschliessen. Als mögliche Erklärungen sehen sie den Wechsel von der Schule in die Lehre, der überfordernd sein könne (früh aufstehen, Präsenzzeit etc.) oder auch die neuen Herausforderungen, mit denen man konfrontiert sei. Während der Lehre bestehe auch weiterhin grosses Interesse daran, Freunde zu treffen, Freizeitaktivitäten nachzugehen etc., wobei am darauffolgenden Tag trotzdem früh aufgestanden und die Leistung erbracht werden müsse.

Mit Lehrstart komme es zu einem Rollenwechsel, wobei jeweils unklar sei, was die neue Rolle beinhalte. Die Lernenden würden es als hilfreich empfinden, wenn dieser Übergang enger begleitet würde, um die Aufteilung der Rollen besser zu managen. Weiter fänden es die Lernenden

unterstützend, wenn die ersten paar Tage nicht einfach «aufgenommen» werden müsste, sondern an jenen Dingen gearbeitet werden könnte, die ihnen gerade wichtig erscheinen.

Die vorhandenen Beratungsdienste würden je nach Person genutzt werden. Bei den vorhandenen Gefässen seien teilweise mehr Informationen erforderlich, damit das Angebot genutzt würde (z.B. kann man auch bei kleineren Themen die Hilfe in Anspruch nehmen). Für die Lernenden wäre die Schwelle tiefer, wenn beispielsweise ein erster Kontakt online stattfinden könnte.

Die Eltern werden als wichtige Vorbilder dafür wahrgenommen, wie man mit bestimmten Themen umgehe. In manchen Branchen wie beispielsweise dem Bau, sei es wichtig, dass ein offener Austausch gefördert werde.

Sieben Lernende (Polymechaniker)

Von den Lernenden wurden die positiven Resultate so erwartet. Diejenigen, denen es nicht gut gehe, hätten den falschen Beruf oder vielleicht auch den falschen Betrieb gewählt. Die Passung zwischen der lernenden Person und dem Lehrbetrieb sei sehr wichtig.

Die Ergebnisse in Bezug auf den Energiemangel bei Lernenden finden die Befragten dieser Fokusgruppe nachvollziehbar. Bei der Lehre zum Polymechaniker beispielsweise sei man tagsüber häufig auf den Beinen und körperlich aktiv und am Abend entsprechend müde und erschöpft. Dies werten die Lernenden jedoch nicht als negativ. Dass eine hohe Belastung über die gesamte Lehre angegeben wird, ordnen die Lernenden vor allem der Berufsschule zu, die immer anspruchsvoller werde und viel Energie koste.

Der Übergang von der Schule in die Lehre wird als hart wahrgenommen. Hier würden sich die Lernenden einen etwas «sanfteren» Übergang wünschen (z.B. bezüglich Ferien, Arbeitsstunden). Allgemein werden die Angebote im Betrieb als vielfältig erlebt und als für positiv befunden.

Die Lernenden gehen einig mit den Ergebnissen der Studie, dass ein/e gute/r Berufsbildner*in und ein unterstützendes Team der zentrale Faktor sei, damit ein Lehrbetrieb weiterempfohlen werde.

Sieben Lernende (Automatiker)

Die Lernenden haben die positiven Resultate der Lernendenbefragung so erwartet. Oft sind die negativen Punkte in der Berufslehre nicht so schwerwiegend wie die positiven Punkte. Was ihnen besonders gefällt in der Lehre ist der Praxisbezug und im ersten Lehrjahr haben sie dies noch weniger, was aktuell als negativer Punkt gewertet wird.

Die tiefen Werte in Bezug auf die Energie werden unterschiedlich wahrgenommen. Eine Person aus der Gruppe fühlt sich energiegeladener, seit sie die Lehre begonnen hat. Ansonsten sagt die Mehrheit, dass sie schneller erschöpft sind. Dies erklären sie sich damit, dass der Tag voller ist, ggf. auch ein längerer Arbeitsweg, und mehr gefordert wird. Auch das Zusammenspiel von Arbeit und Schule raubt ihnen die Energie, sie werten dies jedoch nicht als negativ.

Die Veränderung von der Schule ins Berufsleben wurde nicht auf die leichte Schulter genommen. Die höheren Ansprüche wurden erwartet und für die im Gegenzug höhere Verantwortung und den Lohn in Kauf genommen. Es half, dass die Lernenden eine Einführungswoche absolvieren konnten, die ihnen die Angst vor der Ausbildung nehmen konnte.

Es werden vor allem Handlungsimplicationen für die Berufsfachschule genannt: Abstimmung der Lektionen (z.B. Mathestunden vor Sport), Bussen reduzieren (z.B. beim Vergessen von Hausaufgaben bis 20 CHF Busse, lieber zuerst Verwarnungen aussprechen). In Bezug auf den Betrieb werden keine Handlungsimplicationen genannt. Die Lernenden sind sehr zufrieden mit ihrem Ausbildungsbetrieb und verstehen sich gut mit den Berufsbildenden. Einmal monatlich findet ein bilaterales Gespräch mit den Berufsbildenden statt.

Gewisse Angebote kennen sie, bspw. den/die Schulpsychologen/in und Psychologen/in in der Firma, auch kennen sie wichtige Telefonnummern für den Notfall (z.B. die dargebotene Hand). Sie würden sich jedoch erst in einem Notfall bei einer solchen Stelle melden, meistens wenden sie sich zuerst an die Familie oder an Freund*innen. Zudem präferieren sie anonyme Stellen und Telefonnummern.

Lernende würden den Betrieb weiterempfehlen, weil sie ein grossartiges Team haben, abwechslungsreiche Erfahrungen sammeln, von attraktiven Benefits profitieren und die Zusammenarbeit mit anderen Lernenden schätzen.