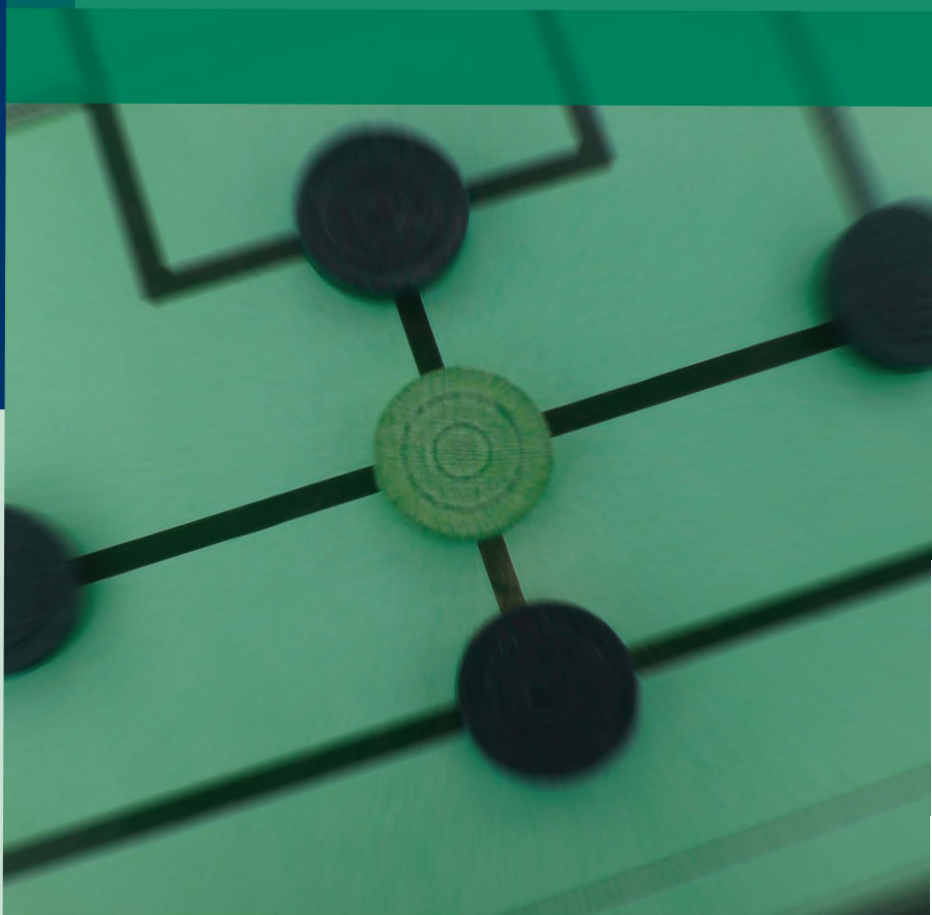


Elisabeth M. Krekel, Tilly Lex (Hrsg.)

Neue Jugend, neue Ausbildung?

Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung



Elisabeth M. Krekel, Tilly Lex (Hrsg.)

Neue Jugend, neue Ausbildung?

Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung

Berichte zur beruflichen Bildung

Schriftenreihe
des Bundesinstituts
für Berufsbildung
Bonn

Bundesinstitut
für Berufsbildung **BiBB** ▶
▶ Forschen
▶ Beraten
▶ Zukunft gestalten

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-7639-1140-0



Der Inhalt dieses Werkes steht unter einer Creative-Commons-Lizenz (Lizentyp: Namensnennung – Keine kommerzielle Nutzung – Keine Bearbeitung – 3.0 Deutschland).

Weitere Informationen finden Sie im Internet auf unserer Creative-Commons-Infoseite www.bibb.de/cc-lizenz.

Vertriebsadresse:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG
Postfach 100633
33506 Bielefeld
Internet: wbv.de
E-Mail: service@wbv.de
Telefon: (05 21) 9 11 01-11
Telefax: (05 21) 9 11 01-19
Bestell-Nr.: 111.038

© 2011 by Bundesinstitut für Berufsbildung, Bonn
Herausgeber: Bundesinstitut für Berufsbildung, 53142 Bonn
Internet: www.bibb.de
E-Mail: zentrale@bibb.de

Umschlag: Christiane Zay, Bielefeld
Satz: Christiane Zay, Bielefeld
Druck und Verlag: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld
Printed in Germany

ISBN 978-3-7639-1140-0



Mix
Produktgruppe aus vorbildlich bewirtschafteten
Wäldern und anderen kontrollierten Herkünften
www.fsc.org Zert.Nr. IMO-COC-026041
© 1996 Forest Stewardship Council

Inhalt

Krekel, Elisabeth M.; Lex, Tilly

Neue Jugend, neue Ausbildung? Ein thematischer Überblick..... 7

1. Jugend heute: Besser oder anders? Wie gut sind die Jugendlichen auf die neuen Herausforderungen vorbereitet?..... 13

Heinz, Walter R.

Jugend im gesellschaftlichen Wandel: soziale Ungleichheiten von Lebenslagen und Lebensperspektiven 15

Gille, Martina; Sardei-Biermann, Sabine

Handlungs- und Zukunftsorientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener 31

Beulich, Florian; Stauber, Barbara

Risikoverhalten und Risikolagen junger Frauen und Männer – Forschungsergebnisse zum Rauschtrinken Jugendlicher als Bewältigungsstrategie 49

Bednarz-Braun, Iris

Interethnische Beziehungen unter Auszubildenden im Betrieb – aus sozialkonstruktivistischer Perspektive 63

Kracke, Bärbel; Hany, Ernst; Driesel-Lange, Katja; Schindler, Nicola

Anregung zur eigenständigen Zukunftsplanung? Angebote der schulischen Studien- und Berufswahlvorbereitung aus der Sicht von Jugendlichen 79

2. Chancen und Risiken beim Übergang von der Schule in Ausbildung: Wie gelingt Jugendlichen der Einstieg in eine Berufsausbildung?	95
<i>Eberhard, Verena; Ulrich, Joachim Gerd</i>	
„Ausbildungsreif“ und dennoch ein Fall für das Übergangssystem? Institutionelle Determinanten des Verbleibs von Ausbildungsstellen- bewerbern in teilqualifizierenden Bildungsgängen	97
<i>Geier, Boris; Kuhnke, Ralf; Reißig, Birgit</i>	
Erfolgreiche Übergänge in Ausbildung und Arbeit durch verlängerten Schulbesuch? Ergebnisse des DJI-Übergangspanels	113
<i>Kohlrausch, Bettina</i>	
Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung. Ergebnisse der Evaluation des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“	129
<i>Niemeyer, Beatrix</i>	
Abschluss- oder Anschlussorientierung? Divergenzen zwischen biografischer und institutioneller Übergangsplanung in vollzeit- schulischen Berufsausbildungen	143
<i>Diettrich, Andreas; Jahn, Robert W.</i>	
Konzepte der Netzwerkbildung und Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals zur Bewältigung der Übergangs- und Integrationsprobleme in den neuen Bundesländern.....	157
<i>Hupka-Brunner, Sandra; Meyer, Thomas; Stalder, Barbara E.; Keller, Anita</i>	
PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie.....	173
<i>Bohlinger, Sandra; Splittstößer, Sonja</i>	
Arbeitsmarktintegration benachteiligter Jugendlicher im europäischen Vergleich	189

3. Qualität betrieblicher Ausbildung und ihr Preis: Wie beurteilen Auszubildende und Betriebe die heutige Ausbildungspraxis?	203
 <i>Ebbinghaus, Margit</i>	
Was soll betriebliche Berufsausbildung leisten? Eine clusteranalytische Untersuchung von Anspruchsmustern ausbildender Betriebe an Outputqualität	205
 <i>Krewerth, Andreas; Beicht, Ursula</i>	
Qualität der Berufsausbildung in Deutschland: Ansprüche und Urteile von Auszubildenden	221
 <i>Weil, Mareike; Lauterbach, Wolfgang</i>	
Doppelte Ausbildung – doppelter Gewinn? Schul- und ausbildungsspezifische Determinanten des Einkommens	243
 Autoren und Autorinnen	 267

Elisabeth M. Krekel, Tilly Lex

Neue Jugend, neue Ausbildung? Ein thematischer Überblick

Der Prozess der sozialen und beruflichen Integration in der Phase des Übergangs von Schule in Ausbildung und in der Ausbildung selber ist ein zentrales Thema der Jugend- und Bildungsforschung. Der gesellschaftliche Wandel und die damit verknüpften Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt und den Übergängen ins Ausbildungs- und Erwerbssystem haben Auswirkungen auf Entwicklungsprozesse in der Adoleszenz. Das duale System der Berufsausbildung in Deutschland hat für das Gelingen der beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen (insbesondere von Jugendlichen mit schlechten Startchancen) eine zentrale Funktion. Kontroversen über mangelnde Ausbildungsreife von Schulabsolventen und -absolventinnen, die demografische Entwicklung und der zu erwartende Fachkräftemangel sowie eine verbesserte Gestaltung der Ausbildungsprozesse deuten tief greifende Veränderungen an, die diese Integrationsfunktion betreffen.

Wie sich diese Veränderungen auf die Persönlichkeitsentwicklung und Lebensplanung von Jugendlichen auswirken, wie die Übergänge von Schule in Ausbildung verlaufen und welche Einflüsse sich für die Qualität der beruflichen Bildung ergeben, war Gegenstand der Tagung „Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus Jugend- und Bildungsforschung“, die das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) gemeinsam mit dem Deutschen Jugendinstitut (DJI) am 28. und 29. Oktober 2009 in Bonn durchgeführt hat. Der vorliegende referierte Sammelband greift das Thema der Tagung auf.

Neben den Vortragenden konnten auch weitere Interessenten und Interessentinnen einen Beitrag für den Sammelband einreichen. Die Auswahl der Beiträge erfolgte über ein zweistufiges Begutachtungsverfahren. In der ersten Stufe wurden Vorschläge¹ eingereicht und durch die Herausgeberinnen einem Auswahlverfahren unterzogen. In der zweiten Stufe durchliefen alle Beiträge ein Peer-Review-Verfahren, d. h., jeder Beitrag wurde in einer anonymisierten Form von mindestens zwei Gutachtern/Gutachterinnen bewertet.² Den Gutachtern und Gutachterinnen möchten wir an dieser Stelle ganz herzlich für ihr Engagement sowie für ihre kritischen und konstruktiven Rückmeldungen danken.

1 Insgesamt wurden 19 Vorschläge eingereicht.

2 Dem Begutachtungsverfahren wurden u. a. folgende Kriterien zugrunde gelegt: thematische Passung im Hinblick auf die Themenfelder der Tagung; Klarheit der Fragestellung und Einbettung in die Jugend- und Bildungsforschung (Stand der Forschung); ein angemessenes Forschungsdesign sowie eine fundierte Analyse, die den Stand der Forschung mit einbezieht; Relevanz der Ergebnisse für die Bildungs- und/oder Jugendforschung und die Gestaltung des Berufsbildungssystems sowie für die politische Diskussion.

Die Beiträge konzentrieren sich auf drei Themenfelder:

Für die Jugendlichen von heute bedeuten die sozioökonomischen Rahmenbedingungen, die einen tief greifenden Strukturwandel zeigen, gleichzeitig neue Optionen, aber auch gestiegene Anforderungen an eine selbstverantwortliche Lebensführung. Ausbildung und Beruf sind dabei als zentrale biografische Entscheidungsprozesse ein wichtiger Teil ihres Lebens. Diese Aspekte sind Gegenstand des **ersten Themenkomplexes: „Jugend heute, besser oder anders? Wie gut sind die Jugendlichen auf die neuen Herausforderungen vorbereitet?“**

Ausgehend von der These, dass die verlängerte Jugendphase Prozesse des sozialen und kulturellen Wandels spiegelt, gleichzeitig aber auch Ausdruck struktureller Kontinuität von sozialer Ungleichheit ist, analysiert **Walter R. Heinz** in seinem Beitrag *„Jugend im gesellschaftlichen Wandel: Soziale Ungleichheiten von Lebenslagen und Lebensperspektiven“* die sozialen Differenzierungen von Lebenschancen und Zukunftserwartungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen sowie den Übergang von Jugendlichen in das Erwachsenenleben.

Martina Gille und **Sabine Sardei-Biermann** analysieren in ihrem Beitrag *„Handlungs- und Zukunftsorientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener“* selbstbestimmte und aktivitätsorientierte sowie passive und fremdbestimmte Handlungs- und Zukunftsorientierungen im Hinblick auf lebenslagenbezogene Bedingungsfaktoren einschließlich sozialer und kultureller Ressourcen. Dabei werden Zusammenhänge zwischen Handlungsorientierung und Unterstützungen aus der Familie oder dem Freundeskreis, aber auch prosozialer Aktivitäten in der Freizeit deutlich.

Mit einem kritischen Blick auf den Mediendiskurs zu jugendlichem Alkoholkonsum betrachten **Florian Beulich** und **Barbara Stauber** in ihrem Beitrag *„Risikoverhalten und Risikolagen junger Frauen und Männer – Forschungsergebnisse zum Rauschtrinken Jugendlicher als Bewältigungsstrategie“* das Rauschtrinken als eine mögliche Strategie von Jugendlichen zur Bewältigung riskanter Übergänge ins Erwachsenenleben. Die Autoren stellen Ergebnisse einer aktuellen Untersuchung unter rauscherfahrenen Mädchen und Jungen vor und diskutieren die Förderung von Risikokompetenz als generelle Aufgabe der Übergangshilfe.

Iris Bednarz-Braun untersucht *„Interethnische Beziehungen unter Auszubildenden im Betrieb – aus sozialkonstruktivistischer Perspektive“* und arbeitet Faktoren für das Gelingen von Interkulturalität heraus. Obwohl Differenzierungen nach Geschlecht, Migrationsstatus oder Betriebsgröße sichtbar werden, kommt sie zu dem Schluss, dass interkulturelles Lernen und Arbeiten im Betrieb positiv vollzogen wird.

Am Beispiel schulischer Berufsorientierung in Thüringen untersuchen **Bärbel Kracke**, **Ernst Hany**, **Katja Driesel-Lange** und **Nicola Schindler**, inwieweit aus der Sicht der beteiligten Jugendlichen die von der Schule angebotenen Maßnahmen jugendliche motivieren, sich selbstständig mit Fragen der Studien- und Berufswahl

auseinanderzusetzen. In ihrem Beitrag *„Anregung zur eigenständigen Zukunftsplanung? Angebote der schulischen Studien- und Berufswahlvorbereitung aus der Sicht von Jugendlichen“* machen sie deutlich, dass Schülerinnen und Schüler von Regelschulen intensiver auf ihren nachschulischen Bildungsweg vorbereitet werden als Gymnasiasten.

Der **zweite Themenkomplex „Chancen und Risiken beim Übergang von der Schule in Ausbildung: Wie gelingt Jugendlichen der Einstieg in eine Berufsausbildung?“** widmet sich den Übergängen zwischen Schule und Ausbildung, die sich in den letzten Jahren stark ausdifferenziert haben und für die Jugendlichen im Laufe der Zeit immer anforderungsreicher geworden sind.

In dem Beitrag *„Ausbildungsreif“ und dennoch ein Fall für das Übergangssystem? – Institutionelle Determinanten des Verbleibs von Ausbildungsstellenbewerbern in teilqualifizierenden Bildungsgängen“* thematisieren **Verena Eberhard** und **Joachim Gerd Ulrich** die unterschiedlichen Erfolgsaussichten beim Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung in Ost- und Westdeutschland. Dabei können sie zeigen, dass selbst offiziell ausbildungsreife Bewerber/-innen im Westen häufiger im „Übergangssystem“ und seltener in vollqualifizierenden Berufsausbildungen verblieben sind als im Osten.

Auf der Grundlage von *„Ergebnissen des DJI-Übergangspanels“* analysieren **Boris Geier, Ralf Kuhnke** und **Birgit Reißig** die Frage: *„Erfolgreiche Übergänge in Ausbildung und Arbeit durch verlängerten Schulbesuch?“*

Es zeigt sich, dass bei Hauptschulabsolventen und -absolventinnen sowohl bei leistungsstarken Jugendlichen als auch bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine Präferenz für den weiteren Schulbesuch vorliegt. Dabei tragen Jugendliche mit Migrationshintergrund ein hohes Risiko einer Ausbildungs- und Erwerbslosigkeit.

Welche Bedeutung Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung haben, untersucht **Bettina Kohlrausch** mit ihrem Beitrag *„Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung. Ergebnisse der Evaluation des Projektes ‚Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern‘“*. Die Ergebnisse bestätigen die große Bedeutung der Sozial- und Handlungskompetenz.

In dem Beitrag *„Abschluss- oder Anschlussorientierung? Divergenzen zwischen biografischer und institutioneller Übergangsplanung in vollzeitschulischen Berufsausbildungen“* thematisiert **Beatrix Niemeyer** die divergierenden Perspektiven zweier zentraler Akteursgruppen, der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte, auf die Umgestaltung einer Berufsfachschule für kaufmännische Berufe. Durch ihr Beispiel wird deutlich, dass Übergänge vor allem von Erwachsenen geplant und gestaltet werden, die nicht unbedingt den Vorstellungen der Jugendlichen entsprechen.

Einen Blick auf die Bewältigung der Übergangproblematik in den neuen Bundesländern lenkt der Beitrag von **Andreas Diettrich** und **Robert W. Jahn** „*Konzepte der Netzwerkbildung und Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals zur Bewältigung der Übergangs- und Integrationsprobleme in den neuen Bundesländern*“. Anhand von Umsetzungsbeispielen werden Netzwerkkonzepte als struktureller Ansatz sowie Qualifizierung und Professionalisierung als personaler Ansatz geeigneter Unterstützungsstrategien vorgestellt.

Aus der Schweiz berichten **Sandra Hupka-Brunner**, **Thomas Meyer**, **Barbara E. Stalder** und **Anita Keller** in dem Beitrag „*PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie*“, inwieweit der Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II von Kompetenzen der sozialen Herkunft sowie Strukturen des Bildungssystems beeinflusst wird. Anhand der Daten der Schweizer Jugend-Längsschnittuntersuchung TREE können sie zeigen, dass die Einstiegschancen in Ausbildung in der Schweiz nicht nur von individuellen Leistungskriterien abhängen, sondern auch von Strukturmerkmalen des Bildungssystems.

Sandra Bohlinger und **Sonja Splittstößer** skizzieren in ihrem Beitrag „*Arbeitsmarktintegration benachteiligter Jugendlicher im europäischen Vergleich*“ unterschiedliche Wege, die die europäischen Mitgliedstaaten unter dem Stichwort „Activation Policies“ beschreiten, um benachteiligten Jugendlichen beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt zu unterstützen. Die Ergebnisse zu den nationalen Übergangssystemen werden vor dem Hintergrund eines Trends von der (finanziellen) Versorgung zur Förderung von und Forderung nach mehr Eigeninitiative und -verantwortung diskutiert.

Im Mittelpunkt des **dritten Themenkomplexes** steht die „**Qualität betrieblicher Ausbildung und ihr Preis: Wie beurteilen Auszubildende und Betriebe die heutige Ausbildungspraxis?**“ Ausgehend von den wirtschaftlichen und demografischen Umbrüchen rücken Fragen der betrieblichen Ausbildungsqualität verstärkt in das Zentrum der Berufsbildungsdiskussion.

Margit Ebbinghaus untersucht in ihrem Beitrag „*Was soll betriebliche Berufsausbildung leisten? Eine clusteranalytische Untersuchung von Anspruchsmustern ausbildender Betriebe an Outputqualität*“ die Qualitätsanforderung aus der Sicht auszubildender Betriebe. Dabei zeigt sie, dass Betriebe sehr unterschiedliche Verständnisse von „guten Ausbildungsergebnissen“ haben, die mit Strukturmerkmalen sowie den betrieblichen Interessen an der Ausbildung in Beziehung stehen.

Welche Qualitätsansprüche die heutigen Auszubildenden an eine gute duale Ausbildung stellen, untersucht der Beitrag „*Qualität der Berufsausbildung in Deutschland: Ansprüche und Urteile von Auszubildenden*“ von **Andreas Krewerth** und **Ursula Beicht**. Dabei wird deutlich, dass die Auszubildenden zwar ein relativ

harmonisches Verständnis von Qualität haben, ihre eigene Ausbildungswirklichkeit aber recht unterschiedlich beurteilen.

Mareike Weil und **Wolfgang Lauterbach** richten in ihrem Beitrag „Doppelte Ausbildung – doppelter Gewinn? Schul- und ausbildungsspezifische Determinanten des Einkommens“ den Fokus auf Ausbildungskombinationen, die für Höherqualifikationen und Neuorientierungen übernommen werden, und hinterfragen deren Rendite für das Erwerbseinkommen. Dabei können sie einen positiven Einfluss von Doppelqualifikationen insbesondere für Gering- und Mittelqualifizierte ausmachen.

Nicht zuletzt vor dem Hintergrund tief greifender wirtschaftlicher Veränderungen sowie des sich bereits heute schon abzeichnenden Fachkräftemangels und eines damit verbundenen Wettbewerbs um Auszubildende kann der vorliegende Sammelband einen wichtigen Beitrag zur stärkeren Verbindung von Jugend- und Bildungsforschung liefern.

- 1. Jugend heute: Besser oder anders?
Wie gut sind die Jugendlichen auf
die neuen Herausforderungen vorbereitet?**

Walter R. Heinz

Jugend im gesellschaftlichen Wandel: soziale Ungleichheiten von Lebenslagen und Lebensperspektiven¹

Ob es berechtigt ist, angesichts der veränderten Konturen der Jugendphase von einer „neuen Jugend“ zu sprechen, ist Thema dieses Readers. Ich möchte mich jedoch weniger darauf einlassen, ob wir es mit einer neuen Generation – wie etwa den 1968ern – zu tun haben, sondern auf die sozialen Differenzierungen von Lebenschancen und Zukunftserwartungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen eingehen. Mir geht es im Folgenden um den Zusammenhang von Lebensverhältnissen und den Übergängen von Jugendlichen in das Erwachsenenleben.

1. Jugend als eigenständige Lebensphase

Mit dem Wandel der Industriegesellschaft zu einer Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft haben sich auch die Konturen des Jugendalters verschoben. Zwischen dem Ende der Kindheit und dem Eintritt in das Leben als Erwachsener liegen etwa 15 Jahre. Diese Jahre sind durch verlängerten Schulbesuch, eine spätere Aufnahme von Ausbildung und Studium, vor allem aber durch einen Hürden- bzw. Hindernislauf in das Erwerbsleben geprägt. Die traditionellen Altersnormen für Berufsstart und Familiengründung haben ihre Verbindlichkeit verloren. Lag 1970 das Durchschnittsalter der Jugendlichen in Deutschland am Ausbildungsbeginn bei 16,5 Jahren und 1993 bei 18,5, so ist es 2007 auf 19,3 Jahre angestiegen. Der Wandel wird auch daran sichtbar, dass heute beinahe zwei Drittel der unter 30-Jährigen noch oder wieder Bildungseinrichtungen besuchen, während vor 40 Jahren nur ein Fünftel der 16- bis 18-Jährigen noch zur Schule ging (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006).

Auch in anderen modernen Gesellschaften verlieren Altersnormen an Gültigkeit: So definiert etwa das MacArthur Network „Transitions to Adulthood and Public Policy“ (SETTERSTEN/FURSTENBERG/RUMBAUT 2005) das junge Erwachsenenalter für die USA als die Spanne zwischen 18 und 34 Jahren, weil es nicht mehr möglich sei, das Lebensalter als Maßstab zu nehmen, um zu entscheiden, wann das Erwachsensein beginnt. In den USA bedeutet dies, dass die Familien die „Ausfallbürgerschaft“ übernehmen müssen, da sie die primäre Anlaufstelle für die Kostenübernahme der erhöhten Investitionen in die Zukunft der jungen Generation sind. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die nach der Schule oder dem College nach Arbeit su-

1 Ich danke Frank Braun für hilfreiche Anmerkungen für die Überarbeitung meines Vortrags.

chen, werden dabei allein gelassen, denn die U.S.-Wohlfahrtspolitik hat das Alter von 18 Jahren als den Zeitpunkt festgelegt, an dem die Verantwortung des Staates endet, obwohl die meisten jungen Leute den Übergang in eine selbstständige Lebensführung als Erwachsene heute nicht mehr alleine schaffen können, wie es in der industriegesellschaftlichen Prosperitätsphase möglich gewesen ist.

Die ausgedehnte Jugendphase ist durch zeitlich gestreckte und riskante Übergänge geprägt. Heranwachsende müssen erhebliche Eigenleistungen bei der Gestaltung ihres Lebenslaufs erbringen. Wenngleich die Handlungsoptionen zugenommen haben, so sind doch die gesellschaftlichen Vorgaben und institutionellen Rahmenbedingungen für eine subjektiv sinnvolle und eigenständige, materiell gesicherte Lebensführung recht vage. Angebote für den Aufbau von psychosozialen Kompetenzen, wie Selbstvertrauen und Resilienz, sind mangelhaft und teilweise widersprüchlich – wie sollen auch Jugendliche in Bildung und Ausbildung sowie auf dem Arbeitsmarkt in der Lage sein, Verantwortung für ihren Lebensweg zu übernehmen, wenn sie in Übergangssituationen mit ungewissem Ausgang entscheiden und handeln müssen.

Trotz des allgemeinen Trends zu verlängerten Übergängen gilt weiterhin, dass die Jugendzeit unterschiedlich lange dauert, je nachdem, aus welcher sozialen Schicht man kommt: Jugend muss man sich materiell, emotional und sozial leisten können; ihre Dauer und Lebensqualität hängen von den ökonomischen, sozialen und personalen Ressourcen ab, über die Heranwachsende verfügen können, wenn sie ihre Lebensvorstellungen mit den Anforderungen von Bildungssystem, Arbeitsmarkt und staatlichen Agenturen koordinieren müssen. Allerdings: Ein Mangel an Geld und Kontakten schließt nicht aus, dass sich Jugendliche schulische und berufliche Ziele setzen („Wunschberufe“); eine karge Ressourcenausstattung begrenzt die greifbaren Wahlmöglichkeiten jedoch erheblich.

Die Wege in das Leben als Erwachsener sind heute nicht nur länger, sondern auch variabler, disparater und diskontinuierlicher als in früheren Generationen. Übergänge verlängern sich, z. B. durch berufsvorbereitende Maßnahmen und Arbeitslosigkeit. Risiken der sozialen Exklusion nehmen für diejenigen zu, denen es nicht gelingt, Ausbildungsoptionen zu ergreifen und schulische sowie betriebliche Selektionsprozesse zu meistern.

Durch den gesellschaftlichen Wandel haben junge Menschen eine riskante Autonomie gewonnen – oder besser, sie wird von ihnen erwartet, wenn es darum geht, Statuspassagen zwischen der Familie und den Institutionen der Bildung, Beschäftigung und Sozialpolitik zu gestalten. So stehen alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen vor der Herausforderung, selbstverantwortete Biografien zu entwickeln, wenn sie ihre Übergangsziele verfolgen und Entscheidungen treffen, mit deren Handlungsergebnis sie leben müssen. Die Folgen ihrer Handlungen können das Selbstvertrauen stärken (z. B. erfolgreiche Bewerbung), aber auch als entmutigend erlebt werden (z. B. wie-

derholte Absagen). Entscheidungen im Übergangsfeld zwischen Familie, Schule und Beruf entwickeln sich nicht im luftleeren Raum, sie spiegeln soziale Ungleichheiten und Sozialisationserfahrungen, die durch unterschiedliche Ressourcenausstattung geprägt sind. Fehlende soziale Einbindung, Mittelknappheit und Kompetenzdefizite beim Umgang mit notorischer Ungewissheit über den Ausgang biografischer Entscheidungen können Handlungsblockaden und Ausweichmanöver zur Folge haben.

Um den vielfältigen Übergangsanforderungen aktiv begegnen zu können, müssen Jugendliche und junge Erwachsene ihre herkunftsgeprägten Lebensvorstellungen, Qualifikationen und Kompetenzen an die jeweiligen Angebote in Bildung und Beschäftigung anpassen und soziale und personale Ressourcen als biografisches Kapital bilden und nutzen. Je schwächer die Verbindungen zwischen Bildungsabschlüssen und Erwerbchancen werden, desto mehr wächst die Verantwortung für den Einzelnen, diese selbst herzustellen. Da die Lebensperspektive des „Immer-so-weiter“, also der Kontinuität zwischen Schulabschluss, Ausbildung und Berufseintritt, immer brüchiger geworden ist, nicht zuletzt wegen der Deregulierungsprozesse am Arbeitsmarkt, reichen die individuellen Ressourcen oft nicht aus, und es müssen Familie und Sozialpolitik aushelfen.

So lautet meine These, dass die verlängerte Jugendphase Prozesse des sozialen und kulturellen Wandels spiegelt, aber auch Ausdruck struktureller Kontinuität von sozialer Ungleichheit ist, erzeugt durch erstens die meritokratischen Selektionskriterien in Schule und Beruf, zweitens die Beharrungskräfte des dreigliedrigen Schulsystems, das sich in den drei Übergangspfaden (Studium, Berufsausbildung, berufsvorbereitende Maßnahmen) in den Arbeitsmarkt reproduziert, und drittens die institutionelle Trennung von beruflichen und akademischen Ausbildungswegen.

2. Wie haben sich die Lebensperspektiven verändert?

Anhand der Shell-Jugendstudien am Ende des 20. Jahrhunderts (FISCHER/MÜNCHMEIER 1997), zur Jahrhundertwende (FISCHER et al. 2000) und der 15. Studie (HURRELMANN/ALBERT 2006) lässt sich verfolgen, wie die Lebensperspektiven mit der Lage auf dem Arbeitsmarkt und der gesamtgesellschaftlichen Stimmungslage korrelieren.

Hatte die Shell-Studie 1985 (FISCHER/FUCHS/ZINNECKER 1985) noch „Selbstbehauptung“ als das schichtenübergreifende Motto der Lebensauffassung Jugendlicher identifiziert, nämlich Widerspruch und Abwehrhaltung gegenüber gesellschaftlichen Regulierungen, so trat seit den 1990er-Jahren eine eher von Zukunftsängsten und später von gedämpfter Zuversicht geprägte Grundhaltung an ihre Stelle.

Mitte der 1990er-Jahre hatte die gesellschaftliche Krise auch die Jugendlichen erfasst und ihre Zukunftspläne verunsichert. Vor zehn Jahren stellten die Shell-Jugendforscher (FISCHER et al. 2000) fest, dass die Mehrheit der Jugendlichen mit

einiger Zuversicht der Zukunft entgegenschaut haben. Dies bestätigt die 15. Jugendstudie (HURRELMANN/ALBERT 2006), die bei den Jugendlichen eine eher pragmatische Lebenshaltung ausmachte, die allerdings zunehmend unter Druck geraten: Sie bemühen sich, diesem Druck durch Leistungsbereitschaft und konkrete Einzelmaßnahmen zu begegnen. Bei genauerem Hinsehen wird aber deutlich, dass das Schulniveau als Indikator für soziale Ungleichheit eine entscheidende Rolle spielt: so sehen 57 % der Gymnasiasten, aber nur 38 % der Hauptschüler ihre Zukunft eher zuversichtlich; eine ähnliche Differenz gibt es bei Auszubildenden mit bzw. ohne Übernahmezusage.

Bei der Mehrheit der Jugendlichen überwiegt weiterhin eine positive persönliche Zukunftssicht. Dies ist angesichts von Ängsten im Hinblick auf die Chancen auf dem Arbeitsmarkt bei mehr als zwei Dritteln der Befragten eigentlich erstaunlich. Diese Diskrepanz finden wir heute auch bei Studierenden, die sich in Umfragen einerseits besorgt über die allgemeine Verschlechterung der Erwerbschancen äußern, aber andererseits davon ausgehen, selbst rasch eine gute Stelle zu finden.

Schichtübergreifend äußern Jugendliche und junge Erwachsene Ängste vor Arbeitslosigkeit. Die Besorgnis ist erheblich höher und berechtigt, je geringer die Ausstattung mit Bildungs- und Netzwerkressourcen ist. Bemerkenswert ist, dass auch unter den Hochschulabsolventen in den Wirtschaftswissenschaften derzeit zwei Drittel befürchten, nicht so schnell einen Arbeitsplatz zu finden – gegenüber einem guten Viertel vor einem Jahr (laut Manager Magazin). Diese Reaktion auf die Folgen der Finanzkrise für den Arbeitsmarkt signalisiert, dass auch Hochqualifizierte das Vertrauen in die Beschäftigungspolitik der Betriebe verloren haben.

Die Shell-Jugendstudien lassen eine längerfristige Tendenz erkennbar werden: Angesichts wachsender sozialer Unterschiede in den Lebenschancen schätzen Jugendliche und junge Erwachsene derzeit ihre Zukunft immer mehr als unsicher ein, sehen es aber als ihre eigene Aufgabe an, die Übergänge zu gestalten. Sie sind skeptische Realisten, die für sich das Bestmögliche herausholen wollen. Vor allem die fehlenden oder ungewissen Anschlüsse zwischen Bildung und Beschäftigung machen ihnen Sorgen, weil dadurch eine erfolgreiche Verwirklichung ihrer Lebensentwürfe gefährdet ist.

Für die Absolventen der unterschiedlichen Übergangspfade hat die gegenwärtige Rezession die Auswirkungen der Deregulierung auf dem Arbeitsmarkt noch verstärkt: Sie müssen sich auf ein reduziertes Stellenangebot und damit auf verschärfte Selektionsprozesse einstellen, die nicht selten in befristete Beschäftigungsverhältnisse münden. Auf ihrem Weg in ein selbstständig zu führendes Leben werden Jugendliche in das zweckrationale Handlungssystem der Marktwirtschaft eingebunden, wodurch eine Haltung bzw. Lebensorientierung des kompetitiven Individualismus antrainiert wird. Darauf weisen die qualitativen Daten aus der Shellstudie von 2006

hin. Angesichts der ungewissen Zukunftsperspektiven „reagieren Jugendliche mit Anpassung an die Bedingungen mit einer ausgesprochenen Leistungsorientierung“ und „viele wird auf Verwertbarkeit im Lebenslauf abgeklopft, gedacht wird in Termini der eigenen Marktgängigkeit“ (HURRELMANN/ALBERT 2006, S. 28–29). Wie der Studie zu entnehmen ist, vertreten junge Männer aus benachteiligten Lebensverhältnissen eine materialistische Lebenseinstellung, mit einer Orientierung am eigenen Vorteil und persönlichen Wohlergehen. Idealistische Einstellungen finden sich eher bei Jugendlichen in günstigen Lebenslagen und werden eher von den jungen Frauen vertreten.

Gleichwohl begreifen sich viele Jugendliche, insbesondere junge Frauen (noch) nicht als Marktindividualisten und fühlen sich Familie, Freundschaften, manche auch freiwilligen Tätigkeiten verpflichtet, praktizieren Solidarität im Nahbereich, wo die Lebensführung nicht durch rationale Kalkulation von Gewinn und Verlust geprägt ist.

3. Was hat sich in den Lebensverläufen verändert?

Die Veränderungen in der Bildungs- und Beschäftigungslandschaft lassen sich am Wandel von Ausbildungschancen und Berufsverläufen im Kohortenvergleich verdeutlichen. Wie das Team um K.-U. Mayer (HILLMERT/MAYER 2004) zeigt, waren die Bildungs- und Berufsverläufe in den 1980er- und 1990er-Jahren entgegen der Krisenszenarien und der These von der „Bastelbiografie“ stabiler als erwartet bzw. befürchtet: „Obwohl die Zugangswege zu Beschäftigung und Beruf schwieriger und langwieriger geworden sind, unterscheiden sich die Lebenschancen dieser Geburtsjahrgänge (1964 und 1971) in Westdeutschland nicht markant von denen der vorangegangenen Generationen“ (HILLMERT/MAYER 2004, S. 210). Bei den Geburtskohorten 1964 und 1971 sind jeweils zwei Drittel in betriebliche Ausbildung gelangt, und weitere 20% haben eine Hochschule besucht.

Die Lebensverlaufsforschung zeigt aber auch den Strukturwandel von Bildungs- und Erwerbspassagen auf: Mehrfachausbildungen haben zugenommen, die der Höherqualifizierung, aber auch der Vermeidung von Arbeitslosigkeit dienen: In der 1971er-Kohorte hatten bis zum Alter von 27 Jahren schon 30% eine Zweitausbildung begonnen, unter den 1964 Geborenen waren dies bis zum Alter von 33 Jahren 40%. Der Einstieg in das Erwerbsleben ist durch stärkere Konkurrenz geprägt, befristete Verträge und ausbildungsfremde Jobs nehmen zu. Die 1971 geborenen Männer hatten bis zum Alter von 27 Jahren bereits fünf verschiedene Jobs. Nach Abschluss der Erstausbildung arbeiteten Mitte der 1990er-Jahre nur noch gut zwei Fünftel der Westdeutschen und ein Drittel der Ostdeutschen in ihrem Erstberuf.

So nehmen bei jungen Erwachsenen berufliche Umorientierungen als Reaktion auf die neuen Hürden zwischen Schulabschluss und einer festen Erwerbstätigkeit von Kohorte zu Kohorte zu. Diese Verzögerung beim Aufbau eines unabhängigen Lebens führt in Verbindung mit den gestiegenen Erwartungen an eine autonome Lebensgestaltung dazu, dass eine Familiengründung immer später stattfindet.

Der Kohortenvergleich verdeutlicht die unveränderte Ungleichheit zwischen den Geschlechtern: Obwohl junge Frauen höhere Bildungsniveaus und oft bessere Qualifikationen und damit berufliche Startchancen vor allem im Dienstleistungsbereich haben, werden sie durch einen hohen Anteil an Teilzeiterwerbstätigkeit, niedriges Einkommen und geringere Partizipation an Höherqualifizierung strukturell benachteiligt. Auch wenn die Lebensperspektiven der Geschlechter in Bezug auf Bildung und Beruf sich angenähert haben, so müssen junge Frauen durch bessere Qualifikation und besondere Leistungsbereitschaft ihre im Vergleich zu den männlichen Altersgenossen ungünstigeren Chancen auf dem Arbeitsmarkt ausgleichen (vgl. MÜNCHMEIER 2009).

Am Ende des ersten Jahrzehnts des 21. Jahrhunderts müssen wir – trotz abnehmender Kohortengröße und steigendem Qualifikationsniveau der Schulabgänger – damit rechnen, dass die „zeitliche Zerfaserung“ (HILLMERT/MAYER 2004) des Übergangs ins Erwachsenenleben durch die mangelhafte Passung von Erstausbildung und Arbeitsangeboten sowie durch die um sich greifende Flexibilisierung von Arbeit und Beschäftigung zunehmen wird.

4. Verteilung von Lebenschancen: soziale, kulturelle und materielle Ressourcen

Handlungsoptionen und Lebenschancen werden in Deutschland, wie in den anderen industrialisierten Dienstleistungsgesellschaften, durch sozial strukturierte, dauerhafte Benachteiligung und Privilegierung von Gruppen und Individuen festgeschrieben. Ungleichheit ist mehrdimensional, sie besteht aus wirtschaftlichen, sozialen, aber auch aus subjektiven Dimensionen.

Um die multiplen Aspekte sozialer Ungleichheit auf die Lebenslagen von Jugendlichen zu beziehen, bietet sich als heuristisches Konzept das der „Ressourcen“ an, die in der Tradition von Pierre Bourdieu auch als „Kapitalien“ bezeichnet werden (BERGER 1998; O’RAND 2001).

Der Transfer von Ressourcen zwischen den Generationen durch Investitionen in Bildung wird immer noch und heute wieder stärker durch die soziale Herkunft bestimmt. Die Konversion von Familienkapital in Bildungskapital (Kompetenzen und Qualifikationen) und dessen Umsetzung in wirtschaftliches und soziales Kapital in der nächsten Generation strukturieren den Prozess des Erwachsenwerdens. Dieser

Prozess ist eingebunden in die Institutionen des Bildungswesens, des Arbeitsmarkts und der Sozialpolitik, die mit ihren Anforderungen und Regulierungen von Übergängen Lebenslaufpolitik betreiben.

Bildungsressourcen statten Jugendliche mit Fertigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen (Zertifikaten) aus, die im Übergang in das Beschäftigungssystem und im Verlauf des Erwerbslebens einem hohen Anpassungsdruck durch die umgreifende Flexibilisierung von Arbeit ausgesetzt sind. Unterschiedliche Bildungsressourcen sind der primäre Mechanismus der Reproduktion sozialer Ungleichheit zwischen und innerhalb von Generationen, sie bestimmen die Teilhabechancen am gesellschaftlichen Leben und die subjektive Lebensqualität.

Strukturwandel und kulturelle Modernisierung haben dazu geführt, dass soziales Kapital (PORTES 1998), also eng und locker geknüpfte Netzwerkressourcen, für die gesellschaftliche Teilhabe an Gewicht gewonnen haben. Soziale Ressourcen können zum Vorteil für und von Jugendlichen mobilisiert werden, etwa bei der Suche nach einem Ausbildungs- oder Arbeitsplatz. Enge soziale Beziehungen können aber auch zur Begrenzung von Lebenschancen führen, wenn sie bestimmte Individuen ausgrenzen („old boys’ network“) oder Jugendliche im engen Netz einer ethnischen Gruppe festhalten und von Bildungsbemühungen fernhalten. Schließlich ist für den Verlauf von Übergängen das persönliche oder Identitätskapital bedeutsam, vor allem Empathie, Selbstvertrauen, Zielstrebigkeit und Beharrlichkeit, Ressourcen, die sich in Sozialisationsprozessen entwickeln und als subjektives Potenzial biografische Entscheidungen und Lebensentwürfe steuern.

Für die Lebensperspektiven von Jugendlichen ergibt sich aus dem Ressourcenmodell, dass soziale Ungleichheit und Übergänge in das Erwachsensein durch eine Kumulation von Vorteilen bzw. von Benachteiligungen im Zusammenwirken der drei Kapitalien im Zeitverlauf verknüpft werden. Da die meritokratische Ideologie die Praxis unserer Bildungseinrichtungen dominiert (SOLGA 2009), werden Erfolg und Misserfolg bei Bildungs- und Berufsübergängen auf die individuelle Leistungsfähigkeit und Motivation – also auf Identitätskapital – unter Vernachlässigung der anderen Ressourcen zurückgeführt. Dies lässt sich am Beispiel von Konzepten wie der „Ausbildungs- oder Berufsreife“ verdeutlichen, welche die unterschiedlichen Einstiegschancen in eine Ausbildung auf individuelle Entwicklungs-, manchmal auch Begabungsunterschiede zurückführen.

Da gesellschaftliche Ungleichheit auf die Lebenseinstellungen über die subjektive Wahrnehmung von Ungerechtigkeiten wirkt, kommt den sozialen Bezügen, in die ein Jugendlicher eingebunden ist, eine große Bedeutung zu: Familie, Freunde, Kollegen, Vereine, aber auch nachbarschaftliche Beziehungen und die Lebensqualität in Wohnquartieren vermitteln Erwartungen und Beurteilungsmaßstäbe für die individuellen Chancen auf dem Arbeitsmarkt nach Berufsausbildung oder Studium.

Wir wissen noch wenig darüber, wie die Lebensumstände, die benachteiligte Jugendliche auf dem Weg in das Erwachsenenleben begleiten, von diesen in Handlungsorientierungen und Zukunftsperspektiven übersetzt werden (vgl. REINOWSKI/STEINER 2006). Aber es gibt erste Hinweise, die auf die Bedeutung der sozialen Ressourcen schließen lassen: In einer aktuellen Studie des IAB (POPP and SCHELS 2008) wird der Versuch unternommen, die Auswirkungen struktureller Benachteiligungen aus der Sicht von 18- bis 24-Jährigen zu verstehen: Im 2005 durchgeführten „Survey Lebensbedingungen und soziale Sicherheit“ wurden objektive Daten über multiple Deprivation und über die subjektiven Einschätzungen junger Empfänger von Hilfen zum Lebensunterhalt (gem. SGB II) über ihre Lebenssituation und soziale Einbindung erhoben. Während sich mehrfache Benachteiligungen auf die kumulative Knappheit bei der Befriedigung von Grundbedürfnissen beziehen, wird soziale Exklusion als subjektiv erfahrener Ausschluss von Teilnahmechancen thematisiert. Die Studie verweist darauf, dass die Integration in soziale Beziehungsnetze das Gefühl von Exklusion relativieren kann. Neben Geld und Arbeitsplatz sind die Familie und der Freundeskreis Integrationsfaktoren, wenn sie emotionale Unterstützung und Anerkennung bieten. Dies bestätigen auch Studien aus England und Nordamerika, wo Familie und Nachbarschaft wichtige Haltefaktoren sind, die fehlende Marktbeteiligung abfedern, wenn auch nicht auf Dauer kompensieren können (MACDONALD et al. 2005; SETTERSTEN/FURSTENBERG/RUMBAUT 2005). Allerdings kann sich ein allzu starker Einfluss der Familie gerade in benachteiligten Milieus auch nachteilig auf die Verselbstständigung von Heranwachsenden auswirken. Einerseits tragen enge Familienbindungen und Unterstützung durch die Eltern dazu bei, dass Erfahrungen sozialer Ausgrenzung kompensiert werden, aber sie können andererseits die aktiven Bemühungen sozial benachteiligter Jugendlicher, in Ausbildung und Arbeit zu kommen, verhindern (vgl. HAMMER 2003; JACOB 2009).

Die Bedeutung sozialer Einbindung für gelingende Übergänge in das Erwachsenenleben verdeutlicht auch die LIFE-Studie (FEND/BERGER/GROB 2009), die in Hessen 1.500 Lebensläufe von der späten Kindheit (12 bis 16 Jahre, 1979–1985) bis ins Erwachsenenalter (35 Jahre, 2002) verfolgt hat, um die psychosoziale Entwicklung in der Adoleszenz und ihre Auswirkungen auf die Lebensführung als Erwachsene zu erhellen. Auch das Team um Helmut Fend bezieht sich auf ein Ressourcenmodell der Bewältigung von Bildungs- und Berufsübergängen als „Kontextwahlen“ im Zeitverlauf. Es stellte sich heraus, dass das soziale Kapital, nämlich Familie und Freundschaften, für die Lebensgestaltung subjektiv bedeutsamer waren als Arbeit und Beruf. Die soziale Herkunft hat Bildungs- und Berufsverläufe stark beeinflusst, weniger jedoch die psychische Stabilität und Lebenszufriedenheit im jungen Erwachsenenalter, die auf engen sozialen Beziehungen und dauerhaften Freundschaften beruht.

Wenn zu finanzieller Notlage und fehlender Bildungsbeteiligung eine schwache Einbindung in Familie und soziale Netzwerke kommt, dann führt dies zu der subjektiven Wahrnehmung von sozialer Exklusion. Wie schon vom Konzept der „relativen Deprivation“ und der Bezugsgruppenforschung (MERTON, Kap. X, 1968) seit Jahrzehnten belegt, so bewerten auch Heranwachsende ihre Lebenslage in Anlehnung an ihre Familie, Freunde und Nachbarn. Dieser soziale Vergleich kann dazu beitragen, das Gefühl des Ausgeschlossenseins zu mildern, nicht langfristig zu planen, sondern sich mit den Verhältnissen zu arrangieren und auf günstige Gelegenheiten zu hoffen. Das Gefühl, integriert zu sein, hängt nicht allein von den Ressourcen Arbeitsplatz und Einkommen ab, sondern in hohem Maße von der sozialen Einbindung und der Ermutigung, die junge Leute erfahren.

Die objektiven Lebensunterschiede treten nicht direkt in den subjektiven Bewertungen zutage. Um die Lebensperspektiven von Jugendlichen besser zu verstehen, ist es also vordringlich, nicht nur die ökonomische Dimension der Ungleichheit zu betrachten, sondern auch zu fragen, mit welchen sozialen und personalen Ressourcen sie zur Gestaltung ihrer Biografie und zum Ergreifen von Lebenschancen ausgerüstet sind. Dies bedeutet beispielsweise auch die Kompetenz, mit Geld so haushälterisch umzugehen, dass Überschuldung verhindert wird (Handyverträge, Mediennutzung und Konsum). Prekäre Lebenslagen setzen sich dann als den Lebenslauf prägende Erfahrungen durch, wenn Jugendliche weder die Bildungschancen noch die soziale Förderung bekommen, die es ihnen ermöglichen, ihre in der Regel realitätsnahen Lebensziele zu verwirklichen. Denn individuelle Potenziale werden erst in der Form von Gestaltungskompetenzen für den individuellen Lebenslauf wirksam: Junge Menschen benötigen nicht nur das Versprechen von Autonomie, sondern Mittel und Wege, um ihre Fähigkeiten zu entwickeln, damit sie in Märkten aller Art und bei Verhandlungen mit Institutionen erfolgreich sein und sich unter Ansehen der Umstände für und gegen Handlungsalternativen entscheiden können. Aber: Die Mehrheit der Jugendlichen lebt heute mit einem von ihren Eltern gesicherten, manches Mal auch begrenzten Autonomieradius: In Deutschland leben unter den 18- bis 24-Jährigen 73 % der jungen Männer und 59 % der jungen Frauen noch zu Hause (EU 80 % und 68 %). Die Gründe sind vielfältig: Ausbildung, Studium, Arbeitslosigkeit, also geringes oder kein Einkommen, aber auch Bequemlichkeit.

5. Ungleiche Lebenslagen und ungewisse Übergänge

Mit der „Agenda 2010“ hat sich die Lebenslaufpolitik in Deutschland an der Metapher von den „Leistungsträgern“ orientiert, also an der Akkumulation von Vorteilen und dem Abbau von individuellen Kompetenzdefiziten, dabei aber die Reduzierung struktureller Einkommens-, Vermögens- und Bildungsungleichheiten vernachlässigt.

Seit längerem wird von der Reökonomisierung sozialer Ungleichheiten (z. B. KRECKEL 1992; HRADIL 1998) gesprochen, da unsichere Erwerbschancen, flexible Beschäftigungsmuster und steigende Arbeitslosigkeitsrisiken bis in die Mitte der Gesellschaft vorgedrungen sind. Gleichzeitig hat sich der Topos „Individualisierung“ als Lesart der sozialen Ungleichheit bei den Institutionen und Bürgern schichtübergreifend ausgebreitet und vor allem Traditionsbestände des Arbeitermilieus, wie Solidarität, aufgebraucht.

Zu Beginn des 21. Jahrhundert hat nach Daten des SOEP (DIW 2006) die Einkommensungleichheit weiter zugenommen: Trotz Verbesserung von Einkommen und Zuwachs an Reichtum waren im Jahre 2003 47% des Vermögens bei den oberen 10% der Gesellschaft konzentriert, 40% bei der Mitte und nur der kümmerliche Rest von 3% bei den unteren 50%. Laut Armutsbericht der Bundesregierung (2005) leben 13,5% der Bevölkerung in Haushalten mit unter 1.000 Euro und 20% der Kinder unter 18 Jahren an der Armutsgrenze. Von denen, die 2002 Hilfe zum Lebensunterhalt bekamen, hatte die Hälfte einen Hauptschulabschluss, 14% keinen Schulabschluss, aber immerhin 7% das Abitur. Allerdings muss Armut im Jugendalter nicht zu einer dauerhaften Lebenslage werden (LEISERING/LEIBFRIED 1995), wenn es der staatlichen Lebenslaufpolitik gelingt, gefährdete Übergänge durch eine Kombination von materieller Hilfe und Qualifizierung zum richtigen Zeitpunkt zu fördern und zu begleiten.

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass die Bildungsziele von Kindern, die an der Schwelle zur weiterführenden Schule stehen, wie HURRELMANN und ANDRESEN (2007) belegen, stark von der Lebenslage des Elternhauses geprägt sind. Knapp die Hälfte der Kinder hat das Abitur vor Augen, jedoch nur 20% der Kinder aus der Unterschicht, 36% der Kinder aus der Mittelschicht, aber 81% der Kinder aus der Oberschicht. Wie deutlich sich die soziale Trennung schon im Bewusstsein von 8- bis 11-Jährigen festgesetzt hat, zeigt, dass nur 15% sich noch unsicher sind, welchen Bildungsweg sie anstreben.

6. Jugendliche im Kontext von Hartz IV

Durch den Einbruch der Konjunktur wird der bis 2009 verzeichnete Rückgang der Anzahl arbeitsloser Jugendlichen sich nicht fortsetzen. Trotz der gesunkenen Arbeitslosigkeit waren etwa 1,2 Millionen der 15- bis 24-Jährigen von staatlicher Hilfe oder Förderung abhängig, darunter 300.0000, die Arbeitslosengeld I bezogen oder an Maßnahmen zur beruflichen Förderung teilnahmen.

Laut des Berichts über Armut und Reichtum der Bundesregierung von 2008 ist die relative Armut unter den 16- bis 24-Jährigen seit 1998 von 18% auf 28% im Jahre 2005 gestiegen, womit diese Altersgruppe den höchsten Anteil armer Menschen aufweist.

Nach einer vom DGB (2009) unter Verwendung von Daten der Bundesagentur für Arbeit vorgelegten Studie kommt auf drei Erwerbstätige unter 24 Jahren ein/e Jugendliche/r, der/die wohlfahrtsstaatliche Hilfen benötigt, um den Übergang in eine selbstständige Lebensführung zu schaffen. Diese Jugendlichen, so formuliert die Studie, wachsen im „Hinterhof der Wohlstandsgesellschaft“ auf, dies gilt vor allem für die neuen Bundesländer und die Stadtstaaten Bremen und Berlin, wo etwa jeder sechste Hartz-IV-Bezieher ist, während dies bundesweit nur jede/r zehnte Jugendliche ist.

Drei Viertel der arbeitslos gemeldeten Jugendlichen ohne Schulabschluss sind von Hartz IV abhängig, darunter ca. 50.000, die in Fördermaßnahmen ihre Ausbildungsfähigkeit verbessern sollen, von denen die meisten jedoch keinen Anschluss an reguläre Ausbildungen oder Beschäftigung finden. Wie das DJI-Übergangspanel belegt, ist 2004 jeder vierte Hauptschüler in eines der berufsvorbereitenden Angebote eingemündet (REISSIG/GAUPP/LEX 2008), die in günstigen Arbeitsmarktregionen den Einstieg in Ausbildung und Beschäftigung erleichtern können. Ein Viertel der Hauptschulabgänger des Jahres 2004 hat es bis Ende 2008 nicht geschafft, eine Ausbildung zu beginnen, und befindet sich auch nicht in anderen stabilen Bildungsgängen, sondern ist von Ausbildungslosigkeit und anschließender Arbeitslosigkeit bedroht (GAUPP/LEX/REISSIG 2010).

Modellprojekte zur Förderung des Übergangs konzentrieren sich aber allzu oft auf kurzfristige Angebote, wie Bewerbungstraining und Betriebspraktika für Hauptschüler am Ende der Schulzeit. Sinnvoller wäre es, noch in der Schule im Anschluss an das Betriebspraktikum zu beginnen und mit beratender Unterstützung (Mentoren) bis zu einem Jahr im Ausbildungssystem fortzufahren; eine Mischung von Kompetenztraining und Arbeitserfahrungen kann das Selbstvertrauen stärken und zu einem Ausbildungsplatz führen.

Aber auch ein gelungener Berufsstart garantiert immer seltener eine gesicherte Lebensführung: Jeder sechste Hilfeempfänger unter 25 Jahren war erwerbstätig und benötigte staatliche Hilfe, weil er/sie selbst oder die Eltern zu wenig verdienten. Dies sind Bedingungen, die es erschweren, dass Heranwachsende aus der Situation der Hilfsbedürftigkeit herauskommen. Dies bestätigt eine Studie des IAB: Nur jedem/jeder Dritten gelingt es, im Verlauf des Übergangs die Ressourcenausstattung zur selbstständigen Lebensführung zu erweitern. Dies zeigt auch eine Studie aus dem BIBB (BEICHT 2009): Nach der Teilnahme an Übergangsmaßnahmen gelingt es nur knapp der Hälfte, zügig in eine betriebliche Ausbildung zu kommen, etwa ein Viertel nimmt eine außerbetriebliche oder schulische Ausbildung auf, aber einem Drittel gelingt es nicht, in eine vollqualifizierende Ausbildung zu beginnen.

Allerdings lässt sich nicht klären, für welche Jugendlichen die Teilnahme zu einer Erweiterung der individuellen Ressourcen/Kompetenzen („Brücke“) geführt

hat und für welche sie eine Notlösung und Zeitverschwendung („Überbrückung“) war. Dies herauszufinden würde eine biografische Analyse verlangen. Wie Übergangsbarrieren auf die Handlungsorientierungen von Benachteiligten wirken, wird deutlich in einem Bericht der „Süddeutschen Zeitung“ (16.06.2009): Hauptschüler in München, die an einem Theaterprojekt „Hauptschule der Freiheit“ teilnahmen und dabei auch Bewerbungsvideos drehten, sahen wenig Sinn, sich angesichts einer düsteren Zukunft anzustrengen: Dies bringt eine Schülerin überdeutlich zum Ausdruck, wenn sie auf die Frage „Was machst du nach dem Quali-Schulabschluss?“ antwortet: „Na, Hartz IV natürlich.“ Allerdings ist diese spontane Äußerung nicht zu verallgemeinern, denn viele benachteiligte Jugendliche bemühen sich, ihre Qualifikationen auf ihrem steinigem Weg in den Arbeitsmarkt zu verbessern, wenn ihnen Chancen angeboten werden

Mit einem hohen Übergangsrisiko werden Jugendliche mit Migrationshintergrund konfrontiert. Ein großer Anteil von ihnen befindet sich in prekären Lebenslagen, und einige zeigen Reaktionsformen, die sie mit Polizei und Justiz in Konflikt bringen. Für sie kann eine Jugendstrafe zum Bestandteil des Erwachsenwerdens sein. Diese Situation ist glücklicherweise nicht vergleichbar mit den USA, wo für 30 % der schwarzen Jugendlichen ohne College-Abschluss und für 60 % derjenigen ohne Highschool-Abschluss vor Mitte des 30. Lebensjahres eine Gefängnisstrafe zu einer neuen Phase des Lebenslaufs geworden ist (PETTIT/WESTERN 2004). Im Vergleich zu weißen jungen Amerikanern ist das Risiko der Afroamerikaner, im Gefängnis zu landen, achtmal höher. So wirkt das amerikanische Gefängnisssystem als Institution der Lebenslaufpolitik bei der Festschreibung von sozialer Ungleichheit mit, da die Übergänge von Minderheitsjugendlichen von denen ihrer besser gebildeten und weißen Altersgenossen abgekoppelt werden und in Lebensläufe mit anhaltender Benachteiligung münden.

Soweit ist die Entwicklung in Deutschland noch nicht. Aber laut der Kriminalstatistiken von Bund und Ländern betrug 2004 der Anteil tatverdächtiger Ausländer 23 % (ein Rückgang gegenüber 1993, mit knapp 34 %); in Jugendvollzugsanstalten (JVAs) befinden sich beinahe 40 % Ausländer, unter ihnen vor allem Aussiedler und Türken; meist ohne Schulabschluss und mit schlechten deutschen Sprachkenntnissen.

7. Zusammenfassung

- Ungleiche Lebenslagen bestimmen die Ressourcenausstattung der Jugendlichen für die Gestaltung ihres Weges in die Erwerbsgesellschaft. Soziale Herkunft und die Ankunftsorte in der Sozialstruktur sind immer noch eng verknüpft, auch wenn dies wegen des Trends zur Individualisierung weniger im Bewusstsein der Akteure präsent ist (ROBERTS 2009).

- Mit den gestiegenen Qualifikationsanforderungen, flexiblen Beschäftigungsverhältnissen und der Sozialpolitik des Förderns und Forderns sind neue Hürden für die Verwirklichung von Lebensentwürfen entstanden. Wenn im Verlauf des Übergangs von der Schule in den Arbeitsmarkt keine neuen Ressourcen akkumuliert werden können, dann werden sich die sozialen Unterschiede beim Berufsstart im Verlauf der Biografie verfestigen. Zumal Jugendliche, die in hilfebedürftigen Haushalten aufgewachsen sind, mehr leisten müssen, um Lebenschancen in Bildung und Ausbildung ergreifen zu können und um die Erfahrungen sozialer Exklusion zu überwinden (BERTRAM 2008).
- Die verlängerten Übergangsverläufe und die Flexibilisierung von Arbeit haben „Umbrüche in der Organisation der Lebenszeit“ (BERGER 1998) erzeugt, die zur Ausbreitung eines subjektiven Unsicherheitsgefühls führen – gerade deswegen, weil eine Vielfalt von Optionen mit ungewissem Ausgang an die Stelle von Karrierefahrplänen getreten ist.
- Die Diskrepanz zwischen der allgemeinen Krisenwahrnehmung und dem Vertrauen darauf, dass einem persönlich der Übergang in ein Beschäftigungsverhältnis und subjektiv akzeptable Lebensführung gelingen wird, gilt es zu erklären. Für die Entwicklung dieser Lebensperspektive spielt die Art der sozialen Einbindung eine bislang zu wenig erforschte Rolle. Wenn Hürden überwunden und neue Wege gefunden und individuell zurückgelegt werden müssen, dann sind die personalen Ressourcen (Identitätskapital) als Fundament für eine aktive Gestaltung der Biografie entscheidend (HEINZ 2009).
- Die von der Lebensverlaufsforschung beobachtete „Stabilität im Wandel“ der Übergangsmuster in Deutschland ist Folge der strukturellen Rigidität von Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungsinstitutionen. Aus dieser institutionalisierten Lebenslaufpolitik folgen paradoxe Effekte: Die nach Bildungsniveau differenzierenden Qualifizierungspfade und die Sozialpolitik stabilisieren die Übergänge, tragen aber gleichzeitig zur Konservierung sozialer Strukturen bei, da sie soziale Ungleichheiten abbilden. Entscheidend scheint mir, dass Jugendliche darauf vertrauen können, dass es sich für sie auszahlt, in Bildung und Ausbildung zu investieren. Da es aber an anschlussfähigen Wegen zwischen Bildung und Beschäftigung mangelt, ist das Vertrauen in die Institutionen und Betriebe geschwunden. Es gibt trotz eines verbesserten Angebots auf dem Lehrstellenmarkt eine chronische Diskrepanz zwischen den durchaus realistischen Berufspräferenzen der Jugendlichen und den Selektionskriterien der Betriebe.
- Auch wenn sich die Bildungsstandards erhöht haben und der Arbeitsmarkt flexibel geworden ist, so haben sich die Entwicklungsaufgaben der jungen Generation und ihre persönlichen Erwartungen nicht prinzipiell gewandelt. Was sich geändert hat, sind die Zeitpunkte und die Dauer der „Abarbeitung“ von Ent-

wicklungsaufgaben. Es mag dahingestellt sein, ob es im Interesse der Identitätsstabilisierung oder Ausdruck realitätsnaher Sicherheitsüberlegungen ist, wenn die Mehrheit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen davon ausgeht, dass sie sich als skeptische Realisten den Anforderungen im Ausbildungs- und Arbeitsmarkt mit verstärkten Bemühungen anpassen müssen – nicht selten unter Zurückstellung oder gar Verabschiedung von beruflichen Präferenzen. Dabei müssen sie sich vielfach mit Umwegen und Wartezeiten auf Nebenstrecken arrangieren, wodurch sie in einen kurzfristigen Entscheidungshorizont eingebunden werden.

- Ob die Finanz- und Wirtschaftskrise und deren Folgen für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt wieder zu schärferen sozioökonomischen Grenzziehungen und einem geschärften Bewusstsein von strukturbedingten Ungerechtigkeiten führen werden, ist offen. Sicher ist aber, dass die Chancen auf den Einstieg in eine dauerhafte Erwerbstätigkeit nach Berufsvorbereitung, Berufsausbildung und Studium noch weiter sinken werden. Es ist daher zu befürchten, dass soziale Exklusionsprozesse die Übergänge einer steigenden Anzahl von Heranwachsenden begleiten und bis in das Erwachsenenleben weiterwirken.

Literatur

- DGB BUNDESVORSTAND: Hohes Verarmungsrisiko Jugendlicher. Berlin 2009
- DIW (Hrsg.): Armut und Reichtum. Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, Heft 1. Berlin 2006
- BEICHT, Ursula: Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleifen? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. BIBB-Report 11/09. Bielefeld 2009
- BERGER, Peter A.: Sozialstruktur und Lebenslauf. In: MANSEL, Jürgen; BRINKHOFF, Klaus-Peter (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Weinheim/München 1998, S. 17–28
- BERTRAM, Hans (Hrsg.): Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder. München 2008
- FEND, Helmut; BERGER, Fred; GROB, Urs (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Wiesbaden 2009
- FISCHER, Arthur; FUCHS, Werner; ZINNECKER, Jürgen: Jugendliche und Erwachsene '85. JUGENDWERK DER DT. SHELL (HRSG.). 5 Bände. Opladen 1985
- FISCHER, Arthur; MÜNCHMEIER, Richard: Jugend '97. 12. Shell Jugendstudie. Opladen 1997
- FISCHER, Arthur et al.: Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie. Opladen 2000
- GAUPP, Nora; LEX, Tilly; REISSIG, Birgit: Hauptschüler/-innen an der Schwelle zur Berufsausbildung. Schulische Situation und schulische Förderung. Deutsches Jugendinstitut. München/Halle 2010

- HAMMER, Torild (ed.): Youth Unemployment and Social Exclusion in Europe: A Comparative Study. Bristol 2003
- HEINZ, W. R.: Youth transitions in an age of uncertainty. In: FURLONG, Andy (ed.): Handbook of Youth and young adulthood. London 2009, S. 3–13
- HILLMERT, Steffen; MAYER, Karl-Ulrich (Hrsg.): Geboren 1994 und 1971. Wiesbaden 2004
- HRADIL, Stefan: Die Sozialstruktur der post-industriellen Gesellschaften. Kaum gewonnen, schon zerronnen? In: MANSEL, Jürgen; BRINKHOFF, Klaus-Peter (Hrsg.): Armut im Jugendalter. Weinheim/München 1998, S. 29–36
- HURRELMANN, Klaus; ALBERT, Mathias: Jugend 2006; 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M. 2006
- HURRELMANN, Klaus; ANDERSEN, Sabine: Kinder in Deutschland. Frankfurt a. M. 2007
- JACOB, Marita: Unemployment benefits and parental resources: what helps the young unemployed with labour market integration? In: Journal of Youth Studies 11. Mannheim (2) 2008, S. 147–163
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland. Bielefeld 2006
- KRECKEL, Reinhard: Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt/New York 1992
- LEISERING, Lutz; LEIBFRIED, Stephan: Time and Poverty in Western Welfare States. Cambridge 1999
- MACDONALD, Robert et al.: Growing up in poor neighbourhoods; the significance of class and place in the extended transition of “socially excluded” young adults. Sociology 39/2005, S. 873–891
- MERTON, Robert King: Social Theory and Social Structure. New York 1968
- MÜNCHMEIER, Richard: Kindheit und Jugend im Wandel. In: Arbeitsgemeinschaft Jugendhilfe (Hrsg.): Übergänge – Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2009, S. 57–72
- O’RAND, Angela M.: Stratification and the life course: The forms of life-course capital and their interrelationships. In: BINSTOCK, Robert H.; GEORGE, Linda K. (eds.): Handbook of Aging and the Social Sciences. New York 2001, S. 197–213
- PETTIT, Becky; WESTERN, Bruce: Mass imprisonment and the life course: Race and class inequality in U.S. incarceration. American Sociological Review 69/2004, S. 151–169
- POPP, Sandra; SCHELS, Brigitte: Do you feel excluded? The subjective experience of young state benefit recipients in Germany. Journal of Youth Studies 11/2008, S. 165–191
- PORTES, Alejandro: Social capital: Its origins and applications in modern sociology. Annual Review of Sociology 24/1998, S. 1–14
- REINOWSKI, Eva; STEINER, Christine: Armut von jungen Erwachsenen in der Bundesrepublik. Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung 75/2006, S. 89–107
- REISSIG, Birgit; GAUPP, Nora; LEX, Tilly: Hauptschüler und Hauptschülerinnen auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. DJI, München 2008
- ROBERTS, Ken: Socio-economic reproduction. In: FURLONG, Andy (ed.): Handbook of Youth and Young Adulthood. London 2009, S. 14–21

- SETTERSTEN Richard A.; FURSTENBERG, Frank F.; RUMBAUT, Ruben G. (eds.): *On the Frontier of Adulthood*. Chicago, IL: University of Chicago Press 2005
- SOLGA, Heike: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: SOLGA, Heike; POWELL, Justin; BERGER, Peter A. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit*. Frankfurt/New York 2009, S. 63–72

Martina Gille, Sabine Sardei-Biermann

Handlungs- und Zukunftsorientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener

Selbstbestimmte und aktivitätsorientierte sowie passive und fremdbestimmte Handlungs- und Zukunftsorientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener werden in ihrer jeweiligen Ausprägung und in ihrem Zusammenhang analysiert. Darüber hinaus werden diese Orientierungen im Hinblick auf lebenslagenbezogene Bedingungsfaktoren einschließlich von sozialen und kulturellen Ressourcen untersucht.

1. Einleitung

Der gesellschaftliche Strukturwandel der letzten Jahrzehnte hat mit seinen erheblichen Veränderungen in der Berufs- und Arbeitswelt die Anforderungen für die individuelle und berufliche Lebensplanung vor allem für junge Menschen erhöht. Die berufliche Integration wird für junge Menschen immer schwieriger und setzt zunehmend eine hohe Leistungs- und Flexibilitätsbereitschaft voraus. Dies bedeutet aber auch, dass die Realisierung verbindlicher Planungen im privaten Lebensbereich, wie z. B. eine Familiengründung, häufig so lange aufgeschoben wird, bis eine stabil erscheinende ökonomische Situation erreicht ist.

Welche Lebensperspektiven entwickeln junge Menschen angesichts der gestiegenen Leistungsanforderungen in Schule, Ausbildung und Arbeitswelt sowie der Zunahme atypischer, befristeter und unsicherer Beschäftigungsverhältnisse? Inwieweit erfahren sich junge Menschen in ihren Lebensentscheidungen als selbstbestimmt oder sind Gefühle von Resignation und Fremdbestimmtheit bei ihnen weitverbreitet? In diesem Beitrag sollen jene Handlungs- und Zukunftsorientierungen junger Menschen untersucht werden, die selbstbestimmte und aktivitätsorientierte sowie passive und fremdbestimmte Ausrichtungen abbilden. Eine selbstbestimmte und aktivitätsorientierte Handlungs- und Zukunftsorientierung wird hier als eine wichtige Voraussetzung dafür betrachtet, dass junge Menschen mit den wachsenden Anforderungen an eine selbstverantwortliche Lebensführung und Lebensplanung, wie sie im Zuge von Individualisierungsprozessen und sich verändernden Arbeitsmarktbedingungen entstanden sind, in einer für sie sinnvollen Weise umgehen können. Wie schätzen Jugendliche und junge Erwachsene ihre Möglichkeiten in dieser Hinsicht ein?

Die Entwicklung eigener Standpunkte und Orientierungen sowie von Vorstellungen über das zukünftige Leben stellen wichtige Aspekte der Identitätsarbeit im Jugendalter dar (vgl. z. B. FEND 1991; REINDERS 2002; MASCHKE/STECHE 2009).

Dabei greifen junge Menschen angesichts von gesellschaftlichen Prozessen der Individualisierung, Pluralisierung und Globalisierung immer weniger auf vorgefertigte Identitätsmuster zurück, sondern bauen sich im Zuge ihrer biografischen Entwicklung selbsttätig und eigeninitiativ individuelle Identitätswürfe auf (vgl. KEUPP 2010). Diese aktive und kreative Eigenleistung zur Identitätsbildung, die für junge Menschen immer erforderlicher geworden ist, kann aber nur gelingen, wenn den jungen Menschen die dafür notwendigen Ressourcen, Handlungsmöglichkeiten und Verwirklichungschancen zur Verfügung stehen. Von Bedeutung ist in diesem Kontext auch das Konzept der Handlungsbefähigung (vgl. BMFSFJ 2009; GRUNDMANN 2008) sowie der Capability-Ansatz (vgl. zusammenfassend ARNDT/VOLKERT 2007 und 2009; DENEULIN/SHAHANI 2009). In Anlehnung an die Agency-Forschung (Sewell, Bandura) beschreibt GRUNDMANN (2008) Handlungsbefähigung von Personen über das Erleben von Handlungswirksamkeit und Selbstbestimmtheit in konkreten sozialen Bezügen. Für Grundmann ist Handlungsbefähigung ein wichtiger ergänzender Aspekt zum Capability-Ansatz, der in gesamtgesellschaftlicher Betrachtung die unterschiedliche Ausstattung von Personen mit Ressourcen und Potenzialen (gemessen an Bildung, Lebenslage und Wohlstand etc.) und die gesellschaftlich bedingten Chancen ihrer Verwirklichung analysiert.

Vor diesem Hintergrund wird in diesem Beitrag versucht, Handlungs- und Zukunftsorientierungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen als Indikatoren für Aspekte von Handlungsbefähigung zu betrachten. Für die Analyse gesellschaftlich bedingter Verwirklichungschancen werden in Anlehnung an lebenslagen- und ressourcentheoretische Ansätze (siehe oben sowie MASCHKE/STECHE 2009; TAMKE 2010) lebenslagenbezogene Bedingungsfaktoren einschließlich von sozialen und kulturellen Ressourcen sowie von Wertorientierungen als Bedingungsfaktoren von Handlungs- und Zukunftsorientierungen junger Menschen untersucht. Die Datenbasis ist der DJI-Jugendsurvey von 2003.¹

Da sich die Jugendphase im Hinblick auf den Übergang in das Erwachsenenalter, der nach traditionellem Verständnis durch den Einstieg in das Erwerbsleben und/oder eine Familiengründung charakterisiert werden kann, inzwischen auf eine breite Altersspanne bezieht, sollen in diesem Beitrag nicht nur jüngere Jugendliche, sondern auch junge Erwachsene bis zum Alter von 29 Jahren einbezogen werden.

1 Der DJI-Jugendsurvey 2003 basiert auf einer repräsentativen Befragung von 9.110 12- bis 29-Jährigen in Deutschland (vgl. GILLE et al. 2006, GILLE 2008; www.dji.de/jugendsurvey). Dieser Beitrag bezieht sich auf die 16- bis 29-Jährigen (N = 6.956), da nur für diese Teilpopulation Handlungsorientierungen erfasst worden sind. Da im DJI-Jugendsurvey ökonomische Ressourcen nicht in einer für die gesamte Population vergleichbaren Weise erhoben wurden, können ökonomische Bedingungsfaktoren nicht in die Analyse einbezogen werden.

2. Aktive und passive Handlungsorientierungen und ihre Bedingungsfaktoren

In welcher Weise lassen sich Handlungsorientierungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen anhand von empirischen Daten beschreiben? Der DJI-Jugendsurvey 2003 nimmt in seinem Fragebogen auf das Konzept der internen und externen Kontrollorientierungen von ROTTER (1966) Bezug. Dieses Konzept wurde von ROTTER in die lerntheoretische Persönlichkeitspsychologie eingeführt, um das zielgerichtete Verhalten von Personen über generalisierte Kontrollerwartungen bestimmen zu können. Danach bilden Personen generalisierte Kontrollerwartungen über ihre Fähigkeiten aus, die Ereignisse in ihrem Leben selbst bestimmen zu können. Die subjektive Gewissheit, durch eigene Fähigkeiten und Kompetenzen auch schwierigen Lebensanforderungen gewachsen zu sein, wird durch das Konzept der internen Kontrollorientierungen bzw. der Selbstwirksamkeitserwartungen beschrieben (vgl. SCHWARZER/JERUSALEM 2002). Personen mit externen Kontrollerwartungen glauben dagegen, dass sie die Ereignisse in ihrem Leben kaum oder gar nicht beeinflussen können. Stattdessen dominieren Erklärungskonzepte wie „Zufall“, „Glück“, „die sozialen Verhältnisse“, und die Ereignisse, die die eigene Person betreffen, werden auf solche externen Ursachen zurückgeführt. Die von Rotter entwickelten Einstellungsdimensionen lassen sich unter dem Aspekt der Handlungsbefähigung auch als eher aktive und passive Handlungsorientierungen verstehen (vgl. Abbildung 1).

Ein Großteil der Jugendlichen und jungen Erwachsenen weist eine aktive Handlungsorientierung auf: Sie beschreiben sich als verantwortungsbereit, als eine Person, die positive Erfahrungen damit gemacht hat, eigenverantwortlich zu handeln, sowie als durchsetzungsfähig. Passive Handlungsorientierungen sind dagegen bei jungen Menschen deutlich weniger anzutreffen (vgl. Abbildung 1).

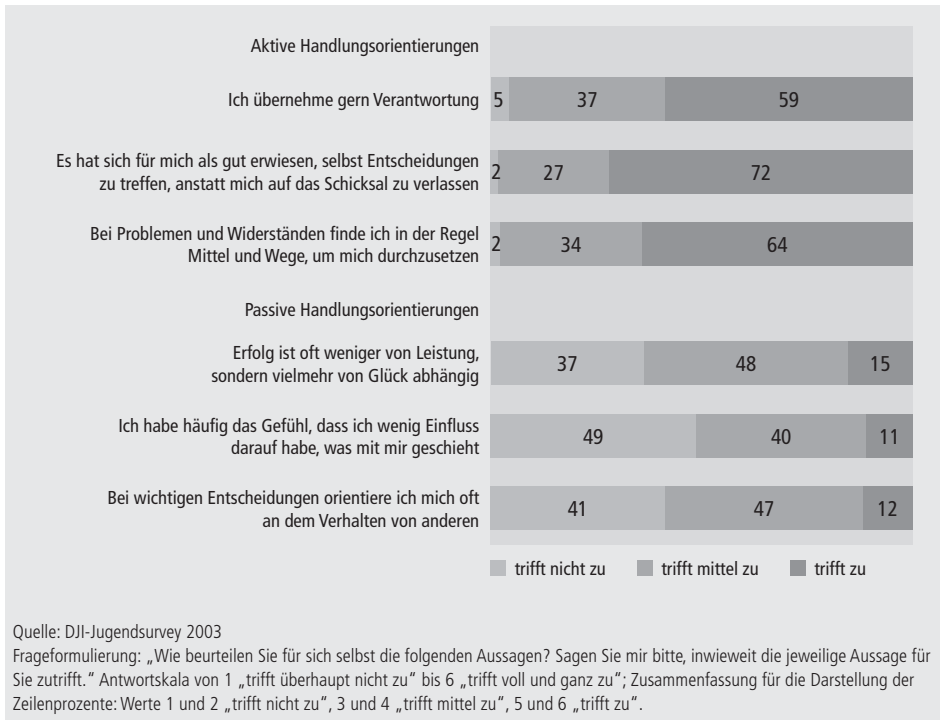
Für die Analyse aktiver und passiver Handlungsorientierungen werden zwei Skalen gebildet, indem jeweils entsprechende Items zu einem Summenindex zusammengefasst werden (vgl. Abbildung 1 und Anmerkung 1 in Tabelle 1 und 2).² Zwischen den beiden Skalen aktive und passive Handlungsorientierungen besteht eine mittlere negative Korrelation.³ Junge Menschen, die Vertrauen in ihre eigenen

2 Reliabilitätsanalysen ergeben für beide Indikatoren akzeptable Maße für die Prüfung auf Eindimensionalität (vgl. jeweils Anmerkung 1 in Tabelle 1 und 2). Auch JAKOBY/JACOB (2008) berichten von einem schlechteren Alpha-Koeffizienten für die Skala passive Handlungsorientierungen bzw. externe Kontrollorientierungen. Die Autoren vermuten, dass bei der Bewertung von externen Kontrollorientierungen Effekte der sozialen Erwünschtheit bedeutsam sind, die sich in einer Tendenz für mittlere Bewertungskategorien zeigen.

3 Beide Skalen korrelieren negativ miteinander (Pearsons $R = -.310$). Der Pearsons R ist ein Maß für den Zusammenhang zwischen zwei Variablen. Er hat einen Wertebereich von -1 bis $+1$. Ein Wert von 0 bedeutet, dass kein Zusammenhang existiert. Ein positiver Zusammenhang bedeutet, dass ein gleichsinniger, ein negativer, dass ein gegensinniger Zusammenhang besteht.

Handlungsmöglichkeiten haben, berichten seltener, von externen Ereignissen abhängig zu sein.

Abbildung 1: **Aktive und passive Handlungsorientierungen 16- bis 29-Jähriger**
(Zeilenprozente)



Im Folgenden werden die Einflussfaktoren von aktiven und passiven Handlungsorientierungen untersucht. Hierzu wurden multiple lineare Regressionen berechnet mit den aktiven und passiven Handlungsorientierungen als abhängige Variable. In einem ersten Schritt werden soziodemografische Variablen wie Lebensalter, Geschlechtszugehörigkeit, Bildungsniveau, Ausbildungs- und Erwerbsstatus, Lebensform und Region als unabhängige Variablen zur Erklärung von Handlungsorientierungen betrachtet (siehe Modell 1 in Tabelle 1 und 2). Dabei gehen wir davon aus, dass diese Bedingungen wichtige Indikatoren der Lebenslage junger Menschen darstellen.

Tabelle 1: Bestimmungsfaktoren von aktiven Handlungsorientierungen¹⁾
(multiple lineare Regressionen)

Einflussvariablen	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	unstand. B	stand. Beta	Sign.	unstand. B	stand. Beta	Sign.	unstand. B	stand. Beta	Sign.
Alter	,03	,16	,000	,04	,17	,000	,03	,16	,000
Geschlecht: männlich	-,03	-,02	,080	-,04	-,02	,061	-,02	-,01	,396
Schulbildung: Abitur	,00	,00	,841	-,00	-,01	,657	,00	,00	,912
Erwerbsstatus: arbeitslos	-,29	-,10	,000	-,26	-,09	,000	-,23	-,08	,000
Lebensform: mit Partner/-in und Kind/ern	-,06	-,02	,111	-,02	-,01	,641	-,04	-,01	,246
Region: West	-,04	-,02	,071	-,06	-,03	,004	-,01	-,00	,678
Unterstützung durch Mutter: immer ²⁾				,26	,16	,000	,15	,09	,000
Größe des Freundeskreises: 20 und mehr				,13	,07	,000	,10	,06	,000
Aktiv in mindestens einem Verein ³⁾				,12	,07	,000	,12	,07	,000
Mindestens eine prosoziale Aktivität ⁴⁾				,19	,12	,000	,14	,09	,000
Werte: Selbstentfaltung ⁵⁾							,22	,30	,000
Werte: Prosozialität ⁶⁾							,05	,08	,000
Werte: Konventionalismus ⁷⁾							,09	,14	,000
Werte: Hedonismus ⁸⁾							-,05	-,10	,000
Anomie ⁹⁾							-,06	-,05	,000
Korrigiertes R-Quadrat	,029			,086			,228		

Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003

- 1) Die Skala aktive Handlungsorientierungen wird als Summenindex aus den jeweiligen Variablen konstruiert. Hierzu werden die Skalenwerte für die einzelnen Items pro Befragten addiert und durch die Anzahl der Items geteilt, sodass der Index einen Skalenbereich von 1 bis 6 hat: Mittelwert = 4,7, Standardabweichung = 0,801; Cronbachs Alpha = 0,703.
- 2) Der Index „Unterstützung durch die Mutter“ setzt sich aus zwei Summenindizes zusammen: Bei den im Elternhaus Lebenden wurden die Werte bei den Fragen „Ihre Mutter (Stiefmutter/Partnerin des Vaters) unterstützt Sie immer, wenn Sie es brauchen“ und „Sie haben eine sehr gute und vertrauensvolle Beziehung zu Ihrer Mutter (Stiefmutter/Partnerin des Vaters)“ addiert und durch 2 dividiert; der Summenindex hat damit – wie die Items – die Werte 1 „trifft überhaupt nicht zu“ bis 4 „trifft voll und ganz zu“. Den nicht mehr im Elternhaus Lebenden wurden dieselben Fragen bzgl. der leiblichen Mutter oder der Adoptivmutter gestellt. Die Kategorien in dem Index „Unterstützung durch die Mutter“ beziehen sich auf die Werte 1 bis 2,5 für „keine/wenig Unterstützung“, 3 bis 3,5 für „häufig Unterstützung“ und 4 für „immer Unterstützung“.
- 3) Hier sind jene Befragten erfasst, die in mindestens einem Verein Mitglied sind und dort entweder „ein Amt/eine Funktion ausüben“, „regelmäßig an den Verbands- bzw. Vereinsaktivitäten teilnehmen“ oder „gelegentlich teilnehmen“ (trifft auf 51 % der Befragten zu). Das erfasste Verbands- bzw. Vereinsspektrum: Gewerkschaften, Berufsverbände, politische Parteien, kirchliche/religiöse Vereine, Wohlfahrtsverbände, Heimat- und Bürgervereine, Jugend- und Studentenverbände, Sportvereine, sonstige gesellige Vereinigungen, Bürgerinitiativen, andere Vereine/Verbände.
- 4) Hier sind jene Befragten zusammengefasst, die auf die Frage „Sind Sie in Ihrer Freizeit für soziale und politische Ziele oder ganz einfach für andere Menschen aktiv?“ mindestens einmal mit „oft“ geantwortet haben. Dies trifft auf 38 % der Befragten zu. Liste der abgefragten Aktivitäten: Zusammenleben im Wohnort, Umwelt- und Tierschutz, Interessen Jugendlicher, Freizeitgestaltung Jugendlicher, Verbesserungen für Behinderte, Zusammenleben Ausländer – Deutsche, Sicherheit und Ordnung am Wohnort, arme Menschen, soziale/politische Veränderungen in BRD, ältere Menschen, Menschen in armen Ländern, Pflege deutscher Kultur, andere Ziele/Gruppen.
- 5) Summenindikator für folgende Wertitems: eigene Fähigkeiten entfalten, sich selbst verwirklichen, unabhängig sein, durchsetzungsfähig sein, sich gegen Bevormundung wehren, kritisch sein. Skalenbereich für alle Wertitems von 1 = überhaupt nicht wichtig bis 10 = sehr wichtig. Wertebereich für alle Werteskalen von 1 bis 10.
- 6) Summenindikator für folgende Wertitems: anderen Menschen helfen, Rücksicht auf andere nehmen, Verantwortung für andere übernehmen.
- 7) Summenindikator für folgende Wertitems: pflichtbewusst sein, sich anpassen, etwas leisten, ehrgeizig sein, auf Sicherheit bedacht sein, ein hohes Einkommen anstreben.
- 8) Summenindikator für folgende Wertitems: das Leben genießen, ein aufregendes, spannendes Leben führen, tun und lassen, was man will.
- 9) Summenindikator für folgenden drei Items: „Heutzutage ist alles so unsicher geworden, dass man auf alles gefasst sein muss.“ „Heute ändert sich alles so schnell, dass man nicht weiß, woran man sich halten soll.“ „Früher waren die Leute besser dran, weil jeder wusste, was er zu tun hatte.“ Die Antwortkategorien sind: 1 = trifft überhaupt nicht zu, 2 = trifft eher nicht zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft voll und ganz zu. Der Summenindex hat einen Wertebereich von 1 bis 4.

Tabelle 2: Bestimmungsfaktoren von passiven Handlungsorientierungen¹⁾
(multiple lineare Regressionen)

Einflussvariablen	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	unstand. B	stand. Beta	Sign.	unstand. B	stand. Beta	Sign.	unstand. B	stand. Beta	Sign.
Alter	-,02	-,07	,000	-,02	-,08	,000	-,01	-,05	,000
Geschlecht: männlich	,01	,00	,773	,01	,01	,575	,00	,00	,962
Schulbildung: Abitur	-,01	-,02	,137	-,01	-,02	,139	-,01	-,01	,445
Erwerbsstatus: arbeitslos	,37	,11	,000	,34	,10	,000	,23	,07	,000
Lebensform: mit Partner/ -in und Kind/ern	,15	,04	,001	,11	,03	,019	,06	,02	,165
Region: West	-,05	-,03	,036	-,03	-,01	,269	-,02	-,01	,355
Unterstützung durch Mutter: immer ²⁾				-,19	-,10	,000	-,15	-,08	,000
Größe des Freundeskreises: 20 und mehr				-,05	-,02	,066	-,07	-,03	,010
Aktiv in mindestens einem Verein ³⁾				-,15	-,08	,000	-,11	-,06	,000
Mindestens eine prosoziale Aktivität ⁴⁾				-,08	-,04	,001	-,07	-,04	,006
Werte: Selbstentfaltung ⁵⁾							-,15	-,18	,000
Werte: Prosozialität ⁶⁾							,00	,00	,734
Werte: Konventionalismus ⁷⁾							-,01	-,01	,445
Werte: Hedonismus ⁸⁾							,09	,16	,000
Anomie ⁹⁾							,23	,16	,000
Korrigiertes R-Quadrat	,016			,036			,090		

Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003

1) Die Skala passive Handlungsorientierungen wird als Summenindex aus den jeweiligen Variablen konstruiert. Hierzu werden die Skalenwerte für die einzelnen Items pro Befragten addiert und durch die Anzahl der Items geteilt, sodass der Index einen Skalenbereich von 1 bis 6 hat: Mittelwert = 2,9, Standardabweichung = 0,947; Cronbachs Alpha = 0,573.

Anmerkungen 2 bis 9 siehe Tabelle 1.

Die Erklärungskraft von Modell 1 ist für beide Handlungsorientierungen äußerst gering.⁴ Dabei ergeben sich für folgende Lebenslagenaspekte signifikante Effekte: Lebensalter und Erwerbsstatus. Da junge Menschen mit zunehmendem Lebensalter Erfahrungen mit der Realisierung von Handlungsabsichten und deren Folgen sammeln, ist davon auszugehen, dass Erfahrungen von Selbstwirksamkeit häufiger und solche von Außenorientierung und Fremdbestimmtheit seltener werden. Diese Annahme

4 R-Quadrat als Anteil der erklärten Gesamtvarianz beschreibt den Anteil der erklärten Variation in der abhängigen Variablen durch die unabhängigen Variablen.

wird empirisch bestätigt: Mit steigendem Lebensalter nehmen aktive Handlungsorientierungen zu, passive dagegen ab. Im Hinblick auf die Geschlechtszugehörigkeit zeigen sich keine signifikanten Unterschiede, d. h., junge Männer äußern sich bezüglich dieser Handlungsorientierungen ebenso wie junge Frauen. Bildungsressourcen erweisen sich bei der multivariaten Betrachtung als nicht mehr signifikante Bedingungsfaktoren, während sich bei der bivariaten Analyse die Annahme bestätigt, dass hohe Bildungsressourcen einen positiven Effekt auf aktive Handlungsorientierungen und einen negativen auf passive Handlungsorientierungen haben.

Betrachtet man die Ausbildungs- bzw. Erwerbssituation der 16- bis 29-Jährigen, so fällt auf, dass insbesondere arbeitslose Jugendliche von einer geringen aktiven und einer relativ hohen passiven Handlungsorientierung berichten. Dies ist auf die besondere Situation junger Arbeitsloser zurückzuführen, die häufig mit eingeschränkten Handlungsmöglichkeiten und einer Abhängigkeit von externen Faktoren wie zum Beispiel den jeweiligen Arbeitsmarktbedingungen verbunden ist.

Werden in einem zweiten Schritt zusätzlich die sozialen Ressourcen (Unterstützung durch die Mutter, Größe des Freundeskreises, Aktivitäten in Vereinen sowie prosoziale Aktivitäten) als unabhängige Variablen aufgenommen (Modell 2), so verdoppelt bzw. verdreifacht sich die erklärte Varianz (vgl. Tabelle 1 und 2). Die Integration in Freundeskreise, Beteiligungserfahrungen in Vereinen sowie prosoziale Aktivitäten spielen für die Ausbildung von aktiven Handlungsorientierungen eine große Rolle, wie es auch in den verschiedenen Ansätzen von Handlungsbefähigung postuliert wird (vgl. BMFSFJ 2009, S. 56 ff.). Die Zusammenhänge von aktiven bzw. passiven Handlungsorientierungen mit dem Ausmaß der Unterstützung, die Jugendliche durch ihre Mutter erfahren, der Größe des Freundeskreises junger Menschen sowie der Häufigkeit von Aktivitäten in Vereinen und prosozialen Aktivitäten in der Freizeit erweisen sich fast durchgehend als signifikant.⁵

Werden in einem dritten Schritt die Wertorientierungen sowie Orientierungsunsicherheit (Modell 3) als zusätzliche Bedingungsfaktoren herangezogen, so steigt die Erklärungskraft des Modells insbesondere im Hinblick auf die aktiven Handlungsorientierungen deutlich an.⁶ Wertorientierungen als relativ stabile Vorstellungen von erstrebenswerten Zielen stellen eine wichtige Grundlage für die individuelle

5 Zur Beschreibung der Einflussfaktoren siehe Anmerkungen 2 bis 4 in Tabelle 2; ausführlich zur Bedeutung von Freunden/Freundinnen siehe SARDEI-BIERMANN 2006, zur Aktivität in Vereinen und prosozialen Aktivitäten siehe GAISER/DE RIJKE 2006. Ausführlich zur Diskussion des Zusammenhangs von Beteiligungserfahrungen von jungen Menschen im außerschulischen Bereich bzw. im freiwilligen Engagement und des Kompetenzerwerbs siehe PREIN/SASS/ZÜCHNER 2009.

6 Zu den Indikatoren von Wertorientierungen siehe Anmerkungen 5 bis 8 in Tabelle 2; ausführlich zu Wertorientierungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen und deren Wandel siehe GILLE 2006 und 2008. Zum Indikator Orientierungsunsicherheit siehe Anmerkung 9 in Tabelle 2; ausführlich zur Orientierungsunsicherheit siehe GILLE 2006, S. 168 ff.

Lebensführung dar.⁷ Eine Orientierung von jungen Menschen an Werten der Selbstentfaltung, die u. a. ein Streben nach Selbstverwirklichung und Durchsetzungsfähigkeit beinhalten, geht mit einer hohen aktiven Handlungsorientierung und einer niedrigen passiven Handlungsorientierung einher (vgl. Tabelle 1 und 2). Aber auch eine Präferenz für konventionelle Werte – wie beispielsweise Pflichtbewusstsein und Leistungsorientierung – und prosoziale Werte, wie dies in der Bereitschaft, anderen zu helfen, zum Ausdruck kommt, sind insbesondere bei jenen jungen Menschen zu finden, die eine ausgeprägt aktive Handlungsorientierung aufweisen.⁸ Während also junge Menschen mit aktiven Handlungsorientierungen sich dadurch auszeichnen, dass sie für ein breites Spektrum von Werten hohe Präferenzen zeigen, lassen sich jene Befragten mit vorwiegend passiven Handlungsorientierungen durch ein Werteprofil charakterisieren, in dem Werte der Selbstentfaltung eher unwichtig, hedonistische Werte dagegen wichtig sind.

Orientierungsunsicherheit, die sich sowohl in Gefühlen der Verunsicherung gegenüber eigenen Handlungsmöglichkeiten, aber auch in der Wahrnehmung der Gesellschaft und ihrer Entwicklung als unsicher und potenziell bedrohlich äußern kann, weist auf fehlende oder unzureichende gesellschaftliche Integration hin.⁹ Ein erhöhtes Ausmaß an Orientierungsunsicherheit zeigen junge Menschen in Ostdeutschland, die mit größeren Schwierigkeiten konfrontiert sind, einen qualifizierten Ausbildungs- und Arbeitsplatz zu finden, als junge Menschen in Westdeutschland. Niedrige Bildungsressourcen sowie Arbeitslosigkeit gehen ebenfalls mit stärkeren anomischen Orientierungen einher. Solche Orientierungen tragen zu einem erheblichen Ausmaß dazu bei, dass Jugendliche und junge Erwachsene passive Handlungsorientierungen aufweisen (vgl. Modell 3 in Tabelle 2).

7 Das Werteprofil von Jugendlichen und jungen Erwachsenen lässt sich kennzeichnen durch das Spannungsverhältnis von Selbstverwirklichung und Sicherheitsstreben. Die persönliche Lebenserfüllung und Selbstverwirklichung sind zentrale Orientierungen für junge Menschen. Gleichzeitig haben soziale Werte hohe Priorität. Auch der Gemeinschaft gegenüber verpflichtete Werte wie Pflicht und Leistung spielen eine beträchtliche Rolle, wohingegen Konformismus („sich anpassen“) und Egoismus („tun und lassen, was man will“) die geringste Unterstützung erfahren. Pflichtbewusstsein, Fleiß und Ehrgeiz und auch eine Orientierung an Sicherheit gewinnen seit Anfang der 1990er-Jahre an Bedeutung. In den Werteprofilen junger Menschen vermischen sich zunehmend moderne Werte der Selbstverwirklichung und des Lebensgenusses mit eher traditionellen Werten wie Pflichtbewusstsein, Ordnungssinn und Sicherheitsstreben (vgl. GILLE 2006 und 2008; GENSIKKE 2006).

8 Zwischen aktiven Handlungsorientierungen und hedonistischen Werten zeigt sich ein schwacher Zusammenhang.

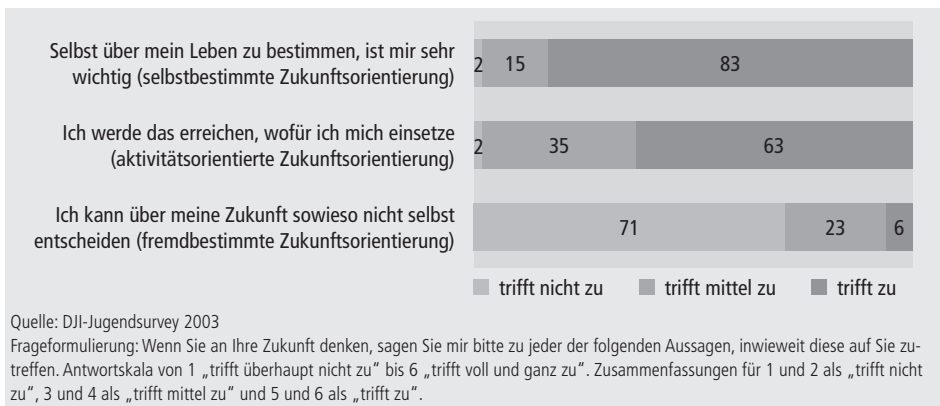
9 Orientierungsunsicherheit wird mit dem Indikator Anomie erfasst. Zum Indikator Anomie siehe Anmerkung 9 in Tabelle 1; ausführlich zur Orientierungsunsicherheit siehe GILLE 2006, S. 168 ff.

3. Generelle Zukunftsorientierungen und ihre Bedingungsfaktoren

Zukunftsorientierungen junger Menschen sollen in diesem Beitrag nicht im Hinblick auf bestimmte Lebensbereiche, wie z. B. Beruf, Freizeit, Partnerschaft und Familie, oder bestimmte Lebenskonzepte betrachtet werden, sondern im Hinblick darauf, inwieweit es jungen Menschen wichtig ist, ihr zukünftiges Leben selbst zu gestalten, und ihnen dies angesichts vorgegebener gesellschaftlicher Bedingungen sowie auch individueller und sozialer Ressourcen möglich und realisierbar erscheint. Solche Zukunftsorientierungen können als ein Teilbereich von generellen Handlungsorientierungen betrachtet werden, die sich explizit auf die von Jugendlichen und jungen Erwachsenen antizipierte Zukunft beziehen. In anderen Studien werden sie auch als biografische Bewältigungsressourcen bezeichnet, die einen wesentlichen Einfluss auf die optimistischen oder pessimistischen Einschätzungen der jungen Menschen im Hinblick auf ihre persönliche und die gesellschaftliche Zukunft haben (MASCHKE/STECHE 2009, S. 165 ff.).

Für gut vier Fünftel der 16- bis 29-Jährigen ist es sehr wichtig, über ihr Leben selbst zu bestimmen (hier selbstbestimmte Zukunftsorientierung genannt). Etwa 70 % der jungen Menschen gehen davon aus, dass dies in der einen oder anderen Weise für sie auch möglich sein wird; fast 30 % sehen für sich selbst keine oder nur eingeschränkte eigene Entscheidungsmöglichkeiten (hier fremdbestimmte Zukunftsorientierung genannt). Dass sie das erreichen werden, wofür sie sich einsetzen, also die Überzeugung, mit eigener Aktivität angestrebte Ziele zu erreichen, bezeugen aber nur gut 60 % der Jugendlichen und jungen Erwachsenen (hier aktivitätsorientierte Zukunftsorientierung genannt); die Skepsis gegenüber der Wirksamkeit eigenen Handelns ist also unter jungen Menschen recht verbreitet (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: **Generelle Zukunftsorientierungen 16- bis 29-Jähriger** (Zeilenprozente)



Als Bedingungsfaktoren dieser Zukunftsorientierungen werden – wie bei den oben dargestellten Regressionsanalysen der aktiven und passiven Handlungsorientierungen – Indikatoren der Lebenslage, der sozialen Ressourcen sowie der Wertorientierungen und Orientierungsschwierigkeiten herangezogen. Diese Analysen zeigen, dass die hier einbezogenen Bedingungen eine sehr unterschiedliche, aber insgesamt nicht sehr große Erklärungskraft haben (vgl. Tabelle 3, 4 und 5).

Tabelle 3: Bestimmungsfaktoren der selbstbestimmten Zukunftsorientierung¹⁾
(multiple lineare Regressionen)

<i>Einflussvariablen</i>	<i>Modell 1</i>			<i>Modell 2</i>			<i>Modell 3</i>		
	unstand. B	stand. Beta	Sign.	unstand. B	stand. Beta	Sign.	unstand. B	stand. Beta	Sign.
<i>Alter</i>	,00	,01	,332	,01	,03	,050	,00	,01	,329
<i>Geschlecht: männlich</i>	-,04	-,02	,098	-,02	-,01	,303	-,01	,00	,752
<i>Schulbildung: Abitur</i>	,06	,03	,015	,06	,03	,009	,11	,06	,000
<i>Erwerbsstatus: arbeitslos</i>	,01	,00	,893	,01	,00	,812	,01	,00	,723
<i>Lebensform: mit Partner/ -in und Kind/ern</i>	-,23	-,07	,000	-,24	-,07	,000	-,21	-,06	,000
<i>Region: West</i>	-,04	-,02	,102	-,04	-,02	,133	,04	,02	,071
<i>Unterstützung durch Mutter: immer²⁾</i>				,16	,08	,000	,07	,04	,001
<i>Größe des Freundeskreises: 20 und mehr</i>				,11	,05	,000	,07	,04	,003
<i>Aktiv in mindestens einem Verein³⁾</i>				-,05	-,03	,050	-,03	-,01	,284
<i>Mindestens eine prosoziale Aktivität⁴⁾</i>				,10	,05	,000	,06	,03	,019
<i>Werte: Selbstentfaltung⁵⁾</i>							,28	,34	,000
<i>Werte: Prosozialität⁶⁾</i>							,03	,04	,005
<i>Werte: Konventionalismus⁷⁾</i>							-,01	-,02	,216
<i>Werte: Hedonismus⁸⁾</i>							,02	,03	,029
<i>Anomie⁹⁾</i>							,06	,04	,001
Korrigiertes R-Quadrat	,006			,019			,147		

Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003
1) Zur selbstbestimmten Zukunftsorientierung siehe Abbildung 2.
Anmerkungen 2 bis 9 siehe Tabelle 1.

Tabelle 4: **Bestimmungsfaktoren der aktivitätsorientierten Zukunftsorientierung¹⁾**
(multiple lineare Regressionen)

Einflussvariablen	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	unstand. B	stand. Beta	Sign.	unstand. B	stand. Beta	Sign.	unstand. B	stand. Beta	Sign.
Alter	,00	,02	,158	,01	,03	,019	,01	,02	,119
Geschlecht: männlich	-,03	-,02	,173	-,02	-,01	,390	-,02	-,01	,390
Schulbildung: Abitur	,05	,02	,065	,03	,01	,270	,05	,03	,056
Erwerbsstatus: arbeitslos	-,19	-,05	,000	-,15	-,04	,001	-,12	-,03	,007
Lebensform: mit Partner/-in und Kind/ern	-,12	-,03	,015	-,08	-,02	,085	-,08	-,02	,103
Region: West	,04	,02	,160	,03	,01	,322	,07	,03	,011
Unterstützung durch Mutter: immer ²⁾				,23	,11	,000	,14	,07	,000
Größe des Freundeskreises: 20 und mehr				,08	,04	,004	,05	,02	,071
Aktiv in mindestens einem Verein ³⁾				,07	,04	,005	,08	,04	,004
Mindestens eine prosoziale Aktivität ⁴⁾				,19	,09	,000	,16	,08	,000
Werte: Selbstentfaltung ⁵⁾							,17	,19	,000
Werte: Prosozialität ⁶⁾							,02	,03	,019
Werte: Konventionalismus ⁷⁾							,07	,10	,000
Werte: Hedonismus ⁸⁾							-,01	-,02	,223
Anomie ⁹⁾							-,08	-,05	,000
Korrigiertes R-Quadrat	,005			,030			,093		

Quelle: DJJ-Jugendsurvey 2003
 1) Zur aktivitätsorientierten Zukunftsorientierung siehe Abbildung 2.
 Anmerkungen 2 bis 9 siehe Tabelle 1.

Das Lebensalter der 16- bis 29-Jährigen hat für die hier analysierten Zukunftsorientierungen kaum eine Bedeutung; lediglich eine fremdbestimmte Zukunftsorientierung, d. h. die Einschätzung, nicht selbst über die eigene Zukunft entscheiden zu können, nimmt mit dem Lebensalter etwas ab (vgl. Tabelle 3, 4 und 5). Bei diesen Zukunftsorientierungen lassen sich auch keine Unterschiede in den Sichtweisen der jungen Männer und Frauen feststellen. Allerdings ist das Bildungsniveau von Relevanz. Jugendliche und junge Erwachsene mit niedrigem oder mittlerem Bildungsniveau sehen seltener Möglichkeiten, über ihre Zukunft selbst zu entscheiden; dies kann als Ausdruck eingeschränkter Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen verstanden werden. Jungen Menschen mit Fachhochschulreife oder Abitur ist eine selbstbestimmte Zukunftsorientierung deutlich wichtiger. Was den jeweiligen Ausbildungs- und Erwerbsstatus betrifft, sind es insbesondere die arbeitslosen jungen

Männer und Frauen, die ihre Zukunftsplanung als fremdbestimmt erfahren. Von Bedeutung ist auch die jeweilige Lebensform der jungen Menschen. Junge Erwachsene, die familiäre Lebensformen realisiert haben, schätzen ihre weitere Zukunftsplanung aufgrund bereits eingegangener Bindungen und übernommener Verantwortung als weniger offen ein; für sie gibt es weniger Entscheidungsmöglichkeiten, was ihre Zukunft betrifft. Unterschiede in den Einschätzungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in West- und Ostdeutschland zeigen sich nur bei der fremdbestimmten Zukunftsorientierung, die in Ostdeutschland häufiger zum Ausdruck gebracht wird; dies dürfte durch die nach wie vor schlechteren Arbeitsmarktbedingungen in Ostdeutschland bedingt sein. Insgesamt haben diese Indikatoren der Lebenslage Jugendlicher und junger Erwachsener aber, obwohl sich teilweise signifikante Zusammenhänge zeigen, eine sehr geringe Erklärungskraft; nur bei der fremdbestimmten Zukunftsorientierung ist diese etwas größer.

Tabelle 5: **Bestimmungsfaktoren der fremdbestimmten Zukunftsorientierung¹⁾**
(multiple lineare Regressionen)

Einflussvariablen	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	unstand. B	stand. Beta	Sign.	unstand. B	stand. Beta	Sign.	unstand. B	stand. Beta	Sign.
Alter	-,02	-,05	,000	-,02	-,06	,000	-,02	-,05	,000
Geschlecht: männlich	,04	,02	,195	,03	,01	,346	,03	,01	,389
Schulbildung: Abitur	-,35	-,14	,000	-,34	-,13	,000	-,25	-,10	,000
Erwerbsstatus: arbeitslos	,40	,09	,000	,36	,08	,000	,27	,06	,000
Lebensform: mit Partner/-in und Kind/ern	,27	,06	,000	,22	,05	,000	,20	,04	,001
Region: West	-,15	-,06	,000	-,14	-,05	,000	-,15	-,06	,000
Unterstützung durch Mutter: immer ²⁾				-,26	-,10	,000	-,20	-,08	,000
Größe des Freundeskreises: 20 und mehr				-,05	-,02	,123	-,05	-,02	,193
Aktiv in mindestens einem Verein ³⁾				-,12	-,05	,000	-,10	-,04	,002
Mindestens eine prosoziale Aktivität ⁴⁾				-,08	-,03	,018	-,05	-,02	,122
Werte: Selbstentfaltung ⁵⁾							-,20	-,18	,000
Werte: Prosozialität ⁶⁾							-,03	-,04	,013
Werte: Konventionalismus ⁷⁾							,00	,00	,799
Werte: Hedonismus ⁸⁾							,06	,07	,000
Anomie ⁹⁾							,20	,11	,000
Korrigiertes R-Quadrat	,040			,053			,089		

Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003
1) Zur fremdbestimmten Zukunftsorientierung siehe Abbildung 2.
Anmerkungen 2 bis 9 siehe Tabelle 1.

Neben lebenslagenbezogenen Einflussfaktoren sind die unterschiedlichen sozialen Ressourcen der jungen Menschen von Bedeutung für ihre Zukunftsorientierungen (vgl. Tabelle 3, 4 und 5), was auch durch andere empirische Studien belegt wird (vgl. z. B. FUCHS-HEINRITZ 2000; LINSSEN/LEVEN/HURRELMANN 2002; ZIEBERTZ 2005). Jugendliche und junge Erwachsene, die viel Unterstützung seitens ihrer Eltern erfahren, hier empirisch nachgewiesen durch die Unterstützung seitens ihrer Mutter, sehen ihre Zukunft seltener als fremdbestimmt an und sind auch häufiger davon überzeugt, ihre Ziele zu erreichen. Die Größe des Freundeskreises stützt eine selbstbestimmte Zukunftsorientierung. Die Aktivität in einem Verein oder Verband begünstigt eine aktivitätsorientierte Zukunftsorientierung und geht mit einer weniger fremdbestimmten Zukunftsorientierung einher. Prosoziale Aktivitäten in der Freizeit befördern selbstbestimmte und aktivitätsorientierte Orientierungen. Die Erklärungskraft dieser Bedingungsfaktoren ist aber ebenfalls, trotz signifikanter Zusammenhänge, sehr gering.

Die multivariaten Analysen zeigen schließlich, dass Wertorientierungen junger Menschen in ausgeprägter Weise mit Zukunftsorientierungen zusammenhängen (vgl. Tabelle 3, 4 und 5). Bei den hier betrachteten Zukunftsorientierungen haben die Werte der Selbstentfaltung mit Abstand den größten Einfluss. Prosoziale Werte haben etwas Einfluss auf selbstbestimmte und aktivitätsorientierte Zukunftsorientierungen, konventionelle Werte nur auf eine aktivitätsorientierte Zukunftsorientierung. Eine geringe Zustimmung zu Werten der Selbstentfaltung, hedonistische Werte sowie Orientierungsschwierigkeiten befördern eine fremdbestimmte Zukunftsorientierung. Die insgesamt vergleichsweise größte Erklärungskraft haben Wertorientierungen, insbesondere die Werte der Selbstentfaltung. Die Varianzaufklärung beträgt dabei allerdings auch nur höchstens ca. 15 % (vgl. Tabelle 3, 4 und 5).

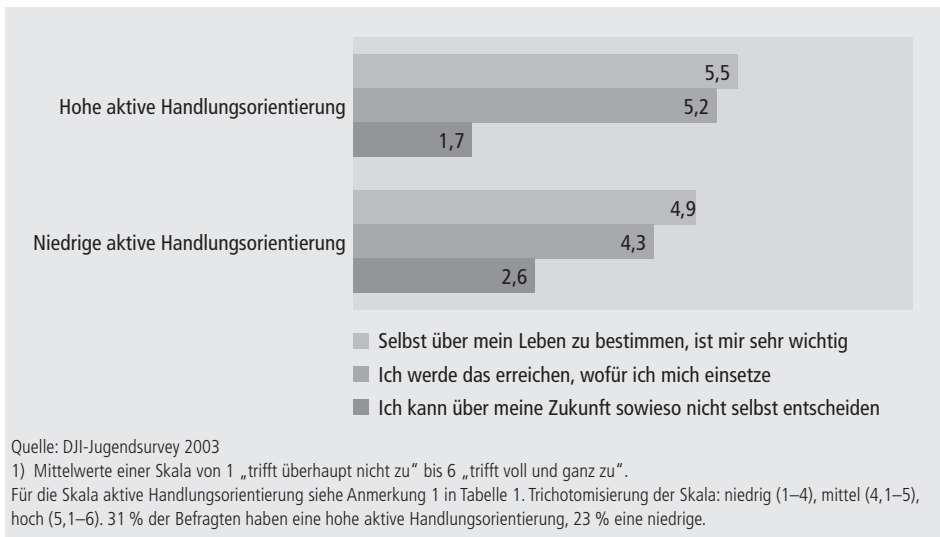
4. Handlungs- und Zukunftsorientierungen im Zusammenhang

Man kann davon ausgehen, dass sich die hier untersuchten Handlungs- und Zukunftsorientierungen junger Menschen wechselseitig bedingen. Handlungsorientierungen können sich auf Zukunftsorientierungen ebenso auswirken wie Zukunftsorientierungen Folgen für Handlungsorientierungen haben können. Dabei ist zu erwarten, dass aktive Handlungsorientierungen eher mit selbstbestimmten und aktivitätsorientierten Zukunftsorientierungen zusammenhängen und passive Handlungsorientierungen eher mit fremdbestimmten Zukunftsorientierungen einhergehen.

Betrachtet man die Gruppe der 16- bis 29-Jährigen mit hoher bzw. niedriger aktiver Handlungsorientierung – dies sind gut die Hälfte der Jugendpopulation, die im DJI-Jugendsurvey von 2003 befragt wurde –, so bestätigen sich die erwarteten empirischen Zusammenhänge tendenziell (vgl. Abbildung 3). Hohe aktive Handlungs-

orientierungen hängen vergleichsweise stärker mit selbstbestimmten und aktivitätsorientierten Zukunftsvorstellungen zusammen, niedrige aktive Handlungsorientierungen vergleichsweise stärker mit einer fremdbestimmten Zukunftsorientierung. Betrachtet man die Gesamtpopulation, zeigt sich ein deutlicher korrelativer Zusammenhang für passive Handlungsorientierungen und eine fremdbestimmte Zukunftsorientierung (Pearsons $R = .36$; vgl. Tabelle 6¹⁰). Jugendliche und junge Erwachsene, die z. B. häufig das Gefühl haben, wenig Einfluss auf ihre eigenen Belange zu haben, erwarten auch für ihre Zukunft weniger eigene Entscheidungsmöglichkeiten. Passive Handlungsorientierungen sind auch eher mit Einschätzungen verbunden, durch eigenen Einsatz wenig erreichen zu können. Für aktive Handlungsorientierungen und aktivitätsorientierte sowie auch selbstbestimmte Zukunftsorientierungen lassen sich auch deutliche, wenn auch etwas weniger ausgeprägte positive Zusammenhänge feststellen (Pearsons $R = .32$ und Pearsons $R = .28$; vgl. Tabelle 6). Junge Menschen, die gute Erfahrungen mit eigenen Entscheidungen gemacht haben und sich als durchsetzungsfähig einschätzen, sind auch für ihre Zukunft eher von der Wirksamkeit ihres Handelns überzeugt; eine selbstbestimmte Lebensgestaltung ist ihnen wichtiger als anderen Jugendlichen und jungen Erwachsenen.

Abbildung 3: **Zukunftsorientierungen in Abhängigkeit von aktiven Handlungsorientierungen** (Mittelwerte)¹⁾



10 Die Zusammenhänge zwischen Handlungs- und Zukunftsorientierungen, wie sie auf der Basis von Korrelationen zum Ausdruck kommen, werden durch multivariate Analysen bestätigt.

Tabelle 6: **Zusammenhänge zwischen Handlungs- und Zukunftsorientierungen¹⁾**
(Korrelationen nach Pearson)²⁾

	Aktive Handlungsorientierungen	Passive Handlungsorientierungen
<i>Selbstbestimmte Zukunftsorientierung</i>	.28	-.14
<i>Aktivitätsorientierte Zukunftsorientierung</i>	.32	-.21
<i>Fremdbestimmte Zukunftsorientierung</i>	-.25	.36
Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003		
1) Für die Handlungsorientierungen siehe Anmerkung 1 in Tabelle 1 und Tabelle 2, für die Zukunftsorientierungen Abbildung 2.		
2) Die Korrelationen sind mindestens auf dem 0,1%-Niveau signifikant. Zum Korrelationskoeffizienten Pearsons R siehe Anmerkung 3 im Beitrag.		

5. Zusammenfassung und Folgerungen für Forschung, Politik und Fachpraxis

Die Mehrheit der 16- bis 29-jährigen Männer und Frauen weist ein beträchtliches Ausmaß an aktiver und selbstbestimmter Handlungs- und Zukunftsorientierung auf. Diesen jungen Menschen gelingt es offensichtlich, in ihren sozialen Beziehungen und Lebenswelten Erfahrungen von positiver Handlungswirksamkeit zu machen. Eine aktive Ausrichtung der Handlungs- und Zukunftsorientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener ist aber auch abhängig von ihren sozialen Beziehungen und Ressourcen sowie ihrer Möglichkeit, sich in ihren Wertepräferenzen für ein breites Spektrum insbesondere der Selbstentfaltung und der Prosozialität zu interessieren. Soziale Desintegration, Gefühle von Orientierungsunsicherheit und die geringe Zustimmung zu solchen Wertebereichen sind wichtige Faktoren, die bei jungen Menschen mit passiven und fremdbestimmten Orientierungen zusammenhängen.

Was die Analyse der Handlungs- und Zukunftsorientierungen betrifft, so haben die hier vorgelegten Ergebnisse zwar die besondere Bedeutung von Wertorientierungen aufzeigen können, die Analyse anhand der im DJI-Jugendsurvey enthaltenen Indikatoren der Handlungs- und Zukunftsorientierungen musste allerdings relativ undifferenziert bleiben. Auch die Analyse der Bedingungsfaktoren könnte in einer Studie, die sich insbesondere auf Handlungs- und Zukunftsorientierungen junger Menschen bezieht, differenzierter erfolgen, z. B. im Hinblick auf die sozialen Beziehungen und kulturellen Muster in der Nahwelt der jungen Menschen sowie weitere Indikatoren der Lebenslage. Die Erklärungskraft der hier dargestellten Analysen erwies sich als ziemlich gering. Hier könnte zukünftige Forschung ansetzen.

Die relativ geringe Bedeutung soziodemografischer Bedingungsfaktoren, auch des Bildungsniveaus, für Handlungs- und Zukunftsorientierungen junger Menschen könnte darauf hinweisen, dass eine Bildungs- und Berufsbildungspolitik, die sich

vor allem auf Prozesse der formellen Qualifizierung bezieht, zu kurz greift, wenn es darum geht, es den jungen Menschen zu ermöglichen, mit den veränderten Bedingungen am Arbeitsmarkt und den gewachsenen Anforderungen an eine selbstverantwortliche Lebensplanung aktiv und selbstbestimmt umzugehen. Vielmehr könnte es ergänzend auch als Aufgabe der Bildungs- und Berufsbildungspolitik betrachtet werden, junge Menschen bei der Entwicklung selbstständiger und aktiver Handlungs- und Zukunftsperspektiven und entsprechender Wertorientierungen zu unterstützen und ihnen im Bildungs- und Berufsbildungsbereich Erfahrungen von Handlungs- und Selbstwirksamkeit und erfolgreicher Zielerreichung zu ermöglichen. Insbesondere Jugendlichen mit passiven und fremdbestimmten Orientierungen gälte es – im Sinne einer aktivierenden Sozialpolitik –, auf ihre persönliche Situation und Lebenswelt bezogene aktive Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen und sie bei der Durchsetzung ihrer Interessen und Ziele zu fördern.

Literatur

- ARNDT, Christian; VOLKERT, Jürgen: A Capability Approach for Official German Poverty and Wealth Reports: Conceptual background and First Empirical Results. IAW-Diskussionspapiere Nr. 27, Januar 2007 – URL: <http://www.iaw.edu/iaw/De:Publikationen:IAW-Reihen:IAW-Diskussionspapiere>
- ARNDT, Christian; VOLKERT, Jürgen: Poverty and Wealth Reporting of the German Government: Approach, Lessons and Critique. IAW Diskussionspapiere Nr. 51, Juli 2009 – URL: <http://www.iaw.edu/iaw/De:Publikationen:IAW-Reihen:IAW-Diskussionspapiere>
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): 13. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin 2009
- DENEULIN, Séverine; SHAHANI, Lila: An Introduction to the Human Development and Capability Approach. Freedom and Agency. London, Sterling, VA 2009
- FEND, Helmut: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Bern u. a. 1991
- FUCHS-HEINRITZ, Werner: Zukunftsorientierungen und Verhältnis zu den Eltern. In: DEUTSCHE SHELL (Hrsg.): Jugend 2000. Band 1. Opladen 2000, S. 23–92
- GAISER, Wolfgang; DE RIJKE, Johann: Gesellschaftliche und politische Beteiligung. In: GILLE, Martina; SARDEI-BIERMANN, Sabine; GAISER, Wolfgang u. a.: Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugend-survey 3. Wiesbaden 2006, S. 213–275
- GENSICKE, Thomas: Zeitgeist und Wertorientierungen. In: SHELL DEUTSCHLAND HOLDING (Hrsg.): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt am Main 2006, S. 169–202

- GILLE, Martina: Werte, Geschlechtsrollenorientierungen und Lebensentwürfe. In: GILLE, Martina; SARDEI-BIERMANN, Sabine; GAISER, Wolfgang u. a.: Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugendsurvey 3. Wiesbaden 2006, S. 131–211
- GILLE, Martina; SARDEI-BIERMANN, Sabine; GAISER, Wolfgang u. a.: Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugendsurvey 3. Wiesbaden 2006
- GILLE, Martina: Umkehr des Wertewandels? Veränderungen des individuellen Werteraums bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen seit Beginn der 1990er Jahre. In: GILLE, Martina (Hrsg.): Jugend in Ost und West seit der Wiedervereinigung. Ergebnisse aus dem replikativen Längsschnitt des DJI-Jugendsurvey. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugendsurvey 4. Wiesbaden 2008, S. 119–172
- GILLE, Martina (Hrsg.): Jugend in Ost und West seit der Wiedervereinigung. Ergebnisse aus dem replikativen Längsschnitt des DJI-Jugendsurvey. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugendsurvey 4. Wiesbaden 2008
- GRUNDMANN, Matthias: Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. In: OTTO, Hans-Uwe; ZIEGLER, Holger (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2008, S. 131–142
- JAKOBY, Nina; JACOB, Rüdiger: Kurzskala Interne und Externe Kontrollüberzeugung. In: GLÖCKNER-RIST, Angelika (Hrsg.): Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen. ZIS Version 12.00 Bonn: GESIS 2008
- KEUPP, Heiner: Identitäten, befreit von Identitätszwängen, aber verpflichtet zur Identitätsarbeit. In: Familiendynamik 36 (2010) 2, S. 100–109
- LINSSEN, Ruth; LEVEN, Ingo; HURRELMANN, Klaus: Wachsende Ungleichheit der Zukunftschancen? Familie, Schule und Freizeit als jugendliche Lebenswelten. In: DEUTSCHE SHELL (Hrsg.): Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt am Main 2002, S. 53–90.
- MASCHKE, Sabine; STECHER, Ludwig: Perspektiven von Jugendlichen auf die gesellschaftliche und persönliche Zukunft. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 4 (2009) 2, S. 15–171
- PREIN, Gerald; SASS, Erich; ZÜCHNER, Ivo: Lernen im freiwilligen Engagement und gesellschaftliche Partizipation. Ein empirischer Versuch zur Erklärung politischen Handelns. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12 (2009) 3, S. 529–547
- REINDERS, Heinz: 2002: Gesellschafts- und personenbezogene Zukunftsperspektiven in der Adoleszenz. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22 (2002) 3, S. 285–300
- ROTTER, Julian B.: Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcements. In: Psychological Monographs 80 (1966) 609, S. 1–28

- SARDEI-BIERMANN, Sabine: Soziale Nahwelt und Lebensverhältnisse in subjektiver Einschätzung. In: GILLE, Martina; SARDEI-BIERMANN, Sabine; GAISER, Wolfgang u. a.: Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger. Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Jugendsurvey 3. Wiesbaden 2006, S. 87–130
- SCHWARZER, Ralf; JERUSALEM, Matthias: Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen (2002), S. 28–53
- TAMKE, Fanny: Jugend und Werte – ein scheinbar vertrautes Verhältnis. In: ITTEL, Angela; MERKENS, Hans; STECHER, Ludwig; ZINNECKER, Jürgen (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. 8. Ausgabe 2008/2009. Wiesbaden 2010, S. 231–253
- ZIEBERTZ, Hans-Georg: Germany: Pessimistic but Self Confident. In: ZIEBERTZ, Hans-Georg; KAY, William K. (eds.): Youth in Europe I. An international empirical Study about Life Perspectives. Münster 2005, S. 49–68

Florian Beulich, Barbara Stauber

Risikoverhalten und Risikolagen junger Frauen und Männer – Forschungsergebnisse zum Rauschtrinken Jugendlicher als Bewältigungsstrategie

In diesem Beitrag betrachten wir, ausgehend von einem kritischen Blick auf Medienberichten zu jugendlichem Alkoholkonsum, das Rauschtrinken als eine mögliche Strategie von Jugendlichen zur Bewältigung riskanter Übergänge ins Erwachsensein. Empirische Basis hierfür sind Ergebnisse einer aktuellen Untersuchung unter rauscherfahrenen Mädchen und Jungen, die wir kurz vorstellen. Deren theoretischen Ertrag sehen wir in der handlungstheoretischen Erweiterung dieser Perspektive auf jugendkulturelles Rauschtrinken; ihre praktischen Erträge werden wir abschließend im Hinblick auf eine Förderung von Risikokompetenz als generelle Aufgabe der Übergangshilfen diskutieren.

1. Jugend und Rauschtrinken – mediale Dramatisierungen und Forschungsbefunde

In den Medienberichten zu Jugend erscheint diese zunehmend „verroht“ und ihr Verhalten zunehmend problematisch. Die Dramatisierung des Verhaltens Jugendlicher, ihrer Interessen und ihrer Normbrüche ist jedoch als integraler Bestandteil der allgemein-gesellschaftlichen Konstruktion der Jugendphase zu sehen (vgl. DIETZ u. a. 1997; GRIESE/MANSEL 2003; REDAKTION EINESTAGES 2008). So lässt sich nach STING *„eine Tendenz erkennen, in der Erwachsenengesellschaft tabuisierte Problem- und Praxisbereiche (...) auf das Kindes- und Jugendalter zu projizieren“* (2009, S. 11).

Gleichzeitig sind öffentliches Aufsehen und Entrüstung konstitutiv für die kollektiven Abgrenzungs- und Identitätsfindungsprozesse der Jugendlichen in sich stets verändernden und neu entstehenden Jugendkulturen. Jugendliche Verhaltensweisen müssen aber auch als eine spezifische Reaktion auf gesellschaftliche Verhältnisse verstanden werden:

„Sie spiegeln in ihrer Befindlichkeit die sozialen, ökonomischen, ökologischen, kulturellen und politischen Befindlichkeiten der ganzen Gesellschaft wider. Sie zeigen uns spontan und unverstellt, wie ihre Lebenswelt und Umwelt auf sie wirken und wo sie diese Umwelt herausfordert und überfordert“ (Kolip u. a. 1995, S. 16).

Die öffentliche Dramatisierung des Verhaltens Jugendlicher verweist also auch auf das prekäre Verhältnis zwischen Entwicklungsanforderungen und zur Verfügung stehenden Bewältigungsressourcen in immer riskanteren Übergängen zum Erwachsensein (vgl. STAUBER u. a. 2007). Die *Herausforderungen* und *Risiken* des Aufwachsens in der Spätmoderne sind insbesondere durch die hochambivalenten Anforderungen einer individualisierten Gesellschaft gekennzeichnet. Einer schier unendlichen Vielfalt von Entwicklungsoptionen stehen erhöhte Leistungs- und widersprüchliche Rollenerwartungen im Spannungsfeld zwischen Privat- und Arbeitswelt gegenüber (vgl. HURRELMANN/RICHTER 2006, S. 22). Die Optionen sind zudem nicht gleichermaßen für alle zugänglich, und Jugendliche sind bei der Bewältigung dieser Entwicklungs Herausforderungen zunehmend auf sich selbst gestellt, da Erwachsene aufgrund ihrer eigenen Verunsicherung oft wenig Orientierung geben können. Heranwachsende sind also auf „*Fähigkeiten zur Selbstorganisation*“ und „*die innere Selbstschöpfung von Lebenssinn*“ (KEUPP 2009a, S. 13) sowie – hinsichtlich der Übergangsarbeit in die Erwachsenen- und Berufswelt – auf *Selbstexperimente* (vgl. STING 2008a, S. 3) angewiesen.

Diese strukturellen und entwicklungsbezogenen Risiken kulminieren in der Phase des Übergangs von der Schule zum Beruf:

„Nach wie vor bildet die erfolgreiche Platzierung auf dem Arbeitsmarkt die Grundvoraussetzung für eine gelingende gesellschaftliche Integration. Das Risiko der Ausgrenzung von Bildung, Ausbildung, Erwerbsarbeit sowie von gesellschaftlicher Partizipation erhöht sich für Jugendliche und junge Erwachsene ohne Ausbildung und Erwerbsarbeit erheblich“ (Reißig/Gaupp 2007, S. 10).

Auch wenn sich nach dem Datenreport des BIBB die Lage auf dem Ausbildungsmarkt wieder etwas entspannt hat, drohen weiterhin – insbesondere für Hauptschüler/-innen – hohe Risiken, „unversorgt“ zu bleiben, im Übergangssystem oder auf einer Praktikumsstelle in eine „Warteschleife“ einzumünden – wovon fast jede und jeder siebte Ausbildungsplatzsuchende im Berichtsjahr 2007/2008 betroffen ist (vgl. ULRICH u. a. 2009, S. 29) – oder die Wunschausbildung nicht realisieren zu können (vgl. FRIEDRICH 2009).

Nicht von ungefähr werden gerade in dieser *riskanten Übergangszeit* auch in erhöhtem Maße *riskante Verhaltensweisen* beobachtet. Dafür ist der exzessive Alkoholkonsum von Jugendlichen derzeit wahrscheinlich das prominenteste Beispiel. Mit großen repräsentativen Erhebungen wie dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGS, LAMPERT/THAMM 2007), der WHO-Studie Health Behaviour in School-aged Children (HBSC, CURRIE u. a. 2008) mit ihrer deutschen Teilstudie (RICHTER u. a. 2008), den Drogenaffinitätsstudien der Bundeszentrale für gesund-

heitliche Aufklärung (zuletzt BZgA 2008) sowie der Europäischen Schülerstudie zu Alkohol und anderen Drogen (ESPAD, ANDERSSON u. a. 2007) liegt diesbezüglich bereits ein umfangreiches nationales und internationales Datenkorpus vor. Dieses dokumentiert, dass der jugendliche Konsum von Alkohol – nach einigen Jahren rapiden Anstiegs – zwar innerhalb der letzten Jahre insgesamt wieder leicht zurückgeht, dass aber Kinder und Jugendliche (nicht nur) in unserer Gesellschaft immer früher an den Konsum von Alkohol herangeführt werden und es zu Konsumspitzen kommt, die in dieser Form neu sind. Solcherart *riskante Praktiken*, wie auch der Konsum anderer psychotroper Substanzen (z. B. Drogen, Medikamente), Fahren mit überhöhter Geschwindigkeit, gewaltbereites Verhalten etc., werden oftmals als eine Form der Verwahrlosung, als Indiz der Überforderung oder als ein „Abdriften“ in die *Sinnlosigkeit* gedeutet. Dies kommt in häufig gebrauchten Bezeichnungen wie „Komasaufen“ zum Ausdruck, die suggerieren, dass sich Jugendliche lediglich in Rausche *flüchten* oder ihre Überforderung *betäuben*. Diese Interpretation greift – auch nach unseren Forschungsergebnissen – zu kurz, denn offenbar stellen die riskanten Rausche keineswegs eine Vermeidungsstrategie dar, sondern dienen in hohem Maße der Auseinandersetzung mit den Realitäten des Erwachsenwerdens. Gerade deshalb entwickeln Jugendliche darin komplexe Regulations- und Risikomanagementstrategien.

„Irgendwann werde ich die Scheiße lassen. Dann kommt Ausbildung, Arbeit, eigene Wohnung (...) Weil mir einfach meine Zukunft wichtiger ist“ (Maria, 16 Jahre).

Auch wenn *Risikoverhalten* mit ernsthaften Gesundheitsrisiken einhergeht und durchaus der Beginn maladaptiver Entwicklungsverläufe sein kann, so ist es vielfach auch ein prominentes Medium informeller Bildungsprozesse (vgl. STING 2008a), das wichtige Funktionen in der sozialen und psychischen Entwicklung, in der unvermeidbaren Aushandlung zwischen Individuation und Integration, zwischen Unabhängigkeits- und Verantwortungsgefühl erfüllt (vgl. HURRELMANN/RICHTER 2006).

Am Beispiel des Rauschtrinkens von Jugendlichen kann verdeutlicht werden, wie diese mithilfe entsprechender riskanter Praktiken, die sie im Rahmen der sich stets verändernden *Jugend(sub)kulturen* immer wieder (er-)finden, die Anforderungen und Zumutungen der Übergänge zwischen Jugend und Erwachsensein zu bewältigen suchen.

„In der Kultur des ‚Geselligen Trinkens‘ erleichtert der Alkoholkonsum die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben oder ersetzt sie gar“ (SETTERTOBULTE 2004, S. 5).

Zu diesen Aufgaben gehören die geschlechterbezogene Identitätsarbeit (vgl. KEUPP u. a. 1999; KEUPP 2009b), für die die rauschtrinkenden Peergroups eine ideale Selbstinszenierungsbühne bieten; der Aufbau von Freundschaften und Liebesbeziehungen, was durch Rituale und die enthemmende Wirkung des Alkohols erleichtert wird; die Ablösung von den Eltern und die Entwicklung eines eigenen Wertesystems anhand absichtlicher, experimenteller Normverletzungen und Inszenierungen sozialen Protests (vgl. SILBEREISEN/NOACK 1988). Zugleich stellt der Alkoholkonsum an sich bereits eine Integrationsanforderung der Erwachsenenwelt dar, in der er nahezu obligatorisch zu den meisten sozialen Gelegenheiten gehört und der Umgang mit seinen Risiken einen „Teil der zu erwerbenden Lebenskompetenz“ (HURRELMANN/SETTERTOBULTE 2008, S. 10) bildet.

2. Theoretische Ausgangspunkte der Studie

Im Forschungsprojekt „Jugend und Rauschtrinken“ (STUMPP u. a. 2009), durchgeführt im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit, wurde in bewusstem Kontrast zu einseitigen Problematisierungstendenzen konsequent eine *Akteursperspektive* eingenommen, die die riskanten Praktiken Jugendlicher als subjektiv und kollektiv *sinnvoll* im Rahmen der *Bewältigung* der biografischen Übergänge rekonstruiert. Ausgehend von dieser an die subjektorientierte Übergangsforschung angelehnten These (STAUBER u. a. 2007) muss das Trinken in den lebensweltlichen Zusammenhängen der Jugendlichen belassen werden (THIERSCH 2005). Erwartet wurde, hierdurch einen handlungstheoretischen Beitrag zum theoretisch-analytischen Begreifen des Phänomens zu leisten. Ankerkonzepte waren dabei das Konzept der Entwicklungsaufgaben und die Kontextbedingungen ihrer Bewältigung (HURRELMANN 2009), das Konzept der sozialen Rituale in ihrer Intersubjektivität und Kollektivität (STING 2008b), die körperliche und geschlechterbezogene Dimension jugendlichen Risikoverhaltens (HELFFERICH 2001) und die Dimension der Selbstinszenierungen in Jugendkulturen (vgl. STAUBER 2004). Auf der pädagogisch-praktischen Ebene wurde erwartet, Anschlussstellen für die Entwicklung wirksamer Strategien zur Prävention maladaptiver Entwicklungsverläufe zu finden.

Mit der Umsetzung der hierfür erforderlichen rekonstruktiven Methodologie (vgl. BOHNSACK 2008) in ein Forschungsdesign, in dem der Schwerpunkt auf den Selbstaussagen der Jugendlichen lag, betrat die Studie für diesen Themenbereich Neuland.

3. Forschungsdesign, Sampling und Durchführung der Studie

Davon ausgehend, dass die jeweiligen Lebenswelten der Jugendlichen den konkreten sozialen Rahmen für die Ausbildung ihrer Praktiken darstellen, haben wir die jewei-

ligen informellen Treffpunkte der Jugendlichen in den Blick genommen. Zudem war es von Interesse, ob und wie die jugendlichen Rauschkulturen sich in unterschiedlichen regionalen Kontexten (Städte verschiedener Größe und ländliche Region) unterschiedlich ausprägen.

Eine erste Exploration des Untersuchungsfeldes erfolgte anhand von leitfadengestützten Experten/Expertinnen-Interviews mit Mitarbeitenden der mobilen und der offenen Jugendarbeit (N = 3) (vgl. MEUSER/NAGEL 2002), die qua Profession in einem engen Kontakt zu rauscherfahrenen Mädchen und Jungen stehen. Aufgrund ihrer detaillierten Kenntnisse der regionalen Szenen, der informellen Treffpunkte und deren aktuellen Entwicklungen konnten erste wichtige Erkenntnisse über die lokalen Praktiken des Rauschtrinkens und die Trends im Konsumverhalten Jugendlicher gewonnen werden.

Durch abendliche Feld- und Szenebegehungen junger wissenschaftlicher Mitarbeiter/-innen bei regionalen Feiern (z. B. Fasnet, Beginn von Schulferien, Feste), vor allem aber an den Treffpunkten der Jugendlichen auf öffentlichen Plätzen – Bahnhöfen, Parkplätzen vor Supermärkten und Diskotheken, Parks – erfolgte ein weiteres Explorieren der Szenen. Ein Großteil des Samplings fand im Rahmen dieser Feld- und Szenebegehungen statt, ergänzt um Schneeballkontakte zu Jugendlichen, bis unter Berücksichtigung einer möglichst gleichmäßigen Verteilung hinsichtlich Alter, Geschlecht, Region sowie einer hinreichenden Repräsentanz von verschiedenen Niveaus der Schulbildung ein Gesamtsample von 30 Jugendlichen gewonnen werden konnte. Hauptschüler/-innen waren dabei überrepräsentiert. Zur Kontrastierung wurden drei Interviews mit eher abstinenten Jugendlichen, die sich ebenfalls in den Gruppen rauschtrinkender Jugendlicher aufhielten, hinzugenommen.

Geschlecht		Altersgruppen		Regionale Zuordnung		Bildungslevel		Migrationshintergrund	
Mädchen	15	12–13 Jahre	5	Großstadt	10	HS	17	Mit	15
Jungen	15	14–15 Jahre	12	Städte		RS	7	Ohne	15
		16–17 Jahre	13	mittlerer	9	Gymnasium	4		
				Größe		BVJ	1		
				Ländlich	11	Ausbildung	1		

Die leitfadengestützten Einzelinterviews (vgl. HELFFERICH 2005) mit narrativem Gesprächseinstieg dauerten im Schnitt zwischen 45 Minuten und zwei Stunden. Die Jugendlichen zeigten sich sehr motiviert und offen und nahmen die Interviewtermine pünktlich wahr.

Die Interviews begannen mit Erzählaufforderungen zu den letzten Rauscherfahrungen und gingen von hier aus über zu Trinkanlässen, Gründen und Motiven für das Trinken, Gruppenkontexten sowie zum sozialen Umfeld allgemein. In einem

zweiten Interviewteil wurde mithilfe einer lösungsorientierten Frageweise (vgl. DE SHAZER 2004) der Fokus auf Präventionsvorstellungen und Lösungsansätze aus der subjektiven Sicht der Jugendlichen gelegt, mit Fragen zu Ausnahmen vom Rauschtrinken, zu Ideen, wie man sich selbst und Freunde vor riskanten Situationen schützen kann, und zu Zukunftsvorstellungen im Hinblick auf das Trinken.

Die Auswertung fand anhand des thematischen Kodierens statt, das in Anlehnung an die *Grounded Theory* entwickelt wurde (vgl. FLICK 2007) – mit konsequent induktivem Gewinnen von Auswertungskategorien aus dem Material heraus und Globalanalysen anhand von Kurzporträts.

Im Sinne einer qualitativen Typologieentwicklung (vgl. SCHITTENHELM 2005) konzentrierten wir uns auf Bewältigungsstrategien, Präventionsvorstellungen sowie Lösungsansätze in den subjektiven Begründungszusammenhängen der Befragten. Diese Typologien repräsentieren keine Typen von Jugendlichen, sondern stellen typisierbare Handlungsstrategien dar, die bei den einzelnen Fällen durchaus in Kombinationen auftreten können, sich also gegenseitig nicht ausschließen müssen, und die prozessual zu verstehen sind.

Die Interviewanalyse erfolgte gendersensibel – das heißt, dass wir in erster Linie danach fragten, *wie* Mädchen und Jungen das Rauschtrinken und die hiermit verbundenen Praktiken dazu nutzen, die Anforderungen und Zumutungen von Weiblichkeit und Männlichkeit zu bewältigen bzw. ihre eigenen Vorstellungen hiervon zu entwickeln, anstatt einen Geschlechterunterschied schlicht vorauszusetzen und nach seiner Bestätigung zu suchen. Dieser Perspektivenwechsel erscheint angesichts der vorliegenden Surveydaten zum Rauschtrinken sinnvoll (BZgA 2008; LAMPERT u. a. 2007; RICHTER u. a. 2008), die dokumentieren, dass sich die Konsumpraktiken von Jungen und Mädchen annähern, wenn auch auf nach wie vor unterschiedlichen Niveaus. Er folgt aber auch der gendertheoretischen Einsicht, dass Geschlecht vor allem ein Resultat gesellschaftlicher Differenzierungsprozesse ist (vgl. GILDEMEISTER 2004).

4. Einige zentrale Ergebnisse

Zunächst einmal wurde deutlich, dass sich Rauschtrinken aus der Perspektive der befragten Jugendlichen *nur im Peer-Kontext* verstehen lässt. Die Gruppe erwies sich in unserer Studie als *der* relevante soziale Kontext, in dem die Freizeitgestaltung und -strukturierung läuft – und mithin auch das Trinken. Sie bietet einen für die Jugendlichen zentralen Erfahrungsraum, in dem der Konsum von Alkohol weitgehend Normalität ist und eher die Regel als die Ausnahme darstellt. Damit wird dieser jugendspezifische Erfahrungsraum einerseits zum *Risikoraum*, in dem Jugendliche relativ problemlos und früh an Alkohol gelangen und mit hoher Regelmäßigkeit konsumieren können – was zur Folge haben kann, dass sie relativ schnell Toleranz

für größere Mengen entwickeln. Andererseits stellt die Gruppe jedoch auch einen *Schutzraum* dar, in dem Normen für das Trinken durch Regeln festgelegt und Vorkerhungen getroffen werden, damit ein bestimmtes Verhaltenslimit nicht überschritten wird. Mit diesen (selbst bestimmten) Regeln halten sich die befragten Jugendlichen dazu an, für sich selbst sowie füreinander Verantwortung zu übernehmen und soziale Kompetenzen zu erlernen. Dies zeigt sich vor allem im „Aufeinanderaufpassen“ – einer Strategie des kollektiven Risikomanagements, die sich jedoch häufig auch als brüchig erweist.

In diesen informellen Gruppen, mit denen die von uns befragten Jugendlichen ihre Freizeit strukturieren, fungiert Alkohol als *Katalysator für Interaktion und Kommunikation* innerhalb der Gruppe: Die individuellen und kollektiven Erfahrungen und Erlebnisse im Kontext des Trinkens werden zum Gruppenthema, „Geschichten“ rund um das Trinken, aber auch Verhaltensoptionen und mögliche Alternativen werden innerhalb der Gruppe diskutiert und ausgehandelt und schlagen sich in differenzierten Regeln, Ritualen und Verhaltensnormen nieder. Hierbei geht es vor allem um Fragen der Übernahme von Verantwortung, aber auch um Fragen des respektvollen Umgangs in den Geschlechterbeziehungen. Die Praxis des Trinkens generiert somit selbst Relevanzen, indem sie den „Stoff“ liefert, mit dem sich die Gruppen auseinandersetzen.

Die Organisation des Trinkens erfolgt ritualisiert – jede Gruppe entwickelt ihre eigenen *raum-zeitlichen Ablaufmuster* und *sozialen Rituale* für das Wochenende bzw. den Abend, vom Sichverabreden über das Organisieren der Einkäufe bis hin zur konkreten Gestaltung des Abends. Dabei bildet die Gruppe die Bühne für vielerlei *Inszenierungen* – von Verbundenheit, von Verbindlichkeit („*Meine beste Freundin passt auf mich auf*“), von Geschlecht („*Ich bin anders als die Mädchen, ich vertrag' viel, ich gehöre eigentlich zu den Jungs*“). Dies geht einher mit *sozialräumlichen Aneignungsprozessen* – öffentlicher Raum wird zu informellen Trinkplätzen. In den Ritualisierungen des Rauschtrinkens lässt sich die subjektive und soziale Sinnstruktur, die damit verbunden ist, erkennen – sie charakterisieren das *Trinken als jugendkulturelles Phänomen*. Dies zeigt sich auch darin, dass durch die Praxis des Trinkens Gruppenzugehörigkeiten und Gruppendistinktionen hergestellt und soziale Distinktionen unter Jugendlichen geschaffen werden. So gesehen verteilt sich symbolisches Kapital im Sinne BOURDIEUS (1992) in rauschtrinkenden Peergroups sehr stark über alkoholbezogene Interaktionen (vgl. JÄRVINEN/GUNDELACH 2007).

Aus den *subjektiven Begründungszusammenhängen* der Jugendlichen wird zudem ersichtlich, dass Trinken für sie zunächst einmal den Sinn hat, *locker zu werden*, sich kommunikationsfähiger und weniger gehemmt zu fühlen. Insofern ermöglicht und erleichtert der Alkoholkonsum soziale Interaktionen, genauso wie identitätsrelevante Selbsterfahrungen und das Erproben von Verhaltensweisen. Deutlich

wird aber auch, dass Jugendliche im Alkoholkonsum in unterschiedlichem Maße *Lösungen* für Belastungen und Probleme finden – hier also Möglichkeiten entstehen, Stress abzubauen und Probleme zu verdrängen.

Dabei befinden sich die einzelnen Jugendlichen an unterschiedlichen subjektiven Standorten im Hinblick darauf, wie sie den Alkoholkonsum regulieren und mit gruppenspezifischen Kontextfaktoren beim Trinken umgehen: Je nach Alter, Lebenslage, Zugang zu externen und internen Bewältigungsressourcen, je nach biografischen Erfahrungen, subjektiver Weltsicht und Selbstkonzepten finden sich unterschiedliche *Bewältigungsmuster*, die in Kombinationen auftreten können, sich also gegenseitig nicht ausschließen müssen, und die einander auch ablösen können (vgl. STUMPP u. a. 2009). Eine Reihe solcher Bewältigungsmuster bzw. -praktiken wurden aus dem Material herausgearbeitet. Diese können danach unterschieden werden, ob in ihrer funktional-intentionalen Struktur eher die *Risikobewältigung* oder eher die Bewältigung von *Integrationsanforderungen* überwiegt.

Eher auf Risikomanagement bezogene Bewältigungsmuster

Austarieren („Nicht übertreiben“) – das Trinken innerhalb eines bestimmten, individuellen Limits, das sich aufgrund körperlicher Grenzerfahrungen (sich übergeben müssen, Kontrollverlust etc.), sozialer Normen (Eltern, Freund/-in, Dorf) und subjektiver Erfahrungen mit dem Alkoholkonsum entwickelt.

Delegation („Aufpassen“) – Regelungen der Verantwortungsübernahme und Verantwortungsübertragung werden innerhalb der Gruppe entwickelt, entweder als Delegationen im gesamten Gruppenkontext (hier fungiert die Gruppe als Schutzraum) oder als Delegationen zwischen zwei Personen in der Gruppe (hier bekommt die Freundschaftsbeziehung eine Schutzfunktion). So werden Strategien vorgesehen, wie der Konsum reguliert werden kann, dass man einander heimbegleitet, dass niemand alleine gelassen wird, wenn er/sie sich übergeben muss etc.

Umorientierung („Ich muss mich nicht mehr durch Alkoholkonsum beweisen“) – ein Muster, das sich vor allem bei älteren Jugendlichen findet und eine Veränderung der individuellen Wertigkeiten und Prioritäten dokumentiert, mit der die Attraktivität des exzessiven Trinkens abnimmt. Solche Umorientierungen können mit biografischen Veränderungen zusammenhängen, z. B. einem nahenden Schulabschluss oder einer Liebesbeziehung.

Vereinzelt finden sich auch Beispiele für Risikobewältigung, die sich entweder auf den Ausstieg beziehen oder aber bereits mit Suchterleben zu tun haben:

Distanzierung („Es geht auch ohne Alkohol“): Auch in rauschtrinkenden Gruppen gibt es Jugendliche, die sich nicht am Alkoholkonsum beteiligen, aber dennoch sehr gut in die Clique integriert sind, oder die – z. B. aufgrund eines Schockerlebnisses – für eine gewisse Zeit abstinert bleiben, aber dennoch ihre Freizeit weiterhin

mit der trinkenden Gruppe verbringen. Manche der befragten Mädchen wechseln in weniger stark trinkende Gruppen, um sexuelle Übergriffe zu minimieren, die ausschließlich von Mädchen berichtet oder befürchtet werden.

Hilfsbedürftigkeit („Ich schaffe das nicht alleine“): Vereinzelt finden sich auch Hinweise von Jugendlichen, die mit dem Rauschtrinken in der Gruppe überfordert sind und – zumindest phasenweise – Hilfe von dritter Seite benötigen. Hier versagen alle sonstigen Bewältigungsmuster oder sind aus verschiedenen Gründen nicht (mehr) vorhanden. Zugrunde liegt ein komplexes Zusammenspiel von problematischen Lebenslagen sowie gruppenspezifisch besonders riskanten Verhaltensmustern mit wenig funktionierenden Regulierungen.

Eher auf soziale Integration bezogene Bewältigungsmuster

Normalisierung („Die Erwachsenen trinken ja auch!“): Der eigene Alkoholkonsum wird hier als ein Stück der gesellschaftlichen Normalität codiert – und damit zur Legitimation, an dieser Normalität zu partizipieren.

Anerkennung durch Alkoholkonsum („Die, die viel vertragen, sind schon die Kings!“): Exzessiver Alkoholkonsum kann von Jugendlichen funktionalisiert werden, um innerhalb der Gruppe eine besondere Stellung einzunehmen. In diesem Fall zielen Reflexionen bzw. konkretes Verhalten in Bezug auf den Alkoholkonsum auf bewusste Toleranzentwicklung, um auch bei hohen Konsummengen noch positive Anerkennung zu finden.

Erwerb von Geschlechterkompetenz („Es wird halt lockerer“): Rauschtrinken erweist sich als Möglichkeit, einen Umgang mit den Geschlechterrollen, ihren Zuschreibungen und Zumutungen zu finden – immer verstanden vor dem Hintergrund der Anforderungen, „locker“ zu sein und im hetero- wie im homosozialen Bezug Schüchternheit zu überwinden. Innerhalb der Gruppe der Mädchen und innerhalb der Gruppe der Jungen gibt es sehr unterschiedliche Modi, sich über den Alkoholkonsum (oder in Abgrenzung von exzessivem Trinken) der Geschlechterrolle zu vergewissern bzw. diese eigenständig zu modellieren. So finden sich in unserem Sample nahezu abstinenten Jungen, die ein ambivalentes Verhältnis zum Alkoholkonsum haben, und solche, die sich über erhöhten Konsum Anerkennung verschaffen; es finden sich nahezu abstinenten Mädchen, die das Verhalten ihrer betrunkenen Freundinnen peinlich finden, und andere, die sich über Toleranzentwicklung ihres Status in der Gruppe versichern.

Rauschtrinken als Form der Bewältigung von Übergängen: Riskante Verhaltensweisen wie das Rauschtrinken bringen zwar erhebliche, v. a. gesundheitliche Risiken mit sich, gleichzeitig sind sie untrennbar mit ihren Eigenschaften als (gelingende) Bewältigungsstrategien verbunden. So kann Rauschtrinken aus salutogenetischer Perspektive (ANTONOVSKY 1987) als Versuch gelesen werden, *Kohärenz* angesichts der

widersprüchlichen Erwartungen und Zumutungen in den Übergängen zum Erwachsensein herzustellen. Hat Antonovsky dieses Kohärenzgefühl differenziert in die *Verstehbarkeit* der Anforderungen und Herausforderungen, ihre *Handhabbarkeit*, und die *Sinnhaftigkeit* der Anstrengung ihrer Erfüllung, so ist das Rauschtrinken auf allen drei Ebenen funktional und bekommt – scheinbar paradox – im weitesten Sinne eine *gesundheitsförderliche Funktion*.

Sowohl die kollektive Praxis des Trinkens als auch die Rauscherfahrungen selbst können in der Phase des Übergangs zu individuellen Lebensprojekten eine zentrale Bedeutung bekommen – für die eigene Identitätsentwicklung wie auch für die soziale Integration im Kontext der Gruppe. Es geht hier offenbar um

„Übergangsarbeit im Selbstexperiment. Sich auszuprobieren und die Initiation in selbst gestaltete soziale Kontexte, in Gleichaltrigengruppen und Jugendkulturen sind dabei wesentliche Elemente. Rauscherfahrungen stellen dafür ein Vehikel dar: Der Rausch führt zu einer körperbezogenen Sicherprobung und Grenzerfahrung (...). Er ermöglicht eine herausgehobene personale und soziale Erfahrung, eine alltagstranszendierende ‚Grenzüberschreitung‘, die meist in gemeinschaftliche Regeln und Handlungspraktiken eingebettet ist“ (Sting 2008a, S. 3 f.).

Die Gruppen kreieren mithilfe ihrer Rauschrituale somit eine Art „Übergangsraum“, in dem sie einerseits mit eigenen Identitätswürfen experimentieren, sich andererseits mit den Normen und Erwartungen der Erwachsenengesellschaft auseinandersetzen. Diese Zwiegestalt zeigt sich besonders eindrücklich darin, dass Jugendliche zum Alkoholtrinken öffentliche Plätze aufsuchen. Dort tun sie einerseits zwar etwas gesellschaftlich gesehen „Normales“, indem sie sich mit Alkohol berauschen, sie tun es aber in einer Art und Intensität, die sich deutlich von gesellschaftlich akzeptierten Konsummustern unterscheidet.

Rauschtrinken und Risikokompetenz: Hervorzuheben ist, dass es für die Befragten in erster Linie um einen guten Abend geht, der mit oder ohne Rauscherlebnissen verlaufen kann. Angestrebt wird also nicht der absolute Kontrollverlust des „Komas“, sondern der Versuch, auf der angenehmen Seite des Rauschs zu bleiben. Dies sollen die oben genannten Strategien (Austarieren der Konsummengen, Delegieren von Verantwortung an die Gruppe/an die beste Freundin, Umorientierungen innerhalb von Gruppen oder zwischen Gruppen etc.) gewährleisten – eine Risikoregulation, die freilich nicht immer gelingt. Intendiert jedoch wird ganz deutlich der *kontrollierte Kontrollverlust*.

Nun wird auch in der neueren Debatte um Suchtprävention davon ausgegangen, dass nur im riskanten Verhalten *Risikokompetenz* erworben werden könne (vgl. FRANZKOWIAK 1996) – eine Kompetenz übrigens, die im Kontext der Risikogesell-

schaft von genereller Bedeutung ist. Gleichzeitig ist aber zu fragen, ob und inwieweit die vorhandenen Bewältigungsmuster ausreichen und die dazu erforderlichen Ressourcen für Jugendliche verfügbar sind, um den aktuellen Herausforderungen gewachsen zu sein. Ausgehend von der Anerkennung ihrer Bewältigungsversuche sind folgende Fragen entscheidend: Wo sind Jugendliche dabei auf Unterstützung angewiesen? Wie muss eine Unterstützung aussehen, die sie erreicht? Wie müssen informelle Bildungsprozesse unterstützt werden, ohne die Gefahr der Kolonisierung von Lebenswelten? Wie kann gleichzeitig Maladaption als Gefahr minimiert werden (vgl. HURRELMANN/RICHTER 2006)?

5. Zusammenfassung

Die Relevanz der Ergebnisse für die Gestaltung des (Berufs-)Bildungssystems sowie für die politische Diskussion sehen wir – unter der Voraussetzung eines erweiterten Bildungsbegriffs – also darin, die Förderung von Risikokompetenz als Zielperspektive in den Blick zu nehmen. Reflexionsangebote, wie sie etwa im Bundesprogramm HaLT im Kontext der sogenannten Brückengespräche nach einer aufgrund von Alkohol-Intoxikation erfolgten Einlieferung in das Krankenhaus gemacht werden (vgl. BMG 2008), können auch an anderen Eckpunkten des Jugendhilfesystems stattfinden. Prädestiniert sind hier sicher die Möglichkeiten, die die cliquenorientierte mobile Jugendarbeit bietet, prinzipiell sind solche lebensweltorientierten Themen jedoch an jedes Curriculum im (Aus-)Bildungssystem anschließbar. Hierzu müssen sich die Jugendberufshilfe bzw. die Institutionen des Übergangssystems viel stärker als bisher für ein Wissen über jugendliche Lebenswelten öffnen, wie es beispielsweise im Bereich der Jugendarbeit vorliegt.

Die Frage der Risikokompetenz kann auch nicht aus dem Rahmen von Eigenverantwortlichkeit und Verantwortungsübernahme in der Gruppe herausgelöst werden. *„Die pädagogische Auseinandersetzung muss sich deshalb an die in den jeweiligen Szenen vorhandenen Konsumgewohnheiten und geselligen Praktiken anschließen“* (STING 2008b, S. 116). Für Prävention heißt dies, den Erwerb von Risikokompetenz als soziales Bildungsprojekt zu begreifen und soziale Lern- und Bildungsprozesse vor Ort, in den Gruppen, zu unterstützen. Diese Ausrichtung erscheint erfolgversprechender als eine Verhaltensprävention, die versucht, riskantes Verhalten einzudämmen oder zu verhindern. Hilfreich ist hingegen die Förderung von Selbstreflexion und Unterstützung der Ausbildung adäquater (Selbst-)Einschätzung von Risiken und der Fähigkeit zur entsprechenden (Selbst-)Regulation. Heranwachsende sind dabei allerdings weniger auf eine „Laissez-faire“-Haltung ihres Erwachsenen Umfelds, als vielmehr auf engen, vertrauensbasierten Kontakt zusammen mit einer klaren Positionierung seitens erwachsener Vorbilder angewiesen.

Im Hinblick auf die Bildungs- und Jugendforschung werden vor allem in den noch fehlenden Längsschnittdaten ein großer Forschungsbedarf und eine wichtige Perspektive gesehen. Bis heute krankt die Diskussion um das Ausmaß und um die Bedeutung einer jugendkulturellen Praxis wie dem Rauschtrinken daran, dass niemand zu sagen vermag, inwieweit es sich hierbei um ein jugendkulturell episodisches Verhalten handelt und wie und unter welchen Bedingungen tatsächlich eine manifeste Suchtproblematik zu befürchten ist. Dies könnten nur Studien aufzeigen, die die sinnrekonstruktive Perspektive der vorgestellten Untersuchung um eine Längsschnittperspektive erweitern.

Literatur

- ANDERSSON, Barbro u. a. (Hrsg.): Alcohol and Drug Use Among European 17–18 Year Old Students. Data from the ESPAD Project. Stockholm 2007
- ANTONOVSKY, Aaron: Unraveling the Mystery of Health. San Francisco/London 1987
- BOHNSACK, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung – Einführung in qualitative Methoden. Opladen/Farmington Hills 2008
- BOURDIEU, Pierre: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 1992
- BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT (BMG) (Hrsg.): Wissenschaftliche Begleitung des Bundesmodellprogramms „HaLT – Hart am LimiT“. Endbericht. Berlin 2008
- BUNDESZENTRALE FÜR GESUNDEITLICHE AUFKLÄRUNG (BZgA): Die Drogenaffinität Jugendlicher in der Bundesrepublik Deutschland 2008: Alkohol-, Tabak- und Cannabis-konsum. Erste Ergebnisse zu aktuellen Entwicklungen und Trends. Köln 2008
- CURRIE, Candace u. a. (Hrsg.): Inequalities in Young People’s Health. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). International Report from the HBSC 2005/06 Survey. Kopenhagen 2008
- DE SHAZER, Steve: Das Spiel mit Unterschieden. Wie therapeutische Lösungen lösen. Heidelberg 2004
- DIETZ, Gerhard-Uhland u. a.: „Lehre tut viel ...“ Berufsbildung, Lebensplanung und Delinquenz bei Arbeiterjugendlichen. Münster 1997
- FLICK, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg 2007
- FRANZKOWIAK, Peter: Risikokompetenz – Eine neue Leitorientierung für die primäre Suchtprävention? In: Neue Praxis, Heft 05/1996, S. 409–425
- FRIEDRICH, Michael: Berufliche Wünsche und beruflicher Verbleib von Schulabgängern und Schulabgängerinnen. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Kapitel A3.1., Bonn 2009, S. 70–81
- GILDEMEISTER, Regine: Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: BECKER, Ruth u. a. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden 2004, S. 132–140

- GRIESE, Hartmut M.; MANSSEL, Jürgen: Jugendtheoretische Diskurse. In: MANSSEL, Jürgen; GRIESE, Hartmut M.; SCHERR, Albert (Hrsg.): *Theoriedefizite der Jugendforschung. Standortbestimmung und Perspektiven*. Weinheim 2003, S. 11–30
- HELFFERICH, Cornelia: *Jugendliches Risikoverhalten aus geschlechtsspezifischer Sicht*. In: RAITHEL, Jürgen (Hrsg.): *Risikoverhaltensweisen Jugendlicher*. Opladen 2001, S. 331–347
- HELFFERICH, Cornelia: *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden 2005
- HURRELMANN, Klaus: *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. (10. Aufl.) Weinheim/München 2009
- HURRELMANN, Klaus; RICHTER, Matthias: Risk behaviour in adolescence: the relationship between developmental and health problems. In: *Journal of Public Health*, Volume 14–1, 02/2006, p. 20–28
- HURRELMANN, Klaus; SETTERTOBULTE, Wolfgang: Alkohol im Spannungsfeld von kultureller Prägung und Problemverhalten. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 28/2008, S. 9–14
- JÄRVINEN, Margaretha; GUNDELACH, Peter: Teenage Drinking, Symbolic Capital and Distinction. *Journal of Youth Studies* 10 (1), 2007, 55–71
- KEUPP, Heiner: Fragmente oder Einheit? Wie heute Identität geschaffen wird. Vortrag bei der Tagung „Identitätsentwicklung in der multioptionalen Gesellschaft“ am 25.04.2009a, Freising – URL: http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_09_freising04_text.pdf (Stand: 28.01.2010)
- KEUPP, Heiner: Riskanter werdende Chancen des Heranwachsens in einer grenzenlosen Welt. Vortrag bei der Fachtagung „Alles Risiko? Herausforderung jugendliches Risikoverhalten“ am 24.03.2009b, Linz – URL: http://www.ipp-muenchen.de/texte/keupp_09_linz_text.pdf (Stand: 28.01.2010)
- KEUPP, Heiner u. a.: *Identitätskonstruktionen: Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek 1999
- KOLIP, Petra; HURRELMANN, Klaus; SCHNABEL, Peter-Ernst (Hrsg.): *Jugend und Gesundheit. Interventionsfelder und Präventionsbereiche*. Weinheim 1995
- LAMPERT, Thomas; THAMM, Michael: Tabak-, Alkohol- und Drogenkonsum von Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse des Kinder- und Jugendgesundheits surveys (KiGGS). In: *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 50 (5–6), 2007, S. 600–608
- MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike: Das ExpertInneninterview – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: BOGNER, Alexander; LITIG, Beate; MENZ, Wolfgang (Hrsg.): *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden 2002, S. 71–94
- REDAKTION EINESTAGES: Akim macht böse. Veröffentlicht am 21.01.2008; In: EINESTAGES. *Zeitgeschichten auf Spiegel Online* – URL: http://einestages.spiegel.de/static/topicalbumbackground/1259/1/akim_macht_boese.html (Stand: 20.01.2010)
- REISSIG, Birgit; GAUPP, Nora: Hauptschüler: Schwierige Übergänge von der Schule in den Beruf. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Heft 28/2007, S. 10–17

- RICHTER, Matthias u. a. (Hrsg.): Gesundheit, Ungleichheit und jugendliche Lebenswelten. Ergebnisse der zweiten internationalen Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO. Weinheim 2008
- SCHITTENHELM, Karin: Soziale Lagen im Übergang. Junge Migrantinnen und Einheimische zwischen Schule und Berufsausbildung. Wiesbaden 2005
- SETTERTOBULTE, Wolfgang: Alkoholkonsum als Risikoverhalten von Jungen und Mädchen in Europa. Vortrag auf der Landesfachtagung „Die Zeiten ändern sich“ der Landesstelle gegen die Suchtgefahren für Schleswig-Holstein, am 25.08.2004 in Rendsburg – URL: http://www.lssh.de/uploads/file/veranstaltungen/2004/Alcopops_08-2004/Settertobulte.29.pdf (Stand: 20.01.2010)
- SILBEREISEN, Rainer K.; NOACK, Peter: On the constructive role of problem behavior in adolescence. In: BOLGER, Niall u. a. (Hrsg.): Persons in context: Developmental processes. Cambridge (Mass.) 1988, S. 152–180
- STAUBER, Barbara: Junge Frauen und Männer in Jugendkulturen. Selbstinszenierungen und Handlungspotentiale. Opladen 2004
- STAUBER, Barbara; WALTHER, Andreas; POHL, Axel (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim/München 2007
- STING, Stephan: Rauschtrinken als jugendkulturelles Ritual. Vortragsmanuskript – URL: http://www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/Abteilungen/Sozialpaedagogik/Forschung/Aktuelle_Forschungsprojekte/JuR/Rausch_und_Jugendkultur_Sting.pdf, 2008a (Stand: 19.01.2010)
- STING, Stephan: Jugendliche Rauschrituale als Beitrag zur Peergroup-Bildung. In: BOGNER, Romana; STIPSITS, Reinhold (Hrsg.): Jugend im Fokus. Pädagogische Beiträge zur Vergewisserung einer Generation. Wien 2008b, S. 139–147
- STING, Stephan: Suchtprävention im Kindes- und Jugendalter. In: SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION DES 13. KINDER- UND JUGENDBERICHTS (Hrsg.): Materialien zum 13. Jugendbericht. München 2009
- STUMPP, Gabriele; STAUBER, Barbara; REINL, Heidi: JuR „Einflussfaktoren, Motivation und Anreize zum Rauschtrinken bei Jugendlichen“. Forschungsprojekt im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit. Endbericht. Berlin 2009
- THIERSCH, Hans: Lebensweltorientierte Soziale Arbeit. Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. (6. Aufl.) Weinheim/München 2005
- ULRICH, Joachim Gerd; FLEMMING, Simone; GRANATH, Ralf-Olaf: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge, Ausbildungsplatzangebot und -nachfrage. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, Kapitel A1.1., Bonn 2009, S. 16–33

Iris Bednarz-Braun

Interethnische Beziehungen unter Auszubildenden im Betrieb – aus sozialkonstruktivistischer Perspektive

Basierend auf Befragungen von 3.270 Auszubildenden aus 40 Unternehmen werden die interethnischen Beziehungen unter Auszubildenden untersucht und Faktoren für das Gelingen von Interkulturalität herausgearbeitet. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass sich interkulturelles Lernen und Arbeiten im Betrieb ganz überwiegend positiv vollzieht. Gleichwohl werden aber auch Differenzierungen sichtbar nach: Geschlecht, Migrationsstatus, Betriebsgröße, Region, Ausbildung im Wunschberuf und Ausbildungszufriedenheit sowie interethnischen Alltagserfahrungen im Privatbereich.

1. Einführung

Seit vielen Jahren sind Jugendliche in betrieblicher Ausbildung ein alljährlich wiederkehrendes und politisch kontrovers diskutiertes Thema. Dabei wird auf der Grundlage von Berufsbildungsstatistiken aus einer makropolitischen Perspektive erörtert, ob die Nachfrage Jugendlicher nach Ausbildungsstellen durch das betriebliche Angebot gedeckt wird und welchen Jugendlichen es nicht gelungen ist, in Ausbildung einzumünden. Niedrige allgemeinbildende Schulabschlüsse von Bewerbern und Bewerberinnen sowie unzureichende deutsche Sprachkenntnisse von Jugendlichen aus Zuwanderungsfamilien gelten als Indikatoren für Zugangsprobleme zu Ausbildungsstellen. Institutionelle Entscheidungsmuster wie z. B. Vorbehalte seitens der einstellenden Ausbildungsbetriebe gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund geraten vergleichsweise selten in den Blick (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2008, S. 132).¹

Bildungspolitische Aktivitäten richten sich zum einen auf die Verbesserung der Schulabschlüsse von (Migranten-)Jugendlichen aus sozial benachteiligten Familien. Zum anderen zielen politische Appelle an Ausbildungsbetriebe auf deren Sensibilisierung und Motivierung, vermehrt Jugendliche mit Migrationshintergrund zu rekrutieren. Letzteres sei eine geeignete ökonomische und integrationspolitische Strategie, dem erwarteten und zum Teil bereits bestehenden Facharbeitermangel entgegen-

1 Dass Jugendliche mit ausländischem Pass bzw. mit Migrationshintergrund im Vergleich zu deutschen Jugendlichen vor deutlich höheren Hürden beim Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung und Erwerbstätigkeit stehen, selbst dann, wenn sie über gleiche oder höhere Schulabschlüsse wie deutsche Jugendliche verfügen, ist hinreichend belegt. Vor diesem Hintergrund besteht ein dringender Forschungsbedarf, der Aufschluss über Segregationsmechanismen im Rahmen betrieblicher Rekrutierungspraktiken gibt (vgl. BEICHT/GRANATO 2009; BOOS-NÜNNING 2006).

genzuwirken, neue Kundenpotenziale und Absatzmärkte zu erschließen, aber auch die mit der Beschäftigung einer kulturell vielfältigen Belegschaft einhergehenden „gesellschaftlichen und kulturellen Bereicherungen“ zu nutzen, die sich aus einem „Miteinander-Leben in einer vielfältigen Gesellschaft“ ergeben können (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES 2009).

Aber wie gestaltet sich das Miteinanderlernen, -arbeiten und -leben unter Auszubildenden unterschiedlicher Herkunftskulturen? Gemessen an der proklamierten gesellschaftspolitischen Bedeutung sind nicht nur jugendsoziologische Studien, die sich mit den interethnischen Beziehungen unter Auszubildenden befassen, in Deutschland eher rar. Darüber hinaus ist verallgemeinernd festzustellen, dass Auszubildende als Untersuchungsgruppe in der Jugendforschung weitgehend vernachlässigt werden (BACHER 2001, S. 334). Ziel der nachfolgenden Ausführungen ist es, einen Beitrag zur Schließung dieser Lücke im empirischen Kenntnisstand zu leisten. Auf der Grundlage quantitativer Erhebungen des Deutschen Jugendinstituts wird aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive danach gefragt, durch welche Merkmale sich die interethnischen Beziehungen unter Jugendlichen in Ausbildung beschreiben lassen und welche Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede es nach den Kriterien Geschlecht, Migrationsstatus, Betriebsgröße und Region gibt. Dabei wird aufgezeigt, welche Bedeutung die – durch das Handeln betrieblicher Akteure beeinflussbare – (Nicht-)Ausbildung der Jugendlichen in ihrem Wunschberuf sowie deren (Un-)Zufriedenheit mit der Ausbildung für die Ausgestaltung interethnischer Beziehungen im betrieblichen Alltag hat. Diese Perspektive wird ergänzt durch die Frage, inwiefern das (Nicht-)Vorhandensein privater interkultureller Freundschaften und Kontakte die Herstellung gelingender interethnischer Beziehungen unter Auszubildenden im Betrieb beeinflusst.

2. Forschungsstand

Die wenigen und zudem regional begrenzten Studien, die sich mit Jugendlichen in Ausbildung und ihren Beziehungen zu Jugendlichen anderer ethnischer Herkunftskultur befassen, thematisieren vorrangig das Vorhandensein von ethnischen Vorurteilen, ausländerfeindlichem Verhalten sowie interethnischen Konflikten.

So verweist Bacher auf eine von Merkens, Steiner und Wenzke 1997 in Berlin durchgeführte Untersuchung, die zu dem Ergebnis kommt, „dass sich Auszubildende (Berufsschüler und Berufsschülerinnen in dualer Ausbildung) signifikant häufiger fremdenfeindlich äußern als Schüler und Schülerinnen der 9. bis 12. Klasse anderer Schulformen“ (BACHER 2001, S. 334). Bacher thematisiert soziale Gelegenheitsstrukturen und die Lebensbereiche Familie, Freundeskreis, Schule und Arbeitsplatz, in denen sich Jugendliche ausländerfeindliche Einstellungen aneignen (können). Seine Befunde stützen sich auf eine von ihm als repräsentativ beschriebene und im Jahr

1999 durchgeführte Klassenzimmerbefragung von 374 Berufsschülern/Berufsschülerinnen deutscher Herkunft in Nürnberg. Von ihnen sei ein Viertel stark und gut die Hälfte tendenziell ausländerfeindlich. In seinen weiteren Analysen der von ihm als extrem ausländerfeindlich eingeschätzten Befragten (n=98) stellt er fest, dass Jugendliche aus ausländerfeindlichen Elternhäusern und Peergroups dort Lernerfahrungen machen, die zu eigenen ausländerfeindlichen Haltungen führen. Auf dieser Grundlage fordert er Gegenmaßnahmen, da „Auszubildende eine Gruppe mit besonders starker Ausländerfeindlichkeit sind“ (BACHER 2001, S. 347).

Im Rahmen einer in Nordrhein-Westfalen im Zeitraum von 2001 bis 2003 durchgeführten Längsschnittstudie befragten Möller und Heitmeyer in drei Befragungswellen knapp 3.300 Schüler/-innen mit deutscher und türkischer Herkunftskultur sowie mit einem Aussiedlerhintergrund. Für die Jahre 2002 und 2003 liegen Daten über diejenigen Jugendlichen vor, die sich nach Ende ihrer Schulzeit in einer betrieblichen oder schulischen Berufsausbildung befinden. Es sollte überprüft werden, ob Anerkennungsdefizite zu Vorurteilen unter Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft führen. Ein Ergebnis dieser Studie ist, dass die Gruppe der deutschen Auszubildenden im Vergleich zur Gruppe deutscher Schülern/-innen aus Gesamtschulen und Gymnasien in höherem Maße direkte Vorurteile gegenüber türkischen Jugendlichen und Aussiedlerjugendlichen haben. Demgegenüber haben türkische und Aussiedlerjugendliche, unabhängig davon, ob sie Schüler/-innen oder Auszubildende sind, kaum direkte Vorurteile gegenüber deutschen Jugendlichen. Ihre Vorurteile richten sich eher gegen Jugendliche der jeweils anderen Migrantengruppe, wobei Auszubildende hier eher eine mittlere Position einnehmen, während die häufigsten Vorurteile bei den „Sonstigen“ bestehen, die weder eine Schule besuchten noch in Ausbildung waren (MÖLLER/HEITMEYER 2004, S. 509).

Eine IG-Metall-Jugendstudie befasst sich explizit mit den interethnischen Beziehungen unter Auszubildenden im beruflichen Alltag und der Freizeit. Diese von Bibouche und Held 1999 durchgeführte und als repräsentativ beschriebene Untersuchung wurde in Berufsschulen und Betrieben durchgeführt. Die Gesamtstichprobe umfasst 1.042 im Klassenverband oder in der Lehrwerkstatt befragte Jugendliche im Alter von 16 bis 27 Jahren. Die Autoren gehen davon aus, dass das Vorliegen problembehafteter Beziehungen unter Jugendlichen verschiedener Herkunftskulturen eine bekannte Tatsache sei, „die nicht besonders durch unsere Untersuchung belegt werden muss“ (BIBOUCHE/HELD 2002, S. 74). Ihr Interesse richtet sich auf die Frage, ob sich diese als problematisch vorausgesetzten Beziehungen durch den Einfluss von Arbeits- und Freizeitkontakten verbessern. Fast zwei Drittel der Befragten lernen und arbeiten mit Kollegen/Kolleginnen anderer Herkunftskulturen zusammen. Ebenfalls zwei Drittel der Jugendlichen bewerten die interethnische Zusammenarbeit positiv, da sie mit ihren Mitauszubildenden anderer nationaler Herkunft gut aus-

kommen. Die Hälfte der Befragten verbringt ihre Freizeit mit Freunden aus anderen Herkunftsländern. „Deutsche Jugendliche, die mit Jugendlichen anderer Nationalität in der Freizeit zu tun haben, zeigen signifikant geringere nationale und rassistische Orientierungen und auch mehr internationale Orientierungen als solche, die keinen Kontakt an Freizeitorten haben“ (BIBOUCHE/HELD 2002, S. 75). Trotz dieses positiven Befundes und statistischen Zusammenhangs zwischen interethnischen Kontakten und politischer Orientierung gehen die Autoren jedoch „nicht davon aus, dass sich durch Kontakte ausgrenzende Orientierungen sozusagen automatisch vermindern lassen“ (BIBOUCHE/HELD 2002, S. 76). Demgegenüber kommt eine neuere im Rhein-Neckar-Raum durchgeführte Studie über Jugendliche, die etwa zwei Jahre vor Eintritt in das Ausbildungsalter befragt wurden, zu anderen Ergebnissen. Diese von Reinders et al. im Winter 2003/04 und 2004/05 durchgeführte Längsschnittstudie erbrachte, dass bei deutschen 13- bis 14-jährigen Hauptschülern/Hauptschülerinnen (N = 237) dauerhafte interethnische Freundschaften dazu beitragen, deren kulturelle Offenheit zu erhöhen (REINDERS/GREB/GRIMM 2007, S. 9; vgl. auch REINDERS 2004).

Vor dem Hintergrund dieser widersprüchlichen Ergebnisse bisheriger Untersuchungen zu den interethnischen Beziehungen unter Jugendlichen in betrieblicher Ausbildung wurden am Deutschen Jugendinstitut mehrere durch das XENOS-Programm der Bundesregierung geförderte Untersuchungen im Zeitraum von 2004 bis 2008 durchgeführt. Aus einer mikropolitischen und interaktionsbezogenen Perspektive war von Interesse, wie weibliche und männliche Auszubildende mit und ohne Migrationshintergrund im *betrieblichen* Alltag miteinander umgehen, welche eigenen Erfahrungen mit Ethnizität die jungen Frauen und Männer machen und zu welchen Einschätzungen über das interethnische Zusammenleben und -arbeiten sie aufgrund ihrer Ausbildungserfahrungen gelangen. Mit dieser vergleichsweise offenen Herangehensweise sollte eine vorzeitige Verengung des Blickwinkels auf problematische und konflikthafte Beziehungen zugunsten der Erhebung eines breiten Spektrums an alltäglichen Interaktionen, Verhaltensweisen und Formen des Umgangs miteinander vermieden werden. Ein weiteres Ziel war es, Auszubildende im unmittelbaren Kontext ihres Betriebsalltags zu befragen, um Aufschluss darüber zu erhalten, inwieweit die Institution Betrieb mit ihren organisatorischen und personalpolitischen Rahmenbedingungen an der Ausgestaltung von Ethnizität innerhalb eines Spektrums von gelingenden bzw. misslingenden Beziehungen mitwirkt.

3. Theoretischer Ansatz

Mit der Hervorbringung, Ausgestaltung und Veränderung von Ethnizität unter Einbeziehung der Kategorie Geschlecht befasst sich der von Evelyn Nakano Glenn entwickelte integrierte Sozialkonstruktionsansatz von Geschlecht und Ethnie (GLENN

1999). Ziel ihres Theorieansatzes ist es zu analysieren, auf welche Weise und über welche Mechanismen Ethnie und Geschlecht gesellschaftlich konstruiert werden. Dazu müsse zum einen sichtbar gemacht werden, auf welche Weise dominierende Personengruppen und Institutionen ihre sozialen Deutungen, Zuschreibungen und Positionszuweisungen von Geschlecht und Ethnie in einer Gesellschaft durchsetzen, und zum anderen ermittelt werden, wie gesellschaftlich marginalisierte Gruppen solche Zuschreibungen kritisieren, um eigene Bedeutungsgehalte zu etablieren. Glenns Analysekonzept stützt sich auf drei aus ihrer Sicht grundlegende Dimensionen. Dies sind die Dimensionen „Relationalität“, „Sozialstruktur und Repräsentation“ sowie „Macht“. Die folgenden kurzen Ausführungen beschränken sich auf die Dimensionen „Relationalität“ und „Macht“, weil diese im Kontext der von uns untersuchten Jugendlichen in betrieblicher Ausbildung bedeutsam sind (BEDNARZ-BRAUN 2004, S. 61).

Unter Relationalität versteht Glenn, dass sowohl die unterschiedliche gesellschaftliche Verortung der Geschlechter wie auch diejenige der jeweiligen Ethnien dadurch erfolgt, dass gesellschaftlich dominante Gruppen Kontraste innerhalb des Geschlechterverhältnisses wie auch innerhalb der Ethnieverhältnisse schaffen. Die Herstellung solcher geschlechter- und ethniefbezogenen Kontraste dient dazu, Durchlässigkeiten innerhalb und zwischen beiden Kategorien zu verhindern, um Differenz und Dichotomie herzustellen. Um angesichts einer komplexen Realität, die immer auch instabile Momente in sich trägt, die Dichotomie abzusichern, schaffen dominante Gruppen aufgrund ihrer Machtposition Über- und Unterordnungsverhältnisse. Diese äußern sich u. a. darin, dass bezogen auf die Kategorie Geschlecht das „Mannsein“ als das Dominierende und Normale etikettiert wird und – mit Blick auf die USA – in der Kategorie Ethnie das „Weißsein“ als das Normale und Allgegenwärtige erscheint. Ausgehend vom vorherrschenden „Normalitätsmaßstab“ werden schließlich die nicht dominanten Kategorien (Frau- bzw. Nichtweißsein) als abweichend wahrgenommen und damit als problembehaftet etikettiert.

Die erkenntnisleitende Funktion der Dimension Relationalität besteht m. E. darin, den analytischen Blick dafür zu schärfen, ob und ggf. welche Kontraste zwischen dominierenden und nicht dominierenden Gruppen bestehen. Heruntergebrochen auf die Analyse der Entstehung und Ausgestaltung interethnischer Beziehungen unter Auszubildenden im Betrieb wäre in Anlehnung an den Sozialkonstruktionsansatz von Glenn danach zu fragen, ob es unter weiblichen und männlichen Auszubildenden unterschiedlicher Herkunftskultur im betrieblichen Zusammenleben und -arbeiten zu Kontrastbildungen kommt oder nicht und welche Bedeutung dabei dem Handeln des mit Entscheidungs- und Machtbefugnissen ausgestatteten Personalmanagements zukommt.

4. Ausgewählte Ergebnisse aus den DJI-Studien

Beschreibung der Stichprobe

Grundlage der folgenden Ausführungen sind drei im Zeitraum von 2004 bis 2008 durchgeführte schriftliche Befragungen von Auszubildenden. Die jeweiligen Datensätze aus den Projekten wurden in einen Gesamtdatensatz integriert. Er umfasst 40 Ausbildungsbetriebe und 3.270 befragte Auszubildende. Trotz der hohen Probandenzahl handelt es sich nicht um eine repräsentative Stichprobe. Im ersten Projekt (2004) wurden bundesweit Großbetriebe ausschließlich aus der Metallbranche, im zweiten Projekt (2007/08) bundesweit sowohl Groß- als auch Klein- und Mittelbetriebe (KMU) unabhängig von ihrer Branchenzugehörigkeit und im dritten Projekt (2008) ebenfalls brachenübergreifend Großbetriebe und KMU einbezogen, allerdings regional auf München und Umgebung begrenzt. Unter den elf Großbetrieben befinden sich zwei Großkonzerne mit im gesamten Bundesgebiet verteilten Ausbildungsstätten, während sich die anderen 29 Betriebe dem KMU-Bereich zuordnen lassen (WILDUNG/SCHAURER 2008; WILDUNG/SCHAURER 2008a; BEDNARZ-BRAUN/BISCHOFF 2006; BEDNARZ-BRAUN/BISCHOFF 2004).²

Obwohl fast drei Viertel der Betriebe dem KMU-Bereich angehören, wird mit 95 % (n = 3.094) die große Mehrheit der Befragten in Großbetrieben und nur 5 % (n = 176) in KMU ausgebildet. Aus diesem Grunde wird bei Einzelanalysen nach der Betriebszuordnung unterschieden, um festzustellen, inwiefern es zwischen den Auszubildenden je nach Betriebsgröße Unterschiede in den Erfahrungen und Einschätzungen gibt. Auf einige kontrastierende Unterschiede entlang der Kriterien Geschlecht, Migrationsstatus und Region sei bereits jetzt verwiesen, weil diese bei der nachfolgenden Analyse der interethnischen Beziehungen eine Rolle spielen:

- *Geschlecht*: In der Gesamtstichprobe sind Jungen zu 74 % (n = 2.306) und Mädchen zu 26 % (n = 795) vertreten. Großbetriebe rekrutieren überwiegend Jungen (75%) und relativ gesehen weniger Mädchen (25%). In den KMU sind zwar Jungen mit 57 % ebenfalls mehrheitlich vertreten, aber im Vergleich zu Großbetrieben werden hier mit 43 % anteilig deutlich mehr Mädchen rekrutiert.
- *Migrationsstatus*: Knapp ein Drittel der Auszubildenden hat einen Migrationshintergrund (n = 1.053), und zwei Drittel haben keine Zuwanderungsgeschichte (n = 2.199). Weitgehend unabhängig von der Betriebsgröße werden 70 % aller

2 In allen drei Teilstichproben fand die Befragung der Auszubildenden innerhalb der Betriebe statt. An der mittels eines schriftlichen Fragebogens durchgeführten Erhebung in 2004 nahmen 886 Auszubildende teil. Bei den beiden zeitlich nachfolgenden Erhebungen in jeweils anderen Betrieben wurde die zuvor als schriftliche Befragung konzipierte Erhebung online durchgeführt. An den Online-Erhebungen beteiligten sich 2.384 Auszubildende. Der aus den drei Befragungen generierte Gesamtdatensatz beinhaltet ausschließlich die durch ein Matching-Verfahren zusammengeführten Daten zu Fragen, die inhaltlich gleichlautend sind und einem vergleichbaren Beantwortungsmodus folgen.

Befragten in einer interkulturellen Zusammensetzung ausgebildet, während sich 30 % in einem monokulturellen Ausbildungssetting befinden.

- *Region:* Auszubildende aus den alten Bundesländern sind zu 83 % (n = 2.621) und jene aus den neuen Bundesländern zu 17 % (n = 527) vertreten. In Großbetrieben werden mit 17 % anteilig deutlich mehr Auszubildende aus den neuen Bundesländern ausgebildet als in KMU mit lediglich 5 %.

Interethnische Beziehungen nach Wunschberuf und Ausbildungszufriedenheit

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, inwiefern es zwischen der Realisierung einer Ausbildung im Wunschberuf und der Zufriedenheit mit der Ausbildung einen Zusammenhang gibt und wie sich dies auf das interkulturelle Verständnis unter den Auszubildenden auswirkt.

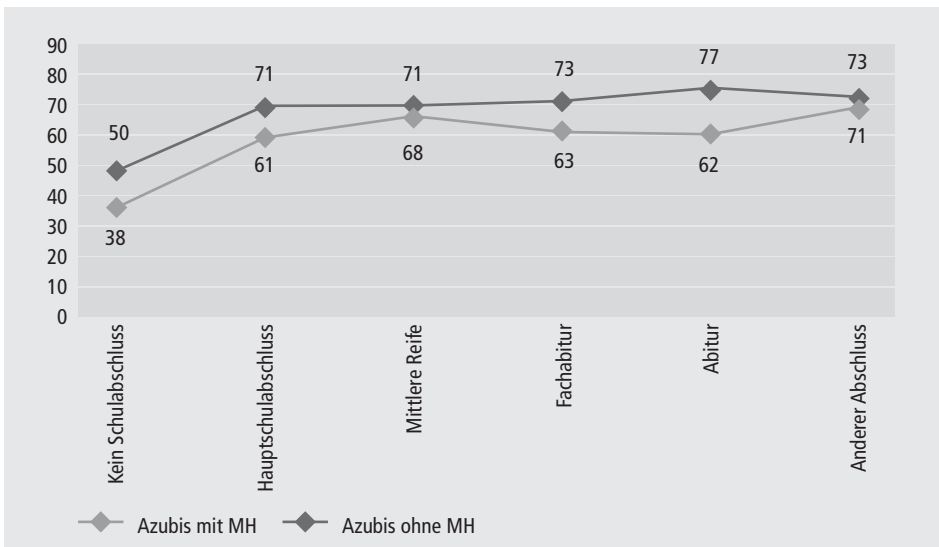
Bei den von uns befragten Jugendlichen handelt es sich bereits um jene, denen es gelungen ist, auf dem Ausbildungsstellenmarkt einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Welche Anstrengungen und Bewerbungsstrategien die Befragten vor ihrer Einmündung in Ausbildung unternahmen und welche Unterschiede sich dabei nach Geschlecht und Herkunftskultur ergeben, kann im Rahmen unserer Untersuchung nicht rekonstruiert werden (vgl. dazu BEICHT/GRANATO 2009). Gleichwohl gibt sie Aufschluss darüber, inwiefern es den Jugendlichen gelungen ist, eine ihrem Berufswunsch entsprechende Ausbildungsstelle zu erhalten und ob sich Anhaltspunkte für ethnische- und geschlechterdifferenzierende Zugangschancen feststellen lassen, die auch Rückschlüsse auf das Passungsverhältnis von betrieblichem Angebot und individueller Nachfrage nach bevorzugten Ausbildungsberufen ermöglichen.

Von allen Befragten mit einem Wunschberuf (80 %) konnte die Mehrheit diesen Wunsch auch tatsächlich realisieren (70 %), während dies einem knappen Drittel nicht gelungen ist. Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Bibouche und Held in ihrer Studie aus dem Jahr 1999 (BIBOUCHE/HELD 2002, S. 37)³. Insofern ist das Passungsverhältnis zwischen dem betrieblichen Angebot und der individuellen Nachfrage relativ hoch. Gleichwohl zeigen sich mehr oder weniger stark ausgeprägte geschlechter- wie auch ethnischebezogene Kontraste. Zum einen erhalten männliche Auszubildende (72 %) zu einem deutlich höheren Anteil als weibliche Auszubildende (62 %) eine Ausbildung in ihrem Wunschberuf. Zum anderen zeigen sich Unterschiede nach dem Migrationsstatus. Während diejenigen ohne Zuwanderungsgeschichte

3 Bibouche/Held nahmen an, „dass bei der Mehrheit der Jugendlichen die Ausbildung nicht ihrem Berufswunsch entspricht (...) Bei der quantitativen Befragung stellte sich das Gegenteil heraus. So gaben zwei Drittel an, dass die Ausbildung ihrem Berufswunsch entspricht“ (BIBOUCHE/HELD 2002, S. 37). Die von ihnen gestellte Frage „Entspricht deine Ausbildung deinem Berufswunsch?“ wurde von 69 % der Jugendlichen bejaht und von 31 % verneint. Anders als in den DJI-Befragungen wurde in der Studie von Bibouche/Held allerdings nicht erhoben, wie viele Auszubildende keinen expliziten Wunschberuf hatten. Gleichwohl belegen beide Studien, dass die Mehrheit der befragten Auszubildenden angeben, in ihrem Wunschberuf ausgebildet zu werden.

zu 73 % im Wunschberuf ausgebildet werden, ist dies bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund nur zu 65 % der Fall. Ethniebezogene Kontraste sind aber noch sehr viel stärker ausgeprägt, wenn man aus einer meritokratischen Perspektive die schulischen Bildungsabschlüsse mitberücksichtigt. Unabhängig vom vorliegenden Schulabschluss haben Auszubildende mit Migrationshintergrund durchgängig geringere Chancen auf eine Realisierung ihres Wunschberufes als diejenigen ohne Migrationshintergrund. Die Kontrasttiefe nimmt sogar noch zu, je höher die schulischen Vorqualifikationen der Befragten mit Migrationshintergrund (MH) sind: So haben Migranten/Migrantinnen mit Fachabitur um 10 Prozentpunkte und jene mit Abitur sogar um 15 Prozentpunkte geringere Chancen, ihren Wunschberuf beim Eintritt in die Ausbildung zu realisieren, als dies bei Jugendlichen ohne Zuwanderungsgeschichte der Fall ist (vgl. Übersicht 1).

Übersicht 1: **Realisierung des Wunschberufes** (Angaben in %)



Weitere ethnische- und geschlechterbezogene Kontraste zeigen sich, wenn die Betriebsgröße mit berücksichtigt wird. Während männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund ihre Berufswünsche deutlich häufiger in KMU (80 %) als in Großbetrieben (65 %) realisieren können, ist dies bei männlichen Jugendlichen ohne Zuwanderungsgeschichte eher gleichverteilt (72 % in KMU zu 76 % in Großbetrieben). Im Vergleich dazu lässt sich für weibliche Jugendliche – und zwar unabhängig von ihrem Migrationsstatus – die Gemeinsamkeit feststellen, dass auch sie ihre Berufswünsche eher in KMU als in Großbetrieben umsetzen können. Gleichwohl sind mit 76 % die

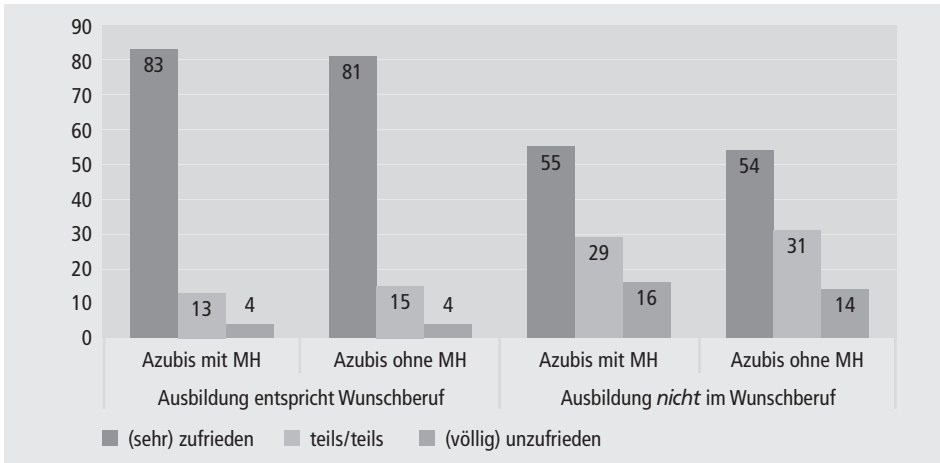
Realisierungschancen bei Mädchen ohne Migrationshintergrund deutlich größer als bei jenen mit Migrationshintergrund (65 %).

Zwischenfazit: Das von KMU angebotene Spektrum an Ausbildungsberufen entspricht in höherem Maße, als dies bei Großbetrieben der Fall ist, den Berufswünschen der befragten Jungen mit Migrationshintergrund sowie der Mädchen ohne und mit Migrationshintergrund. Aus einer sozialkonstruktiven Perspektive lässt sich resummieren, dass die betrieblichen Rekrutierungsstrategien in Klein- und Mittelbetrieben diesen Auszubildenden höhere Chancen zur Einmündung in den Wunschberuf eröffnen.

Mit über 81 % ist die große Mehrheit der im Wunschberuf Ausgebildeten mit ihrer Ausbildung (sehr) zufrieden, während nur ein sehr kleiner Anteil von knapp 4 % (völlig) unzufrieden ist. Bei diesem hohen Zufriedenheitsgrad gibt es kaum Unterschiede nach Betriebsgröße oder Migrationsstatus der Befragten. Im Geschlechtervergleich hingegen sind die im Wunschberuf ausgebildeten Mädchen (87 %) noch deutlich zufriedener als die Jungen (80 %). Demgegenüber ist bei denjenigen Jugendlichen, die ihren Wunschberuf nicht realisieren konnten, die Zufriedenheit mit der Ausbildung sehr viel geringer. Nur gut die Hälfte dieser Befragten ist (sehr) zufrieden, während sich mit 14 bis 16 % ein deutlich höherer Anteil unzufrieden zeigt, und zwar unabhängig vom Migrationsstatus. Aus einer ethnischen Perspektive verdeutlichen die Untersuchungsergebnisse, dass sich Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund in diesem Kontext nicht voneinander unterscheiden. Vielmehr besteht unter ihnen eine hohe Übereinstimmung in ihrer subjektiven (Un-)Zufriedenheit in Abhängigkeit von den Realisierungschancen ihrer Berufswünsche (vgl. Übersicht 2). Dieser Befund ist für Personalverantwortliche mit (noch) fehlenden oder geringen Erfahrungen bei der Einstellung von Migrant*innen von Belang: Ausbildungsbetriebe können nach den vorliegenden Ergebnissen davon ausgehen, dass sich Migrant*innen in diesem Kontext genauso verhalten wie alle anderen Auszubildenden.

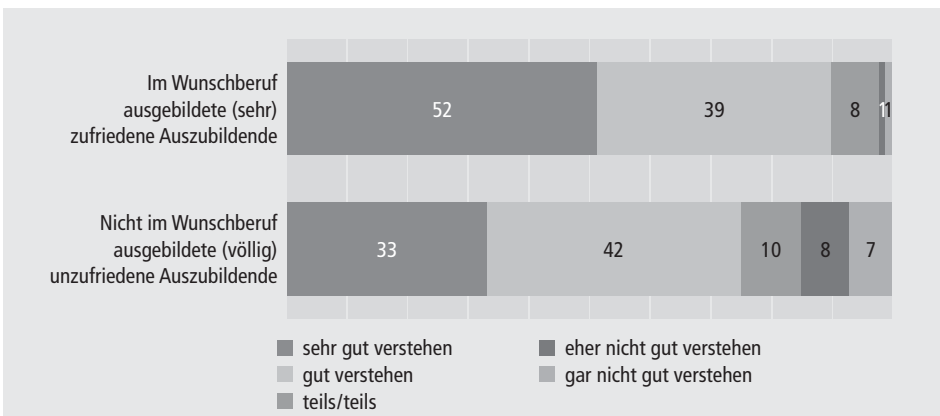
Weiterhin belegen die Untersuchungsergebnisse einen Zusammenhang zwischen der (Un-)Zufriedenheit bei (Nicht-)Einmündung in einen Wunschberuf und der Qualität der interethnischen Beziehungen – gemessen am interkulturellen Sichverstehen. Um diesen Zusammenhang zu verdeutlichen, wird die Gruppe der im Wunschberuf ausgebildeten Jugendlichen mit hoher Ausbildungszufriedenheit mit der Gruppe derjenigen verglichen, die keine Ausbildung in ihrem Wunschberuf durchläuft und unzufrieden mit ihrer Ausbildung ist. Deutlich wird, dass sich die Ersteren mit einer überwältigenden Mehrheit von 91 % (sehr) gut mit ihren Mitauszubildenden anderer Herkunftskultur verstehen, während dies bei Letzteren „nur“ zu 75 % der Fall ist und hier zudem der Anteil derjenigen, die sich in interkultureller Hinsicht (gar) nicht gut verstehen, erheblich größer ist als in der Vergleichsgruppe (vgl. Übersicht 3).

Übersicht 2: **Zufriedenheit mit Ausbildung nach Migrationsstatus und Wunschberuf**
(Angaben in %)



Zwischenfazit: Betriebe, denen es in hohem Maße gelingt, ihr Angebot an Ausbildungsstellen mit der Entwicklung und Herausbildung von beruflichen Interessen der nachfragenden Jugendlichen in Einklang zu bringen sowie den Ausbildungsverlauf zur hohen Zufriedenheit der jungen Nachwuchskräfte zu gestalten, schaffen zugleich grundlegende institutionelle Voraussetzungen für das Gelingen von interethnischen Beziehungen unter Auszubildenden. Nach unseren Befunden trifft dies in KMU in höherem Maße zu als in Großbetrieben.

Übersicht 3: **Interkulturelles Sichverstehen in kulturheterogenen Gruppen nach Zufriedenheit der Auszubildenden** (Angaben in %)



Interethnische Beziehungen nach Geschlecht, Migrationsstatus und Region

In diesem Abschnitt wird untersucht, ob die Qualität der interethnischen Beziehungen unter Auszubildenden von Merkmalen beeinflusst wird, die an die Gruppenzugehörigkeit der Befragten geknüpft sind. Dies geschieht aus einer geschlechter-, ethnische- und regionalspezifischen Perspektive (vgl. Übersicht 4).

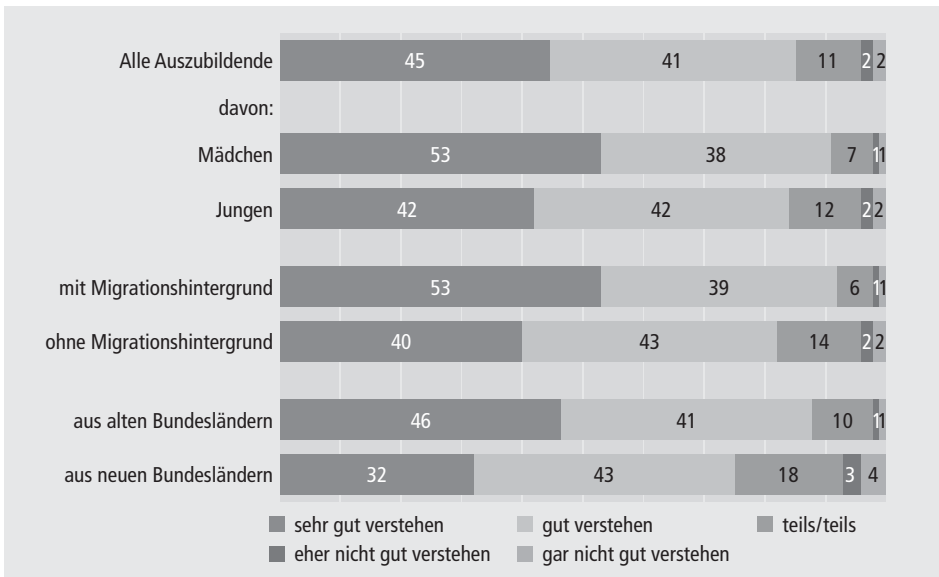
Zunächst einmal ist festzustellen, dass mit 86 % die große Mehrheit aller Befragten, die in einem interethnischen Setting ausgebildet werden, ihre Beziehungen zu Mitauszubildenden anderer Herkunftskulturen positiv wahrnehmen, weil sie sich (sehr) gut miteinander verstehen. Im Vergleich zu der Untersuchung von Bibouche und Held aus dem Jahr 1999, nach der zwei Drittel der von ihnen befragten Auszubildenden gut mit Mitauszubildenden anderer Herkunftskultur auskommen (BIBOUCHE/HELD 2002), stellen sich die interethnischen Beziehungen in unseren einige Jahre später durchgeführten Untersuchungen noch positiver dar.

Bezogen auf das Geschlecht zeigt sich, dass Mädchen (91 %) zu deutlich höheren Anteilen als Jungen (84 %) angeben, sich (sehr) gut mit ihren Mitauszubildenden anderer Herkunftskulturen zu verstehen. Auch Bibouche und Held verweisen auf eine größere interkulturelle Offenheit von weiblichen Auszubildenden im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen (BIBOUCHE/HELD 2002, S. 82). Zu ähnlichen Ergebnissen kommen Möller/Heitmeyer. Danach zeigen Frauen „eine geringere Neigung zu Stereotypenbildung“ und haben eine größere „emotionale Nähe“ zu Jugendlichen anderer Herkunftskulturen (MÖLLER/HEITMEYER 2004, S. 512). Vor diesem Hintergrund lässt sich schlussfolgern, dass es insbesondere das weibliche Geschlecht ist, das als Strukturkategorie bisher wesentlich stärker zu gelingenden interethnischen Beziehungen beiträgt als das männliche Geschlecht. Vertiefende Untersuchungen über die Entstehung dieser Geschlechterdifferenz erscheinen dringend notwendig.

Letzteres gilt ebenso für die Kategorie Ethnie bzw. die Unterschiede zwischen Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund. Mit nahezu identischen Anteilen, wie sie für Mädchen in unserer Untersuchung ermittelt wurden, stellen Jugendliche mit Migrationshintergrund diejenige Gruppe dar, die sich interkulturell am besten mit Mitauszubildenden anderer Herkunftskulturen versteht (92 %). Die auffallende Gemeinsamkeit zwischen jungen Frauen und Auszubildenden mit Migrationshintergrund führt zu der hier nicht beantwortbaren, sondern noch empirisch zu bearbeitenden Frage, ob es eine verbindende Grundlage zwischen beiden Personengruppen gibt, die sich quantitativ unter den Auszubildenden in einer Minderheitenposition befinden. In Ergänzung zu der obigen geschlechterbezogenen Schlussfolgerung kann formuliert werden, dass offenbar auch die mit dem Migrationsgeschehen verbundenen Erfahrungen des Aufwachsens und der Lebensführung zum Gelingen interethnischer Beziehungen in der Ausbildung beitragen.

Die deutlichsten Unterschiede im interkulturellen Sichverstehen bestehen zwischen Auszubildenden aus den neuen und alten Bundesländern. Wenngleich sich auch ostdeutsche Auszubildende zu 75 % (sehr) gut mit Jugendlichen anderer Herkunftskulturen verstehen, so ist dies mit 87 % bei den westdeutschen Jugendlichen sehr viel stärker ausgeprägt. Zudem sind bei den ostdeutschen Befragten die Anteile der Ambivalenten und derjenigen ohne gute interethnische Beziehungen im Vergleich zu den anderen hier analysierten Gruppen am höchsten (vgl. Übersicht 4). Selbst wenn man zur besseren Vergleichbarkeit die in den alten und neuen Bundesländern wohnenden Auszubildenden mit Migrationshintergrund „rausrechnet“, so bleibt der Abstand von 12 Prozentpunkten erhalten.

Übersicht 4: **Interkulturelles Sichverstehen in kulturheterogenen Gruppen nach Geschlecht, Migrationsstatus und Region** (Angaben in %)



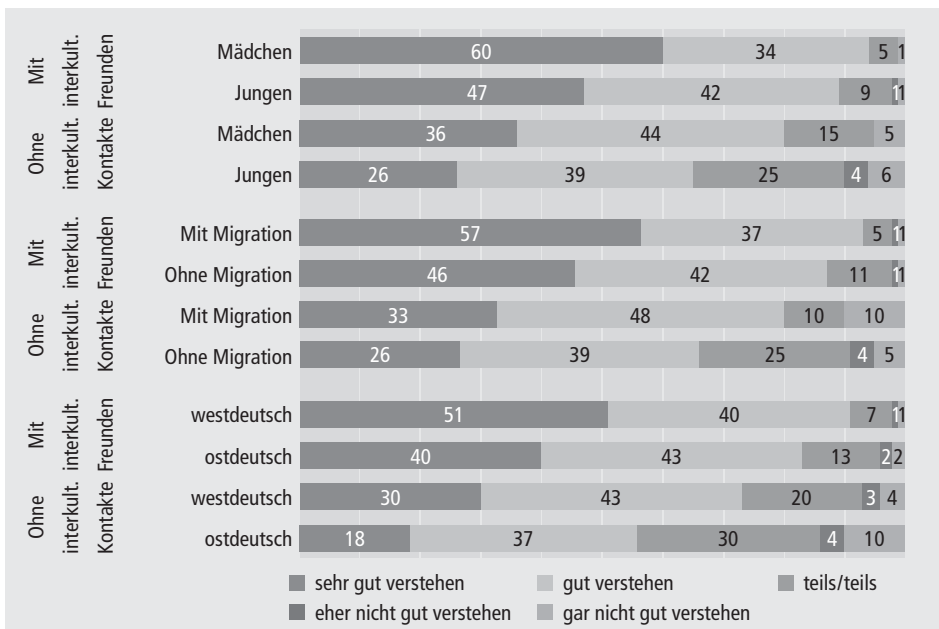
Interethnische Beziehungen nach dem Vorhandensein interkultureller Freundschaften und Kontakte

Vor dem Hintergrund des letztgenannten Befundes wird im Folgenden nach dem Einfluss von außerhalb des Betriebes bestehenden interkulturellen Freundschaften und Kontakten auf die Ausgestaltung der interethnischen Beziehungen unter Auszubildenden innerhalb des Betriebes gefragt.

60 % aller von uns Befragten geben an, außerhalb der Ausbildung weitere Freunde/Freundinnen anderer Herkunftskultur zu haben. In der Studie von Bibouche und

Held traf das lediglich auf 53 % der Probanden zu (BIBOUCHE/HELD 2002, S. 260). In der hier interessierenden Gruppe von Jugendlichen, die in einem interethnischen Setting ausgebildet werden, pflegen sogar 70 % private interkulturelle Freundschaften. Erwartungsgemäß bestehen dabei zwischen west- und ostdeutschen Jugendlichen deutliche Unterschiede: Während 73 % der westdeutschen Befragten interkulturelle Freundschaften außerhalb der Ausbildung haben, trifft dies nur zu 45 % auf die ostdeutschen Befragten zu. Dies verweist vor allem auf unterschiedliche regionale Gelegenheiten zur Herstellung interkultureller Freundschaften. In Ostdeutschland ist der Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund bekanntermaßen sehr viel geringer als in Westdeutschland. Dieser Umstand führt zu geringeren Möglichkeiten ostdeutscher Jugendlicher, interkulturelle Freundschaften vor Ort einzugehen und interkulturelle Erfahrungen im sozialen Nahraum zu sammeln.

Übersicht 5: **(Keine) Interkulturellen Kontakte im Privatbereich: Interkulturelles Sichverstehen im Betrieb nach Geschlecht, Migrationsstatus und Region (interkulturell Ausgebildete)**
(Angaben in %)



Um den Zusammenhang zwischen bestehenden interkulturellen Freundschaften im Privatbereich auf die interethnischen Beziehungen im Ausbildungsbetrieb zu erhellen, werden im Folgenden entlang der Kategorien Geschlecht, Migrationsstatus und Region zwei Gruppen gegenübergestellt: diejenigen mit interkulturellen Freund-

schaft und diejenigen, die keinerlei interkulturelle Kontakte haben. Übersicht 5 ist zu entnehmen, dass sowohl bezogen auf Geschlecht als auch auf Migrationsstatus und Region das Vorhandensein interkultureller Freundschaften im Privatbereich eine relevante Rahmenbedingung ist, die sich begünstigend auf die Herstellung gelingender interethnischer Beziehungen unter Auszubildenden im Betrieb auswirkt, während gänzlich fehlende interkulturelle Kontakte mit einem Anstieg ambivalenter und misslingender interethnischer Beziehungen in der Ausbildung einhergehen. Da Letzteres bei ostdeutschen Jugendlichen im Vergleich zu den anderen Gruppen am stärksten ausgeprägt ist, kann geschlussfolgert werden, dass fehlende Gelegenheiten zur Herstellung interkultureller Freundschaften und gemeinsamer Interessen Barrieren für gelingende interethnische Beziehungen im Betrieb darstellen (vgl. auch REINDERS et al. 2007, S. 19).

5. Schlussbemerkung

Die Befunde verdeutlichen, dass das Zustandekommen gelingender interethnischer Beziehungen unter Auszubildenden im Betrieb keineswegs eindimensional auf Einstellungsfragen reduziert werden kann, sondern von einer Vielzahl unterschiedlicher sozialer und struktureller Faktoren beeinflusst wird, von denen hier nur ein Ausschnitt dargestellt werden konnte. Sowohl die Institution Betrieb mit ihrem personalpolitischen Rekrutierungsverhalten und der Ausgestaltung des Ausbildungsverlaufs als auch die Zusammensetzung der Auszubildenden nach geschlechter-, ethnische- und regionalspezifischen Gesichtspunkten wie auch außerhalb des Betriebes bestehende Möglichkeiten zur interkulturellen Erfahrungsaneignung stellen Faktoren dar, die sich auf die Qualität der interethnischen Beziehungen auswirken. Die vorgestellten Forschungsergebnisse zeigen, dass sich das interkulturelle Miteinander, Zusammenlernen und -arbeiten unter Auszubildenden mehrheitlich positiv vollzieht.

Literatur

- BACHER, JOHANN: In welchen Lebensbereichen lernen Jugendliche Ausländerfeindlichkeit? Ergebnisse einer Befragung bei Berufsschülerinnen und Berufsschülern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 53 (2001) 2, S. 334–349
- BEDNARZ-BRAUN, IRIS; BISCHOFF, URSULA: Interkulturalität unter Auszubildenden im Betrieb. Eine Handreichung für die betriebliche Praxis. DJI Reihe Wissenschaft für die Praxis. München/Halle 2006
- BEDNARZ-BRAUN, IRIS; BISCHOFF, URSULA: Azubis unterschiedlicher Herkunftskultur: wie kommen sie im betrieblichen Alltag miteinander aus? Erste Ergebnisse einer mündlichen und schriftlichen Befragung von Auszubildenden aus vier Großbetrieben. DJI Reihe Wissenschaft für alle. München/Halle 2004

- BEDNARZ-BRAUN, Iris: Entwicklung von Theorieansätzen im Schnittpunkt von Ethnie, Migration und Geschlecht. In: BEDNARZ-BRAUN, Iris; HESS-MEINING, Ulrike: Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze, Forschungsstand, Forschungsperspektiven. Wiesbaden 2004, S. 21–94
- BEICHT, Ursula; GRANATO, Mona: Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringere Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. In: FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.): WISO Diskurs. Bonn September 2009
- BIBOUCHE, Seddik; HELD, Josef: IG-Metall-Jugendstudie. Lebenseinstellungen junger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Neue Orientierungen und Engagementformen. Marburg 2002
- BOOS-NÜNNING, Ursula: Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für die Wirtschaft. In: FRIEDRICH-EBERT-STIFTUNG (Hrsg.): Kompetenzen stärken, Qualifikation verbessern, Potenziale nutzen. Bonn 2006, S. 6–30
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES (Hrsg.): Integration erlebbar machen. Berlin 2009 – URL: <http://www.bmas.de/portal/41340> (Stand: 21.12.2009)
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Berufsbildungsbericht 2008. Bonn 2008
- GLENN, Evelyn Nakano: The Social Construction and Institutionalization of Gender and Race. An Integrative Framework. In: MARX FERREE, Myra; LORBER, Judith; HESS, Beth B. (Hrsg.) Revisioning Gender. Thousand Oaks/London/New Delhi 1999, S. 3–43
- MERKENS, Hans; STEINER, Irmgard; WENZKE, Gerhard: Lebensstile Berliner Jugendlicher 1997. Berlin 1998
- MÖLLER, Renate; HEITMEYER, Wilhelm: Anerkennungsdefizite und Vorurteile. Ergebnisse einer Langzeituntersuchung mit Jugendlichen unterschiedlicher ethnischer Herkunft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (2004) 4, S. 497–517
- REINDERS, Heinz; GREB, Karina; GRIMM, Corinna: Entstehung, Gestalt und Auswirkungen interethnischer Freundschaften im Jugendalter. Eine Längsschnittstudie. In: soFid Jugendforschung 2007/1, S. 9–26
- REINDERS, Heinz: Subjektive Statusgleichheit, interethnische Kontakte und Fremdenfeindlichkeit bei deutschen Jugendlichen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24 (2004) 2, S. 182–202
- WILDUNG, Xandra; SCHAURER, Ines: Interkulturelle Zusammenarbeit von Auszubildenden. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. DJI Reihe Wissenschaft für die Praxis. München 2008
- WILDUNG, Xandra; SCHAURER, Ines: Lokale Ausbildungssituation und Interkulturalität in Münchner Ausbildungsbetrieben. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. DJI Reihe Wissenschaft für alle. München 2008a

Bärbel Kracke, Ernst Hany, Katja Driesel-Lange, Nicola Schindler

Anregung zur eigenständigen Zukunftsplanung? Angebote der schulischen Studien- und Berufswahlvorbereitung aus der Sicht von Jugendlichen

Am Beispiel schulischer Berufsorientierung in Thüringen wird untersucht, inwieweit aus Sicht der beteiligten Jugendlichen die von der Schule angebotenen Maßnahmen Jugendliche motivieren, sich selbstständig mit Fragen der Studien- und Berufswahl auseinanderzusetzen. Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler von Regelschulen intensiver auf ihren nachschulischen Bildungsweg vorbereitet werden als Gymnasiasten und dass sich die über die Zeit veränderten Orientierungsangebote auch in der Wahrnehmung der Jugendlichen jüngerer Jahrgänge widerspiegeln. Manche Orientierungsinstrumente werden jedoch offenbar noch nicht angemessen eingesetzt. Zudem wird deutlich, dass Jugendliche, die die schulischen Angebote als anregend zur selbstständigen Beschäftigung mit Fragen ihrer Berufs- und Studienwahl wahrnehmen, sich auch informierter über nachschulische Ausbildungsangebote zeigen.

1. Einführung

Berufstätige müssen sich heute ganz unterschiedlichen Aufgaben stellen: Arbeitsbedingungen, die sich ständig technisch weiterentwickeln und auf diese Weise vielfältiger, komplexer, kognitiv anforderungsreicher und gleichzeitig unsicherer werden, erfordern ein ganz neues Maß individueller Selbststeuerungsfähigkeit (z. B. BECK 1986; BLOSSFELD 2008; FAMULLA 2008; HERZOG/NEUENSWANDER/WANNACK 2006; HIRSCHI 2008; RATSCHINSKI 2008; SAVICKAS 1997). Menschen müssen laufend ihre augenblickliche Ausbildungs- oder berufliche Situation überdenken, gegebenenfalls Alternativen sondieren, versuchen, diese in die Tat umzusetzen, und sich bei Scheitern erneut orientieren. Besondere Anforderungen stellen sich insbesondere für Jugendliche, die als Einsteiger in das Beschäftigungssystem noch nicht über ausreichende Qualifikationen, Erfahrungen und soziale Kontakte verfügen. Sie müssen relativ selbstständig versuchen, eine Ausbildung für eine Beschäftigung zu finden, die ihnen ermöglicht, längerfristig ihr Leben ökonomisch unabhängig zu gestalten. Für diesen Findungsprozess und ihre Bewährung in der Arbeitswelt müssen sie angemessen vorbereitet werden.

Die Veränderungen der Arbeitswelt und ihre Bedeutung für die Vorbereitung Jugendlicher in öffentlichen Bildungsinstitutionen wurden im vergangenen Jahrzehnt in verschiedenen Diskursen reflektiert. Diskutiert wurden die individuellen Selbst-

steuerungskompetenzen, die für den erfolgreichen Übergang in die technisierte und globalisierte Arbeitswelt notwendig sind, in Deutschland vor allem von Erziehungswissenschaftlern und Soziologen (DRIESEL-LANGE et al. 2010; FAMULLA 2008; HIRSCHI 2008; JUNG 2008; NATIONALER PAKT 2006; RATSCHINSKI 2008; SCHOBER 2005; SCHUDY 2002). Aktuelle motivations-, lern- sowie entwicklungspsychologische Auffassungen von Selbststeuerung im individuellen Lern- und Entwicklungsprozess leisten ebenfalls einen erheblichen Beitrag (zum Überblick DRIESEL-LANGE et al. 2010).

Die Fähigkeit zur Selbststeuerung kann nur durch individuelle Lernprozesse erworben werden. Sie sind beim Übergang von der Schule in die nachschulische Ausbildung von entscheidender Bedeutung, weil für die Übergangskompetenz nicht nur Inhaltswissen, sondern auch die Verarbeitung eigener Erfahrungen mit der Arbeitswelt, die jeweils individuell in das Selbstkonzept integriert und für weitere Handlungen wirksam werden, wesentlich ist (ECKERT 2008; JUNG 2008; HIRSCHI 2008; KRACKE/OLYAI/WESIGER 2008; OECHSLE et al. 2009; SAVICKAS 1997, SKORIKOV/VONDRACEK 2007).

Angestoßen durch das 1999 gestartete Bundesprogramm „Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben“ wurden in der Praxis verschiedene schulbezogene Ansätze entwickelt, um Jugendliche auf den Übergang in die nachschulische Ausbildung vorzubereiten und ihnen die notwendigen Selbststeuerungskompetenzen zu vermitteln (BERTELSMANN STIFTUNG/BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT SCHULE WIRTSCHAFT/MTO PSYCHOLOGISCHE FORSCHUNG UND BERATUNG GMBH 2009; WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES PROGRAMMS „SCHULE – WIRTSCHAFT/ARBEITSLEBEN“ 2008). Die Analyse von Praxisprojekten lieferte Hinweise für die Gestaltung der Maßnahmen und Instrumente zur Berufsorientierung und zum Aufbau von Selbststeuerungskompetenz (WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES PROGRAMMS „SCHULE – WIRTSCHAFT/ARBEITSLEBEN“ 2008; BUTZ 2008). Dazu soll Berufsorientierung im Schulkonzept verankert sein, das gesamte Kollegium soll die Idee der Berufsorientierung tragen, und Berufsorientierung soll fächerübergreifend im Unterricht thematisiert werden.

Zudem ergibt sich für Lehrende im Feld Berufsorientierung eine neue Rolle. Sie sollen nicht mehr vor allem Wissensvermittler und Anleiter sein, sondern die individuellen Lernprozesse ihrer Schüler/-innen anregen. Es gilt, selbstständige Lern- und vor allem Reflexionsprozesse anzuregen und zu moderieren. Lehrende sollen sich nicht mehr nur auf die Erreichung eines erfolgreichen Schulabschlusses ihrer Schüler richten, sondern auch den nachschulischen Bildungsweg in den Blick nehmen. Dies wird oft auf den Punkt gebracht, sich von einer Abschlussorientierung hin zu einer Anschlussorientierung zu entwickeln (BUTZ 2008; FAMULLA 2008).

Schulen haben in den letzten Jahren vermehrt begonnen, systematisch Berufsorientierung zu organisieren. In Haupt- und Realschulen war dies traditionell schon länger ein Anliegen, in Gymnasien ist dies erst später realisiert worden (zum

Überblick SCHUDY 2002). Inzwischen werden in einigen Bundesländern bereits Personen besonders qualifiziert (sogenannte „BO-Koordinatoren“ oder „StuBO-Koordinatoren“, z. B. www.partner_fuer_schule.nrw.de), die künftig an den Schulen die Berufsorientierung koordinieren. Bei der Gestaltung von Lernsituationen, die den Jugendlichen ermöglichen sollen, für den Übergang in die Arbeitswelt nützliche Selbststeuerungskompetenzen zu erwerben, werden einige zentrale Elemente deutlich, die inzwischen durchgehend in schulischen Curricula verankert sind. Dazu gehören die Kooperation mit der Arbeitsagentur, beispielsweise durch einen Besuch des BIZ, das Betriebspraktikum sowie die Arbeit mit dem Berufswahlpass (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG et al. 2009). Diesen Lernsituationen gemeinsam ist die Vorstellung, dass sie individualisierte Informationen über die Berufswelt vermitteln (BIZ-Besuch), dass sie konkrete individuelle Erfahrungen mit der Berufswelt ermöglichen (Betriebspraktikum) und dass sie eine individuelle Dokumentation der berufsbiografischen Lernprozesse erlauben (Berufswahlpass). Allerdings ist zu bedenken, dass die Bereitstellung individueller Lernsituationen nicht ausreicht, um nachhaltig die weiteren Schritte des Berufsorientierungsprozesses zu beeinflussen. Dazu müssen die Situationen angemessen so vor- und nachbereitet werden, dass eine Reflexion des Erlebten in Bezug auf die eigenen Erwartungen und Ziele ermöglicht wird. Im Sinne einer erfolgreichen individuellen Entwicklungsregulation bzw. Selbstregulation oder -steuerung (vgl. DRIESEL-LANGE et al. 2010) müssen Jugendliche in die Lage versetzt werden, sich für die Lernsituationen Ziele zu setzen, die ihren eigenen Interessen, Fähigkeiten und Werten entsprechen, sich in den Lernsituationen erfolgreich im Sinne der Zielerreichung verhalten zu können und im Anschluss darüber nachzudenken, ob sie ihre Ziele erreicht haben und was sich für die Zukunft aus dieser Erfahrung ergibt. Jenseits der Organisation spezifischer Lernsituationen müssen im Berufsorientierungsprozess Jugendlichen also auch spezifische Kompetenzen vermittelt werden, die ihnen die Bewältigung dieser Situationen erlauben (DRIESEL-LANGE et al. 2010; JUNG 2008) und die sie befähigen, auch künftige vergleichbare Orientierungs- und Entscheidungssituationen zu meistern.

Die Umsetzungen der Idee systematischer Berufsorientierung durch Schulen werden inzwischen in einigen Bundesländern ausgezeichnet. So wird zum Teil Schulen, die die Berufsorientierung systematisch organisieren, ein Qualitätssiegel „Berufswahlfreundliche Schule“ verliehen (vgl. BERTELSMANN STIFTUNG et al. 2009). Allerdings werden hier vor allem die Programme und Maßnahmen der Schulen – also der Input – evaluiert. Wie die Maßnahmen tatsächlich bei den Schülern ankommen und ob die systematischen Anstrengungen der Schule bei den Schülern tatsächlich die Kompetenz fördern, den Übergang von der Schule in die nachschulische Ausbildung zu bewältigen, ist bislang nicht Gegenstand dieser Bewertungen.

Während in der Diskussion zeitgemäßer schulischer Berufsorientierung aktuell ein Punkt erreicht ist, an dem theoretisch wichtige Fragen zu Inhalten und organisatorischen Aspekten weitgehend beantwortet und Vorschläge für didaktische Umsetzungen vorliegen, bleibt die Frage zu klären, wie diese Entwürfe bei den Jugendlichen selbst ankommen. Offen ist auch die Frage: Werden diese Lerngelegenheiten auch von den Schülern als solche wahrgenommen, die ihnen individuelle Kompetenzen vermitteln, die über die unmittelbare Lernsituation hinausweisen und damit eine Grundlage zur Herausbildung allgemeiner Übergangskompetenzen beitragen? Erleben Schüler/-innen darüber hinaus ihre Lehrer/-innen an ihrer Zukunft und nicht nur an ihrem Schulabschluss interessiert? Inwieweit gehen Selbststeuerung anregende schulische Maßnahmen tatsächlich damit einher, dass sich Jugendliche zielgerichteter hinsichtlich ihrer beruflichen Zukunft orientieren?

Das Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, auf der Basis einer schriftlichen Befragung von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schultypen (Regelschule, Gymnasium) in Thüringen zu ermitteln, in welchem Maße sie durch schulische Berufsorientierungsangebote dazu angeregt werden, über sich selbst – ihre eigenen Interessen, Fähigkeiten und Werte – nachzudenken und eigene Schritte zu unternehmen, um in der Abwägung passender beruflicher Möglichkeiten für sich selbst weiterzukommen. Inwieweit setzen also die schulischen Maßnahmen Selbststeuerungsprozesse in Gang, an denen die Schüler beispielhaft einüben können, Verantwortung für ihre eigene Bildungsbiografie zu übernehmen, in der Hoffnung, damit die Basis für eine aktive Haltung zur Bewältigung bildungsbezogener Herausforderungen generell zu schaffen? Dabei wurden Berufsorientierungsmaßnahmen in den Mittelpunkt gestellt, die üblicherweise an Schulen angeboten werden: der BIZ-Besuch, das Betriebspraktikum und die Arbeit mit dem Berufswahlpass. Daneben wurden auch allgemein schulische Berufsorientierungsmaßnahmen angesprochen, um schulspezifische Angebote berücksichtigen zu können. Darüber hinaus sollte beleuchtet werden, inwiefern die Jugendlichen den Eindruck haben, dass ihre Lehrer/-innen an ihrem nachschulischen Werdegang interessiert sind, inwieweit also aus ihrer Sicht die geforderte Anschlussorientierung bereits Einzug gehalten hat. Schließlich sollte untersucht werden, inwieweit die Tatsache, dass Jugendliche die schulischen Maßnahmen als anregend für selbstständige Orientierungsaktivitäten wahrnehmen, damit einhergeht, dass sie besser über ihre eigenen Interessen und Fähigkeiten sowie über wichtige Aspekte des Berufswahlprozesses und des Ausbildungsmarktes informiert sind.

Da bislang wenig über die subjektive Sichtweise von Jugendlichen in Bezug auf den Anregungsgehalt der schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen bekannt ist, haben die hier präsentierten Analysen eher deskriptiven Charakter. Es soll herausgearbeitet werden, ob sich die hier untersuchten Schuljahrgänge in ihrer Einschät-

zung der Maßnahmen unterscheiden. Dies könnte zum einen darauf hinweisen, dass die Anregung zu selbstgesteuerten Aktivitäten altersabhängig ist. Damit kann auch überprüft werden, ob Maßnahmen wie der Berufswahlpass, der erst vor wenigen Jahren an Thüringer Schulen eingeführt wurde, in den jüngeren Jahrgängen als nützlicher eingeschätzt wird. Dies könnte reflektieren, dass Neuerungen eine Zeit brauchen, bis sie ihren Nutzen entfalten, etwa weil sie zunehmend systematischer eingesetzt werden. Außerdem sollen die beiden Schultypen Gymnasium und Regelschule miteinander verglichen werden, um zu überprüfen, ob die eingesetzten Maßnahmen je nach Bildungsgang, der jeweils typischerweise mit verschiedenen nachschulischen Ausbildungsplänen verbunden ist, unterschiedlich nützlich erscheinen. Es wird zudem analysiert, ob sich weibliche und männliche Jugendliche in der Beurteilung der schulischen Orientierungsmaßnahmen unterscheiden, um Anhaltspunkte für geschlechtsspezifische Wirkungen der Anregung von Selbststeuerung zu erhalten. Zuletzt wird untersucht, ob es einen Zusammenhang zwischen der Einschätzung der schulischen Maßnahmen hinsichtlich ihres Anregungsgrades zur selbstständigen Beschäftigung mit dem Thema Berufswahl und dem Grad der individuellen Sicherheit über die eigenen beruflichen Ziele bei den Jugendlichen gibt, um eine erste Vorstellung über die Nützlichkeit der Anregung selbstständiger Beschäftigung im Prozess der Berufswahl zu erhalten.

2. Methoden

Stichprobe

Die hier präsentierten Daten entstammen einem laufenden, durch Mittel des Europäischen Sozialfonds geförderten Projekt (Thüringer Berufsorientierungsmodell, ThüBOM), in dem ein empirisch gestütztes Kompetenzmodell zur Berufsorientierung entwickelt wird (vgl. DRIESEL-LANGE et al. 2010). Zu Beginn des Schuljahres 2008/09 wurden 2.262 Schülerinnen und Schüler aus zehn Thüringer Regelschulen ($n = 939$) und zehn Gymnasien ($n = 1.323$) zu ihren Erfahrungen im Berufsorientierungsprozess und zu ihren Kenntnissen und Einstellungen im Bereich Berufsorientierung befragt. 53 % der Befragten waren weiblich. In den Regelschulen wurden die Klassen 7 bis 10, in den Gymnasien die Klassen 10 bis 12 befragt. Dass Jugendliche in den Gymnasien erst ab Klasse 10 erreicht werden konnten, war einer Vorgabe der Förderrichtlinie geschuldet, die zum Befragungszeitpunkt die Beschäftigung mit Fragen zur Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien in einer niedrigeren Klassenstufe nicht vorsah (inzwischen ist dies auch ab Klasse 8 möglich). Die Zahlen der Schüler, die in jeder Klassenstufe befragt werden konnten, sind in etwa gleich verteilt. Angaben zum Migrationshintergrund wurden nicht erfasst, da in Thüringen insgesamt nur etwa 1,5 % der Schülerinnen und Schüler Familien nicht deutscher

Herkunft entstammen (THÜRINGER LANDESAMT FÜR STATISTIK 2009) und damit die Gruppengrößen für vergleichende Fragestellungen zu klein wären.

Instrumente

Nach einer einleitenden Frage zu den aktuellen nachschulischen Ausbildungsplänen wurden die Jugendlichen mit der folgenden Einleitung auf den Bereich schulische Berufsorientierung eingestimmt. „Im Verlauf der Vorbereitung auf die Berufs-/Studienwahl werden Aktivitäten angeboten, an denen möglichst alle Schüler teilnehmen sollen. Wir wüssten gerne von dir, wie nützlich diese Angebote waren.“ In dem darauffolgenden Abschnitt wurde (1) allgemein nach schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen, (2) nach dem BIZ-Besuch, (3) nach dem Betriebspraktikum und (4) nach dem Berufswahlpass gefragt. Zu jeder dieser schulischen Maßnahmen sollte zunächst angegeben werden, inwieweit die Schüler dies bereits gemacht bzw. bearbeitet hätten („gemacht“ vs. „nicht gemacht“) und inwieweit diese Maßnahme jeweils zur Klärung der eigenen Interessen und Fähigkeiten beigetragen hätten („Die schulischen Maßnahmen/der BIZ-Besuch/das Betriebspraktikum/der Berufswahlpass haben mir geholfen, mir über meine beruflichen Interessen und Fähigkeiten klar zu werden“). Weiterhin sollten die Jugendlichen einschätzen, inwieweit die Maßnahmen dazu angeregt haben, sich selbstständig mit ihrer Berufswahl zu beschäftigen („Die schulischen Maßnahmen zur BO/der BIZ-Besuch etc. haben mich angeregt, mich selbstständig mit Fragen der Berufs-/Studienwahl zu beschäftigen.“), und inwieweit weitere Handlungsschritte angeregt wurden („Durch den BO-Unterricht/BIZ-Besuch etc. weiß ich jetzt besser, was ich tun muss, um in meiner Berufs-/Studienwahlentscheidung voranzukommen“). Die Aussagen zum Nutzen der Maßnahmen im Sinne einer Stimulierung von Eigeninitiative im Berufswahlprozess konnten von den Jugendlichen vierfach gestuft eingeschätzt werden: „stimmt gar nicht“ (1), „stimmt wenig“ (2), „stimmt etwas“ (3), „stimmt genau“ (4). In Bezug auf den Berufswahlpass ist anzumerken, dass dieser seit 2005 jedem Schüler in Thüringen ab Klasse 7 ausgehändigt wird. In der Anfangszeit erhielten Gymnasiasten ihn erst ab Klasse 9. Für jede schulische Maßnahme wurden die drei Angaben zum Nutzen zu einer Skala („Anregungsgehalt zur Selbststeuerung“) zusammengefasst, da vorgeschaltete Reliabilitätsanalysen gezeigt hatten, dass diese sowohl für Regelschüler als auch für Gymnasiasten eng zusammenhängen (Allgemeine schulische BO-Maßnahmen: Cronbach Alpha: .67, BIZ-Besuch: Cronbach Alpha: .76, Betriebspraktikum: Cronbach Alpha: .79, Berufswahlpass: Cronbach Alpha: .86).

Die für einen individualisierten und Selbstverantwortung fördernden schulischen Berufsorientierungsprozess als ideal angesehene Haltung von Lehrern, an der weiteren Entwicklung ihrer Schüler interessiert zu sein („Anschlussorientierung“), wurde mit einer aus fünf Aussagen bestehenden Skala erfasst, die sowohl bei Regel-

schülern als auch bei Gymnasiasten hohe interne Konsistenzen aufwies (Cronbach Alpha: .78) („Die meisten Lehrer an meiner Schule ...“ „sind an meiner Zukunft interessiert“, „helfen mir bei Fragen zum Thema Berufswahl“, „fordern mich auf, über meine zukünftigen Ziele nachzudenken“, „unterstützen mich, meine Stärken zu erkennen“, „unterstützen meine zukünftigen Ziele“). Diese Aussagen konnten von den Jugendlichen folgendermaßen eingeschätzt werden: „stimmt gar nicht“ (1), „stimmt wenig“ (2), „stimmt etwas“ (3), „stimmt genau“ (4).

Die Informiertheit der Jugendlichen über Ausbildungsmöglichkeiten, Informationsquellen sowie Anforderungen im Beruf wurde mit einer aus sieben Aussagen bestehenden Skala (z. B. „Ich kenne die nach Beendigung der Schulzeit verfügbaren Ausbildungsmöglichkeiten noch zu wenig“; „Ich weiß noch zu wenig darüber Bescheid, welche Anforderungen in den für mich infrage kommenden Berufen gestellt werden“) erfasst, die bei beiden untersuchten Schülergruppen einen hohen inhaltlichen Zusammenhang aufwies (Cronbach Alpha: .81).

3. Ergebnisse

Teilnahme an den unterschiedlichen Berufsorientierungsaktivitäten

Um zu überprüfen, wie sich über die letzten Jahre des Schulbesuchs hinweg – also mit dem Herannahen der Entscheidung für eine nachschulische Ausbildung – die Erfahrung von Schülerinnen und Schülern mit den einzelnen schulischen Maßnahmen zur Studien- und Berufsorientierung entwickelt, wurde für jeden Schultyp einzeln analysiert, wie viele Jugendliche in jedem der untersuchten Jahrgänge an den Berufsorientierungsaktivitäten der Schule allgemein, an einem BIZ-Besuch oder an einem Betriebspraktikum teilgenommen und inwieweit sie mit dem Berufswahlpass gearbeitet haben.

Tabelle 1: **Teilnahme an schulischen Berufsorientierungsaktivitäten** (Prozentangaben; Anteile der Schüler/-innen, die an den genannten Aktivitäten teilgenommen haben)

	Regelschule				Gymnasium		
	Kl. 7	Kl. 8	Kl. 9	Kl. 10	Kl. 10	Kl. 11	Kl. 12
Berufsorientierungsmaßnahmen der Schulen allgemein	57,1	82,0	80,0	77,2	68,9	49,7	62,6
BIZ-Besuch	13,6	31,1	64,2	88,2	39,2	57,9	61,9
Betriebspraktikum	16,6	43,6	89,9	97,5	81,5	96,3	92,3
Berufswahlpass	53,8	74,7	76,7	69,7	69,2	32,8	8,8

In Tabelle 1 sind die Anteile der Schüler dargestellt, die jemals an den einzelnen Berufsorientierungsaktivitäten teilgenommen haben. Bei der allgemeinen Frage nach der Teilnahme an schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen zeigt sich, dass sich ab der 8. Klasse an Regelschulen nahezu alle Schüler an solche erinnern. In der 7. Klasse berichtet nur etwa die Hälfte der Jugendlichen über solche Aktivitäten. Im Gymnasium berichten etwa zwei Drittel der Jugendlichen, allgemeine Berufsorientierungsmaßnahmen erlebt zu haben. Das ist deutlich weniger als in den höheren Klassen der Regelschule, aber immerhin werden in der Mehrzahl auch Gymnasiasten von solchen Maßnahmen erreicht. Der BIZ-Besuch, der dazu dient, den Jugendlichen das Informations- und Dienstleistungsangebot der Bundesagentur für Arbeit nahezubringen, wurde von nahezu allen Schülern der Regelschule in der 10. Klasse erlebt. Im Gymnasium ist er deutlich weniger verbreitet, aber immerhin berichten fast zwei Drittel der Zwölfklässler über einen solchen Besuch. Das Betriebspraktikum ist dagegen bei beiden Schularten durchgängig etabliert. Nahezu jeder Schüler der Abgangsklasse hat mindestens eines absolviert. Der Berufswahlpass, der als Portfoliomethode ideal geeignet ist, individuelle Lernerfahrungen zu protokollieren, sollte zum Befragungszeitpunkt 2008 von 100 % der befragten Regelschüler in allen Klassen erwähnt werden, da er seit 2005 über die Schulen an alle Schüler ab Klasse 7 verteilt werden sollte. Dass er nur von etwa drei Vierteln der Regelschüler genutzt wird, macht deutlich, dass die Intention, alle Schüler mit diesem Instrument zu versorgen und den Berufswahlpass als verbindliches Instrument in der schulischen Berufsorientierung einzusetzen, nicht erreicht wurde. Bei den Gymnasiasten der Abgangsklasse 12 reflektiert die geringe Rate der Schüler/-innen, die angeben, den Berufswahlpass zu nutzen, dass die Einführung des Berufswahlpasses sehr schleppend verlief. Gymnasien waren 2005 in Thüringen kaum bereit, Berufswahl als Thema für ihre Schüler zu forcieren. Dies hat sich verändert, sodass die jetzigen 10. Klassen zumindest zu zwei Dritteln über dieses Instrument verfügen.

Wahrgenommener Anregungsgehalt der schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen zur Selbststeuerung und Anschlussorientierung der Lehrer nach Schuljahrgang

Um zu untersuchen, wie weit Jugendliche jeweils von ihrem Übergang in eine nachschulische Ausbildung – abhängig davon, ob die schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen als Selbststeuerung stimulierend wahrgenommen und Lehrer als anschlussorientiert eingeschätzt werden – entfernt sind, wurden für jede Maßnahme und jeden Bildungsgang einzeln einfaktorielle Varianzanalysen mit dem Faktor Klassenstufe durchgeführt. Tabelle 2 gibt einen Überblick über die Mittelwerte und Standardabweichungen der Skalen. Bei der Interpretation der Mittelwerte ist zu be-

denken, dass der Skalenmittelwert bei 2,5 liegt. Höhere Werte weisen darauf hin, dass die Mehrzahl der Schüler die angesprochenen Maßnahmen als anregend bzw. ihre Lehrer als an ihrer nachschulischen Entwicklung interessiert erlebt.

Tabelle 2: Wahrgenommener Anregungsgehalt der erlebten berufsorientierenden Maßnahmen zur Selbststeuerung sowie der Anschlussorientierung von Lehrern bei Jugendlichen unterschiedlicher Jahrgangsstufen von Regelschulen und Gymnasien (Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Regelschule				Gymnasium		
	Kl. 7	Kl. 8	Kl. 9	Kl. 10	Kl. 10	Kl. 11	Kl. 12
Berufsorientierungsmaßnahmen der Schulen allgemein	2.89 (.70)	2.96 (.71)	2.87 (.70)	2.92 (.70)	2.58 (.63)	2.61 (.56)	2.47 (.63)
BIZ-Besuch	2.90 (.81)	3.03 (.85)	2.96 (.78)	2.81 (.73)	2.71 (.74)	2.57 (.67)	2.55 (.70)
Betriebspraktikum	3.09 (.74)	2.82 (.90)	3.25 (.75)	3.27 (.75)	3.03 (.71)	2.87 (.78)	2.84 (.78)
Berufswahlpass	2.79 (.77)	2.93 (.77)	2.49 (.76)	2.21 (.82)	2.20 (.73)	1.99 (.81)	2.15 (.79)
Anschlussorientierung der Lehrer	2.83 (.67)	3.03 (.85)	2.96 (.78)	2.81 (.73)	2.71 (.74)	2.57 (.67)	2.55 (.70)

Über alle untersuchten Maßnahmen der schulischen Berufsorientierung hinweg mit Ausnahme des Berufswahlpasses kann zunächst einmal festgehalten werden, dass die Mehrzahl der Jugendlichen sowohl in der Regelschule als auch im Gymnasium diese als die Selbststeuerung fördernd wahrnimmt. Dies gilt besonders für das Betriebspraktikum und für den BIZ-Besuch. Hinsichtlich der allgemeinen schulischen Maßnahmen zur Berufsorientierung gilt die Einschätzung, dass sie Eigeninitiative fördern, bei Regelschülern für alle Klassenstufen ($F = .51$, $df = 3$, ns). Bei Gymnasiasten ergibt sich zwar ein statistisch bedeutsamer F-Wert ($F = 3.25$, $df = 2$, $p < .05$), der auf eine unterschiedliche Einschätzung abhängig von der Klassenstufe hinweist. Post-hoc-Analysen zeigen jedoch keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Klassen. Auch bei der Einschätzung des BIZ-Besuchs unterscheiden sich die Klassenstufen in beiden Bildungsgängen nicht (Regelschule: $F = 1.81$, $df = 3$, ns; Gymnasium: $F = 2.81$, $df = 2$, ns). Bei der Einschätzung des Betriebspraktikums divergieren dagegen in beiden Bildungsgängen die Klassenstufen in ihren Einschätzungen (Regelschule: $F = 8.47$, $df = 3$, $p < .000$; Gymnasium: $F = 6.18$, $df = 2$, $p < .01$), allerdings mit gegenläufigem Trend. Während bei den Regelschülern jene Jugendlichen, die kurz vor dem Abschluss stehen, das Praktikum als sehr anregend für die weitere Be-

schäftigung mit dem Thema Berufswahl empfanden, sind es bei den Gymnasiasten mit den Zehntklässlern vor allem jene, die noch einige Zeit Schule vor sich haben. Die aktivierende Wirkung des Berufswahlpasses wird in den Regelschulen vor allem von den jüngeren Jahrgängen gesehen (Regelschule: $F = 24.30$, $df = 3$, $p < .000$). Im Gymnasium sind es die Elftklässler, die dem Berufswahlpass in besonderem Maße eine Eigeninitiative fördernde Wirkung absprechen ($F = 3.71$, $df = 2$, $p < .05$). Dass sich Lehrer für ihre beruflichen Pläne interessieren, nehmen bei den Regelschülern vor allem Acht- und Neuntklässler wahr ($F = 9.49$, $df = 3$, $p > .001$) und bei den Gymnasiasten die Zehntklässler ($F = 16.34$, $df = 2$, $p < .001$).

Schultypbezogene Unterschiede im wahrgenommenen Anregungsgehalt der schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen

Um zu betrachten, inwieweit Jugendliche abhängig davon, welchen Bildungsgang sie besuchen, die schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen als Eigeninitiative fördernd und ihre Lehrer als an ihrer beruflichen Zukunft interessiert erleben, wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit dem Faktor Schultyp gerechnet. Tabelle 3 zeigt die Mittelwerte und Standardabweichungen.

Tabelle 3: **Wahrgenommener Anregungsgehalt der erlebten berufsorientierenden Maßnahmen zur Selbststeuerung sowie der Anschlussorientierung von Lehrern bei Jugendlichen unterschiedlicher Bildungsgänge** (Mittelwerte und Standardabweichungen)

	Regelschule	Gymnasium
Berufsorientierungsmaßnahmen der Schulen allgemein	2.91 (.70)	2.55 (.64)
BIZ-Besuch	2.91 (.78)	2.60 (.64)
Betriebspraktikum	3.17 (.79)	2.90 (.76)
Berufswahlpass	2.37 (.74)	1.85 (.74)
Anschlussorientierung der Lehrer	2.93 (.66)	2.33 (.60)

Alle untersuchten schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen werden von Regelschülerinnen und Regelschülern als deutlich anregender für die weitere selbstständige Beschäftigung mit dem Thema Berufswahl wahrgenommen (allgemeine BO-Maßnahmen: $F = 107.01$, $df = 1$, $p < .001$; BIZ-Besuch: $F = 49.64$, $df = 1$, $p < .001$;

Betriebspraktikum: $F = 47.39$, $df = 1$, $p < .001$; Berufswahlpass: $F = 92.64$, $df = 1$, $p < .001$). Die über alle Klassenstufen gemittelten Angaben unterscheiden sich zwischen Regelschülern und Gymnasiasten in fast allen Maßnahmen um jeweils eine halbe Standardabweichung, was für wirklich bedeutsame Unterschiede spricht. In Bezug auf die Einschätzung des Interesses ihrer Lehrer an ihrem nachschulischen Werdegang sind die Regelschüler schließlich auch bedeutend optimistischer als ihre Kolleginnen und Kollegen vom Gymnasium ($F = 503.38$, $df = 1$, $p < .001$).

Geschlechtsunterschiede in der Wahrnehmung des Anregungsgehalts der schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen

Ob sich weibliche und männliche Jugendliche in der Einschätzung der Aktivierung zum eigenständigen Handeln im Prozess der Berufsorientierung durch die schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen unterscheiden, wurde ebenfalls mit einfaktoriellen Varianzanalysen geprüft. Nur zwei Bereiche wurden von den Jugendlichen abhängig von ihrer Geschlechterzugehörigkeit unterschiedlich eingeschätzt: Mädchen sahen etwas stärker als Jungen die allgemeinen schulischen BO-Maßnahmen ($F = 4.25$, $df = 1$, $p < .05$) und das Betriebspraktikum ($F = 5.03$, $df = 1$, $p < .05$) als die Eigeninitiative fördernd an. Von praktischer Bedeutung dürften diese Unterschiede jedoch kaum sein, da es sich jeweils um Unterschiede in der Höhe einer Achtel Standardabweichung handelte. Insgesamt scheinen sich also weibliche und männliche Jugendliche in ihrer Einschätzung der schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen sowie des Interesses ihrer Lehrer an ihrem nachschulischen Werdegang nicht zu unterscheiden.

Zusammenhang zwischen Selbststeuerung stimulierenden Berufsorientierungsmaßnahmen und der Informiertheit über nachschulische Ausbildungsoptionen

Um einschätzen zu können, ob die Unterschiede zwischen Jugendlichen in ihrer Einschätzung hinsichtlich schulischer Berufsorientierungsmaßnahmen als Eigeninitiative fördernd auch damit einhergehen, dass sich Jugendliche sicherer im Berufsorientierungsprozess fühlen, wurden bivariate Korrelationsanalysen zwischen den Berufsorientierungsmaßnahmen sowie der Anschlussorientierung ihrer Lehrer einerseits und der subjektiv eingeschätzten Informiertheit über verschiedene Aspekte des Ausbildungsstellenmarktes andererseits durchgeführt. Es zeigten sich für alle untersuchten Jugendlichen statistisch bedeutsame Zusammenhänge von allerdings nur geringer Höhe in Bezug auf jede der untersuchten Skalen, die sich auch jeweils für die beiden Bildungsgänge einzeln wiederfanden. So berichteten Jugendliche mehr Sicherheit im Berufswahlprozess (bzw. wegen der negativen Formulierung der untersuchten Aussagen weniger Unsicherheit), die die allgemeinen schulischen BO-Maßnahmen als aktivitätsförderlich angesehen hatten ($r = -.24$, $p < .001$), die die

BIZ-Besuche ($r = -.22$, $p < .001$), das Betriebspraktikum ($r = -.25$, $p < .001$) und die Arbeit mit dem Berufswahlpass ($r = -.13$, $p < .001$) anregend fanden und ihre Lehrer als an ihrer nachschulischen Zukunft interessiert erlebten ($r = -.23$, $p < .001$).

4. Diskussion

Mit diesem Beitrag sollte untersucht werden, inwiefern Jugendliche schulische Berufsorientierungsmaßnahmen als Motivation verstehen, selbst Verantwortung für den eigenen Berufswahlprozess zu übernehmen.

Zunächst zeigte sich, dass in den untersuchten zehn Thüringer Regelschulen ab den 9. Klassen von fast allen Schülerinnen und Schülern unterschiedliche Aktivitäten zur Berufsorientierung wahrgenommen werden und dass diese für viele männliche und weibliche Jugendliche gleichermaßen und über verschiedene Altersstufen hinweg nützlich zur Klärung eigener Interessen und Fähigkeiten sowie zur Anregung weiterer individueller Schritte im Berufsorientierungsprozess sind. An den Gymnasiasten wird deutlich, dass das Thema Berufs- und Studienorientierung erst in den letzten Jahren Einzug in die Schule erhalten hat. Die Schüler/-innen der Abschlussklasse 2008 sehen sich durchgängig weniger durch die schulischen Maßnahmen angeregt, sich mit dem Thema Berufs- und Studienwahl zu beschäftigen, als Regelschüler oder die nachfolgenden Klassen des Gymnasiums. Bei Letzteren scheint das offizielle Umdenken bereits gefruchtet zu haben. Insgesamt zeigen die Ergebnisse – auch bei den Regelschülern im Umgang mit dem Berufswahlpass –, dass sich Veränderungen in bildungspolitischen Maßgaben in der Wahrnehmung der Schüler/-innen niederschlagen.

Regelschüler/-innen können alle angebotenen schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen besser nutzen, um Anregungen für nächste Handlungsschritte im Bereich Berufswahl zu bekommen. Die üblichen Berufsorientierungsmaßnahmen wie BIZ-Besuch, Betriebspraktikum oder der Berufswahlpass scheinen also stärker den Bedürfnissen von Regelschülern, die in der Mehrzahl nach der 9. oder 10. Klasse eine betriebliche Berufs- oder Fachschulausbildung anstreben, gerecht zu werden. Es ließe sich also fordern, die üblichen Berufsorientierungsmaßnahmen stärker bildungsgang- bzw. innerhalb der Bildungsgänge bildungszielbezogen auszurichten (vgl. KRACKE 2006). Erste Ansätze dazu gibt es beispielsweise in Thüringen durch die Einführung einer Version des Berufswahlpasses speziell für das Gymnasium oder das Angebot besonderer Praktika in Berufen mit akademischem Hintergrund für Gymnasiasten (z. B. Skating, www.arbeitsagentur.de/Dienststellen/RD-SAT/Erfurt/AA/Presse/Flyer/Flyer-SKATING-Gymnasiasten.pdf).

Die Tatsache, dass der in Thüringen seit 2005 obligatorische Berufswahlpass im Vergleich zu den bereits etablierten Maßnahmen BIZ-Besuch und Betriebsprak-

tikum, die nur teilweise in der Verantwortung der Schulen liegen, kaum so genutzt wird wie vorgesehen, zeigt, dass es nicht ausreicht, bildungspolitische Maßnahmen zu verordnen. Sie sind unbedingt durch pädagogische Angebote zu flankieren. So müssen Lehrer/-innen in der Aus- und Weiterbildung für den Umgang mit solchen Instrumenten geschult werden. Weiterhin müssen vor allem Lehrerinnen und Lehrer an Gymnasien verstärkt dahin gehend aus- und weitergebildet werden, dass sie ihre Schüler nicht nur unter der Perspektive betrachten, wie diese ihren Schulabschluss erlangen, sondern dass sie auch Ansprechpartner für nachschulische Ausbildungspläne werden können.

Insgesamt wird deutlich, dass die hier untersuchten schulischen Maßnahmen zur Berufsorientierung bis auf den Berufswahlpass bei Gymnasiasten dem Ziel gerecht werden, bei Schülern Grundlagen für die Selbststeuerung zu legen. Sie tragen bei einem Großteil der Schüler/-innen zur Klärung eigener Interessen und Fähigkeiten bei und regen weitere Aktivitäten an. Jugendliche, die die schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen als Eigeninitiative stimulierend erleben, sind sich wiederum sicherer hinsichtlich ihrer aktuellen Informationslage im Berufswahlprozess. Allerdings konnte hier noch nicht gezeigt werden, wie dieser Zusammenhang zustande kommt, ob sich tatsächlich Schüler/-innen in der Folge der erhöhten Eigenaktivität angeregt durch die Berufsorientierungsmaßnahmen informierter fühlen. Weiterhin bleibt offen, ob die Erfahrungen der Jugendlichen mit den genannten Berufsorientierungsmaßnahmen längerfristig zu einer selbstständigen Auseinandersetzung mit anderen Aufgaben im Übergangsprozess befähigen. Um dies zu ermitteln, wären unter anderem Längsschnittstudien notwendig, die sowohl den inner-schulischen Lern- und Entwicklungsprozess als auch die individuelle Bewährung im Übergang beleuchten. Darüber hinaus wären weitere Untersuchungen hilfreich, die Prozessmerkmale der schulischen Berufsorientierungsmaßnahmen erfassen, um Anhaltspunkte dafür zu bekommen, wie es zu den unterschiedlichen Einschätzungen der Schüler in Bezug auf die aktivierende Wirkung der betrachteten Maßnahmen kommt. Um individuelle Merkmale der Schüler/-innen bei der Beurteilung der erlebten Maßnahmen von Klassen- oder Schuleffekten trennen zu können, wären schließlich Mehrebenenanalysen notwendig.

Abschließend ist festzustellen, dass auch wenn die Schüler/-innen in der Schule zur Selbstständigkeit angeregt werden, diese nur fortbestehen kann, wenn Selbststeuerungskompetenzen auch in der weiteren beruflichen Entwicklung abgefragt und ihre Weiterentwicklung angeregt wird. Das bedeutet, dass nicht nur die Schule, sondern sämtliche Ausbildungs- und Arbeitssituationen auf ihr Potenzial zur Selbststeuerung befragt werden sollten. Dies ist allerdings durchaus keine neue Frage. Die ausführliche Diskussion um die Humanisierung des Arbeitslebens der 1970er-Jahre drehte sich genau um dieses Problem.

Literatur

- BECK, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986
- BERTELSMANN STIFTUNG; BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT SCHULE WIRTSCHAFT; MTO PSYCHOLOGISCHE FORSCHUNG UND BERATUNG GMBH (Hrsg.): Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen. Gütersloh 2009
- BLOSSFELD, Hans-Peter: Globalisierung, wachsende Unsicherheit und der Wandel der Arbeitsmarktsituation von Berufsanfängern in modernen Gesellschaften. In: SCHLEMMER, Elisabeth; GERSTBERGER, Herbert (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden 2008, S. 35–54
- BRUNSTEIN, Joachim C.; MAIER, Günter W.; DARGEL, Anja: Persönliche Ziele und Lebenspläne: Subjektives Wohlbefinden und proaktive Entwicklung im Lebenslauf. In: BRANDTSTÄDTER, Jochen; LINDENBERGER, Ulmann: Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart 2007, S. 270–304
- BUTZ, Bert: Grundlegende Qualitätsmerkmale einer ganzheitlichen Berufsorientierung. In: WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES PROGRAMMS „SCHULE – WIRTSCHAFT/ARBEITSLIBEN“ (Hrsg.): Berufsorientierung als Prozess – Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. Hohengehren 2008, S. 42–62
- DRIESEL-LANGE, Katja u. a.: Ein Kompetenzentwicklungsmodell für die schulische Berufsorientierung. In: SAUER-SCHIFFER, Ursula; BRÜGGEMANN, Tim (Hrsg.): Beratung als pädagogische Intervention beim Übergang Schule/Beruf. Münster 2010, S. 161–179
- ECKERT, Manfred: Defizite in der Berufsvorbereitung – Was ist ein gelungener Übergang von der Schule in den Beruf? In: SCHLEMMER, Elisabeth; GERSTBERGER, Herbert (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden 2008, S. 149–159
- FAMULLA, Gerd-E.: Zentrale Herausforderungen an die schulische Berufsorientierung. In: JUNG, Eberhard (Hrsg.): Zwischen Qualifikationswandel und Marktenge. Hohengehren 2008, S. 17–34
- HERZOG, Walter; NEUENSCHWANDER, Markus. P.; WANNACK, Evelyne: Berufswahlprozess. Bern 2006
- HIRSCHI, Andreas: Die Rolle der Berufswahlbereitschaft für eine erfolgreiche Berufswahl. In: LÄGE, Damian; HIRSCHI, Andreas (Hrsg.): Berufliche Übergänge. Berlin/Wien 2008, S. 155–172
- JUNG, Eberhard (Hrsg.): Zwischen Qualifikationswandel und Marktenge. Hohengehren 2008
- JUNG, Eberhard: Reife, Fähigkeit oder Kompetenz? Über die pädagogisch-didaktische Bedeutung von Leitbegriffen im Arbeits- und Berufsfindungsprozess. In: GERSTBERGER, Herbert (Hrsg.): Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden 2008, S. 131–149
- KRACKE, Bärbel: Was tun nach dem Abi? Die schulische Vorbereitung auf die Studien- und Berufswahl aus der Sicht von Gymnasiastinnen in der Sekundarstufe II. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 4/2006, S. 533–550

- KRACKE, Bärbel; OLYAI, Nadja; Wesiger, Jenny: Stand der Berufswahl und Qualität des berufsbezogenen Explorationsverhaltens im Jugendalter, *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 55 (2008) 1, S. 51–60
- NATIONALER PAKT FÜR AUSBILDUNG UND FACHKRÄFTENACHWUCHS: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife. 2006 – URL: www.pakt-fuer-ausbildung.de
- OECHSLE, Mechtild u. a.: *Abitur und was dann?* Wiesbaden 2009
- RATSCHINKI, Gerd: Berufswahlkompetenz. In: KOCH, Martin; STRASSER, Peter (Hrsg.): *In der Tat kompetent. Zum Verständnis von Kompetenz und Tätigkeit in der beruflichen Benachteiligtenförderung.* Bielefeld 2008, S. 73–90
- SAVICKAS, Marc L.: Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory- *Career Development Quarterly*, 45 (1997), 247–259
- SCHLEMMER, Elisabeth: Was ist Ausbildungsfähigkeit? Versuch einer bildungstheoretischen Einordnung. In: GERSTBERGER, Herbert (Hrsg.): *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis.* Wiesbaden 2008, S. 13–34
- SCHLEMMER, Elisabeth; GERSTBERGER, Herbert (Hrsg.): *Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis.* Wiesbaden 2008
- SCHOBER, Karin: „Ausbildungsreife“. Diskussionen um ein schwieriges Konstrukt – Erfahrungen der Bundesagentur für Arbeit. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): *Der Ausbildungsmarkt und seine Einflussfaktoren.* Bonn 2005, S. 105–113
- SCHUDY, Jörg: Berufsorientierung als Querschnittsaufgabe aller Schulstufen und Unterrichtsfächer. In: JUNG, Eberhard (Hrsg.): *Zwischen Qualifikationswandel und Markteinge.* Hohengehren 2008, S. 103–114
- SKORIKOV, Vladimir B.; VONDRACEK, Fred W.: Vocational identity. In: SKORIKOV, Vladimir; PATTON, Wendy (Eds.): *Career development in childhood and adolescence.* Rotterdam 2007, PP. 143–168
- THÜRINGER LANDESAMT FÜR STATISTIK: *Allgemeinbildende Schulen in Thüringen 2008.* Erfurt 2009
- WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES PROGRAMMS „SCHULE – WIRTSCHAFT/ARBEITSLEBEN“ (Hrsg.): *Berufsorientierung als Prozess – Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern.* Hohengehren 2008

**2. Chancen und Risiken beim Übergang
von der Schule in Ausbildung:
Wie gelingt Jugendlichen der Einstieg
in eine Berufsausbildung?**

Verena Eberhard, Joachim Gerd Ulrich

„Ausbildungsreif“ und dennoch ein Fall für das Übergangssystem?

Institutionelle Determinanten des Verbleibs von Ausbildungsstellenbewerbern in teilqualifizierenden Bildungsgängen

Für den Umgang mit erfolglosen Ausbildungsstellenbewerbern gibt es in Deutschland keine einheitlichen institutionellen Vorgaben. Mit dem Argument, ihre Ausbildungsreife sei noch nicht ausreichend, wurden die Betroffenen im Westen bislang vor allem über teilqualifizierende Maßnahmen des „Übergangssystems“ aufgefangen. Dagegen erhielten sie im Osten häufig vollqualifizierende Ausbildungsplätze bei außerbetrieblichen Bildungsträgern. Denn ihre Erfolglosigkeit wurde hier primär auf den noch nicht abgeschlossenen Wiederaufbau nach der Wende und auf ein insgesamt noch unzureichendes betriebliches Ausbildungsangebot zurückgeführt. Die regionalen Unterschiede im Umgang mit Jugendlichen ohne betriebliche Lehrstelle verfestigten sich so stark, dass zuletzt selbst offiziell ausbildungsreife Bewerber im Westen öfter im „Übergangssystem“ und seltener in vollqualifizierender Berufsausbildung verblieben als im Osten. Gleichwohl blieb der Mythos erhalten, dass jeder Jugendliche in Deutschland, der ausbildungswillig und -fähig sei, auch ein Ausbildungsangebot erhalte. Denn erfolglose Bewerber gelten bei einer ersatzweisen Einmündung in das „Übergangssystem“ als versorgt.

1. Problemstellung

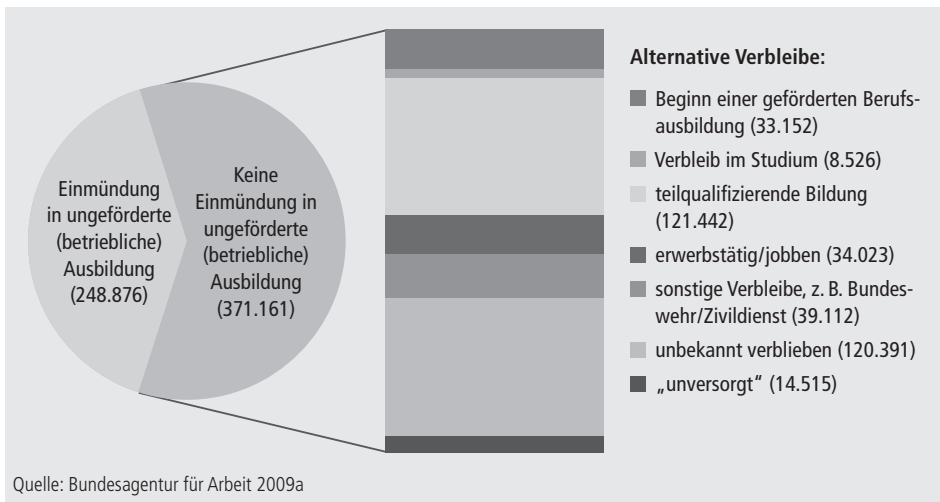
1.1 Verbleibe von Ausbildungsstellenbewerbern ohne betriebliche Lehrstelle

Jugendliche, die in Deutschland an einer dualen Berufsausbildung interessiert sind, können die Arbeitsverwaltung um Hilfe bitten. Diese berät und unterstützt all jene, die eine Vermittlung „in anerkannten Ausbildungsberufen nach dem BBiG wünschen und deren Eignung dafür geklärt ist bzw. deren Voraussetzungen dafür gegeben sind“ (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2009a, S. 4). 2008 wurden 620.037 Personen von den Arbeitsagenturen und Arbeitsgemeinschaften (ARGEn) als sogenannte „Ausbildungsstellenbewerber“ geführt (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2009a). Jugendliche, die aufgrund ihres Entwicklungsstandes zunächst im Zuge der Berufsvorbereitung gefördert werden müssen, sind in dieser Gruppe nicht enthalten.

Die Registrierung als „Bewerber“ hat für die Jugendlichen den Vorteil, offiziell als „ausbildungsreif“ zu gelten (EBERHARD/ULRICH 2010). Allerdings ist die Bedeutung der attestierten „Ausbildungsreife“ für den Zugang in betriebliche Ausbildung nicht hinreichend. Denn auch die offiziell „ausbildungsreifen“ Jugendlichen müssen sich auf dem

Ausbildungsmarkt bewähren, und längst nicht jeder Bewerber ist dabei erfolgreich, im Gegenteil. Für die Mehrheit der registrierten Bewerber konnte in der jüngeren Vergangenheit bis zum Abschluss des jeweiligen Berichtsjahres *keine* Einmündung in eine ungeförderte (*i. d. R. = betriebliche*) Lehrstelle verbucht werden. 2008 umfasste diese Gruppe immerhin 371.161 Personen (vgl. Übersicht 1). Dennoch galten fast alle von ihnen als „versorgt“. Denn dieses Attribut wird nicht nur denjenigen zugewiesen, die ersatzweise eine außerbetriebliche Lehre, eine schulische Berufsausbildung oder ein Studium absolvieren und sich somit in einer vollqualifizierenden Ausbildungsvariante befinden. Vielmehr werden zu den „versorgten Bewerbern“ auch all jene gezählt, die im Rahmen eines schulischen Bildungsgangs, einer berufsvorbereitenden Maßnahme oder eines Praktikums teilqualifiziert werden, erwerbstätig sind bzw. jobben, auf sonstige Weise oder unbekannt verblieben sind (ULRICH 2006; ULRICH/KREKEL 2009).

Übersicht 1: **Alternativer Verbleib der 371.161 Ausbildungsstellenbewerber des Jahres 2008, die nicht in eine ungeförderte Berufsausbildungsstelle einmündeten**



1.2 Regionale Disparitäten in den Verbleibsalternativen

Die Gruppe der Bewerber, die offiziell nicht in eine betriebliche Berufsausbildung einmündet, hat demnach einen bildungspolitisch beachtlichen Umfang. Was mit diesen Personen geschieht, ist allerdings von Region zu Region¹ sehr unterschiedlich (vgl. Teil II der Tabelle 1). Auffallend ist die stark variierende Bedeutung der (ersatz-

1 Den Begriff der „Regionen“ benutzen wir hier als Synonym für die „Arbeitsagenturbezirke“, wobei die drei Bezirke Berlins zu einer „Region“ zusammengefasst sind.

weisen) Einmündung in geförderte (außerbetriebliche) Berufsausbildung: Im Minimalfall beginnen damit vor Ort nur 0,8 % der Bewerber, während es im Maximalfall ein Drittel (33,1 %) sind. Noch größer ist die Spannweite beim Verbleib in teilqualifizierender Bildung: Die Quoten streuen hier zwischen 13,3 % und 53,0 %.

Dabei zeichnen sich zugleich Unterschiede zwischen den west- und ostdeutschen Regionen ab. Während der Einmündung in *geförderte Berufsausbildung* im Osten ein wesentlich größeres Gewicht als im Westen zukommt, verhält es sich bei den Verbleiben in *teilqualifizierender Bildung* umgekehrt (vgl. die Spalten 4 bis 6 der Tabelle 1). In den ostdeutschen Regionen fallen die Einmündungsquoten in geförderte Berufsausbildung im Schnitt höher aus, obwohl hier zugleich auch mehr Bewerber registriert werden, die mit einer ungeförderten (betrieblichen) Berufsausbildung beginnen. Die Beteiligung der Bewerber an vollqualifizierender Berufsausbildung insgesamt ist hier dementsprechend besonders hoch (vgl. Teil I der Tabelle 1).

Tabelle 1: Verbleibsanteile der Bewerber des Jahres 2008 in den 176 deutschen Regionen (Arbeitsagenturbezirken)

	Deutschland (n = 176 Regionen)			Regionale Mittelwerte		West-Ost- Korrelation (Spearman's rho)
	Minimum	Mittelwert	Maximum	West (n = 141)	Ost (n = 35)	
	Sp. 1	Sp. 2	Sp. 3	Sp. 4	Sp. 5	
Teil I: Bezogen auf alle Bewerber (= 100 %):						
• Einmündung in Berufsausbildung insgesamt	30,6 %	47,1 %	70,0 %	44,0 %	59,4 %	,576
• Einmündung in ungeförderte Berufsausbildung	27,6 %	41,7 %	59,9 %	39,9 %	49,1 %	,473
Teil II: Bezogen auf Bewerber, die nicht in eine betriebliche Ausbildung einmünden (= 100 %):						
• Einmündung in geförderte Berufsausbildung	0,8 %	9,6 %	33,1 %	6,9 %	20,5 %	,624
• Fortsetzung einer laufenden Berufsausbildung	1,8 %	8,1 %	29,4 %	7,4 %	10,8 %	,266
• Verbleib in teilqualifizierender Bildung (inkl. EQ)	13,3 %	33,9 %	53,0 %	37,0 %	21,4 %	-,665
• Verbleib in Erwerbstätigkeit	3,7 %	9,3 %	15,9 %	9,9 %	6,6 %	-,538
Lesebeispiel: In den 141 westdeutschen Regionen verblieben im Schnitt 37,0 % der Bewerber, die nicht in eine betriebliche Ausbildung einmündeten, in teilqualifizierender Bildung. Der Mittelwert für die 35 ostdeutschen Regionen betrug 21,4 %. Quelle: BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2009a; eigene Berechnungen						

1.3 Offene Fragen

Woher die beträchtlichen regionalen Unterschiede rühren, lässt sich aus der Ausbildungsmarktstatistik der Arbeitsverwaltung nicht ableiten. Diese betont zu Recht, dass eindeutige „Zuordnungen und qualifizierte Differenzierungen nach den Ursachen für den alternativen Verbleib“ über eine Analyse der Verbleibsstatistik „nicht möglich“ sind (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2009a, S. 3).

Es stellt sich allerdings die Frage, welche Motive Jugendliche haben sollten, einen *teilqualifizierenden* Bildungsgang zu wählen, wenn sie sich zuvor für eine *vollqualifizierende* Berufsausbildung interessiert zeigten und ihnen hierfür auch eine ausreichende Eignung attestiert wurde. Eine denkbare Antwort wäre, dass sie auf jeden Fall eine *betriebliche* Ausbildung wünschen und bei fehlendem Bewerbungserfolg auf die außerbetriebliche Ausbildungsvariante verzichten. Andererseits ist auch nicht auszuschließen, dass sie auf teilqualifizierende „Alternativen“ ausweichen mussten, weil ihnen die Möglichkeit einer ersatzweisen vollqualifizierenden Berufsausbildung nicht geboten wurde. Wäre dem so, gäbe es allerdings zwischen den Regionen eine institutionelle Ungleichbehandlung von „ausbildungsreifen“ Bewerbern ohne betriebliche Lehrstelle in Hinblick auf die Bereitstellung von *vollqualifizierenden* Ausbildungsalternativen, und es wäre zu fragen, wie diese Ungleichbehandlung eigentlich zu erklären ist.

Wir wollen diesen Fragen nachfolgend anhand einer repräsentativen Untersuchung von Ausbildungsstellenbewerbern nachgehen.

2. Untersuchungsbasis: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2008

Bei der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2008 handelt es sich um eine schriftlich-postalische und anonym durchgeführte Repräsentativerhebung bei rund 5.000 Personen. Grundgesamtheit waren die 620.002 gemeldeten Ausbildungsstellenbewerber des Jahres 2008, die ihren Wohnsitz im Inland hatten. Die Befragung fand von Ende Dezember 2008 bis März 2009 statt. Insgesamt wurden 13.000 zufällig ausgewählte Personen angeschrieben. Der Rücklauf betrug 5.197 (40 %); in die Auswertung gelangten die Antworten von 5.087 Probanden. Ein Vergleich mit den Verhältnissen in der Gesamtpopulation ergab nur geringe Abweichungen in Hinblick auf zentrale Merkmale wie Geschlecht, schulische Vorbildung, Herkunft oder offiziell registrierter Verbleib (EBERHARD/ULRICH 2010).

3. Ergebnisse

3.1 Verbleib zum Untersuchungszeitpunkt

Zum Zeitpunkt der Untersuchung glichen die Verbleibe weitgehend den Ergebnissen von Ende September (dem offiziellen Abschluss des Berichtsjahres), sodass auch hier

West-Ost-Unterschiede sichtbar wurden. Rund zwei Drittel der Bewerber im Osten, aber nur gut die Hälfte der Bewerber im Westen befanden sich in vollqualifizierender Berufsausbildung (vgl. Tabelle 2). Der Vorsprung des Ostens kam fast ausschließlich durch eine höhere Bedeutung der nicht betrieblichen (außerbetrieblichen, schulischen) Berufsausbildung in BBiG/HwO-Berufen zustande; die Verbleibsanteile in betrieblicher Berufsausbildung differierten weniger stark zugunsten des Ostens. In allgemeinbildenden Schulen bzw. in teilqualifizierenden beruflichen Bildungsgängen war nur etwa jeder siebte Bewerber aus dem Osten zu finden, aber fast jeder dritte aus dem Westen. Lediglich Verbleibe außerhalb der Bildungssysteme wurden bei Anteilswerten zwischen 17,8% (Ost) und 19,6% (West) ähnlich häufig beobachtet.

Tabelle 2: **Verbleib der Befragten zum Untersuchungszeitpunkt** (Angaben in %)

	Bewerber Insgesamt	darunter:	
		aus dem Westen	aus dem Osten
In vollqualifizierender Berufsausbildung	55,6	53,0	66,3
darunter:			
• betriebliche Berufsausbildung	39,4	39,1	40,7
• nichtbetriebliche Berufsausbildung in BBiG/HwO-Berufen	8,0	6,0	16,1
• Berufsausbildung in BBiG/HwO-Berufen, Typ unklar	1,0	0,9	1,5
• Schulberufsausbildung	5,2	5,1	5,9
• Hochschulausbildung	1,8	1,8	2,0
• Sonstige (Typ unklar)	0,1	0,1	0,1
In teilqualifizierender Ausbildung	23,8	26,0	14,8
darunter:			
• allgemeinbildende Schule	4,2	4,4	3,4
• Berufsfachschule/berufsbildende Schule	7,0	8,0	2,8
• schulisches Berufsvorbereitungsjahr	1,6	1,8	1,1
• schulisches Berufsgrundbildungsjahr	1,4	1,3	1,7
• berufsvorbereitende Maßnahme	5,8	6,2	3,9
• Einstiegsqualifizierung	2,1	2,4	1,1
• Praktikum	1,7	1,9	0,9
Außerhalb der Bildungssysteme	19,3	19,6	17,8
darunter:			
• Erwerbstätigkeit	3,0	3,2	2,3
• Jobben	4,4	4,8	2,8
• arbeitslos, ohne Beschäftigung	8,6	8,5	9,2
• Wehr-/Zivildienst/freiwilliges soziales oder ökologisches Jahr	2,2	2,2	2,6
• Hausmann/Hausfrau, Kinderbetreuung	1,0	1,0	1,0
Sonstiges, keine Angabe	1,3	1,4	1,0
Total	100,0	100,0	100,0
Stichprobengröße	5.087	4.083	1.004
Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2008			

3.2 Bewertung der verschiedenen Verbleibsformen durch die Jugendlichen

Was nun die Bewertung ihrer aktuellen Lage angeht, waren je nach Verbleib deutliche Differenzen zwischen den Bewerbern zu beobachten (vgl. Tabelle 3):

- Demnach wurde eine *vollqualifizierende Berufsausbildung* von den Befragten wesentlich häufiger als alle anderen Verbleibe als *erste oder zumindest als zweite Wahl* empfunden („war immer mein Wunsch“, „eine Alternative, die ich von vornherein in Betracht gezogen habe“). Selbst wenn es sich um eine *nicht betriebliche* Berufsausbildung handelte, fiel das Fazit überwiegend positiv aus.
- *Teilqualifizierende Bildung* wurde dagegen oft als *dritte Wahl* eingestuft („nicht unbedingt gewollte, inzwischen aber als ganz gut empfundene Alternative“ bzw. „sinnvolle Überbrückung“), wobei insbesondere jene Personen kritischer urteilten, die sich nicht wieder in der allgemeinbildenden Schule bzw. in einer teilqualifizierenden Berufsfachschule befanden.
- Ein *Verbleib außerhalb der Bildungssysteme* wurde überwiegend als „*Notlösung*“ oder „*Sackgasse*“ bezeichnet – insbesondere dann, wenn Arbeitslosigkeit vorlag.

Dabei beurteilten Bewerber aus West und Ost die verschiedenen Verbleibsformen ähnlich. Ein signifikanter Unterschied ergab sich lediglich bei der Einschätzung des Verbleibs in Erwerbstätigkeit, die im Osten noch etwas positiver als im Westen ausfiel. Insgesamt waren die Differenzen aber vernachlässigenswert.

Wenn also Ausbildungsstellenbewerber *nicht* in einer vollqualifizierenden Berufsausbildung verblieben, ist dies eher als eine Ausweichreaktion und weniger als Folge einer primären Zielsetzung der Jugendlichen zu interpretieren (vgl. dazu auch HUPKA/SACCHI/STALDER 2006b, S. 6). Insofern stellt sich die Frage, von welchen Faktoren ein Verbleib außerhalb einer vollqualifizierenden Berufsausbildung letztlich abhängig ist und in welchem Ausmaß die bestehende Angebotsstruktur in der Region (gerade auch unter Berücksichtigung alternativer vollqualifizierender Ausbildungsangebote in nicht betrieblichen Bildungseinrichtungen) auf den jeweiligen Verbleib Einfluss nimmt.

Tabelle 3: Bewertung ihres Verbleibs durch die Bewerber des Jahres 2008

	Deutschland			Westdeutschland			Ostdeutschland			Unterschied zwischen West und Ost			
	n	erste bzw. zweite Wahl ¹⁾ in %	Not- bzw. dritte Wahl ²⁾ Sack-gasse ³⁾ in %	n	erste bzw. zweite Wahl ¹⁾ in %	Not- bzw. dritte Wahl ²⁾ Sack-gasse ³⁾ in %	n	erste bzw. zweite Wahl ¹⁾ in %	Not- bzw. dritte Wahl ²⁾ Sack-gasse ³⁾ in %		Kendall's tau		
Vollqualifizierende Berufsausbildung	2.766	78,1	19,5	2,4	2.113	78,9	18,7	2,4	653	75,7	21,9	2,5	,032+
darunter:													
betrieblich	1.972	83,5	15,4	1,1	1.569	84,3	14,7	1,0	403	80,6	18,1	1,2	,039+
nichtbetrieblich	392	63,8	31,1	5,1	236	62,3	32,6	5,1	156	66,0	28,8	5,1	-,035
Schulberuf	261	61,7	30,3	8,0	203	61,1	30,0	8,9	58	63,8	31,0	5,2	-,032
Studium	90	75,6	22,2	2,2	70	74,3	22,9	2,9	20	80,0	20,0	0,0	-,060
In Schule bzw. in teilqualifizierender Bildung	1.153	39,1	43,9	17,0	1.012	39,9	43,3	16,8	141	33,3	48,2	18,4	,038
darunter:													
allgemeinbildende Schule	192	60,4	30,7	8,9	164	61,6	28,7	9,8	28	53,6	42,9	3,6	,033
teilqualifizierende Beruf(sfach)schule	345	54,5	32,8	12,8	317	54,3	33,4	12,3	28	57,1	25,0	17,9	-,000
schulisches Berufsvorbereitungsjahr	81	18,5	59,3	22,2	70	21,4	58,6	20,0	11	0,0	63,6	36,4	,193+
schulisches Berufsgrundbildungsjahr	66	31,8	40,9	27,3	50	36,0	40,0	24,0	16	18,8	43,8	37,5	,163
berufsvorbereitende Maßnahme	282	14,2	60,6	25,2	244	14,8	59,8	25,4	38	10,5	65,8	23,7	,011
Einstiegsqualifizierung	107	39,3	46,7	14,0	96	37,5	47,9	14,6	11	54,5	36,4	9,1	-,099
Praktikum	80	36,3	47,5	16,3	71	36,6	45,1	18,3	9	33,3	66,7	0,0	-,051
Außerhalb der Bildungssysteme	889	15,0	26,5	58,5	722	14,3	27,3	58,4	167	18,0	23,4	58,7	-,010
darunter:													
Erwerbstätigkeit	145	36,6	36,6	26,9	123	32,5	37,4	30,1	22	59,1	31,8	9,1	-,204**
Jobben	214	10,3	44,4	45,3	187	10,7	43,3	46,0	27	7,4	51,9	40,7	-,018
arbeitslos, ohne Beschäftigung	385	1,8	4,9	93,2	300	2,0	5,0	93,0	85	1,2	4,7	94,1	,019
Wehr-, Zivildienst, freiwilliges soziales oder ökologisches Jahr	111	40,5	54,1	5,4	85	37,6	56,5	5,9	26	50,0	46,2	3,8	-,105
Hausmann/-frau, Kinderbetreuung	34	17,6	26,5	55,9	27	18,5	25,9	55,6	7	14,3	28,6	57,1	-,024
Sonstiges, keine Angabe	53	37,7	43,4	18,9	47	38,3	42,6	19,1	6	33,3	50,0	16,7	,014

¹⁾ „Entspricht dem, was immer mein Wunsch war“ bzw. „Alternative, die ich von vornherein auch in Betracht gezogen habe“

²⁾ „Alternative, die ich nicht unbedingt wollte, inzwischen aber ganz gut finde“ bzw. „eine sinnvolle Überbrückung“

³⁾ „Nur eine Notlösung“ bzw. „eine Sackgasse, die mir nicht weiterhilft und aus der ich so schnell wie möglich heraus möchte“

Die Prozentangaben sind zeilenweise zu lesen. Positive Vorzeichen des tau-Koeffizienten verweisen auf eine tendenziell positivere Bewertung des Westens, negative Vorzeichen auf eine negativere Bewertung hin. Berechnungen ohne jene 226 Probanden, deren Bewertung des aktuellen Verbleibs nicht klar zuordenbar war bzw. die zur Bewertung keine Angaben machten.

Berechnung zweistufiger Irrtumswahrscheinlichkeiten (+ < ,10; * < ,05; ** < ,01; *** < ,001)

Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2008

3.3 Determinanten des Verbleibs außerhalb vollqualifizierender Berufsausbildung

Um die Gründe für den Verbleib von ausbildungsreifen Bewerbern in teilqualifizierender Bildung bzw. außerhalb des Bildungssystems zu untersuchen, berechneten wir eine multinominale logistische Regression. Tabelle 4 enthält die Ergebnisse von insgesamt drei Teilmodellen: In den Modellen 1 und 2 wurden die Wahrscheinlichkeiten für Bewerber geschätzt, statt in einer vollqualifizierenden Ausbildung im teilqualifizierenden Bildungssektor bzw. außerhalb von Bildung zu verbleiben. Modell 3 kontrastiert die Verbleibswahrscheinlichkeit außerhalb von Bildung mit einem Verbleib im teilqualifizierenden Bildungssektor. Bei allen Berechnungen wurden nur jene Probanden berücksichtigt, die angegeben hatten, bereits einmal auf Ausbildungsplatzsuche gewesen zu sein.² Da wir vermuteten, dass die Verbleibe von der Angebotsstruktur des Berufsbildungssystems abhingen, wurden als Regressoren neben soziodemografischen Merkmalen, Merkmalen der Eingangsqualifikation, des Bewerbungsverhaltens und des bisherigen Werdegangs auch regionale Indikatoren zum Bildungsangebot berücksichtigt. Dies waren neben der auf Arbeitsagenturbezirksebene erfassten Arbeitslosenquote und der rechnerischen Zahl der betrieblichen bzw. außerbetrieblichen Ausbildungsplätze je zehn gemeldete Bewerber auch die auf Landesebene berechneten rechnerischen Größen der Zahl der Schulberufsausbildungsplätze und der (beruflich) teilqualifizierenden Plätze je zehn nicht studienberechtigten Schulabgänger.³

Modell 1 zeigt zunächst, dass ein Verbleib in teilqualifizierender statt in vollqualifizierender Ausbildung bei schlechterer schulischer Vorqualifikation wahrscheinlicher ist, ebenso bei einem sehr jungen Alter, einem weiblichen Geschlecht des Bewerbers, bei Vorliegen eines Migrationshintergrundes (insbesondere bei Herkunft aus der Türkei, dem arabischen Raum oder den ehemaligen Anwerbestaaten) oder bei einem wenig flexiblen Bewerbungsverhalten. Zugleich wird aber auch deutlich, dass selbst unter Kontrolle dieser Faktoren – und dies ist an dieser Stelle entscheidend – die Angebotsstruktur vor Ort einen wesentlichen Einfluss auf den Verbleib ausübt: Je größer das betriebliche, außerbetriebliche und schulische Ausbildungsangebot ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass die Jugendlichen nicht im „Übergangssystem“ verbleiben, sondern sich in einer vollqualifizierenden Berufsausbildung befinden. Eine größere Zahl von teilqualifizierenden Bildungsangeboten bewirkt wiederum das Gegenteil; sie macht den Verbleib im „Übergangssystem“ signifikant wahrscheinlicher.

2 Bei den Probanden außerhalb der Bildungssysteme wurden zudem jene ausgeschlossen, die dem Arbeitsmarkt aktuell nicht zur Verfügung standen (z. B. weil sie den Wehrdienst ableisteten oder durch die Fürsorge für ein Kleinkind gebunden waren).

3 Die beiden zuletzt genannten Größen konnten wegen fehlender Daten nicht auf Arbeitsagenturbezirksebene berechnet werden. Die nicht studienberechtigten Schulabgänger wurden als Referenz herangezogen, da Studienberechtigte im „Übergangssystem“ kaum vorkommen und das Schulberufssystem gerade für nicht studienberechtigte Absolventen wichtige vollqualifizierende Ausweichmöglichkeiten bietet.

Tabelle 4: Einflussgrößen auf die Art des Verbleibs der Ausbildungsstellenbewerber – Ergebnisse einer multinominalen logistischen Regression

	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	teilqualifizierend (und nicht vollqualifizierend)			außerhalb von Bildung (und nicht vollqualifizierend)			außerhalb von Bildung (und nicht teilqualifizierend)		
	β	Wald	e ^β	β	Wald	e ^β	β	Wald	e ^β
• betriebliche Stellen je 10 Bewerber	-,062**	6,877	,940	-,069**	6,909	,933	-,007	,054	,935
• außerbetriebliche Plätze je 10 Bewerber	-,224**	8,412	,799	-,034	,165	,967	,190*	3,583	,993
• Schulberufsausbildungsplätze je 10 nicht Studienberechtigte	-,184***	11,135	,832	-,037	,356	,964	,147*	4,092	1,005
• teilqualifizierende Plätze je 10 nicht Studienberechtigte	,111***	24,693	1,118	,052*	3,492	1,053	-,060*	3,659	,886
• Arbeitslosenquote abhängig Beschäftigte	,030 +	2,097	1,031	-,032 +	1,780	,968	-,063*	4,991	,889
• Einwohnerdichte (Referenz: bis zu 150 Einwohner/qkm)									
150 bis 300/qkm	,037	,087	1,037	,080	,278	1,084	,044	,064	,744
300 bis 500/qkm	-,104	,367	,901	,127	,432	1,135	,231	1,051	,810
500 bis 1.000/qkm	-,052	,115	,949	,160	,833	1,174	,213	1,088	,829
1.000/qkm und mehr	,009	,003	1,009	,500**	6,963	1,648	,491*	4,926	1,059
• weibliches Geschlecht	,217*	5,394	1,242	,396***	13,947	1,485	,179 +	2,149	,942
• Alter (Referenz: 14 bis 17 Jahre)									
18 bis 19 Jahre	-,353***	9,777	,702	1,214***	44,928	3,366	1,567***	68,586	3,307
20 bis 21 Jahre	-,834***	23,543	,434	1,882***	87,705	6,566	2,716***	139,694	9,635
22 Jahre und mehr	-,963***	17,014	,382	2,243***	99,409	9,422	3,206***	131,616	14,273
• Schulabschluss (Referenz: max. Hauptschule)									
mittlerer Abschluss	-,104	1,110	,902	-,588***	25,313	,555	-,484***	13,756	,477
Studienberechtigung	-,150***	32,323	,317	-,1056***	41,772	,348	,094	,165	,699
• (bessere) Note in Mathematik	-,147**	9,391	,863	-,164**	9,545	,849	-,017	,077	,871
• (bessere) Note in Deutsch	-,171**	7,490	,843	-,254***	13,535	,776	-,083	1,073	,786
• Migrationshintergrund (Referenz: kein)									
türkisch-arabischer Herkunft	,765***	19,226	2,148	,347*	2,831	1,414	-,418*	3,694	,430
sonstige Anwerbestaaten	,903***	15,694	2,467	,971***	16,515	2,641	,068	,074	,655
Aussiedler	,337*	4,723	1,400	-,042	,058	,959	-,379*	3,552	,461
sonstige Herkunft	,371 +	2,320	1,450	,351 +	2,089	1,421	-,020	,005	,559
• in mehreren Berufen beworben	-,471***	26,002	,625	-,123	1,291	,884	,348**	8,048	1,113
• überregional beworben	,133	1,200	1,143	-,034	,072	,967	-,167	1,204	,628
• nach eigener Ansicht nicht ausreichend um eine Ausbildung bemüht	,522***	15,839	1,685	,626***	18,363	1,869	,104	,418	,810
• erstmalig angestrebter Ausbildungsbeginn (Referenz: im Jahr 2008)									
2005	-,090	,193	,914	,422**	6,329	1,524	,512*	5,287	1,078
2006	-,081	,262	,922	,175	1,212	1,192	,257 +	1,826	,891
2007	-,244*	4,417	,783	-,129	,861	,879	,116	,546	,826
• Zahl der bereits absolvierten teilqualifizierenden Bildungsgänge (Referenz: keinen)									
einen	-,181*	2,890	,835	-,234*	3,411	,791	-,054	,140	,715
zwei	-,161	1,256	,851	,005	,001	1,005	,166	,866	,832
drei	-,428**	5,566	,652	-,163	,926	,850	,265	1,569	,861
• teilqualifizierenden Bildungsgang bereits einmal abgebrochen	-,091	,346	,913	,545***	14,897	1,724	,636***	13,534	1,346
• schon mal eine Berufsausbildung abgebrochen	,173	,561	1,189	,729***	15,231	2,072	,556*	5,046	1,073
Konstante	-,144			-,2521***			-,2377***		
n = 3.272 R ² (Nagelkerke) = 0,285									
Berechnung einseitiger Irrtumswahrscheinlichkeiten (+ <,10; * <,05; ** <,01; *** <,001)									
Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2008									

Ein weiterer Aspekt, der hier gesondert hervorgehoben werden soll, betrifft die Bedeutung des Alters. So ist es zwar mit höherem Alter wahrscheinlicher, dass Bewerber sich in voll- und nicht in teilqualifizierender Ausbildung befinden, sofern sie überhaupt im Bildungssystem verblieben sind (Modell 1). Doch steigt mit zunehmendem Alter die Wahrscheinlichkeit dafür stark an, dass die Bewerber überhaupt nicht mehr im Bildungssystem verbleiben – sei dieses voll- oder teilqualifizierend (Modelle 2 und 3).

3.4 Verbleibschancen in Abhängigkeit vom regionalen Ausbildungsangebot

Um die praktischen Folgen dieser Zusammenhänge zu veranschaulichen, wollen wir anhand der Regressionsgleichungen die Effekte schätzen, die mit einer Umwandlung von teilqualifizierenden Ausbildungsplätzen in vollqualifizierende außerbetriebliche Plätze verbunden wären.

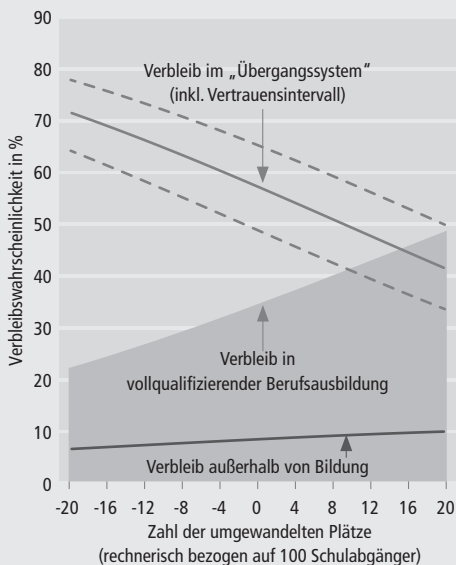
Wir beziehen uns dabei im ersten fiktiven Beispiel auf eine *noch nicht volljährige*, in einer Großstadt lebende Hauptschulabgängerin türkischer Herkunft mit durchschnittlichen Zeugnisnoten, die sich in mehreren Berufen bewarb (vgl. Übersicht 2, linke Hälfte). Abgetragen sind auf der Ordinate der Grafik die Verbleibswahrscheinlichkeiten dieser Person für verschiedene Bildungsformen (vollqualifizierend, teilqualifizierend, außerhalb der Bildungssysteme) in Abhängigkeit von der fiktiven Zahl der in vollqualifizierende außerbetriebliche Ausbildungsstellen umgewandelten teilqualifizierenden Ausbildungsplätze.⁴ Die Kurvenverläufe deuten einen beträchtlichen Effekt an. Würden z. B. 20 teilqualifizierende Plätze je 100 Schulabgänger in vollqualifizierende außerbetriebliche Plätze umgewandelt, würde sich für diese Bewerberin die rechnerische Verbleibswahrscheinlichkeit in vollqualifizierender Berufsausbildung um fast 15 Prozentpunkte erhöhen.

Das zweite Beispiel eines 21-Jährigen, in einer Großstadt lebenden *Altbewerbers* türkischer Herkunft, der sich 2005 erstmalig für eine Ausbildung interessierte und der bereits zwei Bildungsmaßnahmen des „Übergangssystems“ durchlief, zeigt, dass der positive Umwandlungseffekt auf die Verbleibswahrscheinlichkeit in vollqualifizierender Berufsausbildung für ältere Bewerber zwar ebenfalls gegeben, aber nicht mehr so groß ist, wie dies für jüngere Bewerber gilt. Vielmehr ist für diese Gruppe ein Verbleib außerhalb aller Bildungssysteme stets die wahrscheinlichste Variante. Offenbar ist das Zeitfenster zur effizienten Steuerung von ausbildungsinteressierten Jugendlichen in vollqualifizierende Berufsausbildung relativ begrenzt (HUPKA/SACCHI/STALDER 2006a; IMDORF 2009).

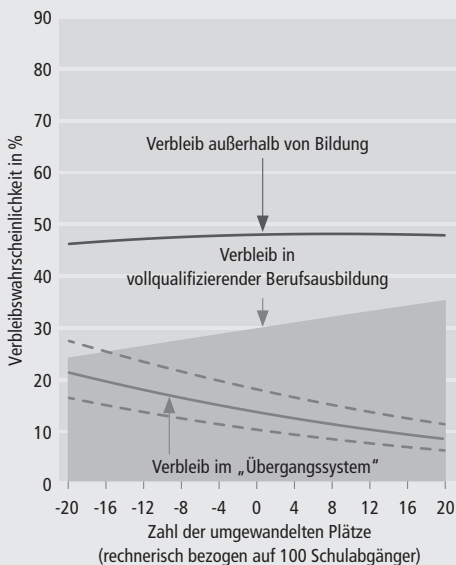
4 Die Minuswerte auf der Abszissenachse spiegeln den umgekehrten Fall wider, also die Umwandlung vollqualifizierender in teilqualifizierende Ausbildungsplätze.

Übersicht 2: Effekte einer Umwandlung teilqualifizierender Plätze in vollqualifizierende außerbetriebliche Ausbildungsplätze auf die unterschiedlichen Verbleibswahrscheinlichkeiten: zwei Beispiele

Beispiel 1: Noch nicht volljährige, in einer Großstadt lebende Hauptschulabgängerin türkischer Herkunft mit durchschnittlichen Zeugnisnoten, die sich in mehreren Berufen bewarb



Beispiel 2: 21-jähriger, in einer Großstadt lebender Altbewerber türkischer Herkunft, der sich 2005 erstmalig für eine Ausbildung interessierte und der bereits zwei Bildungsmaßnahmen des „Übergangssystems“ durchlief



Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2008

Es lässt sich somit belegen, dass die Ausbildungschancen ausbildungsreifer Bewerber keinesfalls nur in Abhängigkeit von persönlichen Merkmalen streuen, sondern wesentlich davon abhängen, durch welche alternativen Angebote in der Region fehlende betriebliche Ausbildungsplätze ergänzt werden.

Die regionalen Unterschiede im Umgang mit Jugendlichen ohne betriebliche Lehrstelle liefern auch eine Teilerklärung für die im Schnitt signifikant schlechteren Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Boos-NÜNNING 2008; SEIBERT/HUPKA-BRUNNER/IMDORF 2009). Denn die Bewerber *mit* Migrationshintergrund⁵ leben vor allem in den (ehemaligen) Industrieregionen Westdeutsch-

5 Im Rahmen der BA/BIBB-Bewerberbefragung gelten als Personen ohne Migrationshintergrund alle Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit, die in Deutschland geboren wurden und mit Deutsch als alleiniger Muttersprache aufwuchsen. Alle sonstigen Personen werden den Bewerbern mit Migrationshintergrund zugerechnet.

lands und damit genau dort, wo Bewerber ohne Ausbildungsplatz verstärkt in das „Übergangssystem“ umgelenkt werden.

Tatsächlich haben die (relativ wenigen) Bewerber mit Migrationshintergrund im Osten bessere Verbleibschancen in vollqualifizierender Ausbildung als Migranten im Westen (vgl. auch Tabelle 5).⁶ Dieser Effekt bleibt auch dann noch statistisch signifikant, wenn im Rahmen eines Regressionsmodells – hier nicht gesondert ausgewiesen – zugleich Geschlecht, Alter, Schulabschluss und Noten der Bewerber kontrolliert werden.⁷

Tabelle 5: Verbleib der bei der Arbeitsverwaltung im Jahr 2008 registrierten Bewerber nach Wohnregion und Herkunft (Angaben in %)

	Bewerber ohne Migrationshintergrund		Bewerber mit Migrationshintergrund	
	West	Ost	West	Ost
Verbleib:				
in vollqualifizierender Berufsausbildung	57,4	67,8	44,4	57,5
in teilqualifizierender Bildung	24,7	14,4	30,5	21,9
außerhalb der Bildungssysteme	17,9	17,8	25,0	20,5
Insgesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
Stichprobengröße	2.894	921	1.130	73
Quelle: BA/BIBB-Bewerberbefragung 2008				

4. Zusammenfassung und Diskussion

Die Angebotsstruktur des Berufsbildungssystems beeinflusst in entscheidendem Maße die Verbleibe von ausbildungsreifen Bewerbern ohne *betriebliche* Lehrstelle: Während die Betroffenen vor allem in den ostdeutschen Regionen durch eine vollqualifizierende außerbetriebliche oder schulische Berufsausbildung aufgefangen werden, werden erfolglose Bewerber im Westen verstärkt in das „Übergangssystem“ umgelenkt. Ob Bewerber in eine vollqualifizierende Ausbildung gelangen, ist damit vor allem eine Frage der *Strukturen* des Bildungssystems und seiner *Sortierlogiken* (GOMOLLA/RADTKE 2009).

6 $X^2 = 4,719$, $df = 1$, $p = ,029$.

7 Eine Unsicherheit besteht allerdings darin, dass im Osten Migranten mit Herkunft aus den ehemaligen Anwerbestaaten (der alten Bundesrepublik) seltener leben, während Aussiedler und Bewerber mit sonstiger Herkunft stärker vertreten sind (STATISTISCHES BUNDESAMT 2010). Da sich die Varianz der Ausbildungschancen der Bewerber auch am Merkmal der *ethnischen* Herkunft bindet (vgl. Tabelle 4), könnte die unterschiedliche ethnische Zusammensetzung der Migranten in West und Ost zumindest mit dazu beigetragen haben, dass Migranten im Jahr 2008 im Osten bessere Chancen als im Westen hatten. Angesichts der geringen Fallzahl ostdeutscher Migranten ($n = 73$) ist es jedoch schwierig, diese Effekte verlässlich zu untersuchen.

Wie lassen sich die Unterschiede zwischen West und Ost erklären? Wie andere Institutionen auch, so müssen sich auch die Regelungen des Zugangs in Berufsausbildung legitimieren (ESSER 2000). Grundsätzlich wird von der Wirtschaft erwartet, den Zugang aller an einer Lehre interessierten Jugendlichen sicherzustellen (EBERHARD 2006):

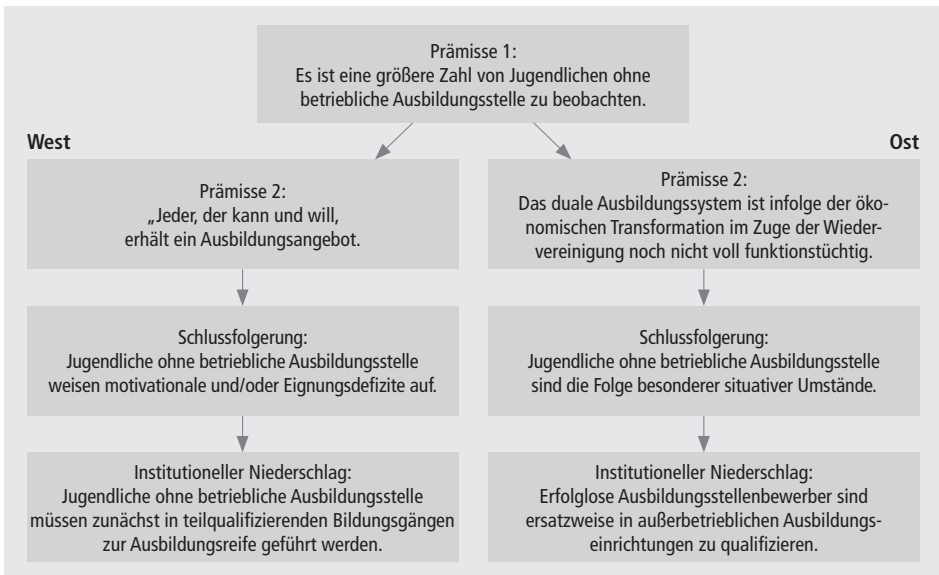
- Im *Osten* wurde dabei bislang jedoch der Systemwechsel vom Sozialismus zur Marktwirtschaft in Rechnung gestellt. Da sich die Wirtschaft dort noch im Aufbau befinde, könne sie noch nicht genügend betriebliche Ausbildungsplätze bereitstellen (TROLTSCH/WALDEN/ZOPF 2009, S. 3 f.). Unversorgte Bewerber führten deshalb auch nicht zu einem Legitimationsproblem.⁸ Um aber die aus dem Systemwechsel resultierenden Folgen zu kompensieren, wurden im breiten Umfang vollqualifizierende Ausbildungsplätze bei außerbetrieblichen Bildungsträgern und in Berufsfachschulen eingerichtet (BEICHT/ULRICH 2009; SCHIER 2009). Die Kompensation war schließlich so umfangreich, dass das gesamte vollqualifizierende Berufsbildungsangebot, bezogen auf die Zahl der Schulabgänger, im Osten größer als im Westen ausfiel.
- Das Ausbildungssystem des *Westens* war dagegen von der Wiedervereinigung unberührt geblieben, und eine größere Zahl von Jugendlichen ohne betrieblichen Ausbildungsplatz führt somit zwangsweise zu einem Legitimationsproblem. Die bestehenden Institutionen ließen sich in diesem Fall nur dann erfolgreich verteidigen, wenn der Öffentlichkeit zu vermitteln war, dass das Problem nicht ihnen selbst angelastet werden konnte (vgl. dazu auch KELL 1982, S. 306; ESSER 2000, S. 98; SOLGA 2005, S. 19). Die zeitweise sehr geringe Beteiligung der Jugendlichen an betrieblicher Berufsausbildung wurde von der Wirtschaft hier insbesondere auf die unzureichende Ausbildungsreife der Schulabgänger zurückgeführt (EBERHARD 2006). Diese mache es den Betrieben unmöglich, in einem höheren Maße auszubilden. Auch dieses Argument fand in der Öffentlichkeit eine hohe Akzeptanz. Denn spätestens seit der ersten PISA-Untersuchung (DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM 2001) gilt es als unstrittig, dass viele Schulabgänger die Mindeststandards in den Kulturtechniken (Lesen, Rechnen, Schreiben) nicht beherrschen.⁹ Die schlüssige Konsequenz bestand demnach darin, die Jugendlichen zunächst in teilqualifizierende Maßnahmen einmünden zu lassen, um sie hierüber zur Ausbildungsreife zu führen. Dies führte wiederum dazu, dass teilqualifizierende Bildungsgänge des sogenannten „Übergangssystems“ im Westen eine große

8 Dass die Lage im Osten grundsätzlich anders zu interpretieren ist, wurde als Argument in der Öffentlichkeit akzeptiert und fand seine symbolische Anerkennung auch darin, dass bis heute in allen relevanten Ausbildungsmarktstatistiken neben den bundesweiten Zahlen stets gesonderte Zusammenfassungen für die alten und neuen Länder ausgewiesen werden.

9 Eine mangelnde Reife der Schulabgänger wurde zwar auch im Osten als Erklärung für unbefriedigte Ausbildungswünsche der Jugendlichen aufgeführt, doch verlor damit das Argument nicht an Bedeutung, Ostdeutschland befinde sich infolge der ökonomischen Transformation in einer besonderen Lage.

Bedeutung erlangten (MÜNK/RÜTZEL/SCHMIDT 2008; BEICHT 2009) und sich für die Jugendlichen zur quantitativ bedeutsamsten „Alternative“ bei fehlender betrieblicher Lehrstelle entwickelten (vgl. Übersicht 3). Dies blieb allerdings selbst für jene Jugendlichen nicht ohne Auswirkungen, die offiziell als *ausbildungsreif* gelten und für die damit aus der Perspektive der Bildungsgerechtigkeit (SOLGA 2005) keine regional variierenden Unterschiede festzustellen sein sollten. Da es für sie im Westen kein ausgebautes außerbetriebliches Angebot gibt, werden sie bei fehlender betrieblicher Lehrstelle verstärkt auf das „Übergangssystem“ (zurück-) verwiesen. Der damit verbundene Widerspruch („ausbildungsreif“ und dennoch ein Fall für das Übergangssystem) bleibt jedoch latent, denn Bewerber, die sich ersatzweise im „Übergangssystem“ befinden, gelten ebenfalls als „versorgt“.¹⁰

Übersicht 3: Institutionelle Deutungs- und Handlungsmuster im Zusammenhang mit dem Auftreten von Jugendlichen ohne betriebliche Lehrstelle



Die Funktion des „Übergangssystems“ bestand insofern in den letzten Jahren auch darin, die nicht befriedigte Ausbildungsplatznachfrage umzulenken und den Legitimationsdruck auf die Zugangsregelungen in das duale Ausbildungssystem zu

10 Deshalb schnitt in den klassischen Ausbildungsmarktbilanzierungen (Angebots-Nachfrage-Relationen) der Westen stets besser als der Osten ab (ULRICH u. a. 2009). Zudem stellte sich der eigenartige Effekt ein, dass in ostdeutschen Regionen mit im Vergleich zum Westen „sehr ungünstigen Angebots-Nachfrage-Relationen“ die Ungelerntenquote nicht etwa überdurchschnittlich, sondern „deutlich unterdurchschnittlich“ ausfiel (REISSIG/BRAUN 2009, S. 5).

lindern (BEICHT 2009; BOSCH 2008; KREKEL/ULRICH 2009; KUTSCHA 2005; ULRICH 2008). Die „ausbildungsreifen“ Bewerber im „Übergangssystem“ tragen zwar zur Linderung des Drucks bei, doch vom jährlichen Nachvermittlungsgeschäft des „Ausbildungspaktes“ profitieren sie nicht. Denn dieses richtet sich lediglich an die quantitativ relativ kleine Gruppe der „unversorgten Bewerber“ (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2009b). Es lässt selbst jene alternativ verbliebenen Bewerber unberücksichtigt, die auch noch am 30. September zum Ende des Berichtsjahres weiter auf Ausbildungsplatzsuche sind (EBERHARD/ULRICH 2010).

Literatur

- BEICHT, Ursula: Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. In: BIBB REPORT, 11/2009
- BEICHT, Ursula; ULRICH, Joachim Gerd: Auszubildende mit betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildungsverträgen. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld 2009, S. 123–127
- BOOS-NÜNNING, Ursula: Berufliche Bildung von Migrantinnen und Migranten. Ein vernachlässigtes Potenzial für Wirtschaft und Gesellschaft. In: HENTGES, Gudrun; HINNENKAMP, Volker; ZWENGEL, Almut (Hrsg.): Migrations- und Diskussionsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden 2008, S. 255–286
- BOSCH, Gerhard: Zur Zukunftsfähigkeit des deutschen Berufsbildungssystems. In: Arbeit 17 (2008) 4, S. 239–253
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Arbeitsmarkt in Zahlen. Statistik Ausbildungsstellenmarkt. Bewerber und Berufsausbildungsstellen. Berichtsjahr 2008/09. Nur Agenturen für Arbeit und Arbeitsgemeinschaften, ohne zugelassene kommunale Träger. Nürnberg 2009a
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT: Arbeitsmarkt in Zahlen. Statistik zum Ausbildungsstellenmarkt. „Nationaler Ausbildungspakt“. Januar 2009. Nürnberg 2009b
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- EBERHARD, VERENA: Das Konzept der Ausbildungsreife – ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungsfeld unterschiedlicher Interessen (Wissenschaftliche Diskussionspapiere, 83). Bonn 2006
- EBERHARD, Verena; ULRICH, Joachim Gerd: Übergänge zwischen Schule und Berufsausbildung. In: BOSCH, Gerhard; KRONE, Sirikit; LANGER, Dirk (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Wiesbaden 2010, S. 133–164
- ESSER, Hartmut: Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 5: Institutionen. Frankfurt/New York 2000
- GOMOLLA, Mechthild; RADTKE, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden 2009

- HUPKA, Sandra; SACCHI, Stefan; STALDER, Barbara E.: Does the Swiss VET System encourage inequity? European Research Network on Transition in Youth TIY. Workshop „Vocationalisation of Education: how, where, when, why and in what sense does it matter?“ Marseilles, Sept. 7–9 2006. Marseilles 2006a
- HUPKA, Sandra; SACCHI, Stefan; STALDER, Barbara E.: Herkunft oder Leistung? Analyse des Eintritts in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung anhand der Daten des Jugendlängsschnitts TREE. Arbeitspapier vom Juni 2006. Bern 2006b
- IMDORF, Christian: Mit 16 noch zu jung und mit 19 bereits zu alt für eine Berufslehre? Können allein genügt nicht – Auswahlkriterien bei der Lehrlingsselektion (Vortrag auf der BIBB-Fachtagung „Neue Jugend – neue Ausbildung“ am 28./29. Oktober 2009 in Bonn). Bonn 2009
- KELL, Adolf: Das Berechtigungswesen zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. In: LEUZEN, Dieter (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Band 9.2. Stuttgart 1982, S. 289–320
- KREKEL, Elisabeth M.; ULRICH, Joachim Gerd: Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung. Berlin 2009
- KUTSCHA, Günter: Berufsvorbereitung im Spannungsfeld von Chancenförderung und Selektion benachteiligter Jugendlicher. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): „Wir brauchen hier jeden, hoffnungslose Fälle können wir uns nicht erlauben“. Wege zur Sicherung der beruflichen Zukunft in Deutschland. Bielefeld 2005, S. 71–94
- MÜNK, Dieter; RÜTZEL, Josef; SCHMIDT, Christian (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Bonn 2008
- SCHIER, Friedel: Regelangebote und Maßnahmen der Benachteiligtenförderung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld 2009, S. 204–213
- SEIBERT, Holger; HUPKA-BRUNNER, Sandra; IMDORF, Christian: Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen. Berufsbildungschancen und ethnische Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 61 (2009) 4, S. 595–620
- SOLGA, Heike: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: BERGER, Peter A.; KAHLERT, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungssystem Chancen blockiert. Weinheim und München 2005, S. 19–38
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2008. Wiesbaden 2010
- TROLTSCH, Klaus; WALDEN, Günter; ZOPF, Susanne: Im Osten nichts Neues? 20 Jahre nach dem Mauerfall steht die Berufsausbildung vor großen Herausforderungen. In: BIBB REPORT, 12/2009
- ULRICH, Joachim Gerd: Wie groß ist die Lehrstellenlücke wirklich? Vorschlag für einen alternativen Berechnungsmodus. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 35 (2006) 3, S. 12–16
- ULRICH, Joachim Gerd: Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. In: bwp@, Spezial 4 – HT 2008, WS 12 (2008)

Boris Geier, Ralf Kuhnke, Birgit Reißig

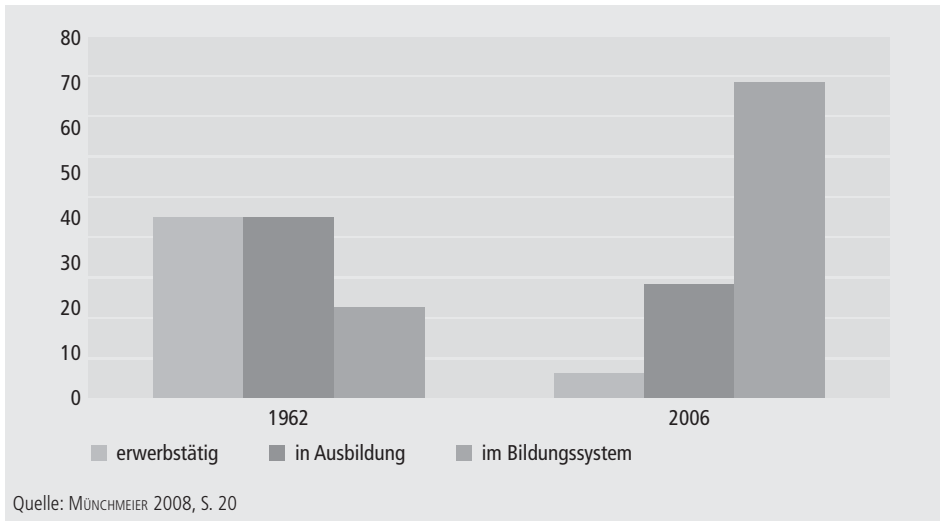
Erfolgreiche Übergänge in Ausbildung und Arbeit durch verlängerten Schulbesuch? Ergebnisse des DJI-Übergangspanels

Angeichts des großen Anteils von Hauptschülern und Hauptschülerinnen, die nach Beendigung der Pflichtschulzeit weitere schulische Bildungswege einschlagen, stellt sich die Frage, welche Jugendlichen sich für diesen Weg entscheiden und ob dieser Weg für sie erfolgreich verläuft. Auf der Grundlage des DJI-Übergangspanels werden die Bildungs- und Ausbildungsverläufe dieser Jugendlichen über einen Zeitraum von vier Jahren analysiert. Es zeigt sich eine Präferenz für den weiteren Schulbesuch sowohl bei leistungsstarken Jugendlichen als auch, unabhängig davon, bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Für Letztere existiert auch nach dem erfolgreichen Erwerb eines mittleren Schulabschlusses ein hohes Risiko für die Einmündung in Ausbildungs- und Erwerbslosigkeit. Jugendliche hingegen, denen nach einem weiteren Schulbesuch der Übergang in Ausbildung gelingt, profitieren von ihrer Investition in Bildung und können anspruchsvollere Ausbildungsberufe ergreifen.

1. Einleitung und Fragestellung

Zweifellos sind in vielen beruflichen Bereichen die Anforderungen an Schulabgängerinnen und Schulabgänger gestiegen. Das betrifft fachliche Kompetenzen (z. B. im IT-Bereich, Fremdsprachen), aber auch soziale Kompetenzen. Strukturveränderungen auf dem Arbeitsmarkt haben zu einer deutlichen Reduzierung der Erwerbsmöglichkeiten für Geringqualifizierte geführt (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2009). So lassen sich seit Jahren Verschiebungen weg vom primären und sekundären, hin zum tertiären Arbeitsmarktsektor beobachten (SCHMID/GANGL/KUPKA 2004). Die Anforderungen an Dienstleistungsberufe wachsen jedoch auch. Eine Forderung, die aus diesen Entwicklungen erwächst, ist die nach mehr und besserer Bildung. Das bedeutet für die heranwachsende Generation, individuell verstärkt in die eigene Bildung zu investieren. Dazu müssen aber auch auf der institutionellen Seite die Bedingungen geschaffen werden, die einer möglichst breiten Mehrheit die Chance eröffnet, erfolgreich in Bildung zu investieren. Schon jetzt zeigt sich, dass der Anteil derer, die sich im Alter zwischen 16 und 20 in Bildungsarrangements befinden, deutlich gestiegen ist: Während sich Anfang der 1960er-Jahre nur 20 % der 16- bis 20-Jährigen im Bildungssystem befanden, sind es im Jahre 2006 etwa 70 % (Abbildung 1).

Abbildung 1: **Anteile an Jugendlichen zwischen 16 und 20 Jahren im Bildungssystem im Vergleich 1962/2006**



Doch gilt diese Forderung nach mehr Bildung auch für Absolventinnen und Absolventen von Hauptschulen? Der Blick sowohl auf die Diskussion in der Praxis als auch die theoretischen Diskurse scheint andere Schwerpunkte zu setzen. Für Jugendliche in Hauptschulen ist vorgesehen, dass sie so schnell wie möglich in eine (duale) Ausbildung münden. Dies gilt nach wie vor als Königsweg für Jugendliche mit Hauptschulbildung. Für diese sind in den letzten Jahren verstärkt Angebote geschaffen worden, die bereits während der Schulzeit auf praktisches Lernen und vermehrte Praktikumszeiten (vgl. Praxisklassen, Produktionsschulen) setzen. Tatsächlich erhöht sich für einen Teil der Hauptschülerinnen und Hauptschüler dadurch die Chance, direkt in eine Ausbildung zu münden (vgl. GAUPP/LEX/REISSIG 2008).

Spätestens die Bildungsberichte der Jahre 2006 und 2008 zeigen aber auch, dass es insbesondere Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulbildung nur sehr schlecht gelingt, unmittelbar nach der Pflichtschulzeit eine Ausbildung aufzunehmen (KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2006, AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008). Vor allem diejenigen ohne Hauptschulabschluss münden im Jahr 2006 zu über drei Vierteln in das Übergangssystem. Aber auch Jugendliche mit Hauptschulabschluss finden sich zu über 50 % in Angeboten des Übergangssystems wieder. Das sind ca. zehn Prozentpunkte mehr als jene, die eine duale Ausbildung beginnen (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008, S. 158). Jugendliche, denen die unmittelbare Aufnahme einer Ausbildung nicht gelingt, müssen sich also

– und das häufig schon vor Beendigung der Schulzeit – mit möglichen Alternativen und Zwischenschritten befassen.

In der vorliegenden Arbeit werden Bildungs- und Ausbildungswege von Jugendlichen nach Beendigung der Pflichtschulzeit analysiert. Das heißt, dass auch ein Verbleib im allgemeinbildenden Schulsystem, etwa durch einen Wechsel von der abgeschlossenen Hauptschule auf eine Realschule, nachvollzogen wird.

Dabei haben die Untersuchungen des DJI-Übergangspanels (s. u.) ergeben, dass es eine beträchtliche Zahl von Hauptschulabsolventinnen und -absolventen gibt, die weiter in Bildung investieren (REISSIG/GAUPP/LEX 2008). Sie besuchen auch nach der Pflichtschulzeit weiter die Schule (eine allgemeinbildende bzw. eine berufliche Schule), um Schulabschlüsse nachzuholen oder zu verbessern.

Die Frage, wie erfolgreich sich Bildungsinvestitionen auch für die Gruppe der Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulbildung für die Platzierung in Ausbildung und Arbeit gestalten, ist in der empirischen Forschung von wenigen Ausnahmen abgesehen (SCHUCHART 2009) kaum untersucht worden. Anhand der Ergebnisse des DJI-Übergangspanels wollen wir der Frage nachgehen, ob und für wen ein verlängerter Schulbesuch die Chancen auf einen erfolgreichen Eintritt in eine Ausbildung verbessert. Der vorliegende Beitrag widmet sich dabei zwei Fragekomplexen.

Zunächst soll geklärt werden, wer von den Hauptschülerinnen und Hauptschülern auch nach der Beendigung der Pflichtschulzeit weiter zur Schule geht. Setzen sich bekannte herkunftsbedingte Ungleichheiten, die die Bildungswege Jugendlicher beeinflussen (BEICHT/FRIEDRICH/ULRICH 2008; MAAZ/BAUMERT/TRAUTWEIN 2009; SOLGA 2005; PRENZEL et al. 2004) auch bei der Entscheidung über einen weiteren Schulbesuch fort oder gewinnen andere Faktoren an Einfluss? In einem zweiten Schritt soll geprüft werden, ob es Jugendlichen gelingt, über den weiteren Schulbesuch tatsächlich höhere Bildungszertifikate zu erlangen (z. B. einen mittleren Schulabschluss), und ob diese dann zu höher qualifizierenden Berufsausbildungen führen.

2. Datengrundlage und Beschreibung der Stichprobe

Mit dem seit 2004 durchgeführten DJI-Übergangspanel wurde eine Längsschnittuntersuchung gestartet, in der die Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbswege von Jugendlichen mit Hauptschulbildung im Fokus stehen. Damit war es möglich, eine in repräsentativen Befragungen immer randständige Gruppe in einem statistisch relevanten Umfang über einen längeren Zeitraum zu befragen.

Insgesamt beteiligten sich deutschlandweit 126 Schulen an der Befragung. An der Basiserhebung im März 2004 nahmen 3.922 Jugendliche teil. Seitdem wurden zunächst halbjährliche und ab dem Jahr 2006 jährliche Folgebefragungen durchgeführt. An der neunten Welle (November 2008) beteiligten sich insgesamt noch 1.152

Jugendliche. Aufgrund der Panelmortalität gab es leichte Verzerrungen der Stichprobe: So verließen mehr Jungen als Mädchen und mehr Jugendliche deutscher Herkunft als Jugendliche mit Migrationshintergrund die Untersuchung (KUHNE 2008). Ein Erfolgsbias konnte zur siebten Interviewwelle noch nicht konstatiert werden (ebd.).

Für die Beantwortung der Frage wurde eine Analysestichprobe gebildet, in die alle Befragten einbezogen wurden, die sich an der zum Analysezeitpunkt vorliegenden letzten Erhebung (November 2008) beteiligt und keine Praxisklasse¹ besucht hatten. Dies trifft auf insgesamt 1.008 Jugendliche zu. In der gebildeten Analysestichprobe sind 46 % weiblich und 54 % männlich. Über die Hälfte (57 %) besitzen einen Migrationshintergrund, wobei vor allem Vertreter der beiden größten Migrantengruppen, Jugendliche türkischer Herkunft und junge Aussiedlerinnen und Aussiedler² im Sample vertreten sind. Ein Vergleich der Analysestichprobe mit der in der Basisbefragung erhobenen Gesamtstichprobe (ausgenommen die Schülerinnen und Schüler der bayerischen Praxisklassen) lässt bezüglich soziodemografischer Merkmale nur geringfügige Abweichungen erkennen, sodass insgesamt gesehen von einer Verallgemeinerbarkeit der ermittelten Ergebnisse bezogen auf die Gesamtstichprobe des Längsschnitts ausgegangen werden kann.

Das für die Längsschnittuntersuchung entwickelte CATI-Instrument bildet primär eine sequenzielle Abfolge von Episoden im Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsverlauf³ ab. Zeitdaten (Beginn und Ende einer Episode) werden monatsgetreu erfasst. Die einzelnen Episoden wurden einer von sechs Hauptkategorien zugewiesen: Ausbildung, Schule, Berufsvorbereitung, Arbeiten, ohne Ausbildung oder Arbeit, Sonstiges. Die Kategorie Sonstiges umfasst Praktika, Pflichtdienste und Freiwilligenjahre. Maßgeblich für die Zuweisung einer Episode zu einer Kategorie waren dabei die Ziele, welche die Jugendlichen in erster Linie verfolgten. So werden Jugendliche der Kategorie „Schule“ zugeordnet, wenn das Hauptziel ihrer Bildungsepisode im Erwerb eines Schulabschlusses besteht. Dieser kann sowohl auf einer allgemeinbildenden als auch auf einer beruflichen Schule erworben werden.

1 Im Datensatz des Übergangspanels befindet sich eine repräsentative Stichprobe mit bayerischen Schülerinnen und Schülern, die sich am Ende ihrer Pflichtschulzeit in einer Praxisklasse befanden. In diesen speziellen Klassen an Hauptschulen sind Jugendliche zusammengefasst, von denen erwartet wird, dass sie den Schulabschluss nicht erreichen werden und die über hohe Praxisanteile dennoch in eine Ausbildung vermittelt werden sollen.

2 Erläuterung zu Aussiedler als Personen mit Migrationshintergrund.

3 Folgende Episoden werden erfasst: weiterer Schulbesuch, Ausbildung, Berufsvorbereitung, Arbeit/Jobben, Praktika, freiwilliges Jahr, Wehr- und Zivildienst, ohne Ausbildung/Arbeit, Studium (seit 2007). Als weiterer Schulbesuch gelten neben der allgemeinbildenden Schule auch berufsbildende Schulen, wenn die Jugendlichen das Ziel haben, dort einen Schulabschluss zu machen. Im Status Ausbildung werden duale, vollzeitschulische und staatlich geförderte außer- sowie überbetriebliche Ausbildungen zusammengefasst. Unter Berufsorientierung werden alle Angebote gefasst, die eine Orientierung oder Vorbereitung auf einen Beruf darstellen. In der Kategorie ohne Ausbildung und Arbeit befinden sich auch Jugendliche, die nicht als arbeits-suchend registriert sind oder die sich in Elternzeit befinden. Beide Gruppen bilden jedoch eine Minderheit.

3. Ergebnisse

Um beurteilen zu können, ob weitere schulische Bildungsphasen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern nach Beendigung der Pflichtschulzeit ihre Ausbildungschancen verbessern, nehmen wir eine Unterscheidung zweier alternativer Wege in die berufliche Ausbildung vor: den Weg über eine oder mehrere weitere schulische Bildungsepisoden nach der regulären Schulzeit bzw. den Weg ohne Einbeziehung weiterer solcher schulischer Bildungsepisoden. Es zeigt sich, dass mit einem Anteil von 56 % mehr als die Hälfte der Jugendlichen nach Beendigung der Pflichtschulzeit eine oder mehrere Schulepisoden aufweisen.

Betrachtet man die Anschlüsse⁴, die die Jugendlichen im März ihres letzten Schuljahres antizipierten, so ging zu diesem Zeitpunkt von der gebildeten Teilgruppe mit weiterer Schulkarriere knapp die Hälfte (45 %) davon aus, im Herbst des Jahres einen weiterführenden schulischen Bildungsgang zu besuchen. Ein Viertel (24 %) von ihnen plante den Übergang in eine berufliche Ausbildung, 13 % den Anschluss einer Berufsvorbereitung. In der Teilgruppe ohne weitere Schulepisoden waren die Pläne erwartungsgemäß entgegengesetzt: Zwei Drittel planten eine berufliche Ausbildung anzuschließen, nur 12 % einen schulischen Anschluss, 13 % eine Berufsvorbereitung.

Wie sah nun die tatsächliche Platzierung der Jugendlichen beider Teilgruppen im Spätherbst 2004 aus? Über 80 % der Jugendlichen, die in ihrer Bildungsbiografie nach Beendigung der Pflichtschulzeit weitere Schulepisoden aufweisen, schlossen direkt oder nach kurzer Zwischenzeit im Herbst einen weiteren Schulbesuch an, 9 % begannen eine Berufsvorbereitung und 6 % eine berufliche Ausbildung. Geht man von den Angaben der Jugendlichen aus, so entsprach der weitere Schulbesuch bei über 80 % dem eigenen Wunsch, für etwa 10 % war es eine Notlösung, und etwa 5 % folgten mit dem weiteren Schulbesuch einem Vorschlag beratender Personen.

In der Gruppe ohne weitere Schulepisoden gelang der Hälfte der Übergang in eine Ausbildung, weitere 39 % begannen eine Berufsvorbereitung. In dieser Gruppe war mit knapp 6 % der Anteil der Jugendlichen, die zum Befragungszeitpunkt im Spätherbst unversorgt⁵ waren, fast dreimal so hoch wie in der Gruppe mit weiterem Schulbesuch.

4 Als Antwortmöglichkeiten waren den Jugendlichen folgende Kategorien vorgegeben: eine Ausbildung/Lehre machen; ein Berufsvorbereitungsjahr oder Berufsgrundschuljahr an einer Berufsschule besuchen; eine andere, weiterführende Schule (z. B. Realschule) besuchen; erst einmal arbeiten/jobben, um Geld zu verdienen; weiß ich noch nicht; etwas anderes, und zwar: ...

5 Das heißt, sie waren zu diesem Zeitpunkt weder in Ausbildung, Berufsvorbereitung, Arbeit, Praktikum, Freiwilligenjahr noch Zivil- oder Wehrdienst (auch nicht in Schule, da durch Zuordnung ausgeschlossen).

4. Welche Jugendlichen entscheiden sich für den weiteren Schulbesuch?

Zur Überprüfung von Faktoren, welche mit einem weiteren Schulbesuch zusammenhängen, wurden binär logistische Regressionsanalysen durchgeführt (Tabelle 1). Die abhängige Variable „weiter Schule vs. kein weiterer Schulbesuch“ trennt die Jugendlichen, welche im Beobachtungszeitraum eine Schulepisode aufweisen, von solchen ohne Schulepisode. Als Prädiktoren wurden das Geschlecht, der Migrationshintergrund, die Schulleistungen in der Abgangsklasse der Hauptschule („gute Noten“ entspricht: Deutsch- und Mathematiknote sind mindestens „befriedigend“), Angaben zum Schulschwänzen (in den letzten zwei Wochen vor der Befragung mehr als zwei Stunden geschwänzt) als Indikator für Schulmotivation sowie der höchste berufliche Status von Mutter und Vater (HISEI)⁶ einbezogen.

Tabelle 1: Binär logistische Regressionsmodelle getrennt nach Art des Schulabschlusses nach der Pflichtschulzeit

Kriterium „weiterer Schulbesuch“ vs. „kein weiterer Schulbesuch“ Referenzkategorie: „kein weiterer Schulbesuch“	Modell I: Jugendliche ohne Schulabschluss		Modell II: Jugendliche mit einfachem Hauptschulabschluss		Modell III: Jugendliche mit qualifiziertem Hauptschulabschluss		Modell IV: Jugendliche mit mittlerem Schulabschluss	
	B	Exp (B)	B	Exp (B)	B	Exp (B)	B	Exp (B)
Jungen (Ref. Mädchen)	-,635	,530	-,232	,793	,472	1,604	-,683	,505**
Migrationshintergrund (Ref. Deutsch)	,115	1,122	,793	2,209***	,446	1,563	,339	1,403
Gute Schulnoten Deutsch und Mathematik ≤ 3 (Ref. Schulnoten > 3)	,032	1,032	1,120	3,064***	,714	2,043**	,505	1,657*
Schulschwänzen (Ref. kein Schwänzen)	,118	1,125	,150	1,162	,394	1,484	1,050	2,858**
HSEI Vater/Mutter	-,007	,993	,009	1,009	,017	1,017	,026	1,026*
Konstante (b ₀)	1,483		-1,127		-1,254		-1,602	
n =	101		342		201		194	
Nagelkerkes Pseudo-R ²	.031		.136		.085		.116	

* p < .10; ** p < .05; *** p < .01

Im Ergebnis zeigen sich differenzierte Muster in Abhängigkeit des nach der Pflichtschulzeit erworbenen Schulabschlusses (Tabelle 1). Für Jugendliche, die die Haupt-

6 Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status (vgl. GANZBOOM 1992).

schule ohne Schulabschluss verlassen haben, lassen sich keine statistisch bedeutsamen Zusammenhänge mit den im Modell verwendeten Prädiktoren feststellen. Diese Jugendlichen münden insgesamt zu 70 % in Verläufe mit weiteren Schulepisoden. Die ungleichmäßige Verteilung der abhängigen Variablen und die relativ niedrige Fallzahl in dieser Gruppe beeinträchtigen die Parameterschätzung und führen insgesamt zu einer ungenügenden Modellanpassung. Es kann davon ausgegangen werden, dass der empfundene Druck, einen Schulabschluss nachzuholen, andere effektträchtige Einflussfaktoren überlagert und dass Jugendlichen ohne Abschluss andere Optionen (beispielsweise die Aufnahme einer Berufsausbildung) in nur geringem Maße zur Verfügung stehen.

Ein starker Zusammenhang zwischen weiterem Schulbesuch auf der einen Seite und Schulleistungen und Migrationshintergrund auf der anderen Seite findet sich in der Gruppe der Jugendlichen, die die Schule mit einem einfachen Hauptschulabschluss verlassen haben. Dort entscheiden sich Jugendliche mit Migrationshintergrund nach Schätzung des Modells II über zweimal häufiger für den weiteren Schulbesuch als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Noch größer ist der Effekt der Schulleistungen. Schüler/-innen mit guten Noten bleiben häufiger an der Schule, um höhere Abschlüsse zu erreichen.

Ein positiver Zusammenhang zwischen Schulleistungen und weiterem Schulbesuch ist auch in der Gruppe der Jugendlichen, welche die Schule mit einem qualifizierenden Hauptschulabschluss verlassen, zu erkennen (Modell III). Obwohl auch in dieser Gruppe der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, welche weitere Schulepisoden aufweisen, mit 55 % höher ist als in der Gruppe der autochtonen Jugendlichen (44 %), ist dieser Unterschied statistisch nicht mehr signifikant.

Ein geschlechtsspezifischer Effekt zeigt sich allein in der Gruppe der Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss (Modell IV), wonach Jungen seltener eine weitere Schullaufbahn einschlagen. In dieser Gruppe gibt es ebenfalls einen positiven Zusammenhang zwischen Schulleistungen und weiterem Schulbesuch sowie in der Tendenz einen Effekt des sozioökonomischen Status. So wächst die Wahrscheinlichkeit eines weitergehenden Schulbesuchs mit dem beruflichen Status der Eltern. Ein relativ paradoxer positiver Zusammenhang des Schulschwänzens mit weiteren schulischen Bildungskarrieren in dieser Gruppe kann einerseits auf die geringen Fallzahlen und die ungleiche Verteilung von Schulschwänzern (15 %; $n = 37$) in dieser Gruppe zurückgeführt werden. Andererseits mag Schulschwänzen in der Gruppe der ohnehin bildungsorientierten Hauptschüler mit mittlerem Schulabschluss kein geeigneter Indikator für Schulmotivation und damit zusammenhängenden Bildungsentscheidungen mehr sein.

5. Verbesserung von Schulabschlüssen

Das vordergründige Ziel für den weiteren Schulbesuch der Jugendlichen ist der Erwerb eines höheren Schulabschlusses. Wie der Überblick über die Entwicklung der von den Jugendlichen mit weiteren Schulepisoden erworbenen Schulabschlüsse im Zeitraum vom Ende der regulären Schulzeit bis zur neunten Befragung Ende 2008 verdeutlicht, schafft es die Mehrheit der Jugendlichen, ihre Schulabschlüsse zu verbessern, teilweise um mehrere Niveaustufen (Tabelle 2). So konnten Jugendliche ohne Hauptschulabschluss diesen oder sogar einen höheren Abschluss in 85% der Fälle nachholen. Etwa die Hälfte der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss hat im Anschluss an die Pflichtschulzeit einen mittleren Schulabschluss erworben, und knapp die Hälfte derer mit mittlerem Schulabschluss hat im weiteren Verlauf die Hochschulreife erreicht.

Da etwa jeder Sechste der Jugendlichen sich zum letzten Befragungszeitpunkt noch in einer Schulepisode befand und gut die Hälfte von ihnen bis zu diesem Zeitpunkt noch keinen höheren Schulabschluss erworben hatte, kann davon ausgegangen werden, dass sich mit einem erfolgreichen Abschluss ihrer Schulzeit der Anteil von Jugendlichen mit Abschlussverbesserung noch erhöht.

Tabelle 2: Die Verbesserung in den Schulabschlüssen bei den Jugendlichen mit weiteren Schulepisoden (Zeilenprozente)

Schulabschluss nach Verlassen der Schule (2004)	Verbesserung von Schulabschlüssen						durchschnittliche Verbesserung in Niveaustufen	Anteil mit verbesserten Abschlüssen gesamt (in %)
	Schulabschlüsse zum Zeitpunkt November 2008							
	ohne Schulabschluss	HSA	qual. HSA	MSA	HSR			
ohne Schulabschluss	15	26	24	30	5	1,82	85	
Hauptschulabschluss		38	5	56	1	1,22	63	
qual. Hauptschulabschluss			44	50	6	,63	56	
mittlerer Schulabschluss				55	45	,45	45	

HSA: Hauptschulabschluss; MSA: Mittlerer Schulabschluss; HSR: (Fach-)Hochschulreife

Obwohl hier nicht in die Betrachtung explizit einbezogen, ist festzustellen, dass auch in der Teilgruppe der Jugendlichen ohne weitere Schulepisoden knapp 10 % im Zuge ihrer beruflichen oder berufsvorbereitenden Ausbildung (höhere) Schulabschlüsse erreichen. Dies trifft insbesondere auf Jugendliche ohne Schulabschluss zu, die zu großen Teilen bei erfolgreichem Abschluss von Berufsvorbereitungen oder beruflichen Ausbildungen den Schulabschluss zuerkannt bekommen.

6. Bildungsverläufe und Erfolgsfaktoren

Im Folgenden werden die Daten der Analytestichprobe im längsschnittlichen Verlauf und mittels multivariater Verfahren untersucht. Um die Vergleichbarkeit der Verlaufsmuster zu gewährleisten und wegen der geringen Fallzahlen von Jugendlichen, welche die Pflichtschulzeit ohne bzw. mit dem mittleren Schulabschluss verlassen haben, werden in diese Analysen nur noch Jugendliche einbezogen, die die Pflichtschulzeit mit dem Erwerb eines einfachen oder qualifizierenden Hauptschulabschlusses abgeschlossen haben ($n = 627$).

Über die Hälfte (53,7 %) dieser Jugendlichen entscheidet sich im Laufe der beobachteten Zeitspanne für einen weiteren Schulbesuch. Der Besuch weiterer Schulen, mit dem Ziel, einen höheren Schulabschluss zu erlangen, findet in der Regel direkt im Anschluss an die Pflichtschulzeit in der Hauptschule statt: 81 % der Jugendlichen mit weiteren Schulepisoden beginnen diese direkt im Anschluss an die Hauptschule, weitere 10 % ein Jahr später, meist nachdem sie vorher eine Berufsvorbereitung absolviert haben. Die restlichen Jugendlichen mit weiteren Schulepisoden teilen sich auf solche auf, die erst nach zwei oder mehreren Jahren nach dem Verlassen der Hauptschule – nach intermittierenden Phasen von Berufsvorbereitung, Arbeitslosigkeit, unqualifizierter Arbeit oder abgebrochenen Ausbildungen – einen höheren Schulabschluss anstreben (4 %), und solche, die nach abgeschlossener Berufsausbildung eine Schule mit dem Ziel besuchen, die (Fach-)Hochschulreife zu erlangen.

Für die Jugendlichen der Stichprobe liegen monatsgenaue Informationen über den weiteren Bildungs- und Ausbildungsverlauf nach dem Verlassen der Hauptschule vor. Ausgehend von den Platzierungen in (weiterführende) Schulen, Ausbildung, Berufsvorbereitung, qualifizierte und unqualifizierte Arbeit sowie Arbeits- und Ausbildungslosigkeit und eine Restkategorie, die Praktika und Pflichtdienste enthält, wurden die Verlaufsmuster der Jugendlichen über den Zeitraum von 51 Monaten analysiert. Auf der Basis mittels eines Optimal-matching-Verfahrens (vgl. GAUPP/LEX/REISSIG 2008) errechneter Ähnlichkeiten von Verläufen wurden die individuellen Verläufe der Jugendlichen per Clusteranalyse zu Verlaufstypen zusammengefasst. Tabelle 2 enthält die auf diese Weise ermittelten Verlaufstypen, welche getrennt für Jugendliche mit und ohne weitere Schulepisoden dargestellt werden.

Tabelle 3: **Bildungs- und ausbildungsbezogene Verlaufsmuster** (Häufigkeiten in Prozent)

Mit Schulepisoden			Ohne Schulepisoden		
Umwegeistieg in Ausbildung	nach HSA	4 %	Direkteinstieg in Ausbildung		23 %
	nach MSA	16 %	Umwegeistieg in Ausbildung	nach 1 Jahr BV	8 %
	nach abgebrochener Schule	4 %		nach 2 Jahren	6 %
Weg zur (Fach-) Hochschulreife	noch andauernd	5 %	nicht geglückter Übergang	ausbildungslos	7 %
	abgeschlossene HSR	5 %		unqualifizierte Arbeit	2 %
	nach abgeschlossener Berufsausbildung	2 %			
nicht geglückter Übergang	nach abb. Schule	5 %	HSA: Hauptschulabschluss MSA: Mittlerer Schulabschluss HSR: (Fach-)Hochschulreife BV: Berufsvorbereitung		
	nach HSA	3 %			
	nach MSA	10 %			

Die Verlaufstypen gliedern sich grob nach einer Erfolgslogik der Übergangspassage. So wird zwischen einem erfolgreichen Übergang in Ausbildung direkt nach der Schule und Umwegeistiegen in Ausbildung unterschieden, welche entweder über zusätzliche Schulepisoden oder Berufsvorbereitungen und sonstige Zwischenschritte führen. Weitergehende schulische Bildungskarrieren, welche zur (Fach-)Hochschulreife führen, können ebenfalls als geglückte Übergänge betrachtet werden. Als nicht geglückte Übergänge werden lange Phasen der Ausbildungs- und Erwerbslosigkeit bzw. unqualifizierter Arbeit klassifiziert. Jugendlichen, die diese Verlaufstypen aufweisen, ist es bis zum Ende des Beobachtungszeitraums nicht gelungen, in eine stabile Bildungs- oder Ausbildungskarriere einzumünden.

Der am häufigsten beobachtete Verlaufstyp mit weiteren Schulepisoden führt über den Erwerb des mittleren Schulabschlusses in ein Ausbildungsverhältnis. Dieser Übergang, den 16 % aller Jugendlichen aufweisen, dauert in der Regel ein oder zwei Jahre, wobei die Dauer hauptsächlich von der Schulform abhängig ist, an welcher der mittlere Abschluss erworben wird.

Ein geringerer Teil der Jugendlichen, 4 %, mündet in Ausbildung ein, nachdem ein weiterer Hauptschulabschluss erworben wurde. Es kann sich dabei um einen qualifizierenden Hauptschulabschluss handeln, durch welchen ein bereits bestehender einfacher Hauptschulabschluss verbessert wird, oder um den Versuch, einen Hauptschulabschluss mit besseren Abschlussnoten zu erhalten. Weitere 4 % der Ju-

gendlichen brechen die Schule nach einer kurzen Phase von wenigen Monaten ab, weil ihnen (verspätet) der Übergang in eine Ausbildung gelingt.

Die Wege zur (Fach-)Hochschulreife führen über den mittleren Schulabschluss, welcher an einer Schule oder nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung erworben wird. Während 5 % der Jugendlichen bereits eine (Fach-)Hochschulreife erworben haben, befinden sich weitere 5 % noch auf Schulen, die zur (Fach-)Hochschulreife führen. Eine besondere Gruppe bilden 2 % der Jugendlichen, die nach einer abgeschlossenen Berufsausbildung die (Fach-)Hochschulreife, meist an einer Berufs- oder Fachoberschule, anstreben.

18 % der Jugendlichen gelingt der Übergang nach einem weiteren Schulbesuch nicht. Neben 5 % der Schüler/-innen, welche die weiterführende Schule abbrechen oder ohne Abschluss beenden, münden auch solche, die einen mittleren Schulabschluss erworben haben, sowie ein kleinerer Anteil von Schülerinnen und Schülern, die einen Hauptschulabschluss erworben haben, in instabile Phasen der Ausbildungs- und Erwerbslosigkeit bzw. in unqualifizierte Arbeit.

Insgesamt 23 % der Jugendlichen beginnen ohne weitere Schulepisoden direkt nach der Pflichtschulzeit eine Ausbildung, woran sich bei der Mehrheit ein Übergang in qualifizierte Arbeit anschließt. Über den Umweg einer einjährigen Berufsvorbereitung münden weitere 8 % der Jugendlichen in Ausbildung. 6 % der Jugendlichen schaffen dies erst mit einer Verzögerung von zwei Jahren, wobei im ersten Jahr meist eine Berufsvorbereitung absolviert wurde und im zweiten Jahr entweder eine weitere Berufsvorbereitung, ein Praktikum, ein Freiwilligendienst oder eine Phase ohne Ausbildung und Arbeit stattfand. Meist nach einer einjährigen Berufsvorbereitung ist bei 7 % der Jugendlichen ein weiterer Verlauf festzustellen, bei dem Arbeits- und Ausbildungslosigkeit dominieren. Ebenfalls problematisch sind die Verläufe von 2 % der Jugendlichen, welche frühzeitig – entweder direkt nach der Pflichtschulzeit oder spätestens nach einem Jahr – in stabile, durchgehende Phasen von unqualifizierter Arbeit münden.

Zur Analyse von Zusammenhängen zwischen den vorgefundenen Verlaufsmustern und Merkmalen der Jugendlichen wurden zwei multinominale Regressionsmodelle gerechnet.

Modell 1 enthält alle Jugendlichen ohne weitere Schulepisoden und unterscheidet auf der Seite der abhängigen Variablen zwischen den Verlaufstypen „Direkt-einstieg in Ausbildung“, „Nicht geglückter Übergang“ und der Referenzkategorie „Umwegestieg in Ausbildung“. In Modell 2, das alle Jugendlichen mit weiteren Schulepisoden einschließt, dient der gleichnamige Verlaufstyp „Umwegestieg in Ausbildung“, welcher nun Umwege über weiterführende Schulen enthält, als Referenzkategorie der abhängigen Variablen. Die beiden anderen Ausprägungen der abhängigen Variablen in Modell 2 unterscheiden die Verlaufstypen „Wege zur Fachhochschulreife“ und „Nicht geglückter Übergang“. Als Prädiktoren werden in beiden

Modellen wiederum Geschlecht, Migrationshintergrund, Schulleistungen, Schulmotivation und sozioökonomischer Status eingeschlossen. Tabelle 4 fasst die Parameterschätzungen der Modelle zusammen.

Tabelle 4: Multinomiale Regressionsmodelle zu den Verlaufstypen von Jugendlichen mit und ohne weitere Bildungsepisoden

	Modell I (N = 249): Jugendliche ohne weitere Schulepisoden Ref.: Umwegeinstieg in Ausbildung (n = 73)				Modell II (N = 294): Jugendliche mit weiteren Schulepisoden Ref.: Umwegeinstieg in Ausbildung (n = 132)			
	Direkteinstieg in Ausbildung		Nicht geglückter Übergang		Weg zur Fachhoch- schulreife		Nicht geglückter Übergang	
	B	Exp (B)	B	Exp (B)	B	Exp (B)	B	Exp (B)
Jungen (Ref.: Mädchen)	,164	1,179	-,197	,821	-,148	,863	,126	1,134
Migrationshintergrund (Ref. Deutsch)	-,377	,686	-,694	,499*	,384	1,468	1,064	2,897***
Gute Schulnoten Deutsch und Mathe- matik ≤ 3 (Ref. Schulnoten > 3)	1,026	2,790***	,272	1,312	,777	2,176**	,149	1,161
Schulschwänzen (Ref. kein Schwänzen)	,107	1,113	,925	2,523*	,623	1,864	,761	2,140**
HISEI Vater/Mutter	,007	1,007	-,004	,996	,023	1,024**	,011	1,011
Konstante (b_0)	.077		-.023		-2,363		-1,784	
n =	129		47		66		96	
Nagelkerkes Pseudo-R ²	.09				.10			
* p < .10; ** p < .05; *** p < .01								

Als wichtigster Einflussfaktor in Modell I zeigt sich die Schulleistung der Jugendlichen. Die Chancen für einen direkten Einstieg in Ausbildung sind für Jugendliche mit guten Noten nach Schätzungen des Modells rund 2,8-mal höher als für Jugendliche mit schlechteren Noten. Auf der anderen Seite erweist sich Schulschwänzen während der Pflichtschulzeit als Risikofaktor für die Einmündung in unglückliche, problematische Übergangsverläufe. In der Tendenz liegt außerdem ein Effekt des Migrationshintergrundes vor, wonach in der Gruppe der Jugendlichen ohne weitere Schulepisoden das Risiko für einen nicht geglückten Übergang für Jugendliche mit Migrationshintergrund geringer ist.

Dieser Effekt kehrt sich dramatisch um, wenn man die Gruppe der Jugendlichen mit weiteren Schulepisoden betrachtet: Dort bildet das Merkmal Migrations-

hintergrund den entscheidenden Risikofaktor für ein Einmünden in nicht geglückte Übergangsverläufe. Für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die sich nach der Pflichtschulzeit entscheiden, höhere Abschlüsse zu erzielen, besteht ein fast um den Faktor 3 erhöhtes Risiko, dass dieser Weg zu keinen sinnvollen Anschlüssen in Ausbildung bzw. nicht zur (Fach-)Hochschulreife führt.

Einen weiteren Risikofaktor für nicht geglückte Verläufe stellt auch in der Gruppe der Jugendlichen mit weiteren Schulepisoden das Schulschwänzen dar.

Erfolgreiche Bildungskarrieren, die zur (Fach-)Hochschulreife führen, stehen in einem positiven Zusammenhang mit den Schulleistungen und in geringem Maße auch mit dem sozioökonomischen Hintergrund der Jugendlichen.

7. Erträge weiterer Schulbildung

Es stellt sich abschließend die Frage, ob sich die Investition in einen weiteren Schulbesuch und das Erreichen höherer Bildungsabschlüsse auch tatsächlich in höherwertige Ausbildungsberufe umsetzen lassen. Kurzfristig gesehen sind erst einmal die Jugendlichen, denen nach der Schule relativ schnell die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung gelingt, im Vorteil. So besitzt zum letzten Befragungszeitpunkt Ende 2008 von den Jugendlichen der Teilgruppe ohne weiteren Schulbesuch bereits über die Hälfte eine abgeschlossene Berufsausbildung, knapp ein Viertel befindet sich in Ausbildung, jeder Sechste hat eine Lehre abgebrochen. In der Gruppe mit weiteren Schulepisoden ist es lediglich jeder Sechste, der eine Ausbildung abgeschlossen hat, weitere knapp 40 % befinden sich gerade in Ausbildung, und etwa jeder Achte hat eine abgebrochen. Insgesamt ein Drittel von dieser Teilgruppe hat bis zum letzten Erhebungszeitpunkt noch keine Berufsausbildung begonnen.

Betrachtet man die ISEI⁷-Werte der Ausbildungsberufe, in die Jugendliche eingemündet sind, getrennt für die drei häufigsten Verlaufstypen in Ausbildung (Direkteinstieg in Ausbildung, Umwegeinstieg über eine Berufsvorbereitung und Umwegeinstieg über weitere Schulepisoden mit Erwerb des mittleren Schulabschlusses, vgl. Tabelle 3), lässt sich jedoch ein Vorteil für diejenigen Jugendlichen erkennen, welche nach dem Erwerb eines mittleren Schulabschlusses in Ausbildung übergegangen sind. Für sie liegt der Median der ISEI-Werte bei 38 und damit signifikant höher (Kruskal Wallis Test: $\text{Chi}^2 = 20,3$; $\text{df} = 2$; $p < .001$) als in der Gruppe der Direkteinsteiger (med = 32) und derjenigen, welche nach einer Berufsvorbereitung in Ausbildung gemündet sind (med = 33).

7 International Socio-Economic Index of Occupational Status (vgl. GANZBOOM 1992).

8. Fazit

Die Mehrheit der untersuchten Hauptschüler/-innen besucht im Zeitraum von vier Jahren nach dem Ende der Pflichtschulzeit weiterführende Schulen mit dem vorrangigen Ziel, höhere Bildungsabschlüsse zu erlangen. Dies erfolgt quer zu einer institutionellen Logik, die entweder ein direktes oder ein über praxisorientierte Berufsvorbereitungen vermitteltes Einmünden in eine Berufsausbildung vorsieht. Da nur ein geringer Anteil von 10 % der Jugendlichen den eingeschlagenen Weg zu höherer Schulbildung als Notlösung betrachtet, stellt sich der weitere Schulbesuch als attraktive Alternative nicht nur zu einer Berufsvorbereitung, sondern auch zu einem direkten Einmünden in Ausbildung dar.

Der Beitrag verfolgte zwei Hauptfragestellungen: Welche Jugendlichen mit Hauptschulbildung gehen weiter zur Schule? Wie gelingt der weitere Bildungs- und Ausbildungswege durch einen verlängerten Schulbesuch?

Bei der Frage, welche Hauptschülerinnen und Hauptschüler den weiteren Schulbesuch anstreben, konnte festgestellt werden, dass Schüler/-innen mit guten Schulnoten, welche u. a. einen wichtigen Erfolgsfaktor für einen direkten Übergang in Ausbildung bilden, sich signifikant häufiger für einen weiteren Schulbesuch entscheiden.

Unabhängig davon weisen Jugendliche mit Migrationshintergrund eine Präferenz für weitere schulische Bildung auf.

Während der Großteil der Jugendlichen, die die Pflichtschulzeit ohne Abschluss beendet haben, unabhängig von weiteren untersuchten Einflussfaktoren einen zweiten Versuch, einen Abschluss zu erwerben, startet, sind es bei denjenigen, welche die Hauptschule bereits mit einem mittleren Schulabschluss verlassen haben, eher die Mädchen, Schüler/-innen mit guten Schulleistungen und solche mit höherem sozioökonomischen Status, welche weitere Bildungsepisoden auf dem Weg zum (Fach-) Hochschulabschluss anhängen.

Es lässt sich also auch für Jugendliche mit Hauptschulbildung feststellen, dass vor allem leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler in weitere Schulbildung investieren, also jene, von denen am ehesten zu erwarten ist, dass sie einen solchen Weg erfolgreich beschreiten können. Gerade die Mädchen versuchen, auch über einen mittleren Bildungsabschluss hinaus, die Chancen auf höhere Bildungsabschlüsse zu wahren, was sich mit anderen Befunden aus der Bildungsforschung deckt (BEICHT/FRIEDRICH/ULRICH 2008; IMDORF 2005). Eine Reihe von Jugendlichen nimmt die erhöhten Anforderungen an schulische Bildungsvoraussetzungen offenbar wahr und will sich über den weiteren Schulbesuch Wege in Ausbildung (berufliche, aber z. T. auch [fach-]hochschulische) eröffnen. Sichtbar wird, dass vor allem Gruppen diesen Weg wählen – Mädchen und Jugendliche mit Migrationshintergrund –, die es bislang besonders schwer hatten, sich nur mit Hauptschulbildung erfolgreich zu platzieren.

Dass in einem beträchtlichen Umfang dieser Weg gewählt wird, kann also nicht ignoriert werden, zieht jedoch die Frage nach den Erfolgsaussichten solcher Bildungsinvestitionen nach sich.

Obwohl es einem Großteil der Jugendlichen gelingt, angestrebte höhere Schulabschlüsse zu erlangen, ist dies kein Garant für einen gelingenden Übergang. Vielmehr weisen die Verlaufsmuster der Jugendlichen deutliche Unterschiede auf. Zwar stellt sich für rund ein Sechstel der Jugendlichen der Erwerb eines mittleren Schulabschlusses als Erfolgsweg dar: Diese Jugendlichen münden anschließend eher in anspruchsvollere Ausbildungsberufe als solche, die ihre Ausbildung direkt nach der Pflichtschulzeit beginnen. Allerdings mündet ein beträchtlicher Teil der Jugendlichen (18%) nach weiteren Schulepisoden in instabile Phasen von Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit sowie in unqualifizierte Arbeitsverhältnisse ein. Besonders erstaunlich ist, dass dies nicht nur Schulabbrecher betrifft, sondern auch Jugendliche, welchen es gelang, einen mittleren Schulabschluss zu erwerben. Das Risiko für sich an die Schulzeit anschließende unglückliche und gefährliche Übergangsverläufe ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund um das Dreifache erhöht, womit dieser Gruppe weiterhin große Aufmerksamkeit zu widmen ist.

Die vorgestellten Ergebnisse machen nochmals deutlich, dass zum einen ein sehr differenzierter Blick auf die Effekte des Übergangssystems geworfen werden muss, der vor allem auch die Motivation der Jugendlichen selbst einbezieht (z. B. das ausdrückliche Ziel, einen höheren Schulabschluss zu erwerben). Zum anderen zeigt sich, dass die Entscheidung für einen weiteren Schulbesuch für die Jugendlichen eine langfristige Option darstellt, das Gelingen oder Nichtgelingen von Übergängen also nicht in jedem Fall nach ein oder zwei Jahren nach der Pflichtschulzeit bewertet werden kann.

Die Befunde deuten allgemein auf die Gefahr hin, dass Jugendliche, die nach der Hauptschule eine weitere schulische Laufbahn einschlagen, aus dem Blickfeld eines Übergangs- und Unterstützungssystems fallen bzw. weniger von Angeboten profitieren können, welche sie während ihrer kurzen Zeit auf weiterführenden Schulen vorfinden. Das scheint in besonderem Maße auf junge Migrantinnen und Migranten zuzutreffen, die zwar häufiger den weiteren Schulbesuch wählen, aber dennoch einem deutlich höherem Risiko prekärer Verläufe ausgesetzt sind. Aufgrund der hohen Anteile von Hauptschülerinnen und Hauptschülern, die diesen Weg einschlagen, gilt es, die Schnittstelle zwischen weiterem Schulbesuch und Übergängen in Ausbildung weiter zu untersuchen.

Literatur

AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld 2008

- BEICHT, Ursula; FRIEDRICH, Michael; ULRICH, Joachim Gerd (Hrsg.): *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen*. Bielefeld 2008
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): *Berufsbildungsbericht 2009*. Bonn 2009
- GANZEBOOM, Harry B. G.; DE GRAAF, Paul M.; TREIMAN, Donald J.: A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status. In: *Social Science Research* 21 (1992) 1, S. 1–56
- GAUPP, Nora; LEX, Tilly; REISSIG, Birgit: Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Schwerpunkt: Bildungseffizienz – Klassenwiederholung, Drop-out, Abbruch, 3/2008, S. 388–405
- IMDORF, Christian: *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden 2005
- KONSORTIUM BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (Hrsg.): *Bildung in Deutschland*. Bielefeld 2006
- KUHNKE, Ralf: Stichprobenausschöpfung und Panelmortalität. In: REISSIG, Birgit; GAUPP, Nora; LEX, Tilly (Hrsg.): *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Übergänge in Arbeit*, Band 9. München 2008, S. 199–225
- MAAZ, Kai; BAUMERT, Jürgen; TRAUTWEIN, Ulrich: Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: BAUMERT, Jürgen; MAAZ, Kai; TRAUTWEIN, Ulrich (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen, Sonderheft 12 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden 2009, S. 11–46
- MÜNCHMEIER, Richard: Jugend im Spiegel der Jugendforschung. In: BINGEL, Gabriele; NORDMANN, Anja; MÜNCHMEIER, Richard (Hrsg.): *Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen*, Opladen 2008, S. 13–26
- PRENZEL, Manfred; BAUMERT, Jürgen; BLUM, Werner u. a.: *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster 2004
- REISSIG, Birgit; GAUPP, Nora; LEX, Tilly (Hrsg.): *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Übergänge in Arbeit*, Band 9. München 2008
- SCHUCHART, Claudia: Warum interessieren sich Hauptschülerinnen und Hauptschüler für einen Realschulabschluss? Eine Analyse individueller Überzeugungen unter besonderer Beachtung geschlechtsspezifischer Differenzen. In: BAUMERT, Jürgen; MAAZ, Kai; TRAUTWEIN, Ulrich (Hrsg.): *Bildungsentscheidungen, Sonderheft 12 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, Wiesbaden 2009, S. 373–395
- SCHMID, Günther; GANGL, Markus; KUPKA, Peter (Hrsg.): *Arbeitsmarktpolitik und Strukturwandel: empirische Analysen*. Band 286 der Reihe Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. Nürnberg 2004
- SOLGA, Heike: *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbchancen gering qualifizierter Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive*. Opladen 2005

Bettina Kohlrausch

Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung. Ergebnisse der Evaluation des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“

Der vorliegende Beitrag untersucht auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“, welche Bedeutung Sozial- und Handlungskompetenzen beim Übergang in eine berufliche Ausbildung haben. Dies umfasst auch die Frage, ob – wie vielfach unterstellt – vor allem gering qualifizierte Jugendliche in diesem Bereich Defizite aufweisen. Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass die große Bedeutung, die Sozial- und Handlungskompetenzen beigemessen wird, bestätigt werden konnte.

1. Einleitung

Dass soziale Kompetenzen beim Übergang in eine berufliche Ausbildung eine zunehmend wichtigere Rolle spielen, ist in öffentlichen Debatten schon fast ein Allgemeinplatz. Unbestritten scheint, dass auch im Bereich der beruflichen Bildung die Bedeutung der Sozialkompetenzen wächst. Dabei wird der Begriff der Sozialkompetenzen eher diffus verwendet. Er umfasst sowohl Arbeitstugenden, wie Pünktlichkeit, Pflichtbewusstsein oder Höflichkeit im Umgang mit Kunden, als auch Sozialkompetenzen im engeren Sinne, wie z. B. Konfliktfähigkeit. Letztlich werden unter diesem Begriff häufig all jene Fähigkeiten zusammengefasst, die nicht explizit berufsbezogener oder fachlicher Natur sind.

So zeigen beispielsweise EULER und BAUER-KLEBEL (2009, S. 28–29; vgl. auch SEEBER 2010), dass es in den betrieblichen Ausbildungsverordnungen einen Wandel von der Definition rein fachlicher Fähigkeiten hin zur Definition von Anforderungen an die „Handlungskompetenz“ bzw. „berufliche Handlungsfähigkeit“ gegeben hat. Dabei stellen Sozialkompetenzen eine wichtige Dimension von Handlungskompetenzen dar. EULER und BAUER-KLEBEL (2009, S. 23) definieren Sozialkompetenzen „als Disposition zur zielgerichteten Interaktion mit anderen Menschen über sachliche, soziale oder persönliche Themen in spezifischen Typen von Situationen“. Auch in dem von der Bundesagentur für Arbeit erstellten Kriterienkatalog für Ausbildungsreife werden neben kognitiven, psychischen und physischen Voraussetzungen sowie einer klaren Berufsorientierung auch motivationale und soziale Voraussetzungen als wichtige Bedingungen für den erfolgreichen Übergang in eine berufliche Ausbildung genannt (BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT 2009, S. 24).

Kehrseite dieser Erweiterung der Anforderungen an Jugendliche, die sich um eine berufliche Ausbildung bemühen, ist, dass sie auch zu einer erweiterten Defizitdiagnose in Bezug auf gering qualifizierte Jugendliche führt. So wird häufig angenommen, dass Jugendliche nicht nur aufgrund mangelnder Schulleistungen, also fachlicher Kompetenzen, sondern vor allem auch aufgrund mangelnder Sozial- und Handlungskompetenzen an dem Übergang in eine berufliche Ausbildung scheitern (KOHLRAUSCH 2010). Dies belegen beispielsweise auch die Ergebnisse der jüngsten IHK-Unternehmensbefragung:

„Deutlich wird bei der Befragung, dass nicht allein die Schulnoten für die Chance auf einen Ausbildungsplatz entscheidend sind. Für 21 % der Betriebe sind soziale Kompetenzen wichtiger als die Schulleistungen. (...) Problematisch ist jedoch, dass gerade die Umgangsformen von vielen Unternehmen kritisiert werden“ (DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG 2010, S. 36).

Bei dieser Defizitdiagnose, die vor allem lernschwächere Jugendliche trifft, bleiben allerdings zwei Dinge unklar:

Zunächst ist unklar, wie diese Kompetenzen im Übergang in eine vollqualifizierende berufliche Ausbildung wirken. Der folgende Beitrag basiert auf der Annahme, dass Sozial- und Handlungskompetenzen in zweifacher Hinsicht relevant werden können: Einerseits stellen sie individuelle Handlungsressourcen dar, die die Jugendlichen besser in die Lage versetzen, den Suchprozess nach einem Ausbildungsplatz aktiv und erfolgreich zu gestalten. Darüber hinaus wirken Sozial- und Handlungskompetenzen aber auch als Signal an die Betriebe. Betriebe begegnen der Gruppe gering qualifizierter Jugendlicher – ausgewiesen durch fehlende Bildungszertifikate oder „nur“ einen Hauptschulabschluss – mit einer bestimmten Erwartungshaltung. Hier könnten die von SOLGA (2005) beschriebenen Diskreditierungsprozesse eine Rolle spielen. Diese resultieren aus den geringeren Erwartungen in die Leistungsfähigkeit von gering qualifizierten Jugendlichen. Solga spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die Bildungsexpansion mit einer „erwartete[n] höhere[n] ‚Sortierleistung‘ von Bildungsinstitutionen“ (SOLGA 2005, S. 296) einherging. Eine Konsequenz daraus ist die Entwertung von Hauptschulabschlüssen, sodass vonseiten der Betriebe bei dieser Gruppe von Schüler/-innen quasi automatisch von Kompetenzdefiziten ausgegangen wird, ohne dies im Einzelfall zu überprüfen. Sozialkompetenzen könnten an dieser Stelle die Funktion haben, die ohnehin unterstellten geringeren fachlichen Kompetenzen zu kompensieren.

Weiterhin stellt sich die Frage, ob gering qualifizierte bzw. lernschwächere Jugendliche tatsächlich über weniger Sozial- und Handlungskompetenzen verfügen. Auch hier könnte es sein, dass im Sinne der beschriebenen Diskreditierungsprozesse fehlende Kompetenzen unterstellt werden, ohne die real vorhandenen Fähigkei-

ten der Jugendlichen tatsächlich zu kennen. Es ist gut vorstellbar, dass Sozial- und Handlungskompetenzen anfälliger für (negative) Zuweisungsmechanismen sind, weil es noch weniger als bei schulischen oder berufsbezogenen Kompetenzen verlässliche Indikatoren dafür gibt. Genau genommen ist noch nicht einmal klar, welche Fähigkeiten mit dem Begriff der Sozial- und Handlungsfähigkeiten tatsächlich beschrieben werden. Diese Frage berührt somit auch die Problematik der Diagnostik. Denn während es inzwischen einige Ansätze gibt, die Diagnostik im Bereich der beruflichen Handlungskompetenz weiterzuentwickeln (vgl. z. B. ABELE 2010; WINTHER 2010), gibt es bisher wenig Erfahrung mit der Feststellung von Sozialkompetenzen und Kompetenzen der individuellen Handlungsregulation. Damit sind die folgenden Ausführungen auch ein Beitrag zu der Frage, wie Sozial- und Handlungskompetenzen gemessen und dargestellt werden können.

In dem vorliegenden Beitrag wird auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“ untersucht, welche Bedeutung Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung haben, und ob – wie vielfach unterstellt – vor allem gering qualifizierte Jugendliche in diesem Bereich Defizite aufweisen. In diesem Zusammenhang werden auch die verwendeten Instrumente zur Erfassung von Sozial- und Handlungskompetenzen hinsichtlich ihrer Diagnosefähigkeit diskutiert.

2. Messung der Sozial- und Handlungskompetenzen im Rahmen der Evaluation des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“

Basierend auf den Ergebnissen der Evaluation des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“ (siehe SOLGA u. a. 2010), welches in Zusammenarbeit mit der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit sowie des Landes Niedersachsen an 24 niedersächsischen Schulen in dem Zeitraum von Februar 2007 bis Juli 2008 durchgeführt wurde, wird im Folgenden die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen für den Übergang in eine berufliche Ausbildung untersucht. Kern dieses Projekts ist die Einrichtung von Berufsstarterklassen für akut abschlussgefährdete Hauptschüler/-innen. Ein wichtiges Element der Berufsstarterklassen sind betriebliche Praxistage, an denen die Schüler/-innen in der Regel an zwei Tagen der regulären Unterrichtszeit Betriebspraktika absolvieren. Zur Unterstützung des Projektansatzes wurden sogenannte Berufsstartbegleiter/-innen ange stellt, die Unterstützungsleistungen bei der Praktikums- und Ausbildungsplatzsuche geben und Lern- und Leistungsmotivation sowie soziale Kompetenzen der Schüler/-innen verbessern sollen. Auch im Rahmen des Projekts „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“ wurde die Verbesserung der Sozialkompetenzen als

ein wichtiges Projektziel definiert. Damit wurden auch bei den Jugendlichen, die als Teilnehmer/-innen des Projektes ausgewählt wurden, nicht nur schlechte schulische Leistungen, sondern auch fehlende Sozial- und Handlungskompetenzen als Risikofaktoren im Übergang in eine berufliche Ausbildung ausgemacht.

Grundlage der Evaluation ist eine Längsschnittuntersuchung, die im Zeitraum von Februar 2007 bis Oktober 2008 durch das Soziologische Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) durchgeführt wurde. In dieser Zeit wurden die am Projekt teilnehmenden Jugendlichen und Jugendliche einer Kontrollgruppe insgesamt viermal befragt. Darüber hinaus fanden neben einer standardisierten Befragung des Lehrpersonals und der Berufsstartbegleiter/-innen 88 Experteninterviews an verschiedenen Schulstandorten mit dem Lehrpersonal im weiteren Sinne, mit Praktikumsbetrieben und Mitarbeiter/-innen der regionalen Arbeitsagenturen statt. Im Rahmen der Evaluation wurden als Kontrollgruppe die Schüler/-innen aus einer der Parallelklassen der jeweiligen Berufsstarterklassen befragt sowie je eine Hauptschulklasse im gleichen Schuljahrgang an vier weiteren Standorten in Niedersachsen, die nicht am Modellprojekt teilnehmen. Für unbeobachtete Heterogenität zwischen Teilnehmer- und Kontrollklassen wird in den deskriptiven und multivariaten Analysen durch Berücksichtigung kognitiver Grundfähigkeiten kontrolliert (zur Diskussion der Kontrollgruppenkonstruktion siehe SOLGA u. a. 2010, S. 122).

In den Experteninterviews mit den Betrieben, dem Lehrpersonal, aber auch den Projektverantwortlichen im Ministerium und der Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit wurde zudem deutlich, dass der Begriff Sozialkompetenzen im Alltagsgebrauch eher nicht kognitive Kompetenzen oder Handlungskompetenzen als die von EULER und BAUER-KLEBEL (2009) beschriebenen Sozialkompetenzen meint. Bei der Erhebung der Sozialkompetenzen im Rahmen der Evaluation des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“ werden daher nicht nur Sozialkompetenzen im engeren Sinne, sondern auch Kompetenzen der individuellen Handlungsregulation sowie die sogenannten Kopfnoten als eine zertifizierte Form der Sozial- und Handlungskompetenzen erfasst.

- Die *Konfliktfähigkeit* wurde auf der Grundlage von Tests für die Subskalen „Kooperativen Konfliktstil zeigen“, „Mit Lösungslosigkeit umgehen“ und „Schwieriges Artikulieren“ des Testinstruments „Fertigkeiten, Konfliktgespräche zu führen“ (KOGFFs) (KELLER 2006) erfasst. Dies ist ein Instrument zur Messung situationspezifischer Sozialkompetenzen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Bei allen Subskalen können Werte zwischen 1 und 5 erreicht werden. Bei negativ formulierten Items wurden die Antwortskalen zur Berechnung der Mittelwerte entsprechend umkodiert. Niedrige Werte weisen eine höhere Konfliktfähigkeit aus.
- Die subjektive *Selbstwirksamkeitserwartung*, also die Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, wurde mit der Selbstwirksamkeitsskala nach

Schwarzer und Jerusalem erhoben (vgl. SCHWARZER 1993). Selbstwirksamkeit stellt eine wichtige persönliche Ressource im Umgang mit schulischen Anforderungen dar. Es können Werte zwischen 1 und 5 erreicht werden. Dabei weisen höhere Werte eine höhere Selbstwirksamkeit aus.

- Das *Selbstwertgefühl* (das Selbstvertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit) als eine wichtige Komponente des individuellen Antriebs wurde mit einer Kurzska-la (bestehend aus fünf Items) der – international weitverbreitet angewendeten – Rosenberg-Self-Esteem-Skala (ROSENBERG 1965) erfasst.¹ Es können Werte zwischen 1 und 5 erreicht werden. Bei negativ formulierten Items wurden die Antwortskalen zur Berechnung der Mittelwerte umkodiert. Damit weisen höhere Werte ein höheres Selbstwertgefühl aus.
- Des Weiteren wurden am Ende der 9. Klasse die Noten im *Arbeits- und Sozialverhalten* erhoben. Die Noten in diesen Fächern können – anders als die Fachnoten – lediglich Werte zwischen 1 und 5 erreichen.

Um Zuwächse im Bereich der Sozial- und Handlungskompetenzen messen zu können, wurden die genannten Aspekte der Sozial- und Handlungskompetenzen der Schüler/-innen zu Projektbeginn (Beginn 2. Halbjahr der 8. Klasse) und am Projektende (Ende der 9. Klasse) erhoben.

3. Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung: Das Beispiel des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“

Die im Rahmen der Evaluation geführten Expertengespräche mit Betrieben, Berufsstartbegleiter/-innen, Lehrer/-innen und Berufsberatern der Arbeitsagenturen zeigten, dass fast alle befragten Experten die sozialen Kompetenzen der Teilnehmer/-innen des Projektes geringer einschätzten als bei Schüler/-innen anderer Schultypen oder auch als bei „normalen“ Hauptschüler/-innen. Das folgende Zitat aus einem Experteninterview mit einem Ausbildungsbetrieb belegt dies anschaulich:

„Wenn ich aber in den Betrieb reinkomme und sage: So, ich fange um halb acht an zu arbeiten, und um 16:30 ist Feierabend. Ich komme um eine Minute vor halb acht. Nicht, dass ich zu früh hier rumstehe. Und am liebsten haue ich auch schon eine Minute früher ab, bevor Feierabend ist. Da gibt es keine Chance für

1 Diese 5 Items sind: (1) Ich habe das Gefühl, dass es nicht viel gibt, auf das ich stolz sein kann. (2) Es gibt Zeiten, da fühle ich mich völlig nutzlos. (3) Ich wollte, ich könnte mehr Achtung vor mir haben. (4) Alles in allem betrachte ich mich eher als Versager. (5) Ich habe eine positive Einstellung zu mir selbst.

diese jungen Leute. Das haben, das muss ich fairerweise sagen, die Realschüler besser im Griff.“

Neben den hier erwähnten Tugenden der Pünktlichkeit und der Zuverlässigkeit nannten die Betriebe Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Freundlichkeit und die Fähigkeit, offen auf Kunden zugehen zu können. Auch den Lehrer/-innen und Berufsstartbegleiter/-innen war die Bedeutung dieser nicht kognitiven/sozialen Kompetenzen sehr präsent. Gleichzeitig betonten fast alle befragten Lehrer/-innen, Berufsstartbegleiter/-innen und Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen in den geführten Experteninterviews, dass die Schüler/-innen der Berufsstarterklassen sowohl hinsichtlich ihrer kognitiven Fähigkeiten und schulischen Leistungen, als auch hinsichtlich ihrer Sozial- und Handlungskompetenzen und ihres Arbeits- und Sozialverhaltens hinter den Jugendlichen der Kontrollklassen zurückliegen.

Interessanterweise konnten diese (vermeintlich) festgestellten Kompetenzdefizite bei den Teilnehmer/-innen des Projektes durch die Messung der Sozial- und Handlungskompetenzen im Rahmen der Evaluation so nicht bestätigt werden. Die Ergebnisse dieser Erhebung sind in Tabelle 1 ausgewiesen. Die Auszählungen beziehen sich auf alle Jugendlichen, die an der ersten und dritten Befragungswelle, also an der Ausgangs- und Zielmessung, teilgenommen haben. Dies sind 613 Schüler/-innen, von denen 358 die Kontrollklassen und 255 die Berufsstarterklassen besucht haben.

Tabelle 1: Sozial- und Handlungskompetenzen zu Projektbeginn und am Projektende

Sozial- und Handlungskompetenzen	Berufsstarterklassen		Kontrollklassen	
	Projektbeginn Mittelwerte (Standardabweichung)	Projektende Mittelwerte (Standardabweichung)	Projektbeginn Mittelwerte (Standardabweichung)	Projektende Mittelwerte (Standardabweichung)
Konfliktfähigkeit	2,8 (0,44)	2,8 (0,34)	2,7 (0,45)	2,7 (0,43)
Selbstwertgefühl	3,5 (0,57)	3,6 (0,61)	3,6 (0,52)	3,8 (0,58)
Selbstwirksamkeit	4,1 (0,6)	4,0 (0,57)	4,1 (0,64)	4,1 (0,67)
Note im Sozialverhalten		3,0 (0,75)		2,9 (0,68)
Note im Arbeitsverhalten		3,1 (0,79)		3,0 (0,72)
Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“, 2007–2009, SOFI				

Die aufgeführten Werte zeigen darüber hinaus, dass – anders als von fast allen Lehrkräften und Berufsstartbegleiter/-innen in den Experteninterviews formuliert – es sowohl zu Projektbeginn als auch am Projektende keine Unterschiede in Bezug auf die erhobenen Sozial- und Handlungskompetenzen zwischen den Schüler/-innen der Berufsstarter- und den Kontrollklassen gibt. Weiterhin wird deutlich, dass beide Gruppen bei allen erfassten Aspekten der Sozial- und Handlungskompetenzen – außer den Noten im Sozial- und Arbeitsverhalten – Werte im guten Mittelfeld erreichen. Auch wenn der direkte Vergleich mit Schüler/-innen anderer Schultypen fehlt, sprechen

die Ergebnisse zunächst nicht dafür, dass Hauptschüler/-innen grundsätzlich geringere Sozial- und Handlungskompetenzen aufweisen. Weitere Analysen zur Diagnose der Sozialkompetenzen durch die Noten im Arbeits- und Sozialverhalten belegen zudem, dass die Werte der gemessenen Sozial- und Handlungskompetenzen (auch unter Kontrolle der kognitiven Fähigkeiten) nur schwach – wenngleich signifikant – mit den Noten im Arbeits- und Sozialverhalten korrelieren. Somit besteht ein Widerspruch zwischen der Wahrnehmung des Lehrpersonals und den tatsächlichen Werten der erhobenen Sozialkompetenzen. Dafür gibt es zwei Erklärungen: Entweder die im Rahmen der Evaluation erhobenen Kompetenzen bilden nicht die für den Unterricht relevanten und im Sozial- und Arbeitsverhalten benoteten Kompetenzen ab, oder die Potenziale im Bereich der Sozial- und Handlungskompetenzen bleiben durch das Lehrpersonal unbemerkt. Letzteres könnte Ausdruck der ohnehin geringen Erwartungen an die Sozial- und Handlungskompetenzen von Hauptschüler/-innen und insbesondere von leistungsschwachen Hauptschüler/-innen sein. Dies wäre ein Hinweis darauf, dass die beschriebenen Diskreditierungsprozesse auch bei der Diagnostik durch Betriebe, Lehrer/-innen und Berufsberater/-innen der Arbeitsagenturen im Bereich der Sozial- und Handlungskompetenzen von Bedeutung sind.

Tabelle 2: **Korrelation der Noten im Arbeits- und Sozialverhalten mit den Sozial- und Handlungskompetenzen** (erhoben am Ende der 9. Klasse)

	Berufsstarterklassen		Kontrollklassen	
	Arbeitsverhalten	Sozialverhalten	Arbeitsverhalten	Sozialverhalten
Konfliktfähigkeit	0,21	0,28	0,21	0,23
Selbstwertgefühl	-0,28	-0,13	-0,07	-0,01
Selbstwirksamkeit	-0,21	-0,02	-0,16	-0,13

Quelle: Datensatz „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“, 2007–2009, SOFI

4. Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung

Um die Frage nach der Bedeutung von Sozialkompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung beantworten zu können, wurden auf Grundlage der im Rahmen des Evaluationsprojekts erhobenen Längsschnittdaten logistische Regressionen mit robusten Standardfehlern geschätzt.² Die robusten Standardfehler wurden geschätzt, weil die Daten eine geclusterte Struktur (Schüler/-innen in Klassen) aufweisen. Grundgesamtheit der Schätzung sind 281 Schüler/-innen, die zur „at-risk-population“ zählen,

2 Die Modelle 1–6 (M1–M6) sind in leicht modifizierter Form dem Abschlussbericht zur Evaluation des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“ entnommen (vgl: SOLGA u. a. 2010, Tabelle 28).

d. h. jene Schüler/-innen der Projekt- und Kontrollklassen, die die Schule nach der 9. Klasse verlassen haben und somit tatsächlich auf der Suche nach einem Ausbildungsplatz waren. Da die Fallzahlen sehr klein sind, werden die Koeffizienten meist nicht signifikant. Die Ergebnisse der Schätzungen sind in Tabelle 3 als Odds Ratios dargestellt.

Bevor anhand der aufgeführten Ergebnisse der Einfluss der beschriebenen Sozial- und Handlungskompetenzen näher untersucht wird, wird in einem ersten Schritt analysiert, welchen Einfluss die definierten Kontrollvariablen auf die Chancen der Jugendlichen haben, einen Ausbildungsplatz zu erlangen.

Modell 1 (M1) verdeutlicht zunächst, dass Schüler/-innen, die eine Berufsstarterklasse besuchen, eine deutlich höhere Chance haben, nach Abschluss der 9. Klasse einen Ausbildungsplatz zu erhalten, als Schüler/-innen der Kontrollklassen. Diese höhere Übergangswahrscheinlichkeit bleibt auch bei Kontrolle des Geschlechtes (M2), des Migrationshintergrundes (M2), der Mathematik- und Deutschnote (M3 und M4) sowie der kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen (M5) erhalten. Modell 6 (M6) zeigt zudem, wie wichtig das kulturelle Kapital für einen erfolgreichen Übergang in eine berufliche Ausbildung ist: Die Jugendlichen, deren Eltern über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügen, haben bei gleichen schulischen Leistungen und gleichen kognitiven Fähigkeiten eine um 30 % höhere Chance (1,32), einen Ausbildungsplatz zu erhalten, als solche, in deren Familien kein Elternteil über eine abgeschlossene Berufsausbildung verfügt, bzw. als Jugendliche, die zu dieser Frage keine Angabe machen konnten.³ Die abgeschlossene Berufsausbildung der Eltern ist einerseits ein Indikator dafür, dass die Eltern über wichtige arbeitsmarktrelevante Netzwerke verfügen. Andererseits spricht auch viel dafür, dass ein höherer Bildungsgrad des Elternhauses einen positiven Einfluss auf die Bildungsaspirationen und die Berufsorientierung der Jugendlichen hat (vgl. SOLGA u. a. 2010, S. 101). Zudem hat das Schwänzen als ein wichtiger Indikator für die Schulmüdigkeit der untersuchten Jugendlichen einen großen Einfluss auf die Ausbildungsplatzchancen (vgl. M7). Anhand der Modelle 8 bis 12 (M8–M12) lässt sich nun näher untersuchen, welchen Einfluss Sozial- und Handlungskompetenzen auf die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu erreichen, haben.

3 Im Abschlussbericht des Evaluationsprojektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“ ist die Zusammenfassung beider Kategorien ausführlich begründet: „34 % der Schüler/-innen der Berufsstarter- sowie der Kontrollklassen haben zu dieser Frage keine Angabe gemacht. Dieser hohe Anteil von Schüler/-innen ohne Angabe kann zweierlei bedeuten: Entweder wissen diese Schüler/-innen nicht, welche Ausbildung ihre Eltern absolviert haben, oder es ist ihnen unangenehm anzugeben, dass ihre Eltern keine Berufsausbildung abgeschlossen haben. Beides spricht dafür, dass in den Familien dieser Schüler/-innen Bildung kaum thematisiert wird und eine geringe Rolle spielt. Bei Analysen zum Projekterfolg werden Schüler/-innen, die zu dieser Frage keine Angabe gemacht haben, daher mit den 6 % der Schüler/-innen aus Berufsstarterklassen bzw. 8 % aus Kontrollklassen, die angaben, dass ihre Eltern keine abgeschlossene Berufsausbildung haben, gemeinsam in einer Kategorie zugeordnet“ (SOLGA u. a. 2010).

Modell 4 verdeutlicht zunächst noch einmal den Einfluss der (zertifizierten) kognitiven Fähigkeiten, gemessen über die Abschlussnoten in den Fächern Deutsch und Mathematik, wobei der Einfluss der Mathematiknote von etwas größerer Relevanz ist: Mit jeder schlechteren Deutschnote verringern sich die Chancen der Jugendlichen auf einen Ausbildungsplatz um 19 % ($= 1 - 0,81$), mit jeder schlechteren Mathematiknote um 23 % ($= 1 - 0,77$). Kontrolliert man zusätzlich den Migrationshintergrund und das Geschlecht, gewinnt die Deutschnote an Bedeutung, was daran liegt, dass Jungen deutlich häufiger eine gute Mathematiknote vorweisen können als Mädchen.

Bei gleichen Leistungen, kognitiven Grundfähigkeiten, gleicher sozialer Herkunft, Geschlechtszugehörigkeit und bei gleichem Migrationshintergrund hatten Schüler/-innen mit besseren Handlungskompetenzen im Bereich der *Konfliktlösung* (M8) eine deutlich höhere Chance, einen Ausbildungsplatz zu erlangen, als Schüler/-innen, die eine geringere Konfliktfähigkeit aufwiesen. Mit jedem schlechteren Wert der Konfliktfähigkeit verschlechtert sich die Chance auf einen Ausbildungsplatz um ca. 34 % ($1 - 0,66$).

Auch die *Selbstwirksamkeit* und das *Selbstwertgefühl* (M9 und M10) hatten einen Einfluss auf die Übergangschancen der Jugendlichen, wenngleich der Einfluss des Selbstwertgefühls deutlich höher ist. Mit jedem besseren Wert in der Selbstwirksamkeit verbessert sich die Chance auf einen Ausbildungsplatz um 8 % und mit jedem besseren Wert im Selbstwertgefühl um 34 %.

Die *Noten des Arbeits- und Sozialverhaltens* (M11 und M12) haben sogar eine höhere Wirkung als die Noten in Mathematik und Deutsch: Mit jeder schlechteren Note im Sozialverhalten verschlechtern sich die Chancen um 32 % und im Arbeitsverhalten um 39 %, wobei die Koeffizienten für das Arbeitsverhalten signifikant werden.

Die besondere Bedeutung des Arbeitsverhaltens wird zudem durch die im Rahmen der Evaluation des Projektes vorgenommene Analyse der Bedeutung des Praktikums für den Projekterfolg belegt. Hier wird deutlich, dass die Schüler/-innen ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz in ihrem Praktikumsbetrieb vor allem durch ein gutes Sozial- und Arbeitsverhalten (und weniger durch gute Leistungen in den Fächern Mathematik und Deutsch) erhöhen können:

„Schüler/-innen aus Berufsstarterklassen mit einer festeren Bindung an den Praktikumsbetrieb (...) sowie einer eher qualifizierten Tätigkeit im Praktikum (...) hatten eine höhere Erfolgchance als Projektteilnehmer/-innen mit mehrfachen Wechseln des Praktikumsbetriebs oder solchen, die eher Hilfstätigkeiten während des Praktikums ausübten. All dies spricht für den sogenannten „Klebeffekt“. Dass sich der Effekt für das Arbeitsverhalten jedoch nicht ändert, signalisiert zugleich, dieser Klebeffekt funktioniert nur, wenn die Jugendlichen auch ein gutes (Sozial- und) Arbeitsverhalten zeigen“ (SOLGA u. a. 2010, S. 107).

Es bleibt festzuhalten: Die gemessenen Sozialkompetenzen in zertifizierter und nicht zertifizierter Form sowie die Fähigkeiten zur individuellen Handlungsregulation beeinflussen die Chancen auf einen Ausbildungsplatz – auch bei Kontrolle der schulischen Leistungen und relevanter sozioökonomischer Merkmale. Allerdings bleibt offen, ob diese Wirkung für Schüler/-innen der Berufsstarter- und der Kontrollklassen im gleichen Maße gilt.

Um dies untersuchen zu können, wurde in den Modellen 13 und 14 (M13 und M14) ein Zusammenhang zwischen dem Besuch der Berufsstarterklasse und dem Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler/-innen angenommen. Dafür wurden aus den metrischen Variablen Arbeitsverhalten, Sozialverhalten und Konfliktfähigkeit Dummy-Variablen gebildet. Als „gute Schüler/-innen“ wurden die Schüler/-innen definiert, deren Werte in den jeweiligen Kompetenzen unter dem Median liegen. Hierbei wurde deutlich, dass sich besonders die Wirkung des Arbeitsverhaltens zwischen Berufsstarter- und Kontrollklassen unterscheidet:

Bei gleichen Fachnoten, kognitiven Fähigkeiten, Migrationshintergrund und Geschlecht sowie gleichem Bildungshintergrund des Elternhauses hatten Schüler/-innen der Berufsstarterklasse mit guten Noten im Arbeitsverhalten eine etwa 14 % höhere Chance ($1,14 = 0,79 \cdot 1,44$) einen Ausbildungsplatz zu erhalten, als entsprechende Schüler/-innen aus den Kontrollklassen. Schüler/-innen mit schlechten Noten im Arbeitsverhalten hatten hingegen eine ca. 21 % schlechtere Chance als vergleichbare Schüler/-innen aus den Kontrollklassen.

Die Wirkung des Sozialverhaltens ist hingegen in beiden Gruppen in etwa gleich: Schüler/-innen der Berufsstarterklassen mit einem guten Sozialverhalten haben eine fast ebenso große Chancen ($0,98 = 1,06 \cdot 0,92$) auf einen Ausbildungsplatz wie vergleichbare Schüler/-innen aus den Kontrollklassen. Selbiges gilt für Schüler/-innen beider Gruppen mit einem schlechten Sozialverhalten (1,06).

Wie sind diese Befunde zu deuten? Offensichtlich spielt bei einer Gruppe, die wie die Berufsstarterklassen als „akut abschlussgefährdet“ definiert ist und bei der deshalb von einer geringeren Leistungsfähigkeit ausgegangen wird, die Note im Arbeitsverhalten eine besonders große Rolle. Dass das Arbeitsverhalten bei Schüler/-innen der Berufsstarterklassen stärker wirkt, kann durchaus im Sinne der von Solga beschriebenen Diskreditierungsprozesse gedeutet werden. Die geringeren Erwartungen an die kognitiven und fachlichen Kompetenzen der Schüler/-innen können durch den Nachweis eines guten Arbeitsverhaltens kompensiert werden. Schüler/-innen der Berufsstarterklassen, die ein sehr gutes oder gutes Arbeitsverhalten aufweisen können, profitieren davon. Für Jugendliche, die ein befriedigendes oder schlechteres Arbeitsverhalten aufweisen, erhöht sich allerdings das Risiko, nach dem Verlassen der Schule keinen Ausbildungsplatz zu erhalten.

Tabelle 3: Einflussfaktoren auf den Zugang zu einer beruflichen Ausbildung unter besonderen Berücksichtigung der Sozial- und Handlungskompetenzen

Zugang zu Ausbildungsplatz (logistische Regression, Odds Ratios, robuste Standardfehler) (0 = nein, 1 = ja)		M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14
Besuch einer Berufsstarterklasse (0 = nein, 1 = ja)		1,47	1,37	1,33	1,38	1,11	1,05	1,03	1,20	1,07	1,15	0,96	0,98	0,79	1,06
Leistungsdurchschnitt am Projektende (Gemischt = Ref.)	Sehr gut (1) Schlecht (3)		1,43											1,07	1,15
Deutschendnote (1–6)	0,81					0,76	0,71*	0,69	0,76	0,75	0,76	0,81	0,75	0,84	0,81
Mathematikendnote (1–6)	0,77*					0,75	0,84	0,83	0,89	0,85	0,90	1,00	0,92		
Bildungsabschluss der Eltern (Ref. = Keine Ausbildung/Weiß nicht)	1 = abgeschlossene Ausbildung					1,32	1,49	1,37	1,41	1,45	1,35	1,29	1,33		
Schwänzen in der 9. Klasse (höhere Werte = negativer)	(0 = nein, 1 = ja)					0,74		0,66							
Konfliktfähigkeit (am Projektende) (höhere Werte = positiver)								1,08							
Selbstwirksamkeit (am Projektende) (höhere Werte = positiver)											1,34	0,61*			2,41
Selbstwertgefühl (am Projektende)													0,68		
Sozialverhalten															
Sozialverhalten als Dummy-Variablen	(0 = niedriger als Median; 1 = höher als Median)														
Arbeitsverhalten															
Arbeitsverhalten als Dummy-Variablen	(0 = niedriger als Median; 1 = höher als Median)													1,29	
Interaktion Leistungen im Arbeitsverhalten „Berufsstarterklasse“														1,44	
Interaktion Leistungen im Sozialverhalten „Berufsstarterklasse“															0,92
Kontrollvariablen (Individualebene)						0,91									
Verbale kognitive Grundfähigkeiten (höhere Werte = positiver)						0,94									
Figurale kognitive Grundfähigkeiten (höhere Werte = positiver)						1,85*	1,92*	1,82	1,67	1,67	2,02*	2,01*	2,01*	1,70	1,88
Geschlecht (0 = weiblich, 1 = männlich)	1,54														
Migrationshintergrund (0 = nein, 1 = ja)	0,75						0,76	0,72	0,69	0,80	0,72	0,76	0,76	0,74	0,71
Goodness of fit (Wald Chi²)		2,15	5,50	8,43	5,82	10,23	14,75	16,16	13,81	12,83	15,17	17,22	16,16	12,46	15,86
df		1	3	3	4	5	8	9	9	9	9	9	9	10	10
Pseudo-R² (McFadden)		0,006	0,015	0,024	0,016	0,031	0,050	0,054	0,049	0,043	0,053	0,063	0,051	0,450	0,052
N = 281 Schüler/innen (124 in Ausbildung = 44,1 %)															
* Signifikanzniveau der Koeffizienten: = 5%-Niveau															
Quelle Datensatz „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“, 2007–2009, SOFI															

5. Fazit

Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse der Evaluation des Projekts „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“ belegen, dass Sozial- und Handlungskompetenzen auch für eine erfolgreiche Platzierung auf dem Ausbildungsmarkt eine große Rolle spielen. Nicht belegt werden konnte hingegen, dass Hauptschüler/-innen – und hier besonders solche, die als akut abschlussgefährdet eingestuft werden – besonders niedrige Sozial- und Handlungskompetenzen aufweisen. Es wäre sicherlich interessant, diesem Befund durch einen direkten Vergleich mit Schüler/-innen anderer Schultypen weiter nachzugehen.

Weiterhin wurde deutlich, dass die in den Schulen vorgenommene Diagnostik oder Zertifizierung der Sozial- und Handlungskompetenzen die tatsächlichen – bzw. die im Rahmen der Evaluation erhobenen – Kompetenzen nur unzureichend abbildet. Daraus können für die Schüler/-innen Nachteile entstehen, da die Noten im Arbeits- und Sozialverhalten eine hohe Signalwirkung an die Betriebe zu haben scheinen. Die Ergebnisse der multivariaten Analysen haben gezeigt, dass die Noten in diesen Fächern einen größeren Einfluss auf die Ausbildungschancen haben als die Fachnoten in Deutsch und Mathematik. Dies wird auch dadurch bestätigt, dass sogenannte Klebeeffekte vor allem dann wirksam wurden, wenn die Schüler/-innen gute Noten im Arbeitsverhalten aufwiesen. Diese Befunde legen nahe, dass Hauptschüler/-innen mögliche geringere Erwartungen in ihre schulischen Leistungen (Diskreditierungsprozesse) durch gute Noten vor allem im Arbeitsverhalten aushebeln können. Im Umkehrschluss bedeutet dies allerdings auch, dass schlechte Noten im Arbeitsverhalten ein erhebliches Risiko im Übergang in eine berufliche Ausbildung darstellen. Dies ist insofern problematisch, als dass die Analysen der Interaktionseffekte zwischen den Noten im Arbeitsverhalten und der Zugehörigkeit zu einer Berufsstarterklasse verdeutlicht haben, dass das beschriebene Risiko Schüler/-innen der Berufsstarterklassen in einem erheblich stärkeren Maße betrifft als Schüler/-innen der Kontrollklassen. Somit enthält die Fokussierung auf Sozialkompetenzen bzw. ihre vermeintliche Zertifizierung durch sogenannte Kopfnoten eine zusätzliche Stigmatisierungsgefahr.

Gleichwohl sprechen die Ergebnisse dafür, dass Sozial- und Handlungskompetenzen nicht nur im Sinne einer Signalwirkung an zukünftige Arbeitgeber/-innen, sondern auch als Handlungsressource im Bewerbungsprozess wirken: Nicht zertifizierte Kompetenzen, die dann ja vor allem durch das Verhalten der Schüler/-innen im Bewerbungsprozess wirksam werden, haben einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Chancen auf dem Ausbildungsmarkt. Hier sind vor allem das Selbstwertgefühl und die Konfliktfähigkeit von Bedeutung.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die große Bedeutung, die Sozial- und Handlungskompetenzen in öffentlichen Debatten z. B. über (mangelnde) Aus-

bildungsreife beigemessen wird, bestätigt werden konnte. Es erscheint somit ein richtiger Weg zu sein, gerade bei gering qualifizierten Jugendlichen auch auf die Entwicklung nicht fachlicher Kompetenzen zu achten, um ihnen die Möglichkeit zu geben, fachliche Defizite zu kompensieren. Es empfiehlt sich allerdings, über eine bessere Diagnostik in diesem Bereich nachzudenken, um keine zusätzlichen Risiken im Übergang in eine berufliche Ausbildung zu schaffen.

Literatur

- ABELE, Stephan; GESCHWENDTNER, Tobias: Die computerbasierte Erfassung beruflicher Handlungskompetenz. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 39 (2010) 1, S. 14–17
- BUNDESAGENTUR FÜR ARBEIT (Hrsg.): Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife: Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland. Nürnberg 2009
- DEUTSCHER INDUSTRIE- UND HANDELSKAMMERTAG (Hrsg.): *Ausbildung 2010. Ergebnisse einer IHK-Unternehmensbefragung*. Berlin 2010
- EULER, Dieter; BAUER-KLEBEL, Anette: Präzisierungen. Bestimmung von Sozialkompetenzen als didaktisches Konstrukt. In: EULER, Dieter (Hrsg.): *Sozialkompetenzen in der beruflichen Bildung. Didaktische Förderung und Prüfung*. Bern, Stuttgart, Wien 2009, S. 21–60
- KELLER, Martin u. a.: *Testmanual. KOGEFfs. Konfliktgespräche führen. Fragebogen zur Selbsteinschätzung*. Institut für Wirtschaftspädagogik der Universität. St. Gallen 2006
- KOHLRAUSCH, Bettina: *Warum nichts bleibt, wie es war. Zugänge und Übergangsprozesse zu Facharbeit im Wandel*. WISO diskurs. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn 2010, S. 20–28
- SCHWARZER, Ralf: *Stress, Angst und Handlungsregulation*. Stuttgart 1993
- SEEBER, Susan; NICKOLAUS, Reinhold: Kompetenzmessung in der beruflichen Bildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 39 (2010) 1, S. 10–13
- SOLGA, Heike: *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft*. Opladen 2005
- SOLGA, Heike u. a.: *Evaluation des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“*. Forschungsbericht des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg 2010
- WINTHER, Esther; ACHTENHAGEN, Frank: Berufsfachliche Kompetenz. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 39 (2010) 1, S. 18–21

Beatrix Niemeyer

Abschluss- oder Anschlussorientierung? Divergenzen zwischen biografischer und institutioneller Übergangsplanung in vollzeitschulischen Berufsausbildungen

Der Beitrag thematisiert die divergierenden Perspektiven zweier zentraler Akteursgruppen, der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte, auf die Umgestaltung einer Berufsfachschule (BFS III) für kaufmännische Berufe. Im Rekurs auf die Educational-Governance-Forschung vermittelt die Fallanalyse einen Einblick in diese spezifische Akteurskonstellation. Über die Interpretation divergierender Interessenslagen hinaus eröffnet sich die Frage nach den Beurteilungskriterien des Übergangssystems ebenso wie die nach einer Methodologie der Übergangsforschung.

1. Berufsfachschulen im Übergangssystem

Im Dschungel der Fördermaßnahmen bilden die berufsbildenden Schulen ein Moment der Konstanz. Im Fokus der folgenden Ausführungen stehen die Bildungsgänge der Berufsfachschulen (BFS), insbesondere der BFS III. Streng genommen sind sie nicht dem Übergangssystem im engeren Sinn zuzuordnen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008), denn sie sind keine Warteschleifen, sondern bieten die Möglichkeit, Schulabschlüsse nachzuholen, die an einer allgemeinbildenden Schule während der Pflichtschulzeit nicht erworben werden konnten, oder führen zu einem vollqualifizierenden beruflichen Abschluss. Zwar gibt es Unterschiede zwischen den Bundesländern, in der Regel jedoch führt die einjährige BFS I zum Hauptschulabschluss, die BFS II innerhalb von zwei Jahren zum mittleren Bildungsabschluss. Die BFS III vermittelt als vollzeitschulischer Bildungsgang eine abgeschlossene Berufsausbildung. Je nach Berufsausbildung dauert der Bildungsgang ein bis drei Jahre und erfordert bei dreijähriger Ausbildung einen Hauptschulabschluss, ansonsten einen Realschulabschluss als Zugangsvoraussetzung. Unter bestimmten Voraussetzungen ist der zusätzliche Erwerb der Fachhochschulreife möglich. Auf dem Arbeitsmarkt haben diese schulischen Berufsabschlüsse oft einen deutlich geringeren Wert als abgeschlossene Berufsausbildungen im dualen System. Dies gilt insbesondere für den Abschluss als staatlich geprüfter kaufmännischer Assistent oder staatlich geprüfte kaufmännische Assistentin (RUF 2008), der im Mittelpunkt des folgenden Beitrags steht.

Aus der ordnungspolitischen Perspektive sind die Bildungsgänge der BFS also keine Warteschleifen, denn sie vermitteln weiterführende Qualifikationen und Ab-

schlüsse. Aus der biografischen Perspektive dienen sie gleichwohl vielfach zur Überbrückung der Wartezeit auf einen Ausbildungsplatz. Für Jugendliche bilden sie eine sozial akzeptable Alternative zu den Berufsvorbereitungsmaßnahmen der Agentur für Arbeit. BFS erfüllen somit eine Pufferfunktion für den Ausbildungsmarkt: Sinkt die Zahl der Ausbildungsplätze, dann steigen die Schülerzahlen in den BFS I, II und III (vgl. BERUFSBILDUNGSBERICHT 2009, S. 19). Die sozialintegrative Wirkung dieser Bildungsgänge ist evident; weniger offensichtlich ist paradoxerweise der Effekt für die berufliche Integration der Jugendlichen. Die Anschlussfähigkeit der Abschlüsse besteht innerhalb des Schulsystems, mit Blick auf den Ausbildungsmarkt fungieren sie faktisch als Warteschleifen. Hier zeigt sich die Divergenz zwischen beruflicher und allgemeiner Bildung, die als parallele Teilsysteme etabliert sind, deren Organisationsformen und Handlungslogiken nur bedingt kompatibel sind. Eine Vielzahl von Modellformen der BFS soll den Bezug zum Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt verstärken und die berufliche Orientierung der Schülerinnen und Schüler fördern. In der Mikroanalyse zeigen sich die divergierenden Sinnstrukturen der Akteure.

2. Zum Forschungskontext

Am Fallbeispiel der modellhaften Neuorganisation der vollzeitschulischen Berufsausbildung zur/zum kaufmännischen Assistentin/Assistenten (BFS III) an einem Berufsbildungszentrum in Schleswig-Holstein lassen sich die divergierenden Interessenlagen, die auf die Ausdifferenzierung des Übergangssystems wirken, exemplarisch aufzeigen. Die vielfältigen Handlungsperspektiven der Entscheidungsträger, das variierende Gestaltungspotenzial der beteiligten Akteurinnen und Akteure und die differenzierten Bedarfe der Zielgruppe der Jugendlichen formen ein komplexes Bedingungsgeflecht wechselseitiger Abhängigkeiten. Die Handlungslogiken und Entscheidungsfaktoren von Berufsbildungspolitik, Bildungsplanung, Schulleitung, Kollegium und Schülerinnen und Schülern folgen unterschiedlichen Deutungsmustern.

Wie diese Divergenzen systematisch in die Forschung zum Übergangssystem eingehen können, ist eine noch weitgehend offene Frage. Zu den Forschungsdesideraten, die in Bezug auf Übergangsforschung allenthalben formuliert werden (vgl. u. a. KUHNKE 2006; SKROBANEK 2009; BOJANOWSKIH et al. 2005; SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK 2009), kommt die methodologische Herausforderung hinzu, diesen genannten Interdependenzen gerecht zu werden. Dazu bedarf es eines Designs, das in der Lage ist, die divergierenden Perspektiven angemessen abzubilden, zueinander in Beziehung zu setzen und politische Entscheidungen, ordnungspolitische Verantwortlichkeiten, institutionelle Zuständigkeiten und individuelle Bedarfe und Möglichkeiten in ihrer jeweiligen Sinnhaftigkeit zu verstehen und in ihrer wechselseitigen Aufeinanderbezogenheit zu erklären. Die Wechselwirkung zwischen Poli-

tik und Lebenslauf, zwischen institutioneller Flexibilisierung und Berufswahlchancen und -entscheidungen zu erfassen, erfordert nicht nur die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren, sondern auch einen interdisziplinären Diskurs und ein transdisziplinäres Vorgehen, wie es sich in Ansätzen in der erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft derzeit abzeichnet.¹ Wichtige Impulse können aus der Educational-Governance-Forschung kommen, die Probleme der Handlungskoordination zwischen Akteurskonstellationen in einem Mehrebenensystem analysiert (ALTRICHTER et al. 2007). Dabei werden insbesondere die Gestaltungsmöglichkeiten der Akteure berücksichtigt und neben rechtlichen und normativen Kategorien auch die den einzelnen Akteuren zur Verfügung stehenden Ressourcen mit in den Blick genommen, in die ausdrücklich auch die jeweiligen Sinnkonstruktionen mit einbezogen werden (KUSSAU/BRÜSEMEISTER 2007, S. 18). „In analytischer Hinsicht rechnet der Governance-Ansatz von vornherein mit der Selbsttätigkeit und der Ko-Produktion von Leistungen verschiedener Akteure. (...) Handelndes Zusammenwirken ist indes nicht harmonisierend zu verstehen, sondern enthält politisches, pädagogisches, administratives, zivilgesellschaftliches Agieren, das unverbunden nebeneinander herlaufen kann oder auch konflikthaft gegeneinander gerichtet ist“ (ebd. 2007, S. 24 f.). Akteurstheoretisch gesehen handelt es sich um ein Mehrebenensystem verschiedener Akteure oder Akteursgruppen, die entsprechend der funktionalen Differenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme spezifischen Handlungslogiken folgen und jeweils spezifischen Sinnlogiken verpflichtet sind. Dies sind beispielsweise administrative, pädagogische, wirtschaftliche, wissenschaftliche oder professionsbezogene Maßstäbe. „Es existieren verschiedene Relevanzkriterien und Informationsanforderungen, innerhalb derer die Akteure auf unterschiedliche Weise Informationen und Wissen generieren, ausdeuten, gewichten und verteilen“ (ebd. 2007, S. 33).

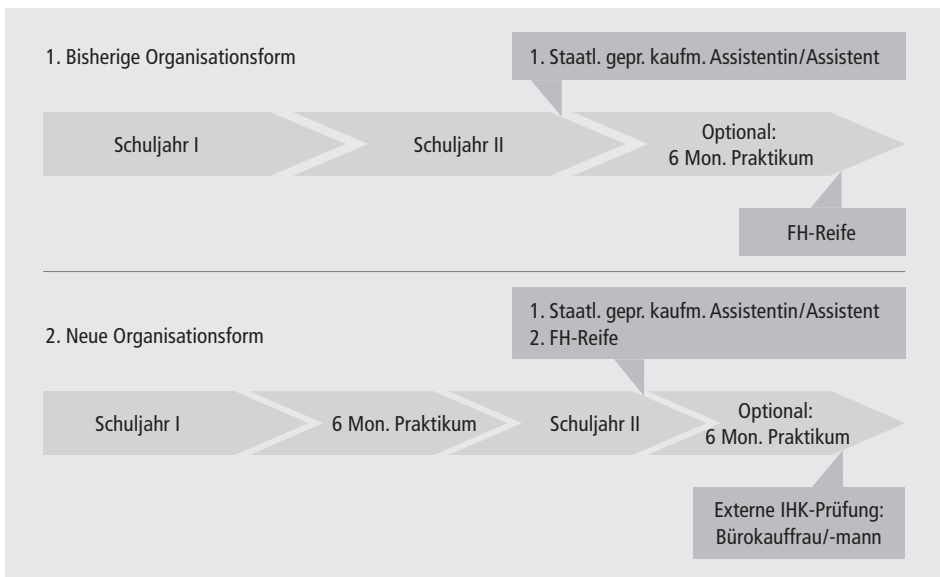
Dieser Beitrag orientiert sich an diesem Konzept, wenn er den Blick auf die Mikroperspektive des Wechselverhältnisses zwischen den Akteursgruppen der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler richtet, die in einem Modellprogramm die Umgestaltung der BFS III der kaufmännischen Assistentinnen und Assistenten erproben. Anhand des qualitativen Beobachtungsmaterials lässt sich zeigen, dass Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie die Initiatoren des Programms und des Projekts unterschiedliche Vorstellungen über die Projektziele haben. Sie kommen zudem zu anderen Einschätzungen über die Sinnhaftigkeit der eingeführten Maßnahme. Aus dem qualitativen Beobachtungsmaterial wird deutlich, dass die individuelle Bewertung des neuen Bildungsangebots eingebettet ist in komplexere Deutungsmuster.

1 Einen Ansatz eines transdisziplinären Dialogs bildete das Symposium der DFG-Jahrestagung zum Thema „Benachteiligte Jugendliche – Der Resilienzansatz als Bindeglied für die erziehungswissenschaftliche Disziplinver-zahnung“ (SPIES, NIEMEYER, TOPPE), Dresden.

3. Der Fall

Die Umorganisation betrifft zwei Klassen der Berufsfachschule III an einem Regionalen Berufsbildungszentrum in Schleswig-Holstein, der Schulform, die nach dem Realschulabschluss in einem zweijährigen Bildungsgang zum Abschluss der/des staatlich geprüften kaufmännischen Assistentin/Assistenten führt. Wurde im Anschluss an die zweijährige Schulausbildung des bisherigen Modells ein sechsmonatiges Praktikum absolviert, so war damit die Fachhochschulreife erreicht. Das Ziel des Projekt besteht nun darin, den Bildungsgang so umzuorganisieren, dass innerhalb der zwei Schuljahre ein erstes sechsmonatiges Praktikum absolviert und somit die Fachhochschulreife bereits nach zwei Jahren erreicht werden kann. Wird im neuen Modell ein zweites sechsmonatiges Praktikum an die beiden Schuljahre angeschlossen und ist die Durchschnittsnote des Schulabschlusses besser als 2,5, erwerben die Jugendlichen zusätzlich die Berechtigung, sich als externe Prüflinge zur IHK-Prüfung Bürokauffrau/-mann anzumelden.

Abbildung 1: Vergleich des herkömmlichen und des neu organisierten Modells der BFS III für kaufmännische Assistentinnen und Assistenten



Durch die Verdichtung des Unterrichts und die Ausdehnung der täglichen Unterrichtszeit gelingt es, die schulischen Präsenzzeiten so zu komprimieren, dass es möglich wird, innerhalb der zwei Jahre bei Beibehaltung des Lehrplans ein zusätz-

liches sechsmonatiges Betriebspraktikum zu integrieren, in dem ausbildungsrelevante Inhalte für den Beruf der Bürokauffrau und des Bürokaufmannes vermittelt werden sollen.

Den Impuls zur Umorganisation gab das Bundesprogramm „JOBSTARTER – Für die Zukunft ausbilden“. Dieses Programm zielt auf die Erhöhung des betrieblichen Ausbildungsplatzangebots. Im Programmtext heißt es: „Durch bessere Kooperation der Akteure vor Ort soll die regionale Verantwortung in der beruflichen Bildung gestärkt und zugleich ein Beitrag zur regionalen Strukturentwicklung geleistet werden“ (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2010). Die rechtliche Grundlage bietet dabei der § 43 Absatz 2 des novellierten Berufsbildungsgesetzes. Danach können „Absolventen und Absolventinnen vollzeitschulischer Ausbildungsgänge zur Kammerprüfung zugelassen werden, wenn diese Bildungsgänge einer Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf entsprechen und insbesondere einen angemessenen Anteil an fachpraktischer Ausbildung in einem Betrieb enthalten“ (ebd.).

Mit dieser Neufassung sollen größere Handlungsspielräume für die effektivere Nutzung schulischer Ausbildungsangebote geschaffen werden und auf regionaler Ebene mehr und flexiblere Handlungsoptionen entstehen, die vorhandenen Ausbildungskapazitäten ökonomisch zu nutzen. „Ziel ist es, sogenannte Warteschleifen zulasten der Jugendlichen zu vermeiden oder zumindest deutlich zu reduzieren. Da am Ausbildungsmarkt auch erfolgreiche Absolventen schulischer oder sonstiger Berufsausbildungsgänge als Nachfrager des betrieblichen Ausbildungsangebots auftreten, kann durch die angestrebte Minimierung von Redundanzen dieser zusätzlichen Belastung des Ausbildungsmarktes auf der Nachfrageseite entgegengewirkt und ein Beitrag zur Marktstabilisierung geleistet werden“ (ebd.).

Aus der berufsbildungspolitischen Perspektive lassen sich die Ziele demnach prägnant zusammenfassen: Die Flexibilisierung des Berufsbildungsgesetzes soll den Zugang zur externen IHK-Prüfung ermöglichen, Warteschleifen vermeiden oder verkürzen helfen und den Ausbildungsmarkt entlasten.

4. Die wissenschaftliche Begleitung

Das Projekt hat im Schuljahr 2008/09 begonnen und dauert bis zum Sommer 2011 an. Die wissenschaftliche Begleitung begann mit der Ermittlung der betroffenen Beteiligten als Identifikation derjenigen Akteurinnen und Akteure auf der Makro-, Meso- und Mikroebene, die von den Wirkungen dieses Projekts tangiert sind. Aufgrund der begrenzten Ressourcen konzentrierte sich die weitere Begleitung dann auf die vier Akteursgruppen: Schülerinnen und Schüler, Betriebe, IHK und Lehrkräfte. Quantitative Verfahren erwiesen sich aufgrund der geringen Fallzahl als nur begrenzt aussagefähig, aufschlussreicher waren fokussierte Interviews, Beobachtun-

gen und Expertendiskussionen. Die bisherigen Erhebungsarbeiten umfassen u. a. die personelle Präsenz bei den wichtigen Projektveranstaltungen, wiederholte Befragungen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sowie zweier Vergleichsklassen per Fragebogen und ergänzende fokussierte Interviews mit ausgewählten Schülerinnen und Schülern, leitfadengestützte fokussierte Interviews mit ausgewählten Lehrkräften, eine schriftliche Befragung der beteiligten Praktikumsbetriebe sowie den regelmäßigen Austausch mit der als Projektkoordinatorin zusätzlich eingestellten sozialpädagogischen Fachkraft und dem Leiter des Projekts, der zugleich Leiter der Abteilung für kaufmännische Berufe ist.

Die Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung als kooperativer, formativer Reflexionsprozess zielt darauf, den Auftrag zur Ermittlung von Gelingensbedingungen und Transferpotenzial mit dem emanzipatorischen Anspruch, nicht über, sondern mit den Betroffenen forschen zu wollen, in Einklang zu bringen. Beobachtungen, Befragungsergebnisse und vorläufige Erkenntnisse werden regelmäßig gemeinsam mit den Schlüsselpersonen des Projektes besprochen.

Im Folgenden werden nun im methodischen Rekurs auf die Governance-Forschung die Perspektiven zweier zentraler Akteursgruppen, der Schülerinnen und Schüler und der Lehrkräfte, mit der Absicht kontrastierend dargestellt, deren jeweilige Sinnressourcen und Handlungspotenziale zu rekonstruieren (KUSSAU/BRÜSEMEISTER 2007, S. 34).

5. Die Schülerperspektive

Welche Veränderungen ergeben sich für die Schülerinnen und Schüler? Ihr Schultag dauert bis 16.00 Uhr. Von Ostern bis November absolvieren sie ein sechsmonatiges Betriebspraktikum. Anstelle von Sommerferien können sie vier Wochen Urlaub nehmen. Eine Bezahlung des Praktikums ist nicht vorgesehen, Zeit zum Jobben bleibt kaum noch. Die Schülerinnen und Schüler erhalten so die Option auf drei verschiedene Abschlussarten: a) wie bisher den Abschluss als staatlich geprüfte/-r kaufmännische/-r Assistentin/Assistent, b) die Fachhochschulreife und c) wenn sie mit einem Notendurchschnitt von mindestens 2,5 abschließen und im Anschluss an die Schulzeit ein weiteres sechsmonatiges Praktikum absolvieren, die Option, als Externe die IHK-Prüfung zur/zum Bürokauffrau/-mann abzulegen. Für diejenigen, die das Projekt in der vorgesehenen Zeit von zwei Jahren durchlaufen, verkürzt sich im Idealfall die Ausbildungszeit. Tatsächlich gibt es jedoch hier wie auch in vergleichbaren BFS-III-Klassen eine hohe Quote von Wiederholern.

Mit dieser vollzeitschulischen Ausbildung war es bisher kaum möglich, bei den Betrieben der Region eine angemessene Beschäftigung zu finden. In den zwei vorangegangenen Jahren hatten sich im Anschluss an die zweijährige Schulausbildung

alle Absolventen oder Absolventinnen nochmals um einen dualen Ausbildungsplatz beworben. Dies führte dazu, dass dieser Typ der Berufsfachschule III schulintern auch polemisch als „Warteschleife de luxe“ für Realschulabsolventinnen und -absolventen bezeichnet wurde.

Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler sollte das Projekt daher als erfolgreich gelten, wenn der Übergang in einen weiterführenden Bildungsgang oder in eine qualifizierte Erwerbstätigkeit gelingt. Jedoch sind die individuellen Übergangsstrategien so flexibel, dass hier kaum ein kausaler Zusammenhang hergestellt werden kann. Es bestätigen sich vielmehr Erkenntnisse aus der Jugendforschung, nach denen die biografische Übergangsphase von Ungewissheit und Unsicherheit geprägt ist und Jugendliche vor Entscheidungszwängen stellt, ohne dass sie über klare Entscheidungskriterien verfügen oder deren Folgen berechnen könnten (TILLMANN 2006, S. 271).

Unsere Interviews mit den Jugendlichen haben drei Dinge deutlich gemacht:

1. Die Jugendlichen haben sich bewusst dafür entschieden, weiter zur Schule zu gehen. In dieser Biografiephase ist Schule viel stärker im Horizont der Möglichkeiten als eine Berufsausbildung. Angesichts ungewisser Ausbildungschancen und Unsicherheit gegenüber den Erwartungen des Arbeitsmarktes und mit unklaren Berufswünschen erscheint die Schule gleichsam als sicherer Hafen. Ein Schüler sagt von sich selbst, er fühlte sich noch zu jung für eine Ausbildung; ein Mitschüler bestätigt:

„Ich wollte noch weiter zur Schule gehen (...) Ich hatte eine Lehrstelle, da hat am ersten Tag die Schule hier angerufen und meinte, willst du nachrücken? Da habe ich gesagt: Ja“ (Schüler 1).

2. Die besondere Organisationsform dieses Projekts spielte bei der Entscheidung kaum eine Rolle. Die erweiterten Abschlussmöglichkeiten werden zur Kenntnis genommen, als verbesserte Chancen müssen sie sich erst noch erweisen. Weder die Entscheidung für die Berufsfachschule III allgemein, noch die Entscheidung für diese besondere Form der Berufsfachschule im Speziellen scheinen gezielt oder strategisch im Hinblick auf die erreichbaren Abschlüsse oder zukünftigen Berufsziele getroffen worden zu sein. Die Entscheidung für einen Schulbesuch erscheint vielmehr als Entscheidung für diesen Moment bzw. für diese Biografiephase, die auch dadurch geprägt ist, dass realisierbare alternative Berufschancen (noch) nicht erkennbar sind. Ausschlaggebend ist dabei weniger das, was man später mal werden will, als vielmehr das, was jetzt und hier wichtig und vertraut ist.

„Mein Bruder hat auch KAF² gemacht (...) dadurch bin ich dazu gekommen“
(Schülerin 2),

so erklärt eine Schülerin, warum sie sich für diesen Bildungsgang beworben hat, und vermittelt damit einen Eindruck davon, wie Orientierungsprozesse wirken. Sie musste erst mal „auf etwas kommen“, d. h. eine Vorstellung von dem bekommen, was für sie möglich ist.

Bestätigt wurde zudem die Bedeutung von Peers im Berufsorientierungsprozess. So erzählt ein Schüler:

„Ich hatte mich noch für das berufliche Gymnasium beworben, aber dann dachte ich: Nein. Ein Freund von mir war hier noch in der Klasse, und da dachte ich mir, ich mach' lieber mit ihm ein bisschen Unterricht zusammen, als was alleine zu machen. Ich weiß nicht, warum ich das gemacht hab'“ (Schüler 4).

3. Die Zukunftspläne und Zielvorstellungen bleiben am erreichbaren schulischen Abschluss orientiert. Berufliche Anschlüsse spielen hingegen eine untergeordnete Rolle. Die Jugendlichen zeigen sich damit flexibel, sie nutzen die Chancen, die sich ihnen bieten, dann, wenn es nötig ist. Langfristige Planungen machen sie kaum. Zwei kontrastive Fallbeispiele illustrieren diese Flexibilität auf ganz unterschiedliche Weise. Katrin³ antwortet auf die Frage, warum sie sich für diese Schulart beworben habe:

„Der eigentliche Grund, warum ich diesen Teil gewählt hab', war eine Freundin von mir. (...) Sie war völlig begeistert davon, und dann hab' ich gedacht, gut, weil wir uns recht ähnlich sind in beruflichen Dingen, mach ich das auch, und das war eigentlich der einzige Grund.“

Nach ihren Plänen nach der Schule gefragt, sagt sie zuerst: *„Eigentlich eine Ausbildung in meinem Praktikumsbetrieb, das möchte ich eigentlich gerne machen.“* Die von ihr als positiv erlebte Arbeitserfahrung während des Praktikums (*„Also das war echt super, da hab ich mich auch sehr drüber gefreut“*) lässt erst jetzt eine Berufstätigkeit in den Horizont rücken; dass sie zweimal ein relativierendes „eigentlich“ einschiebt, drückt aus, wie unsicher sie weiterhin ist, ob ihr das auch gelingt.

2 KAI ist das schulinterne Kürzel für die Klasse der kaufmännischen Assistenten und Assistentinnen mit Schwerpunkt Informationstechnik.

3 Name geändert.

Wenige Sätze später denkt sie darüber nach, auch an der externen IHK-Prüfung teilzunehmen: *„Wenn ich den Notendurchschnitt schaffe, dann würde ich das auf jeden Fall machen“*, und nennt wiederum zwei Zeilen später als ihr persönliches Ziel die Fachhochschulreife. Dabei wirkt Katrin in ihren Ausführungen keineswegs desorientiert, sondern vielmehr unsicher, was für sie wirklich erreichbar ist. Mit ihrer Haltung lässt sie sich so viel wie möglich offen.

Klaus⁴ Fall präsentiert eine andere Perspektive auf Schule, Ausbildung und Arbeitsmarkt. Er hat nach seinem Realschulabschluss jahrelang gejobbt und ist etliche Jahre älter als der Klassendurchschnitt. Er lebt allein und muss neben der Schule noch jobben gehen, um seine Wohnung zu finanzieren. Dies war insbesondere während des Praktikums anstrengend für ihn. Für ihn bildet diese Schulform die Möglichkeit, seine Chancen auf dem Ausbildungsmarkt zu verbessern. Er erzählt:

„Vor dieser Ausbildung jetzt habe ich hauptsächlich gearbeitet, auf dem Bau oder als Elektriker oder so. Das ist natürlich ohne Ausbildung nichts Dolles. (...) Wenn ich hier die Fachhochschulreife habe, dann muss ich sehen, dass ich noch einen Ausbildungsplatz bekomme – Studium lohnt sich in meinem Alter ja nicht mehr.“

Während Katrin sich noch alle Möglichkeiten offenhält, sieht Klaus hier seine letzte Chance auf dem Weg zu einem Ausbildungsplatz. Für beide jedoch erweist sich die Schulform der BFS III als passende Option, denn sie bietet biografische Anschlussmöglichkeiten in unterschiedlichen Lebenssituationen. Sie hat somit eine wichtige sozialintegrative Funktion. Das schulische Bildungsangebot bildet für beide Jugendliche die gangbare Alternative zum Ausbildungsplatz in einer Biografiephase, in der Ausbildung aus verschiedenen Gründen nicht für sie denkbar ist. Jugendliche wie Katrin zeigen nur scheinbar wenig Eigeninitiative im Sinn von gezieltem eigenem Handeln und Entscheiden, dafür aber ein hohes Maß an Anpassungsfähigkeit und Offenheit. Die Berufsfachschule III erweist sich so als eine äußerst flexible Brücke, auch für Wiedereinsteiger wie Klaus.

Dies bestätigten Befunde, nach denen im Berufswahlprozess Jugendlicher die „Optionslogik“ durch eine „Realitätslogik“ (WATERMANN 2003, S. 81) abgelöst wird. Es geht Klaus und Katrin weder um die Frage: *„welcher Beruf ist der richtige für mich?“* noch um die Frage: *„Welcher Beruf ist für mich möglich?“*, sondern um die Frage: *„Welcher nächste Schritt auf dem langen Weg in einen Beruf ist für mich gangbar?“* Die Bezugsgröße für die Anschlussfähigkeit des Bildungsgangs ist also die eigene Biografie, nicht der – ohnehin unsichere und schwer überschaubare – Arbeits- oder

4 Name geändert.

Ausbildungsmarkt. Dabei wirken Vorerfahrungen, die im Sozialraum Schule gemacht wurden, weiter. Die Jugendlichen folgen damit einer eigenen Handlungslogik, die sich von den mit arbeitsmarktpolitischen Notwendigkeiten argumentierenden Begründungen entsprechender Modellprogramme zur Übergangsförderung unterscheiden.

6. Die Perspektive der Lehrer

Für die Lehrkräfte verändern sich durch das JOBSTARTER-Projekt die Organisation des Unterrichts, die Stoffverteilungspläne und – dies wurde wiederholt betont – die Verteilung der Arbeitsbelastung. Ziele und Umsetzung sind im Kollegium umstritten. Lehrkräfte finden sie „unsinnig und kontraproduktiv“ oder „sehr gut“. Durch diese unterschiedlichen Positionen zum Projekt kommt auch eine unterschiedliche Einschätzung der Schulform BFS III und des dualen Ausbildungssystems zum Ausdruck. Auf unsere Frage „Was halten Sie von dem Projekt?“ erhielten wir Antworten, die die Neuorganisation ins Verhältnis zu der bisherigen Schulform und zum dualen Ausbildungssystem setzten. Im klaren Kontrast zu den Überlegungen der Schüler waren also die Urteile der Lehrkräfte darauf bezogen, was sie als Ziel der BFS III ansahen. Die Lehrkräfte beurteilten somit das Projekt danach, welchen Wert die vermittelten Abschlüsse ihrer Meinung nach hatten. Sie orientierten sich dabei an den etablierten institutionellen Strukturen des Berufsbildungssystems. Der Versuch, die vollzeitschulische Ausbildung mit dualen Abschlüssen zu kombinieren, hat allerdings zur Folge, dass die Wertigkeit der Abschlüsse neu ausgehandelt werden muss. Dies kam in engagierten Statements und heftigen Diskussionen im Kollegium zum Ausdruck. Zwei weitere Beispiele illustrieren die unterschiedlichen Positionen:

„Das Hauptziel [der neu organisierten BFS III ist] meiner Ansicht nach die Fachhochschulreife und nicht der IHK-Abschluss. Das ist jetzt hier eine ganz andere Geschichte, die hier hineingedrückt worden ist, die aus meiner Sicht auch ein wenig den Wert des ursprünglichen Abschlusses mindert. Für mich ist die Fachhochschulreife eine ziemlich hohe Qualifikation, um z. B. Wirtschaftsingenieur zu werden oder BWL auf der FH zu studieren. (...) Urplötzlich steht jetzt der Beruf ganz vorne und aus meiner Sicht ein relativ niedrig qualifizierter Beruf, da bleibt nachher der Verkäufer übrig. Da haben sie dann nachher einen guten Realschüler, mit einer FH-Reife, vielleicht bei Karstadt hinterm Tresen. Das kann nicht der Sinn sein“ (Lehrer 2).

Diese Argumentation macht klar, wie schulischen und dualen Ausbildungen und Abschlüssen unterschiedliche Wertigkeiten zugeordnet werden. Diese Rangordnung von Bildungsabschlüssen wird durch die erweiterten Abschlussmöglichkeiten der

neu organisierten BFS III durcheinandergebracht. So entsteht die Befürchtung, der schulische Abschluss, die FH-Reife, könne an Anerkennung verlieren.

Eine ähnliche Befürchtung einer Entwertung etablierter Abschlüsse kommt auch im folgenden Statement zum Ausdruck, das sich jedoch auf die duale Ausbildung bezieht:

„Ich finde es sehr problematisch, das duale System mit Praktika auszuhöhlen. Das empfinde ich als eine ganz große Schwierigkeit. Ich sehe es als eine Förderung der Verantwortungslosigkeit von Betriebseignern, Menschen in der Weise auszubeuten, d. h., ihnen nichts zu zahlen, aber trotzdem eine Arbeitsleistung zu verlangen. (...) In was für einer Gesellschaft leben wir denn, wenn wir es jungen Leuten nicht ermöglichen, für ihre Arbeitsleistung irgendeine Form der Entlohnung zu bekommen, nur um sie in eine Form der Ausbildung zu bekommen. (...) Ich finde, dass hier das duale System seitens des Staates ausgehöhlt wird. Ich stehe zum dualen System, ich möchte das duale System weiter fördern und es nicht unterhöheln dadurch, dass wir eine zweite Form von Ausbildungsmarkt eröffnen“ (Lehrerin 5).

Vergleicht man die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit der der Lehrkräfte, so scheint die Berufsorientierung der Lehrkräfte viel klarer ausgeprägt zu sein als die der Jugendlichen – in dem Sinne, dass Lehrkräfte eine klare Vorstellung über Qualifizierungswege, Abschlüsse und deren Wertigkeit auf dem Arbeitsmarkt haben. Dieses Orientierungssystem prägt ihr berufliches Handeln, und es lässt sie auch um den Wert ihrer eigenen Arbeit streiten. Die Frage nach der Effektivität qualifizierender Maßnahmen in der Übergangsphase von der Schule in den Beruf wird so in einem komplexeren Erklärungszusammenhang gestellt. So hängt das Anschlusspotenzial, das neue Lernangebote oder neu organisierte Bildungsgänge im Kontext des Übergangssystems entwickeln, entscheidend mit davon ab, von wem sie mit welcher Absicht ausgeführt werden, welches Weltbild und Wertesystem das Denken und Handeln der professionellen Pädagoginnen und Pädagogen prägt und welcher Berufsethos ihr Handeln leitet.

Zumindest zwei weitere Positionen sind für eine Beurteilung dieses Projektes noch relevant. Dies ist zum einen die der Betriebe⁵, die auf dem regionalen Arbeitsmarkt Praktikumsplätze zur Verfügung gestellt haben und als potenzielle Arbeitgeber fungieren. Die Industrie- und Handelskammer als Vertreterin der Betriebe ist vor allem daran interessiert, dass auf dem regionalen Arbeitsmarkt qualifizierte

5 Es fanden bislang eine fernmündliche und eine schriftliche Betriebsbefragung statt, deren Ergebnisse aus Platzgründen hier jedoch nicht genauer vorgestellt werden. Für weitere Informationen vgl. den Projektbericht, der bei der Autorin angefordert werden kann.

Fachkräfte zur Verfügung stehen. Sie verweist darauf, dass bundesweit einheitlich festgelegt wurde, dass die Zulassungsvoraussetzung für die externe Prüfung ein Notendurchschnitt von mindestens 2,5 sei. Die Erfüllungsbedingungen dieser Voraussetzung werden nicht thematisiert.

Das Bildungsministerium als Ordnungsinstanz zum anderen betonte sein Interesse an einem effektiven Ressourceneinsatz. Faktisch bedeutet dies, dass der konsekutive Erwerb zunächst eines schulischen, anschließend eines dualen Berufsabschlusses Lehrerstunden der berufsbildenden Schulen bindet, zu einer längeren Verweildauer in der Schule und somit zu höheren Kosten führt.

7. Fazit

Das Beispiel hat vor allem eins deutlich gemacht: Übergänge, aber auch Warteschleifen oder Abkürzungen in der Übergangsphase werden von Erwachsenen geplant und gestaltet. Sie sind somit von beruflichen Wertvorstellungen geprägt, die der Lebenswelt und der Berufsrealität der Jugendlichen nicht notwendig entsprechen. Die Möglichkeit von Jugendlichen, ihre Berufsbiografie selbsttätig zu gestalten, ist sehr begrenzt. In dieser Situation mag Offenheit und Flexibilität die einzige Antwort sein.

Mit Blick auf die Bedeutung vollzeitschulischer Berufsausbildungen im deutschen Berufsbildungssystem lässt sich also eine Divergenz zwischen biografischer und institutioneller Perspektive ausmachen. Vollzeitschulische Berufsausbildungen haben eine wichtige Pufferfunktion auf dem Ausbildungsmarkt; ihre curriculare Konzeption ist auf den Erwerb eines staatlichen Abschlusses ausgerichtet, der in der Wirtschaft kaum akzeptiert ist. Für Schülerinnen und Schüler eröffnen diese Bildungsgänge gleichwohl wertvolle Anschlussoptionen im Bildungs- und im Erwerbssystem. Am Beispiel der kaufmännischen Assistentin/des kaufmännischen Assistenten wird erkennbar, dass schulische Berufsausbildungen von den Jugendlichen selbst keineswegs als „Warteschleife de luxe“ und schon gar nicht in Konkurrenz zum dualen System gesehen werden, sondern vielmehr als individuelle Bildungschance, als weiterer Schritt zur nächsten schulischen Qualifikationsstufe und damit *gleichzeitig* als Weg zur Verbesserung der Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Während der berufspädagogische Diskurs curriculare Fragen im Kontext der Passungsproblematik thematisiert und die bildungspolitische Programmatik vor allem auf die Erhöhung der Akzeptanz der Abschlüsse in der Wirtschaft zielt, sind aus der subjektorientierten biografischen Perspektive die multiplen Anschlussoptionen von Bedeutung. Die schulische Berufsausbildung erscheint als Modell für erweiterte Bildungschancen.

Diese Erkenntnis bleibt nicht ohne bildungspolitische Konsequenz: Wenn sich zwischen 80 und 90% der Absolventinnen und Absolventen des vollzeitschulischen Ausbildungsgangs zur kaufmännischen Assistentin/zum kaufmännischen Assistenten im Anschluss an die zweijährige BFS III um einen dualen Ausbildungsplatz bewerben, ließe sich dieser Bildungsgang aus berufspädagogischer, ebenso wie aus arbeitsmarktpolitischer und bildungsplanerischer Sicht infrage stellen. Wenn man hingegen mit berücksichtigt, welchen Stellenwert er in der Bildungsbiografie von Jugendlichen einnimmt, erhält er eine alternative Begründung, die biografische Anschlussorientierung der etablierten Bildungsabschlussorientierung entgegenstellt.

Die Ermöglichungsstrukturen des Übergangssystems oder – wie hier gezeigt – seiner schulischen Randbereiche können ein hohes Innovationspotenzial entfalten und mit Flexibilisierungsschüben einhergehen, die die etablierten Strukturen und Ziele verändern. Während die Lehrkräfte eine Abwertung des schulischen Berufsabschlusses befürchten, Gewerkschaften das duale System bedroht sehen, kritische Pädagoginnen eine weitere Verfeinerung von Creaming-Effekten identifizieren, nutzen die Jugendlichen völlig pragmatisch und äußerst flexibel die zusätzlichen Anschluss- und Abschlussoptionen, die ihnen diese Form der Ausbildung ermöglicht. Insofern ist dieser Beitrag als ein Plädoyer für die Normalisierung von Übergangsoptionen und deren Entstigmatisierung zu lesen – die diversifizierten Angebote der berufsbildenden Schule sind ein Beitrag dazu. Er zeigt zudem die Bedeutung von Mehrebenenanalysen, die im Sinne der Governance-Forschung die oft widersprüchliche Wechselwirkung der Sinnkonstruktionen divergenter Akteursgruppen als spezifische Handlungskonstellation analysierbar werden lassen. Und er verweist darüber hinaus darauf, dass berufliche und schulische Bildung unterschiedlichen Handlungslogiken folgen, deren wechselseitige Vermittlung ein fortdauernder und komplexer Prozess ist, dessen Wirkung biografisch, institutionell, pädagogisch und politisch zu erforschen, zu beurteilen und zu gestalten ist.

Literatur

- ALTRICHTER, Herbert; BRÜSEMEISTER, Thomas; WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden 2007
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich II. Bielefeld 2008
- BOJANOWSKI, Arnulf; RATSCHINSKI, Günter; STRASSER, Peter: Diesseits vom Abseits – Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld 2005
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: Berufsbildungsbericht 2009. Bonn 2009 – URL: http://www.bmbf.de/pub/bbb_09.pdf (Stand 31.01.2010)

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG: JOBSTARTER – für die Zukunft ausbilden – URL: <http://www.jobstarter.de/de/104.php> (Stand 22.01.2010)
- HANDBUCH DER EVALUATIONSSTANDARDS. Opladen 1999
- KUHNKE, Ralf: Förderung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer: welche Effekte sind nachweisbar? In: FÖRSTER, Heike; KUHNKE, Ralf; SKROBANEK, Jan (Hrsg.): Am Individuum ansetzen. 2006
- KUSSAU, Jürgen; BRÜSEMEISTER, Thomas: Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In: ALTRICHTER, Herbert; BRÜSEMEISTER, Thomas; WISSINGER, Jochen (Hrsg.): Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem. Wiesbaden 2007, S. 15–54
- SKROBANEK, Jan: Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Vortragsmanuskript der BIBB/DJI-Fachtagung „Neue Jugend? Neue Ausbildung?“ am 28./29.10.2009 in Bonn
- NIEMEYER, Beatrix u. a.: (Das) Miteinander Fördern – Lösungsansätze für das Professionalisierungsdilemma in der Benachteiligtenförderung. Bielefeld 2008
- NIEMEYER, Beatrix: Benachteiligtenförderung – Innovationsmotor oder Sparpotential regionaler Berufsbildungszentren? In: bwp@ – Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Januar 2005, Ausgabe Nr. 6 – URL: <http://www.bwpat.de/archiv/> (Stand 31.01.2010)
- RUF, Michael: Akzeptanz vollzeitschulischer Berufsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt. Übergangsprobleme, Ursachen und Erklärungsansätze der Berufsbildungsforschung. Saarbrücken 2008
- TILLMANN, Klaus-Jürgen: Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. 16. Auflage. Reinbek 2006
- WATERMANN, Rainer: Gesellschaftsbilder im Jugendalter. Vorstellungen Jugendlicher über die Ursachen sozialer Aufwärtsmobilität. Opladen 2003

Andreas Diettrich, Robert W. Jahn

Konzepte der Netzwerkbildung und Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals zur Bewältigung der Übergangs- und Integrationsprobleme in den neuen Bundesländern

In den neuen Bundesländern stellt sich die Frage nach der Bewältigung der Übergangsproblematik anders als in den alten Bundesländern. Das Bildungspersonal unterschiedlicher Lernorte hat die Aufgabe, Jugendliche und junge Erwachsene mit beruflicher Integrationsförderung zu begleiten. Für das Bildungspersonal sind bei dieser Aufgabe Netzwerkkonzepte als struktureller Ansatz und Qualifizierung und Professionalisierung als personaler Ansatz geeignete Unterstützungsstrategien, die anhand von Umsetzungsbeispielen vorgestellt und diskutiert werden.

1. Problemstellung

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags ist das Problem der Bewältigung des Übergangs von der Schule in berufliche Ausbildung und Beschäftigung in den neuen Bundesländern. Unabhängig von der kontroversen Frage, ob sich dort das duale System als Regelmodell beruflicher Ausbildung etablieren oder doch nur ansatzweise bzw. mithilfe öffentlicher Finanzierungsmodelle durchsetzen konnte (vgl. TROLTSCH/WALDEN/ZOPF 2009, S. 12), existiert in den neuen Bundesländern eine große Gruppe von Jugendlichen im Übergangssystem, die sich aufgrund ihrer Berufsbildungsbiografien und soziokulturellen Merkmale von entsprechenden Gruppen in den alten Bundesländern unterscheidet.

Dies wird u. a. mit den strukturellen Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes, Abwanderungstendenzen in die alten Bundesländer und einem veränderten Bildungsverhalten der Jugendlichen begründet. Immer mehr jugendliche Schulabgänger/-innen münden mehr oder minder freiwillig in das Übergangssystem, die Schulberufsausbildung oder die Benachteiligtenförderung ein – häufig öffentlich gefördert –, um einer strukturellen Ausbildungslosigkeit zu begegnen. Die Jugendlichen innerhalb dieser Maßnahmen bilden ein heterogenes Bild, wobei neben den Lernbeeinträchtigungen und sozialen Benachteiligungen in vielen Regionen den strukturellen Benachteiligungsursachen der Marktsituation besondere Bedeutung zukommt.

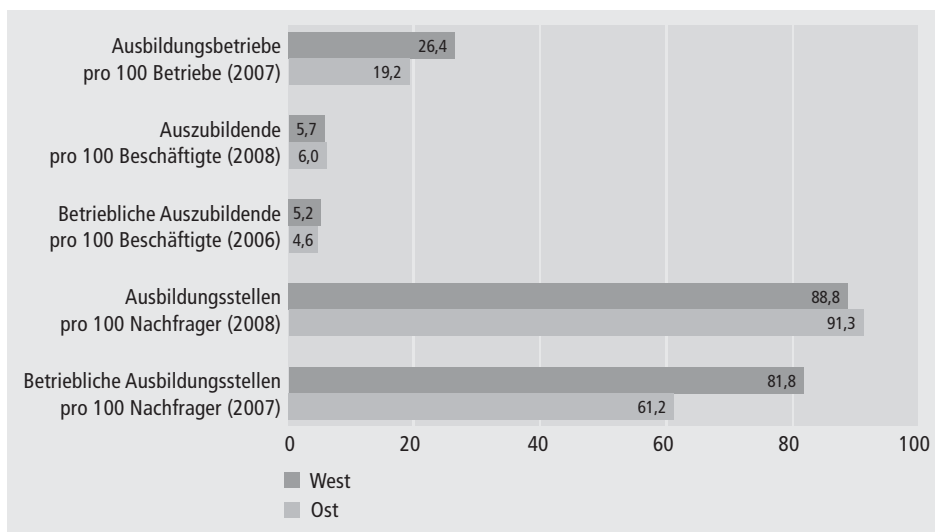
Ob beispielsweise das betriebliche Bildungspersonal auf die (duale) Ausbildung all dieser Jugendlichen vorbereitet ist, dürfte angesichts der hohen Anforderungen, welche diese Zielgruppe insbesondere an die pädagogischen Kompetenzen stellt,

fraglich sein. Im Folgenden ist jedoch – vor dem Hintergrund der Übergangsproblematik – der Blick einerseits auf das betriebliche Bildungspersonal (haupt- und nebenamtliche Ausbilder, ausbildende Fachkräfte) und Berufsschullehrer, andererseits aber auch auf das Personal in der beruflichen Integrationsförderung (außerbetrieblicher Ausbilder, Berufsschullehrer, Sozialpädagogen, Stützlehrer, Lehrkräfte allgemeinbildender Schulen) sowie auf deren Kooperation und Vernetzung zu richten.

Im Beitrag wird in drei Schritten argumentiert: Zuerst wird die Situation der Jugendlichen am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt dargestellt und Handlungsbedarfe benannt. Anschließend werden die zwei hier thematisierten Handlungsstrategien (Netzwerkbildung und Professionalisierung des Bildungspersonals) entwickelt und begründet. Anhand von Forschungs- und Entwicklungsprojekten, die auf verschiedenen Ebenen eine erfolgreiche Integration von markt- und originär benachteiligten Jugendlichen in das Bildungs- und Beschäftigungssystem der neuen Bundesländer verfolgen, werden Umsetzungsmöglichkeiten skizziert und im Ausblick auf mögliche Desiderata verwiesen.

2. Hintergründe und Handlungserfordernisse

Eine abgeschlossene Berufsausbildung muss gegenwärtig als Mindestqualifikation für den erfolgreichen Einstieg ins Erwerbsleben angesehen werden. So weist das BMBF (2008, S. 231) darauf hin, dass Betriebe mittlerweile selbst für Tätigkeiten, die eher geringe Qualifikationen erfordern, bevorzugt Personen mit abgeschlossener Berufsausbildung einstellen. Somit trägt u. a. das Rekrutierungsverhalten von Unternehmen zur gesellschaftlichen Normierung einer „Normalausbildungsbiografie“ von Jugendlichen, d. h. einer linearen Bewältigung der Übergangssituationen, als Idealbild bei. Eine solche Biografie verbleibt für viele Jugendliche – ca. 15 % einer Alterskohorte – ein unerfüllbarer Wunsch. Rein quantitativ betrachtet stellt sich die Ausbildungssituation zwischen alten und neuen Bundesländern zwar relativ ähnlich dar, jedoch „unterscheiden sich die Strukturen der beruflichen Ausbildung immer noch ganz wesentlich“ (TROLTSCH/WALDEN/ZOPF 2009, S. 12). Deshalb sind bei Analysen der Ausbildungssituation unterschiedliche Voraussetzungen, Herausforderungen und Lösungsstrategien in den alten und neuen Bundesländern zu berücksichtigen, z. B. ist in den neuen Ländern die Ausbildungsneigung der Betriebe geringer (vgl. Abbildung 1). Daher haben außerbetriebliche Ausbildungsverhältnisse, vollqualifizierende schulische Berufsausbildungen oder Maßnahmen der Benachteiligtenförderung der Bundesagentur für Arbeit eine hohe Relevanz.

Abbildung 1: **Betriebliche Berufsausbildung in West und Ost** (TROLTSCH/WALDEN/ZOPF 2009, S. 2)

Insgesamt lässt sich dieses Problem mit der vielfach diagnostizierten Expansion des Schulberufssystems, des sogenannten Übergangssystems oder der Benachteiligtenförderung belegen (vgl. z. B. AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008; BAETHGE/SOLGA/WIECK 2007; GAUPP u. a. 2008). Große Teile der jeweiligen Schulabgängerkohorten scheinen die Statuspassage „Schule – Arbeitswelt“ nicht entsprechend dem erwähnten idealtypischen Verlauf (vgl. ENGRUBER 2005, S. 35) absolvieren zu können. Diese Jugendlichen werden dann häufig unter dem Benachteiligtenbegriff subsumiert, der stigmatisierend verschiedenste, in ihren Ursachen stark differierende und z. T. kumulierte Problemfelder in Bezug auf das Matching zwischen Ausbildungsnachfrage und -angebot abstrahiert.

Benachteiligt sind Jugendliche ohne reguläre Berufsausbildung, die über unterschiedlichste Lern- und Bildungsvoraussetzungen verfügen und somit eine sehr heterogene Gruppe darstellen (vgl. BOJANOWSKI/ECKARDT/RATSCHINSKI 2004, S. 2): bspw. Schüler/-innen von Haupt- und Sonderschulen, Jugendliche mit Migrationshintergrund oder Jugendliche mit Sozialisationsdefiziten (AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG 2008; BEICHT/FRIEDRICH/ULRICH 2007). Für einen Teil dieser Jugendlichen ist die Förderung im Übergangssystem notwendig, um Defizite abzubauen und die Ausbildungsfähigkeit sicherzustellen, für andere, v. a. marktbenachteiligte Jugendliche ist das System jedoch mehr Warteschleife oder Auffangbecken.

Es hat sich ein ausdifferenziertes „Fördersystem“ (bzw. ein „Förderdschun- gel“) als „stabiles Provisorium“ etabliert, in dem in Ermangelung klarer Konturen

verschiedene Institutionen und Akteure mit unterschiedlichen Zuständigkeiten und Förderphilosophien nebeneinander agieren (vgl. BOJANOWSKI 2006, S. 344). Die Benachteiligtenförderung hat sich seit der Wiedervereinigung unter der Hand für viele Jugendliche, insbesondere in den neuen Bundesländern, zu einer wichtigen Sozialisations- und Bildungsinstanz entwickelt (vgl. GESSNER 2003). Auch wenn im Jahr 2009 den Jugendlichen in den neuen Bundesländern erstmals im Zuge des demografischen Wandels relativ mehr Ausbildungsplätze zur Verfügung stehen als Jugendlichen in den alten Bundesländern, so muss man dennoch davon ausgehen, dass eine erhebliche Zahl an Altbewerbern und Absolventen und Absolventinnen des Schulberufs- und Übergangssystems die Nachfrage nach dualer Ausbildung aufgrund der Entkopplung von Ausbildungsplatznachfrage und Schulabsolventenzahlen weiter stimulieren werden (vgl. TROLTSCH/WALDEN/ZOPF 2009). Zudem ist zu bedenken, dass auch die beruflichen Perspektiven nach einer erfolgreichen Ausbildung¹ in den neuen Bundesländern systematisch schlechter sind, sodass gewissermaßen prospektiv Schwierigkeiten an der zweiten Schwelle antizipiert werden und Unsicherheiten oder Perspektivlosigkeit fördern. Dies resultiert in der Gefahr, dass – neben der beruflichen – die gesellschaftliche Integration scheitert und diese Jugendlichen u. U. in rechtsextremen oder anderen Randgruppen identitätsstiftende Elemente suchen (vgl. HEITMEYER 1987, S. 77 ff.; KRÜGER/SCHMODE 2008). Denn ein individuell bedeutsames Problem des Übergangssystems ist, dass mit der zeitlichen Verlängerung der Statuspassage „Schule – Beruf“ eine Verlängerung der Adoleszenz einhergehen dürfte, die als entwicklungspsychologische Phase insbesondere für die Identitätsbildung relevant ist (vgl. ERIKSON 1981), und Erfahrungen mit Diskontinuität, Arbeits-/Ausbildungslosigkeit, Ausgrenzung und Unsicherheit hier prägende Wirkungen entfalten und Orientierungs- und Perspektivlosigkeit nach sich ziehen (vgl. JAHN/KOCH 2010).

Aufgrund dieser Tatsachen erscheint es notwendig, die Begriffe Benachteiligtenförderung und Übergangssystem (und damit verbundene Betrachtungsperspektiven) abzulösen durch den Begriff der „beruflichen Integrationsförderung“. Dieser ist erstens gegenüber dem Benachteiligtenbegriff überlegen, da er weniger stark diskriminierend und stigmatisierend wirkt. Zweitens dominiert gegenüber dem Übergangsbegriff, in dessen Maßnahmen die Jugendlichen häufig eher im Sinne von Warteschleifen verwahrt werden, der Integrationsgedanke. Drittens sind die Begriffe Übergangssystem und Benachteiligtenförderungssystem weder klar definiert noch überschneidungsfrei, und viertens spricht der Integrationsgedanke das gesell-

1 Ein Jahr nach erfolgreicher Beendigung einer dualen Ausbildung gelingt in den neuen Bundesländern nur 43,8 % der Übergang in eine integrierte Beschäftigung (alte Bundesländer 74,4 %), und 17,8 % verbleiben arbeitslos (alte Länder 9,6 %) (vgl. BIBB 2009, S. 189). Der Rest befindet sich in prekären Beschäftigungsverhältnissen, die zu permanenten, subjektiv zu verarbeitenden Unsicherheiten führen und deren Auswirkungen auf die Entwicklung beruflicher Identität bislang kaum geklärt sind.

schaftspolitische Problem der Integration der nachwachsenden Generation in die Gesellschaft und den Beruf an. Denn gemäß SLOANE/TWARDY/BUSCHFELD (2004) gehört „Integrieren“ neben „Bilden“ und „Differenzieren“ seit Langem zu den zentralen Funktionen der Berufsbildung, und somit wird insbesondere die Integrationsfunktion zu einer zentralen Aufgabe des Bildungspersonals in den neuen Bundesländern.

3. Handlungsansätze und -strategien

Wesentliche Strategien der Weiterentwicklung der beruflichen Integrationsförderung sind u. E. zum einen die konsequente Anwendung von Netzwerkkonzepten als struktureller Ansatz und zum anderen die Qualifizierung und Professionalisierung der Akteure als personaler Ansatz, wobei die diesbezüglichen Diskurse aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik und die Adaption entsprechender Erfahrungen aus der Berufsbildung (vgl. DIETRICH 2009) konsequenter als bisher auf die berufliche Integrationsförderung zu beziehen sind.

3.1 Lernortkooperation und Vernetzung

Es müssen Anstrengungen forciert werden, das System der beruflichen Integrationsförderung als ein in Förderung und Zuständigkeit klar definiertes System anzuerkennen, dabei insbesondere die Schnittstellen zur betrieblichen Ausbildung und zu Beschäftigung zu systematisieren und Übergänge zu begleiten, um einer Abschottung des Systems entgegenzuwirken. Die jeweiligen Maßnahmen sind auf Jugendliche mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Bildungszielen ausgerichtet, verschiedenartig konzipiert und operieren mit unterschiedlichem Personal. Diese müssen stärker aufeinander abgestimmt und miteinander verzahnt werden. Der Bedarf an Kooperation und Austausch ist seitens der pädagogischen Akteure in der beruflichen Integrationsförderung hoch (vgl. auch KRAFFELD 1997), da sowohl innerhalb einzelner Maßnahmen als auch über Lernortgrenzen hinweg agiert werden muss. Daher scheint es notwendig, den Gedanken der Lernortkooperation² innerhalb der beruflichen Integrationsförderung in den Mittelpunkt zu stellen. Ferner ist zu beachten, dass die Kooperation zwischen den verschiedenen pädagogischen Fachkräften je fallbezogen sowohl innerhalb einzelner Maßnahmen (z. B. Berufsausbildung in außerbetrieblichen Einrichtungen, ausbildungsbegleitende Hilfen) als auch entlang

2 Wenn hier von Lernortkooperation gesprochen wird, so ist ein weites Begriffsverständnis intendiert. Zwar wird der Begriff häufig auf das duale System reduziert, allerdings handelt es sich bei einem „Lernort“ zunächst ganz allgemein um ein organisiertes Lernangebot an einer lokal beschreibbaren Stelle mit pädagogisch-didaktischer Eigenständigkeit und spezifischen Lernprozessen und -zielen (vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. 69 f.). Lernortkooperation bezeichnet demnach die Zusammenarbeit der an Bildungsprozessen beteiligten Lernorte und Institutionen, sodass der Begriff auf alle Kooperationsbeziehungen innerhalb der beruflichen Bildung übertragbar ist.

der Bildungsbiografie der Jugendlichen relevant ist. Die Kooperation zwischen Angehörigen unterschiedlicher pädagogischer Berufsgruppen innerhalb der beruflichen Integrationsförderung ist aber aufgrund unterschiedlicher Förderphilosophien und Sichtweisen auf die Jugendlichen (vgl. GRIMM/VOCK 2007) häufig von Spannungen geprägt (vgl. WÜRFEL 2003, S. 318).

Das Übergangssystem stellt hohe Anforderungen an die horizontale, diagonale und vertikale sowie einzelfallbezogene Lernortkooperation zwischen den verschiedenen institutionellen Trägern, Anspruchsgruppen und Akteuren (vgl. BMBF 2005, S. 157). Dieses Erfordernis leitet sich u. a. aus der Tatsache ab, dass sowohl die mitunter vielschichtigen Probleme der Jugendlichen innerhalb der gegenwärtig absolvierten Maßnahme als auch die (berufs-)biografische Abfolge individuell verschiedener Maßnahmen einer Verknüpfung aller Förderangebote und Verzahnung der pädagogischen Maßnahmen bedürfen. Somit können die verschiedenen professionellen Kompetenzen aller Akteure auf regionaler Ebene erschlossen und im Hinblick auf den einzelnen Jugendlichen individuell abgestimmt werden (z. B. BMBF 2005, S. 156 ff.). Zu beachten ist, dass in regionalen Netzwerken neben originär pädagogischen Akteuren Lobbyisten diverser Zielgruppen, die Agentur für Arbeit, Träger der Grundsicherung, das Jugendamt, Wirtschaftsverbände, Betriebe, Kammern, Gewerkschaften agieren (vgl. BYLINSKI 2008; BMBF 2006).

Die Kooperation in regionalen Netzwerken ist ferner notwendig, da aufgrund der Komplexität der beruflichen Integrationsförderung die Etablierung einer einzigen gesonderten Institution weder realisierbar noch unter Aspekten der Stigmatisierungsfahr ratsam ist. Es bedarf jedoch einer institutionalisierten und konzeptionell durchdachten Basis für den Aufbau von Koordinationsstellen, welche die verschiedenen Maßnahmen individuell für den einzelnen Jugendlichen steuern. Zweifelsohne basiert die Kooperation wesentlich auf persönlichen Kontakten zwischen den unterschiedlich handelnden Akteuren, allerdings sind ihnen institutionell Grenzen gesetzt. Es muss demnach darum gehen, dass alle Akteure und Institutionen gemeinsam im Interesse der Jugendlichen pädagogische Aktivitäten entfalten, die aufeinander bezogen sind und durch eine Koordinationsinstanz gesteuert werden. Dazu ist von allen Beteiligten Sensibilität im Hinblick auf Benachteiligungen und eine umfassende Kooperationsbereitschaft einzufordern. Dies berührt einerseits das notwendige Wissen und Können der Akteure respektive ihre Fortbildungsbereitschaft (BYLINSKI/DIEDRICH/ZSCHIESCHE 2009), andererseits Reflexionen der eigenen pädagogischen Tätigkeit und damit letztlich ihre Professionalität.

Die systematische Verzahnung verschiedener Maßnahmen und Fragen der Lernortkooperation werden derzeit regional unter dem Fokus „regionales Übergangsmanagement“ modellhaft erprobt, z. B. im BMBF-Programm „Perspektive Berufsabschluss“. In einer Expertise (vgl. KÜHNLEIN 2009) im Kontext des BIBB-For-

schungsprojekts „Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeit“ wird über ein differenziertes Kriterienraster zur Analyse von Regionen, in denen bereits ein regionales Übergangsmanagement implementiert ist, belegt, dass derzeit sehr unterschiedliche Modelle eines regionalen Übergangsmanagements existieren und in unterschiedlicher Form den Aspekt der Netzwerkbildung aufgreifen.

3.2 Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals

Im Zuge der aktuellen Diskussion über Qualität in der beruflichen Bildung (vgl. KREKEL/BALLI 2006) wird immer wieder die „Professionalität“ des pädagogischen Personals angesprochen (DIETRICH 2009). Dabei fokussiert die wissenschaftliche und bildungspolitische Diskussion allerdings primär auf Lehrende allgemein- und berufsbildender Schulen, betriebliches Bildungspersonal oder Lehrende in der beruflichen Weiterbildung. Das pädagogische Personal in der beruflichen Integrationsförderung wird überraschenderweise im Rahmen der Qualitäts- und Professionalisierungsdiskussion allenfalls randständig behandelt.

Dies mag damit zusammenhängen, dass das Bildungspersonal in diesem Bereich aus sehr unterschiedlichen Personengruppen zusammengesetzt ist: „Die Liste reicht von Anleiter/-in, Ausbilder/-in bis Sozialarbeiter/-in, Stützlehrer/-in, Tutor/-in und Vermittler/-in. Rund 150 Tätigkeitsbezeichnungen sind in den letzten Jahren (...) zusammengekommen in der Sammlung der Beschreibungen, mit denen die Mitarbeiter/-innen in den Maßnahmen der „Benachteiligtenförderung“ ihren beruflichen Alltag kennzeichneten“ (BONIFER-DÖRR/ESPERT 2003, S. 349). In den Institutionen des Übergangssystems agieren demnach Personen mit sehr unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen, Werdegängen und (Lebens-)Erfahrungen, die sich zu verschiedenen Professionsgruppen verdichten lassen (vgl. BOJANOWSKI 2004; NIEMEYER 2004):

- Sozialpädagogen bzw. Sozialarbeiter,
- (außer-)betriebliche bzw. praktische Ausbilder,
- Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen,
- Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen,
- Stütz- und Förderlehrer und
- Mitarbeiter mit „Bastelbiografien“ und Mehrfachqualifikationen.

Demnach agieren in diesem Feld Berufsgruppen, die sich hinsichtlich ihrer Sozialisationen und pädagogischen Traditionen unterscheiden und die ursprünglich nicht für einen Einsatz in den Lernorten des Übergangssystems ausgebildet wurden (vgl. WÜRFEL 2003, S. 318), allerdings gemeinsamen Qualifikationsanforderungen unterliegen (BMBF 2005, S. 25):

„Unverzichtbar sind ein hohes persönliches Engagement der Beteiligten, die Identifikation mit der Aufgabe, die Bereitschaft zur eigenen Fort- und Weiterbildung (...) Hinzu kommt die notwendige Bereitschaft, mit den abgebenden Schulen, der Berufsschule, den Praktikums- und Ausbildungsbetrieben, der Arbeitsagentur, den Kammern, dem Wohn- und Lebensumfeld der Jugendlichen und ggf. der Jugend- und Sozialhilfe zu kooperieren.“

Damit einher gehen erweiterte Rollenprofile (vgl. KOCH u. a. 2009) sowie Erfordernisse einer auf die Benachteiligtenproblematik zugeschnittenen Aus- und Fortbildung. Die Qualifizierung der Akteure verläuft jedoch auf voneinander separierten Wegen. Das Memorandum der SEKTION FÜR BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK (2009, S. 14 f.) zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung kritisiert, dass es keinen

„ansatzweise einheitlichen Weg zur pädagogischen Tätigkeit im Übergangssystem [gibt; d. V.] (...) Die Vielfalt der Qualifikationswege und Qualifikationen derjenigen, die im Übergangssystem pädagogisch tätig sind, wird jedoch nicht systematisch aufeinander bezogen. Vielmehr stoßen Kooperationsbemühungen vielfach auf strukturelle Grenzen der Institutionen. Der besondere Qualifizierungsbedarf betrifft somit auch die Kompetenzbildung für eine professionelle Kooperation.“

Ein geeigneter Lösungsweg sind Ansätze, die über eine gemeinsame Fortbildung der verschiedenen Akteure die Lernortkooperation und den Aufbau von Netzwerken anregen (vgl. DIETRICH/JAHN 2008; JAHN/JÄGER 2008). Die Akteure können so in kollektiven, reflexiven Weiterbildungsformen sowohl für die Probleme der Benachteiligten und der Benachteiligtenförderung als auch für andere Professionsgruppen sensibilisiert werden, sich erweiterten und neuen Aufgaben im Kontext der beruflichen Integrationsförderung stellen und ihre Professionalität erweitern – dies gilt insbesondere für den reflektierten Umgang mit Spannungen und Widersprüchen im pädagogischen Handeln.

Dies erscheint zielführend, da davon auszugehen ist, dass sich infolge der Zusammenarbeit in einem regionalen Übergangsmangement Veränderungen in den Aufgaben- und Anforderungsprofilen aller Berufsgruppen ergeben. Diese zeigen sich zum einen bezogen auf den originären Tätigkeitsbereich und in den damit verbundenen „Kern“-Aufgaben; zum anderen kommen erweiternde Aufgaben hinzu, die unmittelbar aus den „neuen“ Anforderungen des Übergangsmagements bzw. der beruflichen Integrationsförderung resultieren.

4. Umsetzungsbeispiele aus Entwicklungsprojekten

Die folgenden Umsetzungsbeispiele aus den neuen Bundesländern greifen die obigen Überlegungen zum Bildungspersonal auf, gehen aber von unterschiedlichen Handlungsebenen der beruflichen Bildung aus: Während das erste Beispiel („XENOS-Mentoren“) sich auf der Mikroebene mit der kooperativen Qualifizierung des Bildungspersonals befasst, ist das zweite Beispiel „Übergangsmangement“ auf der Mesoebene (Institutionen und Lernorte) angesiedelt. Das dritte Beispiel („DECVET“) setzt auf der Makroebene an der Gestaltung des Bildungssystems an.

Im Projekt **XENOS-Mentoren** von Arbeit und Leben Sachsen-Anhalt e. V. wurden Ausbilder, Berufsschullehrer, Stützlehrer, Sozialpädagogen und Personalverantwortliche unterschiedlicher Institutionen über zwei Jahre lang gemeinsam qualifiziert. Diese wurden für neue Aufgaben und Rollenanforderungen insbesondere hinsichtlich der beruflichen Integration und der präventiven Bearbeitung fremdenfeindlicher Einstellungen sensibilisiert und vorbereitet. Dies geschah u. a. vor dem Hintergrund der Spezifika der Berufsbildungslandschaft in den neuen Bundesländern. Positives Ergebnis des Projekts war neben der individuellen Kompetenzentwicklung der Teilnehmer v. a. das Kennenlernen der „anderen“ pädagogischen Berufsgruppen und daraus resultierende persönliche Kooperationsbeziehungen bis hin zum Aufbau nachhaltiger Netzwerkstrukturen. Zudem zeigte die Evaluation via Gruppendiskussionen und Fragebögen ein multiples Rollenprofil der Beteiligten, in denen zwar eine Rolle je nach Kernaufgabe dominiert (z. B. Ausbilder sehen sich primär als Fachleute), andere erweiterte Aufgaben und Anforderungen aber sehr bewusst sind (z. B. sehen sich Ausbilder auch als Erzieher oder Berater) (vgl. KOCH u. a. 2009). Das Projekt zeigte zudem, dass langfristig orientiertes, gemeinsames, lernortübergreifendes Lernen Vertrauen, Offenheit und einen Erfahrungsaustausch zwischen den verschiedenen Lernorten initiieren kann, was wiederum Grundlage von Einstellungsveränderungen und Basis für den Aufbau langfristiger persönlicher und institutioneller Kooperationen ist (vgl. JAHN/JÄGER 2008). Es stellt sich allerdings die Frage, ob und wie sich erweiternde Anforderungen des Übergangssystems und -managements jeweils unterschiedlich auf die Berufsgruppen wirken und ob sich – auf der Grundlage des jeweils eigenen Kompetenzbereichs – diesbezüglich unterschiedliche Ausprägungen und Selbstbilder zeigen.

Das Projekt „BERUFSSTART plus“ ist ein Beispiel für regionales **Übergangsmangement** in den neuen Ländern aus der Region Südthüringen. Diese Region wird dem Demografietypp 4 („schrumpfende und alternde Städte und Gemeinden mit hoher Abwanderung“) des „Wegweisers Kommune“ der Bertelsmann Stiftung zugeordnet; die Schulabgängerzahlen sind rückläufig und die Versorgung mit Ausbildungsplätzen eher problematisch (vgl. KÜHNLEIN 2009, S. 63). Konzeptionell wurde das Projekt von

der Handwerkskammer Südthüringen mit dem Berufsbildungs- und Technologiezentrum des Handwerks (BTZ) entwickelt. Hintergrund war die diagnostizierte mangelnde Passung zwischen Anforderungen betrieblicher Ausbildungsplätze einerseits und Berufswünschen und Kompetenzen der Schulabgänger andererseits (vgl. SUPP 2005).

Das Konzept will durch eine systematische Berufswahlvorbereitung Schülern von Haupt- und Regelschulen bei der Verbesserung der Ausbildungsreife und der Fundierung des Berufswunsches unterstützen. Im Zuge einer individuellen Bildungsbegleitung soll sowohl die Transition an der ersten Schwelle erfolgreich gestaltet als auch die Abbruchquoten gesenkt werden. Als Bindeglied zwischen Kammern, Schulen und Berufsberatung soll eine Bildungsbegleitung den Berufsorientierungsprozess ab Klasse 7 gemeinsam mit den Schulen und in enger Zusammenarbeit mit den Berufsberatern der Agenturen für Arbeit bis zum Übergang in Ausbildung stattfinden. Die Bildungsbegleiter unterstützen Schüler dabei, verschiedene berufliche Perspektiven zu entwickeln und geeignete Berufsfelder oder Berufe zu erproben. Dabei werden Ergebnisse von Kompetenzfeststellungsmaßnahmen und Orientierungsbausteinen in Bezug auf geeignete berufliche Perspektiven gemeinsam mit den Schülern ausgewertet und Strategien zur Realisierung entwickelt, die in einem individuellen Eingliederungsplan dokumentiert werden und Grundlage für Vereinbarungen von weiteren Schritten sind. Die Bildungsbegleitung versteht sich somit als eine Art Coaching, das die Jugendlichen bei einer mündigen Berufswahlentscheidung unterstützen soll (vgl. QUALINETZ 2007, S. 58 ff.).

Entweder erfolgt das Coaching bis zur Übergabe an die Berufsberater der Agentur für Arbeit oder bis zur erfolgreichen Vermittlung in Ausbildung – eine Begleitung darüber hinaus ist nicht vorgesehen. Dies wäre jedoch im Zuge eines individuellen Übergangsmanagements anzuraten, denn ein solches Integrationscoaching sollte sich idealerweise bis zur Integration in den Arbeitsmarkt nach einer abgeschlossenen Ausbildung erstrecken, da sonst die Gefahr droht, nur auf einen Ausschnitt der individuellen Bildungsbiografie zu blicken und die langfristigen Perspektiven der Jugendlichen wieder aus den Augen zu verlieren. Ein damit verbundenes Problem ist im mangelnden Einbezug der Lehrenden an berufsbildenden Schulen zu sehen (vgl. KÜHNLEIN 2009). Ferner muss man feststellen, dass mit diesem System ein weiterer Akteur geschaffen wird, dessen institutionelle und qualifikatorische Verortung zunächst auf die Projektsphäre beschränkt ist. Trotz dieser Defizite wird das Projekt BERUFSSTART plus durch die wissenschaftliche Begleitung als überaus erfolgreich eingeschätzt (vgl. QUALINETZ 2007, S. 21 ff.) und wurde mittlerweile auf ganz Thüringen ausgeweitet.

Das bildungspolitische Ziel der BMBF-Pilotinitiative **DECVET (Deutsche Umsetzung des European Credit System for Vocational Education and Training)**³ ist die

3 Vgl. im Detail <http://www.decvet.net>.

systematische Entwicklung und Erprobung eines Leistungspunktesystems zur Erfassung, Übertragung und Anrechnung von Lernergebnissen von einem Teilbereich des beruflichen Bildungssystems in einen anderen, z. B. von der Berufsausbildungsvorbereitung als Element des Übergangssystems auf eine duale Ausbildung. Dieser Aspekt wird u. a. im Thüringer Projekt der Überbetrieblichen Ausbildungsgesellschaft Jena (ÜAG) bearbeitet. Obwohl die DECVET-Initiative nicht explizit auf die berufliche Integrationsförderung, das Übergangssystem und die neuen Bundesländer beschränkt ist, sind die Ansätze der Projekte über das Instrument von Leistungspunkten, die kompetenzorientiert für das Absolvieren einer definierten Lerneinheit vergeben werden, vor allem eine Verbesserung der Zu- und Übergänge zwischen den Subsystemen des deutschen Bildungssystems zu verbessern (MILOLAZA u. a. 2008), vielversprechend im Hinblick auf die oben skizzierten Probleme. Verbesserte Durchlässigkeit und Anrechnung von Lernergebnissen und Kompetenzen sollen nicht nur die Attraktivität beruflicher Qualifizierungswege erhöhen, sondern auch Warteschleifen, redundante Qualifizierungen und „Bildungssackgassen“ vermeiden helfen. Die Initiative soll außerdem dazu beitragen, unterschiedliche Lernformen miteinander zu verknüpfen und die Kooperation der Bildungsinstitutionen zu verbessern. Berufsbildungsbiografien über unterschiedliche Teilbereiche des Bildungssystems werden so erstmalig über ein gemeinsames Instrument strukturell verknüpft. Dazu werden regionale Netzwerke mit Akteuren des Übergangssystems und der dualen Berufsausbildung implementiert sowie derzeit mit dem beruflichen Bildungspersonal Verfahren zur Bestimmung, Bewertung und Anrechnung beruflicher Lernergebnisse und Kompetenzen entwickelt und ihre Anwendung in der Praxis exemplarisch erprobt. Hierbei sind eine bildungsbereichsübergreifende Perspektive sowie die Kooperation mit vor- und nachgelagerten Bildungsbereichen zentral. Dem Bildungspersonal kommt auch hier die Aufgabe der Umsetzung, d. h. Beratung und Orientierung bezüglich unterschiedlicher Lern- und Lebensphasen junger Erwachsener, zu, aber auch der kooperativen und lernortübergreifenden Kompetenzfeststellung – insbesondere deshalb, weil die infrastrukturellen Rahmenbedingungen von DECVET noch nicht geklärt sind und somit auch in den DECVET-Projekten die Bewältigung des Übergangs ganz wesentlich von der Professionalität der Akteure abhängt.

5. Ausblick

Die skizzierten Beispiele zeigen einerseits, wie Entwicklungsprojekte aus dem Übergangsbereich selbst als interne Strategie dazu beitragen können, über Netzwerkbildung und Professionalisierung des Bildungspersonals die Übergangsproblematik und entsprechende Defizite im Übergangssystem zu verringern. Das Beispiel DECVET macht zudem deutlich, dass Modellprojekte und -programme, die vordringlich andere

Zielsetzungen verfolgen, durchaus i. S. externaler Strategien auf das Feld einwirken und umfassende Veränderungen implizieren (können). Nicht nur in den drei gewählten Beispielen liegt der u. E. begründete Fokus auf dem beruflichen Bildungspersonal sowie der Kooperation und strukturellen Vernetzung der beteiligten Institutionen und Akteure – allerdings sind diese Entwicklungsprojekte nur als starke Indizien für die Bedeutung der hier im Zentrum stehenden Strategien der Netzwerkbildung und Professionalisierung zu verstehen.

Es existiert noch eine Vielzahl von Desiderata in der Forschung zum (empirischen) Beleg beider Strategien: So fehlen grundlegende empirische Analysen zu Situation, biografischen Daten und Tätigkeitsmerkmalen (nicht nur) des Bildungspersonals im Übergangssystem, um auf dieser Basis pädagogische Professionalisierungsstrategien entlang von Bildungsketten entwerfen und empirisch analysieren zu können (z. B. BYLINSKI 2009). Entsprechend wären auch die Qualifizierungswege des Bildungspersonals kritisch zu hinterfragen und durch die Untersuchung von Angeboten der formellen Fort- und Weiterbildung, aber auch in weniger formalisierten Kontexten zu ergänzen.

Da die Lernortkooperation allerdings bereits im dualen System der Berufsausbildung nur eine fragwürdige Qualität besitzt (bspw. BEICHT u. a. 2009), muss untersucht werden, inwieweit diese in einem wettbewerbsorientierten Fördersystem funktionieren kann bzw. unter welchen Bedingungen Kooperationsmodelle zur notwendigen Qualität führen. Vor dem Hintergrund entsprechender Befunde sind dann auch Zuständigkeits- und Finanzierungsaspekte sowie die materiellen Arbeitsbedingungen des Bildungspersonals zu hinterfragen – prekäre Beschäftigungsverhältnisse oder niedrige Vergütungen sprechen hier eine deutliche Sprache. Es ist weiterhin zu hoffen, dass die Vielzahl der augenblicklich vorgelegten Innovationskonzepte, aber auch die Vielzahl von Modellprojekten im Übergangssystem nicht die Unübersichtlichkeit erhöhen, sondern dass im Rahmen des aktuellen bildungspolitischen Ansatzes der „Bildungsketten“ auch stärker forschungsbasierte Konzepte und Strategien zur weiteren Qualifizierung und Professionalisierung des Bildungspersonals helfen, strukturelle Verbesserungen zu begründen.

Letztlich ist darauf hinzuweisen, dass die Bedeutung der markt kompensatorischen Funktion des Übergangssystems zurückgehen wird, wenn perspektivisch weniger Ausbildungsplatznachfrager – zunächst in den neuen, zeitlich verzögert in den alten Bundesländern – in das duale System drängen. Jugendliche, die bislang häufig durch das Raster der Bestenauslese betrieblicher Selektionsmechanismen fielen, werden – im Zuge des einsetzenden und sich prospektiv beschleunigenden Rückgangs an Schulabgängern und des prognostizierten Fachkräftemangels – als Resource wieder an Bedeutung gewinnen, sodass sich die Anstrengungen der Betriebe an der beruflichen Integration von Jugendlichen auch mit Defiziten intensivieren

dürften. Inwieweit das betriebliche Bildungspersonal auf zunehmend heterogenere oder eventuell „schwierigere“ (Lern- und Sozialverhalten) Jugendliche vorbereitet ist, ist fraglich. Die Novellierung der AEVO hat darauf (marginal) reagiert. Ob dies jedoch als hinreichende Vorbereitung wirken kann, ist gegenwärtig ungeklärt. Wir sind hier eher skeptisch. Im Kontext der dargestellten Ansätze zur Netzwerkbildung und Professionalisierung ist daher zu fordern, insbesondere das betriebliche Bildungspersonal stärker in die Professionalisierungs- und Netzwerkentwicklungsstrategien einzubeziehen und die Systeme der betrieblichen Berufsausbildung und der beruflichen Integrationsförderung stärker miteinander zu verzahnen.

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld 2008
- BAETHGE, Martin; SOLGA, Heike; WIEK, Markus: Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Bonn 2007
- BEICHT, Ursula u. a.: Deutlich längere Dauer bis zum Ausbildungseinstieg. Schulabsolventen auf Lehrstellensuche. In: BIBB-Report 1 (2007) 2, S. 1–12
- BEICHT, Ursula; KREWERTH, Andreas; EBERHARD, Verena; GRANATO, Mona: Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. In: BIBB Report 3 (2009) 9
- BIBB: Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn 2009
- BMBF: Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf: Benachteiligtenförderung. Bonn, Berlin 2005
- BMBF: Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Netzwerkbildung. Bonn 2006
- BMBF: Berufsbildungsbericht 2008. Bonn, Berlin 2008
- BOJANOWSKI, Arnulf; ECKARDT, Peter; RATSCHINSKI, Günter: Forschung in der Benachteiligtenförderung. Sondierungen in einer unübersichtlichen Landschaft. In: BWP@ (2004) 6 – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe6/bojanowski_eckardt_ratschinski_bwpat6.pdf (Stand: 14.07.2009)
- BOJANOWSKI, Arnulf: Kooperation und Netzwerkbildung in der Benachteiligtenförderung – eine professionelle Aufgabe für das Fachpersonal. In: KAMPMEIER, Anke S.; NIEMEYER, Beatrix (Hrsg.): Benachteiligtenförderung. Auf dem Weg zu einer professionalisierten Kooperation. Goldebek 2004, S. 39–60
- BOJANOWSKI, Arnulf: Ergebnisse und Desiderata zur Förderung Benachteiligter in der Berufspädagogik – Versuch einer Bilanz. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102 (2006) 3, S. 341–359
- BONIFER-DÖRR, Gerhard; ESPERT, Sünne: Professionalisierung der Mitarbeiter/-innen in der Benachteiligtenförderung. In: BONIFER-DÖRR, Gerhard; VOCK, Rainer (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Entwicklungen – Stand – Perspektiven. Darmstadt 2003, S. 349–365

- BYLINSKI, Ursula: Netzwerkbildung im Übergangssystem. In: MÜNK, Dieter; RÜTZEL, Josef; SCHMIDT, Christian (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Bonn 2008, S. 121–132
- BYLINSKI, Ursula: Anforderungen an die Professionalität des Bildungspersonals im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Projektbeschreibung des BIBB. Bonn 2009
- BYLINSKI, Ursula; DIEDRICH, Ingo; ZSCHIESCHE, Tilman: Der Weg von der Schule in die Arbeitswelt: Ein Thema für die Fortbildung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38 (2009) 5, S. 45–48
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungscommission: Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Bonn 1974
- DIETRICH, Andreas: Bildungspersonal in Schule und Betrieb zwischen Polyvalenzanforderungen und Professionalisierung. In: bwp@ Profil 2 (2009) – URL: http://www.bwpat.de/profil2/dietrich_profil2.shtml (Stand: 17.01.2010)
- DIETRICH, Andreas; JAHN, Robert W.: Kooperative Qualifizierung des Bildungspersonals als Beitrag zu Lernortkooperation und Professionalisierung. In: BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 37 (2008) 6, S. 18–21
- ENGRUBER, Ruth: Zur Vielfalt benachteiligter junger Menschen – ein Systematisierungsversuch. In: Berufsbildung – Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule 59 (2005) 93, S. 35–37
- ERIKSON, Erik H.: Jugend und Krise: die Psychodynamik im sozialen Wandel. Frankfurt a. M. 1981
- GAUPP, Nora u. a.: Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit. Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn u. a. 2008
- GESSNER, Thomas: Berufsvorbereitende Maßnahmen als Sozialisationsinstanz: zur beruflichen Sozialisation benachteiligter Jugendlicher im Übergang in die Arbeitswelt. Münster [u. a.] 2003
- GRIMM, Katja; VOCK, Rainer: Anforderungen, Zielgruppenwahrnehmung, Rollendefinitionen. Münster 2007
- HEITMEYER, Wilhelm: Rechtsextremistische Orientierungen bei Jugendlichen: empirische Ergebnisse und Erklärungsmuster einer Untersuchung zur politischen Sozialisation. Weinheim 1987
- JAHN, Robert W.; JÄGER, Armin: Kooperative Qualifizierung von Lehrern und Auszubildern als Beitrag zur Professionalisierung. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im Rahmen des Projektes „XENOS-Mentoren“. In: bwp@ spezial 4 (2008) – URL: http://www.bwpat.de/ht2008/ws25/jahn_jaeger_ws25-ht2008_spezial4.pdf (Stand: 15.07.2009)
- JAHN, Robert W.; KOCH, Raphaela: Entwicklung interkultureller Kompetenzen in der Benachteiligtenförderung als Maßnahme zur Prävention fremdenfeindlicher Verhaltensweisen – Ein Qualifizierungskonzept für das berufliche Bildungspersonal. In: WORDELMANN, Peter (Hrsg.): Internationale Kompetenzen in der Berufsbildung. Bonn 2010, S. 147–160

- KOCH, Raphaela u. a.: Aufgaben- und Rollenpluralität des beruflichen Bildungspersonals – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: bwp@Profil 2 (2009) – URL: http://www.bwpat.de/profil2/koch_et_al_profil2.pdf (Stand: 11.06.2009)
- KRAFFELD, Franz J.: Mit Desintegrationsrisiken leben lernen. Eine Befragung von Berufsvorbereitungs- und Beschäftigungsprojekten. In: Sozialmagazin 22 (1997) 9, S. 30–39
- KREKEL, Elisabeth M.; BALLI, Christel: Stand und Perspektiven der Qualitätsdiskussion zur beruflichen Aus- und Weiterbildung. In: Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung“: Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse aus dem BIBB. Bonn 2006
- KRÜGER, Heinz-Hermann; SCHMODE, Udo (Hrsg.): Fremd im eigenen Land? Hamburg 2008
- KÜHNLEIN, Gertrud: Begründete Auswahl von Regionen, in denen eine qualitative Untersuchung zu einem Forschungsprojekt des BIBB durchgeführt werden soll. Abschlussbericht. Expertise im Auftrag des BIBB. Dortmund 2009
- MILOLAZA, Anita u. a.: Leistungspunktesystem in der beruflichen Bildung – Pilotinitiative und berufs- und wirtschaftspädagogisch relevante Fragestellungen. In: bwp@ 14 (2008) – URL: http://www.bwpat.de/ausgabe14/milolaza_et_al_bwpat14.shtml (Stand: 12.01.2010)
- NIEMEYER, Beatrix: Fachlichkeit versus Förderung? – Professionalisierungsbedingungen in der Benachteiligtenförderung. In: BOJANOWSKI, Arnulf; ECKERT, Manfred; STACH, Meinrad (Hrsg.): Berufliche Bildung Benachteiligter vor neuen Herausforderungen. Bielefeld 2004, S. 101–116
- QUALINETZ: Berufsstart – Vertiefte wirtschaftsnahe Berufsvorbereitung während der Schulzeit. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung für den durch das BQF-Programm geförderten Zeitraum 2004 bis 2006. Rohr, Duisburg 2007 – URL: http://www.berufsstartplus-thueringen.de/files/abschlussbericht_190208.pdf (Stand: 18.07.2009)
- SEKTION BERUFS- UND WIRTSCHAFTSPÄDAGOGIK DER DGFE: Zur Professionalisierung des pädagogischen Personals in der Integrationsförderung aus berufsbildungswissenschaftlicher Sicht. Mannheim 2009
- SLOANE, Peter F. E.; TWARDY, Martin; BUSCHFELD, Detlef: Einführung in die Wirtschaftspädagogik. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, Paderborn 2004
- SUPP, Günter: BERUFSSTART in Thüringen – Ziele, Konzeption und bisherige Ergebnisse. o. O. 2005 – URL: http://www.berufsstart-thueringen.de/xd/public/content/index_cGlkPTg4Mw_.html (Stand: 29.05.2009)
- TROLTSCH, Klaus; WALDEN, Günter; ZOPF, Susanne: Im Osten nichts Neues? 20 Jahre nach dem Mauerfall steht die Berufsausbildung vor großen Herausforderungen. In: BIBB Report 3 (2009) 12, S. 1–16
- WÜRFEL, Walter: Wer setzt die berufliche Integrationsförderung um: Bildungseinrichtungen, Maßnahmeträger, soziale Dienstleistungsunternehmen? In: BONIFER-DÖRR, Gerhard; VOCK, Rainer (Hrsg.): Berufliche Integration junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Darmstadt 2003, S. 307–325

Sandra Hupka-Brunner, Thomas Meyer, Barbara E. Stalder, Anita Keller

PISA-Kompetenzen und Übergangswege: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie

Der vorliegende Beitrag untersucht, inwiefern der Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II von Kompetenzen, der sozialen Herkunft sowie Strukturen des Bildungssystems beeinflusst wird. Dazu werden die Daten der Schweizerischen Jugendlängsschnittuntersuchung TREE herangezogen (www.tree.unibas.ch). Diese beobachtet die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe einer repräsentativen Schulabgängerstichprobe, welche im Jahr 2000 an der ersten PISA-Befragung teilgenommen hatte.

1. Einleitung

Die sogenannte 1. Schwelle ist auch in der Schweiz – wenn auch nicht im gleichen Ausmaß wie in Deutschland – in den letzten Jahrzehnten zu einem strukturellen Engpass geworden (BBT 2008; GRANATO 2006; GRANATO/SCHITTENHELM 2004; ULRICH u. a. 2009). Die Nachfrage nach Ausbildungsplätzen der Sekundarstufe II¹ übersteigt das Angebot beträchtlich und dauerhaft. Trotzdem werden Schwierigkeiten beim Einstieg im bildungspolitischen Diskurs immer noch und immer wieder stark individualisiert, d. h. Defiziten der betroffenen Jugendlichen zugeschrieben (BBT 2000). Mit dem Schweizer Jugendlängsschnitt TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) bietet sich die Möglichkeit, sowohl individuelle als auch strukturell-institutionelle Faktoren gleichzeitig daraufhin zu überprüfen, welchen Einfluss sie auf die Einstiegschancen an der 1. Schwelle ausüben. Da TREE auch über Leistungsdaten verfügt, können auf individueller Ebene Leistungs- von Herkunfts- bzw. askriptiven Merkmalen unterschieden werden. Übereinstimmend mit früheren Ergebnissen zeigen die TREE-Analysen in diesem Beitrag, dass Leistung im Hinblick auf Übertrittschancen zwar zählt, dass aber sowohl askriptive individuelle als auch institutionelle Merkmale eine bedeutende Rolle spielen.

2. Soziale Ungleichheiten im Kontext des Schweizer Bildungssystems

Der Einfluss des sozialen Status auf den Bildungserfolg der Jugendlichen ist in der Schweiz stärker ausgeprägt als in anderen Ländern (BFS/EDK 2002, CORADI VELLA-

1 Die Begriffe Sekundarstufe II sowie Sek II werden im Folgenden synonym verwendet, für einen Überblick über das Schweizerische Bildungssystem siehe auch SKBF (2010).

COTT u. a. 2003; JUNGBAUER-GANS 2004; OECD/PISA 2001, S. 140; RAMSEIER/BRÜHWILER 2003). Dies erklärt sich auch durch das starke und frühe Tracking der Sekundarstufe I, in dem homogene Leistungsmilieus entstehen können, die soziale Ungleichheiten verschärfen (MAAZ/WATERMANN/BAUMERT 2007). Zudem wirken an jeder Schwelle im Bildungssystem soziale Ungleichheiten, sodass diese sich kumulieren (HILLMERT 2004). Die Sekundarstufe I ist kantonal verschieden organisiert. Üblich ist die Unterscheidung zwischen Schultypen mit Grundanforderungen und Schultypen mit erweiterten Anforderungen. Jugendliche aus Schultypen mit Grundanforderungen gelten als schulisch schwächer und entsprechen damit in etwa deutschen Hauptschülern (vgl. www.edk.ch). Die nachobligatorischen Ausbildungsmöglichkeiten sind in hohem Maße durch den auf Sekundarstufe I besuchten Schultyp vorgegeben.² Wer einen Schultyp mit Grundanforderungen besucht, ist von fast allen allgemeinbildenden Ausbildungsgängen (Gymnasium, Fachmittelschule)³ und weitgehend auch von Berufsausbildungen⁴ mit hohem intellektuellem Anforderungsniveau ausgeschlossen. Die duale Berufsausbildung ist die häufigste Ausbildungsform (SKBF 2010, S. 112).

Wie sich das Ausbildungsangebot auf Sekundarstufe II verändert hat, zeigt Abbildung 1. Darin werden die wichtigsten Komponenten der Entwicklung der Sekundarstufe II von 1980 bis 2008 synoptisch visualisiert. Demnach ist die Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger (Linie 1) zwischen 1980 und 1990 deutlich gesunken. Ab 1990 weist sie wieder steigende Tendenz auf. Die Erstjahresbestände der Sek-II-Ausbildungen (Linie 5) gehen zwischen 1980 und 1990 ebenfalls zurück, aber nicht annähernd so stark wie die Schulabgangsbestände. Dies indiziert die kontinuierliche Erhöhung der Bildungsbeteiligungsquote in diesem Zeitraum, vor allem seitens der jungen Frauen (vgl. GALLEY/MEYER 1998). In den 1990er-Jahren bleibt aufgrund dieser Scherenbewegung die Entwicklung der Erstjahresbestände in der Sekundarstufe II zunächst deutlich hinter derjenigen der Bestände in den 9. Schuljahren zurück. Dabei ist zu beachten, dass die graue Gesamtindexkurve gegenläufige Entwicklungen in der Berufs- und der Allgemeinbildung nivelliert: So ist die Entwicklung der Berufsbildungseinsteigerinnen und -einsteiger (Linie 2) im Zeitraum 1980 bis Mitte der 1990er-Jahre (nicht zuletzt rezessionsbedingt) durch eine starke Abnahme gekennzeichnet. In der ersten Hälfte der 1990er-Jahre, also zum Zeitpunkt, zu dem die Zahl der Schulabgänger/-innen wieder zu steigen beginnt,

-
- 2 Es existiert kein Abschlusszertifikat der obligatorischen Schulzeit. Die in Deutschland häufige Option des „Nachholens von Schulabschlüssen“ stellt somit für Schweizer Jugendliche keine Option dar.
 - 3 Der Allgemeinbildungsanteil ist im internationalen Vergleich sehr tief (SKBF 2010). Fachmittelschulen bereiten v. a. auf Tertiärausbildungen im Sozial- und Pflegebereich vor. Die gymnasiale Maturität wurde vor Kurzem reformiert (vgl. RAMSEIER/ALLRAUM/STALDER 2004).
 - 4 Eine Vielzahl von Reformen wurde durch das neue Berufsbildungsgesetz veranlasst, u. a. die Weiterentwicklung der Berufsmaturität sowie die Einführung der Attestausbildung für schulisch Schwache (SKBF 2010, S. 145).

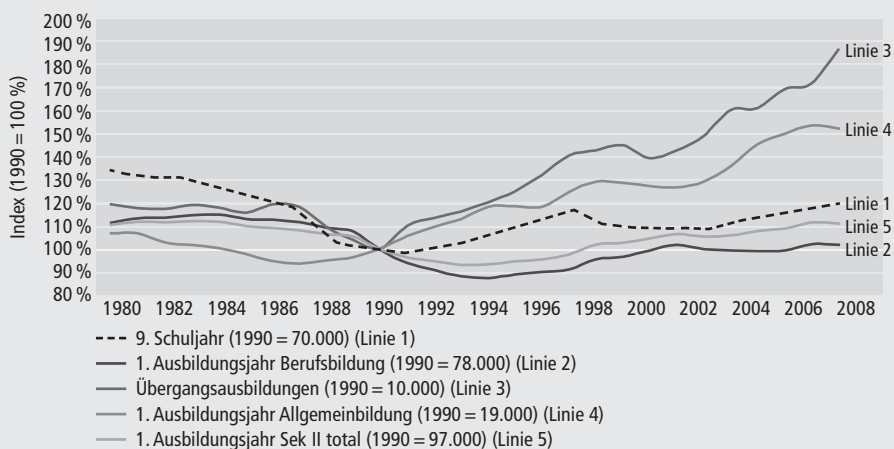
geht die Zahl der Berufsbildungseinsteigerinnen und -einsteiger stark zurück. Trotz intensiver Lehrstellenförderung und einer langsamen Erholung der Konjunktur in der 2. Hälfte der 1990er-Jahre erreichen die Erstjahresbestände in der Berufsbildung in den 2000er-Jahren lediglich wieder den Stand von 1990. Derweil liegt die Zahl der Schulabgängerinnen und -abgänger in dieser Phase bereits wieder rund 15–20 Indexpunkte über dem Tiefststand.

Das Allgemeinbildungsangebot (Linie 4) expandiert zwar ab Mitte der 80er-Jahre stark. Da der Allgemeinbildungsanteil auf Sekundarstufe II in der Schweiz außerordentlich tief ist, vermag diese Expansion den Angebotsverlust in der Berufsbildung bei Weitem nicht zu kompensieren. Der „Negativsaldo“ zwischen Nachfrage und Angebot manifestiert sich sodann in der Kurve der „Übergangsausbildungen“ (Linie 3), die ab 1990 von allen am steilsten steigt. Die „Puffer“-Funktion der Übergangsausbildungen ist gemäß GAILLARD (2005) auf dieser makro-systemischen Ebene ausgeprägt und kann in den schulstatistischen Verlaufs- bzw. Prognosemodellen für die Sekundarstufe II zuverlässig modelliert werden.

Abbildung 1: Entwicklung der Bestandesparameter an der 1. Schwelle, 1980–2008

Aufgetragen sind die indixierten Bestände des 9. Schuljahres, der Übergangsausbildungen² und der 1. Ausbildungsjahre der Sek-II-Teilsysteme Berufs- und Allgemeinbildung. In der Legende sind außerdem die absoluten Bestandeszahlen von 1990 in Klammern vermerkt, die die 100%-Basis der Indizes bilden.

Lesebeispiel: Die Bestände in 9. Schuljahren (gestrichelte Indexkurve) sinken zwischen 1980 und 1990 von 135 auf einen Tiefstand von 100 Indexpunkten oder 70.000 Personen. Ab 1990 steigen sie wieder an (auf 120 Indexpunkte oder 85.000 Schülerinnen und Schüler im Jahr 2007).



© TREE 2010, Quelle: Gaillard 2009

Die Entwicklungsübersicht in Abbildung 1 verdeutlicht, dass der Einstieg in die berufliche Grundbildung der Schweiz in den letzten Jahrzehnten zu einem strukturellen Engpass geworden ist. Die ausgeprägte und dauerhafte Knappheit des Berufsbildungsangebots ist ein Faktor, der die Übergänge an der 1. Schwelle maßgeblich bestimmt. Dieser Befund steht in z. T. scharfem Widerspruch dazu, wie die Einstiegsschwierigkeiten der Jugendlichen bildungspolitisch interpretiert werden. Insbesondere in der Berufsbildungspolitik ist die Meinung nach wie vor weitverbreitet, dass diese Einstiegsschwierigkeiten in erster Linie oder gar ausschließlich den Jugendlichen und ihren Defiziten anzulasten sei (vgl. z. B. BBT 2000).

In den folgenden Abschnitten soll anhand der Daten des TREE-Projektes und weiterer statistischer Kennzahlen exemplarisch aufgezeigt werden, inwiefern individuelle und systemische Merkmale die Einstiegschancen in eine zertifizierende Sekundarstufe-II-Ausbildung beeinflussen.

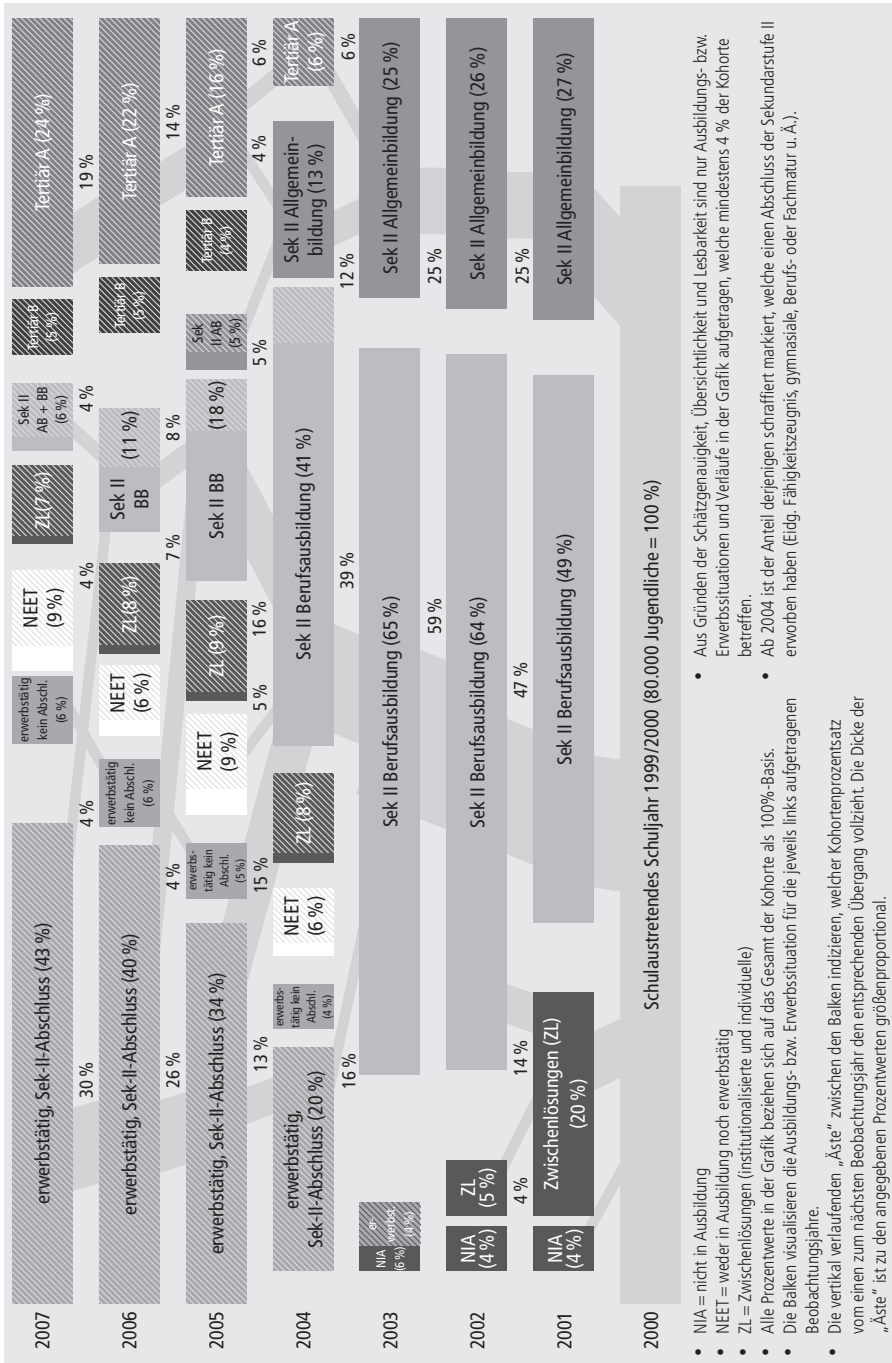
3. Daten, Methode und Resultate

TREE⁶ ist in der Schweiz die erste nationale Längsschnittuntersuchung zum Übergang Jugendlicher von der Schule ins Erwachsenenleben. Die TREE-Stichprobe umfasst rund 6.000 Jugendliche, die im Jahr 2000 an der PISA-Befragung teilnahmen und im selben Jahr aus der Schulpflicht entlassen wurden. Die Stichprobe ist national und sprachregional repräsentativ. Die Jugendlichen wurden 2001–2007 jährlich befragt, eine weitere Erhebung wird 2010 durchgeführt (TREE 2008).

Die oben beschriebenen Engpässe auf dem Lehrstellenmarkt spiegeln sich auch in den Bildungsverläufen der PISA/TREE-Kohorte wider (vgl. Abb. 2): 20% der Schulabgänger besuchen im Jahr 2001 eine Zwischenlösung, etwa 4% sind in keiner Ausbildung. Lediglich drei Viertel der Jugendlichen finden einen direkten Zugang zu einer zertifizierenden Ausbildung der Sekundarstufe II: rund die Hälfte in der Berufsbildung, ein gutes Viertel in der Allgemeinbildung.

6 Die Schweizer Jugendlängsschnittstudie TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben, www.tree.unibas.ch) läuft seit 2000 und wurde bisher durch den Schweizerischen Nationalfonds, die Universität Basel, die Bundesämter für Berufsbildung und Technologie bzw. Statistik sowie die Kantone Bern, Genf und Tessin finanziert.

Abbildung 2: Schweizer Schulabgängerkohorte 2000, Ausbildungsverläufe bis 2007



- NIA = nicht in Ausbildung
- NEET = wieder in Ausbildung noch erwerbstätig
- ZL = Zwischenlösungen (institutionalisierte und individuelle)
- Alle Prozentwerte in der Grafik beziehen sich auf das Gesamt der Kohorte als 100%-Basis.
- Ab 2004 ist der Anteil derjenigen schraffiert markiert, welche einen Abschluss der Sekundarstufe II erworben haben (Eidg. Fähigkeitszeugnis, gymnasiale, Berufs- oder Fachmatur u.Ä.).
- Die vertikal verlaufenden „Äste“ zwischen den Balken indizieren, welcher Kohortenprozentsatz vom einen zum nächsten Beobachtungsjahr den entsprechenden Übergang vollzieht. Die Dicke der „Äste“ ist zu den angegebenen Prozentwerten größenproportional.

In den Folgejahren gelingt den meisten Jugendlichen, die im ersten Jahr eine Zwischenlösung besucht haben, der Einstieg in die Berufsbildung. Die Berufsbildungsanteile steigen in den Folgejahren auf 65 %, der Allgemeinbildungsanteil verbleibt bei ca. 25 %. Ab 2003 setzt der Übergang von der berufsbildenden Sekundarstufe II in den Arbeitsmarkt ein: 20 % der TREE-Kohorte sind 2004 mit einem Sek-II-Abschluss auf dem Arbeitsmarkt anzutreffen. Weitere 4 % sind unsertifiziert erwerbstätig. Allerdings befindet sich zu diesem Zeitpunkt noch mehr als die Hälfte der Kohorte in einer Grundbildung der Sekundarstufe II.

Parallel zum Übergang in die Erwerbstätigkeit vollzieht sich ab 2004 der Übergang in Ausbildungen des Tertiärbereiches. Knapp 30 % der Kohorte sind 2007 in Tertiärausbildungen eingeschrieben, während rund die Hälfte das Ausbildungssystem verlassen und eine Erwerbstätigkeit aufgenommen hat. Auffallend ist in den Jahren 2004–2007 eine relativ disperse Gruppe von jungen Erwachsenen, welche in Intermediärsituationen zwischen diesen beiden Hauptverläufen anzutreffen sind. Es handelt sich zum einen um Personen, die 5–7 Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule immer noch Ausbildungen der Sekundarstufe II absolvieren. Zum anderen befindet sich in dieser Phase pro Jahr durchschnittlich rund ein Sechstel der Kohorte in Hybrid- und Moratoriumssituationen, die weder einem eindeutigen Erwerbs- noch einem Ausbildungsstatus zuzuordnen sind.⁷

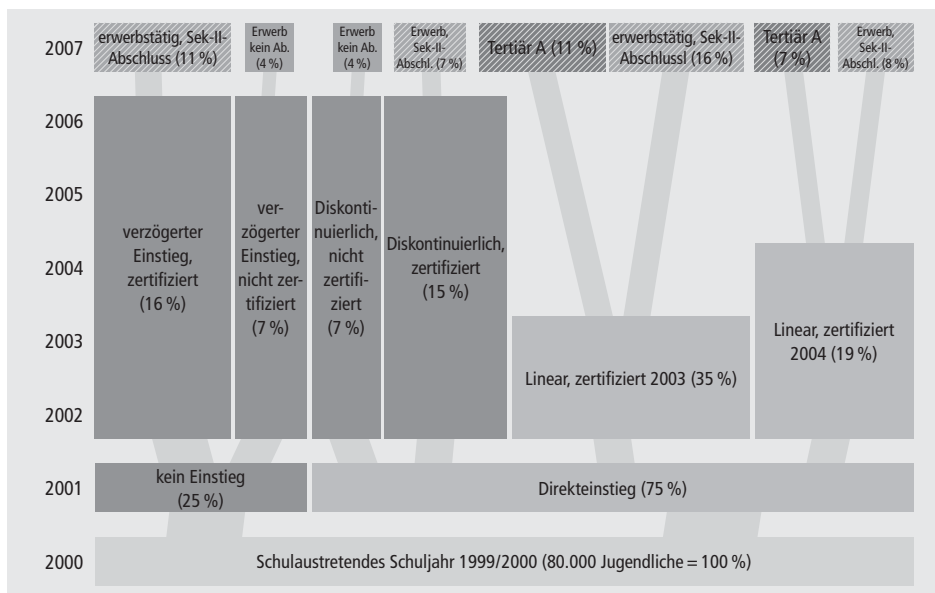
Dauerhafte nachobligatorische Ausbildungslosigkeit ist in der Schweiz ein Randphänomen, welches nur eine sehr kleine Minderheit betrifft. In den ersten Jahren nach Austritt aus der obligatorischen Schule liegt ihr Anteil bei rund 5 %. Die Fluktuation von Jahr zu Jahr ist allerdings hoch. Basierend auf den Daten von TREE schätzen wir, dass lediglich rund 1 % der Kohorte dauerhaft ausbildungslos bleibt. Die übrigen fluktuieren von Jahr zu Jahr stark zwischen Ausbildungslosigkeit, Zwischenlösungen und zertifizierenden Sek-II-Ausbildungen. Wie Abbildung 2 nahelegt, vermag der Schweizer Arbeitsmarkt diese unsertifizierten jungen Erwachsenen vergleichsweise gut zu absorbieren: Der größte Teil von ihnen ist ab 2005 (unsertifiziert) konstant erwerbstätig. Es bleibt abzuwarten, wie nachhaltig die Integration dieser Gruppe in den formalen Arbeitsmarkt bleibt.

Aus Abbildung 3 wird ersichtlich, dass lediglich gut die Hälfte (54 %) der Kohorte „lineare“ Ausbildungsverläufe vollzieht: Von denjenigen, die direkt in zertifizierende Sek-II-Ausbildungen einsteigen konnten, kann ein Großteil die Ausbildung innerhalb der Regeldauer beenden. Der Rest der Kohorte steigt entweder verzögert

7 NEEs und Zwischenlösungen.

ein⁸ oder verzeichnet während der Sek-II-Ausbildung Diskontinuitäten. Insgesamt 14 % der Kohorte erlangen bis 2007 keinen Abschluss der Sekundarstufe II.

Abbildung 3: **Ausbildungsverläufe der Schweizer Schulabgängerkohorte 2000, Diskontinuitäten**



Betrachtet man nun die Positionierung dieser Verläufe im Jahr 2007, so sieht man, dass von denjenigen, die verzögert einstiegen, sich aber zertifizieren konnten, ein Großteil erwerbstätig ist. Diejenigen, die bis 2007 kein Zertifikat erlangen konnten, sind zu 4 % unqualifiziert erwerbstätig, zum Teil aber noch in Ausbildung. Auch unter den Jugendlichen, die sich nach einem Wechsel zertifizieren konnten, ist ca. die Hälfte erwerbstätig. Diejenigen, die einen linearen Ausbildungsverlauf aufweisen, sind überwiegend erwerbstätig oder in Tertiärausbildungen. Ein großes Risikopotenzial weisen vor allem jene Jugendlichen auf, denen am Ende eines diskontinuierlichen Ausbildungsverlaufs die Sek-II-Zertifizierung nicht gelungen ist.

Im Folgenden soll der Fokus auf die Risikostruktur beim Einstieg in eine zertifizierende Sekundarstufe-II-Ausbildung gelegt werden: Welche Faktoren beeinflussen, ob eine Person direkt in eine zertifizierende Sekundarstufe-II-Ausbildung einsteigen kann oder nicht?

8 Unter den verzögert Eingestiegenen verzeichnet TREE auch eine kleine Anzahl Fälle mit doppelter Diskontinuität, d. h. zum Beispiel einen Ausbildungswechsel und/oder -abbruch nach verzögertem Einstieg.

Einflussfaktoren auf den Einstieg in eine zertifizierende Sekundarstufe-II-Ausbildung: Individuelle Merkmale

In einem ersten Schritt wurden Jugendliche in verschiedenen Ausbildungssituationen im Jahr 2001 betrachtet.

Tabelle 1: Ausbildungssituation 2001 nach ausgewählten Merkmalen

Spaltenprozent	Schweiz					Total
	Allgemein- bildung	Berufsbildung intell. Anforderungsniv.		Zwischen- lösung	nicht in Aus- bildung	
		hoch	niedrig/ mittel			
<i>Geschlecht</i>						
Frauen	62 %	44 %	30 %	60 %	48 %	49 %
Männer	38 %	56 %	70 %	40 %	52 %	51 %
<i>PISA-Lesekompetenz (Ø Score)</i>	566	520	445	449	423	497
<i>PISA-Mathematikkompetenz (Ø Score)</i>	586	559	494	475	474	532
<i>Schultyp Sek. I</i>						
erweiterte Anforderungen	97 %	91 %	43 %	46 %	50 %	69 %
Grundanforderungen	3 %	9 %	57 %	54 %	50 %	31 %
<i>Migrationshintergrund</i>						
andere	93 %	93 %	87 %	77 %	77 %	88 %
Balkan/Türkei/Portugal	7 %	7 %	13 %	23 %	23 %	12 %
<i>höchster Ausbildungsstand Eltern</i>						
< Sek II	3 %	2 %	7 %	11 %	18 %	6 %
Sek II	34 %	52 %	58 %	53 %	47 %	49 %
Tertiär	63 %	46 %	35 %	36 %	35 %	45 %
<i>Status der Eltern (Ø ISEI*)</i>	57	50	43	44	41	49
<i>erwarteter Status mit 30 (Ø ISEI*)</i>	64	54	40	47	47	51
<i>Populationsschätzung (N ≈ 100 %) gerundet auf 1.000</i>	21.000	18.000	20.000	12.000	3.000	80.000
* ISEI = International Socio-Economic Index						
Die zwei Gruppen „Berufsbildung mit unbestimmtem Ausbildungsniveau“ und „andere Ausbildungen“ sind zu klein, dass sie von den weiterführenden Analysen ausgeschlossen wurden.						

Insgesamt ist das soziodemografische und Leistungsprofil⁹ der Jugendlichen in Brückenangeboten demjenigen der Direkteinsteigerinnen und -einsteiger in Berufsausbildung

9 Zum Leistungsprofil werden hier der Schultyp Sek I sowie PISA-Mathematik- und Lesekompetenzen gezählt. PISA definiert Lesekompetenzen als Fähigkeit, geschriebene Texte zu verstehen und sie für die eigene Weiterentwicklung und die gesellschaftliche Teilnahme zu nutzen (OECD/PISA 2001b, S. 23).

bildungen mit tiefem bis mittlerem Anforderungen recht ähnlich. Bivariat betrachtet fällt auf, dass die Profilunterschiede zwischen den beiden Gruppen weniger im Bereich der Leistungsmerkmale als vielmehr im Bereich der sogenannten askriptiven Merkmale liegen. Andere Untersuchungen stützen diese generellen Befunde (HUPKA 2003; HUPKA/SACCHI/STALDER 2006; IMDORF 2008).

Einflussfaktoren auf den Einstieg in eine zertifizierende Sekundarstufe-II-Ausbildung: Institutionelle Merkmale

Bereits im Abschnitt 2 wurde darauf hingewiesen, dass das Ausbildungsangebot auf Sekundarstufe II in der Schweiz deutlich und strukturell dauerhaft hinter der Nachfrage zurückbleibt. MEYER (2008) postuliert, dass die meist irreversible Zuteilung von Schülerinnen und Schülern zu anforderungsschwachen Schultypen mit leistungsreduzierten Lehrplänen einer faktischen Bildungsrationierung gleichkommt, indem den betroffenen Lernenden Lerngelegenheiten vorenthalten werden, welche ihnen in anderen Schultypen gewährt würden.

Die schulstatistischen Grunddaten zeigen, dass sowohl das Ausmaß der Segregation der einzelnen Schultypen als auch die proportionale Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schultypen nicht nur zwischen den Kantonen stark, sondern z. T. sogar innerhalb der Kantone variiert. Diese systemisch-institutionellen Disparitäten werden noch zusätzlich durch den Umstand akzentuiert, dass die Zuteilung der Schülerinnen und Schüler zu den einzelnen Schultypen oft alles andere als beurteilungs- und leistungsgerecht erfolgt (KRONIG 2007).

Der Anteil Schülerinnen und Schüler, welche auf Sekundarstufe I Schultypen mit Grundansprüchen besuchen, korreliert gemäß Abbildung 4 beträchtlich mit dem Anteil derjenigen, die ein 10. Schuljahr oder eine vergleichbare Übergangsausbildung besuchen. Abbildung 4 verdeutlicht diesen Zusammenhang für die Deutschschweizer Kantone, wo er besonders ausgeprägt ist. Wir sehen uns hier mit dem Paradoxon konfrontiert, dass kantonale Schulsysteme Bildungsleistungen auf der Sekundarstufe I für gewisse Schülergruppen rationieren, welche anschließend über 10. Schuljahre und ähnliche „Nachbesserungsangebote“ kompensiert werden müssen.¹⁰

10 Gemäß NIEDERBERGER (2003) ist dieser Zusammenhang historisch gesehen z. T. sogar explizit und intendiert. Die Ergebnisse des Lehrstellenbarometers legen nahe, dass Lehrbetriebe in Phasen, in denen die Nachfrage nach Berufsausbildung das Angebot übersteigt, dazu tendieren, Lehrstellen auch dann mit Schülern aus Schultypen mit erweiterten Ansprüchen zu besetzen, wenn für das Anforderungsprofil der Lehrstelle Grundansprüche genügen würden (BBT 2004).

Abbildung 4: Zusammenhang zwischen Anteil der Neuntklässler/-innen in Schultypen mit Grundanforderungen und Anteil der Jugendlichen in Übergangsausbildungen

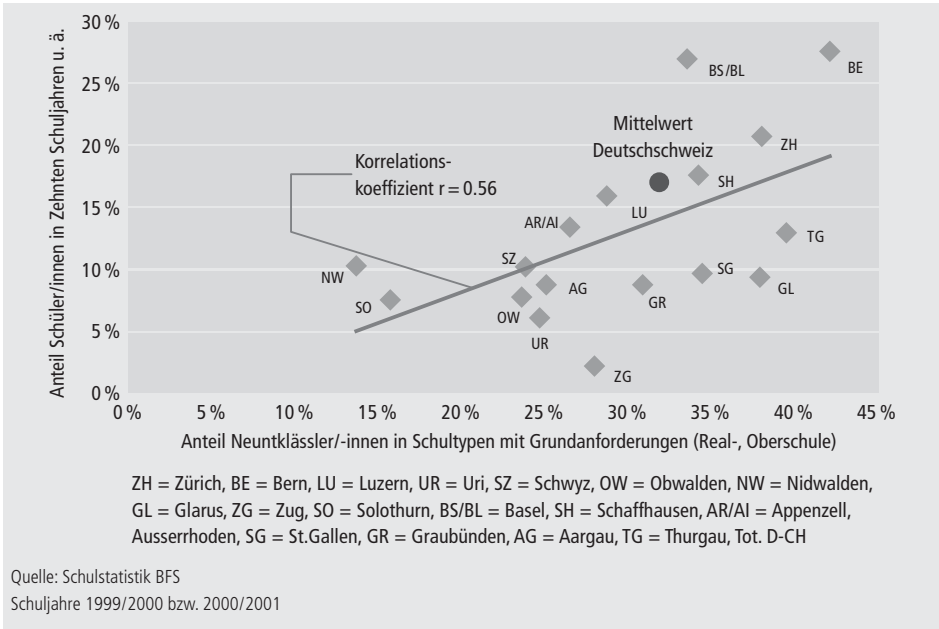
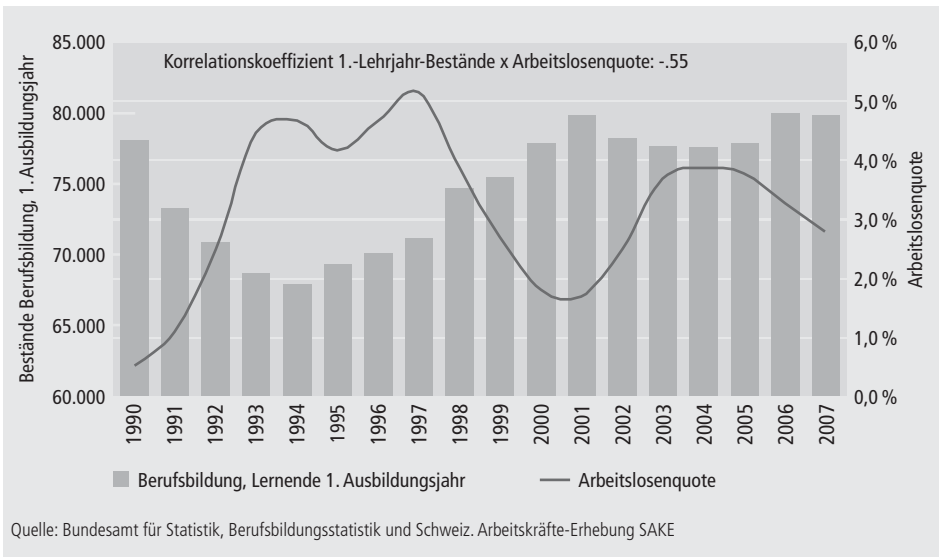


Abbildung 5: Zusammenhang zwischen Ausbildungsangebot und Konjunktur



Ein weiterer institutionell bedingter Faktor, der nachobligatorische Ausbildungschancen beeinflusst, sind die konjunkturellen Zyklen, welche nicht nur den Arbeitsmarkt, sondern auch den (dualen) Lehrstellenmarkt beeinflussen. Verdeutlicht wird dies in Abbildung 5: Es besteht eine hohe negative Korrelation zwischen der globalen Arbeitslosenrate und den Beständen im ersten Ausbildungsjahr der beruflichen Grundbildung. Der Korrelationskoeffizient erreicht für die beobachtete Periode $r = -.55$. Gemäß GAILLARD (2005) korreliert die Arbeitslosenrate auch negativ mit der Direktübertrittsquote, d. h. dem Anteil derjenigen, die direkt aus der 9. Klasse in eine Berufsausbildung übertreten, sowie positiv mit der Quote der sogenannten Übergangsausbildungen. Dies ist, wie bereits weiter oben erwähnt, ein deutlicher Hinweis darauf, dass zumindest ein Teil der Brückenangebote als systemisches „Überlaufbecken“ für Sek-II-Ausbildungsnachfrage fungiert, die nicht (sofort) befriedigt werden kann. Bedenklich ist, dass ein Jugendlicher, der zu einem gegebenen Zeitpunkt in eine Zwischenlösung ausweichen muss, zu einem anderen Zeitpunkt mit besserer konjunktureller Lage möglicherweise einen direkten Übertritt in die Berufsbildung geschafft hätte.

*Einflussfaktoren auf den Einstieg in einer zertifizierende Sekundarstufe-II-Ausbildung:
Versuch einer Gesamtschau*

Wie wirken sich nun die vorgängig beschriebenen institutionellen und individuellen Faktoren in multivariater Betrachtungsweise auf die Chancen von Jugendlichen aus, in eine postobligatorische Ausbildung einsteigen zu können? Diese Frage wurde mittels binär-logistischer Regressionen anhand der TREE-Daten analysiert.¹¹

Ein Blick auf die Gruppe der Leistungs(beerteilungs)merkmale im Regressionsmodell (vgl. Abbildung 6) macht deutlich: (Schulische) Leistung spielt für die Chancen, unverzögert in nachobligatorische Ausbildungen einsteigen zu können, eine signifikante Rolle: Eine überdurchschnittliche Mathematiknote, hohe Lesekompetenzen (reading literacy gemäß PISA, vgl. BFS/EDK 2002) sowie der Besuch eines anspruchsvollen Schultyps auf Sekundarstufe I erhöhen ceteris paribus die Direkt-einstiegschancen.

Neben der Leistung wirken gemäß Abbildung 6 aber auch individuell-askriptive Merkmale wie das Geschlecht und die soziale Herkunft chancenstrukturierend: Männer haben ceteris paribus höhere Direkteinstiegschancen als Frauen; Gleiches gilt für Jugendliche aus sozioökonomisch besser gestellten Familien.

11 Faktoren, die geprüft wurden, aber nicht signifikant waren, wurden aus dem Modell ausgeschlossen.

Abbildung 6: Binär-logistische Regressionen zu Einstiegschancen in eine Sek-II-Ausbildung

Binär-logistische Regression*	Einstieg 1. Jahr**	Einstieg 2. Jahr***
	Brückenangebot vs. Sek II Exp(B)	Einstieg vs. Nichteinstieg Exp(B)
Mann	3,25 ***	2,08 ***
Sozialstatus (hoch)	1,42 ***	0,46 n.s.
Lesekompetenzen (hoch)	2,94 ***	1,54 ***
Besuchter Schultyp auf Sek I: erweiterte Anforderungen	2,94 ***	1,42 *
Mathematiknoten (unterdurchschnittlich)		
überdurchschnittlich	1,71 **	0,87 n.s.
durchschnittlich	1,24 n.s.	0,91 n.s.
Absenzen (viele)	0,83 **	0,92 n.s.
Anteil Schüler in Sek-I-Schultypen mit Grundanforderungen (hoch)	0,74 ***	0,75 ***
Städtische Gebiete	0,77 ***	0,72 *
Deutschschweiz	1,43 **	1,32 n.s.
Ausbildungsstatus T1 (Brückenangebot)		
Ausbildung		9,92 ***
ausbildungsnahe T. (Praktika, Au-pair)		0,74 n.s.
keine Ausbildung		0,36 ***
constant	0,36 ***	1,08 n.s.
N	3.789	3.667
Nagelkerke R ²	0,17	0,36
* Gewichtete Analysen		
**Einstiegschancen, in Sek-II-Ausbildung einzusteigen und nicht ein Brückenangebot zu besuchen		
***Einstiegschancen, in Sek-II-Ausbildung einzusteigen und nicht ein Brückenangebot zu besuchen oder ausbildungslos zu sein		

In der Gruppe der sozialräumlich-strukturellen Merkmale schließlich zeigt sich der Einfluss von stark rationierenden Schulorganisationsformen auf Sekundarstufe I: Schüler/-innen aus Kantonen, welche hohe Schüleranteile in Schultypen mit Grundanforderungen aufweisen, haben ceteris paribus verminderte Direkteinstiegschancen.

In einem zweiten Regressionsmodell wurden die Einstiegschancen all jener überprüft, denen der direkte Weg in eine zertifizierende Sek-II-Ausbildung im ersten Jahr nach Austritt aus der obligatorischen Schule verwehrt blieb. Dabei wurden dieselben Einflussfaktoren geprüft, ergänzt durch die Ausbildungssituation im ersten Jahr nach Schulaustritt (2001). Es zeigt sich, dass Jugendliche aus Brückenangeboten oder anderen Zwischenlösungen (Au-pair, Praktika) signifikant bessere Chancen haben als solche, die im Vorjahr ganz ausbildungslos waren. Bedenklich

ist dabei allerdings, dass Schüler/-innen aus Kantonen, die hohe Schülerquoten in Schultypen mit Grundanforderungen aufweisen, *ceteris paribus* auch im zweiten Jahr nach Schulaustritt verminderte Chancen haben, in eine zertifizierende postobligatorische Ausbildung einzusteigen. Dies ist ein starkes Indiz dafür, dass die Rationierung von Bildungsleistungen auf der Sekundarstufe I per se eine Determinante für nachobligatorische Ausbildungschancen bleibt, und zwar unabhängig davon, wie die Übergangssysteme an der Schnittstelle zwischen den Sekundarstufen I und II organisiert sind. Mit anderen Worten: Die für die weitere Bildungslaufbahn chancenmindernden Wirkungen eines stark rationierenden Bildungssystems auf Sekundarstufe I können durch die Bereitstellung von Brückenangeboten am Übergang zur Sekundarstufe II nur teilweise kompensiert werden. Wie Stalder u. a. zeigen, wirkt sich dieser Rationierungseffekt auch längerfristig negativ auf die Bildungschancen aus (STALDER/MEYER/HUPKA 2008).

4. Fazit

Der Einstieg in eine zertifizierende postobligatorische Ausbildung ist in der Schweiz für eine erhebliche Minderheit (rund ein Viertel aller Schulabgängerinnen und -abgänger) mit Schwierigkeiten, Verzögerungen und Diskontinuitäten verbunden. Im bildungspolitischen Diskurs werden diese Schwierigkeiten nach wie vor stark mit individuellen Defiziten insbesondere bei der schulischen Leistung in Verbindung gebracht. Der vorliegende Beitrag zeigt anhand der Daten des Schweizer Jugendlängsschnitts TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben), dass die individuelle Leistung sehr wohl eine bedeutsame Rolle spielt bezüglich der Chance, in nachobligatorische Ausbildungen einsteigen zu können. Der Beitrag zeigt aber auch, dass leistungsfremde individuelle askriptive Merkmale sowie Strukturmerkmale des Bildungssystems *ceteris paribus* einen eigenständigen Einfluss auf die Einstiegschancen ausüben. Bezüglich des bislang in der Schweiz zu wenig untersuchten Einflusses von systemisch bedingten Strukturmerkmalen legen die Ergebnisse insbesondere nahe, dass die faktische Rationierung des Bildungsangebots in der Schweiz ab der Sekundarstufe I das Risiko erhöht, dass Jugendlichen unabhängig von der erbrachten Leistung der Einstieg in eine nachobligatorische Ausbildung verwehrt bleibt. Bildungsrationierung auf Sekundarstufe I erfahren in erster Linie diejenigen Lernenden, die am Ende der Primarstufe – zumeist irreversibel – in Schultypen für Leistungsschwächere eingeteilt werden. Diese Einteilung geht oft Hand in Hand mit einer (für die ganze Sekundarstufe I) dauerhaften Zurückstufung von Lern- und Leistungszielen sowie einer quantitativen und qualitativen Reduktion von Lernanregungen und -inhalten (LARCHER/OELKERS 2003). Die Effekte dieses Zuweisungsprozesses sind massiv, vielfältig und nachhaltig. Beim Übertritt in die Sekundarstufe II

entwickelt der Umstand, einen „schwachen“ Sek-I-Schultyp besucht zu haben, einen beträchtlichen Stigmatisierungseffekt: Die Chancen der Betroffenen, direkt in zertifizierende Sek-II-Ausbildungen einsteigen zu können, sind *ceteris paribus* signifikant und nachhaltig (d. h. auch im zweiten Jahr nach Verlassen der obligatorischen Schule, oft nach Absolvierung eines Übergangsangebots; vgl. Abbildung 6) vermindert. Verschärft wird dieses Chancenminus durch den zweiten Rationierungseffekt, das Angebot an zertifizierenden Ausbildungsplätzen auf Sekundarstufe II, das in der Schweiz seit Jahren substanziell hinter der Nachfrage zurückbleibt. Die dadurch entstehende Angebotsdominanz führt u. a. etwa dazu, dass (berufliche) Ausbildungsplätze auch dann an Nachfrager aus „höherwertigen“ Sek-I-Schultypen vergeben werden, wenn Bewerberinnen und Bewerber mit „bescheideneren“ schulischen Anforderungsprofilen dafür infrage kämen.

Literatur

- BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE: BBT-Empfehlungen 2000 für Brückenangebote zwischen obligatorischer Schule und Berufsbildung. Hilfestellungen im Hinblick auf eine berufliche Ausbildung für Jugendliche mit schulischen oder sprachlichen Schwierigkeiten. Bern 2000
- BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE (Hrsg.): Lehrstellenbarometer August 2004. Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen. Luzern 2004
- BUNDESAMT FÜR BERUFSBILDUNG UND TECHNOLOGIE (Hrsg.): Lehrstellenbarometer August 2008. Detaillierter Ergebnisbericht zur Umfrage bei Jugendlichen und Unternehmen. Bern 2008
- BUNDESAMT FÜR STATISTIK (in Ko-Edition mit der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK) (Hrsg.): Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000. Bildungsmonitoring Schweiz. Neuchâtel 2002
- CORADI VELLACOTT, Maja u. a.: Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel 2003
- GAILLARD, Laurant: Schülerinnen, Schüler und Abschlüsse der Sekundarstufe II: Szenarien 2005–2014. Neuchâtel 2005
- GALLEY, Françoise; MEYER, Thomas: Übergänge (Transitionen) zwischen Erstausbildung und Erwerbsleben. Länderbericht Schweiz zuhanden der OECD. Bern 1998
- GRANATO, Mona: Zunehmende Chancenungleichheit für junge Menschen mit Migrationshintergrund auch in der beruflichen Bildung? In: AUERNHEIMER, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Wiesbaden 2006, S. 103–121
- GRANATO, Mona; SCHITTENHELM, Karin: Junge Frauen: Bessere Schulabschlüsse – aber weniger Chancen beim Übergang in die Berufsausbildung. In: BUNDESZENTRALE FÜR POLITISCHE BILDUNG (Hrsg.): Arbeit: Ausbildung – Beruf – Qualifizierung. Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. Bonn 2004, S. 31–39

- HILLMERT, Steffen: Soziale Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In: BECKER, Rolf; LAUTERBACH, Wolfgang (Hrsg.): *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden 2004, S. 69–97
- HUPKA, Sandra: Ausbildungssituation und Verläufe: Übersicht. In: BFS/TREE (Hrsg.): *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Neuchâtel 2003, S. 33–58
- HUPKA, Sandra, SACCHI, Stefan; STALDER, Barbara E.: Herkunft oder Leistung? Analyse des Eintritts in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung anhand der Daten des Jugendlängsschnitts TREE. Arbeitspapier. Juni 2006: TREE. 2006
- IMDORF, Christian: Migrant*innenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe – auch ein Problem für Kommunen. In: BOMMES, Michael; KRÜGER-POTRATZ, Marianne (Hrsg.): *Migrationsreport 2008*. Frankfurt/New York 2008, S. 113–158
- JUNGBAUER-GANS, Monika: Einfluss des sozialen und kulturellen Kapitals auf die Lesekompetenz. Ein Vergleich der PISA-Daten aus Deutschland, Frankreich und der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie*, 5/2004, S. 375–397
- KRONIG, Winfried: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern 2007
- LARCHER, Sabine; OELKERS, Jürgen: Die besten Ausbildungssysteme. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000. Neuchâtel 2003
- MAAZ, Kai; WATERMANN, Rainer; BAUMERT, Jürgen: Familiärer Hintergrund, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen in gegliederten Schulsystemen im internationalen Vergleich. Eine vertiefte Analyse von PISA Daten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 4/2007, S. 444–461
- MEYER, Thomas: Wer hat, dem wird gegeben: Bildungsungleichheit in der Schweiz. In: SUTER, Christian u. a. (Hrsg.): *Sozialbericht 2008. Die Schweiz vermessen und verglichen*. Zürich 2008, S. 60–81
- NIEDERBERGER, Josef Martin; ACHERMANN, Christin: Brückenangebote. Struktur und Funktion. Die Rolle von Geschlecht und Nationalität. Projekt im Rahmen des Nationalen Forschungsprogrammes Bildung und Beschäftigung. Forschungsbericht 30/2003 des Schweizerischen Forums für Migrations- und Bevölkerungsstudien. Zürich 2003
- OECD/PISA (Eds.): *Knowledge and Skills for Life. First Results from PISA 2000*. Paris 2001a
- OECD/PISA (Hrsg.): *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000. Ausbildung und Kompetenzen*. Paris 2001b
- RAMSEIER, Erich; ALLRAUM, Jürgen; STALDER, Ursula: Evaluation der Maturitätsreform 1995 (EVAMAR). Neue Fächerstruktur – Pädagogische Ziele – Schulentwicklung. Schlussbericht zur Phase 1. Abteilung Bildungsplanung und Evaluation (BiEv), Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Bern 2004

- RAMSEIER, Erich; BRÜHWILER, Christian: Herkunft, Leistung und Bildungschancen im gegliederten Bildungssystem: Vertiefte PISA-Analyse unter Einbezug der kognitiven Grundfähigkeiten. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 25 (2003) 1, S. 23–58
- SKBF (Hrsg.): Bildungsbericht Schweiz (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung). Aarau 2010
- STALDER, Barbara E.: Das intellektuelle Anforderungsniveau von 105 Berufslehren (Internes Arbeitspapier). Bern 2005
- STALDER, Barbara E.; MEYER, Thomas; HUPKA, Sandra: Leistungsschwach – Bildungsarm? PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für nachobligatorische Bildungschancen. Die Deutsche Schule, 100 (4) 2008, S. 436–448
- TREE (Hrsg.): Projekt-Dokumentation 2000–2007. TREE (Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben). Bern/Basel 2008
- ULRICH, Joachim Gerd u. a.: Im Zeichen von Wirtschaftskrise und demografischem Einbruch. Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2009. BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September. Bonn 2009

Sandra Bohlinger, Sonja Splittstößer

Arbeitsmarktintegration benachteiligter Jugendlicher im europäischen Vergleich

Bei der Förderung der Arbeitsmarktintegration sogenannter benachteiligter Jugendlicher lässt sich seit etlichen Jahren ein Trend von der (finanziellen) Versorgung zur Förderung von und Forderung nach mehr Eigeninitiative und -verantwortung erkennen. In diesem Kontext ist es Ziel des Beitrags, einen Vergleich der unterschiedlichen Wege zu skizzieren, die die europäischen Mitgliedstaaten unter dem Stichwort „activation policies“ beschreiten, um benachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt zu unterstützen, und diese in den Kontext der nationalen Übergangssysteme zu stellen.

1. Ausgangslage

Activation policies finden ihren politischen Ursprung in den Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik (Active Labour Market Policies – ALMP), die der Reintegration von Arbeitslosen in den Arbeitsmarkt dienen. Ihr Ziel ist es, „[to] encourage certain unemployed individuals to step up their job search after an initial spell of unemployment (...). Eventually, the activation principle makes receipt of benefits conditional on participation in programmes, in the process shifting the balance between rights and obligations of the unemployed“ (EUROPEAN COMMISSION 2006, S. 136). Bei Jugendlichen dienen sie nicht nur der sozialen und der Arbeitsmarktintegration, sondern auch der Bewältigung destandardisierter Übergänge von der Schule in den Arbeitsmarkt (vgl. BOHLINGER/WALTER 2008; FIELD 2000; VAN BERKEL/HORNEMANN MØLLER 2002).

Activation policies sind das Ergebnis jahrelanger politischer Bemühungen um eine adäquate Übergangsgestaltung, bei der gleichermaßen sozioökonomische, institutionelle und kulturelle Strukturen berücksichtigt werden. Zugleich sind sie in zahlreichen wissenschaftlichen Studien analysiert worden, die gleichermaßen in der vergleichenden Berufsbildungs- und Arbeitsmarktforschung, in der Bildungsökonomie und in sozioökonomischen Analysen über Wohlfahrtssysteme zu verorten sind, wobei allerdings Letztere die individuelle und/oder die Trägerperspektive tendenziell vernachlässigen (vgl. BYNNER/CHISHOLM 1998; ESPING-ANDERSON 1990). Parallel dazu fokussieren soziologische Studien auf die Anpassung von Individuen an soziale Veränderungen und psychologische Untersuchungen auf das individuelle Verhalten Jugendlicher während der Übergangsprozesse, die sich in den vergangenen Jahrzehnten deutlich verändert haben (vgl. GOODWIN/O’CONNOR 2007; ROBERTS 1995): Infolge einer zunehmenden Entkopplung von Bildung und Beschäftigung werden die

Übergänge in den Arbeitsmarkt vielfältiger, instabiler, unsicherer und prekärer. Bei den Übergangsprozessen kommt es zu einer kontinuierlichen Auflösung der Verbindung zwischen Bildung und anderen traditionell geprägten Entwicklungssträngen wie Familie, Partnerschaft und gesellschaftliche Teilhabe. Ehemals linear verlaufende Statuspassagen haben sich in „yo-yo-transitions“ (POHL/WALTHER 2007, S. 535) verwandelt, bei denen Jugendliche einzelne Aspekte von Jugend und Adoleszenz gleichzeitig erleben, ohne einer von beiden Statuspassagen tatsächlich zugeordnet werden zu können (vgl. WALTHER et al. 2006). Unterschiedliche und gleichzeitig widersprüchliche Anforderungen müssen individuell eingelöst und in die eigene Biografie integriert werden. Die Individualisierung und Destandardisierung von Übergängen führt dazu, dass Jugendliche gleichermaßen dazu gezwungen sind *und* die Freiheit haben, eigene Biografien zu entwerfen, für die ihnen keine Vorbilder zur Verfügung stehen, denen sie aber Bedeutung verleihen müssen (vgl. HENDERSON et al. 2006).

Durch diesen Prozess steigen die Bedeutung individueller Entscheidungen und die der Handlungsmotive Jugendlicher erheblich; sie werden zur wichtigsten Grundlage ihres Berufswahl- und Übergangsprozesses. Unklar ist, inwieweit die Entscheidung für einen Beruf oder für die Teilnahme an einem Bildungsgang tatsächlich auf Freiwilligkeit und Interesse beruht. Die Vermutung liegt nahe, dass die Entscheidungsprozesse durch äußere Anforderungen wie der Arbeitsmarktlage, den Wünschen der Eltern, aber auch (im Fall von benachteiligten Jugendlichen) durch die Androhung von Sanktionen und mangelnden Alternativen gesteuert werden.

Paradox an dieser Situation ist, dass die Bedeutungszunahme individueller Entscheidungsfreiheiten der Jugendlichen keine vergrößerten Handlungsfreiräume und erst recht keine Reduktion der Benachteiligung und der sozialen Exklusion impliziert. So werden die erweiterten Handlungsmöglichkeiten gleichermaßen von denen erfahren, die sie tatsächlich haben, als auch von denen, die sie – subjektiv oder objektiv – nicht haben. Es ist eindeutig, dass sowohl die Handlungsmotivation als auch die Biografizität aufgrund unterschiedlicher Lebensumstände und -verläufe sowie unterschiedlicher Ressourcenverteilung ungleich verteilt sind. Dies wiederum zeigt die Notwendigkeit dynamischer Ansätze zur Erklärung der Übergänge Jugendlicher, bei denen soziale Integration als Interaktion von strukturellen Handlungsaspekten und individuellen Handlungen verstanden wird (vgl. COHEN/AINLEY 2000).

2. Übergangssysteme

Politische Maßnahmen zur Gestaltung von Übergängen Jugendlicher sind in sozio-ökonomische Kontexte und institutionelle Strukturen eingebettet. Sie sind geprägt von kulturellen Werten und Mustern, die sich langfristig etabliert haben. Es liegt eine Reihe von Untersuchungen zur Klassifizierung dieser Strukturen und Muster in den

europäischen Ländern vor, die maßgeblich von ESPING-ANDERSEN (1990) geprägt wurden. Seine Klassifizierung basiert auf drei Idealtypen von Wohlfahrtssystemen, deren Differenzierungsmaßstab der Grad der Dekommodifikation ist, d. h. die Verantwortungsteilung zwischen Staat, Markt und Familie bei der Absicherung von Individuen gegen den Verlust von Einkommen aus bezahlter Arbeit. In Esping-Andersons Modell existieren drei Systemtypen, nämlich die sozialdemokratischen bzw. universalistischen Systeme der skandinavischen Länder (state regime), liberale Systeme in den angelsächsischen Ländern (market regime) sowie konservativ-beschäftigungsorientierte Systeme in den zentraleuropäischen Ländern (family regime). GALLIE und PAUGAM (2000) sowie RHODES und FERRERA (2000) haben dieser Klassifizierung das mediterrane bzw. protektive System (protective regime) hinzugefügt.

Der englische Begriff „regime“ wird hier der besseren Lesbarkeit halber bewusst als „System“ übersetzt, wohl wissend, dass sich der Unterschied im Kern darauf bezieht, dass ein „transition regime“ weit mehr als private und staatliche Subventionen umfasst und gerade auf die Einbettung in sozioökonomische Strukturen sowie kulturelle Normen und Werte einschließlich der Zuweisung geschlechtsspezifischer Muster verweist. Diese Einbettung deutet zugleich auf die begrenzte Reichweite der Modelle, die weder statisch noch auf jedes Land exakt anwendbar sind; vielmehr dienen sie einem besseren Verständnis, bedürfen aber für genauere Untersuchungen immer der Berücksichtigung der jeweiligen regionalen, politischen und soziokulturellen Gegebenheiten.

Die Klassifizierung basiert auf acht Analysekatoren, die durch aktuelle Trends ergänzt werden. Dazu gehören:

- das Schulsystem,
- die Leitprinzipien des Ausbildungssystems,
- die Säulen sozialer Sicherheit für die Jugendlichen,
- die Hauptmerkmale des Beschäftigungssystems,
- der Anteil der Frauen am Arbeitsmarkt,
- der Status, der Jugendlichen in der Gesellschaft zugeordnet wird,
- das Verständnis von Benachteiligung sowie
- die Leitziele der Übergangssysteme.

Ohne auf die Klassifizierung im Detail eingehen zu wollen, sollen hier einige Kernaspekte zusammengefasst werden. So fällt in den skandinavischen Ländern die Fokussierung auf Bildung und Ausbildung auf. Hier war Dänemark das erste Land, das *activation policies* für Jugendliche eingeführt hat, die auf einem umfassenden Verständnis von Benachteiligung beruhen, bei dem davon ausgegangen wird, dass die Betroffenen zum Zeitpunkt des Übergangs bzw. der Berufswahl noch nicht die notwendige Ausbildungsreife haben.

Im liberalen System wird dagegen das Recht auf individuelle Freiheiten und Verantwortlichkeiten betont. Ziel der Maßnahmen ist, dass die Jugendlichen die Maßnahmen als selbstverantwortliche Investition in die eigene Beschäftigung betrachten und lernen, sich als Arbeitskraftunternehmer zu verstehen.

In protektiven Systemen findet sich eine doppelte Abhängigkeit der Jugendlichen von ihrer Familie und von informeller Arbeit. Dementsprechend sind die Übergänge oft von langen Wartephasen geprägt, die teilweise an Hochschulen verbracht werden, ohne dass die dort angefangenen Studiengänge beendet werden. Erst langsam zeichnen sich durch die Einführung von finanziellen Unterstützungsmechanismen und einen Ausbau der Arbeitsvermittlung in einigen Ländern (Spanien und Portugal) Veränderungen ab.

In den postkommunistischen Ländern sind noch immer die Spuren der ehemals stabilen Übergangssysteme einschließlich ihrer geringen individuellen Berufswahlmöglichkeiten zu erkennen. Zugleich gehen diese Länder sehr unterschiedliche Wege bei der Reformierung ihrer Systeme. Während Polen und die Slowakei sehr liberale Züge aufweisen, zeichnet sich in Slowenien die Entstehung eines universalistischen Modells ab. Die Reformbestrebungen in Rumänien und Bulgarien werden hingegen von der informellen Aufrechterhaltung der alten Strukturen unterwandert (vgl. POHL/WALTHER 2007).

3. Politische Maßnahmen zur Arbeitsmarktintegration

Die Destandardisierung der Übergänge Jugendlicher und die Risiken, die zu sozialer Exklusion führen, haben – neben der grundsätzlichen Verschiedenheit der Bildungs- und Berufsbildungssysteme – zur Entstehung unterschiedlicher Übergangslandschaften in den europäischen Mitgliedstaaten geführt. Die Übergangssysteme und die damit verbundenen politischen Maßnahmen weisen dennoch drei entscheidende Gemeinsamkeiten auf, nämlich

- die Gleichsetzung von sozialer Integration mit Arbeitsmarktintegration,
- die Reduktion der Übergangsproblematik auf die erste Schwelle von der Schule in den Arbeitsmarkt (bzw. in die Berufsausbildung) und
- die Konzentration auf „benachteiligte“ Jugendliche.

Als „benachteiligt“ gelten Jugendliche in allen Ländern dann, wenn die grundlegenden Voraussetzungen und Ressourcen für einen unproblematischen Übergangsprozess fehlen. Dass es sich dabei mehr um einen Zuschreibungsprozess als um einen objektiv feststellbaren Tatbestand handelt, der nicht selten über strukturelle Probleme hinwegtäuschen soll, ist hinlänglich bekannt (vgl. BOHLINGER 2004). Die Benachteiligung entsteht dabei durch ein hochkomplexes Geflecht individueller, so-

zialer und sozioökonomischer Strukturen und Interaktionen. Die Strukturen und Träger gesellschaftlicher Werte und Normen werden wiederum durch Institutionen vermittelt, die häufig unter dem Begriff „Struktur“ zusammengefasst werden, obwohl sie (aktiv) den individuellen Zugang zu Bildung, Ausbildung, dem Arbeitsmarkt und dem Sozialsystem regulieren. Diese Institutionen haben unterschiedliche Auffassungen von Benachteiligung, woraus sich unterschiedliche Handlungszugänge zum Umgang mit der Problematik ergeben. Vergleicht man verschiedene Ansätze zur Übergangsthematik im internationalen Vergleich, so zeigen sich zwei grundsätzliche Arten des Verständnisses von Benachteiligung:

- Wird Benachteiligung als strukturelles Problem aufgefasst, wird davon ausgegangen, dass junge Menschen benachteiligt sind, weil sie arbeitslos sind. Dieses Verständnis verlangt nach Maßnahmen, die die Arbeitsnachfrage erhöhen. Diese Vorgehensweise ist besonders relevant für Länder mit traditionell hoher Jugendarbeitslosigkeit.
- Wird Benachteiligung als individuelles Problem verstanden, wird angenommen, dass junge Menschen arbeitslos sind, weil sie benachteiligt sind. Dieses Verständnis bezieht sich auf individuelle Defizite im Sinne des Fehlens von Fähigkeiten und/oder des Fehlens von Arbeitswillen und impliziert politische Maßnahmen, die zur Steigerung der individuellen Ausbildungs- und Beschäftigungsfähigkeit und zur Förderung der Eigenverantwortung beitragen sollen. Diese Interpretation von Benachteiligung dominiert in Ländern mit traditionell geringer Arbeitslosigkeit.

Es zeigt sich, dass je nach Art und Weise, wie Benachteiligung aufgefasst wird, die politischen Maßnahmen zum Umgang mit dem Problem unterschiedlich ausfallen:

Abbildung 1: Individuelle und strukturelle Politikmaßnahmen für benachteiligte Jugendliche in Anlehnung an POHL/WALTHER (2007)

	individuell	strukturbezogen	
	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitslosenhilfe • Weiterbildungsmaßnahmen 	<ul style="list-style-type: none"> • integrierte Ausbildungswege • Unterstützung bei Unternehmensgründung 	
unterstützend	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsmarkttraining • vorberufliche Bildung • Bildungsgänge für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf • <i>Workfare</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung 	präventiv
	individuell zugeschnitten		

Obwohl Mischformen wie etwa Strukturmaßnahmen bei gleichzeitiger individueller Beratung und Begleitung existieren, ist ein genereller Trend hin zu individuell abgestimmten Maßnahmen zu erkennen. Gleichzeitig wird der Druck auf Individuen erhöht, mehr Verantwortung für die eigene Beschäftigungsfähigkeit und Arbeitssuche zu übernehmen. Dieser Trend wird wiederum – zumindest teilweise – durch den verstärkten Legitimationszwang öffentlicher Ausgaben für den Umgang mit Arbeitslosigkeit verstärkt (vgl. VAN BERKEL/HORNEMANN MØLLER 2002; MARTIN/GRUBB 2001).

Neben der Differenzierung zwischen individuellen gegenüber strukturellen Maßnahmen zum Umgang mit Benachteiligung können die *activation policies* auch je nach *Zeitpunkt der Intervention* unterschieden werden. Hier stehen präventive, meist breit angelegte und infrastrukturelle Maßnahmen solchen mit unterstützendem Charakter gegenüber, die hauptsächlich auf mehrfach benachteiligte Jugendliche zugeschnitten sind, wie z. B. Schulabbrecherinnen mit Migrationshintergrund.

Darüber hinaus lassen sich die Maßnahmen danach unterscheiden, ob sie schul- oder ausbildungsbezogen sind, d. h., ob sie in erster Linie auf die Vermeidung von Schulabbrüchen fokussieren oder der Prävention von Jugendarbeitslosigkeit durch die Eingliederung in berufsvorbereitende Maßnahmen oder direkt in den Arbeitsmarkt dienen. Beide Maßnahmentypen sollen der Vermeidung sozialer Exklusion und der Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe dienen.

3.1 Vermeidung von Schulabbrüchen und *early school leaving*

Besondere Beachtung verdienen die Maßnahmen zur Vermeidung von Schulabbrüchen und *early school leaving*, wobei sich Letzteres auf Individuen bezieht, die im Alter zwischen 18 und 24 Jahren höchstens ISCED 2¹ erreicht haben (Sekundarstufe I) und sich in keinem Bildungsgang befinden. Vergleichende Untersuchungen zu der Problematik zeigen, dass die Hauptfaktoren von Schulabbrüchen in ungleichem sozialem Status und Lebensbedingungen, familiären Umständen, Bildungssystemen mit frühen Abgangsmöglichkeiten, der fehlenden Verbindung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung, Schwierigkeiten in der Anerkennung nonformal und informell erworbener Kompetenzen und der Erwartungen junger Menschen an die (fehlende) Passung zwischen Ausbildung und Beschäftigung liegen (vgl. LASONEN/YOUNG 1998; MÜLLER/GANGL 2003). Erfolgreiche Maßnahmen zur Reduktion von Schulabbrüchen müssen also an mehreren Stellen ansetzen und können sich nicht auf die finanzielle Unterstützung beschränken.

Wertet man nationale Politiken zur Benachteiligtenförderung aus, lassen sich mehrere Kombinationen politischer Strategien und Maßnahmen erkennen.

1 Bzw. ISCED 3c kurz, was ebenfalls der Sekundarstufe I entspricht.

In Ländern mit niedrigen Schulabbruchraten wie etwa Norwegen (5,9%)², Finnland (8,3%) und Slowenien (5,2%) dominieren strukturbezogene und präventive Maßnahmen. Zu den hier vorzufindenden Maßnahmen gehören die Erhöhung der Durchlässigkeit verschiedener Bildungswege, die Entwicklung nationaler Qualifikationsrahmen, individuelle Schüler-/Auszubildendenberatung und spezifische Beratungsangebote für Risikogruppen (vgl. SULTANA 2004). In Polen (5,6%) und der Slowakei (6,4%) sind die niedrigen Schulabbruchquoten dagegen das Ergebnis eines verbesserten Zugangs zur Hochschulbildung und eines restriktiven Zugangs zum Arbeitsmarkt (vgl. BIGGART 1999).

3.2 Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik

Die Bewertung von Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche gestaltet sich wesentlich schwieriger als jene für Schulabbrecher und *early school leavers*, weil die Effekte der politischen Maßnahmen schwer zu isolieren sind und umfassende Evaluationen notwendig wären, die aber nur in den wenigsten Fällen existieren. In den meisten Untersuchungen wird allerdings eine klar begrenzte Reichweite dieser Maßnahmen konstatiert (vgl. BOHLINGER 2007; MARTIN/GRUBB 2001), und dies gilt für die Maßnahmen für Jugendliche in besonderer Weise. Solche Maßnahmen unterscheiden sich von regulärer Berufsbildung in mehrerer Hinsicht:

- Sie basieren meist auf der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit bzw. der beruflichen Handlungskompetenz.
- Sie werden oftmals von Arbeitsämtern/Arbeitsvermittlungsagenturen gesteuert.
- Sie führen meist nicht zu anerkannten Abschlüssen.

Die Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik für Jugendliche sind in den meisten Fällen strukturellen Ansätzen zur Bewältigung von Benachteiligung zuzuordnen und sind überwiegend in Form von subventionierter Arbeitsplatzschaffung vorzufinden. In einigen Fällen sind die Maßnahmen auf *workfare* reduziert, d. h. auf die Kombination von Arbeitserfahrungen bei unterdurchschnittlich geringer Entlohnung (vgl. MARTIN/GRUBB 2001; EUROPEAN COMMISSION 2006).

Insgesamt ist die subventionierte Arbeitsplatzschaffung in Zentral-, Ost- und Südeuropa nach wie vor von großer Bedeutung, wenngleich sie in erster Linie bei qualifizierten Schulabgängern eingesetzt wird. In Ländern wie Spanien oder Portugal ist die Lohnsubventionierung dagegen Langzeitarbeitslosen mit Mehrfachbenachteiligungen vorbehalten. Eine Ausnahme bildet Großbritannien, wo die Lohnsubvention Bestandteil des Programms „New Deal for Young People“ ist. Arbeitsplatzbeschaffung durch die Förderung von Unternehmertum ist dagegen nur in Griechenland

2 Quelle: Eurostat 2007.

und Italien von Bedeutung. Darüber hinaus kann die Deregulierung des Arbeitsmarktes durchaus als präventive strukturelle Maßnahme betrachtet werden.

Problematisch an allen hier genannten Maßnahmetypen ist, dass die Deregulierung und Flexibilisierung der Arbeitsmärkte dem Ziel der sozialen Integration der Betroffenen deutlich entgegenstehen (vgl. VAN BERKEL/HORNEMANN MØLLER 2002) und die Gestaltung neuer politischer Maßnahmen erheblich beeinflussen. Das betrifft vor allem die Feststellung, dass bestimmte Maßnahmen (zwangsläufig) nicht ausschließlich zu ihren beabsichtigten Effekten führen. Vielmehr gibt es deutliche Hinweise darauf, dass unbeabsichtigte Effekte „misleading trajectories“ (WALTHER et al. 2002) verursachen und zu Fehlqualifikationen, Warteschleifen, aber auch zu Demotivation und Ressourcenverschwendung führen. Darüber hinaus erreichen standardisierte Maßnahmen häufig nur Teile der meist hochgradig heterogenen Zielgruppen. Dies wird zusätzlich dadurch erschwert, dass die Reichweite der Maßnahmen durch die Begrenzung öffentlicher Mittel und globalisierter Haushalte eingeschränkt wird (vgl. LÓPEZ BLASCO et al. 2003; SIANESI 2002; VRANKEN/FRANS 2004). Der Zwang, effektiv und effizient mit öffentlichen Mitteln zu haushalten, steht dabei meist im Gegensatz zu den meist kostenintensiven individuellen Unterstützungsangeboten (vgl. EUROPEAN COMMISSION 2006). In diesem Spannungsfeld sind die unterschiedlichen nationalen Politikmaßnahmen anzusiedeln, die teilweise sehr unterschiedliche Auffassungen von „activation“ erkennen lassen.

4. Individuell ausgerichtete Maßnahmen

Das grundlegende Ziel der *activation policies* ist die Vermeidung von Arbeitslosigkeit und sozialer Exklusion. Im Zentrum der Maßnahmen steht die Motivation junger Menschen, sich verstärkt bei der eigenen Arbeitssuche zu engagieren und aktiv an Ausbildung und am Arbeitsmarkt teilzunehmen. Dieses Ziel wird oftmals durch die Kombination von individuell ausgerichteter Beratung und Begleitung sowie durch finanzielle Unterstützung erreicht. Hier lassen sich je nach Art und Weise, wie die Anreize zum individuellen Engagement bei der Arbeits- bzw. Ausbildungssuche gesetzt werden, unterschiedliche Typen von Sozialhilfesystemen (*welfare regimes*) differenzieren (vgl. ESPING-ANDERSEN 1990; GALLIE/PAUGAM 2000):

- Systeme, die generelle Ansprüche zugestehen: In diesen Systemen werden junge Menschen als Bürger betrachtet und haben unabhängig von ihrem Einkommen und dem Einkommen ihrer Eltern Anspruch auf die Teilhabe am Sozialstaat (Dänemark, Finnland, Großbritannien, Slowenien).
- Systeme, die unter bestimmten Bedingungen Ansprüche zugestehen: Die Ansprüche sind in diesen Staaten an frühere Abgaben an die Sozialversicherung oder an das Familien- bzw. Elterneinkommen gekoppelt (Österreich, Deutschland, Polen, Portugal, Slowakei, Spanien).

- Systeme ohne reale Ansprüche: Die Ansprüche werden generell nur in wenigen Ausnahmefällen gewährt, sodass junge Menschen völlig von ihrer Familie abhängen (Bulgarien, Griechenland, Italien, Rumänien).

Eine andere Möglichkeit der Differenzierung zwischen unterschiedlichen Arten der Maßnahmen zur *activation* bietet ein Blick auf die sogenannten *Individualized Activation Plans* (IAP), die die Basis politischer Strategien bilden. Die Hauptunterscheidungskriterien je nach Land sind hier ihr (flächendeckender) Einsatz, ihre Qualität und ihre Ziele, d. h., ob das Hauptziel darin liegt, Jugendliche für Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik zu rekrutieren oder sie für die aktive Selbstgestaltung der eigenen Berufsbiografie zu motivieren. In den meisten Ländern werden die IAPs als schriftliche Dokumente verstanden, in denen persönliche Lebensumstände, Fertigkeiten, bisherige Qualifikationen, Interesse und bisherige berufliche Erfahrungen festgehalten werden. Auf dieser Basis werden dann einzelne Schritte für die berufliche Beschäftigung und Integration festgelegt. Die Reichweite dieser Pläne umfasst die Fokussierung auf Aktivitäten für die Arbeitssuche bis hin zur Fokussierung auf die langfristige Begleitung in unterschiedlichsten Kontexten. Auch hier lassen sich unterschiedliche Typen identifizieren:

- Angebote, die auf die Vermittlung in Beschäftigung fokussieren. Bei diesem Typus werden die IAPs meist durch öffentliche Arbeitsvermittlung koordiniert (Polen, Slowakei, Bulgarien, Griechenland, Italien, Rumänien).
- Fachübergreifende Angebote, die ebenfalls von den Arbeitsvermittlungen geleitet werden und als Hauptziel die Vermittlung in Beschäftigung haben. Allerdings kommen hier unterschiedliche Träger zum Einsatz (Portugal, Spanien, Großbritannien).
- Koordinierte Angebote, die von den Arbeitsvermittlungen und anderen Trägern (häufig Schulen und Sozialfürsorge) angeboten werden. Sie sind meist durch die Kombination von Berufsberatung und Beschäftigungsvermittlung gekennzeichnet (Österreich, Deutschland, Polen, teilweise Slowenien, Griechenland, Italien).
- „One-stop-shops“ sind Träger mit ganzheitlichem Ansatz, die auf der Kooperation zwischen Arbeitsvermittlung und Sozialfürsorge basieren. Sie bieten den Jugendlichen einen umfassenden Service und Beratung an, um ihre Probleme ganzheitlich lösen zu können. Allerdings existieren sie nur in Finnland flächendeckend, während sie in allen anderen Ländern nur in Ausnahmefällen bei besonders problematischen Fällen oder auf Projektbasis zum Einsatz kommen.
- „Vernetzte Lebensplanung“ sind Angebote, die von unterschiedlichen Akteuren wie Schulen, der Berufsberatung oder der Arbeitsvermittlung angeboten werden. Ihr Ziel ist die ganzheitliche individuelle Lebensplanung und die Entwicklung von Biografizität.

Auf der Basis dieser Differenzierungen lassen sich insgesamt vier Modelle der Aktivierung identifizieren:

- *Supportive activation*, die auf allgemeinen Sozialansprüchen basiert. IAPs werden dabei für eine ganzheitliche Beratung und Unterstützung angewendet und lassen eine Vielzahl von Auswahlmöglichkeiten zu. Beispiele für dieses Modell sind das dänische *municipal counselling programme* für Schulabsolventen, die finnischen „one-stop-shops“ für arbeitslose Jugendliche oder das slowenische *Total Counselling Network* für Schulabbrecher.
- *Workfare activation*, bei der negative Anreize mit IAPs kombiniert werden, um die Jugendlichen bei der Arbeitssuche zu kontrollieren und sie für eine dauerhafte Beschäftigungsaufnahme zu motivieren. Ein Beispiel dafür ist das britische Programm *New Deal for Young People*, bei dem den Betroffenen in einer Anfangsphase vier Auswahlmöglichkeiten gegeben werden, die sich durch einen unterschiedlichen Anteil an Ausbildung bzw. an Beschäftigung unterscheiden lassen.
- *Limited activation* findet sich in Ländern, in denen nicht alle arbeitslose Jugendliche soziale bzw. finanzielle Ansprüche haben. In diesen Ländern sind die IAPs an eine Reihe von Bedingungen geknüpft und umfassen nur wenige Auswahlmöglichkeiten (Österreich, Deutschland, Polen, Portugal, Slowakei, Spanien, teilweise Slowenien).
- *Keine institutionalisierte Basis für activation* weisen Länder wie Bulgarien, Griechenland, Italien und Rumänien auf. Dort haben junge Menschen keinerlei Sozialansprüche, und die Verbreitung von Arbeitsvermittlung ist gering.

Ohne auf die Frage eingehen zu wollen, wie erfolgreich die einzelnen Ansätze sind (vgl. ausführlich MARTIN/GRUBB 2001; POHL/WALTHER 2007), sei hier nur darauf verwiesen, dass sich die einzelnen Modelle nur dann erfolgreich etablieren können, wenn sie einer regelmäßigen und kritischen qualitativen und quantitativen Evaluation unterzogen werden. An dieser Stelle stellt sich vielmehr die Frage, welche Schlussfolgerungen sich anhand der bis hier betrachteten Entwicklungstrends ableiten lassen.

5. Schlussfolgerungen

Die Unterschiede der einzelnen Übergangsmodelle und der unterschiedlichen politischen Maßnahmen liegen vor allem in dem Maß, in dem der sozioökonomische Kontext und die individuelle Motivationslage Jugendlicher berücksichtigt werden, was wiederum von dem je nach Land unterschiedlichen Verständnis abhängt, das Jugendlichen bzw. „Jugend“ entgegengebracht wird. Weiterhin hängt dies von den öffentlichen Ausgaben für Bildung, für Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik und

von der öffentlichen Förderung von Kindern und Jugendlichen sowie der Kooperation der politischen Akteure ab, anhand derer sich letztlich auch der Erfolg politischer Maßnahmen ex ante einschätzen lässt (vgl. LÓPEZ BLASCO et al. 2003; WALTHER/POHL 2005). Daraus lassen sich eine Reihe von Feststellungen für die Gestaltung der Übergänge zwischen Schule und Arbeitsmarkt ableiten, die wiederum als Grundlage für die Entwicklung politischer Maßnahmen genutzt werden können.

Dazu gehört zunächst, dass die Förderung sozialer Inklusion und der Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik nur dann sinnvoll sein kann, wenn die anvisierten Zielgruppen erreicht werden. Das gilt umso mehr, als bestimmte Gruppen wie Frauen, ethnische Minderheiten oder Migranten überdurchschnittlich häufig nicht von den Maßnahmen profitieren bzw. keinen Zugang zu ihnen haben. Die Zugangschancen hängen vielmehr von der Dezentralisierung der Maßnahmen ab sowie von einer zuverlässigen Kommunikation zwischen den Akteuren, der Flexibilität des Zugangs zu den Maßnahmen und dem Bedeutungswert der Maßnahmen für die Teilnehmenden. Zudem verlangen nachhaltige Maßnahmen eine ausreichende Finanzierung, um möglichst viele Betroffene zu erreichen. Dennoch ist es wichtig, qualitativ hochwertige Unterstützungsangebote im Hinblick auf u. a. ausreichend ausgebildete Mitarbeiter, Zugangskriterien und die Möglichkeit der Zugangsfinanzierungsunterstützung zu entwickeln.

Weiterhin zeigt sich, dass integrierte Übergangssysteme, denen ein ganzheitlicher Koordinierungsansatz zugrunde liegt, die Voraussetzung für den Erfolg politischer Maßnahmen sind. Dafür müssen gleichermaßen Staat, Arbeitsmarkt und Gesellschaft (i. e. öffentliche Körperschaften) einen Teil der Verantwortung übernehmen und sich bei ihrer Arbeit nicht nur auf die Restriktion von Zugängen und Voraussetzungen beschränken. Vielmehr muss der Ausgangspunkt jeder Maßnahme die individuelle Biografie der Jugendlichen sein. Dabei dürfen sich die Prozesse der Politikimplementierung und -evaluation nicht nur auf einen reinen Kontrollprozess beziehen, sondern müssen die Reflexion der eigenen Rolle und der Wirksamkeit der eigenen Maßnahmen einbeziehen. Das setzt neben einem größeren gegenseitigen Vertrauen vor allem die Berücksichtigung der Perspektive der Jugendlichen voraus sowie das gegenseitige Lernen aus den Erfahrungen anderer Träger und in anderen Ländern und Regionen. Letztlich zeigen die Ergebnisse, dass *langfristig* erfolgreiche Politikmaßnahmen die Biografie, die Bedürfnisse, Interessenlagen und Kompetenzen der Jugendlichen in den Mittelpunkt stellen – und nicht institutionelle und politische Belange. Das setzt die Verknüpfung von Arbeitsmarktintegration mit anderen individuellen Unterstützungsmaßnahmen voraus, impliziert aber zugleich, dass soziale Inklusion nicht durch die Erfüllung institutioneller Kriterien und Wünsche erreicht werden kann, sondern vielmehr durch die Vermittlung subjektiv bedeutsamer Lebensperspektiven für die Jugendlichen.

Literatur

- BERKEL, Rik van; HORNEMANN MØLLER, Iver: *Active Social Policies in the EU: Inclusion through Participation?* Bristol 2002
- BIGGART, Andy: *Unemployment, neighbourhoods and discouraged Workers*. In: JOHNSON, Howard; HANNAN, Damian (eds.): *Transitions in Youth: Combating Exclusion. Proceedings of the Fourth European Workshop, Session 4*. Dublin 1999, pp. 216–226
- BOHLINGER, Sandra: *Der Benachteiligtenbegriff in der beruflichen Bildung*. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 100 (2004) 2, S. 230–241
- BOHLINGER, Sandra: *Zur Wirksamkeit von Maßnahmen aktiver Arbeitsmarktpolitik*. In: *Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik*, 16 (2007) 2, S. 132–147
- BOHLINGER, Sandra; WALTER, Marcel: *Herausforderungen für die Impactforschung. Neure Befunde über die Wirksamkeit von beschäftigungsfördernden Maßnahmen im internationalen Vergleich*. In: MÜNK, Dieter u. a.: *Modernisierung der Berufsbildung. Neue Forschungserträge und Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Schriftenreihe der Sektion BWP der DGfE*. Opladen 2008, S. 36–47
- BYNNER, John; CHISHOLM, Lynne: *Comparative youth transition research: methods, meanings and research relations*. In: *European Sociological Review*, Vol. 14 (1998) No. 2, pp. 145–162
- COHEN, Phil; AINLEY, Pat: *In the country of the blind? Youth studies and cultural studies in Britain*. In: *Journal of Youth Studies*, Vol. 3 (2000) No. 1, pp. 79–95
- ESPING-ANDERSEN, Gøsta: *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. Princeton, NJ 1990
- EUROPEAN COMMISSION: *Employment in Europe 2006*. Luxembourg 2006
- FIELD, John: *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Stoke on Trent 2000
- GALLIE, Duncan; PAUGAM, Serge: *Welfare Regimes and the Experience of Unemployment in Europe*. Oxford 2000
- GOODWIN, John; O'CONNOR, Henrietta: *Continuity and change in the experiences of transition from school to work*. In: *International Journal of lifelong education*, Vol. 26 (2007) No. 5, pp. 555–572
- HENDERSON, Sheila J.; HOLLAND, Janet; MCGRELLIS, Sheena; SHARPE, Sue; THOMSON, Rachel: *Inventing Adulthoods: A Biographical Approach to Youth Transitions*. London 2006
- LASONEN, Johanna; YOUNG, Michael: *Strategies for Achieving Parity of esteem in European Upper Secondary Education*. Jyväskylä 1998
- LÓPEZ BLASCO, Andreu; MCNEISH, Wallace; WALTHER, Andreas: *Young people and contradictions of inclusion: towards integrated transition policies in Europe*. Bristol 2003
- MARTIN, John P.; GRUBB, David: *What works and for whom: A review of OECD countries' experiences with active labour market policies*. In: *Swedish Economic Policy Review*, Vol. 8 (2001) No. 2, pp. 9–56
- MÜLLER, Walter; GANGL, Markus: *Transitions from Education to Work in Europe: the Integration of Youth into EU Labour Markets*. New York, Oxford 2003

- POHL, Axel; WALTHER, Andreas: Activating the disadvantaged. Variations in addressing youth transitions across Europe. In: *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 26 (2007) No. 5, pp. 533–553
- RHODES, Martin; FERRERA, Maurizio: Recasting European Welfare States. In: *West European Politics*, Vol. 23 (2000) No. 2, pp. 1–10
- ROBERTS, Kenneth: *Youth and Employment in Modern Britain*. Oxford 1995
- SIANESI, Barbara: *Essays on the evaluation of social programmes and education qualifications*. Stockholm 2002
- SULTANA, Ronald G.: *Guidance Policies in the Knowledge Society. Trends, Challenges and Responses across Europe*. Thessaloniki 2004
- VRANKEN, Jan; FRANS, Mieke: Selection, social exclusion and training offers for target groups. In: DESCY, Pascaline; TESSARING, Manfred (eds.): *Training in Europe. Second report on vocational training research in Europe*. Luxembourg 2004, pp. 137–171
- WALTHER, Andreas u. a.: *Misleading Trajectories – Integration Policies for Young Adults in Europe?* Opladen 2002
- WALTHER, Andreas u. a.: *Thematic Study on Policy Measures concerning Disadvantaged Youth*. Tübingen 2005
- WALTHER, Andreas; BOIS-REYMOND, Manuela du; BIGGART, Andy: Learning, Motivation and Participation in Youth Transitions: theoretical perspectives. In: WALTHER, Andreas; BOIS-REYMOND, Manuela du; BIGGART, Andy (eds.): *Participation in Transition. Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working*. Frankfurt/M. 2006, pp. 21–42

**3. Qualität betrieblicher Ausbildung und ihr Preis:
Wie beurteilen Auszubildende und Betriebe
die heutige Ausbildungspraxis?**

Margit Ebbinghaus

Was soll betriebliche Berufsausbildung leisten? Eine clusteranalytische Untersuchung von Anspruchsmustern ausbildender Betriebe an Outputqualität

Wirtschaftliche und demografische Umbrüche haben Fragen nach der betrieblichen Ausbildungsqualität in das Zentrum der Berufsbildungsdiskussion gerückt. Ein Schwerpunkt betrifft dabei die Qualitätsanforderungen an die Ergebnisse betrieblicher Ausbildung. In dem vorliegenden Beitrag werden diese Qualitätsanforderungen aus Sicht der ausbildenden Betriebe untersucht. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Betriebe sehr unterschiedliche Verständnisse von „guten Ausbildungsergebnissen“ haben, die mit Strukturmerkmalen sowie den betrieblichen Interessen an der Ausbildung in Beziehung stehen.

1. Ausgangslage

Das Thema Qualität rückt im Bereich der beruflichen Ausbildung mehr und mehr in den Vordergrund. Wurden Qualitätsfragen dabei zunächst vorwiegend im Bezug auf die berufsbildenden Schulen thematisiert (u. a. GONON 2005; SLOANE 2005), so richtet sich der Fokus nun auch verstärkt auf die ausbildenden Betriebe (u. a. EULER 2005; EBBINGHAUS 2006).

Das steigende Interesse an der Qualität betrieblicher Ausbildung verwundert insofern nicht, als dass die gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Faktoren, die dieses Interesse angestoßen haben, nicht nur fortbestehen, sondern in Zukunft noch an Bedeutung gewinnen dürften. Drei Aspekte sind hier besonders hervorzuheben:

- Aufgrund des demografischen Einbruchs wird die Zahl der Schulabsolventen ohne Hochschulzugangsberechtigung – und damit die primäre Zielgruppe des dualen Systems der Berufsausbildung – stark sinken, in den nächsten zehn Jahren um voraussichtlich rund 15 % (u. a. ULRICH/LÖSCH/KAU 2009). Diese Entwicklung lässt einen Mangel an Fachkräften sowie zunehmende Konkurrenzbeziehungen zwischen Betrieben um zukünftige Auszubildende erwarten.
- Zugleich differenziert sich die formale Vorbildung der potenziellen Ausbildungsanfänger weiter aus, indem zu den klassischen schulischen Qualifikationsprofilen vermehrt solche über berufliche Förder-, Vorbereitungs- und Einstiegsmaßnahmen erworbene hinzukommen (u. a. UHLY 2009). Damit verbunden sind Fragen nach den Auswirkungen auf die Einmündungschancen in die Berufsausbildung (u. a. BEICHT 2009), aber auch Fragen nach dem Umgang mit den unterschiedlichen Lernpotenzialen und -bedürfnissen während der Berufsausbildung.

- Schließlich wirkt sich die voranschreitende Tertiarisierung im Beschäftigungssystem auf Arbeitsinhalte und -abläufe aus. Damit einher gehen neue Anforderungen an die durch Berufsausbildung zu entwickelnden Qualifikationsprofile (u. a. WALDEN 2007).

Im Kern lenken diese Entwicklungen den Blick auf die zentralen Funktionen der Berufsausbildung – die Sicherung wirtschaftlicher Wettbewerbsfähigkeit einerseits und die Förderung sozialer Integration andererseits – und werfen damit die Frage auf, was qualitativ hochwertige Ausbildung zukünftig leisten muss, um diesen Funktionen auch weiterhin gerecht zu werden. Neu zu bestimmen sind also die Qualitätsansprüche an die Outputs betrieblicher Ausbildung (WILBERS/HEGMANN 2008). In dem vorliegenden Beitrag wird diese Bestimmung aus der Perspektive ausbildender Betriebe vorgenommen. Zum einen wird untersucht, ob und inwieweit sich bei Ausbildungsbetrieben unterschiedliche Anspruchsmuster in Bezug auf die Ergebnisse von Ausbildung ermitteln lassen, die eine Gruppierung der Ausbildungsbetriebe erlauben. Zum anderen wird geprüft, inwieweit die so bestimmten Gruppen bzw. die für sie charakteristischen Anspruchsmuster mit betrieblichen Struktur- und Strategiemerkmalen in Beziehung stehen.

2. Forschungsstand und Forschungsfrage

Ansprüche an die Outputqualität betrieblicher Ausbildung lassen sich unter Rückgriff auf die von HARVEY & GREEN (2000) vorgelegte Systematisierung von Qualitätskonzepten der Sichtweise auf Qualität als Zweckmäßigkeit zuordnen. Qualität wird hier funktional festgelegt: Wenn ein Produkt, eine Dienstleistung oder ganz allgemein ein Sachverhalt seinen Zweck erfüllt, ist Qualität gegeben. Bestimmt werden kann der Zweck aus zwei entgegengesetzten Richtungen: Die eine geht vom Konsumenten aus und definiert Qualität über seine Anforderungen an den jeweiligen Sachverhalt (ebd., S. 24). Für den Gegenstand der vorliegenden Arbeit bedeutsamer ist die zweite Richtung, die Qualität an den Anforderungen bemisst, die der Produzent sich selbst zur Erfüllung seines Auftrages setzt (ebd., S. 26). Die Bestimmung von Qualität über den sich selbst gegebenen Auftrag ist allerdings nicht gleichbedeutend mit völliger Beliebigkeit in den Zielen. Im Ausbildungsbereich ist es insbesondere das Berufsbildungsgesetz, das mit der Vorgabe, „Berufsausbildung (habe) die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (...) zu vermitteln“ (§1 Abs. 3 BBiG), das generelle Ziel betrieblicher Ausbildung definiert. Von diesem allgemeinen Ziel respektive Zweck der Berufsausbildung ausgehend, haben verschiedene Autoren die Ansprüche an die Outputqualität betrieblicher

Ausbildung näher präzisiert, was durchgängig mehrdimensional erfolgt. Während die SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (1974) zwischen formeller, berufs-, arbeitswelt- und gesellschaftsbezogener Eignung differenziert, unterscheiden MÜNCH et al. (1981) zwischen prüfungs-, betriebs-, berufs-, weiterbildungs- und gesellschaftsbezogener Eignung. Das mit sieben Dimensionen – prüfungs-, betriebs-, berufs-, schul-, weiterbildungs-, demokratie- sowie persönlichkeitsbezogene Ergebnisse – bislang differenzierteste Modell hat JUNGKUNZ (1995) vorgelegt (für eine vergleichende Gegenüberstellung der einzelnen Modelle vgl. EBBINGHAUS 2009a).

In der empirischen Forschung zur Outputqualität stand bislang die Messung bzw. Beurteilung der in der Ausbildungspraxis *erbrachten* Outputqualität im Vordergrund (u. a. SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG 1974; MÜNCH et al. 1981; HEINEMANN/RAUNER 2008). Die Frage nach den *Ansprüchen* an Outputqualität betrieblicher bzw. beruflicher Ausbildung findet hingegen erst seit jüngster Zeit explizit Beachtung. Maßgeblicher dafür sind die auf europäischer Ebene vorangetriebenen Initiativen, die Bildungsqualität der Mitgliedstaaten bzw. ihrer Systeme über die Lernergebnisse und damit die Outputs vergleichbar und transferierbar zu machen (u. a. KÜSSNER 2009), sowie die damit im Zusammenhang stehende outputorientierte Ausrichtung der aktuellen Qualitätsdiskussion insgesamt. RICHTER (2006) identifizierte recht homogene Qualitätserwartungen von Betrieben an die Berufsschulen, die sich primär auf die Entwicklung extrafunktionaler Qualifikationen, die „das reflektierte Gestalten von Arbeitsprozessen (...) ermöglichen“ (ebd., S. 213), richten. Kontrastiert wird dieser Befund durch zwei Studien, in die jeweils mehrere Akteursgruppen einbezogen wurden. So fand MÜLLER (2006), dass Berufsschullehrer, Schüler und Ausbildungsbetriebe nur bei vier von zwanzig vorgegebenen Bildungszielen darin übereinstimmen, dass diese zum Kern schulischer Ausbildungsqualität im Beruf Augenoptiker/-in gehören. Bei EBBINGHAUS (2007) zeigte sich, dass Arbeitgeber-, Arbeitnehmer-, Betriebs- und Schulvertreter zwar die Entwicklung der beruflichen Befähigung gleichermaßen als Ziel betrieblicher Ausbildung ansehen. Die Positionen, inwieweit u. a. auch die betriebliche und gesellschaftliche Sozialisation sowie die Persönlichkeitsentwicklung Qualitätsziele betrieblicher Ausbildung sind, gehen hingegen zwischen wie innerhalb der Gruppen auseinander.

Die vorliegenden Befunde deuten darauf hin, dass die institutionell bzw. über den jeweiligen Status im Kontext der beruflichen Bildung abgrenzbaren Akteursgruppen keine homogenen Anspruchsgruppen in Bezug auf Outputqualität betrieblicher bzw. beruflicher Ausbildung bilden. Empirisch ist allerdings noch kaum untersucht, womit diese Heterogenität innerhalb der einzelnen Gruppen zusammenhängt. Im vorliegenden Beitrag wird dieser Sachverhalt in Bezug auf ausbildende Betriebe aufgegriffen. Es wird der Annahme nachgegangen, dass sich die zwischen ausbil-

denden Betrieben bestehenden Unterschiede in Strukturen und Strategien (u. a. Beschäftigtenzahl, Branche, Gründen für die Ausbildungsbeteiligung) auf die von den Betrieben angestrebten Ausbildungsergebnisse auswirken. Um diese Annahme zu prüfen, werden im Einzelnen folgende Fragestellungen untersucht:

1. Lassen sich stabile Gruppen von Ausbildungsbetrieben bilden, die durch unterschiedliche Anspruchsmuster an die Outputqualität der von ihnen durchgeführten Ausbildung charakterisiert sind?
2. Unterscheiden sich die identifizierten Gruppen in Bezug auf betriebliche struktur- und ausbildungsbezogene Strategiemerkmale?

Ziel ist es, dadurch die in Bezug auf die Zielvorstellungen „guter Ausbildung“ zwischen Ausbildungsbetrieben bestehende Heterogenität sichtbar sowie für den aktuellen Diskurs über Konzepte und Verfahren zur Sicherung und Entwicklung betrieblicher Ausbildungsqualität nutzbar zu machen.

3. Methode

Stichprobe

Für die Bearbeitung der Fragestellungen wurde eine disproportional nach Betriebsgröße und Wirtschaftsabschnitt geschichtete Stichprobe ausbildender Betriebe aus dem gesamten Bundesgebiet schriftlich-postalisch befragt. Gezogen wurde die Stichprobe aus der Betriebsdatei der Bundesagentur für Arbeit, die Befragung erfolgte Ende 2008. Zum Ende der Feldphase lagen $N=1.068$ Rückläufe vor¹, bei denen durch Gewichtung ein Ausgleich beider Schichtungsmerkmale möglich war. Die Daten dieser Fälle liegen den nachfolgenden Analysen zugrunde.

Knapp ein Drittel der befragten Betriebe bildet ausschließlich in gewerblich-technischen Berufen aus, gut ein Viertel konzentriert sich auf kaufmännisch-verwaltende Ausbildungsgänge. Jeder sechste Betrieb qualifiziert nur in anderen als den beiden vorgenannten dualen Berufsbereichen, jeder fünfte bildet in mehreren der genannten Berufsbereiche aus.

Instrumentarium

Ansprüche an Outputqualität betrieblicher Ausbildung

Die Ansprüche an Outputqualität wurden über vier Kurzskalen eines Instrumentariums zur Erfassung der Relevanz zentraler Dimensionen von Outputqualität betrieblicher Ausbildung (EBBINGHAUS 2009b) erhoben. Die Kurzskalen umfassen die 23 trenn-

1 Das entspricht 7,2 % der bereinigten Bruttostichprobe bzw. 15,5 % der bereinigten Einsatzstichprobe.

schärfsten, sprachlich teilweise leicht modifizierten Items des ursprünglichen Instrumentariums. Zu jedem der Items, die konkrete Einzelanforderungen an die Ergebnisse betrieblicher Ausbildung benennen, wurde auf einer sechsstufigen Skala (von „1 = gar nicht“ bis „6 = sehr stark“) erhoben, zu welchem Grad Betriebe das Erreichen des jeweiligen Ergebnisses für sich als Ziel betrieblicher Ausbildung festlegen.

Für die Analysen wurden fehlende Werte durch einen Single-Maximum-Likelihood-Algorithmus imputiert. Die Überprüfung der Dimensionalität der 23 Items erfolgte mit zufriedenstellendem Ergebnis durch eine konfirmatorische Faktorenanalyse (SATORRA-BENTLER SCALED χ^2 , angepasstes Modell, robust: 868.13***, CFI: .855, TLI: .983, RMSEA: .066). Im Einzelnen beziehen sich die Skalen auf die Dimensionen:

- *Betriebsbezogene Ergebnisse* (BE): Anforderungen, die aus den Interessen und Notwendigkeiten des Betriebes an Ausbildung resultieren (α : .77²; 5 Items, Beispiel: „die Betriebskultur an die Jugendlichen weitergeben“)
- *Berufsleistungsbezogene Ergebnisse* (BLE): Anforderungen an die aktuelle und zukünftige berufliche Leistungsbereitschaft und -fähigkeit (α : .83; 7 Items, Beispiel: „dazu befähigen, schwierige Aufträge selbstständig bewältigen zu können“)
- *Arbeitsweltbezogene Ergebnisse* (AE): Anforderungen an die Entwicklung von in Arbeitskontexten allgemein bedeutsamen Werten, Normen und Verhaltensweisen (α : .79; 5 Items, Beispiel: „Arbeitstugenden wie Fleiß und Ordnung vermitteln“)
- *Lebensweltbezogene Ergebnisse* (LE): Anforderungen an die Entwicklung und Reflexion gesellschaftlicher und individueller Normen, Werte und Verhaltensweisen (α : .81; 6 Items, Beispiel: „in die Lage versetzen, im Leben selbstständig zurechtzukommen“)

Betriebliche Strukturmerkmale und ausbildungsbezogene Motivlagen

Als betriebliche Strukturmerkmale wurden die *Betriebsgröße* und der *Wirtschaftssektor* einbezogen. Die Betriebsgröße wurde anhand der erfassten Anzahl sozialversicherungspflichtig Beschäftigter in die Kategorien Kleinbetriebe (1–49 Beschäftigte), Mittelbetriebe (50–499 Beschäftigte) und Großbetriebe (500+ Beschäftigte) gestuft. Die Zuordnung zum sekundären, tertiären oder öffentlichen Sektor (vgl. GRÜNERT et al. 2007) erfolgte über die Selbstzuordnung des Betriebes zu einem von 13 vorgegebenen Wirtschaftsabschnitten.

Als ausbildungsbezogene Motivlagen wurden das *Investitionsmotiv* (Ausbildung wird als Investition in die Qualifikation der künftigen Mitarbeiter angesehen; vgl. u. a. DIONISIUS et al. 2009) und das *Produktionsmotiv* (Betriebe beteiligen sich wegen des Produktivbeitrages der Jugendlichen an Ausbildung; ebd.) einbezogen. Die Ope-

rationalisierung beider Motive erfolgte in Anlehnung an das vom Bundesinstitut für Berufsbildung im Rahmen von Kosten-Nutzen-Untersuchungen der betrieblichen Ausbildung angewandte Vorgehen (u. a. BEICHT/WALDEN/HERGET 2004; DIONISIUS et al. 2009). Das Investitionsmotiv wurde über vier Items zu zukunftsgerichteten Gründen der Ausbildungsbeteiligung erfasst (α : .77; Beispielitem: „Ausbilden, um Qualifikationsengpässe zu vermeiden“), das Produktionsmotiv über fünf Items, die nicht auf eigener Ausbildung basierende Möglichkeiten zur Deckung des zukünftigen Fachkräftebedarfs beschreiben (α : .61; Beispielitem: „Einstellung berufserfahrener Fachkräfte vom Arbeitsmarkt zur Deckung des zukünftigen Fachkräftebedarfes“). Zur Beantwortung stand jeweils eine sechsstufige Antwortskala zur Verfügung (von „1 = völlig unzutreffend“ bis „6 = völlig zutreffend“).

4. Ergebnisse

Identifikation von Gruppen mit unterschiedlichen Anspruchsmustern

Die Bearbeitung der Fragestellung, ob und inwieweit sich Betriebe in Gruppen mit unterschiedlichen Ansprüchen an die Outputqualität der von ihnen durchgeführten Ausbildung unterteilen lassen, erfolgte mittels clusteranalytischer Verfahren. Zur Bestimmung der Clusterzahl wurde eine hierarchische Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren durchgeführt, in die – nach einer vorgeschalteten Inspektion auf Ausreißer in den Gruppierungsvariablen – die Anspruchswerte³ von 1.065 der ursprünglich 1.068 Betriebe an die vier Dimensionen von Outputqualität eingingen. Der Verlauf der Fehlerquadratsumme zeigt den ersten erheblichen Heterogenitätszuwachs beim Übergang von vier zu drei Clustern, was auf eine Vierclusterlösung hinweist (BACHER 1996). Agglomerierende Verfahren revidieren die einmal vorgenommene Zuordnung eines Falles zu einem Cluster bei späteren Fusionierungsschritten nicht mehr, was sich insbesondere bei größeren Fallzahlen zulasten der angestrebten Clusterhomogenität auswirken kann (BACKHAUS et al. 2006). Eine Maximierung der internen Homogenität lässt sich durch iterativ-partitionierende Clusteranalysen nach dem k-means-Algorithmus erzielen. Entsprechend wurde dieser zur Optimierung der Fallzuordnung zu den Clustern unter Verwendung der über das Ward-Verfahren gewonnenen Startpartition der Vierclusterlösung durchgeführt. Durch die Clusterzentrenanalyse kam es bei 27,6 % der Fälle zu einer Neuordnung. Dass darüber homogene Cluster gebildet wurden, zeigen die F-Werte (Tabelle 1). Die F-Werte, die das Verhältnis zwischen der Varianz einer Variablen innerhalb eines Clusters zur

3 Normierte Werte; durch die Normierung werden die Skalenausprägungen nicht nur unter Berücksichtigung der Anzahl, sondern auch der Faktorladungen der Indikatorvariablen auf das Intervall von 0 („keine Ansprüche“) bis 100 („maximale Ansprüche“) transformiert.

Varianz der Variable innerhalb der Gesamtstichprobe ausdrücken (BACKHAUS et al. 2006), liegen alle unter dem kritischen Wert von 1. Damit ist die Streuung innerhalb aller Cluster über alle Variablen hinweg geringer als in der Gesamtstichprobe, so dass die Cluster vollkommen homogen sind (ebd.).

Tabelle 1: F-Werte als Maß der Clusterhomogenität

	F-Werte im			
	Cluster I	Cluster II	Cluster III	Cluster IV
Betriebsbezogene Ergebnisse	0,34	0,41	0,38	0,38
Berufsleistungsbezogene Ergebnisse	0,38	0,92	0,16	0,99
Arbeitsweltbezogene Ergebnisse	0,26	0,27	0,13	0,74
Lebensweltbezogene Ergebnisse	0,36	0,65	0,23	0,61

Prüfung der Vierclusterlösung auf Stabilität

Damit eine gefundene Clusterlösung inhaltliche Gültigkeit beanspruchen kann, muss sie nicht nur homogen, sondern auch stabil sein (vgl. BACHER 1996). Daher wurde für die identifizierte Vierclusterlösung die Invarianz der Clusterzahl für Teilstichproben und die Stabilität der Clusterzuordnung bei veränderten Startwerten untersucht.

a) Invarianz der Clusterzahl für Teilstichproben

Wenn den Daten eine stabile Clusterstruktur zugrunde liegt, sollte eine am Verlauf der Fehlerquadratsumme orientierte Bestimmung der Clusterzahl für Teilstichproben zu dem gleichen Ergebnis führen wie für die Gesamtstichprobe. Für die Überprüfung der Invarianz der Clusterzahl für Teilstichproben wurde daher das Gesamt-sample zunächst zufällig in zwei gleich große Teilstichproben T_1 und T_2 aufgeteilt. Für jede Teilstichprobe wurde anschließend eine hierarchische Clusteranalyse nach dem Ward-Verfahren durchgeführt. Auch hier zeigen die Verläufe der Fehlerquadratsummen jeweils beim Übergang von der Vier- zur Dreiclusterlösung einen ersten deutlicheren Heterogenitätssprung.

b) Stabilität der Clusterzuordnung bei veränderten Startwerten

Beim k-means-Algorithmus kann die Zuordnung von Fällen zu Clustern von den Startwerten beeinflusst werden (BACHER 1996). Bei einer stabilen Clusterzuordnung sollte dieser Einfluss allerdings sehr gering sein, was sich über das Design der Doppelkreuzvalidierung (BORTZ 2005) prüfen lässt. Hierbei werden die beiden oben gebildeten Teilstichproben T_1 und T_2 zunächst mit dem k-means-Algorithmus

partitioniert (Ausgangsklassifikation T_1 und T_2). Anschließend werden die Betriebe aus T_1 unter Verwendung der Clusterzentren der Ausgangsklassifikation von T_2 und umgekehrt die Betriebe aus T_2 unter Zugrundelegung der Clusterzentren der Ausgangsklassifikation aus T_1 erneut gruppiert (Kreuzklassifikation T_1^* und T_2^*). Die Zuweisungen der Ausgangs- und Kreuzklassifikationen finden sich in Tabelle 2. Der Übereinstimmungskoeffizient Kappa beträgt für Teilstichprobe 1 (T_1 und T_1^*) $K = .77$ und für Teilstichprobe 2 (T_2 und T_2^*) $K = .82$, was nach FLEISS (zitiert nach BACHER 2001) für gute bis sehr gute Übereinstimmungen spricht.

Tabelle 2: Clusterzuweisungen der Ausgangs- und Kreuzklassifikationen

T_1/T_1^*	C I	C II	C III	C IV	T_2/T_2^*	C I	C II	C III	C IV
C I	95	0	13	1	C I	108	18	0	0
C II	5	69	0	0	C II	0	60	0	1
C II	0	0	158	7	C III	7	0	173	0
C IV	63	2	1	118	C IV	43	0	1	122

Anmerkung: C I – C IV: Clusterzugehörigkeit

Da damit beide Prüfungen für eine hohe Stabilität der Vierclusterlösung sprechen, wird die auf dem k-means-Algorithmus basierende Gruppierung beibehalten und den weiteren Analysen zugrunde gelegt.

Beschreibung der identifizierten Cluster

Tabelle 3 zeigt für die vier identifizierten Cluster die mittleren Ausprägungen und Standardabweichungen der Ansprüche an die vier Dimensionen von Outputqualität betrieblicher Ausbildung sowie die Anzahl der Fälle in jedem Cluster. Es zeigt sich, dass Cluster I und Cluster III als die beiden größten Cluster mit jeweils etwas über 30% aller Fälle annähernd gleich stark besetzt sind, wohingegen in jedem der beiden übrigen Cluster deutlich weniger Fälle zusammengefasst sind. Bezüglich der Ansprüche ist erkennbar, dass in allen vier Clustern die berufsleistungsbezogenen Ergebnisse im Vergleich zu den drei anderen Ergebnisdimensionen – wenn auch mit unterschiedlicher absoluter Ausprägung – am stärksten betont werden. Hingegen unterscheiden sich die Cluster deutlich darin, auf welche der vier Ergebnisdimensionen sich die geringsten Anforderungen richten. In Cluster I und IV ist dies die betriebsbezogene, im Cluster II die arbeitsweltbezogene und im Cluster III neben der betriebs- auch die lebensweltbezogene Dimension.

Tabelle 3: Absolute und relative Ausprägung der Outputqualitätsansprüche in den Clustern

	Cluster I			Cluster II			Cluster III			Cluster IV		
	(n = 334/31,4 %)			(n = 145/13,6 %)			(n = 362/34,1 %)			(n = 222/20,9 %)		
	M	SD	t	M	SD	t	M	SD	t	M	SD	t
Betriebsbezogene Ergebnisse	71.87	8.55	-0.29	78.66	9.29	0.17	89.73	9.00	0.93	58.63	9.05	-1.20
Berufsleistungsbezogene Ergebnisse	87.63	6.94	-0.08	87.24	10.78	-0.11	97.56	4.55	0.81	75.88	11.19	-1.13
Arbeitsweltbezogene Ergebnisse	83.79	7.14	0.08	68.11	7.26	-1.04	96.09	5.00	0.96	68.42	11.98	-1.02
Lebensweltbezogene Ergebnisse	76.08	8.57	-0.16	82.51	11.48	0.29	89.97	6.88	0.82	60.16	11.13	-1.28

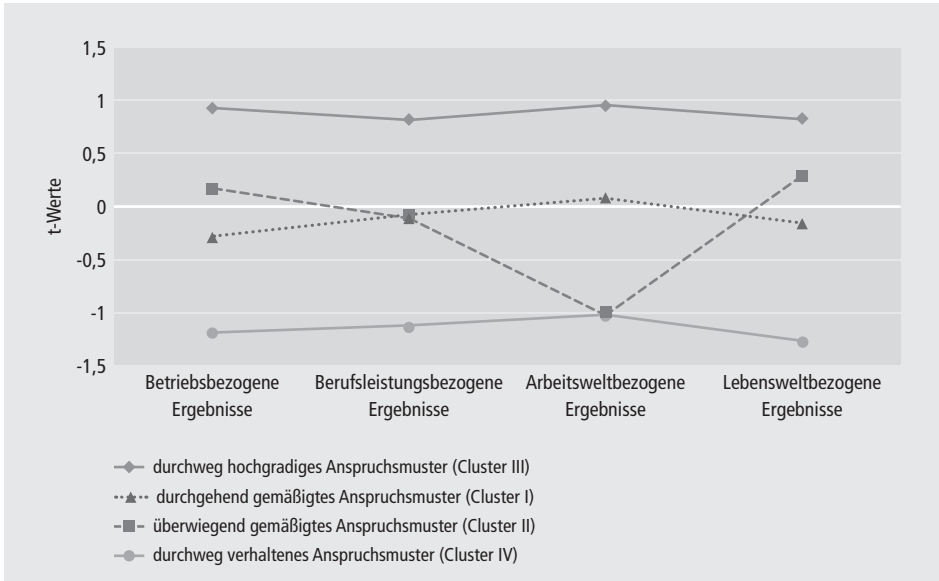
Anmerkungen: M: Mittelwert; SD: Standardabweichung; t: t-Wert; jeweils auf Basis der normierten Skalenwerte

Für die inhaltliche Interpretation der Cluster werden nicht die mittleren normierten Skalenwerte, sondern die daraus generierten *t-Werte* herangezogen, die in Abbildung 1 grafisch abgetragen sind. Bei den *t-Werten* handelt es sich um „normierte Werte, wobei negative *t-Werte* angeben, dass eine Variable in der betrachteten Gruppe im Vergleich zur Erhebungsgesamtheit unterrepräsentiert ist“ (ebd., S. 546), wohingegen positive *t-Werte* überdurchschnittliche Ausprägungen indizieren.

Wie aus Abbildung 1 hervorgeht, zeigen Cluster III und Cluster IV entgegengesetzte Tendenzen in ihren Ansprüchen an die Outputqualität betrieblicher Ausbildung. Während im Cluster III die Ansprüche an alle vier Ergebnisdimensionen überdurchschnittlich⁴ hoch ausgeprägt sind (positive *t-Werte*), verhält es sich im Cluster IV umgekehrt: Auf allen vier Dimensionen fallen die Ansprüche deutlich unterdurchschnittlich aus (negative *t-Werte*). Damit lässt sich das Anspruchsmuster der Betriebe aus Cluster III als *durchweg hochgradig* und das der Betriebe aus Cluster IV als *durchweg verhalten* charakterisieren. Im Vergleich zu diesen beiden Clustern weichen die Ansprüche im Cluster I über alle vier Ergebnisdimensionen kaum vom Durchschnitt ab, sodass hier von einem *durchgehend gemäßigten* Anspruchsmuster gesprochen werden kann. Bei Cluster II zeigt sich ein ähnliches Bild, das allerdings durch die deutlich unter dem Durchschnitt liegenden Ansprüche an die arbeitsweltbezogenen Ergebnisse (negativer *t-Wert*) durchbrochen wird. Insofern lässt sich das Anspruchsmuster der Betriebe in Cluster II als *überwiegend gemäßigt* kennzeichnen.

4 Die durchschnittlichen Anspruchshöhen, d. h. die mittleren Ansprüche des Gesamtsamples, entsprechen der Nulllinie in Abbildung 1.

Abbildung 1: Normierte Anspruchsmuster der vier Cluster



Betriebliche Strukturmerkmale und Clusterzugehörigkeit

Verschiedene Studien stellen in Bezug auf die *erbrachte* Outputqualität betrieblicher Ausbildung einen Zuwachs von Klein- zu Großbetrieben sowie von Handwerks- zu Industrie- und Handelsbetrieben fest (SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG 1974; HEINEMANN/RAUNER 2008). Wenn man davon ausgeht, dass die *erbrachte* Outputqualität Ausdruck der *angestrebten* Outputqualität ist, dann sollten die Strukturmerkmale in vergleichbarer Weise auch für die Anspruchsmuster an Outputqualität bedeutsam sein.

Für die Überprüfung dieser Annahme wurden für die Ausprägungen der Strukturmerkmale Betriebsgröße, Wirtschaftssektor und Zuständigkeitsbereich eindimensionale Chi-Quadrat-Tests gerechnet, wobei die im Gesamtsample gegebene Verteilung der vier Cluster zugrunde gelegt wurde (Annahme nicht gleicher Verteilung).

Tabelle 4: **Betriebliche Strukturmerkmale und Clusterzugehörigkeit** (Zeilenprozent)

		C I	C II	C III	C IV	χ^2 (df = 3)	p
Gesamtsample		31,4 %	13,6 %	34,1 %	20,9 %		
Betriebsgröße	1–49 Beschäftigte	31,0 %	12,3 %	34,8 %	21,8 %	0.61	.894
	50–499 Beschäftigte	34,4 %	21,5 %	28,9 %	15,2 %	34.96	.000
	500+ Beschäftigte	29,1 %	25,9 %	33,4 %	11,6 %	77.00	.000
Wirtschaftssektor	Sekundärer Sektor	37,7 %	9,1 %	25,0 %	28,2 %	40.69	.000
	Tertiärer Sektor	27,1 %	17,5 %	40,4 %	15,0 %	17.73	.000
	Öffentlicher Sektor	33,1 %	10,2 %	31,1 %	25,5 %	7.85	.049
Anmerkung: C I – C IV: Clusterzugehörigkeit							

Aus Tabelle 4 ist ersichtlich, dass die Clusterstruktur bei Kleinbetrieben (1–49 Beschäftigte) nicht von der erwarteten Verteilung abweicht. Anders verhält es sich in den beiden anderen Betriebsgrößenklassen. Unter den Mittelbetrieben (50–499 Beschäftigte) sind solche mit einem gemäßigeren Anspruchsmuster (Cluster I und Cluster II) überrepräsentiert, hingegen Betriebe mit einem in die eine oder andere Richtung extrem ausfallenden Anspruchsmuster (Cluster III und Cluster IV) unterrepräsentiert. In der Klasse der Großbetriebe (500+ Beschäftigte) zeigt sich vor allem eine Überrepräsentation des überwiegend gemäßigten Anspruchsmusters (Cluster II), wohingegen das durchweg verhaltene Anspruchsmuster (Cluster IV) deutlich unterrepräsentiert ist. Bei der Differenzierung nach Wirtschaftssektoren sind für den sekundären und den öffentlichen Sektor auf der einen und den tertiären Sektor auf der anderen Seite gegenläufige Clusterverteilungen erkennbar: Während im sekundären wie öffentlichen Sektor Betriebe mit durchgehend gemäßigtem (Cluster I) sowie mit durchweg verhaltenem Anspruchsmuster (Cluster IV) häufiger, Betriebe mit überwiegend gemäßigtem (Cluster II) sowie durchweg hochgradigem Anspruchsmuster (Cluster III) hingegen seltener als erwartet vertreten sind, verhält es sich im tertiären Sektor genau andersherum.

Clusterzugehörigkeit und ausbildungsrelevante Motivlagen

Abschließend wird noch betrachtet, ob und wenn ja, zwischen welchen der vier Anspruchscluster Unterschiede in den ausbildungsbezogenen Motiven „Investitionsmotiv“ und „Produktionsmotiv“ bestehen. Diese Untersuchung erfolgt, da zum einen verschiedentlich Einflüsse der beiden Motivlagen auf die Ausbildungsbeteiligung von Betrieben nachgewiesen werden konnten (u. a. NIEDERALT 2005;

BEICHT/WALDEN/HERGET 2004) und zum anderen Hinweise auf Zusammenhänge vor allem des Investitionsmotivs mit der *erbrachten* betrieblichen Ausbildungsqualität vorliegen (EBBINGHAUS/ULMER 2009). Für die Untersuchung wurden einfaktorielle Varianzanalysen mit anschließenden Post-hoc-Tests nach Scheffé gerechnet. Zusätzlich wurde noch die standardisierte Mittelwertdifferenz *Cohens d* als von der Clustergröße unabhängiges Maß zur Beurteilung der Effektstärke signifikanter Unterschiede bestimmt.

Tabelle 5: Clusterzugehörigkeit und ausbildungsbezogene Motivlagen¹

		ANOVA						Cohens d/p der Einzelvergleiche nach Scheffé ²						
		C I	C II	C III	C IV	F (df = 3; 1.061)	p	η ²	C I/ C II	C I/ C III	C I/ C IV	C II/ C III	C II/ C IV	C III/ C IV
Investitions- motiv	M	3.61	4.16	4.26	3.52	33.43	.000	.09	.567***	.588***	.092	.092	.618***	.637***
	SD	0.98	0,89	1.19	1.11									
Produktions- motiv	M	3.31	3.89	3.83	3.21	39.89	.000	.10	.712***	.570***	.119	.068	.873***	.682***
	SD	0.86	0.69	0.95	0.83									

Anmerkungen: C I – C IV: Clusterzugehörigkeit; M: Mittelwert; SD: Standardabweichung
¹ Sechsstufiger Wertebereich mit 1 = „gar nicht“ bis 6 = „sehr stark“
² Signifikanzniveaus: * p < .05; ** p < .01; *** p < .001

Für beide Motive zeigen sich signifikante Unterschiede von Cluster II bzw. Cluster III gegenüber den Clustern I und IV (vgl. Tabelle 5). Die Motive sind bei Betrieben mit einem *überwiegend gemäßigten* bzw. einem *durchweg hochgradigen Anspruchsmuster* an Outputqualität stärker ausgeprägt als bei Betrieben mit einem *durchgängig gemäßigten* bzw. einem *durchweg verhaltenen Anspruchsmuster*, wobei die Effekte eine mittlere Stärke aufweisen ($d > .5$). Demgegenüber bleiben die zwischen Cluster I und Cluster IV bzw. Cluster II und Cluster III bestehenden Unterschiede in den Motiven unterhalb des Signifikanzniveaus.

5. Diskussion

In der vorliegenden Studie wurden die von ausbildenden Betrieben formulierten Ansprüche an die Outputqualität betrieblicher Ausbildung auf das Vorhandensein von Mustern untersucht, mit dem Ziel, die Standards, die ausbildende Betriebe mit der Erfüllung des übernommenen Ausbildungsauftrags in Verbindung bringen, transparent und für die Berufsbildungsdiskussion nutzbar zu machen. Clusteranalytisch ließen sich vier homogene und stabile Muster mit differenziell ausgeprägten Ansprüchen an die anzustrebenden Ergebnisse betrieblicher Ausbildung identifizieren. Die vier Muster, von denen das *durchweg hochgradige* Muster mit ausnahmslos hoch angesetzten Ansprüchen in allen vier Outputdimensionen das obere und das

durchweg verhaltene Muster mit ausnahmslos unterdurchschnittlich ausgeprägten Ansprüchen das untere Ende des Spektrums markiert, in dem sich die betrieblichen Ansprüche an Ausbildungsoutputs bewegen, verdeutlichen recht eindrucksvoll, dass ausbildende Betriebe nicht als eine homogene Interessengruppe angesehen werden können, wenn es um die Frage „guter Ausbildungsergebnisse“ geht. In Verbindung mit den Befunden aus den weiterführenden Analysen zu Zusammenhängen zu Struktur- und Strategiemerkmale dürften sich, ohne hier eine Klärung vornehmen zu können, in den unterschiedlichen Anspruchsmustern voneinander abweichende Konstellationen von für die Ausbildung verfügbaren Ressourcen, betrieblichem Kostenbewusstsein bzw. -druck, absehbarem Bedarf an Fachkräften und Abwanderungsbereitschaft der Ausgebildeten widerspiegeln.

Für die derzeitigen Bemühungen um eine Förderung der betrieblichen Qualitätssicherungspraxis durch die Entwicklung und Implementierung praxistauglicher Qualitätssicherungsinstrumente (vgl. u. a. DEUTSCHER BUNDESTAG 2005, S. 24 f.; BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG 2010) erscheint es daher wichtig, die Instrumente so auszugestalten, dass sie – an die jeweiligen betrieblichen Zielverständnisse anknüpfend – auf die Entwicklung und Gewährleistung eines gemeinsam geteilten Qualitätsverständnisses ausgerichtet sind, welches die Qualifizierung für die Berufs- und Arbeitswelt mit der Entwicklung eines individuellen und gesellschaftlichen Rollenverständnisses (vgl. SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG 1974, S. 192) auf hohem Niveau umfasst. Gleichzeitig ist aber auch dafür Sorge zu tragen, dass die Bindung der Betriebe an die Ausbildungsbeteiligung trotz oder gerade wegen anspruchsvoller Qualitätsziele aufrechterhalten bleibt. Hierfür wird es erforderlich sein, die Instrumentarien auf unterschiedliche betriebliche Konstellationen in den Ausgangsbedingungen abstimmen und flexibel an deren Veränderungen anpassen zu können. So wären insbesondere für den Fall, in dem ein erwarteter Fachkräftebedarf ausbleibt, zu gewährleisten, die mit einer qualitativ hochwertigen Ausbildung zweifelsohne verbundenen Kosten durch hinreichend produktive Ausbildungsphasen auszugleichen bzw. die qualitätssichernden Instrumentarien so zu gestalten, dass sie in produktive Ausbildungsphasen integriert werden können. Solche Ansätze sollten generell die Bereitschaft fördern, qualitätssichernde Konzepte verstärkt in der betrieblichen Ausbildungspraxis zu verankern. Hinweise darauf, ob Ansätze für solche Instrumente bereits vorliegen und wodurch sie sich auszeichnen, könnten über die „Deutsche Referenzstelle für Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung“ (DEQA-VET) gewonnen werden, die allerdings noch weiter abgesichert werden müssten. Darüber hinaus sind Forschungsaktivitäten zum Zusammenhang zwischen Anforderungen an die betriebliche Ausbildungsqualität und ihre Sicherung und der Ausbildungsbereitschaft von Betrieben erforderlich.

Literatur

- BACHER, Johann: Teststatistiken zur Bestimmung der Clusterzahl für QUICK CLUSTER. ZA-Information 48, Mai 2001, S. 71–97
- BACHER, Johann: Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung. München 1996
- BACKHAUS, Klaus u. a.: Multivariate Analysemethoden. 11. Auflage. Berlin 2006
- BEICHT, Ursula: Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleifen? BIBB-Report, Heft 11, 2009
- BEICHT, Ursula; WALDEN, Günter; HERGET, Hermann: Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland. Bielefeld 2004
- BORTZ, Jürgen: Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 6. Auflage. Berlin 2005
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): Entwicklung einer Konzeption für eine Modellinitiative zur Qualitätsentwicklung und -sicherung in der betrieblichen Berufsausbildung. Reihe Berufsbildungsforschung Band 4. Bonn/Berlin: 2010
- DEUTSCHER BUNDESTAG, 15. Wahlperiode: Beschlussempfehlung und Bericht des Ausschusses für Bildung, Forschung und Technikfolgenabschätzung (17. Ausschuss). Drucksache 15/4752 vom 26.01.2005
- DIONISIUS, Regina u. a.: Ausbildung aus Produktions- oder Investitionsinteresse? Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105 (2009) 2, S. 267–281
- EBBINGHAUS, Margit: Empirische Modellierung von Outputqualität betrieblicher Ausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105 (2009a) 1, S. 33–52
- EBBINGHAUS, Margit: Output Quality of In-Company Initial Vocational Education and Training – Development of an apparatus to capture the relevance of key dimensions of output quality. Unpublished paper presented at the Interdisciplinary Congress on Research in Vocational Education and Training at the Swiss Federal Institute for Vocational Education and Training, March 2009. Bern 2009b – URL (Presentation): http://www.ehb-schweiz.ch/en/researchanddevelopment/vet2009/Documents/Paper%20Session%202_3.pdf (Stand: 20.05.2010)
- EBBINGHAUS, Margit: Qualität betrieblicher Ausbildung – Einigung auch unter Experten schwierig. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor. Juni 2007 – URL: https://www.expertenmonitor.de/downloads/Ergebnisse_20070904.pdf (Stand: 20.05.2010)
- EBBINGHAUS, Margit: Stellenwert der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse aus dem BIBB. Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 78. Bonn 2006, S. 31–52
- EBBINGHAUS, Margit; ULMER, Philipp: Gründe betrieblicher Ausbildungsbeteiligung und ihr Einfluss auf die Ausbildungsqualität. Wirtschaft und Berufserziehung 61 (2009) 1, S. 20–28
- EULER, Dieter: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. BUND-LÄNDER-KOMMISSION (Hrsg.): Materialien zur Berufsbildungsplanung und Forschungsförderung, Heft 127. Bonn 2005
- GONON, Philipp: Partizipative Qualitätssicherung. In: RAUNER, Felix (Hrsg.): Handbuch Berufsbildungsforschung. Bielefeld 2005, S. 421–427

- GRÜNERT, Holle; LUTZ, Burkart; WIEKERT, Ingo: Betriebliche Ausbildung und Arbeitsmarktlage – eine vergleichende Untersuchung in Sachsen-Anhalt, Brandenburg und Niedersachsen. Forschungsberichte aus dem zsh. Halle 2007
- HARVEY, Lee; GREEN, Diana: Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: HELMKE, Andreas; HORNSTEIN, Walter; TERHART, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft zur Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 2000, S. 17–40
- HEINEMANN, Lars; RAUNER, Felix: Qualität und Rentabilität der beruflichen Bildung. Ergebnisse der QEK-Studie im Land Bremen. 2. Ausgabe Mai 2008 – URL: http://www.ibb.uni-bremen.de/fileadmin/user/QEK/Berufsbildungsbericht_2008_-_IBB_2010_-_17.06.08_01.pdf (Stand: 20.05.2010)
- JUNGKUNZ, Diethelm: Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks. Theoretische Klärung und empirische Analyse. Weinheim 1995
- KÜSSNER, Karin: Europäischer Bezugsrahmen für Qualitätssicherung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – Umsetzung in Deutschland. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 38 (2009) 5, S. 5–8
- MÜLLER, Manfred: Sichtweisen von Lehrkräften, Schülern und Ausbildungsbetrieben zur Ausbildungsqualität an einer Berufsschule am Beispiel des dualen Ausbildungsberufs Augenoptiker/-in. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 102 (2006) 2, S. 249–276
- MÜNCH, Joachim u. a.: Interdependenz von Lernort-Kombinationen und Output-Qualitäten betrieblicher Berufsausbildung in ausgewählten Berufen. Berlin 1981
- NIEDERALT, Michael: Bestimmungsgründe des betrieblichen Ausbildungsverhaltens in Deutschland. Diskussionspapiere des Lehrstuhls für VWL an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Papier No. 36. Nürnberg 2005
- RICHTER, Andy: Qualitätsmanagement als Gegenstand der Berufsbildung. Bielefeld 2006
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG: Kosten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlussbericht). Bielefeld 1974
- SLOANE, Peter F. E.: Standards von Bildung – Bildung von Standards. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 101 (2005) 4, S. 484–496
- UHLY, Alexandra: Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn 2009, S. 156–163
- ULRICH, Joachim Gerd; LÖSCH, Manfred; KAU, Winand: Vorausschätzung der Ausbildungsplatznachfrage und des Ausbildungsplatzangebots für 2009. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn 2009, S. 54–69
- WALDEN, Günter: Duale Berufsausbildung in der Dienstleistungsgesellschaft. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 36 (2007) 6, S. 43–46
- WILBERS, Karl; HEGMANN, Kai (Hrsg.): Qualität in Schule und Betrieb: Forschungsergebnisse und gute Praxis. Vorwort zum Programm der 15. Hochschultage Berufliche Bildung. Nürnberg 2008, S. 8–9

Andreas Krewerth, Ursula Beicht

Qualität der Berufsausbildung in Deutschland: Ansprüche und Urteile von Auszubildenden

Wie eine „gute duale Ausbildung“ gestaltet werden sollte, wird vor allem aus berufspädagogischer Sicht diskutiert. Doch welche Qualitätsansprüche stellen die heutigen Auszubildenden selber an ihre Ausbildung? Und inwiefern werden ihre Anforderungen in der Ausbildungspraxis auch erfüllt? Hierzu wurden in einer BIBB-Studie rund 6.000 Auszubildende aus 15 Ausbildungsberufen befragt. Während die Auszubildenden in ihren Qualitätsansprüchen relativ stark übereinstimmen, beurteilen sie die Ausbildungswirklichkeit unterschiedlicher.

1. Einleitung

Angesichts des demografischen Wandels gewinnt das Thema Ausbildungsqualität für einzelne Betriebe und ganze Branchen zunehmend an strategischer Bedeutung. Die Zahl der nicht studienberechtigten Schulabgänger/-innen wird in Deutschland bis 2020 im Vergleich zu 2004 um rund ein Drittel zurückgehen (vgl. ULRICH/LÖSCH/KAU 2009, S. 56). Dieser demografische Einbruch wirkt sich schon heute auf den Ausbildungsstellenmarkt aus. So konnten 2009 in verschiedenen Ausbildungsberufen bereits mehr als ein Zehntel der betrieblichen Ausbildungsplatzangebote nicht mehr besetzt werden (vgl. ULRICH u. a. 2009). Wenn die wirtschaftliche Situation sich verbessert und der Personalbedarf wieder ansteigt, wird sich die Konkurrenz um die Schulabsolventen und Schulabsolventinnen weiter verschärfen. Ausbildungsplatzbewerber/-innen werden dann nicht mehr als „Bittsteller“ in die Vorstellungsgespräche gehen, sondern als Akteure mit hohen Qualitätsansprüchen bezüglich ihrer Ausbildung. Daher investieren Branchenverbände bereits jetzt in Imagekampagnen, um Positivbilder über die Qualität ihrer Ausbildungen unter der jungen Zielgruppe zu verbreiten.

Anders als in diesen werbestrategischen Darstellungen muss es Ziel der Berufsbildungsforschung sein, die Ausbildungsqualität in Deutschland objektiv zu beschreiben. Nur so lässt sich erkennen, wo die oftmals sehr allgemein geforderte Qualitätsentwicklung konkret ansetzen muss. Hierbei sollten allerdings nicht nur die Qualitätsansprüche der Betriebe an die Ausbildung zugrunde gelegt werden, sondern auch die Ansprüche der Auszubildenden. Wenn Betriebe auf diese eingehen, können sie nicht nur mit einer höheren Lernmotivation der Auszubildenden rechnen, sondern auch eher erwarten, die weniger werdenden Schulabsolventen und Schulabsolventinnen für sich zu gewinnen.

Vor diesem Hintergrund wurde die BIBB-Studie „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ durchgeführt, in der Auszubildende zu verschiedenen Aspekten der Ausbildungsqualität befragt wurden. Im vorliegenden Beitrag wird auf Grundlage dieser Erhebung einerseits untersucht, welche Relevanz die Auszubildenden Qualitätskriterien beimessen, die von berufspädagogischer und bildungspolitischer Seite als Kennzeichen guter Ausbildung herausgestellt werden. Andererseits wird überprüft, inwiefern die spezifischen Qualitätsansprüche der Auszubildenden in der heutigen Ausbildungspraxis erfüllt werden. Bevor die Ergebnisse vorgestellt werden, wird auf theoretische Grundlagen der Qualitätsdiskussion, hierzu vorliegende Forschungsergebnisse und das Design der BIBB-Studie eingegangen.

2. Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

2.1 Berufspädagogische Qualitätskriterien in der Qualitätsdiskussion

Die Diskussionslage zur Ausbildungsqualität ist unübersichtlich, da schon der Qualitätsbegriff an sich vieldeutig ist (vgl. HARVEY/GREEN 2000). Wenn Qualität im Kontext der Sicherung und Entwicklung von Ausbildungsqualität diskutiert wird, liegt in der Regel ein zweckorientiertes Verständnis zugrunde: Qualität meint dann das Ausmaß, in dem ein Gegenstand seinen Zweck, d. h. die Anforderungen, die eine bestimmte Instanz an ihn richtet, erfüllt (vgl. HARVEY/GREEN 2000, S. 23 f.). Welchen Zweck der Gegenstand „Ausbildung“ erfüllen soll, kann nicht wissenschaftlich festgesetzt, sondern nur im Rahmen sozialer Aushandlungsprozesse normativ begründet werden. Seit der Untersuchung der SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG (1974) ist es üblich, Ausbildungsqualität in einer prozessualen Perspektive als mehrdimensionales Konstrukt zu definieren. Hierbei werden häufig die drei Ebenen Inputqualität (Ausbildungsressourcen und -planungen), Prozessqualität (Ablauf des Ausbildungsprozesses) und Outputqualität (angestrebte Ziele des Ausbildungsprozesses) unterschieden. Die normativen Ziele der Ausbildung liegen auf der Outputebene, während die Mittel, die die Realisierung der Qualitätsziele gewährleisten sollen, auf der Input- und Prozessebene angesiedelt sind.

Als verbindliches Outputziel für die duale Berufsausbildung gibt das Berufsbildungsgesetz (BBiG) und die Handwerksordnung (HwO) die „berufliche Handlungsfähigkeit“ vor, was aus der Perspektive der Berufspädagogik sowohl die berufliche Tüchtigkeit (d. h. Beherrschung der für den jeweiligen Beruf relevanten Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten) als auch die berufliche Mündigkeit (d. h. selbstkritischer und sozialverantwortlicher Umgang mit den erworbenen Fertigkeiten, Kenntnissen und Fähigkeiten) umfasst (vgl. JUNGKUNZ 1995). Um die Erreichung dieses Outputziels zu gewährleisten, gibt es für den betrieblichen Teil der Ausbildung im

BBiG bzw. in der HwO und für den schulischen Teil in den Schulgesetzen der Länder Vorgaben für die Input- und Prozessqualität. Diese sind als Mindeststandards anzusehen, bedürfen der weiteren Auslegung und lassen große Spielräume, sodass in der berufspädagogischen Diskussion verschiedenste weiterführende Qualitätskriterien diskutiert werden.

Als Qualitätsanforderungen für Berufsschulen werden u. a. Kompetenzen und Motivation der Lehrkräfte, hohe Lernerwartungen und Rückmeldungen an die Lernenden, Methodenvielfalt, Zusammenhalt im Kollegium, geeignete Curricula und günstige Lernumgebungen, Klassen- und Schulklima sowie Effizienz der Schulleitung genannt (vgl. EULER 2005, S. 20 f.; NICKOLAUS 2009, S. 23 f.). Für den betrieblichen Teil der Ausbildung kommt NICKOLAUS zu der Einschätzung, dass die Forschungslage im Hinblick auf bedeutsame Qualitätskriterien „relativ bescheiden“ (ebd., S. 25) sei. Wichtige Ansatzpunkte zeigt allerdings das „Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen“ (MIZEBA) auf. Dieses zielt darauf ab, jene betrieblichen Merkmale zu erfassen, „von denen anzunehmen ist, dass sie solche Kompetenzen fördern, die als Ziele beruflicher Bildung gelten können“ (ZIMMERMANN/WILD/MÜLLER 1999, S. 373). Thematisiert werden hier u. a. die „soziale Einbindung“ der Auszubildenden, ihre „Autonomie“ und die „Komplexität der Aufgabenstellungen“ in der Ausbildungssituation. EULER geht davon aus, dass bestimmte Qualitätskriterien, die sich in der Schuleffektivitätsforschung bewährt haben, auch auf Lehr-/Lernprozesse in anderen institutionellen Kontexten übertragen werden können. Unter anderem nennt er als wichtige Kriterien für den betrieblichen Lernprozess anspruchsvolle Lernziele, Möglichkeiten zum Üben, Sinngebung für das Lernen, Förderung selbstgesteuerten Lernens, Unterstützung durch geeignete Medien, positive emotionale Steuerung sowie Enthusiasmus, Motivation und hohe Leistungsbereitschaft im Verhalten der Lehrpersonen (vgl. EULER 2005, S. 21 f.).

Somit liegen zwar sowohl für die Betriebe als auch für die Berufsschulen auf einer allgemeinen Ebene aus berufspädagogischer Sicht eine Reihe von relevanten Qualitätskriterien auf der Input- und Prozessebene vor. Im Detail und bezogen auf konkrete Ausbildungsberufe besteht aber keineswegs Konsens über die günstigste Form der Ausbildungsgestaltung.

2.2 Hinweise auf relevante Qualitätskriterien aus Sicht von Auszubildenden

Relativ wenig ist darüber bekannt, wie die heutigen Auszubildenden selbst die Relevanz der diskutierten berufspädagogischen Qualitätskriterien bewerten. Im Folgenden werden ausgewählte Arbeiten vorgestellt, die hierauf erste Hinweise geben. Größtenteils beziehen sich diese auf die Themenfelder Ausbildungszufriedenheit und Ausbildungsabbruch, da bisher insbesondere in diesen Zusammenhängen die Erwartungen von Auszubildenden an ihre Ausbildung thematisiert wurden.

In einer theoretischen Arbeit zur Klärung des Konstrukts Ausbildungszufriedenheit stellt JUNGKUNZ (1996) Hypothesen dazu auf, welche Kriterien der Ausbildungssituation für die Auszubildenden besondere Bedeutung besitzen. Er nimmt an, dass sich die Erwartungen jeweils getrennt auf die Lernorte Betrieb, Berufsschule und ggf. überbetriebliche Unterweisungsstätte richten, wobei „in deren Zentren (hypothetisch) aus der Sicht der Auszubildenden die Berufsschullehrer und die Ausbilder stehen“ (vgl. ebd., S. 404).

EBNER (1997) erhob bei rund 3.200 Auszubildenden in offener Frageform, was ihnen in ihrer Ausbildung im Betrieb besonders gut bzw. nicht gut gefällt, und verglich die Ergebnisse mit einer ähnlichen Studie aus den 1920er-Jahren. Als wichtige Bedingungen aus Sicht heutiger Auszubildender stellt EBNER vor allem die gute Einbindung in das betriebliche Sozialgefüge und die Übertragung von interessanten und verantwortungsvollen Tätigkeiten heraus. Im Zeitvergleich über beide Studien konstatiert er, dass die heutigen Auszubildenden höhere Ansprüche an die soziale Seite der Ausbildungssituation stellen würden als die Lehrlinge in den 1920er-Jahren. „Die Teilhabe an befriedigenden, auf gegenseitige Achtung beruhenden Interaktionsprozessen stellt für heutige Auszubildende ein besonders wichtiges Kriterium bei der Beurteilung der Ausbildungssituation dar“ (vgl. ebd., S. 257).

In der Schweizer Jugendstudie TREE erweisen sich als zentrale Determinanten für die Ausbildungszufriedenheit die Vielseitigkeit der Arbeit, die pädagogische Kompetenz des Lehrmeisters und die Unterstützung durch Arbeitskollegen. Andere Aspekte wie die Belastung in der Arbeit und viele Aspekte der schulischen Ausbildungsbedingungen beeinflussen die Ausbildungszufriedenheit hingegen nicht signifikant. Insgesamt wird die Ausbildungszufriedenheit wesentlich stärker durch die betrieblichen Ausbildungsbedingungen geprägt. Während sie 36 % der Varianz bei der Ausbildungszufriedenheit aufklären, tragen die schulischen Merkmale hierzu nur 1 % bei (vgl. STALDER 2003).

Weitere Studien zur Ausbildungszufriedenheit und zu Ursachen des Ausbildungsabbruchs kommen im Wesentlichen zu ähnlichen Ergebnissen: Die Vielfältigkeit der Aufgaben, aber v. a. die soziale Integration in die Betriebsgemeinschaft und die möglichst intensive, fachlich und pädagogisch kompetente Zuwendung durch die Ausbilder/-innen sind demnach besonders wichtig für die Auszubildenden, während sie beispielsweise bestimmten Arbeitsbelastungen, wie dem Zeitdruck, weniger Bedeutung beimessen (vgl. ZIELKE 1998; BOHLINGER 2003; EBNER 2003; DIETRICH 2004; DÖRING-KATERKAMP/EISELE 2006; QUANTE-BRANDT/ROSENBERGER/BREDEN 2006). Bezogen auf die Zufriedenheit mit dem Betrieb, aber auch der Ausbildung insgesamt spielt auch die Höhe und Regelmäßigkeit der Vergütung eine wichtige Rolle (QUANTE-BRANDT/GRABOW 2008).

Die Berufsschulen schneiden bei Zufriedenheitsabfragen jeweils ungünstiger ab als die Betriebe (vgl. FELLER 1995; HARMS 2000). Für die Gesamtzufriedenheit mit der Ausbildung haben die Bedingungen in der Berufsschule jedoch immer eine geringere Bedeutung (vgl. ROSE/STAACK/WITTWER 2003).

Die genannten Arbeiten liefern zwar Hinweise darauf, auf welche Ausbildungsbedingungen Auszubildende Wert legen, beziehen sich jedoch nur auf ausgewählte Regionen, einzelne Ausbildungsberufe oder ältere Erhebungen. Die BIBB-Studie bietet nun die Möglichkeit, anhand von überregionalen, berufsübergreifenden und aktuellen Daten die Qualität der Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden umfassend zu analysieren.

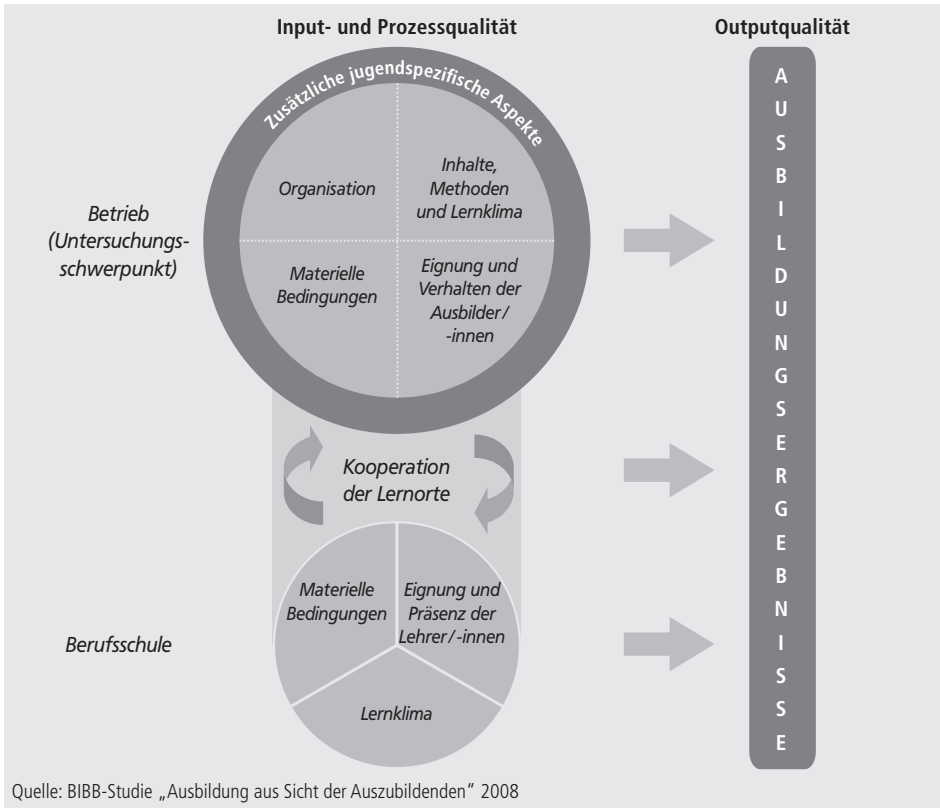
3. Design und Qualitätsmodell der Auszubildendenbefragung

Für die BIBB-Studie „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ wurden im Jahr 2008 rund 6.000 Auszubildende im zweiten Ausbildungsjahr aus vier west- und zwei ostdeutschen Bundesländern (Baden-Württemberg, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Thüringen) befragt. Einbezogen wurden 15 stark besetzte Ausbildungsberufe (vgl. Übersicht 9), die die Vielfalt der Ausbildungsbedingungen im dualen System repräsentieren. Die disproportional geschichtete Stichprobe wurde so gewichtet, dass die hier berichteten Ergebnisse repräsentativ für die Auszubildenden im zweiten Ausbildungsjahr der 15 untersuchten Ausbildungsberufe in den sechs beteiligten Bundesländern sind (vgl. BEICHT u. a. 2009, S. 3).

Der Befragung wurde ein Qualitätsmodell zugrunde gelegt, das insgesamt 52 Qualitätskriterien spezifiziert, die als Kennzeichen „guter dualer Ausbildung“ verstanden werden (vgl. Aufbau des Modells in Übersicht 1). Auf der Seite der Input- und Prozessqualität wurden vor dem Hintergrund der berufspädagogischen Qualitätsdiskussion (vgl. Kap. 2) insgesamt 42 Kriterien berücksichtigt, die als besonders geeignet betrachtet werden, damit Auszubildende das Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit erreichen. Es wurden aber auch einige aktuelle bildungspolitische Anforderungen an die Ausbildung einbezogen (z. B. Vermittlung von Zusatzqualifikationen, Auslandsaufenthalte der Auszubildenden). Der Schwerpunkt der Studie sollte auf der Ausbildung im Betrieb liegen. Daher wurden die betrieblichen Ausbildungsbedingungen sehr differenziert erfasst, während bezogen auf die schulischen Bedingungen nur als zentral erachtete Qualitätskriterien aufgenommen wurden. Die Kooperation, die zwischen den beiden Lernorten stattfinden soll, wurde ebenfalls operationalisiert. Zusätzlich wurden vier „jugendspezifische Aspekte“ berücksichtigt, die die Vereinbarkeit der Ausbildung mit den Freizeitinteressen der Auszubildenden und ihre Zufriedenheit mit der Höhe der Ausbildungsvergütungen thematisieren. Die Auszubildenden gaben im Bereich der Input- und Prozessqualität jeweils anhand einer sechsstufigen Bewer-

tungsskala an, für wie wichtig sie die Kriterien im Hinblick auf eine gute Ausbildung halten (Soll-Ebene von 1 = „sehr wichtig“ bis 6 = „gar nicht wichtig“) und inwiefern die jeweiligen Qualitätskriterien in der Praxis tatsächlich erfüllt werden (Ist-Ebene von 1 = „trifft sehr stark zu“ bis 6 = „trifft gar nicht zu“).¹

Übersicht 1: Qualitätsmodell der BIBB-Studie „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“



Auf der Seite der Outputqualität wurde das oberste Ziel der Ausbildung, die berufliche Handlungsfähigkeit, über 10 Kriterien operationalisiert. Die weiteren Ausführungen beschränken sich aus Platzgründen auf die Bewertungen der Input- und Prozessqualität.

1 Sechs Kriterien wurden im Fragebogen ebenfalls mit sechsstufigen Antwortskalen als Belastungsitems erfragt (z. B. „Wie störend würden Sie es finden, wenn Sie häufig Arbeiten erledigen müssen, die eindeutig nicht zur Ausbildung gehören? Und inwiefern trifft das in Ihrer Ausbildung zu?“). Für die Analysen erfolgte eine Umpolung der Bewertungsskala.

4. Analysen zu den Qualitätsansprüchen und -urteilen der Auszubildenden

4.1 Anspruchsdimensionen der Auszubildenden

Wie beschrieben basierte das Qualitätsmodell der BIBB-Studie auf einer hauptsächlich berufspädagogisch begründeten Auswahl und Gliederung der Einzelkriterien. Es stellt sich zunächst die Frage, ob die Schneiden dieses Modells auch der Sichtweise der Auszubildenden entspricht oder ob sie über andere übergeordnete Anspruchsdimensionen verfügen, die möglicherweise quer zu denen des ursprünglichen Modells liegen. Um die Anspruchsdimensionen der Auszubildenden zu ermitteln, wurde unter Berücksichtigung aller befragten Auszubildenden eine Hauptkomponentenanalyse auf Basis der Angaben aller Auszubildenden zur Wichtigkeit der Input- und Prozesskriterien (Soll-Ebene) durchgeführt. Hierdurch konnten die Qualitätskriterien identifiziert werden, die bei den Relevanzeinschätzungen hoch miteinander korrelieren und somit aus der Perspektive der Auszubildenden zusammengehören. Da die meisten Qualitätskriterien von einem Großteil der Auszubildenden als sehr wichtig oder wichtig bewertet wurden, fielen die Verteilungen der Items rechtsschief aus. Angesichts dieser hohen Schiefe war mit schwächeren Faktorladungen zu rechnen (vgl. BÜHNER 2006, S. 197), was sich z. T. auch bestätigte.

Übersicht 2: Faktorenstatistik zur Hauptkomponentenanalyse der zehnfaktoriellen Lösung

	Faktor 1 Arbeits-/Betriebsintegration	Faktor 2 Fachlich und pädagogisch geeignete Ausbilder/-innen	Faktor 3 Berufschulunterricht	Faktor 4 Betriebliche Ausbildungsorganisation	Faktor 5 Schutz vor starkem Zeitdruck und alleiniger Verantwortung	Faktor 6 Zusätzliche betriebliche Lernangebote	Faktor 7 Zusätzliche jugendspezifische Aspekte	Faktor 8 Materielle Bedingungen in Betrieb und Berufsschule	Faktor 9 Kooperation der Lernorte	Faktor 10 Ausbildungsverantwortung des Betriebs
Eigenwert	7,751	2,308	2,087	1,713	1,597	1,423	1,199	1,096	1,062	1,001
Varianzaufklärung in %	19,378	5,770	5,218	4,283	3,993	3,558	2,998	2,741	2,655	2,502
Itemzahl	7	5	4	3	5	3	3	4	3	3
Faktorladungen	.45–.67	.36–.74	.48–.79	.54–.69	.40–.71	.63–.68	.63–.71	.48–.71	.59–.70	.67–.67
KMO = 0,904; Chi-Quadrat 56.465,25 (df 780; p = .000)										
Quelle: BIBB-Studie „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ 2008 (gewichtete Ergebnisse, ungewichtete Fallzahl: n = 5.901)										

Die Hauptkomponentenanalyse ermittelte zehn Faktoren, deren Eigenwert größer eins ausfällt und die nach dem Kaiser-Kriterium somit einen bedeutsamen Varianzanteil aufklären (vgl. Übersicht 2). Die Korrelationsmatrix erwies sich gemäß dem MSA-Kriterium als sehr gut für die Faktorenanalyse geeignet (vgl. BACKHAUS u. a. 2008, S. 336). Nach BÜHNER (2006, S. 206) wurden zunächst eine schiefwinklige (Promax) und anschließend eine rechtwinklige Rotation (Varimax) vorgenommen. Beide Rotationstechniken führten zur identischen Zuordnung der Items zu den Faktoren, was für eine sehr stabile Faktorenstruktur spricht. Das berichtete Modell basiert auf der rechtwinkligen Rotation.

Auf Grundlage der gefundenen Faktorenstruktur wurden die Items in zehn Skalen gegliedert, die die einzelnen Anspruchsdimensionen der Auszubildenden darstellen. Bei vier Items zeigten sich deutliche Mehrfachladungen (Differenz zwischen Faktorladungen $< .1$). Da dies Items betraf, die für die Ausbildungsqualität von hoher inhaltlicher Relevanz sind (z. B. „Ausbilder nehmen sich genügend Zeit für die Besprechung der Arbeitsergebnisse“), erschien ein Ausschluss nicht angemessen. In diesen Fällen wurde eine inhaltlich begründete Zuordnung vorgenommen.

In der durchgeführten Reliabilitätsanalyse weisen die Skalen relativ niedrige interne Konsistenzen auf (Cronbachs Alpha zwischen 0,53 und 0,74), was vor allem auf die geringe Anzahl von Items bei den betreffenden Skalen zurückzuführen ist (vgl. BÜHNER 2006, S. 138). Fast alle Items erreichen in ihren Skalen eine Trennschärfe von mindestens 0,3 (korrigierte Item-Skala-Korrelation). Insgesamt machte sich in der Reliabilitätsanalyse bemerkbar, dass das Erhebungsinstrument aus dem Forschungsziel heraus konstruiert wurde, einen möglichst umfassenden Überblick über die Ausbildungsbedingungen zu gewinnen. Die in den Skalen enthaltenen Einzelkriterien decken somit ein relativ breites inhaltliches Spektrum ab, weshalb es sinnvoll ist, bei der Ergebnisdarstellung zum Teil auf die Ebene der Einzelitems zu wechseln.

In Übersicht 3 werden die gebildeten Skalen, also die Anspruchsdimensionen der Auszubildenden, hinsichtlich der Ausbildungsqualität inhaltlich charakterisiert. Viele Dimensionen des berufspädagogischen Qualitätsmodells sind hier repliziert (z. B. „Betriebliche Ausbildungsorganisation“, „Kooperation der Lernorte“, „Zusätzliche jugendspezifische Aspekte“). Einige Anspruchsdimensionen finden im berufspädagogischen Qualitätsmodell allerdings keine genaue Entsprechung, was die spezifische Sichtweise der Auszubildenden zum Ausdruck bringt. Insbesondere die Dimension „Arbeits-/Betriebsintegration“ enthält eine neue Zusammenstellung von Qualitätskriterien, auf die später näher eingegangen wird. Den weiteren Analysen wird die Gliederung der Qualitätskriterien in die zehn identifizierten Anspruchsdimensionen zugrunde gelegt. Diese werden als „Qualitätsmodell der Auszubildenden“ verstanden.

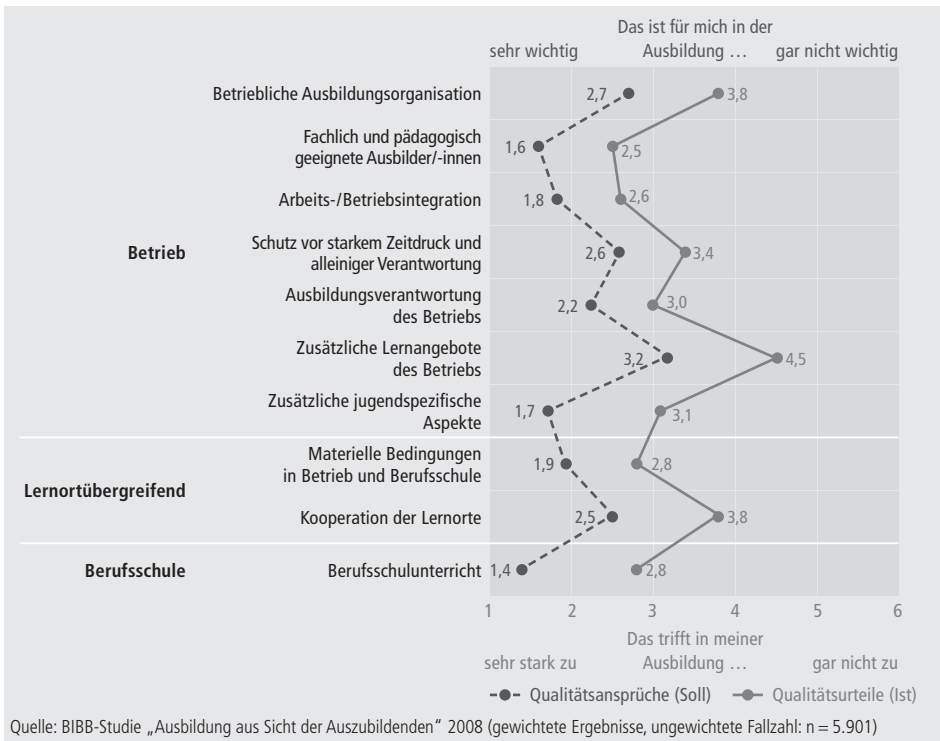
Übersicht 3: Charakterisierung der auf Grundlage der Wichtigkeitseinschätzungen gebildeten Anforderungsdimensionen der Auszubildenden

Lernortbezug	Anspruchsdimension	Charakterisierung
Betrieb	Betriebliche Ausbildungsorganisation	Ausbildungsverlauf wird geplant und eingehalten. Von den Auszubildenden wird regelmäßig mündliches und/oder schriftliches Feedback zum Ausbildungsverlauf eingeholt.
	Fachlich und pädagogisch geeignete Ausbilder/-innen	Fachlich qualifizierte Ausbilder/-innen, die die Ausbildungsinhalte gut erklären können, sind stets verfügbar. Sie geben den Auszubildenden klare Arbeitsanweisungen und besprechen Arbeitsergebnisse mit ihnen.
	Arbeits-/Betriebsintegration	Auszubildende leisten „echte Arbeit“ im Betrieb, indem sie in abwechslungsreiche und größere Aufgaben eingebunden werden und hierbei Arbeitsschritte selbstständig planen, durchführen und kontrollieren. Für ihre Arbeitsleistungen werden die Auszubildenden gelobt bzw. kritisiert, die Beschäftigten gehen respektvoll mit ihnen um.
	Schutz vor starkem Zeitdruck und alleiniger Verantwortung	Auszubildende erhalten genügend Zeit für Arbeitsaufgaben, und gewisse Fehler bei neuen Aufgaben werden toleriert. Auszubildende tragen nicht die alleinige Verantwortung für die Arbeitsergebnisse und müssen wenige Überstunden leisten.
	Ausbildungsverantwortung des Betriebs	Im Betrieb ist jemand richtig für die Auszubildenden verantwortlich, und Auszubildende werden stetig mit ausbildungsadäquaten Aufgaben beschäftigt.
	Zusätzliche Lernangebote des Betriebs	Auszubildende können im Betrieb selbstständig mit Büchern oder anderen Medien lernen. Über die Ausbildungsordnungen hinausgehende Zusatzqualifikationen und Ausbildungsabschnitte im Ausland werden angeboten.
	Zusätzliche jugendspezifische Aspekte	Auszubildende verdienen in der Ausbildung „viel Geld“ und können ihren Urlaubszeitpunkt selber festlegen. Neben der Ausbildung bleibt viel Freizeit zur Verfügung.
Lernortübergreifend	Materielle Bedingungen in Betrieb und Berufsschule	In Betrieb und Berufsschule werden moderne Ausstattungen für die Ausbildung genutzt. Die Räumlichkeiten sind in einem guten Zustand. Im Betrieb stehen moderne Lernmedien zur Verfügung.
	Kooperation der Lernorte	Betriebliche Ausbildungsinhalte werden in der Schule behandelt und Berufsschulinhalte im Betrieb angewendet. Gemeinsame Ausbildungsprojekte werden durchgeführt.
Berufsschule	Berufsschulunterricht	Fachlich qualifizierte Berufsschullehrer/-innen können die Ausbildungsinhalte gut erklären. In der Klasse herrscht ein gutes Klima.
Quelle: BIBB-Studie „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ 2008		

4.2 Vergleich der Qualitätsansprüche und -urteile der Auszubildenden

Im Folgenden soll untersucht werden, für wie wichtig die Auszubildenden die einzelnen Anspruchsdimensionen der Ausbildungsqualität halten und wie sie deren Erfüllung in der Ausbildungsrealität beurteilen. Hierzu wurden auf der Soll- und Ist-Ebene für die einzelnen Dimensionen Skalenwerte berechnet, d. h. Mittelwerte über die jeweils zugeordneten Items gebildet. Aus den Differenzen zwischen den Soll- und Ist-Mittelwerten lässt sich ablesen, wo die Anforderungen der Auszubildenden gut bzw. weniger gut erfüllt werden. In Übersicht 4 sind die durchschnittlichen Einschätzungen der Auszubildenden aller 15 berücksichtigten Berufe auf der Soll- und Ist-Ebene für die zehn Anspruchsdimensionen dargestellt.

Übersicht 4: Qualitätsansprüche und -urteile bei den einzelnen Anspruchsdimensionen der Auszubildenden (Mittelwerte)



Auf der Soll-Ebene zeigt sich, dass die Qualitätsdimensionen von den Auszubildenden keineswegs als gleichermaßen relevant angesehen werden: Relativ geringe Wichtigkeit messen die Befragten den zusätzlichen Lernangeboten des Betriebs

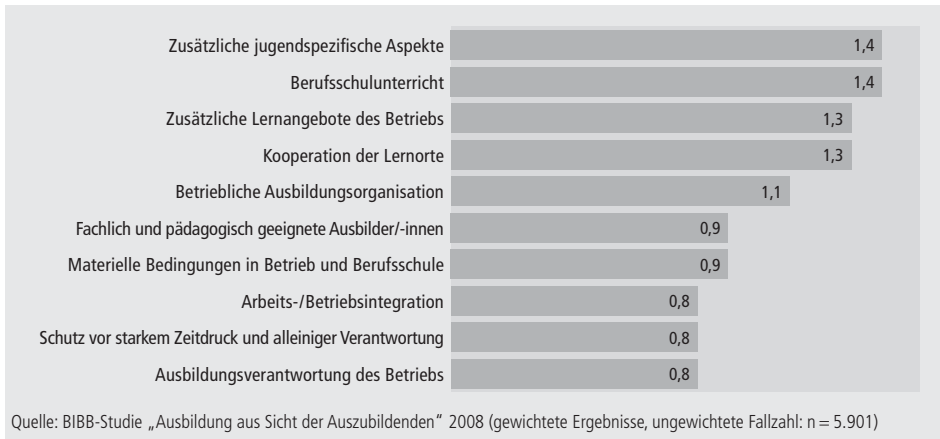
(u. a. Zusatzqualifikationen, Auslandsaufenthalte), der betrieblichen Ausbildungsorganisation sowie der Kooperation zwischen den Lernorten bei. Auch die beiden Dimensionen „Schutz vor starkem Zeitdruck und alleiniger Verantwortung“ und „Ausbildungsverantwortung des Betriebs“, die sich auf mögliche Belastungen im Ausbildungsalltag beziehen, werden von ihnen nicht als besonders wichtig eingeschätzt.

Höchsten Wert legen sie hingegen auf guten Berufsschulunterricht, bei dem fachlich qualifizierte Lehrer/-innen in einem guten Klassenklima die Lerninhalte verständlich erklären. Fast ebenso wichtig sind ihnen fachlich und pädagogisch qualifizierte Ausbilder/-innen in den Betrieben, die bei Problemen mit Arbeitsaufgaben zur Verfügung stehen und sich auch Zeit für Rückmeldungen zu Arbeitsergebnissen nehmen. Die Kriterien, die sich auf die zusätzlichen jugendspezifischen Interessen (viel Freizeit und hohe Ausbildungsvergütung, möglichst freie Festlegung des Urlaubs) beziehen, sind für die Auszubildenden zwar auch sehr wichtig, folgen aber erst auf dem dritten Platz.

Vergleicht man die Qualitätsansprüche und -urteile miteinander, so zeigt sich, dass die Ansprüche in keiner Dimension vollständig eingelöst werden. Allerdings wird auch ein Zusammenhang deutlich: Je höher die Qualitätsansprüche sind, desto höher fallen auch die Qualitätsurteile aus. Da im Fragebogen die Ansprüche und Urteile jeweils paarweise erhoben wurden, wobei die Ansprüche zuerst einzustufen waren, könnte es sein, dass die Befragten – im Sinne der Theorie der kognitiven Dissonanz (vgl. BORG 2006, S. 74) – das Niveau ihrer Qualitätsurteile ein Stück weit an ihre Ansprüche angepasst haben, um die Wahrnehmung einer sehr großen und somit unangenehmen Kluft zwischen Anspruch und Wirklichkeit zu vermeiden.

Die Differenzen zwischen den Qualitätsansprüchen und -urteilen sind allerdings nicht einheitlich. Die unterschiedliche Größe der Abstände verdeutlicht, welche Anforderungen der Auszubildenden besonders gut bzw. schlecht erfüllt werden (vgl. Übersicht 5). Am wenigsten werden demnach ihre „jugendspezifischen Anforderungen“ und ihre Ansprüche an den Berufsschulunterricht erfüllt. Doch auch die Erwartungen an die Kooperation der Lernorte und die zusätzlichen Lernangebote des Betriebs werden eher gering eingelöst. Relativ gut erfüllt werden die Ansprüche der Auszubildenden an die „Ausbildungsverantwortung des Betriebs“, den „Schutz vor starkem Zeitdruck und alleiniger Verantwortung“ sowie einer guten „Arbeits-/Betriebsintegration“. Dieser letzte Bereich soll nun noch differenzierter betrachtet werden, da er die Kernidee des dualen Systems, die enge Verknüpfung von Lern- und Arbeitsprozessen, betrifft.

Übersicht 5: Differenzen zwischen den Qualitätsansprüchen und -urteilen bei den einzelnen Anspruchsdimensionen der Auszubildenden

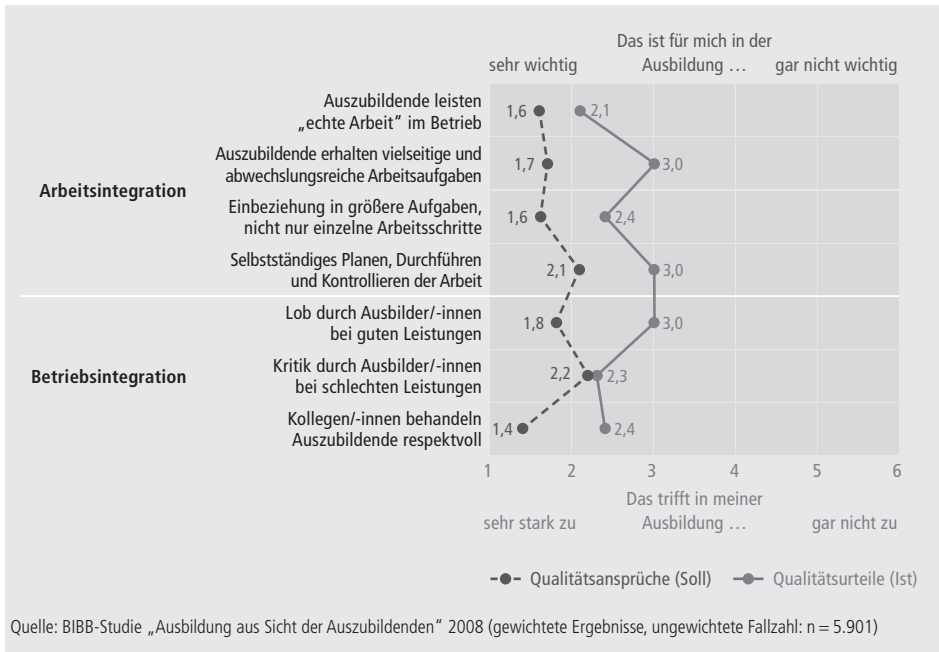


Die Dimension „Arbeits-/Betriebsintegration“, die aus Perspektive der Auszubildenden zu den sehr wichtigen Aspekten der Ausbildungsbedingungen gehört (vgl. Übersicht 4), bündelt sieben Einzelkriterien, die sich inhaltlich in zwei Gruppen unterteilen lassen (vgl. Übersicht 6). Einerseits wünschen sich die Auszubildenden eine intensive „Arbeitsintegration“, d. h., sie wollen in den Betrieben „echte Arbeit“ leisten, indem sie in abwechslungsreiche und größere Aufgaben eingebunden werden und hierbei Arbeitsschritte selbstständig planen, durchführen und kontrollieren. Andererseits wünschen sie sich aber auch eine gute, auf den sozialen Austausch bezogene „Betriebsintegration“, d. h., sie erwarten wertende Rückmeldungen zu ihren Leistungen – sei es Lob oder Kritik – und insgesamt einen respektvollen Umgang mit den Kollegen und Kolleginnen. Die durchgeführte Hauptkomponentenanalyse belegt, dass beide Aspekte – also die Integration in die Arbeitsabläufe *und* den Kollegenkreis – in der Anspruchshaltung der Auszubildenden eng miteinander zusammenhängen.

Auch bei den Einzelkriterien innerhalb der Dimension „Betriebs-/Arbeitsintegration“ reichen die Qualitätsurteile nicht an die Qualitätsansprüche heran, wobei wiederum unterschiedliche Abstände bestehen. Bezogen auf die Arbeitsintegration gelingt es den Betrieben recht gut, die Auszubildenden in echte Arbeitsabläufe einzubinden (Soll/Ist-Differenz 0,5). Nicht gut erfüllt werden jedoch die Erwartungen an selbstständiges Planen, Durchführung und Kontrollieren in der Ausbildung (Differenz 0,9) und den Abwechslungsreichtum der Arbeiten (Differenz 1,3). Bei den Einzelkriterien, die sich auf die Betriebsintegration beziehen, fallen ebenfalls Unterschiede auf: Während es in den Betrieben an der Kritik bei schlechten Leistungen offenbar nur selten mangelt (Differenz 0,1), werden gute Leistungen aus der Perspek-

tive der Auszubildenden wesentlich seltener gelobt (Differenz 1,2). Auch die hohen Erwartungen an den respektvollen Umgang der Kollegen und Kolleginnen mit den Auszubildenden werden deutlich unterschritten (Differenz 1,0).

Übersicht 6: **Qualitätsansprüche und -urteile der Auszubildenden bei den Einzelkriterien der Anspruchsdimension „Arbeits-/Betriebsintegration“ (Mittelwerte)**



4.3 Identifizierung von Gruppen von Auszubildenden mit ähnlichen Qualitätsurteilen

Die bisherige Darstellung basierte auf den mittleren Bewertungen der Qualitätskriterien bzw. Anspruchsdimensionen über alle befragten Auszubildenden aus den 15 Ausbildungsberufen hinweg. Sowohl bei den Qualitätsansprüchen als auch bei den Qualitätsurteilen sind jedoch deutliche Varianzen zu verzeichnen, die bei den Ansprüchen insgesamt niedriger ausfallen als bei den Urteilen (vgl. Übersicht 7). Während die Auszubildenden relativ ähnliche Erwartungen an die Ausbildungsbedingungen haben (lediglich bei den „zusätzlichen Lernangeboten des Betriebs“ und der „Ausbildungsverantwortung des Betriebs“ fällt die Standardabweichung größer 1 aus), fallen die Einschätzungen der Ausbildungswirklichkeit heterogener aus. Die uneinheitlichsten realen Bedingungen gibt es dabei aus der Perspektive der

Auszubildenden bei der „betrieblichen Ausbildungsorganisation“ und der „Ausbildungsverantwortung des Betriebs“.

Übersicht 7: Heterogenität der Qualitätsansprüche und -urteile bei den einzelnen Anspruchsdimensionen der Auszubildenden (Standardabweichungen)

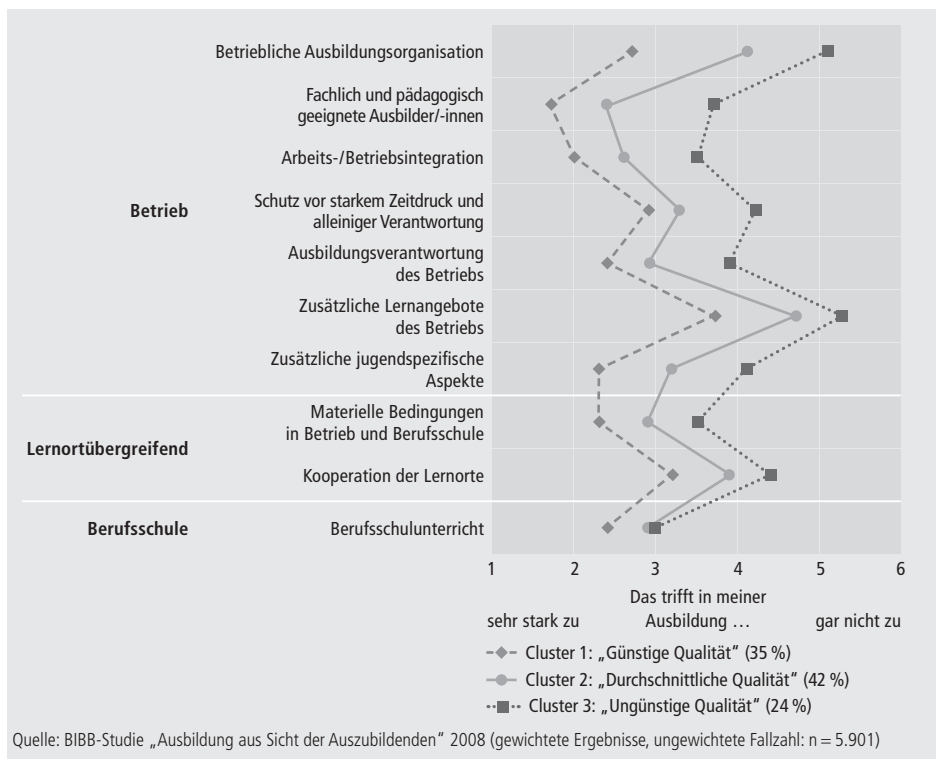
Anspruchsdimensionen	Qualitätsansprüche (Soll)	Qualitätsurteile (Ist)
Betriebliche Ausbildungsorganisation	0,97	1,22
Fachlich und pädagogisch geeignete Ausbilder/-innen	0,56	1,02
Arbeits-/Betriebsintegration	0,54	0,87
Schutz vor starkem Zeitdruck und alleiniger Verantwortung	0,81	0,93
Ausbildungsverantwortung des Betriebs	1,07	1,19
Zusätzliche Lernangebote des Betriebs	1,11	1,08
Zusätzliche jugendspezifische Aspekte	0,70	1,10
Materielle Bedingungen in Berufsschule und Betrieb	0,67	0,83
Kooperation der Lernorte	0,92	1,02
Berufsschulunterricht	0,60	1,00
Durchschnittliche Standardabweichung	0,80	1,00
Quelle: BIBB-Studie „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ 2008 (gewichtete Ergebnisse, ungewichtete Fallzahl: n = 5.901)		

Da die realisierte Ausbildungsqualität recht große Unterschiede aufweist, stellt sich die Frage, inwieweit sich Gruppen von Auszubildenden identifizieren lassen, die sich in ihrer Beurteilung der Ausbildungsrealität bei allen Anspruchsdimensionen ähneln. Um dem nachzugehen, wurde eine Clusteranalyse durchgeführt, und zwar auf Basis der Skalenwerte der einzelnen Dimensionen auf der Ist-Ebene, die aus den Mittelwerten der jeweils zugeordneten Items errechnet wurden. Zur Feststellung der Clusterzahl und -zentren wurde das Ward-Verfahren angewandt, dessen Fusionierungseigenschaften in der Literatur positiv bewertet werden (vgl. BACKHAUS u. a. 2008, S. 424 f.). Als Abstandsmaß wurde die quadrierte euklidische Distanz gewählt und zur Bestimmung der Clusterzahl das Elbow-Kriterium herangezogen. Nach BORTZ (2005, S. 578 ff.) wurden die mit dem Ward-Verfahren gefundenen Gruppierungen durch die Verwendung der k-means-Methode verfeinert.

Im Ergebnis finden sich drei Cluster (d. h. Gruppen von Auszubildenden), deren Mittelwerte für die einzelnen Anspruchsdimensionen in Übersicht 8 dargestellt sind. Die Bewertungsprofile der drei Gruppen verlaufen zwar sehr ähnlich, jedoch auf durchgängig unterschiedlichen Niveaus. Daher werden die Cluster nachfolgend als „Cluster 1: Günstige Qualität“ (35 % der Auszubildenden), „Cluster 2: Mittlere Quali-

tät“ (42 %) und „Cluster 3: Ungünstige Qualität“ (24 %) bezeichnet. Der Gleichlauf der Profile auf unterschiedlichen Niveaus ist damit zu erklären, dass es zwischen den Anspruchsdimensionen enge Beziehungen gibt. So ist es zum Beispiel wahrscheinlich, dass in einem Betrieb mit qualifizierten Ausbilder/-innen auch eine adäquate Ausbildungsorganisation geleistet wird, während bei wenig geeigneten Ausbildern und Ausbilderinnen eher selten mit guter Ausbildungsorganisation zu rechnen ist. Diese Zusammenhänge zeigen sich über alle Dimensionen hinweg. Lediglich der Berufsschulunterricht übernimmt bei Auszubildenden aus dem Cluster „Ungünstige Qualität“ eine gewisse Kompensationsfunktion, was sich an der geringen Differenz zwischen den Clustern 2 und 3 bei der Dimension „Berufsschulunterricht“ zeigt.

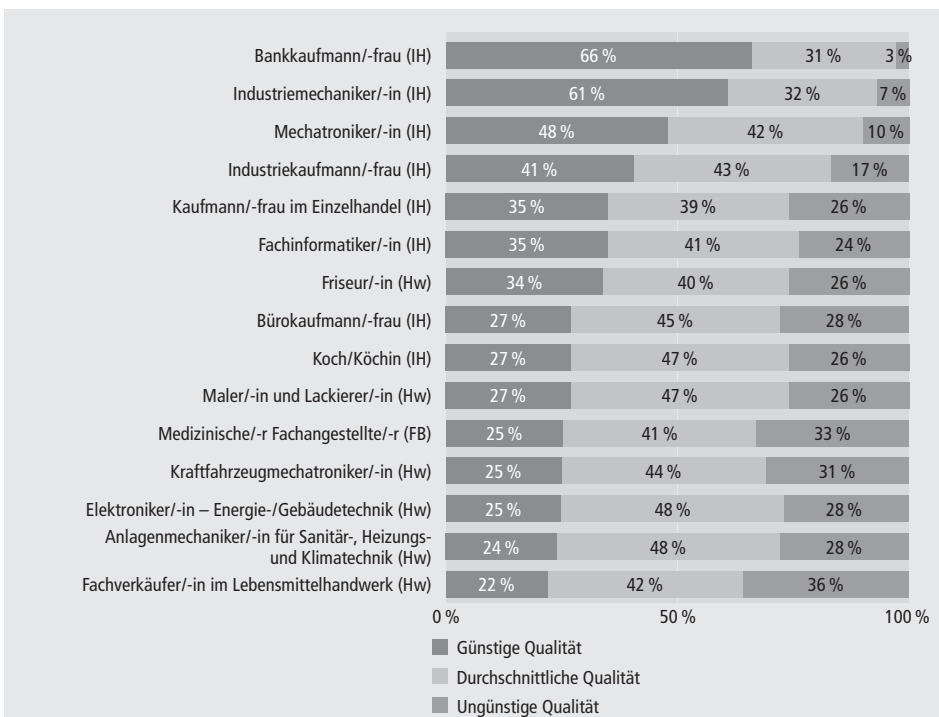
Übersicht 8: Qualitätsurteile bei den einzelnen Anspruchsdimensionen der Auszubildenden in den drei gebildeten Clustern (Mittelwerte)



Da die einzelnen Cluster also Auskunft über das Niveau der realisierten Ausbildungsqualität aus Sicht der Auszubildenden geben, ist schließlich noch die Frage von Interesse, ob und inwieweit sich Clusterzugehörigkeiten in bestimmten Berufen konzen-

trieren. In Übersicht 9 sind die Berufe daher entsprechend ihrem Anteil im Cluster „Günstige Qualität“ sortiert. In allen Berufen sind jeweils alle drei Cluster vertreten, wobei die Anteile deutlich variieren. Berufe, die hauptsächlich im Ausbildungsbereich „Industrie und Handel“ ausgebildet werden, schneiden relativ positiv ab, lediglich die Berufe „Koch/Köchin“ und „Bürokaufmann/-frau“ liegen im Mittelfeld. Die berücksichtigten Handwerksberufe liegen hingegen meist auf den unteren Rangplätzen.

Übersicht 9: **Clusterverteilung in den Ausbildungsberufen mit Angabe des hauptsächlichsten Ausbildungsbereichs** (Hw = Handwerk, IH = Industrie und Handel, FB = Freie Berufe)

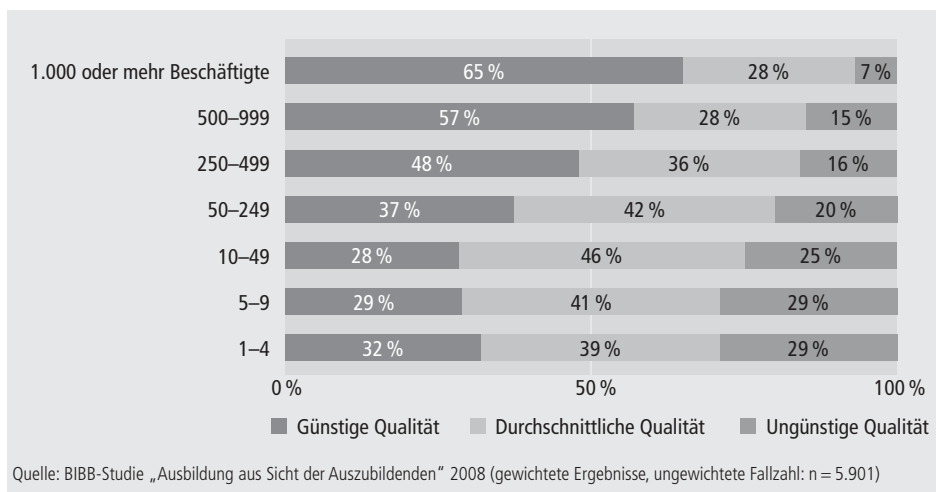


Quelle: BIBB-Studie „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ 2008 (gewichtete Ergebnisse, ungewichtete Fallzahl: n = 5.901)

Aus vorliegenden Studien ist bekannt, dass auch die Betriebsgröße einen großen Einfluss auf die Ausbildungsqualität hat (vgl. z. B. QUANTE-BRANDT/GRABOW 2008). Daher wird abschließend die Verteilung der Cluster nach der Beschäftigtenzahl in den Betrieben betrachtet (vgl. Übersicht 10). Hier zeigt sich, dass mit steigender Betriebsgröße der Anteil der Auszubildenden steigt, die ihre Ausbildungsbedingungen als günstig einschätzen. Innerhalb der Kleinbetriebe (bis 49 Beschäftigte) lässt

sich allerdings kaum noch ein Unterschied nach der Betriebsgröße feststellen, hier schneiden die Kleinstbetriebe (bis 4 Beschäftigte) fast am besten ab.

Übersicht 10: **Clusterverteilung nach Betriebsgröße** (Anzahl der Beschäftigten am hauptsächlichen Ausbildungsort der Auszubildenden)



Beachtlich ist, dass selbst bei den (sehr) großen Betrieben (500–999 bzw. 1.000 oder mehr Beschäftigte) immerhin 15 % bzw. 7 % Auszubildende von ungünstigen Ausbildungsbedingungen berichten. Allerdings sind die entsprechenden Anteile bei den Kleinbetrieben mit 25 % und mehr deutlich höher.

5. Zusammenfassung und Fazit

Verschiedene Forschungshypothesen und -ergebnisse zur Ausbildungsqualität aus der Sicht von Auszubildenden ließen sich auf Grundlage der hier verwandten, regional und berufsbezogen breit angelegten Stichprobe bestätigen und weiter spezifizieren.

Bezogen auf die Qualitätsansprüche von Auszubildenden konnte gezeigt werden, dass Auszubildende höchsten Wert auf die personellen Bedingungen in den Betrieben und Berufsschulen legen. Sie wünschen sich vor allem fachlich und pädagogisch qualifizierte Ausbilder/-innen und Lehrer/-innen, die klar mit ihnen kommunizieren. Insofern bestätigt sich die Hypothese von JUNGKUNZ (1996), dass das Ausbildungspersonal an beiden Lernorten im Zentrum der Erwartungen und Wahrnehmungen der Auszubildenden steht. Doch auch eine gute „Arbeits- und Betriebs-

integration“ stellt für heutige Auszubildende einen zentralen Qualitätsanspruch an die Ausbildung dar, was EBNER (1997) auf Basis seiner qualitativen Auswertung vermutet hatte. Auszubildende wollen bereits während der Ausbildung in den realen Geschäftsprozessen der Betriebe selbstverantwortlich mitarbeiten (= Arbeitsintegration) und wertende Rückmeldungen zu ihren Leistungen sowie allgemeinen Respekt von ihren Kollegen und Kolleginnen erhalten (= Betriebsintegration). Die durchgeführte Hauptkomponentenanalyse belegte, dass Auszubildende erwarten, dass beide Integrationsaspekte von den Betrieben gleichzeitig realisiert werden. Weder würde es Auszubildenden ausreichen, „echte Arbeit“ für die Betriebe zu leisten, ohne dafür anerkannt zu werden, noch wären sie damit zufrieden, für die Bewältigung simulierter Lernaufgaben gelobt zu werden. Die Kernidee des dualen Systems, die möglichst enge Verzahnung von Lernprozessen anhand von realen und zunehmend selbstständig zu bewältigenden Arbeitsaufgaben, besitzt somit auch aus der Perspektive heutiger Auszubildender eine große Anziehungskraft. Wenn nun noch berücksichtigt wird, dass Auszubildende in der vorgestellten und anderen Studien die Vermeidung belastender Arbeitsbedingungen wie Zeitdruck oder hoher Verantwortung als verhältnismäßig wenig relevant einstufen, dann entsteht das Bild von selbstbewussten jungen Menschen, die durchaus leistungsbereit sind, hierfür aber auch Bedingungen stellen. Dies zeigt sich auch daran, dass die „jugendspezifischen Aspekte“ (hohe Ausbildungsvergütung, viel Freizeit und freie Festlegung des Urlaubszeitpunkts) ebenfalls zu den wichtigen Qualitätsansprüchen der Auszubildenden zählen.

Betriebe stehen vor der Herausforderung, mit diesen vielfältigen Ansprüchen der Auszubildenden umzugehen. Aus einer berufspädagogischen Perspektive ist dabei zu beachten, dass die Erfüllung der Auszubildendenansprüche zwar zu deren Zufriedenheit führen mag, dies aber nicht zwangsläufig mit Lernerfolg im Sinne der beruflichen Handlungsfähigkeit einhergehen muss (vgl. JUNGKUNZ 1996). So gaben die Auszubildenden in der vorliegenden Studie zum Beispiel an, dass die betriebliche Ausbildungsorganisation (Ausbildungsplanung, übergeordnete Feedbackgespräche) und die Kooperation der Lernorte für sie relativ geringe Relevanz besitzen. Wenn es jedoch als Ziel der dualen Ausbildung betrachtet wird, systematisch Kompetenzen zu vermitteln, die praktisch eingeübt und theoretisch reflektiert werden, sind solche Planungs- und Abstimmungsprozesse von besonderer Bedeutung. Daher sollten die Einschätzungen der Auszubildenden nicht unhinterfragt als Richtschnur der Ausbildungsgestaltung dienen, sondern stattdessen als Ausgangspunkt für Diskussionen über die Ausbildungsbedingungen genutzt werden, z. B. über die Funktion und Sinnhaftigkeit von Planungs- und Abstimmungsschritten in der Ausbildung und dem späteren Berufsleben.

Im zweiten Teil der Analyse belegte der Vergleich zwischen den Qualitätsansprüchen und -urteilen der Auszubildenden, dass zwischen beiden deutliche Lücken

klaffen, die bei den einzelnen Anspruchsdimensionen unterschiedlich ausfallen. Die größten Entwicklungsbedarfe sehen die Auszubildenden im Hinblick auf die jugendspezifischen Aspekte, die zusätzlichen Lernangebote der Betriebe, die Kooperation zwischen Betrieben und Berufsschulen sowie den Berufsschulunterricht. Am besten erfüllt werden ihre Ansprüche hinsichtlich ihrer Arbeits- und Betriebsintegration, des Schutzes vor starkem Zeitdruck und alleiniger Verantwortung sowie der Wahrnehmung der Ausbildungsverantwortung durch den Betrieb.

Der Soll-Ist-Vergleich zeigte auch, dass die auf die Ausbildungswirklichkeit bezogenen Qualitätsurteile deutlich heterogener ausfallen als die Qualitätsansprüche der Auszubildenden. Während sich die Auszubildenden also relativ einig sind, wodurch sich eine „gute Ausbildung“ auszeichnet, werden ihre Forderungen in der Ausbildungspraxis sehr unterschiedlich erfüllt. Über die Clusteranalyse ließen sich drei Gruppen von Auszubildenden identifizieren, die ihre Ausbildungsqualität über alle Anspruchsdimensionen hinweg als günstig, durchschnittlich oder ungünstig bewerteten. Deren Verteilung auf die untersuchten Berufe verdeutlicht, dass die Vorstellung, einzelne Berufe würden sich durch homogene Ausbildungsbedingungen auszeichnen, nicht haltbar ist. Zwar gibt es Berufe, in denen deutlich mehr Auszubildende von günstigen Ausbildungsbedingungen berichten als in anderen. In allen Berufen sind aber Auszubildende aus allen drei Clustern vertreten. Das Gleiche gilt im Hinblick auf die Betriebsgröße: Ein großer Ausbildungsbetrieb ist keineswegs ein Garant für günstige Ausbildungsqualität, während es unter den (sehr) kleinen Betrieben einen recht großen Anteil gibt, der aus Perspektive der Auszubildenden hinsichtlich der Ausbildungsqualität durchaus mit Großunternehmen konkurrieren kann. Jeder Betrieb – unabhängig von seiner Größe und den angebotenen Ausbildungsberufen – hat demnach die Möglichkeit, attraktive Ausbildungsbedingungen für die heutigen Schulabsolventen zu schaffen.

Literatur

- BACKHAUS, Klaus u. a.: *Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung*. Berlin 2008
- BEICHT, Ursula u. a.: *Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden*. BIBB Report, H. 9, Bielefeld 2009 – URL: <http://www.bibb.de/de/51844.htm> (Stand 28.12.2009)
- BOHLINGER, Sandra: *Ausbildungsabbruch im Handwerk. Strukturen vorzeitiger Vertragslösungen nach dem ersten Ausbildungsjahr*. Bielefeld 2003
- BORG, Ingwer: *Arbeitswerte, Arbeitszufriedenheit und ihre Beziehungen*. In: FISCHER, Lorenz: *Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde*. Göttingen 2006, S. 61–79

- BORTZ, Jürgen: Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg 2005
- BÜHNER, Markus: Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion. München 2006
- DIETRICH, Andreas: Ausbildungszufriedenheit von Auszubildenden im IT-Bereich – Ergebnisse einer Untersuchung in Thüringen. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik, 19 (2004) 35, S. 49–65
- DÖRING-KATERKAMP, Uwe; EISELE, Diemo: Jugendliche und Arbeit – zwei Welten treffen aufeinander. In: Personalwirtschaft (2006) H. 3, S. 33–35
- EBNER, Hermann G.: Die Sicht der Auszubildenden auf die Ausbildung. In: EULER, Dieter; SLOANE; Peter F. E. (Hrsg.): Duales System im Umbruch. Eine Bestandsaufnahme der Modernisierungsdebatte. Pfaffenweiler 1997
- EBNER, Hermann G.: Ausbildungspersonal – Lernkultur – Ausbildungszufriedenheit. In: berufsbildung, 57 (2003) 84, S. 8–10
- EULER, Dieter: Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 127. Bonn 2005
- FELLER, Gisela: Duale Ausbildung: Image und Realität. Eine Bestandsaufnahme aus Lerner-sicht. Bielefeld 1995
- HARMS, Knut: Wie zufrieden sind Auszubildende mit der Berufsschule? Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Wirtschaft und Erziehung 52 (2000) 11, S. 384–386
- HARVEY, Lee; GREEN, Diana: Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: HELMKE, Andreas; HORNSTEIN, Walter; TERHART, Ewald (Hrsg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 2000, S. 17–39
- JUNGKUNZ, Diethelm: Berufsausbildungserfolg in ausgewählten Ausbildungsberufen des Handwerks. Theoretische Klärung und empirische Analyse. Weinheim 1995
- JUNGKUNZ, Diethelm: Zufriedenheit von Auszubildenden mit ihrer Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92 (1996) 4, S. 400–415
- NICKOLAUS, Reinhold: Qualität in der beruflichen Bildung. In: MÜNK, Hans Dieter; WEISS, Reinhold (Hrsg.): Qualität in der beruflichen Bildung. Forschungsergebnisse und De-siderata. Bielefeld 2009
- QUANTE-BRANDT, Eva; ROSENBERGER, Silvia; BREDEN, Manfred: Ausbildungsrealität – An-spruch und Wirklichkeit. Studie zum Wandel von Wahrnehmungen und Einstellungen Auszubildender im Ausbildungsverlauf. Bremen 2006
- QUANTE-BRANDT, Eva; GRABOW, Theda: Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Regionale Studie zur Qualität und Zufriedenheit im Ausbil-dungsprozess. Bielefeld 2008
- ROSE, Petra; STAACK, Yvonne; WITTWER, Wolfgang: Die Wirklichkeit ist gar nicht so anders. Wie Jugendliche ihre Ausbildung sehen. In: berufsbildung 57 (2003) 84, S. 3–7
- SACHVERSTÄNDIGENKOMMISSION KOSTEN UND FINANZIERUNG DER BERUFLICHEN BILDUNG: Kos-ten und Finanzierung der außerschulischen beruflichen Bildung (Abschlussbericht). Bielefeld 1974

- STALDER, Barbara E.: Schule, Arbeit, Ausbildungszufriedenheit. In: BUNDESAMT FÜR STATISTIK (Hrsg.): Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE. Neuchâtel 2003
- ULRICH, Joachim Gerd; LÖSCH, Manfred; KAU, Winand: Vorausschätzung der Ausbildungsplatznachfrage und des Ausbildungsplatzangebots für 2009. In: BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn 2009, S. 54–69
- ULRICH, Joachim Gerd u. a.: Die Entwicklung des Ausbildungsmarktes im Jahr 2009. Im Zeichen von Wirtschaftskrise und demografischem Einbruch. Bonn 2009 – URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_beitrag_lehrstellenmarkt-2009_21-12-2009.pdf (Stand 28.12.2009)
- ZIELKE, Dietmar: Ursachen der Ausbildungszufriedenheit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 27 (1998) 2, S. 10–15
- ZIMMERMANN, Matthias; WILD, Klaus-Peter; MÜLLER, Wolfgang: Das „Mannheimer Inventar zur Erfassung betrieblicher Ausbildungssituationen“ (MIZEBA). In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 95 (1999) 10, S. 373–402

Mareike Weil, Wolfgang Lauterbach

Doppelte Ausbildung – doppelter Gewinn? Schul- und ausbildungsspezifische Determinanten des Einkommens

Berufliche Wege nach der Schule führen klassisch in eine Ausbildung und daran anschließend in die Erwerbstätigkeit. Diese werden von der Arbeitsmarktforschung als zunehmend länger wahrgenommen. Ausbildungsmuster und deren Stellenwert für die Arbeitsmarktposition stehen hierbei noch am Rande der Diskussion. Deshalb richtet der Beitrag den Fokus auf Ausbildungskombinationen, die für Höherqualifikationen und Neuorientierungen unternommen werden, und hinterfragt deren Renditen für das Erwerbseinkommen. Für die Untersuchung werden humankapitaltheoretische Argumentationen sowie institutionelle und individuelle Perspektiven herangezogen. Die Life-Studie (Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter, 2002) bietet eine seltene Gelegenheit, kognitive, psychosoziale und verhaltensbezogene Merkmale des Jugendalters einzubeziehen. Zentrale Ergebnisse sind, dass primär Gymnasiasten längere Ausbildungswege beschreiten. Vor allem leistungsschwächere Abiturienten nutzen diese i. S. v. Kompensationsstrategien – aber auch geringer gebildete Schüler, wenn ihre Eltern hohe Abschlüsse erreichen. Positiv auf das Einkommen wirken sich Doppelqualifikationen vor allem für Gering- und Mittelqualifizierte aus.

1. Fragestellung

Der Weg nach der Schule ist für Heranwachsende eine bedeutsame Abfolge von Statuspassagen: Vom Schulabschluss über die Ausbildung bis hin zum Erwerbseinstieg führt dieser durch das erlangte Einkommen in die ökonomische Selbstständigkeit (HURRELMANN 2007). Befunde zeigen allerdings, dass sich der Übergang in die durch eigene Erwerbsarbeit finanziell selbstständige Lebensführung in ein höheres Lebensalter verlagerte. Während in den 1960er-Jahren die Mehrheit ihre ökonomische Unabhängigkeit zwischen dem 21. und 24. Lebensjahr erreichte, sind gegenwärtig lediglich 40 % eines Altersjahrganges erst zum Ende des dritten Lebensjahrzehntes finanziell selbstständig (BMFSJ 2005).

Als bedeutsam für die Verlängerung der unselbstständigen Lebensphase wird die Ausbildungsdauer erachtet, die sich seit Ende der 1980er-Jahre ausgedehnt hat: Jugendliche durchlaufen mehrere Ausbildungen und reihen beruflich gleich oder höher qualifizierende Ausbildungsgänge aneinander (KONIEZKA 1999; JACOB 2004 und 2005; LAUTERBACH/WEIL 2008). Infolge kann ein Teil im Anschluss an

die verlängerte Ausbildungszeit sogar Mehrfachqualifikationen vorweisen (LAUTERBACH/WEIL 2009).

Mit dieser Entwicklung wurde seit einigen Jahren vom „Zwei-Schwellen-Modell“ (MERTENS 1971 und 1976) Abschied genommen. Dagegen rückte das Bild der „7-Schwellen-Gesellschaft“ (MAYER 2004) den verzögerten und hürdenreicheren Arbeitsmarkteintritt semantisch in den Mittelpunkt der arbeitsmarktbezogenen Übergangsforschung. Der Stellenwert von Mehrfachausbildungen für die Erwerbstätigkeit blieb dabei allerdings weitgehend offen. Unter Rückgriff auf die Humankapitaltheorie wollen wir deshalb die Bedeutung des Ausbildungsverlaufes für den Einkommenserwerb hinterfragen. Drei nahezu unbeantwortete Fragen stehen hierfür im Zentrum: *Erstens*: Welche Jugendlichen durchlaufen Mehrfachausbildungen? *Zweitens*: Welche Ausbildungsgänge werden kombiniert? Und *drittens*: Haben mehrere Ausbildungsschritte eine Funktion für die Arbeitsmarktintegration, indem sie sich generell oder eingeschränkt für das Einkommen im Erwachsenenalter lohnen?

2. Beteiligung an Mehrfachausbildungen, Ausbildungskombinationen und Nutzen für das Erwerbseinkommen – Eine empirische Bestandsaufnahme

Empirische Befunde zeigen bisher, dass sich der Anteil an Personen mit mehreren Ausbildungsschritten von ca. 15% um das Doppelte im Kohortenvergleich (1919–21 bis 1959–61) erhöhte (KONIETZKA 1999, S. 175; vgl. auch LIESERING/SCHOBER/TESSARIN 1994). Die Neigung zur Aufnahme von Mehrfachausbildungen wird vor allem für Jugendliche mit hoher Bildung herausgestellt.

Im Vergleich zu Abgängern mit Sonder- oder Hauptschulabschluss und Jugendlichen mit mittlerer Reife schließt die Gruppe der (Fach-)Abiturienten den größten Anteil an Personen mit verlängerten Ausbildungspfaden ein (JACOB 2004, S. 97). Richtet sich der Blick weiter auf Ausbildungsabsolventen, durchlaufen Jugendliche mit einer Lehre als höchstem Abschluss am seltensten Mehrfachausbildungen. Wurde dagegen ein (Fach-)Hochschulstudium als höchster Ausbildungsgang absolviert, so hat ein deutlich höherer Anteil vor diesem mindestens eine andere Ausbildung besucht (KONIETZKA 1999, S. 175).

Mit den Daten der Lebensverlaufsstudie kommt JACOB (2004, S. 97, S. 119) zu dem weiteren Befund, dass Mehrfachausbildungen vorwiegend für Höherqualifikationen genutzt werden. Zwei nacheinander gelagerte Ausbildungsgänge bauen aber nicht nur in qualifikatorischer, sondern auch in fachlicher Hinsicht aufeinander auf. Die Kombination von Berufsausbildung und Studium ist auch der häufigste Weg bei Mehrfachausbildungen in der Life-Studie. Seltener werden zwei Studien-

gänge (27 %), zwei berufliche Ausbildungen (34 %) oder ein Studium mit anschließender Berufsausbildung (10 %) gekoppelt (LAUTERBACH/WEIL 2009, S. 112; vgl. zur Kombination von Berufsausbildung und Studium: MERZ/SCHIMMELPFENNIG 1999). Für Jugendliche, die geringere Bildungsabschlüsse als das Abitur besitzen, haben Zweitausbildungen dagegen stärker eine Funktion für die berufliche Umqualifizierung (JACOB 2004, S. 97).

Gibt es weitere Faktoren, die neben dem Bildungsniveau die Aufnahme von mehreren Ausbildungen beeinflussen? JACOB (2004, S. 97) kann zeigen, dass ein akademischer Grad der Eltern die Beteiligung an Mehrfachausbildungen erhöhen kann. Individuelle Eigenschaften blieben für die Analyse von Mehrfachausbildungen dagegen noch stark unberücksichtigt – obgleich diese bedeutsam scheinen: Vor allem die schulische Anstrengung in Form von Noten und die Leistungsbereitschaft sollten eine Rolle spielen. Ebenso dürften sich verhaltensbezogene Einstellungen auf Ausbildungswege und damit auf mehr oder minder verzögerte Berufseinstiege auswirken.

Ob sich verlängerte Ausbildungswege für das Einkommen lohnen, ist bisher kaum zu beantworten: Während für Doppelqualifizierer die Einkommenserhöhung ein ausdrückliches Berufsziel ist (HIS 2002, S. 25; PILZ 2008), weisen BÜCHEL und HELBERGER (1995) dagegen keinen Einkommenseffekt von Mehrfachausbildungen nach. Im Gegenteil: Jugendliche mit einer vor dem Studium gelagerten Ausbildung bezeichnen ihre Beschäftigungschancen sogar als schwieriger (BÜCHEL/MATIASKE 1996; BÜCHEL/BAUSCH 1997; BELLMANN et al. 1996). Ob Mehrfachausbildungen, insbesondere im Vergleich von Höher- und Umqualifikationen, das Einkommen erhöhen, ist aufgrund dieser vereinzelt Befunde aber noch nicht entschieden – wobei Analysen für geringer qualifizierte Bildungsgruppen als Hochschulzugangsberechtigte noch gar nicht vorliegen. Deshalb richtet sich der Beitrag auf die Bildungsrenditen und beschäftigt sich mit dem finanziellen Nutzen verschiedener Ausbildungsmuster.

3. Ausbildungsverläufe und Bildungsnutzen im Kontext institutioneller, individueller und herkunftsspezifischer Faktoren – Theoretische Perspektiven und Hypothesen

Nach dem Common Sense der Forschung ist die Einkommenshöhe das Ergebnis der Investition in Bildung und Ausbildung. Für die Analyse von Ausbildungsverläufen, die zu unterschiedlichem Einkommen führen, greifen wir deshalb auf die *Humankapitaltheorie* (BECKER 1964; SCHULTZ 1971; MINCER 1974) zurück. Sie zählt zu einer in bildungssoziologischen Studien weitverbreiteten theoretischen Erklärung, die Bildungsinvestitionen als Humankapital begreift und dieses mit der Höhe des

Erwerbseinkommens in einen kausalen Zusammenhang bringt (KRISTEN 1999).¹ Die Analyse von Ausbildungswegen und Bildungsrenditen ist zudem in den Kontext *institutioneller Strukturen* einzubetten, weil sich für Jugendliche mit dem Erreichen des Schulabschlusses verschiedene Ausbildungsoptionen öffnen: Einerseits wird von der Ausbildungsart die Einkommenshöhe mitbestimmt, andererseits dehnen diese den Weg in die Erwerbstätigkeit und damit zum eigenen Einkommen unterschiedlich aus. Lenkt man den Blick aus *individueller Perspektive* auf Ausbildungsverläufe und daran anknüpfende Renditen, stellen Leistungsfaktoren, personelle Ressourcen und Herkunftsbedingungen ebenso bedeutsame Einflussfaktoren dar.

3.1 Ausbildungsinvestition und Renditen: Einkommenserträge nach der Humankapitaltheorie

Folgt man humankapitaltheoretischen Argumentationen, sind Mehrfachausbildungen verlängerte Ausbildungsinvestitionen in das Humankapital:

„Je mehr eine Person in ihre Ausbildung (...) investiert hat, umso größer ist die Produktivität und desto größer sind die zu erwartenden Renditen in Form von Einkommen. (...) Im Streben, das Einkommen zu maximieren, investiert eine Person so lange in Bildung, wie die Kosten niedriger sind als der zu erwartende Nutzen. Der Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erfolgt durch die vorherige Aufbringung von Kosten, sodass das Bildungsverhalten eine individuelle Investition in die eigene Qualifikation (sprich: Humankapital) zwecks Einkommensmaximierung ist“ (BECKER 2009).

Damit wird die Phase der Berufsqualifizierung maßgeblich von gewinnsteigernden Entscheidungen geprägt, die ein höheres Einkommen versprechen. Für die Ausbildungsentscheidung heißt das: Jugendliche ordnen Ausbildungswegen einen Wert zu. Dieser bezieht sich auf das zu erwartende Einkommen in der anschließenden Arbeitsmarktposition – wobei der Schulabschluss den Zugang zu den Sektoren des deutschen Berufsbildungssystems (duales System, Schulberufssystem, Hochschulsystem) einschränkt und der erreichte Ausbildungsabschluss die Positionierung mitbestimmt: So gesehen ist deshalb die humankapitaltheoretische Überlegung „Je mehr Bildung, umso höher das Einkommen“ im Kontext des deutschen Bildungswesens eingeschränkt. Das segmentär organisierte schulische und berufliche Bildungssystem kanalisiert die zu erwartenden Bildungserträge (vgl. Abschnitt 3.2).

Humankapitaltheoretisch ist die Entscheidung für zusätzliche Ausbildungen also auf den erwarteten *Nutzen* zurückzuführen, der sich vorwiegend in einem Ein-

¹ Zur kritischen Auseinandersetzung mit der Humankapitaltheorie vgl. z. B. THURLOW (1970) und SAHOTA (1978).

kommensanstieg widerspiegelt. Für die bisher weitgehend offengebliebene Frage nach den finanziellen Konsequenzen von verlängerten Ausbildungswegen wird deshalb angenommen, dass Mehrfachausbildungen für das Einkommen gewinnbringend sind. Dass hierbei Einkommensgewinne insbesondere für Mehrfachausbildungen, die zu *Höherqualifizierungen* führen, zu vermuten sind, ist mit dem Wert der Erstausbildung für die Erwerbstätigkeit zu begründen: Höher qualifizierende Ausbildungen weisen einen fachlichen Bezug zur Erstausbildung auf (JACOB 2004), wodurch beide Ausbildungen für die Erwerbstätigkeit bedeutsam sind.

Für *berufliche Umqualifikationen* vermuten wir dagegen, dass sie im Vergleich zum Zwei-Schwellen-Übergang keine Einkommenssteigerungen mit sich bringen: Obwohl berufliche Umstiege auch mit mehreren Abschlüssen einhergehen können, ist die (Erst-)Ausbildung, aus der die Umorientierung heraus erfolgt, für die ausgeübte Beschäftigung als weniger bedeutsam einzuschätzen.

3.2 Schulabschlusspezifische Optionenvielfalt für Ausbildungsentscheidungen

In Abhängigkeit von der individuellen Leistung sind für Jugendliche unterschiedlich hohe Bildungsabschlüsse erreichbar, wodurch das segmentär organisierte Schulbildungswesen den Zugang zu den drei vollqualifizierenden Ausbildungszweigen kanalisiert: Während Haupt- und Realschulabsolventen ausschließlich duale oder vollzeitschulische Ausbildungen beginnen können, steht Jugendlichen mit Abitur zusätzlich die Hochschulausbildung offen. Daraus folgt, dass nicht nur die Ausbildungsoptionen, sondern auch die institutionellen Kombinationsmöglichkeiten von Ausbildungsgängen schulabschlusspezifisch eingeschränkt sind. Sie verlängern den Weg in die Erwerbsarbeit und verzögern den Einkommenserwerb.

Ausbildungswege können sich einerseits durch *berufliche Neuorientierungen als Umstiege* oder die Absicht, eine *Höherqualifikation* anzustreben, ausdehnen (JACOB 2004 und 2005; LAUTERBACH/WEIL 2008 und 2009): Für eine berufliche Höherqualifikation ist für Abiturienten die Kombination von Berufsausbildung mit Studium oder weiterbildenden Ausbildungsgängen möglich. Aufbaustudiengänge dienen einer Weiterqualifikation ebenso. Haupt- und Realschulabsolventen haben für Höherqualifikationen hingegen eingeschränktere Optionen: Nach dem Absolvieren einer Ausbildung können sie Meister- oder Technikerbildungen sowie Weiterbildungen zu Sonderfachkräften anschließen (ALT/SAUTER/TILLMANN 1994; FELLER/SCHADE 2002). Durch die Institutionalisierungsgeschichte der Fachhochschulen steht Jugendlichen mit mittlerer Reife zudem die Option eines Fachhochschulstudiums offen.

Ebenso schulabschlusspezifisch eingeschränkt sind die Anschlussmöglichkeiten für berufliche Umstiege. Diese können durch Fachrichtungswechsel entweder zwischen zwei beruflichen Ausbildungen oder zwei Studiengängen vollzogen werden. Abiturienten stehen beide Alternativen offen, sodass die Optionenvielfalt wieder-

rum ausschließlich für die höchste Bildungsgruppe gilt. Abiturienten können ferner mit einem Studium nach der Berufsausbildung umsteigen, welches gleichzeitig mit einer Höherqualifikation einhergeht.

Infolge der hierarchischen Stufung des deutschen Bildungswesens ist für die *Beteiligung an Mehrfachausbildungen* deshalb anzunehmen, dass Jugendliche mit geringeren Schulabschlüssen als die (Fach-)Hochschulreife weniger Mehrfachausbildungen durchlaufen. Das heißt, verlängerte Ausbildungswege sind schlichtweg als institutionell begrenzt einzustufen. Neben der Beteiligung an Mehrfachausbildung greift der Beitrag damit die Frage nach dem schulabschlussspezifischen Ausbildungsverhalten auf und untersucht, wie sich Höherqualifikationen versus berufliche Umstiege schulabschlusspezifisch verteilen.

3.3 Die Bedeutung individueller Eigenschaften für Ausbildungsverläufe und den Einkommenserwerb aus beruflicher Tätigkeit

Innerhalb institutioneller Vorgaben an schulabschlusspezifischen Ausbildungsoptionen steht Jugendlichen die Entscheidung für weitere Ausbildungen nach der Erstausbildung offen (vgl. zu den institutionellen Spielräumen von Bildungssystemen RAFFE et al. 1999; RAFFE 2002). Im Hinblick auf die Nutzung institutioneller Spielräume können individuelle Eigenschaften bedeutsam sein – obgleich sie in humankapitaltheoretischen Analysen weitgehend unberücksichtigt bleiben (vgl. zur Kritik HARTOG/VIJVERBERG 2007).

Vor allem für die schulische Anstrengung in Form von *Schulnoten* ist ein Effekt auf die Beteiligung an Mehrfachausbildungen anzunehmen: Setzt man an der Signalwirkung von Schulnoten für Arbeitgeber an und begreift Mehrfachausbildungen als Reaktion auf schlechte Chancen, sollten sich insbesondere weniger gute Noten in einer stärkeren Neigung zu Mehrfachausbildungen niederschlagen. Denn für Jugendliche mit schlechten Schulnoten ist ein eingeschränkter Zugang zu marktfähigen Ausbildungsplätzen erwartbar, die wiederum für den Arbeitsmarkteintritt die Grundlage bilden. Dagegen lassen sehr gute Schulnoten eine hohe Bedeutung für stark nachgefragte Ausbildungsplätze erwarten – und damit eine geringere Neigung zu Mehrfachausbildungen.

Die Leistungserbringung in der Schule müsste zudem von der Motivation beeinflusst sein, etwas erreichen zu wollen (SCHLAG 2006). Sie lässt sich als Internalisierung der Erfüllung von Leistungsanforderungen und damit von Erfolgsstreben begreifen (FEND 2009, S. 184). Deshalb wird die *schulische Leistungsbereitschaft* im Jugendalter in die Prädiktion von Mehrfachausbildungen einbezogen. Positive Effekte auf kurze Ausbildungswege und damit schnelle Berufseinstiege sind außerdem durch die verhaltensbezogenen Einstellungen zu erwarten, inwiefern Arbeit eine wichtige Rolle zur eigenen Lebensgestaltung zugeschrieben wird und ob die eigene

Zukunft aktiv und erfolgreich steuerbar i. S. e. Selbstwirksamkeitsüberzeugung ist. Für die Erfassung dieser beruflichen Haltungen wird in der Regel die *Arbeitsmoral* (KLAGES 1984; NOELLE-NEUMANN/STRÜMPPEL 1984) und das *Kompetenzbewusstsein über die Zukunftsbewältigung* (WEINERT et al. 1984) herangezogen.

Für die *Einkommensanalyse* bietet die LIFE-Studie die Möglichkeit, auf persönliche Ressourcen des Jugend- und Erwachsenenalters zurückzugreifen. Wie für die Untersuchung des Ausbildungsverlaufs ist diese entwicklungspsychologische Betrachtungsweise des Einkommenserwerbs bisher für den deutschen Sprachraum eine Ausnahme. Einkommenseffekte sollten dabei vor allem die schulische Anstrengung in Form von *Schulnoten* und die *Leistungsmotivation* zeigen: Sehr gute Schulnoten als kognitive Ressource einerseits und eine hohe schulische Leistungsmotivation als Merkmal des Erfolgsstrebens andererseits sollten für den Zugang zu jenen Ausbildungen nützlich sein, die einen hohen (Einkommens-)Nutzen erwarten lassen.

Psychosoziale und verhaltensbezogene Ressourcen erscheinen als *einkommensrelevant*, wenn sie auch noch im Erwachsenenalter beobachtbar sind. Für Personen, die sich neben einer hohen *Ich-Stärke* durch eine hohe berufliche Motivation i. S. v. *Weiterbildungsbereitschaft* sowie eine starke *berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung* auszeichnen, ist deshalb ein höheres Einkommen anzunehmen.

3.4 Soziale Herkunftsbedingungen im Kontext von Ausbildung und Einkommen

Für die Analyse des Ausbildungsverhaltens ist ferner das elterliche Bildungsniveau als wesentlicher Einflussfaktor zu betrachten, indem es nicht nur die schulische Leistung der Kinder und den Besuch der Schulform, sondern auch berufliche Entscheidungen nach der Schule prägt (BLOSSFELD 1993; MARE 1980). Speziell für Abiturienten wird bestätigt, dass sich ein hoher Bildungsgrad der Eltern positiv auf den unmittelbaren Beginn eines Studiums anstelle einer Berufsausbildung auswirkt (MAYER/MÜLLER/POLLAK 2003).² Vor dem Hintergrund dieser zentralen Befunde sind für die *Beteiligung an Mehrfachausbildungen* folgende drei Herkunftseffekte anzunehmen:

Erstens: *Abiturienten hochgebildeter Eltern* sollten nach der Aufnahme eines Studiums auf zusätzliche Bildungsanstrengungen weitgehend verzichten, weil die Entscheidung für eine berufliche Laufbahn auf akademischer Ebene durch die Ressourcenausstattung der Eltern als stark durchdacht, abgesichert und relativ „festgezurr“ gilt (SHAVIT/MÜLLER 2000). Zusätzliche Bildungsanstrengungen, die an ein Studium anschließen, sind zwar denkbar, sollten aber auch durch eingeschränkte Optionen für weitere Höherqualifikationen nur selten wahrgenommen werden.

2 LEWIN, HEUBLEIN und SOMMER (2000) können im Zeitverlauf zwischen 1985 und 1999 eine Festigung dieses Zusammenhangs nachweisen.

Mehrfachausbildungen für Umqualifikationen nach einem Studium sind ebenso kaum zu erwarten, da Abiturienten bei der Berufswahl relativ älter sind und berufliche Revisionen seltener stattfinden sollten.

Zweitens: Dass *Abiturienten aus bildungsfernen Elternhäusern* vornehmlich zu einer beruflichen Ausbildung anstelle eines Studiums tendieren (MAYER/MÜLLER/POLLAK 2003), wird mit der Risikoaversion und der Einkommenschwäche sozial benachteiligter Familien begründet (SHAVIT/MÜLLER 2000; BÜCHEL/HELBERGER 1995). Nach der Aufnahme einer Berufsausbildung steht es ihnen aber weiterhin offen, ein Studium als zusätzliche Qualifikation aufzunehmen. Im Hinblick auf die Risikoaversion ist die nach der Schule absolvierte Berufsausbildung als eine Art „Versicherungsstrategie“ einzuschätzen (ähnlich dazu BELLMANN/JANIK 2010). Mit dem Erreichen eines erfolgreichen Ausbildungsabschlusses sollte sich deshalb die Studierneigung für Abiturienten aus bildungsfernen Elternhäusern erhöhen – und damit die Beteiligung an Mehrfachausbildungen verstärken.

Drittens: *Jugendliche, die geringere Bildungsabschlüsse als ihre Eltern* erwerben, sollten sich ebenso stärker an Mehrfachausbildungen beteiligen: Diese Neigung liegt in der Kompensation der „Bildungslücke“ zwischen elterlichem Bildungsniveau und jenem der Kinder begründet, wobei höher qualifizierende Ausbildungsanstrengungen Bildungsdifferenzen z. T. ausgleichen können. Dazu kommt, dass die mit zusätzlichen Ausbildungen verbundenen Kosten (z. B. Ausbildungsgebühren) und Risiken (z. B. Ausbildungsabbrüche) durch elterliche Ressourcen abgefedert werden, wenn Eltern hohe Bildungsabschlüsse und folglich hohe Einkommen erreichen (JACOB 2004, S. 98).

Auch für die Prädiktion des *Einkommens* ist die Bildung der Eltern ein bedeutsamer Faktor, weil sich diese positiv auf den Besuch eines Gymnasiums auswirkt (BÜCHEL/DUNCAN 1998, S. 103). Vermittelt über den Schulabschluss ist die soziale Herkunft deshalb eine Determinante für Bildungserträge (HAUSER 1973; DEARDEN 1999).

4. Datengrundlage, Messinstrumente und Prädiktionsmodell

Für die Analyse von Ausbildungsverläufen und die Beantwortung der Frage nach dem Nutzen von qualifikatorischen Aufstiegen und Umstiegen im Vergleich zum klassischen Zwei-Schwellen-Übergang wird auf die Daten des Follow-ups „Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter (*LifE*) – Die Bedeutung von *Erziehungserfahrungen und Entwicklungsprozessen für die Lebensbewältigung*“ (2002) der Konstanzer Längsschnittstudie „*Entwicklung im Jugendalter*“ zurückgegriffen (FEND/SPECHT 1986; FEND 1991; FEND/BERGER et al. 2009).

Die Untersuchungsgruppe besteht aus ehemaligen Hauptschülern, Realschülern und Gymnasiasten, die von 1979 bis 1983 jährlich am Konstanzer Jugendlängs-

schnitt in Klassenverbänden (6. bis 10. Schulstufe) der Großstadt Frankfurt sowie zweier ländlicher Regionen des Bundeslandes Hessen (Kreis Bergstraße und Odenwald) teilnahmen und 20 Jahre später zu verschiedenen Merkmalen des sozialen, beruflichen und kulturellen Bereichs sowie zur psychischen und physischen Gesundheit wiederbefragt wurden.³ Einen bedeutenden Bestandteil der Wiederbefragung im Jahr 2002 stellt die retrospektive Erhebung von monatsgenauen Sequenzen des beruflichen Werdegangs dar.⁴ Hinsichtlich der Ausbildungsbeteiligung werden bis zu vier durchlaufene vollqualifizierende und weiterbildende Ausbildungsgänge erfasst. Neben dem Zeitpunkt des Erwerbsbeginns und der ersten finanziellen Selbstständigkeit enthält der Datensatz ebenso berufsfachliche Angaben zu verschiedenen Erwerbstätigkeiten. Das individuelle Erwerbseinkommen wurde für das Jahr 2002 erhoben, d. h. im frühen Erwachsenenalter von ca. 35 Jahren.

Damit ist die Life-Studie gegenwärtig eine der längsten Entwicklungsstudien im deutschsprachigen Raum, die Übergangsprozesse ins Erwachsenenalter – und insbesondere in die ökonomische Selbstständigkeit – auf der Grundlage einer großen Stichprobe nachzeichnen und anhand verschiedener kognitiver, psychosozialer und verhaltensbezogener Charakteristika des Jugendalters präzisieren kann: Insgesamt umfasst der Datensatz 1.527 Personen einer Kohorte, die 1966/67 geboren wurde. Für die Beantwortung der hier aufgeworfenen Forschungsfragen bietet die Life-Studie die Möglichkeit, personelle Ressourcen der Adoleszenz und des Erwachsenenalters in die Analyse einzubeziehen. Diese entwicklungspsychologische Betrachtungsweise von Ausbildungsverläufen und des Einkommenserwerbs stellt für den deutschen Sprachraum bisher eine Ausnahme dar.

Für die Beantwortung der ersten Frage nach der *Beteiligung an verlängerten Ausbildungswegen* stellen Mehrfachausbildungen die zentrale *abhängige Variable* dar. Als Mehrfachausbildungen werden alle begonnenen Ausbildungsschritte betrachtet, unabhängig davon, ob diese abgeschlossen oder – nach mehr oder minderer Zeitdauer – abgebrochen wurden. Diese Definition schließt an die Analyse aller begonnenen Ausbildungsschritte von KONIETZKA (1999) an und ist für die vollstän-

3 Die Stichprobe der Life-Studie weicht bzgl. der Bildungsverteilung geringfügig vom westdeutschen Durchschnitt ab. Es besteht ein Unterschied zur ALLBUS-Befragung im Jahr 2002 (30- bis 39-Jährige in Westdeutschland), indem Befragte mit einem Volks- oder Hauptschulabschluss mit 18,5 % (vs. 24,8 % in ALLBUS 2002) untervertreten und mit erworbener mittlerer Reife mit 42,3 % (vs. 34,2 %) übervertreten sind. Der Anteil an Personen mit Fachhochschulreife oder Abitur liegt ungefähr im westdeutschen Durchschnitt (39,2 % vs. 41,0 %). Ein vergleichbares Bild der Über- bzw. Untervertretung zeigt sich auch bei den Berufsabschlüssen.

4 Als kritischer Einwand hinsichtlich retrospektiver Datenerhebungen ist dabei anzumerken, dass die Validität und Reliabilität der so gewonnenen Daten vor allem davon abhängt, wie gut es den Befragten gelingt, sich an den Ausbildungsverlauf zurückzuerinnern. Obwohl der Beginn des Ausbildungsverlaufes teilweise bis zu mehr als zehn Jahre zurückliegen kann, wird diese Tatsache durch die hohe Bedeutung dieser Lebensereignisse in der Erinnerung allerdings gemildert.

dige Abbildung des Ausbildungsverlaufes vorteilhaft.⁵ Damit wird jede begonnene Ausbildung als individuelle Investition in das eigene Qualifikationsprofil betrachtet, wobei die Ausbildungsdauer die gesamte Investitionsdauer abbildet. Indem zusätzliche Ausbildungen auch nach dem Berufseinstieg gelagert sein können, werden in die Analyse nicht nur die vor, sondern auch nach dem Berufsbeginn stattfindenden Ausbildungsbemühungen einbezogen.

Für die Untersuchung der Frage, inwiefern sich längere Ausbildungswege für die *Höhe des Einkommens* lohnen, wird das schulische und berufliche Qualifikationsniveau als bedeutsam erachtet (siehe oben). Für die Bestimmung des Qualifikationsniveaus ist nicht nur die Art, sondern auch das Ausbildungsende von entscheidender Bedeutung: Es zeigt an, ob eine Ausbildung abgebrochen oder erfolgreich abgeschlossen wurde – und damit, ob eine höher qualifizierende Ausbildung durch den Nachweis eines Zertifikats für die Erwerbstätigkeit verwertet werden kann. Die *zeitliche Lagerung* von Mehrfachausbildungen wird zudem in Betracht gezogen, weil sich diese auf den Umfang der Erwerbserfahrung und damit auf die Einkommenshöhe auswirken kann.

Entsprechend werden die Ausbildungsaktivitäten für die Abbildung von beruflichen Umstiegen und Höherqualifizierungen wie folgt erfasst: Zwei nacheinander gelagerte Studiengänge oder Berufsausbildungen im dualen System bzw. Schulberufssystem, wobei die erste auch abgebrochen sein kann, gelten als *berufliche Umqualifizierung*. Diese Definition liegt in der Annahme begründet, dass ein und derselbe Ausbildungsgang auf *gleicher* Niveauebene nicht oder äußerst selten zweimal durchlaufen wird. Dementsprechend ist mit der Fortsetzung des Ausbildungsweges in vertikaler Hinsicht ein beruflicher Wechsel verbunden (JACOB 2004). Befunde untermauern dieses Argument, indem sie beispielsweise zeigen, dass ein gleiches Qualifikationsniveau der Erst- und Zweitausbildung hauptsächlich mit Ausbildungen in unterschiedlichen Berufsfeldern einhergeht. *Höherqualifizierungen* werden dagegen entweder durch Studiengänge nach einer Berufsausbildung, durch Aufbaustudien (z. B. Promotionsstudiengänge), Meisterausbildungen oder Weiterbildungen erfasst. Im Sinne dieser Definition von Höherqualifizierungen sind die Ausbildungsschritte auf alle abgeschlossenen Ausbildungen einzuschränken.

Für die Frage nach dem *Nutzen* verlängerter Ausbildungsinvestitionen, die Um- bzw. Höherqualifizierungen im Vergleich zum traditionellen Zwei-Schwellen-Übergang einbringen, werden Letztere als eine abgeschlossene Ausbildung im dualen bzw. vollzeitschulischen System oder im Hochschulwesen erfasst. Die zentrale *abhän-*

5 Die hier verwendete Definition unterscheidet sich z. B. von STEINMANN (2000) und JACOB (2004), die alle abgeschlossenen und die nach der ersten abgeschlossenen Ausbildung weiteren begonnenen Ausbildungen betrachten.

gige Variable für die Analyse von Ausbildungsrenditen stellt das Nettoeinkommen aus der eigenen Erwerbsarbeit dar. Auf der Grundlage dieser metrischen Variable können auch geringe Bewegungen des Einkommenszuwachses indiziert werden. Indem das Einkommen in der Life-Studie einmalig im Alter von ca. 35 Jahren (d. h. im Querschnitt) erhoben wurde, bleiben die Ergebnisse der folgenden Analysen auf die Einkommensrenditen verschiedener Ausbildungsverläufe (Einfachausbildung – berufliche Umstiege – Höherqualifizierungen) beschränkt. Ob diese Ausbildungsmuster auf individueller Ebene außerdem Einkommensverbesserungen nach sich ziehen, kann anhand dieser Datenstruktur leider nicht geklärt werden.

5. Ergebnisse

5.1 Kurze und lange Ausbildungswege: Wer beteiligt sich an Mehrfachausbildungen?

Ein Vergleich der drei Schulbildungsgruppen untermauert den bekannten Befund, dass mit steigendem Bildungsniveau „einfache“ Zwei-Schwellen-Wege in den Arbeitsmarkt abnehmen (Abbildung 1). Dabei zeigt sich für Jugendliche, die die Schule mit einem Realschulabschluss respektive Fach-/Hochschulabschluss verlassen, ein umgekehrtes Verhältnis. Die multivariate Analyse in Tabelle 1 (*Modell 1*) untermauert diesen Befund in Form von relativen Chancenverhältnissen (Odds Ratios) und bestätigt, dass verlängerte Ausbildungswege mit *institutionellen Optionen* in Zusammenhang stehen: Mit zunehmendem Bildungsabschluss steigen nicht nur die Möglichkeiten für verlängerte Ausbildungswege, sondern auch tatsächlich wahrgenommene Mehrfachausbildungen an. Zur *Charakterisierung der Schulabgänger* werden in die Analyse ebenso Leistungsfaktoren sowie personelle und soziale Merkmale einbezogen. Infolge der stark strukturierenden Wirkung des Bildungssystems zeigen diese allerdings kaum einen Effekt auf die Einkommenshöhe.

Um den institutionellen Effekt aufzuhebeln, wird in drei weiteren Modellen der Einfluss von Individualmerkmalen für die drei Bildungsgruppen getrennt geschätzt (*Modelle 2 bis 4*): Für Jugendliche mit geringem und mittlerem Schulniveau bildet sich vor allem der Einfluss einer hohen Arbeitsmoral und Selbstüberzeugung zur Zukunftsbewältigung unter Kontrolle leistungsbezogener und familialer Merkmale ab. Außerdem ist ein wesentlicher Herkunftseffekt auffällig: Ein hohes Bildungsniveau des Vaters wirkt sich auf die Phase der Berufsqualifikation aus, indem sich die Beteiligung an Mehrfachausbildungen um das 2,5- bzw. das 2,6-Fache erhöht. Dieser Zusammenhang lässt, wie vermutet, auf eine Kompensation von schulischen „Misserfolgen“ durch Mehrfachausbildungen schließen, indem hochgebildete Eltern das berufliche Vorankommen des Kindes über zusätzliche Ausbildungsqualifikationen vorantreiben.

Tabelle 1: Der Einfluss des Schulabschlusses sowie herkunftsbezogener und individueller Merkmale auf die Aufnahme von Mehrfachausbildungen (multinominale Regression, Odds Ratios (Exp[β]))

	Mehrfachausbildungen versus 2-Schwellen-Übergang			
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	alle Jugendliche	Schulabschlusslose, Hauptschulabsolventen	Jugendliche mit mittlerer Reife	Jugendliche mit Fach-/Hochschulreife
Schulbildung				
<i>Höchster Schulabschluss</i>				
schulabschlusslos/Hauptschulabschluss (Referenzkategorie)	1	–	–	–
mittlere Reife	1,7**	–	–	–
Fach-/Hochschulreife	4,7***	–	–	–
Soziale Kontextbedingungen				
<i>Bildungsniveau des Vaters</i>				
geringeres Bildungsniveau ¹ (Referenzkategorie)	1	1	1	1
Abitur und Hochschulabschluss	2,3***	2,6*	2,5***	1,4
Leistungsmerkmale des Jugendalters				
<i>Notendurchschnitt aus Deutsch, Mathe und Englisch</i>				
	0,8*	0,8	0,7	0,8**
<i>Schulische Leistungsmotivation²</i>				
geringe Leistungsmotivation (Referenzkat.)	1	1	1	1
hohe Leistungsmotivation	0,8~	0,8	0,6	0,5*
Personelle Ressourcen				
<i>Arbeitsmoral im Jugendalter²</i>				
geringe Arbeitsmoral (Referenzkategorie)	1	1	1	1
hohe Arbeitsmoral	0,7*	0,5**	0,6**	0,9
<i>Selbstüberzeugung zur Zukunftsbewältigung²</i>				
geringe Selbstüberzeugung (Referenzkat.)	1	1	1	1
hohe Selbstüberzeugung	0,8*	0,7*	0,7*	0,8
Konstante	0,6***	0,5**	0,4***	3,7**
Pseudo R ² (Nagelkerke)	0,15	0,11	0,12	0,10
N	1339	229	581	529

Die Angaben beziehen sich auf die Exponentialwerte der Koeffizienten (Exp[β]).

Sie zeigen an, um welchen Faktor ein Merkmal im Vergleich zur Referenzkategorie die Wahrscheinlichkeit der Aufnahme von Mehrfachausbildungen nach dem Ende der Schule vergrößert bzw. vermindert.

Größere Werte als 1 geben die Erhöhung der Wahrscheinlichkeit an, geringe Werte als 1 die Verringerung der Wahrscheinlichkeit, Mehrfachausbildungen aufzunehmen.

¹ Ein geringeres Bildungsniveau liegt z.B. vor, wenn der Vater der Person ausschließlich ein Abitur ohne daran anschließende akademische Qualifizierung erworben hat. Außerdem enthält diese Variablenausprägung auch geringere Schulbildungsabschlüsse als das Abitur mit oder ohne erworbene Berufsqualifizierung.

² Für die Kategorisierung der unabhängigen metrischen Variablen in drei Ausprägungen wurden der Median der Verteilung herangezogen. Die erste Ausprägung sind jene 25 Prozent der Realisationen einer Verteilung, die kleiner dem Wert des ersten Quartils sind.

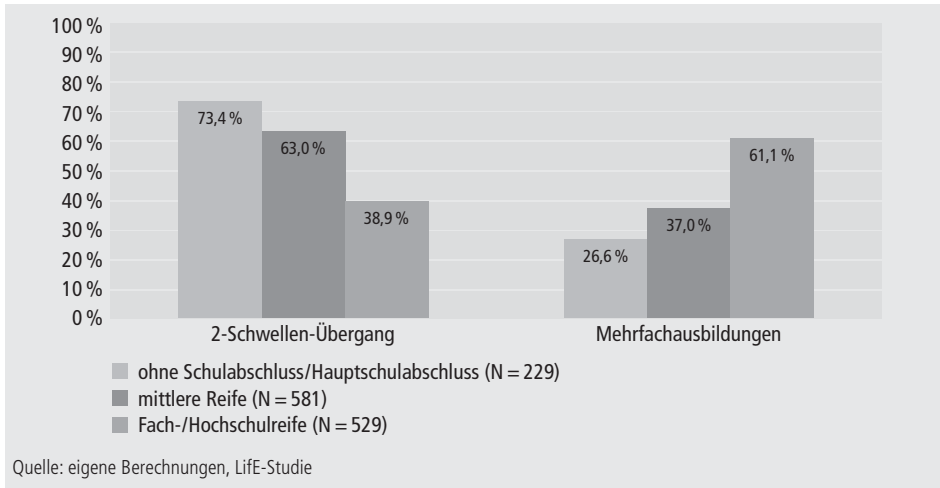
Die dritte Ausprägung stellt dagegen diejenigen Realisationen der Verteilung dar, die größer dem Wert des dritten Quartils sind.

Die zweite Ausprägung bildet schließlich den Interquartilsabstand ab, der aus den Quartilwerten des 1. und 3. Quartils der Verteilung berechnet wird und den mittleren 50 Prozent entspricht.

Signifikanzniveaus ~ $\leq 0,10$; * $\leq 0,05$; ** $\leq 0,01$; *** $\leq 0,001$

Quelle: eigene Berechnungen, LiFE-Studie

Abbildung 1: **Beteiligung an Mehrfachausbildungen von Jugendlichen mit unterschiedlicher Schulbildung (in Prozent)**



Für Jugendliche, die die Schule mit hohem Bildungsniveau verlassen, zeichnet sich dagegen eine Kompensationsstrategie infolge weniger guter Schulnoten ab: Mit zunehmend schlechteren Schulnoten scheint, wie vermutet, der Zugang zu marktfähigen Ausbildungs- oder Studiengängen eingeschränkt, sodass sie mit Mehrfachausbildungen eine Verbesserung der Beschäftigungschancen zu erreichen versuchen. Eine hohe Leistungsmotivation, die an überdurchschnittlich gute Schulnoten gekoppelt ist, beeinflusst dagegen die Aufnahme von Mehrfachausbildungen negativ, indem leistungsstarke und -orientierte Jugendliche augenscheinlich schneller einen Arbeitsmarktzugang finden.

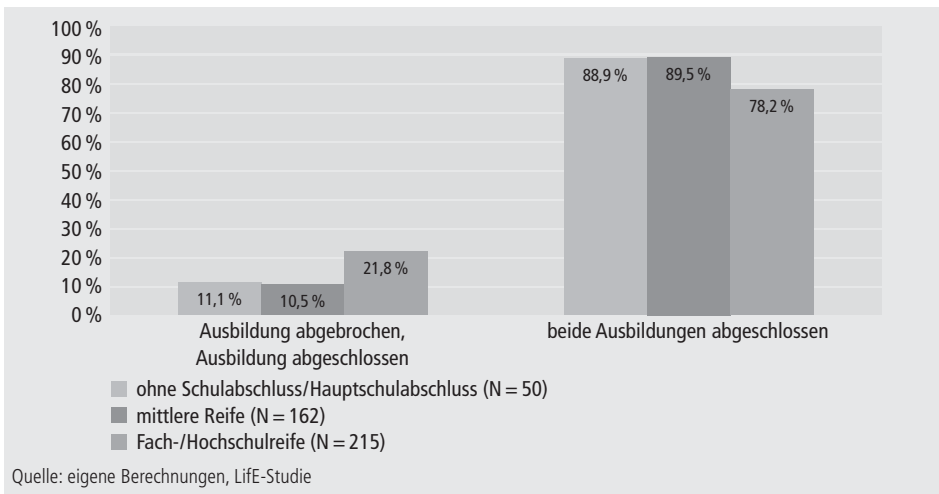
Damit bestätigt sich nicht nur der Einfluss des Schulabschlussniveaus auf die Beteiligung an Mehrfachausbildungen, sondern auch, dass schulische Leistungsfaktoren, personelle Ressourcen des Jugendalters und familiäre Merkmale tief greifende Informationen über Ausbildungsstrategien liefern können.

5.2 Ausbildungskombinationen für berufliche Umstiege und Höherqualifikationen

Ausbildungswege, die über das Absolvieren einer Ausbildung hinausgehen, können das Qualifikationsniveau erhöhen oder es in vertikaler Hinsicht fortsetzen. Für diese Spezifikation ist es bedeutsam, die Zahl der Ausbildungsschritte, deren Ende und zeitliche Lagerung genauer zu betrachten: Hier nicht abgebildete Befunde geben dabei Aufschluss, dass häufig zwei Ausbildungen kombiniert werden, während drei

oder mehrere Ausbildungsschritte selten vorkommen. Abbildung 2 kann zeigen, dass zudem zwei aufgenommene Ausbildungen vorrangig abgeschlossen werden. Abbrüche sind selten, wobei ehemalige Gymnasiasten den größten Anteil an Ausbildungsabbrüchen haben. Eine mögliche Ursache könnte in diesem Kontext wiederum die Vielfalt an Ausbildungsoptionen sein, die Gymnasiasten für Ausbildungswechsel zur Verfügung steht, ohne dass ein Abschluss notwendig ist. Weil abgebrochene Ausbildungen den Zugang zum Arbeitsmarkt stark einschränken, sind die meisten Zweitausbildungen vor dem Arbeitsmarkteintritt gelagert. Dies bestätigt sich in hier nicht abgebildeten Analysen. Jugendliche mit geringerem Bildungsniveau nehmen dagegen häufiger Zweitausbildungen nach dem Berufseinstieg auf, wobei sie die erste Ausbildung vielfach abgeschlossen haben.

Abbildung 2: **Abschlussverhalten bei zwei Ausbildungsschritten, nach Schulabschlussniveau** (in Prozent)



Zweitausbildungen nach dem Berufseinstieg sind deshalb vor allem Ausbildungsaufstiege (Abbildung 3): Für ehemalige Realschüler und Hauptschüler stellen dabei weiterbildende Ausbildungen zum Fachwirt, Meister oder Techniker die Grundlage für Höherqualifikationen dar. Gymnasiasten schließen dagegen an eine Berufsausbildung vor allem ein Studium an. Ferner ist, unserer Vermutung entsprechend, der Anteil an Umqualifizierer in der Gruppe ehemaliger Hauptschüler relativ stark ausgeprägt, wenn man die Zweitausbildungen nach dem Berufseinstieg betrachtet. Vor dem Berufseinstieg werden dagegen Zweitausbildungen für berufliche Umstiege außerdem von mittel- und hochgebildeten Schulabsolventen genutzt (Abbildung 4).

Abbildung 3: Anteil der Ausbildungsaufsteiger und der Ausbildungsumsteiger nach dem Berufseinstieg, nach Schulabschlussniveau und Übergangsmuster (in Prozent)

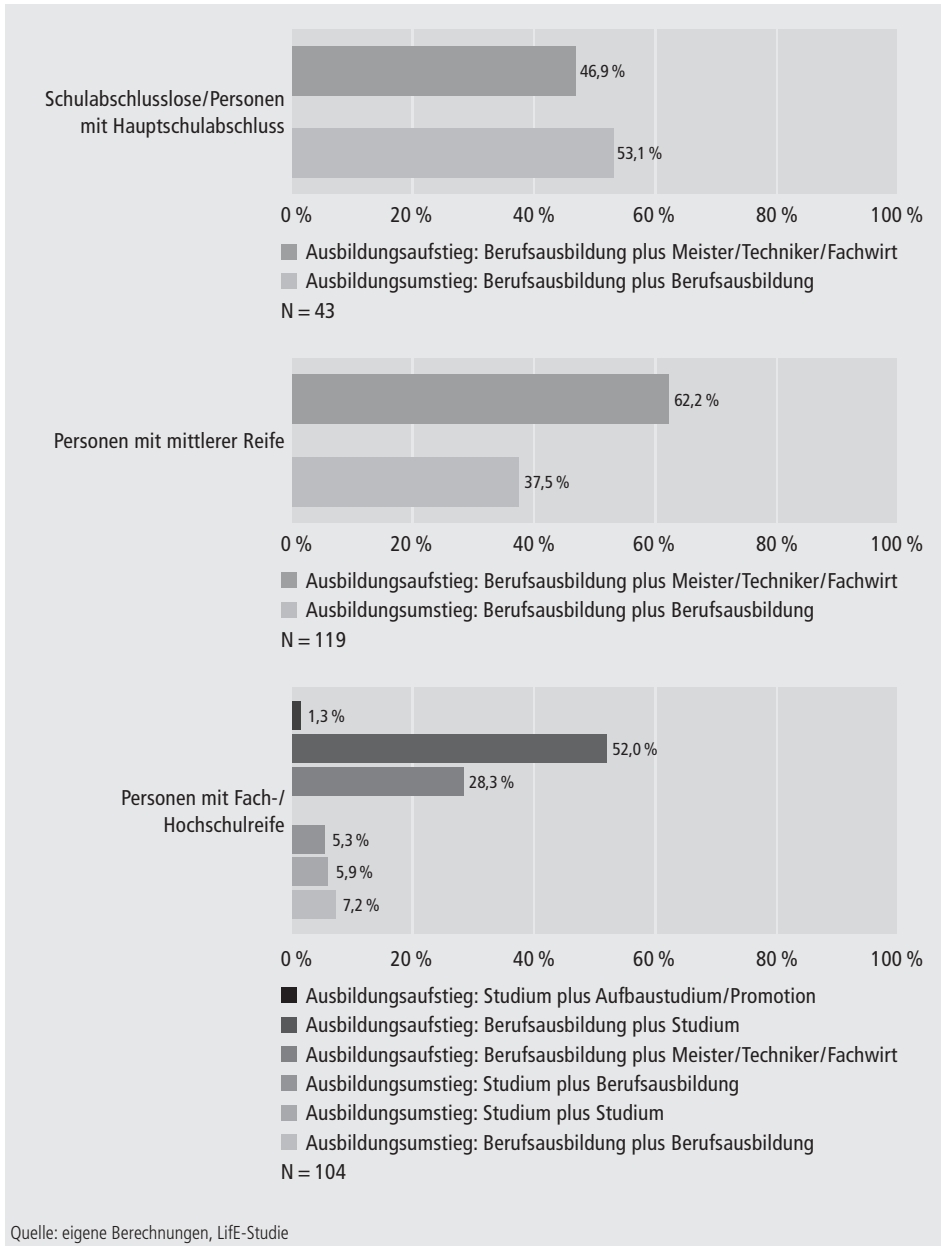
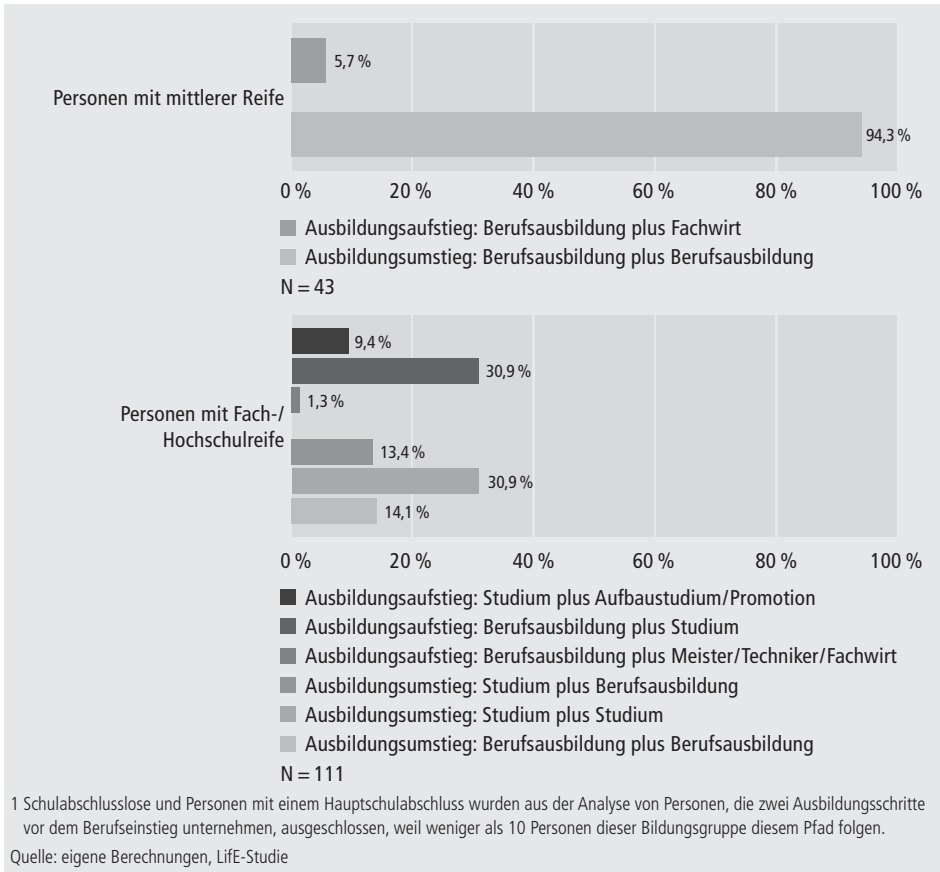


Abbildung 4: Anteil der Ausbildungsaufsteiger und der Ausbildungsumsteiger vor dem Berufseinstieg, nach Schulabschlussniveau und Übergangsmuster (in Prozent)¹



Zusammenfassend sind damit Zweitausbildungen in Abhängigkeit vom schulischen Bildungsabschluss von unterschiedlicher Bedeutung für berufliche Umstiege und Höherqualifikationen. Die Veränderung des *Qualifikationsniveaus* und die Dimension der *zeitlichen Lagerung* stehen dabei in engem Zusammenhang.⁶ Daran schließt die Frage nach den Bildungsrenditen spezifischer Ausbildungswege an. Sind Höherqualifizierungen und berufliche Umstiege einkommensrelevant und für verschiedene Schulbildungsgruppen gleich lohnenswert?

6 Dies bestätigt ebenso die Korrelationsanalyse.

5.3 Lohnen sich Mehrfachausbildungen? Bildungserträge von qualifikatorischen Auf- und Umstiegen für das Erwerbseinkommen

Mit der theoretischen Argumentation des Humankapitalansatzes liegen der Wahl eines spezifischen Ausbildungsweges nutzenmaximierende Entscheidungen zugrunde, die sich in den Kontext institutioneller Optionen einbetten. Geht die Argumentation auf, so müssten sich längere Investitionen in die berufliche Qualifikation – und hierbei vor allem Ausbildungswege, die zu Höherqualifizierungen führen – lohnen.

Tabelle 2: **Der Einfluss des Ausbildungsweges und individueller Merkmale auf das Einkommen im frühen Erwachsenenalter (Lineare Regression, Regressionskoeffizienten (b_i))¹**

	Einkommen im frühen Erwachsenenalter (35 Jahre)			
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	alle Jugendlichen	Schulabschlusslose, Hauptschulabsolventen	Jugendliche mit mittlerer Reife	Jugendliche mit Fach-/Hochschulreife
Schulbildung				
<i>Höchster Schulabschluss</i>				
schulabschlusslos/Hauptschulabschluss (Referenzkategorie)				
mittlere Reife	284,49**	–	–	–
Fach-/Hochschulreife	801,85***	–	–	–
Soziale Kontextbedingungen				
<i>Bildungsniveau des Vaters</i>				
geringeres Bildungsniveau ² (Referenzkategorie)				
Abitur und Hochschulabschluss	299,06	–	–	–
Ausbildungsverlauf				
<i>Übergangsmuster zwischen Schule und Erwerbstätigkeit</i>				
2-Schwellen-Übergang (Referenzkategorie)				
beruflicher Umstieg	120,52	227,70*	52,45	186,76
Höherqualifikation	154,82*	424,98**	731,57**	295,58~
Personelle Ressourcen im Erwachsenenalter				
<i>Ich-Stärke³</i>				
geringe Ich-Stärke (Referenzkategorie)				
hohe Ich-Stärke	184,04~	297,77**	189,69*	117,19~
<i>Besuch berufsrelevanter Lehrgänge/Kurse</i>				
nein (Referenzkategorie)				
ja	627,27**	277,89**	568,47**	480,92**
<i>Berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung³</i>				
geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Referenzkategorie)				
hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung	577,00**	395,15***	486,48**	579,57**

Fortsetzung Tabelle 2

	Einkommen im frühen Erwachsenenalter (35 Jahre)			
	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
	alle Jugendlichen	Schulabschusslose, Hauptschul- absolventen	Jugendliche mit mittlerer Reife	Jugendliche mit Fach-/Hoch- schulreife
Leistungsmerkmale des Jugendalters				
<i>Notendurchschnitt aus Deutsch, Mathe und Englisch</i>	199,33	106,86	124,09	160,38
<i>Schulische Leistungsmotivation³</i>				
geringe Leistungsmotivation (Referentkategorie)				
hohe Leistungsmotivation	132,76~	287,31**	243,06*	80,47
Konstante	454,83**	872,21***	1.009,49**	1.235,79**
Adj. R ²	0,16	0,22	0,17	0,12
N	1.166	218	528	421
Die Angaben beziehen sich auf die Regressionskoeffizienten. Sie zeigen an, um wie viel Euro sich das persönliche Netto-Einkommen aus der Erwerbsarbeit erhöht (finanzieller Zugewinn), wenn sich die unabhängige Variable um eine Einheit ändert.				
¹ In die Einkommensanalysen werden ausschließlich Personen mit einer wöchentlichen Arbeitszeit von mind. 30 Stunden einbezogen, um den Effekt der verrichteten Arbeitsstunden auf das Einkommen auszuschließen.				
² Ein geringeres Bildungsniveau liegt z. B. vor, wenn der Vater der Person ausschließlich ein Abitur ohne daran anschließende akademische Qualifizierung erworben hat. Außerdem enthält diese Variablenausprägung auch geringere Schulbildungsabschlüsse als das Abitur mit oder ohne erworbene Berufsqualifizierung.				
³ Für die Kategorisierung der unabhängigen metrischen Variablen in zwei Ausprägungen wurde der Median der Verteilung herangezogen.				
Signifikanzniveaus ~ ≤ 0,10; * ≤ 0,05; ** ≤ 0,01; *** ≤ 0,001				
Quelle: eigene Berechnungen, LifE-Studie				

Für die Überprüfung dieser Annahme werden lineare Regressionen (OLS) in Form vier verschiedener Modellschätzungen durchgeführt (Tabelle 2). In das erste Modell sind alle Schulabsolventen einbezogen: Indem der Schulabschluss den Zugang zum Hochschulsystem einschränkt und dies die Einkommensposition mitbestimmt, wird – neben den Ausbildungspfaden – somit der Einkommenseffekt der Schulbildung kontrolliert. Die drei weiteren Modelle sind für die Schulbildungsgruppen getrennte Schätzungen, die den direkten Einfluss von Leistungsmerkmalen, personellen Ressourcen und sozialen Herkunftsbedingungen messen.

Zeichnen sich Ausbildungspfade durch *qualifikatorische Aufstiege* aus, lohnen sich diese für das Erwerbseinkommen (*Modell 1*). Außerdem hat der Besuch berufsrelevanter Lehrgänge einen positiven Effekt auf das Einkommen. Im weiterführenden Sinne bildet auch dieses Merkmal eine Zusatz- und damit eine Höherqualifikation ab. Berufliche Umstiege zahlen sich, wie erwartet, dagegen nicht für das Erwerbseinkommen aus. Schulische Leistungsfaktoren, personelle Ressourcen und der Bildungsabschluss des Vaters spielen hingegen eine untergeordnete Rolle, wenn institutionelle Strukturen – über die Schulbildung und das Ausbildungs-

niveau vermittelt – für die Prädiktion herangezogen werden. Die berufliche Selbstwirksamkeit, die die Überzeugung misst, inwiefern schwierige Aufgaben im Beruf gemeistert werden, ist eine Ausnahme, die sich positiv auf die Einkommenshöhe auswirkt.

Betrachtet man die schulischen Bildungsgruppen getrennt voneinander (*Modell 2 bis 4*), so lohnen sich längere Ausbildungsinvestitionen vor allem für geringer und mittelgebildete Schulabgänger, wenn sie zu höheren Qualifikationen führen. Das Einkommen von Realschulabsolventen erhöht sich dabei am stärksten um mehr als 700 Euro. Das heißt Zusatzausbildungen zum Meister, Techniker oder Fachwirt zahlen sich aus, während sich dies für die Entscheidung eines zusätzlichen Studiums von ehemaligen Gymnasiasten nicht abbildet. Für die geringste Bildungsgruppe lohnen sich auch berufliche Umstiege, indem das Einkommen im Vergleich zum Zwei-Schwellen-Übergang gut 200 Euro mehr beträgt.

Die Befunde über lohnenswerte Ausbildungsaufstiege stehen ebenfalls im Einklang mit dem Besuch berufsrelevanter Kurse, der sich für alle Bildungsgruppen im Einkommen niederschlägt. Im Hinblick auf individuelle Merkmale zeigen sich weiterführend interessante Ergebnisse: Für die Höhe des Einkommens spielt vor allem die schulische Leistungsbereitschaft von Jugendlichen mit geringem und mittlerem Bildungsniveau eine Rolle. Charakterisiert diese Jugendlichen ebenso eine hohe Leistungsmotivation, so wirkt sich dies außerdem positiv auf das Einkommen aus. Darüber hinaus zahlen sich eine hohe berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Ich-Stärke finanziell aus. Dies spiegelt sich weitgehend in allen drei Modellen wider – wobei auffällt, dass die berufliche Selbstwirksamkeitsüberzeugung das Einkommen weitaus stärker erhöht.

6. Zusammenfassung der Ergebnisse

Erstens zeigt sich der bekannte Befund, dass die Beteiligung an Mehrfachausbildungen mit zunehmendem Bildungsniveau steigt. Tendenziell werden zusätzliche Ausbildungen von höher qualifizierten Schulabsolventen unternommen, sodass gerade gering qualifizierte Schulabgänger augenscheinlich nicht in der Lage sind, die mit ihrer „Qualifikationsarmut“ einhergehenden Arbeitsmarktnachteile durch zusätzliche Ausbildungen auszugleichen. *Zweitens* zeigt sich aber, dass sich gering qualifizierte ehemalige Schüler – wenn sie sich für Mehrfachausbildungen entscheiden – häufig beruflich *höher*qualifizieren (ca. 50%). Auf Kompensationsprozesse von leistungsschwächeren Schülern weist ferner der Befund hin, dass „erfolgsärmere“ Bildungsabschlüsse (Hauptschul-, Realschulabschluss) im Zusammenhang mit einem hohen väterlichen Bildungsniveau ausbildungsverlängernde Effekte zeigen. *Drittens* spielen personelle Ressourcen eine Rolle: Jugendliche, die der Erwerbstä-

tigkeit in ihrer individuellen Lebensgestaltung einen hohen Wert zuschreiben und positiv durch die aktive Selbstgestaltung in ihre Zukunft sehen, beteiligen sich unterdurchschnittlich an Mehrfachausbildungen – sodass sich beide Einstellungen auf kurze Ausbildungswege und damit schnelle Übergänge in die ökonomische Selbstständigkeit auswirken. *Viertens*: Lohnen sich nun Mehrfachausbildungen? Grundsätzlich lässt sich diese Frage mit „Ja“ beantworten. Allerdings erhielten wir differenzierte Ergebnisse: Doppelqualifikationen lohnen sich vor allem für gering und mittel qualifizierte Schulabgänger, wenn sie als aufstiegsorientierte Ausbildungen im weiterbildenden Sektor stattfinden. Für Gymnasiasten scheint dagegen ausschließlich die höchste Ausbildung für den Einkommenserwerb zu zählen. Im Vergleich zum einfachen Zwei-Schwellen-Übergang lohnen sich Aufstiege für sie nicht. Dies entspricht den Befunden von BÜCHEL und HELBERGER (1995). Außerdem setzen sich *fünftens* schulische Leistungsmotivation, vermittelt über das Ausbildungsverhalten, im erzielten Einkommen fort, und individuelle Einstellungen wirken als personelle Ressourcen ebenso positiv auf das Einkommen.

Abschließend kann im Sinne der Humankapitaltheorie deshalb argumentiert werden, dass verlängerte Ausbildungszeiten generell keinen „ökonomischen Nutzen“ einbringen, ohne Bildungsgruppen und Ausbildungsmuster differenziert zu betrachten. Höherqualifizierungen zahlen sich vor allem nicht für Abiturienten, Umqualifizierungen dagegen nicht für Abiturienten und Realschulabsolventen aus. Allerdings kann ein Gewinn auch darin liegen, dass diese Jugendlichen in der Wahl eines neuen Berufes ihre Interessen stärker repräsentiert sehen oder nach Arbeitslosigkeitserfahrungen wieder den Zugang zum Arbeitsmarkt finden.

Literatur

- ALT, Christel; SAUTER, Edgar; TILLMANN, Heinrich: Berufliche Weiterbildung in Deutschland: Strukturen und Entwicklungen. Berlin 1994
- BECKER, Gary S.: Human Capital. New York 1964
- BECKER, Rolf: Bildungssoziologie – Was sie ist, was sie will, was sie kann. In: BECKER, Rolf: Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden 2009, S. 9–34
- BECKER, Rolf; HADJAR, Andreas: Meritokratie – Zur gesellschaftlichen Legitimation ungleicher Bildungs-, Erwerbs- und Einkommenschancen in modernen Gesellschaften. In: BECKER, Rolf: Lehrbuch Bildungssoziologie. Wiesbaden 2009, S. 35–59
- BELLMANN, Lutz u. a.: Auswirkungen einer zusätzlichen Lehre auf die Beschäftigungschancen von Universitätsabsolventen. Eine Forschungsnotiz des IAB. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 29/1996, S. 428–430
- BELLMANN, Lutz; JANIK, Florian Josef: Abitur and what next? Reasons for gaining double qualifications in Germany. In: Schmollers Jahrbuch: Zeitschrift für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, Bd. 130/2010, S. 1–18.

- BLOSSFELD, Hans-Peter: Changes in educational opportunities in the Federal Republic of Germany: A longitudinal study of cohorts born between 1916 and 1956. In: SHAVIT, Yosse; BLOSSFELD, Hans-Peter (Eds.): Persistent inequality: changing educational attainment in thirteen countries. Boulder CO 1993, pp. 51–74
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend): Nachhaltige Familienpolitik. Zukunftssicherung durch einen Dreiklang von Zeitpolitik, finanzieller Transferpolitik und Infrastrukturpolitik. Ein Gutachten von Hans Bertram, Wiebke Rösler und Nancy Ehlert. Berlin 2005
- BÜCHEL, Felix; HELBERGER, Christof: Bildungsnachfrage als Versicherungsstrategie. Der Effekt eines zusätzlich erworbenen Lehrabschlusses auf die beruflichen Startchancen von Hochschulabsolventen. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 28/1995, S. 32–42
- BÜCHEL, Felix; DUNCAN, Greg J.: Do parents' social activities promote children's school attainments? Evidence from the German Socio-Economic Panel. Berlin 1998
- BÜCHEL, Felix; BAUSCH, Thomas: Zum Einkommenseffekt einer vor dem Universitätsstudium absolvierten Berufsausbildung. Diskussionspapier, Wirtschaftswissenschaftliche Dokumentation. Berlin 1997
- BÜCHEL, Felix; WENZEL, Matiaske: Die Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung bei Berufsanfängern mit Fachhoch- und Hochschulabschluß. Zeitschrift für angewandte Wirtschaftsforschung 42 (1996) 1, S. 53–83
- DEARDEN, Lorraine: The Effects of Families and Ability on Men's Education and Earnings in Britain. In: Labour Economics, Vol. 6/4, 1999, pp. 551–569
- FELLER, Gisela; SCHADE, Hans-Joachim: Weiterbildungsanbieter und Kurse in Deutschland im Überblick. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 31 (2002) 3, S. 13–17
- FEND, Helmut: Arm und reich im frühen Erwachsenenalter – Wege zu Einkommen und Auskommen. In: FEND, Helmut; BERGER, Fred; GROB, Urs: Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie. Wiesbaden 2009, S. 161–192
- FEND, Helmut: Vom Kind zum Jugendlichen. Der Übergang und seine Risiken. Bern 1990
- FEND, Helmut: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Bern 1991
- FEND, Helmut; BERGER, Fred; GROB, Urs: Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie. Wiesbaden 2009
- FEND, Helmut; BERGER, Fred: Längsschnittuntersuchungen zum Übergang vom Jugendalter ins Erwachsenenalter. Zeitschrift für Erziehung und Sozialisation 21/2001, S. 3–22
- FEND, Helmut; PRESTER, Hans Georg: Dokumentation der Skalen des Projekts „Entwicklung im Jugendalter“: Universität Konstanz. Sozialwissenschaftliche Fakultät. 1986
- FEND, Helmut; SPECHT, Werner: Erziehungsumwelten. Bericht aus dem Projekt „Entwicklung im Jugendalter“: Universität Konstanz 1986
- HARTOG, Joop; VIJVERBERG, Wim P.: On compensation for risk aversion and skewness affection in wages. Labour Economics 14, Special Issue on Education and Risk, 2007, pp. 938–956

- HAUSER, Robert M.: Socioeconomic Background and Differential Returns to Education. In: SOLMON, Lewis C.; TAUBMAN, Paul J.: Does College Matter? Some Evidence on the Impacts of Higher Education. New York 1973, pp. 129–145
- HIS (Hochschul-Informationen-System): HIS Ergebnisspiegel 2002. Hannover 2002
- HURRELMANN, Klaus: Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim, München 2007
- JACOB, Marita: Mehrfachausbildungen in Deutschland. Karriere, Collage, Kompensation? Wiesbaden 2004
- JACOB, Marita: Ausbildungen nach der Ausbildung – Zur Attraktivität des Dualen Systems in komplexen Ausbildungsverläufen. In: GAUBITSCH, Reinhold; STURM, René: Beruf und Beruflichkeit. Diskussionsbeiträge aus der deutschsprachigen Berufsbildungsforschung. Wien 2005, S. 24–41
- KLAGES, Helmut: Wertorientierungen im Wandel – Rückblick, Gegenwartsanalyse und Prognosen. Frankfurt, New York 1984
- KONIEZKA, Dirk: Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919–1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben. Opladen, Wiesbaden 1999
- KRISTEN, Cornelia: Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit. Ein Überblick über den Forschungsstand. Arbeitspapiere, Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung. Vol. 5. Mannheim 1999
- LAUTERBACH, Wolfgang; WEIL, Mareike: Ausbildungswege in den Arbeitsmarkt – Lohnen sich Mehrfachausbildungen für den beruflichen Aufstieg? In: FEND, Helmut; BERGER, Fred; GROB, Urs: Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LiFE-Studie. Wiesbaden 2009, S. 101–122
- LAUTERBACH, Wolfgang; WEIL, Mareike: Mehrfachausbildungen und die Folgen für die Erwerbstätigkeit. Oder: „Wer ist am erfolgreichsten?“ In: SZYDLIK, Marc: Flexibilisierung. Folgen für Arbeit und Familie. Wiesbaden 2008, S. 68–92
- LEWIN, Karl; HEUBLEIN, Ulrich; SOMMER, Dieter: Differenzierung und Homogenität beim Hochschulzugang. Hannover 2000
- LIESERING, Sabine; SCHÖBER, Karen; TESSARIN, Manfred: Die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Fachtagung der Bundesanstalt für Arbeit. 21.–22. April 1994 in Nürnberg. Nürnberg 1994
- MARE, Robert D.: Social background and school continuation decisions. Journal of the American Statistical Association, 75, 1980, pp. 295–305
- MAYER, Karl Ulrich: Unordnung und frühes Leid? Bildungs- und Berufsverläufe in den 1980er und 1990er Jahren. In: HILLMERT, Steffen; MAYER, Karl Ulrich: Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden 2004, S. 201–213
- MAYER, Karl Ulrich; MÜLLER, Walter; POLLAK, Reinhard: Institutional change and inequalities of access in german higher education: A comparative study. Tel Aviv 2003
- MERTENS, Dieter: Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Stuttgart 1971
- MERTENS, Dieter: Beziehungen zwischen Qualifikation und Arbeitsmarkt. In: SCHLAFFKE, Winfried: Jugendarbeitslosigkeit. Unlösbare Aufgabe für das Bildungs- und Beschäftigungssystem. Köln 1976, S. 68–117

- MERZ, Monika; SCHIMMELPFENNIG, Axel: Die Ausbildungsentscheidung deutscher Abiturienten. Eine multinomiale Logit Analyse auf Basis des sozio-ökonomischen Panels. In: BELLMANN, Lutz: Panelanalysen zu Lohnstruktur, Qualifikation und Beschäftigungsdynamik. Nürnberg 1999, S. 259–261
- MINCER, Jacob: *Schooling, Experience, and Earnings*. New York 1974
- NOELLE-NEUMANN, Elisabeth; STRÜMPEL, Burkhard: *Macht Arbeit krank? Macht Arbeit glücklich? Eine aktuelle Kontroverse*. München u. a. 1984
- PILZ, Matthias: Bildungswahlmotive von Abiturienten mit und ohne Studierabsicht im Dualen Ausbildungssystem: Begründungszusammenhänge, empirische Befunde im Kontext von Finanzdienstleistungsberufen sowie bildungspolitische Konsequenzen. In: *Bildung und Erziehung* 61 (2008) 2, S. 221–246
- RAFFE, David: *Flexibility of pathways*. Keynote address for the Gothenburg conference of COST All. Edinburgh 2002
- RAFFE, David; VAN DER VELDEN, Rolf; WERQUIN, Patrick: *Education, the Labour Market and Transition in Youth: Cross-National Perspectives*. Edinburgh 1999
- SAHOTA, Gian Singh: Theories of Personal Income Distribution. A Survey. *Journal of Economic Literature* 16/1978, pp. 1–55
- SCHLAG, Bernhard: *Lern- und Leistungsmotivation*. Wiesbaden 2006
- SCHULTZ, Theodore W.: *Investment in Human Capital. The Role of Education and Research*. New York/London 1971
- SHAVIT, Yossi; MÜLLER, Walter: Vocational secondary education: Where diversion and where safety net? *European Societies* 2/2000, pp. 2–50
- STEINMANN, Susanne: *Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland. Eine Studie zum Wandel der Übergänge von der Schule in das Erwerbsleben*. Opladen 2000
- THUROW, Lester C.: Comment. In: HANSEN, W. L. (Eds.): *Education, Income, and Human Capital*. New York 1970, pp. 151–154
- WEINERT, Franz Emanuel; KLUWE, Rainer H.; BROWN, Ann L.: *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart 1984

Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung

Autoren und Autorinnen

Dr. Iris Bednarz-Braun

Forschungsgruppe „Migration, Integration und interethnisches Zusammenleben“
Deutsches Jugendinstitut e. V., München

Ursula Beicht

Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung“
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Florian Beulich

Martin-Bonhoeffer-Häuser/
Tübinger Verein für Sozialtherapie bei Kindern und Jugendlichen e. V.

Prof. Dr. Sandra Bohlinger

Institut für Erziehungswissenschaften/Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Universität Osnabrück

Prof. Dr. Andreas Diettrich

Lehrstuhl für Wirtschafts- und Gründungspädagogik
Universität Rostock

Katja Driesel-Lange

Fachgebiet Psychologie, Projekt ThüBOM
Universität Erfurt

Margit Ebbinghaus

Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung“
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Verena Eberhard

Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung“
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Dr. Boris Geier

DJI-Forschungsschwerpunkt – Übergänge im Jugendalter
Deutsches Jugendinstitut e. V., München

Martina Gille

Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden
Deutsches Jugendinstitut e. V., München

Prof. Dr. Ernst Hany

Fachgebiet Psychologie/Differentielle und Pädagogische Psychologie
Universität Erfurt

Prof. Dr. Walter R. Heinz

Bremen International Graduate School of Social Sciences (BIGSSS)
Universität Bremen

Dr. Sandra Hupka-Brunner

Projekt TREE – Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben
Soziologisches Institut der Universität Basel

Robert W. Jahn

Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik
Friedrich-Schiller-Universität Jena

Anita Keller

Projekt TREE – Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben
Soziologisches Institut der Universität Basel

Dr. Bettina Kohlrausch

Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI)

Prof. Dr. Bärbel Kracke

Fachgebiet Psychologie, Entwicklungs- und Erziehungspsychologie
Universität Erfurt

Dr. Elisabeth M. Krekel

Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung“
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Andreas Krewerth

Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung“
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Ralf Kuhnke

DJI-Forschungsschwerpunkt – Übergänge im Jugendalter
Deutsches Jugendinstitut e. V. München, Außenstelle Halle

Prof. Dr. Wolfgang Lauterbach

Profilbereich Empirische Bildungswissenschaften
Universität Potsdam

Dr. Tilly Lex

DJI-Forschungsschwerpunkt – Übergänge im Jugendalter
Deutsches Jugendinstitut e. V., München

Dr. Thomas Meyer

Projekt TREE – Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben
Soziologisches Institut der Universität Basel

Dr. Beatrix Niemeyer

Institut für Allgemeine Pädagogik und Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Universität Flensburg

Dr. Birgit Reißig

DJI-Forschungsschwerpunkt – Übergänge im Jugendalter
Deutsches Jugendinstitut e. V., Außenstelle Halle

Dr. Sabine Sardei-Biermann

Abteilung Jugend und Jugendhilfe
Deutsches Jugendinstitut e. V., München

Nicola Schindler

Fachgebiet Psychologie, Projekt ThüBOM
Universität Erfurt

Sonja Splittstößer

Institut für Erziehungswissenschaften/Fachgebiet Berufs- und Wirtschaftspädagogik
Universität Osnabrück

Dr. Barbara E. Stalder

Projekt TREE – Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben
Soziologisches Institut der Universität Basel und
Institut für Arbeits- und Organisationspsychologie der Universität Neuenburg

Prof. Dr. Barbara Stauber

Institut für Erziehungswissenschaft/Schwerpunkt Sozialpädagogik
Eberhard-Karls-Universität Tübingen

Dr. Joachim Gerd Ulrich

Arbeitsbereich „Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung“
Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Bonn

Mareike Weil

Profilbereich Empirische Bildungswissenschaften
Universität Potsdam

Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung

1. Jugend heute: Besser oder anders? Wie gut sind die Jugendlichen auf die neuen Herausforderungen vorbereitet?

Walter R. Heinz

Jugend im gesellschaftlichen Wandel: soziale Ungleichheiten von Lebenslagen und Lebensperspektiven.

Ob es berechtigt ist, angesichts der veränderten Konturen der Jugendphase von einer „neuen Jugend“ zu sprechen, ist Thema dieses Readers. Ich möchte mich jedoch weniger darauf einlassen, ob wir es mit einer neuen Generation – wie etwa den 1968ern – zu tun haben, sondern auf die sozialen Differenzierungen von Lebenschancen und Zukunftserwartungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen eingehen. Mir geht es im Folgenden um den Zusammenhang von Lebensverhältnissen und dabei insbesondere um den Übergang von Jugendlichen in das Erwachsenenleben.

Martina Gille, Sabine Sardei-Biermann

Handlungs- und Zukunftsorientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener

Selbstbestimmte und aktivitätsorientierte sowie passive und fremdbestimmte Handlungs- und Zukunftsorientierungen Jugendlicher und junger Erwachsener werden in ihrer jeweiligen Ausprägung und in ihrem Zusammenhang analysiert. Darüber hinaus werden diese Orientierungen im Hinblick auf lebenslagenbezogene Bedingungsfaktoren einschließlich von sozialen und kulturellen Ressourcen untersucht.

Florian Beulich, Barbara Stauber

Risikoverhalten und Risikolagen junger Frauen und Männer – Forschungsergebnisse zum Rauschtrinken Jugendlicher als Bewältigungsstrategie

In diesem Beitrag betrachten wir, ausgehend von einem kritischen Blick auf Medienberichten zu jugendlichem Alkoholkonsum, das Rauschtrinken als eine mögliche Strategie von Jugendlichen zur Bewältigung riskanter Übergänge ins Erwachsenensein. Empirische Basis hierfür sind Ergebnisse einer aktuellen Untersuchung unter rauscherfahrenen Mädchen und Jungen, die wir kurz vorstellen. Deren theoretische

schen Ertrag sehen wir in der handlungstheoretischen Erweiterung dieser Perspektive auf jugendkulturelles Rauschtrinken; ihre praktischen Erträge werden wir abschließend im Hinblick auf eine Förderung von Risikokompetenz als generelle Aufgabe der Übergangshilfen diskutieren.

Iris Bednarz-Braun

Interethnische Beziehungen unter Auszubildenden im Betrieb – aus sozialkonstruktivistischer Perspektive

Basierend auf Befragungen von 3.270 Auszubildenden aus 40 Unternehmen werden die interethnischen Beziehungen unter Auszubildenden untersucht und Faktoren für das Gelingen von Interkulturalität herausgearbeitet. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass sich interkulturelles Lernen und Arbeiten im Betrieb ganz überwiegend positiv vollzieht. Gleichwohl werden aber auch Differenzierungen sichtbar nach: Geschlecht, Migrationsstatus, Betriebsgröße, Region, Ausbildung im Wunschberuf und Ausbildungszufriedenheit sowie interethnischen Alltagserfahrungen im Privatbereich.

Bärbel Kracke, Ernst Hany, Katja Driesel-Lange, Nicola Schindler

Anregung zur eigenständigen Zukunftsplanung? Angebote der schulischen Studien- und Berufswahlvorbereitung aus der Sicht von Jugendlichen

Am Beispiel schulischer Berufsorientierung in Thüringen wird untersucht, inwieweit aus Sicht der beteiligten Jugendlichen die von der Schule angebotenen Maßnahmen Jugendliche motivieren, sich selbstständig mit Fragen der Studien- und Berufswahl auseinanderzusetzen. Die Ergebnisse zeigen, dass Schülerinnen und Schüler von Regelschulen intensiver auf ihren nachschulischen Bildungsweg vorbereitet werden als Gymnasiasten und dass sich die über die Zeit veränderten Orientierungsangebote auch in der Wahrnehmung der Jugendlichen jüngerer Jahrgänge widerspiegeln. Manche Orientierungsinstrumente werden jedoch offenbar noch nicht angemessen eingesetzt. Zudem wird deutlich, dass Jugendliche, die die schulischen Angebote als anregend zur selbstständigen Beschäftigung mit Fragen ihrer Berufs- und Studienwahl wahrnehmen, sich auch informierter über nachschulische Ausbildungsangebote zeigen.

2. Chancen und Risiken beim Übergang von der Schule in Ausbildung: Wie gelingt Jugendlichen der Einstieg in eine Berufsausbildung?

Verena Eberhard, Joachim Gerd Ulrich

„Ausbildungsreif“ und dennoch ein Fall für das Übergangssystem? Institutionelle Determinanten des Verbleibs von Ausbildungsstellenbewerbern in teilqualifizierenden Bildungsgängen

Für den Umgang mit erfolglosen Ausbildungsstellenbewerbern gibt es in Deutschland keine einheitlichen institutionellen Vorgaben. Mit dem Argument, ihre Ausbildungsreife sei noch nicht ausreichend, wurden die Betroffenen im Westen bislang vor allem über teilqualifizierende Maßnahmen des „Übergangssystems“ aufgefangen. Dagegen erhielten sie im Osten häufig vollqualifizierende Ausbildungsplätze bei außerbetrieblichen Bildungsträgern. Denn ihre Erfolglosigkeit wurde hier primär auf den noch nicht abgeschlossenen Wiederaufbau nach der Wende und auf ein insgesamt noch unzureichendes betriebliches Ausbildungsangebot zurückgeführt. Die regionalen Unterschiede im Umgang mit Jugendlichen ohne betriebliche Lehrstelle verfestigten sich so stark, dass zuletzt selbst offiziell ausbildungsreife Bewerber im Westen öfter im „Übergangssystem“ und seltener in vollqualifizierender Berufsausbildung verblieben als im Osten. Gleichwohl blieb der Mythos erhalten, dass jeder Jugendliche in Deutschland, der ausbildungswillig und -fähig sei, auch ein Ausbildungsangebot erhalte. Denn erfolglose Bewerber gelten bei einer ersatzweisen Einmündung in das „Übergangssystem“ als versorgt.

Boris Geier, Ralf Kuhnke, Birgit Reißig

Erfolgreiche Übergänge in Ausbildung und Arbeit durch verlängerten Schulbesuch? Ergebnisse des DJI-Übergangspanels

Angesichts des großen Anteils von Hauptschülern und Hauptschülerinnen, die nach Beendigung der Pflichtschulzeit weitere schulische Bildungswege einschlagen, stellt sich die Frage, welche Jugendlichen sich für diesen Weg entscheiden und ob dieser Weg für sie erfolgreich verläuft. Auf der Grundlage des DJI-Übergangspanels werden die Bildungs- und Ausbildungsverläufe dieser Jugendlichen über einen Zeitraum von vier Jahren analysiert. Es zeigt sich eine Präferenz für den weiteren Schulbesuch sowohl bei leistungsstarken Jugendlichen als auch, unabhängig davon, bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Für Letztere existiert auch nach dem erfolgreichen Erwerb eines mittleren Schulabschlusses ein hohes Risiko für die Einmündung in Ausbildungs- und Erwerbslosigkeit. Jugendliche hingegen,

denen nach einem weiteren Schulbesuch der Übergang in Ausbildung gelingt, profitieren von ihrer Investition in Bildung und können anspruchsvollere Ausbildungsberufe ergreifen.

Bettina Kohlrausch

Die Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen im Übergang in eine berufliche Ausbildung. Ergebnisse der Evaluation des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“

Der vorliegende Beitrag untersucht auf der Grundlage der Evaluationsergebnisse des Projektes „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern“, welche Bedeutung Sozial- und Handlungskompetenzen beim Übergang in eine berufliche Ausbildung haben. Dies umfasst auch die Frage, ob – wie vielfach unterstellt – vor allem gering qualifizierte Jugendliche in diesem Bereich Defizite aufweisen. Die Ergebnisse der Analysen zeigen, dass die große Bedeutung, die Sozial- und Handlungskompetenzen beigemessen wird, bestätigt werden konnte.

Beatrix Niemeyer

Abschluss- oder Anschlussorientierung? Divergenzen zwischen biografischer und institutioneller Übergangsplanung in vollzeitschulischen Berufsausbildungen

Der Beitrag thematisiert die divergierenden Perspektiven zweier zentraler Akteursgruppen, der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte, auf die Umgestaltung einer Berufsfachschule (BFS III) für kaufmännische Berufe. Im Rekurs auf die Educational-Governance-Forschung vermittelt die Fallanalyse einen Einblick in diese spezifische Akteurskonstellation. Über die Interpretation divergierender Interessenlagen hinaus eröffnet sich die Frage nach den Beurteilungskriterien des Übergangssystems ebenso wie die nach einer Methodologie der Übergangsforschung.

Andreas Diettrich, Robert W. Jahn

Konzepte der Netzwerkbildung und Professionalisierung des beruflichen Bildungspersonals zur Bewältigung der Übergangs- und Integrationsprobleme in den neuen Bundesländern

In den neuen Bundesländern stellt sich die Frage nach der Bewältigung der Übergangsproblematik anders als in den alten Bundesländern. Das Bildungspersonal unterschiedlicher Lernorte hat die Aufgabe, Jugendliche und junge Erwachsene mit beruflicher Integrationsförderung zu begleiten. Für das Bildungspersonal sind bei dieser Aufgabe Netzwerkkonzepte als struktureller Ansatz und Qualifizierung und

Professionalisierung als personaler Ansatz geeignete Unterstützungsstrategien, die anhand von Umsetzungsbeispielen vorgestellt und diskutiert werden.

Sandra Hupka-Brunner, Thomas Meyer, Barbara E. Stalder, Anita Keller

„PISA-Kompetenzen und Übergangswegen: Ergebnisse aus der Schweizer TREE-Studie“

Der vorliegende Beitrag untersucht, inwiefern der Einstieg in eine zertifizierende Ausbildung der Sekundarstufe II von Kompetenzen, der sozialen Herkunft sowie Strukturen des Bildungssystems beeinflusst wird. Dazu werden die Daten der Schweizerischen Jugendlängsschnittuntersuchung TREE herangezogen (www.tree.ch). Diese beobachtet die Ausbildungs- und Erwerbsverläufe einer repräsentativen Schulabgängerstichprobe, welche im Jahr 2000 an der ersten PISA-Befragung teilgenommen hatte.

Sandra Bohlinger, Sonja Splittstößer

Arbeitsmarktintegration benachteiligter Jugendlicher im europäischen Vergleich

Bei der Förderung der Arbeitsmarktintegration sogenannter benachteiligter Jugendlicher lässt sich seit etlichen Jahren ein Trend von der (finanziellen) Versorgung zur Förderung von und Forderung nach mehr Eigeninitiative und -verantwortung erkennen. In diesem Kontext ist es Ziel des Beitrags, einen Vergleich der unterschiedlichen Wege zu skizzieren, die die europäischen Mitgliedstaaten unter dem Stichwort „activation policies“ beschreiten, um benachteiligte Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt zu unterstützen, und diese in den Kontext der nationalen Übergangssysteme zu stellen.

3. Qualität betrieblicher Ausbildung und ihr Preis: Wie beurteilen Auszubildende und Betriebe die heutige Ausbildungspraxis?

Margit Ebbinghaus

Was soll betriebliche Berufsausbildung leisten? Eine clusteranalytische Untersuchung von Anspruchsmustern ausbildender Betriebe an Outputqualität

Wirtschaftliche und demografische Umbrüche haben Fragen nach der betrieblichen Ausbildungsqualität in das Zentrum der Berufsbildungsdiskussion gerückt. Ein Schwerpunkt betrifft dabei die Qualitätsanforderungen an die Ergebnisse betrieblicher Ausbildung. In dem vorliegenden Beitrag werden diese Qualitätsanforderungen aus Sicht der ausbildenden Betriebe untersucht. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Betriebe sehr unterschiedliche Verständnisse von „guten Ausbildungsergebnissen“ haben, die mit Strukturmerkmalen sowie den betrieblichen Interessen an der Ausbildung in Beziehung stehen.

Andreas Krewerth, Ursula Beicht

Qualität der Berufsausbildung in Deutschland: Ansprüche und Urteile von Auszubildenden

Wie eine „gute duale Ausbildung“ gestaltet werden sollte, wird vor allem aus berufspädagogischer Sicht diskutiert. Doch welche Qualitätsansprüche stellen die heutigen Auszubildenden selber an ihre Ausbildung? Und inwiefern werden ihre Anforderungen in der Ausbildungspraxis auch erfüllt? Hierzu wurden in einer BIBB-Studie rund 6.000 Auszubildende aus 15 Ausbildungsberufen befragt. Während die Auszubildenden in ihren Qualitätsansprüchen relativ stark übereinstimmen, beurteilen sie die Ausbildungswirklichkeit unterschiedlicher.

Mareike Weil, Wolfgang Lauterbach

Doppelte Ausbildung – doppelter Gewinn? Schul- und ausbildungsspezifische Determinanten des Einkommens

Berufliche Wege nach der Schule führen klassisch in eine Ausbildung und daran anschließend in die Erwerbstätigkeit. Diese werden von der Arbeitsmarktforschung als zunehmend länger wahrgenommen. Ausbildungsmuster und deren Stellenwert für die Arbeitsmarktposition stehen hierbei noch am Rande der Diskussion. Deshalb richtet der Beitrag den Fokus auf Ausbildungskombinationen, die für Höherqualifikationen und Neuorientierungen unternommen werden, und hinterfragt deren

Renditen für das Erwerbseinkommen. Für die Untersuchung werden humankapitaltheoretische Argumentationen sowie institutionelle und individuelle Perspektiven herangezogen. Die Life-Studie (Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter, 2002) bietet eine seltene Gelegenheit, kognitive, psychosoziale und verhaltensbezogene Merkmale des Jugendalters einzubeziehen. Zentrale Ergebnisse sind, dass primär Gymnasiasten längere Ausbildungswege beschreiten. Vor allem leistungsschwächere Abiturienten nutzen diese i. S. v. Kompensationsstrategien – aber auch geringer gebildete Schüler, wenn ihre Eltern hohe Abschlüsse erreichen. Positiv auf das Einkommen wirken sich Doppelqualifikationen vor allem für Gering- und Mittelqualifizierte aus.

New youth, new training? Papers from the field of youth and educational research

1. Young people today: better or different? How well prepared are young people to meet the new challenges?

Walter R. Heinz

Young people and societal change: social inequalities of life situations and life perspectives.

The present reader addresses the issue of whether it is justified to speak of a “new youth” in the light of the changed contours of the phase of youth. I wish to focus, however, less on whether we are dealing with a new generation such as the generation of 1968 and address the social differentiations of life opportunities and future expectations of young people and young adults. My main interest below is in the context of living conditions with a particular emphasis on the transition of young people into adult life.

Martina Gille, Sabine Sardei-Biermann

Action and future orientations of young people and young adults

Self-determined and action oriented and passive and externally determined action and future orientations of young people and young adults are analysed with regard to their respective marked characteristics and within their context. In addition to this, these orientations are investigated in terms of life situation related conditional factors including social and cultural resources.

Florian Beulich, Barbara Stauber

Risk behaviour and risk situations of young women and men – research results on young people’s binge drinking as a coping strategy

The present paper starts from a critical look at the media discourse on youth alcohol consumption as basis for a consideration of binge drinking as a possible strategy adopted by young people to cope with riskful transitions into adulthood. The results of our current study on boys and girls experienced in binge drinking provide the empirical basis for this paper. One of the theoretical achievements of our empirical findings is to broaden the perspective on binge drinking by considering youth cul-

tural practices and rituals. We will conclude by discussing the practical gains with regard to a promotion of risk competence as a general challenge for conceptualizing supporting measure in youth transitions.

Iris Bednarz-Braun

Inter-ethnic relationships between trainees in the company – from a social constructivist perspective

Surveys of 3,270 trainees from 40 companies provide the basis for the investigation of inter-ethnic relationships between trainees and for the development of factors determining the success of interculturality. Although the research results show that intercultural learning and work within a company very largely take place positively, differentiations also become apparent. These are based on gender, migration status, company size, region, training within the trainee's desired occupation, satisfaction with training and everyday inter-ethnic experiences in personal life.

Bärbel Kracke, Ernst Hany, Katja Driesel-Lange, Nicola Schindler

Encouragement for autonomous future planning? School-based higher education study and career choice preparation from the point of view of young people

School-based vocational orientation in Thuringia serves as an example for an investigation into the extent to which, from the perspective of the young people participating, measures offered by the school motivate young people to act autonomously in addressing issues of higher education study and career choice. The results show that pupils at mainstream secondary schools receive more intensive preparation for their post-school educational pathway than pupils at upper secondary schools and that the change in guidance provision which has taken place over time is also reflected in the perceptions of young people from younger cohorts. Notwithstanding this, it is apparent that some guidance instruments are not yet being appropriately deployed. It is also clear that young people who view school provision as a stimulating opportunity to act autonomously in addressing issues by asking questions about their choice of career and higher education study also show that they are in possession of more information on post-school training provision.

2. Opportunities and risks at the transition from school to training: how do young people succeed in entering vocational education and training?

Verena Eberhard, Joachim Gerd Ulrich

In possession of “vocational maturity” and yet still a case for the transitional system?

Institutional determinants of the destination of training place applicants in partially qualifying training courses

No standardised institutional stipulations exist in Germany for dealing with unsuccessful training place applicants. Up until now, those affected in West Germany have mostly been accommodated via partially qualifying measures within the “transitional system”, the argument being that they are not yet in possession of vocational maturity. By way of contrast, in East Germany they have frequently received fully qualifying training places with extra-company training providers. The reason for this is that their lack of success is primarily ascribed to incomplete economic reconstruction since the fall of the Berlin Wall and to in-company training provision which is still insufficient. The regional differences in dealing with young people without an in-company apprenticeship have become so strongly ingrained that in West Germany even applicants officially deemed to be mature enough for apprenticeship entry have latterly more frequently ended up in the “transitional system” and less frequently in fully qualifying vocational education and training than their counterparts in the East. The myth nevertheless persists that every young person in Germany who is willing and capable of entering training receives training provision since unsuccessful applicants are deemed to have been placed when they enter the “transitional system” as.

Boris Geier, Ralf Kuhnke, Birgit Reißig

Successful transitions to training and work through extended schooling? Results of the German Youth Institute (DJI) Transition Panel

In light of the large proportion of lower secondary school pupils entering further educational pathways after the end of compulsory schooling, the question arises as to which young people decide on this route and whether it proves to be a successful route for them. The German Youth Institute (DJI) Transition Panel provides a basis for the analysis of the educational and training pathways of these young people over a period of four years. Both higher ability young people and young people from a migrant background are separately shown to have a preference for continuing

schooling. Even after they have successfully acquired an intermediate school leaving certificate, the latter group runs a high risk of ending up without training or in unemployment. Young people who successfully make the transition to training after extending their schooling, however, benefit from their investment in education and are able to take up more demanding training occupations.

Bettina Kohlrausch

The significance of social competences and employability skills in the transition to vocational training: results of the evaluation of the project "Raising the proportion of those obtaining qualifications – increasing employability"

The present paper takes the evaluation results of the project "Raising the proportion of those obtaining qualifications – increasing employability" as the basis for investigating the significance of social competences and employability skills at the transition to vocational training. This also encompasses the issue of whether, as is imputed in many cases, young people with low levels of qualification particularly display deficits in this regard. The results of the analyses show that the major significance accorded to social competences and employability skills can be confirmed.

Beatrix Niemeyer

Connecting or completing? Divergences between biographical and institutional transition planning in full-time school-based vocational education and training

The present paper addresses the divergent perspectives of two main groups of actors, pupils and teaching staff, with regard to the structuring of a full-time vocational school (Vocational School III) for commercial occupations. Referring to the approach of educational governance research the case analysis provides an inside into this specific constellation of actors. Beyond the interpretation of their divergent vested interests, the issues of the evaluation criteria of the transitional system and of the methodology of transition research also arise.

Andreas Diettrich, Robert W. Jahn

Concepts of network formation and professionalisation of vocational training staff in order to overcome transition and integration problems in the federal states of East Germany

The question of how to overcome the problems associated with transition is different in the federal states of East Germany than in the federal states of West Germany. The task of the educational staff at various learning venues is to support young

people and young adults by encouraging vocational integration. For the fulfilment of this task, network concepts represent suitable support strategies for educational staff in terms of a structural approach, whereas training and professionalisation are appropriate in terms of a personal approach. These approaches are presented and discussed using examples of implementation.

Sandra Hupka-Brunner, Thomas Meyer, Barbara E. Stalder, Anita Keller:

"PISA competences and transitional pathways: results from the Swiss TREE study"

The present paper investigates the extent to which entry to certified training at upper secondary level is influenced by competences, social origin and structures of the educational system. Data from the Swiss longitudinal youth survey TREE are used for the purpose (www.tree.unibas.ch). This survey observes the training and employment pathways of a representative sample of school leavers who took part in the first PISA survey in 2000.

Sandra Bohlinger, Sonja Splittstößer

Labour market integration of disadvantaged youth: A pan-European comparison

When it comes to supporting the labour market integration of so-called disadvantaged young people, we can observe a shift from financial support towards promoting responsibility, initiative and engagement. Within this context, the aim of this paper is to compare school-to-work transitions and therewith linked welfare regimes across European countries. We particularly focus on so-called "activation policies" which are part of member states' labour market policies and which aim to support youth at risk of labour market and social exclusion.

3. Quality of company-based training and its price: how do trainees and companies evaluate training practice today?

Margit Ebbinghaus

What should company-based vocational training deliver? A cluster analysis investigation of the expectation patterns of companies providing training with regard to output quality

Economic and demographic upheaval has pushed issues of in-company training quality to the very centre of vocational education and training debate. The quality requirements for the results of company-based training are one of the main focuses in this regard. The present paper investigates these quality requirements from the point of view of the companies providing training. The results make it clear that companies have widely differing understandings of “good training results” and that these are related to structural characteristics and to vested company interests in training.

Andreas Krewerth, Ursula Beicht

Quality of vocational education and training in Germany: expectations and verdicts of trainees

How “good dual training” should be structured is generally discussed from a vocational education perspective. What, however, are the quality expectations of today’s trainees themselves when it comes to training? And to what extent are these requirements fulfilled within training practice? A BIBB study has questioned around 6,000 trainees from 15 training occupations for this purpose. Although the trainees are in relatively strong agreement with regard to quality expectations, they evaluate training reality in a more differentiated way.

Mareike Weil, Wolfgang Lauterbach

Double training – double benefit? School and training specific income determinants

Conventional post-school vocational pathways lead to training and subsequent employment. Labour market research recognises that such pathways are becoming increasingly long. Training patterns and the significance of these for labour market position remain very much at the edge of the debate. For this reason, the present paper focuses on training combinations undertaken for higher qualifications and reorientations and investigates the returns these bring for employment income. The

investigation deploys human capital theory arguments and institutional and individual perspectives. The “Life” study (a German acronym for “Life courses into early adulthood”, 2002) provides a rare opportunity to include cognitive, psychosocial and behaviour-related youth characteristics. The main results are that upper secondary school pupils in particular embark upon longer training pathways. Particularly lower ability pupils who obtain an upper secondary school certificate use these pathways as compensation strategies, although pupils with lower levels of education whose parents achieve high levels of qualification also do so. Double qualifications have a particularly positive effect on income for the low and medium qualified.

The process of social and occupational integration in the transitional phase from school to training is one of the main topics of youth and educational research. Deep reaching economic changes and the signals of an impending shortage of skilled workers are creating a whole new set of issues. How well prepared are young people to meet the new challenges? How well do young people succeed in entering vocational education and training? There is also the further question of what companies can do to prepare themselves for the expected competition in securing trainees.

The present edited volume seeks to make a contribution towards a greater integration of youth and educational research. The threshold from school to vocational training is of crucial significance both to young people's life and career planning as well as to the competitiveness of trade and industry.