

Inhalt

Vorwort	5
Einleitung	9
1 Problementfaltung	12
1.1 Bildungsbiografische Aspekte	12
1.2 Abnehmerspezifische Aspekte	19
1.3 Bildungspolitische Aspekte	24
2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand	26
2.1 Ansätze zur Beschreibung von Übergängen	26
2.1.1 Zum Begriff des Übergangs	27
2.1.2 Zum Begriff des Übergangsmangements	32
2.1.3 Der Übergang von der Schule in den Beruf aus systemtheoretischer Perspektive	37
2.2 Forschungsdiskurse	54
2.2.1 Zur Beziehung zwischen Qualifikation und Arbeitsmarkt	55
2.2.2 Schulleistungsfremde Einflussfaktoren	99
2.3 Foki des Diskurses	118
2.4 Begründung der Fragestellungen	125
2.4.1 Problembereich der schulischen Formalqualifikationen	125
2.4.2 Problembereich der betrieblichen Logiken	126
3 Forschungsmethodik	127
3.1 Begründung des qualitativen Vorgehens	128
3.1.1 Abgrenzung gegenüber quantitativ-standardisierter Forschung	131
3.2 Datenerhebung	132
3.2.1 Voruntersuchung	133
3.2.2 Fall- und Fallgruppenauswahl	135
3.2.3 Sampling	136
3.2.4 Der Zugang zum Feld	143
3.2.5 Leitfaden-Interview	148
3.3 Datenaufbereitung	166
3.3.1 Relevanz einer Transkription	166
3.3.2 Fallstricke im Transkriptionsprozess	168
3.3.3 Notationsregeln	169
3.3.4 Transkriptionsbeispiel	171

3.4	Datenauswertung	171
3.4.1	Aufgabenfelder der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring	171
3.4.2	Ablaufmodell zusammenfassender Inhaltsanalyse	173
3.4.3	Computergestütztes Arbeiten mit den qualitativen Daten	176
3.4.4	Analysebeispiel	181
3.5	Entscheidungsfelder des Forschungsprozesses	182
4	Darstellung und theoretische Generalisierung der Ergebnisse	186
4.1	Zum Problembereich der schulischen Formalqualifikationen	186
4.1.1	Die Relevanz des Bildungsabschlusses	186
4.1.2	Die Relevanz der Herkunftsschulart	197
4.1.3	Entscheidungsrelevante Schulfächer und Noten	224
4.1.4	Die Relevanz der Fächerverbünde	237
4.1.5	Die Relevanz der Kopfnoten	251
4.1.6	Zusammenfassung zum Stellenwert der schulischen Formalqualifikationen ...	258
4.2	Zum Problembereich der betrieblichen Logiken	264
4.2.1	Betriebliche Logiken in der Fallgruppe Industriekaufleute	264
4.2.2	Betriebliche Logiken in der Fallgruppe Mechatroniker	282
4.2.3	Betriebliche Logiken in der Fallgruppe Feinwerkmechaniker	296
4.2.4	Zusammenfassung zum Stellenwert der betrieblichen Logiken	313
5	Diskussion	322
5.1	Methodenreflexion	322
5.2	Verortung der Forschungsbefunde im Fachdiskurs	329
5.3	Erweiterung schulpädagogischer Systemreflexionen auf dem Hintergrund der vorliegenden Befunde	336
	Literatur	352
	Tabellenverzeichnis	363
	Abbildungsverzeichnis	365
	Anhang	366
	Zu Kapitel 3.3.4 Transkriptionsbeispiel: Interview I_34_Me	366
	Zu Kapitel 3.4.4 Analysebeispiel: Codierung des Interviews I_34_Me	386

Einleitung

Die vorliegende Studie thematisiert berufsbildspezifische Auswahlentscheidungen im Kontext der betrieblichen Vergabe von Ausbildungsplätzen für eine duale Berufsausbildung. In den Blick genommen werden Ausbildungsunternehmen, die in einem der Berufsbilder Industriekaufmann/Industriekauffrau, Mechatroniker/Mechatronikerin sowie Feinwerkmechaniker/Feinwerkmechanikerin Lehrstellen anbieten. Es interessiert, welche Kriterien sich aus Sicht der betrieblichen Ausbildungs- und/oder Personalverantwortlichen bei den Rekrutierungsentscheidungen als handlungsleitend erweisen. Auf dem Hintergrund der empirischen und theoretischen Befunde werden Diskussionslinien entwickelt, die in eine Erweiterung schulpädagogischer Systemreflexionen münden. Dabei geht es nicht darum, Sozial- und Handlungskompetenzen sowie schulische Formalqualifikationen gegeneinander auszuspielen, sondern die Spezifität der Beziehung zwischen dem Ausbildungssystem und dem Erziehungssystem im Zuge einer strukturellen Koppelung zu verstehen und zu erkennen, was das für die Funktionslogik eines so hochkomplexen Systems wie dem der Erziehung bedeutet.¹

In **Kapitel 1** findet eine Problementfaltung unter bildungsbiografischen, abnehmerspezifischen und bildungspolitischen Aspekten statt. Schon seit Jahren ist eine deutliche Kluft zwischen den beruflichen Plänen von Schulabgängern und ihren realisierten Berufswegen zu verzeichnen. Auf der Seite der Abnehmer mehren sich gleichzeitig die Klagen über eine mangelnde Ausbildungsreife vieler Jugendlicher. Angesichts einer zunehmenden Verunsicherung von Ausbildungsbetrieben über die Qualität des Bildungssystems ergibt sich die Frage, wie Ausbildungs- und/oder Personalverantwortliche mit der Aussagekraft schulischer Leistungs- und Bildungsausweise umgehen.

In **Kapitel 2** wird der theoretische Rahmen expliziert, innerhalb dessen die Fragestellungen der Studie verortet werden können. Den Ausgangspunkt dafür bilden Ansätze zur Beschreibung von Übergängen im Allgemeinen. Um Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt in interinstitutioneller Kooperation abgestimmte Unterstützungsmaßnahmen zur Seite stellen zu können, werden Modelle kommunalen oder regionalen Übergangsmangements eingesetzt, für die gemeinsame Strukturelemente kennzeichnend sind. Anhand des Beispiels der Förderung von Begabten für Innovationsfelder der regionalen Wirtschaft wird verdeutlicht, dass die Optimierung von Übergängen nicht nur mit Blick auf eine bildungsferne Schüler- und Elternschaft von Relevanz ist, sondern auch im Interesse leistungsstarker Abnehmer aus der Wirtschaft liegt.

Da bildungstheoretisch bedeutsame Prozesse wie Fragen von Selektion und Allokation auf der Ebene einzelner Handlungseinheiten in ihrer Gesamtkomplexität kaum vollständig erfassbar sind, bedarf es einer theoretischen Fundierung, auf Grundlage derer das Verhältnis zwischen Erziehungs- und Ausbildungssystem angemessen rekonstruiert werden kann. ‚Angemessen‘ bedeutet in diesem Zusammenhang, dass sich Einzelphänomene auf einem elaborierten theoretischen Abstraktionsniveau wiederfinden und für Strukturprobleme Analyseformeln bereit stehen. Diesem inhaltlichen und technischen Anspruch trägt die soziologische Systemtheorie

¹ Vgl. dazu die Untersuchung von Kohlrausch (2013, S.226). Sie belegt für Hauptschulabsolventen aus Niedersachsen eine große Bedeutung von Sozial- und Handlungskompetenzen zur betrieblichen Einschätzung von Ausbildungsseignung. Demgegenüber sei von einer „Abwertung der Fachleistungen von Hauptschüler/inne/n“ (ebd.) zu sprechen.

nach Niklas Luhmanns Rechnung. Die Arbeit mit Luhmanns Begriffsinventar vollzieht sich entlang von vier Leitfragen, die zusammengenommen den Untersuchungsgegenstand der Studie abbilden: 1. Wer kommuniziert mit wem? 2. Welche Strukturen liegen Organisationen zugrunde? 3. Wie kommen Personalentscheidungen zustande? 4. Wie sind Erziehung und Wirtschaft strukturell miteinander gekoppelt? Als zentrale Figur für Theorie, Analyse sowie Reflexion wird die strukturelle Koppelung anhand von Zeugnissen und Zertifikaten eingeführt.

Bei der sich an die systemtheoretische Rekonstruktion betrieblicher Personalentscheidungsprozesse anschließende Darstellung ausgewählter Befunde der Transitionsforschung interessiert vor allem, ob sich in Bezug auf die Entscheidungsprozesse in den Unternehmen zur Vergabe von Ausbildungsplätzen strukturell bedeutsame Faktoren identifizieren lassen, die für eine gelingende Einmündung in eine duale Berufsausbildung relevant sind. Dabei wird unterschieden zwischen jenen Faktoren, die sich aus dem Prozess schulischer Qualifikation ergeben und solchen, die entweder gar nicht oder nur am Rande durch Schule bearbeitbar sind.

Zum Abschluss des zweiten Kapitels werden die wesentlichen Argumentationslinien der theoretischen Ausführungen nochmals in komprimierter Form aufgeführt, ehe die Begründung und die Formulierung der Fragestellungen folgen. Die betrieblichen Personalentscheidungsprozesse werden bezüglich zweier Problembereiche analysiert: 1. Problembereich der schulischen Formalqualifikationen, 2. Problembereich der betrieblichen Logiken.

Ziel von **Kapitel 3** ist es, die forschungsmethodischen Überlegungen und Entscheidungen, die sich aus den in den beiden vorhergehenden Kapiteln vorgestellten Ausführungen ergeben, transparent zu machen. Dabei lehnt sich der Aufbau des dritten Kapitels an die bei Atteslander (2006) ausgewiesenen Dimensionen eines Forschungsablaufs an. Da es um die Untersuchung betrieblicher Entscheidungsprozesse in Feldsituationen geht, erfordert das forschungsmethodische Vorgehen ausreichend Raum für Reflexivität sowohl von Seiten der Beforschten als auch von Seiten des Forschers. Kern der Datenerhebung sind leitfadengestützte Experteninterviews, die inhaltsanalytisch und unter Zuhilfenahme einer Software für qualitative Datenauswertung bearbeitet werden. Dass die Logik eines computergestützten Umgangs mit qualitativen Daten nicht immer mit dem Aufbau der Methode einer qualitativen Inhaltsanalyse zusammenfällt, wird anhand des Einsatzes von MAXQDA diskutiert. Alle zentralen Entscheidungsfelder des Forschungsprozesses werden zusammenfassend nochmals in einer tabellarischen Übersicht benannt.

Was die kategorial strukturierten Interviewnennungen letztlich zur Beantwortung der Fragestellungen beitragen, wird in **Kapitel 4** aufgezeigt. Es beschäftigt sich mit der Darstellung und theoretischen Generalisierung der Ergebnisse. Zu jedem der beiden Problembereiche werden jeweils nacheinander die Ergebnisse aus den drei Fallgruppen präsentiert, ehe Vergleichsdimensionen und Unterschiede herausgearbeitet werden. Um die Lesbarkeit der qualitativen Befunde zu erleichtern, werden jeweils am Ende eines Problembereichs in synoptischer Form die handlungsleitenden Kriterien veranschaulicht, die bei den betrieblichen Rekrutierungsentscheidungen zum Tragen kommen.

Das die Arbeit beschließende **Kapitel 5** leistet eine Reflexion des forschungsmethodischen Vorgehens anhand von allgemeinen und untersuchungsspezifischen Gütekriterien, eine Verortung der Forschungsbefunde im Fachdiskurs sowie eine Erweiterung schulpädagogischer Systemreflexionen auf dem Hintergrund der vorliegenden Befunde.

Der Verfasserin ist es insbesondere ein Anliegen, aufzuzeigen, wie das Wirtschaftssystem mit der strukturellen Koppelung über schulische Formalqualifikationen umgeht und welche weiteren Kriterien bei der Vergabe eines dualen Ausbildungsplatzes für die Wirtschaft funktions-

relevant sind. Es wird erörtert, inwiefern sich durch die Thematisierung betrieblicher Logiken eine für die Schule bislang unbekannte und unbearbeitete Form von Komplexität ergibt, die im Hinblick auf die Funktionen von Selektion und Allokation im Bildungswesen einer Reflexion bedarf.

Ergänzend zum Vorhandensein berufsbildspezifischer Selektionsmodi stützt die vorliegende Studie die These, wonach sich neben Schule und Familie unter anderem auch in den Ausbildungsbetrieben Erziehung vollzieht. Das heißt, die Funktion der Erziehung ist längst nicht mehr nur die Angelegenheit des Funktionssystems Erziehung, sondern wird mittlerweile auch vom betrieblichen Ausbildungssystem mit übernommen. Dies führt zu strukturellen Folgeproblemen wie etwa der Frage nach einer gemeinsamen Kontingenzformel für Wirtschaft und Erziehung.

Wie das Erziehungssystem im Rahmen seiner systemspezifischen Funktionslogik die neuen Herausforderungen operativ angehen kann und welche Entwicklungen jenseits davon zu gewärtigen sind, wird abschließend mit Bezug auf die Ergebnisse der Studie und das Employability-Konzept diskutiert.

Im **Anhang** der Arbeit befinden sich ein Transkriptionsbeispiel (I_34_Me) sowie das dazugehörige Analysebeispiel mit den *codings* aus MAXQDA.

Insgesamt wurde bei der schriftlichen Gestaltung der Studie Wert auf einen kompakten und übersichtlichen Aufbau gelegt, was sich in der – dem logischen Aufbau einer Forschungsarbeit folgend – kürzest möglichen Ausarbeitung von fünf Kapiteln niederschlägt.

1 Problemfaltung

Die Bewältigung von Übergängen, seien es Übergänge von einer Altersstufe zur anderen, von einer Tätigkeit zur anderen oder von einer Lebenssituation zur anderen, konstituiert individuelle Entwicklungen und geht mit einem unterschiedlich ausgeprägten persönlichen Ressourcenpotenzial einher. Bezogen auf segmentierte Bildungssysteme, lässt sich dieser Grundgedanke dahingehend konkretisieren, dass Kinder und Heranwachsende in zahlreiche institutionelle und außerinstitutionelle Übergangsprozesse involviert sind, die keineswegs immer einem standardisierten Ablauf folgen. Aus der Perspektive derjenigen, die einen Übergang vollziehen, stellen sich die Anforderungen höchst kontrovers und subjektbezogen dar, weshalb es auch sinnvoll ist, von einer subjektorientierten Übergangsforschung zu sprechen (vgl. Stauber 2007), die biografisch bedeutsame Übergangsprozesse aus dem Blickwinkel der Betroffenen zu rekonstruieren versucht. Fokussiert wird in dieser Arbeit der Übergang von allgemeinbildenden oder von berufsbildenden Schulen in duale Berufsausbildungen, das heißt die Jugendlichen befinden sich zwischen zwei Systemen, die voneinander Kenntnis nehmen und haben, deren Funktionslogiken jedoch unterschiedlich sind. Mit den vom Bildungssystem mit auf den Weg gegebenen Kompetenzen und Zertifikaten stehen sie nun vor der Aufgabe, sich einen entsprechenden ‚Marktwert‘ im beruflichen Ausbildungssystem sichern zu müssen.

1.1 Bildungsbiografische Aspekte

In Bezug auf das Bildungsverhalten von bundesdeutschen Jugendlichen ergibt sich schon seit Jahren eine deutliche Kluft zwischen den beruflichen Plänen von Schulabgängern² und deren realisierten Berufswegen. Sehr gut untersucht worden sind bislang die Übergangsverläufe von Hauptschulabsolventen (z.B. Gaupp et al. 2004; Gaupp et al. 2006; Gaupp 2011), die einen wachsenden Anteil derer belegen, die nach ihrem Hauptschulabschluss eine Fortsetzung ihrer Schulausbildung anstreben. Der Anteil derer, die eine Ausbildung absolvieren, steigt erst zwei Jahre nach Schulabschluss nennenswert an, während kurz vor Schulabschluss und im Jahr des Schulabschlusses der Anteil der Personen wächst, die eine weiterführende Schule besuchen. Es zeichnen sich sowohl stabile Wege von Hauptschulabsolventen in Schule und Ausbildung ab als auch riskante Anschlüsse an die Berufsvorbereitung. Von einem ‚stabilen‘ Weg kann gesprochen werden, wenn Jugendliche direkt im Anschluss an die neunte Klasse der Hauptschule entweder direkt eine Ausbildung aufgenommen oder eine weiterführende Schule aufgesucht haben. Sie befinden sich dann zu einem hohen Anteil auch noch im Folgejahr in diesen Einrichtungen. Als mittelfristiges Risiko kann jedoch die Gefahr drohen, dass Ausbildung oder Schule nicht wie geplant abgeschlossen werden. Ein riskanter Übergangsverlauf liegt dagegen vor, wenn Schüler unmittelbar nach Schulabschluss ein berufsvorbereitendes Bildungsangebot besuchen, das in aller Regel für die Dauer von einem Jahr konzipiert ist und daher im Folgejahr erneut die Frage nach der Anschlussfähigkeit aufwirft. Als prekär ist eine Situation einzustufen, wenn auf eine berufsvorbereitende Maßnahme der wiederholte Besuch einer Berufsvorbereitung folgt oder gar keine Anschlussoption verfügbar ist (Gaupp 2011, S. 19/20). Eine erhöhte Wahrscheinlichkeit problematischer Übergangswege lässt sich für

2 Die Formulierung bezieht sich, wie bei allen anderen in dieser Studie genannten Personen- und Berufsgruppen, auf beide Geschlechter gleichermaßen. Aus Gründen einer besseren Lesbarkeit wird davon Abstand genommen, jeweils Maskulinum und Femininum anzugeben. Stattdessen werden beide Formen abwechselnd eingesetzt. Sofern die Befunde einen eindeutigen geschlechterspezifischen Bezug aufweisen, wird dies angegeben.

Hauptschüler mit Migrationshintergrund, schlechten Schulleistungen, unklaren beruflichen Plänen und der Neigung zum Schulschwänzen erkennen (Gaupp 2011, S. 20). An dieser Risikogruppe zeigt sich die enge Verwobenheit von beruflicher und sozialer Integration.

Längst stehen bei der Frage nach einem erfolgreichen Übergang in eine betriebliche Ausbildung jedoch nicht mehr nur Hauptschulabsolventen im Fokus, sondern auch Schüler mit einem mittleren Bildungsabschluss. Die Zahlen des Bundesinstituts für Berufsbildung belegen diesen Sachverhalt. In der nachfolgenden Tabelle werden die intendierten und realisierten Berufswege bundesdeutscher Absolventen aus allgemeinbildenden Schulen³ in den Jahren 2004 bis 2006 miteinander verglichen.

Tab. 1: Berufliche Pläne und realisierte Berufswege von Absolventen ausgewählter allgemeinbildender Schulen in Deutschland, Angaben in Prozent

Berufliche Pläne im Frühjahr 2004 ⁴		Realisierte Berufswege im Herbst 2004 ⁵	
Schulische Herkunft:	Berufsweg: duale Ausbildung	Schulische Herkunft:	Berufsweg: duale Ausbildung
aus Realschulen	58,3	aus Realschulen	36,6
aus Hauptschulen	71,1	aus Hauptschulen	39,1
mit Realschulabschluss/ mittlerem Bildungsabschluss	59,8	mit Realschulabschluss/ mittlerem Bildungsabschluss	38,5
mit Hauptschulabschluss	73,0	mit Hauptschulabschluss	38,9
Berufliche Pläne im Frühjahr 2005 ⁶		Realisierte Berufswege im Herbst 2005 ⁷	
Schulische Herkunft:	Berufsweg: duale Ausbildung	Schulische Herkunft:	Berufsweg: duale Ausbildung
aus Realschulen	59,9	aus Realschulen	35,4
aus Hauptschulen	72,9	aus Hauptschulen	32,4
mit Realschulabschluss/ mittlerem Bildungsabschluss	63,7	mit Realschulabschluss/ mittlerem Bildungsabschluss	34,3
mit Hauptschulabschluss	76,7	mit Hauptschulabschluss	35,1

3 Das Bundesinstitut für Berufsbildung differenziert in seiner Statistik zwischen verschiedenen Schularten und Bildungsabschlüssen, da der Anteil von Schülern mit einem bestimmten Bildungsabschluss nicht identisch mit einer Schulart ist. Folgende Schularten werden vom Bundesinstitut für Berufsbildung berücksichtigt: Hauptschulen, Realschulen, Integrierte Gesamtschulen, Gymnasien, Fachoberschulen und Fachgymnasien, berufliche Vollzeitschulen wie die ein- oder zweijährige Berufsfachschule, die nicht zu einem Berufsabschluss führt, das Berufsgrundbildungsjahr und das Berufsvorbereitungsjahr. Als Bildungsabschlüsse werden aufgeführt: Hauptschulabschluss, Realschulabschluss und mittlerer Bildungsabschluss (die beiden letztgenannten in einem Wert zusammengefasst), Hochschul- und Fachhochschulreife (ebenfalls zusammengefasst). Tabelle 1 ist eine gemäß dem Forschungsinteresse der Verfasserin adaptierte Darstellung der Übersichten des Bundesinstituts für Berufsbildung. Da in der vorliegenden Studie das Hauptaugenmerk auf mittleren Bildungsabschlüssen liegt, interessieren in erster Linie die Daten für Absolventen aus Realschulen und mit Realschulabschluss beziehungsweise mit einem mittleren Bildungsabschluss. Die Daten für Hauptschulabsolventen und mit Hauptschulabschluss werden als Vergleichsdimension herangezogen.

4 Berufsbildungsbericht des BMBF 2005, S. 74

5 Berufsbildungsbericht des BMBF 2005, S. 77

6 Berufsbildungsbericht des BMBF 2006, S. 86

7 Berufsbildungsbericht des BMBF 2006, S. 88

Berufliche Pläne im Frühjahr 2006 ⁸		Realisierte Berufswege im Herbst 2006 ⁹	
Schulische Herkunft:	Berufsweg: duale Ausbildung	Schulische Herkunft:	Berufsweg: duale Ausbildung
aus Realschulen	57,2	aus Realschulen	34,1
aus Hauptschulen	69,9	aus Hauptschulen	35,7
mit Realschulabschluss/ mittlerem Bildungs- abschluss	60,7	mit Realschulabschluss/ mittlerem Bildungs- abschluss	36,3
mit Hauptschulabschluss	75,9	mit Hauptschulabschluss	40,3

Die Darstellung in obiger Tabelle endet mit den Zahlen aus dem Jahr 2007, da das Bundesministerium für Bildung und Forschung ab dem Jahr 2008 in statistischer Hinsicht keinen Vergleich mehr zwischen intendierten und realisierten Berufswegen durchführt. Ab dem Jahr 2008 werden die gemeldeten Bewerber für Berufsausbildungsstellen nach Schulabschluss, Geschlecht und Art des Verbleibs erfasst. Daraus lässt sich nicht mehr ersehen, inwiefern es zwischen den beruflichen Plänen und deren Realisierungen Abweichungen gibt. Für den genannten Zeitraum kann jedoch konstatiert werden, dass sowohl in Bezug auf die Herkunftsschularten als auch in Bezug auf den erworbenen Bildungsabschluss jeweils eine deutliche Differenz zwischen den beruflichen Plänen und den Realisierungen von bundesdeutschen Absolventen allgemeinbildender Schulen besteht. Konkret bedeutet das:

- Absolventen aus Realschulen favorisieren im Anschluss an ihr letztes Schuljahr zu rund 60 Prozent eine duale Ausbildung, jedoch gelingt im Herbst desselben Jahres nur circa 35 Prozent der Übergang in einen Betrieb.
- Circa 70 Prozent der Absolventen aus Hauptschulen intendieren nach ihrem letzten Schuljahr eine betriebliche Ausbildung. Lediglich knapp 40 Prozent schaffen noch im selben Jahr diesen Übergang.
- Fasst man alle Absolventen mit mittlerem Bildungsabschluss zusammen, so ergibt sich ein Prozentsatz von rund 60 Prozent, der eine duale Berufsausbildung anstrebt. Knapp 40 Prozent der Abgänger mit mittlerem Bildungsabschluss können diese Hürde auch im selben Jahr realisieren.
- Knapp 75 Prozent aller Absolventen mit Hauptschulabschluss beabsichtigen eine duale Berufsausbildung nach ihrer Schulzeit, während nur knapp 40 Prozent nach den Sommerferien tatsächlich einen Ausbildungsplatz in einem Betrieb erhalten.

Über alle vier genannten Einzelgruppen hinweg ergibt sich eine Tendenz, wonach circa zwei Drittel aller Schüler in eine duale Ausbildung streben, im selben Jahr jedoch nur rund ein Drittel jenen Schritt zu bewältigen vermag.

Die Zahlen erlauben keine Aussagen darüber, weshalb die Einmündungsquote in duale Ausbildungen nicht höher ist. Um hierüber Aussagen machen zu können, müssten die Vergleichszahlen zum Beispiel für berufsfachschulische Ausbildungen, weitere allgemeinbild-

⁸ Berufsbildungsbericht des BMBF 2007, S. 61

⁹ Berufsbildungsbericht des BMBF 2007, S. 62

de oder berufliche Schulen, Studium und sonstige berufliche Tätigkeiten oder Praktika in den Blick genommen werden. Dies würde Rückschlüsse über die Verteilungsströme an andere Schularten zulassen. Festzuhalten bleibt jedoch, dass die realisierten Übergänge in duale Ausbildungen nur zu einem geringen Teil den ursprünglichen Intentionen der Absolventen entsprechen. Die nachfolgende Grafik veranschaulicht die Entwicklung der rechnerischen Einmündungsquoten in das duale Berufsbildungssystem und in alternative Bildungsgänge für die Jahre 1992 bis 2010.

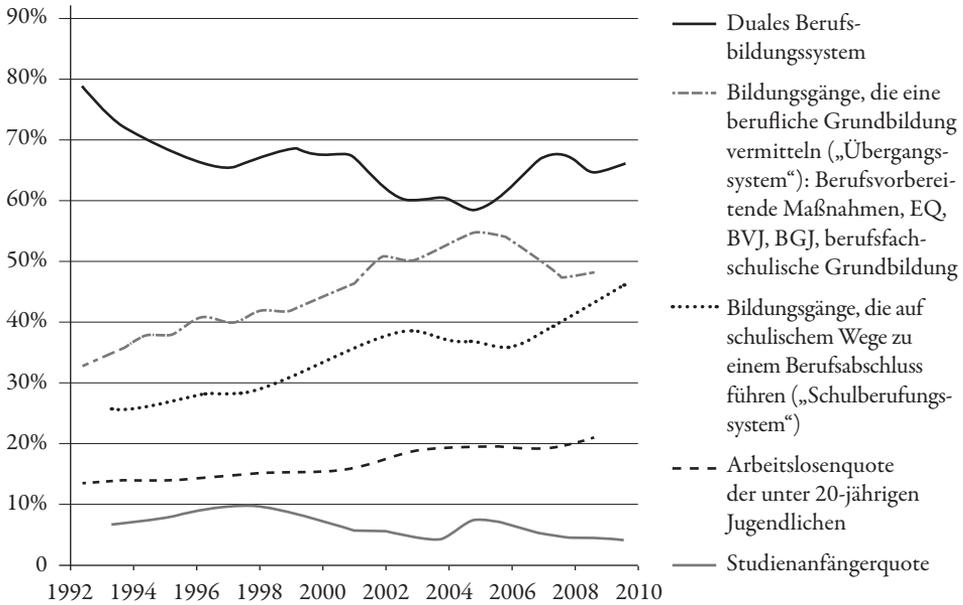


Abb. 1: Entwicklung der Einmündungsquoten (BMBF 2011, S. 32)¹⁰

Es fällt auf, dass der bundesdeutsche Anteil der Jugendlichen, der in eine duale Berufsausbildung einmündet, seit Beginn der 90er Jahre von knapp 80 Prozent auf rund 65 Prozent im Jahr 2010 gesunken ist, wenngleich die Entwicklung deutlichen Schwankungen unterliegt. Der Tiefpunkt kann für das Jahr 2005 mit einer Einmündungsquote von unter 60 Prozent verzeichnet werden, wobei die Darstellung keine Differenzierung zwischen den verschiedenen Schularten und Bildungsabschlüssen vornimmt. Als Prozentuierungsbasis wurde die Abgängerzahl aus allgemeinbildenden Schulen des jeweiligen Jahres herangezogen. In den jeweiligen Bildungsgängen sind rechnerisch auch Jugendliche aus früheren Schulabgangsjahren enthalten. Hinzu kommt, dass bei den zugrundeliegenden Statistiken Jugendliche als Fälle und nicht als Personen abgebildet werden, das heißt, wenn ein Jugendlicher mehrere Maßnahmen durchläuft, wird er mehrfach gezählt, obwohl es sich um ein und dieselbe Person handelt. Es bleibt somit unklar, wie viele Bildungsgänge ein Jugendlicher insgesamt durchlaufen hat (Berufsbildungsbericht des BMBF 2011, S. 31).

10 BMBF: Bundesministerium für Bildung und Forschung

Konträr zur Entwicklung der Einmündungsquote in das duale Berufsbildungssystem präsentiert sich die Entwicklung der Einmündungsquote in Bildungsgänge, die eine berufliche Grundbildung vermitteln. Jene Bildungsgänge werden als Übergangssystem bezeichnet und bieten „jungen Menschen, die nicht über die notwendigen Voraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung verfügen oder aus anderen Gründen keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, die Möglichkeit, ihre individuellen Chancen für die Aufnahme einer Ausbildung zu verbessern“ (ebd.). Säulen des Übergangssystems sind beispielsweise berufsvorbereitende Maßnahmen, Einstiegsqualifizierungen, das Berufsvorbereitungsjahr, das Berufsgrundjahr und eine berufsfachschulische Grundbildung.

Über den Zeitraum 1992 bis 2005 stieg der Anteil von jungen Menschen in solchen Übergangssystemen von über 30 Prozent auf rund 55 Prozent. Dies ist damit zu erklären, dass sich in den Bildungsgängen des Übergangssystems nicht nur „originär“ (ebd.) benachteiligte, sondern auch „marktbenachteiligte“ (ebd.) Jugendliche wiederfinden, das heißt, jene Bewerber, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben und die sich durch das Durchlaufen einer beruflichen Grundbildung verbesserte Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhoffen. Inwiefern sich eine Einmündung in ein Übergangssystem tatsächlich als Chancenerweiterung oder lediglich als Prolongation eines Interimsstatus erweist, wird in dieser Studie genauer zu untersuchen sein. Festzuhalten bleibt, dass die Zahl junger Menschen in einem Übergangssystem von der demografischen und konjunkturellen Entwicklung auf dem Arbeitsmarkt sowie den jeweiligen Initiativen der beteiligten Ausbildungspartner abhängt. Der Berufswahlprozess wird somit durch die Wechselwirkungen zwischen den arbeitsmarktbedingten Möglichkeiten und Qualifikationsanforderungen einerseits und den individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten andererseits determiniert.

Beicht/Ulrich (2008, S. 5) haben statistische Determinanten herausgearbeitet, von denen es abhängt, ob Jugendliche ein hohes oder niedriges Risiko haben, ohne Berufsabschluss zu bleiben. Sie stützen ihre Befunde auf eine repräsentative Befragung von 2595 Jugendlichen im Alter von 20 bis 24 Jahren, die retrospektiv Auskunft über ihre gesamte Bildungs- und Berufsbiografie gaben und beim Verlassen der allgemeinbildenden Schule maximal über einen mittleren Bildungsabschluss verfügten. Dabei unterscheiden die Autoren zwischen individuellen Ressourcen, soziodemografischen Merkmalen und Kriterien des biografischen Werdegangs, die die Wahrscheinlichkeit der Einmündung in eine berufliche Ausbildung erhöhen oder verringern. In Ergänzung zu den Angaben von Beicht/Ulrich (2008) wurde von der Verfasserin in der nachfolgenden Tabelle eine dritte Spalte eingefügt, die in Prozentangaben die Wahrscheinlichkeit aufzeigt, ausbildungslos zu bleiben. So soll verdeutlicht werden, welche Determinanten einer Berufsausbildung förderlich und welche einer Berufsausbildung hemmend sind. Wenn sich die Wahrscheinlichkeit, ausbildungslos zu bleiben, verringert, haben die Prozentangaben ein negatives Vorzeichen. Bei steigender Wahrscheinlichkeit, ohne Ausbildung zu bleiben, sind die Prozentangaben positiv.

Tab. 2: Determinanten der Ausbildungslosigkeit nichtstudienberechtigter Jugendlicher im Alter von 20 bis 24 Jahren – Ergebnisse einer binären logistischen Regression (nach Beicht/Ulrich 2008, S. 5; von der Verfasserin um die dritte Spalte ergänzt)

Determinanten	Regressionskoeffizient β^{11}	Exponentialkoeffizient $e\beta^{12}$	Wahrscheinlichkeit, ausbildungslos zu bleiben
Ressourcen			
a. Bildungsvoraussetzungen			
• Schulabschluss: Hauptschulabschluss	-0,389	0,678	-32,3%
• Schulabschluss: mittlerer Abschluss	-0,611	0,543	-45,7%
• Schlechtere Durchschnittsnote auf Schulabgangszeugnis	0,415	1,515	51,5%
b. Status der Eltern			
• Eltern verfügen über Schul- und Berufsabschluss	-0,270	0,763	-23,7%
• Vater geht qualifizierter Tätigkeit nach	-0,223	0,800	-20,0%
Soziodemografische Merkmale			
a. Persönliche Merkmale			
• Migrationshintergrund: bereits vor dem 6. Lebensjahr in Deutschland lebend	0,129	1,138	13,8%
• Ab dem 6. Lebensjahr oder später in Deutschland lebend	0,563	1,756	75,6%
• Geschlecht: weiblich	-0,395	0,673	-32,7%
• Eigene/s Kind/er lebt/leben im Haushalt	2,077	7,977	697,7%
• Lebensalter in Jahren	-0,473	0,623	-37,7%
b. Regionale Aspekte			
• Wohnregion: Ostdeutschland	-0,050	0,951	-4,9%
• Einwohnerdichte: 150–500 Einw./km ²	0,387	1,472	47,2%
• Einwohnerdichte: ab 500 Einw./km ²	0,564	1,757	75,7%
Biografischer Werdegang			
• Kein Bildungswunsch bei Schulende	0,884	2,420	142,0%
• Drei Monate nach Schulende nicht im Bildungssystem	1,268	3,554	255,4%
• Berufsausbildung abgebrochen	2,031	7,623	662,3%
• Maßnahme/n des Übergangssystems besucht	0,936	2,550	155,0%
• Fachoberschule/Fachgymnasium besucht	1,883	6,571	557,1%

11 Ist der Regressionskoeffizient negativ, verringert die Determinante die Wahrscheinlichkeit, ausbildungslos zu bleiben. Ist der Regressionskoeffizient positiv, erhöht die Determinante sie (Beicht/Ulrich 2008, S. 5).

12 Der Exponentialkoeffizient beziehungsweise Effektkoeffizient gibt an, *in welchem Ausmaß sich die Wahrscheinlichkeit ändert, ausbildungslos zu bleiben*. Ist er größer als 1, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, ausbildungslos zu bleiben. Ist er kleiner als 1, verringert sich die Wahrscheinlichkeit, ausbildungslos zu bleiben. Der Exponentialkoeffizient gibt den Faktor an, um den die Determinante das Wahrscheinlichkeitsverhältnis (p/q) zwischen Ausbildungslosigkeit (p) und Erreichen eines Ausbildungsabschlusses (q) verändert. Bei einem Koeffizienten von $e\beta = 1,472$ z.B. erhöht sich das Wahrscheinlichkeitsverhältnis zugunsten von Ausbildungslosigkeit um 47,2% ($= (1,472 - 1) \cdot 100$), bei einem Koeffizienten von $e\beta = 0,678$ verringert es sich dagegen um 32,2% ($= (0,678 - 1) \cdot 100$) zugunsten des Erreichens eines Abschlusses (Beicht/Ulrich 2008, S. 5).

Wie aus der Tabelle zu entnehmen ist, wäre eine Person mit der statistisch besten Wahrscheinlichkeit, nicht ausbildungslos zu bleiben, durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- mittlerer Bildungsabschluss,
- sehr gutes Notenbild im Schulabgangszeugnis,
- beide Elternteile mit Schul- und Berufsabschluss,
- kein Migrationshintergrund,
- weiblich,
- ohne eigenes Kind im Haushalt,
- volljährig,
- Wohnregion mit geringer Einwohnerdichte,
- bei Schulabschluss klarer Berufswunsch, kein Ausbildungsabbruch und kein Eintritt in ein Übergangssystem.

Demgegenüber würde eine Person mit der statistisch schlechtesten Wahrscheinlichkeit, nicht ausbildungslos zu bleiben, folgende Merkmale aufweisen:

- alleinerziehend,
- minderjährig,
- mit Migrationshintergrund,
- ansässig in einem städtischen Ballungsgebiet,
- fehlender Bildungsabschluss,
- schlechtes Notenbild im Schulabgangszeugnis,
- fehlende berufliche Orientierung nach Schulabschluss,
- Abbruch bisheriger Ausbildungen,
- Durchlaufen von Maßnahmen des Übergangssystems.

Ein Hinweis, der sich an dieser Stelle geradezu aufdrängt, betrifft den in den 60er Jahren ermittelten Zusammenhang von Bildungssystem und sozialer Struktur, genauer gesagt, von Bildungschancen und sozialer Herkunft. Die durch Peisert (1967) berühmt gewordene Kunstfigur des katholischen Arbeitermädchens vom Lande bedarf in mehrerlei Hinsicht einer Korrektur: erstens sind es offensichtlich nicht mehr die Kinder vom Lande, denen schulisch höhere Qualifikationen versagt bleiben, zweitens wird die katholische Konfessionszugehörigkeit als scheinbares Benachteiligungsmerkmal vom Kennzeichen Migrationsstatus verdrängt, drittens haben die Mädchen in puncto Bildungsbeteiligung die Jungen längst überholt und viertens ist der Schul- und Bildungsabschluss der Eltern sowie eine qualifizierte Tätigkeit des Vaters von Relevanz.

Auch die Rolle von Stadt und Land als strukturgebenden Momenten ist offensichtlich neu zu definieren. Einerseits zeichnen sich aufgrund größerer Nähe zum Arbeitsplatzangebot Tendenzen zur Urbanisierung ab, andererseits geben die Befunde von Beicht/Ulrich (2008) Hinweise auf bessere Ausbildungsplatzchancen in ländlichen Regionen. Mit Korff (1997) ist daher zu fragen, ob die Städte die Lösungen oder eher das Problem sind für nicht alleine durch einen Angebots- oder Nachfragemarkt zu regulierende Konflikte wie beispielsweise der Zugang zu Beschäftigungsmöglichkeiten. Pointiert formuliert, wäre also einem Jugendlichen, der der Ausbildungslosigkeit entgehen möchte, zu empfehlen, sich im ländlichen Raum niederzulassen und dort frühzeitig und intensiv Fragen der Berufswahl, keineswegs jedoch Fragen der Elternschaft nachzugehen.

Von einem überzeugenden schulischen Qualifikationsniveau, das einen möglichst hohen Bildungsabschluss und ein gutes Notenbild umfasst, kann nach dem bislang Gesagten zumindest behauptet werden, dass es den Übergang in eine Ausbildung erleichtert (vgl. Ulrich/Granato 2006). Ob Bildungsabschluss und Notenbild für sich genommen bereits als Entrée für eine Ausbildungskarriere fungieren, ist damit noch nicht gesagt.

Der Befund von Beicht/Ulrich (2008) zur Fachoberschule beziehungsweise zum Fachgymnasium mutet seltsam an – wie ist zu erklären, dass nach dem mittleren Bildungsabschluss der Besuch einer weiterführenden Schule die Wahrscheinlichkeit, ohne Ausbildung zu bleiben, deutlich erhöht? Beicht/Ulrich (2008, S. 7/8) verweisen darauf, dass die Absolventen von Fachgymnasien oftmals annähernd zwanzig Jahre alt sind und nach Schulende zumeist erst einen sozialen Dienst ableisten, ehe sie in den eigentlichen Berufsausbildungsprozess eintreten. Per definitionem gehören sie nach der zuletzt besuchten Schulart zur Gruppe der ‚Ausbildungslosen‘. Dieser Umstand darf im Umkehrschluss nicht dahingehend interpretiert werden, dass das Absolvieren einer Fachoberschule beziehungsweise eines Fachgymnasiums dem erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung im Wege stünde. Vielmehr sollte ‚Ausbildungslosigkeit‘ jeweils im teilgruppenspezifischen Kontext betrachtet werden.

1.2 Abnehmerspezifische Aspekte

Was die individuellen Voraussetzungen und Fähigkeiten anbelangt, so mehren sich in den letzten Jahren die Klagen von Arbeitgebern über die mangelnde Ausbildungsreife vieler Jugendlicher, so zum Beispiel in Handel, Industrie und Handwerk. Die Qualität der Bewerbungen sei höchst unterschiedlich und offensichtlich könne bei vielen Jugendlichen nicht von einer ausreichenden Vorbereitung auf die Berufsausbildung gesprochen werden (Thieme 2008, S. 17). Ausbildungsplätze blieben auch deshalb unbesetzt, weil die Bewerber erheblichen Nachholbedarf bei ihrer mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit aufwiesen. Die Situation auf dem Ausbildungsmarkt veranlasse die Betriebe dazu, mehr Qualität und Effizienz der Schulen einzufordern, da ansonsten mittel- bis langfristig mit Einbußen bei Wachstum und Wettbewerb zu rechnen sei (Weber 2008, S. 18). Im alltäglichen Sprachgebrauch werden die Begriffe Ausbildungsreife, Vermittelbarkeit und Berufseignung häufig synonym verwendet. Wenn Betriebe darüber klagen, dass kein „geeigneter“ Bewerber zu finden sei, wird oftmals nicht deutlich, weshalb die Jugendlichen nicht geeignet sind – liegt es an einer grundlegenden mangelnden Ausbildungsreife, an fehlenden berufsbezogenen Merkmalen, an ihrer Persönlichkeit oder an sonstigen, nicht eignungsabhängigen Vermittlungshemmnissen?

Gemäß der Definition der Bundesagentur für Arbeit (2009, S. 13) ist eine Person als ausbildungsfähig zu bezeichnen, wenn sie „die allgemeinen Merkmale der Bildungs- und Arbeitsfähigkeit erfüllt und die Mindestvoraussetzungen für den Einstieg in die berufliche Ausbildung mitbringt. Dabei wird von den spezifischen Anforderungen einzelner Berufe abgesehen, die zur Beurteilung der Eignung für den jeweiligen Beruf herangezogen werden (Berufseignung). Fehlende Ausbildungsreife zu einem gegebenen Zeitpunkt schließt nicht aus, dass diese zu einem späteren Zeitpunkt erreicht werden kann.“ Wenn ein Jugendlicher zu einem bestimmten Zeitpunkt seiner Biografie nicht als ausbildungsfähig anzusehen ist, so heißt das noch nicht, dass er keinerlei Chancen haben wird, jenen defizitären Zustand zu einem späteren Zeitpunkt zu überwinden. Der Begriff der Ausbildungsreife impliziert somit eine Entwicklungsdynamik heranwachsender Menschen, die für pädagogische Einrichtungen, insbesondere Schulen, operativ bearbeitbar zu machen ist. Das Konstrukt der Ausbildungsreife lässt sich auf folgende zentrale Merkmalsbereiche und Kriterien verdichten:

Tab. 3: Kriterienkatalog zur Ausbildungsreife (Bundesagentur für Arbeit 2009, S. 20/21)

Merkmalsbereiche	Merkmale
Schulische Basiskennnisse	<ul style="list-style-type: none"> • (Recht)Schreiben • Lesen/Mit Texten und Medien umgehen • Sprechen und Zuhören • Mathematische Grundkenntnisse • Wirtschaftliche Grundkenntnisse
Psychologische Leistungsmerkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachbeherrschung • Rechnerisches Denken • Logisches Denken • Räumliches Vorstellungsvermögen • Merkfähigkeit • Bearbeitungsgeschwindigkeit • Befähigung zu Daueraufmerksamkeit
Physische Merkmale	<ul style="list-style-type: none"> • Altersgerechter Entwicklungsstand und gesundheitliche Voraussetzungen
Psychologische Merkmale des Arbeitsverhaltens und der Persönlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz • Kommunikationsfähigkeit • Konfliktfähigkeit • Kritikfähigkeit • Leistungsbereitschaft • Selbstorganisation/Selbstständigkeit • Sorgfalt • Teamfähigkeit • Umgangsformen • Verantwortungsbewusstsein • Zuverlässigkeit
Berufswahlreife	<ul style="list-style-type: none"> • Selbsteinschätzungs- und Informationskompetenz

Im Gegensatz zur Beurteilung der Ausbildungsreife liegen der Beurteilung der Berufseignung ein spezifisches Berufsfeld oder ein oder mehrere Ausbildungsberufe als Referenzrahmen zugrunde. Betriebliche Besonderheiten in den Anforderungen bleiben außer Betracht (Bundesagentur für Arbeit 2009, S. 15). Wie für die Ausbildungsreife gilt auch für die Berufseignung, dass aufgrund von Entwicklungsprozessen und/oder gezielter Förderung eine berufliche Eignung auch zu einem späteren Zeitpunkt herbeigeführt werden kann.

Etwas anders verhält es sich mit der Vermittelbarkeit eines Bewerbers. Auch bei gegebener Berufseignung kann die Vermittelbarkeit eingeschränkt sein, zum Beispiel wenn der Bewerber nicht den gängigen markt-, betriebs- und branchenbezogenen Anforderungen entspricht. Zusätzlich können Einschränkungen, die in der Person des Bewerbers oder in seinem Umfeld liegen, die Vermittlung in eine entsprechende Berufsausbildung behindern oder gar unmöglich machen (ebd., S. 16). Welche Maßstäbe ein Unternehmen bei seinen Anforderungen anlegt, bleibt unter Berücksichtigung des formalrechtlichen Rahmens letztlich ihm selbst überlassen.

Die vorliegende Arbeit versucht diesen unternehmerischen Entscheidungsspielraum insofern ein Stück weit transparenter zu machen, als eruiert werden soll, welche Anforderungen bei der

Vergabe eines Ausbildungsplatzes mit welcher Begründung an die Bewerberklientel gerichtet werden. Insoweit kann behauptet werden, dass die Studie die ‚Grauzonen‘ zwischen Ausbildungsreife, Berufseignung und Vermittelbarkeit beleuchtet.

Ein gelungener Übergang wird zum einen wesentlich durch das Vorhandensein eines von Unternehmerseite erwünschten Schulabschlusses und zum anderen durch die Art dieses Schulabschlusses determiniert, weil sich die Unternehmen von beiden Faktoren aussagekräftige Informationen über die zukünftigen Einsatz- beziehungsweise Verwendungsmöglichkeiten des Bewerbers erhoffen. Da sich die Betriebe bei ihrer Lehrlingsauswahl aber mittlerweile längst nicht mehr nur von schulischen Formalqualifikationen leiten lassen, sondern ihre eigenen Rekrutierungsstrategien konzipieren und kultivieren, hängt ein gelungener Übergang in die Arbeitswelt nicht allein vom schulischen Reüssieren ab. Den Betrieben kommt eine entscheidende Rolle zu, da sie mit ihrem Vorgehen indirekt auf die Programmatik des Systems Schule Einfluss nehmen wollen – *wollen* deshalb, weil die Zugriffe zwar auf vielerlei in dieser Arbeit noch zu explizierenden Wegen, aber nicht direkt und umstandslos erfolgen.

Wie stellt sich nun die Personalauswahl in deutschen Unternehmen gegenwärtig dar? Eine im Jahre 2007 durchgeführte Online-Fragebogen-Erhebung in größeren deutschen Unternehmen und Niederlassungen aus dem Bereich Handel, Banken und Industrie macht auf Veränderungen in der Personalauswahl aufmerksam und illustriert Entwicklungstrends. Die Studie erhebt in Bezug auf Branchen und Betriebsgrößen keinen Anspruch auf Repräsentativität und berücksichtigt die Auswahlpraxis für ungelernte Arbeiter, Auszubildende, Facharbeiter, Angestellte, Trainees sowie für Führungskräfte (Köck/Sailer 2010, S. 174). Über alle Personengruppen und Unternehmen der Stichprobe kommen folgende Auswahlverfahren zum Einsatz:

Tab. 4: Einsatzhäufigkeit einzelner Auswahlverfahren in % über alle Personengruppen und Unternehmen der Stichprobe, n = 101 (nach Köck/Sailer 2010, S. 174)

Methode	Einsatzhäufigkeit in %	Methode	Einsatzhäufigkeit in %
Auswertung der Bewerbungsunterlagen	96,9	Arbeitsproben	14,9
Strukturierte Interviews mit Personalabteilung	68,4	Leistungstests	10,6
Strukturierte Interviews mit Fachabteilung	63,5	Sonstige	10,5
Assessment-Center (Methodenmix)	29,7	Persönlichkeitstests	10,5
Einholen von Referenzen	25,8	Intelligenztests	8,9
Unstrukturierte Interviews mit Fachabteilung	22,9	Biografischer Fragebogen	8,4
Medizinische Untersuchung	19,6	Simulationen	5,4
Unstrukturierte Interviews mit Personalabteilung	19,0	Psychometrische Tests	1,7
Wissenstests	17,1	Grafologisches Gutachten	0,0

Wie zu erkennen ist, gehören die Auswertung der Bewerbungsunterlagen und strukturierte Interviews mit Personal- und Fachabteilung zum festen Inventar der Personalauswahl. An vierter Stelle folgt das Assessment-Center und an fünfter Stelle rangiert das Einholen von Referenzen. Wissenstests liegen mit rund 17 Prozent Einsatzhäufigkeit im Mittelfeld; Leistungs-, Persönlichkeits- und Intelligenztests spielen über alle untersuchten Personengruppen hinweg eine eher untergeordnete Rolle.

Wie sieht es demgegenüber bei den Auswahlverfahren für Auszubildende aus? Die nachfolgende Tabelle gibt in Prozent an, welche Verfahren bei gewerblich-technischen und bei kaufmännischen Auszubildenden zum Einsatz kommen:

Tab. 5: Einsatzhäufigkeit einzelner Auswahlverfahren bei Auszubildenden in Prozent der Unternehmen, die diese Gruppe einstellen (nach Köck/Sailer 2010, S. 176)

Methode	Auszubildende im gewerblich-technischen Bereich	Auszubildende im kaufmännischen Bereich
Auswertung von Bewerbungsunterlagen	95,2	96,3
Strukturierte Interviews mit Personalabteilung	69,4	67,9
Strukturierte Interviews mit Fachabteilung	51,6	44,4
Wissenstests	50,0	51,9
Assessment-Center (Methodenmix)	38,7	39,5
Leistungstests	30,6	30,9
Arbeitsproben	29,0	9,9
Medizinisches Gutachten	24,2	14,8
Intelligenztests	19,4	28,4
Persönlichkeitstests	19,4	19,8
Unstrukturierte Interviews mit Fachabteilung	17,7	9,9
Psychomotorische Tests	9,7	1,2
Simulationen	9,7	7,4
Unstrukturierte Interviews mit Personalabteilung	8,1	13,6
Sonstige	8,1	6,2
Biografischer Fragebogen	6,5	7,4

Es fällt auf, dass sowohl bei allen Teilgruppen als auch bei der Teilgruppe der Auszubildenden die Auswertung der Bewerbungsunterlagen an vorderster Stelle steht. An zweiter Stelle folgen strukturierte Interviews mit Vertretern der Personalabteilung. Die weitere Priorisierung der Auswahlverfahren verläuft jedoch für die jeweiligen Teilgruppen in unterschiedlicher Richtung. Während bei allen Personengruppen und bei den gewerblich-technischen Auszubildenden an dritter Stelle strukturierte Interviews mit Vertretern einer oder mehrerer Fachabteilungen folgen, werden kaufmännische Auszubildende mit Wissenstests konfrontiert. Für gewerblich-technische Auszubildende sind solche Tests an vierter Stelle relevant. Auf Platz vier bei den kaufmännischen Auszubildenden liegen strukturierte Interviews mit einer Fachabteilung. Bei beiden Auszubildendengruppen befindet sich das Assessment-Center auf Platz fünf. An sechster Stelle stehen für gewerblich-technische und für kaufmännische Auszubildende Leistungstests. Über alle Personengruppen hinweg belegen unstrukturierte Interviews mit einer Fachabteilung den sechsten Platz. Die Verteilung der sechs häufigsten Auswahlverfahren hier nochmals im Überblick:

Tab. 6: Überblick über die sechs häufigsten Auswahlverfahren
(nach Köck/Sailer 2010, S. 175/176)

Rangfolge	Alle Personengruppen	Auszubildende im gewerblich-technischen Bereich	Auszubildende im kaufmännischen Bereich
1.	Auswertung der Bewerbungsunterlagen	Auswertung Bewerbungsunterlagen	Auswertung der Bewerbungsunterlagen
2.	Strukturierte Interviews mit Personalabteilung	Strukturierte Interviews mit Personalabteilung	Strukturierte Interviews mit Personalabteilung
3.	Strukturierte Interviews mit Fachabteilung	Strukturierte Interviews mit Fachabteilung	Wissenstests
4.	Assessment-Center	Wissenstests	Strukturierte Interviews mit Fachabteilung
5.	Einholen von Referenzen	Assessment-Center	Assessment-Center
6.	Unstrukturierte Interviews mit Fachabteilung	Leistungstests	Leistungstests

Ein zentraler Befund ist, dass die Einsatzhäufigkeit einzelner Auswahlverfahren in Prozent über alle Personengruppen hinweg von der Einsatzhäufigkeit einzelner Auswahlverfahren in Prozent bei der Teilgruppe der Auszubildenden abweicht. Obwohl jegliches Personalauswahlverfahren letztlich darauf basiert, eine zukünftig zu erwartende Leistung anhand gegenwärtig festzustellender Personenmerkmale möglichst präzise einzuschätzen, gibt der Befund Anlass zur Vermutung, dass die Logik der Personalrekrutierung bei Auszubildenden eine andere zu sein scheint als bei den sonstigen Mitarbeitergruppen eines Unternehmens. Darüber hinaus ist auch zu vermuten, dass selbst innerhalb der Gruppe von Auszubildenden ein hohes Maß an Diversität bei den Auswahlverfahren vorfindbar ist. Welchen Stellenwert Assessment-Center im Rahmen der Lehrlingsselektion haben und wie ein solches Konglomerat an inhaltlich-methodischen Bausteinen unternehmensspezifisch ausgestaltet werden kann, bleibt ebenfalls noch unklar. Die Ergebnisse der Studie ‚Personalauswahl 2007‘ (Köck/Sailer 2010) und ähnliche Studien (z.B. Schuler/Frier/Kauffmann 1993) machen deutlich, dass bislang über folgende Zusammenhänge noch wenig bekannt ist:

- Wodurch unterscheiden sich die Auswahlverfahren für Auszubildende von denen für sonstige Mitarbeiter?
- Wie begründen die Unternehmen ihre jeweiligen Auswahlverfahren?
- Inwiefern gibt es Unterschiede bei den Auswahlentscheidungen in Bezug auf die Unternehmensbranche, die Unternehmensgröße und die personale Zuständigkeit für die Ausbildung?
- Inwiefern gibt es Unterschiede bei den Auswahlentscheidungen hinsichtlich verschiedener Berufsbilder?

Die vorliegende Studie setzt an dieser Nahtstelle zwischen Schule und dualer Ausbildung an, nimmt die betrieblichen Rekrutierungsentscheidungen von Ausbildungsunternehmen in den Blick und untersucht, wie diese zusammen mit Einflüssen der jeweiligen Unternehmenskultur die Vergabe einer Lehrstelle beeinflussen. Selektionsverzerrungen noch innerhalb des Systems

Schule, bei denen begabungs- und leistungsfremde Personenmerkmale in Zusammenhang mit dem individuellen Erfolg stehen, werden nicht thematisiert (vgl. Haerberlin/Imdorf/Kronig 2005, S. 116).

1.3 Bildungspolitische Aspekte

Doch wenn Schulabschlüsse und Schulnoten keine hinreichenden Kriterien mehr für eine Ausbildungsplatzvergabe zu sein scheinen (vgl. Haerberlin/Imdorf/Kronig 2005), dann ist zu fragen, welchen Stellenwert Bildungsabschlüsse noch haben. In bildungspolitischer Perspektive käme es darauf an, zu klären, was langfristig Qualität im Bildungswesen erzeugt und wie Bildungssysteme und Einzelschulen gestaltet werden sollten (vgl. Fend 2001, S. 357). Eine mehr-ebenenanalytische Betrachtungsweise, die Kriterien von Qualität auf der Systemebene, der Schulebene, der Klassenebene und der Personenebene anzuordnen versucht, wird nicht umhin kommen, die Relevanz von Abschlüssen im größeren Zusammenhang eines Bildungssystems zu bestimmen (vgl. Fend 2001, S. 200).

Wer für die Stärkung eines Bildungssystems eintritt, muss sich der Frage der Ausgestaltung und Akzeptanz der zu vergebenden Leistungsausweise stellen. Anzustreben ist nach Fend (2001, S. 361), „dass die Schulen über glaubwürdige Leistungsausweise Vertrauen bei den Abnehmern erzeugen. Die Leistungsausweise müssten auf durchschaubaren und klaren Wegen zu erwerben sein und über sie müssten klar gegliederte weitere Bildungsmöglichkeiten offen stehen. Auf dieser Grundlage können Bildungsabschlüsse wichtige Instrumente der Lebensplanung werden. Sie müssten Laufbahnen vorstrukturieren, aber auch gezielte Laufbahnwechsel ermöglichen.“ Inwiefern bei den Abnehmern, den Ausbildungsunternehmen, tatsächlich Vertrauen in die schulischen Leistungsausweise, wozu im weiteren Kontext auch Bildungsabschlüsse zählen, vorhanden ist, wird in dieser Studie beleuchtet. Prinzipiell wirkt jedes Schulsystem über seine Lehre und seinen Unterricht, über Prüfungen und Berechtigungen sowie über sein Schulleben an sich mitsamt den diversen Rollenerwartungen auf die schulexternen Bereiche ein und übt Reproduktionsfunktionen aus (Fend 1980, S. 16):

- Lehre und Unterricht sollen Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln, die für die Ausübung einer beruflichen Tätigkeit sowie für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind. Die Qualifikationsfunktion ist somit auf das Berufs- und Beschäftigungssystem ausgerichtet.
- Prüfungen und Berechtigungen beziehen sich auf die Sozialstruktur einer Gesellschaft, indem sie Positionsverteilungen, die sich aus beruflichen Tätigkeiten ergeben können, reproduzieren. Dies wird als Selektionsfunktion bezeichnet.
- Alles, was sich jenseits von Lehre und Unterricht, Prüfungen und Berechtigungen an Normen, Werten und Interpretationsmustern reproduzieren lässt, gehört zur gesellschaftlichen Integrationsfunktion.

Nach dieser Lesart richtet sich die institutionalisierte Erziehung mittels ihrer gesellschaftlichen Funktionen an die schulexternen Bereiche Berufs- und Beschäftigungssystem, Sozialstruktur und politisches System und versucht, zur Lösung von deren Systemproblemen beizutragen (ebd.).

Fend zieht es in ‚Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen‘ vor, anstatt von Selektion von *Allokation* zu sprechen, um zu unterstreichen, dass „nicht die Ausschließung aus erwünschten Bildungslaufbahnen im Vordergrund stehen kann, sondern

eine legitimierbare Allokation von Personen mit bestimmten Qualifikationen zu Aufgaben mit bestimmten Anforderungen“ (2006, S. 50). Inwiefern ein passgenaues *matching* von Qualifikationen und Anforderungen in Bewerberauswahlverfahren möglich ist oder zumindest angestrebt werden kann, bedarf einer Überprüfung. Nach Fend (2006, S. 53) korrespondiert die Allokationsfunktion mit der Möglichkeit des Individuums, „den beruflichen Aufstieg und die berufliche Stellung durch eigene Lernanstrengungen und durch schulische Leistungen in die Hand zu nehmen.“ Diesbezüglich wäre zu prüfen, inwiefern persönliches Bemühen und schulische Leistungen ausreichen, um eine tragfähige berufliche Zukunft auf den Weg zu bringen. Kann die Schule derzeit noch für die Allokation alleine zuständig sein? Wer in heutiger Zeit das Zeugnis der Hochschulreife in Händen hält, hat – um es mit den Gedanken Napoleons I. auszudrücken – nicht mehr automatisch den Marschallstab im Tornister; das heißt, die höchste vom Schulsystem zu vergebende Berechtigung ist kein Synonym für die Insignien der Macht. Die vorliegende Studie thematisiert vor dem Hintergrund betrieblicher Personalauswahlentscheidungen, inwiefern es gerechtfertigt ist, von einer schulischen Allokation zu sprechen.

Für die berufliche Bildung teilen sich Unternehmen und Berufsschulen die Verantwortung; für die Lehrlingsselektion sind jedoch die Unternehmen alleine zuständig. Generell ergibt sich also das Problem, nach welchem Modus Absolventen eines Bildungssystems beruflichen Positionen zuzuordnen sind. Fend (2006, S. 52) geht davon aus, dass solcherlei Zuordnungen im Schulsystem über Prüfungen und Berechtigungen vorbereitet werden. Es ist jedoch zu hinterfragen, ob für die Abnehmer eine von schulischer Seite dokumentierte Stellung in einer Leistungshierarchie aussagekräftig genug ist, um über den beruflichen Einstieg eines Bewerbers befinden zu können. Obwohl bislang nicht systematisch untersucht worden ist, inwieweit schwindendes Vertrauen von Seiten der Arbeitgeber in schulische Leistungsausweise mit einer Neuausrichtung betrieblicher Auswahlverfahren zusammenhängt, darf davon ausgegangen werden, dass die mittlerweile den Markt beherrschende Fülle an Rekrutierungsverfahren Zeugnis ablegt von einer zunehmenden Verunsicherung über die Leistungen eines Bildungssystems.

Abschließend lässt sich festhalten, dass in Zeiten eines sich wandelnden Übergangsverhaltens in schulische und berufliche Ausbildungen die Aussagekraft schulischer Leistungs- und Bildungsausweise auf dem Prüfstand steht – sie sind notwendig, aber nicht mehr hinreichend für die Ausbildungsplatzvergabe –, und betriebliche Abnehmer verstärkt dazu übergehen, ihre eigenen Verfahren zur Überprüfung der Passung von Anforderungsprofil und Bewerberprofil zu etablieren.

2 Theoretische Grundlagen und Forschungsstand

In diesem Kapitel werden zunächst grundlegende Begriffsbestimmungen vorgenommen, ehe der Übergang Schule – Beruf aus systemtheoretischer Sicht beleuchtet wird. Anhand empirischer Ansätze, die sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln mit dem Übergang in die Berufsausbildung befassen, soll versucht werden, eine abstrahierende Perspektive zu entwickeln, die in die Formulierung und Begründung der Fragestellungen mündet.

2.1 Ansätze zur Beschreibung von Übergängen

Die Übergangsproblematik lässt sich vor dem Hintergrund multipler disziplinärer Kontexte erfassen, so zum Beispiel aus dem Blickwinkel der Erziehungswissenschaft, der Soziologie, der Psychologie, der Anthropologie, der Betriebs- und Wirtschaftswissenschaft, um nur einige wenige prominente Disziplinen zu nennen.

Genauso vielfältig sind auch die gewählten Konzepte der Kategorisierung von Übergängen. Schumacher (2004, S. 5) spricht von „konformen Übergängen“ und von „spezifischen Übergängen“, wobei „konform“ sich auf institutionalisierte Übergänge, zum Beispiel den Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, von der Grundschule in eine weiterführende Schule, von der Schule in Ausbildung und Beruf und von der Schule in das Studium bezieht, während mit dem Attribut „spezifisch“ das Überspringen von Klassen, eine Rückstufung in rangniedrigere Schularten oder ein von den betroffenen Schulen in besonderer Kooperationsform gestalteter Übergang gemeint ist. Bei Eckert (2007), der Übergänge im Bildungswesen thematisiert, stehen ebenso die institutionalisierten Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in das Ausbildungs- und Erwerbsleben im Vordergrund. Daneben legt er jedoch einen Schwerpunkt auf Fragen des Übergangsmangements in regionalen Kontexten. Auch Kruse et al. (2010) gehen von einer prinzipiellen Gefahr der Ausgrenzung Jugendlicher aus Bildung und Erwerbstätigkeit aus und sehen in koordinierten Maßnahmen der kommunalen Verwaltung eine Möglichkeit, den Schwierigkeiten beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt zu begegnen. Im Mittelpunkt der Betrachtungen der Expertengruppe stehen daher „kritische Gestaltungsfelder von Übergangsmangement“ (ebd., S. 7). Bührmann (2008, S. 6) spricht stattdessen von „Übergängen in sozialen Systemen“ und meint Übergänge von der Schule oder Hochschule in die berufliche Praxis. Stauber/Walther (2012, S. 333) legen den Fokus auf „biografische Übergänge“ und fokussieren damit die Mechanismen einer Entstrukturierung von Lebensläufen. Die im Begriff einer Statuspassage implizierte Erwartbarkeit verliere mit einer subjektorientierten Perspektive ihre Grundlage. Stauber/Walther (2012, S. 335) gehen sogar so weit, zwischen verschiedenen Typen von „Übergangsregimes“ zu differenzieren. Bei Neuenschwander/Gerber/Frank/Rottermann (2012, S. 9) ist von folgenden Übergängen die Rede: Übergang während der obligatorischen Schulzeit, Übergang in die Berufsausbildung, Synchron und nonnormative Übergänge in der Berufsbildung, Übergänge nach der Berufslehre. „Synchron“ bezieht sich auf den Wechsel zwischen den beiden Lernorten Lehrbetrieb und Berufsfachschule; „nonnormativ“ ist ein Übergang, wenn er die Auflösung des Lehrvertrags oder das Nichtbestehen der Lehrabschlussprüfung zum Gegenstand hat (ebd., S. 332). Hinzu kommen „reguläre und besondere Übergänge“ (ebd., S. 61), wobei erstere auf institutioneller Ebene angesiedelt sind und letztere durch erwartungswidrige Übergangsmuster geprägt sind, die von den Jugendlichen spezifische Bewältigungsprozesse erfordern.

Welche begrifflichen Grundlinien lassen sich nun bei aller Diversität in den Herangehensweisen erkennen?

2.1.1 Zum Begriff des Übergangs

Zunächst ist zu klären, was unter einem Übergang genau zu verstehen ist. Dazu lassen sich verschiedene theoretische Ansätze heranziehen.

2.1.1.1 Der Übergang als Ritus

Unter diesen Ansatz fällt die Definition des französischen Ethnologen Arnold van Gennep (1986, S. 15):

„In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln. Wo immer zwischen Alters- und Tätigkeitsgruppen unterschieden wird, ist der Übergang von einer Gruppe zur anderen von speziellen Handlungen begleitet [...]. Es ist das Leben selbst, das die Übergänge von einer Gruppe zur anderen und von einer sozialen Situation zur anderen notwendig macht.“

Gemäß dieser ethnologischen Perspektive zeichnet sich ein Übergang dadurch aus, dass er mit einem Wechsel der sozialen Gruppierung einhergeht. Jede Gesellschaft besteht aus einer Vielzahl sozialer Gruppierungen. Es sind die individuellen Lebensverläufe, die eine Überschreitung der ansonsten strikt voneinander getrennten Grenzen sozialer Gruppierungen erforderlich machen können (vgl. Bührmann 2008, S. 18).

Doch wie vollzieht sich solch eine Grenzüberschreitung? Van Gennep fokussiert vor allem die sogenannten *Übergangsriten*, die sogenannten *rites de passage*. Es handelt sich dabei um spezielle Handlungen, die den Wechsel von einer sozialen Gruppierung zur anderen begleiten oder ihn sogar manifestieren:

„Das Leben eines Menschen besteht somit in einer Folge von Etappen, deren End- und Anfangsphasen einander ähnlich sind: Geburt, soziale Pubertät, Elternschaft, Aufstieg in eine höhere Klasse, Tätigkeits-spezialisierungen. Zu jedem dieser Ereignisse gehören Zeremonien, deren Ziel identisch ist: Das Individuum aus einer genau definierten Situation in eine andere ebenso genau definierte hinüberzuführen“ (van Gennep 1986, S. 15).

Die eingesetzten Riten machen einen Übergang nach außen hin sichtbar, unterstreichen seine besondere Bedeutung. Im ethnologischen Sinne werden damit nicht-alltägliche Handlungen bezeichnet. Die Gesamtheit der eingesetzten Riten ergibt schließlich ein *Ritual*, das sich aus komplexen Handlungsabläufen zusammensetzt. Van Gennep unterscheidet im Anschluss an die Übergangsriten eine dreiphasige Sequenzierung (1986, S. 21):

„Aufgrund der Wichtigkeit solcher Übergänge halte ich es für gerechtfertigt, eine besondere Kategorie der Übergangsriten zu unterscheiden, die sich bei genauer Analyse in Trennungsriten (*rites de séparation*), Schwellen- und Umwandlungsriten (*rites de marge*) und Angliederungsriten (*rites d'agrégation*) gliedern. Übergangsriten erfolgen also, theoretisch zumindest, in drei Schritten: Trennungsriten kennzeichnen die Ablösungsphase, Schwellen- bzw. Umwandlungsriten die Zwischenphase und Angliederungsriten die Integrationsphase.“

Inwiefern sich relativ komplexe Übergangsprozesse wie jene von der Schule in die Ausbildungswelt entlang der drei benannten Phasen abbilden lassen oder, allgemeiner formuliert, ein Phasenmodell zur Erklärung mehrfach in sich differenzierter Handlungsabläufe förderlich ist, müsste gegebenenfalls nach Auswertung der empirischen Befunde der vorliegenden Studie hin-

terfragt werden. Van Genneps Ansatz hat in der Folgezeit zu einem erweiterten Verständnis von Übergängen geführt.

2.1.1.2 Der Übergang als Statuspassage

Auf der Basis soziologischer Studien haben sich Glaser/Strauss (1971) mit Übergängen im menschlichen Lebenslauf in modernen Gesellschaften befasst und den Begriff *status passage* geprägt. Mit *status* ist „die mehr oder minder hohe Stellung, die eine Person im Vergleich zu anderen Mitgliedern des jeweiligen Sozialsystems (z.B. Betrieb, Gemeinde, Gesamtgesellschaft) einnimmt“, gemeint (Peuckert 2000, S. 380). Ein Schüler nimmt nach Schulabschluss beispielsweise den Status eines Auszubildenden ein, hat diesen jedoch nicht lebenslang inne, sondern verlässt ihn nach einiger Zeit wieder, um einen anderen Status anzustreben. Glaser und Strauss (1971, S. 2) sprechen diesbezüglich, um das vorübergehende Verbleiben in einer Position zu unterstreichen, von „*resting place*“. Die Statuspassage kennzeichnet somit den Übergang von einem Status respektive einer sozialen Stellung in einen anderen.

Im Mittelpunkt einer Statuspassage steht die eigentliche *Passage*, also die Übergangsperiode:

„Beim Statuswechsel sind Übergangsperioden unabdingbar, denn wir investieren oft viel von uns in eine Position, nehmen sie in Besitz wie diese uns selbst, und es fällt uns nicht leicht, uns von ihr zu trennen“ (Strauss 1974, S. 111).

In Bezug auf solche Übergangsperioden verweist Bührmann (2008, S. 22) auf die Bedeutung der *Gatekeeper*. Hierbei handelt es sich um entscheidungsmächtige Personen in Institutionen oder Organisationen oder um Sozialisationsinstanzen, die einen Übergang maßgeblich zu befördern oder zu hemmen vermögen. Bezogen auf den Übergang Schule-Beruf fallen hierunter zum Beispiel die Lehrkräfte, die in den Schulen die Aufgabe der Berufsorientierung wahrnehmen oder die Personalverantwortlichen, die über die Zugangsmöglichkeiten eines Bewerbers in ein Unternehmen befinden. Im methodischen Teil dieser Arbeit wird auf die *Gatekeeper* nochmals näher eingegangen, weil sie für den Prozess der Datengewinnung von erheblicher Relevanz sind.

Statusübergänge finden nach dem Verständnis von Glaser und Strauss fortlaufend in allen Lebensbereichen statt, auch nicht-standardisierte und nicht regulierte Passagen gehören dazu (Glaser/Strauss 1971, S. 3). Die Lebensverläufe von Männern und Frauen können somit als eine Abfolge von Statusübergängen verstanden werden, flankiert von einem Wandel der Identität des Individuums.

Was charakterisiert sie (vgl. Bührmann 2008, S. 24)?

- Statuspassagen sind in hohem Maße *individualisiert*, das heißt die noch bei van Gennep beschriebenen kulturellen Vorgaben, die den Übergangsprozess steuernden Riten, lassen sich nicht mehr belegen. Ein Schüler hat den Wechsel von der Schule in das Berufsleben unter Berücksichtigung seiner Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten weitgehend selbstverantwortlich und eigenständig zu gestalten, gleichwohl steht es ihm frei, auf personelle, sachliche, finanzielle oder sonstige Hilfsangebote zurückzugreifen. Friebertshäuser (1992, S. 32) bringt es auf den Punkt: „So lässt sich resümieren, dass die Individualisierung (Beck 1986) auch den Bereich der Statuspassage umfasst. Im Zuge der Freisetzung der Einzelnen aus traditionellen Lebensbezügen, aus Bindungen und Kontrollen, nehmen die Anteile zu, in denen die Einzelnen entscheiden, ihr Leben selbst gestalten und zugleich auch die Risiken ihres Handelns zu

tragen haben.“ Auch die von Voigt (2009, S. 201) angemahnte „Befähigung Jugendlicher zu einem aktiven biographischen Selbstmanagement“ trägt der Individualisierung von Statuspassagen Rechnung.

- Statuspassagen weisen eine *Pluralität* und *Gleichzeitigkeit* auf, das heißt in den gesellschaftlich bedeutsamen Bereichen differenzieren sich Statuspassagen aus, oftmals durchlaufen Individuen mehrere Statuspassagen gleichzeitig oder zumindest in teilweiser zeitlicher Überschneidung. Ein junger Erwerbstätiger mit abgeschlossener Berufsausbildung wird sich beispielsweise nicht nur den Weg in eine Festanstellung bahnen müssen, sondern möglicherweise zeitgleich seine Wohnsituation verändern und in eine neue Form der Partnerschaft münden.

Das Konzept der Statuspassagen konfrontiert somit sowohl die Gesellschaft als Ganzes als auch den Einzelnen mit besonderen Anforderungen beim Bewältigen der Übergänge. In puncto Übergang in die Berufswelt ist hierbei an die Aufgaben des Arbeitsamtes oder ehrenamtlicher Paten zu denken, die Jugendliche auf diesem Weg vielfältig stützen, begleiten und ihnen eine Rückmeldung geben. Letztlich bietet der Ansatz der Statuspassagen zwar ein Modell, um individuelle Veränderungsprozesse zu beschreiben; wie das Interaktionsgefüge des Übergängers jedoch jeweils im ‚zurückbleibenden‘ und im ‚angestrebten‘ Status aufgebaut ist, wird nur marginal betrachtet.

2.1.1.3 Der Übergang als Transition

Im Verständnis eines Übergangs als Transition steht die Veränderung gelebter und bislang erfahrener Zusammenhänge im Mittelpunkt (Hopson/Adams 1976, S. 7): „Transition = a perceived discontinuity in a person's life space.“ Die Transitionsforschung beschäftigt sich demnach mit dem „Wechsel von Individuen aus eingelebten Lebensabschnitten in andere, also mit Wohnortwechseln, Partnerverlusten, Karrierebrüchen – kurz: mit ‘psychosozialen Übergangsstadien‘“ (Welzer 1993b, S. 137). Dabei wird das Individuum vor neuartige Herausforderungen gestellt, für die es Bewältigungsmuster zu entwickeln gilt. Solcherlei Transitionen erschöpfen sich nicht nur im mehr oder minder erzwungenen Vertrautwerden mit den Anforderungen eines neuen Lebensabschnitts, sondern sind „Zeiten, in denen wir unser Weltbild und unsere Möglichkeiten, Teil dieser Welt zu sein, neu festlegen. Wir erfahren das als etwas, das uns zustößt; doch zu den Folgen gehören bedeutende Veränderungen im Kernland unseres Selbst: in solchen Zeiten sind wir auf einzigartige Weise geöffnet für Hilfe und Schädigung“ (Parkes 1974, S. 13, zitiert nach Welzer 1993b, S. 137).

Die Transitionsforschung nimmt nach Bührmann (2008, S. 26) zwei Ebenen in den Blick:

- gesellschaftliche Rahmenbedingungen und konkrete Handlungsanforderungen, die den Transitionsprozess mitbestimmen sowie
- individuelle Handlungspotenziale und Bewältigungsmuster angesichts gesellschaftlicher Handlungserfordernisse.

Hopson/Adams (1976, S. 8ff.) haben für den subjektiven Bewältigungsprozess einer Transition das folgende Phasenmodell entwickelt, das sich an den beiden Faktoren Zeit und Selbstwertgefühl orientiert:

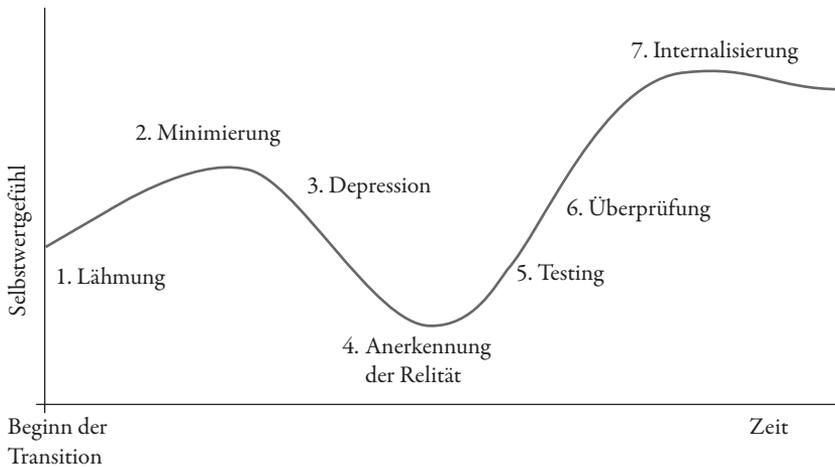


Abb. 2: Subjektiver Bewältigungsprozess eines transitorischen Ereignisses (Hopson und Adams 1976, zit.n. Bührmann 2008, S. 27)

- **Immobilisation:** Da Transitionen mit unbekanntem oder zumindest überraschenden Ereignissen einhergehen, gerät das Individuum zunächst in eine Phase der Lähmung, in der vernünftiges Denken und Schlussfolgern nahezu ausgeschlossen sind: „The first phase is a kind of immobilisation or a sense of being overwhelmed; of being unable to make plans, unable to reason, and unable to understand“ (Hopson/Adams 1976, S. 9f.).
- **Minimisation:** Auf die Lähmung folgt der Versuch, das Ereignis in seiner Tragweite zu reduzieren und als bearbeitbar einzustufen: „The way of getting out of this immobilisation, essentially, is by movement to the second phase of the cycle, which is characterised by minimisation of the change or disruption to trivialise it“ (Hopson/Adams 1976, S. 11). Zeichen einer solchen Minimierung sind die Verleugnung der Veränderung oder die Euphorisierung: „Very often, one will deny that the change even exists. Often, too, the person projects a euphoric feeling“ (ebd.). Beispielhaft für diese Phase wäre ein Schulabgänger, der die Bedeutung des Vorstellungsgesprächs im Rahmen eines betrieblichen Auswahlverfahrens negiert oder sich in der Position völliger Überlegenheit wähnt. Beides wäre kaum anschlussfähig an reale Vorgaben.
- **Depression:** Die Phase der Depression tritt dann ein, wenn die bislang bereit gehaltenen Erklärungsmuster nicht mehr greifen und die Anforderungen der Realität übermächtig zu werden drohen: „As people become aware that they must make some changes in the way of they are living, as they become aware of the realities involved, they begin to get depressed – the third phase of the transition cycle“ (Hopson/Adams 1976, S. 11).
- **Acceptance of reality:** Das Selbstwertgefühl ist in dieser Phase an seinem Tiefpunkt angelangt; die Realität muss nun notwendigerweise anerkannt und akzeptiert werden: „To move from phase three to phase four involves a process of unhooking from the past and of saying ‚Okay, here I am now; here is what I have; here’s what I want.‘ As this is accepted as the new reality, the person’s feelings begin to rise once more, and optimism becomes possible. A clear ‚letting go‘ is necessary“ (Hopson/Adams 1976, S. 12). Der in Phase zwei als Beispiel erwähnte Schulab-

gänger würde nun das Vorstellungsgespräch als notwendigen Baustein des Auswahlverfahrens begreifen und sich über sein fachliches und persönliches Potenzial Gedanken machen.

- **Testing:** Das Selbstwertgefühl steigt allmählich wieder an und das Individuum kommt in die Lage, neue Bewältigungsmuster für das transitorische Ereignis zu erproben: „[...] trying out new behaviours; new life styles; and new ways of coping with the transition“ (Hopson/Adams 1976, S. 12).
- **Search for meaning:** Die Veränderungen werden insofern kognitiv verarbeitet als das Individuum bestrebt ist, dem Erlebten Sinn zu verleihen. Alle Bemühungen, Rückfälle, Enttäuschungen usw. werden im Kontext einer übergeordneten Aufgabe interpretiert: „The sixth phase is a head level, or cognitive process in which people try to understand what all of the activity, anger, stereotyping and so on have meant“ (Hopson/Adams 1976, S. 12).
- **Internalisation:** Auf einer Hochphase des Selbstwertgefühls werden Bewältigungs- und Interpretationsmuster verinnerlicht und die Reaktionen auf die Veränderungen kognitiv überprüft. Der Transitionsprozess kann nun abgeschlossen werden.

Übergänge als Transitionen wahrzunehmen und sie nach dem oben dargestellten Modell zu interpretieren, heißt, psychosoziale Übergangsstadien vor dem Hintergrund einer in sich konsistenten Phasenabfolge zu erfassen und zu analysieren. Hopson/Adams (1976) bieten einen Ansatz, mit dem sich transitorische Ereignisse entlang ihres Verlaufs erklären lassen. Allerdings geht das genannte Phasenmodell von der Prämisse einer Linearität aus, die die eine Transition begleitenden Umstände systematisch ausblendet. Darauf haben auch Hopson/Adams (1976, S. 13) selbst aufmerksam gemacht: „Before proceeding, we want to make it clear that seldom if ever does a person move neatly from phase to phase as it has been described and diagrammed above. It is rather more likely that these representations are of the general experience and that any given individual’s progressions and regressions are unique to his or her unique circumstances.“ Welzer (1990, S. 45 f.) versucht diesem vernachlässigten Aspekt insofern Rechnung zu tragen als er die Begleitumstände eines auslösenden Ereignisses, zum Beispiel eines Schulabschlusses, berücksichtigt. Er unterscheidet zwischen

- dem gesellschaftlichen Umfeld, das sich beispielsweise durch die aktuelle Konjunkturlage ergibt,
- dem persönlichen Umfeld, das sich durch die nächsten sozialen Beziehungen begründet und
- der Biografie des jeweiligen Übergängers, die entscheidend auf die Orientierungs- und Lösungsmuster einer Transition Einfluss nimmt.

Wann ein auslösendes Ereignis für eine Transition einsetzt und wann der Abschluss einer Transition gegeben ist, ist individuell unterschiedlich. Um beim oben benannten Beispiel des Bewerbers um einen Ausbildungsplatz zu bleiben: Ein Schüler kann bereits einige Zeit vor dem offiziellen Schulende durch eine Nebentätigkeit Kontakt zu einem Ausbildungsunternehmen aufgenommen und Bewerbungsunterlagen verschickt haben. Dann wäre das auslösende Ereignis für eine Transition nicht die Abschlussprüfung, sondern der Kontakt zu einem Betrieb. Genauso kann der Abschluss sehr zügig erfolgen, wenn der Schüler quasi aus der Nebentätigkeit heraus zu einem Ausbildungsplatz gelangt. Umgekehrt kann es aber auch sein, dass der Transitionsprozess sehr lange andauert, wenn der Bewerber nicht dem gewünschten Profil entspricht. Welzers Kritik entzündet sich an dem grundsätzlichen Bestreben, ein allgemeingültiges Phasenmodell eines Bewältigungsverlaufs entwickeln zu wollen, da es in der sozialen Wirklichkeit

seiner Ansicht nach keine linearen Abläufe von Übergängen gibt (Welzer 1993a, S. 35 f.). Vielmehr seien Transitionen von Nicht-Linearität und Nicht-Kausalität geprägt: „Alle Aspekte zusammengenommen produzieren einen nicht-kausalen Geschehensverlauf, also nicht eindeutig ableitbare und nicht-linear verlaufende Transitionsprozesse“ (Welzer 1993b, S. 145).

Indem er die wechselseitige Bezogenheit der Subjekte in den Vordergrund rückt, erweitert Welzer das vorliegende Phasenmodell: „So wird in der Forschung, die sich mit Übergängen im Lebenslauf, mit Transitionen befasst, allzu leicht übersehen, dass niemand sich allein durch soziale Welten bewegt, sondern dass seine Bewegung Auswirkungen auf bestehende Wir-Gruppen hat und dass diese Gruppen seine Bewegung prozessieren“ (Welzer 1993a, S. 8). Transitionen hinterlassen somit ‚Spuren‘ in den sozialen Zusammenhängen, aus denen Menschen kommen und können die Figurationen, in die Individuen eintreten, mit prägen. In jedem Fall wird sich das eine Transition durchlaufende Individuum überlegen müssen, wie die neuen und alten Veränderungs- und Bewältigungsanforderungen bestmöglich bewältigt werden. Welzer (1993a, S. 284 f.) spricht davon, dass „die Machtbalancen neu austariert werden“ müssen. Übertragen auf das Beispiel des einen Ausbildungsplatz suchenden Schülers heißt das, dass dieser die Erfahrungsräume seiner schulischen Sozialisation hinter sich lässt und sich beispielsweise mit den Gepflogenheiten, Erwartungen und unausgesprochenen Regeln eines betrieblichen Kontextes zu arrangieren hat. Bei der Untersuchung von Übergängen kommt es nun darauf an, zu klären, welche Betrachtungsebenen jeweils relevant werden, das heißt welcher Ausschnitt aus einem Beziehungsgeflecht vergrößert dargestellt werden soll.

Die Ausführungen zum Verständnis von Übergängen haben unter anderem verdeutlicht, dass sich Übergänge pluralisiert haben. Ob sie deswegen an sich auch problematischer geworden sind, ist eine andere Frage.

2.1.2 Zum Begriff des Übergangsmagements

Die vorangehenden Überlegungen signalisieren die Notwendigkeit, parallel zum Verständnis von Übergängen auch die Formen eines Übergangsmagements in den Blick zu nehmen.

2.1.2.1 Zielsetzung des Übergangsmagements

Berufliches Übergangsmangement setzt dort an, wo Jugendliche beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ‚verloren‘ zu gehen drohen: „Allgemeines Ziel der Verantwortungsübernahme beim Übergangsmangement ist es demnach, im Zuge des – biografisch weit gefassten – Übergangs die Ausgrenzung Jugendlicher aus Bildung, Ausbildung und perspektivreicher Arbeit zu verhindern, durch koordinierte Maßnahmen (vor Ort) zu bekämpfen und die beruflichen und Lebensperspektiven aller Jugendlichen vor Ort zu befördern“ (Kruse et al. 2010, S. 11).

Einem umfassenderen Verständnis von Übergangsmangement folgt die Weinheimer Initiative von 2007: „Als ‚Lokales Übergangssystem‘ soll die Gesamtheit aller Bildungs-, Ausbildungs- und Qualifizierungsgänge und Angebote, Berufsorientierungen, Beratungen und Unterstützungen verstanden werden, die Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen ‚vor Ort‘, von der Sekundarstufe I ausgehend, für die Integration in das Berufs- und Arbeitsleben zur Verfügung stehen. Dieses Verständnis von ‚Übergangssystem‘ schließt also ausdrücklich – und im Unterschied zu anderen vorgeschlagenen Definitionen – die schulischen Bildungsgänge der Sekundarstufe II ebenso ein wie die duale und vollzeitschulische Berufsausbildung, aber z.B. auch Arbeitsgelegenheiten, wie sie nach dem SGB II bereitgestellt werden.“

Übergangsmangement gilt vor dem Hintergrund der Programmatik lebenslangen Lernens als ein zentraler Terminus. Er unterstreicht, dass sich „die Arbeit von Bildungsinstitutionen sowie insbesondere das Portfolio pädagogischer Dienstleistungen an der Entwicklung von Bildungs-