

Silke Lange

Die Berufsausbildungseingangsphase

Anforderungen an Auszubildende und ihre
Bewältigungsstrategien am Beispiel des
Kfz-Mechatronikerhandwerks

Die Berufsausbildungseingangsphase

Anforderungen an Auszubildende und ihre
Bewältigungsstrategien am Beispiel des
Kfz-Mechatronikerhandwerks

Silke Lange

Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in drei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)
- Studientexte (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien; Berufs- und Betriebspädagogik
Lehrstuhl Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken

Prof.in Dr.in Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Dr. h. c. Georg Spöttl M. A.

Zentrum für Technik, Arbeit und Berufsbildung an der Uni Campus GmbH
der Universität Bremen und Steinbeis-Transferzentrum InnoVET in Flensburg

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Thomas Bals, Osnabrück
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof.in Dr.in Ingrid Darmann-Finck, Bremen
- Prof. Dr. Michael Dick, Magdeburg
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch Gmünd
- Prof. Dr. Martin Fischer, Karlsruhe
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl, Dresden
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg



Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/bai

Silke Lange

Die Berufsausbildungseingangsphase

**Anforderungen an Auszubildende und ihre
Bewältigungsstrategien am Beispiel des
Kfz-Mechatronikerhandwerks**



Die Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades an der der Universität Osnabrück im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften trägt den Originaltitel „Die Berufsausbildungseingangsphase - Eine theoretische und empirische Analyse der Anforderungen und Bewältigungsstrategien von Auszubildenden am Beispiel des Kraftfahrzeugmechatronikerhandwerks“.

Tag der Disputation: 18.04.2019

Erstgutachter: Prof. Dr. Dietmar Frommberger

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Julia Gillen

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 55

© 2019 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: 6004720
ISBN (Print): 978-3-7639-6061-3
DOI: 10.3278/6004720w

Printed in Germany

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Danksagung

Es ist geschafft! Meine Dissertation liegt vor und es ist mir ein tiefes Bedürfnis, mich bei all denjenigen zu bedanken, die mich vom Anfang bis zur Fertigstellung dieser Arbeit begleitet und unterstützt haben.

Mein außerordentlicher Dank gilt meinem Betreuer und ersten Gutachter Prof. Dr. Dietmar Frommberger, der mich fortwährend als wissenschaftliche Mitarbeiterin gefördert und unterstützt hat. Lieber Dietmar, ich bin Dir sehr dankbar für Deine fachliche Betreuung und die intensive Begleitung. Ohne Deine wertvollen Hinweise, Deine stets offenen Ohren und Deine aufbauenden und motivierenden Worte würde diese Arbeit heute nicht vorliegen.

Ferner bedanke ich mich herzlich bei Prof. Dr. Julia Gillen für die Bereitschaft, meine Arbeit zu begutachten, bei Prof. Dr. Günter Kutscha, der mit seinen wertvollen Hinweisen und Informationen aus dem ProBE-Projekt zum Gelingen der Arbeit beigetragen hat, sowie dem Oberstufenzentrum Kraftfahrzeugtechnik in Berlin und dem Bildungs- und Technologiezentrum des Kfz-Gewerbes in Möckern für die Möglichkeit zur Datenerhebung.

Ein ganz besonderer Dank gilt meiner Familie für ihre fortwährende und tatkräftige Unterstützung und das endlose Vertrauen in mich. In den letzten Jahren und vor allem in den letzten Wochen habt Ihr mir den Rücken freigehalten und mir Raum und Zeit gegeben, um die Arbeit fertigzustellen. Lieber Burkhardt, ich danke Dir ganz besonders für Dein Interesse an meiner Arbeit, die endlosen Gespräche, die stundenlangen und wertvollen Diskussionen. Deine Aufmunterungen und Deine Art, mich auch in schwierigen Phasen wieder zu motivieren, haben mir immer sehr geholfen.

„Wenn wir uns zu gut ausdrücken, wissen wir irgendwann nicht mehr, wie wir Dinge einfach sagen sollen.“¹ In diesem Sinne möchte ich es einfach sagen:

Danke.

¹ Das Zitat stammt aus dem Film „Die brillante Mademoiselle Neila“ von Regisseur Yvan Attal, der sich humorvoll mit der Kunst und der Macht der Rhetorik auseinandersetzt.

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis	11
Vorwort	13
Abstract	15
1 Einleitung	17
1.1 Fragestellung und Zielstellung der Arbeit	17
1.2 Methodologische Verortung	19
1.3 Aufbau der Arbeit	24
2 Hintergrund und Problemzusammenhang der Untersuchung	29
2.0 Kapitelkonzeption	29
2.1 Zentrale Aspekte der deutschen Berufsausbildung	30
2.2 Auszubildende in der dualen Berufsausbildung	36
2.3 Die duale Berufsausbildung im Kraftfahrzeughandwerk	41
2.3.1 Das Kraftfahrzeugtechnikerhandwerk als Forschungsfeld	41
2.3.2 Die Ausbildung im Kraftfahrzeugmechatronikerhandwerk	46
2.4 Frühe vorzeitige Vertragslösungen als Problemfeld der dualen Berufsausbildung	55
2.4.1 Zum Begriff „vorzeitige Vertragslösungen“	55
2.4.2 Umfang vorzeitiger Vertragslösungen	57
2.4.3 Zeitpunkt vorzeitiger Vertragslösungen	65
3 Zum Forschungsstand: Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden	69
3.0 Kapitelkonzeption	69
3.1 Der Übergang in die duale Berufsausbildung	71
3.2 Der Einstieg in die Berufsausbildung – die Berufsausbildungseingangsphase	82
3.3 Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit	95
3.3.1 Zu den Begriffen Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit	95
3.3.2 Empirische Befunde zur Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit	97
3.3.3 Berufsspezifische Einzelergebnisse zur Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit	106
3.4 Vorzeitige Vertragslösungen und ihre Ursachen	108
3.5 Perspektiven aus anderen Forschungsbereichen	121
3.5.1 Jugendforschung: Generationen und ihre Erwartungen an Ausbildung	121

3.5.2	Arbeits- und Organisationspsychologie: Belastungen im Beruf ...	129
3.6	Systematische Zusammenführung der Befunde	132
4	Theoretischer Hintergrund: Berufspädagogische und entwicklungspsychologische Grundlagen	141
4.0	Kapitelkonzeption	141
4.1	Theorien der Übergangsforschung	142
4.1.1	Übergangsriten	142
4.1.2	Statuspassagen	143
4.1.3	Transitionen	146
4.2	Entwicklungspsychologische Grundlagen der Transition	149
4.2.1	Entwicklung und Entwicklungsaufgaben	149
4.2.2	Transaktionales Stressmodell	154
4.3	Eintritt in den Ausbildungsbetrieb: Organisationale Sozialisation	163
4.4	Zusammenfassung: Die Berufsausbildungseingangsphase	167
5	Darstellung der empirischen Untersuchung	171
5.0	Kapitelkonzeption	171
5.1	Fragestellungen und Ziele der Untersuchung	172
5.2	Forschungsdesign	173
5.3	Sample	176
5.3.1	Auswahl des Samples (Sampling)	176
5.3.2	Beschreibung des Samples	180
5.4	Datenerhebung	182
5.4.1	Das Problemzentrierte Interview	182
5.4.2	Das Coping Process Interview	187
5.4.3	Vorbereitung der Datenerhebung	188
5.4.4	Instrumente der Datenerhebung	190
5.4.5	Durchführungsphase – Ablauf der Interviews	204
5.5	Datenaufbereitung	207
5.5.1	Aufbereitung der Interviewaufzeichnungen – Transkription	207
5.5.2	Aufbereitung der Daten aus dem Kurzfragebogen	210
5.5.3	Anonymisierung der Daten	210
5.6	Datenauswertung	212
5.6.1	Die qualitative Inhaltsanalyse zur Auswertung qualitativer Daten	212
5.6.2	Erster Materialdurchlauf: Identifikation von Anforderungen	218
5.6.3	Zweiter Materialdurchlauf: Identifikation der Bewältigungsstrategien	227
5.6.4	Dritter Materialdurchlauf: Einschätzung der Belastungen	231
6	Ergebnisse und weiterführende Überlegungen	239
6.0	Kapitelkonzeption	239

6.1	Anforderungen der Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase: Unerfüllte Bedürfnisse als Belastungsfaktoren	242
6.1.1	Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse als theoretischer Rahmen der Auswertung der empirischen Daten	242
6.1.2	Befunde der empirischen Untersuchung: Wahrgenommene Anforderungen der Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase	256
6.2	Der Umgang mit den beruflichen Anforderungen: Bewältigungsstrategien von Auszubildenden	310
6.2.1	Verhaltensweisen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen . . .	310
6.2.2	Individuelle Ausdifferenzierung der Bewältigungsstrategien	326
6.2.3	Anforderungsbezogene Bewältigungsmuster	329
6.3	Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase	330
6.3.1	Belastungsverläufe unter einer fallanalytischen Perspektive	330
6.3.2	Fallkontrastierungen – Typische Verlaufsmuster in der Berufsausbildungseingangsphase	347
6.3.3	Verdichtung der Verlaufsmuster zu einem allgemeinen Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase	354
6.4	Vergleich der Befunde für Auszubildende mit und ohne Migrationshintergrund	357
6.4.1	Methodische Bemerkungen	361
6.4.2	Unterschiede in der Wahrnehmung der Anforderungen	362
6.5	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	370
6.6	Reflexion des Forschungsprozesses	406
7	Schlussbetrachtungen	413
	Literatur	429
	Abbildungsverzeichnis	477
	Tabellenverzeichnis	479
	Autorin	481

Abkürzungsverzeichnis

ANR	Angebots-Nachfrage-Relation
ArbZG	Arbeitszeitgesetz
BA	Bundesagentur für Arbeit
BAPP	Berliner Ausbildungsplatzprogramm
BAuA	Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BDSG	Bundesdatenschutzgesetz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BTZ Möckern	Bildungs- und Technologiezentrum Möckern
CPI	Coping Process Interview
DAZUBI	Datensystem Auszubildende
DESTATIS	Statistisches Bundesamt
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DIHK	Deutscher Industrie- und Handelskammertag
GAT	Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem
HPI	Heinz-Piast-Institut für Handwerkstechnik an der Leibniz Universität Hannover
HWK	Handwerkskammern
HwO	Handwerksordnung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
IHK	Industrie- und Handelskammern
JArbSchG	Jugendarbeitsschutzgesetz
k. A.	keine Angabe
Kfz	Kraftfahrzeug
KMK	Kultusministerkonferenz
KMU	kleine und mittlere Unternehmen

n. z.	nicht zutreffend
OSZ Kfz-Technik Berlin	Oberstufenzentrum Kraftfahrzeugtechnik Berlin
PZI	Problemzentriertes Interview
QDA	Qualitative-Data-Analysis
Sfb	Sonderforschungsbereich
ÜLU	Überbetriebliche Lehrlingsunterweisung
WHO	World Health Organization

Vorwort

Der Übergang von der Schule in eine betrieblich-duale Berufsausbildung ist für die jungen Erwachsenen mit einer drastischen Veränderung der Lernumgebung verbunden. Der Wechsel vom Schonraum Schule in die scharfe Luft des Betriebes stellt die jungen Auszubildenden vor völlig ungewohnte Herausforderungen. Von heute auf morgen und in der Regel ohne Vorbereitung und systematische Begleitung beginnen die langen Arbeitstage, sind völlig ungewohnte berufsfachliche, körperliche und praktische Anforderungen zu bewältigen, ist eine Gewöhnung an den Umgang mit den unterschiedlichen Kollegen und Kolleginnen und mit den vorgesetzten Personen erforderlich, sind Riten zu bewältigen, findet das Lernen in Ernstsituationen in der Produktion und in der Werkstatt oder mit dem Kunden statt und vieles mehr. „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“, heißt es dazu gerne im Volksmund.

Viele Auszubildende sind mit dieser ungewohnten betrieblich-beruflichen Lernumgebung überfordert. Oder sie wollen sich bestimmte abwegige und unzeitgemäße Verhaltensweisen einfach nicht mehr gefallen lassen. Sie wollen Leistungen zeigen und erwarten umgekehrt eine angemessene Wertschätzung. Das erste Ausbildungsjahr ist von einer besonderen Problemhaltigkeit für die persönliche und berufliche Entwicklung der jungen Erwachsenen und für die Ausbildungsbetriebe geprägt. Das zeigt die hohe Rate der vorzeitigen Vertragslösungen, die in diese „Berufsausbildungseingangsphase“ fallen.

Aus wissenschaftlicher Sicht ist diese Phase als eine Entwicklungsaufgabe zu verstehen. Sie stellt einen Sozialisationsprozess dar, der durch die diversen Wahrnehmungs- und Lern- bzw. Bewältigungsprozesse die Integration der jungen Erwachsenen maßgeblich beeinflusst. Frau Lange entwirft in ihrer Arbeit ein heuristisches Modell der Berufsausbildungseingangsphase. In diesem Modell sind die kognitiven Bewertungen der Anforderungen sowie die Bewältigungsstrategien zentral für das Verständnis und die Erklärung von Belastungen und deren Auswirkungen. Auf der Grundlage dieses Modells führt Frau Lange ihre empirische Erhebung durch. Für ein konstantes Sample von Kfz-Mechatronikern wird mithilfe einer Längsschnittstudie mit zwei Erhebungszeitpunkten die Fragestellung untersucht, wie Auszubildende die Berufsausbildungseingangsphase wahrnehmen und bewältigen. Im Fokus der Untersuchung steht das subjektive Erleben der Auszubildenden. Mit den folgenden drei Fragestellungen wird die Untersuchung entfaltet: (1) Welche Anforderungen (potenziellen Stressoren) nehmen die Auszubildenden im Kfz-Mechatronikerhandwerk im Verlauf des ersten Jahres ihrer Ausbildung wahr? (2) Welche Strategien zur Bewältigung der Anforderungen wenden die Auszubildenden an? (3) Lassen sich typische Verläufe identifizieren?

Zum Zwecke der Interpretation und Systematisierung der Anforderungen wird in der Arbeit auf das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse nach Maslow zurückgegriffen, in dem die Bedürfnisse in einer hierarchischen und ent-

wicklungsmäßigen Reihenfolge geordnet werden. Angenommen wird, dass wahrgenommene Anforderungen Bedrohungen selbstrelevanter Sollwerte in Form zentraler psychologischer Motive und Bedürfnisse darstellen (können). Es erfolgt damit auf der Basis der erhobenen und von den Auszubildenden wahrgenommenen bzw. geäußerten Anforderungen (Belastungen) ein Rückschluss auf die Bedürfnisse. Die Fragestellungen und die empirische Untersuchung zielen darüber hinaus auf belastbare Aussagen zu den Bewältigungsstrategien der Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase, um mit den wahrgenommenen Anforderungen umzugehen. Für die Analyse der Bewältigungsstrategien wird zwischen problem- und emotionsbezogenen Verhaltensweisen unterschieden. Während problemorientierte Strategien auf die Veränderung der stressauslösenden Situationen zielen, sind die emotionsorientierten Strategien auf die Regulation der eigenen Reaktionen gerichtet. Beide Strategien werden durch unterschiedliche Verhaltensweisen realisiert, die im Interviewmaterial zu finden sind und in der Arbeit ausführlich dargestellt werden. Darüber hinaus werden zur Beantwortung der Fragestellung 3 die Verläufe errechneter Belastungswerte für die Berufsausbildungseingangsphase präsentiert. Es erfolgt eine Typisierung der Belastungsverläufe in der Berufsausbildungseingangsphase. Damit gewinnt Frau Lange ein weiterführendes Modell für einen allgemeinen Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase, das den Forschungsstand und Diskurs der beruflichen Übergangs- und Sozialisationsforschung grundlegend bereichert.

Auf der Basis der vorgelegten Untersuchung ist Frau Lange in der Lage, konstruktive Handlungsempfehlungen für die berufspädagogische Gestaltung der Berufsausbildungseingangsphase zu formulieren. Die vorgelegte wissenschaftliche Arbeit trägt dazu bei, die Diskussionen und vor allem die Entscheidungen zur Verbesserung der Qualität der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland zu fundieren.

Osnabrück, 29. Mai 2019

Prof. Dr. Dietmar Frommberger

Abstract

„Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne“ (Hermann Hesse).

Der Einstieg in ein neues Umfeld geht mit vielfältigen und neuen Herausforderungen einher und bedeutet für die Übergänger, ihre Gewohnheiten, Handlungsmöglichkeiten und Wissensbestände zu modifizieren. Ein für die berufliche Biografie wichtiger Übergang ist für Jugendliche der Einstieg in die Berufsausbildung. Auch dieser Anfang ist mit vielfältigen Herausforderungen verbunden, die Befundlage und die Auswertung der Interviews offenbart eine breite Vielfalt der Anforderungen zu Beginn der Berufsausbildung. Welche Anforderungen die Jugendlichen in ihrer individuellen Situation konkret wahrnehmen, lässt sich darauf zurückführen, ob und wie stark individuelle Soll-Werte (Bedürfnisse) bedroht werden. Neben den Anforderungen wurde auch untersucht, wie die Auszubildenden mit diesen Anforderungen umgehen (Bewältigungsstrategien) und wie sich das Belastungserleben im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase verändert. Insgesamt zeigt sich, dass eine aktive Übergangsgestaltung und -begleitung auf die Herausbildung und Förderung von Resilienz gerichtet sein sollte.

A magic dwells in each beginning² (Hermann Hesse).

For the entry into a new environment, this means for the crossers, triggered by different requirements, to modify their habits, possibilities of action and knowledge. An important transition for a young person's professional biography is their entry into vocational training. The findings and evaluation of the interviews reveal a wide variety of requirements at the beginning of vocational training. The concrete requirements that young people perceive in their individual situation can be traced back to whether and to what extent individual target values (needs) are threatened. In addition to the requirements, it was also examined how the trainees deal with these requirements (coping strategies) and how the experience of stress changes in the course of the initial vocational training phase. Overall, it can be seen that active transition design and support should be directed towards the development and promotion of resilience.

1 Einleitung

1.1 Fragestellung und Zielstellung der Arbeit³

„Den Erfahrungen an der Schwelle des Übergangs von der Schule in eine Berufsausbildung kommt eine entscheidende Weichenstellung für die berufliche Entwicklung Jugendlicher zu. Dies gilt nicht nur für den Berufswahlprozess, sondern auch für die Eingangsphase der Berufsausbildung.“ (Kutscha 2009, S. 1)

Die duale Berufsausbildung ist eine tragende Säule der beruflichen Ausbildung in Deutschland. Mehr als 500.000 Jugendliche und junge Erwachsene münden jährlich in das duale System ein. Gleichzeitig gelingt zu vielen Bewerbern⁴ der Einstieg in die vollqualifizierende duale Berufsausbildung nicht unmittelbar (BMBF 2015, S. 14f.). Ist dieser Übergang jedoch geschafft und somit die „erste Schwelle des möglichen Scheiterns überwunden“ (Klaus 2014, S. 37), ergeben sich für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen neue Herausforderungen: In der Ausbildung sollen die Auszubildenden die Arbeits- und Berufswelt fachlich, sozial und emotional erschließen und eine tragfähige berufliche Identität entwickeln (Wittwer 1991, S. 69). Dies verläuft jedoch nicht unproblematisch, denn mit dem Übergang in die neue Lebenssituation werden psychologische Grundbedürfnisse der jungen Erwachsenen, wie Autonomieerleben, Kompetenzerleben und soziale Eingebundenheit, nicht befriedigt (Schröger et al. 2013). Gleichzeitig ist mit dem Eintritt in die Ausbildung die Übernahme einer neuen Rolle verbunden, in der die Jugendlichen nicht auf bekannte Lösungsstrategien zurückgreifen können (Kutscha 2009). Der Ausbildungsbetrieb ist für viele Auszubildende ein gänzlich neuer Lernort, in den sie ohne organisationsrelevantes Wissen eintreten (Schirmer 1997). Doch auch die Berufsschule ist Teil der Ausbildung und stellt einen (wenn auch nicht ganz) neuen Erfahrungsraum dar. Zu Beginn der Ausbildung ergeben sich daraus für die Auszubildenden vielfältige Problemlagen (Kutscha 2009). Unterstützende Rituale, wie sie beispielsweise mit der Aufdingung vor der offenen Zunflade im alten Handwerk zur Aufnahme der Jugendlichen in die Lehre existierten (Gillitzer 2000, S. 48 ff.), sind in der heutigen Berufswelt in dieser Form nicht mehr zu finden. Die Integration in und mit dem Beruf wird heute stillschweigend erwartet, und ist überwiegend einseitig zu erbringen (Klaus 2014, S. 38 f.). Die Bewältigung dieser vielfältigen Herausforderungen beeinflusst den weiteren Verlauf der Ausbildung maßgeblich (Neuenschwander et al. 2012).

³ Teile des Kapitels sind bereits veröffentlicht in Lange (2017, 2018).

⁴ Zugunsten der Lesbarkeit wird auf eine gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten grundsätzlich für beiderlei Geschlecht. Sofern einzelne Befunde einen eindeutigen geschlechtsspezifischen Bezug aufweisen, wird dies angegeben.

Die Daten zu vorzeitigen Vertragslösungen zeigen, dass die Bewältigung des Eintritts und Ankommens in der dualen Berufsausbildung nicht immer gelingt. Der relative Anteil der vorzeitigen Vertragslösungen liegt im Bundesdurchschnitt bei 25 %, variiert jedoch stark zwischen den verschiedenen Ausbildungsbereichen (BMBF 2017, S. 85). Ein Großteil der vorzeitigen Lösungen (zwischen 60 und 70 %) erfolgt bereits innerhalb der ersten zwölf Ausbildungsmonate, anschließend sinkt das „Risiko“ vorzeitiger Vertragslösungen deutlich (Uhly 2015b, S. 48). In den letzten Jahren hat der Anteil dieser „frühen“ Vertragslösungen zugenommen (ebd., S. 191). Insofern kann die sogenannte Eingangsphase der dualen Berufsausbildung als kritischer Moment derselben betrachtet werden (Kutscha 2009; Neuenschwander/Nägele 2014; Schröger et al. 2013). Besonders massiv wirken sich die Phänomene im Handwerk aus: Seit 2011 liegt die Lösequote dort bei über 30 % (BIBB 2016a, S. 1), die vorzeitigen Vertragslösungen innerhalb der ersten zwölf Ausbildungsmonate sind im Vergleich zu anderen Ausbildungsbereichen am höchsten (Uhly 2015b, S. 195). Die Daten sagen jedoch nichts darüber aus, von wem die Vertragslösung ausging und ob damit Auszubildender oder Ausbildungsbetrieb oder beide ihre Integrationsleistung nicht erbringen konnten. Qualitative Untersuchungen ergeben, dass gerade für die Auszubildenden die Integration in und die Identifikation mit Ausbildungsberuf und -betrieb sowie dem Tätigkeitsethos von besonderer Relevanz zu sein scheinen für die Entscheidung zu einer vorzeitigen Vertragslösung (Klaus 2014, S. 40). Den Erfahrungen in der Eingangsphase der Ausbildung kommt damit „eine entscheidende Weichenstellung für die berufliche Entwicklung Jugendlicher zu“ (Kutscha 2006, S. 14), nicht zuletzt weil in der frühen Phase von Übergängen erlebte Misserfolge die generelle Unzufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit begünstigen (Mansel/Hurrelmann 1992).

Die Berufsausbildungseingangsphase stellt – wie später zu zeigen sein wird – für die Jugendlichen eine lernintensive Zeit und damit zugleich eine bedeutsame biografische Erfahrung dar, die eine Identitätsentwicklung anregt. Dem Einzelnen kommt dabei eine aktive Rolle in der Gestaltung der Entwicklungsprozesse und der sozialen Wirklichkeit zu. Gleichwohl findet die Entwicklung in Interaktion mit der sozialen Umwelt statt und kann daher nur im sozialen und kulturellen Kontext verstanden werden. Die Bewältigung der mit der Berufsausbildungseingangsphase verbundenen Anforderungen und Herausforderungen wird als komplexe Entwicklungsaufgabe aufgefasst, „deren Bewältigung die Voraussetzung für die fachliche Kompetenzentwicklung und berufliche Identitätsbildung im Rahmen des kontraktierten Ausbildungsberufs ist“ (Kutscha 2009, S. 1). Von den Auszubildenden werden in dieser Phase Orientierungs-, Anpassungs- und Integrationsleistungen erwartet, das damit verbundene Belastungspotenzial ist deutlich erhöht. Bisher ist jedoch kaum untersucht, welche belastenden Faktoren für Auszubildende mit dem Eintritt in die duale Berufsausbildung am Arbeitsplatz einhergehen und wie die Jugendlichen die Anforderungen dieser Zeit bewältigen. Es ist folglich wenig über die (berufliche und persönliche) Entwicklung der Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase bekannt. In der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung ist die

Berufsausbildungseingangsphase bisher weitgehend vernachlässigt worden, obwohl vorliegende Befunde sowie theoretische Konzeptualisierungen durchaus die Problemhaftigkeit des ersten Ausbildungsjahres herausstellen und zeigen, dass die Bewältigung der damit verbundenen Herausforderungen die berufliche Entwicklung Jugendlicher entscheidend beeinflusst. Hier setzt die vorliegende Arbeit an. Forschungsleitend ist die Frage, *welche Anforderungen die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase wahrnehmen und wie sie diese bewältigen*. Ziel ist es, die Befunde zu den Anforderungen, mit denen Jugendliche am Beginn ihrer Ausbildung konfrontiert werden, und deren Bewältigungsstrategien zu systematisieren und durch empirische Daten und Auswertungen zu ergänzen.

Die Berufsausbildungseingangsphase wird als eigene Episode des Übergangs in die duale Berufsausbildung begriffen, im Fokus stehen die Auszubildenden als Übergänger an der ersten Schwelle. Damit besteht das zentrale Interesse der Arbeit darin, die Übergangspassage in die duale Berufsausbildung näher zu kennzeichnen. Aus dem Forschungsprojekt von Kutscha (ebd.) liegen bereits Ergebnisse zu den Problemlagen von Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im kaufmännischen Bereich vor, weshalb in der vorliegenden Arbeit mit dem Ausbildungsberuf des Kraftfahrzeug (Kfz)-Mechatronikers ein Beruf aus dem Bereich des Handwerks aufgegriffen wird. Damit wird der dargestellten besonderen Problemlage des Handwerks Rechnung getragen.

In diesem Sinne zielt die vorliegende Arbeit darauf ab, bestehende Erkenntnisse und Konzeptionen zur Berufsausbildungseingangsphase aufzubereiten, zu erweitern und zu vertiefen. Insofern trägt sie durch die Gewinnung deskriptiven und kausalen Wissens über die sensible Phase des Eintritts in die duale Berufsausbildung zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Theoriebildung bei. Angestrebt wird die Erarbeitung eines Modells oder Konzeptes der Berufsausbildungseingangsphase aus der Perspektive der Auszubildenden und ihrer wahrgenommenen Anforderungen. Neben der Fundierung des berufs- und wirtschaftspädagogischen Wissens sind die Befunde auch für Personalabteilungen der Ausbildungsbetriebe und Unternehmen von Interesse, die auf die veränderten Wünsche und Prioritäten der Auszubildenden eingehen müssen, um Auszubildende gewinnen, motivieren, integrieren und halten zu können (Leven et al. 2015, S. 77). Darüber hinaus können die Befunde auch Anknüpfungspunkte für die inhaltliche Ausgestaltung der Curricula für die Berufsausbildungseingangsphase bieten.

1.2 Methodologische Verortung

Das zentrale Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit richtet sich auf die Lern- und Entwicklungsprozesse der Jugendlichen vom Eintritt in eine duale Berufsausbildung bis zum Ende des ersten Ausbildungsjahres. Erforscht werden soll das subjektive Erleben der Auszubildenden und damit ein facettenreiches Phänomen, das durch verschiedene Intensitäten und eine hohe Subjektivität gekennzeichnet ist. Für

die Erforschung der Subjektperspektive eignen sich die Ansätze des *Symbolischen Interaktionismus* (Flick et al. 2005b, S. 18 f.; Lamnek/Krell 2016, S. 40 ff.), der auf den Pragmatismus aufbaut und einer humanistischen Perspektive verpflichtet ist (Flick et al. 2005a, S. 107).

Der Begriff des Symbolischen Interaktionismus geht auf eine von Maed und Blumer geprägte sozialpsychologisch orientierte Theorierichtung zurück, die

„individuelles Verhalten und Bewußtsein aus dem sozialen Prozeß heraus erklärt und diesen selbst durch Muster aufeinander bezogenen Handelns strukturiert sieht, die dem Individuum sprachlich vermittelt sind und es ihm ermöglichen, in sich selbst die Er widerungen hervorzurufen, die sein Handeln im Partner hervorruft, und diese Er widerungen zur Kontrolle seines eigenen Verhaltens einzusetzen“ (Fuchs-Heinritz et al. 1995, S. 309; vgl. auch Lamnek/Krell 2016, S. 48 f.).

Blumer (1954, S. 81) geht davon aus, dass „Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutungen handeln, die diese Dinge für sie besitzen.“ Solche „Dinge“⁵ und deren Bedeutung werden aus einer sozialen Interaktion heraus aufgebaut oder von dem Individuum interpretativ aus dieser abgeleitet. Die Sprache dient dem Austausch der Erfahrungen und der Artikulation von Bedeutungen. Durch diese interaktionale Bedeutungszuschreibung erschaffen die Individuen eine für sich relevante soziale Umwelt, die den Rahmen für Handlungen darstellt und zugleich kontinuierlich verändert wird (Schulz/Ruddat 2012, S. 2). Damit betont der Symbolische Interaktionismus

„die aktive Rolle des Subjekts bei der Gestaltung sozialer Wirklichkeit, verweist auf die Prozesse situativen Aushandelns gemeinsamer Handlungslinien und die Rolle eingelebter kultureller, symbolisch vermittelter Normen, die in der Interaktion erst zur konkreten Handlungswirklichkeit für die Beteiligten werden“ (Flick et al. 2005a, S. 107).

Das Erkenntnisinteresse des Symbolischen Interaktionismus richtet sich vornehmlich auf das soziale Zusammenleben von Menschen, das daraus besteht, „was sie – individuell und kollektiv – erfahren und tun“ (Blumer 1981, S. 117).

Im Zentrum stehen die Individuen und die Prozesse, in denen sie „sich selbst definieren, ihre Absichten und Gefühle, Situationen und die Welt, die sie umgibt, sprachlich interpretieren“ (Winter 2010, S. 79), in ihrer natürlichen Welt des Zusammenlebens und Verhaltens. Der Symbolische Interaktionismus „verankert seine Probleme in dieser natürlichen Welt, führt seine Untersuchungen in ihr durch und leitet seine Interpretationen aus solchen naturalistischen Untersuchungen ab“ (Blumer 1981, S. 130). Dazu sind Methoden erforderlich, „die besonders die subjektiven Ebenen der Interpretation durch die Akteure [...] mit einbeziehen“ (Lamnek/Krell 2016, S. 49). „Verstehen und Nachvollziehen von Sinn und Bedeutung sind dieser Perspek-

5 Unter Dingen fasst Blumer (1981, S. 81) alles zusammen, „was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag – physische Gegenstände, wie Bäume oder Stühle; andere Menschen, wie eine Mutter oder einen Verkäufer; Kategorien von Menschen, wie Freunde oder Feinde; Institutionen, wie eine Schule oder eine Regierung; Leitideale wie individuelle Unabhängigkeit oder Ehrlichkeit; Handlungen anderer Personen, wie ihre Befehle oder Wünsche; und solche Situationen, wie sie dem Individuum in seinem täglichen Leben begegnen.“

tive nach wichtige Werkzeuge für die Erforschung sozialer Tatbestände“ (Schulz/Ruddat 2012, S. 2).

Der empirische Forschungsprozess ist dadurch gekennzeichnet, dass der Forscher keine unmittelbare Kenntnis über den Forschungsgegenstand hat. „Seine Position ist fast immer die eines Außenseiters; als solcher ist er deutlich begrenzt in seinem einfachen Wissen um das, was in dem gegebenen Lebensbereich vor sich geht“ (Blumer 1981, S. 118). Dennoch wird er sich unbewusst oder bewusst irgendein Bild von dem Lebensbereich, den er erforschen will, machen.

„Er wird seine Anschauungen und Vorstellungen, die er schon hat, ins Spiel bringen, um sich ein mehr oder weniger klares Bild von dem Lebensbereich zu formen. [...] Zusätzlich hat der Forscher in den Sozialwissenschaften ein weiteres Set vorgefertigter Bilder, die er anwendet. Diese Bilder sind in seinen Theorien begründet, in den Anschauungen seines eigenen Berufskreises und in seinen Vorstellungen darüber, wie die empirische Welt beschaffen sein muss, um ihm die Verfolgung seines Forschungsablaufs zu erlauben“ (ebd., S. 118 f.).

Im Forschungsprozess ist es wichtig, dass der Forscher sich für den Forschungsgegenstand offen und flexibel zeigt.

„Es ist eine harte Arbeit, die einen hohen Grad sorgfältigen und aufrichtigen Prüfens erfordert, kreative und dennoch disziplinierte Vorstellungskraft, Erfindungskraft und Flexibilität in der Forschung, Nachdenken über das, was man findet, und eine ständige Bereitschaft, seine Ansichten und Vorstellungen über den Bereich zu überprüfen und umzuformen“ (Blumer 1981, S. 122).

Der Erkenntnisprozess erfolgt in einem „wechselseitigen Rückkoppelungsprozess zwischen dem Wissenschaftsverständnis und dem naiven Alltagsverständnis. Beide Verstandesarten sind gleichermaßen notwendig und für sich allein jeweils unzureichend“ (Lamnek/Krell 2016, S. 49). Zentrale Elemente eines solchen Vorgehens sind die Exploration und die Inspektion. Die *Exploration* meint eine flexible und reflexive Vorgehensweise, die darauf abzielt, ein „möglichst umfassendes und genaues Bild des zu untersuchenden Bereiches zu entwickeln und auszufüllen“ (Blumer 1981, S. 124). Dabei kann sich der Forschende jeder ethisch vertretbaren Vorgehensweise bedienen, die zu einem solchen Bild führen kann. Gleichwohl ist es wichtig, dass der Forscher ständig bereit ist, „seine Vorstellungen, Anschauungen und Konzeptionen von dem von ihm untersuchten Lebensbereich zu überprüfen und abzuändern“ (ebd., S. 123) sowie die methodischen Schritte den situativen Momenten entsprechend anzupassen (Witzel 1982, S. 33 f.). Die *Inspektion* umfasst die „intensive, konzentrierte Prüfung des empirischen Gehalts aller beliebigen analytischen Elemente, die zum Zwecke der Analyse benutzt werden, wie auch eine entsprechende Prüfung der empirischen Beschaffenheit der Beziehungen zwischen solchen Elementen“ (Blumer 1981, S. 126). Ziel ist es, Zusammenhänge zwischen den empirischen Sachverhalten herzustellen und im Rahmen wissenschaftlicher Theorien zu diskutieren (Witzel 1982, S. 34). Dazu werden die gegebenen analytischen Elemente aus unter-

schiedlichen Perspektiven betrachtet und verschiedene Fragestellungen an sie herangetragen (Blumer 1981, S. 127; Lamnek/Krell 2016, S. 50).

Ein solches Vorgehen steht in einem engen Zusammenhang mit dem interpretativen Paradigma der qualitativen Sozialforschung, das die soziale Wirklichkeit als „durch Interpretationshandlungen konstituierte Realität“ (Lamnek/Krell 2016, S. 46) versteht. Ausschnitte aus der sozialen Realität können demnach nur über Rekonstruktionsleistungen in den Blick genommen werden und auch der Forschungsprozess selbst ist „im Sinne einer konstruktivistischen Epistemologie als konstruiert aufzufassen“⁶ (Gabriel/Ludwig 2018, S. 95) und wird im qualitativen Verständnis als Kommunikation und Interaktion zwischen dem Forschenden und dem Untersuchten verstanden, wobei die Handlung und die Wahrnehmung des Forschenden als reflexiver Forscher als ein wesentlicher Bestandteil der Erkenntnisgewinnung und konstitutiver Bestandteil des Forschungsprozesses aufgefasst werden (Lamnek/Krell 2016, S. 20 f.). Die qualitative Forschung intendiert auf diese Weise die Erlangung von Erkenntnissen über komplexe Zusammenhänge statt die Erklärung einzelner isolierter (Ursache-Wirkungs-)Beziehungen, die im Fokus des quantitativen Forschungsparadigmas stehen (Flick et al. 2005b, S. 23). Die dabei angewandten Methoden sind durch das Prinzip der Offenheit gegenüber Forschungsfragen, Forschungsvorgehen, Methodenwahl, Untersuchungspersonen und Untersuchungssituation gekennzeichnet (Flick et al. 2005b; Lamnek/Krell 2016, S. 19 f.).

Gleichwohl wird mit der Orientierung am Symbolischen Interaktionismus und dem interpretativen Paradigma nicht das quantitative Paradigma der Sozialforschung⁷ ausgeschlossen, sondern im Anschluss an Kuckartz (2014, S. 43) die Auffassung vertreten, dass auch den Symbolischen Interaktionismus nichts davon abhält, „ebenfalls zu zählen und möglichst weitgehende Verallgemeinerungen anzustreben.“ Auch Blumer (1981, S. 123) selbst schließt explizit keine Methoden aus, wengleich er an vielen Stellen das zu seiner Zeit vorherrschende quantitative Paradigma kritisiert: Denn wegen ihrer „flexiblen Beschaffenheit ist die explorative Untersuchung nicht an irgendeinen bestimmten Satz von Techniken gebunden. Ihr Leitsatz ist es, sich jeder ethisch vertretbaren Vorgehensweise zu bedienen, die die Wahrscheinlichkeit dafür bietet, dass man ein genaueres Bild dessen gewinnt, was in dem Gebiet des sozialen Lebens vor sich geht“ (ebd., S. 123). Er eröffnet explizit auch eine Vorgehensweise, die das „Auszählen von Einzelelementen [einschließt, Anmerk. S. Lange], falls dies lohnend erscheint“ (ebd.).

Das qualitative Paradigma steht in der Tradition der Geisteswissenschaften und umfasst eine heterogene Menge unterschiedlicher Wissenschaftstheorien, Forschungstraditionen und Denkstile, die verschiedenen Fachdisziplinen und Wissen-

6 Die Epistemologie ist die Lehre von der Erkenntnis und befasst sich im wissenschaftstheoretischen Kontext mit den Voraussetzungen, Möglichkeiten und Grenzen der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung (Döring/Bortz 2016, S. 35).

7 Ziel der quantitativen Forschung ist die „Konstruktion eines objektiv nachprüfaren theoretischen Modells der Realität“ (Schnell et al. 2011, S. 3). Der Fokus liegt dabei auf den Strukturen überindividueller Zusammenhänge und Regeln (Raithel 2008, S. 12), die über Operationalisierungen quantifiziert und damit statistisch analysierbar werden, was ein hohes Maß an Standardisierung verlangt (Flick et al. 2005b, S. 25). Insofern basieren quantitative Forschungsmethoden auf der Annahme, „dass (a) auch die Welt der sozialen Ordnung und die Welt der handelnden Akteure recht stabil, (b) von Gesetzmäßigkeiten bestimmt und (c) direkt oder indirekt beobachtbar sind“ (Reichert 2014, S. 71).

schaftstheorien entstammen (Döring/Bortz 2016, S. 63; Flick et al. 2005b, S. 14). Als verbreitetste grundlagentheoretische Position gilt die grundlagentheoretische Position des interpretativen Paradigmas, das die soziale Wirklichkeit als durch Interpretationshandlungen konstruierte Realität und damit nicht unabhängig von den Individuen versteht. „Gesellschaftliche Zusammenhänge [...] sind daher nicht objektiv vorgegebene und deduktiv erklärbare soziale Tatbestände, sondern Resultat eines interpretationsgeleiteten Interaktionsprozesses zwischen Gesellschaftsmitgliedern“ (Lamnek/Krell 2016, S. 46). Die qualitative Forschungsmethodologie gewann ab den 1970er- und 1980er-Jahren in den Sozialwissenschaften an Bedeutung (Creswell 2014, S. 13), der Fokus liegt auf der Beschreibung von Lebenswelten aus der subjektiven Sicht der handelnden Personen. Orientierungspunkte bieten dabei das Alltagsgeschehen respektive das Alltagswissen der Untersuchten und damit die Wirklichkeit, die von den Subjekten selbst prozesshaft konstruiert und im Forschungsprozess als Forschungsakt (re-)konstruiert wird (Przyborski/Wohlrab-Sahar 2014b, S. 12 f.). Als gemeinsames Kennzeichen qualitativer Forschung arbeitet Flick (2017, S. 33 ff.) das Verstehen, den Fallbezug, die Konstruktion von Wirklichkeit und die Verwendung von Text als Material heraus. Den theoretischen Hintergrund liefert die Hermeneutik, die sich mit wissenschaftlicher Interpretation zur Auslegung von Texten beschäftigt. Der Grundgedanke liegt darin, dass „Texte, wie alles von Menschen hervorgebrachte, [...] immer mit subjektiven Bedeutungen, mit Sinn verbunden [sind, Anmerk. S. Lange]; eine Analyse der nur äußerlichen Charakteristika führt nicht weiter, wenn man nicht diesen subjektiven Sinn interpretativ herauskristallisieren kann“ (Mayring 2002, S. 14).

Zusammenfassend liegt dieser Arbeit eine Orientierung an den Überlegungen des Symbolischen Interaktionismus zugrunde. Sowohl in Bezug auf das Erkenntnisinteresse an den subjektiven Sichtweisen der Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase als auch in Bezug auf die überwiegend sozialpsychologischen Begriffs- und Theoriebestände vor allem der Übergangs- und Entwicklungsforschung sind die Annahmen des Symbolischen Interaktionismus leitend und bilden damit einen heuristischen Bezugsrahmen. Die Berufsausbildungseingangsphase wird – wie im Verlauf der Arbeit zu zeigen ist – aus einer sozialpsychologischen Perspektive als spezifischer Sozialisationsprozess interpretiert, der in sozialen und sozial geprägten Interaktionsprozessen verläuft (vgl. Kapitel 4.1.3). Den Jugendlichen kommt dabei eine aktive Gestaltungsrolle zu, die Verhaltensveränderungen der Auszubildenden werden als Entwicklung im entwicklungspsychologischen Sinne verstanden. Insofern stellt die Berufsausbildungseingangsphase eine komplexe Entwicklungsaufgabe dar, die Anforderungen an die Jugendlichen heranträgt, die vor dem Hintergrund der eigenen Überzeugungen, Wertvorstellungen, Fertigkeiten und Bindungen eingeschätzt und bewältigt werden. Die emotionale Bewertung der Anforderungen ist mit kognitiven Prozessen verbunden, die als Interaktion zwischen Individuum und Umwelt aufgefasst werden (vgl. Kapitel 4.2.2).

Der Erkenntnisprozess verläuft in Anlehnung an das interpretativ-qualitative Paradigma zirkulär unter Einbeziehung von Theorie und Empirie. Die Verknüpfung

von Theorie und Empirie wird in der vorliegenden Arbeit dadurch realisiert, dass zunächst das vorherrschende Bild respektive ein Entwurf der zu untersuchenden empirischen Welt expliziert wird (vgl. Kapitel 2, 3 und 4), da „die gesamte wissenschaftliche Untersuchung [...] nach dem ihr zugrundeliegenden Bild der empirischen Welt ausgerichtet und von ihm gestaltet“ (Blumer 1981, S. 105) wird. Die daraus abgeleiteten Grundannahmen und Vorstellungen werden als „sensitizing concepts“ an die Generierung und Analyse der qualitativen Daten herangetragen.

„A definitive concept refers precisely to what is common to a class of objects, by the aid of a clear definition in terms of attributes or fixed bench marks. [...] A sensitizing concept lacks such specification of attributes or bench marks and consequently it does not enable the user to move directly to the instance and its relevant content. Instead, it gives the user a general sense of reference and guidance in approaching empirical instances. Whereas definitive concepts provide prescriptions of what to see, sensitizing concepts merely suggest directions along which to look“ (Blumer 1954, S. 7).

Die Rückbindung an die Theorie erfolgt, indem durch die Empirie erneut Fragen an die Theorie gestellt und konzeptionelle Zusammenhänge zwischen den Anforderungen und den Entwicklungsverläufen generiert werden. So werden bestehende theoretische Annahmen und Überlegungen aufgegriffen, um neue theoriegeleitete Erklärungen an den Untersuchungsgegenstand der Berufsausbildungseingangsphase heranzutragen und damit neues Wissen über den spezifischen Gegenstand hervorzubringen. Demnach nimmt die empirische Untersuchung einen explorativen Charakter an (Mayring 2010). Die darauf aufbauenden forschungsmethodischen Entscheidungen werden in Kapitel 5 dargestellt und begründet.

1.3 Aufbau der Arbeit

Aus der dargestellten methodologischen Verortung der Arbeit ergibt sich eine an die Überlegungen von Blumer (1981, S. 105 ff.) und Mayring (2010, S. 229 ff.) angelehnte zirkuläre Vorgehensweise. Die Schwierigkeit besteht nun darin, den zirkulär verlaufenden Forschungsprozess, in dem mehrere Forschungsschritte mehrmals durchlaufen werden und einige Arbeitsschritte Ergebnisse des Prozesses sind (Witt 2001), in eine lineare Darstellung zu überführen. Dadurch kann beim Leser der Eindruck entstehen, dass der Forschungsprozess bereits zu Beginn der Untersuchung fest geplant und linear verfolgt wurde, was in der Realität jedoch nicht der Fall war. So ist beispielsweise die theoretische Rahmung Ausgangslage wie Ergebnis methodologischer und methodischer Überlegungen. Die Übersetzung des zirkulären Forschungsprozesses in eine lineare Dokumentationslogik gliedert sich im Wesentlichen in zwei Teile: einen ersten theoretischen und einen zweiten empirischen Teil. Um die Zirkularität des Forschungsprozesses in der linearen Dokumentationslogik zu verdeutlichen, ist der Forschungsprozess in Grafik 1 abgebildet, die Rückkopplungsschleifen sind durch Pfeile angedeutet. Entsprechend den Überlegungen zur Dokumentationslogik ergibt sich folgender Aufbau der Arbeit:

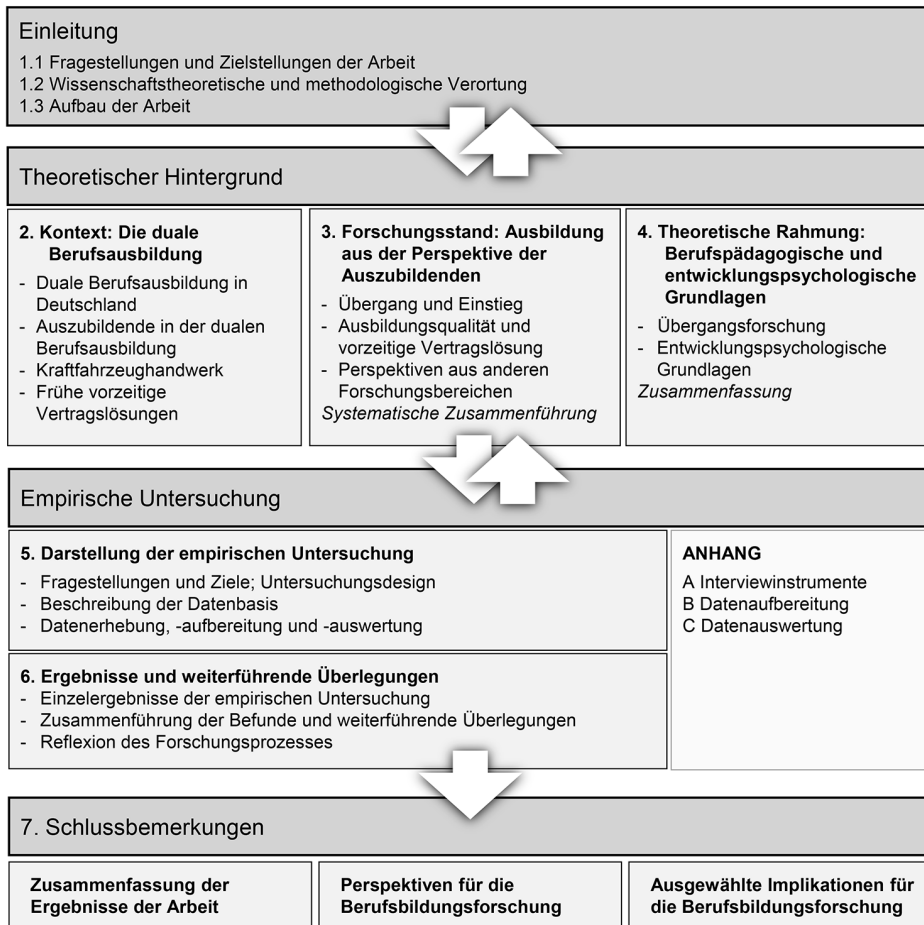


Abbildung 1: Forschungsprozess (eigene Darstellung)

Der erste Teil (Kapitel 1 bis 4) nähert sich dem Forschungsgegenstand theoretisch durch die Rezeption einschlägiger Literatur. Flick (2017, S. 72 f.) betont die Relevanz vorhandener Literatur für die empirische Forschung. Neben theoretischer Literatur zum Forschungsgegenstand, die das Kontextwissen zum Verständnis von Aussagen und Beobachtungen bereitstellt, sind Veröffentlichungen zum Stand der Forschung von Bedeutung. Dieser erste Teil der Arbeit dient dazu, die Forschungsfragen theoretisch zu rahmen und das Forschungsproblem zu explizieren sowie die für die qualitative Forschung im zweiten Teil der Arbeit benötigten Grundlagen und sensibilisierenden Konzepte bereitzustellen (Blumer 1954, S. 7, 1981, S. 105; Flick 2017, S. 74, 77). Die Literaturrecherche dient dem Herausarbeiten von Theorien und Argumentationsstrukturen. Damit wird ein Bild der zu untersuchenden empirischen Welt entworfen, zudem werden Probleme herausgearbeitet und Fragen gestellt (Blumer 1981, S. 105 f.).

Die Ausführungen beginnen mit dem *einleitenden Kapitel*, in dem bereits die Fragestellungen und Zielstellungen der Arbeit präsentiert sowie die grundlegenden Positionen und Annahmen dargestellt wurden. Darüber hinaus dient das einleitende Kapitel dazu, den Aufbau der Arbeit zu skizzieren.

Im *zweiten Kapitel* wird der Rahmen, die Relevanz und der Problembezug der Fragestellungen expliziert und spezifiziert (Mayring 2010). Dazu werden zunächst die die Berufsausbildungseingangsphase prägenden Strukturen der beruflichen Ausbildung in Deutschland beschrieben und anschließend die Personengruppe der Jugendlichen in der dualen Berufsausbildung charakterisiert. Anschließend wird das spezifische Feld der dualen Berufsausbildung im Kfz-Mechatronikerhandwerk vorgestellt. Die Ausführungen im zweiten Kapitel schließen mit der Explikation der frühen vorzeitigen Vertragslösungen als Problemfeld ab, aus dem die Notwendigkeit der spezifischen Betrachtung der Berufsausbildungseingangsphase abgeleitet wird.

Das *dritte und vierte Kapitel* dienen der Explikation des Theoriehintergrundes (ebd., S. 229). Im dritten Kapitel wird dazu zunächst der berufs- und wirtschaftspädagogische Forschungsstand zum Einstieg in die Berufsausbildung, zu den vorzeitigen Vertragslösungen sowie der Ausbildungsqualität und zufriedenheit aufgearbeitet. Darüber hinaus werden relevante Befunde der Jugendforschung sowie der Arbeits- und Organisationspsychologie präsentiert, die abschließend systematisch mit den Ergebnissen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik zusammengeführt werden. Die systematische Zusammenführung unterstreicht die Notwendigkeit zusätzlicher Untersuchungen mit einem qualitativen Zugang. Im vierten Kapitel werden die theoretischen Bezüge aufgearbeitet und zu einem heuristischen Rahmen (sensitizing concept, Blumer 1954, S. 7) gebündelt.

Der zweite Teil der Arbeit dokumentiert und reflektiert die empirische Untersuchung der Berufsausbildungseingangsphase am Beispiel der dualen Berufsausbildung im Kfz-Handwerk. Im Fokus stehen die subjektive Perspektive und die individuellen Erfahrungen der Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase, die auf Basis der im ersten Teil der Arbeit dargestellten Annahmen und sensibilisierenden Konzepte erfasst und analysiert werden. Im *fünften Kapitel* werden zunächst die forschungsmethodischen Entscheidungen dargelegt und einzelne Schritte der Datenerhebung, -aufbereitung und -auswertung beschrieben. Dazu wird die zentrale Forschungsfrage zu Beginn des Kapitels weiter ausdifferenziert. Anschließend werden die forschungsmethodologischen Grundannahmen (vgl. Kapitel 1.2) weiter zu einem Forschungsdesign verdichtet, dessen Methoden einzeln vorgestellt werden.

Das *sechste Kapitel* greift die Ergebnisse der empirischen Untersuchung zunächst beschreibend auf. Aus einer fallübergreifenden, auf die Gesamtgruppe der befragten Auszubildenden bezogenen Perspektive werden die Anforderungen und Bewältigungsstrategien der Auszubildenden im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase rekonstruiert. Dabei wird entsprechend der zirkulären Forschungslogik auf ein zusätzliches Literaturstudium zurückgegriffen, das einleitend zu einzelnen Ergebnisdarstellungen umrissen wird. Unter Bezug auf einschlägige Literatur und die Befunde der empirischen Forschung wird anhand eines im Verlauf der Analyse

zu entwickelnden Konzepts die Strukturierung der Berufsausbildungseingangsphase verdeutlicht. Unter Rückbindung an die theoretische Perspektive werden die Ergebnisse der Arbeit entlang der ausdifferenzierten Fragestellungen dargelegt, interpretiert und diskutiert. Abschließend wird das forschungsmethodische Vorgehen reflektiert.

Das *siebente Kapitel* dient der Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeit. Die zentralen Fragen werden beantwortet und Schlussfolgerungen für die beruflich-betriebliche und die berufsschulische Praxis abgeleitet. Es gilt abschließend, Antworten auf die Frage nach Unterstützungsmöglichkeiten in der Berufsausbildungseingangsphase zu liefern. Darüber hinaus werden die Grenzen der Arbeit aufgezeigt und weitere Forschungsperspektiven skizziert.

2 Hintergrund und Problemzusammenhang der Untersuchung

2.0 Kapitelkonzeption

Das Kapitel dient der kontextuellen Rahmung der Berufsausbildungseingangsphase als Untersuchungsgegenstand. Die Phase des Eingangs in die duale Berufsausbildung und auch die duale Berufsausbildung sind Teil eines institutionell strukturierten Übergangs (Berufsbildungssystem) von der Schule in die (qualifizierte) Berufstätigkeit. Die Berufsausbildung stellt für die Jugendlichen einen Meilenstein ihres beruflichen Werdegangs dar. In Deutschland gilt vor allem die duale Berufsausbildung als Erfolgsmodell und ist die zentrale Säule der Fachkräftequalifizierung (BIBB 2016b, S. 194; KMK 2018; Weiss 2018). Mit dem Einstieg in eine duale berufliche Ausbildung kommen die Auszubildenden in der Regel zum ersten Mal mit dem Lern- und Arbeitsort „Betrieb“ (über einen längeren Zeitraum) in Verbindung. Insofern sind die Strukturen und Institutionen prägende Kontexte der Berufsausbildungseingangsphase. Gleichwohl haben die Auszubildenden zumindest teilweise infolge der immer stärkeren Ausdifferenzierungen der Übergangswege von der Schule in die Berufstätigkeit bereits Erfahrungen in anderen Teilsystemen des Berufsbildungssystems gesammelt. Insofern sind und werden die Erfahrungen der Jugendlichen in der Berufsausbildungseingangsphase durch die Institutionen und Strukturen des Berufsbildungssystems in Deutschland geprägt. Dieses zeichnet sich durch eine Reihe vielfältiger und komplexer nationaler Eigenheiten aus, die im *Kapitel 2.1* kurz und überblicksartig umrissen werden.

Für die Jugendlichen ist die berufliche Ausbildung der Beginn und der Grundstein ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit und ihrer ökonomischen Selbstständigkeit, was in Deutschland zumindest aus einer arbeitsmarktpolitischen Perspektive die Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe ist. Verbunden sind damit für die Auszubildenden eine Reihe von Herausforderungen, die in der Arbeit im Fokus stehen. Um die Perspektive der Jugendlichen einnehmen zu können, ist es wichtig, zu wissen, welche Jugendlichen in die Ausbildung einmünden und in welche Ausbildungsbereiche sie übergehen. Daher wird in *Kapitel 2.2* die Personengruppe der Jugendlichen in der duale Berufsausbildung und ihre Verteilung auf die einzelnen Ausbildungsbereiche anhand ausgewählter Variablen der Berufsbildungsstatistik⁸

⁸ Im Rahmen der Berufsbildungsstatistik werden seit 1977 jährlich wichtige Kennzahlen der beruflichen Bildung in Deutschland erfasst. Als Totalerhebung bietet sie eine beachtliche Datenbasis (Uhly 2015a, S. 5 f.). Zur Verfügung gestellt werden die Daten durch die jährliche Berufsbildungsberichterstattung (BMBF 2017; BIBB 2017) sowie über das Datensystem Auszubildende (DAZUBI) (BIBB 2018). Aufgrund der Umstellung der Berufsbildungsstatistik von der Aggregatdaten- auf die vertragsbezogene Einzeldatenerhebung sind die Daten ab dem Berichtsjahr 2007 nur eingeschränkt mit Daten aus den Vorjahren vergleichbar (Uhly 2015a, S. 5 f.). Zur Darstellung der Entwicklungen und unter Beachtung dieser Einschränkung werden jeweils – soweit verfügbar – die Daten aus den Jahren 1996 und 2006 sowie 2008 und 2014 – 2016 ausgewiesen.

beschrieben. Die Ausführungen beschränken sich auf die Charakterisierung der Auszubildenden und ihre Einmündung nach Zuständigkeitsbereichen, für einen umfassenderen Blick auf die Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt sei auf die ausführliche Berufsbildungsberichterstattung (BMBF 2017; BIBB 2017) verwiesen.

Der Fokus der Untersuchung liegt auf dem Kfz-Mechatronikerhandwerk, das ein interessantes Forschungsfeld darstellt, da der Ausbildungsberuf zu den 20 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen zählt und die Ergebnisse daher aus einem heterogenen Feld gewonnen werden können. Im Handwerk, das aufgrund seiner Besonderheiten ohnehin interessante Anknüpfungspunkte bietet, zählt das Kfz-Handwerk zu den größten Ausbildern. Dazu kommt, dass die Anforderungen aufgrund des stetigen technologischen Wandels ständigen Veränderungen unterliegen. Im *Kapitel 2.3* werden zunächst die Besonderheiten des Kfz-Handwerks aufgegriffen und ausgewählte empirische Befunde zur Ausbildung im Kfz-Handwerk präsentiert (*Kapitel 2.3.1*). Anschließend werden die Struktur und Inhalte der Ausbildung sowie die Auszubildenden im Kfz-Mechatronikerhandwerk näher vorgestellt (*Kapitel 2.3.2*).

Zu den zentralen Problemfeldern der dualen Berufsausbildung, insbesondere auch der handwerklichen Ausbildung, zählen die vorzeitigen Vertragslösungen, die überwiegend im ersten Ausbildungsjahr erfolgen. Bereits seit den 1980er-Jahren verzeichnet die Thematik in der politischen und gesellschaftlichen Diskussion eine verstärkte Aufmerksamkeit. Vor dem Hintergrund eines drohenden Fachkräftengpasses (vgl. u. a. Helmrich et al. 2012; Kettner 2012) nimmt die Diskussion um die vorzeitigen Vertragslösungen, deren Ursachen und Präventionsmöglichkeiten derzeit an Brisanz zu (Uhly 2015b, S. 6). Im *Kapitel 2.4* wird das Problemfeld anhand der Daten der Berufsbildungsstatistik und weiterer einschlägiger Befunde umrissen. Die Ausführungen beginnen mit einer Begriffsklärung (*Kapitel 2.4.1*), an die sich die Darstellung von Umfang (*Kapitel 2.4.2*) und Zeitpunkt (*Kapitel 2.4.3*) der vorzeitigen Vertragslösungen anschließt. Die Ausführungen werden zeigen, dass das erste Jahr der Berufsausbildung zunehmend problematisch erscheint, insbesondere im Handwerk. Insofern ist die Konzentration der Untersuchung auf das erste Ausbildungsjahr, aufgefasst als Berufsausbildungseingangsphase, durchaus begründet.

2.1 Zentrale Aspekte der deutschen Berufsausbildung

Unter dem Begriff der Berufsbildung werden in Deutschland alle unterhalb der Hochschulebene schulisch und außerschulisch institutionalisierten Formen der Qualifizierung und Kompetenzentwicklung für das Beschäftigungssystem subsu-
miert (Kutscha 2010). Dazu zählt die Berufsausbildungsvorbereitung, die Berufsausbildung, die berufliche Fortbildung und die berufliche Umschulung (§ 1 BBiG). Angesichts einer beträchtlichen quantitativen Bedeutung der teilqualifizierenden Bildungsgänge der Berufsausbildungsvorbereitung wird das Übergangssystem mittlerweile neben dem Schulberufssystem und dem dualen System als drittes Teilsystem der beruflichen Ausbildung bezeichnet (Beicht 2009, S. 3). Unter dem Über-

gangssystem werden alle Angebote zusammengefasst, „die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S.79). Über die Entwicklungen im Berufsausbildungssystem und dem Übergangssystem sowie den Erfolg der Maßnahmen des Übergangssystems wurde und wird kontrovers diskutiert (vgl. etwa Baethge et al. 2007; Beicht et al. 2007; Beicht 2009; Bertelsmann Stiftung 2008; Schmidt 2011; Solga/Weiss 2015; Ulrich 2008). In der Kritik steht vor allem, dass sich das Übergangssystem zunehmend als „Warteschleife“ darstellt oder sich im ungünstigen Fall sogar als Sackgasse für die Jugendlichen entpuppt (Baethge et al. 2007; Beicht et al. 2007; VBW 2010). Darauf soll an dieser Stelle nicht näher eingegangen werden, es sei lediglich darauf verwiesen, dass „diese Entwicklung [...] bedeutsame negative Auswirkungen auf die psychische Befindlichkeit und persönliche Entwicklung junger Bildungsabgänger“ hat (VBW 2010, S. 97).

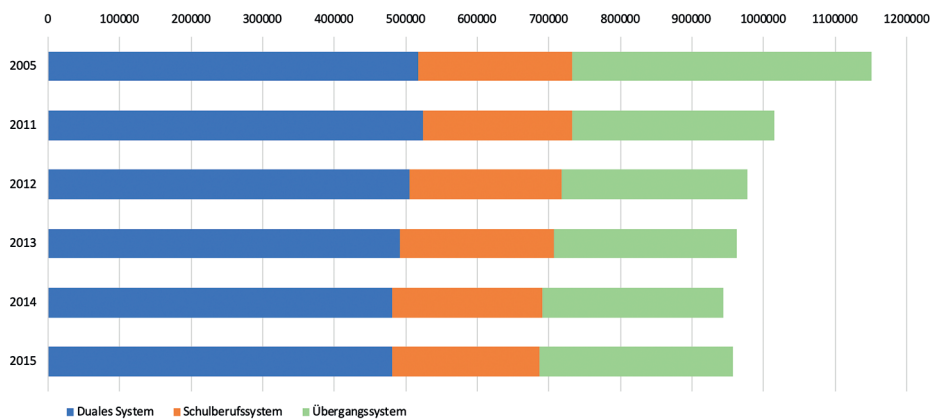


Abbildung 2: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2005 bis 2015 (in Anlehnung an Konsortium Bildungsberichterstattung 2016, S. 102)

Im Gegensatz zu den Angeboten im Übergangssystem zielen die Bildungsgänge im Schulberufssystem und im dualen System auf einen berufsqualifizierenden Berufsabschluss. Die beiden Systeme unterscheiden sich durch die institutionellen Strukturen, innerhalb derer das berufliche Lernen stattfindet: Im Schulberufssystem erfolgt Ausbildung überwiegend in schulischer Form, im dualen System wird das schulische Lernen mit arbeitsgebundenem und erfahrungsbasiertem Lernen in der realen betrieblichen Arbeit und in alltäglichen Produktionsprozessen kombiniert (Konsortium Bildungsberichterstattung 2016; Kutscha 2010; VBW 2010). Damit wird die betriebliche Sozialisation in die berufliche (Erst-)Ausbildung und das berufliche Lernen eingebunden.

Werden die anteilmäßigen Bedeutungen der Subsysteme der Berufsausbildung in Deutschland verglichen, zeigt sich, dass Jugendliche deutlich seltener in eine Ausbildung im Schulberufssystem münden. Zwar kann das duale System – ebenso wie die anderen Subsysteme – weniger Neuzugänge verzeichnen, der Anteil der Neuzugänge im dualen System an allen in das System einmündenden Jugendlichen ist jedoch im Vergleich zum Jahr 2005 um fünf Prozentpunkte gestiegen und in den letzten Jahren nur geringfügig zurückgegangen (vgl. Abbildung 2). In Deutschland ist das duale System damit trotz rückläufiger Anfängerzahlen „sowohl quantitativ als auch qualitativ das wichtigste Subsystem des Berufsbildungssystems“ (Berger/Pilz 2009, S. 6; vgl. auch Konsortium Bildungsberichterstattung 2016, S. 102; Frommberger 2007, S. 143 ff.). Im Folgenden wird die duale Berufsausbildung in ihren Grundzügen charakterisiert. Die Ausführungen erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit, stattdessen werden zentrale Aspekte auszugsweise erläutert. Für einen umfassenden Überblick sei auf Bosch et al. (2010), Hippach-Schneider et al. (2007), Hippach-Schneider/Huismann (2017) und Kutscha (2010) verwiesen. Die Ausführungen stützen sich im Wesentlichen auf die Auszubildendendaten aus dem Jahr 2016 (veröffentlicht durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) im Jahr 2017).

Zentrales Kennzeichen der dualen Berufsausbildung ist die *Dualität der Lernorte* Berufsschule und Ausbildungsbetrieb mit dem Ziel, „die für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten (berufliche Handlungsfähigkeit) in einem geordneten Ausbildungsgang zu vermitteln. Sie hat ferner den Erwerb der erforderlichen Berufserfahrungen zu ermöglichen“ (§ 1 BBiG). Mit dieser Zielsetzung sind weitgehende pädagogische und didaktische Ansprüche an die Entwicklungsfähigkeit und -notwendigkeit junger Erwachsener verknüpft (Frommberger 2005a, S. 7). Zur Erreichung einer mehrdimensionalen beruflichen Handlungskompetenz agieren beide Lernorte als gleichberechtigte Partner (KMK 2009, S. 2), auch wenn der betriebliche Teil die Ausbildung zeitlich dominiert (Frommberger 2017, S. 1; KMK 2015). Durch die damit verbundene Praxisnähe trägt die duale Ausbildung zum Gelingen der Übergänge in Beschäftigung bei, „wird damit für junge Menschen zu einem wesentlichen Baustein gesellschaftlicher Teilhabe“ (Enggruber/Rützel 2014, S. 8). Es ist das markante Kennzeichen der deutschen dualen Berufsausbildung, dass der Betrieb als Lernort ein derart hohes Maß an Standardisierung und Einbindung in ein Berufsausbildungssystem besitzt. Ihm kommt damit eine im internationalen Vergleich ungewöhnlich weitgehende Verantwortung und gleichzeitig eine zentrale (quantitative und qualitative) Bedeutung für die Berufsausbildung zu. Zudem ist traditionell das Interesse an der beruflichen Erstausbildung in vielen Unternehmen ausgeprägt (Frommberger 2005a, 2017).

Die Berufsschule ist eine staatliche Einrichtung der nicht-akademischen beruflichen Ausbildung im Sekundarbereich II. Ausbildungsbetrieb können alle öffentlichen oder privaten Organisationseinheiten der privat- oder gewirtschaftlichen Produktion oder Dienstleistung sein, sofern sie den Voraussetzungen des § 27 Be-

rufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. § 21 Handwerksordnung (HwO)⁹ genügen. Zur Kennzeichnung und zum Vergleich von Betrieben werden in der Statistik verschiedene Kennzahlen herangezogen. In der Berufsbildungsforschung hat sich die Klassifizierung nach Beschäftigtengrößenklassen durchgesetzt (BMBF 2017). Unterschieden werden Kleinst- und Kleinunternehmen mit bis zu 49 Beschäftigten, mittlere Unternehmen (Mittelbetriebe) mit bis zu 249 Beschäftigten und Großunternehmen mit mindestens 250 Beschäftigten. Üblicherweise werden Kleinst-, Klein- und Mittelbetriebe zur Kategorie „kleine und mittlere Unternehmen (KMU)“ zusammengefasst (DESTATIS 2016).

Können Ausbildungsbetriebe aus konjunkturellen oder strukturellen Gründen nicht alle materiellen, organisatorischen und gesetzlichen Anforderungen an die berufliche Ausbildung abdecken, kann die Ausbildung in einem sogenannten Ausbildungsverbund in Kooperation mit anderen Betrieben oder (privaten) Bildungsträgern erfolgen (§ 10 BBiG). Zu einem geringen Teil werden zur Förderung der Berufsausbildung auch Ausbildungsplätze an überbetrieblichen Bildungseinrichtungen geschaffen. Statt von einer Dualität der Lernorte wird aufgrund dieser ausdifferenzierten Lernorte auch von der *Pluralität der Lernorte* gesprochen (Kutscha 2010).

Mit dieser Dualität oder Pluralität der Lernorte eng verbunden ist auch die Dualität der rechtlichen Verantwortung. Diese ergibt sich aus dem föderalistischen Strukturprinzip in Deutschland¹⁰, nach dem die Länder die Verantwortung für den berufsschulischen Teil der dualen Ausbildung haben, während der betriebliche Teil in die Verantwortung des Bundes fällt. In der Folge sind die privatwirtschaftlichen und öffentlichen Ausbildungsbetriebe den bundesrechtlichen Normierungen des BBiG bzw. der HwO unterworfen, die Ausbildung in den Berufsschulen wird dagegen durch landesspezifische Schulgesetze und Landesverordnungen normiert (*staatliche Regulierung*)¹¹.

Die Ausbildung in nach BBiG bzw. HwO anerkannten Ausbildungsberufen erfolgt nach bundeseinheitlichen Ausbildungsordnungen (Ausschließlichkeitsgrundsatz, § 4 BBiG Abs. 2 und 3¹²), die Bezeichnung, Ausbildungsdauer, Qualifikationsziele, Inhalte und Ablauf der Ausbildung normieren. Damit kann es „keine verschiedenen Ausbildungswege für den Erwerb eines beruflichen Abschlusses geben“ (Frommberger 2005a, S. 6). Die Rahmenlehrpläne der Kultusministerkonferenz (KMK)¹³, die den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule normieren, wer-

9 Nach § 27 BBiG bzw. § 21 HwO dürfen Auszubildende nur in solchen Ausbildungsstätten ausgebildet werden, die nach Art und Einrichtung für die Ausbildung geeignet sind, und wenn die Zahl der Auszubildenden in einem angemessenen Verhältnis zur Zahl der Ausbildungsplätze oder zur Zahl der beschäftigten Fachkräfte steht.

10 Der Föderalismus ist ein politisches Strukturprinzip, dem zufolge die Länder die Verantwortung für bestimmte Aufgaben des Bundes übernehmen. Darunter fällt auch die schulische Bildung.

11 Über die Dualität/Pluralität der Lernorte und die Dualität der rechtlichen Verantwortung hinaus ließen sich weitere Dualitäten ergänzen (vgl. hierzu Pütz 2003).

12 Der Ausschließlichkeitsgrundsatz umfasst darüber hinaus, dass Jugendliche unter 18 Jahren nur in anerkannten Ausbildungsberufen ausgebildet werden dürfen, es sei denn, das Angebot bereitet auf den Besuch weiterführender Bildungsgänge vor.

13 In der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Kultusministerkonferenz, KMK) arbeiten die für Bildung und Erziehung, Hochschule und Forschung sowie kulturelle Angelegenheiten zuständigen Minister der Länder selbstkoordinierend zusammen. Für den berufsschulischen Teil der dualen Ausbildung beschließt die KMK Rahmenlehrpläne für den berufsbezogenen Unterricht, die als Lehrpläne von den Ländern unmittelbar übernommen oder in eigene Lehrpläne umgesetzt werden können.

den durch ein aufwendiges Verfahren mit den Ausbildungsordnungen der betrieblichen Ausbildung abgestimmt. Dabei werden verschiedene Akteure (Gesetzgeber, Arbeitgeber, Arbeitnehmer, Lehrkräfte) beteiligt (*korporatistische Steuerung*) (vgl. hierzu BIBB 2015a). Die so genormten Ausbildungsberufe bilden die Basis für eine bundeseinheitliche Ausbildung.

Aufgrund der staatlichen und der korporatistischen Steuerungsform der Ausbildung haben alle beteiligten Akteure ein ausgeprägtes Maß zur ausbildungsberufsspezifischen, regionalen und lokalen Gestaltung und Anpassung an die verschiedenen Interessen und Bedürfnisse (Frommberger 2005a, S. 7). In der Folge genießen die Ausbildungsabschlüsse und Zertifikate eine hohe Anerkennung, da die Arbeitgeber darauf vertrauen können, dass die Absolventen über fundierte und umfassende Kompetenzen im Beruf verfügen (VBW 2010, S. 90). Und auch auf dem internationalen Arbeitsmarkt „gilt das fachliche Qualifikationsniveau der deutschen Arbeitnehmer [...] insgesamt als überdurchschnittlich und ist bedeutsam für die hoch spezialisierte Qualitätsproduktion der deutschen Wirtschaft“ (VBW 2010, S. 90).

Die Organisation und Durchführung der Ausbildung liegt in der Verantwortung der ausbildenden Betriebe¹⁴, die frei wählen können, wen sie ausbilden wollen. Es gilt der Grundsatz der Berufsfreiheit (Art. 12 GG). Die Berufsausbildung wird durch einen (privatrechtlichen) Berufsausbildungsvertrag zwischen dem Ausbildungsbetrieb (Ausbildender) und dem Jugendlichen (Auszubildender) begründet (*marktwirtschaftliche Regulierung*). Die Kontrolle der Berufsausbildung liegt in der Verantwortung der Kammern als öffentlichrechtliche Selbstverwaltungs- und Interessenvertretungsorgane der Wirtschaft und in ihrer gesetzlichen Funktion als zuständige Stellen (*kooperative Regulierung*) (Kutscha 2010). Die Zuständigkeit ergibt sich ebenfalls aus dem BBiG, so obliegt die Ausbildung in Berufen der HwO den Handwerkskammern (HWK), für die Ausbildung in nicht-handwerklichen Gewerbeberufen zeichnen die Industrie- und Handelskammern (IHK) verantwortlich (§71 BBiG). Die Zugehörigkeit ergibt sich jeweils durch die Pflichtmitgliedschaft der Betriebe in einer Kammer (Sack 2011, S. 423).

Der Betrieb und das erfahrungsgebundene Lernen besitzen in dem historisch gewachsenen Modell der dualen Berufsausbildung eine zentrale Rolle. Als „bewährte Quelle für Fach- und Führungskräfte“ (Kloas 2007, S. 45) und „wesentliche Säule für die Deckung des Fachkräftebedarfs in Deutschland“ (KMK 2018; vgl. auch Weiss 2018) kommt der dualen Berufsausbildung und damit auch den Betrieben bei der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen und der Ausbildungsqualität eine besondere Bedeutung zu. Aufgrund der im europäischen Vergleich niedrigen Jugendarbeitslosenquote und der damit verbundenen Integrationschancen der jungen Generation in das Beschäftigungssystem genießt das duale Berufsausbildungsmodell international ein hohes Ansehen (KMK 2018). Im internationalen Ausland – ausgenommen Österreich, Luxemburg und Dänemark – überwiegen schulische Berufsbildungssysteme, wenngleich es Bestrebungen gibt, die Rolle der Betriebe und die Interessen

¹⁴ Die Entscheidung, ob Betriebe ausbilden wollen, obliegt grundsätzlich den Betrieben. Jedoch müssen ausbildende Betriebe bestimmte Voraussetzungen erfüllen, um ausbilden zu können (§§ 27 ff. BBiG; §§ 21 ff. HwO).

von Arbeitgeber- und Arbeitnehmervertretungen in der beruflichen Bildung zu stärken. Insofern scheint die betriebliche Ausbildungsbereitschaft und -beteiligung eng an Erfahrungen und eine Ausbildungstradition gebunden zu sein (Frommberger 2017, S. 8 ff.).

Trotz aller Vorzüge steht das duale Berufsausbildungssystem aufgrund der zunehmenden betrieblichen Differenzierung, der demografischen Entwicklungen und damit verbundenen Passungsproblemen, der Globalisierung, der Akademisierung und weiterer systemisch bedingter Probleme (z. B. Warteschleifenproblematik und vorzeitige Vertragslösungen) unter Konkurrenz- und Reformdruck (vgl. u. a. Frommberger 2005a; Kruse et al. 2009). Damit verbunden sind Einschränkungen der Integrationsleistungen und -fähigkeit des dualen Systems. Denn das duale System steht am (zumindest vorläufigen) „Ende“ der nacheinander zu durchlaufenden Bildungsinstitutionen und ist „gleichzeitig ‚Bindeglied‘ und zentrale Voraussetzung für die berufliche Integration“ (Beicht/Granato 2011, S. 7). Insbesondere durch die zunehmende Selektion nach Zertifikaten kumuliert sich dadurch bereits innerhalb des Bildungs- und Berufsbildungssystems eine negative Auslese, die Bildungs- und Beschäftigungschancen verringert oder sogar bestimmte Gruppen ausschließt (Beicht/Granato 2011; Klaus 2014, S. 18 ff.; Köhler 1991). Gleichwohl bedingt die „Titelinflation“ (Klaus 2014, S. 22) auch einen Konkurrenzdruck zur hochschulischen Bildung, die der dualen Berufsbildung mit den Bachelorstudiengängen einen Bildungsgang mit ähnlicher Dauer und einem höherwertigen Abschluss entgegensetzt (ebd.). „Vor allem internationale, aber auch mittelständische Unternehmen rekrutieren ihr Fachpersonal zunehmend aus Hochschulabsolventen und -absolventinnen und knüpfen die betrieblichen Einstiegsphasen an kurzzeitige Trainee-Programme“ (Frommberger 2005a, S. 14).

Zur Förderung der dualen Berufsausbildung werden daher auf Bundes- und Länderebene verschiedene Angebote vorgehalten, mit denen die Ausbildungsfähigkeit und der Übergang von jungen Menschen in die berufliche Ausbildung sowie die Leistungsfähigkeit und die Qualität des Berufsausbildungssystems gesichert und verbessert werden sollen. Diese Angebote richten sich an Ausbildungsbetriebe und Auszubildende (teilweise auch gezielt an solche mit besonderem Förderbedarf) (BIBB 2014b, S. 1 ff.). Darüber hinaus wird die Akquise von Ausbildungsplätzen und die Bereitstellung zusätzlicher Ausbildungsplätze mit überbetrieblichen Bildungseinrichtungen und in Ausbildungsverbänden gefördert.

Ein Beispiel solcher Fördermaßnahmen ist das Berliner Ausbildungsplatzprogramm (BAPP), in dessen Rahmen Ausbildungsplätze bei einem Bildungsdienstleister gefördert werden, um Qualifizierungsmöglichkeiten für ausbildungsreife Jugendliche zu schaffen, denen wegen fehlender Plätze auf dem regulären Ausbildungsmarkt der Übergang in eine Berufsausbildung bisher nicht gelungen ist. Die Ausbildung erfolgt außerbetrieblich beim (Aus-)Bildungsdienstleister und betriebsnah in einem Kooperationsbetrieb. Diese Form der Verbundausbildung ermöglicht es, „dass sich kleine und auch Kleinstbetriebe in der Ausbildung engagieren und selbst mit ausbilden“ und neue, in den Betrieben bisher unbekannte Ausbildungs-

berufsbilder Berücksichtigung finden (Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales Berlin 2018).

Neben solchen Programmen zur Förderung der beruflichen Bildung werden verschiedene Modellversuche und Reformvorhaben entwickelt, durchgeführt und evaluiert. Zur Erhöhung der Flexibilität der dualen Berufsausbildung, der internationalen Passfähigkeit, der Anschlussfähigkeit an den Übergangsbereich und die akademische Ausbildung werden verschiedene „Flexibilisierungsüberlegungen“ (Kloas 2007, S. 46) unter dem Begriff der „Modularisierung“¹⁵ diskutiert (vgl. u. a. Pilz 2009). Darunter fallen beispielsweise die Ausbildungsbausteine, die Ausbildungsberufsbilder neu strukturieren und einzeln geprüft und zertifiziert werden (Nehls/Heimann 2012, S. 50). Entwickelt wurden solche Ausbildungsbausteine vom BIBB auf der Basis der jeweils geltenden Ausbildungsordnung unter Berücksichtigung des berufsschulischen Rahmenlehrplans zunächst für 14 verschiedene Ausbildungsberufe aus Industrie und Handel (z. B. Kaufmann im Einzelhandel, Verkäufer) sowie Handwerk (z. B. Kfz-Mechatroniker). Diese werden im Programm „Jobstarter Connect“ erprobt und evaluiert. Im Ergebnis resümieren Eckert/Grebe (2014), dass Ausbildungsbausteine zu einer Qualitätssteigerung in der Ausbildung geführt hätten, die Ausbildungsbausteine an allen Lernorten umgesetzt werden könnten und sich nicht nur für ausbildungsreife Jugendliche eigneten. Wichtige Effekte der Ausbildungsbausteine stünden im Zusammenhang mit ihrer Strukturierungswirkung oder einer stärkeren Feedback-Kultur, die sich jedoch nur entfalten könnten, wenn der Umfang der Bausteine nicht mehr als sechs Monate betrage (Eckert/Grebe 2014, S. 69 ff.). Bisher konnten sich jedoch weder das Konzept der Ausbildungsbausteine noch andere Modularisierungskonzepte durchsetzen.

2.2 Auszubildende in der dualen Berufsausbildung

Innerhalb der Strukturen der dualen Ausbildung absolvieren derzeit (Stand 31.12.2016¹⁶) rund 1,34 Millionen Auszubildende ihre Ausbildung (vgl. Tabelle 1) und legen damit den Grundstein für ihre individuelle berufliche Handlungsfähigkeit und ökonomische Selbstständigkeit, was neben der Entwicklung einer eigenen Identität, der Ablösung von der Familie und dem Aufbau neuer sozialer Bindungen zu den Kernherausforderungen der Lebensphase der Jugend zählt (Albert et al. 2015a, S. 33, 39 f.; BMFSFJ 2017, S. 6, 96 ff.; Buchholz/Blossfeld 2011; Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 28 f., 131 ff.). Denn in Deutschland herrscht die arbeitsmarktpolitische Leitidee, dass die erfolgreiche Arbeitsmarktteilnahme die Voraussetzung für aktive Teilhabe an der Gesellschaft ist. Kernelemente der darauf aufbauenden Arbeitsmarktpo-

15 Der Begriff der Modularisierung kennzeichnet ein Prinzip, „das den organisatorischen, zeitlichen und inhaltlichen Aufbau und Ablauf von Bildungsgängen und Ausbildungsverläufen nicht zwingend und ausschließlich an eine geschlossene [...] Kollektion von Ausbildungsbestandteilen bindet, sondern [...] öffnet und flexibilisiert und der Gestaltungsmöglichkeit der Lernenden übergibt“ (Frommberger 2005b, S. 193 f.).

16 Die folgenden Ausführungen beziehen sich – wie schon die Darstellungen im letzten Kapitel – im Wesentlichen auf die Auszubildendendaten aus dem Jahr 2016.

litik sind die Herstellung und der Erhalt der Beschäftigungsfähigkeit durch formale Qualifizierung in Form von Aus- und Weiterbildung (BAMF 2016b, S. 12).

Doch die Bewältigung des Übergangs in eine berufsqualifizierende Ausbildung gelingt nicht allen Auszubildenden auf Anhieb, die Einmündungschancen in eine duale Berufsausbildung werden durch verschiedene soziodemografische Faktoren beeinflusst. Mit Blick auf die Schulabschlüsse der Auszubildenden zeigt sich, dass der Anteil der Auszubildenden mit maximal Hauptschulabschluss an allen Auszubildenden, die einen neuen Ausbildungsvertrag abschließen, deutlich geringer ist (16,1%¹⁷) als der Anteil der Jugendlichen mit Realschulabschluss (54,5%) und Studienberechtigung (28,1%) (vgl. Abbildung 3). Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss münden vor allem in die Ausbildungsberufe der Hauswirtschaft, des Handwerks und der Landwirtschaft ein (vgl. Abbildung 3).

Tabelle 1: Auszubildende, Neuabschlüsse, Absolventen und vorzeitige Vertragslösungen in der dualen Berufsausbildung (eigene Darstellung, Daten entnommen aus DAZUBI, BIBB 2018)

Berichtsjahr	1996	2006	2008	2014	2015	2016
Auszubildende zum 31.12.	1.592.226	1.570.614	1.613.343	1.358.550	1.337.004	1.321.197
• darunter weiblich	633.474 39,8 %	620.397 39,5 %	638.715 39,6 %	520.692 38,3 %	509.547 38,1 %	499.320 37,8 %
• darunter Ausländer			73.098 4,5 %	83.466 6,1 %	87.390 6,5 %	96.495 7,3 %
Neuabschlüsse im KJ	597.375	581.181	607.566	518.394	516.639	509.997
• darunter weiblich	241.695 41,7 %	237.471 41,1 %	254.463 41,9 %	207.960 40,1 %	205.182 39,7 %	200.031 39,2 %
• darunter Ausländer	129.858 21,3	119.400 19,8	31.080 5,1 %	36.495 7,0 %	39.027 7,6 %	44.331 8,7 %
• darunter Teilnahme an Berufsvorbereitung**			70.653 11,6 %	44.667 8,6 %	47.775 9,2 %	45.585 8,9 %
Vorzeitige Lösungen im KJ*			139.296	143.082	142.275	146.376
• darunter Frauen			60.924 43,7 %	59.244 41,4 %	58.281 41,0 %	58.959 40,3 %
• darunter Ausländer			8.961 6,4 %	12.615 8,8 %	13.863 9,7 %	15.513 10,6 %
Lösungsquote (bis 2008 alt)			21,5	24,6	24,9	25,8

* KJ = Kalenderjahr; ** = Teilnahme an beruflicher Qualifizierung bzw. beruflicher Grundbildung

Zuletzt haben rund 510.000 Auszubildende¹⁸ (Stand: 31.12.2016) einen neuen Ausbildungsvertrag abgeschlossen (vgl. Tabelle 1). Der Großteil davon mündet in Ausbildungsverhältnisse in Zuständigkeit von Industrie und Handel sowie Handwerk ein (vgl. Abbildung 4). Diese beiden Ausbildungsbereiche werden ebenso wie die Ausbil-

17 Die Daten beziehen sich auf die Neuabschlüsse im Jahr 2016.

18 In die Zahl der Neuabschlüsse werden alle Ausbildungsverhältnisse einbezogen, bei denen der Ausbildungsvertrag im Jahr 2015 begonnen hat und bis zum 31.12.2015 nicht gelöst wurde (Uhly 2015a, S. 11).

derung in der Landwirtschaft von männlichen Auszubildenden dominiert¹⁹ (Industrie und Handel: 61,8 %, Handwerk: 76,8 %, Landwirtschaft: 76,1% Männer²⁰). In den von Frauen dominierten Ausbildungsbereichen in der Hauswirtschaft (89,1% Frauen), im Öffentlichen Dienst (63,3 Frauen) und in den freien Berufen (92,4% Frauen) münden deutlich weniger Auszubildende ein. Insgesamt überwiegt der Anteil der männlichen Auszubildenden an allen Auszubildenden (60,8 % männlich und 39,2 % weiblich). Dagegen sind Frauen im schulischen Berufsbildungssystem deutlich überrepräsentiert, vor allem in den Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialberufen (GES-Berufe, 77,9 % Frauen²¹) (BIBB 2017, S. 99 f.).

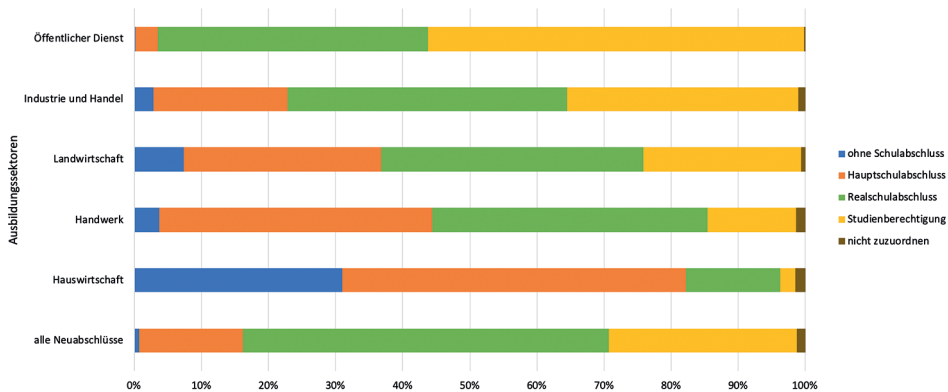


Abbildung 3: Neuabschlüsse 2016 nach Sektoren und höchstem Schulabschluss (eigene Abbildung, Daten entnommen aus DAZUBI, BIBB 2018)

Derzeit stehen den Ausbildungsplatzbewerbern 326 Ausbildungsberufe (Stand: 31.12.2015) zur Wahl (ebd., S. 77), in denen sie ihre Ausbildung absolvieren können. Tatsächlich bleibt ein Großteil der Ausbildungsberufe jedoch vergleichsweise gering besetzt. Etwa die Hälfte aller Neuabschlüsse im dualen System erstreckt sich auf die 20 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe²² (durchschnittlich 53%), bei den weiblichen Auszubildenden sind es durchschnittlich sogar rund 72 Prozent (vgl. Abbildung 5). In der Abbildung 5 sind die Neuabschlüsse insgesamt (hellgrau) sowie die Neuabschlüsse der männlichen und weiblichen Auszubildenden und die Neuabschlüsse in den 20 am stärksten besetzten Ausbildungsberufen abgebildet. Die Darstellung verdeutlicht, dass die Mehrheit der neu einmündenden Auszubildenden, insbesondere der weiblichen Auszubildenden, in einen der 20 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe einmündet. Allerdings spiegeln die realisierten Berufsausbildungsentscheidungen nicht immer den tatsächlichen Berufswunsch wider (darauf

19 Die männlich dominierten Sektoren sind in der Abbildung 4 in blauen, die weiblich dominierten Sektoren in orangen Farbtönen dargestellt.

20 Basis sind die Neuabschlüsse im Kalenderjahr 2016.

21 Die Angabe für das Schulberufssystem bezieht sich mangels Daten auf das Jahr 2015.

22 Die folgenden Auswertungen zu den am stärksten besetzten Ausbildungsberufen beziehen sich auf die Neuabschlüsse der Jahre 2006 bis 2016.

wird in Kapitel 3.1 gesondert eingegangen). Für alle Auszubildenden zusammen sind die ersten fünf der jährlich am stärksten besetzten Ausbildungsplätze relativ konstant, das zeigt ebenfalls die Abbildung 5. In bunt sind die unterschiedlichen ersten fünf am stärksten besetzten Ausbildungsberufe dargestellt. Anschließend variieren die Ausbildungsberufe deutlicher. Seit mehreren Jahren rangieren auf den ersten fünf Plätzen die Ausbildungsberufe

- Kaufmann für Büromanagement²³ (seit 2013: Platz 2, 2006–2012: Platz 1, zuletzt 27.930 Neuzugänge)
- Kaufmann im Einzelhandel (seit 2013: Platz 1, 2006–2012: Platz 2, zuletzt 29.142 Neuzugänge)
- Verkäufer (seit 2007: Platz 3, 2006: Platz 4, zuletzt 22.983 Neuzugänge)
- Kraftfahrzeugmechatroniker (seit 2007: Platz 4, 2006: Platz 3, zuletzt 20.817 Neuzugänge)
- Industriekaufmann (seit 2006: Platz 5, zuletzt 17.703 Neuzugänge)

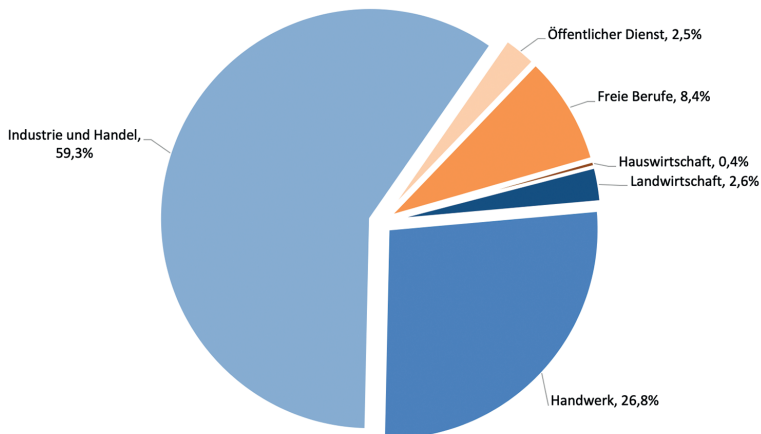


Abbildung 4: Neuabschlüsse 2016 nach Zuständigkeitsbereichen (eigene Abbildung, Daten entnommen aus DAZUBI, BIBB 2018)

Auch dabei zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede, wie Abbildung 5 verdeutlicht. So mündeten weibliche Auszubildende vor allem in die Ausbildungsberufe Kauffrau für Büromanagement (seit 2006: Platz 1 bei den weiblichen Auszubildenden) und Kauffrau im Einzelhandel (seit 2006: Platz 2 bei den weiblichen Auszubildenden) sowie Verkäuferin (seit 2015: Platz 4, davor Platz 3 bei den weiblichen Auszubildenden) ein. Daneben sind bei den weiblichen Jugendlichen die Ausbildungsberufe Medizinische (seit 2015: Platz 3, davor Platz 4 und 5 bei den weiblichen Auszubildenden) und Zahnmedizinische Fachangestellte (seit 2014: Platz 5 bei den weiblichen Auszubildenden) beliebt. Die Friseurin rangiert seit 2010 nicht mehr unter den ersten fünf der am stärksten besetzten Ausbildungsberufe der Frauen.

23 Bis 2014: Bürokaufmann, Fachangestellter für Bürokommunikation und Kaufmann für Bürokommunikation.

Männliche Auszubildende entscheiden sich dagegen vor allem für die Ausbildungsberufe Kfz-Mechatroniker (seit 2006: Platz 1 bei den männlichen Auszubildenden) und Kaufmann im Einzelhandel (seit 2009: Platz 2, davor Platz 2 und 3 bei den männlichen Auszubildenden) sowie darüber hinaus für die Ausbildungsberufe Industriemechaniker (2006, 2016: Platz 4, dazwischen Platz 2 und 3 bei den männlichen Auszubildenden), Elektroniker (2016: Platz 3, davor Platz 4 und 5 bei den männlichen Auszubildenden), Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik (2006, 2012–2015: Platz 5 bei den männlichen Auszubildenden) und Fachinformatiker (2016: Platz 5 bei den männlichen Auszubildenden).

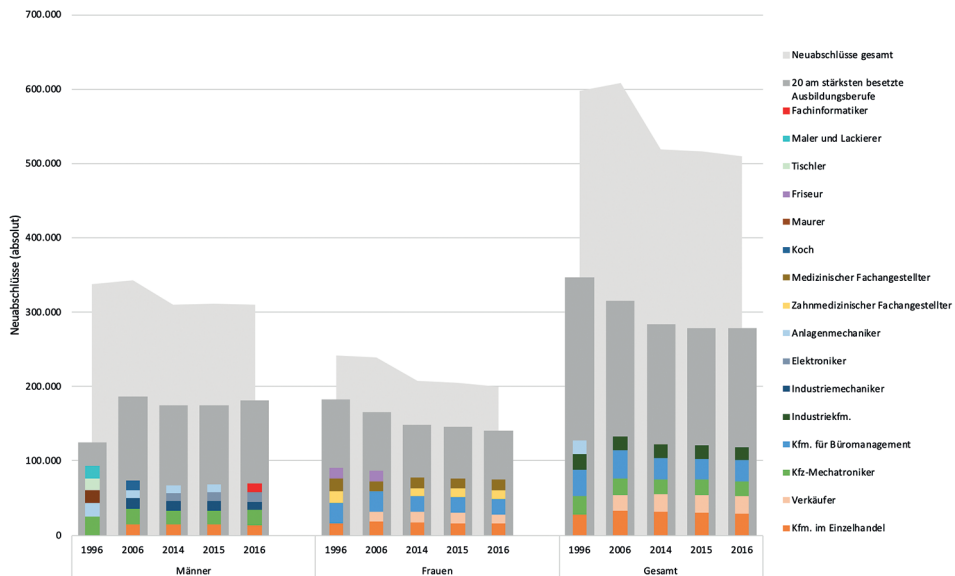


Abbildung 5: Neuabschlüsse (absolut) nach Geschlecht und Berufen (eigene Abbildung, Daten entnommen aus DAZUBI, BIBB 2018)

Die Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge spiegelt jedoch nicht die Zahl der neu in das duale Berufsbildungssystem einmündenden Jugendlichen wider. Denn nur ein Teil (etwa 88 %²⁴) der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge wird mit tatsächlichen Ausbildungsanfängern, also Jugendlichen, die neu in das duale System einmünden, abgeschlossen. Die übrigen Neuabschlüsse ergeben sich aus Anschlussverträgen (Fortführung einer erfolgreich absolvierten zweijährigen Berufsausbildung, ca. 1 %), Mehrfachausbildungen (Absolvierung einer neuen Berufsausbildung nach einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung, ca. 3 %) oder Vertragswechseln (Betriebs- oder Berufswechsel nach einer vorzeitig gelösten Berufsausbildung, ca. 8 %). Gelingt den Jugendlichen der Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung nicht, verbleiben diese nicht selten im Übergangssystem.

24 Die Angaben zu den Anteilen beziehen sich auf das Berichtsjahr 2015.

Etwa neun Prozent der Jugendlichen, die einen neuen Ausbildungsvertrag abschließen, haben zuvor an einer solchen Maßnahme der beruflichen Qualifizierung oder der beruflichen Grundbildung teilgenommen (vgl. Tabelle 1).

In der Folge der gezeigten Ausdifferenzierung der Eingangsvoraussetzungen der Jugendlichen sind die Auszubildenden bei Neuabschluss durchschnittlich älter als noch vor acht Jahren (2008, 19,2 Jahre, 2016, 19,7 Jahre). In der Berufsbildungsforschung und der Jugendforschung wird bereits seit Jahren darauf verwiesen, dass sich die Wege in die berufliche Qualifizierung ausdifferenziert haben und die Jugendlichen eher auf Umwegen und mit Zwischenstationen in die Erwerbstätigkeit einmünden (vgl. u. a. Dietrich/Abraham 2008; Jacob 2017; Lappe 2006; Mögling et al. 2012; Münk 2010; Reissig 2014; Schumann 2005).

2.3 Die duale Berufsausbildung im Kraftfahrzeughandwerk

2.3.1 Das Kraftfahrzeugtechnikerhandwerk als Forschungsfeld

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf dem Kfz-Mechatronikerhandwerk. Durch die spezifischen strukturellen Merkmale von Handwerksbetrieben weist die handwerkliche Berufsausbildung insgesamt Eigenheiten auf, in denen sie sich von der Ausbildung in anderen Bereichen unterscheidet. Eine bis heute viel rezipierte Auflistung (Mischler/Schiener 2016, S. 407) der Besonderheiten der Handwerksausbildung hat Greinert (1993, S. 133) vorgelegt, der jene auch als „En-passant-“ oder „Laissez-faire-Ausbildung“²⁵ bezeichnet. Als besondere Kennzeichen der traditionellen Handwerksausbildung stellt er heraus:

- die Vermittlung berufspraktischer Qualifikationselemente findet fast ausschließlich im Rahmen von Werkstatt- oder Baustellenarbeit statt; ‚Lehrecken‘ sind selten vorzufinden;
- die Ausbildung ist eher betriebsspezifisch, nicht umfassend, wie es in den Prüfungen abverlangt wird; die Qualifikationsmöglichkeiten, die Lehrlinge durch ihre Mitarbeit im Produktionsprozeß haben, sind eher zufällig und situativ bestimmt;
- die Kooperation von Ausbildung und Arbeit erfolgt dezentral und ist stark personenabhängig; detaillierte und verbindliche Ausbildungspläne liegen in signifikant geringerem Maße vor als in der industriellen Ausbildung; ihre Einhaltung dürfte sich eher schwierig gestalten;
- Kennzeichnend für die Handwerksausbildung ist die relativ häufige Beschäftigung der Lehrlinge mit ausbildungsfremden Arbeiten, Reinigungs- und Routineaufgaben;
- es gibt nur nebenamtliche Ausbilder; der für die Ausbildung verantwortliche Meister überträgt – da er meist mit unternehmerischen Aufgaben beschäftigt ist – die eigentliche Ausbildungsarbeit i. d. R. anderen Betriebsmitgliedern;
- die berufstheoretische Qualifikation wird ausschließlich der Berufsschule überlassen; ‚Werkunterricht‘ ist in der Handwerksausbildung selten anzutreffen; seine Bedeutung wird von den Auszubildenden als gering eingestuft“ (Greinert 1993, S. 134).

25 „En passant“ ist ein französischer Ausdruck für „im Vorbei-, Vorübergehen“ (Weiss 1991, S. 405), „Laissez-faire“ kommt ebenfalls aus dem Französischen und bedeutet „jemandem gewähren lassen“ (ebd., S. 317).

Die ersten Formen einer geordneten Berufsausbildung in Deutschland sind in den mittelalterlichen Handwerkszünften zu finden, weshalb das Handwerk vielfach eine Vorbildfunktion im Bereich der Berufsausbildung eingenommen hat. Die neben dem Erwerb berufsspezifischer technischer Fähigkeiten auch auf die gesellschaftliche Integration und Sozialisation gerichtete Berufserziehung erfuhr mit der Auflösung der Zünfte im 19. Jahrhundert eine tiefe Krise (Gerds/Spöttl 2010, S. 4f.; Hägele 2016, S. 184). Heute erfolgt die Ausbildung im Handwerk im dualen System. Grundlage für die Ausbildung im Handwerk ist die HwO.

Im Kfz-Gewerbe arbeiten rund eine halbe Million Menschen. Mit etwa 90.000 Auszubildenden in über 28.000 Ausbildungsbetrieben zählt das Kfz-Gewerbe zu den größten Ausbildern in Deutschland (Initiative Autoberufe o. J.; Wirtschaftsgesellschaft des Kraftfahrzeuggewerbes 2017, S. 7f.), vor allem im Handwerk, denn der Großteil der Auszubildenden, rund 73.000 Jugendliche (79,8%), absolviert die Ausbildung in einem Handwerksberuf, vorzugsweise dem Ausbildungsberuf Kfz-Mechatroniker²⁶ (77,3 %).

Das Kfz-Mechatronikerhandwerk ist durch die Entwicklung neuer Technologien, Materialien, Werkzeuge und Diagnosegeräte geprägt, die sich im Arbeitsalltag und in der Ausbildung der Kfz-Mechatroniker widerspiegelt (Dispan 2017, S. 35 ff.; Gericke 2015, S. 6 ff.). Dazu kommen geltende Umwelt- und Sicherheitsbestimmungen sowie der direkte Kontakt zu Auftraggebern und externen Kunden (Bertram 2003, S. 21; Gericke 2015, S. 9). Die neuen Herausforderungen und damit verbundene veränderte Qualifikationsanforderungen lassen sich auf drei Ebenen spezifizieren (Gericke 2015, S. 6 ff.; Baethge 1996, S. 111 ff.):

- *Ebene der individuellen Anforderungs- und Qualifikationsprofile*²⁷: Schon früher haben technische Wandlungsprozesse zu einer Veränderung von Qualifikationsprofilen geführt, beispielsweise haben sich die Fachqualifikationen von Stellmacher, Hufschmied oder Sattler mit der Einführung des Automobils weitgehend erübrigt (Bauer 2000, S. 51). Auch aktuell verändern die fortschreitende Elektronifizierung und Vernetzung der Automobile die Anforderungen an Kfz-Mechatroniker (vgl. u. a. Bauer 2000, S. 209; Musekamp 2010, S. 59). Die Arbeit an einem Auto, das von den Kfz-Mechatronikern zunehmend als ein „Quasiorganismus“ (Gericke 2015, S. 6) wahrgenommen wird, das mit ihnen (über diverse Diagnosegeräte) kommuniziert und „sagt [...], was es will“ (ebd.), erfordert weniger die Arbeit an der Mechanik denn an Automobiltechnik und Werkstatttechnologien²⁸ (Becker 2002, S. 298). Die zunehmende Komplexität erfordert ein strukturiertes Vorgehen nach dem Dreischritt „Diagnostizieren, Schlussfolgern,

26 Andere Handwerksberufe des Kfz-Gewerbes sind der „Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker“, die „Fachkraft für Lagerlogistik“ und der „Fahrzeugaackierer“. Darüber hinaus werden Auszubildende im Kfz-Gewerbe in den kaufmännischen Ausbildungsberufen „Automobilkaufmann“, „Kaufmann im Einzelhandel“, „Kaufmann im Groß- und Außenhandel“ und „Kaufmann für Büromanagement“ ausgebildet (Wirtschaftsgesellschaft des Kraftfahrzeuggewerbes 2017, S. 8).

27 Von Gericke (2015, S. 6) als Subjektebene bezeichnet.

28 Die Automobiltechnik ist ein mechatronischer Systemverbund, der ein anderes Wissen als das der klassischen Instandsetzung in den metalltechnischen Berufen erfordert. „Das Arbeitsfeld eines Kraftfahrzeugmechanikers besteht aus den Wartungsaufgaben, die zu den Instandhaltungsaufgaben gehören, den Inspektionen und den Reparaturen, in deren Vorfeld die *Diagnose* eine immer gewichtigere Rolle spielt“ (Becker 2002, S. 299).

Behandeln“ (Gericke 2015, S. 6). Zugleich verringert die „Beschleunigung des ökonomischen Strukturwandels und der Innovationsdynamik die ‚Halbwertszeit‘ der erworbenen Basisqualifikationen“ (Bauer 2000, S. 53), was zu einer Entwertung der Erstausbildung zugunsten von Weiterbildungsaktivitäten führt (ebd.). Die Arbeit der Kfz-Mechatroniker erfordert daher eine kontinuierliche Lernbereitschaft im Sinne des lebenslangen Lernens (Gericke 2015, S. 7).

- *Ebene der betrieblichen Arbeitsorganisation*²⁹: In Folge der zunehmenden Ökonomisierung von Arbeitsprozessen werden quantitative statt qualitative Arbeitsanforderungen an die Kfz-Mechatroniker herangetragen. Dabei kommt es mitunter zu „moralisch nicht vertretbaren Aufforderungen“ der Arbeitgeber (ebd.). Dazu kommt der starke Einfluss der Automobilhersteller, einerseits bezüglich gesteigerter Dokumentationspflichten³⁰ und andererseits durch explizite Reparaturvorgaben, die von den Kfz-Mechatronikern als Deprofessionalisierung wahrgenommen werden. So sind Bauteile auszutauschen, statt zu reparieren, und standardisierte Arbeitsvorgänge zu tätigen, statt individuelle Lösungsstrategien zu entwickeln. „Diese Aufforderung greift den Berufsstolz der Kfz-Mechatroniker an, die gerade auf Grund der steigenden Komplexität der Automobiltechnologie die Notwendigkeit für individuelle Arbeitsstrategien wahrnehmen und verfolgen möchten“ (Gericke 2015, S. 7).
- *Systemebene der Beschäftigungsstruktur und des Arbeitsmarktes*: Auf der von Gericke (ebd., S. 8) als Gesellschaftsebene bezeichneten Ebene berichten vor allem die englischen Kfz-Mechatroniker³¹ von einer „fehlenden gesellschaftlichen Anerkennung und Wertschätzung ihres Berufes“, was eng mit der nachlassenden Qualität zugunsten der Quantität der Arbeit zusammenhängt. Eine Befragung durch das BIBB und das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) aus dem Jahr 1979 hat ergeben, dass nach der handwerklichen Ausbildung regelmäßig etwa die Hälfte der im Handwerk ausgebildeten Facharbeiter in den Dienstleistungsbereich und die Großindustrie abwandert, die Zuwanderung in das Handwerk ist dagegen vergleichsweise gering. Dabei zählen Schlosser- und Mechanikerberufe zu den drei quantitativ bedeutendsten „Facharbeiterexporteuren“ (Bauer 2000, S. 55 ff.).

Mit den Strukturen haben sich auch die Arbeitsbedingungen der Beschäftigten in den letzten Jahren verändert. So sind „die Anforderungen an die Beschäftigten in allen Funktionen sowie insbesondere die Flexibilitätsanforderungen bei den Tätigkeiten und bei den Arbeitszeiten massiv gestiegen“ (Dispan 2017, S. 80). Zudem fühlen sich die Beschäftigten im Kfz-Gewerbe häufiger gehetzt, haben häufiger den Eindruck, mehr Arbeit in der gleichen Zeit bewältigen zu müssen, und machen sich häufiger Sorgen, den wachsenden Anforderungen ihrer Arbeit nicht mehr gewachsen zu sein, wie Dispan (ebd., S. 82 f.) auf Basis der Daten einer Beschäftigtenbefra-

29 Von Gericke (2015, S. 7) als Strukturebene bezeichnet.

30 Mit den Dokumentationspflichten der Arbeit am Fahrzeug sind mitunter Garantieansprüche der Kunden und Entgeltzahlungen der Automobilhersteller verbunden (Gericke 2015).

31 Die Analyse von Gericke (ebd.) basiert auf einem internationalen Vergleich zwischen Deutschland und England.

gung der IG Metall zeigt. Dazu kommen hohe „Belastungen des Muskel-Skelett-Systems bei Werkstattbeschäftigten“ (Dispan 2017, S.87), die durch die nach den Ergebnissen der IG-Metall-Beschäftigtenbefragung überdurchschnittlich hohen körperlich schweren und/oder mit einer ungünstigen Körperhaltung verbundenen Tätigkeiten (ebd., S. 87f.) hervorgerufen werden.

Für die Ausbildung im Kfz-Mechatronikerhandwerk liegen bereits eine Reihe empirischer Untersuchungen und damit vielfältige empirische Daten und Befunde vor. Eine Suche in den einschlägigen Datenbanken der deutschen Berufsbildungsforschung hat mehr als 120 Treffer ergeben (Datenbank des Fachportals Pädagogik (FIS-Bildung): 125 Treffer, die Suche in der Literaturliteraturdatenbank Berufliche Bildung (LDBB) ergab keine zusätzlichen Treffer³²). Darunter sind folgende ausgewählte Ergebnisse zu finden³³:

- In der sogenannten „Kfz-Lehrlingsstudie“ von Spöttl et al. (2014, S. 9) kommen die Autoren zu dem Ergebnis, dass die befragten Jugendlichen „hoch motiviert [sind, Anmerk. S. Lange], eine Ausbildung im Kfz-Gewerbe zu absolvieren, weil sie Interesse am Reparieren, an der Werkstattarbeit und der Automobiltechnik haben.“ Als bemerkenswert heben die Autoren die große Vielfalt der zu Hause gesprochenen Sprachen der Ausbildungsplatzsuchenden hervor, wobei Deutsch mit 77 % klar dominiert (ebd.).
- Das Potenzial junger Flüchtlinge für eine Ausbildung im Handwerk hat Glasl (2017) untersucht und zeigt, dass das Handwerk insgesamt aufgrund der mangelnden Sauberkeit des Arbeitsumfeldes und der körperlichen Beanspruchung ein negatives Bild hinterlässt. Gleichwohl gehen junge Flüchtlinge davon aus, vor allem Kriterien wie eine gute Ausbildung, Spaß an der Arbeit, Karrieremöglichkeiten und Arbeitsplatzsicherheit im Handwerk erfüllt zu finden. Insofern hat ein Großteil der Befragten ein großes Interesse an einer Berufsausbildung im Handwerk. Dabei ist es unter anderem der Beruf des Kfz-Mechatronikers, den nahezu alle jugendlichen Flüchtlinge kennen (Glasl 2017, S. 23) und der zu den beliebtesten Berufen zählt (ebd., S. 31). Dabei stellt Glasl (ebd., S. 34) fest, dass das Interesse an einer Ausbildung als Kfz-Mechatroniker mit der Dauer des Ausbildungsberufs signifikant korreliert. „Je geringer diese [gemeint ist die Dauer des Schulbesuchs, Anmerk. S. Lange] war, desto größer ist das Interesse von Flüchtlingen an diesem [gemeint ist der Kfz-Mechatroniker, Anmerk. S. Lange] Beruf.“
- Settlemeyer/Widera (2016) haben am Beispiel der Ausbildungsberufe „Einzelhandelskaufmann“ und „Kfz-Mechatroniker“ die sprachlichkommunikativen Anforderungen im Ausbildungsbetrieb analysiert und kommen zu dem Ergebnis, dass es erhebliche Unterschiede zwischen den Berufen gibt und die vier Di-

32 Gesucht wurde mit den Suchbegriffen „Kfz-Mechatroniker OR Kraftfahrzeugmechatroniker OR Kfz-Handwerk OR Kfz-Mechatronikerhandwerk OR Kraftfahrzeuggewerbe“.

33 Die Auflistung gibt einen Überblick über die empirischen Befunde zum Kfz-Mechatroniker auf Basis der dargestellten Literaturrecherche. Ausgewählt wurden Untersuchungen zu Themen- und Fragestellungen, die entweder besonders häufig vorkommen oder für die weitere Untersuchung von Relevanz sein könnten. Die Darstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

mensionen des sprachlichen Handelns – Lesen, Schreiben, Sprechen und Zuhören – abhängig von der Tätigkeit ein unterschiedliches Gewicht aufweisen. Im Kfz-Mechatronikerhandwerk bildet der Werkstattauftrag, der in der Regel von Personal im Front-Desk-Bereich aufgenommen wird, die Grundlage für die Arbeit im Werkstattbereich. Werkstattaufträge sind durch stichpunktartige Beschreibungen der Arbeiten, Defekte oder Reparaturhinweise sowie durch den Gebrauch von Abkürzungen geprägt. Der Fachsprache kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da sie es ermöglicht, einen Sachverhalt kurz und präzise darzustellen. An dieser Stelle wird von den Auszubildenden eine gewisse Lesekompetenz erwartet. Diese ist darüber hinaus beim Lesen von Informationsmaterialien zur Vorbereitung und Durchführung von Tätigkeiten von Bedeutung. Während oder nach der Arbeit sind die durchgeführten Tätigkeiten, genutzte Materialien, Arbeitszeiten und sicherheitsrelevante Hinweise präzise oder stichpunktartig zu protokollieren (schriftliche Kompetenz). „Die Schriftsprache ist gekennzeichnet durch diskontinuierliche oder strukturierte Texte mit einfacher Syntax oder stichpunktartigen Aufzählungen, Tabellen und technischen Abbildungen“ (ebd., S. 33). Teilweise werden durchgeführte Arbeiten auch auf einer Liste abgehakt. Die mündliche Kommunikation (Sprechen und Zuhören) ist überwiegend auf innerbetriebliche Vorgänge ausgerichtet, Gespräche ergeben sich vorrangig im Arbeitsablauf und betreffen Arbeitsunterweisungen und -organisation. Auch dabei ist ein Fachwortschatz von den Auszubildenden gefordert. Gespräche mit Kunden kommen im Arbeitsalltag von Kfz-Mechatronikern eher selten vor.

- In einer Untersuchung zur Berufsorientierung junger Frauen kommen Puhlmann et al. (2011, S. 13) zu dem Ergebnis, das zukünftige Kfz-Mechatronikerinnen einen hohen Wert auf den Umgang mit modernen Maschinen und die Verbindung von Berufstätigkeit und Hobby legen, ihnen die Ausbildungsvergütung und die Aufstiegschancen dagegen weniger wichtig sind. Außerdem zeigen sie, dass angehende Kfz-Mechatronikerinnen im Berufsorientierungsprozess häufig den Fokus auf einen bestimmten Beruf richten und eher selten einen offenen Orientierungsprozess durchlaufen (ebd., S. 22). Insgesamt wird die Berufswahl aber „sehr stark mit der individuellen Geschlechtsidentität in Verbindung gebracht“ (ebd., S. 26).
- Internationale Studien beschäftigen sich mit verschiedenen Themen- und Fragestellungen im internationalen Vergleich.
 - Auf Basis qualitativer Daten hat Gericke (2014, 2015) beispielsweise Muster der biografischen Berufsorientierung, die subjektive Wahrnehmung nationaler Strukturen und deren Zusammenhänge im Vergleich zwischen Deutschland und England rekonstruiert.
 - In einer international vergleichenden Untersuchung zu betrieblichen Rekrutierungs- und Einarbeitungsprozessen haben Grollmann et al. (2012) herausgefunden, dass die Arbeitsteilung im Kfz-Servicebereich kleiner ist als bei Industriekaufleuten, was sich auf die Tätigkeitsprofile und Kompe-

tenzanforderungen auswirkt. Auch die Einarbeitungsphase dauert länger, insbesondere wenn die Berufsausbildung eher schulisch orientiert ist, da „in technischen Berufen, wie im KFZ-Service ein höheres Maß an praktischer Arbeitserfahrung oder nicht kodifizierbarem Wissen erforderlich ist. Nicht kodifizierbares Wissen erfordert einen längeren Lernprozess als kodifiziertes Wissen“ (ebd., S. 20).

- Zudem liegen aus einer Machbarkeitsstudie zur Internationalisierung der Ausbildungsbausteine (vgl. Kapitel 2.1) des Kfz-Mechatronikers (SEQUA 2010) verschiedene Länderstudien vor.
- Rauner et al. (1995) haben eine Studie zur Weiterbildung im Kfz-Handwerk vorgelegt.
- Darüber hinaus gibt es Studien zu Qualifikationsanforderungen und -herausforderungen sowie Qualifikationsbedarfen und -wegen sowie der Bereitschaft zur Qualifikation (Becker et al. 2012, S. 38; Fischer/Rückriegel 1991; Löffler et al. 2012; Spöttl 1995).
- Einige Untersuchungen thematisieren die Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit von Auszubildenden im Kfz-Handwerk (Krewerth et al. 2009; Quante-Brandt/Grabow 2008a; Rose et al. 2003; Ulrich/Tuschke 1995). Auf diese Untersuchungen wird im Kapitel 3.3 gesondert eingegangen.
- Eine Reihe von Untersuchungen hat sich mit der Modellierung von Kompetenzen und Kompetenzdiagnostik für die Berufsausbildung zum Kfz-Mechatroniker (vgl. u. a. Abele et al. 2014; Bertram 2012; Musekamp et al. 2015; Nickolaus et al. 2009), speziell auch der Fachkompetenzstruktur, befasst (vgl. zusammenfassend Behrendt et al. 2017; Schmidt et al. 2014). Auf die in diesem Zusammenhang geführte Debatte und die Befunde der Untersuchungen zur Kompetenzmodellierung und -diagnostik soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.
- Zudem findet sich eine Reihe von Modellversuchen und Best-Practice-Beispielen, beispielsweise zur Förderung der Kompetenz zur Gestaltung und Nutzung eigener beruflicher Veränderungen (Munz et al. 2003), zur Verbesserung der Vermittlung digitaler Innovationen in der Kfz-Ausbildung (Lindemann et al. 2017) und zur Gestaltung des Berufsschulunterrichts (Bünning/Howe 2012; Gasser 2011; Kirschberg 2014; Quirin/Schäfer 2010). Auch curriculare Änderungsansätze werden in diesem Rahmen untersucht, etwa zur gestreckten Abschlussprüfung (Bertram et al. 2006).

2.3.2 Die Ausbildung im Kraftfahrzeugmechatronikerhandwerk

Die Ausbildung im Kfz-Mechatronikerhandwerk erfolgt im dualen System und wurde zuletzt im Jahr 2013 geordnet. Im Ergebnis des Neuordnungsverfahrens wird neben den Handwerksberufen „Karosserie- und Fahrzeugbaumechaniker“, „Zweiradmechatroniker“ und „Fahrzeuglackierer“ nur noch im Ausbildungsberuf „Kfz-Mechatroniker“ ausgebildet, zugleich wurden damit die Ausbildungen in dem 2003 geschaffenen Ausbildungsberuf „Mechaniker für Karosserieinstandhaltungstechnik“

sowie dem seit 2004 erprobten zweijährigen Ausbildungsberuf „Kraftfahrzeugservice-mechaniker“ eingestellt. Daneben können Jugendliche sich noch als „Land- und Baumaschinenmechatroniker“ ausbilden lassen. Im kaufmännischen Bereich wird in der Fahrzeugtechnik zusätzlich im Ausbildungsberuf „Automobilkaufmann“ ausgebildet (vgl. Abbildung 6).

0	1	2	3	3,5
Kraftfahrzeugmechatroniker		Schwerpunkt Personenkraftfahrzeugtechnik		
		Schwerpunkt Nutzfahrzeugtechnik		
		Schwerpunkt Motorradtechnik		
		Schwerpunkt System- und Hochvolttechnik		
		Schwerpunkt Karosserietechnik		
Karosserie- und Fahrzeugbau-mechaniker		Fachrichtung Fahrzeugbautechnik		
		Fachrichtung Karosseriebautechnik		
		Fachrichtung Karosserieinstandhaltungsm.		
Zweiradmechatroniker		Fachrichtung Fahrradtechnik		
		Fachrichtung Motorradtechnik		
Land- und Baumaschinenmechatroniker				
Fahrzeuglackierer				
Automobilkaufmann				

Abbildung 6: Ausbildungsberufe in der Fahrzeugtechnik (in Anlehnung an Spöttl et al. 2014, S. 11)

Die Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker dauert in der Regel 42 Monate. Die Auszubildenden werden sowohl in Verantwortung der Handwerkskammer als auch in Verantwortung der Industrie- und Handelskammer ausgebildet (Bertram 2016, S. 4). Rund 21.000 Auszubildende, darunter rund 2.000 Auszubildende ohne deutsche Staatsbürgerschaft (9,5 %), sind im Jahr 2016³⁴ in eine Ausbildung im Kfz-Mechatronikerhandwerk gestartet. Das sind rund 560 Auszubildende mehr (+2,8 %) als noch im Vorjahr, wobei vor allem der Anteil der neu einmündenden Auszubildenden ohne deutsche Staatsbürgerschaft gestiegen ist (+1,2 Prozentpunkte). Die Entwicklungen der Neuabschlüsse nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit sind in der Abbildung 7 veranschaulicht. Im Vergleich zum Jahr 2008 wurden insgesamt mehr Ausbildungsverträge (+630, +3,1%) abgeschlossen, wobei auch auf diese Zeitspanne bezogen vor allem die Neuabschlüsse der Ausländer (+1.011, +104,0 %) zugenommen haben. Der Ausbildungsstellenmarkt für den Ausbildungsberuf des Kfz-Mechatronikers wies im Jahr 2013 bei rund 440 angezeigten nicht besetzten Stellen und rund

³⁴ Die folgenden Ausführungen beziehen sich – wie schon die Darstellungen im letzten Kapitel – im Wesentlichen auf die Auszubildendendaten aus dem Jahr 2016.

3.000 gemeldeten erfolglosen Bewerbern insgesamt einen deutlichen Nachfrageüberhang auf (Arenz/Gericke 2014, S. 13). Aktuellere Daten zur Ausbildungsstellenmarktsituation im Kfz-Mechatronikerhandwerk liegen derzeit nicht vor.

Vor allem junge Männer münden in die Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker ein (2016, 95,9%). Wie in Kapitel 2.2 beschrieben, rangiert der Kfz-Mechatroniker seit 2007 auf Platz drei der 20 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe bezogen auf alle Neuabschlüsse und seit 2006 auf Platz eins der 20 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe bei Männern. Zwar ist im Vergleich zum Jahr 1996 der Anteil der weiblichen Auszubildenden an allen Neuabschlüssen im Kfz-Mechatronikerhandwerk um fast vier Prozentpunkte gestiegen (1996, 0,19%, 2016, 4,1%), zugleich ist die Zahl der Neuabschlüsse mit Frauen im Jahr 2016 im Vergleich zum Ausbildungsbeginn 2015 jedoch wieder gesunken (-1,71%). Insgesamt ist die Zahl der Neuabschlüsse im Vergleich zum Jahr 1996 zurückgegangen (-4.701, -18,4%). Besonders deutlich wird der Rückgang bei den Neuabschlüssen junger Männer (-5.013, -20,1%). Nicht nur bei jungen Männern mit deutscher Staatsbürgerschaft, bei denen der Kfz-Mechatroniker seit mehreren Jahren der am stärksten besetzte Ausbildungsberuf ist (vgl. Kapitel 2.2), ist der Ausbildungsberuf beliebt, auch bei den jungen Männern mit ausländischer Staatsbürgerschaft belegt der Kfz-Mechatroniker seit Jahren Platz eins der 20 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe. Der Anteil der neu einmündenden weiblichen Auszubildenden liegt dagegen weiterhin bei unter fünf Prozent, wobei der Anteil weiblicher Auszubildender mit ausländischer Staatsbürgerschaft dabei verschwindend gering ist (unter 0,1%) (vgl. Abbildung 7).

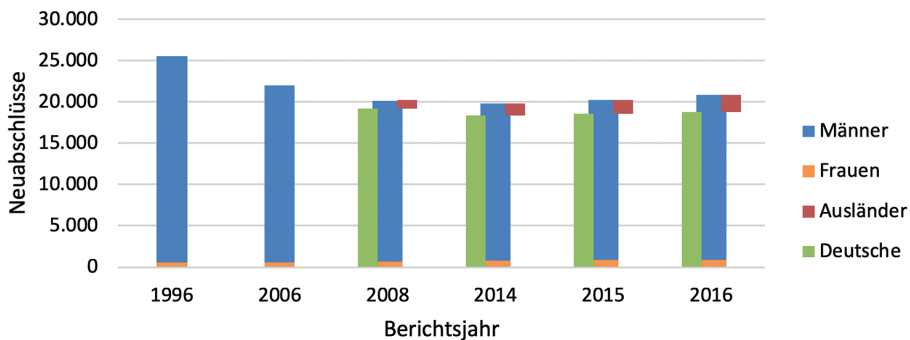


Abbildung 7: Neuabschlüsse im Kfz-Mechatronikerhandwerk 2016 nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit (eigene Abbildung, Daten entnommen aus DAZUBI, BIBB 2018)

Wie im Handwerk üblich (vgl. Kapitel 2.2), münden vor allem Auszubildende mit Haupt- und Realschulabschluss (2016 zusammen: 84,8%) in die Ausbildung ein. (Fach-)Hochschulreife weisen dagegen nur rund zwölf Prozent auf, keinen allgemeinbildenden Schulabschluss haben lediglich rund zwei Prozent der Auszubildenden. Darüber hinaus gibt es einen geringen Teil von Auszubildenden (1,0%), deren Schulabschlüsse sich nicht zuordnen lassen (vgl. Abbildung 8), das betrifft überwiegend neu einmündende Auszubildende mit ausländischer Staatsbürger-

schaft (81,9%). Diese münden deutlich häufiger mit einem Hauptschulabschluss in die Ausbildung ein (2016, 41,6% aller Neuabschlüsse der Ausländer) als Auszubildende mit deutscher Staatsbürgerschaft (31,6% aller Neuabschlüsse mit Deutschen), die zu Beginn der Ausbildung häufiger den Realschulabschluss aufweisen (51,1% der Auszubildenden mit deutscher Staatsbürgerschaft gegenüber 35,1% der Auszubildenden mit ausländischer Staatsbürgerschaft).

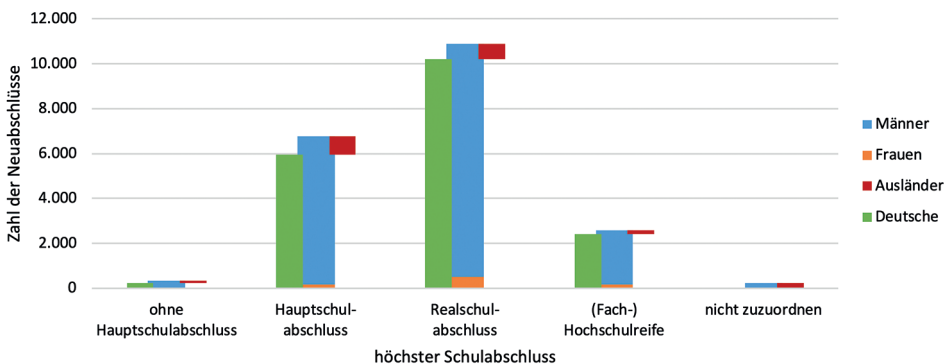


Abbildung 8: Neuabschlüsse im Kfz-Mechatronikerhandwerk 2016 nach höchstem Schulabschluss (eigene Abbildung, Daten entnommen aus DAZUBI, BIBB 2018)

Über den Schulabschluss hinaus weist ein Teil der neu einmündenden Auszubildenden Erfahrungen in der Berufsbildung auf. Für rund 13 Prozent der Neuabschlüsse wurde 2016 eine vorherige Berufsausbildung gemeldet, davon wurden rund 23 Prozent erfolgreich (dual: 90,0%, schulisch: 10,0%) beendet. Dazu kommen rund 16 Prozent der Neuabschlüsse, für die eine vorherige Teilnahme an Angeboten der Berufsvorbereitung oder Berufsgrundbildung gemeldet wurde. Bei der Angabe der vorherigen Teilnahme an Berufsvorbereitung oder Berufsgrundbildung und Berufsausbildung waren Mehrfachnennungen möglich, die jedoch insgesamt sehr gering (2015 0,5%) ausfallen (BIBB 2017, S. 124). In der Folge ist die Altersstruktur der neu einmündenden Auszubildenden (vgl. Abbildung 9) insgesamt heterogen und reicht von unter 16 bis über 40 Jahre. Im Durchschnitt sind die Auszubildenden bei Neuabschluss rund 19 Jahre alt, wobei deutsche Auszubildende bei Neuabschluss etwas jünger (18,5 Jahre) und ausländische Auszubildende etwas älter (20,8 Jahre) sind³⁵ (BIBB 2015b, S. 2).

³⁵ Nicht einbezogen in die Berechnung des Durchschnittsalters wurden die Auszubildenden der Kategorie „40 Jahre und älter“.

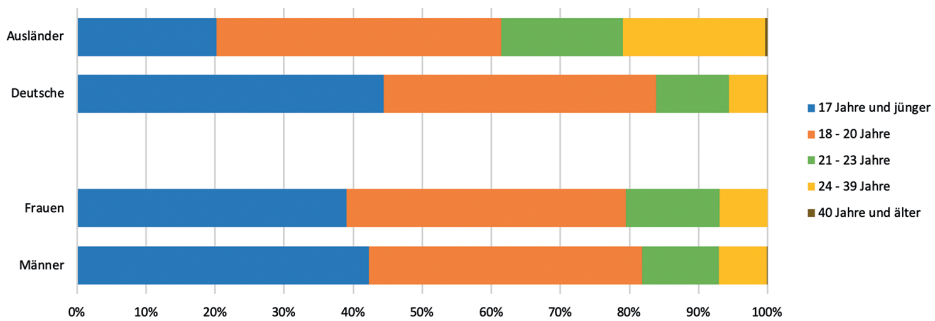


Abbildung 9: Altersstruktur der Auszubildenden bei Neuabschluss im Kfz-Mechatronikerhandwerk 2016 nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht (eigene Abbildung, Daten entnommen aus DAZUBI, BIBB 2018)

Träger der Ausbildung sind vorwiegend klein- und mittelständische Handwerks- oder handwerksähnliche Betriebe³⁶, die durch Bildungsstätten der Handwerksorganisationen unterstützt und ergänzt werden. Dazu zählen neben den Handwerkskammern auch Innungen als Zusammenschlüsse gleicher oder ähnlicher Gewerke, die berufsspezifische Aus- und Weiterbildungsdienstleistungen übernehmen. Die jeweilige Handwerkskammer kann Lehrgänge der sogenannten „Überbetrieblichen Lehrlingsunterweisung (ÜLU)“ in Berufsbildungszentren der Handwerkskammer oder der jeweiligen Innung als obligatorischen Teil der Berufsausbildung definieren (Leisner 2011, S. 24 ff.). Die überbetrieblichen Bildungsstätten im Handwerk daher eine wichtige Rolle in der Sicherung des Bildungsauftrages gemäß § 23 HwO und damit auch einen festen Platz in der dualen Handwerksausbildung ein. Neben den betrieblichen und berufsschulischen Ausbildungsteilen gilt die ÜLU im Handwerk mittlerweile als „unverzichtbarer Teil der praktischen Berufsausbildung“ (WHKT/LGH 2013, S. 1). Die Lehrgangskonzepte und -pläne sind wie auch die Ausbildungsordnungen bundeseinheitlich gestaltet. Sie werden vom Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik an der Leibniz Universität Hannover (HPI) in Zusammenarbeit mit Bundesverbänden des Handwerks erarbeitet (HPI o. J.) und „in einem bundesweit gültigen Unterweisungsplan-System veröffentlicht“ (WHKT/LGH 2013, S. 10). Unterschieden wird zwischen Grundstufenlehrgängen für das erste Ausbildungsjahr und Fachstufenlehrgängen ab dem zweiten Ausbildungsjahr (ebd.).

Um den Spezialisierungen der Einzelbetriebe sowie den Anforderungen an die Ausbildung und den zukünftigen Berufsalltag gerecht zu werden, sieht die Ausbildungsberufsstruktur die Ausbildung in unterschiedlichen Schwerpunkten vor, von denen einer zu Beginn der Ausbildung zu wählen ist (§ 3 der Verordnung über die Berufsausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker und zur Kraftfahrzeugmechatronikerin 2013):

36 Nur ein kleiner Teil der Auszubildenden wird in überwiegend öffentlich finanzierten Ausbildungsverhältnissen ausgebildet (2016, 2,7% der Neuabschlüsse). Die Ausbildung wird folglich vor allem durch private Unternehmen des Handwerks getragen. Eine Differenzierung der Auszubildenden nach Betriebsgröße ist auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik und der Ausbildungsstellenmarktstatistik leider nicht möglich.

- Kfz-Mechatroniker mit dem *Schwerpunkt Personenkraftwagentchnik* sind hauptsächlich in der Wartung und Instandsetzung von Personenkraftwagen³⁷ in Reparaturwerkstätten, bei Kfz-Herstellern, in Autohäusern oder bei Kfz-Einzelteilhändlern tätig.
- Im *Schwerpunkt Nutzfahrzeugtechnik* erwerben Auszubildende die notwendigen Kompetenzen zur Wartung und Instandsetzung von Nutzfahrzeugen³⁸ in Reparaturwerkstätten, bei Herstellern und Ausrüstern von Nutzfahrzeugen, bei Speditions- oder Busunternehmen, im Handel und bei Stadtwerken.
- Kfz-Mechatroniker mit dem *Schwerpunkt Motorradtechnik* warten Krafträder in Reparaturwerkstätten, bei Herstellern und Ausrüstern von Motorrädern oder bei Motorrad- oder Ersatzteihändlern.
- Im *Schwerpunkt System- und Hochvolttechnik* werden Auszubildende auf die besonderen Herausforderungen im Umgang mit Hochvoltsystemen ausgebildet, mit denen Kfz-Mechatroniker beispielsweise bei der Wartung von Kraftfahrzeugen mit Elektro- und Hybridantrieb konfrontiert sind.
- Fahrzeugkarosserien, Karosseriesysteme wie Schließ- oder Verdeckanlagen und fahrzeugtechnische Systeme stehen für Kfz-Mechatroniker mit dem *Schwerpunkt Karosserietechnik* im Mittelpunkt, die in Reparaturwerkstätten, Karosseriebaubetrieben, bei Herstellern und Ausrüstern von Kraftwagen, bei Fuhrpark- oder bei Speditionsunternehmen und bei Fahrzeug- bzw. Fahrzeugteihändlern tätig sind (Bertram 2016, S. 4f.).

Die Berufsausbildung gliedert sich in gemeinsame Ausbildungsinhalte und Inhalte in einem der oben beschriebenen Schwerpunkte. Die Vermittlung dieser Inhalte erfolgt an den Lernorten Betrieb und Berufsschule sowie je nach Regelung in der ÜLU. Gegenstand der betrieblichen Berufsausbildung sind berufsprofilgebende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, wie beispielsweise das Bedienen von Fahrzeugen und Systemen, die Außerbetriebnahme und Inbetriebnahme von fahrzeugtechnischen Systemen und das Messen und Prüfen an Systemen. Über die berufsprofilgebenden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse hinaus sind integrative Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, wie beispielsweise Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes, Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit und Umweltschutz, zu vermitteln (vgl. Tabelle 2).

37 Personenkraftwagen sind Fahrzeuge, die zur Beförderung von maximal neun Personen bestimmt sind (Bertram 2016, S. 4).

38 Zu Nutzfahrzeugen zählen Lkws, Omnibusse, Bau- und Stadtreinigungsfahrzeuge (Bertram 2016, S. 4).

Tabelle 2: Übersicht über die in der betrieblichen Ausbildung zu vermittelnden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse (nach Anlage zu § 4 Abs.1 der Verordnung über die Berufsausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker und zur Kraftfahrzeugmechatronikerin 2013)

Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse laut Ausbildungsberufsbild		Vermittlung im	
		1. bis 18. Monat	19. bis 42. Monat
Berufsprofilgebende Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse			
1	Bedienen von Fahrzeugen und Systemen	×	
2	Außerbetriebnehmen und Inbetriebnehmen von fahrzeugtechnischen Systemen	×	×
3	Messen und Prüfen an Systemen	×	×
4	Durchführen von Service und Wartungsarbeiten	×	×
5	Diagnostizieren von Fehlern und Störungen an Fahrzeugen und Systemen	×	×
6	Demontieren, Reparieren und Montieren von Bauteilen, Baugruppen und Systemen	×	×
7	Durchführen von Untersuchungen an Fahrzeugen nach rechtlichen Vorgaben		×
8	Aus-, Um- und Nachrüsten von Fahrzeugen	×	×
Integrative Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse			
1	Berufsbildung, Arbeits- und Tarifrecht	×	×
2	Aufbau und Organisation des Ausbildungsbetriebes	×	×
3	Sicherheit und Gesundheitsschutz bei der Arbeit	×	×
4	Umweltschutz	×	×
5	Planen und Vorbereiten von Arbeitsabläufen sowie Kontrollieren und Bewerten von Arbeitsergebnissen	×	×
6	Betriebliche und technische Kommunikation	×	×
7	Durchführen von qualitätssichernden Maßnahmen	×	×

Die berufsschulische Ausbildung erfolgt in zehn gemeinsamen und jeweils vier schwerpunktbezogenen Lernfeldern. Die Beschulung der Auszubildenden der unterschiedlichen Schwerpunkte kann grundsätzlich gemeinsam erfolgen, die schwerpunktbezogenen Lernfelder elf bis 14 werden erst ab dem dritten Ausbildungsjahr unterrichtet (vgl. Tabelle 3; vgl. auch KMK 2013, S. 7).

Für die ÜLU sind mindestens acht Lehrgänge zu Grundlagen der Werkstoffbearbeitung, Fahrzeuginstandsetzungstechnik, Messtechnik sowie zur Instandsetzung und Diagnosetechnik obligatorisch. In Tabelle 4 sind die bundeseinheitlichen Lehrgänge sowie die zeitliche Einordnung dieser in den Ablauf der Berufsausbildung dargestellt. Über die in der Tabelle aufgeführten Lehrgänge hinaus sind je nach Schwerpunkt weitere Lehrgänge zu belegen.

Tabelle 3: Übersicht über die Lernfelder der schulischen Ausbildung (in Anlehnung an KMK 2013, S. 8)

	Lernfelder	Vermittlung im			
		1. AJ	2. AJ	3. AJ	4. AJ
1	Fahrzeuge und Systeme nach Vorgaben warten und inspizieren	×			
2	Einfache Baugruppen und Systeme prüfen, demontieren, austauschen und montieren	×			
3	Funktionsstörungen identifizieren und beseitigen	×			
4	Umrüstarbeiten nach Kundenwünschen durchführen	×			
5	Inspektionen und Zusatzarbeiten durchführen		×		
6	Funktionsstörungen an Bordnetz-, Ladestrom- und Startsystem diagnostizieren und beheben		×		
7	Verschleißbehaftete Baugruppen und Systeme instand setzen		×		
8	Mechatronische Systeme des Antriebsmanagements diagnostizieren		×		
9	Serviceaufgaben an Komfort und Sicherheitssystemen durchführen			×	
10	Schäden an Fahrwerks- und Bremssystemen instand setzen			×	
11	Schwerpunktbezogene Lernfelder			×	
12				×	
13					×
14					×

Die Ausbildung wird mit der Abschlussprüfung (auch Gesellenprüfung genannt) abgeschlossen, die aus zwei zeitlich auseinanderfallenden Teilen besteht (vgl. Abbildung 10). Der erste Teil der Abschlussprüfung findet im zweiten Ausbildungsjahr statt und besteht aus einer schriftlich zu bearbeitenden Aufgabe und einem situativen Fachgespräch im Prüfungsbereich Serviceauftrag. Der zweite Teil der Abschlussprüfung wird im letzten Ausbildungsjahr durchgeführt. Die Prüfung besteht aus praktisch zu absolvierenden Arbeitsaufgaben und einem situativen Fachgespräch im Prüfungsbereich Kundenauftrag sowie mehreren schriftlich zu bearbeitenden Aufgaben in den Prüfungsbereichen Kraftfahrzeug- und Instandhaltungstechnik, Diagnosetechnik sowie Wirtschafts- und Sozialkunde (§§ 7 f. der Verordnung über die Berufsausbildung zum Kraftfahrzeugmechatroniker und zur Kraftfahrzeugmechatronikerin 2013). Im Jahr 2016 haben rund 15.000 Auszubildende die Abschlussprüfung erfolgreich beendet (BIBB 2018).

Tabelle 4: Übersicht über die überbetrieblichen Unterweisungslehrgänge (Unterweisungspläne zu finden bei HPI 2015)

Kursnr.	Lehrgangsthema	Grundstufe	Fachstufe
G-K1/15	Reparaturtechnik 1 – Kfz-Elektrik	×	
G-K2/15	Reparaturtechnik 2 – Kfz-Mechatronik	×	
G-K3/15	Reparaturtechnik 3 – Service und Wartung an Fahrzeugen	×	
G-K4/15	Reparaturtechnik 4 – Kfz-Instandsetzung	×	
K1/15	Diagnostiktechnik 1 – Elektrische Fahrzeugsysteme		×
K2/15	Diagnostiktechnik 2 – Motormanagement		×
K3/15	Diagnostiktechnik 3 – Fahrwerk/Bremse		×
K4/15	Diagnostiktechnik 4 – Hochvolttechnik		×

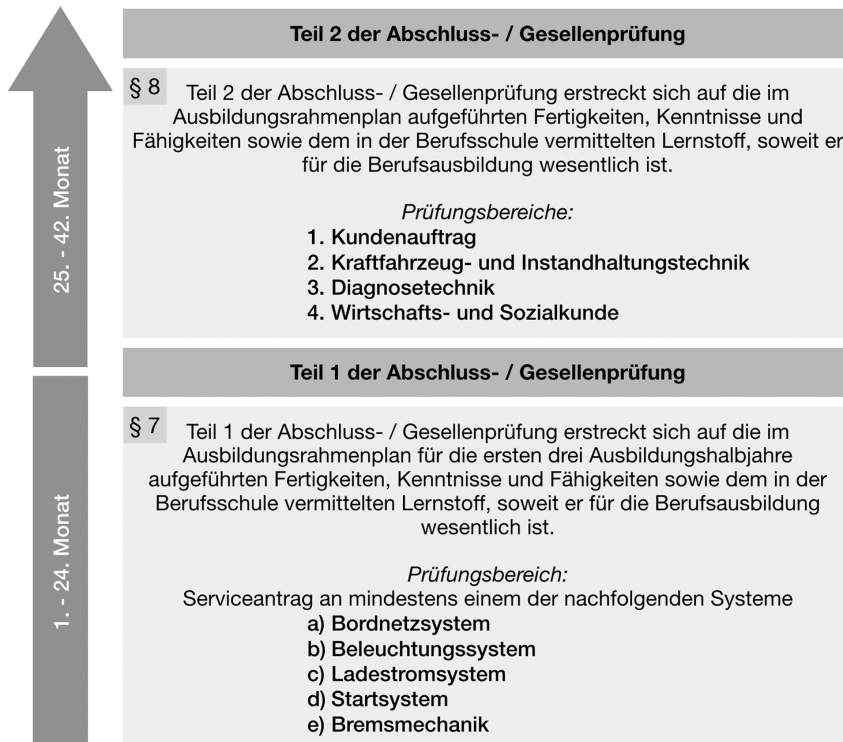


Abbildung 10: Aufbau und Inhalt der Abschlussprüfung im Kfz-Handwerk nach der Ausbildungsordnung Kfz-Mechatroniker (in Anlehnung an Bertram 2016, S. 6)

2.4 Frühe vorzeitige Vertragslösungen als Problemfeld der dualen Berufsausbildung

2.4.1 Zum Begriff „vorzeitige Vertragslösungen“

Ein Indikator für die Effizienz und Leistungsfähigkeit des dualen Systems ist die Stabilität der Ausbildungsverhältnisse, die durch die Zahl der vorzeitigen Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüche gemessen werden kann (Rohrbach-Schmidt/Uhly 2015, S. 107, 109; Schmid 2016, S. 356; Uhly 2012, S. 4). Je geringer die Zahl der Ausbildungsverhältnisse ist, die vor dem vertraglich vereinbarten Ausbildungsende ohne Erreichen des Ausbildungsabschlusses gelöst oder beendet werden, desto stärker ist die Stabilität der Ausbildungsverhältnisse und desto höher ist folglich die Effizienz und Leistungsfähigkeit des dualen Systems. Die Reduktion von Vertragslösungen und die Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen sind bildungspolitische Zielstellungen, die auch aufgrund des (befürchteten) Fachkräftemangels große Aufmerksamkeit erhalten (BIBB 2017, S. 158). Dabei wird einerseits auch auf die betriebs- und volkswirtschaftlichen Auswirkungen (Deuer 2006, S. 14 ff.; Wenzelmann/Lemmermann 2012) und andererseits auf die psychischen und sozialen Konsequenzen für die Jugendlichen (Fischer 2002, S. 18; Hensge 1987, S. 75 f.; Klaus 2014, S. 422 ff.) verwiesen. Gleichwohl besteht Konsens darüber, dass vorzeitige Vertragslösungen in einem gewissen Maße unvermeidbar und durchaus sinnvoll sind, etwa beim Wechsel von einem öffentlich finanzierten in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis (Ebbinghaus et al. 2012, S. 104; Uhly 2015a, S. 18).

Die Auflösung des Ausbildungsvertrages vor dem vertraglich vereinbarten Ende der Berufsausbildung (§ 21 BBiG) wird als vorzeitige Vertragslösung bezeichnet. Aufgelöst werden können privatrechtliche Berufsausbildungsverträge durch eine Kündigung unter Beachtung der besonderen Regelungen des § 22 BBiG, wonach Ausbildungsverhältnisse innerhalb der Probezeit jederzeit und außerhalb der Probezeit im gegenseitigen Einvernehmen, aus wichtigem Grund oder durch den Auszubildenden unter Einhaltung einer vierwöchigen Kündigungsfrist gekündigt werden können (vgl. zusammenfassend auch Weiss 1982, S. 12 ff.). Mit vorzeitigen Vertragslösungen verbunden sind Ressourcenverluste und schlimmstenfalls ein Ausstieg der betroffenen Jugendlichen aus der Bildungsbeteiligung (Uhly 2012, S. 4).

Scheiden die Auszubildenden aus dem dualen System aus, ohne den angestrebten Berufsabschluss zu erreichen, liegt ein Ausbildungsabbruch vor. Das ist der Fall, wenn Auszubildende ihre Abschlussprüfung endgültig nicht bestanden haben (§ 21 BBiG) oder nach einer vorzeitigen Vertragslösung nicht in ein anderes Ausbildungsverhältnis im dualen System einmünden, sondern als Ungelernte, Angestellte oder (Zeit-)Soldaten arbeiten, einen Freiwilligendienst absolvieren oder arbeitslos bleiben (Ernst/Spevacek 2012, S. 5). Ausbildungsabbruch und vorzeitige Vertragslösungen beschreiben also verschiedene Phänomene, die eine gemeinsame Schnittmenge besitzen (vgl. weiterführend Tettenborn 2016; Uhly 2015b, S. 12 f.). Unabhängig davon, ob die Auszubildenden ihre Ausbildung abbrechen oder „nur“ den Ausbildungsberuf oder -betrieb wechseln, hat der Weggang eines Auszubildenden Folgen für den

Ausbildungsbetrieb, der die Ausbildungsstelle in der Regel nicht schnell nachbesetzen kann (Oehme 2002, S. 48 f.; Piening et al. 2012, S. 52).

Für die Jugendlichen bedeutet jedoch nicht jede vorzeitige Vertragslösung zugleich einen Ausbildungsabbruch. Verschiedene Studien zum Verbleib der Jugendlichen nach einer Vertragslösung zeigen, dass etwa die Hälfte der Jugendlichen wieder in ein Arbeitsverhältnis im dualen System einmündet (Beicht/Walden 2013, S. 10; BMBF 2003, S. 96; Ernst/Spévacek 2012, S. 4 f.; Gellhardt et al. 1995, S. 65; Hensge 1987, S. 36 f.; Lettau 2017, S. 42; Mischler 2014, S. 47; Oehme 2002, S. 41; Piening et al. 2010, S. 12; Schuster 2016, S. 14) und ein Großteil der Jugendlichen einen Berufsabschluss oder eine weitergehende Qualifikation erreicht (Kotte 2018, S. 446 f.). Für die meisten Jugendlichen stellt die Vertragslösung damit keinen Ausbildungsabbruch, sondern nur einen Betriebs- oder Berufswechsel dar. Der Anteil der Betriebswechsel unter den vorzeitigen Vertragslösungen beträgt etwa 60 %, wobei dieser zwischen den Ausbildungsberufen stark schwankt (Uhly 2015b, S. 16 f.). Bessey/Backes-Gellner (2008, S. 21) stellen auf Basis der Daten der BIBB-Erhebung des Jahres 2002 signifikante regionale Einflüsse auf die Wahrscheinlichkeit, dass eine Vertragslösung (zunächst) einen gänzlichen Ausbildungsabbruch darstellt, fest.

Seit 1977 werden vorzeitige Vertragslösungen im Rahmen der Berufsbildungsstatistik systematisch erfasst (Uhly 2015a, S. 22), und zwar als Arbeitsverträge, die vor dem vertraglich vereinbarten Ende der Berufsausbildung gelöst werden. Nicht einbezogen werden dabei Lösungen von Arbeitsverträgen, die nicht angetreten wurden (BIBB 2015c, S. 189). Im Jahr 2015 wurden bundesweit 142.275 Arbeitsverträge vorzeitig gelöst (BMBF 2017, S. 76). Neben den vorzeitigen Vertragslösungen wird in der Berufsbildungsstatistik die Quote vorzeitiger Vertragslösungen (kurz: Lösungsquote) ausgewiesen. Diese gibt den Anteil der vorzeitig gelösten Arbeitsverhältnisse an allen Neuabschlüssen des jeweils aktuellen Kalenderjahres an.³⁹ Da die Erhebung bezogen auf den Arbeitsvertrag und nicht bezogen auf den einzelnen Auszubildenden erfolgt, lassen sich keine Arbeitsverläufe von Auszubildenden mit vorzeitigen Vertragslösungen nachzeichnen (Uhly 2015b). Aussagen zu Ausbildungsabbrüchen liefert die Berufsbildungsstatistik also nicht (BIBB 2015c).

Die Lösungsquote stellt eine Annäherung an die tatsächlich zu erwartenden Vertragslösungen dar, da zum aktuellen Berichtsjahr (noch) nicht bekannt ist, wie viele der Auszubildenden, die ihre Ausbildung im Kalenderjahr begonnen haben, diese im Arbeitsverlauf vorzeitig lösen werden. Der Indikator liegt mit einem Zeitverzug von circa einem Jahr vor. Aus diesem Grund kann der Anteil der vorzeitigen Vertragslösungen an allen Neuabschlüssen eines Kalenderjahres für das erste Ausbildungsjahr genau bestimmt werden. Zu dieser Quote werden Schätzungen der Lösungsquoten der folgenden Ausbildungsjahre addiert, die den Anteil der jeweiligen Vertragslösungen an allen Neuabschlüssen im Vorjahr (für das 2. Ausbildungs-

39 Denkbar wäre auch eine bestandsbezogene Ermittlung der Lösungsquoten, also die Ermittlung des Anteils der Vertragslösungen an den insgesamt im Kalenderjahr bestehenden Arbeitsverträgen (Bohlinger et al. 2001). Eine solche Quote wäre allerdings schwer interpretierbar und würde das Risiko vorzeitiger Vertragslösungen systematisch unterschätzen (Althoff 2002; Uhly 2015b, S. 33).

jahr), im Vorvorjahr (für das 3. Ausbildungsjahr) und im Vorvorvorjahr (für das 4. Ausbildungsjahr) ausdrücken (vgl. Abbildung 11, vgl. auch BIBB 2011, S. 179 ff., 2015c, S. 32 ff.; Uhly/Beicht 2013; Uhly 2015a, S. 20 ff., 2015b, S. 31 ff.). Diese Berechnungsweise wird seit der Revision der Berufsbildungsstatistik und der damit verbundenen Umstellung von der Aggregatdatenstatistik auf die vertragsbezogene Einzeldatenerhebung angewandt.⁴⁰ Ab dem Berichtsjahr 2009 werden die Lösungsquoten nach der neuen Berechnungsweise ausgewiesen, aus Vergleichsgründen werden weiterhin die Lösungsquoten nach der alten Berechnungsweise (LQ_{alt}) dokumentiert (Uhly 2015a, S. 24).⁴¹ Im Jahr 2015⁴² lag die Vertragslösungsquote (neu) bei 24,9 Prozent (BMBF 2017, S. 76), was bedeutet, dass knapp 25 Prozent der im Jahr 2015 begonnenen Ausbildungsverträge vorzeitig gelöst wurden.

$$LQ_{\text{neu}} = \frac{\text{Lösungen im Jahr}_0, \text{ die Beginn des Ausbildungsvertrages im Jahr}_0 \text{ hatten}}{\text{Anzahl der im Jahr}_0 \text{ begonnenen Ausbildungsverträge}} + \frac{\text{Lösungen im Jahr}_0, \text{ die Beginn des Ausbildungsvertrages im Jahr}_{-1} \text{ hatten}}{\text{Anzahl der im Jahr}_{-1} \text{ begonnenen Ausbildungsverträge}} + \frac{\text{Lösungen im Jahr}_0, \text{ die Beginn des Ausbildungsvertrages im Jahr}_{-2} \text{ hatten}}{\text{Anzahl der im Jahr}_{-2} \text{ begonnenen Ausbildungsverträge}} + \frac{\text{Lösungen im Jahr}_0, \text{ die Beginn des Ausbildungsvertrages im Jahr}_{-3} \text{ oder früher hatten}}{\text{Anzahl der im Jahr}_{-3} \text{ begonnenen Ausbildungsverträge}} \cdot 100$$

LQ: Lösungsquote; Jahr₀: aktuelles Berichtsjahr; Jahr₋₁: Vorjahr; Jahr₋₂: Vorvorjahr; Jahr₋₃: Vorvorvorjahr

Abbildung 11: Lösungsquote nach dem Schichtenmodell ab Berichtsjahr 2010 (entnommen aus Uhly 2015a, S. 26)

2.4.2 Umfang vorzeitiger Vertragslösungen

In der jährlichen Analyse der Daten im Rahmen der Berufsbildungsberichterstattung wird auf seit den 1980er-Jahren steigende und seit den 1990er-Jahren gleichbleibend hohe Lösungsquoten zwischen 20 und 25 Prozent hingewiesen (vgl. Abbildung 12, vgl. auch BIBB 2017, S. 161 ff.; Weiss 2002, S. 7). Ähnliche Lösungsquoten zeigen sich auch in der Schweiz (vgl. zusammenfassend Schmid 2016, S. 357 f.). Mit 24,9 Prozent ist die Lösungsquote im Jahr 2015 „im Vergleich zum Vorjahr leicht gestiegen und liegt im bundesweiten Durchschnitt im seit Anfang der 1990er Jahre üblichen Schwankungsbereich (20 % bis 25 %)“ (BIBB 2017, S. 161; vgl. auch Abbildung 12). Der deutliche Anstieg der Lösungsquote in den 1980er-Jahren von rund 13 Prozent im Jahr 1979 auf knapp 25 Prozent im Jahr 1992 erfolgte weitgehend unabhängig von den Veränderungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt (Uhly 2015b,

40 Die bis zur Umstellung durchgeführte Berechnung auf Basis der Aggregatdatenstatistik unterliegt größeren Unsicherheiten, da die aggregierten Daten erhebliche Einschränkungen der Analysemöglichkeiten mit sich bringen. So kann in der Aggregatdatenstatistik die Zahl der im jeweiligen Kalenderjahr begonnenen Ausbildungsverträge nicht direkt bestimmt werden, sondern muss durch die Hilfsgröße „Summe der Neuabschlüsse und Lösungen in der Probezeit“ berechnet werden (Uhly 2015a, S. 5).

41 Über die Vergleichbarkeit der Lösungsquoten nach alter und neuer Berechnung liegen keine Informationen vor. In der Berufsbildungsstatistik wird lediglich darauf verwiesen, dass „die Meldungen zur Berufsbildungsstatistik aufgrund weitreichender Neuerungen vor und ab 2007 nur eingeschränkt miteinander vergleichbar“ seien (Ebbinghaus et al. 2012, S. 108).

42 Die weiteren Ausführungen beziehen sich auf die Lösungsquoten bis einschließlich 2015.

S. 38 ff.; Weiss 2002, S. 7). Althoff (1991, zit. n. Uhly 2015b, S. 40) führt dies auf das Alter und die höhere Vorbildung der Auszubildenden zurück, beides bedinge

„eine schärfere Orientierung an beruflichen und betrieblichen Arbeitsmarktchancen: Sofern andere Betriebe [oder Berufe, Anmerk. A. Uhly] günstigere Ausbildungsbedingungen bieten, oder auch bessere Übernahmekancen, Arbeits- und Verdienstmöglichkeiten nach der Lehre bestehen, so besteht vermutlich bei älteren Jugendlichen eher die Tendenz, solche Chancen auch wahrzunehmen“ (Althoff 1991, zit. n. ebd.).

Die Schwankungen der Lösungsquote seit den 1990er-Jahren sind in Abbildung 12 dargestellt.⁴³ Seit 2008 verzeichnet die Vertragslösequote einen leichten Anstieg von etwa drei Prozentpunkten.⁴⁴ Durch Regressionsanalysen konnte ein positiver Zusammenhang zur Angebots-Nachfrage-Relation (ANR)⁴⁵ (nicht in die Abbildung eingetragen) nachgewiesen werden (BIBB 2013, S. 186, 2014a, S. 169 f., 2017, S. 161 f.; Rohrbach-Schmidt/Uhly 2015, S. 125; Uhly 2015b, S. 39 f.), was auf einen Zusammenhang zur Situation auf dem Ausbildungsstellenmarkt deutet. Steigt das Verhältnis der angebotenen Ausbildungsstellen an den nachgefragten Ausbildungsstellen – verbessert sich also aus Sicht der Auszubildenden die Lage auf dem Ausbildungsstellenmarkt –, steigt auch die Lösungsquote. Zur Erklärung dieses Zusammenhangs werden zwei verschiedene Ansätze herangezogen: In Zeiten des Überangebots auf dem Ausbildungsstellenmarkt verbessern sich die Chancen auf einen alternativen Ausbildungsplatz für die Auszubildenden, die in eine nicht präferierte Ausbildung eingemündet oder unzufrieden mit ihrer Ausbildung sind. Gleichwohl schöpfen Ausbildungsbetriebe in solchen Zeiten das Bewerberpotenzial in quantitativer Hinsicht besser aus, sodass verstärkt Jugendliche in eine Ausbildung einmünden, die ein überdurchschnittliches Risiko der vorzeitigen Vertragslösung aufweisen (aufgrund der Herkunft und/oder Schulbildung) (BIBB 2013, S. 185, 2014a, S. 170; Weiss 2002, S. 7).

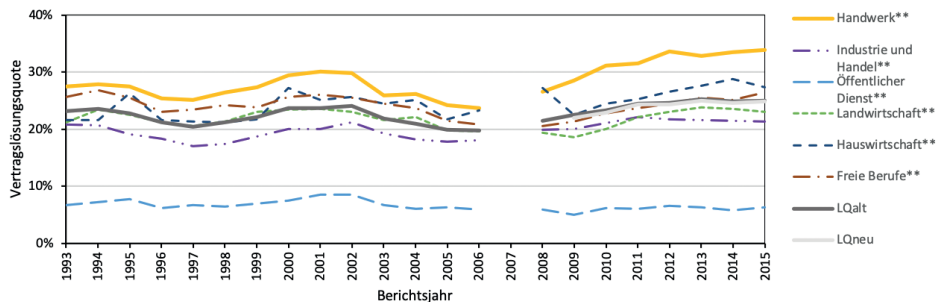
Besonders von vorzeitigen Vertragslösungen betroffen ist die Ausbildung im Handwerk. Die Vertragslösequote des Handwerks liegt deutlich über der durchschnittlichen Lösungsquote. Seit 2009 ist die Lösungsquote im Handwerk um knapp 5 Prozentpunkte gestiegen und weist damit den stärksten Anstieg auf, wobei die Anstiege der Lösungsquoten der freien Berufe, der Hauswirtschaft und der Land-

43 Die Abbildung zeigt, dass sich trotz der eingeschränkten Vergleichbarkeit der Daten vor 2009 und ab 2009 nur geringfügige Unterschiede für die Vertragslösequoten ergeben. Für die Darstellung der Entwicklungen ist der Unterschied unerheblich.

44 Mit der alten Berechnungsmethode beträgt der Unterschied 3,5 Prozentpunkte, mit der neuen Berechnungsmethode (Basisjahr 2009) 2,8 Prozentpunkte.

45 Die ANR gibt das Verhältnis der Ausbildungsplatzangebote zu allen Ausbildungsplatzbewerbern respektive Ausbildungsplatznachfragern in einem Berichtsjahr (1. Oktober bis 30. September) an. Unter Ausbildungsplatzangebote werden alle neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge plus die bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten noch offenen Ausbildungsstellen zusammengefasst. Zur Ermittlung der Ausbildungsplatznachfrage werden zur Zahl der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge jene Personen hinzugerechnet, die zum Stichtag (30. September eines Jahres) noch nach Ausbildungsstellen suchen. Im Rahmen der „klassischen“ Definition der ANR werden dabei nur Personen berücksichtigt, die zum 30. September ohne jegliche alternative Verbleibsmöglichkeit (z. B. ein Praktikum oder eine berufsvorbereitende Maßnahme) sind. Nach der Erweiterung der ANR (ausgewiesen als erweiterte ANR) werden dagegen alle noch suchenden Bewerber einbezogen, die als solche bei der Agentur für Arbeit gemeldet sind (auch wenn sie derzeit über eine alternative Verbleibsmöglichkeit verfügen) (Ulrich 2012, S. 48 ff.).

wirtschaft nur geringfügig flacher ausfallen. Insgesamt geringer fallen die Lösungsquoten in Industrie und Handel und im öffentlichen Dienst aus, wobei die Lösungsquote im öffentlichen Dienst deutlich unter dem Durchschnitt liegt. Auch in diesen Bereichen ist ein Anstieg der Lösungsquote seit 2009 zu verzeichnen, der jedoch mit jeweils gut einem Prozentpunkt deutlich geringer ausfällt als in den anderen Sektoren (vgl. Abbildung 12).



* Für 2007 wurden aufgrund von Meldeproblemen keine Lösungsdaten veröffentlicht.

** Für die Jahre 1993-2006 wird die alte Lösungsquote und ab 2009 die neue Lösungsquote ausgewiesen.

Abbildung 12: Entwicklung der Lösungsquoten 1993–2015 (eigene Abbildung, Daten entnommen aus der DAZUBI und der Berufsbildungsberichterstattung)

Deutliche Unterschiede in den Lösungsquoten zeigen sich auch zwischen den einzelnen Ausbildungsberufen (Rohrbach-Schmidt/Uhly 2015, S. 121; BIBB 2017, S. 168), wobei die Ausbildungsberufe mit den höchsten respektive niedrigsten Lösungsquoten über mehrere Jahre hinweg relativ konstant sind: Vor allem in Berufen des Hotel- und Gastgewerbes, in primären Dienstleistungsberufen⁴⁶, im Baugewerbe und in Lebensmittelberufen des Handwerks liegen die Lösungsquoten vergleichsweise hoch (44% bis 51%). Dagegen fallen die Lösungsquoten im öffentlichen Dienst, in sekundären Dienstleistungsberufen, in einigen technischen Produktionsberufen und im Landwirtschaftsberuf Forstwirt mit unter sieben Prozent sehr niedrig aus. 2015 waren die Vertragslösequoten im Ausbildungsberuf Verwaltungsfachangestellter mit knapp vier Prozent am niedrigsten und im Ausbildungsberuf Restaurantfachmann mit fast 50 Prozent am höchsten (vgl. Abbildung 13). Werden die 20 am stärksten besetzten Ausbildungsberufe betrachtet, in die mehr als die Hälfte der neu eintretenden Auszubildenden einmünden, zeigt sich auch hier eine große Bandbreite an Lösungsquoten zwischen fünf und 50 Prozent (vgl. Abbildung 13, vgl. auch BIBB 2013, S. 188 f., 2014a, S. 172 ff., 2015c, S. 198, 2016b, S. 184, 2017, S. 168). Ähn-

46 In der Berufsbildungsstatistik werden die Produktionsberufe (Landwirtschaft, Bergbau und Fertigungsberufe) von den primären und sekundären Dienstleistungsberufen abgegrenzt. Zu den primären Dienstleistungsberufen zählen Warenprüfer, Versandfertigtmacher, Warenkaufleute, Verkehrsberufe, Buchhalter, Kassenschaffende, Büroberufe, Ordnungs- und Sicherheitsberufe, Berufe der Körperpflege, Hotel- und Gaststättenberufe, haus- und ernährungswirtschaftliche Berufe sowie Reinigungs- und Entsorgungsberufe. Unter den sekundären Dienstleistungsberufen werden technische Berufe, Dienstleistungskaufleute, Berufe in der Unternehmensleitung, -beratung und -prüfung, Fachinformatiker, Mathematisch-technische Softwareentwickler, IT-Kaufleute, Schriftwerkschaffende, -ordnende und künstlerische Berufe, Gesundheitsdienstberufe sowie Sozial- und Erziehungsberufe zusammengefasst (BIBB 2014a, S. 129 f.).

liche berufsspezifische Unterschiede bestehen auch in der Schweiz (Stalder/Schmid 2012, S. 225), für die Schmid (2016, S. 385) zeigt, dass Ausbildungsberufe mit einem mittleren oder höheren Anforderungsniveau geringere Lösungsquoten aufweisen als Ausbildungsberufe mit einem geringen Anforderungsniveau.

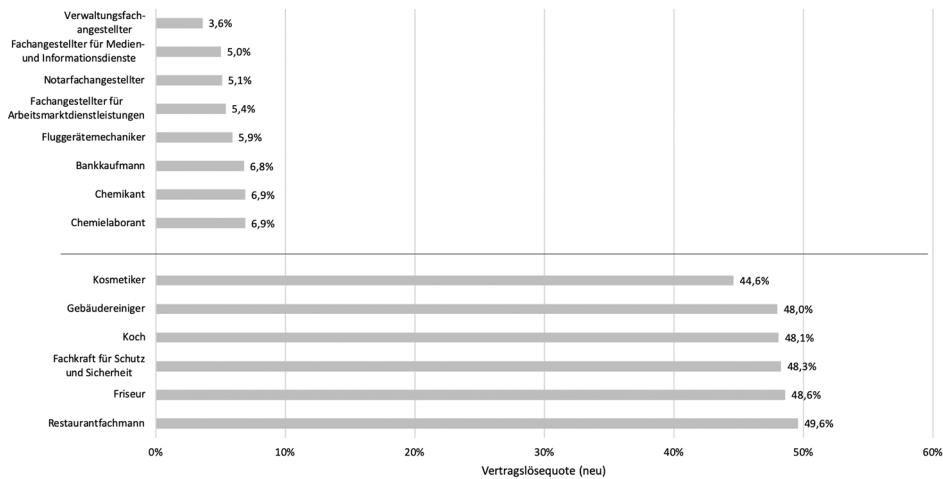


Abbildung 13: Ausbildungsberufe mit den höchsten und den niedrigsten Vertragslösequoten (neu) 2015 (über alle Ausbildungsbereiche) (eigene Abbildung, Daten entnommen aus BIBB 2017, S. 167)

Auch im Handwerk variieren die Vertragslösequoten zwischen den einzelnen Ausbildungsberufen stark (zwischen 9,5 % und 45,7 % im Jahr 2015). Der Kfz-Mechatroniker liegt mit einer Vertragslösequote von durchschnittlich etwa 24 Prozent (bezogen auf die Jahre 2009–2015) im Mittelfeld. Seit 2010 ist die Vertragslösequote im Kfz-Mechatronikerhandwerk von knapp 21 Prozent kontinuierlich auf knapp 27 Prozent im Jahr 2015 gestiegen. Über die Ursachen dieser Entwicklung liegen bisher keine Untersuchungen vor. Denkbar ist jedoch, dass dies – zumindest teilweise – durch den steigenden Anteil weiblicher Auszubildender (2009, 2,7 %, 2015, 3,9 %) und Auszubildender ohne deutschen Pass (2009, 5,1 %, 2015, 8,5 %) bedingt wird, die ein höheres Vertragslöserisiko aufweisen. Auf das mit den höchsten allgemeinbildenden Schulabschlüssen verbundene Risiko kann die Entwicklung dagegen nicht zurückgeführt werden, denn der Anteil der Auszubildenden mit Studienberechtigung und Realschulabschluss ist gestiegen (2009, 54,5 %, 2015, 62,6 %), während weniger Jugendliche mit Hauptschulabschluss (2009, 43,9 %, 2015, 35,4 %) und ohne allgemeinbildenden Schulabschluss (2009, 1,6 %, 2015, 1,4 %) in die Ausbildung einmündeten. Neben den Ausbildungsberufen wirken auch regionale Besonderheiten auf das Vertragslöserisiko, so fallen die Lösungsquoten in den ostdeutschen Bundesländern tendenziell höher aus, wobei auch das Saarland (2015, 28,4 %), Hamburg (2015, 28,5 %) und Schleswig-Holstein (2015, S. 27, 3 %) vergleichsweise hohe Vertragslösequoten aufweisen (vgl. Abbildung 14, vgl. auch BIBB 2013, S. 186 f., 2014a,

S. 172, 2015c, S. 196, 2016b, S. 183, 2017, S. 167).⁴⁷ Die Effekte zeigen sich auch unter Kontrolle anderer Einflussgrößen im multivariaten Modell (Uhly 2015b, S. 59). Im Handwerk sind die Vertragslösequoten (2015) in Berlin (46,0%), Sachsen-Anhalt (42,8%), Saarland (42,3%), Mecklenburg-Vorpommern (41,7%), Hamburg (41,7%), Bremen (38,1%) und Rheinland-Pfalz (37,2%) überdurchschnittlich hoch (vgl. Abbildung 14). Die Unterschiede sind vor allem auf die regionale Wirtschaftsstruktur und regional-gesamtwirtschaftliche Situation zurückzuführen (Jasper et al. 2009, S. 11; Weiss 1982, S. 18).

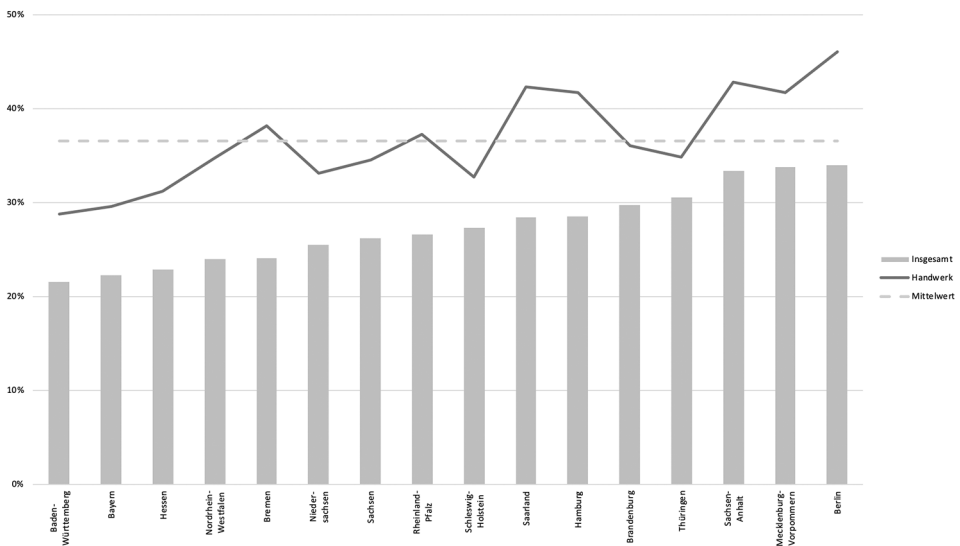


Abbildung 14: Lösungsquoten nach Ländern 2015 (eigene Abbildung, Daten entnommen aus BIBB 2017, S. 166)

Dabei werden auch verschiedene Betriebsmerkmale wirksam.

- Untersuchungen von Christ (2012), Deuer (2006, S. 125), Hensge (1987, S. 31), Piening et al. (2010, S. 9 f., 2012, S. 33) und Rohrbach-Schmidt/Uhly (2015, S. 125) zeigen, dass die Betriebsgröße Einfluss auf das Vertragslöserisiko zu haben scheint. Demnach erhöht sich das Risiko vorzeitiger Vertragslösung, wenn die Ausbildung in klein- und mittelständischen Unternehmen durchgeführt wird. Das könnte die überdurchschnittlich hohen Lösungsquoten in den Berufen des Handwerks zumindest teilweise erklären, da dort überwiegend in klein- und mittelständischen Betrieben ausgebildet wird (vgl. Kapitel 2.3). Multivariate Analysen weisen jedoch keinen „Handwerkseffekt“ nach. Auch unter Berücksichtigung der Effekte des Schulabschlusses und der Betriebsgrößen lassen sich die hohen Vertragslösequoten im Handwerk nicht erklären (Rohrbach-Schmidt/Uhly 2015; Uhly 2015b, S. 58). Ein starker und signifikanter Effekt der Betriebs-

⁴⁷ Auch in der Schweiz variieren die Lösungsquoten zwischen den Kantonen beträchtlich (Schmid 2016, S. 358).

größe zeigt sich dagegen für den öffentlichen Dienst (Uhly 2015b, S. 58), der die geringste Lösungsquote aufweist (2015, 6,3 %) (vgl. Tabelle 5; vgl. auch BIBB 2013, S. 186, 2014a, S. 172, 2015c, S. 197, 2016b, S. 184, 2017, S. 167 f.).

- Dabei ist auch das Ausbildungsmodell der Betriebe relevant, so zeigen Rohrbach-Schmidt/Uhly (2015, S. 125, 2016, S. 393), dass die Lösungsquoten in Betrieben mit einem stark investitionsorientierten Ausbildungsmodell geringer ausfallen als in Betrieben mit einem produktionsorientierten Modell.⁴⁸
- Zudem zeigen sich Effekte durch den Anteil der Auszubildenden mit Prüfungserfolg (negativer Effekt), den Anteil der übernommenen Auszubildenden (negativer Effekt), die Anzahl unbesetzter Stellen (positiver Effekt) und den Anteil der befristet Beschäftigten (positiver Effekt). Außerdem zeigt sich ein negativer Effekt bezüglich des Anteils an Leiharbeitskräften im Betrieb (Rohrbach-Schmidt/Uhly 2016, S. 396).
- Es werden vermehrt überbetriebliche (Beicht/Walden 2013, S. 5) und öffentlich finanzierte Ausbildungsverhältnisse (Uhly 2015b, S. 51) gelöst. Dabei ist jedoch zu beachten, „dass eine Vertragslösung auch aufgrund eines Wechsels in ein betrieblich finanziertes Ausbildungsverhältnis bzw. durch den Wechsel von einer außerbetrieblichen in eine betriebliche Berufsausbildung bedingt sein und einen erfolgreichen Ausbildungsverlauf darstellen kann“ (ebd., S. 51).

Neben diesen ausbildungsberufs-, markt- und ausbildungsbetriebspezifischen Risikofaktoren stellen auch sozioökonomische Faktoren der Auszubildenden Risikofaktoren dar:

- Deutliche Unterschiede in den Lösungsquoten zeigen sich bezogen auf die Staatsangehörigkeit der Auszubildenden. Immer wieder stellen die Analysen der Berufsbildungsstatistik heraus, dass Auszubildende mit deutscher Staatsangehörigkeit (2015, 24,2 %) deutlich seltener von vorzeitigen Vertragslösungen betroffen sind als ausländische Auszubildende (ohne deutschen Pass) (2015, 33,3 %) (Beicht/Walden 2013, S. 6; BIBB 2013, S. 190, 2014a, S. 171, 2015c, S. 193, 2016b, S. 182, 2017, S. 165; für die Schweiz Schmid 2016, S. 258). Untersuchungen von Piening et al. (2010, S. 11) deuten darauf hin, „dass Migrationshintergründe [sic!] keine nennenswerte Rolle beim Ausbildungsabbruch spielen“. Auch Rohrbach-Schmidt/Uhly (2015, S. 124) kommen zu dem Ergebnis, dass sich im multivariaten Modell (unter Einbezug weiterer personenbezogener und regionaler Einflussgrößen) die „Lösungswahrscheinlichkeiten [...] von Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit [...] kaum von der Referenzgruppe unter-

⁴⁸ Im investitionsorientierten Ausbildungsmodell wird die Ausbildung als Investition in den Fachkräftenachwuchs verstanden. Im Gegensatz zum produktionsorientierten Modell, in dem Auszubildende bereits während der Ausbildung produktiv eingesetzt werden und einen Nettoertrag erwirtschaften (geringe Nettokosten), wird im investitionsorientierten Modell ein Ertrag erst durch die Übernahme der Auszubildenden und während einer längerfristigen Beschäftigung erwirtschaftet werden. Die Nettokosten der Ausbildung fallen damit deutlich höher aus (Rohrbach-Schmidt/Uhly 2016, S. 374 f.).

scheiden.“ Die Unterschiede sind also wahrscheinlich eher durch personenbezogene und regionale Einflussgrößen zu erklären.

- Teilweise können sie auf Unterschiede der allgemeinbildenden Schulabschlüsse der Jugendlichen zurückgeführt werden. Denn es zeigt sich deutlich, dass der allgemeinbildende Schulabschluss das Vertragslösesrisiko beeinflusst: Je niedriger der allgemeinbildende Schulabschluss der Auszubildenden ist, desto höher fällt die Lösequote aus (Beicht/Walden 2013, S. 5; BIBB 2013, S. 191, 2014a, S. 172, 2015c, S. 195, 2016b, S. 182 f., 2017, S. 165; Deuer 2006, S. 125). So weisen auch 2015 Auszubildende ohne Hauptschulabschluss mit 37,1 Prozent eine deutlich höhere Lösungsquote auf als Studienberechtigte mit 14,2 Prozent (vgl. Tabelle 5). Einen Zusammenhang zwischen Schulabschluss und Lösungsrisiko bestätigen Rohrbach-Schmidt/Uhly (2015, S. 124) und Uhly (2015b, S. 58) im multivariaten Modell. Ähnliche Risiken zeigen sich auch auf europäischer Ebene (Frey et al. 2012, S. 12).
- Doch es ist nicht allein der Schulabschluss, der sich hier auf das Vertragslösesrisiko auswirkt, „da der Schulabschluss [...] als Proxy-Variable für unterschiedliche Größen betrachtet werden kann“ (Rohrbach-Schmidt/Uhly 2015, S. 124), in der sich Effekte des Leistungsniveaus, der Berufswahlfähigkeit und der Zugangschancen zum Wunschberuf spiegeln. Denn die berufliche Segmentierung des dualen System erfolgt deutlich nach Schulabschlüssen. Jugendliche mit Hauptschulabschluss haben folglich auch deshalb ein höheres Vertragslösesrisiko, „weil für sie der Zugang zum Wunschberuf sowie der Zugang zu stabileren Ausbildungssegmenten unwahrscheinlicher sind als für Jugendliche mit höheren Schulabschlüssen“ (Uhly 2015a, S. 42 f.). Werden Auszubildende mit einem Hauptschulabschluss dagegen in Berufen ausgebildet, die überwiegend von Auszubildenden mit mindestens einem Realschulabschluss erlernt werden, wirkt sich dies – so stellen Rohrbach-Schmidt/Uhly (2015, S. 129) fest – nicht substantziell auf das Lösungsrisiko aus. „Ebenso führt auch eine potentielle Unterforderung bei Auszubildenden mit Studienberechtigung nicht zu einem substantziell höheren Lösungsrisiko“ (ebd.).
- Uhly (2015b, S. 51, 58 ff.) kann zudem zeigen, dass Erfahrungen mit vorzeitigen Vertragslösungen das Risiko einer weiteren Vertragslösung überdurchschnittlich erhöhen (vgl. auch Mischler/Schiener 2016, S. 419; Piening et al. 2012, S. 32), denn wiederholte negative Lernerfahrungen und Misserfolge wirken sich negativ auf das Selbstwertgefühl der Jugendlichen aus (Laiminger 2015, S. 206). Schmid/Stalder (2007, S. 50) zeigen darüber hinaus, dass „Lernende mit Lehrvertragsauflösung deutlich stärker körperlich belastet sind und eine deutlich tiefere positive Lebenseinstellung aufweisen als Lernende ohne Lehrvertragsauflösung“. Eine erfolgreich abgeschlossene vorherige Berufsausbildung senkt das Lösungsrisiko dagegen (Uhly 2015b, S. 58). Doch nicht für alle Auszubildenden ist eine vorzeitige Vertragslösung mit negativen Emotionen verbunden (Schmid/Stalder 2007, S. 51 f.).

- Zudem zeigen Rohrbach-Schmidt/Uhly (2015, S. 124), dass die Übergänge in die Ausbildung sich auf das Vertragslöserisiko auswirken, so steigt das Lösungsrisiko „mit jedem Altersjahr [...] im Mittel um 0,8 Prozentpunkte“. Die Teilnahme an einer betrieblichen Maßnahme im Rahmen der Berufsgrundbildung oder an Einstiegsqualifizierungen und der Besuch einer nicht-vollqualifizierenden Berufsfachschule senken das Risiko vorzeitiger Vertragslösungen, während der Besuch des schulischen Berufsvorbereitungsjahres sich risikoe erhöhend auswirkt (Beicht/Walden 2013, S. 5; Mischler/Schiener 2016, S. 420; Rohrbach-Schmidt/Uhly 2015, S. 124; Uhly 2015b, S. 51).
- Auf Basis der BIBB-Übergangsstudie kommen Beicht/Walden (2013, S. 5) zu dem Schluss, dass die Eltern der betroffenen Auszubildenden „häufiger über keinen Berufsabschluss verfügen und der Vater eher eine niedrig qualifizierte Tätigkeit ausübt.“
- Die Lösungsquoten für Frauen (2015, 25,2%) und Männer (2015, 24,7%) sind über mehrere Jahre hinweg insgesamt relativ ähnlich (vgl. Tabelle 5; vgl. auch BIBB 2013, S. 190, 2014a, S. 170 f., 2015c, S. 193, 2016b, S. 181 f., 2017, S. 163; Deuer 2006, S. 125; für die Schweiz: Schmid 2016). Aber jeweils in den Ausbildungsberufen, in denen Frauen respektive Männer unterrepräsentiert sind, fallen die Lösungsquoten für diese Gruppen vergleichsweise hoch aus. So sind die Lösungsquoten von Frauen in Ausbildungsberufen des Handwerks deutlich höher als die Lösungsquoten von Männern (2015: weiblich 38,4% und männlich 31,9%). In Ausbildungsberufen der Hauswirtschaft und des öffentlichen Dienstes liegen die Lösungsquoten der Frauen (2015, 27,0% und 5,2%) dagegen unter denen der Männer (2015, 31,7% und 8,3%) (vgl. Tabelle 5; vgl. auch BIBB 2013, S. 190, 2014a, S. 170 f., 2015c, S. 193, 2016b, S. 181 f., 2017, S. 163; Rohrbach-Schmidt/Uhly 2015, S. 129).

Tabelle 5: Vertragslösungsquoten (neu) nach Zuständigkeitsbereichen 2015 (entnommen aus BIBB 2017, S. 164)

Merkmal	Insgesamt	Industrie und Handel	Handwerk	Öffentlicher Dienst	Landwirtschaft	Freie Berufe	Hauswirtschaft
Insgesamt	24,9%	21,4%	33,5%	6,3%	23,1%	26,5%	27,4%
Geschlecht							
Männlich	24,7%	21,0%	31,9%	8,3%	22,6%	27,5%	31,7%
Weiblich	25,2%	22,2%	38,4%	5,2%	24,7%	26,5%	27,0%
Staatsangehörigkeit							
Deutsch	24,2%	20,8%	32,9%	6,3%	22,9%	26,2%	27,1%
Andere	33,3%	30,8%	39,5%	7,5%	36,5%	29,4%	33,9%

(Fortsetzung Tabelle 5)

Merkmal	Insgesamt	Industrie und Handel	Handwerk	Öffentlicher Dienst	Landwirtschaft	Freie Berufe	Hauswirtschaft
Höchster allgemeinbildender Schulabschluss							
ohne Hauptschulabschluss	37,1 %	32,9 %	44,8 %	11,8 %	32,5 %	44,2 %	32,3 %
Hauptschulabschluss	36,4 %	34,4 %	39,3 %	15,2 %	28,7 %	36,4 %	27,6 %
Realschulabschluss	22,3 %	19,9 %	28,2 %	6,9 %	19,1 %	26,0 %	18,7 %
Studienberechtigung	14,2 %	12,6 %	22,2 %	5,1 %	16,0 %	21,2 %	15,9 %

In diesem Zusammenhang werden in weiterführenden Untersuchungen auch sozialisationsbedingte Faktoren (familiärer Status und Milieuzugehörigkeit) aufgegriffen, da „die vorherigen biographischen Prozesse und Interaktionen [...] für die Ausprägungen der Basispositionen und -dispositionen von Bedeutung sind“ (Klaus 2014, S. 31). Gleichwohl kann Weiss (1982) nur einen geringen Einfluss der schulischen und beruflichen Ausbildung, der beruflichen Tätigkeit und der Berufsstellung der Eltern sowie der Geschwisterzahl und der häuslichen Wohnsituation nachzeichnen, woraus Klaus (2014, S. 32) schlussfolgert:

„Sicherlich war, ist und bleibt der Reproduktion von Status, Schicht und Ähnlichem ein hoher Stellenwert in der Betrachtung der familiären Situation enthalten. Jedoch weisen andere Studien bereits darauf hin, dass dieses Phänomen nicht als generalisierter, gesellschaftlich inhärenter Mechanismus gelten muss. [...] Im Gegensatz hierzu ist aber klar, dass die familiäre Situation prägend für den Berufseinstieg ist [...]“.

Grieger (1981, S. 21 ff.) verweist darauf, dass die Familiengröße und die Familienkonstellation, dazu zählt nach Erkenntnissen von Klaus (2014, S. 415) auch der Zerfall von Kernfamilien beispielsweise durch Scheidung, das Risiko vorzeitiger Vertragslösungen beeinflussen. Auch Weiss (1982, S. 105 ff.) kommt zu dem Ergebnis, dass dem elterlichen Erziehungsverhalten und insbesondere dem Interesse an der (schulischen) Entwicklung des Kindes eine Bedeutung für das Risiko vorzeitiger Vertragslösungen zukommt, gleichwohl können die Befunde allerdings „nicht im Sinne einer einseitigen Ursache-Wirkungs-Beziehung interpretiert werden“ (ebd., S. 105).

2.4.3 Zeitpunkt vorzeitiger Vertragslösungen

Neben der Frage nach der Quantität vorzeitiger Vertragslösungen kann auf Basis der Berufsbildungsstatistik auch der Zeitpunkt der Vertragslösung im Ausbildungsverlauf analysiert werden, jedoch unter der Einschränkung, dass der Ausbildungsvertrag angetreten wurde. Ein Teil der abgeschlossenen Ausbildungsverträge wird be-

reits vor Antritt der Ausbildung wieder gelöst oder schlichtweg nicht angetreten, dieser Teil wird von der Berufsbildungsstatistik jedoch nicht erfasst.⁴⁹

Innerhalb des Ausbildungsverlaufs verteilen sich die Vertragslösungen ungleichmäßig: Zwei Drittel aller vorzeitigen Vertragslösungen erfolgen innerhalb des ersten Ausbildungsjahres (etwa ein Drittel in der Probezeit und ein Drittel nach der Probezeit). Deutlich weniger Verträge werden im zweiten Ausbildungsjahr gelöst (etwa ein Viertel im Jahr 2015), im dritten und vierten Ausbildungsjahr liegt der Anteil der Vertragslösungen (an allen Vertragslösungen) zusammen bei knapp zehn Prozent (2015). Auffällig ist, dass der Anteil früher vorzeitiger Vertragslösungen (im ersten Ausbildungsjahr)⁵⁰ seit 1993 von knapp 49 Prozent aller Vertragslösungen auf knapp 66 Prozent aller Vertragslösungen im Jahr 2015 gestiegen ist. Zugleich sind die Anteile der Vertragslösungen im zweiten (1993, 31,5 %, 2015, 23,3 %) und im dritten Ausbildungsjahr (1993, 17,3 %, 2015, 8,5 %) kontinuierlich zurückgegangen, während spätere Vertragslösungen bei unter zwei Prozent (relativ) konstant geblieben sind (vgl. Abbildung 15). „Die Werte bis und nach 2006 sind zwar aufgrund der weitreichenden Änderungen der Berufsbildungsstatistik nicht ohne Einschränkung vergleichbar, doch gibt es keinen Anlass anzunehmen, der Anstieg [gemeint ist der Anstieg der Lösungsquoten im ersten Ausbildungsjahr, Anmerk. S. Lange] ginge allein auf die Veränderungen der Erhebung zurück“ (Uhly 2015b, S. 48). Dazu kommt, dass seit 2008 ein noch deutlicherer Anstieg der frühen vorzeitigen Vertragslösungen von fast 55 Prozent (2008) auf knapp 66 Prozent (2015) zu verzeichnen ist. Dies ist nicht nur auf den steigenden Anteil der Vertragslösungen in der Probezeit (1998, 24,5 %, 2008, 27,3 %, 2015, 35,1 %) (ebd., S. 47f.) zurückzuführen, sondern auch durch den Anstieg der Vertragslösungen nach der Probezeit innerhalb des ersten Ausbildungsjahres bedingt (1998, 24,1 %, 2008, 23,8 %, 2015, 31,3 %) (vgl. Abbildung 15).

Es liegt die Annahme nahe, dass ein großer Teil dieser frühen vorzeitigen Vertragslösungen durch erhöhte Zahlen von Betriebswechslern zu erklären ist. Doch Schmid/Stalder (2007, S. 30 f.) stellen auf Basis einer Befragung von Auszubildenden mit Vertragsauflösungen, die im Projekt „LEVA: Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen“ in der Schweiz durchgeführt wurde, fest, dass Betriebswechsel⁵¹ unerwartet häufig (60 % aller Betriebswechsel) erst nach dem ersten Ausbildungsjahr vorgenommen werden, während innerhalb des ersten Ausbildungsjahres nach der Probezeit vor allem Niveauwechsel⁵² innerhalb des Berufsfeldes (alle Auf-

49 In der Berufsbildungsstatistik werden nicht angetretene Ausbildungsstellen nicht erfasst, sodass dieser Anteil derzeit nicht quantifizierbar ist. Umfragen des Deutschen Industrie- und Handelskammertages (DIHK) zeigen, dass etwa 20 Prozent der Betriebe, die ihre Ausbildungsstellen nicht besetzen können, einen Nichtantritt als Ursache dafür angeben (DIHK 2016, S. 10).

50 Im Folgenden werden die Vertragslösungen im ersten Ausbildungsjahr als frühe vorzeitige Vertragslösungen bezeichnet.

51 Zu den Betriebswechslern zählen alle Auszubildenden, die ihre Ausbildung nach der Vertragslösung im selben Lehrberuf, aber in einem anderen Ausbildungsbetrieb fortsetzen. Dazu zählen auch die Auszubildenden, die den Ausbildungsbetrieb aufgrund von Konkurs oder Umstrukturierung wechseln müssen (Schmid/Stalder 2007, S. 20).

52 Wechseln die Auszubildenden in einen Lehrberuf mit einem höheren (Aufstieg) oder niedrigeren (Abstieg) intellektuellen Anforderungsniveau innerhalb des Berufsfeldes, sprechen Schmid/Stalder (ebd., S. 20) von einem Niveauwechsel. Ein typisches Beispiel ist der Wechsel von der Ausbildung zum „Verkäufer“ in die Ausbildung zum „Kaufmann im Einzelhandel“. Unter dem Abstieg werden auch solche Auszubildenden erfasst, die „entweder [in, Anmerk. S. Lange] eine drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis EFZ, eine Anlehre oder eine berufliche Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest EBA“ übergehen (ebd.).

stiege und 72 % der Abstiege) oder Wechsel in ein anderes Berufsfeld oder eine schulische Ausbildung⁵³ (insgesamt 61% aller Ausbildungswechsel) erfolgen. Während der Probezeit wird der überwiegende Teil vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge aufgelöst, ohne dass die Auszubildenden über eine Anschlusslösung⁵⁴ verfügen. Letzteres führen Schmid/Stalder (2007, S. 31) auf eine falsche Berufswahl oder Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche zurück, was eine Neuorientierung nach sich zieht. Zudem sind zwischen Herbst und Jahresende nur wenige Ausbildungsstellen noch unbesetzt, sodass sich das Finden von Anschlusslösungen für die Auszubildenden erschwert. Möglich wäre es auch, dass die Entscheidung zur Vertragslösung in Fällen, in denen die Auszubildenden keine Anschlusslösung haben, überwiegend von den Ausbildungsbetrieben ausgehen. Die Daten zeichnen jedoch ein anderes Bild⁵⁵: Die meisten Vertragslösungen ohne Anschlusslösung gehen von den Auszubildenden aus (31%), der Anteil der Lösungen auf Veranlassung der Ausbildungsbetriebe (20%) und auf Basis beidseitigen Einverständnisses (18%) fallen geringer aus⁵⁶ (ebd., S. 43 f.).

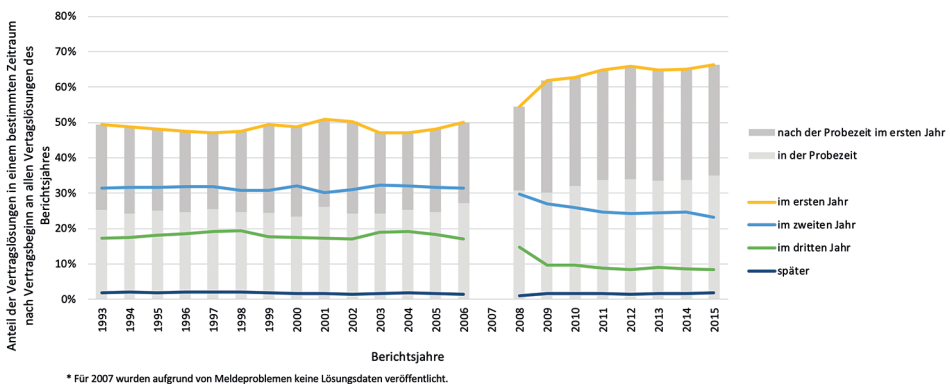


Abbildung 15: Vorzeitige Vertragslösungen nach Lösungszeitpunkt 1990 bis 2015 (eigene Abbildung, Daten entnommen aus der DAZUBI und der Berufsbildungsberichterstattung)

Unterschiede der Anteile früher Lösungen zeigen sich im Vergleich der Beschäftigungssektoren. Über alle Sektoren hinweg flacht die Kurve der kumulierten Anteile vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge nach der Probezeit (4 Monate) zunehmend ab, die des Handwerks steigt dagegen noch innerhalb der ersten 24 Monate relativ

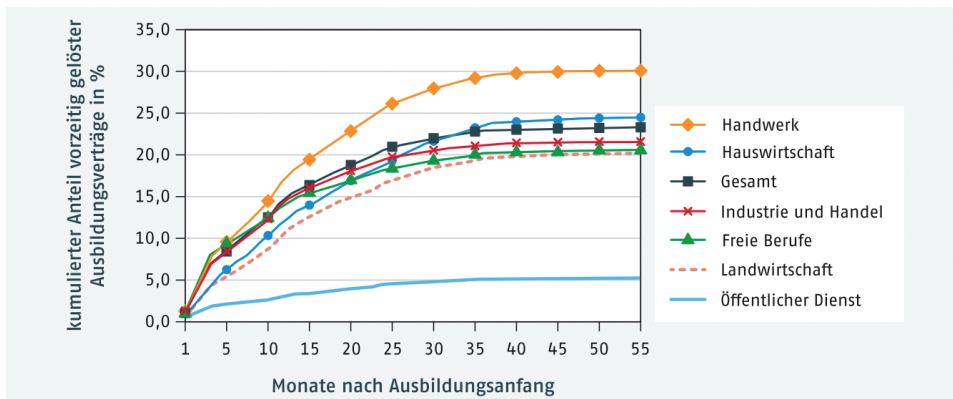
53 Zu Ausbildungswechslern werden alle Auszubildenden gerechnet, die eine neue Ausbildung in einem anderen Berufsfeld beginnen oder in ein vollzeitschulisches Angebot der beruflichen oder allgemeinbildenden Schulen übergehen (ebd., S. 20).

54 Jugendliche ohne Anschlusslösung können zum Befragungszeitpunkt (noch) keine Angaben dazu machen, wie es nach der Vertragslösung weitergeht. Ein Teil der Jugendlichen überlegt, welche Ausbildung sie nach der Vertragslösung machen möchten, andere suchen bereits aktiv nach einem neuen Ausbildungsplatz. Darüber hinaus gibt es einen Teil, die (vorerst) keine neue Ausbildung beginnen wollen (ebd., S. 20 f.).

55 Zur Identifikation des tatsächlichen Initiators der Vertragslösung wurden Auszubildende und Ausbilder befragt, der tatsächliche Initiator ist nur ausgewiesen, wenn die Aussagen von Auszubildendem und Ausbilder übereinstimmen. Analysen zum Zusammenhang zwischen Zeitpunkt und dem Initiator der Vertragslösung haben Schmid/Stalder (ebd.) leider nicht durchgeführt.

56 In 32% der Fälle stimmten die Aussagen von Auszubildendem und Ausbilder nicht überein.

stark an und liegt über die gesamte Ausbildungsdauer (weit) über dem Gesamtdurchschnitt. Überdurchschnittlich häufig wird in den Berufen der Hauswirtschaft auch noch nach dem zweiten Ausbildungsjahr gelöst, die Kurve der kumulierten Anteile vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge bleibt zunächst unterhalb der Gesamtkurve und steigt erst zwischen dem 30. und dem 35. Monat darüber. Der kumulierte Anteil vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge in Ausbildungsberufen der freien Berufe steigt zunächst stark an, flacht dann ab dem viertem Monat stark ab und bleibt ab dem 10. Monat deutlich unter dem Gesamtdurchschnitt. Am deutlichsten unter dem Gesamtdurchschnitt und insgesamt flach verläuft die Kurve kumulierter vorzeitiger Vertragslösungen der Ausbildungsberufe im öffentlichen Dienst (vgl. Abbildung 16; vgl. auch Uhly 2015b, S. 60 ff.).



* Im Datensatz beträgt die längste Dauer zwischen Vertragsbeginn und -lösung 55 Monate.

Quelle: BIBB-Kohortendatensatz der Ausbildungsanfänger/-innen 2008 auf Basis der Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder, Berichtsjahre 2008 bis 2012.

Abbildung 16: Kumulierter Anteil vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge im Ausbildungsverlauf (entnommen aus Uhly 2015b, S. 61)

Das erste Jahr der Ausbildung scheint folglich zunehmend problematisch, insbesondere im Handwerk. Über die Gründe gibt die Berufsbildungsstatistik keine Auskunft, es ist davon auszugehen, dass sich die Ursachen der Vertragslösungen zu den verschiedenen Zeitpunkten unterscheiden. Rohrbach-Schmidt/Uhly (2015, S. 130) stellen fest, dass insbesondere eine sehr gute Marktlage im Jahr 2008 „deutlich vertragslösungserhöhende Effekte in der Probezeit“ zeitigt. Nach der Probezeit zeigen sich „risikoerhöhende Effekte bei ausländischen Auszubildenden und Auszubildenden, die zuvor an einer berufsvorbereitenden Maßnahme teilnahmen.“

3 Zum Forschungsstand: Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden

3.0 Kapitelkonzeption

Dem Anfang der Berufsausbildung wohnt – ganz nach Hermann Hesse – ein Zauber inne. Das erste Ausbildungsjahr ist – wie im vorangegangenen Kapitel gezeigt – als kritischer Moment der Berufsausbildung aufzufassen oder, wie Ernst (1997, S. 165) es ausdrückt, eine „ruckartige [...] Verpflanzung in eine neue Umgebung“, die von den Auszubildenden sozial und emotional zu bewältigen ist. Den Erfahrungen zu Beginn der Ausbildung kommt „eine entscheidende Weichenstellung für die berufliche Entwicklung Jugendlicher“ (Kutscha 2009, S. 1) zu. Das gilt sowohl für den Berufswahlprozess als auch für die Eingangsphase in die Berufsausbildung, die von den Auszubildenden bewältigt werden muss, „um in der Berufsausbildung voranzukommen“ (ebd., S. 3).

In diesem Kapitel werden zentrale Befunde zu der Situation der Jugendlichen an der ersten Schwelle und im Verlauf der dualen Berufsausbildung präsentiert. Der Fokus der Ausführungen liegt auf der der Arbeit immanenten Perspektive der Jugendlichen und Auszubildenden. Das Kapitel beginnt mit Ausführungen zum Übergang in die duale Berufsausbildung im *Kapitel 3.1*. Es wird sich zeigen, dass die Aufnahme der Berufsausbildung nicht den Abschluss des Übergangsprozesses und des damit verbundenen, nicht selten schwierigen Berufsfindungsprozesses darstellt. Vielmehr deuten die Befunde darauf hin, dass auch noch im Verlauf der Ausbildung der Übergangsprozess selbst problematisiert wird, sodass davon auszugehen ist, „daß der Schritt von der Schule ins Arbeitsleben einen nachhaltigen Eindruck hinterlassen und die gesamte Persönlichkeit berührt und geprägt hat“ (Wahler 1997, S. 69). Der Übergang ist also mit dem Eintritt in die Berufsausbildung nicht abgeschlossen.

„Im Übergang vermischen sich die Erfahrungen des Alten mit dem Neuen; der Anfang ist die Schnittstelle zwischen beiden. Anfänge als Übergänge zu betrachten, ist geknüpft an die Erfahrung der Unumkehrbarkeit von Zeit. Die Zeit bindet den Menschen an vergangene Gegenwarten, die sich nicht rückgängig machen lassen. Wir können Anfänge inszenieren, aber nicht der Tatsache ausweichen, dass sie auf der Skala unserer Lebensereignisse Punkte in der Folge von Vorher und Nachher sind“ (Kutscha 2006, S. 11).

Mit dieser Aussage macht Kutscha deutlich, dass der Anfang der Berufsausbildung und damit der Eintritt und das Ankommen in der Berufsausbildung nicht vom Übergang in die Berufsausbildung zu trennen ist. Es spricht daher vieles dafür, dass die Phase des Übergangs mit dem Eintritt in die Berufsausbildung noch nicht abgeschlossen und die Eingangsphase der Berufsausbildung Teil einer sensiblen Über-

gangsphase ist. Denn – wie eine alte Volksweisheit besagt – „aller Anfang ist schwer“. Dies entspricht wohl in solchem Ausmaß unseren Erfahrungen, dass es einer systematischen Auseinandersetzung mit dem Anfang nicht zu bedürfen scheint (Geissler 1993, S. 14f.; Kutscha 2006, S. 11f.) – so könnte zumindest erklärt werden, warum sich bis heute so wenige Untersuchungen mit dieser besonderen und konfliktreichen Phase der Berufsausbildung beschäftigen. Die vorliegenden Befunde zur Eingangsphase in die Berufsausbildung werden in *Kapitel 3.2* aufgegriffen.

Spezielle Herausforderungen und Probleme in der dualen Berufsausbildung werden darüber hinaus auch in anderen Untersuchungsfeldern thematisiert. Im weiteren Verlauf des Kapitels werden daher weitere relevante Befunde etwa aus Studien zur Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit (*Kapitel 3.3*) sowie zu vorzeitigen Vertragslösungen und deren Gründen (*Kapitel 3.4*) rezipiert. Im Mittelpunkt solcher Studien stehen subjektive Bewertungen bestimmter Aspekte und Faktoren der Ausbildung, die „im Sinne von Anforderungen an gute Ausbildung“ (Ebbinghaus/Krewerth 2014, S. 79) von den Akteuren an die Ausbildung herangetragen werden. Für die vorliegende Untersuchung bieten vor allem die Befunde aus der Perspektive der Auszubildenden fruchtbare Hinweise, weshalb sich die Darstellungen auf diese Perspektive beschränken.

Neben diesen Forschungsfeldern der Berufsbildungsforschung werden Ausbildungsverläufe auch in anderen Disziplinen aufgegriffen. Konkrete Ansatzpunkte für die vorliegende Untersuchung liefern Befunde aus der Jugendforschung (*Kapitel 3.5.1*) sowie der Arbeits- und Organisationspsychologie mit den Untersuchungen zu Belastungen am Arbeitsplatz (*Kapitel 3.5.2*), die im *Kapitel 3.5* aufgegriffen werden.

Abschließend erfolgt in *Kapitel 3.6* die systematische Zusammenführung der Befunde aus den unterschiedlichen Forschungsfeldern und -disziplinen. Es wird sich zeigen, dass bereits eine Vielzahl verschiedener Kategorien zur Beschreibung von Problemfeldern und Anforderungsbereichen vorliegt. Doch zeigt die Analyse der Quellen dieser Kategorien, dass die Mehrheit der Untersuchungen einer quantitativen Forschungslogik folgt. Die dabei zugrunde gelegten Kategorien beziehen sich folglich auf ältere qualitative Forschungsarbeiten sowie Vermutungen über weitere Kategorien. Eine systematische Erschließung neuer Kategorien haben nach Paul-Kohlhoff et al. (1984, zit. n. Schweikert 1989a) und Hecker (1989) in den 1980er-Jahren aktuell Kutscha et al. (2009b) für den Bereich des Einzelhandels vorgelegt. Insofern besteht ein deutliches Defizit der Untersuchungen zu Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase. Noch weniger Informationen liegen zu den Bewältigungsstrategien der Auszubildenden in dieser Phase vor. Damit wird deutlich, dass es an qualitativen Herangehensweisen an den Untersuchungsgegenstand fehlt, was die Notwendigkeit der anschließend beschriebenen empirischen Untersuchung untermauert.

3.1 Der Übergang in die duale Berufsausbildung

„Es besteht allgemeine Übereinstimmung darüber, daß in der modernen arbeitsteiligen und leistungsorientierten Gesellschaft die erstmalige Aufnahme einer fortdauernden Erwerbstätigkeit einer der einschneidendsten Wendepunkte im menschlichen Lebenslauf ist“ (Fürstenberg 1966, S. 190).

Der Übergang in einen berufsqualifizierenden Bildungsgang zählt in Deutschland zu den zentralen gesellschaftlichen Anforderungen, mit denen Jugendliche nach der Schule konfrontiert werden. Trotz vielfältiger Diskussionen um den Berufsbegriff und die Erosion des Berufes, die Destabilisierung der Normalerwerbsbiografie (Baethge/Baethge-Kinsky 1998; Bolder 2012) sowie um die scheinbar sinkende Integrationskraft des dualen Systems (Ahrens/Spöttl 2014) kommt der Ausbildung „auch heute noch eine ‚strategische Schlüsselrolle‘ [...] hinsichtlich der Zuweisung von Lebenschancen zu“ (Ahrens/Spöttl 2012, S. 88; vgl. auch Dreer 2017, S. 68). Die berufliche Ausbildung nimmt damit in der persönlichen Entwicklung einen zentralen Stellenwert ein. Das Interesse und die Relevanz berufsbezogener Fragen steigen mit der Nähe zum Übergang an der ersten Schwelle, gleichzeitig konkretisieren sich die Berufsvorstellungen und -wünsche (Heckhausen/Tomasik 2002).

In modernen Gesellschaften ist der Weg von der Schule in die Erwerbstätigkeit durch institutionelle Vorgaben in Bildungs- und Ausbildungssystemen stark strukturiert (Dietrich/Abraham 2008, S. 73). In Deutschland erfolgt diese Strukturierung typischerweise durch Übergänge aus dem Schulsystem über eine betriebliche oder schulische Berufsausbildung in die Erwerbstätigkeit oder aus dem höheren Schulsystem über das Hochschulsystem in das Erwerbssystem (ebd., S. 70). An den Zäsurpunkten der Übergangspassagen entstehen Handlungsanforderungen, die im Kontext der bisherigen und antizipierten beruflichen Sozialisation beantwortet bzw. bewältigt werden müssen (Heinz 1995b, S. 368). Das trifft auch für den Übergang in die Berufsausbildung zu.

Bereits in der Antike waren Übergänge und damit verbundene Wandlungsprozesse des menschlichen Lebenslaufes Gegenstand philosophischer Betrachtungen (Welzer 1993, S. 16 f.).

„In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln. [...] Es ist das Leben selbst, das die Übergänge von einer Gruppe zur anderen und von einer sozialen Situation zur anderen notwendig macht“ (van Gennep 1986, S. 15).

Ein Teil dieser vielfältigen Übergänge im menschlichen Lebenslauf ist nicht durch physiologische und biologische Entwicklungen (wie etwa der Übergang von der Kindheit in das Erwachsenenalter) bedingt, sondern gesellschaftlich geprägt und geregelt (normativ), wie auch der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Unabhängig davon sind Übergänge unterschiedlich stark in soziale Strukturen eingebunden und damit in unterschiedlichem Maße formalisiert (Kimmelman 2013).

Geregelte (normative) Übergänge lassen sich nach Neuenschwander et al. (2012, S. 26) und Welzer (1993) durch einen höheren Grad an sozialer Regulierung und Institutionalisierung von nicht-normativen Übergängen abgrenzen. Inwiefern sich diese Argumentation vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen noch aufrechterhalten lässt, ist strittig. Heinz (2000, S. 5) und Schumacher (2004, S. 19) argumentieren, dass Übergänge im Lebenslauf in den Zeiten des schnellen Wandels an institutionell verbürgerter Kontinuität und Ressourcenausstattung sowie an zeitlicher Konturierung verlieren, weshalb sie sich zunehmend heterogen gestalten und der Einzelne deutlich mehr Gestaltungsverantwortung erhalte. Der gesellschaftliche Wandel bedingt „im Sinne von Megatrends [...] einen länderübergreifenden Umbau gesellschaftlicher Strukturen und damit einhergehende Veränderungen in Berufs- und Arbeitswelt“ (Dreer 2013, S. 26). Damit in Verbindung stehende veränderte Chancenlagen und Anforderungen am Übergang tragen zu einer Komplexität des Übergangsgeschehens bei. In der Folge sind auch institutionalisierte Übergänge mit solchen Komplikationen, Unsicherheiten und Risiken verbunden (Baethge 2007), bei deren Bewältigung Übergänger zunehmend auf sich selbst angewiesen sind (Schultz 2009, S. 160).

Erforscht werden Übergänge und damit verbundene Problemlagen in der sogenannten Übergangsforschung, die sich „als Forschungsbereich mit einem eigenen ‚Selbstbeschreibungsprogramm‘“ (Kutscha 1991, S. 114) in Deutschland erst mit den 1970er-Jahren darzustellen begann (vgl. auch Brock 1991, S. 9). Anstöße für die empirische Erforschung von Übergängen waren Bildungsreformdiskussionen, insbesondere „um die Selektivität des Bildungswesens und die Ungleichheit der Bildungschancen“ (Kutscha 1991, S. 113), kulturelle und technisch-ökonomische „Modernisierungsschübe“ (Brock 1991, S. 9) sowie Veränderungen der Arbeitsmarktbedingungen (Bührmann 2008, S. 15). Angesichts der damit verbundenen Individualisierung und Entstandardisierung intensivierte sich die Erforschung der Übergänge auf den Spezialgebieten der Bildungs-, insbesondere der Berufsbildungsforschung, der Jugendforschung und der Lebenslauforschung (Fink 2011, S. 135; Kutscha 1991, S. 114) unter Rückgriff auf Begriffssysteme verschiedener Forschungsdisziplinen, beispielsweise der Erziehungswissenschaft, der Soziologie, der Psychologie, der Anthropologie, der Wirtschaftswissenschaft sowie der Berufs- und Wirtschaftspädagogik (Lindacher 2015, S. 26). Aufgrund dieser verschiedenen theoretischen Zugänge und der vielfältigen Untersuchungsgegenstände stellt sich die Übergangsforschung als ein komplexes und heterogenes Forschungsfeld dar, das sich bisher jedoch nicht als „eine sich selbst tragende Forschungsdomäne etablieren“ konnte (Kutscha 2008). In der Erforschung der Übergänge aus der Perspektive unterschiedlicher Disziplinen haben sich verschiedene theoretische Ansätze entwickelt, als wichtigste Ansätze werden die Übergangsriten, Statuspassagen und Transitionen hervorgehoben⁵⁷ (Bührmann 2008; von Felden 2010; Gerholz/Sloane 2011), auf die im Kapitel 4.1 gesondert eingegangen wird.

⁵⁷ Darüber hinaus existiert eine Vielzahl weiterer Ansätze, auf die nicht näher eingegangen wird. Hierfür sei verwiesen auf Griebel/Niesel (2013, S. 13 ff.) und Schultz (2009, S. 158 ff.).

„Bei aller Unterschiedlichkeit dieser Ansätze deutet die Rezeption im Rahmen der Übergangsforschung auf ein Gemeinsames hin: das verstärkte Bemühen, bei der Konzeptualisierung von Übergängen die Ebene der sozialen Regulierung ebenso zu berücksichtigen wie die Ebene der subjektiven Bewältigung und deren biographische Voraussetzungen“ (Kutscha 1991, S. 129).

Dennoch wird bis heute an vielen Stellen auf ein Theoriedefizit der Übergangsforschung hingewiesen (vgl. bspw. Ahrens 2014; Huisinga 2011; Welzer 1993), das sich in ungeklärten Fragen auf der grundlagentheoretischen Ebene manifestiert (Kutscha 2008, S. 79) und durch unsystematische Untersuchungen widerspiegelt (Bührmann 2008, S. 34). Als prominentes Beispiel sei auf die bisher fehlende allgemeingültige Definition des Übergangsbegriffs verwiesen (von Felden 2010, S. 27). „Statistiken und Untersuchungen zu ausgewählten Übergängen sind also vorhanden, an theoretischen Ausführungen bzw. einer einheitlichen Grundlage mangelt es jedoch derzeit“ (Schultz 2009, S. 161).

Für Kutscha (2008, S. 71) ist die (moderne) Übergangsforschung aufgrund der ausdifferenzierten und vielfältigen Übergangsstrukturen und -prozesse, die „zunehmend komplexer und fluider“ werden, auf eine interdisziplinäre Betrachtung unter Einbezug qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden angewiesen. Das gemeinsame Erkenntnisinteresse zielt auf die Beschreibung, Erklärung und Prognose von Strukturen und Prozessen der Phänomene, „die mit einer *Veränderung* bzw. einem *Wechsel* einhergehen“ (Thielen 2011, S. 10, Hervorh. i. Orig.). Kutscha (1991) unterscheidet dabei zwischen strukturbezogenen Analysen, die soziale Normierungen und Steuerungsmechanismen als Auslöser von Übergangsproblemen fokussieren, und subjektorientierten Analysen, die sich auf übergangsbedingte Anpassungsprobleme und realisierte Bewältigungsformen beziehen. Die Verschränkung beider Analyseformen sei dann eine „wesentliche Erweiterung des Forschungsanspruchs“, der nur durch interdisziplinäre, qualitative und quantitative Methoden integrierende Längsschnittuntersuchungen erreicht werden könne (ebd., S. 128).

Einen Überblick über wichtige Forschungsarbeiten und Ergebnisse geben Griebel/Niesel (2013, S. 14ff.) und Kutscha (2008, S. 72ff.). Zentrales Ergebnis der bisher vorliegenden Untersuchungen ist, dass sich traditionelle Lebensverlaufsmuster zunehmend destabilisieren (Welzer 1993, S. 23) und „die Standardbiografie ‚Schule – Berufsausbildung – Arbeitsverhältnis‘ nicht mehr vorherrschend ist“ (Bührmann 2008, S. 16), sondern Übergangsstrukturen und -prozesse stark ausdifferenziert sind und nicht gradlinig verlaufen. Die Wege sind durch eine oder mehrere Ausbildungsphasen innerhalb des beruflichen Bildungssystems sowie Zwischenlösungen und Orientierungsphasen gekennzeichnet (Neuenschwander et al. 2012, S. 33). Dabei zeigt sich, dass insbesondere institutionelle Übergänge „zu oft noch Hürden und Barrieren, seltener offene Türen oder gar Rutschbahnen“ (Gnahs 2007) darstellen.

Die Übergänge in der beruflichen Bildung werden in der Berufsbildungsforschung formal durch das Zwei-Schwellen-Modell (Mertens 1976) beschrieben (vgl. auch Weil/Lauterbach 2011, S. 323), das das komplexe Übergangsgeschehen auf

„zwei wesentliche Übergänge zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem“ (Mertens 1976, S. 68) reduziert, die auch als „*Risikobereiche der Erwerbskarriere*“ (Weil/Lauterbach 2011, S. 331, Hervorh. i. Orig.) gelten: den Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung (*erste Schwelle*) und den Übergang nach Erreichen eines berufsqualifizierenden Abschlusses in die Erwerbstätigkeit (*zweite Schwelle*) (Mertens 1976). Mittlerweile haben sich die Übergänge an den Schwellen stark ausdifferenziert, Bals/Hinrichs (2011, S. 9 f.) unterscheiden sieben in der Berufsbildung zu thematisierende Übergänge:

- Übergänge von allgemeinbildenden Schulen in die berufliche Ausbildung bzw. berufliche Schulen,
- Übergänge innerhalb des beruflichen Bildungssystems (z. B. berufsvorbereitende oder teilqualifizierende berufliche Bildungsgänge in vollschulische oder duale Ausbildungen; Übergänge zwischen berufsqualifizierenden und studienqualifizierenden beruflichen Schulformen),
- Übergänge aus der Berufs(aus)bildung in die Berufstätigkeit bzw. den Arbeitsmarkt,
- Übergänge aus der Berufstätigkeit bzw. dem Arbeitsmarkt in die berufliche Weiterbildung,
- Übergänge aus der Berufsbildung bzw. -tätigkeit in die Hochschule („Offene Hochschule“),
- Übergänge aus informeller und nonformaler (beruflicher) Bildung in berufliche Bildungsangebote und
- Übergänge zwischen nationalen (Berufs-)Bildungssystemen.“

Die Ausdifferenzierungen und die damit verbundenen „realen Erscheinungen“ der Übergänge (Mertens 1976, S. 69) berühren für Mertens jedoch nicht das „Grundmuster der biographischen Abläufe“, sondern seien innerhalb eines der sich daraus ergebenden Teilsysteme (Allgemeinbildende Schule, Berufliche (Aus-)Bildung, Erwerbstätigkeit) zu verorten oder kennzeichnen eine alternierende Biografie. In der Folge handele es sich damit um eine „Ablaufwiederholung innerhalb des Arbeitslebens“ (ebd., S. 68 f.). Die Schwellenübergänge werden in der Berufsbildungsforschung auf unterschiedlichen Ebenen untersucht: Auf der Mikroebene respektive Individualebene werden einzelne Personen oder kleine Gruppen des Übergangs in den Blick genommen, das können die Übergänger selbst oder andere am Übergang beteiligte Personen (z.B. Lehrkräfte, Berufsberater oder Eltern) sein. Auf dieser Ebene werden berufsbiografische Verläufe, Fragen der beruflichen Sozialisation sowie individuelle Haltungen, Einstellungen und Motive im Kontext der Übergänge thematisiert. Die Organisationen und Institutionen, die im Übergangsprozess eine Rolle spielen, werden auf der Mesoebene untersucht. Auf der Makroebene werden die Übergänge „aus dem Kontext gesellschaftlicher Aggregate“ (Bals/Hinrichs 2011, S. 10) analysiert und beispielsweise Fragen der horizontalen und vertikalen Durchlässigkeit der Systeme thematisiert (ebd.).

Aus empirischer Sicht sind eine Vielzahl verschiedener Untersuchungen zum Übergang von der Schule in die Berufstätigkeit und damit verbundene Problemlagen entstanden. Insgesamt ist der Übergang in die ökonomische Selbstständigkeit für einen großen Teil der Jugendlichen aufgrund wachsender Erwerbsrisiken (Buch-

holz/Blossfeld 2011, S. 83) nicht oder nur mit Verzögerungen möglich. Dies betrifft sowohl den Eintritt in die berufliche Qualifizierung im dualen System (erste Schwelle, vgl. Kapitel 2.2) als auch den Übergang von der formalen Qualifizierung in die (erste) qualifizierte Erwerbstätigkeit (zweiten Schwelle). Übergangsprobleme an der ersten Schwelle ergeben sich unter anderem als Folge des demografischen Wandels, speziell durch Passung und Passungsprobleme (Makroebene; Krekel 2012; vgl. auch Auswahlbibliografie des BiBB Langenkamp/Linten 2017). Dazu kommen Schwierigkeiten in Berufsorientierungs- und Berufswahlprozessen sowie durch die speziellen Bildungspräferenzen der Jugendlichen (Mikroebene; Schnitzler/Granato 2016; vgl. auch Auswahlbibliografie des BiBB: Linten/Prüstel 2015a). Es zeichnet sich eine hohe Heterogenität der Möglichkeiten und Zugangswege in die berufliche Bildung ab, der Übergang an der ersten Schwelle ist daher vielfach nicht durch Linearität geprägt, sondern durch zunehmend ausdifferenzierte Einmündungswege, Abbrüche und Neuorientierungen strukturiert (Brandes et al. 1986; Lamamra/Duc 2015, S. 103 ff.; Uhly 2015b).

Aus der Perspektive der Jugendlichen stellt bereits die Berufswahl eine erste große Herausforderung im Übergang in die Ausbildung und den Beruf dar. Die Entscheidung für einen Beruf wird von einer Reihe unterschiedlicher endogener und exogener Faktoren beeinflusst. Über Konzepte der Berufswahlkompetenz, Berufswahlreife und Berufswahlbereitschaft sowie über Berufswahltheorien wird in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen (Ökonomie, Psychologie, Erziehungswissenschaft sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik) der Prozess der Berufswahl und das Verhältnis zwischen Berufswunsch, Berufswahl und Berufsentscheidung konzeptioniert.⁵⁸ In den Berufswahlprozess bringen die Jugendlichen eigene Interessen, Fähigkeiten und Präferenzen ein. Gleichwohl birgt der Berufswahlprozess ein gewisses Problempotenzial. Aus seiner beruflichen Praxis in der Berufsberatung rekonstruiert Griepentrog (2001, S. 2410) berufliche Entscheidungsprobleme von Berufswählenden. Als typische Verhaltens- und Entscheidungsmuster stellt er heraus, dass Jugendliche wenig präzise und diffuse Auswahlkriterien formulieren, die recht deutlich auf eine individuelle Erfüllung im Beruf gerichtet sind. Die Jugendlichen schwanken häufig zwischen unterschiedlichsten Berufsideen, wobei gegenüber normal oder langweilig erscheinenden Berufen oder Tätigkeiten ein Unbehagen formuliert wird. Gleichwohl äußern die Jugendlichen Angst, sich falsch zu entscheiden. Bei der Berufswahl spielen realistische Informationen über den zukünftigen Beruf und Betrieb eine bedeutende Rolle, so zeichnen Nägele/Neuenschwander (2015, S. 53 f.) nach, dass die von den Auszubildenden wahrgenommene Passung ihrer Interessen zum Ausbildungsberuf mit dem Eintritt in die Ausbildung zurückgeht, wenn vorher nur wenig Wissen über den Beruf vorliegt und die Erwartungen unrealistisch hoch waren. Doch „weil Berufsentscheidungen komplexe Prozesse mit langfristigen Konsequenzen sind, die Jugendliche nicht vollständig antizipieren können, sind sie nicht ausschließlich rational“ (Neuenschwander 2012, S. 182).

⁵⁸ Auf die einzelnen Konzepte soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden. Dafür sei verwiesen auf Altepost (2017), Hirschi (2006), Ratschinski (2012a), Schank (2011) und Steinmann/Maier (2018).

Die beruflichen Möglichkeiten werden von den Jugendlichen anscheinend nur ausschnittsweise reflektiert, so zumindest erklärt Voigt (2012, S. 32 ff.) die starke Orientierung der Jugendlichen auf wenige beliebte Ausbildungsberufe (vgl. Kapitel 2.2), während in anderen Ausbildungsberufen, beispielsweise im Handwerk, viele Stellen unbesetzt bleiben (BIBB 2017, S. 21; Voigt 2012, S. 33). In Anbetracht der Vielzahl der Möglichkeiten (verschiedene Ausbildungsberufe in der dualen Berufsausbildung und der schulischen Berufsausbildung sowie eine Vielzahl unterschiedlicher Studiengänge) ist es auch nicht verwunderlich, „wenn Jugendliche schlichtweg orientierungslos auf ein kleines, aber eben sehr präsent, weil überproportional häufig besetztes Spektrum an Ausbildungen zurückgreifen“ (Voigt 2012, S. 37 f.). Wobei Klaus (2014, S. 418) jedoch darauf hinweist, dass die Berufswahl „durch Erwartungsfahrpläne der Eltern [...] negativ determiniert wird und sowohl die orientierungsstiftende Beratung von signifikanten Anderen als auch die Umsetzung der eigenen Vorstellungen unterminiert.“ Letztendlich ist das Berufswahlverhalten so stabil, dass sich die Liste der am stärksten besetzten Ausbildungsberufe seit Jahren nur geringfügig ändert. Wenngleich einschränkend anzumerken ist, dass das realisierte Berufswahlverhalten durch den Ausbildungsstellenmarkt beeinflusst ist (vgl. zusammenfassend Hentrich 2011, S. 38 ff.). Gerade die Erfassung tatsächlicher Berufswünsche ist nach Witzel (1982, S. 90) schwierig, denn es

„existiert eine Tendenz bei Jugendlichen, nur solche Berufswünsche anzugeben, die sie als verwirklichter erachten. Diese Einschränkung ist im übrigen [...] nicht nur Produkt der unmittelbaren Erfahrung einer Lehrstellensuche, sondern findet sich selbst bei Hauptschülern der 7. Klasse wieder.“

Insofern sind Berufswünsche und das realisierte Berufswahlverhalten durch das Angebot auf dem Ausbildungsstellenmarkt determiniert. Informationen über die „beliebtesten Ausbildungsberufe“ spiegeln damit in gewisser Weise den Ausbildungsstellenmarkt. Wenn Jugendliche sich also auf ein bestimmtes Spektrum von Ausbildungsberufen konzentrieren, könnte dies auch dadurch erklärt werden, dass auf dem Ausbildungsstellenmarkt in diesen Ausbildungsberufen deutlich mehr Ausbildungsstellen zur Verfügung stehen als in anderen „beliebten“ Ausbildungsberufen. Angesichts des eingeschränkten, von nur geringen Änderungen geprägten Spektrums der stark besetzten Ausbildungsberufe erscheint es trotzdem „wenig verwunderlich, wenn Jugendliche unterschiedlicher Schulformen, trotz der Überzeugung vom hohen gesellschaftlichen Wert beruflicher Bildung [...], nicht durchweg zuversichtlich sind, was die Erfüllung ihrer beruflichen Wünsche angeht“ (Voigt 2012, S. 36). Die Diskrepanz zwischen Wunschberuf und Ausbildungsberuf wird von den Auszubildenden aber nicht immer kritisch gesehen, was für Hensge (1987) nicht auf Resignation hinweist, sondern zeigt, „daß der Jugendliche ersten beruflichen Orientierungen noch keinen derart hohen Stellenwert beimißt, daß ihre Nicht-Erfüllung als ‚Bedrohung‘ für die Persönlichkeitsentwicklung und den Berufsverlauf erlebt würde.“

Die Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt werden für die Jugendlichen durch Schul- und Ausbildungsabschlüsse beschränkt und durch verschiedene

Selektionsverfahren reguliert. „Schulen und Ausbildungsinstitutionen üben über ihre Selektionsfunktion eine große Wirkung auf die Bildungsverläufe der Jugendlichen aus. Dazu kommen Marktprozesse“ (Neuenschwander 2012, S. 182). Im Übergang in die Berufsausbildung haben schulische Abschlüsse eine beträchtliche Wirkung. Besonders davon betroffen sind Jugendliche mit geringen Bildungsabschlüssen, denn die Übergangschancen in die duale Berufsausbildung werden durch den (höchsten) allgemeinbildenden Schulabschluss der Jugendlichen mitbestimmt (vgl. Kapitel 2.2). Dieses Phänomen wird in der Berufsbildungsforschung als *meritokratische Logik*⁵⁹ bezeichnet. Ausbildungsinteressierte mit maximal Hauptschulabschluss haben demnach deutlich geringere Übergangschancen als ihre Mitbewerber mit Realschulabschluss. Wobei infolge des sogenannten „Qualifikationsparadoxons“ (Ferchhoff 1999, S. 186) die meritokratische Logik nicht immer eingelöst wird:

„Die alte Gleichung: je mehr und qualifiziertere (Aus)Bildung, desto mehr soziale Chancen, geht nicht mehr so ohne weiteres auf, weil eine Entkopplung von schulischen Abschlüssen und beruflich-sozialem Aufstieg stattgefunden hat. Viele Jugendliche erleben nach wie vor, daß sie trotz intensiver Bemühungen und immenser Anstrengungen nicht immer den Ausbildungs [sic!], Arbeits- und Studienplatz bekommen können, den sie sich gewünscht haben“ (Ferchhoff 1999, S. 186; vgl. auch Voigt 2012).

Konkret äußern sich die Erwerbsrisiken für die Jugendlichen derzeit durch zunehmende Schwierigkeiten beim Übergang in eine qualifizierende Berufsausbildung aufgrund von Passungsproblemen auf dem Ausbildungsstellenmarkt (vgl. hierzu Beicht/Krewerth 2009; Buchholz/Blossfeld 2011, S. 73 f.; Krekel 2012; Matthes et al. 2016). Weibliche Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind davon stärker betroffen als männliche Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Ahrens 2011, S. 19 ff.; Beinke 2011a, S. 13; Borkowsky 2000, S. 282; Pimminger 2012, S. 11 f.). Für die Auszubildenden mit Migrationshintergrund weisen Granato et al. (2011, S. 11–16, 22) auch noch drei Jahre nach dem Schulabschluss Probleme im Übergang nach. Das gilt auch dann noch, wenn die Jugendlichen mit Migrationshintergrund über die gleichen schulischen Voraussetzungen verfügen. Es ist davon auszugehen, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund ihren Wunschberuf seltener realisieren können und der Übergang in die duale Berufsausbildung von ihnen stärkere Flexibilität fordert. Ohne die dargestellten Disparitäten aufzuheben, hat sich in den letzten Jahren der Anteil der Neuzugänge von Ausländern in der dualen und der vollzeitschulischen Ausbildung erhöht, die Chancen von deutschen Ausbildungsplatzbewerbern sind jedoch nach wie vor mehr als doppelt so hoch wie die der ausländischen Jugendlichen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2016, S. 104 ff.). Und das obwohl das Interesse der Jugendlichen mit Migrationshintergrund an einer dualen Berufsausbildung genauso hoch ist wie jenes der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund (BMBF 2016, S. 47).

⁵⁹ Die meritokratische Logik oder auch Meritokratie bezeichnet die „Verbindung von schulischen Abschlüssen und beruflichen Positionszuweisungschancen“ (Frommberger 2009, S. 2).

Zur Erklärung der Ausbildungsmarktsegmentation wird oftmals „auf das komplexe Wechselverhältnis zwischen den Zuschreibungen durch andere, der Selbstwahrnehmung junger Frauen und Männer in der Berufswelt und den Opportunitätsstrukturen“ verwiesen (Granato 2013, S. 215; vgl. auch Hadjar 2011). Darüber hinaus lassen sich Phänomene der Arbeitsmarktdiskriminierung finden, die sich darin zeigt, dass Merkmale zur Bewertung der Arbeitskraft herangezogen werden, die keine Aussagen über die Produktivität einer Person zulassen (z.B. Geschlecht, Herkunft). Bezugspunkte sind dabei Screening-Verfahren im Auswahlprozess, in denen den „Jugendlichen mit Migrationshintergrund [...] spezifische Risiken zugerechnet (Fremdheit, hinderliche religiöse Normen, eine abweichende Sozialisation, Aufwachsen im ethnischen Raum u. a.)“ werden (Boos-Nünning 2011, S. 244f.; vgl. auch Beicht/Granato 2009, S. 28 f.). Darüber hinaus wird auf die Humankapiteltheorie rekurriert, nach der höhere formale Bildung mit einer höheren Produktivität verbunden wird. „Unterschiede in den Erwerbchancen von Männern und Frauen sowie zwischen Personen unterschiedlicher ethnischer Herkunft werden [...] daher als Produktivitätsunterschiede aufgrund ungleicher individueller Bildungsanstrengungen und -investitionen erklärt“ (Solga 2005, S. 61). Für Personen mit Migrationshintergrund weisen Auswertungen verschiedener Statistiken darauf hin, dass diese deutlich häufiger keinen allgemeinbildenden Schulabschluss haben.⁶⁰ Dennoch ist die Bildungsbeteiligungsquote der Personen mit Migrationshintergrund im Alter von 16 bis unter 30 Jahren etwas höher (Konsortium Bildungsberichterstattung 2016, S. 42). Personen mit Migrationshintergrund beteiligen sich also im Vergleich zu Personen ohne Migrationshintergrund etwas häufiger an Bildung, erwerben dabei jedoch seltener einen allgemeinbildenden und/oder berufsqualifizierenden Abschluss.

Exkurs:

Der Begriff des Migrationshintergrundes in der Berufsbildungsforschung

„Deutschland hat eine kulturelle Vielfalt“ (Madubuko 2011, S. 31), die sich über verschiedene Nationalitäten, Ethnien und Religionen ausdrückt. Die verschiedenen Gruppen von Migranten unterscheiden sich nicht nur dadurch, sondern auch in ihren Zuwanderungsmotiven, ihrem Rechtsstatus in Deutschland und ihrem Eingliederungsgrad (Geissler 2014, S. 277). Trotz des allgegenwärtigen und selbstverständlichen Gebrauchs des Begriffes des Migrationshintergrundes und des somit vermittelten Eindrucks, „dass es sich um einen eindeutigen Begriff handele“ (Settelmeyer/Erbe 2010, S. 5), unterscheiden sich die in Untersuchungen verwandten Konzepte und Definitionen des Migrationshintergrundes.

Bis in die 1990er-Jahre wurden Migranten mit Ausländern gleichgesetzt, doch „die Zuwanderung von Aussiedlern und Spätaussiedlern in den 1980er und 1990er Jahren, die zunehmende Zahl von Einbürgerungen und die Etablierung der zweiten und dritten Zuwanderungsgeneration in Deutschland haben dazu geführt,

⁶⁰ Die geringere Bildungsbeteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund beginnt bereits im Elementarbereich (Stein 2012, S. 39).

dass sich Migranten und Ausländer immer weniger gleichsetzen lassen“ (VDST 2013, S. 5). Außerdem haften dem Begriff teilweise „ethnozentrische, integrationshemmende Nebenbedeutungen an: Er akzentuiert das Fremde und einen minderen Rechtsstatus, er betont stark das ‚Nichtdazugehören‘, das ‚Ausgrenzende‘“ (Geissler 2014, S. 276 f.). In der Folge haben sich die Personenbezeichnungen weiter ausdifferenziert, sodass heute von Migranten, Einwanderern oder Allochthonen die Rede ist.

Auch die empirische Erfassung der Personengruppen in Forschung und amtlicher Statistik hat sich aufgrund der geänderten Anforderungen an die Abgrenzung von Ausländern und Migranten verändert. So wird zunehmend das Konstrukt des „Migrationshintergrundes“ verwendet, das die Erfassung von Personen als „Ausländer“ ablöst (Settelmeyer/Erbe 2010, S. 5). Dabei kommen jedoch verschiedene Definitionen und Operationalisierungen zum Einsatz, je nach Fragestellung und der vorhandenen respektive abfragbaren Hilfsgrößen. „Eine von der Operationalisierbarkeit des Terminus abgekoppelt Diskussion um die Inhalte hat bislang kaum Eingang in die Praxis gefunden“ (VDST 2013, S. 6 f.; vgl. auch Settelmeyer/Erbe 2010, S. 8 ff.). In der Folge ist es unerlässlich, die Definition des Migrationshintergrundes genau nachzuvollziehen, um die Daten einordnen und interpretieren sowie gegebenenfalls vergleichen zu können.

Einen Überblick über verschiedene Operationalisierungen des Migrationshintergrundes gibt Settelmeyer/Erbe (2010, S. 8 ff.). Für die zentralen Untersuchungen der Berufsbildungsforschung zeigt sich folgendes Bild:

- Im Rahmen der jährlichen Berufsbildungsstatistik wird ausschließlich nach Staatsangehörigkeit differenziert. Weitere Merkmale zur Erfassung des Migrationshintergrundes werden bewusst nicht erfasst. Denn bei der Konzeption einer Erhebung und den Überlegungen speziell zur Operationalisierung des Migrationshintergrundes sind neben Definitionsfragen auch forschungsethische Aspekte zu berücksichtigen, etwa „dass mit der Zuordnung zu ‚Personen mit Migrationshintergrund‘ auch negative Assoziationen verbunden werden, die die Einzelnen belasten und zu Diskriminierung führen können“ (Settelmeyer/Erbe 2010, S. 20). Das könnte auch auf Auszubildende zutreffen, wenn sie bei Abschluss des Ausbildungsvertrages Angaben zu ihrem Migrationshintergrund, etwa dazu, welche Sprache in der Familie oder im Freundeskreis überwiegend gesprochen wird, machen müssten. Uhly (2006, S. 59) geht davon aus, dass ein solches Vorgehen auch kaum zu validen Daten führen würde.
- In der Ausbildungsstellenmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA) wird der Migrationshintergrund dagegen über die Staatsangehörigkeit, den eigenen Geburtsort und den Geburtsort der Eltern erfasst und auf Basis des Geburtslandes und der Staatsangehörigkeit nach der Migrationserfahrung der Personen in die Migrationskategorien „keine Migrationserfahrung“, „eigene Migrationserfahrung“ und „familiär vermittelte Migrationserfahrung“

ausdifferenziert (BA 2017, S. 8). Weitere Ausdifferenzierungen sind in Kombination mit der Staatsangehörigkeit möglich, beispielsweise Deutsche ohne Migrationserfahrung, Deutsche mit familiär vermittelter Migrationserfahrung etc.

- Weiterführende Untersuchungen des BIBB greifen auf differenzierte Operationalisierungen des Migrationshintergrundes zurück. In den alle zwei Jahre durchgeführten Bewerberbefragungen, die gemeinsam mit der BA durchgeführt werden, wird der Migrationshintergrund beispielsweise indirekt definiert. Demnach sind alle Bewerber, die in Deutschland geboren wurden, ausschließlich über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen und ausschließlich Deutsch als Muttersprache erlernt haben, Deutsche ohne Migrationshintergrund (BIBB 2017, S. 243). In den BiBB-Schulabgängerbefragungen wird ein Migrationshintergrund dagegen dann angenommen, „wenn ein Elternteil oder beide Eltern nicht in Deutschland geboren wurden und/oder die Kindheit und Jugend nicht in Deutschland verbracht wurde und/oder Deutsch nicht als erste Sprache oder gemeinsam mit einer anderen Sprache erlernt wurde“ (BIBB 2013, S. 75).
- Neben der Berufsbildungsberichterstattung liefert auch die Bildungsberichterstattung (Konsortium Bildungsberichterstattung 2016) Hinweise auf die Situation von Migranten in der formalen Bildung in Deutschland. Im Bildungsbericht wird neben der Unterscheidung zwischen Deutschen und Ausländern (nach Staatsangehörigkeit) auch der Migrationshintergrund berücksichtigt. Da der Bildungsbericht auf unterschiedliche Datenquellen aufbaut, wird auf unterschiedliche Definitionen und Operationalisierungen zurückgegriffen.

Auch die Einstiegschancen in die Erwerbstätigkeit nach der beruflichen Qualifizierung haben sich seit den 1980er-Jahren für alle Berufsausbildungsabsolventen verschlechtert, die Suchzeiten bis zur ersten Beschäftigung haben sich verlängert⁶¹ (Buchholz 2008, S. 64 f.; Buchholz/Blossfeld 2011, S. 75 ff.). Dabei ist das Risiko der befristeten Beschäftigung in der ersten Erwerbstätigkeit nach der Ausbildung gestiegen (Buchholz 2008, S. 74; Buchholz/Blossfeld 2011, S. 77 ff.), was ein erhöhtes Risiko der Arbeitslosigkeit (infolge einer befristeten Beschäftigung) nach sich zieht. Die Zeit, bis sich die Erwerbseinsteiger am Arbeitsmarkt etablieren können und das Risiko der Arbeitslosigkeit sinkt, verlängert sich insgesamt (Buchholz 2008, S. 80; Buchholz/Blossfeld 2011, S. 80 ff.).

„Die größere Offenheit und veränderte Chancenlage am Übergang werden zwar durch die Jugendlichen vermehrt positiv zur Kenntnis genommen [...], sind aber auch begleitet durch die Wahrnehmung größerer Unsicherheit und schlechterer Planbarkeit von Berufs- und Bildungsbiographien [...]. Vor diesem Hintergrund berichten Jugendliche ei-

⁶¹ Im internationalen Vergleich ist die Situation der jungen Facharbeiter am deutschen Arbeitsmarkt jedoch vergleichsweise gut (Buchholz 2008, S. 65).

nen steigenden Druck hinsichtlich zentraler Lebensentscheidungen, der vor allem daraus resultiert, dass in der Wahrnehmung Heranwachsender der Wert eines Menschen sehr stark von seiner Leistungsfähigkeit und Bildungsbiographie bestimmt wird“ (Dreer 2013, S. 28).

Jugendliche sind also herausgefordert, einerseits aus einer Vielfalt von Möglichkeiten auszuwählen, andererseits aber einen Entscheidungsspielraum zu bewahren, um flexibel auf geeignete Angebote reagieren zu können. Insofern sind die eigenen Interessen und Fähigkeiten mit einem gegebenen Spektrum von Angeboten, auf das der Jugendliche in der Regel keinen Einfluss hat, abzustimmen. Denn die Verteilung der Ausbildungs- und Berufswünsche und die Struktur der angebotenen Ausbildungs- und Arbeitsplätze stehen oftmals nicht in Einklang miteinander (Mertens 1976, S. 85). Wird der Wunschberuf nicht realisiert, sind die Jugendlichen gefordert, die eigenen Vorstellungen und Pläne, orientiert an den Möglichkeitsstrukturen, zu verändern. Dabei steht viel mehr die „Vermeidung einer sich androhenden beruflichen und biographischen Leerlaufphase“ (Klaus 2014, S. 416) im Vordergrund denn die Ausrichtung auf eigene Vorstellungen, Interessen, Orientierungen und Bestrebungen. In der Suche nach einer Alternative nehmen vor allem die Erwartungen der Eltern eine große Rolle ein. Ist ein Ausbildungsplatz gefunden, erfolgt teilweise „keine weitere Wissensbereicherung oder jedwede Art von praktischem Testen der Passung. Die Betroffenen harren lediglich bis zum Beginn der Berufsausbildung aus“ (Klaus 2014, S. 417).

Nicht nur der Wunschberuf, sondern auch berufliche Pläne und Entwürfe resultieren aus der Auseinandersetzung mit der Berufswahl (ebd., S. 416). Wie Hasler (2016, S. 113) zeigt, kann am Ende des Berufswahlprozesses auch der Wunsch stehen, (irgend)eine Ausbildung zu absolvieren, ohne jedoch einen spezifischen Ausbildungsberuf zu wählen. Auch Greilinger (2013, S. 43) kommt zu dem Schluss, dass „fast ein Viertel der Jugendlichen [...] den Ausbildungsberuf [...] aus praktischen Gründen, wie der Nähe zum Wohnort“, auswählen.

Die erste Schwelle ist folglich sowohl durch individuelle und bildungsbiografische als auch gesellschaftliche Herausforderungen gekennzeichnet (vgl. u. a. Altepöstl 2017; Schier 2011; Seeber 2009), die verdeutlichen, dass „der Übergang von der Schule in den Beruf [...] jungen Leuten heute mehr individuelle Orientierung und mehr Leistungsvermögen ab[verlangt, Anmerk. S. Lange] als jemals zuvor. Während die ‚selbstbewusstesten Macherinnen und Macher‘ unter den Jugendlichen damit bestens umzugehen wissen, scheitern die sozial und schulisch Schwachen an der knallharten Leistungsgesellschaft“ (Hurrelmann 2011).

3.2 Der Einstieg in die Berufsausbildung – die Berufsausbildungseingangsphase

Ist der Eintritt in die Berufsausbildung gelungen und damit die „erste Schwelle des möglichen Scheiterns“ (Klaus 2014, S. 37) überwunden, ergeben sich für die neu eintretenden Jugendlichen weitere (neue) Herausforderungen:

„Sie müssen sich die Arbeits- und Berufswelt fachlich, sozial und emotional erschließen und eine tragfähige berufliche Identität entwickeln, damit sie den Übergang in das Berufsleben schaffen. Übergang ist also nicht nur eine Leistung des Systems, sondern vor allem eine Leistung der Jugendlichen“ (Wittwer 1991, S. 69).

Den Erfahrungen zu Beginn der Ausbildung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, nicht zuletzt weil in der frühen Phase von Übergängen erlebte Misserfolge die generelle Unzufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit begünstigen (Mansel/Hurrelmann 1992). Beim Anfang der Berufsausbildung handelt es sich „um den exponierten Fall einer institutionalisierten Interpunktion“ (Kutscha 2006, S. 12), die durch gesellschaftliche Institutionen inszeniert wird. Dass die Anfänge der Berufsausbildung in gewisser Weise auch den gesellschaftlichen Kontext und die institutionelle Verfasstheit spiegeln, zeigt Gillitzer (2000, S. 10) mit ihrer Untersuchung zum Anfang der Berufsausbildung im alten Handwerk, in der frühen Industriegesellschaft und der modernen Dienstleistungsbranche.

Die alte Handwerkslehre in der ständischen Gesellschaft (800–1800) war durch das handwerkliche Zunftwesen geprägt. „Die Zunft war der korporative Zusammenschluß einer bestimmten Handwerksrichtung und regelte das Leben ihrer Mitglieder [...]. Die Berufsausübung war nicht nur ökonomische Notwendigkeit, sie besaß vielmehr entscheidende soziale Bedeutung“ (ebd., S. 24). Die Handwerkslehre diente der Vermittlung der Rechte und Pflichten der Handwerker in der Zunft und vermittelte einen Platz in der ständischen Gesellschaft. Insofern war die Lehre im Handwerk als „umfassende Sozialisationsinstanz“ (ebd., S. 28) ausgelegt. Der Lehrling war in erster Linie Hilfskraft und musste auch bei der Hausarbeit helfen, die Qualifikation für das Handwerk stand dagegen im Hintergrund. „Dabei bestand keine Notwendigkeit zur Eile. Die gesamte handwerkliche Ausbildung bis zur Erlangung des Meisterrechts war auf ein allmähliches Hineinwachsen in den Beruf ausgelegt“ (Gillitzer 2000, S. 32). Die Aufnahme in die Lehre wurde nach einer kurzen Probezeit durch die Aufdingung vor der offenen Zunftlade besiegelt. Die Probezeit diente seinerzeit dem zukünftigen Meister dazu, den angehenden Lehrling in Hinblick auf die Aufnahme in seinen eigenen Haushalt⁶² und dessen körperliche Verfassung zu beobachten und zu überprüfen. Die Probezeit galt dabei meist nicht als Bestandteil der Lehre, üblicherweise wurden Lehrlinge mit der Aufdingung vor der offenen Zunft-

⁶² In der ständischen Gesellschaft war es üblich, dass der Lehrling während der Lehre im Haushalt des Lehrmeisters wohnte (Gillitzer 2000, S. 25 ff.).

lade in die Lehre aufgenommen. Das Zeremoniell der Aufdingung⁶³ beinhaltete zwei Kernbestandteile, zum einen der Überprüfung des Lehrlings⁶⁴ (Selektion) und zum anderen der Verpflichtung des Lehrlings (Sozialisation). Mit der Aufdingung erhielt der Lehrling einen Verhaltenskodex in Form der Lehrlingsordnung, der auf das Äußerste genau befolgt werden musste. Die Anfangsphase der Lehre war

„auf eine passive Rolle des Jugendlichen ausgelegt. [...] Für die Jugendlichen war das nicht einfach, doch es entsprach dem damaligen Verhältnis zum Subjekt. Denn die ständische Gesellschaft war vom Kollektiv dominiert, der einzelne hatte sich unterzuordnen. Es wäre undenkbar gewesen, daß der neu eintretende Lehrling Ansprüche formulierte“ (ebd., S. 33).

Mit der industriellen Revolution und dem Beginn der Massenfertigung veränderten sich das soziale Bild und die Ausbildung in der Industriegesellschaft. „Die sicherheitsspendende kollektive Struktur [...] gab es nicht mehr. Der einzelne bekam die Verantwortung für sein Schicksal aufgeladen“ (ebd., S. 78). Auch in der Anfangsphase der Berufsausbildung existierten keine kollektiven Strukturen, sodass die Jugendlichen in der Bewältigung der Anfangsphase vorrangig auf sich selbst gestellt blieben. Nach dem Vorbild der handwerklichen Ausbildung wurden auch die Lehrlinge in der Industrie einem einzelnen Arbeiter anvertraut, der nach dem Imitationsprinzip die notwendigen Qualifikationen vermitteln sollte. Dabei wurde die Notwendigkeit der Information zu Beginn der Ausbildung verkannt, sodass die Lehrlinge selbst zusehen mussten, „daß sie sich im Fabrikbetrieb sachlich und räumlich zurecht fanden“ (Gillitzer 2000, S. 83 f.). Mit der fortschreitenden technischen Entwicklung wurden die Auszubildenden zunehmend zum Hindernis und konnten nicht mehr ausreichend auf neue Produktionsverfahren vorbereitet werden, kurz gesagt: „Die technische Relationierung der Produktion machte eine Rationalisierung der Ausbildung erforderlich“ (ebd., S. 105). Vor allem in Großbetrieben wurde Berufsausbildung zunehmend zu einem eigenen Betätigungsfeld, insbesondere mit der Einrichtung von Lehrwerkstätten, die gerade für die Jugendlichen am Anfang der Berufsausbildung von großer Bedeutung waren:

„Die komplizierten, undurchschaubaren Zusammenhänge der industriellen Arbeit und ihrer verwirrenden Eindrücke haben die Lehrwerkstatt als Schonraum notwendig gemacht, in dem der Lehrling allmählich in den Betrieb hineinwächst. Krisen, die durch den Übergang von der Schule in den Betrieb entstehen, können in diesem Raum abgefangen werden“ (Eichberg 1965, S. 60).

In der postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft ist das Konzept des Ausbildungsberufs nunmehr ein juristisches Faktum und stellt nur die Grundlage für das weitere Lernen und die weitere Qualifizierung dar. Die Individualisierung erweist

63 Die Aufdingung war im ganzen Handwerksbereich im deutschen Sprachraum verbreitet und folgte ähnlichen Abläufen, die regional und gewerbespezifisch modifiziert wurden (ebd., S. 48).

64 Überprüft wurde die Herkunft des Lehrlings sowie die Bereitschaft der Meister der Zunft zur Aufnahme des Lehrlings in die Zunft (ebd., S. 50).

sich zunehmend als dominierende Sozialform, was nach Beck (1996, S. 217) bedeutet, dass der Einzelne „bei Strafe seiner permanenten Benachteiligung lernen [müsse, Anmerk. S. Lange], sich selbst als Handlungszentrum, als Planungsbüro in bezug [sic!] auf seinen eigenen Lebenslauf, seine Fähigkeiten, Orientierungen“ zu begreifen. Der Einzelne übernimmt damit immer mehr die Verantwortung für seine eigene Berufsbiografie. Das gilt insbesondere auch für die Prozesse der Berufsfindung und der Integration in den Beruf. „Dabei hat diese Integration – im Unterschied zum traditionellen Handwerk – so zu erfolgen, dass die Identifizierung mit dem Beruf zugleich die Fähigkeit des flexiblen Umgangs mit der eigenen Berufsbiographie ermöglicht. Anfänge und Übergänge der beruflichen Entwicklung sind ‚Gegenstand‘ der subjektiven Erzeugung von ‚Beruflichkeit‘ geworden“ (Kutscha 2006, S. 13). Die Position der Jugendlichen am Anfang der Berufsausbildung hat sich damit von einem eher passiven „über-sich-ergehen-Lassen“ hin zu einer aktiven Gestaltungs- und Integrationsleistung verschoben (Gillitzer 2000, S. 13, 300; Kutscha 2006, S. 13). „Die unter solchen Bedingungen ‚reflexiver Beruflichkeit‘ zu erbringende Integrationsleistung erfordert die Fähigkeit, berufliche Kompetenz und Identität als Akt selbst bestimmter Konstruktion der eigenen Erwerbsbiographie zu entwickeln“ (Kutscha 2006, S. 13).

So sehr sich die Ausbildung auch verändert haben mag, ist sie doch bis heute „ein wichtiges Medium der Eingliederung der nachfolgenden Generationen in die Gesellschaft geblieben“ (Gillitzer 2000, S. 12 f.). Dabei leistet die Berufsausbildung nicht nur Integration, sondern beeinflusst auch die individuelle Entwicklung der Jugendlichen durch

- *Selektion*, also die Berufswahlprozesse und Prozesse der Bewerberauslese sowie die Probezeit und die Übernahmeentscheidung am Ende der Ausbildung,
- *Qualifikation*, die den komplexen Vermittlungs- und Aneignungsprozess von fachlichen und überfachlichen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst,
- *Sozialisation*, also die Integration und Individualisierung im Verlauf der Berufsausbildung und
- *Information*, also die Erlangung, Vermittlung und Verarbeitung respektive Verwendung von Wissen, das keine fachliche oder überfachliche Qualifikation darstellt, aber für die Orientierung im Betrieb unverzichtbar ist (ebd., S. 20) (organisationsrelevantes Wissen, Schirmer 1997) und „am Anfang [...] primär eine Integrationsfunktion“ hat (Geissler 1993, S. 146).

Welche Anforderungen zu Beginn eines derart komplexen Prozesses auf die Jugendlichen zukommen, welche Kompetenzen sie benötigen und wie ihre Entwicklung unterstützt werden kann, ist weitestgehend unerforscht (Kutscha 2006, S. 13, 2009, S. 1; Neuenschwander/Nägele 2014, S. 6; Schröger et al. 2013). Die vorliegenden Untersuchungen bescheinigen der Eingangsphase in die Berufsausbildung ein besonderes Konfliktpotenzial auf der einen und ein besonderes Integrationspotenzial auf der anderen Seite (Besener/Debie 2009; Fürstenberg 1966; Neuenschwander/Nägele

2014; Schirmer 1997). Die Eingangsphase wird dabei bisher auf das erste Ausbildungshalbjahr beschränkt, teilweise aus forschungspraktischen Erwägungen (Kutscha 2009, S. 3) oder weil angenommen wird, dass sich sechs Monate nach Ausbildungsbeginn „die Phase der orientierenden Konfrontation dem Ende“ nähert (Schirmer 1997, S. 143). Als Teil des Übergangsgeschehens stellt die Eingangsphase eine komplexe Entwicklungsaufgabe der Jugendlichen dar (Kutscha 2009, S. 1; Neuenschwander/Nägele 2014, S. 5), die mit einer großen Umstellung des Lern- und Arbeitsalltags verbunden ist. Daraus ergeben sich eine Reihe von Anforderungen und Herausforderungen für die Jugendlichen (Kutscha et al. 2009b).

Die besonderen Problemlagen in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel haben Kutscha et al. (ebd.) untersucht und belegen, dass die Auszubildenden im Einstieg eine Vielzahl unterschiedlicher Herausforderungen wahrnehmen. Im Ergebnis werden sieben zentrale Problembereiche der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel ausgewiesen:

- *Problembereich Übergang in die Berufsausbildung:* Die Auszubildenden, die nicht in den Wunschberuf einmünden können, haben tendenziell mehr Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung als die Auszubildenden, die in ihren Wunschberuf einmünden konnten. Gleichzeitig denken die Jugendlichen, die einen anderen Berufswunsch hatten, deutlich früher an Ausbildungsabbruch, erleben häufiger Konflikte und sind eher unzufrieden mit den betrieblichen Tätigkeiten (Debie 2010, S. 125 f.). „Einem schwierigen Übergang folgt eine schwierige Anfangsphase der Berufsausbildung“ (Besener/Debie 2009, S. 174).
- *Problembereich fehlendes Arbeitsprozesswissen:* Fehlendes Arbeitsprozesswissen äußert sich in fehlendem praktischen Wissen (wie werden Kunden richtig beraten) und fehlendem Fachwissen (warenbereichsbezogenes Wissen) (Besener 2009, S. 29).
- *Problembereich Fehler und Angst:* Circa ein Drittel der Befragten hat immer oder häufig Angst davor, Fehler bei der Arbeit zu machen, was Beeinträchtigungen auf emotionaler (z.B. mulmiges Gefühl) und kognitiver (z.B. darüber nachdenken, ob eine Handlung richtig ist) Ebene mit sich bringt (Debie 2009, S. 36 f.).
- *Probleme, die direkt mit der betrieblichen Tätigkeit zusammenhängen:* Zu Beginn der Berufsausbildung im Einzelhandel nehmen die Auszubildenden die physische Beanspruchung als besonders stark wahr. Nach circa einem halben Jahr, zum Zeitpunkt der Interviews, werden diese physischen Belastungen von den Auszubildenden nicht mehr als großes Problem beschrieben. Einfache Tätigkeiten und Routinearbeiten werden aber auch dann nicht gerne ausgeführt (Besener 2009, S. 41).
- *Problembereich Rollenfindung:* Unter dem Problembereich Rollenfindung werden die Konflikte mit Vorgesetzten, Kollegen und Kunden sowie fehlende Anerkennung subsumiert. Konflikte werden von den Auszubildenden zu Beginn der Berufsausbildung als besonders unangenehm und belastend wahrgenommen. „Über alle Fälle gesehen zählen Konflikte zu den Ereignissen in der Eingangsphase der Berufsausbildung, die, wie kein anderes ‚Problem‘, Gedanken an den

Abbruch der Berufsausbildung erzeugten“ (ebd., S. 43). Das zeigen auch die Befunde aus Untersuchungen zu Gründen vorzeitiger Vertragslösungen (vgl. Kapitel 3.4). Die Anerkennung von Vorgesetzten und Ausbildern wird von den Auszubildenden als wichtig erachtet. Das Ausbleiben dieser Anerkennung kann zu Belastungen führen. Dagegen schätzen die Auszubildenden die fehlende Anerkennung durch Kunden als wenig belastend ein. In der Schule erhalten die Auszubildenden nur wenig Anerkennung (Debie 2009, S. 159).

- *Problembereich Anpassung an den Zeitrhythmus*: Bezogen auf die Arbeitszeit äußern die Auszubildenden Unzufriedenheit wegen der fehlenden und entwerteten Freizeit. Darüber hinaus wird das Arbeiten unter Zeitdruck, nicht zuletzt aufgrund fehlender Routinen, von den Auszubildenden als sehr belastend eingestuft (Besener 2009, S. 63 ff.).
- *Problembereich Berufsschule*: Probleme in der Berufsschule wurden nur beschrieben, wenn diese direkt angesprochen werden. Bemängelt wird, dass die Inhalte der Berufsschule nur eine geringe Relevanz in der betrieblichen Ausbildungspraxis haben. Ein Teil der Auszubildenden fühlt sich in der Schule unterfordert, ein Teil fühlt sich überfordert (ebd., S. 70 ff.).

In diesen Anforderungsdimensionen „bündeln sich unterschiedliche Anforderungen an körperliche Belastbarkeit, kognitive Leistungsfähigkeit, soziale Fähigkeiten und emotionale Kontrollfähigkeit“ (Kutscha 2009, S. 3). Darüber hinaus wird die Bewältigung der Anforderungen durch verschiedene Einflussfaktoren beeinflusst:

- *Verantwortungsübernahme*: Auszubildende im Einzelhandel übernehmen bereits in der Eingangsphase Verantwortung. Diese Verantwortungsübernahme kann mit hohen Belastungen verbunden sein, da fehlerhafte Entscheidungen nicht nur Folgen für die Auszubildenden mit sich bringen, sondern beispielsweise das Ansehen des Unternehmens beeinträchtigen können.
- *Motivation*: Die Motivation wird als Resultat und zugleich als Einflussfaktor des beruflichen Handelns aufgefasst.
- *Anerkennung*: Mit der Berufsausbildung treten die Auszubildenden in neue „Anerkennungsarenen und erfahren dort in unterschiedlichem Maße Anerkennung sowie auch Missachtung für ihr Verhalten und ihre Leistungen“ (ebd., S. 6).
- *Zufriedenheit*: Die individuell empfundene Arbeitszufriedenheit beeinflusst das beruflich kompetente Handeln sowie die Auseinandersetzung mit Problemen (ebd., S. 6 f.).

Ernst (1997) stellt als zentrale Probleme der Eingangsphase Schwierigkeiten mit der neuen beruflichen Rolle und Nachentscheidungsunsicherheiten heraus. Die Daten, die aus einer Fragebogenerhebung mit Auszubildenden in Bonn und Leipzig über verschiedenste Berufe hinweg stammen (ebd., S. 68), zeigen, dass den Jugendlichen vor allem der Verlust an Freizeit und die Umstellung auf einen geregelten Arbeitstag schwerfallen. Dazu kommen Verhaltensrestriktionen der Ausbildung, die sich aus

Hierarchie und Rangordnung ergeben und an die sich etwa jeder vierte Auszubildende nur schwer gewöhnen kann. Darüber hinaus berichten die Auszubildenden über Unsicherheiten darüber, ob die Entscheidung richtig war und sie in der Lage sein werden, den Anforderungen zu genügen. Weniger bedeutend scheint es dagegen, dass die Auszubildenden sich an die neue Umgebung und den Kollegenkreis gewöhnen müssen (ebd., S. 170). Auch falsche Vorstellungen scheinen die Auszubildenden zunächst nicht zu belasten (Ernst 1997), wobei Ernst (ebd., S. 172) später herausarbeitet, dass die Umstellungsprobleme der Jugendlichen „zum Teil auf unrealistische und idealisierende Darstellungen der Berufswirklichkeit zurückzuführen“ und „die Erwartungen an den Berufsalltag [...] offensichtlich partiell durch falsche Berufsvorstellungen verzerrt“ seien. Dies führt er auf ein falsches Berufsverständnis und „die spezifischen Anforderungen der tendenziell praxisabgeneigten Schulen“ zurück.

Direkte Probleme und Qualitätsmängel sehen die Auszubildenden vor allem in der Erledigung ausbildungsfremder Tätigkeiten, einer mangelhaften konzeptionellen Planung der Berufsausbildung und in Defiziten in der Vermittlung von Fachwissen. Darüber hinaus, jedoch deutlich seltener, geben die Auszubildenden an, sich als billige Arbeitskraft zu fühlen, sich zu langweilen, durch fehlende Anerkennung unzureichend motiviert zu sein, Schwierigkeiten in der Berufsschule zu haben, oder äußerten Ängste, nach der Berufsausbildung keinen Arbeitsplatz zu erhalten. „Es wird deutlich, daß die Lehrlinge die Berufsausbildung primär als Qualifikationsphase verstehen und weniger als Arbeitszeit, in der sie produktive Leistungen für ihren Ausbildungsbetrieb erbringen müssen“ (ebd.). Vor allem die Jugendlichen, die in kleinen und mittleren Betrieben bis 100 Mitarbeiter (hier zusammengefasst als Kleinbetriebe) ausgebildet werden, sind überdurchschnittlich häufig mit einer Vielzahl solcher Problemlagen konfrontiert:

„In kleinen Betrieben werden die Auszubildenden sehr schnell und umfassend als Arbeitskraft eingesetzt, während in größeren Unternehmen das Lernen im Vordergrund steht. Dementsprechend nannten die Lehrlinge im Kleinbetrieb eher, daß sie sich als billige Arbeitskraft ausgenutzt fühlen, die Arbeit körperlich anstrengend sei, sie unter Zeitdruck stünden und viele Arbeiten erledigt werden müßten, die nicht zur Ausbildung gehörten. [...] Die Rahmenbedingungen der Ausbildung und die Ausbildungsqualität wurden von ihnen nachdrücklicher bemängelt als von Jugendlichen, die in größeren Betrieben ihre Ausbildung absolvieren“ (ebd., S. 174).

In Untersuchungen aus der arbeits- und organisationspsychologischen Perspektive werden stärker die Lernprozesse im Übergang in die Berufsausbildung thematisiert, denn gleichzeitig mit dem Übergang in die Berufsausbildung starten „neue berufliche Sozialisationsprozesse, in denen die Lernenden neue Kompetenzen, Überzeugungen und Verhaltensgewohnheiten erwerben“ (Neuenschwander/Nägele 2014, S. 5). Die Sozialisation meint dabei einen „Differenzierungs-, Prägungs- und Anpassungsvorgang, der sich vornehmlich auf die psycho-physische Entwicklungsphase der Kindheit und Jugendzeit erstreckt“ (Schmidtke 1963, S. 58). Die berufliche Sozia-

lisation beginnt mit der Berufswahlentscheidung (Neuenschwander/Nägele 2014, S. 14) und beschreibt einen

„learning process by which young people acquire the skills, attitudes and values, and behavior that are needed in order to be able to function as a valuable employee or as a fully integrated member of a working organization“ (Feij 1998, S. 207).

Ziel der beruflichen Sozialisation ist es, sich an neue Aufgaben und soziale Umwelten anzupassen. Dabei spielen individuelle, (arbeits-)kontextbezogene und soziale Faktoren eine Rolle (Feij 1998, S. 207; Neuenschwander/Nägele 2014, S. 20 ff.). Nach Schröger et al. (2013) sollte die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse, etwa nach Autonomieerleben, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit (vgl. zusammenfassend etwa Mägdefrau 2006), eine günstige Bedingung für die Unterstützung individueller Faktoren der beruflichen Sozialisation sein. Doch gerade zu Beginn der Ausbildung sind die Bedürfnisse der Auszubildenden eingeschränkt:

- *Eingeschränktes Autonomieerleben*: fehlende Gewöhnung an Arbeitszeiten, geringe Handlungs- und Entscheidungsspielräume am Arbeitsplatz begünstigen eine erlebte Fremdsteuerung.
- *Eingeschränktes Kompetenzerleben*: wenig Erfolgserlebnisse in der Arbeit, häufig erforderliches Nachfragen, hohe Fehlerraten oder auch zu einfache Routinetätigkeiten und Unsicherheiten wegen ausbleibender Rückmeldung können zu einer erlebten Inkompetenz führen.
- *Eingeschränkte soziale Eingebundenheit*: „fremde Umgebung, fremde Menschen, neue Gepflogenheiten im sozialen Miteinander können das Gefühl von Isolation verstärken“ (Schröger et al. 2013, S. 42 f.).

Bezogen auf die eingeschränkte soziale Eingebundenheit kommt hinzu, dass die Jugendlichen, die mit dem Eintritt in die Berufsausbildung ihre eigene Emanzipation verbinden, zu Beginn der Berufsausbildung die Erfahrung machen, dass trotz hoher Anstrengung das tatsächliche Ansehen im Betrieb eben doch weitgehend vom Alter abhängt (Fürstenberg 1964, S. 137 f.). „Hinzu kommt die besondere Empfindlichkeit gegenüber persönlicher Autorität. Der Jugendliche ist viel eher geneigt, die Sachautorität, z. B. die Erfordernisse eines Arbeitsganges, zu akzeptieren, als eine Anweisung, die er nicht versteht und deshalb als Willkür auslegt“ (ebd., S. 138).

Das Ausmaß dieser Anpassung lässt sich durch die wahrgenommene Passung, die Zufriedenheit mit der Berufsausbildung und die Intention zum Abschluss der Ausbildung messen (Feij 1998, S. 241 ff.; Neuenschwander/Nägele 2014, S. 14 f.). Diese Aspekte werden durch die soziale Integration und die Aufgabenbewältigung in der Berufsausbildung beeinflusst (Neuenschwander/Nägele 2014, S. 15 ff.). So zeigen die Untersuchungen von Neuenschwander/Nägele (ebd., S. 29), dass Jugendliche, die sich in das soziale Gefüge des Ausbildungsbetriebs integriert fühlen, eine deutlich höhere Aufgabenbewältigung wahrnehmen als Auszubildende, deren wahrgenommene soziale Integration schwach ausgeprägt ist. Andersherum unterstützt die wahrgenommene Aufgabenbewältigung die soziale Integration nicht. Können Auszubildende ihre Arbeitsaufgaben gut bewältigen, hat das keinen Einfluss auf ihre

soziale Integration. Mit der sozialen Eingliederung ist das Kennenlernen und Verstehen verschiedener formaler und informeller Steuerungssysteme im Umfeld verbunden. So zeigt Schirmer (1997, S. 143 ff.), dass die Auszubildenden leicht beobachtbare Verhaltensnormen⁶⁵ nach einem halben Jahr der Ausbildung bereits erfasst haben, tiefer liegende Verhaltensnormen bis dahin jedoch nicht identifizieren können. Die Rollenstrukturen haben die Auszubildenden weitgehend erkannt, doch es bestehen insgesamt erhebliche Unsicherheiten in der Beschreibung des sozialen Umfeldes. Nur etwa die Hälfte der Auszubildenden hat bereits nach dem ersten Ausbildungshalbjahr intensive soziale Beziehungen im Betrieb entwickeln können, zwar können so gut wie alle Auszubildenden mindestens einen anderen Gesellen oder Lehrling ohne Scheu um Rat fragen, aber Vertrauen haben weit weniger Jugendliche aufgebaut.

Auch das funktionale Arbeitsumfeld müssen sich die Auszubildenden zu Beginn der Ausbildung neu erschließen, denn für die Überwindung anfänglicher Unsicherheiten ist es für die Auszubildenden wichtig, das funktionale Arbeitsumfeld schnell kennenzulernen. Dazu sind Informationen vom Betrieb unabdingbar. Unterstützungsangebote, wie etwa Orientierungs- und Einführungsveranstaltungen, schriftliche Informationen (Startordner) oder soziale Unterstützung durch feste Ansprechpartner, Auszubildendentreffen oder Jugend- und Auszubildendenvertretungen, werden dann als hilfreich wahrgenommen, wenn sie die soziale Interaktion und Einbindung fördern. Vor allem schriftliche Informationsquellen verlieren nach Eintritt in den Ausbildungsbetrieb zugunsten der sozialen Informationsquellen ihre Bedeutung (Schröger et al. 2013, S. 44f.). Trotz des positiven Bilds, das Schröger et al. (ebd.) von den Unterstützungsangeboten, sogenannte Onboarding-Maßnahmen, zeichnen, zeigt Schirmer (1997), dass diese nur teilweise ausreichend Informationen zur Verfügung stellen. So können einige Jugendliche nicht sagen, wie sie sich gegenüber höhergestellten Mitarbeitern zu verhalten haben und wie der Betrieb gegliedert ist. Auch kennen einige die Betriebsordnung und einschlägige Sicherheitsvorschriften gar nicht oder eher nicht und wissen nicht, ob es einen Betriebsrat gibt. Am besten kennen sie sich mit ihren eigenen Rechten und Pflichten aus (ebd., S. 154 ff.). Kritisch merkt Schirmer (ebd., S. 153) an, dass die Auszubildenden teilweise nicht wissen, welchen Gütekriterien (Qualität, Selbstständigkeit oder Tempo) sie genügen müssen. Darüber hinaus berichten die Jugendlichen, dass nach sechs Monaten gar nicht oder kaum mehr erklärt wird, welche Werkzeuge sie für eine Tätigkeit benötigen oder wo sie das benötigte Material erhalten, was für Schirmer (ebd., S. 151f.) richtig erscheint: „Solche Probleme müssen die Auszubildenden Mitte des ersten Lehrjahres bereits selbstständig lösen können.“ Auch das Feedbackverhalten der Ausbilder weist Schwächen auf. Doch gerade fehlendes Feedback und soziale Konflikte beeinträchtigen die berufliche Sozialisation (Neuenschwander/Nägele 2014, S. 47).

65 Zu den beobachtbaren Verhaltensnormen zählt Schirmer (1997, S. 143) das Ansprechen privater Dinge, Sich-gegenseitig-Helfen und Pünktlichkeit. Tiefer liegende Verhaltensnormen sind dagegen das Eingestehen von Fehlern, Aussprechen von Kritik und das Zugeben von Überlastung.

Als entscheidende Prädiktoren für eine gelingende Einstiegsphase stellen Neuenschwander/Nägele (ebd., S.48) dagegen sozial erfolgreiches Verhalten (soziales Verhalten, soziale Beziehungen zu Lehrpersonen und Eltern) und eine erfolgreich abgeschlossene Berufswahl (intensive Auseinandersetzung mit der Berufswelt, interessen- und fähigkeitengeleitete Berufswahl) heraus. Letztere beeinflusst auch, mit welchen Erwartungen die Jugendlichen in die Ausbildung einsteigen. Die Erfüllung dieser Erwartungen wirkt sich auf die Zufriedenheit, Motivation und Bildungsbereitschaft der Jugendlichen aus. Am häufigsten enttäuscht werden die Auszubildenden nach den Befunden von Schirmer (1997, S.146 ff.) vor allem durch die erlebte Relation von Theorie und Praxis und die Abwechslung in der Ausbildung. Selten sind die Jugendlichen von der fachlichen Ausbildung und den allgemeinen Ausbildungsbedingungen, hier vor allem von der Gründlichkeit der Einweisung in die Aufgaben, enttäuscht. Für Schirmer (ebd., S.149) legen die Ergebnisse den Schluss nahe, „daß das Informationsverhalten der Unternehmen in der Berufswahlphase nur bedingt geeignet ist, den Jugendlichen eine realistische Vorstellung von der betrieblichen Berufsausbildung zu vermitteln.“

Dagegen haben Noten keine Vorhersagekraft für die berufliche Sozialisation zu Beginn der Berufsausbildung. „Nur wenn Jugendliche mit erwachsenen Berufsleuten konstruktiv zusammenarbeiten und sich trotz der Altersunterschiede in den Betrieb integrieren können, gelingt die Berufsausbildung. [...] Die längsschnittlichen Ergebnisse belegen die hohe Wichtigkeit der sozialen Integration in den Lehrbetrieb für den Ausbildungsverlauf“ (Neuenschwander/Nägele 2014, S.48). So hat auch schon Beck (1976) argumentiert, als er „Abbrecher“ als Fälle nicht erbrachter Integrationsleistungen bezeichnete. Nach Besener/Debie (2009) scheint dabei ein „Grundkonzept‘ einer tragfähigen beruflichen Rolle“ (ebd., S.187) von besonderer Bedeutung zu sein.

Aus einer soziologischen Perspektive haben sich Fürstenberg (1966) und Schmidtke (1963) vor allem mit der Statusveränderung und damit verbundener Überforderung (Schmidtke 1963, S.60 ff.) und Normenkonflikte (Fürstenberg 1966, S.190 ff.) beschäftigt. Mit der Statusveränderung verbunden ist die Lösung von vertrauten und stabilen Lebensbereichen und ein

„mehr oder weniger abruptes Hineingleiten in zunächst undurchschaubare sachliche und zwischenmenschliche Beziehungen. So ist der Übergang in einen neuen sozialen Status verknüpft mit einer allgemeinen Verunsicherung, einer Labilisierung des Verhältnisses zur Umwelt, die erst über den langsamen und mühevollen Aufbau eines neuen Bezugssystems im Sinne einer Restabilisierung kompensiert werden kann“ (Schmidtke 1963, S.59).

Mit dem Eintritt in die Berufsausbildung machen die Auszubildenden in der Regel ihre ersten eigenen Erfahrungen in der Berufswelt, von der sie bisher nur eine Vorstellung aus zweiter Hand gewinnen konnten, was zu Differenzen zwischen den Erwartungen der Jugendlichen und jenen der Ausbilder führen kann. „In dieser Lage empfindet der Jugendliche die Spannungen zwischen geforderten Verhaltensnor-

men und seinen eigenen Erwartungen oft besonders stark“ (Fürstenberg 1964, S.137). Dabei kommt es zu Überforderungserscheinungen⁶⁶, die sich durch „überhastete Fehlhandlungen, stärkere Schwankungen der Sachleistungen und Fehlerhäufungen“ zeigen (Schmidtke 1963, S.60). Dazu kommen ungesteuerte affektive Entladungen und Aggressionstendenzen im Sozialverhalten, die Schmidtke (ebd.) als *erste Aggressionsphase* bezeichnet. Mit dem Abklingen der Aggressionsphase beginnt die *Regressionsphase*, in der sich die Person stärker auf das eigene Ich zurückzieht und deshalb ein leistungsmäßiger Abfall und eine Einschränkung der sozialen Beziehungen zu beobachten ist. Mit zunehmender Anpassung kommt es wieder zu einem Gleichgewicht zwischen Leistungspotenzial und Anforderungsanspruch, also einer *Restabilisierung (Restitutionsphase)* und der Eingliederung in die neue Umgebung respektive veränderte Aufgabe (ebd., S.61). Die Überforderung ergibt sich nicht nur aus Anpassungsschwierigkeiten, sondern auch aus dem Zwang, sich in ein neues Rollengefüge einzuordnen, das mit sozialen Normen verbunden ist.

„Aus soziologischer Sicht erscheinen zahlreiche individuelle Schwierigkeiten beim Eintritt in das Berufsleben bedingt durch situationsinadäquate Verhaltens- und Einstellungsweisen der betreffenden Person [...]. Derartige Fehlhandlungen und -einstellungen kommen dadurch zustande, daß sich das Individuum nicht an den geltenden Normen seiner neuen Arbeitswelt, sondern entweder an Normen aus anderen Sozialbereichen oder aber rein opportunistisch nur an ganz begrenzten Situationsaspekten orientiert. [...] Hierbei muß der Begriff ‚Normenkonflikt‘ völlig wertfrei als Diskrepanz von Verhaltensmaßstäben verstanden werden. Das Bestehen von Konflikten bzw. Konfliktsituationen sagt an sich noch nichts darüber aus, ob dieser Sachverhalt für die Entwicklung des Individuums förderlich oder hinderlich ist“ (Fürstenberg 1966, S.137).

Schon vor dem Eintritt in die Berufsausbildung sind Kinder und Jugendliche prägenden und sozialisierenden Einflüssen ausgesetzt, sodass sich bereits Grundhaltungen, allgemeine Erfolgs- und Leitbilder sowie berufsrelevante Einstellungs- und Verhaltensweisen herausgebildet haben, die, verschieden stark ausgeprägt, den Jugendlichen in verschiedenem Ausmaß bekannt sind und nach sozialstrukturellen Merkmalen variieren. Bereits in dieser dem Berufseintritt vorgelagerten Phase entsteht ein subjektives spannungsgeladenes Anspruchsniveau (ebd., S.191 ff.). Mit dem Eintritt in die Berufswelt muss sich der Jugendliche erstmals eigenverantwortlich mit dem komplexen Anspruchsniveau des Berufs auseinandersetzen. Dabei kommt es zu verschiedenen Normenkonflikten, die unterschiedliche Anpassungsprobleme und damit unterschiedliche Sozialisations- und Personalisierungsprozesse ergeben. Zielorientierungskonflikte treten zum Beispiel dann auf, wenn „eine Diskrepanz zwischen sozial vermittelten Erfolgsleitbildern und den tatsächlichen Realisierungsmöglichkeiten gegeben ist“ (Ernst 1997, S.165), Rollenkonflikte dagegen zeichnen sich durch eine schwierige Umstellung auf die neue Rolle als Auszubildender aus.

66 Von Überforderung wird in der Physiologie und Psychologie in der Regel dann gesprochen, wenn es zu einem Mißverhältnis zwischen der tatsächlichen Leistungsfähigkeit eines Individuums und den – subjektiven oder objektiven – Leistungsanforderungen kommt“ (Schmidtke 1963, S.60).

„Die entstehenden Konflikte erscheinen um so unausweichlicher, je mehr der unserer Gesellschaftsform immanente Wertpluralismus zum Vorschein kommt, z. B. als Diskrepanz zwischen den Normen der Berufswelt und denen der allgemeinen Gesellschaft, zwischen Betrieb und Schule bzw. Elternhaus, zwischen Arbeits- und Freizeitphase usw. [...] Gerade beim Eintritt in das Berufsleben zeigt sich, daß das Individuum weitgehend die Schaubühne der Hintergrundspannungen zwischen den sozialen Objektivationen unserer Gesellschaft ist, daß aber auch nur das Individuum durch seine eigenste, persönliche Leistung das komplexe Gefüge einander überlagernder, sich gegenseitig verstärkender oder abschwächender Verhaltensanforderungen zur Lebensform zu integrieren, zum unverwechselbaren, unveräußerlichen Schicksal auszuformen vermag“ (Fürstberg 1966, S. 202 f.).

Zu Beginn der Ausbildung zeigen sich nach Ernst (1997, S. 170) vorrangig Rollenkonflikte, vor allem im Zusammenhang mit dem Verlust der Freizeit und der Einstellung auf einen fest geregelten Arbeitstag sowie Hierarchien und Disziplin im Ausbildungsbetrieb. „Die Jugendlichen hatten zum Teil erhebliche Schwierigkeiten, sich in die neue Rolle einzufinden. Dies dürfte vor allem daran liegen, daß die Schule den Alltag der Jugendlichen anders strukturiert, als es die Berufsausbildung tut“ (ebd.). Aber auch Zielorientierungskonflikte spielen in der Eingangsphase eine Rolle, so äußern einige Jugendliche Unsicherheiten, ob die Berufswahlentscheidung die richtige war und sie den Anforderungen in der Ausbildung genügen könnten. Das betrifft vor allem Auszubildende mit Hauptschulabschluss und weibliche Auszubildende (ebd., S. 171 f.).

Clement et al. (2011) verbinden betriebswirtschaftliche, psychologische und berufspädagogische Perspektiven und untersuchen das Vertrauen als Unterstützung des Integrationsprozesses bei Eintritt in die Berufsausbildung. Sie gehen davon aus, „dass neu eintretende Mitglieder eines Unternehmens ein grundsätzliches Bedürfnis haben, sich in der neuen Situation sicher zu fühlen und Ambiguität zu reduzieren. Gleichzeitig hat auch der Betrieb das Ziel, Risiken zu verringern und die neuen Mitglieder rasch zu integrieren“ (ebd., S. 1), was nach der psychologischen Bindungstheorie wichtig für die Entwicklung von Handlungsautonomie ist. Auf Basis qualitativer Daten entwickeln Clement et al. (ebd., S. 13 ff.) ein Prozessmodell:

1. Schritt *Die psychischen Ausgangsbedingungen der zukünftigen Auszubildenden:*

Der Eintritt in eine Mitgliedschaft in der betrieblichen Gemeinschaft ist ein komplexer Prozess, der durch Mitgliedschaftsangebote und Bindungsmöglichkeiten der Berufe und Betriebe angeregt wird. Die zukünftigen Auszubildenden setzen sich bereits vor dem Eintritt in den Betrieb mit jenem auseinander, seinem Ruf und einem damit verbundenen Verhalten. „Die Jugendlichen befinden sich auf der Suche nach expliziten und impliziten Versprechen auf Zugehörigkeit und Teilhabe am betrieblichen Leben. Symbole, die Zugehörigkeit versprechen, fallen hier auf fruchtbaren Boden“ (Clement et al. 2011, S. 14). Dadurch erhalten sie auch einen (anderen) Status in der Peergroup und der Familie. „Der Selbstwert der zukünftigen Auszubildenden lehnt sich gewissermaßen an den regionalen Status der Firma an. So gewinnen die Jugendlichen durch zukünftige Zugehörigkeit bereits im Vorfeld der Ausbildung zusätzlich Anerkennung“

(ebd.). Gleichwohl ist der Eintritt mit Unsicherheiten und Ängsten verbunden, die durch Bindungsangebote der Betriebe gemildert werden können. „Wir haben es also mit einem vertieften, vermutlich auf Seiten der Organisation und der Jugendlichen vorbewussten Erwartungsmanagement zu tun, das beeinflussbar, aber nicht rein strategisch herzustellen ist“ (ebd.).

2. Schritt *Das Erleben von Fürsorge (Caring) seitens der Organisation:*

Eine vertrauensfördernde Fürsorge ist eine Haltung, die einen Teil der Aufmerksamkeit auf die Gefühle und das Wohlergehen der Auszubildenden richtet. Diese Haltung geht über die betriebliche Fürsorgepflicht⁶⁷ hinaus. Für die Vermittlung von Fürsorge ist es wichtig, Interesse und Anerkennung zu zeigen. „Erst durch Fürsorge und Anerkennung wird es den Jugendlichen möglich, Bindungen aufzubauen und sich sicher zu fühlen, dass in den darauf folgenden Schritten Autonomie entwickelt werden kann“ (ebd., S. 15). In diesem Prozess sind Symbole der Fürsorge entscheidend, wie etwa ein Werkzeugkoffer oder einen Laptop ausgehändigt bekommen, das eigenverantwortliche Ausfüllen des Stundenzettels, eine Kaffeemaschine, an der die Auszubildenden sich kostenlos bedienen können. Solche Symbole können einen Vertrauensvorschuss des Betriebs ausdrücken. Darüber hinaus ist die persönliche Beziehung zu den Auszubildenden wichtig (ebd., S. 14f.), denn Vertrauen und Fürsorge wird in Institutionen nicht nur über die Organisation und ihre Strukturen, sondern ganz entscheidend auch über die Personen in der Institution vermittelt (ebd., S. 3f.). Dabei ist es für die Jugendlichen hilfreich, dass ihnen Kollegen und Ausbilder verständnisvoll gegenüberreten. „Deutlich wurde in den Interviews auch, dass Jugendliche Fürsorge dann (und eigentlich nur dann) annehmen können, wenn sie nicht asymmetrisch zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, sondern sozusagen unter KollegInnen stattfindet. Wird Fürsorge z.B. von SozialpädagogInnen als übergriffig und infantilisiert erlebt, trifft sie bei den Jugendlichen auf Abwehr“ (Clement et al. 2011, S. 15).

3. Schritt *Herstellung von Verbindlichkeit (Compliance):*

Mit dem Beginn der Berufsausbildung müssen die Jugendlichen, denen Arbeitskulturen bisher noch nicht oder nur wenig bekannt sind, die formalen und informellen Regeln des Betriebs kennenlernen und verinnerlichen, die Grundlage für die Mitgliedschaft in der neuen Organisation sind. Gerade zu Beginn ist es für die neu eintretenden Auszubildenden daher wichtig, „die Maßgaben für wechselseitiges Vertrauen in diesem Unternehmen explizit zu formulieren“ (ebd., S. 16). Gillitzer (2000, S. 20) bezeichnet dieses Explizieren als das Vermitteln von Informationen, die über eine fachliche und überfachliche Qualifizierung hinausgehen. Dabei sind auch regelmäßige Gespräche und Auseinandersetzungen mit den Jugendlichen bedeutsam, beispielsweise auf Basis des Berichtsheftes. Können sich Auszubildende mit den Normen identifizieren, weil sie sie

⁶⁷ Betriebliche Fürsorgepflicht bedeutet, die Auszubildenden in ihrer fachlichen und persönlichen (Weiter-)Entwicklung zu fördern, unter Berücksichtigung ihrer körperlichen Konstitution (Clement et al. 2011, S. 14).

für wertvoll halten, entsteht eine moralische Bindung, die durch materielle und immaterielle Belohnung unterstützt wird (Clement et al. 2011, S. 16 f.).

4. Schritt *Das Entstehen von innerlicher Verpflichtung (Commitment):*

„Aus den Caringbemühungen und den eher erzieherischen Compliance entsteht im positiven Fall *Commitment*“ (ebd., S. 17), also eine Selbstverpflichtung oder freiwillige emotionale Bindung an die Organisation. *Commitment* bezeichnet ein „psychologisches Band“ zwischen einem Individuum und einer Organisation, das sich in der Identifikation mit den Zielen und Werten der Organisation, Loyalität und Anstrengungsbereitschaft sowie fehlender Abwanderungsbereitschaft⁶⁸ ausdrückt (Clement et al. 2011, S. 17; Moser 1996). Aus der berufspädagogischen Perspektive geht es an dieser Stelle um die Entwicklung eines beruflichen Ethos und einer beruflichen Moral und damit um die innere Bindung an den Beruf (Clement et al. 2011, S. 17; Unger 2010). „Insbesondere im ersten Ausbildungsjahr ist eine Phase der Überidentifikation und Begeisterung für das Neue spürbar, die von wachen AusbilderInnen genutzt und gefestigt werden kann“ (Clement et al. 2011, S. 18).

Der Vertrauensprozess kann durch Vorleistungen, Rituale und Symbole unterstützt werden. „Eine stimmige Balance zwischen Fürsorge, Verbindlichkeit und innerer Verpflichtung trägt dazu bei, dass der Betrieb und die in ihm tätigen Personen als verlässlich, kompetent und zugewandt erlebt werden“ (ebd., S. 18). Dabei ist es wichtig, die Angebote an die Lebens- und Erfahrungswelt der Jugendlichen anzukoppeln.

Trotz der problembehafteten „labilen“ (Besener/Debie 2009, S. 188) Eingangsphase bilanzieren Kutscha et al. (2009b), dass alle befragten Auszubildenden eine hohe Motivation aufweisen, den Einstieg in die Berufsausbildung zu schaffen. Die Befunde deuten darauf hin, dass Gedanken an vorzeitige Vertragslösungen „vor allem dann entstehen, wenn mehrere belastende Umstände zusammen kommen [sic]“ (Besener/Debie 2009, S. 187). Eine systematische Unterstützung kann durch transparente betriebliche Normen und Rollenerwartungen und regelmäßige Anerkennung geleistet werden. Vor allem der Berufsschule wird ein hohes Unterstützungspotenzial zugeschrieben, das bisher jedoch nicht ausreichend genutzt wird:

„Denn im pädagogischen ‚Schonraum‘ der Schule könnten sich die Probleme des betrieblichen Ausbildungsalltags ohne den unmittelbaren Druck der Arbeitsanforderungen und möglicher sozialer Konflikte aus größerer Distanz und unter differenzierten Aspekten ansatzweise aufarbeiten, jedenfalls so zur Sprache bringen lassen, das die jungen Erwachsenen lernen, altersgerecht mit Problemen umzugehen. Dennoch ist kritisch anzumerken, dass die Didaktik der Berufsausbildung im Einzelhandel für den Bereich des Berufsschulunterrichts [...] zu den Stiefkindern der Berufsbildungsforschung zählt. Auch der lernfeld- und handlungsorientierte Ansatz hat bislang wenig dazu beigetragen, die Dominanz des fachsystematischen Wissens zugunsten eines Unterrichtskonzepts zu überwinden, das den Alltagsproblemen der Berufsausbildung aus Sicht der Auszubildenden Rechnung trägt“ (ebd., S. 188).

68 Gemeint ist damit eine Bereitschaft, gegen eine bessere Bezahlung, einen höheren Status oder professionelle Freiheiten die Organisation zu verlassen (Clement et al. 2011, S. 17).

3.3 Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit

3.3.1 Zu den Begriffen Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit

Die Qualität betrieblicher Ausbildungsprozesse zählt zu den zentralen Untersuchungsgegenständen der empirischen Berufsbildungsforschung (vgl. u. a. Ebbinghaus 2016; Fischer 2013; Frommberger 2013; Fehring/Windelband 2008). Der Begriff der Qualität selbst wird im Kontext der beruflichen Bildung teilweise sehr allgemein und unpräzise verwendet und ist sehr stark normativ geprägt (Frommberger 2013, S. 13, 2015, S. 510 f.). Trotz oder gerade wegen eines intensiv geführten Diskurses um die Ausbildungsqualität, der sich anhand der jeweils aktuellen Problemlagen entwickelt (Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 9), hat sich bis heute kein einheitliches Begriffsverständnis durchgesetzt. Das liegt unter anderem daran, dass Qualität keine absolute Größe, sondern das Ergebnis eines Vergleichsprozesses ist, in dem „der interessierende Gegenstand mit einem Referenzwert verglichen respektive an diesem gemessen und beurteilt wird“ (Ebbinghaus 2016, S. 70). Insofern gründet sich ein Qualitätsurteil auf einen Bewertungsprozess, der eine spezifische Perspektive der Akteure auf den Gegenstand und dessen Merkmale zum Ausdruck bringt (vgl. u. a. Euler 2005, S. 13; Frommberger 2013, S. 8, 2015, S. 510 ff.). „Der Qualitätsbegriff selbst sagt eben noch gar nicht aus, was Qualität ist. Das hängt von den Kriterien ab, die jeweils angelegt werden“ (Fischer 2013, S. 5).

Qualitätsmessungen bedürfen daher vorab festgelegter Ziele und Normen, anhand derer definiert werden kann, was unter guter Qualität zu verstehen ist (Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 14). Empirische Untersuchungen zeigen jedoch, dass solche Kriterien durch individuelle, gesellschaftliche, politische und institutionelle Interessen und Positionen beeinflusst werden (Frommberger 2013, S. 12 f.) und sich auch innerhalb der Akteursgruppen unterscheiden (Ebbinghaus 2007; Fehring/Windelband 2008; Krewerth et al. 2008). Zur Erfassung der Ausbildungsqualität kommt in der Folge eine Vielzahl unterschiedlicher Indikatoren zum Einsatz („Pluralismus in der Operationalisierung des Forschungsgegenstandes“, Ebbinghaus 2016, S. 15, vgl. auch Ebbinghaus/Krewerth 2014; Fischer 2013; Frommberger 2013), wodurch die vorliegenden Befunde nur bedingt vergleichbar sind. Weitgehend akzeptiert ist die Ausdifferenzierung der Ausbildungsqualität entlang des Ausbildungsprozesses und der daraus hervorgehenden Unterscheidung zwischen Input-, Throughput-, Output-, Transfer- und Outcomequalität⁶⁹ (Ebbinghaus 2016, S. 68). Diese Qualitätsdimensionen lassen sich wiederum weiter ausdifferenzieren und durch mehrdimensionale Konstrukte operationalisieren (vgl. zusammenfassend Ebbinghaus 2016, S. 77 ff.; Ebbinghaus/Krewerth 2014, S. 79 f.; Frommberger 2013, S. 21 ff.). Unabhängig von der spezifischen Konzeption der Ausbildungsqualität ist das Qualitätsverständnis überwiegend deskriptiv angelegt (Frommberger 2013, S. 9), weshalb in den vorlie-

⁶⁹ Unter dem Begriff der Inputqualität werden die Voraussetzungen der Ausbildungsprozesse thematisiert, beim Throughput stehen dagegen Aspekte im Ausbildungsprozess im Mittelpunkt. Die unmittelbaren Ausbildungsergebnisse werden unter der Outputqualität thematisiert, wohingegen die Transfer- und Outcomequalität die Verwertbarkeit der erworbenen Kompetenzen in der beruflichen Arbeit und auf dem Arbeitsmarkt fokussiert (Ebbinghaus 2016, S. 68; Fischer 2013, S. 4).

genden Untersuchungen ein quantitativ-deskriptiver Charakter dominiert (Ebbinghaus 2016, S.129). Untersucht wird die Ausbildungsqualität aus verschiedenen Perspektiven (Beicht/Krewerth 2009; Ebbinghaus et al. 2010b), wobei alle Akteure hohe Erwartungen an die Qualität der dualen Ausbildung haben (Ebbinghaus/Krewerth 2014, S.83). Für die vorliegende Untersuchung liefert vor allem die Perspektive der Auszubildenden auf Ausbildungsqualität fruchtbare Hinweise.

Innerhalb des Diskurses um die Ausbildungsqualität aus Sicht der Auszubildenden wird auch das Thema der Ausbildungszufriedenheit bearbeitet, das bisher jedoch eher ein „Randthema“ darstellt (Diettrich 2004, S. 55). Zwar greifen viele Untersuchungen die Frage nach der Zufriedenheit auf, weil implizit vermutet wird, dass das Konstrukt in irgendeiner Form für die Ausbildungsqualität relevant sei: „Auch das wahrgenommene Maß der Zufriedenheit derjenigen, die Berufsbildungsmaßnahmen absolvieren und abschließen, gilt als ein Indikator, mit dem Aussagen zur Qualität der beruflichen Bildung gemacht werden können“ (Frommberger 2015, S. 517). Jedoch wird die subjektive Ausbildungszufriedenheit der Auszubildenden oftmals nicht systematisch und theoriegeleitet bearbeitet (Jungkunz 1996, S.402), weshalb bisher nur wenige Konzepte zur Beschreibung der Ausbildungszufriedenheit vorliegen. Das am häufigsten rezipierte Konzept hat Jungkunz (ebd., S.403) vorgelegt, der die Ausbildungszufriedenheit als Kategorie der Arbeitszufriedenheit auffasst und als „kognitiv-evaluative Einstellung der Auszubildenden zur Ausbildungssituation“ versteht, die sich definiert als „Summe der Wahrnehmungen und Beurteilungen von unterscheidbaren Informationselementen, die von den Auszubildenden in der Berufsausbildung wahrgenommen und beurteilt werden“ (Jungkunz 1996, S.403). Damit ist auch die Ausbildungszufriedenheit das Resultat eines Vergleichsprozesses, wobei sich die Ausbildungszufriedenheit im Verständnis von Jungkunz (ebd., S.412) nicht etwa wie die Ausbildungsqualität an übergeordneten Zielen (wie die „beruflichen Tüchtigkeit und Mündigkeit“ (ebd.) zu messen habe, sondern einen Vergleich zwischen einem (individuell) erwünschten respektive erwarteten Zustand (Erwartungen, Bedürfnisse, Ansprüche, Wünsche oder Orientierungen, SOLL, Individueller Referenzwert) und der tatsächlich vorgefundenen Arbeitssituation (IST) darstellt (ebd., S.406 f.). Dieser Ansatz ist zwar schlüssig, vermag der Theoriearmut jedoch kaum abzuhelfen, da die in der Arbeits- und Organisationspsychologie zu den populärsten und am besten erforschten Konzepten (Wirth 2008, S.8) gehörende Arbeitszufriedenheit zugleich zu den theorieärmsten Konzepten zählt (Siemund 2013, S.106). Stattdessen ist die Arbeitszufriedenheitsforschung „geprägt durch einen erprobten Pragmatismus, der vor allem auf die geeignete Erfassung der Arbeitszufriedenheit (AZ) abzielt“ (Büssing 1991, S.85), was wohl auch für die Forschung zur Ausbildungszufriedenheit gilt.

Sowohl die Ausbildungsqualität als auch die Ausbildungszufriedenheit sind im Verständnis von Jungkunz (1996, S.406 f.) subjektiv und von den individuellen Erwartungen, Bedürfnissen und Ansprüchen der Akteure – in diesem Fall der Auszubildenden – abhängig, doch muss zwischen der Ausbildungszufriedenheit und einer (objektiven) Ausbildungsleistung keine systematische Beziehung bestehen (ebd.,

S. 408). Diese Argumentation wird gestützt durch das in sozial-psychologischen Studien herausgearbeitete Phänomen der externalen (selbstwertdienlichen) Attribution von Misserfolg (Pfeiffer 2000, S. 91 ff.; Ulrich/Tuschke 1995, S. 211; Vollmer 1991, S. 53 ff.). Umgekehrt vermutet Jungkunz (1996) aber, dass mangelnde Ausbildungsqualität durchaus einen Zusammenhang zur Unzufriedenheit der Auszubildenden aufweise. Empirisch konnten Ebbinghaus/Krewerth (2014, S. 88) Zusammenhänge zwischen den Konzepten der Ausbildungsqualität und -zufriedenheit nachweisen.

3.3.2 Empirische Befunde zur Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit

Im Mittelpunkt empirischer Untersuchungen zur Ausbildungsqualität steht die Frage, „inwieweit definierte Qualitätsfaktoren – im Sinne von Anforderungen an gute Ausbildung – in der Ausbildungspraxis erfüllt werden und welche Bedingungen Einfluss auf das Ausmaß der Erfüllung nehmen“ (Ebbinghaus/Krewerth 2014, S. 79). Erwartungsgemäß wird eine Übereinstimmung der Anforderungen an die Ausbildung und der tatsächlich erlebten Ausbildungspraxis nicht immer erlebt (Beicht/Krewerth 2009; Ebbinghaus et al. 2010a; Ebbinghaus/Krewerth 2014). Granato et al. (2011, S. 9) kommen zu dem Ergebnis, dass die Qualitätsfaktoren der Input- und Prozessqualität „nicht ausgesprochen gut, aber auch keineswegs schlecht realisiert sind“, wobei deutliche Unterschiede zwischen den Qualitätsbereichen und den Ausbildungsberufen bestehen (ebd., S. 13). Das zeigen auch die Ergebnisse anderer Untersuchungen (vgl. zusammenfassend Ebbinghaus 2009, S. 38; Frommberger 2013, S. 22). Dabei zeigt sich, dass die Auszubildenden „mit der betrieblichen Ausbildungspraxis zwar insgesamt härter ins Gericht gehen als die Ausbildungsbetriebe, beide Akteursgruppen aber von der Tendenz her zu annähernd gleichen Einschätzungen gelangen“ (Ebbinghaus/Krewerth 2014, S. 87; vgl. auch Beicht/Krewerth 2009, S. 10).

Abstriche in der Ausbildungsqualität werden von den Auszubildenden vor allem durch die Eignung und das Verhalten der Ausbilder, regelmäßige Überstunden, ausbildungsfremde Tätigkeiten und Über- oder Unterforderung (auch Langeweile und Routinetätigkeiten) gemacht (DGB 2016, S. 29 f.; Frommberger 2013, S. 25; Lachmayr 2017, S. 245; Petersen/Wehmeyer 2001, S. 106; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 65 ff.; Ulrich/Tuschke 1995, S. 207). Solche Belastungen beeinträchtigen auch die Zufriedenheit der Auszubildenden (Burri 2008, zit. n. Stalder/Reinhard 2014, S. 100; DGB 2016, S. 27, 2017, S. 29; Schweikert 1989a, S. 55; Stalder/Reinhard 2014, S. 106; Ulrich/Tuschke 1995, S. 203). Mit der Arbeit verbinden die Auszubildenden jedoch überwiegend positive Empfindungen (Schweikert 1989a, S. 113). „Belastung kann sich in dem Sinn positiv auf die Lernmöglichkeiten auswirken: Ein angemessener Zeitdruck und Arbeit, die von den Lernenden mehr fordert – ohne sie zu überfordern –, sind durchaus erwünscht“ (Stalder/Reinhard 2014).

In der Bewertung des Lernortes Betrieb arbeitet Feller (1995b, S. 22 f.) heraus, dass die Organisation und die methodische Gestaltung der betrieblichen Ausbildung sowie besondere Angebote (Einführungs-/Orientierungsveranstaltung, Ausbildungsfahrt, Planspiel/Simulation, Übungs-/Juniorfirma und Angebote zur Freizeitgestal-

tung) die Bewertung des Ausbildungsbetriebes signifikant verbessern (vgl. auch Beicht/Krewerth 2008, S. 6 f., 2009, S. 10; Feller 1995b, S. 49; Granato et al. 2011, S. 9; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 35 ff.). Mierke et al. (2015, S. 19) zeigen, dass die Bedeutsamkeit der Aufgaben, speziell deren Sinnhaftigkeit, Relevanz und Vielseitigkeit sowie ein klarer Ausbildungsplan und Autonomie in der Aufgabenausübung sich positiv auf die Bewertung der betrieblichen Ausbildung auswirken (vgl. auch Beicht/Krewerth 2008, S. 7, 2009, S. 10; Quante-Brandt et al. 2005, S. 51; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 69). Selten steht den Auszubildenden ausreichend Zeit für neue Aufgaben (Ebbinghaus et al. 2010a, S. 38; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 73 f.) und zum Üben zur Verfügung (Beicht/Krewerth 2008, S. 7, 2009, S. 10). Stattdessen klagen die Auszubildenden nicht selten über Zeitdruck sowie seltener über Überforderung (Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 64 f.) und darüber, keine Fehler machen zu dürfen (ebd., S. 72 f.). Neben einem klaren Ausbildungsplan (Beicht/Krewerth 2008, S. 6; Granato et al. 2011, S. 9; Lachmayr 2017, S. 244; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 35 f.) bewirkt auch das Schreiben des Berichtsheftes während der Arbeitszeit eine positive Einstellung zur gesamten Ausbildung (Kleck 2013; Quante-Brandt et al. 2005, S. 91; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 93):

„Das Schreiben des Berichtsheftes bewahrt sie vor einer inneren Distanzierung und der Destabilisierung im Ausbildungsprozess. Kompetente Auszubildende sind im Ausbildungsgeschehen besser vor Überforderung geschützt als die weniger kompetenten Auszubildenden. Die Strukturvorgaben unterstützen den Kompetenzerwerb. Auf die soziale Dimension der Anerkennung der Person wirkt einzig der kommunikative Aspekt des Berichtsheftes. So fühlen sich die Auszubildenden vom Betrieb stärker anerkannt und deshalb persönlich unterstützt, wenn die Besprechung des Hefts Bestandteil des Ausbildungsalltags ist. [...] Das Ergebnis legt nahe, dass die Auszubildenden die fehlende Besprechung des Berichtsheftes als eine Entwertung ihres Lernprozesses empfinden“ (Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 93).

In ihrer betrieblichen Tätigkeit haben Auszubildende nicht selten das Gefühl, als billige Arbeitskraft ausgenutzt zu werden (Feller 1995b, S. 44; Hecker 1989, S. 72; Schweikert 1989a, S. 55) und unter Leistungsdruck zu stehen (Quante-Brandt et al. 2005, S. 98 f.; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 63). Vor allem mit der Ausbildungsvergütung sind viele Auszubildende unzufrieden (Beicht/Krewerth 2008, S. 9 f.; Quante-Brandt et al. 2005, S. 92; Schweikert 1989a, S. 50; Thiele 2016, S. 75), wobei es keinen direkten Zusammenhang zwischen der Ausbildungsvergütung und der Ausbildungszufriedenheit zu geben scheint (Hecker 1989, S. 37; Mierke et al. 2015, S. 18), sondern sich erst durch den subjektiven Vergleich mit anderen Ausbildungsberufen (Mierke et al. 2015, S. 18) und die Beurteilung der eigenen finanziellen Lage (Hecker 1989, S. 37) eine statistische Relevanz für die Zufriedenheit zeigt. Teilweise müssen die Auszubildenden sogar einen Nebenjob annehmen, weil die Ausbildungsvergütung nicht ausreicht (DGB 2016, S. 12, 2017, S. 32). Neben dieser finanziellen Belastung berichten die Auszubildenden auch über körperliche und psychische Belastungen (vgl. u. a. DGB 2016, S. 11 f., 2017, S. 32; Feller 1995b, S. 43 f.; Hecker 1989, S. 72; Lachmayr 2017, S. 248; Schweikert 1989a, S. 55, 1989b, S. 10). Dies betrifft insbesondere Auszubildende in Kleinbetrieben des Handwerks (Hecker 1989, S. 76; Schwei-

kert 1989a, S. 55). Zu den psychischen Belastungen zählen in den Untersuchungen des DGB (2016, S. 11 ff.) lange Fahrtzeiten, Leistungs- und Zeitdruck, schlechte Pausensituationen, die Lage der Arbeitszeiten bzw. Schichtarbeit, ständige Erreichbarkeit, Probleme mit Kollegen und Vorgesetzten, fehlende Arbeitsmittel, mangelnde Arbeitsschutzmaßnahmen, an Schulnoten gekoppelte Übernahmeansprüche und Lernstress.

Die Arbeitszeit der Auszubildenden wird durch das Jugendarbeitsschutzgesetz (JArbSchG) und das Arbeitszeitgesetz (ArbZG) geregelt. Demnach dürfen Auszubildende nicht mehr als acht Stunden täglich arbeiten (§ 8 JArbSchG bzw. § 3 ArbZG). Trotz dieser Vorgaben sind von den Auszubildenden nicht selten Überstunden zu leisten (Hecker 1989, S. 72; Lachmayr 2017, S. 245; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 41), vor allem in kleinen Handwerksbetrieben (Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 42), die zum großen Teil entsprechend des § 17 Abs. 3 BBiG vergütet oder durch Freizeit ausgeglichene Überstunden werden (Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 43). Mierke et al. (2015, S. 18) stellen heraus, dass Überstunden ein überraschend schlechter Prädiktor für die Ausbildungszufriedenheit im Gastgewerbe sind. Ein Grund dafür kann sein, dass Auszubildende die Überstunden eher als „zur Ausbildung dazugehörend“ denn als Belastung einstufen (Hecker 1989, S. 72; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 40 ff.). Schweikert (1989a, S. 5) argumentiert dagegen, dass Überstunden nicht den Bedürfnissen der Auszubildenden entsprechen, die dem privaten Bereich eine wichtige Bedeutung beimessen und sich wünschen, dass dieser nicht durch Probleme und als übermäßig empfundene zeitliche Beanspruchung durch die Arbeit eingeschränkt werden soll. Insofern sind für nicht wenige Auszubildende (in unterschiedlichen Ausbildungsberufen) negative Empfindungen mit Überstunden verbunden (vgl. auch Quante-Brandt et al. 2005, S. 96; Schweikert 1989a, S. 116; Thiele 2016, S. 76). Gleichwohl gelingt es den Auszubildenden nicht immer, in ihrer Freizeit von der Arbeit abzuschalten (DGB 2017, S. 32; Schweikert 1989a, S. 116).

Bezogen auf die Inhalte und Schwerpunkte der Ausbildung kritisieren die Auszubildenden, dass zu viel Wert auf Arbeitstugenden wie Pünktlichkeit, Bereitschaft zur Unterordnung, Ordnung und Disziplin gelegt wird. Dabei wird der Umgang mit neuen Technologien, die Vermittlung und Förderung von Kreativität, Kritikfähigkeit, Eigeninitiative, selbstständigem Arbeiten, Flexibilität, Fachwissen und Deutschkenntnissen vernachlässigt (Feller 1995b, S. 56; Hecker 1989, S. 68 ff.; Schweikert 1989a, S. 51 f.). Auch die fachliche Ausbildung kritisieren Auszubildende, vor allem wenn sie in Klein- und Mittelbetrieben ausgebildet werden (Schweikert 1989a, S. 56). Ebenso empfinden es die Auszubildenden als störend, wenn keine Abstimmung zwischen Betrieb und Berufsschule wahrgenommen wird (Davids 1988, S. 12; DGB 2017, S. 11; Ebbinghaus/Krewerth 2014, S. 87; Granato et al. 2011, S. 10; Hecker 1989, S. 72; Petersen/Wehmeyer 2001, S. 142; Schweikert 1989a, S. 55; Ulrich/Tuschke 1995, S. 204 f.). „Die Auszubildenden stellen an die Berufsschule den Anspruch, daß der Unterricht den betrieblichen Arbeits-Alltag ergänzen, die berufsbezogenen Qualifikationen erweitern und die Allgemeinbildung vertiefen soll“ (Davids 1988, S. 12).

Eine „Schlüsselrolle im Ausbildungserleben“ (Mierke et al. 2015, S. 15) kommt dem sozialen Umfeld in der Ausbildung zu (vgl. auch Gei/Krekel 2011, S. 93; Quante-Brandt et al. 2005, S. 50). Insgesamt fühlen sich Auszubildende überwiegend gut eingebunden (Lachmayr 2017, S. 246). Insbesondere das Ausbildungspersonal, das differenziert beurteilt wird (vgl. u. a. Ebbinghaus et al. 2010a, S. 39; Ebner 2003; Ebner/Lauck 1998; Feller 1995b, S. 23; Grüter et al. 2013; Rose et al. 2003), kristallisiert sich als bedeutender Indikator der Bewertung der Ausbildungsqualität und der Ausbildungszufriedenheit heraus (Diettrich 2004, S. 59; Ebner 2003, S. 8; Ebner/Lauck 1998, S. 29; Schweikert 1989a, S. 10; Stalder/Reinhard 2014, S. 106; Wirth 2008, S. 93), wobei das betriebliche Bildungspersonal in der Bewertung der Auszubildenden häufig besser abschneidet als das berufsschulische Bildungspersonal (Beicht/Krewerth 2008, S. 8; Diettrich 2004, S. 59; Harms 2000, S. 384 ff.; IHK Münster 1981, zit. n. Davids 1988, S. 10; anders Thiele/Frommberger 2018). In einer differenzierten Betrachtung der Bewertungen der Ausbilder macht Feller (1995b, S. 25) deutlich, dass Engagement, ein partnerschaftliches Verhalten und die fachliche Qualifikation der Ausbilder überwiegend positiv bewertet werden (vgl. auch Ebner 2003, S. 8 f.; Gei/Krekel 2011, S. 93 f.; Stalder/Reinhard 2014, S. 106; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 71). Gemeinsam mit der Autorität wirken die Merkmale nicht allein auf die Bewertung der Ausbilder, sondern fließen in eine „komplexe Urteilsbildung“ (Feller 1995b, S. 25) ein, auf die auch betriebliche Rahmenbedingungen einwirken (Ebner 2003, S. 9). Bemängelt wird, dass die Ausbilder teilweise nicht gut erklären können, sich niemand für die Ausbildung verantwortlich fühlt und gute Leistungen nicht gelobt, sondern stattdessen öfter schlechte Leistungen kritisiert werden (Beicht/Krewerth 2008, S. 8, 2009, S. 11; Ebbinghaus et al. 2010a, S. 39; Ebner 2003, S. 8 f.; Feller 1995b, S. 25; Gei/Krekel 2011, S. 93 f.; Lachmayr 2017, S. 246). Doch gerade die emotionale Zuwendung (Anerkennung, Hilfsbereitschaft und Offenheit) ist für Auszubildende das wichtigste Kriterium eines idealen Ausbilders (Ebner 2003, S. 9). Darüber hinaus sind den Auszubildenden ein respektvoller Umgang, Fairness und Kompromissbereitschaft wichtig, gleichwohl wird das gerechte Handeln der Ausbilder weniger günstig bewertet (Ebner 2003, S. 8 f.; Grüter et al. 2013, S. 293 f.).

Neben dem Ausbilder sind auch andere Auszubildende und Kollegen von besonderer Bedeutung (Gei/Krekel 2011, S. 93; Grüter et al. 2013, S. 291). Insbesondere in Mittelbetrieben scheint der kollegiale Umgang jedoch problematisch zu sein (Schweikert 1989a, S. 56). „Auszubildende [...] haben ein sehr viel ausgeprägteres Harmoniebedürfnis als Fachkräfte“ (Schweikert 1989b, S. 11). Das zeigen auch Befunde zur Bewertung des Arbeitsklimas und dessen Einfluss auf die Ausbildungszufriedenheit der Auszubildenden (vgl. u. a. Beicht/Krewerth 2008, S. 9; Diettrich 2004, S. 59; Hecker 1989, S. 65 ff.; Ulrich/Tuschke 1995, S. 206; Thiele 2016, S. 55). Besonders Konflikte belasten die Ausbildungszufriedenheit (Rose et al. 2003, S. 4). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass sich eine herzliche Aufnahme, Respekt und Akzeptanz durch die Kollegen sowie Zusammenhalt unter den Auszubildenden und Kommunikation positiv auf die Ausbildungszufriedenheit auswirken (Mierke et al. 2015, S. 19).

Als wichtigste Ausbildungsperson wird der Geselle/Facharbeiter wahrgenommen, was Feller (1995a, S. 19) als Indiz dafür wertet, „daß für die Bewertung von Ausbildung nicht der Professionalisierungsgrad entscheidend ist, sondern das menschliche Verhältnis und die Nähe zum Ausbilder.“ Ebner/Lauck (1998, S. 29) stellen jedoch fest, dass „die Ausbildungstätigkeit der anderen Mitarbeiter [gemeint sind andere als der Ausbilder, Anmerk. S. Lange] weniger positiv eingeschätzt wird als jene der Ausbilder und Ausbildungsbeauftragten“, was auf weniger ausgeprägte pädagogisch-didaktische Kompetenzen und weniger Zeit für die Ausbildung zurückzuführen sein könnte. Letzteres würde erklären, warum es auch den Lehrkräften der Berufsschulen meist nicht gelingt, ein persönliches Verhältnis zu den Schülern aufzubauen (Diettrich 2004, S. 59). Das spricht außerdem dafür, dass betriebliche Ausbildungspersonen (inklusive Ausbilder) und Berufsschullehrkräfte aus unterschiedlichen Blickwinkeln bewertet werden. Im betrieblichen Kontext scheint die Nähe zum Ausbilder, im schulischen Kontext die Qualität des Unterrichts im Vordergrund zu stehen.

Für die schlechte Bewertung der Berufsschule (vgl. u. a. Davids 1988; Diettrich 2004; Feller 1995b; Granato et al. 1998; Harms 2000; Schöngen et al. 1994; Schweikert 1989a) machen Davids (1988, S. 32) und Feller (1995b, S. 23) eine Schulmüdigkeit der Jugendlichen verantwortlich: Während mit dem Eintritt in den Ausbildungsbetrieb ein neuer Lebensabschnitt für die Jugendlichen beginnt, gehört „der Schulbesuch [...] für die Jugendlichen in die vorhergehende Lebensphase, die als abgeschlossen betrachtet wird“ (Davids 1988, S. 32). Die bisherigen Erfahrungen mit der Schule sind nicht selten negativ (Quante-Brandt et al. 2005, S. 56). Steiner (1986, zit. n. Davids 1988, S. 9 f.) kommt in einer repräsentativen Untersuchung zur Ausbildung aus der Perspektive der Auszubildenden in der Schweiz zu dem Schluss, „daß Einstellung und Beziehung von Jugendlichen zur Institution Schule bereits am Ende der obligatorischen Schulzeit voll ausgeprägt sind und sich kaum ändern. Die Erfahrungen der Schulzeit wirken sich auf das Urteil über die Berufsschule aus.“ Doch Quante-Brandt et al. (2005, S. 57 ff.) stellen dagegen die sozialorientierten und stützenden Potenziale der Berufsschule heraus: Gerade zu Beginn der Ausbildung und in der Konfrontation mit neuen Anforderungen könnten die Berufsschule als vertraute Institution und die Lehrkräfte Unterstützung bieten. Auch die soziale Einbindung in eine Gruppe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen falle leichter als der Umgang mit Meister, Chef und Kollegen. Inwiefern die Auszubildenden diese Potenziale wahrnehmen und annehmen, zeigt die Untersuchung jedoch nicht.

Auf die Bewertung der Berufsschule wirkt sich die Organisationsform des Berufsschulunterrichts aus: Schüler mit Blockunterricht bewerten die Berufsschule überproportional besser als Schüler, die ein bis zwei Tage in der Woche die Berufsschule besuchen. Darüber hinaus hat die Anzahl der ausgefallenen Unterrichtsstunden (wenn auch nur geringfügigen) Einfluss (Petersen/Wehmeyer 2001, S. 144; Schweikert 1989a, S. 75; Ziefuss/Lienker 1983, zit. n. Davids 1988, S. 11). Mit dem Lernen und dem Berufsschulbesuch verbinden die Auszubildenden zu gleichen Teilen angenehme, unangenehme und indifferente Empfindungen (Schweikert 1989a,

S.112). Die Eignung der Lehrkräfte, die materiellen Gegebenheiten und das Lernklima bleiben deutlich hinter den Ansprüchen der Auszubildenden zurück (Ebbinghaus et al. 2010a, S.40). Nur ein kleiner Teil der Auszubildenden ist in der Schule überfordert (Petersen/Wehmeyer 2001, S.107f.; Schweikert 1989a, S.76). Den besonderen Nutzen der Berufsschulen sehen die Auszubildenden in der Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen (Schöngen et al. 1994, S.102). Nach Angaben der Auszubildenden unterstützen jedoch nicht alle Ausbildungsbetriebe den Berufsschulbesuch, so geben – zwar nur wenige – Auszubildende vor allem aus Klein- und Mittelbetrieben an, dass sich die Betriebe „um die Berufsschule nicht kümmern oder es gar lieber sähen, wenn die Auszubildenden zur Arbeit erschienen“ (Davids 1988, S.28; vgl. auch DGB 2017, S.32).

Empirische Untersuchungen zur Ausbildungszufriedenheit belegen allgemein ein hohes Niveau der Zufriedenheit der Auszubildenden (vgl. u. a. Beicht et al. 2009; Beicht/Krewerth 2009; DGB 2016; Diettrich 2004; Ebner 2003; Ernst 1997; Feller 1995b; Gei/Krekel 2011; Quante-Brandt/Grabow 2008b; Harms 2000, S.384; Hecker 1989; Jungkunz 1996; Lachmayr 2017, S.249; Mierke et al. 2015; Rolff et al. 2009; Rose et al. 2003; Schweikert 1989a; Sommer/Kuhn 2007; Stalder 2003; Stalder/Reinhard 2014; Thiele 2016), gleichwohl erleben die Auszubildenden belastende Ereignisse in der Ausbildung (Lachmayr 2017, S.247). In der Tendenz ist die betriebliche Ausbildungszufriedenheit höher ausgeprägt als die Zufriedenheit mit der überbetrieblichen Ausbildung (Feller 1995b, S.22; Schweikert 1989a, S.42) und die Zufriedenheit mit der Berufsschule (Davids 1988, S.31; Diettrich 2004, S.58; Feller 1995b, S.22, 1995a, S.19; Granato et al. 1998, S.12; Harms 2000, S.385; Schweikert 1989a, S.79). Die Ausbildungszufriedenheit wird insgesamt vor allem durch betriebliche Ausbildungsmerkmale bestimmt, die Zufriedenheit mit der Berufsschule hat keinen Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit der Ausbildung (Diettrich 2004, S.60; Stalder 2003, S.76f.; Stalder/Reinhard 2014, S.106). Als wichtige Determinanten stellt Stalder (2003, S.77) die Vielseitigkeit der betrieblichen Tätigkeit, die pädagogische Arbeit der Ausbilder und die Unterstützung durch Kollegen heraus, Belastungen beeinflussen die Ausbildungszufriedenheit dagegen nicht respektive nicht direkt. Dagegen scheint die Betriebsgröße eine Einflussvariable zu sein: „Am zufriedensten äußern sich Auszubildende aus Betrieben mit mehr als 500 Beschäftigten, danach lässt die Zufriedenheit mit abnehmender Betriebsgröße nach. Lediglich in Kleinstbetrieben mit unter 10 Beschäftigten liegt die Zufriedenheit wieder höher“ (Diettrich 2004, S.60).

Soziodemografische Variablen der Auszubildenden wie Alter oder Schulabschluss scheinen ebenfalls keinen Einfluss auf die Ausbildungszufriedenheit zu haben (Feller 1995b, S.13; Mierke et al. 2015, S.18). Quante-Brandt et al. (2005, S.50) stellen jedoch fest, dass Auszubildende mit Migrationshintergrund ihre Ausbildungssituation „nicht so positiv wie das Gesamtsample“ beurteilen. In der Frage, ob das Geschlecht einen Einfluss auf die Zufriedenheit der Auszubildenden hat, widersprechen sich die Ergebnisse der Studien: So konnte Schweikert (1989a, S.46) keinen Zusammenhang nachweisen. Feller (1995b, S.14) hat dagegen festgestellt, dass

Männer etwas zufriedener mit der Ausbildung sind als Frauen, was sie darauf zurückführt, dass jene häufiger ihren Wunschberuf realisieren können (vgl. auch Feller 1995b, S. 19; Quante-Brandt et al. 2005, S. 96 f.). Denn stärker als soziodemografische Variablen wirkt sich auf die Ausbildungszufriedenheit aus, ob Auszubildende in ihrem Wunschberuf ausgebildet werden (DGB 2017, S. 33; Ernst 1997, S. 166 f.; Feller 1995b, S. 14; Hecker 1989, S. 56 f.; Schweikert 1989a, S. 43 f., 1989b, S. 10, 1999, S. 82). Konnte keine wunschgemäße Berufseinmündung realisiert werden, geben sich die Jugendlichen zumindest teilweise damit zufrieden, sich für eine Berufsausbildung entschieden zu haben (Laufbahnentscheidung) (Ernst 1997, S. 167). Doch insgesamt zeigt sich: „Wer nahm, was sich fand, ist häufiger unzufrieden oder indifferent in der Ausbildung, wer nahm, was ihm entsprach, ist es weniger oft“ (Schweikert 1989a, S. 44). Schweikert (1999, S. 70) zeigt sogar, dass die Realisierung des Wunschberufs einen Zusammenhang zur Lebenszufriedenheit aufweist, der jedoch nur bis zum Ende des zweiten Ausbildungsjahres bestehen bleibt. Es ist folglich zu vermuten, dass die Nicht-Realisierung des Wunschberufs für Auszubildende Probleme mit sich bringt respektive bringen kann. Auszubildende, die nicht in ihrem Wunschberuf ausgebildet werden, legen einen größeren Wert auf den Besuch der Berufsschule als Auszubildende, die in ihrem Wunschberuf ausgebildet werden (Schweikert 1989a, S. 80). Stein (2005, S. 12) stellt darüber hinaus einen Zusammenhang zum Leistungsvermögen der Auszubildenden fest, so sind „leistungsstarke Auszubildende [...] global betrachtet höchstsignifikant zufriedener mit ihrer Arbeit als die durchschnittlich leistungsstarken Auszubildenden.“

Noch stärker als die Ausbildung im Wunschberuf wirkt sich die Ausbildung im Wunschbetrieb (Feller 1995a, S. 14) und die Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung (Feller 1995b, S. 23) auf die Ausbildungszufriedenheit und die Lebenszufriedenheit der Auszubildenden aus (Schweikert 1999, S. 197). Daraus schlussfolgert Feller (1995b, S. 16), dass „die betriebliche Komponente im Beruf eine bedeutende Rolle spielt und fachliche Aspekte zurückdrängen kann. Wenn die Umgebung stimmt, wird der Arbeitsinhalt weniger wichtig.“ Mierke et al. (2015) können dagegen für das Gastgewerbe zeigen, dass betrieblichen Rahmenbedingungen nur einen geringen Einfluss auf die Ausbildungszufriedenheit haben. Die Branchenzugehörigkeit des Ausbildungsbetriebes und die Ausbildungsbetriebsgröße wirken sich dagegen durchaus auf die Zufriedenheit der Auszubildenden aus. Allgemein sind Auszubildende im Handwerk und im Handel tendenziell unzufriedener als Auszubildende der Industrie und sonstiger Wirtschaftsbereiche (Feller 1995b, S. 14).

Negativ auf die Zufriedenheit der Jugendlichen wirkt sich die Perspektive auf dem Arbeitsmarkt aus (Hecker 1989, S. 62; Schweikert 1989a, S. 87), wobei sich Auszubildende im ersten Jahr weniger mit ihren Zukunftsperspektiven auseinandersetzen, als Auszubildende im dritten Ausbildungsjahr (DGB 2017, S. 31). Die Zukunftsperspektiven werden von den Auszubildenden zwar überwiegend positiv (Feller 1995b, S. 19; Schöngen et al. 1994, S. 104 f.; Stein 2005, S. 12), die Übernahmemöglichkeit im konkreten Ausbildungsbetrieb jedoch relativ pessimistisch eingeschätzt (Granato et al. 2011, S. 12), das betrifft vor allem Mädchen und Auszubildende in

Klein- und Mittelbetrieben (Schweikert 1989a, S. 87, 1989b, S. 10). Mit den Aufstiegsmöglichkeiten im Ausbildungsbetrieb sind die Auszubildenden teilweise sehr unzufrieden, was auf die „häufig fehlenden Karrieremöglichkeiten in vielen Berufen des dualen Bildungssystems und/oder in vielen Ausbildungsbetrieben“ (Feller 1995b, S. 20) hinweist. Schweikert (1989a, S. 46) schlussfolgert, dass es „eine latente Gefährdung des Ausbildungsziels durch die pessimistische Einschätzung des Arbeitsschicksals“ gebe. Damit zusammen hängt ebenfalls die Unsicherheit, nach der Schule eine Berufsausbildung aufzunehmen: „es zeigte sich u. a., daß Unsicherheit über die Aufnahme einer Berufsausbildung und pessimistische Sicht für das eigene Berufsschicksal deutlich (positiv) korreliert sind mit der Intensität der Abbruchneigung“ (ebd., S. 47). Eine qualitative Studie von Paul-Kohlhoff et al. (1984, zit. n. ebd.) hat gezeigt, dass Jugendliche die Ausbildung als Mindestvoraussetzung für Beschäftigung auffassen und sich daher nahezu alle eine Berufsausbildung mit Abschluss wünschen. Die Stellensuche wird individuell verarbeitet: „Konsequent fassen sie den Mißerfolg als individuelles Versagen auf“ (ebd., S. 6). Die Jugendlichen entwickeln „Wertvorstellungen von befriedigender und anspruchsvoller Arbeit und Ausbildung und halten auch bei negativen Ausbildungs- und Arbeitserfahrungen daran fest“ (ebd., S. 5).

Auch die sozialen Verhältnisse der Auszubildenden selbst wirken sich auf die Zufriedenheit am Ausbildungsplatz aus. Befragungen von Quante-Brandt et al. (2005, S. 19) haben ergeben, dass gesundheitlich und sozial belastete Lebenslagen der Auszubildenden die Ausbildungssituation überlagern, „und zwar mit hoher und zum Teil steigender Tendenz.“ Der Auszug aus dem elterlichen Haushalt, Heirat und Kinder sowie Allein- oder Zusammenleben mit dem Partner haben kaum Auswirkungen auf die Ausbildung (Schweikert 1989a, S. 98). Das Verhältnis zu den Eltern wird von den Auszubildenden überwiegend positiv beurteilt, jedoch wirkt sich auch das nicht auf die Zufriedenheit mit der Ausbildung aus (Schweikert 1989a, S. 101f.). Schwere private Probleme wirken sich dagegen signifikant negativ auf die Ausbildungszufriedenheit aus (ebd., S. 98), es fällt den Auszubildenden schwer, Privatbereich und Ausbildung zu trennen (Quante-Brandt et al. 2005, S. 20). Sozial belastete Lebenslagen und Probleme stehen häufig, aber nicht immer im Zusammenhang mit persönlichen oder familiären Beziehungsproblemen, so erleben sie die Trennung von der Herkunfts- und der eigenen Familie als Belastung (ebd., S. 19f.). Darüber hinaus beeinträchtigen gesundheitliche Belastungen, Schulden und Drogenkonsum die Ausbildung (ebd., S. 20f.). Auszubildende fühlen sich häufig gestresst und erschöpft, worunter ihr Gesundheitszustand leidet (Marstedt et al. 2000).

„Moldaschl spricht von Regulationsüberforderungen [...], die sich aus den Tätigkeiten selbst oder aus den Umgebungsbedingungen wie Monotonie, Lärm und Schmutz sowie durch Arbeiten unter Zeitdruck entwickeln [...]. Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeiten der Menschen werden dadurch langfristig überfordert“ (Quante-Brandt et al. 2005, S. 21).

Im Verlauf der Ausbildung verändert sich die Ausbildungszufriedenheit. „Insgesamt gehen die Auszubildenden mit einer positiven Einstellung in die Ausbildung“ (ebd.). Die Probezeit ist jedoch durch Verhaltensunsicherheiten geprägt, einerseits weil die Auszubildenden nicht auffallen, aber gleichzeitig für sich selbst einstehen wollen. Andererseits sind die Betriebshierarchien für sie noch undurchsichtig, was ihnen die Möglichkeit der aktiven Gestaltung der Ausbildung erschwert. Diese Phase ist daher durch hohe Bedarfe der Auszubildenden nach Verständigung und Kommunikation geprägt (ebd., S. 43 ff.).

In der zweiten Ausbildungshälfte schätzen die Auszubildenden ihre Ausbildung jedoch negativer ein als Auszubildende im ersten Ausbildungsjahr (Ebner 2003; Ebner/Lauck 1998; Mierke et al. 2015; Quante-Brandt et al. 2005, S. 51; Rose et al. 2003; Stalder 2003, S. 74f.). Zugleich äußern sie aber auch differenziertere und realistischere Erwartungen an die Ausbildungen. Der Anteil der Auszubildenden, die bereits an eine vorzeitige Vertragslösung gedacht haben, nimmt gleichfalls zu (Mierke et al. 2015, S. 18). Wirth (2008, S. 93) und Ebner (2003) führen diesen Befund darauf zurück, dass Auszubildende im Verlauf der Ausbildung ihre Situation stärker kritisch reflektieren. Nach Quante-Brandt et al. (2005, S. 88 ff.) trifft dies vor allem für Konfliktpunkte zu (Hetze, ausbildungsfremde Tätigkeiten, Ärger bei Fehlern). Insbesondere ausbildungsfremde Tätigkeiten drückten demnach wenig Wertschätzung und Anerkennung gegenüber der Leistungsfähigkeit des Auszubildenden aus. Ältere Untersuchungen von Feller (1995b, S. 23) legen jedoch nahe, dass der erste Eindruck vom Ausbildungsbetrieb sich im Verlauf tendenziell verfestigt: Auszubildende, die ihren Ausbildungsbetrieb zu Beginn der Ausbildung positiv bewerten, sind auch im Ausbildungsverlauf überwiegend zufrieden mit dem Ausbildungsbetrieb. Bewerten die Auszubildenden den Ausbildungsbetrieb zu Beginn der Ausbildung dagegen schlecht, ist die Mehrheit der Auszubildenden im Ausbildungsverlauf eher geteilter Meinung oder nach wie vor (sehr) unzufrieden.

Außerdem zeigen die Ergebnisse, dass die Effekte sich nur kumulativ einstellen. Das bedeutet, dass einzelne punktuelle Mängel auf die Bewertung des Ausbildungsbetriebes kaum Einfluss haben, sondern erst eine Häufung von Defiziten eine verschlechterte Bewertung der Ausbildungsleistung des Betriebes mit sich bringt. Darüber hinaus gibt es Aspekte, die von Auszubildenden als defizitär bewertet werden, deren Defizite jedoch nicht als störend empfunden werden (Granato et al. 1998, S. 12; Ulrich/Tuschke 1995, S. 209). Für den Ausbildungserfolg nehmen die Auszubildenden einige Belastungen auf sich (Hecker 1989, S. 72). Ulrich/Tuschke (1995, S. 209) vermuten, dass dies unter anderem Folge einer geringen Anspruchshaltung der Auszubildenden sei. Dabei zeigt sich, dass die „Auszubildenden in Klein- und Mittelbetrieben [...] offenbar eine höhere Frustrationstoleranz [haben, Anmerk. S. Lange]: obwohl sie die Ausbildungsbedingungen stärker kritisieren, denken sie nicht häufiger an Abbruch der Ausbildung als die Lehrlinge in Großbetrieben“ (Schweikert 1989a, S. 60).

Auch über mögliche Bewältigungsressourcen geben die Untersuchungen Aufschluss. Mierke et al. (2015, S. 19) konnten zeigen, dass die Ausbildungszufrieden-

heit negativ mit einem passiv-defensiven Bewältigungsstil (z.B. Probleme aussitzen und Rückzug) korreliert. Können sich die Auszubildenden innerhalb des Betriebes Unterstützung holen, wirkt sich dies dagegen positiv auf die Ausbildungszufriedenheit aus (DGB 2016, S. 15; Hecker 1989, S. 66; Schweikert 1989a, S. 58). Nach Quante-Brandt et al. (2005, S. 109) gehen etwa zwei Drittel der Auszubildenden Probleme und Konflikte aktiv an, während die übrigen Auszubildenden einen passiv-defensiven Bewältigungsstil bevorzugen. In schwierigen Situationen wenden sich die meisten Auszubildenden an den Chef, Ausbilder und/oder Kollegen (Hecker 1989, S. 79; Schweikert 1989a). Hecker (1989, S. 66) stellt sogar heraus, dass

„für die meisten von ihnen [gemeint sind die Auszubildenden, die mit ihrer Ausbildung unzufrieden sind, Anmerk. S. Lange] das überwiegend gute Verhältnis zu den Kolleg(-innen) und Mitauszubildenden mit ein Grund sein [dürfte, Anmerk. S. Lange], daß sie einigermaßen mit ihrer Ausbildung zurecht kommen [sic!], sie zumindest nicht abbrechen.“

Der Lehrer wird hingegen nur von einem kleinen Teil der Auszubildenden angesprochen (Feller 1995b, S. 62), was Harms (2000, S. 386) vor allem darauf zurückführt, dass es „äußerst schwierig [ist, Anmerk. S. Lange], ein auf Vertrauen basierendes Verhältnis in Teilzeitklassen aufzubauen“, dafür fehle es an Zeit. Wenn Probleme in der Schule angesprochen werden, kommt den Lehrkräften eine kompensierende und/oder vermittelnde Rolle zu, „auch wenn nicht unbedingt eine konkrete Hilfestellung erwartet wird“ (Davids 1988, S. 23). Thematisiert werden dann hauptsächlich Konflikte mit Vorgesetzten, die Arbeitszeiten respektive Überstunden und die fachlich schlechte Ausbildung oder ausbildungsfremde Tätigkeiten (Schweikert 1989a, S. 80). Andere Auszubildende oder Familienangehörige haben als Ansprechpartner dagegen kaum (noch) Bedeutung (Feller 1995b, S. 62). Auch ein interessesförderndes, anregendes Arbeitsumfeld stellt eine mögliche Ressource zur Bewältigung von Belastungen dar. „Es ist wenig verwunderlich, dass diese Ressource insbesondere dann zur Verfügung steht, wenn es sich bei der Ausbildung um einen Wunschberuf handelt, die fachliche Anleitung gut ist und die Auszubildenden nicht das Gefühl haben, unter- oder überfordert zu sein“ (DGB 2016, S. 15).

3.3.3 Berufsspezifische Einzelergebnisse zur Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit

Aus verschiedenen Projekten zur Untersuchung der Ausbildungsqualität und der Ausbildungszufriedenheit von Auszubildenden gehen neben den oben bereits beschriebenen Befunden auch ausbildungsberufsspezifische Ergebnisse hervor. Die Ergebnisse zum Ausbildungsberuf Kfz-Mechatroniker sollen im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

Auszubildende im Kfz-Mechatronikerhandwerk kennen im Vergleich zu Auszubildenden in anderen handwerklichen Berufen seltener ihren Ausbildungsplan und nehmen seltener eine Orientierung am Ausbildungsplan wahr (Krewerth et al. 2009, S. 4; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 35 f.). Unterdurchschnittlich häufig haben die Auszubildenden die Möglichkeit, ihre Ausbildung im Betrieb zu reflektieren (Krewerth et al. 2009, S. 4; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 39). Die Arbeitszeit ist im

Vergleich zu anderen Berufsgruppen im Handwerk überdurchschnittlich häufig tariflich geregelt, gleichwohl gibt ein Großteil der Auszubildenden an, Überstunden zu absolvieren, die jedoch in der Mehrheit abgegolten werden (Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 40 ff.). Die für die Freizeit verbleibende Zeit schätzen Auszubildende etwas unter dem Durchschnitt ein (Krewerth et al. 2009, S. 6; Rose et al. 2003, S. 4). Auch Schicht- und Samstagsarbeit sind nicht unüblich (Rose et al. 2003, S. 4). Mit der Höhe der Ausbildungsvergütung sind die Auszubildenden eher unzufrieden, wobei sich das auch in anderen Berufsgruppen zeigt (Krewerth et al. 2009, S. 6; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 38 f.; Rose et al. 2003, S. 4 f.). Dabei äußern die Auszubildenden auch Unzufriedenheit im Verhältnis zu der von ihnen geleisteten Arbeit. Teilweise könnten mit dem Gehalt die laufenden Ausgaben kaum gedeckt werden (Rose et al. 2003, S. 5).

In der Bewertung der Arbeitsaufgaben, deren selbstständiger Durchführung und der Häufigkeit, mit der ausbildungsfremde Tätigkeiten verrichtet werden (müssen), bleibt die Ausbildung im Kfz-Mechatronikerhandwerk leicht hinter der in anderen Ausbildungsbereichen zurück (Krewerth et al. 2009, S. 4; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 68 ff.), wobei Rose et al. (2003, S. 4) in ihrer Untersuchung herausstellen, dass die Auszubildenden im Kfz-Mechatronikerhandwerk schon im ersten Ausbildungsjahr zumindest teilweise hervorheben, selbstständig Arbeitsaufträge auszuführen. Die Arbeitsaufgaben erleben einige Auszubildende als umfang- und abwechslungsreich. Gleichwohl beschreiben die Auszubildenden „Azubi-Arbeiten“ (auch „Drecksarbeiten“ genannt), die verrichtet werden müssen: „Dabei werden diese Tätigkeiten von den Jugendlichen nicht grundsätzlich abgelehnt, nur darf ihr Umfang innerhalb der Ausbildung nicht allzu großen Raum einnehmen“ (Rose et al. 2003, S. 5). Fehler dürfen die Auszubildenden im Vergleich zu anderen Ausbildungsberufen seltener machen (Krewerth et al. 2009, S. 4; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 73). Während der Arbeit erleben sie Leistungs- und Zeitdruck (Krewerth et al. 2009, S. 4; Lachmayr 2017, S. 248; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 63 ff.). Außerdem fehlt es an Schutzbekleidung (Ohrstöpsel, Handschuhe, Schutzbrillen) und Lernmaterialien (Rose et al. 2003).

Für die Auszubildenden ist das Betriebs- und Lernklima besonders wichtig (Jost/Maeder 2017, S. 20). Die Ausbilder schneiden in der Bewertung der Auszubildenden im Kfz-Mechatronikerhandwerk leicht schlechter ab als Ausbilder in anderen Ausbildungsberufen (Krewerth et al. 2009, S. 5; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 71). Auch über autoritäre Vorgesetzte berichten die Auszubildenden überdurchschnittlich häufig (Ulrich/Tuschke 1995, S. 206). Das Verhältnis zu Ausbildern/Meistern ist eher distanzierter als zu den Kollegen (Rose et al. 2003, S. 4). Die Zusammenarbeit mit den Gesellen und anderen Auszubildenden wird positiv bewertet: „Betont wurde der lockere, kumpelhafte, zum Teil auch witzige Umgang miteinander, sowie auch die Hilfsbereitschaft der Kollegen“ (ebd., S. 4). Gleichwohl führen Rose et al. (ebd.) aus, dass nicht alle Auszubildenden so gute Bedingungen vorfinden: „Man muss Bittsteller sein, wenn man etwas haben möchte“ (ebd.).

Die Berufsschule wird von den Auszubildenden im Kfz-Mechatronikerhandwerk in der Tendenz besser bewertet, als die betriebliche Ausbildung (Ebbinghaus

et al. 2010a, S. 44), wobei sich die Qualitätskriterien der betrieblichen und der berufsschulischen Ausbildung unterscheiden. Auch im Vergleich zu anderen Ausbildungsberufen fällt die Beurteilung der Berufsschule besser aus (Krewerth et al. 2009, S. 6).

Während in der Untersuchung der Edding-Kommission von 1974 (zit. n. Ebbinghaus 2009, S. 39) der Kraftfahrzeugmechaniker mit nur 74 Punkten in der Outputqualität am schlechtesten abschnitt, beurteilen die Auszubildenden im Kfz-Mechatronikerhandwerk 2009 die Outputqualität überdurchschnittlich oder durchschnittlich gut (Krewerth et al. 2009, S. 7). Die Befunde sind jedoch nur bedingt vergleichbar, da die Mitglieder der Edding-Kommission ihre Ergebnisse auf Betriebsbefragungen stützen (Ebbinghaus 2009, S. 39), während die Befunde von Krewerth et al. (2009) auf Befragungen von Auszubildenden basieren.

3.4 Vorzeitige Vertragslösungen und ihre Ursachen

Begriff, Umfang und Zeitpunkt vorzeitiger Vertragslösungen wurden bereits im zweiten Kapitel (2.4) auf Basis der Berufsbildungsstatistik charakterisiert. Die Ursachen und auch der/die Initiator(en) vorzeitiger Vertragslösungen werden jedoch in der Berufsbildungsstatistik nicht (mehr) erfasst.⁷⁰ Andere empirische Untersuchungen zu vorzeitigen Vertragslösungen kommen durchaus zu Ergebnissen, die zeigen, dass die Vertragslösungen überwiegend von den Jugendlichen ausgehen (Ernst/Spevacek 2012, S. 10; Greilinger 2013, S. 47; Oehme 2002, S. 44; Piening et al. 2010, S. 15, 2012, S. 45; Schmid/Stalder 2007, S. 43 f.; Schöngen 2003, S. 7), die Ursachen vielfältig und komplex sind und nur selten *ein* kritisches Schlüsselereignis ausschlaggebend für die Vertragslösung ist (Schmid/Stalder 2007, S. 41). Zur Erhebung und Analyse der Lösungsursachen werden vorwiegend quantitativ-deskriptive und qualitative Untersuchungsdesigns angewandt. Multivariate Analysen liegen bisher kaum vor (Rohrbach-Schmidt/Uhly 2015; Stromback/Mahendran 2010), zeigen aber, dass Determinanten vorzeitiger Vertragslösungen „personal, contract, employer and provider factors“ (Stromback/Mahendran 2010, S. 36) sind.

Zur Erklärung vorzeitiger Vertragslösungen liegen verschiedene Ansätze vor, die Vertragslösungen aus unterschiedlichen Blickwinkeln und Perspektiven analysieren und interpretieren:

- Aus einem ökonomischen Blickwinkel werden vorzeitige Vertragslösungen als strukturelles und konjunkturelles Phänomen der regionalen Wirtschaftsstruktur erklärt (vgl. auch Kapitel 2.4.1).

⁷⁰ Zwischen 1982 und 1990 wurden auch Gründe vorzeitiger Vertragslösungen erhoben. Die Erfassung orientierte sich vor allem an formalen rechtlichen Merkmalen (Lösung während der Probezeit, aus wichtigem Grund durch den Auszubildenden respektive Auszubildenden, Berufsaufgabe oder Berufswechsel, im gegenseitigen Einvernehmen, durch den Auszubildenden und ohne Angabe), die verschiedene Dimensionen des Vertragslösegeschehens vermengen (Lösungszeitpunkt, Initiator, Gründe, Verbleib). Die Kategorien sind nur beschränkt aussagekräftig und für die Analyse der eigentlichen Ursachen der Vertragslösungen nicht geeignet, weshalb die Erhebung im Rahmen der Berufsbildungsstatistik aufgegeben wurde (Uhly 2015b, S. 25).

- In der soziologischen Perspektive spielen familiäre Sozialisationsbedingungen eine besondere Rolle für das Risiko und die Erklärung vorzeitiger Vertragslösungen. In Anlehnung an Fürstenberg (1966, S. 196 ff.) und Weiss (1982) können vorzeitige Vertragslösungen aus einer soziologischen Perspektive auch als Bewältigung von Normenkonflikten im Sinne von Anpassungsschwierigkeiten in einem neuen sozialen Rollengefüge und damit verbundenen Normen interpretiert werden. Darüber hinaus können vorzeitige Vertragslösungen als Folge einer falschen Berufswahl angesehen werden, die im soziologischen Sinn als Ergebnis der Sozialisation respektiver sozialer Sektion und Allokation zu verstehen ist (Büchler 2012, S. 75).
- Psychologisch werden vorzeitige Vertragslösungen als von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen der Auszubildenden bedingtes Problem erklärt. Dazu zählen spezifische Entwicklungsprobleme (z. B. Jugendkrise, vgl. Busemann 1959, S. 123 ff.) und relativ stabile, konstitutive Merkmale der Jugendlichen (kognitive Fähigkeiten, affektive Persönlichkeitsmerkmale und sensomotorische Fertigkeiten⁷¹).
- Aus einer berufspädagogischen Perspektive werden zur Erklärung vorzeitiger Vertragslösungen die Bedingungen herangezogen, unter denen Berufswahl und berufliche Erstausbildung stattfinden. Dazu zählen Berufswahl- und -orientierungsprozesse ebenso wie Ausbildungsqualität und -zufriedenheit.

Empirisch zeigt sich, dass ein Erklärungsansatz allein jedoch nicht ausreicht, sondern Vertragslöseursachen komplex sind. Vorzeitige Vertragslösungen sind als ein „prozesshaftes Geschehen zu betrachten [...], das nicht eine Ursache hat, sondern von mehreren Faktoren bestimmt ist“ (Jasper et al. 2009, S. 12). Der Prozess selbst ist nach Klaus (2014, S. 419 ff.) generalisierbar, wobei unterschiedliche Gründe und Motive einzelne Schlüsselsituationen des Prozesses auslösen. Die Auszubildenden erleben nach Klaus (2014, S. 420) eine fehlende Passung, die darauf beruht, dass die Ausbildung oder Teile davon nicht mehr sinn- und identitätsstiftend wirken. Erste Problemlagen initiieren ein Abwägen, das mit der Bearbeitung der Problemlagen einhergeht. Eine zunehmende Ausdehnung der Problemlagen auch in andere Bereiche und/oder Lebenswelten, der zunehmende Verlust der Handlungsfähigkeit und eine damit verbundene Überforderung führen dazu, dass der Betroffene sich auf andere Lebensbereiche konzentriert und die mit der Ausbildung verbundenen positiven Assoziationen verliert. Die Situation spitzt sich bis zur Entscheidung für eine vorzeitige Vertragslösung (dritte Schlüsselsituation) zu.

„Ab dieser Entscheidung ist für die Betroffenen keine Möglichkeit der Bearbeitung mehr vorhanden. Vielmehr ist die vorzeitige Vertragslösung selbst eine Bearbeitungsstrategie des zunehmenden Verlaufskurvenpotentials bzw. der weiterführenden Dynamik der Verlaufskurve und der abnehmenden Handlungsfähigkeit, sowohl im Alltag als auch in der Berufsausbildung“ (ebd., S. 420).

71 Der empirische Nachweis eines Einflusses affektiver Persönlichkeitsmerkmale und sensomotorischer Fertigkeiten steht noch aus, zu den kognitiven Fähigkeiten liegen dagegen durchaus Ergebnisse vor (vgl. in Kapitel 2.4.1).

Mit der Entscheidung zur vorzeitigen Vertragslösung beginnt eine Zeit des Ausharrens bis zur Umsetzung, die zur Suche nach beruflichen Alternativen oder zur Zentrierung auf andere Lebensbereiche genutzt wird. Abgeschlossen wird der Prozess durch die Umsetzung der vorzeitigen Vertragslösung, die häufig als Eskalation durchgeführt wird (Klaus 2014, S. 420; Wolf 2016, S. 48). Die letzte Schlüsselsituation ist die Umsetzung der vorzeitigen Vertragslösung (Kündigung), nach der die Betroffenen bis zur Ausgliederung aus dem Ausbildungsbetrieb ausharren (vgl. Abbildung 17).

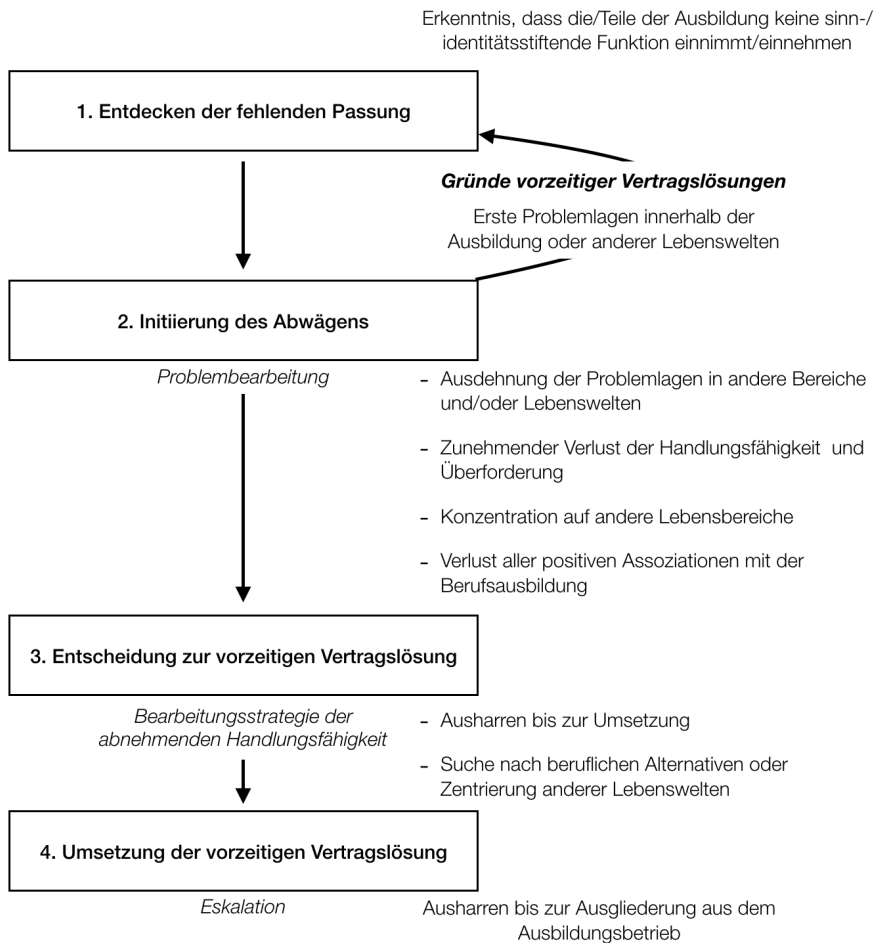


Abbildung 17: Prozess vorzeitiger Vertragslösungen nach Klaus (2014, S. 419 ff.) (eigene Abbildung)

Die Erhebung der spezifischen Gründe und Motive, die die Schlüsselsituationen auslösen, ist unter methodischen Gesichtspunkten nicht einfach. In den meisten Untersuchungen werden die beteiligten Akteure direkt zu Gründen vorzeitiger Vertragslösungen befragt, jedoch aus einer retrospektiven Perspektive. Dieses Vorgehen birgt die Gefahr der „Verzerrung“ der tatsächlichen Lösungsursachen, dieses Phänomen wird auch als „retrospektive Glättung“ beziehungsweise „biografischen Konstruktion“ bezeichnet. Gemeint sind damit „Harmonisierungstendenzen“ (Heinz et al. 1985, S. 239), um vergangene Ereignisse zu rechtfertigen: „the influence of the present on the past“ (Becker-Schmidt 1991, S. 167). Heinz et al. (1985, S. 238) verweisen in ihrer Untersuchung zu subjektiven Deutungsmustern im Berufswahlprozess unter dem Begriff der „biographischen Konstruktion“ auf subjektive Muster von Jugendlichen zur „biographischen Deutung der Bemühungen zur Bewältigung von Diskrepanzen zwischen Erwartungen und Berufsvorstellungen“, mit dem Ziel, die getroffene Berufsentscheidung besser ertragen zu können. So zeigt sich:

„Mit Hilfe der ‚biographischen Konstruktion‘ wird das *Interesse an den Inhalten* des neuen Berufs, der oft erst mit der aktuellen Entscheidung für diese Ausbildung aufgrund einer freien Lehrstelle geweckt worden ist, nachträglich als das dominante und eigentlich schon länger feststehende Interesse behauptet. Dafür finden wir häufig nach der Berufseinmündung das Stereotyp: ‚wollte ich eigentlich schon immer werden‘“ (Heinz et al. 1985, S. 185).

Die Befragten „glätten“ ihre Biografien retrospektiv beziehungsweise schreiben sie um, um „dem gegenwärtigen Stand des eigenen Erfahrungs- und Lernprozesses Gewicht zu verleihen, bzw. [...] um die Gegenwart lebbar zu machen“ (Witzel 1996, S. 51; vgl. auch Trippler 2010, S. 21f.). Auch Hensge (1987) und Schmid/Stalder (2007) stellen solche Tendenzen fest. So zeigen letztere, dass die Jugendlichen einige Monate nach der Vertragslösung zwar einen differenzierten Blick auf das Geschehene haben, der große Teil der Jugendlichen die Vertragslösung jedoch positiv (49 %) oder ambivalent (43 %) beurteilt. Insofern können die Befunde retrospektiver Untersuchungen nur eine Annäherung an die tatsächlichen Ursachen darstellen. Auf Einfluss- und Erklärungsfaktoren kann aus den Befunden folglich nicht direkt geschlossen werden, in diesem Fall auch weil die Gefahr wechselseitiger Schuldzuschreibungen besteht (Uhly 2015a, S. 20). Untersuchungen von Fischer (2002) zeigen zwar, dass „in einer Reihe von Abbruchfällen [...] die Schilderungen des Jugendlichen und des Ausbilders bezüglich der Ursachen und des Verlaufs bis zum Ausbildungsabbruch überein[stimmen, Anmerk. S. Lange].“⁷² Gleichwohl konnten Fälle identifiziert werden, in denen die Darstellung und Bewertungen des Prozesses und der Ursachen der vorzeitigen Vertragslösungen differenzieren oder sich gar gänzlich widersprechen.

72 Auch in der wissenschaftlichen Literatur erfolgt die Abgrenzung zwischen Ausbildungsabbrüchen und vorzeitigen Vertragslösungen nicht konsequent. Fischer (2002) verwendet im angeführten Zitat den Begriff des Ausbildungsabbruchs zur Beschreibung vorzeitiger Vertragslösungen.

Dazu kommt, dass vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüche nicht selten überwiegend mit Blick auf die Auszubildenden und deren Leistungs- und Berufswahlfähigkeit betrachtet (Rohrbach-Schmidt/Uhly 2015, S.106) oder gar als Scheitern der Auszubildenden allein interpretiert werden:

„Das Thema der vorzeitigen Vertragslösungen erfuhr im Jahr 2013 eine außerordentliche mediale Präsenz, wobei die Lösungsquoten häufig fehlinterpretiert wurden [...]. Das vorherrschende Bild über Jugendliche als ‚die Ausbildungsabbrecher‘, denen es an Ausbildungsreife und Durchhaltevermögen mangelt, ist eine einseitige und verengte Sicht auf die komplexen und vielfältigen Phänomene, die hinter den vorzeitigen Vertragslösungen stehen“ (BIBB 2014a, S. 162).

Denn einerseits können sowohl Auszubildende als auch Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen an ihrer Ausbildungsleistung scheitern. Andererseits können Vertragslösungen auch als erfolgreiche Strategie des Wechsels in eine andere (bessere) Alternative und zur Optimierung von Arbeitsmarktchancen eingesetzt werden. Relativ häufig stellt die vorzeitige Vertragslösung einen Wechsel in eine angestrebte oder in Aussicht gestellte Alternative dar, also eine andere Ausbildung oder die Fortführung der Ausbildung in einem anderen Ausbildungsbetrieb, etwa beim Wechsel von einem öffentlich geförderten in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis. Zudem kann die vorzeitige Vertragslösung auch einen Ausstieg aus der beruflichen Ausbildung bedeuten, um in eine schulische oder hochschulische Ausbildung oder eine Erwerbstätigkeit überzugehen. Insofern sind Vertragslösungen für die Auszubildenden grundsätzlich nicht nur mit Risiken, sondern auch mit Chancen verbunden. „Die Ursachen sind [...] auch deshalb komplex, weil sich hinter diesen Vertragslösungen gänzlich unterschiedliche Phänomene verbergen können, denen lediglich der formale Akt der Vertragslösung gemeinsam ist“ (Uhly 2015b, S. 20).

Je nachdem, welche Akteure befragt werden, kommen die Untersuchungen zu teilweise unterschiedlichen, teilweise aber auch gleichen Befunden. Allgemein verweisen Akteure aus Ausbildungsbetrieben und Berufsschulen tendenziell eher auf Ursachen, die in der Verantwortung der Jugendlichen liegen. Aus dieser Perspektive werden vorzeitige Vertragslösungen folglich überwiegend als Scheitern betrachtet. Aus Sicht der Auszubildenden können vorzeitige Vertragslösungen dagegen nicht pauschal als gut oder schlecht klassifiziert werden (Bohlinger 2002c, S. 411 f.; Hensge 1987, S. 75 f.; Jahn et al. 2016). Als Vertragslöseursachen verweisen sie zum großen Teil auf betriebliche und berufsbezogene Gründe. Zusammengefasst kommen die Untersuchungen zu folgenden Ergebnissen:

- Ausbildungsbetriebe und Ausbilder kritisieren oftmals mangelndes Interesse und mangelnde Motivation (Carl/Sieglen 2016, S. 39; Fischer 2002, S. 21; Greilinger 2013, S. 55; Jasper et al. 2009, S. 13; Oehme 2002, S. 46; Uhly 2015b, S. 20 f.), falsche Berufsvorstellungen, mangelnde Teamfähigkeit und schlechte Umgangsformen (Greilinger 2013, S. 51), ein Fehlverhalten der Auszubildenden (Oehme 2002, S. 44 f.; Weiss 1982, S. 77 f.) sowie ein nachlassendes Bildungsniveau res-

pektive eine mangelnde „Ausbildungsreife“⁷³ der Schulabgänger, die im Kontrast zu den steigenden beruflichen und betrieblichen Anforderungen stehen (DIHK 2017, S. 18 f.). Die Ausbilder benennen Rechtschreib- und Leseschwierigkeiten der Auszubildenden (Fischer 2002, S. 21) und kritisieren ihre Leistungen im Rahmen der betrieblichen Tätigkeit (Greilinger 2013, S. 51; Piening et al. 2012, S. 43). Die erbrachten Leistungen im Betrieb werden von den Auszubildenden häufig viel besser beurteilt als von Ausbildern (Oehme 2002, S. 44). Tatsächlich geben Auszubildende nur selten Schwierigkeiten mit den Leistungsanforderungen als Ursache für eine vorzeitige Vertragslösung an (Beicht/Walden 2013, S. 8; Hensge 1987, S. 34 f.). Dazu kommen Unpünktlichkeit und Fehlzeiten der Auszubildenden (Fischer 2002, S. 21; Greilinger 2013, S. 51; Jasper et al. 2009, S. 13; Oehme 2002, S. 44; Piening et al. 2012, S. 43).

- Eigene Versäumnisse in der Ausbildungsqualität (z. B. Zeit- und Leistungsdruck, Routinetätigkeiten oder ein schlechtes Betriebsklima) räumen die Ausbildungsbetriebe dagegen selten ein (Greilinger 2013, S. 51). Die Ausbildungsbedingungen sind häufig für die Auszubildenden ausschlaggebend, die den Betrieb wechseln oder ohne Anschlusslösung den Ausbildungsvertrag lösen (Schmid/Stalder 2007, S. 35).
- Auch Berufsschullehrer verweisen auf mangelnde Motivation, falsche Berufsvorstellungen, Fehlverhalten und Überforderung der Jugendlichen im Betrieb als Vertragslöseursachen. Darüber hinaus sehen Ausbilder und Berufsschullehrer auch familiäre und finanzielle Probleme der Auszubildenden (Oehme 2002, S. 45 f.).
- Auszubildende kritisieren dagegen eine unsystematische Ausbildung und ausbildungsfremde Tätigkeiten („Beschäftigung statt Ausbildung“ (Piening et al. 2010, S. 18) vor allem in Klein- und Mittelbetrieben und im Handwerk (BMBF 2003, S. 95; Ernst/Spvacek 2012, S. 13; Greilinger 2013, S. 57; Hensge 1987, S. 59) sowie die Anonymität der Ausbildung in Großbetrieben (Hensge 1987, S. 59). Darüber hinaus werden die fehlende Zeit zum Üben, auch aufgrund der ausbildungsfremden Tätigkeiten, Zeit- und Leistungsdruck und Routinetätigkeiten, ungünstige Urlaubs- und Überstundenregelungen⁷⁴ und die mangelnde Qualität der Erklärungen des Ausbilders kritisiert (BMBF 2003, S. 95 f.; Ernst/Spvacek 2012, S. 13; Greilinger 2013, S. 56 ff.; Hasler 2016, S. 115; Hensge 1987, S. 34; Piening et al. 2010, S. 19).⁷⁵ Zudem werden Unterforderung, Probleme mit

73 Der Begriff der Ausbildungsreife ist jedoch ein äußerst diffuser und im wissenschaftlichen Diskurs stark umstrittener Begriff. Der Diskurs soll an dieser Stelle nicht aufgegriffen werden, für kritische Ausführungen sei zusammenfassend auf Dobischat et al. (2012) und Ratschinski (2012b) verwiesen. Aus der Bildungsberichterstattung wird deutlich, dass die schulischen Leistungen nach wie vor von der sozialen Herkunft der Schüler abhängen, das formale Bildungsniveau jedoch insgesamt steigt (Konsortium Bildungsberichterstattung 2016, S. 44, 92 f., 96 f.). Insofern ist davon auszugehen, dass mit der Kritik an einem nachlassenden Bildungsniveau und mangelnder Ausbildungsreife nicht die formalen Bildungsabschlüsse adressiert werden, sondern vielmehr die von den Jugendlichen in der Ausbildung gezeigten Kompetenzen und Werte.

74 Teilweise wird sogar berichtet, dass die Regelungen des Jugendarbeitsschutzes nicht eingehalten würden (Greilinger 2013, S. 57).

75 Nicht zu unterschätzen ist dabei die schwieriger werdende ökonomische Situation der Betriebe und der damit verbundene Zeit- und Anpassungsdruck sowie die ökonomischen und unternehmerischen Leistungsziele (Baethge et al. 1980, S. 13; Baumgartner 2015, S. 100; Quante-Brandt 2002, S. 87).

Vorgesetzten, die Arbeitszeiten und generelle Pflichten (z. B. Pünktlichkeit, Krankmeldung) als Ursachen benannt (Bookmann et al. 2014, S. 37; Gellhardt et al. 1995, S. 67 f.; Hasler 2016, S. 114). Nach Untersuchungen von Greilinger (2013, S. 59) geben die Auszubildenden als Vertragslörsursache auch an, „dass die damaligen Ausbildungstätigkeiten nicht ihren Werthaltungen vereinbar waren.“ Welche Werthaltungen hier gemeint sind, wird leider nicht untersucht.

- Gleichwohl räumen die Auszubildenden auch eigenes Fehlverhalten im Betrieb, mangelnde Motivation und falsche Berufsvorstellungen sowie Unter- und Überforderung als Vertragslörsursachen ein (Ernst/Spevacek 2012, S. 13; Greilinger 2013, S. 56; Oehme 2002, S. 45). Überforderung in der Schule wird besonders häufig von solchen Auszubildenden als Grund angegeben, die in einen weniger anspruchsvollen Ausbildungsberuf wechseln, Unterforderung dagegen von denjenigen, die im Anforderungsniveau aufsteigen (Schmid/Stalder 2007, S. 36)
- Identifikation und Integration sind zentrale Aspekte für das erfolgreiche Absolvieren einer Berufsausbildung (Gellhardt et al. 1995, S. 117 f.; Klaus 2014, S. 421; Piening et al. 2012, S. 43). Wie Klaus (2014, S. 421 f.) zeigt, kann die Demonstration und Aufrechterhaltung der Hierarchie das Ausbleiben oder Nachlassen von Identifikation und Integration bewirken aufgrund der damit verbundenen Marginalität und des Stigmopotenzials. „Eine marginale und stigmafähige Position in der Berufsausbildung ist für die Betroffenen aber besonders prekär, da es sich um eine Wiederholung im biografischen Verlauf handelt und mit einem Scheitern bzw. sich ankündigendem Scheitern in Beziehung gebracht wird.“
- Als zentraler Faktor stellt sich aus Sicht der Auszubildenden das Verhältnis zu Kollegen und Ausbildern heraus (BMBF 2003, S. 95; Bohlinger 2002a, S. 44; Ernst/Spevacek 2012, S. 13; Hensge 1987, S. 34 f.; Mischler 2014, S. 46; Oehme 2002, S. 45; Piening et al. 2010, S. 18). Hensge (1987, S. 59) stellt zudem heraus,

„daß Auszubildende zu Beginn der Berufsausbildung die betrieblichen Ausbildungsbedingungen noch sehr stark über den Ausbilder und das Verhältnis zu Kollegen wahrnehmen, und daß das schlechte Verhältnis zu den Personen, mit denen sie unmittelbar Kontakt haben, in erster Linie ausschlaggebend für die negative Beurteilung der Lernerfahrung während der Berufsausbildung ist.“

- Unter Umständen stellen vorzeitige Vertragslösungen den Ausweg aus einem in der Regel langen und belastenden Konfliktprozess dar (Bohlinger 2002b, S. 31; Hensge 1987, S. 69 f.; Greilinger 2013, S. 56; Oehme 2002, S. 45; Piening et al. 2010, S. 20; Schöngen 2003, S. 8). Teilweise sprechen die Jugendlichen sogar von Mobbing (Greilinger 2013, S. 56). Durch „mangelnde kommunikative Fähigkeiten von Auszubildenden und Ausbildern“ (Frey et al. 2012, S. 38) werden die Konflikte noch weiter gefördert. Dabei spielt auch die familiäre Sozialisation eine Rolle, denn „wer nicht schon in der Familie gelernt hat Auseinandersetzungen verbal zu bewältigen, wird auch häufig in der Ausbildung aufgrund mangelnder Kommunikation scheitern“ (Böge et al. 2002, S. 78). Konfliktgespräche als Instrument zur Vermeidung vorzeitiger Vertragslösungen helfen nur dann, wenn es beiden Seiten gelingt, „sich in die Perspektive des anderen

hineinzudenken“ (Fischer 2002, S. 23). Insbesondere Auszubildende verhalten sich in Konfliktsituationen jedoch eher defensiv, was Problemlösungen erschwert (ebd., S. 22). Konfliktpartner müssen dabei nicht zwangsweise die Ausbilder sein, denkbar sind auch Konflikte mit Lehrern, Kollegen oder anderen Auszubildenden im Ausbildungsbetrieb oder in der Berufsschule (Beicht/Walden 2013, S. 8; Ernst/Spévacek 2012, S. 13; Oehme 2002, S. 47; Piening et al. 2010, S. 20).

- Die Bedeutung des betrieblichen Bildungspersonals wird auch von betroffenen Ausbildungsunternehmen festgestellt. Insofern ist nicht verwunderlich, dass Jahn (2016) konstatiert, dass „Unternehmen, die dem Vertragslöseproblem höhere Bedeutung beimessen, [...] eher in die Qualifizierung ihres Bildungspersonals [investieren, Anmerk. S. Lange], um es besser zu sensibilisieren und vorzubereiten.“
- Die Lernerfahrungen und Leistungsanforderungen in der Berufsschule werden von den Auszubildenden nur selten als Gründe für vorzeitige Vertragslösungen angegeben (BMBF 2003, S. 95; Greilinger 2013, S. 58; Hensge 1987, S. 71; Oehme 2002, S. 47), dabei wird vor allem auf Prüfungsangst, selten auf Überforderung und schlechte Leistungen verwiesen (BMBF 2003, S. 96; Ernst/Spévacek 2012, S. 13; Greilinger 2013, S. 58; Oehme 2002, S. 47). Überdurchschnittlich häufig werden schulische Probleme von männlichen Jugendlichen erwähnt (BMBF 2003, S. 95). Sehr selten werden auch Unterforderung in der Berufsschule und die Unterrichtsqualität als Gründe vorzeitiger Vertragslösungen aus der Perspektive der Auszubildenden genannt (Oehme 2002, S. 47). Auch Ausbilder und Lehrer sehen das Hauptproblem im schulischen Bereich in der Überforderung und der Prüfungsangst der Jugendlichen (Oehme 2002, S. 46 f.; Weiss 1982, S. 72 f.). Einige Ausbildungsbetriebe verweisen auch auf Disziplinprobleme der Auszubildenden (Greilinger 2013, S. 53).
- Dagegen können aber gesundheitliche Probleme, die durch die Ausbildung selbst oder andere Umstände bedingt werden (Bohlinger 2002a, S. 44; Ernst/Spévacek 2012, S. 13; Greilinger 2013, S. 55, 60; Oehme 2002, S. 46), eine Umorientierung erfordern und zu einer vorzeitigen Vertragslösung führen, beispielsweise durch Allergien (Greilinger 2013, S. 60; Hensge 1987, S. 72; Bookmann et al. 2014, S. 37; Weiss 1982, S. 80) und andere berufsbedingte Erkrankungen (Weiss 1982, S. 80) sowie Folgen von (körperlicher oder psychischer) Überlastung (BMBF 2003, S. 96; Bohlinger 2002a, S. 44; Hasler 2016, S. 115; Greilinger 2013, S. 56; Piening et al. 2012, S. 43; Weiss 1982, S. 80). Dabei wird nicht selten missachtet, dass die meisten Jugendlichen keine körperliche Arbeit gewohnt sind (Hasler 2016, S. 115). Ein geringer Teil kann darüber hinaus auf Drogenmissbrauch und „mitgebrachte“ psychische Erkrankungen zurückgeführt werden (Degen et al. 2005; Bookmann et al. 2014, S. 37; Weiss 1982, S. 80; Wolf 2016, S. 57).

„Junge Frauen werden zudem relativ oft von Schwangerschaft und Kindererziehung an einer Fortführung der Ausbildung gehindert; dies könnte auch ein Grund für ihr höheres Risiko sein, dass eine Ausbildung ohne Abschluss bleibt. Aber auch einige junge

Männer beenden ihre Ausbildung vorzeitig, um sich der Erziehung ihrer Kinder zu widmen“ (Beicht/Walden 2013, S. 8).

- Im ländlichen Raum können Mobilitätsschwierigkeiten dazukommen, insbesondere wenn Ausbildungsbetrieb und/oder Berufsschule nicht gut mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen sind (Bookmann et al. 2014, S. 37).
- Auch persönliche Gründe oder Probleme können Ursache für eine vorzeitige Vertragslösung sein. Darunter fallen auch familiäre (Ernst/Spevacek 2012, S. 13; Greilinger 2013, S. 54; Oehme 2002, S. 46 f.; Weiss 1982, S. 68) und finanzielle Probleme, die jedoch vergleichsweise selten genannt werden (Beicht/Walden 2013, S. 8; BMBF 2003, S. 96; Ernst/Spevacek 2012, S. 13). Nach Wolf (2016, S. 56, Hervorh. i. Orig.) werden „öfter auch im weiteren Sinne ‚prekäre Lebensbedingungen‘ angeführt, vor deren Hintergrund ab einem bestimmten Punkt die individuelle *Gesamtbelastung* auf Seiten der Auszubildenden einfach zu hoch wird.“ So stehen beispielsweise alleinerziehende Auszubildende unter einem besonderen Druck.
- In den seltensten Fällen erfolgen vorzeitige Vertragslösungen aufgrund von Umzug der Auszubildenden oder Insolvenz, Schließung oder Verlagerung des Unternehmens (BMBF 2003, S. 95; Ernst/Spevacek 2012, S. 13; Maaser/Engelhard 2002, S. 51).

Aus berufspädagogischer Perspektive stellen Entscheidungen zur Wahl von Ausbildungsberuf und Ausbildungsbetrieb sowie die Rekrutierungsentscheidung zentrale Aspekte und Ursachen für die Lösung vorzeitiger Vertragslösungen dar. „Der Beruf [dient, Anmerk. S. Lange] im allgemeinen als wesentliche Quelle und Stütze der persönlichen Identität eines Menschen, als Grundlage einer sozialen ‚Verortung‘ und als ‚Nadelöhr‘ seiner Partizipation an relevanten gesellschaftlichen Prozessen und Aktivitäten“ (Beck et al. 1979, S. 1). Dem Beruf kommt in Deutschland traditionell eine hohe Bedeutung für Individuen, Organisationen und die gesellschaftliche Integration zu.⁷⁶ Entsprechend kommt auch der Berufswahl eine richtungsweisende Funktion für den Berufs- und Lebensverlauf zu. Die Berufs- und Ausbildungsbetriebswahl der Auszubildenden sind folglich tragende und wichtige Entscheidungen, die die weitere berufliche Entwicklung der Jugendlichen beeinflussen (vgl. Kapitel 3.1). Deutlich wird, dass Berufs- und Ausbildungsbetriebswahl Entwicklungs-, Entscheidungs- sowie Allokations- und Interaktionsprozesse (Dibbern 1993; Hoppe 1980) darstellen, die unter bestimmten Rahmenbedingungen und (Markt-)Restriktionen sowie mit den individuellen Voraussetzungen der Berufswählenden stattfinden und sich nicht immer als richtig herausstellen (Beinke 2011a, S. 3). Insofern können vorzeitige Vertragslösungen „falsche“ Entscheidungen korrigieren, wobei der Kor-

⁷⁶ Zwar wird an vielen Stellen auf die Erosion des Berufs hingewiesen (vgl. etwa Baethge/Baethge-Kinsky 1998; Dostal et al. 1998), doch hält Meyer (2000b, S. 148) fest: „Berufe erfüllen vielfältige Funktionen auf der individuellen und der gesellschaftlichen Ebene. Solange kein anderes Konstrukt diese Funktion übernimmt – und zur Zeit ist keine Alternative dazu in Sicht – ist davon auszugehen, daß Beruflichkeit in der Organisation von Arbeit im gesellschaftspolitischen und ökonomischen System Deutschlands erhalten bleibt, zumal auch unser Arbeitsmarkt berufsförmig organisiert ist“ (vgl. auch Rosendahl/Wahle 2012).

rektur durch vorzeitige Vertragslösung in der Regel ein längerer, teilweise belastender Prozess vorausgeht (Beinke 2011a, S. 2; Hensge 1987, S. 36).

Als zentraler Einflussfaktor stellt sich die Ausbildung im Wunschberuf heraus. In Untersuchungen von Beicht/Walden (2013, S.7) gibt mehr als die Hälfte der Jugendlichen mit vorzeitiger Vertragslösung an, dass ihnen die Ausbildung nicht gefallen oder sich nicht als das Richtige herausgestellt hat. Worauf diese Beurteilung zurückzuführen ist (z.B. falsche Berufswahl oder mangelnde Ausbildungsqualität), können die Autoren aus den Daten der BIBB-Übergangsstudie nicht ableiten. Weitere und andere Untersuchungen bestätigen jedoch, dass zumindest ein Teil der betroffenen Jugendlichen nicht in ihren Wunschberuf einmünden können, was das Lösungsrisiko erhöht (Beicht/Walden 2013, S.6; Beinke 2011a, S.6; Greilinger 2013, S.59; Hensge 1987; Oehme 2002, S.42; Piening et al. 2010, S.21).

Im Verlauf der Berufsausbildung kann es dann zu Diskrepanzen zwischen den vor Ausbildungsbeginn bestehenden Vorstellungen der Jugendlichen und der tatsächlich erlebten Ausbildungsrealität sowie den Fähigkeiten und Interessen der Auszubildenden und den antizipierten Berufsinhalten und -anforderungen kommen, was zu Vertragslösungen führen kann (BMBF 2003, S.95 f.; Bohlinger 2002a, S.44; Greilinger 2013, S.55, 59; Hensge 1987, S.72 f.; Bookmann et al. 2014, S.36; Oehme 2002, S.46). Beispielsweise werden ungünstige Arbeitszeiten, ausbildungsfremde Tätigkeiten und schwere körperliche Arbeit angeführt (BMBF 2003, S.95; Hensge 1987, S.34). Berufliche Perspektiven und Einkommenserwartungen spielen dagegen eher eine untergeordnete Rolle (BMBF 2003, S.95). Insbesondere für die Jugendlichen, die nicht ihren Wunschberuf realisieren konnten, besteht nach Hensge (1987, S.73) die Gefahr der Entwicklung falscher Berufsvorstellungen:

„Dieser Sachverhalt ist so zu erklären, daß die Betroffenen keine Chance haben, wunschgemäß einzumünden und ‚nehmen, was sich anbietet‘. Um mit dieser unbefriedigenden Situation zurechtzukommen, entwickeln sie Vorstellungen von dem Ausbildungsberuf, in dem [sic!] sie letztlich einmünden, die weniger der Realität als vielmehr ihrer Hoffnung entsprechen, um ‚sich Mut zu machen‘, diese an sich nicht angestrebte Berufsausbildung überhaupt aufzunehmen. Im Verlauf der Ausbildung stellen sie fest, daß diese Strategie zwar recht ‚brauchbar‘ für die Berufseinmündung ist, jedoch weniger für das erfolgreiche ‚Durchstehen‘ einer Berufsausbildung.“

Empirische Belege legt Hensge (1987) jedoch nicht vor. Ähnlich argumentieren aber auch Stromback/Mahendran (2010, S.35), dass neue Informationen den Prozess vorzeitiger Vertragslösungen lenken:

„A person embarks on an apprenticeship in the belief that it is the best available option for them. If they then fail to complete, it must be because they receive new information, information they did not have when they made their initial decision, which indicates that an alternative option is better. The new information could comprise information about the value of the current match, the existing apprenticeship, as well as new information about alternative opportunities. A concept that captures the essence of this perspective is the term ‚match quality‘. This term captures the notion that it is not the characteristics of the person, or the nature of the job, that determines how long a match lasts, but rather the fit between the person and job.“

Weiss (1982, S. 72) führt darüber hinaus entwicklungsbedingte Erscheinungen als Ursache für nachlassendes respektive sich veränderndes berufliches Interesse an. Empirische Evidenz für diese These kann er ebenfalls nicht vorlegen, wobei dies eher auf die Struktur der Daten denn auf den tatsächlichen Ausschluss entwicklungsbedingter Einflüsse zurückzuführen sei.

Doch nicht nur die Berufs- und Ausbildungsbetriebswahl der Auszubildenden werden mitunter korrigiert, denn auch die Rekrutierungsentscheidungen der Ausbildungsbetriebe können sich als Fehlentscheidung entpuppen. Dabei ist die Wahl der Rekrutierungsinstrumente von Bedeutung (Forsblom et al. 2014; Piening et al. 2010, S. 13 ff.; Siegenthaler 2011). Untersuchungen, die Rekrutierungsentscheidungen von Ausbildungsbetrieben und Korrekturen solcher Rekrutierungsentscheidungen gezielt thematisieren, sind jedoch kaum zu finden (Bohlinger 2002a, S. 27).

Abbruchneigung und Abbruchgedanken

Im Zusammenhang mit vorzeitigen Vertragslösungen werden auch die Gedanken an vorzeitige Vertragslösungen respektive Lösungsneigungen untersucht, die in der Literatur oftmals als Abbruchgedanken und -neigungen bezeichnet werden. Operationalisiert wird dieses Konstrukt über eine Berufs-/Betriebswechselabsicht, die Zufriedenheit der Berufs-/Betriebswahl und die hypothetische Berufs-/Betriebswiederwahl (Deuer 2006, S. 128).

Untersuchungen dazu machen deutlich, dass Vertragslösegedanken respektive -neigungen tatsächliche Lösungen von Ausbildungsverträgen nicht verlässlich vorhersagen und damit keinen geeigneten Indikator vorzeitiger Vertragslösungen darstellen. Nachweisbar ist nur ein schwacher Zusammenhang. Betriebswechsel können durch die Vertragslösegedanken respektive -neigungen dagegen viel eher vorhergesagt werden (Deuer 2006, S. 127 ff.; Schweikert 1999, S. 100). „Das gibt Anlass zur Vermutung, dass es insbesondere Aspekte des Ausbildungsbetriebes sind, welche die Jugendlichen zu einem Abbruch veranlassen bzw. davon abhalten“ (Deuer 2006, S. 129).⁷⁷

Die Vertragslösegedanken respektive -neigungen stehen im Zusammenhang mit der Einmündung in den Wunschberuf. Jugendliche, die ihren Wunschberuf realisieren konnten, denken weniger an vorzeitige Vertragslösungen. Stellt der Ausbildungsberuf dagegen nur eine Notlösung dar, weist die Neigung zu vorzeitigen Vertragslösungen die stärksten Ausprägungen auf (ebd., S. 153). Daneben sind es besonders psychische und soziale Belastungen, die stark mit Gedanken an vorzeitige Lösungen zusammenhängen, dazu zählen Überforderungen (und zu viel Verantwortung), Konflikte und Probleme mit Kollegen und Vorgesetzten sowie fehlende soziale Anerkennung. Darüber hinaus zeigen sich schwache Zusammenhänge zu

- der schulischen Vorbildung der Jugendlichen (Marstedt/Müller 1998, S. 26; Hecker 2000),
- dem Gefühl, mit den übertragenen Aufgaben allein gelassen zu werden (Deuer 2006, S. 167),

⁷⁷ Auch hier sind vorzeitige Vertragslösungen, nicht Ausbildungsabbrüche im eigentlichen Sinne gemeint.

- der sozialen Einbindung (der Effekt ist jedoch nicht signifikant) (Deuer 2006, S. 174; Kemmler 2012, S. 175),
- der Erwartungserfüllung,
- der Angst, nicht das zu lernen, was man später im Beruf braucht und
- dem Gefühl, dass die übertragenen Aufgaben auf die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten zugeschnitten sind (Deuer 2006, S. 175 ff. Marstedt/Müller 1998, S. 27),
- einer individuell negativ empfundenen Work-Life-Balance⁷⁸ (Deuer 2013, S. 38; Marstedt/Müller 1998, S. 26 f.) sowie
- der Fähigkeit bzw. Unfähigkeit, Bedürfnisse aufzuschieben, einer negativen Selbstbewertung und
- einer geringen Instrumentalitätserwartung, also der Erwartung, dass die eigene Leistung zu einer Verbesserung der betrieblichen Faktoren (z. B. Lob, Anerkennung, Konflikte, Betriebsklima etc.) beiträgt (Kemmler 2012, S. 171 ff.).
- Die Ausbildungsbetriebsgröße spielt kaum eine Rolle.
- Ebenso sind der Gesundheitszustand der Auszubildenden (Allergie, häufige Arztbesuche, negative Selbsteinschätzung des Gesundheitszustands) und Unfall- und Gesundheitsrisiken von geringer Bedeutung (Marstedt/Müller 1998).

Im Zeitverlauf der Ausbildung verändert sich die Neigung zu vorzeitigen Vertragslösungen. Insgesamt sinken die Gedanken an vorzeitige Vertragslösungen (Hecker 2000). In der Interpretation von Längsschnittdaten sind jedoch Dropouts zu berücksichtigen. So ist „bei den Werten der zweiten und dritten Erhebung zu beachten, dass es sich hierbei bereits um eine gewisse Positivselektion handelt, da die Jugendlichen, die beim ersten Erhebungszeitpunkt keine bzw. eine geringe Abbruchneigung erkennen ließen, überdurchschnittlich häufig erneut befragt werden konnten“ (Deuer 2006, S. 130). Überraschenderweise sinken trotzdem die Zustimmung zu einer hypothetischen Wiederwahl von Ausbildungsberuf und -betrieb sowie die Zufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf und -betrieb. Gleichzeitig nimmt die Wechselabsicht tendenziell zu. „Dieser Befund deutet eindrucksvoll darauf hin, dass die Jugendlichen die eigene Ausbildung zunehmend kritisch bewerten“ (Deuer 2006, S. 133; vgl. auch Hasler 2016, S. 107 f.).

Darüber hinaus gelingt es Deuer (2016) nach dem Konzept der Gratifikationskrisen nach Siegrist (1996, S. 97 ff.)⁷⁹ einen Zusammenhang zwischen dem Missverhältnis von Belastung und Belohnung (Gratifikationskrise) und der Neigung zu vorzeitigen Vertragslösungen zu zeigen. Bereits im ersten Ausbildungsjahr verspürt „ein nennenswerter Anteil der Jugendlichen einen gewissen Druck“ (Deuer 2016, S. 461), darunter fallen Zeitdruck, Störungen oder Unterbrechungen der Arbeit und

78 Auszubildende mit einer individuell schlecht empfundenen Work-Life-Balance sind außerdem unzufriedener mit ihrem Ausbildungsberuf und ihrem Ausbildungsbetrieb (Deuer 2010, S. 61).

79 Das Modell beruflicher Gratifikationskrisen geht davon aus, dass ein intensives Ungleichgewicht zwischen hoher Ver- ausgabung und niedriger Belohnung, das mit schwerwiegender Enttäuschung oder Verärgerung einhergeht, prädiktiv für Stress und damit verbundene Herz-Kreislauf-Risiken ist. Je länger die Erfahrung des intensiven Ungleichgewichts (beruflicher Gratifikationskrisen) dauert (Expositionszeit), desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass Herz-Kreislauf-Risiken auftreten (Siegrist 1996, S. 98 f.).

Zunahme des Arbeitspensums. Letzteres beklagen die Auszubildenden weniger häufig. Im Zeitverlauf nehmen die Belastungen in ihrer subjektiven Wahrnehmung zu. Zugleich sinkt im Zeitverlauf die Zustimmung zu den Aussagen zur wahrgenommenen Anerkennung und Wertschätzung, die Arbeitsplatzsicherheit verschlechtert sich ebenso wie die Aussagen zu Entlohnung und Aufstiegschancen. Der Anteil der Auszubildenden mit einer Gratifikationskrise ist folglich im Zeitverlauf steigend. Ein nicht unerheblicher Teil der Auszubildenden erlebt daher in der Ausbildung ein Missverhältnis von subjektiv empfundener, geforderter Anstrengung und subjektiv erfahrener Belohnung.

Spezifische Gründe vorzeitiger Vertragslösung im Handwerk

Die Ausbildung im Handwerk ist im besonderen Maße von vorzeitigen Vertragslösungen betroffen, die Lösungsquote ist seit 2009 um knapp fünf Prozentpunkte auf rund 34 Prozent angestiegen (vgl. Kapitel 2.4.1). Die Ausbildung im Handwerk zeichnet sich durch spezifische Besonderheiten des Handwerks aus (vgl. Kapitel 2.3), die zu einer frühzeitigen Einbindung der Auszubildenden in die betrieblichen Abläufe, die betriebliche Realität und das Mitarbeitergefüge führen. Das hat nicht nur Vorteile, sondern bringt es auch mit sich, dass Handwerksbetriebe schneller an die Grenzen ihrer Ausbildungsfähigkeit kommen (Mischler/Schiener 2016, S. 407). Nicht zuletzt auch weil das Handwerk der Ausbildungssektor ist, in den Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen und schwach entwickelten Sozialkompetenzen überdurchschnittlich häufig einmünden (Büchler 2012, S. 77). Insofern „leistet insbesondere das Handwerk soziale Integrationsarbeit“ (Quante-Brandt 2002, S. 87).

Vor diesem Hintergrund wirken in der handwerklichen Ausbildung spezifische Faktoren, die für andere Ausbildungsbereiche nicht oder nur bedingt zutreffen. Durch den höheren Anteil an Auszubildenden mit niedrigen Schulabschlüssen lassen sich, zumindest zum Teil, die höheren Vertragslösequoten im Handwerk erklären, denn Auszubildende mit geringen Schulabschlüssen weisen ein viel höheres Vertragslöserisiko auf, als Auszubildende mit Hochschulreife, die in der Ausbildung im Handwerk unterrepräsentiert sind (Büchler 2012, S. 77). Dazu kommt die geschlechtsspezifische Segregation der Berufe im Handwerk, männliche respektive weibliche Jugendliche, die ihren Ausbildungsvertrag in Frauen- respektive Männerdomänen eher lösen.

Die Ausbildungsrealität im Handwerk wird vielfach durch Gesellen gestaltet, die in der Regel nicht über die notwendigen pädagogischen und didaktischen Kenntnisse verfügen (Granato et al. 2001, S. 8). Dazu kommt, dass die handwerkliche Ausbildung typischerweise in klein- und mittelständischen Betrieben stattfindet, in denen eine enge Zusammenarbeit von Meister, Gesellen und Auszubildenden die Regel ist, was einiges Konfliktpotenzial birgt (Mischler 2014, S. 46). Zugleich gibt es nur wenige oder keine Möglichkeiten, sich mit anderen Auszubildenden und gleichaltrigen Jugendlichen auszutauschen, beispielsweise über komplexe Sachverhalte oder Konflikte. In diesem Zusammenhang werden an der Ausbildung im Handwerk auch fehlende Arbeitsmittel oder eine unzureichende Vermittlung des Umgangs mit

diesen und fehlende Zeit sowie eine fehlende systematische Vorgehensweise kritisiert. Dazu kommen fehlende systematische Kommunikationswege, die Konfliktlösungen unterstützen und die Entwicklung von Konfliktlösestrategien fördern (Bohlinger 2002a, S. 39; Quante-Brandt 2002, S. 87f.). „Dieses Dilemma wird darauf zurückgeführt, dass eine Ausbildung im Handwerk meist neben dem eigentlichen Umgang mit Kunden stattfindet und für eine auf den Auszubildenden konzentrierte Ausbildung zu wenig Zeit bleibt“ (Bohlinger 2002a, S. 39).

Unterschätzt werden zudem die körperlichen und psychischen Anforderungen im Handwerk. Einerseits stellt das im Handwerk hohe Ansprüche an die körperliche Belastbarkeit und die körperliche Gesundheit, etwa auch im Hinblick auf Allergien. Andererseits sind die psychischen Anforderungen der Arbeit unter Zeitdruck und oftmals schwierigem Kundenkontakt nicht zu vernachlässigen. Dazu kommen Versagens-, Prüfungs- und Zukunftsängste (Bohlinger 2002a, S. 40).

Auf Basis multivariater Analysen der Daten der Lehrlingsrolle der Handwerkskammern der Pfalz kommen Mischler/Schiener (2016, S. 419 ff.) zu folgenden Befunden: Das Vertragslöserisiko ist für Frauen deutlich höher als für Männer, unterscheidet sich aber für deutsche und ausländische Auszubildende nicht signifikant. Mit steigender Allgemeinbildung sinkt das Vertragslöserisiko. Eine zuvor abgeschlossene Ausbildung senkt das Risiko vorzeitiger Vertragslösungen, vorherige Lösungserfahrungen erhöhen das Risiko einer weiteren vorzeitigen Vertragslösung hingegen. Ausbildungszeitverkürzungen senken das Risiko vorzeitiger Vertragslösungen. Im Unterschied zu den auf Gesamtdeutschland und alle Wirtschaftssektoren bezogenen Analysen kann im pfälzischen Handwerk kein Effekt der Betriebsgröße festgestellt werden. Vor allem in Einmannbetrieben ist das Lösungsrisiko besonders gering, möglicherweise aufgrund einer besonders engen und wirtschaftlichen Bindung zum Ausbildungsbetrieb.

3.5 Perspektiven aus anderen Forschungsbereichen

3.5.1 Jugendforschung: Generationen und ihre Erwartungen an Ausbildung⁸⁰

Die Jugendphase ist durch den demografischen Wandel sowie politische, wirtschaftliche, kulturelle und gesellschaftliche Veränderungen strukturiert, die die Entwicklung und die Entwicklungsmöglichkeiten der Jugendlichen prägen (Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 15 ff.). Wie in Kapitel 2.2 und in Kapitel 3.1 gezeigt, hat sich die Situation der Jugend auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt in den letzten Jahren verändert. Die Phase der Jugend und des jungen Erwachsenenalters (Adoleszenz) beschreibt den Entwicklungsabschnitt zwischen Kindheit und Erwachsenenalter, der von biopsychologischen und soziokulturellen Veränderungen und Heraus-

⁸⁰ Die folgende Darstellung kann das Feld der Jugendforschung nicht in seiner Gänze aufgreifen. Ausführliche Darstellungen, insbesondere mit Blick auf den Übergang in die Erwerbstätigkeit und die Situation von Jugendlichen in der Ausbildung, liefern unter anderem Albert et al. (2015b), Brock et al. (1991), BMFSFJ (2017), Buchholz/Blossfeld (2011), Hoffmann/Pokorny (2014), Hurrelmann/Quenzel (2013), Allensbach (2014), Köcher et al. (2015), Mansel/Klocke (1996a), Sandring et al. (2015) und Schlemmer et al. (2015).

forderungen der „persönlichen Individuation und der gesellschaftlichen Integration“ (Albert et al. 2015a, S. 33) geprägt ist (BMFSFJ 2017, S. 96; Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 26 ff.; Konrad/König 2018, S. 2 ff.). Als die „universellen Muster des Jugendalters“ gelten verschiedene Entwicklungsaufgaben, die die „konstitutiven gesellschaftlichen Erwartungen“ (Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 28) an die Jugendlichen beschreiben. Als die vier zentralen Entwicklungsaufgaben lassen sich unterscheiden:

- *Qualifizieren*: Die Entwicklung intellektueller und sozialer Kompetenzen sowie formale Qualifizierung (in Schule und Ausbildung oder Studium), um sozial und beruflich handlungsfähig zu werden und die gesellschaftliche Mitgliedsrolle der Berufstätigen zu übernehmen.
- *Binden*: Die Entwicklung von Körper- und Geschlechtsidentität, die emotionale Ablösung von den Eltern und der Aufbau einer Partnerschaft als Voraussetzung für eine spätere Familiengründung.
- *Konsumieren*: Der Aufbau von sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen und die Entwicklung eines eigenen kontrollierten und bedürfnisorientierten Umgangs mit Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten, um die gesellschaftliche Mitgliedsrolle des Konsumenten zu übernehmen. Dazu zählt auch die ökonomische Eigenständigkeit.
- *Partizipieren*: Die Entfaltung eines eigenen Werte- und Normensystems und die Entwicklung der Fähigkeit zur politischen Partizipation, um die gesellschaftliche Rolle des Bürgers zu übernehmen (Albert et al. 2015a, S. 40; Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 27 ff.; Rauschenbach 2017, S. 6 f.).

Den Status des Erwachsenen erhält demnach, wer die bestehende Gesellschaft ökonomisch, biologisch und gesellschaftlich verantwortlich weiterführen kann und seine individuellen Motive, Bedürfnisse und Interessen in eine zumindest vorläufige persönliche Ordnung gebracht hat (Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 31, 41). Das Vermögen, die Anforderungen und Herausforderungen der Jugendphase zu bewältigen, hängt von der physischen und psychischen Konstitution der Jugendlichen ab und ist gleichwohl von Umwälzungen und Veränderungen der gesellschaftlichen, sozialen, ökonomischen und kulturellen Rahmenbedingungen sowie durch historische Ereignisse und Krisen geprägt (Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 42 f.; Mansel/Klocke 1996a, S. 8). Die Jugendlichen, die an der ersten Schwelle teilweise vor großen Herausforderungen stehen und auch an der zweiten Schwelle einige Hürden überwinden müssen, sind im Durchschnitt erst in einem hohen Alter ökonomisch selbstständig.

„Während die überwiegende Mehrheit junger Erwachsener in den 1960er Jahren die ökonomische Unabhängigkeit zwischen dem 21. und 24. Lebensjahr erreichte, zeigen sich für den Zeitraum Ende der 1990er Jahre und die ersten Jahre zu Beginn des neuen Jahrhunderts, dass 40 Prozent eines Altersjahrganges erst zum Ende des dritten Lebensjahrzehntes ökonomisch selbstständig sind“ (Lauterbach 2015, S. 309).

Neben den Herausforderungen auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt ergeben sich für die Jugendlichen weitere Herausforderungen und erhöhte Qualifika-

tionsanforderungen aufgrund arbeitsorganisatorisch-technologischer Veränderungen der Wirtschaft, wie der Ausweitung zwischenbetrieblicher Arbeitsteilung, der Abflachung von Hierarchien und der zunehmenden Integration von Informations- und Kommunikationstechnologien in allen Arbeitsbereichen.

„Diese Entwicklung verlangt von den Jugendlichen in Zukunft die Bewältigung komplexer und anspruchsvoller [sic!] Arbeitsanforderungen bei hoher Beanspruchungsresistenz, intellektuelle Flexibilität [...]. Sie eröffnet den leistungsstarken Jugendlichen enorme Lern- und Entwicklungschancen von denen die benachteiligten Jugendlichen aber zunehmend ausgeschlossen bleiben“ (Lappe 2006, S. 80).

Durch solche individuellen und gesellschaftlichen Veränderungen „der modernen, sich in spezialisierende Teilsegmente ausdifferenzierende Gesellschaft verliert auch die Jugend zum einen als Lebensphase und zum anderen als Teil der Bevölkerung an Überschaubarkeit, Einheitlichkeit und Kontingenz“ (Mansel/Klocke 1996b, S. 7; vgl. auch Helsper 2012). So erwerben die Jugendlichen in den Entwicklungsaufgaben Konsumieren und Partizipieren schon relativ früh einen relativ autonomen Handlungsspielraum und sind zugleich durch die Verlängerung der schulischen Ausbildungszeiten und die damit verbundene Verzögerung der Aufnahme einer Erwerbsarbeit ökonomisch von den Eltern abhängig (Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 43; Mansel/Klocke 1996b, S. 7f.). „Ihre Situation ist durch *frühe mediale, konsumtive, freundesbezogene und partizipative bei später ökonomischer und familiärer Selbstständigkeit* gekennzeichnet. Teilweise wird die ökonomische und biologische Reproduktionsrolle gar nicht übernommen“ (Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 43; Hervorh. i. Orig.). Auch die Biografieforschung arbeitet relativ übereinstimmend heraus, dass seit Beginn der 1980er-Jahre die „Normalbiografie“ als standardisierter sowie institutionell und gesellschaftlich gesteuerter Lebenslauf individuell bestimmten Biografien gewichen ist (vgl. Georg 1996, S. 18). Die Inkonsistenzen in der Jugendphase können zu Verunsicherungen führen, Spannungen auslösen und/oder als Belastungen erlebt werden. Erheblich belastet werden Jugendliche beispielsweise, wenn eigene Ansprüche und von außen herangetragene Anforderungen nicht eingelöst werden können. Sehr wahrscheinlich kommt es dann zu Fehlanpassungsleistungen, problematischen Formen der Belastungsregulation und Beeinträchtigungen des psychischen und physischen Wohlbefindens (Mansel/Klocke 1996b, S. 8 ff.). Auf Basis der Analyse von Lebensverläufen von Personen mit vorzeitigen Vertragslösungen zeigt dies auch Klaus (2014, S. 415 ff.).

Unter der Annahme, dass die Rahmenbedingungen einer mehr oder weniger regelmäßigen Umwälzung unterliegen und Personen einer bestimmten Geburtsperiode durch ähnliche Rahmenbedingungen und gleiche gesellschaftliche und historische Ereignisse und Krisen geprägt sind (Albert et al. 2015a, S. 36; Einramhof-Florian 2017, S. 50 f.), werden die Jugendlichen einer bestimmten Geburtsperiode zu Jugendgenerationen zusammengefasst. Auf die Generationen, die über ihre Werthaltungen, Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen sowie ihre Erwartungen an die Arbeit beschrieben werden können, wirken verschiedene Einflussfaktoren, wie Genera-

tionsprägung, Sozialisation und Bildung sowie Lebens- und Arbeitssituation einerseits und ökonomische, technologische und gesellschaftliche Entwicklungen andererseits (Rump/Schiedhelm 2015, S. 341).

„Jugendgenerationen sind neben den spezifischen Integrationsanforderungen, die zu einem historischen Zeitpunkt unter besonderen soziokulturellen Bedingungen an Jugendliche gestellt werden, auch über ihre soziale und demografische Zusammensetzung und Bedeutung sowie über ihr Verhältnis zu anderen Generationen und ihre Stellung im sozialen und ökonomischen Gefüge bestimmt. Jenseits der für bestimmte Bevölkerungsgruppen bestehenden spezifischen Bedingungen von Teilhabe und Gestaltung sowie ihren individuellen Voraussetzungen und Interessen bestehen damit für Jugendliche als Angehörige einer Generation je besondere Konstellationen in ihrer Stellung im Generationenzusammenhang sowie im ökonomischen und sozialpolitischen Feld. Diese, in erster Linie national und regional verankerten, Bedingungen von Jugend regulieren grundlegend Möglichkeiten und Grenzen der sozialen Teilhabe von Jugendlichen einer Generation“ (BMFSFJI 2017, S. 136).

Mit groß angelegten, quantitativ soziologisch geprägten Jugendstudien (Allensbach 2014; Albert et al. 2015b; Franzen et al. 2017; Hoffmann/Pokorny 2014; Köcher et al. 2015) wird versucht zu ergründen, durch welche spezifischen Bedingungen von Teilhabe und Gestaltung sowie individuellen Voraussetzungen und Interessen sich die Jugendlichen auszeichnen und wie sie die jeweils aktuellen Herausforderungen wahrnehmen und bewältigen (Albert et al. 2015a; BMFSFJI 2017, S. 136; Mansel/Klocke 1996b; Quenzel et al. 2015). Damit entwerfen die Studien Bilder von verschiedenen Gruppen und Generationen von Jugendlichen sowie deren Konstitutionen und Dispositionen (Leven et al. 2015; Quenzel et al. 2015). Dabei ist jedoch hervorzuheben, dass es *die Jugend* nicht gibt, nicht zuletzt weil sich Jugendlichen aufgrund der Vielfalt der jugendkulturellen Stile und Lebensformen erheblich unterscheiden, zum einen in ihrer Sprache, ihren Verhaltensweisen, ihrem Lebensgefühl, ihren Interessen und Vorlieben sowie ihren Zielvorstellungen, zum anderen aber auch in ihrer Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung der sie umgebenden Welt (Mansel/Klocke 1996b, S. 8 f.). „Trotz aller Unterschiedlichkeiten und Widersprüche in den Images der Jugend lassen sich – je mehr man in einzelne Themenbereiche und Handlungsfelder vordringt – relativ eindeutige oder zumindest dominierende Bilder von vorherrschenden Äußerungsformen der heute heranwachsenden Generation ausmachen“ (Mansel/Klocke 1996b, S. 9).

Die zwischen 1985 und 2000 Geborenen (2017 zwischen 17 und 32 Jahre alt) werden in der wissenschaftlichen und öffentlichen Diskussion gemeinhin als „Generation Y“ bezeichnet (Albert et al. 2015a, S. 35). Ihre Jugendzeit ist geprägt durch die „Phase der großen globalen Krisen (beginnend mit dem Anschlag auf das World Trade Center 2001), der Umweltkatastrophen (mit der Zuspitzung im Atomunglück von Fukushima im Jahr 2011) und der Finanz- und Wirtschaftskrise seit 2007“ (ebd., S. 36). Daraus haben die Jugendlichen gelernt, dass die gesellschaftliche Ordnung unsicher ist, aber es gehe „immer irgendwie weiter“ (ebd.). Als Reaktion auf die damit verbundene ungewisse und unsichere Lebenssituation ist es für die Genera-

tion Y – im Englischen „Why“ (Warum) – „typisch“, die eigene und die gesellschaftliche Situation ständig zu hinterfragen (ebd., S. 35). Statt Ideale und Sehnsüchte für die Zukunft zu entwickeln, konzentrieren sich die Jugendlichen auf sich selbst und ihren individuellen Erfolg: „Eine möglichst hohe Bildung, vertrauensvolle Freunde und eine Familie, die Geborgenheit schenkt, scheinen aus Sicht der Jugendlichen die zentralen Ressourcen für die Zukunft zu sein“ (Quenzel et al. 2015, S. 377). Die Generation Y zeichnet sich folglich durch hohe Bildungsaspirationen, hohe Anforderungen an ihre Berufstätigkeit und einen starken Fokus auf das direkte soziale Umfeld aus. Die Leistungsanforderungen werden von den Jugendlichen als sehr hoch wahrgenommen, worauf diese mit steigenden Bildungsaspirationen reagieren (Albert et al. 2015a, S. 41). „Immer mehr junge Leute und ihre Eltern gehen davon aus, vor allem durch ein akademisches Studium den sozialen Status sichern zu können und einen möglichst sicheren, aber auch interessanten Arbeitsplatz zu erhalten“ (Quenzel et al. 2015, S. 380). Bereits in den letzten beiden Jahrzehnten haben sich Veränderungen in den Bildungsströmen ergeben, der Anteil derjenigen eines Jahrgangs, die in ein Studium einmünden, erhöht sich, während weniger Jugendliche eine vollqualifizierende Ausbildung aufnehmen (vgl. Kapitel 2.2; vgl. auch Baethge et al. 2014; BIBB 2017, S. 96 ff.; Kreckel 2014). Trotzdem müssen die Jugendlichen bei der Berufswahl Kompromisse eingehen, Unterschiede zeigen sich bezogen auf die soziale und regionale Herkunft (vgl. Kapitel 3.1; vgl. auch Leven et al. 2015, S. 74f.). Und das, obwohl die Jugendlichen eine ausgeprägte Bereitschaft zur Mobilität und Flexibilität besitzen (Quenzel et al. 2015, S. 380). Vor allem der Übergang von der Schule in den Beruf verlangt ein hohes Maß an individueller Orientierung und Leistungsvermögen.

In den Jugendstudien werden auch die Einstellungen von Jugendlichen zu Ausbildung, Arbeit und Beruf sowie ihre Erwartungen und Ziele thematisiert. Obwohl die Befunde aus den verschiedenen Jugendstudien teilweise differenzieren, zeigt sich, dass die Jugendlichen hohe Erwartungen an ihre Ausbildung und Ausbildungsbetriebe haben. Sie legen großen Wert auf Sicherheit und haben große Sorge, ob ihr Arbeitsplatz auf Dauer Bestand haben kann (Köcher et al. 2015, S. 44; Metzler et al. 2014, S. 7). „Damit tritt deutlich zutage, dass in Zeiten eines für junge Menschen unsteten und unübersichtlichen Arbeitsmarktes und unter dem Eindruck der gerade erst überwundenen Phasen hoher Jugendarbeitslosigkeit die Verlässlichkeit der Arbeit eine große Rolle spielt“ (Leven et al. 2015, S. 78). Dennoch ist den Jugendlichen wenig daran gelegen, „sich beruflich allzu früh festlegen zu wollen. Teil ihrer Optimierungsstrategie ist es vielmehr, sich mögliche Optionen für die Zukunft nicht durch allzu konkrete Planungen zu verstellen“ (Köcher et al. 2015, S. 76). Hinzu kommt, dass die Fülle der Optionen eine Entscheidung über die berufliche Zukunft nach Meinung der Jugendlichen heute schwerer macht (ebd., S. 15 ff.). Die Jugendlichen sind skeptisch, dass es heute einfacher als früher sei, sich für einen Beruf zu entscheiden und beruflich erfolgreich zu sein. Die vielfältigen Möglichkeiten der Berufs- und Arbeitswelt werden eher als Belastung empfunden (ebd., S. 21). Ein Drittel der Schüler beklagt Informationsdefizite in der Ausbildungs- und Berufsorientie-

rung (Allensbach 2014, S. 4). Insofern ist es nicht verwunderlich, dass jeder dritte Jugendliche fürchtet, nicht den richtigen Beruf zu ergreifen, oder jeder vierte, den Anforderungen im Berufsleben nicht gewachsen zu sein (Köcher et al. 2015, S. 21), auch weil sie teilweise nicht wissen, was sie später machen möchten (ebd., S. 64).

Daneben ist es ihnen wichtig, eigene Ideen einzubringen und etwas zu tun, was sie sinnvoll und als für die Gesellschaft nützlich finden. Weiterhin legen die Jugendlichen großen Wert auf Selbstständigkeit und Verantwortung und „arbeiten nicht mehr nur ‚für‘ ihren Arbeitgeber, sondern ‚mit‘ ihm. Für diese Generation beginnt der Spass nicht erst nach der Arbeit, sondern sie möchte schon während der Arbeit glücklich sein – durch einen Job, der ihr einen Sinn bietet“ (Jost/Maeder 2017, S. 20 f.; vgl. auch Köcher et al. 2015, S. 44). Dafür nähmen die Jugendlichen auch einen Wohnortwechsel oder Wochenend- respektive Nachtarbeit in Kauf. Auch zu Überstunden, langen Arbeitswegen oder einer befristeten Anstellung wären die Jugendlichen bereit (Köcher et al. 2015, S. 32). Dennoch erwarten sie, ausreichend Freizeit neben der Berufstätigkeit zu haben (Leven et al. 2015, S. 77), was aber etwa die Hälfte der Jugendlichen nach eigenen Erfahrungen nicht erlebt. Außerdem möchten sie ihre durchaus ehrgeizigen Ambitionen gut mit der eigenen Familie in Einklang bringen. „Ein Blick auf das Alter der Befragten zeigt: Je näher sie an die Einmündung ins Erwerbsleben heranrücken, desto häufiger befürchten sie, dass Freizeit, Familie und Beruf künftig für sie nicht besonders gut vereinbar seien“ (ebd., S. 77), das gilt vor allem für Jugendliche aus den östlichen Bundesländern und in Ballungsgebieten (ebd.). Teilweise sind die Jugendlichen durchaus bereit und erwarten, dass sie ihre Arbeitszeit kurzfristig an ihre Bedürfnisse anpassen und in Teilzeit arbeiten gehen können, sobald sie Kinder haben, oder sie wünschen sich klar geregelte Anfangs- und Endzeiten der Arbeit. Ein Teil der Jugendlichen ist auch zu Wochenendarbeit bereit, für einen entsprechenden Freizeitausgleich unter der Woche (ebd., S. 84). Auch ein gutes Arbeitsklima wünschen sich die Jugendlichen (Köcher et al. 2015, S. 44). Insgesamt lassen sich die Erwartungen der Jugendlichen in zwei Felder zusammenfassen:

„Bei der *Nutzenorientierung* stehen ein hohes Einkommen und gute Aufstiegsmöglichkeiten im Vordergrund. Aber auch genügend Freizeit neben der Berufstätigkeit spielt eine Rolle. [...] Beim Thema *Erfüllung* steht die Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns im Erwerbsleben im Vordergrund. Zentrale Aspekte sind hier das Gefühl, etwas zu leisten, die Möglichkeit, sich um andere zu kümmern, und die Möglichkeiten, etwas zu tun, was man für sinnvoll hält“ (Albert et al. 2015c, S. 16).

Weniger wichtig ist es für die Jugendlichen, dass sie gute Aufstiegsmöglichkeiten und ein hohes Einkommen haben (Köcher et al. 2015, S. 44; Leven et al. 2015, S. 79), die Berufstätigkeit ihnen viele Kontakte und das Sorgen für andere Menschen ermöglicht. „Das abstrakte Gefühl ‚etwas zu leisten‘, ist den Jugendlichen am wenigsten wichtig“ (Leven et al. 2015, S. 79). Die Erwartungen der Berufsanfänger an ihren Ausbildungsplatz haben sich nach Köcher et al. (2015, S. 72) „vielfach mehr als erfüllt.“ Die Mehrheit äußert sich positiv über Ausbildungsbetrieb und Ausbildungs-

beruf. Wie auch in den verschiedenen Untersuchungen der Ausbildungszufriedenheit herausgestellt (vgl. Kapitel 3.3), fällt das Urteil über den Ausbildungsplatz umso positiver aus, je mehr sich die beruflichen Wünsche erfüllt haben. Dagegen sind die Auszubildenden unzufrieden, die bereits über einen Wechsel des Ausbildungsbetriebs oder -berufs nachgedacht haben.

Ist den Jugendlichen der Einstieg in den Ausbildungs- respektive Arbeitsmarkt gelungen, ist knapp die Hälfte der befragten Jugendlichen der Meinung, dass die Vergütung leistungsgerecht ist (Franzen et al. 2017, S. 26; Leven et al. 2015, S. 76). Die Leistungsanforderungen nehmen die Jugendlichen insgesamt als sehr hoch wahr (Albert et al. 2015a, S. 41; Köcher et al. 2015, S. 34). Dazu kommen Ängste und Gesundheitsbeeinträchtigungen, denn Zukunftsängste und andere existentielle Unsicherheiten gehen häufig mit gesundheitlichen Beeinträchtigungen einher (Marstedt et al. 2000, S. 9, 18 f.). Untersuchungen von Marstedt et al. (ebd., S. 31 ff.) zeigen, dass circa 30 Prozent der befragten Jugendlichen Anzeichen eines kritischen Gesundheitszustands aufweisen, am häufigsten treten unspezifische Beeinträchtigungen (schnelle Müdigkeit, Nervosität) und Rücken-, Nacken- oder Schulterschmerzen auf. Darüber hinaus gibt fast zwei Drittel der befragten Jugendlichen an, sich mindestens manchmal erschöpft oder gestresst zu fühlen. Vor allem Jugendliche in der Handwerksausbildung sind davon betroffen (ebd., S. 127 f.). Dabei spielen die wahrgenommenen Zukunftsperspektiven der Jugendlichen eine wichtige Rolle:

„Die Ergebnisse [...] machen deutlich, dass Jugendliche mit positiver Zukunftsaussicht zu 82 % ihre Gesundheit mit ‚sehr gut‘ oder ‚gut‘ bewerten. Bei negativer Perspektive sind dies nur 65 %. Deutlich wird ferner, dass ab dem Alter von 18 Jahren dieser statistische Zusammenhang noch einmal sehr viel deutlicher als bei jüngeren zum Tragen kommt“ (ebd., S. 36).

Als belastende Faktoren werden überwiegend körperliche Anstrengung und Geldsorgen genannt, wobei die Autoren einschränken, dass sich hinter der Dimension „Geldsorgen“ „weniger massive finanzielle Probleme bei der Bestreitung des Lebensunterhalts verbergen, sondern wohl eher erfahrene soziale Restriktionen und Entbehungen“ (ebd., S. 38). Weitere Belastungsfaktoren sind negative Umgebungsbedingungen (Lärm, Klima), Unfall- und Gesundheitsrisiken sowie Zeitdruck und Überforderung. Vor allem Auszubildende und Schüler zeigen eine hohe Sensibilität und gesundheitliche Reaktionsbereitschaft für diese Belastungsfaktoren. Im Verlauf der Ausbildung steigt das Belastungsempfinden der Auszubildenden von Ausbildungsjahr zu Ausbildungsjahr an, was sich auf drei grundlegende Aspekte zurückführen lässt: finanzielle Probleme, zunehmend schlechter eingestufte Zukunftsaussichten und Prüfungen.⁸¹ Dies finden Marstedt et al. (2000, S. 129) verwunderlich,

⁸¹ Es ist hier einschränkend anzumerken, dass die Daten aus einer Querschnitts- und nicht aus einer Längsschnitterhebung stammen (Marstedt et al. 2000, S. 162 ff.). Die Aussagen beziehen sich also auf unterschiedliche Personen in den einzelnen Ausbildungsjahren.

„weil man erwarten könnte, dass zum ersten ein allmählicher Anpassungs- und Gewöhnungsprozess stattfindet. Was unmittelbar nach der Schulzeit als völlig neu und ungewohnt (und daher besonders belastend) erscheint, sollte diesen Charakter nach zwei oder drei Jahren verloren haben und als ‚normaler‘ und typischer Bestandteil der Arbeit gelten. [...] Dieser Prozess der Anpassung von Wahrnehmungen und Bewertungen an das, was sein sollte und innerpsychische Stabilität sichert, wird in der Psychologie als ‚Reduktion kognitiver Dissonanzen‘ beschrieben.“

Insgesamt identifiziert Hurrelmann (2011, o. S.) „vier Werte- und Mentalitätstypen von Jugendlichen [...], die auf die Unterschiede in den Kompetenzen zur Bewältigung der schwierigen Ausgangslage hinweisen“:

- *Die selbstbewussten Macher:* Jugendliche „Macher“ zeichnen sich durch Werte wie Fleiß, Ehrgeiz, Macht, Einfluss und Sicherheit sowie Selbstverwirklichungswerte wie Kreativität, Unabhängigkeit, Lebensgenuss und Lebensstandard aus. „Die aufstiegsorientierten ‚Macher‘ sind Nutzenkalkulierer, selbstbezogene und bedürfnisorientierte ‚Egotaktiker‘“, die „zur Durchsetzung ihrer selbstorientierten Strategien auch gerne die Ellenbogen einsetzen“ (ebd.). Eine soziale Verantwortung und gemeinschaftliche Verpflichtung empfinden die Jugendlichen eher weniger.
- *Die pragmatischen Idealisten:* Jugendliche Idealisten (mehrheitlich weiblich) weisen ein ausgeprägtes soziales Engagement auf, das sich vor allem auf die Humanisierung von Lebensbedingungen in Schule und Freizeit richtet. Im Gegensatz zu den selbstbewussten Machern zeichnen sie sich durch humanistische Motive und Interesse an Gesellschaft und Verantwortung aus. „Die tonangebende Mentalität ist eine Mischung aus wacher Umweltwahrnehmung und beherztem Ergreifen von Chancen der Umweltgestaltung“ (Hurrelmann 2011).
- *Die zögerlichen, skeptischen, resignierten und unauffälligen Jugendlichen:* Jugendliche dieser Gruppe finden sich duldsam und tolerant mit ihrer Lebenslage ab, streben gleichwohl aber trotz geringer Erfolge in Schule und Ausbildung nach Lebensstandard und Macht. Sie sind anpassungsbereit, brauchen aber eine aktive Unterstützung und Beratung.
- *Die erfolglosen, robusten Materialisten:* Jugendliche Materialisten (mehrheitlich männlich) zeichnen sich durch ein niedriges Leistungsniveau aus und zeigen auch im sozialen und persönlichen Bereich Defizite: „Teamfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Freundlichkeit, Höflichkeit, Kontaktfähigkeit und Toleranz sind niedrig, und bei den persönlichen Kompetenzen zeigen sich leider allzu oft Unzuverlässigkeit, geringe Lern- und Leistungsbereitschaft, niedrige Ausdauer, wenig Durchhaltevermögen und Belastbarkeit, unzureichende Sorgfalt und Gewissenhaftigkeit, geringe Verantwortungsbereitschaft und Selbstständigkeit sowie ein unzureichendes Maß an Kreativität, Flexibilität und Selbstkritik“ (ebd.). Dennoch streben auch die robusten Materialisten nach Lebensstandard und Macht, die sie mit Lebensgenuss verbinden wollen. Ihre Lebenslage ertragen sie nicht duldsam und tolerant, sondern reagieren mit Verlierer- und Versagensängsten, die zu unkontrollierter Aggression und Gewalt, Fremdenfeindlichkeit und Rechtsextremismus führen.

3.5.2 Arbeits- und Organisationspsychologie: Belastungen im Beruf

Die Ausgestaltung von Arbeitstätigkeiten und Arbeitsaufgaben (job design/work design) ist ein gut erforschtes Thema in der Arbeitspsychologie (Bamberg et al. 2012; Ulich 2011). Dabei geht es u. a. um die Frage, wie Arbeitstätigkeiten auf die Beschäftigten wirken und welche Arbeiten und Rahmenbedingungen die Beschäftigten belasten.

Die Arbeitsbelastung ist heute nicht mehr als Problem direkter körperlicher Belastung zu verstehen (Westermayer/Dammer 1995, S. 289).

„In jüngerer Zeit wird zunehmend anerkannt, daß mehr und qualitativ andere Faktoren am Arbeitsprozeß beteiligt sind, als die Arbeitswissenschaften traditionell berücksichtigt haben. Zu diesen ‚neu‘ entdeckten Faktoren gehören vor allem Einstellungen, Haltungen, Wahrnehmungen, Gefühle, Intuition usw. der Arbeitenden, was gerne unter dem Oberbegriff ‚Subjektivem‘ zusammengefaßt wird“ (ebd., S. 289).

Diese subjektiven Faktoren erfüllen für die Arbeitenden eine wesentliche Vermittlungsfunktion: „Sie sind es, die den angemessenen Umgang mit den Maschinen, dem Material und den Mitarbeitern – mit einem Wort, die *Orientierungen* (Lazarus & Launier, 1981) – im Arbeitsprozeß gewährleisten“ (ebd., S. 289 f., Hervorh. i. Orig.). Neben der internen Abstimmung können diese Orientierungen zudem ein kritisches Potenzial entfalten, da sie auch Schwachstellen, Konflikte und Mängel vermitteln (ebd., S. 290). Als zentrale Dimensionen für das Wohlbefinden in der Berufstätigkeit ergeben sich Anerkennung der Leistung, Autonomie und Selbstständigkeit sowie Handlungsspielraum (Marstedt et al. 2000, S. 110). Daneben haben unterschiedliche Untersuchungen eine Reihe verschiedener Stressfaktoren in verschiedenen Bereichen herausgestellt. Die Liste dieser Stressfaktoren ist lang:

Tabelle 6: Stressfaktoren im Berufsalltag (adaptiert nach Allenspach/Brechbühler 2005, S. 40; ergänzt durch Kölbach/Zapf 2010, S. 21 ff.; Marstedt et al. 2000: 107 ff.; Schaper 2011, S. 478)

Bereich	Stressfaktoren
Arbeitsaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • qualitative Unterforderung, Eintönigkeit, Monotonie, fehlende Anforderungsvielfalt • qualitative Überforderung, zu komplexe Aufgaben • Aufgaben, die den Fähigkeiten nicht angemessen sind • schwerwiegende emotionale oder soziale Anforderungen • hohe Arbeitsintensität • fehlende Handlungsspielräume und Autonomie • Mehrfachbelastungen, Multi-Tasking-Anforderungen, multiple Aufgaben • Sinnhaftigkeit und Bedeutungsgehalt fehlen • Unvollständigkeit, partialisierte Aufgaben • Konzentrationsnotwendigkeiten

(Fortsetzung Tabelle 6)

Bereich	Stressfaktoren
Arbeitsorganisation	<ul style="list-style-type: none"> • hoher Zeitdruck, Hektik • Daueraufmerksamkeit • ungenügende Qualität und Verfügbarkeit von Material, Werkzeug, Informationen • Informationsüberlastung • häufige Unterbrechungen, Ablenkungen • widersprüchliche Anweisungen, unklare Aufgabenübertragung, schlecht vorhersehbare Resultate • unklares oder fehlendes Feedback • unklare oder konfliktreiche Ziele • große Verantwortung • intransparente Arbeitsabläufe • Unvorhersehbarkeit von Ereignissen • nicht-beeinflussbare Arbeitsumgebungen • mangelnde Einhaltung von Sicherheitsvorschriften
Physische Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Umgebungsbedingungen: Lärm, Klima, Lichtverhältnisse • einseitige Körperhaltung, langes Sitzen, Bildschirmarbeit • Umgang mit chemischen oder giftigen Stoffen • körperliche Anstrengung
Soziale Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • unfaire Behandlung • Konflikte, schlechtes Arbeitsklima, Mobbing • Betriebsklima • Kooperations- und Kommunikationsbarrieren • mangelnde soziale Unterstützung und Hilfestellung • Kooperationszwänge und Abhängigkeiten • Unzufriedenheit mit Vorgesetztenverhalten • Konkurrenzverhalten unter Mitarbeitern • Ungerechtigkeiten
Organisationale Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • geringer Status und geringe Anerkennung, Enttäuschungen (Gratifikationskrisen) • wenig Entscheidungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten • ungenügende Informationspolitik • unfaire Lohnpolitik • Arbeitsplatzunsicherheit, fehlende Karrieremöglichkeiten, fehlende Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten • ständige Veränderungen • ungünstige oder zu lange Arbeitszeiten • Isolation oder Zusammengedrängtheit • Flexibilitätsanforderungen
Personale Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Ängste, z. B. vor Aufgaben, Misserfolgen, Tadel, Sanktionen • ineffiziente Handlungsstile • fehlende Eignung • mangelnde Berufserfahrung • fehlendes Interesse familiäre Konflikte

Die zeitliche Organisation der Arbeit ist für Vollzeitarbeitskräfte häufiger ein Belastungsfaktor als für Teilzeitkräfte. Darüber hinaus nimmt das Beanspruchungserleben durch Hektik und Zeitdruck mit dem Alter zu (Marstedt et al. 2000, S. 107). Die körperliche Belastung dagegen spiegelt sich vor allem in der Stellung im Erwerbsleben wider. So sind angelernte Arbeiter davon deutlich häufiger betroffen als Ange-

stellte. Einfache Angestellte klagen dagegen über abwechslungsarme Tätigkeiten und ungünstige respektive zu lange Arbeitszeiten (ebd., S. 108). Die zeitliche Organisation der Arbeit hängt dagegen nicht von der Stellung im Erwerbsleben ab. Erwerbstätige und Auszubildende im Handwerk sind überdurchschnittlich häufig durch körperliche Anstrengung, die Umgebungsbedingungen (Lärm, Klima) und zeitlichen Druck belastet und äußern sich leicht überdurchschnittlich negativ über das Vorgesetztenverhalten, sie bewerten ihre Tätigkeit dagegen wesentlich seltener als monoton. Insgesamt kommen die Beschäftigten im Handwerk häufiger zu dem Schluss, dass ihre Gesundheit durch die Arbeitsbelastung beeinträchtigt sei (ebd., S. 126 f.).

Einige Untersuchungen aus dem Feld der Arbeitspsychologie fokussieren gezielt Auszubildende, so untersuchen Marstedt/Müller (1998) die Arbeitsbelastungen und gesundheitlichen Beeinträchtigungen von Auszubildenden im Handwerk in Nordrhein-Westfalen und zeigen, dass eine Vielzahl der Jugendlichen die Ausbildung, unabhängig von schulischen Leistungen (vorher in der allgemeinbildenden Schule und auch jetzt in der Berufsschule), als belastend erleben. Dabei wird überdurchschnittlich häufig die betriebliche Ausbildung als belastender erlebt, was nicht für die Auszubildenden in Kfz-Berufen gilt, die vor allem im Zusammenhang mit der Berufsschule Stress empfinden. Der überwiegende Teil der Auszubildenden im Handwerk betrachtet die Ausbildung jedoch nicht als „Notnagel“ – das gilt vor allem für Auszubildende der Kfz-Berufe –, wobei die inhaltliche Identifikation mit Ausbildungsberuf und -betrieb im Laufe der Ausbildung abnimmt und der Anteil der Auszubildenden, die die betriebliche Ausbildung oder einzelne Aspekte davon als belastend erleben, steigt. Der Befund ist nach Marstedt/Müller (ebd., S. 46) nicht plausibel zu erklären:

„Ganz offensichtlich findet hier im Verlauf der Berufsausbildung ein Prozeß der Ernüchterung und der Anpassung von Wünschen (wie Illusionen) statt, bei dem im Verlaufe der Berufsausbildung immer deutlicher wird, daß man Kompromisse hat schließen müssen und immer stärker von (zum Teil überhöhten oder realitätsfremden) Ansprüchen und Bewertungsmustern Abschied nehmen muß, die man früher, zu Beginn der Ausbildung, noch gehegt hatte“ (Marstedt/Müller 1998, S. 23).

Darüber hinaus stellen Marstedt/Müller (ebd., S. 39 ff.) einige individuelle, soziale und arbeitsweltliche Aspekte und Probleme heraus, die die Auszubildenden mehr oder weniger stark belasten und mehr oder weniger berufsspezifisch sind:

- Zukunftsängste und das Risiko der Arbeitslosigkeit stellen bedeutsame Sorgenfaktoren der Auszubildenden dar, vor allem für Auszubildende in Kfz-Berufen, dazu kommen
- Versagensängste (vor allem in der Berufsschule),
- Probleme mit Kollegen und Vorgesetzten sowie fehlende Möglichkeiten, über die Probleme zu reden,
- ausbildungsfremde Tätigkeiten sowie
- pubertätsbedingte Probleme und Konflikte im Elternhaus.

- Wie auch bei den älteren Erwerbstätigen belasten Hektik, Zeitdruck und zu viele Anforderungen in kurzer Zeit die Auszubildenden, darüber hinaus nennen sie
- Monotonie und Abwechslungsarmut,
- körperliche Anstrengung und
- Umgebungsbedingungen (Lärm, Klima).

„Lehrjahre sind keine Herrenjahre“ – dieses ältere und heute von Ausbildern wie Auszubildenden zumeist verpönte Sprichwort hatte eine moralische Funktion. Es sollte Belastungen, vor allem aber Verhaltenszumenutungen der Lehrzeit legitimieren: die ausbildungsfremden Tätigkeiten, die streng autoritäre Führung, die (Über-)Betonung und strikte Beachtung traditioneller Arbeitstugenden wie Fleiß, Gehorsam und Disziplin“ (ebd., S. 36).

3.6 Systematische Zusammenführung der Befunde

Die berufliche Ausbildung ist ein Meilenstein des beruflichen Werdegangs junger Menschen. Doch für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist die Passage von der Schule in die Erwerbstätigkeit mit besonderen Herausforderungen verbunden. Ist der Einstieg in die duale Berufsausbildung geschafft, ergeben sich neue Herausforderungen, die nicht von allen erfolgreich bewältigt werden. Etwa ein Viertel der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge werden ohne Ausbildungsabschluss vorzeitig gelöst, wobei die Ursachen dafür nicht allein bei den Auszubildenden liegen, sondern auch Ausbildungsbetriebe und Berufsschulen an ihren Ausbildungsleistungen scheitern (vgl. Kapitel 3.4). Auffällig ist, dass etwa zwei Drittel der Fälle vorzeitiger Vertragslösungen in das erste Ausbildungsjahr fallen, wobei der Anteil dieser frühen Vertragslösungen steigend ist (vgl. Kapitel 2.4.1). Der Anfang der Berufsausbildung kann folglich als kritischer Moment der Ausbildung aufgefasst werden. Die Befunde zur Situation der Jugendlichen an der ersten Schwelle und im Verlauf der Ausbildung zeichnen ein breites Spektrum unterschiedlicher Kategorien von Herausforderungen, Anforderungen und Problemen von Auszubildenden in der dualen Berufsausbildung nach, die zeigen, dass die Auszubildenden für den Ausbildungserfolg einige Belastungen auf sich nehmen (Hecker 1989, S. 72). Die zentralen Befunde sind in Tabelle 7 zusammengetragen.⁸² Grau unterlegt sind die Studien, die auf eigene (qualitative) Erhebungen der Anforderungs-, Herausforderungs- und Problemdimensionen beruhen. Die Befunde nicht gekennzeichneten Studien ergeben sich aus quantitativen Untersuchungen, deren Daten aus der Bewertung fester Itembatterien gewonnen werden.

Zu den ersten Herausforderungen im Übergangsprozess zählen die Berufswahl und -entscheidung, die durch eine erhöhte Komplexität infolge der Veränderung gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und der eigenen Lebensentwürfe und Wert-

⁸² Zugunsten der Übersichtlichkeit bleibt die Darstellung auf ausgewählte Studien begrenzt. Berücksichtigt wurden nur solche Studien, die ausreichend viele und unterschiedliche (neue) Kategorien in ihre Untersuchung einbezogen haben.

orientierungen der Jugendlichen geprägt sind (vgl. Kapitel 3.1, 3.5.1 sowie u. a. Altepstein 2017; Schank 2011). Insbesondere während des Berufswahlprozesses versuchen die Jugendlichen Orientierung in der Vielzahl der beruflichen Möglichkeiten zu finden und reflektieren ihre eigenen Möglichkeiten, zumindest teilweise (vgl. Kapitel 3.1 sowie u. a. Voigt 2012, S. 32 ff.). Darauf aufbauend entwickeln sie Vorstellungen von ihrer beruflichen Realität, die sich nicht immer erfüllen. Aus nicht erfüllten Erwartungen ergeben sich vor allem zu Beginn der Ausbildung Belastungen (vgl. Kapitel 3.1, 3.2, 3.4 sowie u. a. Besener/Debie 2009, S. 174; Nägele/Neuenschwander 2015, S. 53 f.; Oehme 2002, S. 45). Zugleich verlangt die Ausbildungsstellenmarktsituation Flexibilität in der Berufswahlentscheidung der Jugendlichen, da Passungsprobleme zunehmende Schwierigkeiten im Zugang zu dualer Ausbildung verursachen (vgl. Kapitel 3.1 sowie u. a. Beicht/Krewerth 2009; Matthes et al. 2016).

Ist der Eintritt in die Berufsausbildung gelungen, ergeben sich neue Herausforderungen und Anforderungen. Mit dem Übergang in die neue Lebenssituation werden psychologische Grundbedürfnisse der jungen Erwachsenen nicht befriedigt (vgl. Kapitel 3.2 sowie u. a. Fürstenberg 1964, S. 137; Schröger et al. 2013, S. 42). Zugleich ist mit der Passage die Übernahme einer neuen Rolle verbunden, in der den Jugendlichen die Lösungsstrategien größtenteils unbekannt sind, da sie auf Erfahrungen in der Berufswelt bisher in der Regel nur aus zweiter Hand zurückgreifen können (vgl. Kapitel 3.2 sowie Ernst 1997; Fürstenberg 1964; Kutscha et al. 2009b). Auch über das für die neue Umgebung relevante Organisationswissen verfügen die neu eintretenden Auszubildenden nicht, weshalb es zu Fehlhandlungen und -einstellungen kommen kann (vgl. Kapitel 3.2 sowie Fürstenberg 1964, S. 137; Schmidtke 1963, S. 61). Insgesamt ergeben sich in der Ausbildung und speziell in der Eingangsphase für Auszubildende vielfältige Problemlagen. Vorliegende Befunde sprechen der Eingangsphase ein besonderes Konfliktpotenzial sowie ein hohes Integrationspotenzial zu (Besener/Debie 2009; Deuer 2016, S. 461; Fürstenberg 1966; Neuenschwander/Nägele 2014; Schirmer 1997) und gehen davon aus, dass „die Phase der orientierenden Konfrontation“ (Schirmer 1997, S. 143) nach sechs Monaten endet.

Zu Beginn der Ausbildung und über die ersten sechs Monate hinaus berichten Auszubildende über ausbildungsfremde Tätigkeiten und das Gefühl, eine billige Arbeitskraft zu sein (vgl. Kapitel 3.2, 3.3, 3.4 sowie u. a. BMBF 2003, S. 95; Ernst 1997, S. 172; DGB 2016, S. 29 f.; Feller 1995b, S. 44; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 65 ff.; Ulrich/Tuschke 1995, S. 207). Sie verstehen die Berufsausbildung „primär als Qualifikationsphase“ (Ernst 1997, S. 172). In diesem Zusammenhang stellen sich für Auszubildende auch Fragen nach der Verwertbarkeit des Gelernten. Sie wünschen sich, in „richtige“ Arbeit und vollständige Arbeitsaufträge einbezogen zu werden und sinnstiftende Tätigkeiten zu erbringen (vgl. Kapitel 3.2, 3.3, 3.4 und 3.5.1).

Unzufriedenheit und Qualitätsabstriche ergeben sich auch aus der Organisation der Ausbildung, fehlenden Gesprächsmöglichkeiten über die Ausbildung, wegen fehlender Zeit für das Schreiben und Besprechen des Berichtsheftes, fehlender Ansprechpartner und fehlender Mitbestimmungsmöglichkeiten (vgl. Kapitel 3.2, 3.3 sowie u. a. Beicht/Krewerth 2008, S. 8; Ernst 1997, S. 172; Feller 1995b, S. 22 f.; Quante-

Brandt/Grabow 2008a, S. 35 ff.). Zusatzangebote dagegen werden positiv bewertet (vgl. Kapitel 3.3 sowie u. a. Feller 1995b, S. 23). Wichtig sind den Jugendlichen ein gutes Betriebsklima und nette Vorgesetzte. Die im Betrieb gültigen Verhaltensnormen haben sie nach einem halben Jahr bereits erfasst, wobei ihnen auch dann noch Verhaltensformen wie das Eingestehen von Fehlern, das Ansprechen von Kritik und das Zugeben von Überlastung verborgen bleiben (vgl. Kapitel 3.2, 3.4 sowie u. a. BMBF 2003, S. 95; Hensge 1987, S. 34 f.; Oehme 2002, S. 45; Schirmer 1997, S. 143 ff.). Neuenschwander/Nägele (2014, S. 29) und Quante-Brandt et al. (2005, S. 43 ff.) zeigen, dass Jugendliche, die sich in das Kollegium integriert fühlen, besser ihre Aufgaben wahrnehmen können (zumindest aus ihrer Perspektive). Konflikte sind für die Auszubildenden insgesamt problematisch und belastend (vgl. Kapitel 3.2, 3.4, 3.5.2 sowie u. a. Besener 2009, S. 43; Hensge 1987, S. 69 f.; Marstedt/Müller 1998, S. 39 ff.; Oehme 2002, S. 45). Darüber hinaus belasten sie schlechte Anleitungen, Konflikte aufgrund ihrer Novizen-Stellung, nicht ausreichendes Feedback zu erhalten oder nur bei Fehlern getadelt zu werden (vgl. Kapitel 3.3 sowie u. a. Beicht/Krewerth 2008, S. 8; Feller 1995b, S. 25). Sie geben nicht selten an, während der Arbeitszeit zu wenig Übungszeit zu haben (vgl. Kapitel 3.3, 3.4 sowie u. a. Beicht/Krewerth 2008, S. 7; BMBF 2003, S. 95 f.). Eigene Fehler, Überforderung, Zeitdruck, Leistungsdruck und Versagensangst belasten die Auszubildenden ebenso wie Unterforderung, Langeweile, Routine und fehlende Abwechslung (vgl. Kapitel 3.2, 3.3, 3.4 sowie u. a. BMBF 2003, S. 95 f.; Debie 2009, S. 36 f.; Oehme 2002, S. 45; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 64 f.). Dagegen wünschen sich Auszubildende selbstständig arbeiten zu können und eigene Ideen einzubringen (vgl. Kapitel 3.5.1 sowie u. a. Jost/Maeder 2017, S. 20 f.; Köcher et al. 2015, S. 44). Neben diesen Aspekten belasten Auszubildende teilweise zusätzliche Fahrtzeiten zum Ausbildungsplatz, familiäre Probleme, die nach Marstedt/Müller (1998) auch pubertätsbedingt sind, sowie teilweise auch Trennung von der Familie (Mobilität) und unklare Perspektiven (Zukunftsängste) (vgl. Kapitel 3.4, 3.5.1, 3.5.2 sowie u. a. Bookmann et al. 2014, S. 37; Ernst/Spavecak 2012, S. 13; Marstedt/Müller 1998, S. 39 ff.; Oehme 2002, S. 46 f.). Einige Auszubildende berichten darüber hinaus, dass sie in der Freizeit schlecht abschalten könnten (vgl. Kapitel 3.3 sowie u. a. DGB 2017, S. 32; Hecker 1989, S. 62; Schweikert 1989a, S. 116).

Inhaltlich kritisieren die Jugendlichen die Bedeutung der Arbeitstugenden in der betrieblichen Tätigkeit sowie die geringe Vermittlung von Schlüsselkompetenzen und den Umgang mit neuen Technologien (vgl. Kapitel 3.3 sowie u. a. Feller 1995b, S. 56; Hecker 1989, S. 68 ff.; Schweikert 1989a, S. 51 f.). Überhaupt belastet es die Auszubildenden, wenn ihnen Fach- oder Handlungswissen fehlt (vgl. Kapitel 3.2 sowie u. a. Besener 2009, S. 29) oder die Ausbilder dieses schlecht vermitteln (vgl. Kapitel 3.3, 3.4 sowie u. a. Beicht/Krewerth 2008, S. 8; BMBF 2003, S. 95 f.; Feller 1995b, S. 25). Sie übernehmen ungern unangenehme Tätigkeiten sowie physisch oder psychisch belastende Tätigkeiten, die eventuell sogar ihre Gesundheit beeinträchtigen (vgl. Kapitel 3.2, 3.3, 3.4, 3.5.2 sowie u. a. Besener 2009, S. 41; BMBF 2003, S. 96; Hecker 1989, S. 72; Marstedt et al. 2000, S. 31 ff.; Schweikert 1989a, S. 55). Denn Arbeits-

schutz und Gesundheitsprävention sind den Jugendlichen wichtig (vgl. Kapitel 3.5.1 sowie u. a. Albert et al. 2015a, S. 41; Köcher et al. 2015, S. 34). Probleme ergeben sich aufgrund schlechter Deutschkenntnisse, vor allem in der Kommunikation mit Kunden. Auch räumliche Bedingungen, die Ausstattung, ein schlechter Arbeitsschutz, Unterbrechungen während der Arbeit oder Prozessüberschneidungen können zu Belastungen führen (vgl. Kapitel 3.3, 3.5.1 sowie u. a. Marstedt et al. 2000, S. 38; BIBB 2015c, S. 212). Die Arbeitszeit bereitet den Auszubildenden gerade zu Beginn der Ausbildung Schwierigkeiten, es fällt ihnen schwer, sich an die Arbeitszeit zu gewöhnen, insbesondere weil damit Freizeitverluste verbunden sind (vgl. Kapitel 3.2 sowie u. a. Besener 2009, S. 63). Dazu kommen gegebenenfalls Überstunden, die nur teilweise entgeltlich oder unentgeltlich ausgeglichen werden (vgl. Kapitel 3.3 sowie u. a. Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 43; Schweikert 1989a, S. 116; Thiele 2016, S. 76). Überstunden, Befristungen und lange Arbeitswege wären die Jugendlichen in Kauf zu nehmen bereit, solange ausreichend Freizeit bleibt (vgl. Kapitel 3.5.1 sowie u. a. Köcher et al. 2015, S. 32; Leven et al. 2015, S. 77). Auch die Ausbildungsvergütung reicht einigen Auszubildenden nicht aus (vgl. Kapitel 3.3 sowie u. a. Beicht/Krewerth 2008, S. 9 f.; Schweikert 1989a, S. 50), wobei die Auszubildenden teilweise sogar Nebenjobs wahrnehmen, weil die eigene finanzielle Lage so schlecht beurteilt wird (DGB 2016, S. 11 f., 2017, S. 32).

Die Berufsschule bewerten die Auszubildenden insgesamt schlechter (vgl. Kapitel 3.3), wobei Probleme in der Berufsschule von selbst nicht thematisiert, sondern erst auf Nachfrage berichtet werden (Besener 2009, S. 70 ff.). Im Zusammenhang mit der Berufsschule werden häufig die Lernortkooperation (z.B. fehlende Absprachen), das Klassenklima, der fehlende Theorie-Praxis-Transfer, die Vermittlung in der Berufsschule (Unterrichtsqualität) kritisiert (vgl. Kapitel 3.2, 3.3 sowie u. a. Besener 2009, S. 70 ff.; DGB 2017, S. 11; Ulrich/Tuschke 1995, S. 204f.; Schweikert 1989a, S. 112) und Prüfungsangst thematisiert (vgl. Kapitel 3.4 sowie u. a. BMBF 2003, S. 96; Oehme 2002, S. 47). Darüber hinaus berichten die Auszubildenden von Unterrichtsausfällen und Problemen, vom Betrieb für die Berufsschule freigestellt zu werden, sowie von Überforderung in der Schule (vgl. Kapitel 3.3 sowie u. a. DGB 2017, S. 32). Petersen/Wehmeyer (2001, S. 144) und Schweikert (1989a, S. 75) zeigen einen Zusammenhang zwischen der Zufriedenheit mit der Berufsschule und der Unterrichtsorganisation (Blockform oder wöchentlicher Unterricht).

Tabelle 7: Kategorien der Anforderungen, Herausforderungen und Probleme der Auszubildenden in der dualen Berufsausbildung (eigene Darstellung)

Kategorien	Weiss (1982)	Paul-Kohlhoff et al. (1984)*	Hensge (1987)	Hecker (1989)**	Ernst (1997)	Marstedt/Müller (1998)	Oehme (2002)	BMBF (2003)	Deuer (2006)	Quante-Brandt/Grabow (2008a)	Beicht/Krewerth (2008)	Kutscha et al. (2009b)	BIBB (2015c, S.212 ff.)	DGB (2016, 2017)
Berufswahl/Betriebswahl	x		x		x		x	x	x			x	x	
Erwartungen		x			x		x	x	x				x	
billige Arbeitskraft				x	x									
ausbildungsfremde Tätigkeiten			x	x	x	x	x	x	x	x			x	
Echte Arbeit/Einbezug in Arbeit											x			
Organisation der Ausbildung			x	x	x					x	x			
Berichtsheft										x				
Ausbildungsverantwortliche				x			x			x	x	x		x
Mitbestimmung				x	x		x						x	
Betriebsklima/kollegialer Umgang			x	x	x	x	x	x			x	x	x	x
Vorgesetzte				x	x			x	x			x	x	x
Anleitung durch Ausbilder			x	x	x		x	x	x	x	x			
Experten-Novizen-Konflikt												x		
Lob/Tadel				x			x				x	x		
Gespräche über Ausbildung							x				x			
Unsicherheit							x					x		
Fehler											x	x		
Überforderung	x		x		x			x	x	x				
Zeitdruck				x		x	x			x		x		x
Leistungsdruck/Versagensangst						x				x		x		x
Unterforderung				x	x		x		x			x		
Langeweile				x							x	x		
Routine/Abwechslung						x	x			x		x		
Selbstständigkeit										x	x			
Motivation	x						x	x					x	

(Fortsetzung Tabelle 7)

Kategorien	Weiss (1982)	Paul-Kohlhoff et al. (1984)*	Hensge (1987)	Hecker (1989)**	Ernst (1997)	Marstedt/Müller (1998)	Oehme (2002)	BMBF (2003)	Deuer (2006)	Quante-Brandt/Grabow (2008a)	Beicht/Krewerth (2008)	Kutscha et al. (2009b)	BIBB (2015c, S. 212 ff.)	DGB (2016, 2017)
Prüfungsvorbereitung										x				
Prüfungsangst					x			x						
Arbeitsugenden				x										
Schlüsselkompetenzen				x										
Fachwissen				x								x		
Handlungswissen				x								x		
Neue Technologien				x										
Deutschkenntnisse				x								x		
Zusatzangebote				x							x			
Erreichbarkeit														x
Räumliche Bedingungen				x		x						x		
Ausstattung				x							x			x
Arbeitsschutz														x
Unangenehme Tätigkeiten												x		
Psychische Belastung				x								x		
Physische Belastung				x	x				x	x		x		x
Gesundheit	x						x	x				x	x	
Prozessüberschneidungen												x		
Auszubildendenrolle												x		
Fehlverhalten	x			x										
Pausensituation														x
Arbeitszeit					x				x			x	x	x
Übungszeit			x							x	x			
Überstunden/Freizeitverlust		x		x	x					x	x	x		
Überstundenausgleich					x			x	x	x				
Ausbildungsvergütung	x			x	x			x	x	x	x			x

(Fortsetzung Tabelle 7)

Kategorien	Weiss (1982)	Paul-Kohlhoff et al. (1984)*	Hensge (1987)	Hecker (1989)**	Ernst (1997)	Marstedt/Müller (1998)	Oehme (2002)	BMBF (2003)	Deuer (2006)	Quante-Brandt/Grabow (2008a)	Beicht/Krewerth (2008)	Kutschka et al. (2009b)	BIBB (2015c, S. 212 ff.)	DGB (2016, 2017)
Lernortkooperation				x							x	x		
Theorie-Praxis-Transfer				x							x	x		
Unterrichtsqualität						x		x	x		x	x		
Unterrichtsausfall				x							x			
Unterrichtsorganisation				x								x		
Freistellung für die Schule														x
Überforderung in der Schule												x		x
Klassenklima											x			
Perspektiven/Zukunftsangst		x		x	x				x					x
Verwertbarkeit des Erlernten				x			x							
Fahrtzeiten														x
Familiäre Probleme/Pubertät	x			x	x	x		x						
Abschalten in der Freizeit				x										x
Mobilität					x								x	

* zit. n. Schweikert 1989a; ** nachfolgend Feller (1995b), Ulrich/Tuschke (1995) und Schweikert (1989a, 1999)

Unterschiede zeigen sich bezogen auf das Geschlecht und den Migrationshintergrund sowie die Größe des Ausbildungsbetriebes. Die Ausbildung in KMU weist ein höheres Vertragslöserisiko auf als die Ausbildung in Großunternehmen (vgl. Kapitel 2.4.2), mit der die Auszubildenden häufiger zufrieden sind (vgl. Kapitel 3.3 sowie u. a. Dietrich 2004, S. 60). Auszubildende in Kleinbetrieben des Handwerks berichten beispielsweise häufiger über körperliche und psychische Belastungen (vgl. Kapitel 3.3 sowie u. a. Hecker 1989, S. 72; Schweikert 1989a, S. 55) und Überstunden (vgl. Kapitel 3.3 sowie u. a. Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 42). Darüber hinaus kritisieren die Auszubildenden in klein- und mittelständischen Unternehmen häufiger die fachliche Ausbildung, den kollegialen Umgang (insbesondere in Mittelbetrieben) (vgl. Kapitel 3.3 sowie u. a. Schweikert 1989a, S. 56), eine unsystematische Ausbildung und ausbildungsfremde Tätigkeiten (Kapitel 3.4 sowie u. a. BMBF 2003, S. 95;

Hensge 1987, S. 59). Auszubildende in Großbetrieben kritisieren dagegen häufiger die Anonymität der Ausbildung (vgl. Kapitel 3.4 sowie u. a. Hensge 1987, S. 59).

Nicht nur der weitere Verlauf der Ausbildung, sondern auch die Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Ausbildung, hängen von der Bewältigung der Anforderungen und Herausforderungen in der Ausbildung ab. Mierke et al. (2015, S. 19) zeigen, dass passiv-defensive Bewältigung (Rückzug) die Zufriedenheit negativ beeinflusst, aktive Bewältigung durch soziale Unterstützung dagegen einen positiven Einfluss hat. Unterstützung erhalten die Auszubildenden durch das soziale Umfeld sowie eine Reihe materieller Unterstützungsangebote (schriftliche Informationen). Nach Schröger et al. (2013, S. 44f.) verlieren die schriftlichen Informationsquellen ihre Bedeutung zugunsten sozialer Informationsquellen. Andere Ansprechpartner (z.B. Familienangehörige) haben dagegen kaum noch Bedeutung (Feller 1995b, S. 62). Dem sozialen Umfeld im Betrieb kommt in der Unterstützung der Jugendlichen bei der Bewältigung der vielfältigen Anforderungen eine besondere Rolle zu. Das bestätigen auch die Untersuchungen zur Ausbildungsqualität, die dem sozialen Umfeld eine „Schlüsselrolle im Ausbildungserleben“ (Mierke et al. 2015, S. 15) zusprechen, denn gerade die emotionale Zuwendung ist für die Auszubildenden ein wichtiges Qualitätskriterium (Ebner 2003, S. 9). Als wichtigste Unterstützung wird nicht etwa der Ausbilder, sondern eher der Geselle respektive Facharbeiter wahrgenommen (Feller 1995b, S. 19).

Die systematische Zusammenführung des Forschungsstandes macht deutlich, dass Jugendliche mit dem Übergang in die Ausbildung vor einer Reihe von Anforderungen und Herausforderungen stehen, die sie zu überwinden haben.

Gleichwohl zeigen die Befunde einen erheblichen qualitativen Untersuchungsbedarf im Themenfeld. Abbildung 18 verdeutlicht die derzeitige Situation. Der Mehrzahl der Untersuchungen zu Anforderungen, Herausforderungen und Problemlagen (im weiteren Sinne) liegt ein quantitatives Design zugrunde. Die gewonnenen Daten beziehen sich in der Folge auf Bewertungen der Auszubildenden zu vorgegebenen Äußerungen und Behauptungen. Die Untersuchungen basieren also in der Regel auf bereits vorhandenem Wissen. Dabei greifen sie auf Befunde aus älteren Studien und Alltagsannahmen zurück. Qualitative Untersuchungen, die dazu geeignet sind, neue oder veränderte Anforderungen und Herausforderungen zu rekonstruieren, liegen dagegen kaum vor. Abgesehen von der Untersuchung von Kutscha et al. (2009b) liegen die Untersuchungen mehr als 15 Jahre zurück. Vor dem Hintergrund der Annahme, dass Jugendliche sich heute aufgrund ihrer sozialen und kulturellen Entwicklung und Sozialisation durch ganz andere Verhaltensweisen, Erwartungen und Vorstellungen auszeichnen, ist es dringend notwendig, das überwiegend quantitativ geprägte Forschungsfeld durch qualitativ gewonnenes Wissen zu bereichern. Einen Anfang dazu haben Kutscha et al. (ebd.) für die Ausbildung im Einzelhandel gemacht. Andere Befunde deuten jedoch darauf hin, dass zwischen den Ausbildungsbereichen Einzelhandel und Kfz-Mechatronikerhandwerk erhebliche Unterschiede bestehen, Settelmeier/Widera (2016) haben das für die sprachlich-kommunikativen Anforderungen gezeigt (vgl. Kapitel 2.3.1). Es ist daher davon

auszugehen, dass sich die Ausbildung in den Berufen auch in anderen Anforderungsdimensionen unterscheidet. Insofern sind zusätzliche qualitative Datenerhebungen und -analysen notwendig.

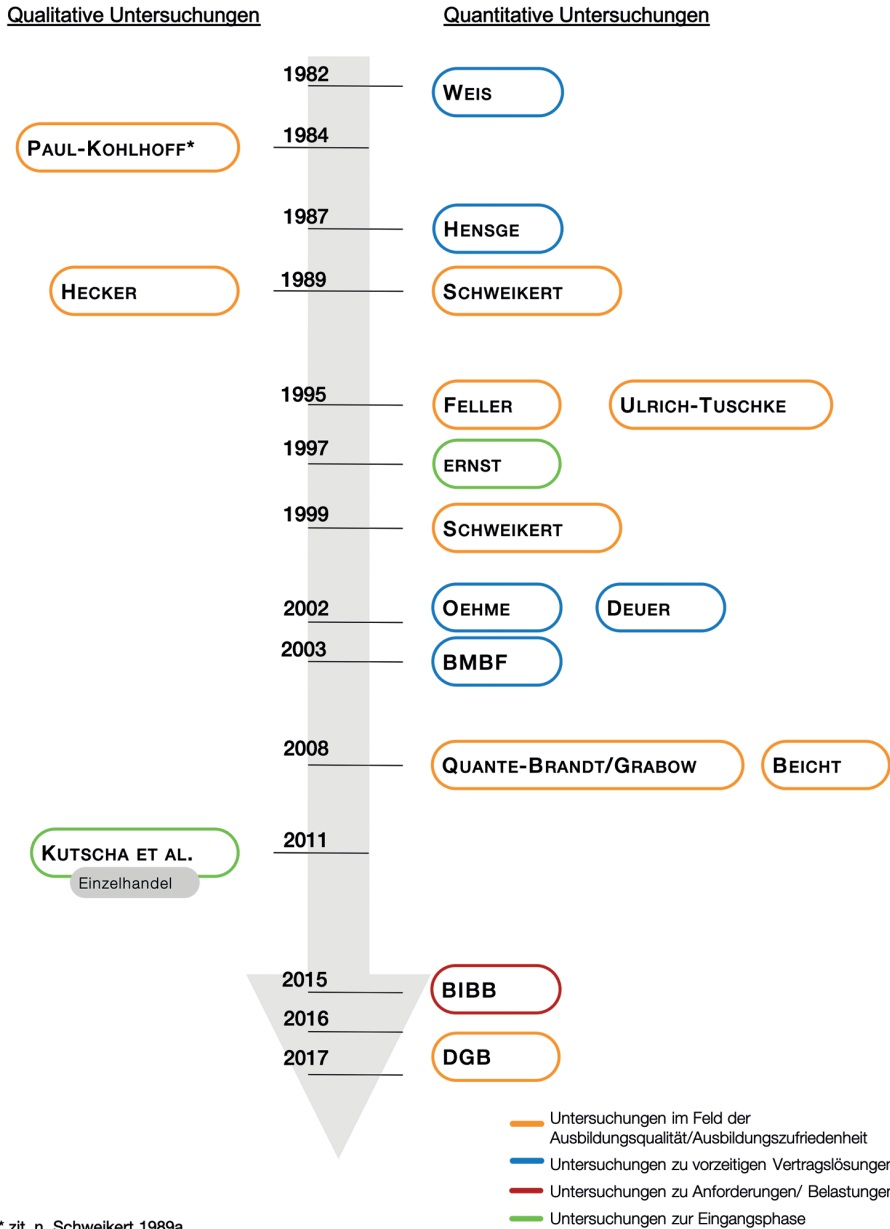


Abbildung 18: Zentrale Untersuchungen zu Anforderungen, Herausforderungen und Problemlagen in der Ausbildung aus der Perspektive der Auszubildenden (eigene Abbildung)

4 Theoretischer Hintergrund: Berufspädagogische und entwicklungs- psychologische Grundlagen

4.0 Kapitelkonzeption

Das Kapitel dient der theoretischen Fundierung der anschließenden empirischen Untersuchung. Die Berufsausbildungseingangsphase wird als Entwicklungsaufgabe und sensible Phase im Übergang der Jugendlichen von der Schule in die duale Berufsausbildung (erste Schwelle) verstanden. Dabei werden verschiedene Anforderungen an die Auszubildenden herangetragen, die diese unterschiedlich wahrnehmen und bewältigen. Die Art und Weise, wie Anforderungen wahrgenommen und bewältigt werden, beeinflusst wiederum die berufliche und betriebliche Integration der Auszubildenden.

Ausgehend von diesem Verständnis werden im *Kapitel 4.1* die zentralen theoretischen Ansätze der Übergangsforschung beschrieben. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Übergängen wird mit van Gennep (1986) in Verbindung gebracht, der mit dem Übergang als Wechsel sozialer Gruppierungen einen ethnologischen Ansatz vorgelegt hat (*Kapitel 4.1.1*). Dieser wurde durch Glaser/Strauss (1971) aus soziologischer Perspektive weiterentwickelt (*Kapitel 4.1.2*). Daneben haben Parkes (1974) und Hopson/Adams (1976) den sozialpsychologischen Ansatz der Transition entwickelt, der von Welzer (1993) in die deutsche Übergangsforschung eingeführt und von Griebel/Niesel (2004) auf Bildungsübergänge übertragen wurde. Wie in diesem Kapitel zu zeigen und zu begründen sein wird, eignet sich dieser Ansatz in besonderer Weise für die Bearbeitung der forschungsleitenden Fragestellung der vorliegenden Untersuchung.

Der Übergang wird folglich als Entwicklungsaufgabe und spezifischer Sozialisationsprozess aufgefasst (Welzer 1990, S. 39), der intensivierte Lernen anregt und damit einen Wandel der Identitätsentwicklung bedingt (Griebel/Niesel 2013, S. 37 f.). Die damit verbundenen Diskontinuitäten erfordern die (Weiter-)Entwicklung von Bewältigungsstrategien, die wiederum mit Verhaltensänderungen einhergehen (ebd.). Diese Verhaltensänderungen werden als Entwicklung im entwicklungspsychologischen Sinne verstanden. Somit wird deutlich, dass das Transitionsmodell nach Griebel/Niesel (2004, 2013) mit verschiedenen entwicklungspsychologischen Konzepten verknüpft ist, die in Kapitel *Kapitel 4.2* aufgegriffen werden.

4.1 Theorien der Übergangsforschung

4.1.1 Übergangsriten

Einer der ersten wissenschaftlichen Ansätze zur Erforschung von Übergängen (auf der Mikroebene) wurde von dem französischen Ethnologen van Gennep (1986) zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorgelegt. Den Übergang versteht er als Wechsel von einer sozialen Gruppierung in eine andere soziale Gruppierung innerhalb einer Gesellschaft (Bührmann 2008, S. 18). Anzeigt und begleitet werden diese Übergänge durch charakteristische „nicht-alltägliche Handlungen“ (ebd., S. 8), die häufig in ritueller Form zu finden sind und von van Gennep (1986) als Übergangsriten („rites des passage“) bezeichnet wurden: „Wo immer zwischen Alters- und Tätigkeitsgruppen unterschieden wird, ist der Übergang von einer Gruppe zur anderen von speziellen Handlungen begleitet“ (ebd., S. 5). Diese Riten sind durch soziale und sakrale Strukturen gekennzeichnet und dienen dazu, das „Individuum aus einer genau definierten Situation in eine andere ebenso genau definierte hinüberzuführen“ (ebd., S. 5). Sie wirken durch die implizierten Regeln und Konventionen entlastend auf das einzelne Individuum (von Felden 2010, S. 28). Der Ablauf der Übergangsriten kann – „zumindest theoretisch“ (van Gennep 1986, S. 21) – in drei Phasen eingeteilt werden, die nicht bei allen Übergängen gleich stark ausgeprägt sind (vgl. Abbildung 19):



Abbildung 19: Phasen des Übergangs nach van Gennep (1986, S. 21) (eigene Abbildung)

- (1) In der Ablösungsphase „verweist symbolisches Verhalten auf die Loslösung eines Einzelnen oder einer Gruppe von einem früheren fixierten Punkt der Sozialstruktur, von einer Reihe kultureller Bedingungen (einem ‚Zustand‘) oder von beidem gleichzeitig“ (Turner 1989, S. 96). Das symbolische Verhalten nennt van Gennep (1986, S. 21) „rites de séparation“, die eine „Verabschiedung vom bisherigen Leben“ darstellen (Friebertshäuser 1992, S. 19) und dem Übergänger die Ablösung sichtbar machen. Im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung fällt die Ablösungsphase in der Regel mit dem Schulabschluss zusammen, der häufig mit dem Ritus einer Abschlussfeier symbolisiert und begleitet wird. Die Abschlussfeier, als nicht-alltägliche Handlung, macht den Jugendlichen deutlich, dass ein Übergang ansteht (Wiethoff 2011, S. 48).
- (2) In der Schwellen- oder Umwandlungsphase sind die „Schwellenwesen [...] weder hier noch da; sie sind weder das eine noch das andere, sondern befinden sich zwischen den vom Gesetz, der Tradition, der Konvention und dem Zeremonial fixierten Positionen“ (Turner 1989, S. 95). Der Schwellenzustand weist keine oder nur wenige Merkmale des vergangenen oder künftigen Zustands auf und verfügt über verschiedene Symbole (Schwellen- und Umwandlungsriten, „rites de marge“ (van Gennep 1986, S. 21), die die „Ambiguität und Unbestimmtheit des Schwellenzustands zum Ausdruck bringen“ (Turner 1989, S. 95).

Im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ist die Phase zwischen Schule und Ausbildung gesellschaftlich gesehen vollkommen normal und vorhersehbar, was aus Sicht der Nicht-mehr-Schüler und Noch-nicht-Auszubildenden eventuell anders wahrgenommen wird (Wiethoff 2011, S. 48).

- (3) Spätestens mit dem Einstieg in die duale Berufsausbildung beginnt die Integrationsphase, die mit Angliederungsriten („rites d'agrégation“) einhergeht (van Gennep 1986, S. 21), die sich beispielsweise als feierliche Begrüßung oder andere Willkommens- und Orientierungsveranstaltungen sowie verschiedene Eingliederungsrituale (z. B. Auszubildendenreisen) (Schröger et al. 2013, S. 44) darstellen. Zur Integrationsphase zählt sowohl die Begrüßung in der Ausbildung als auch das Kennenlernen des Ausbildungsbetriebs, der (expliziten und impliziten) Regeln etc. (Wiethoff 2011, S. 48). Mit dem Abschluss der Integrationsphase endet der Übergang, die Person

„befindet sich wieder in einem relativ stabilen Zustand und hat demzufolge anderen gegenüber klar definierte, sozialstrukturbedingte Rechte und Pflichten. Man erwartet von ihm [gemeint ist das „rituelle Subjekt“ – der Übergänger, Anmerk. S. Lange], daß es sein Verhalten an traditionellen Normen und ethischen Maßstäben ausrichtet, die alle Inhaber sozialer Positionen in einem System solcher Positionen einbindet“ (Turner 1989, S. 94f.).

In bestimmten Fällen, „dann nämlich wenn die Schwellen bzw. Umwandlungsphase genügend ausgestaltet ist, um eine Phase für sich zu bilden“ (van Gennep 1986, S. 21), differenziert sich das dreigliedrige Schema der Übergangsriten noch weiter aus. Beispielsweise wenn die Auszubildenden nicht direkt in eine Berufsausbildung einmünden, sondern zunächst im Übergangssystem verbleiben.

Moderne Gesellschaften weisen eine derartige Traditionalität mit formalisierten Übergangsriten nicht mehr auf (von Felden 2010, S. 28; Friebertshäuser 2005, S. 129), weshalb der Ansatz der Übergangsriten in aktuellen Publikationen ausschließlich als Entwicklungsgrundlage rezipiert und nicht mehr als theoretische Basis der Untersuchungen verwendet wird (vgl. u. a. Bührmann 2008; Kutscha et al. 2009b; Lindacher 2015; Sackmann/Wingens 2001; Thielen 2011).

4.1.2 Statuspassagen

Weiterentwickelt wurde das Konzept der „rites des passage“ durch den sozialwissenschaftlichen Ansatz der Statuspassagen nach Glaser/Strauss (1971), auf den sich bis heute zahlreiche Arbeiten beziehen (vgl. u. a. von Felden 2010; Friebertshäuser 1992; Witzel/Kühn 1999). Im Mittelpunkt des theoretischen Ansatzes stehen die Übergangsperioden, „die beim Wechsel von einem Status (z. B. Student) in einen neuen Status (z. B. Absolvent) zu bewältigen sind“ (Bührmann 2008). Der Status wird dabei verstanden als „hierarchische Verortung einer Person oder Personengruppe in einem Sozialsystem (Betrieb, Gemeinde, Gesamtgesellschaft) auf Basis einer ihr entgegengebrachten Wertschätzung“ (Pollak 2018, S. 433). Zur Veranschaulichung der Statuspassage vergleichen Stauber/Walther (2004, S. 52) den Übergang mit einer Schleuse: „Zur Überbrückung von Höhenunterschieden in einem Flusslauf wird ein

Schiff in eine Wasserkammer gelotst, diese hermeneutisch geschlossen und dann durch Zuführung von Wasser (Bildung, Arbeitsplatz) auf das höhere Niveau gehievt.“

Zu Statusübergängen zählen Glaser/Strauss (1971, S. 1 f.) Übergänge zwischen „age-linked statuses, such as birth and childhood, adolescence and adulthood, and being unmarried and married“ sowie Statuspassagen „occur within occupations (careers and socialization, for instance) and within organisations (mobility, for instance).“ Übergangsperioden sind dabei „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 1968, S. 111). Der soziale Status wird als persistent, aber nicht endgültig angenommen, ein sogenannter „resting place“ (Glaser/Strauss 1971, S. 2), der zu einem explizit oder implizit festgelegten Zeitpunkt wieder verlassen werden muss. Gleichwohl: Der Status, „den ein Individuum in seiner Gruppe innehat, hat wichtige Konsequenzen für sein Handeln und sein Bewußtsein“ (Whyte 1980, S. 118). Bedeutsam werden die Statusübergänge, weil sie eine Veränderung des Sozialsystems und des Übergängers selbst nach sich ziehen: „Such passages may entail movement into a different part of a social structure; or a loss or gain of privilege, influence, or power, and a changed identity and sense of self, as well as changed behavior“ (Glaser/Strauss 1971, S. 2).

Unter der Annahme, dass Statuspassagen zugleich Bedingungen für und Veränderungen in der Sozialstruktur einer Gesellschaft reflektieren, gehen Glaser/Strauss (ebd., S. 3) davon aus, dass die Analyse individueller Statuspassagen Rückschlüsse auf die Sozialstruktur zulässt. Diskutiert werden die Statuspassagen und verschiedene empirische Beispiele „around six principal considerations: reversibility, temporality, shape, desirability, circumstantiality, and multiplicity“ (ebd., S. 2), die als zentrale Verlaufsbedingungen und auf den Übergangsprozess einwirkende Faktoren in objektiver und subjektiver Perspektive zu betrachten sind (Glaser/Strauss 1971, S. 4 ff.; Welzer 1993, S. 19).

Eine wesentliche Eigenschaft der Statuspassagen in „industrialized societies“ (Glaser/Strauss 1971, S. 143) ist die Multiplizität, nach der Individuen gleichzeitig mehrere Statuspassagen durchlaufen, zwischen denen verschiedene Beziehungen bestehen (Glaser/Strauss 1971, S. 142), und sich „somit mit ständigen Veränderungsanforderungen umgeben müssen“ (von Felden 2010, S. 29). Ruhepunkte hingegen sind nur temporär (Welzer 1993, S. 36). Der Lebenslauf des Individuums kann daher „– zumindest theoretisch – als eine Serie von Statusübergängen registriert werden“ (Strauss 1968, S. 116). Zugleich sind die Statuspassagen in modernen Gesellschaften durch weniger soziale Strukturierung und Regulierung gekennzeichnet als die Übergangsriten, die van Gennep (1986) beobachtet hat:

„In industrialized societies, the burden is often on individuals to articulate their own passages, nevertheless, they often can rely on institutional or group arrangements – at the very least, on general social values or expectations or rationales – to support their efforts at articulation“ (Glaser/Strauss 1971, S. 143).

Die Übergänger sind folglich „zunehmend damit konfrontiert, ihre Übergänge [...] mit weniger Hilfe durch *traditionelle* soziale Regulierung zu bewältigen“ (von Felden 2010, S. 29, Hervorh. i. Orig.) und müssen ihre Statuspassagen selbst aktiv mitgestalten. Deshalb erfordert die Gestaltung von Übergängen „a host of decisions and also the creation of strategies and tactics, not to mention the choice of proper assisting agents“ (Glaser/Strauss 1971, S. 143), die „den jeweiligen Übergang in zentraler Weise beeinflussen“ (Bührmann 2008, S. 21).

Mit diesem Verständnis eines „universellen Statuspassagen-Begriffs“ (Welzer 1993, S. 26) adressieren Glaser/Strauss (1971) nach eigenen Angaben sowohl standardisierte als auch nicht-standardisierte, d.h. nicht regulierte, nicht schematisierte und nicht vorstrukturierte Passagen, wobei die deskriptiven Beispiele keine nicht-vorstrukturierten Passagen umfassen. In neueren Untersuchungen, beispielsweise dem durch die Deutsche Forschungsgesellschaft geförderten Sonderforschungsbereichs (Sfb) 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“ der Universität Bremen, wird der Begriff der Statuspassage enger gefasst und auf Bewegungssequenzen zwischen normativ definierten Lebensabschnitten bezogen (Bührmann 2008, S. 23): „Unter ‚Statuspassagen‘ werden sozial organisierte und für Individuen verbindliche Mobilitätsprozesse verstanden, in denen der zeitliche Ablauf und die Abfolge von Übergängen von einem Sozialstatus in einen anderen geregelt ist“ (Sfb 186 1988, zit. n. von Felden 2010, S. 30).

Das Konzept der Statuspassagen nimmt somit Übergänge von gesellschaftlichen und individuellen Status in den Blick. Mit dem Übergang von der Schule in die Berufsausbildung wird der Übergang vom Status des Schülers zum Status des Auszubildenden fokussiert. Dabei werden die Gesellschaft und das Individuum mit besonderen Anforderungen konfrontiert, die teilweise durch „Gatekeeper“, also Personen, die den Übergang maßgeblich zu befördern oder zu hemmen vermögen (Bührmann 2008, S. 22; Lindacher 2015, S. 28), unterstützt werden, z. B. durch organisierte Einführungsriten (z. B. Orientierungsangebote zu Beginn der Ausbildung), in denen „jene, die die anerkannten Schritte hinter sich gebracht haben, zur Führung und Beratung ihrer Nachfolger“ (Strauss 1968, S. 117) bereitstehen. Gleichwohl ergibt sich für die Übergänger die Forderung zur aktiven Mitgestaltung, die eine „Grundverpflichtung des Lebens“ (Friebertshäuser 1992, S. 32) darstellt und damit „Teil des Selbst-Managements [ist, Anmerk. S. Lange] zu dem die Gesellschaft zwar Hilfsmittel zur Verfügung stellt, aber eben doch vielfach die Individuen allein läßt und die Gestaltung ihnen aufbürdet“ (ebd.). Damit bietet der Ansatz zwar ein Modell, mit dem individuelle Veränderungsprozesse beschrieben werden können, allerdings scheinen die Übergänger „bei Glaser und Strauss [...] ziemlich einsame Wesen zu sein“ (Welzer 1993b, zit. n. Bührmann 2008, S. 25), da das „Interaktionsgefüge zwischen den Übergängern und anderen Übergangsbeteiligten nur sehr eingeschränkt betrachtet“ wird (Welzer 1993, S. 26).

4.1.3 Transitionen

Auf Basis von Arbeiten der Lebensereignis- und Bewältigungsforschung hat sich in der sozialpsychologischen Forschung ein dritter Ansatz zur Analyse von Übergangsstrukturen und -prozessen herausgebildet: die Transitionsforschung. Parkes (1974, S. 13) entwickelte den Begriff der „psychosozialen Transition“ zur Beschreibung des Wechsels von eingelebten und routinierten Zusammenhängen in andere, dem „bedeutende Veränderungen im Kernland unseres Selbst“ folgen, die es zu bewältigen gilt. „In solchen Zeiten sind wir auf einzigartige Weise geöffnet für Hilfe und Schädigung. Wir brauchen Schutz, brauchen Beruhigung und Zeit, uns wieder zu fangen, und Hilfe bei der Aufstellung von Bauplänen für die Zukunft“ (Parkes 1974, S. 13).

Für Hopson/Adams (1976, S. 6 f.), die Transition als „a perceived discontinuity in a person's life space“ verstehen, gehört neben dem Bewusstsein der Diskontinuität der Bedarf nach „new behavioural responses“ zu den konstituierenden Merkmalen der Transition. Die Diskontinuität selbst kann dabei sozial vorgegeben sein oder nur von der Person des Übergängers als solche wahrgenommen werden.

„These two may not always coincide: for example, adolescence is considered to be an important time of transition in most Western cultures, whereas in other cultures [...] it is not considered to be a time of stress, identity crisis, etc. Also, in the same culture some children will experience adolescence as a transition (i. e. as a discontinuity with all that implies), while others will not. Consequently it cannot be assumed that everyone experiences a transitional event [...] in the same way“ (ebd., S. f.).

Welzer (1993), der den Transitionsbegriff in den deutschen Diskurs einbrachte (Gerholz/Sloane 2011, S. 2), fasst die psychosozialen Übergangsstadien als einen spezifischen Sozialisationsprozess auf, da mit den „verdichtete[n] und akzelerierte[n] Veränderungsphasen“ Modifikationen der Gewohnheiten, Handlungsroutinen und Wissensbestände der beteiligten Personen verbunden sind. Bestimmt wird der Prozess von der sozialen Regulierung, der Qualität des transitorischen Ereignisses, der Dauer und der zur Verfügung stehenden Bewältigungsroutinen (Welzer 1990, S. 37). Die Bewältigung der konkreten neuen Anforderungen und Herausforderungen erfordert die (Weiter-)Entwicklung eigener Bewältigungsstrategien, die „das Subjekt zu neuen Erfahrungen, Wahrnehmungs- und Deutungsweisen“ (Welzer 1993, S. 19) führen. Dabei durchlaufen die Übergänger Phasen beschleunigter Veränderungen, innerhalb derer sich unterschiedliche Belastungsfaktoren anhäufen. Diese Zeit kann daher als lernintensive Zeit verstanden werden (Griebel/Niesel 2004, S. 35), „that result in a qualitative reorganisation of both inner life and external behavior“ (Cowan 1991, S. 5). Die Veränderungsaufgaben ergeben sich dabei nicht nur aus neuen Gegebenheiten, sondern können „einen Überhang aus der Vergangenheit haben“ (Welzer 1993, S. 287), was zeigt, dass die „verlassene Lebenssituation für die Bewältigung der gegebenen eine zentrale Rolle spielt“ (Welzer 1993, S. 288). Dies verdeutlicht auch Bührmann (2008) in seinem systemtheoretischen Übergangskonzept.

Ein dem Transitionsansatz folgendes Übergangverständnis steht nach Welzer (1993, S. 21) den Kausalitäts- und Linearitätsvorstellungen anderer Übergangskonzepte wie den Übergangsriten oder den Statuspassagen entgegen. Der Transitionsansatz operiere demnach an der „Schnittstelle von individuellen Handlungspotentialen [...] und von gesellschaftlichen Handlungsanforderungen“ (Welzer 1993b, zit. n. Gerholz/Sloane 2011, S. 3) und untersuche somit das multiple Wechselspiel zwischen Rahmenbedingungen und deren Bewältigung. Folglich seien Transitionen soziale Prozesse, die interaktiv und transaktional verlaufen und daher „nach dynamischen und relationalen Referenzen viel eher strukturiert sind als nach Kausalitätsmustern“ (Welzer 1993, S. 37). Anfangs- und Endpunkte der Transition seien dabei nicht immer eindeutig zu bestimmen (Welzer 1990, S. 44 ff.), sodass die Bewältigung als Prozess erfolge. Dies erschwere die Abbildung in Phasenmodellen (ebd.), wie sie zum Beispiel Hopson/Adams (1976, S. 8 ff.) entwickelt haben. Dennoch entwickelte auch Welzer (1990, S. 45) zunächst ein auf die Annahmen von Hopson/Adams (1976) aufbauendes, erweitertes Modell des Transitionsprozesses, verwarf dieses jedoch, da inzwischen deutlich geworden sei, „daß infolge des transaktionalen Charakters des Übergangsgeschehens und seiner Einbettung in soziale Beziehungsgeflechte nicht sinnvoll nach einer universellen Phasierung gesucht werden kann“ (Welzer 1993, S. 21). Stattdessen werden Transitionen als ein Nebeneinander von konstruktiven und aufbauenden Phasen einerseits sowie Destabilisierung und Entstrukturierung andererseits verstanden (von Felden 2010, S. 35). Der Transitionsansatz betone daher, so Wörz (2004, S. 26), mehr als andere Übergangskonzepte die Kontextbezogenheit und die permanenten Veränderungen innerhalb von Transitionsprozessen, was der Komplexität und den sozialen Prozessen der postmodernen Gesellschaft gerecht werde.

Für Übergänge im Bildungsbereich erweitern Griebel/Niesel (2004, 2013) den Transitionsbegriff aufbauend auf die Struktur familiärer Übergänge (Cowan 1991; Fthenakis 1999) und beziehen diesen auf „Lebensereignisse, die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensivierte Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden“ (Griebel/Niesel 2013, S. 37 f.). Die Veränderung der Identität, nachhaltiges Lernen und mit der Bewältigung verbundene Verhaltensänderungen werden als Entwicklung im entwicklungspsychologischen Sinne verstanden. Zwar habe jeder Übergang seine spezifischen Inhalte, dennoch ließen sich über verschiedene Übergänge hinweg bedeutsame Strukturen und Prozesse aufzeigen, die für die Anpassung wichtig seien. Kennzeichnend für diesen Transitionsansatz sei die Konzentration auf zentrale Bereiche des Übergangs. Betrachtet werden daher Anforderungen, die Entwicklungen auf verschiedenen Ebenen stimulieren (Griebel/Niesel 2004, S. 123 f., 2013, S. 37):

- *Individuelle Ebene:* Mit dem Stress- und Stressbewältigungsansatz (Lazarus 1995) und der Ökopsychologie (Bronfenbrenner 1989) begründen Griebel/Niesel (2002, S. 12) die Bedeutung der Perspektive des Einzelnen, seines Weltbildes und seines Selbstkonzeptes für den Transitionsprozess. Auch Fthenakis (1999,

S. 46) verweist auf die Bedeutung der eigenen Identität im Transitionsprozess und legt nahe, dass in Transitionsphasen das Fehlen von adäquaten Formen der Problembewältigung und damit ein Kompetenzdefizit erlebt wird. Parkes (1971, S. 103 f.) beschreibt, dass Erwartungen und Einstellungen im Zuge von Transitionsprozessen infrage gestellt und verändert werden. Erikson (1950, zit. n. Cowan 1991, S. 15; vgl. auch Fthenakis 1999, S. 47) weist darauf hin, dass Bewältigungsversuche neuer Lebensaufgaben von einer Art innerem Aufruhr begleitet werden. Relevant sind auf der individuellen Ebene folglich ein Wandel der Identität und eine Veränderung des Selbstverständnisses (Griebel/Niesel 2013, S. 206), was teilweise mit starken Emotionen (Vorfreude, Neugier, Angst, Unsicherheit) einhergeht (Griebel/Niesel 2004, S. 123). Darüber hinaus spielen Interessenentwicklung und Kompetenzerwerb eine wichtige Rolle (Griebel/Niesel 2013, S. 206 f.).

- *Interaktionale Ebene:* Aber nicht nur der Einzelne, sondern auch der jeweilige soziale Kontext trägt zur Entstehung und Lösung von Entwicklungen bei (ebd., S. 1). So bringen Transitionsphasen immer ein Ungleichgewicht und die Neubzw. Umstrukturierung von sozialen Beziehungen mit sich (Cowan 1991, S. 17; Fthenakis 1999, S. 43). Eng damit verbunden ist die Reorganisation der eigenen Rollen, die sich nach Cowan (1991, S. 16) auf drei Weisen verändern können: Rollen können hinzukommen oder aufgegeben werden, die Erwartungen und Verhaltensweisen, die mit Rollen verbunden sind, können überarbeitet oder neu konzipiert werden oder es erfolgen „marked shifts in the salience“ einer existierenden Rolle. Auf der interaktionalen Ebene sind folglich neue Beziehungen aufzubauen und zu entwickeln, während sich bereits bestehende Beziehungen zur Familie und zu Freunden verändern (Griebel/Niesel 2004, S. 124, 2013, S. 207). Gleichzeitig ist der Rollenzuwachs bzw. Rollenwandel zu bewältigen (Griebel/Niesel 2002, S. 24 ff., 2004, S. 124).
- *Kontextuelle Ebene:* Die Entwicklungen des Einzelnen werden nicht nur durch den sozialen Kontext ausgelöst und beeinflusst. „Kulturelle Anforderungen, Normen und Wünsche von Bezugspersonen sowie materielle Umgebungsbedingungen wirken als Entwicklungsanreize und Herausforderungen“ (Griebel/Niesel 2013, S. 37) auf den Übergänger. Dazu zählt die Erschließung neuer Lebensräume, die in die bisherigen integriert werden müssen (ebd., S. 70).

Transitionen stellen folglich Entwicklungsaufgaben für die Übergänger dar, die sie bewältigen müssen, um Erfolg und Glück zu erleben, da „failure leads to unhappiness in the individual, disapproval by the society, and difficulty with later tasks“ (Havighurst 1981, S. 2). Die Phase des beschleunigten Lernens ist demnach der Entwicklungsimpuls (Griebel/Niesel 2002, S. 12). Die Entwicklung des Einzelnen wird als soziale Konstruktion in der Interaktion mit der sozialen Umwelt aufgefasst und daher nur im sozialen Kontext nachvollziehbar. Kulturelle Anforderungen, Normen, Wünsche von Bezugspersonen und materielle Umgebungsbedingungen beeinflussen die Entwicklung, die durch das Wechselspiel zwischen individuellen Handlungs-

potenzialen und gesellschaftlichen Handlungsanforderungen, also den Rahmenbedingungen, und deren Bewältigung gekennzeichnet ist. Die Transition zeichnet sich darüber hinaus durch Erstmaligkeit und Einmaligkeit aus, sodass berufliche Transitionsbegleiter (etwa Ausbildungspersonal in der Transition in die Ausbildung) selbst die Transition als berufliche Routine und nicht als eigene Transition erleben (Griebel/Niesel 2013, S. 37). Gleichwohl stellen diese Personen „Schutzfaktoren“ dar, die eine Verantwortung und damit einen pädagogischen Auftrag zur Gestaltung und Begleitung von Übergängen haben, etwa zur Förderung eines positiven Selbstwertgefühls, zur Vermittlung positiver Erfahrungen und zu Gewährung von Unterstützung und Rückhalt in Entscheidungssituationen (Fink 2011, S. 62 f.; Griebel/Niesel 2013, S. 38 ff.; 191; 206 ff.).

Auch die Übergänge an der ersten Schwelle lassen sich nicht auf das individuelle Handeln der Übergänger (individuelle Ebene) reduzieren (Fischer/Frommberger 2013), sondern werden von politischen, gesellschaftlichen, ökonomischen, kulturellen und technischen Rahmenbedingungen (kontextuelle Ebene) (ebd.) sowie dem Verhältnis zu Übergangsbegleitern (z. B. Ausbildern und Vorgesetzten; interaktionale Ebene) (Schöngen 2003) beeinflusst. Das Transitionskonzept nach Griebel/Niesel (2004, 2013) ist daher besonders geeignet, um die im Übergang in die duale Berufsausbildung ablaufenden Prozesse zu analysieren und zu beschreiben, insbesondere da „principles of transition are constant accross the lifespan“ (Cowan 1991, S. 8). Darüber hinaus zeigt der Ansatz eine besondere Passung zu den wissenschaftstheoretischen und methodologischen Annahmen auf, die der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen. Im Mittelpunkt steht das individuelle Erleben des Übergängers, der aufgrund der mit den Übergängen verbundenen Veränderungsprozessen, die in soziale Beziehungsgeflechte eingebettet sind und transaktional verlaufen, ihre soziale Wirklichkeit korrigiert und konstruiert. Im Fokus steht das multiple Wechselspiel zwischen den individuellen Handlungspotenzialen und den sozialen und gesellschaftlichen Handlungsanforderungen, die in der vorliegenden Arbeit aus der Perspektive der Auszubildenden analysiert werden.

Zwar liegen bisher keine berufs- und wirtschaftspädagogischen Arbeiten vor, die das Transitionsmodell für Bildungsübergänge zur Beschreibung und Analyse des Übergangs an der ersten Schwelle nutzen, dennoch wird in dem Transitionsansatz eine Stärke zur Darstellung der mit dem Übergang verbundenen Herausforderungen und Bewältigungsstrategien gesehen (Fink 2011, S. 61 ff.), weshalb in der vorliegenden Arbeit auf diesen Ansatz zurückgegriffen wird.

4.2 Entwicklungspsychologische Grundlagen der Transition

4.2.1 Entwicklung und Entwicklungsaufgaben

Es gibt eine Vielzahl unterschiedlicher Theorien, die sich mit der Entwicklung des Menschen befassen (vgl. zusammenfassend u. a. Brandtstädter/Lindenberger 2007; Lohaus et al. 2010). Dabei geht es nicht nur (isoliert) um das sich entwickelnde Individuum selbst, sondern auch um seine Umwelt, da die „menschliche Entwicklung

das Ergebnis der Interaktion zwischen dem wachsenden menschlichen Organismus und seiner Umwelt ist“ (Bronfenbrenner 1989, S. 32). Die so entstehende Perspektive auf die menschliche Entwicklung als transaktionale (sich gegenseitig beeinflussende) Veränderung von Mensch und Umwelt bezeichnet Bronfenbrenner (ebd., S.7) als *Ökologie der menschlichen Entwicklung*:

„Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befaßt sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die sie eingebettet sind.“

Die umgehenden Lebensbereiche versteht Bronfenbrenner (ebd., S. 8 ff.) als soziales System, das in verschiedene Teilsysteme untergliedert ist, die ineinander geschichtet konzentrisch angeordnet sind (vgl. Abbildung 20):

- *Mikrosystem*: Die Mikrosysteme sind die unmittelbaren Umgebungen des Individuums, in denen das Individuum lebt und in Interaktion mit anderen tritt (z. B. Familie, Schule oder Arbeitsplatz). Charakterisiert werden Mikrosysteme durch Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschliche Beziehungen (Bronfenbrenner 1989, S. 38; Hurrelmann/Bauer 2015, S.79; Lohaus et al. 2010, S. 37). Dabei sind nicht nur die objektiven Eigenschaften des Mikrosystems relevant, „sondern auch die Art und Weise, wie diese Eigenschaften von den Personen in diesen Umwelten wahrgenommen werden“ (Bronfenbrenner 1989, S. 38).

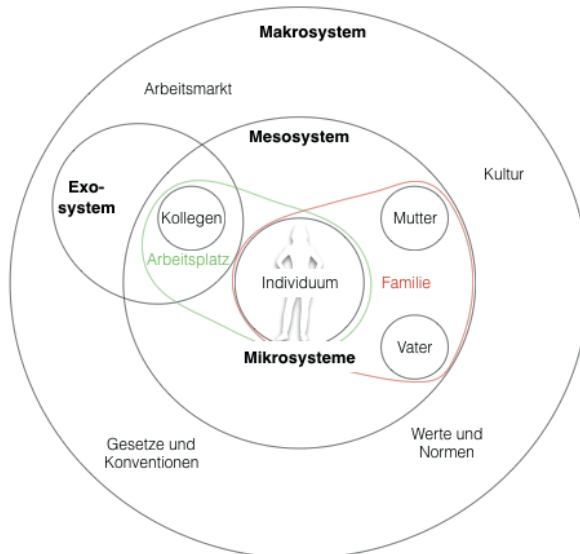


Abbildung 20: Systemebenen nach Bronfenbrenner (1989) (eigene Abbildung)

- *Mesosystem*: Das Mesosystem ist ein System von Mikrosystemen, die in wechselseitigen Beziehungen stehen und an denen das Individuum aktiv beteiligt ist (z. B. die Wechselbeziehungen zwischen Familie und Arbeitsplatz) (Bronfenbrenner 1989, S. 41; Lohaus et al. 2010, S. 37).
- *Exosystem*: Unter dem Begriff des Exosystems fasst Bronfenbrenner (1989, S. 42) die Lebensbereiche zusammen, „an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden.“ Beispielsweise etwa die Familie oder der Freundeskreis der Kollegen oder auch der Arbeitsplatz der eigenen Familienmitglieder.
- *Makrosystem*: Auf der obersten Ebene der Hierarchie, dem Makrosystem, sind alle Elemente zusammengefasst, in denen sich die Systeme niedriger Ordnung ähneln, die also „in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen können, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (ebd., S. 2). Damit bildet sich im Makrosystem „die Gesamtkultur einer Gesellschaft mit ihrer Werte- und Normstruktur ab“ (Hurrelmann/Bauer 2015, S. 79).

Innerhalb der Umwelten finden Bewegungen statt, dazu zählen sogenannte ökologische Übergänge, die Bronfenbrenner (1989, S. 43) als Veränderung der Position einer Person in der ökologisch verstandenen Umwelt „durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider“ versteht. Dabei erwirbt die übergehende Person erweiterte oder ausdifferenzierte Vorstellungen über ihre Umwelt, was für Bronfenbrenner (1989, S. 43 f.) ein Kennzeichen eines Entwicklungsprozesses ist. Solche ökologischen Übergänge sind demnach „Folge wie Anstoß von Entwicklungsprozessen“ (ebd., S. 3). Mit dem Übergang in die duale Berufsausbildung geht folglich die Erweiterung der Lebensbereiche auf den Arbeitsplatz und ein Wechsel des Lebensbereichs Schule von der allgemeinbildenden zur Berufsschule und damit ein Entwicklungsprozess einher.

Zur Beschreibung der mit Entwicklungsprozessen verbundenen individuellen Lernanforderungen und gesellschaftlichen Handlungsanforderungen entwickelt Havighurst (1981) das Konzept der *Entwicklungsaufgaben*, mit dem „soziale Anforderungen und die je individuellen Entwicklungsverläufe ins Verhältnis gesetzt und bestimmte Etappenziele der Entwicklung identifiziert werden“ (Hurrelmann/Bauer 2015, S. 106) können. Havighurst (1981) versteht die menschliche Entwicklung, in Anlehnung an die psychoanalytische Theorie nach Erikson (1974, 1988, zit. n. Hurrelmann/Bauer 2015, S. 61 f.; Lohaus et al. 2010, S. 12) als lebenslangen Prozess, der durch verschiedene psychosoziale und altersspezifische Krisen und Konflikte charakterisiert und in verschiedene Entwicklungsphasen unterteilt wird. Die Persönlichkeit entwickelt sich aus einer Spannung zwischen Bedürfnissen und Wünschen des Individuums und den Anforderungen der gesellschaftlichen Umwelt und damit „stets im Kontext sozialer Beziehungen und folgt dabei keinen innerpsychisch programmierten Strukturmerkmalen“ (Hurrelmann/Bauer 2015, S. 62).

Auf diese Annahmen aufbauend entwirft Havighurst (1981, S. 2) den menschlichen Lebenslauf als „a series of tasks to learn [...] – *the developmental tasks of life*“ (Hervorh. i. Orig.) – Entwicklungsaufgaben. Entwicklungsaufgaben sind von der Gesellschaft artikulierte, sozialisationsrelevante Problemstellungen, die in einer bestimmten Phase im Lebensverlauf von den Gesellschaftsmitgliedern zu bewältigen sind (Fleischer/Grebe 2014, S. 156), „wenn sie eine zufriedenstellende und konstruktive Bewältigung des Lebens und eine Integration in ihr soziales Umfeld – inklusive der damit verbundenen Anerkennung – erreichen wollen“ (Hurrelmann/Bauer 2015, S. 75). Insofern sind Entwicklungsaufgaben körperliche, psychische, soziale und ökonomische Anforderungen an das Individuum und seine Kompetenzen sowie das individuelle Verhalten (Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 27 f.; Hurrelmann/Bauer 2015, S. 106). Für eine positive Entwicklung („healthy and satisfactory growth in our society“, Havighurst 1981) ist es wichtig, diese Entwicklungsaufgaben in angemessener Weise zu bewältigen, da die Bewältigung nachfolgender Aufgaben durch eine positive Bewältigung früherer Aufgaben erleichtert wird. Dagegen provozieren unbewältigte Entwicklungsaufgaben negative Gefühle, Ablehnung durch die Gesellschaft und Schwierigkeiten mit anderen Entwicklungsaufgaben. Das liegt daran, dass mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben Bewältigungsmechanismen aufgebaut werden, auf die die Individuen bei der Bewältigung späterer Entwicklungsaufgaben zurückgreifen können (Lohaus et al. 2010, S. 19 f.).

Angeregt werden Entwicklungsaufgaben durch innere und äußere Kräfte. Havighurst (1981, S. 5) unterscheidet danach drei Arten von Entwicklungsaufgaben:

- (1) Entwicklungsaufgaben, die primär durch physische Reifung ausgelöst werden. Solche Entwicklungsaufgaben sind größtenteils universal und über andere Kulturen hinweg konstant. Beispielsweise lernen alle Kinder, unabhängig von ihrer Kultur, laufen (ebd., S. 7).
- (2) Entwicklungsaufgaben, die primär durch gesellschaftliche Erwartungen an die Individuen herangetragen werden und damit in der Regel kulturspezifisch sind. So ist die Berufswahl in einigen Kulturen, beispielsweise auch in Deutschland, an komplexe Orientierungs- und Entscheidungsprozesse gebunden, in anderen, einfacheren Kulturen jedoch, die sich durch eine weniger ausgeprägte Arbeitsteilung auszeichnen, stellt sich der Prozess wesentlich einfacher und mit wesentlich weniger Entscheidungsmöglichkeiten dar. „Therefore, lists and descriptions of developmental tasks will vary from one culture to another, and will depend upon the cultural values of the person who states them“ (ebd., S. 9).
- (3) Entwicklungsaufgaben, die durch persönliche und individuelle Bestrebungen und Werte ausgelöst werden. Diese sind Teil der individuellen Persönlichkeit, die sich in Interaktion des Individuums und der Umgebung ausbildet. Der komplexe Berufsorientierungs- und Berufswahlprozess wird nicht nur durch gesellschaftlichen Druck ausgelöst, sondern auch durch persönliche und individuelle Werte (Havighurst 1981, S. 5). Dabei wird deutlich, dass „die Individuen an der Definition ihrer Entwicklungsaufgaben mitarbeiten, also sich selbst Entwicklungsaufgaben stellen können“ (Fleischer/Grebe 2014, S. 157).

Für die einzelnen Entwicklungsaufgaben gibt es charakteristische Lebensphasen, innerhalb derer die Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind, wobei dies kulturspezifisch ist und nicht auf alle Entwicklungsaufgaben zutrifft (Havighurst 1981, S. 40 f.). Die vier Lebensphasen Kindheit, Jugend, Erwachsenenzeit und Seniorenalter zeichnen sich durch „spezifische Herausforderungen für die biografische Gestaltung und Rhythmisierung des Lebens“ (Hurrelmann/Bauer 2015, S. 107) aus. Auf die vier zentralen Entwicklungsaufgaben in der Lebensphase der Jugend in Deutschland wurde in Kapitel 3.5.1 hingewiesen. Dazu kommt, dass Entwicklungsaufgaben zumindest teilweise individuell und daher nicht von allen Mitgliedern einer Gesellschaft zu bewältigen sind.

Auf einen Teil der Entwicklungsaufgaben werden die Individuen in der Gesellschaft vorbereitet (z. B. Schuleintritt), andere Entwicklungsaufgaben, wie beispielsweise die Konfrontation mit Krankheit oder Tod („kritische Lebensereignisse“, Filipp 1995), treten unerwartet ein und sind daher unvorbereitet zu bewältigen (Lohaus et al. 2010, S. 20):

„Jeder individuelle Lebenslauf ist gekennzeichnet durch eine kaum übersehbare Fülle von Ereignissen, die mehr oder minder abrupt und unvorhergesehen eintreten, die mehr oder weniger gravierend in alltägliche Handlungsvollzüge eingreifen, die mehr oder minder dramatisch verlaufen und der Person Umorientierungen in ihrem Handeln und Denken, in ihren Überzeugungen und Verpflichtungen abverlangen“ (Filipp 1995, S. 3).

Voraussetzung für die Wahrnehmung und Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe ist eine persönliche Sinnhaftigkeit. Mit zunehmendem Alter können die Individuen erkennen, ob ihnen eine Entwicklungsaufgabe wichtig oder unwichtig ist (Fleischer/Grebe 2014, S. 157 f.). Stehen dann ausreichend Ressourcen zur Verfügung, um die Anforderung zu bewältigen, „nimmt das Individuum die Anforderung als *Herausforderung* wahr und lässt sich auf die Bearbeitung und die mit der Bewältigung verbundenen neuen Erfahrungen ein“ (Albisser/Buschor 2011, S. 34 f.).

In der Entwicklungspsychologie, der Soziologie und der Pädagogik hat das Konzept der Entwicklungsaufgaben große Bedeutung erlangt, da das Individuum als „Architekt und Konstrukteur seiner Biografie – und nicht als Opfer seiner Lebensumstände – angesehen wird“ (ebd., S. 3). In der Entwicklungspsychologie schreiben Lohaus et al. (2010, S. 20) dem Ansatz eine wichtige Vorreiterfunktion für die Einführung des *Anforderungs-Bewältigungs-Paradigmas* nach Lazarus/Folkman (1984) und Lazarus (1995) zu: Entwicklungsaufgaben tragen Anforderungen an die Individuen heran, die von diesen zunächst vor dem Hintergrund der Situation und des Ausmaßes der Herausforderung und anschließend vor dem Hintergrund der eigenen Handlungsmöglichkeiten und der Chancen für eine Lösung eingeschätzt werden. Das Spektrum der Bewältigungsmöglichkeiten reicht von einer aktiven, gestaltenden bis zu einer passiven, bewahrenden Lösung. Misslingt die Bewältigung, kann es zu einem Belastungserleben kommen (Hurrelmann/Bauer 2015, S. 76). „Anforderungen sind demnach nicht mit Belastungen gleichzusetzen. Anforderungen werden in-

dividuell unterschiedlich bewertet und entwickeln sich erst durch den Bewertungsvorgang und das Bewertungsergebnis zur Belastung“ (Lohaus et al. 2010, S. 20).

4.2.2 Transaktionales Stressmodell

Die Idee, dass Belastung sich als Folge von Bewertung und Bewältigung von Anforderungen ergibt, greifen Lazarus/Folkman (1984) und Lazarus (1995) in ihrem transaktionalen Stressmodell auf und prägen damit eine relationale Sichtweise auf Stress und Stressentstehung, die in der Bewältigungs- und Belastungsforschung insgesamt akzeptiert ist (Lamy 2015, S. 31). Stress kann als „ein Muster spezifischer und unspezifischer psychischer und körperlicher Reaktionen eines Individuums“ (Kohlmann/Eschenbeck 2013, S. 60) verstanden werden, die sich in einem subjektiv intensiven, unangenehmen Spannungszustand zeigen, „der aus der Befürchtung entsteht, dass eine stark aversive, subjektiv zeitlich nahe (oder bereits eingetretene) und subjektiv lang andauernde Situation sehr wahrscheinlich nicht vollständig kontrollierbar ist, deren Vermeidung aber subjektiv wichtig erscheint“ (Greif 1991, S. 13). Dabei beeinflussen sich Bedingungen der Situation und der Person sowie die Ressourcen und Bewertungs- und Bewältigungsprozesse gegenseitig, weshalb Stress als relationaler und transaktionaler Prozess aufgefasst wird (Bamberg et al. 2003, S. 42).

Klassischere (ältere) Stressmodelle konzipieren Stress dagegen als einfachere Ursache-Wirkungs-Mechanismen. So wird im Belastungs-Beanspruchungs-Konzept zwischen Belastung, als „die Gesamtheit der erfassbaren Einflüsse, die von außen auf den Menschen zukommen und auf ihn psychisch einwirken“ (Greif 1991, S. 4), und Beanspruchung, als „individuelle, zeitlich unmittelbare und nicht langfristige Auswirkung der psychischen Belastung“ (ebd.), verstanden. Die Belastungsintensität (Ausmaß der Belastung) hängt dabei von der Belastungshöhe und der Belastungsdauer ab. Selye (1981, zit. n. Bamberg et al. 2003, S. 39 f.) versteht Stress als unspezifische Reaktion des Körpers auf eine Anforderung, die er als Stressor bezeichnet. Er unterscheidet positive und negative Stresswirkungen und geht davon aus, dass diese Stresswirkungen individuell sind. Reaktionsbezogene Konzeptionen konzentrieren sich vor allem auf die Analyse stressbezogener Verhaltensweisen und Anpassungsprozesse, situationsbezogene Konzeptionen fokussieren dagegen die Umweltbedingungen als Stressoren (vgl. zusammenfassend etwa Schulz 2005).

Mit dem transaktionalen Stressmodell betonen Lazarus/Folkman (1984) und Lazarus (1995) im Gegensatz zu diesen Modellen die transaktionalen Prozesse, wonach Stress nicht allein auf situative oder personale Bedingungen zurückzuführen ist, sondern in einem komplexen Beziehungsgefüge von Stressoren, Bewertungsvorgängen, Ressourcen und Bewältigungsverhalten entsteht (Bamberg et al. 2003, S. 40 ff.). Insofern werden im Gegensatz zu den klassischen Stresskonzepten die Person-Umwelt-Beziehung und die Rolle der Stressbewältigung betont. Im Mittelpunkt der Theorie steht der subjektive und kognitive Prozess der Wahrnehmung und Bewertung von stressauslösenden Faktoren, also das Individuum als aktiv deutender und handelnder Akteur im Umgang mit seiner Umgebung. In der sozialkonstruktiven Perspektive werden Anforderungen als subjektiv konstruierte Gebilde aufgefasst,

dem persönlichen Bewertungs- und Deutungsprozess der Individuen kommt daher eine zentrale Bedeutung zu (Lamy 2015, S. 31). Aufgrund der Individualität und der Aversivität von Stress lassen sich bezogen auf die Zeitdimension Veränderungen im Belastungserleben verzeichnen, so gehen Bamberg et al. (2003, S. 44) davon aus, dass Erfahrungen und Kompetenzen die individuelle Belastungsintensität beeinflussen, die im Nachhinein häufig „geglättet“ wird.

Kern der vorliegenden Arbeit ist die subjektive Wahrnehmung und Bewertung von Anforderungen, weshalb das transaktionale Stressmodell dem Forschungsgegenstand angemessen ist. Kritiker monieren zwar, dass die subjektiven Bewertungsvorgänge im Modell überbewertet würden, doch gerade hierin zeigt sich die besondere Stärke des Modells für die Untersuchung von subjektiven Wahrnehmungen und individuellen Einschätzungsprozessen. „Anforderungen, Beanspruchung und Bewältigung werden als eng verbundene Phänomene verstanden, die in einem wechselseitigen Prozess eng zusammenhängen“ (Lamy 2015, S. 32).

Kognitive Bewertung der Situation und Ressourcen („appraisal“)

Lazarus/Folkman (1984) und Lazarus (1995) gehen davon aus, dass Emotionen das Resultat kognitiver Einschätzungen sind, jeder emotionalen Bewertung von Anforderungen also kognitive Prozesse vorausgehen. Psychologischer Stress oder Belastung – beide Begriffe werden in diesem Zusammenhang häufig synonym verwendet (Eppel 2007, S. 11) – entsteht dann, wenn eine Person die Konfrontation der eigenen Überzeugungen, Wertvorstellungen, Fertigkeiten und Bindungen mit einer Situation als „niederschmetternd, bedrohlich oder herausfordernd wahrnimmt“ (Lazarus 1995, S. 204), und bezieht sich folglich auf eine Interaktion zwischen Individuum und Umwelt: *„Psychological stress is a particular relationship between the person and the environment that is appraised by the person as taxing or exceeding his or her resources and endangering his or her well-being“* (Lazarus/Folkman 1984, S. 19; Hervorh. i. Orig.). Der Stress selbst gründet weder in der Person selbst noch in der Situation, wenngleich er von beiden abhängt. „Er entsteht vielmehr aus der Art, wie die Person die adaptive Beziehung einschätzt. Diese Beziehung lässt sich am besten als *Transaktion* bezeichnen“ (Lazarus 1995, S. 204; Hervorh. i. Orig.). Bamberg et al. (2003, S. 40) sprechen von einem personenvironment-misfit-Modell. „Ein hilfreiches Bild zur Veranschaulichung einer transaktionalen Perspektive ist die Vorstellung von Schlüssel und Schloss, die zusammenpassen müssen: weder ein Schlüssel noch ein Schloss allein kann falsch sein“ (Eppel 2007, S. 17). Eppel (ebd.) verdeutlicht dies zusätzlich an einem Beispiel:

„Monika S. versagt bei einer Prüfung. Sie sieht die Ursache klar bei den gestellten Aufgaben, die im Seminar nicht genügend vorbereitet wurden. Von Seiten der Prüfenden beklagt man sich über das niedrige Niveau von Studierenden, die glauben, ein Studium in Teilzeit absolvieren zu können. Das transaktionale Modell sieht die Ursache für das Problem in der Diskrepanz zwischen den Fähigkeiten der Studentin und der Vorbereitung und Aufgabenstellung durch die Prüfenden: Es gab ja sehr wohl Studierende, die die Prüfung gut bestanden haben. Ebenso hätte Monika S. bei einer anderen Prüferin oder einem anderen Prüfer durchaus eine bessere Leistung erbringen können.“

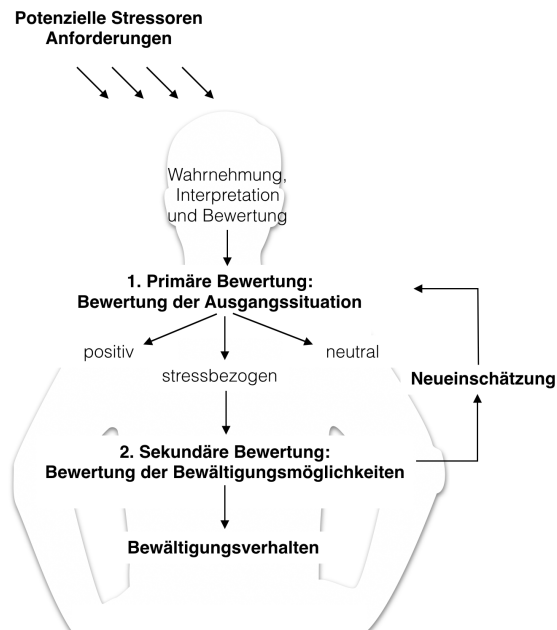


Abbildung 21: Transaktionales Stressmodell nach Lazarus (1995) (eigene Abbildung)

Die kognitiv vermittelten Transaktionen auf die tatsächliche, vorgestellte oder antizipierte Umwelt resultieren nach Lazarus (1995, S. 212 ff.) aus einem zweistufigen Einschätzungsprozess (vgl. Abbildung 21). Auslöser dieses Bewertungsprozesses sind „Situationen, die ein hohes Maß an Anpassungsleistungen und Umorientierung erfordern“ (Eppel 2007, S. 16). Solche Situationen werden in dieser Arbeit als Stressoren oder Anforderungen bezeichnet und können verschiedene Eigenschaften aufweisen, Lazarus/Cohen (1977, zit. n. Lazarus/Folkman 1984, S. 12) sprechen von drei Typen solcher Situationen: „major changes, often cataclysmic and affecting large numbers of persons; major changes affecting one or a few persons; and daily hassles.“ Dazu kommen Übergänge (Transitionen) (Eppel 2007, S. 16) und damit verbundene neue und unvertraute Situationen (Kaluza 2015, S. 37).

In der primären Bewertung („primary appraisal“) wird die Bedeutung einer Transaktion für das eigene Wohlbefinden, also die Ausgangssituation selbst, eingeschätzt. Die Einschätzung findet spontan und mehr oder weniger bewusst statt (Eppel 2007, S. 17). Im Ergebnis treten drei Formen der Bewertung auf: neutral, positiv oder stressbezogen. Hat oder verspricht eine Situation keine Auswirkungen auf das Wohlbefinden einer Person (zu haben), fällt dies unter die Kategorie *irrelevant*. „The person has no investment in the possible outcomes, which is another way of saying that it impinges on no value, need or commitment; nothing is to be lost or gained in the transaction“ (Lazarus/Folkman 1984, S. 32). Eine *positive* Einschätzung hängt dagegen mit dem (antizipierten) Erhalt oder einer (antizipierten) Verbesserung des

Wohlbefindens zusammen (ebd.). Innerhalb der Bewertung als *stressbezogen* lassen sich drei Subtypen unterscheiden:

- Schädigung/Verlust, wenn ein Ereignis bereits eingetreten ist (z. B. Verlust einer geliebten Person, Verlust der sozialen Wertschätzung),
- Bedrohung, wenn das Ereignis noch nicht eingetreten, aber antizipiert ist, oder
- Herausforderung als Möglichkeit zu persönlichem Wachstum (Lazarus 1995, S. 212).

Wird eine Situation in der primären Bewertung stressbezogen eingeschätzt, beginnt „ein adaptiver Prozeß, nämlich der der Bewältigung. Die Person muß – absichtlich und bewußt oder unbewußt und automatisch – eine Entscheidung treffen, was zu tun ist“ (ebd., S. 14), was Lazarus/Folkman (1984) und Lazarus (1995) als „sekundäre Bewertung“ bezeichnen. Die Auswahl der (richtigen) Bewältigungsstrategie erfordert eine „Fülle komplexer Entscheidungsprozesse“ (Lazarus 1995), die zum Teil von der primären Einschätzung abhängig sind. Secondary appraisal activity is a crucial feature of every stressful encounter because the outcome depends on what, if anything, can be done, as well as on what is at stake“ (Lazarus/Folkman 1984, S. 35). Dabei spielen die persönlichen und sozialen Ressourcen eine wichtige Rolle.

„Secondary appraisal is more than a mere intellectual exercise in spotting all the things that might be done. It is a complex evaluative process that takes into account which coping options are available, the likelihood that a given coping option will accomplish what it is supposed to, and the likelihood that one can apply a particular strategy or set of strategies effectively“ (ebd.).

Bewältigung („coping“)

Im Ergebnis wird ein Bewältigungsverhalten ausgelöst. Bewältigungsverhalten definieren Lazarus/Folkman (ebd., S. 41, Hervorh. i. Orig.) als „*constantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands are appraised as taxing or exceeding the resources of the person.*“ Bewältigung umfasst damit alle Anstrengungen, mit der als stressbezogen bewerteten Situation fertigzuwerden. Mit der Situation „fertigzuwerden“ bedeutet, „einen möglichst guten Ausgleich bei der Befriedigung zweier Anforderungen zu erzielen: den Erhalt der eigenen Handlungsfähigkeit und das persönliche Empfinden von Zufriedenheit, Wohlfühlen und einer stabilen Identität“ (Reimann/Pohl 2006, S. 220). Es handelt sich dabei um ein prozesshaftes Geschehen, bei dem vielfältige Verhaltensweisen genutzt werden, um die stressbezogenen Situationen aktiv anzugehen, zu meistern, zu tolerieren, zu vermeiden oder zu vermindern (Alicke et al. 2009, S. 25 f.). Lazarus/Folkman (1984) unterscheiden zwei Arten von Bewältigungsstrategien, die sich grundsätzlich nicht ausschließen (vgl. auch Beyer/Lohaus 2007; Lattner 2015, S. 31; Reimann/Pohl 2006, S. 220): Ein problemorientiertes Coping zielt auf die Veränderung oder den Umgang mit der stressauslösenden Situation, zum Beispiel durch aktive Informations- und Hilfesuche oder aktive Problembewältigung. Ein solches Bewältigungsverhalten kommt vor allem dann zum Einsatz, wenn die Situation als generell kontrollierbar

wahrgenommen wird oder die Person das Gefühl hat, etwas Konstruktives tun zu können. Haben die Personen hingegen das Gefühl, die Situation nicht (mehr) kontrollieren zu können und ertragen zu müssen, werden vorrangig emotionsorientierte Strategien eingesetzt, die auf die emotionale Regulation unangenehm empfundener Gefühlslagen zielen und daher an den individuellen Stressreaktionen ansetzen. Zu den emotionsorientierten Bewältigungsstrategien zählen etwa Strategien des positiven Denkens, die Umdeutung der Situation, die Abwertung und Verleugnung der bedrohten Ziele oder der Versuch, die Anspannung durch Ablenkung zu verringern. Auch andere Autoren stellen aktiv-verhaltensbezogene und aktiv-kognitive respektive vermeidende Strategien gegenüber (vgl. u. a. Reimann/Pohl 2006, S. 220 f.; Verwiebe et al. 2016). Mierke et al. (2015) und Quante-Brandt et al. (2005) gehen davon aus, dass Menschen über ein relativ breites Repertoire von Strategien zur Bewältigung von Stresssituationen besitzen, das Verhalten zur Bewältigung von Stress jedoch durch einen bestimmten, „im Sinne einer gewohnheitsmäßigen Bevorzugung“ (Mierke et al. 2015, S. 15) gewählten, Bewältigungsstil bestimmt wird. Dabei unterscheiden sie zwischen „eher funktionalen, proaktiven (z. B. offenes Ansprechen der Schwierigkeiten) und eher dysfunktionalen passivdefensiven Bewältigungsstrategien (z. B. Probleme aussitzen, Rückzug)“ (ebd., S. 5 f.).

Empirische Untersuchungen zeigen jedoch, dass die Differenzierung in zwei grundsätzliche Strategietypen nicht ausreicht, weshalb oftmals das emotionsorientierte Coping ausdifferenziert wird, etwa in Leugnen, positive Reinterpretation und Suche nach sozialer Unterstützung (Carver et al. 1989, S. 267 f.). Zur Erfassung der Stressverarbeitung von Kindern und Jugendlichen unterscheiden Hampel/Petermann (2016) auf Basis der Lazarus'schen Theorie günstige und ungünstige Stressverarbeitungsstrategien (vgl. auch Götz 2003). Zu den günstigen Stressverarbeitungsstrategien zählen Bagatellisierung (z. B. „... sage ich mir: So schlimm ist das doch gar nicht!“), Ablenkung/Erholung (z. B. „... denke ich an Sachen, die mir richtig Spaß machen!“), Situationskontrolle (z. B. „... mache ich mir einen Plan, wie ich das Problem lösen kann!“), positive Selbstinstruktionen (z. B. „... sage ich mir: Ich weiß, dass ich das Problem lösen kann!“) und ein soziales Unterstützungsbedürfnis (z. B. „... lasse ich mir von jemandem helfen!“). Ungünstig wird Stress dagegen durch passive Vermeidung (z. B. „... möchte ich mich am liebsten davor drücken!“), gedankliche Weiterbeschäftigung (z. B. „... fällt es mir schwer, an etwas anderes zu denken!“), Resignation (z. B. „... denke ich mir: Was ich auch tue, es nützt doch nichts!“) oder Aggression (z. B. „... zanke ich mich schnell mit jemandem, der mir über den Weg läuft!“) verarbeitet. Von den günstigen Stressverarbeitungsstrategien werden die Bagatellisierung und Ablenkung/Erholung den emotionsregulierenden und die Situationskontrolle, die positive Selbstinstruktion und das soziale Unterstützungsbedürfnis der problemlösenden Bewältigung zugeordnet.

Zwischen dem problemorientierten und dem emotionsorientierten Coping siegelt Eppel (2007, S. 52) das Modell assimilativer und akkomodativer Modi zur Bewältigung nach Brandtstädter (2007) an. Ausgangspunkt des Modells ist ebenfalls die Konzeption von Stress als spannungsgeladene Diskrepanz zwischen einem Soll-

Wert und einem Ist-Zustand. Zur (Wieder-)Herstellung der Balance gibt es zwei Wege: (1) Assimilation zeichnet sich durch eine hartnäckige Zielverfolgung aus, die durch die Modifikation der Umwelt oder der Gegebenheiten (Ist-Wert) umgesetzt wird. „Assimilation besteht also in der intentionalen Minimierung der Diskrepanz zwischen tatsächlichem und angestrebtem Zustand“ (Freund 2007, S. 608). (2) Akkomodation dagegen ist durch eine flexible Ziellanpassung gekennzeichnet, sodass der Soll-Wert mit den gegebenen Ressourcen erreichbar wird. Umgesetzt wird diese Strategie durch die Umformulierung von Zielen, die Abwertung nicht erreichbarer Ziele oder die Veränderung von Ansprüchen, Bewertungskriterien oder Prioritäten. „Akkomodation ist demnach von kognitiven Neutralisierungen der Diskrepanz von tatsächlichem und angestrebtem Zustand gekennzeichnet, die nicht-intentional und unbewusst ablaufen“ (Freund 2007, S. 608; vgl. auch Eppel 2007, S. 52 f.). Eppel (2007, S. 53) verdeutlicht diese beiden Strategien wiederum am Beispiel der Studentin Monika S.:

„Nach ihrer erfolglosen Klausur besteht für Monika S. die erlebte Diskrepanz zwischen ihrem Sollwert ‚erfolgreiches Studium und damit Bestehen bestimmter Prüfungen‘ und ihrem Istwert ‚Kenntnisse und Fähigkeiten, die Anforderungen der Prüfung zu bestehen‘.

Assimilatives Coping ist alles, was Festhalten und Erreichen des Ziels fördert: Sie bearbeitet den Prüfungsstoff, sie nimmt an Arbeitsgruppen teil, sie grenzt den Stoff ein und engagiert sich für günstigere Prüfungsbedingungen. [...]

Akkomodation, also Verändern des Soll-Werts, würde man klassifizieren, wenn Monika S. nach dem Versagen in der Prüfung oder während der anstrengenden Vorbereitung auf die Wiederholung ihr Ziel zu studieren ganz aufgibt oder das Studienfach wechselt. Sie fragt sich, warum sie in ihrer Lebenssituation die Mühen und Einschränkungen eines Studiums auf sich nimmt. Ihre Entscheidung begleitet sie mit Überlegungen, dass ihre Stärken in der praktischen Arbeit liegen und sie dabei bisher viel leisten konnte. Sie bemerkt, dass der abstrakte Stoff sie nicht wirklich interessiert hat, dass es eher ein ‚Prestige-Ding‘ war. [...]

Bewältigungskompetenz und Resilienz

Die Bewältigung der Stressoren gelingt den Menschen unterschiedlich gut, um dieses Phänomen zu erklären, kommt in der neueren Forschung das Konzept der Resilienz zum Tragen. Der Begriff der Resilienz leitet sich vom englischen Wort „resilience“ (Spannkraft, Elastizität) und dem lateinischen Wort „resilere“ (abprallen) ab. Gemeint ist allgemein „die Fähigkeit, erfolgreich mit belastenden Lebensumständen (z. B. Unglücken, traumatischen Erfahrungen, Misserfolgen, Risikobedingungen) und negativen Folgen von Stress umzugehen“ (Wustmann 2005, S. 192). Resilienz wird daher auch als Stressresistenz, Widerstandsfähigkeit oder psychische Robustheit bezeichnet. Im Zusammenhang mit der Bewältigung von Übergängen stellt Resilienz ein zentrales Konzept dar, das die Fähigkeit der Menschen betont, Übergänge als „Krisen im Lebenszyklus unter Rückgriff auf persönliche und sozial vermittelte Ressourcen zu meistern und als Anlass für Entwicklung zu nutzen“ (Welter-Enderlin 2016, S. 13). Die Dynamik der Entwicklungsprozesse ist eines der

Kennzeichen von Resilienz, die eine multivariable und situationsspezifische Größe darstellt. „Die Spannbreite des Begriffs umfasst die positive und gesunde Entwicklung trotz belastender Lebensumstände, aber auch die schnelle Erholung von traumatischen Erlebnissen“ (Alicke et al. 2009, S. 28).

Die Frage, welche Ressourcen oder Schutzfaktoren die Entstehung einer psychischen Widerstandskraft gegenüber Risikofaktoren begünstigen, beschäftigt neben der psychologischen Resilienzforschung auch andere Disziplinen und Forschungszweige, so liefert beispielsweise Antonovsky mit seiner Theorie der Salutogenese⁸³ einen grundlegenden Erklärungsansatz für die Entstehung von Gesundheit, der in der Resilienzforschung und zunehmend auch in der Pädagogik aufgegriffen wird (Seifert 2012, S. 82 f.). Im Gegensatz zur salutogenetischen Theorie, in deren Zentrum das theoretische Konstrukt des Kohärenzsinn steht, hat sich in der Resilienzforschung kein zentrales Modell durchsetzen können. Vielmehr haben die Untersuchungen zu einer Fülle von empirischen Einzelergebnissen über die Entstehung und die Wirkungsweisen der Bewältigung und Bewältigungsfähigkeit geführt (zur Übersicht siehe etwa Hoffmann 2016, S. 5 ff.; Seifert 2012, S. 90 ff.; Wustmann 2008). An die Resilienz werden dabei häufig zwei Bedingungen geknüpft: Das Vorhandensein einer signifikanten Bedrohung oder Risikosituation und die erfolgreiche Bewältigung belastender Lebensumstände aufgrund vorhandener Fähigkeiten (Seeliger 2015, S. 70; Wustmann 2005, S. 192). Resilienz bezieht sich damit auf die Fähigkeit eines Menschen, mit einer belastenden Situation und negativen Konsequenzen von Stress positiv umzugehen. Weitgehende Einigkeit besteht in der Resilienzforschung darüber, dass Resilienz keine feststehende oder angeborene Eigenschaft eines Menschen bezeichnet, sondern es wird angenommen, dass

„die Kraft und Fähigkeit, widrigen Bedingungen positiv und produktiv zu begegnen, vielmehr je nach Lebensphase und Situation stark variieren kann. Resilienz wird demnach als ein dynamischer Interaktionsprozess zwischen Person und Umwelt gesehen, bei dem der Mensch als Akteur wahrgenommen wird und im Prozess der Belastungsbewältigung im Mittelpunkt steht“ (Seifert 2012, S. 92).

Resilienz ist somit kein angeborenes Persönlichkeitsmerkmal, sondern eine in der Interaktion mit der Umwelt erworbene Kompetenz, die erlernbar und situationsabhängig ist und damit nicht über verschiedene Situationen konsistent auftritt (Henninger 2016, S. 163). In der Resilienzforschung wurden eine Reihe von protektiven Faktoren (personalen und sozialen Faktoren) herausgearbeitet, die die Bewältigung des bedrohlichen Ereignisses befördern, sodass der Mensch in der Lage ist, „wieder den Status vor dem Ereignis zu erreichen – ohne bleibende Schädigungen“ (Hoffmann 2016, S. 6). Insofern wird Resilienz als persönliches Bewältigungsmuster verstanden, das sich aus biografischen Bewältigungserfahrungen entwickelt und damit

83 Die Salutogenese bezeichnet eine Sichtweise, in der Gesundheit und Krankheit als Pole eines Kontinuums begriffen werden. Jeder Mensch ist irgendwo zwischen den Polen „angesiedelt“, also ein bisschen krank oder gesund oder mehr krank oder gesund usw. Auf dieser Basis erarbeitete Antonovsky Widerstandsfaktoren gegen potenziell gesundheitschädigende Stressoren (Bengel et al. 2009, S. 140 ff.).

das Ergebnis von Lernprozessen darstellt. In der Literatur werden eine Reihe von Resilienzfaktoren diskutiert, etwa Selbstwirksamkeitsüberzeugung, soziale Kompetenzen, Problemlösekompetenzen und eine optimistische Lebenseinstellung. „Die Fähigkeit zur Selbstregulation sowie ein aktives und flexibles Bewältigungsverhalten spielen dabei eine ganz besondere Rolle, da Übergänge genau diese Fähigkeiten in hohem Maße erfordern“ (Mackowiak 2012, S. 24). Nach Wustmann (2008, S. 193 ff.) zeichnet sich das Resilienzkonzept durch drei spezifische Charakteristika aus:

- Resilienz ist ein dynamischer Anpassungs- und Entwicklungsprozess, in dem die Stressbewältigungskompetenz im Kontext der Person-Umwelt-Interaktion erworben wird. Dabei wirken positive und stabilisierende Erfahrungen auf die Ausbildung von Bewältigungsfähigkeiten ein, während auch die Person selbst ihre Umwelt aktiv mitbestimmt und gestaltet. Die sogenannte Kauai-Längsschnittstudie von Werner/Smith (1982) belegt beispielsweise, dass resiliente Kinder und Jugendliche in der Lage sind, sich Umwelten auszusuchen oder zu schaffen, die sie schützen und ihre Kompetenzen fördern (vgl. auch Wustmann 2008, S. 193 f.; Werner 1997).
- Resilienz ist eine variable Größe, die über Zeit und Situationen hinweg variieren kann. So können sich neue Resilienzen in der Entwicklung herausbilden oder verändern respektive verschwinden, sodass eine Person zu einem späteren Zeitpunkt ihres Lebens verletzlicher ist. „Resilienz bezieht sich deshalb auf eine flexible, den jeweiligen Situationsanforderungen angemessene, d. h. ‚elastische‘ Widerstandsfähigkeit [...], und bezeichnet keine ‚lebenslange‘ Fähigkeit gemäß dem Motto ‚einmal erworben und damit immer präsent‘“ (Wustmann 2005, S. 194).
- Resilienz ist situationsspezifisch und multidimensional, denn Resilienz entwickelt sich in spezifischen Lebensbereichen und kann nicht automatisch auf andere Lebens- oder Kompetenzbereiche übertragen werden. Der Erwerb ist folglich situationsspezifisch und individuell. Aufgrund der „konstitutionellen, erlernten oder anderweitig verfügbaren Ressourcen unterscheiden sich die Menschen in ihrer Fähigkeit zur Belastungsregulation“ (Wustmann 2005).

Für die Erziehungs- und Bildungspraxis werden eine Reihe von Ansatzpunkten zur Resilienzförderung bereitgestellt und diskutiert. Ressourcenfokussierende Interventionsstrategien setzen dabei auf die Erhöhung von Resilienz- und Schutzfaktoren, etwa durch die Förderung von Problemlösekompetenzen, Konfliktlösestrategien, Verantwortungsübernahme, Selbstwirksamkeit, realistischer Kontrollüberzeugungen, einer positiven Selbsteinschätzung, sozialer Kompetenzen oder Stressbewältigungskompetenzen auf der individuellen Ebene und die Förderung konstruktiver Kommunikation, positiven Modellverhaltens und effektiver Erziehungstechniken auf der Beziehungsebene (Wustmann 2008, S. 203 f.). Resilienz beschreibt in diesem Zusammenhang Faktoren für die psychische, physische und kognitiv-intellektuelle Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, die sowohl in der Person selbst als auch im sozialen Umfeld angelegt und unterstützt werden sollen (Alicke et al. 2009,

S. 28). Dabei geht es um direkte Unterstützungsangebote, beispielsweise durch die Bereitstellung von Tutoren zum Erlernen bestimmter Kompetenzen. „Kritische Stimmen warnen in diesem Zusammenhang vor der Hoffnung auf einfache ‚Resilienztechniken‘ und widersprechen der Annahme, Resilienz lasse sich durch gezielt einsetzbare Maßnahmen isoliert ‚produzieren‘“ (Seifert 2012, S. 109). Andere Interventionen versuchen dagegen Risikoeinflüsse zu vermindern (Bengel et al. 2009, S. 117 ff.). Aus einer pädagogischen Perspektive arbeitet Seifert (2012) die Gestaltung außerfamiliärer Beziehungen, das Ermöglichen von Teilhabe, um das Gefühl der Bedeutsamkeit und Selbstwirksamkeit zu stärken, die Stärkung der Bewältigungskompetenz, die Förderung einer optimistischen Lebenseinstellung durch das Offenlegen von Perspektiven und die Herstellung einer Verbindung zur persönlichen Lebenswelt als zentrale Handlungsstrategien von Lehrkräften in den USA heraus. Wobei zu betonen ist, dass das Resilienzmodell zwar vielfältige Chancen und Möglichkeiten zur Unterstützung von Jugendlichen bietet, sich Resilienz aber nicht „durch gezielt einsetzbare erzieherische und therapeutische Maßnahmen einfach ‚herstellen‘ lässt“ (Alicke et al. 2009, S. 33).

Neubewertung („reappraisal“)

Ob also Stress entsteht und wie stark der Organismus physisch und psychisch beeinträchtigt wird, hängt von der wahrgenommenen Verfügbarkeit von individuellen und sozialen Ressourcen ab (Kohlmann/Eschenbeck 2013, S. 60; Lazarus/Folkman 1984, S. 157). Die Einschätzung zu den Bewältigungsressourcen (Appraisal 2) wirkt auch auf die primäre Einschätzung zurück. Die sogenannte Neueinschätzung („reappraisal“) unterscheidet sich inhaltlich nicht von der primären und sekundären Einschätzung. Sie wird durch neue Informationen aus der Umgebung oder einer Neueinschätzung der Situation durch das Individuum ausgelöst (Lazarus/Folkman 1984, S. 38). „Aus der veränderten Informationslage ergeben sich entsprechend neue transaktionale Einschätzungen der Anforderungen im Verhältnis zu den individuellen Gegenkräften“ (Jerusalem 1990, S. 14). Der Einschätzungsprozess ist somit kein linearer Prozess, sondern durch Rückmeldungs- und Wiederholungsschleifen gekennzeichnet. Auch die Unterscheidung der Bewertung nach primärer und sekundärer Art ist nicht im Sinne einer zeitlichen Abfolge zu verstehen, sondern unterscheidet lediglich zwei sich überschneidende oder gar gemeinsam auftretende, wechselseitig aufeinander bezogene Informationsverarbeitungsprozesse, die „in einem transaktionalen Sinne miteinander verbunden“ (ebd., S. 2) sind. Die konkreten Facetten sind vielfältig und komplex und ergeben sich für jede Person-Umwelt-Konfrontation jeweils neu.

„Individuelle Bewältigungsmöglichkeiten und insb. soziale Ressourcen bestimmen, ob sich jemand in einer stressbezogenen Situation (z. B. hohe berufliche Anforderungen, Rollenkonflikte, Migration) bedroht oder herausgefordert fühlt (Rückwirkung auf die primäre Bewertung) und ob es gelingt, die Bedrohungsquelle zu kontrollieren und die Emotionen günstig zu regulieren“ (Kohlmann/Eschenbeck 2013, S. 60).

4.3 Eintritt in den Ausbildungsbetrieb: Organisationale Sozialisation⁸⁴

Die Entwicklung individueller Persönlichkeitsstrukturen erfolgt in Prozessen der direkten und indirekten Auseinandersetzung (Interaktion) mit sozialen und sozial geprägten beruflichen und betrieblichen Umweltstrukturen und wird in Zusammenhang mit der beruflichen und betrieblichen Interaktion unter dem Begriff der *beruflichen Sozialisation* untersucht (Winzen 2007, S. 320). Das duale System der Berufsausbildung nimmt in Deutschland „im Hinblick auf zunehmend dynamische und/oder prekäre Arbeitsmärkte [...] eine zentrale Rolle ein, weil sich hier in einem betrieblich-organisationalem Sozialisationsprozess spezifische und komplexe Kompetenzen zur erfolgreichen Gestaltung der eigenen Erwerbsbiografie entwickeln“ (Ritter et al. 2016, S. 3). Der Begriff kennzeichnet die „Veränderung der Persönlichkeit in Auseinandersetzung mit Strukturen und Prozessen ihrer sozialen Umwelt, in diesem Falle der gesellschaftlich organisierten Erwerbstätigkeit“ (Lempert 2016, S. 170). Diese Veränderungsprozesse vollziehen sich nicht kausal-linear, sondern stellen Wechselwirkungen der Person-Umwelt-Interaktion dar (ebd.). Im Gegensatz zur Entwicklung, die primär individuelle Veränderungen thematisiert, fokussiert der Sozialisationsbegriff den sozialen Kontext des Lernens.

„Sozialisation bezeichnet demnach den Prozess, durch den das Individuum in eine Gruppe von Menschen oder in die Gesellschaft eingegliedert wird [...]. Dabei erlernt es die in der Gruppe bzw. Gesellschaft geltenden sozialen Normen und Rollenerwartungen, die zur Kultur der Gruppe bzw. Gesellschaft gehörenden Werte und Überzeugungen und nimmt sie in sich auf“ (Neuenschwander 2011, S. 62).

Der Eintritt neuer Mitarbeiter in ein Unternehmen wird als eigene „Episode“ der beruflichen Sozialisation aufgefasst und als *organisationale Sozialisation* bezeichnet. „Organizational entry includes the wide variety of events occurring when new members join organizations“ (Wanous 1991, S. 1). Die damit verbundenen Veränderungsprozesse der eintretenden Person sind durch Besonderheiten geprägt, da sich die eigenen Handlungskompetenzen und das Selbstkonzept verändern und neue Einschätzungen zu beruflichen Entwicklungs- und Karriereperspektiven gewonnen werden. Das betriebliche Umfeld bildet mit seiner spezifischen technisch-organisatorischen und kommunikativen Strukturierung ein nachhaltig wirkendes Sozialisationsmilieu, in dem Kontakte zu Kollegen geknüpft und Werte und Ansprüche abgestimmt werden (Hurrelmann/Bauer 2015, S. 178). Der Begriff organisationale Sozialisation fasst die bei Eintritt in eine Organisation ablaufenden Prozesse des Erlernens beruflicher Fähigkeiten und des Kennenlernens von Personen, Politik, Spra-

⁸⁴ Teile der folgenden Ausführungen wurden im Rahmen der Herbstkonferenz der Arbeitsgemeinschaft Gewerblich-Technische Wissenschaften und ihre Didaktiken (GTW) 2016 in Hannover unter dem Titel „Kritische Eingangsphasen in der dualen Berufsausbildung im Kfz-Handwerk“ sowie im Rahmen der Hochschultage Berufliche Bildung 2017 in Köln unter dem Titel „Belastungen von Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund in der Berufsausbildungseingangsphase“ vorgestellt und im Anschluss in den jeweiligen Tagungsbänden (Lange 2017, 2018) publiziert.

che und organisationalen Zielen und Werten sowie der Geschichte des Unternehmens zusammen (Nerdinger 2011). „During this time newcomers determine what their new organization is like and decide whether they ‚fit in‘“ (Kammeyer-Mueller/Wanberg 2003, S. 779). Mit dem Eintritt sind jedoch nicht nur Veränderungen aufseiten der eintretenden Person zu verzeichnen, auch die Organisation selbst ändert sich durch die eintretende Person („personalization“) (Wanous 1991, S. 187). Die Prozesse der organisationalen Sozialisation finden in der Auseinandersetzung des Einzelnen mit der Arbeit und dem Kollektiv in Situationen, Tätigkeiten und Arbeitsabläufen statt. „Because of the focus on crossing the boundary from outside to inside, the immediate concern of organizational entry is to identify those factors affecting this move“ (ebd., S. 1). Auch der Eintritt in die Berufsausbildung kann mit einer solchen Situation verglichen werden, „in der eine kulturelle Anpassung an die Erwerbsarbeit stattfindet, die sich wesentlich von der schulischen Vergangenheit des Auszubildenden unterscheidet (Arbeitszeit, Urlaub, Arbeitsrhythmus)“ (Lamamra/Duc 2015, S. 106).

Die neue Situation wird übereinstimmend als belastend beschrieben und mit einem hohen Level an Stress verbunden (Drescher 1993). „The period of early entry is one of the most critical phases of organizational life“ (Kammeyer-Mueller/Wanberg 2003, S. 779). Das Stresslevel in dieser Phase ist deutlich höher als vor dem Eintritt (als „job candidates“) und im Vergleich zu Mitarbeitern mit mehr Erfahrung im Betrieb („more experienced employees“) (Wanous 1991, S. 167). Das liegt vor allem an den von der eintretenden Person zu leistenden Orientierungs-, Anpassungs- und Gestaltungshandlungen, denen kognitive (z. B. fehlendes Handlungswissen), emotionale (z. B. Unsicherheit, Ängstlichkeit), soziale (z. B. fehlende vertraute Handlungspartner), wert- und normbezogene (z. B. Unbekanntheit impliziter und expliziter arbeitsbezogener Normen und Werte) und behaviorale Probleme (z. B. Aufgabe bestimmter Habits) gegenüberstehen.

Zur Beschreibung und Analyse der organisationalen Sozialisation liegen verschiedene Ansätze vor, dazu zählen Stufenmodelle und Konzeptionen, die Taktiken und Praktiken sowie die kognitiven Prozesse der Sozialisation fokussieren (Wanous 1991, S. 2, 200 ff.; Winzen 2007, S. 321 ff.). Je nachdem, welches Modell zugrunde gelegt wird, beginnt der Prozess der organisationalen Sozialisation bereits mit der Stellensuche und Stellenwahl (Kieser et al. 1990, S. 6 ff.; Rohrmoser 2013, S. 47 ff.) oder erst mit der Konfrontation mit der betrieblichen Realität bei Stellenantritt (Wanous 1991, S. 187 ff.; Winzen 2007, S. 322) und beschreibt damit die „Metamorphose vom Organisationsneuling zum Vollmitglied der Organisation“ (Ritter et al. 2016, S. 4). Zwar gibt es bereits eine ganze Reihe von Ansätzen zur Erklärung der Veränderungs- und Anpassungsvorgänge bei Eintritt in eine Organisation, doch hat sich bisher kein Modell durchsetzen können. Insofern gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Theorien:

„Some theories emphasize the influence of newcomers' characteristics, including preentry knowledge regarding the job [...] or newcomers' willingness or ability to engage in proactive adaption in which they go through the process of achieving adjustment

by changing their personal schemata to fit with the situation [...]. Other theories emphasize influence on newcomers from organizations' use of formal socialization tactics [...]. Still others suggest adjustment arises primarily through interpersonal communications between newcomers and established members of the organization, like leaders and coworkers" (Kammeyer-Mueller/Wanberg 2003, S. 779).

Darüber hinaus gibt es Ansätze, die den Prozess der beruflichen und organisationalen Sozialisation als Lernprozess verstehen. Dieser Ansatz ist für das Untersuchungsfeld der vorliegenden Arbeit besonders geeignet, da „it suggests, that socialisation is a process affected not only by organisational initiatives, but also by newcomer initiatives“ (Morrison 1993, S. 173). Die organisationale Sozialisation wird dabei als mehrdimensionaler Lernprozess verstanden, in dem sich die Individuen mit den Prozessen und Strukturen der beruflichen und betrieblichen Realität auseinandersetzen, um berufliche Fertigkeiten zu erwerben und ein organisationales Verständnis sowie Beziehungen mit Kollegen aufzubauen. Im Mittelpunkt des Ansatzes stehen die Lern- und Veränderungsprozesse der neuen Mitarbeiter (Mess/Woll 2010, S. 29).

Unabhängig von der Vorstellung über Inhalt, Verlauf und Wirkung der organisationalen Sozialisation machen die Modelle deutlich, dass die neu eintretenden Mitarbeiter mit dem Eintritt in den Betrieb mit einer neuen organisationalen Realität konfrontiert werden, die mit den eigenen Erwartungen und Bedürfnissen in Einklang zu bringen ist, um Rollenklarheit zu entwickeln, sich innerhalb der organisationalen Strukturen zu verorten (Ausbildung von Commitment und Lösung von Konflikten) und Anzeichen einer erfolgreichen Sozialisation zu entwickeln. Als solche gelten Leistung und Leistungsmotivation, Betriebswechsellendenzen, Arbeitszufriedenheit, organisations- und arbeitsgruppenbezogene Bildungen und die Identifikation mit betrieblichen Normen und Werten (Commitment) (Drescher 1993, S. 54; Winzen 2007, S. 322). Dabei spielen sowohl personale Faktoren aufseiten der eintretenden Personen als auch organisationale Bedingungen eine Rolle (Morrison 1993, S. 173; Winzen 2007, S. 321 f.). Der Organisation stehen verschiedene Maßnahmen zur Verfügung, den Prozess der organisationalen Sozialisation zu unterstützen, z. B. realistische Tätigkeitsvorschau, allgemeine Einführungsmaßnahmen, Mentorensysteme oder Personalentwicklungsmaßnahmen (Moser et al. 2014, S. 482 f.; Winzen 2007, S. 325). Bewertet werden solche Maßnahmen vor dem Hintergrund der oben genannten Wirkungskategorien organisationaler Sozialisation.

Für die organisationale Sozialisation in der Berufsausbildung passen Neuenchwander/Nägele (2014) das Modell des „Organizational Entry Process“ von Kammeyer-Mueller/Wanberg (2003) auf die Situation beim Eintritt in den Ausbildungsbetrieb an. Wie im Ausgangsmodell unterscheiden sie proximale (kurzfristige) und distale (langfristige) Outcomes der Sozialisation.

Auf der *proximalen Dimension* (Inhalte) lassen sich Sozialisationsprozesse beschreiben durch:

- (1) Die *Bewältigung betrieblicher Aufgaben* (task mastery) bzw. das Erreichen der Lernziele, was eine der primären Anforderungen ist, mit denen neu eintretende

Personen konfrontiert werden. Sie müssen lernen, wie sie ihre Aufgaben erfüllen und sich die dafür notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten aneignen. Dabei spielen die Informationen, die die Newcomers erhalten ebenso eine zentrale Rolle wie Feedback (Morrison 1993, S. 174). „A major issue for newcomers [...] includes acquiring the necessary knowledge and skills they need to complete expected task behaviors [...], newcomers who master their tasks may find their jobs more pleasant and may feel less desire to withdraw“ (Kammeyer-Mueller/Wanberg 2003, S. 781).

- (2) Daneben ist die *Integration in die Arbeitsgruppe* relevant, also „developing relationships with co-workers“ (Morrison 1993, S. 174). Die Integration in die Arbeitsgruppe hängt mit der wahrgenommenen Anerkennung der Kollegen zusammen, die als (soziale) Unterstützung erlebt wird. Voraussetzung für die Ausbildung einer situativen Identität, die nach Kammeyer-Mueller/Wanberg (2003, S. 782) positiv auf die Integration in die Arbeitsgruppe wirkt, sind Informationen über die Organisationskultur und die Wirkung des eigenen Verhaltens (Morrison 1993, S. 174).

Die bei der Bearbeitung der Anforderungen in der proximalen Dimension stattfindenden Lern- und Entwicklungsprozesse beeinflussen die berufliche Zufriedenheit, das betriebliche und berufliche Commitment, die wahrgenommene berufliche Passung und die Intention, die Ausbildung abzuschließen, auf der distalen Dimension (Flanagin/Waldeck 2004; Kammeyer-Mueller/Wanberg 2003; Neuenschwander/Nägele 2014; Moser et al. 2014, S. 484 ff.):

- (1) Die *berufliche Zufriedenheit* oder auch Arbeitszufriedenheit ist ein vielfältig verwendeter Begriff, auf die Theoriearmut und überwiegend pragmatische Nutzung des Begriffs wurde bereits in Kapitel 3.3 hingewiesen (vgl. in diesem Zusammenhang Drescher 1993, S. 55 f.). Auch im Modell von Neuenschwander/Nägele (2014) wird der Begriff der Arbeits- oder Ausbildungszufriedenheit nicht näher erläutert und pragmatisch über die Fragen „Wie zufrieden bist du zum jetzigen Zeitpunkt mit deiner Berufslehre?“ und „Wie zufrieden bist du zum jetzigen Zeitpunkt mit deinem Lehrbetrieb?“ erhoben (Neuenschwander et al. 2013, S. 32 f.).
- (2) Das *betriebliche und berufliche Commitment* beschreibt, inwieweit sich der Newcomer der Organisation oder Teilen der Organisation (z. B. Abteilung, Arbeitsgruppe) zugehörig oder verbunden fühlt (van Dick 2004, S. 3; Moser 1996: VII f.) und bereit ist, sich anzustrengen (Neuenschwander/Nägele 2014, S. 25). Das Commitment ist objektabhängig und kann sich auf den Beruf oder die Organisation beziehen. „Ein hohes Commitment bedeutet, dass sich die Person den Haltungen und dem Verhalten der Organisation angepasst hat, weil diese mit ihrem eigenen Wertesystem kongruent sind“ (ebd.). Unterschieden werden kann affektives Commitment, das die emotionale Bindung ausdrückt, und abwägendes Commitment, in dem die Kosten, Risiken und Nutzen des Verlassens einer Organisation respektive eines Berufes abgewogen werden. Zu Beginn der

Ausbildung ist vor allem das affektive Commitment wichtig, da gegenüber der Organisation respektive dem Beruf noch keine starken Verpflichtungen bestehen und daher Abwägungsprozesse eine untergeordnete Rolle spielen (ebd.).

- (3) Die *wahrgenommene berufliche Passung* beschreibt die wahrgenommene Kongruenz der Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnisse einer Person und der Umwelt. Auch die wahrgenommene Passung kann sich auf den Beruf und die Organisation beziehen. Eine hohe Passung von Person und Beruf ist die Voraussetzung für die Entwicklung einer hohen Passung von Person und Organisation. Die Passung von Person und Beruf entwickelt sich bereits während des Berufswahlprozesses. Tritt mit dem Beginn der Berufsausbildung ein „Realitätsschock“ ein, werden also antizipierte Passungserwartungen nicht erfüllt, sinkt die wahrgenommene berufliche Passung. Korrespondieren oder übertreffen die Erfahrungen die antizipierten Erwartungen, bleibt die Passungswahrnehmung stabil oder steigt (ebd.).
- (4) Ebenso wie die Ausbildungszufriedenheit wird auch der Indikator *Intention, die Ausbildung abzuschließen* nicht näher erläutert. Operationalisiert wird das Konstrukt über die Aussagen „Ich will meine Lehre unbedingt abschließen“, „Ich kann mir vorstellen, meine Lehre abzuberechnen“ und „Nichts ist mir wichtiger, als den Lehrabschluss zu machen“, die von den Befragten auf einer sechs-stufigen Skala (von „stimmt überhaupt nicht“ bis „stimmt voll und ganz“) bewertet werden sollen.

Es ist davon auszugehen, dass eine gelungene Sozialisation, gemessen an den Indikatoren der proximalen Dimension, sich positiv auf die nachfolgende Dimension auswirkt (Flanagin/Waldeck 2004, S. 139), mangelnde oder ineffiziente Sozialisation wirkt sich dagegen negativ auf diese Faktoren aus und führt zu einer generellen Unzufriedenheit mit der beruflichen Tätigkeit, innerer Kündigung, Fluktuationsneigung und dem Austritt des neuen Mitarbeiters (Mansel/Hurrelmann 1992; Mess/Woll 2010). Diese Faktoren der organisationalen Sozialisation stellen Indikatoren zur Messung und Bewertung der Sozialisation bei Eintritt in den (Ausbildungs-)Betrieb dar (Kammeyer-Mueller/Wanberg 2003, S. 779). Insgesamt erweist sich für Neuenchwander/Nägele (2014, S. 3) die „Analyse der beruflichen Sozialisation bei Lehreintritt als innovativ und fruchtbar. Die zukünftige Forschung sollte die Bedeutung der beruflichen Sozialisation in der Eingangsphase auf den Ausbildungsverlauf vertieft analysieren.“

4.4 Zusammenfassung: Die Berufsausbildungseingangsphase

Die Berufsausbildung ist für die Jugendlichen eine bedeutende Episode zu Beginn ihrer Erwerbsbiografie. Zentrale Säule der formalen beruflichen Qualifizierung unterhalb der Hochschulebene in Deutschland ist die duale Berufsausbildung, in der

die Jugendlichen sowohl in der Berufsschule als auch am Arbeitsplatz ausgebildet werden und berufliche Handlungsfähigkeit erwerben (vgl. Kapitel 2.1). Doch bereits der Zugang zu dualen Ausbildungsplätzen ist durch Engpässe und Passungsprobleme gekennzeichnet, die für die Jugendlichen mit Anpassungserwartungen, einer Ausdifferenzierung von Übergangswegen und Erfahrungen im sogenannten Übergangssystem einhergehen (können) (vgl. Kapitel 2.2 und 3.1). Haben die Jugendlichen die erste Schwelle in die duale Berufsausbildung überwunden, treten sie in die Berufsausbildungseingangsphase ein, die in Bezug auf die Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit eine besonders krisenbelastete Phase darstellt (Mansel/Hurrelmann 1992, S. 366; vgl. auch Kapitel 3.6). Unter anderem psychische Destabilisierungen infolge von Konflikten, Motivationskrisen oder unerwarteten Ausbildungssituationen (beispielsweise durch die „Beschäftigung statt Ausbildung“ (Piening et al. 2010, S. 18)) behindern die Entwicklung der Jugendlichen und die Entfaltung einer beruflichen Identität und können gegebenenfalls zu einer vorzeitigen Lösung des Ausbildungsvertrags führen (Besener 2011, S. 2; vgl. auch Kapitel 3.2, 3.4 und 3.6).

Ausgehend von einem Übergangs- respektive Transitionsbegriff nach Griebel/Niesel (2004, 2013) und in Anlehnung an Kutscha et al. (2009b) ist der Übergang in die berufliche Ausbildung mit dem Eintritt in diese selbst noch nicht abgeschlossen. Vielmehr beginnt mit dem Ausbildungsbeginn der Eintritt in eine neue soziale Gruppierung (vgl. Kapitel 4.1.1) und die Erweiterung und Veränderung der Lebensbereiche (vgl. Kapitel 4.2). „Die duale Berufsausbildung stellt einen Mikrokosmos dar, in dem sich die gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse [...] widerspiegeln. Ein Beispiel hierfür sind [...] die veränderten Verhaltenserwartungen an die Auszubildenden“ (Rose et al. 2003, S. 3). In der Eingangsphase der Berufsausbildung bündeln sich die Erwartungen und Anforderungen an die Auszubildenden und provozieren Lern- und Entwicklungsprozesse (vgl. Kapitel 4.1.3), die bei erfolgreicher Bewältigung zur Ausbildung einer beruflichen Identität und die Integration in Beruf und Betrieb (vgl. Kapitel 4.3) beitragen. Voraussetzung für die Wahrnehmung und Bewältigung der Lern- und Entwicklungsprozesse ist die persönliche Sinnhaftigkeit (vgl. Kapitel 4.2).

Die Berufsausbildungseingangsphase wird als Teil der Transition von der Schule in die duale Berufsausbildung interpretiert (vgl. Kapitel 4.1.3). Mit dem Eintritt in den neuen Lebensbereich „Ausbildungsbetrieb“ sind die Auszubildenden mit einer Reihe von Anforderungen (potenzielle Stressoren) konfrontiert. Diese Anforderungen betreffen nicht nur den Einzelnen und sein individuelles Handeln (individuelle Ebene), sondern erfordern auch Veränderungen auf der Ebene der Beziehungen (interaktionale Ebene) und bedingen Veränderungen in anderen Lebensbereichen (kontextuelle Ebene) (vgl. Kapitel 4.1.3; vgl. auch Griebel/Niesel 2004, 2013). Abweichend von bisherigen Untersuchungen wird die Eingangsphase der Berufsausbildung dabei auf das erste Ausbildungsjahr bezogen. Vor dem Hintergrund der Befunde zum Zeitpunkt vorzeitiger Vertragslösungen scheint die Phase der konfliktreichen Konfrontation mit der Ausbildungsrealität erst mit dem Ende des ersten Ausbildungsjahres abgeschlossen zu werden (vgl. Kapitel 3.6).

Die Anforderungen werden aus der Perspektive der Auszubildenden in Hinblick auf Überforderung (Stress) nach dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus/Folkman (1984) und Lazarus (1995) analysiert. Demnach werden die potenziellen Stressoren in zwei kognitiven Bewertungsprozessen bezogen auf ihr Stress- und Bewältigungspotenzial eingeschätzt. Je nach Ergebnis der Einschätzungsprozesse werden aus den potenziellen Stressoren individuelle Anforderungen, die eine Bewältigung erfordern. Das ausgelöste Bewältigungsverhalten ist entweder auf den aktiven Umgang mit der stressauslösenden Situation oder auf die Regulation der stressauslösenden Situation respektive der eigenen Stressreaktion gerichtet (vgl. Kapitel 4.2.2). Es ist anzunehmen, dass der Übergang mit einer großen Umstellung des Lern- und Arbeitsalltags verbunden ist (Neuenschwander/Nägele 2014) und für die Bewältigung der Herausforderungen neue Strategien erlernt und erprobt werden müssen. Induziert und beeinflusst werden die kognitiven Prozesse durch die in der Beziehung zwischen Person und Umwelt liegenden Transaktionen (Lazarus 1995, S. 205). Folglich ist die Entwicklung Folge und Auslöser individueller und sozialer Konstruktion in der Interaktion mit der sozialen Umwelt, beeinflusst durch kulturelle Anforderungen, Normen, Wünsche von Bezugspersonen und materielle Umgebungsbedingungen (Griebel/Niesel 2013, S. 37 f.).

Erst mit der Bewältigung der mit dem Übergang in Verbindung stehenden Anforderungen und der erfolgreichen Reorganisation des Einzelnen und seiner neuen Umgebung ist der Übergangsprozess abgeschlossen (ebd.). Die Bewältigung der Berufsausbildungseingangsphase kann daher als organisationaler Sozialisationsprozess im Rahmen der Transition in die duale Berufsausbildung aufgefasst werden, der „in besonderer Weise darauf ab[zielt, Anmerk. S. Lange], dass die Auszubildenden ‚Integrationsleistungen‘ erbringen, die es ihnen ermöglichen, die bei Abschluss des Ausbildungsvertrages angestrebte Berufsausbildung erfolgreich zu Ende zu bringen“ (Kutscha 2009, S. 3). Die Auszubildenden erlernen in diesem Prozess berufliche Fähigkeiten, organisationale Werte und Ziele sowie die sozialen Verflechtungen innerhalb der Organisation.

Dieser Lernprozess wirkt sich daher auch auf die berufliche Integration der Auszubildenden aus. Können die erforderlichen Integrationsleistungen nicht erbracht werden, besteht das Risiko, dass der Ausbildungsvertrag vorzeitig gelöst wird.

Diese Überlegungen münden in das in Abbildung 22 dargestellte heuristische Modell der Berufsausbildungseingangsphase, das vereinfacht und systematisch die angenommenen Zusammenhänge veranschaulicht. Für die vorliegende Untersuchung sind die rot eingerahmten Aspekte und Zusammenhänge des Modells relevant. Es werden die von den Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase wahrgenommenen Anforderungen sowie ihre Strategien zur Bewältigung der Anforderungen thematisiert. Zusammenhänge zu den damit verbundenen Lern- und Entwicklungsprozessen sowie der daraus resultierenden beruflichen Integration oder vorzeitigen Vertragslösung werden nur an ausgewählten Stellen auf Basis der Literatur aufgegriffen.

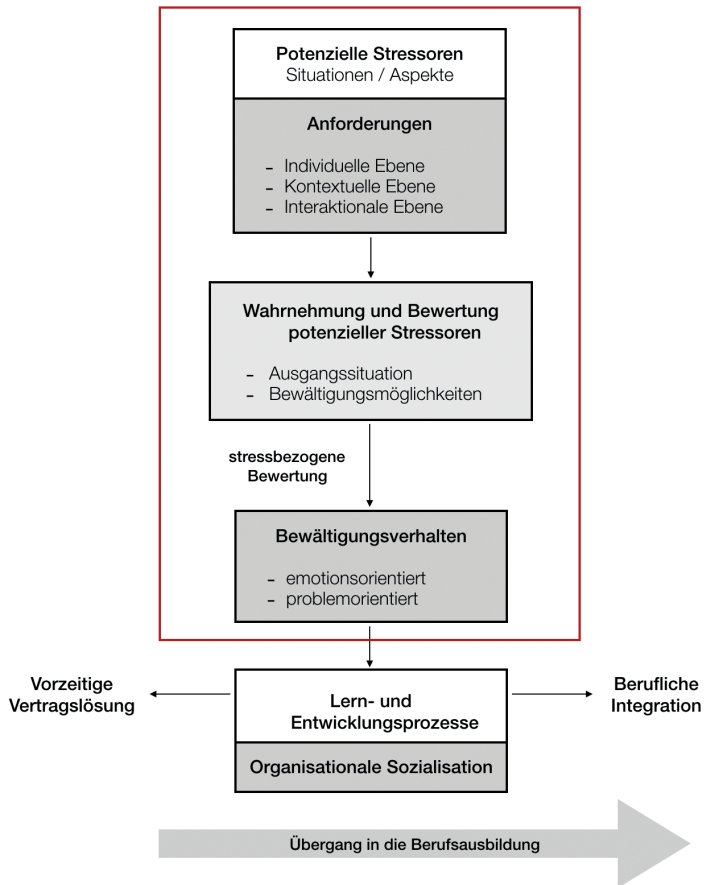


Abbildung 22: Heuristisches Modell der Berufsausbildungseingangsphase (eigene Abbildung)

5 Darstellung der empirischen Untersuchung

5.0 Kapitelkonzeption

Empirische Untersuchungen sind durch eine Verbindung von Begriffen und Theorien (Vorannahmen respektive sensibilisierende Konzepte) sowie methodologische und methodische Annahmen und Entscheidungen geprägt. Die Planung und Durchführung einer empirischen Untersuchung besteht folglich aus einer Reihe von Entscheidungen, die nach den Geboten des wissenschaftlichen Arbeitens und den Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung⁸⁵ nachvollziehbar auszuweisen und gegenstandsbezogen zu begründen sind (Diekmann 2010, S. 162; Helfferich 2011, S. 167; Mayring 2002, S. 144f.; Steinke 2005, S. 324ff.). Die wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundannahmen sowie die theoretischen Vorannahmen und sensibilisierenden Konzepte wurden in den ersten Kapiteln der Arbeit dargelegt (vgl. Kapitel 1 bis 4). Dieses Kapitel dient der Darstellung und Begründung der methodischen Entscheidungen⁸⁶ und der Vorgehensweise zur Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der empirischen Daten. Die methodischen Erläuterungen und Planungen werden dabei im Präsens wiedergegeben. Die Beschreibung der tatsächlich durchgeführten (Forschungs-)Handlungen erfolgt zur Abgrenzung im Präteritum (Esselborn-Krumbiegel 2012, S. 131; Ulmi et al. 2017, S. 165).

Ein erster und zentraler Schritt empirischer Forschung ist die Konkretisierung der Fragestellungen und Ziele der empirischen Untersuchung, die wesentliche Bezugspunkte für weitere Entscheidungen, etwa über das grundlegende Forschungsdesign, die Erhebungs- und Auswertungsmethoden, sowie die Konzeption von Interviewleitfäden darstellen (Flick 2017, S. 132; Przyborski/Wohlrab-Sahr 2014a, S. 119 ff.). Die Ausdifferenzierung der einleitend dargestellten forschungsleitenden Fragestellung (vgl. Kapitel 1.1) erfolgt in *Kapitel 5.1*. Diese Frage- und Zielstellungen sind in einem weiten Verständnis in das Feld der beruflichen Übergangs- und Sozialisationsforschung einzubetten, für das Heinz (1995a, S. 370) eine Reihe gemeinsamer methodischer Herangehensweisen und Merkmale ausweist:

„So werden Ausbildungs-, Arbeits- und berufliche Krisenerfahrungen als berufsbiographische Ereignisse in retrospektiven und/oder prospektiven Verlaufsstudien [...] untersucht. [...] Die Auswahl der Befragten wird nach theoretischen und gesellschaftspolitisch relevanten Kriterien vorgenommen. Statt statistischer Repräsentativität wird eine symptomatische oder exemplarische Repräsentativität angestrebt. [...] Die Erhebung geschieht unter Einbeziehung von Feldbeobachtungen vorwiegend durch themen- oder befragtenzentrierte Einzelinterviews [...]. Durch einen Verständigungsprozeß zwischen Befragten und Forschern können Schilderungen, Bewertungen und Widersprüche im biographischen und/oder aktuellen Erlebniskontext des Befragten ausgeleuchtet werden. Hierbei

85 Auf die Gütekriterien wissenschaftlicher Forschung wird abschließend in Kapitel 6.6 eingegangen.

86 Die wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundannahmen, auf denen diese Entscheidungen beruhen, wurden bereits in Kapitel 1.2 skizziert.

sind mehrmalige Interviews und eine enge Verbindung zwischen Erhebungs- und Auswertungsprozeß nützlich. [...] Die Auswertung stützt sich primär auf Textinterpretationen und Fallanalysen.“

Im Anschluss an diese grundlegenden Annahmen von Heinz wird ein Forschungsdesign entworfen und methodisch ausgestaltet, das dazu geeignet ist, die Ausbildungs- und Krisenerfahrungen der Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase zu erfassen und zu analysieren. Die grundlegenden Überlegungen und Rahmenbedingungen der empirischen Untersuchung werden in einem Forschungsdesign beschrieben, das in *Kapitel 5.2* dargestellt wird. Die konkreten methodischen Entscheidungen werden daran anschließend in den *Kapiteln 5.3 bis 5.5* dargestellt und begründet.

5.1 Fragestellungen und Ziele der Untersuchung

Die berufliche Ausbildung ist für die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf dem Weg von der Schule in die Erwerbstätigkeit eine zentrale Passage. Der Eintritt in die duale Berufsausbildung ist mit Entwicklungen verbunden, die durch verschiedene Diskontinuitäten und neuartige Anforderungen beim Eintritt in die duale Berufsausbildung ausgelöst werden (vgl. Kapitel 4). Damit der Übergang in die Berufsausbildung abgeschlossen und der Einstieg in die Ausbildung gelingen kann, müssen die Jugendlichen Lern- und Entwicklungsprozesse durchlaufen und damit Integrationsleistungen erbringen (Besener 2011, S. 2; Klaus 2014, S. 38 f.; vgl. auch Kapitel 4.4). Darüber, wie Jugendliche diese Phase erleben, mit welchen Anforderungen und Herausforderungen sie in dieser Phase konfrontiert werden, liegen bisher nur wenige respektive teilweise veraltete Kenntnisse vor (vgl. Kapitel 3.6; vgl. auch Besener 2011, S. 2; Kutscha 2006, S. 11). Ausgehend von diesem Defizit stehen in der empirischen Untersuchung die Entwicklungsverläufe von Jugendlichen in der Berufsausbildungseingangsphase im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Untersucht wird die eingangs (Kapitel 1.1) aufgeworfene Fragestellung, wie Auszubildende die Berufsausbildungseingangsphase wahrnehmen und bewältigen. Die Berufsausbildungseingangsphase wird vor dem Hintergrund der Befunde zu den vorzeitigen Vertragslösungen (vgl. Kapitel 2.4.3) auf das erste Jahr der Berufsausbildung bezogen. Sie wird als Phase der Transition in die Berufsausbildung aufgefasst, die als spezifischer Sozialisationsprozess verstanden wird, der Prozesse beschleunigt, intensivierte Lernen anregt und einen Wandel in der Identitätsentwicklung bedingt (vgl. Kapitel 4.4). Auslöser für die individuellen Entwicklungsprozesse kann die Konfrontation mit Anforderungen sein, die im Anschluss an den Transitionsansatz von Griebel/Niesel (2013) in Hinblick auf Überforderung (Stress) nach dem transaktionalen Stressmodell von Lazarus (1995, S. 212 ff.) interpretiert werden.

Im Fokus der Untersuchung steht das subjektive Erleben der Auszubildenden, die sich in der Berufsausbildungseingangsphase befinden. Die duale Berufsausbildung findet in den unterschiedlichsten Bereichen und Gewerken der deutschen Wirtschaft statt, die sich trotz gemeinsamer gesetzlicher Grundlagen (BBiG bzw.

HwO) durch Eigenheiten und Besonderheiten der Bereiche, Gewerke und Betriebe unterscheiden (vgl. Kapitel 2.3.1). Da vermutet wird, dass auch die Anforderungen und Erlebnisse zu Beginn der Berufsausbildung zumindest teilweise ausbildungsbereichs- und ausbildungsberufsspezifisch geprägt sind (vgl. Kapitel 2.3.1 und 3.6), wird die Untersuchung am Beispiel der Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker durchgeführt. Insofern wird die zentrale Forschungsfrage in die folgenden drei Fragestellungen ausdifferenziert:

- (1) Welche Anforderungen (potenzielle Stressoren) nehmen die Auszubildenden im Kfz-Mechatronikerhandwerk im Verlauf des ersten Jahres ihrer Ausbildung wahr?
- (2) Welche Strategien zur Bewältigung der Anforderungen wenden die Auszubildenden an?
- (3) Lassen sich typische Verläufe identifizieren?

Die empirische Untersuchung zielt damit auf die *Beschreibung* der Entwicklungsverläufe von Auszubildenden in Ausbildungsbetrieben des Kfz-Mechatronikerhandwerks und die damit in Verbindung stehende *Gewinnung* von beschreibendem und erklärendem Wissen über die Herausforderungen in der sensiblen Berufsausbildungseingangsphase ab. Mit dieser Zielstellung werden die vorliegenden Kategorienkataloge zu den Anforderungen und Herausforderungen der Jugendlichen in der Ausbildung (vgl. zusammenfassend Kapitel 3.6) ergänzt. Darüber hinaus zielt die empirische Untersuchung unter Einbezug der vorliegenden Befunde darauf ab, ein Modell der Berufsausbildungseingangsphase zu entwickeln, das die Verlaufsperspektive berücksichtigt und auf andere Ausbildungsbereiche übertragen werden kann. Darauf aufbauend können und sollen Handlungsempfehlungen für die Gestaltung der Berufsausbildungseingangsphase formuliert werden.

5.2 Forschungsdesign

Ausgehend von der wissenschaftstheoretischen und methodologischen Verortung der Arbeit (vgl. Kapitel 1.2), dem vorgestellten theoretischen Rahmen und den spezifischen Fragestellungen, die mit der empirischen Untersuchung bearbeitet werden (vgl. Kapitel 5.1), ergeben sich verschiedene Anforderungen an das Design der empirischen Untersuchung. In der Methodenliteratur werden unterschiedliche Forschungsdesigns beschrieben, die in ihrer Zielsetzung und der Logik des Forschungsprozesses differieren (vgl. u. a. Döring/Bortz 2016, S. 182 ff.; Flick 2017, S. 172 ff.; Mayring 2002, S. 40 ff.; Rübken/Wetzel 2016; Stein 2014). Mit der vorliegenden Untersuchung wird ein prospektives Längsschnittdesign realisiert (vgl. Abbildung 23).

Das Längsschnittdesign basiert auf der „grundsätzlichen Annahme der Prozesshaftigkeit sozial- und humanwissenschaftlicher Untersuchungsgegenstände. Es bewährt sich in der Untersuchung von Differenzen, Modifikationen, Stabilität/Konstanz, (Dis-)Kontinuitäten oder Ausformung von Varianten und Transformationen individueller, gruppenbezogener oder institutioneller (z. B. familiärer) Merkmale unter veränderlichen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen“ (Witzel 2010,

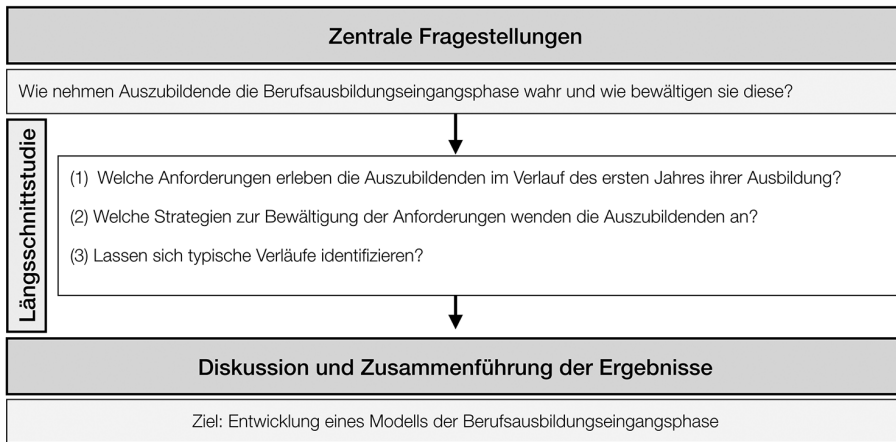


Abbildung 23: Forschungsdesign (eigene Darstellung)

S. 291). Dabei werden die interessierenden intra- und interindividuellen Entwicklungen, Prozesse oder Zustände zu mindestens zwei Zeitpunkten analysiert, wodurch sich die Stärke der Längsschnittsdesigns ergibt: Sie erlauben Prozesse des Wandels und der Transformation sowie Entwicklungen und Veränderungen in Sicht- oder Handlungsweisen zu dokumentieren und zu analysieren, „wobei der Ausgangszustand eines Veränderungsprozesses unbeeinflusst von seinem Endzustand erfasst werden kann“ (Flick 2005, S. 256; vgl. auch Asbrand et al. 2013, S. 3).

Vor allem in der qualitativen Forschung wird der „Nachvollzug und das Verstehen von sinnsetzenden und sinndeutenden Lebensprozessen und -umständen in ihrer zeitlichen Entwicklung“ betont (Witzel 2010, S. 291), womit sich die Fokussierung qualitativer Längsschnittstudien auf die Akteursperspektive begründet (ebd.). Ein Längsschnittdesign ermöglicht somit einen methodisch kontrollierten Zugang zu biografischen Prozessen, die nicht nur retrospektiv erschlossen werden. Dennoch bleibt ein Interview eine „gegenwartsfixierte Momentaufnahme“ (Dreier et al. 2018), die auch bei mehreren Interviews zu unterschiedlichen Zeitpunkten nicht eine Biografie in ihrer Prozesshaftigkeit endgültig abzubilden vermag (Dreier et al. 2018, S. 155). Längsschnittsdesigns lassen sich bezüglich der Konstanz respektive der Differenz des Samples unterscheiden. Differenziert das Sample über die Erhebungszeitpunkte hinweg, wird von „Wiederholungsstudien“ (follow-up) gesprochen, die aus einer Sequenz mehrerer Querschnittsstudien bestehen. Eine andere Variante ist eine „catch-up-study“, bei der eine ursprünglich querschnittlich angelegte Studie nachträglich durch Datenerhebungen am Ausgangssample zu einer Längsschnittstudie konstruiert wird. Ist dagegen von Anfang an eine Längsschnittstudie mit einem konstanten Sample geplant, wird von einem „prospektiven Längsschnittdesign“ (Witzel 2010, S. 292) gesprochen.

Bisher werden Längsschnittsdesigns in der qualitativen Forschung selten angewendet (Asbrand et al. 2013, S. 3; Flick 2017, S. 183), den Schwerpunkt qualitativer Längsschnittstudien in der Bildungsforschung bilden solche in der Habitusfor-

schung, „die mit dem Anspruch antritt, Determinierungen und Transformationspotenziale des Habitus über den Längsschnitt herauszuarbeiten“, der Transitionsforschung, „die Übergänge beispielsweise innerhalb des Bildungssystems in den Blick nimmt“ und der Organisationsforschung, „die Logiken der Reform und des Strukturwandels herausarbeitet“ (Dreier et al. 2018, S. 154f.). Wie bereits ausgeführt, wird die Berufsausbildungseingangsphase als Phase der beruflichen Sozialisation verstanden, also als ein von Veränderungen und Lernprozessen gekennzeichnete Entwicklungsprozess (vgl. Kapitel 4). Im Fokus der empirischen Untersuchung stehen die mit der Berufsausbildungseingangsphase verbundenen individuellen Entwicklungsprozesse, die in ihrem zeitlichen Verlauf dokumentiert und analysiert werden sollen. Insofern ist ein längsschnittliches Design dem Untersuchungsgegenstand und der Frage- und Zielstellung der Untersuchung angemessen.

Die Analyse der Entwicklungen erfolgt anhand von zwei zeitlich auseinanderfallenden Erhebungszeitpunkten (Döring/Bortz 2016, S. 211), als Kriterien für die Wahl der Erhebungszeitpunkte gelten die jeweils spezifischen Kontextbedingungen, also antizipierte Veränderungen, oder die Erhebungszeitpunkte werden relativ willkürlich gesetzt (Witzel 2010, S. 292). In der vorliegenden Untersuchung werden die Jugendlichen nach dem Ende des ersten Ausbildungshalbjahres (t_1) und nach dem Ende des ersten Ausbildungsjahres (t_2) befragt. Untersuchungen zu vorzeitigen Vertragslösungen zeigen, dass diese beiden Phasen (die ersten beiden Ausbildungshalbjahre) ein besonders hohes Konflikt- und Gefährdungspotenzial aufweisen. Daher werden, vor dem Hintergrund der zur Verfügung stehenden zeitlichen und personellen Ressourcen, Interviews jeweils am Ende der beiden Phasen durchgeführt. Aufgrund von Restriktionen im Feld konnte für einen Teil des Samples der zweite Erhebungszeitpunkt jedoch erst im Dezember 2016 und damit erst nach Beginn des zweiten Ausbildungsjahres realisiert werden (vgl. Abbildung 24).

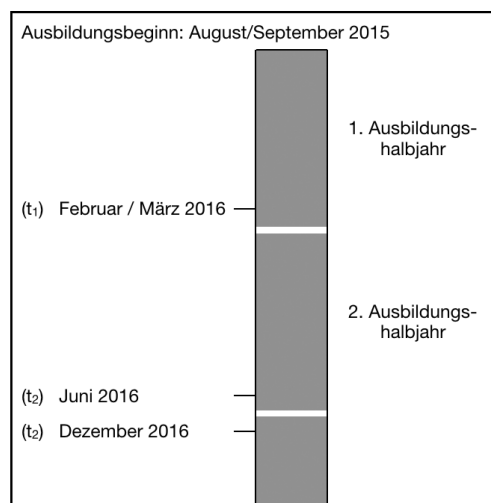


Abbildung 24: Zeitleiste der Datenerhebung (eigene Darstellung)

5.3 Sample

5.3.1 Auswahl des Samples (Sampling)

Um einen systematischen Zugriff auf Daten zu gewinnen und damit zu aussagekräftigen und nachvollziehbaren Ergebnissen zu gelangen, muss eine Vorstellung über den zu untersuchenden Fall respektive die zu untersuchenden Fälle entwickelt werden und bedarf es eines methodisch kontrollierten Verfahrens, mit dem die Auswahl der Fälle systematisch und nachvollziehbar erfolgt und dokumentiert wird (Merkens 1995, S. 290; Rosenbohm 2016, S. 268). In der empirischen Forschung wird der Begriff des Falls breit eingesetzt, empirische Fälle reichen nach Merkens (1995, S. 297 f.) von vorfindbaren Personen oder Objekten, allgemeinen Konzepten und Konventionen bis hin zu theoretischen Konstruktionen. Dabei stellt der Fall jeweils eine besondere empirische Einheit dar (vgl. auch Lindacher 2015, S. 135). Für die vorliegende Untersuchung können mit Bezug auf die forschungsleitenden Fragestellungen (vgl. Kapitel 5.1) folgende Annahmen über den Fall formuliert werden:

- Ein (Einzel-)Fall beschreibt die Sozialisationserfahrungen und Entwicklungen eines Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase.
- Das, was als Einzelfall gilt, ist für den Forschenden nicht unmittelbar physisch zugänglich – wie sollte der Forschende von außen Einblick in die Köpfe, in die Verstehenswelt und die Emotionen der Auszubildenden erhalten (ebd., S. 135)? Um Zugang zu den Erfahrungen und Entwicklungen der Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase zu erhalten, wird ein kommunikativ-rekonstruktiver Ansatz gewählt, bei dem die Auszubildenden selbst über ihre Erfahrungen und Entwicklungen berichten (vgl. Kapitel 5.2). Dabei kommt als Einzelfall nur der Auszubildende selbst, also eine Person, in Betracht.
- Ausgehend vom Forschungsstand (vgl. Kapitel 4) wird angenommen, dass die Anforderungen und Erlebnisse zu Beginn der Berufsausbildung durch ausbildungsberufsspezifische Eigenheiten determiniert werden, weshalb die Einzelfälle auf Auszubildende im Kfz-Mechatronikerhandwerk beschränkt werden.⁸⁷

Für die Auswahl der konkret in die Untersuchung einzubeziehenden Fälle steht eine Vielzahl unterschiedlicher Verfahren zur Verfügung (vgl. etwa Flick 2017; Merkens 1995; Patton 2009; Rosenbohm 2016, S. 268; Schreier 2010). In der qualitativen Forschung werden statt probabilistischer Auswahlverfahren oftmals solche Verfahren gewählt, mit denen durch bewusste und kriteriengesteuerte Fallauswahl sichergestellt wird, dass für die Fragestellung relevante Fälle berücksichtigt werden (Kelle/Kluge 2010, S. 43; Schreier 2010, S. 241), sodass „der Erkenntnisgewinn in Bezug auf die Fragestellung möglichst hoch ist“ (Schreier 2010, S. 241). Besondere Überlegungen zum Sample sind aufgrund der längsschnittlichen Untersuchungsanlage notwendig. So sollte die Untersuchungsgruppe – entsprechend des Untersuchungsgegenstandes – gezielt ausgesucht sein (Flick 2017, S. 184) und „in ihren Orientierungen

⁸⁷ Zur Begründung der Auswahl des Kfz-Mechatronikerhandwerks als Forschungsfeld vgl. Kapitel 2.3.2 und 3.6.

und Handlungen einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Kontext zugehören, z. B., abhängig von der konkreten Fragestellung, als Alterskohorte (gemeinsames Geburtsjahr) oder mit gleichen Erfahrungsbedingungen im gleichen Zeitintervall“ (Witzel 2010, S. 292). Folglich ist eine fixe Fallauswahl erforderlich, die durch das Verfahren des qualitativen Stichprobenplans⁸⁸ realisiert wird. In einem qualitativen Stichprobenplan werden vorab und theoriegeleitet Kriterien formuliert (Schreier 2010, S. 243), die die Auswahl des untersuchten Materials so abbilden, „dass von den Ergebnissen, die daran gewonnen wurden, auf die Verhältnisse im Gegenstand geschlossen werden kann“ (Flick 2017, S. 155). Er ist auf die Untersuchung unterschiedlicher Fälle ausgerichtet und daher mit den Designentscheidungen der vorliegenden Untersuchung gut vereinbar.

Zur Erstellung eines Stichprobenplans wird in einem ersten Schritt bestimmt, welche Faktoren „zu einer Unterschiedlichkeit im Phänomenbereich beitragen“ (Schreier 2010, S. 245), es wird also nach Faktoren respektive Dimensionen gesucht, die Fallgruppen unterscheiden. Diese Dimensionen werden in einem nächsten Schritt weiter differenziert, es wird entschieden, welche Ausprägungen der Dimensionen im Stichprobenplan berücksichtigt werden sollen. Die verschiedenen Dimensionen und ihre Ausprägungen werden in einer Kreuztabelle kombiniert. Um den Überblick zu behalten, empfiehlt Schreier (ebd.), nicht über drei Dimensionen hinauszugehen. In einem letzten Schritt ist zu bestimmen, wie viele Fälle je Zelle in der Untersuchung berücksichtigt werden sollen, es ist also der Umfang des Samples zu bestimmen. Für den grundsätzlichen Umfang des Samples gibt es keine Regularien: „Sample size depends on what you want to know, the purpose of the inquiry, what’s at stake, what will be useful, what will have credibility, and what can be done with available time and resources“ (Patton 2009, S. 244). Für Schreier (2010, S. 245) wäre vor dem forschungsökonomischen Hintergrund die Beschränkung auf einen Fall pro Zelle durchaus vertretbar.

In der vorliegenden Untersuchung wurden zur Unterscheidung verschiedener Fallgruppen im Stichprobenplan das Geschlecht der Auszubildenden, ihr Migrationshintergrund und die Ausbildungsbetriebsgröße herangezogen. Weibliche Auszubildende sind in der Kfz-Mechatronikerausbildung stark unterrepräsentiert (vgl. Kapitel 2.3.2). Um auch die spezifische Perspektive weiblicher Auszubildender in der männerdominierten Ausbildung zu erfassen, ist das Geschlecht als Dimension heranzuziehen. Darüber hinaus zeigen vorliegende Untersuchungen, dass der Migrationshintergrund interessante Ansatzpunkte für die Erfassung und Analyse subjektiver Wahrnehmungen der Berufsausbildungseingangsphase liefert (vgl. Kapitel 3). Dabei wird auf ein Begriffsverständnis zurückgegriffen, dass über die Staatsangehörigkeit der Jugendlichen hinausgeht und einen Migrationshintergrund in der zweiten Generation erfasst. Migrationshintergrund wird im Anschluss an die Ausbildungsstellenmarktstatistik (vgl. Kapitel 3.1) über die Staatsangehörigkeit, das Geburtsland, die Muttersprache und die Geburtsorte der Eltern definiert. Jugendliche, die in Deutschland geboren sind, über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügen, deren Eltern

88 Von Flick (2017, S. 155 f.) auch als „Vorab-Festlegung der Samplestruktur“ bezeichnet.

beide in Deutschland geboren sind und deren Muttersprache (ausschließlich) Deutsch ist, sind demnach Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Neben den persönlichen Merkmalen der Auszubildenden hat sich auch die Ausbildungsbetriebsgröße als relevante Einflussgröße herauskristallisiert (vgl. Kapitel 3). Die Operationalisierung der Ausbildungsbetriebsgröße orientiert sich an der Definition der Beschäftigtengrößeklassen des Statistischen Bundesamtes (DESTATIS 2016). Unterschieden werden Kleinstbetriebe mit einer Beschäftigtenzahl von unter neun Mitarbeitern, Kleinunternehmen mit einer Beschäftigtenzahl zwischen zehn und 49 Personen, mittlere Unternehmen mit einer Beschäftigtenzahl zwischen 50 und 249 Personen und Großunternehmen, in denen mehr als 249 Personen beschäftigt sind.

Für die Festlegung der Zahl der Fälle je Zelle spielt in der vorliegenden Untersuchung neben der Zugänglichkeit zum Feld und forschungsökonomischen Überlegungen zusätzlich die sogenannte Panelmortalität in Längsschnittstudien eine große Rolle. Die Panelmortalität bezeichnet die (möglichen) Verluste von Untersuchungspersonen im Verlauf der Erhebung. Dem kann über eine generelle Erweiterung des Anfangssamples, die Nutzung stabiler Kontaktadressen (z. B. die Adresse der Eltern) und Maßnahmen der Panelpflege (Aufrechterhaltung der Kontakte z. B. durch Informationsbroschüren über Projektziele und -fortschritte) Rechnung getragen werden. In der vorliegenden Untersuchung wird auf ein erhöhtes Anfangssample zurückgegriffen, auf weitere Maßnahmen zur Panelpflege wird aufgrund der geringen Zeitdauer zwischen den Messzeitpunkten und vor dem Hintergrund der personellen und zeitlichen Ressourcen verzichtet.

Ein regulierender Aspekt der Fallauswahl ist der Zugang zur Zielgruppe, also den Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase im Kfz-Handwerk. Die Ausbildung ist überwiegend im einzelbetrieblichen Kontext verortet (vgl. Kapitel 2.1), der Zugang in den Betrieben ist durch sogenannte Gatekeeper reguliert. Würden die Auszubildenden in ihren Ausbildungsbetrieben befragt, würde das bedeuten, dass eine Vielzahl von Ausbildungsbetrieben angesprochen und damit viele Gatekeeper überwunden werden müssten. Einen besseren Zugang zu den Fällen stellen die Berufsschulen und ÜLU dar, in denen die Auszubildenden eines Ausbildungsgangs aus unterschiedlichen Ausbildungsbetrieben zusammenkommen. Auch der Zugang zu Berufsschulen und ÜLU wird durch Gatekeeper reguliert, wobei hier für eine potenziell größere Zahl möglicher Interviewpartner eine vergleichsweise geringe Zahl von Gatekeepern zu überwinden ist. Über Kontakte der Forschenden zum Bildungs- und Technologiezentrum Möckern (BTZ Möckern)⁸⁹ und zum Oberstufenzentrum Kraftfahrzeugtechnik Berlin (OSZ Kfz-Technik Berlin)⁹⁰ konnte ein Zugang zu den Interviewteilnehmern gewonnen werden, der mit Vorteilen, aber auch mit Restriktionen verbunden war, die sich insbesondere auf die Fallauswahl auswirkten:

89 Der Zugang zu den Auszubildenden im BTZ Möckern erfolgte über den Leiter der Einrichtung. Weitere Gatekeeper waren nicht zu überwinden.

90 Der Zugang zu den Auszubildenden im OSZ Kfz-Technik Berlin erfolgte über den Schulleiter und die stellvertretende Schulleiterin. Die organisatorischen Absprachen erfolgten mit der (ehemaligen) Abteilungsleiterin der Abteilung II – Berufsschule und Berufsfachschule sowie deren Nachfolger.

- Die Auszubildenden konnten während der Unterrichtszeit befragt werden, wodurch die Motivation und die Selbstaktivierung der Teilnehmenden positiv beeinflusst wurde.
- Die Teilnahme an der Untersuchung war freiwillig, sodass ein Teil der potenziellen Zielgruppe infolge mangelnder Bereitschaft nicht erreicht werden konnte. Darüber hinaus war eine gezielte Lenkung zugunsten der gleichmäßigen Verteilung der Fälle auf die einzelnen Zellen der Samplestruktur aus diesem Grund nicht möglich. Insofern erfolgte die Fallauswahl nicht auf Grundlage des Stichprobenplans. Dieser diente dann nur noch dazu, eine Entscheidung darüber zu treffen, ob weitere Berufsschulen oder ÜLU für Erhebungsmöglichkeiten gewonnen werden sollten.
- Die Erhebungen sollten möglichst an ein bis zwei Tagen stattfinden, sodass nur ein Teil der potenziellen Zielgruppe erreicht werden konnte⁹¹.

Obwohl nach den Erhebungen keine zufriedenstellende Samplestruktur bezogen auf die gleichmäßige Verteilung der Befragten auf die Zellen des Stichprobenplans erreicht werden konnte (vgl. Tabelle 8), wurde aus forschungsökonomischen, inhaltlichen und forschungsmethodischen Erwägungen auf weitere Erhebungen verzichtet. Mit der erreichten Samplestruktur wurde das Forschungsfeld in seiner Breite durchaus erfasst, es konnten Auszubildende aus allen Betriebsgrößenklassen, Auszubildende mit und ohne Migrationshintergrund sowie eine weibliche Auszubildende gewonnen werden. Die ausbildungsbetriebspezifische, geschlechtsspezifische und migrationspezifische Verteilung der Auszubildenden im Sample spiegelt die Situation der Kfz-Mechatronikerausbildung wider (vgl. Kapitel 2.3.2). Auch unter forschungsmethodischen Gesichtspunkten war eine weitere Erhebungsphase nicht realistisch. Das Forschungsdesign ist längsschnittlich angelegt und folgt in der Festlegung der Erhebungszeitpunkte einer inhaltlichen Logik. Für weitere Erhebungen wäre es notwendig, zusätzliche Berufsschulen oder Träger der ÜLU zu finden. Vor dem Hintergrund der zeitlich eng beieinander liegenden Interviewzeitpunkte erschien diese Option nicht realisierbar. Dazu kamen forschungsökonomische Erwägungen, da die Forschende allein für die Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung verantwortlich zeichnete.

Tabelle 8: Samplestruktur (eigene Darstellung)

Betriebsgröße	Auszubildende mit Migrationshintergrund	Auszubildende ohne Migrationshintergrund
Klein- und Kleinunternehmen	9 m	4 m
Mittelständische und Großunternehmen	3 m/1 w	1 m
Summe	13	5

m = männlich, w = weiblich

⁹¹ Der Unterricht in der Berufsschule und der ÜLU ist durch Blockunterricht respektive Teilzeitunterricht gekennzeichnet, sodass nicht alle Auszubildenden an einem Tag in den Einrichtungen erreicht werden können.

5.3.2 Beschreibung des Samples

Insgesamt 18 Auszubildende konnten an den beiden Befragungsstandorten für ein Interview gewonnen werden. Die Auszubildenden befanden sich zu den Interviewzeitpunkten in der Berufsausbildungseingangsphase im Kfz-Handwerk. Es wurden 17 männliche (94,4%) und eine weibliche Person befragt (vgl. Tabelle 9). Der Anteil der männlichen Befragten ist damit deutlich höher als der weiblicher Befragter, mit diesem Verhältnis spiegelt das Sample das Geschlechterverhältnis im Ausbildungsberuf gut wider (vgl. Kapitel 2.3.2). Die Auszubildenden waren zum Zeitpunkt der ersten Befragung zwischen 17 und 34 Jahre alt (vgl. Tabelle 9), das Durchschnittsalter betrug 20,5 Jahre. Die Spannweite des Alters der Befragten ist mit 17 Jahren sehr groß, wobei die Hälfte der befragten Auszubildenden unter 19 Jahre ist. Dementsprechend heterogen ist auch die Vorbildung der Auszubildenden. Der Großteil der Auszubildenden hat einen Realschulabschluss (77,8%), nur drei Auszubildende verfügen über einen Hauptschulabschluss (zwei Auszubildende nach Klasse neun, ein Auszubildender nach der zehnten Klasse) und ein Auszubildender hat keinen Schulabschluss. Sechs Auszubildende (33,3%) haben bereits eine andere Berufsausbildung absolviert, zwei davon haben diese mit einem Berufsabschluss beendet, die übrigen vier Auszubildenden haben die vorherige Berufsausbildung ohne Berufsabschluss beendet respektive verlassen (müssen).⁹² Die vorherige Berufsausbildung wurde überwiegend (94,4%) im handwerklichen Bereich (z. B. Dachdecker, Fahrradmonteur, Land- und Baumaschinenmechaniker) absolviert, ein Auszubildender ist nach einer Ausbildung zum Einsatzsanitäter in das Kfz-Handwerk eingemündet. Ein anderer Auszubildender hatte bereits eine Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker begonnen, konnte diese aber aufgrund der Insolvenz des Ausbildungsbetriebes nicht beenden.⁹³ Für den Großteil der Auszubildenden ist der Kfz-Mechatroniker der Wunschberuf (77,8%), vier Auszubildende konnten sich den Beruf durchaus gut vorstellen (vgl. Tabelle 9).

Tabelle 9: Übersicht über das Sample (eigene Darstellung)

Befragter	Alter	Schulabschluss	Migrationshintergrund	vorh. Ausbildung	Wunschberuf	2. Phase
Felix	17	Realschulabschluss	ohne	—	ja	x
Mark	18	Realschulabschluss	ohne	—	ja	x
Lasse	17	Realschulabschluss	ohne	—	ja	—
Marcel	18	Hauptschulabschluss (nach Klasse 9)	ohne	—	ja	x
Marco	26	Realschulabschluss	ohne	Dachdecker (ohne Abschl.)	ja	—

⁹² Nach den Gründen für die vorzeitige Vertragslösung und dem Initiator der Vertragslösung wurde nicht gefragt.

⁹³ Die Information zum Grund der vorzeitigen Vertragslösung ist dem Interview mit Finn entnommen (Finn 1: 4).

(Fortsetzung Tabelle 9)

Befragter	Alter	Schulabschluss	Migrationshintergrund	vorh. Ausbildung	Wunschberuf	2. Phase
Lukas	18	Realschulabschluss	ohne	—	durchaus	x
Jan	25	Realschulabschluss	mit	einsatzsanitäter	durchaus	x
Jason	17	Hauptschulabschluss (nach Klasse 9)	mit	Land- und Bau- maschinenmechaniker (ohne Abschl.)	ja	–
Jannik	18	Realschulabschluss	ohne	—	durchaus	–
Aziz	23	Realschulabschluss	mit	—	ja	x
Narek	18	Realschulabschluss	mit	—	ja	–
Stefanie	34	Realschulabschluss	ohne	Fahrradmonteur	ja	x
Florian	18	Realschulabschluss	ohne	—	ja	x
Eymen	20	Hauptschulabschluss (nach Klasse 10)	mit	—	ja	–
Justin	17	Realschulabschluss	ohne	—	durchaus	x
Finn	20	kein Abschluss	ohne	Kfz-Mechatroniker (ohne Abschl.)	ja	x
Dominik	21	Realschulabschluss	ohne	—	ja	x
Simon	20	Realschulabschluss	ohne	Gerüstbauer (ohne Abschl.)	ja	–

Für die zweite Erhebungsphase konnten nicht mehr alle Auszubildenden erreicht werden. Das lässt sich vor allem auf die Rahmenbedingungen der Untersuchung zurückführen: Die Auszubildenden wurden in der zweiten Erhebungsphase wieder an der Berufsschule oder im Rahmen der Ausbildung an der ÜLU interviewt. In der Berufsschule lassen sich die Ausfälle vor allem durch Krankheit der Auszubildenden zum Interviewtermin erklären, zudem hat ein Auszubildender das erste Ausbildungsjahr wiederholt und war für die zweite Erhebungsphase nicht mehr greifbar, der Ausbildungsvertrag eines anderen Auszubildenden wurde vorzeitig gelöst. In der ÜLU lassen sich die Ausfälle über die Organisation derselben erklären: Die Auszubildenden werden von den Ausbildungsbetrieben zu den Lehrgängen der ÜLU angemeldet, im Verlauf der Grundstufe müssen die Auszubildenden im Kfz-Handwerk vier Lehrgänge an der ÜLU absolvieren. Die Lehrgänge werden in der Regel mehrfach angeboten, sodass nicht immer alle Auszubildenden an jedem Lehrgang teilnehmen und damit für die zweite Erhebungsphase nicht greifbar waren. Um die Ausfälle in der zweiten Erhebungsphase zu kompensieren, wurden die Auszubildenden bereits in der ersten Erhebungsphase um Kontaktdaten gebeten. Jedoch hatte die persönliche Kontaktaufnahme zur Durchführung weiterer Interviews keine Er-

folge zu verzeichnen. Im Ergebnis konnten in der zweiten Erhebungsphase elf Interviews durchgeführt werden (61,1%), und zwar mit zehn männlichen und einer weibliche Auszubildenden.

Aus den Interviews und den Vorgesprächen mit der Berufsschule wurde deutlich, dass im Sample einige Auszubildende waren, die im Rahmen des BAPP und daher im ersten Ausbildungsjahr überwiegend außerbetrieblich bei einem Ausbildungsdienstleister ausgebildet werden (vgl. Kapitel 2.1). Darüber hinaus befanden sich Auszubildende aus einer sogenannten Bausteinklasse im Sample (ebd.).

5.4 Datenerhebung

5.4.1 Das Problemzentrierte Interview

Zur Erhebung empirischer Daten stehen verschiedene Erhebungsverfahren zur Verfügung (einen Überblick geben u. a. Flick et al. 2005b, S. 322 ff.; Flick 2017, S. 194 ff.; Lamnek/Krell 2016, S. 313 ff.). Eine weit verbreitete Erhebungsform ist das qualitative Interview (Hopf 1995, S. 349), das einen Zugang „zu den interessierenden Personen und ihren Konstruktionen von Sinn und Bedeutungen, die wiederum ihr Handeln steuern“ (Friebertshäuser/Langer 2010, S. 437), ermöglicht. Im Gegensatz zu anderen Erhebungsformen zeichnet sich das Interview durch eine direkte Interaktion zwischen dem Interviewenden und mindestens einem Befragten aus, wobei der Informationsfluss zumeist einseitig vom Befragten zum Interviewenden verläuft (ebd., S. 438). Bezogen auf verschiedene Zielstellungen qualitativer Forschung und unterschiedliche Anwendungsgebiete und -zwecke haben sich unterschiedliche Interviewformen herausgebildet (einen Überblick geben u. a. Friebertshäuser/Langer 2010, S. 439 ff.; Hopf 1995, S. 352 ff., 2005, S. 177 ff.). Diese unterscheiden sich dem Grunde nach bezüglich der Interviewführung (Einsatz eines Leitfadens vs. offene Befragung), dem im Interview angesprochenen Themenspektrum (begrenzt vs. offen) und der Rolle des Interviewers (aktiver Zuhörer vs. aktiver (Nach-)Frager) (Hopf 1995, S. 351 f.).

Für die Datenerhebung in Vergleichsstudien sind nach Flick (2017, S. 180) eher solche Interviewformen geeignet, die auch gezielte Fragen vorsehen, wie etwa das zum Einsatz kommende Problemzentrierte Interview (PZI) nach Witzel (1982, 1985, 2000), das vor allem in der Sozialisations- und Lebenslaufforschung Anwendung findet (Friebertshäuser/Langer 2010, S. 442). Das Problemzentrierte Interview stellt einen Kompromiss zwischen dem aktiven Zuhörer und dem aktiven Nachfrager dar. Problemzentrierung bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Ausgangspunkt und Perspektive des Interviews „eine von der Forscherin wahrgenommene gesellschaftliche Problemstellung [ist, Erg. S. Lange], mit der die Befragten umzugehen haben“ (ebd., S. 442). Die Befragten gelten als „Experten ihrer Orientierungen und Handlungen“ (Witzel 2000, S. 5), die durch die Problemorientierung und die Kommunikation im Interview dazu angeregt werden, „nicht lediglich zu assoziieren, sondern [...] sich auf das Gespräch zu konzentrieren, Vergangenes zu rekonstruieren, Zusammen-

hänge detailliert darzustellen und auch Zusammenfassungen des Interviewers gegebenenfalls zu korrigieren“ (Witzel 1982, S. 95).

Durch die Kombination leitfadengestützter und offener Elemente räumt das PZI den Befragten sehr weitgehende Artikulationschancen zu der Problemstellung ein, regt durch flexible Gesprächsstrategien freie Erzählungen an und ermöglicht es dem Interviewenden, durch Situationsinterpretationen den Befragten und ihren Erzählweisen gerecht zu werden (Heinz 1995a, S. 370; Hopf 2005, S. 178). Die Problemzentrierung mittels Leitfaden dient dazu, „die Erhebungen auf Erfahrungsinhalte, -kontexte und -einschätzungen zu beziehen, um bei vergleichenden Auswertungen auf gemeinsame Markierungszeitpunkte zurückgreifen zu können“ (Heinz 1995a, S. 370). Daher eignet sich das PZI für eine „möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, S. 1).

Zentrales Prinzip des PZI ist die *Problemzentrierung*, die eine Offenlegung und Systematisierung des Untersuchungsfeldes sowie der objektiven Rahmenbedingungen erfordert und gleichzeitig eine „vorgängige Kenntnisaufnahme“ des relevanten Wissens („prior knowledge“ (Witzel/Reiter 2012, S. 24)) ermöglicht, sodass der Interviewende gezielt inhaltsbezogene und genaue (Nach-)Fragen stellen kann (Witzel 1985, S. 230). Der Untersuchungsgegenstand und die Interviewsituationen werden dabei nach dem Prinzip der *Prozessorientierung* als prozesshaft begriffen. Der Interviewer, der sich als Lernender versteht und „sich am-Problem-orientiert um das Verständnis individueller Deutungsmuster, Handlungskonsequenzen, Wunschvorstellungen und sozialer Rahmenbedingungen bemüht“ (Witzel 1982, S. 73), kann daher bereits während der Datenerhebung Interpretationsideen „in Form einer Art Vorinterpretation“ (Witzel 1985, S. 234) entwickeln und überarbeiten (Witzel/Reiter 2012, S. 28). Unter dem Prinzip der *Gegenstandsorientierung* versteht Witzel (2000, S. 3 f.) die Flexibilität des methodischen Vorgehens gegenüber dem Untersuchungsgegenstand, die durch eine Methodenkombination realisiert wird. Zu den Teilelementen des PZI zählen:

- Das *qualitative Interview* zeichnet sich durch ein offenes bzw. teilstandardisiertes Design aus (vgl. u. a. Hopf 1995, S. 351; Witzel 1982, S. 74), der jeweilige Grad an Offenheit bzw. Strukturiertheit ist situations- und gegenstandsangemessen zu bestimmen (Mayring 2002, S. 66). Die tendenzielle Vergleichbarkeit der Fälle wird dann nicht über die Standardisierung der Interviewabläufe, sondern durch die Problemorientierung der Interviews gewährleistet.
- Die *Biografische Methode* dient in der problemzentrierten Kommunikation der Orientierung „an der Reflexionsweise, dem Sprachduktus und der Darstellungslogik der Befragten“ (Witzel 1982, S. 77) im narrativen Erzählfluss. Dafür werden die Kommunikationsstrategien mit erzählungsgenerierender Funktion übernommen.
- Die *Fallanalyse* gilt als Ideal qualitativer Forschung und verweist auf die Beschränkung auf relativ wenige Untersuchungspersonen. Das ermöglicht eine ganzheitliche Sicht auf das Subjekt (Mayring 2001, S. 6) und eine intensivere Be-

schäftigung mit den Untersuchungsmaterialien, um „nuancenreichere und komplexere Ergebnisse zu bekommen“ (Witzel 1985, S. 239).

- Nach dem *Verfahren des „Theoretical Sampling“* (Glaser/Strauss 1967, 1970, zit. n. Witzel 1982, S. 80) erfolgt die Auswahl der Untersuchungspersonen sowie die Datensammlung als Prozess, der erst dann beendet ist, wenn „die verschiedenen Problemgruppen ‚erschöpfend‘ analysiert wurden“ (ebd.).
- Die *Vorinterpretation im offenen Interview* meint die Möglichkeit, „die interessierenden Problembereiche durch entsprechende Nachfragen intensiv abzuklären“ und Explikationen verstehend nachzuvollziehen. Damit wird im Interview ein Verstehensprozess eingeleitet, der in die eigentliche systematischere und kontrolliertere Interpretationsphase mündet (Witzel 1985, S. 234).
- Die *Gruppendiskussion* kann im PZI eingesetzt werden, um das Forschungsfeld (Argumentationsstrukturen, Themenschwerpunkte etc.) kennenzulernen, Unsicherheiten bezüglich der Kontaktaufnahme aufzulösen oder Vertrauen in den Interviewer und Bereitschaft zur Mitwirkung zu wecken (Witzel 1982, S. 89). Sie bietet Anknüpfungspunkte für spätere Einzelinterviews.

Die Kommunikation im PZI ist durch das Wechselspiel erzählungsgenerierender Strategien, die dem Offenheitsprinzip der qualitativen Forschung Rechnung tragen, und verständnisgenerierender Strategien, die das Prinzip der Theoriegeleitetheit verkörpern, gekennzeichnet (Witzel 1996, S. 55). Durch eine geeignete Gesprächsgestaltung kann es gelingen, die individuelle Problemsicht des Befragten „zu entlocken“ statt „auf das gesellschaftlich Wünschbare zu orientieren“ (Witzel 1982, S. 70). Der *Gesprächseinstieg* in die problemzentrierte Konversation wird der erzählgenerierenden Kommunikationsstrategie zugeordnet. Mit einer allgemein und offen gestalteten Frage wird auf das Problem selbst zentriert und der Aufbau einer Erzählstruktur angeregt, die inhaltlich und in ihrer Gliederung weitgehend vom Befragten selbst entwickelt wird (Witzel 1982, S. 96, 2000, S. 5). Witzel (1982, S. 96) empfiehlt in der Frage auf die erwünschte Kommunikationsweise hinzuweisen, z. B. „Erzählen Sie doch einfach mal!“ Die Antworten schaffen Anknüpfungspunkte für den weiteren Interviewverlauf, der durch *allgemeine Sondierungsfragen* gestaltet werden kann, die der „sukzessiven Offenlegung der subjektiven Problemsicht“ (Witzel 2000, S. 5) dienen. Mit Nachfragen, wie „Was passierte da im Einzelnen?“, Aufforderungen, wie „Erzähl doch bitte mal!“, sowie Wiederholungen und Wertungen des Gesagten kann an das Erzählte angeknüpft werden (Reinders 2012, S. 105). Dabei werden einzelne Sachverhalte spezifiziert und Erfahrungsbeispiele gesammelt. Daneben strukturieren allgemeine Sondierungen den Interviewverlauf, vertiefen angesprochene Problemgebiete, verdeutlichen den gewünschten Detaillierungsgrad und stimulieren den narrativen Fluss (Witzel 1982, S. 99).

Aufbauend auf das durch die allgemeinen Sondierungen gewonnene, vielfältige Material können *spezifische Sondierungen* (verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien) eingesetzt werden. Die „sanfteste“ (Witzel 1985, S. 247) Kommunikationsform ist dabei die *Zurückspiegelung* von Äußerungen des Befragten. Damit

unterbreitet der Interviewende dem Befragten ein „Interpretationsangebot“ (Witzel 1982, S.100) und die Möglichkeit, die eigene Sichtweise gegen diese Interpretation zu behaupten bzw. die Interpretation zu korrigieren (kommunikative Validierung). Bei ausweichenden, versteckten oder widersprüchlichen Antworten können klärende *Verständnisfragen* eingesetzt werden. Bei Widersprüchlichkeiten dienen *Konfrontationen* der weiteren Detaillierung von Sichtweisen (Witzel 2000, S.6). Diese spezifischen Sondierungen gelten als die am schwierigsten zu handhabende Kommunikationsstrategie und sind gleichzeitig das „Herzstück“ (Witzel 1982, S.101) der Vorinterpretation von Erzählsequenzen und Darstellungen im Interview. Spezifische Sondierungen tragen gleichzeitig auch dazu bei, dem Gesprächspartner und seiner Problemsicht Anerkennung zu vermitteln und wirken sich daher positiv auf die Gesprächsatmosphäre aus (Witzel 1982, S.100). In der Interviewkommunikation nimmt das Nachfragen eine besondere Rolle ein, da es das Interview auf einen „selbstorganisierten Verständigungsprozess“ ausrichtet, der „Blinde Flecken“ verhindert (Kühn/Witzel 2000, S.3) sowie Unterstellungen und Missverständnisse korrigieren kann. Nach einem Frage-Antwort-Schema aufgebaute Interviewsequenzen werden dabei als wenig ertragreich erachtet und durch einen Kurzfragebogen ersetzt (Reinders 2012, S.105). Sind nach Abschluss der Sondierungsfragen noch nicht alle Themengebiete des Interviewleitfadens thematisiert, kommen *Ad-hoc-Fragen* zum Einsatz. Diese dienen dazu, eine kontrollierte und vergleichbare Herangehensweise an den Gegenstand zu sichern. Die vom Befragten nicht selbst angesprochenen Themenbereiche müssen dabei vom Interviewer selbst „ad hoc formuliert“ (Witzel 1982, S.106) und eingebracht werden.

Die Teilelemente des PZI und die Kommunikationsstrategien im Interview sind gegenstands- und situationsorientiert anzuordnen, zu gewichten und zu modifizieren (Witzel 1985, S.232). Dabei werden gezielt induktive und deduktive forschungsmethodische Vorgehensweisen kombiniert, sodass ein „induktiv-deduktives-Wechselerhältnis“ (Witzel 2000, S.2) entsteht. Folglich ist es beispielsweise möglich, Themen bzw. Fragestellungen im Interview auszublenden, die von den Befragten als nicht wichtig erachtet werden, und zugleich das Interview um weitere, vom Befragten subjektiv als wichtig eingestufte Themen zu ergänzen (Reinders 2012, S.101). „Mit dieser elastischen Vorgehensweise soll gewährleistet werden, dass die Problemsicht des Interviewers/Wissenschaftlers nicht diejenige der Befragten überdeckt, und den erhobenen Daten nicht im Nachhinein einfach Theorien ‚übergestülpt‘ werden“ (Witzel 2000, S.2).

Eine besondere Herausforderung stellen Jugendliche als Interviewpartner dar, da sie „weniger in biographischen Zusammenhängen zu denken gewohnt sind [...] und Formulierungs- und Erinnerungsschwierigkeiten haben“ (Witzel 1982, S.93). Deshalb sind Interviews mit Jugendlichen i. d. R. vorwiegend durch eine Dialogform gekennzeichnet, sodass narrative Sequenzen selten entstehen und wenig umfangreich sind. Im Gegensatz zu anderen Interviewformen, wie beispielsweise dem narrativen Interview (Schütze 1983), wird dies in der Interviewkonzeption des PZI berücksichtigt. Detaillierte Nachfragen ermöglichen für derartige Gespräche den

Übergang zu häufigeren Erzählanteilen (Witzel 1982, S. 93). Daher ist gerade die Kombination narrativer und leitfadengestützter Interviewstrategien von Vorteil.

Der Ablauf Problemzentrierter Interviews

Der Prozess des PZI lässt sich in die drei Hauptphasen (I) Vorbereitung (Preparation), (II) Durchführung (Interviewing) und (III) Weiterverarbeitung (Processing) gliedern (Witzel/Reiter 2012, S. 35). Innerhalb der Hauptphasen ist der Ablauf entsprechend den Erkenntnisinteressen, den Forschungsfragen und dem Forschungsdesign der Studie anzupassen. So können beispielsweise einige Schritte des Ablaufes wiederholt oder kann die Reihenfolge bestimmter Schritte angepasst werden (ebd.).

Die *Vorbereitungsphase* beginnt damit, das Erkenntnisinteresse der Untersuchung möglichst genau zu bestimmen und ein auf das Erkenntnisinteresse und den Forschungsgegenstand ausgerichtetes methodisches Vorgehen zu konzipieren. Anschließend wird im zweiten Schritt das Vorwissen (prior knowledge) bestimmt und zu einem sensibilisierenden Rahmen (sensitizing framework, bei Blumer (1981) auch als sensitizing concepts bezeichnet) zusammengefasst. Das Vorwissen stellt die Grundlage der Entwicklung der Erhebungsinstrumente (dritter Schritt) dar. Zu den Interviewinstrumenten zählt Witzel (1982, S. 89 ff., 2000, S. 4 ff.)

- den *Kurzfragebogen*, der einerseits der Ermittlung von Sozialdaten dient und gleichzeitig – insbesondere in Kombination mit einer offenen Frage – einen Gesprächseinstieg bietet. Wird auf eine Gruppendiskussion vor den Einzelinterviews verzichtet, stellt der Kurzfragebogen ein Ersatzinstrument dar, da die Fragen eine erste Auseinandersetzung mit dem Thema fördern, bestimmte Gedächtnisinhalte aktivieren und zur Zentrierung auf das Problemfeld beitragen.
- den *Leitfaden*, in dem das Hintergrundwissen des Interviewers themenbezogen als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen festgehalten wird, um eine vergleichbare Herangehensweise zu sichern. Für die Einleitung einzelner Themenbereiche und den Gesprächseinstieg können im Leitfaden Formulierungsideen festgehalten werden.
- die *Tonträgeraufzeichnung* zur authentischen und präzisen Erfassung des Gespräches, sie ist die Grundlage für die anschließende Transkription der Interviews.
- das *Postskriptum*, in dem Anmerkungen zu situativen und nonverbalen Aspekten des Gespräches festgehalten werden können, um den Verständnis- und Interpretationsprozess in der Auswertung zu unterstützen.

Nach Reinders (2012) und Mayring (2002) sollten die Interviewinstrumente einem Pretest unterzogen werden. Witzel (1982, 1985) selbst spricht nicht von einem Pretest. Den Interviewleitfaden versteht er vielmehr als „Orientierungsrahmen bzw. Gedächtnisstütze für den Interviewer“ (Witzel 1982, S. 90) und rät, zugunsten einer relativ natürlichen Konversation auf vorformulierte Fragen zu verzichten (Witzel/Reiter 2012, S. 53). Optional können die interviewenden Personen anschließend geschult und auf die Interviews vorbereitet werden. Im letzten Schritt der Vorberei-

tungsphase ist das Sample der Untersuchung zu bestimmen und ein Zugang zu den interessierenden Personen(-gruppen) zu suchen.

Die *Durchführungsphase* ist durch die Erhebung der Daten im Interview gekennzeichnet. Vor dem eigentlichen Interview sind zunächst der Ort und das Setting des Interviews zu bestimmen. Das Interview selbst beginnt dann mit der „unmittelbaren Kontaktaufnahme“ (Witzel 1982, S. 94) (introductory explanation und warming-up), während der Erklärungen zum Datenschutz und der Anonymisierung der Daten thematisiert sowie das Forschungsinteresse und die Forschungsziele erläutert werden. Witzel (ebd., S. 95) empfiehlt gerade bei Interviews mit Jugendlichen in dieser Phase auch die gewünschte Gesprächsform anzukündigen, da Jugendliche es „kaum gewohnt sind, ausführlich ihre Meinung kundzutun“, sondern das allgemein bekannte „Frage-Antwort-Spiel“ (ebd., S. 94f.) erwarten. Insbesondere sollte darauf hingewiesen werden, dass keine Wissensfragen gestellt werden, sondern es „darum geht, daß die Befragten aus ihrer Sichtweise erzählen“ (ebd., S. 94). Die Audioaufzeichnung startet mit dem Beginn der problemzentrierten Konversation, die mit der Eingangsfrage (opening question) eröffnet und entsprechend der ersten Erzählung (opening account) fortgeführt wird (follow up). Dazu dienen im Interviewleitfaden festgehaltene und ad-hoc formulierte Fragen (ebd., S. 92 ff.). Wurde das Problem im Interview erschöpfend thematisiert, werden abschließend über einen Kurzfragebogen die Sozialdaten der Befragten (social/personal characteristics) und optional weitere Daten (Questionnaire) erhoben. Der Kurzfragebogen kann auch zu Beginn des Interviews eingesetzt werden, insbesondere, wenn die in ihm enthaltenen Informationen einen Gesprächseinstieg ermöglichen (Witzel 2000, S. 4). Mit dem Interviewausstieg endet die Audioaufzeichnung.

Nach dem Interview beginnt die *Phase der Weiterverarbeitung* der erhobenen Daten. In dieser Phase werden unmittelbar nach dem Interview wichtige Informationen über den Verlauf und die Rahmenbedingungen des Interviews im Postskriptum festgehalten. Dazu zählen auch spontane thematische Auffälligkeiten und erste Interpretationsideen (ebd., S. 4).

5.4.2 Das Coping Process Interview

Das Coping Process Interview (CPI) nach Seiffge-Krenke (1995, S. 47 ff.) und Seiffge-Krenke et al. (2007, S. 59) ist für die Erfassung von Stress, der Bewertung und Bewältigung nach der Theorie des transaktionalen Stressmodells (Lazarus/Folkman 1984; Lazarus 1995) speziell für die Befragung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen (adolescents) entwickelt worden. Ausgangspunkt für die Analyse der Stressbewertungs- und -bewältigungsprozesse sind die Gefühle, Gedanken und Interpretationen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die im Interviewkontext verbalisiert werden: „My preferred method of obtaining such information was a semistructured interview with the adolescents [...]. The aim of such interview was to glean as much information as possible from personal interspection and self-observation“ (Seiffge-Krenke 1995, S. 47 f.).

Das CPI ist darauf ausgerichtet, den Prozess von der Stresswahrnehmung und -einschätzung bis zur erfolgten Bewertung und der abschließenden Bewertung aus der Perspektive der Jugendlichen nachzubilden (Seiffge-Krenke et al. 2007, S. 59). Dabei geht Seiffge-Krenke (1995, S. 48) davon aus, dass ein standardisierter Leitfaden die Exploration des Prozesses unterstützt, wobei dieser variabel auf die Jugendlichen und ihre Situation angepasst werden muss. Die Fragen des halbstrukturierten Interviews beziehen sich dabei konkret auf

„die Definition der stressauslösenden Situation, die Beschreibung des sozialen und situativen Kontextes, die Einschätzung der Kausalität (was führte zum Auftreten des Stressors?), des ‚primary appraisal‘ (Einschätzung des Stressors als Bedrohung, Verlust oder Herausforderung) und das dann erfolgte Coping („Was hast Du gedacht/gefühl/ getan?“). Dann wird nach dem eingetretenen Effekt und der abschließenden Bewertung (reappraisal) gefragt“ (Seiffge-Krenke et al. 2007, S. 59).

Der Leitfaden erfüllt im Interview zwei Funktionen: Zum einen kann über den Leitfaden überprüft werden, welche Informationen in den Erzählungen der Jugendlichen bereits enthalten sind, sodass gezielte Nachfragen gestellt werden können, mit denen weitere Informationen generiert werden (Seiffge-Krenke 1995, S. 50).

Für die vorliegende Untersuchung sind vor allem die Kommunikationsstrategien des CPI relevant, die auf die Erfassung der Stressbewertung und -bewältigung zielen. Insofern wurden zur Konkretisierung der Stressbewertung und -bewältigung gezielt folgende Aspekte respektive Fragestellungen berücksichtigt:

- A Definition der stressauslösenden Situation
- B Beschreibung des sozialen und situativen Kontextes
- C Was führte zum Auftreten des Stressors? (Kausalität)
- D Einschätzung der Situation
 - Positiv
 - Neutral
 - Bedrohung
 - Verlust/Schaden
 - Herausforderung
- E Bewältigungsstrategien (Was haben Sie gedacht/gefühl/ getan?)
- F Eingetretene Effekte
- G Abschließende Bewertung
- H Support

5.4.3 Vorbereitung der Datenerhebung

Das forschungsmethodische Vorgehen zur Erhebung der Daten lehnt sich im Wesentlichen an das PZI nach Witzel (1982, 1985, 2000) an. Die Untersuchung zielt auf die subjektive Wahrnehmung und die Verarbeitungsweisen der Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase ab. Im Fokus stehen dabei die in der Berufsausbildungseingangsphase subjektiv wahrgenommenen Anforderungen und Belastungsfaktoren sowie deren individuelle Bewältigung (vgl. Kapitel 5.1). Die Überwin-

derung der Hürden, die insbesondere in der Anfangszeit der Berufsausbildung vor den Auszubildenden stehen, wird dabei als gesellschaftlich relevante Problemstellung aufgefasst, zu der insbesondere die individuelle Realität der Auszubildenden von Interesse ist. In diesem Zusammenhang entfaltet das PZI seine Stärke vor allem in seinem unvoreingenommenen Zugang zu den individuellen Handlungsmotiven und Verarbeitungsweisen der subjektiv wahrgenommenen Realität in der Berufsausbildungseingangsphase der Auszubildenden. Die auf die Zielgruppe der Jugendlichen angepassten Kommunikationsstrategien ermöglichen einen auf die jeweilige Interviewsituation angepassten erzähl- und verständnisgenerierenden Kommunikationsverlauf, bei dem die Auszubildenden anhand eigener Strukturen ihre Erlebnisse, Wahrnehmungen und Emotionen schildern können, die durch spezifische Sondierungen weiter detailliert werden. Die hohe methodische Flexibilität des PZI ermöglicht darüber hinaus die gegenstands- und interessenorientierte Anpassung der Teilelemente und Erhebungsinstrumente. So wird das Verfahren des theoretical Sampling durch den qualitativen Stichprobenplan ersetzt. Warum das Verfahren des qualitativen Stichprobenplans für die vorliegende Untersuchung geeigneter ist, wurde bereits in Kapitel 5.3.1 diskutiert. Auch die Gruppendiskussion kommt nicht zum Einsatz, da die Untersuchung auf die individuellen Gedanken, Gefühle und Interpretationen der Auszubildenden abzielt. Ergänzt wird die Vorgehensweise des PZI um Kommunikationsstrategien des CPI. Vor allem das Vorgehen zur Exploration des Stressbewertungs- und -bewältigungsprozesses bietet einen gegenstandsadäquaten Rahmen.

Das daraus entwickelte Vorgehen zur Datenerhebung wird im Folgenden angelehnt an den allgemeinen Ablauf eines PZI nach Witzel/Reiter (2012, S. 36) (vgl. Kapitel 5.4.1) ausdifferenziert (vgl. Abbildung 25). Das grundsätzliche Vorgehen ist zu beiden Erhebungszeitpunkten gleich, Unterschiede ergeben sich in den Erhebungsinstrumenten, auf die Unterschiede wird in der Erläuterung der Erhebungsinstrumente (vgl. Kapitel 5.4.4) hingewiesen. Die zentralen Schritte der Vorbereitungsphase (1. Forschungsinteresse und Forschungsfragen, 2. Theoretische Grundlagen, Forschungsstand und sensitizing framework, 4. Sampling, Zugang zum Feld) sind bereits in den vorangegangenen Kapiteln dargelegt worden.

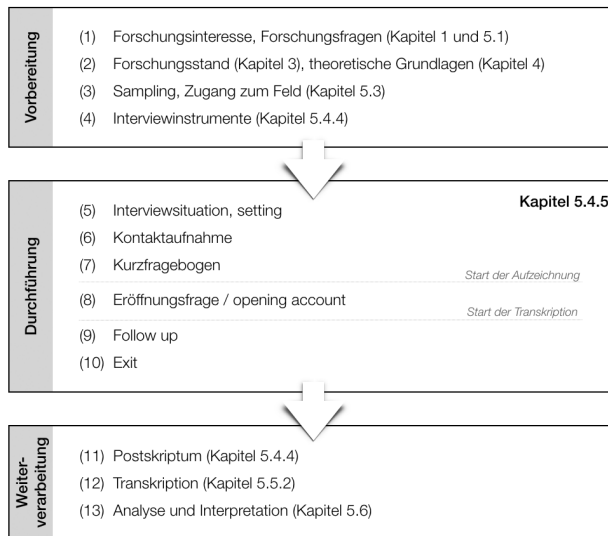


Abbildung 25: Ablauf der Datenerhebung (eigene Darstellung)

5.4.4 Instrumente der Datenerhebung

Aufbauend auf den Forschungsstand (vgl. Kapitel 3.6) und den theoretischen Rahmen der Untersuchung (vgl. Kapitel 4.4) wurden die Erhebungsinstrumente entwickelt.

Kontaktbrief

Die Kontaktaufnahme ist Teil der Gestaltung der Interviewbedingungen, unterstützt wird die Kontaktaufnahme durch einen Kontaktbrief, der darüber hinaus dem Nachweis dient, dass „die am Forschungsprozess Beteiligten über Ziele, Methoden, den Verlauf und die Publikationsabsicht informiert worden sind und ihre Zustimmung zum Gebrauch der Daten und Wahrung der Anonymität gegeben haben“ (DGFE 2006, S. 34). Insofern enthält der Kontaktbrief Informationen zur Forschung (Ausgangslage und Thema), zu den Interviews (wer, mit wem, wann, Ort, Dauer und Ablauf), zur Tonaufnahme der Interviews, zum Datenschutz und zum Recht auf Rückzug. Abschließend stehen die Kontaktdaten der Interviewerin auf dem Kontaktbrief.

Einwilligungserklärung

Die geplante Erfassung und Analyse subjektiver Wahrnehmungen und individueller Verarbeitungsweisen wird durch einen den zu untersuchenden Individuen und Phänomenen sehr nahen Zugang realisiert (Liebig et al. 2014, S. 2), der zumindest vorübergehend detaillierte, sensible Daten über einzelne Personen erfordert (Metschke/Wellbrock 2002, S. 9). Dabei gerät das Forschungsinteresse durchaus in Konflikte mit den Rechten der Beforschten auf den Schutz ihrer Persönlichkeit und der von ihnen gemachten Angaben (Liebig et al. 2014, S. 3; Metschke/Wellbrock 2002, S. 9).

Um diese Konflikte zu lösen, ist die Einwilligung der Betroffenen einzuholen (Liebig et al. 2014, S.7).

Die Einwilligungserklärung bedarf grundsätzlich der Schriftform und einer eigenhändigen Unterschrift der Betroffenen (ebd., S.8). Zur eigenen Absicherung sollte die Aufklärung der Studienteilnehmer über das geplante Forschungsvorhaben und die Art der Verarbeitung der Daten ebenfalls schriftlich festgehalten werden (Gebel et al. 2015, S. 11 f.). Die Arbeitsgruppe Datenschutz und qualitative Sozialforschung (Liebig et al. 2014, S. 19 ff.) hat verschiedene Muster-Einwilligungserklärungen erarbeitet, die den rechtlichen Bestimmungen genügen (Gebel et al. 2015, S. 12). In der vorliegenden Untersuchung wird auf die Muster-Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten dieser Arbeitsgruppe (Liebig et al. 2014, S. 19) zurückgegriffen. Die Einwilligungserklärung wurde von allen befragten Auszubildenden ohne Zögern unterzeichnet.

Persönlicher Code

In der vorliegenden Untersuchung werden individuelle Lebenswelten erfasst und analysiert, die aus der Perspektive der Auszubildenden als handelnde Akteure im Übergang von der Schule in die Berufsausbildung respektive spezieller beim Eintritt in den Ausbildungsbetrieb beschrieben werden. Aufgrund der damit verbundenen Nähe zu den Erhebungsteilnehmern und der Vielzahl persönlicher Informationen in den Forschungsdaten ergibt sich ein besonders hohes Identifikationsrisiko. Daraus begründet sich die besondere Anforderung an den Schutz der qualitativen Daten (Gebel et al. 2015, S. 3; Liebig et al. 2014, S. 2). Um auch den gesetzlichen Anforderungen an die Anonymität der Forschungsdaten im Zuge des Datenschutzes zu gewährleisten, werden die Daten schon anonymisiert, also getrennt von persönlichen Angaben (Name, E-Mail-Adresse), erfasst.

Längsschnittdaten bringen dabei zwangsläufig die Herausforderung der Verbindung der Daten der unterschiedlichen Erhebungszeitpunkte mit sich (Pöge 2005b, S. 51). Zur Überwindung dieser Herausforderung unter Achtung der oben beschriebenen Anforderungen an die Anonymität der Untersuchungsteilnehmer kommt in der vorliegenden Untersuchung ein selbst-generierter Identifikationscode zum Einsatz, der über Codeblätter zu Beginn jedes Interviews generiert wird. Bei der Planung solcher Zuordnungsverfahren ist darauf zu achten, dass die Codefragen Codes generieren, die mit hinreichender Wahrscheinlichkeit eindeutig einer Person zugeordnet werden können. Dies ist nach Pöge (2008) der Fall, wenn der Code auch unter Auslassung zweier Stellen eindeutig ist. Bei einem stabilen Antwortverhalten der Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist dann davon auszugehen, dass generierte Codes über die Erhebungszeitpunkte eindeutig zugeordnet werden können (Pöge 2005b, S. 55). „Stellschrauben“ (Pöge 2008, S. 68) für die Eindeutigkeit des Codes sind die Anzahl (Länge bzw. Stellen des Codes) und die Antwortmöglichkeiten (Merkmalsausprägungen) der Codefragen. In der vorliegenden Untersuchung wurde auf die Codefragen der kriminologischen Schülerbefragungen von Pöge (2005a,b,

2008) in der Version von 2003 zurückgegriffen⁹⁴, die in diesem Rahmen bereits mehrfach getestet worden sind. Die Codefragen haben jeweils mindestens 30 verschiedene Merkmalsausprägungen (vgl. Tabelle 10).

Tabelle 10: Items Persönlicher Code (entnommen aus Pöge 2008, S. 63)

Persönlicher Code	
1	<i>Erster Buchstabe des Vornamens des Vaters</i> Bitte kreuzen Sie den ersten Buchstaben des Vornamens Ihres Vaters (oder einer Person, die für Sie einem Vater am nächsten kommt) an (z. B. A nton, B ernd, H ans-Peter usw.).
2	<i>Erster Buchstabe des Vornamens der Mutter</i> Bitte kreuzen Sie den ersten Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter (oder einer Person, die für Sie einer Mutter am nächsten kommt) an (z. B. E rna, M arion, E va-Maria usw.).
3	<i>Erster Buchstabe des eigenen Vornamens</i> Bitte kreuzen Sie den ersten Buchstaben Ihres Vornamens an (z. B. M ichael, T homas, U te usw.).
4	<i>Geburtstag</i> Bitte kreuzen Sie den Tag Ihres Geburtsdatums an (z. B. Geburtstag am 7. Januar = 7 , am 12. Mai = 12 , am 31. Oktober = 31 usw.).
5	<i>Letzter Buchstabe der eigenen Haarfarbe</i> Bitte kreuzen Sie den letzten Buchstaben Ihrer natürlichen Haarfarbe an (z. B. blond, braun, Glatze usw.).

Kurzfragebogen

Trotz des „dezidiert ‚qualitativen‘“ (Witzel 1982, S. 89) Ansatzes des PZI kommt während der Interviews ein (Kurz-)Fragebogen zum Einsatz (vgl. Kapitel 5.4.1). Dieser Kurzfragebogen diente in der vorliegenden Untersuchung einerseits der Ermittlung von Sozialdaten (social/personal characteristics) und ausbildungsbezogenen sowie ausbildungsbetriebsbezogenen Daten sowie andererseits der Erfassung weiterer Daten, die unabhängig vom vorliegenden Promotionsprojekt ausgewertet werden. Unter den soziodemografischen Angaben wurden das Geschlecht und das Alter⁹⁵ der Auszubildenden sowie Angaben zum Migrationshintergrund und der Schulbildung der Auszubildenden erfasst. Die Fragen zur Schulbildung basieren auf den Schulsystemen in Sachsen-Anhalt (Sachsen-Anhalt o. J.) und Berlin (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin o. J.), da die Erhebungen in diesen Bundesländern stattfanden (vgl. Kapitel 5.3.1).

⁹⁴ Es wurde auf die letzte Version der Codefragen zurückgegriffen (vgl. Tabelle 10), da diese auf Basis der festgestellten Probleme bereits angepasst wurden (Pöge 2005b, S. 58 ff.)

⁹⁵ Das Alter wird über das Geburtsjahr als konstante Variable erhoben.

Tabelle 11: Items Soziodemografische Angaben: Alter, Geschlecht, Schulabschluss (Item 2: entnommen aus KMK 2014)

Alter und Geschlecht
<p>1 <i>Geschlecht</i> Auswahlmöglichkeiten: männlich, weiblich</p> <p>2 <i>Geburtsjahr</i></p>
Schulische Vorbildung
<p>1 <i>Schulabschluss</i> Was ist Ihr höchster Schulabschluss? Auswahlmöglichkeiten: kein Abschluss; Hauptschulabschluss nach Klasse 9; Hauptschulabschluss nach Klasse 10; Realschulabschluss (mittlerer Schulabschluss, Fachoberschulreife); Fachhochschulreife; Hochschulreife</p> <p>2 <i>Schulform</i> Welche Schule haben Sie vor der Ausbildung besucht? Auswahlmöglichkeiten: Hauptschule; Realschule; Sekundar- oder Gemeinschaftsschule; Gesamtschule oder Integrierte Sekundarschule; (Berufliches) Gymnasium; BVJ/BGJ; Berufsfachschule; Berufsschule; Fachoberschule</p>

Der Migrationshintergrund wurde in Anlehnung an die Definitionen des Mikrozensus und der Ausbildungsstellenmarktstatistik (vgl. Kapitel 3.1 und 5.3.1) mehrdimensional erfasst und definiert. Auszubildende ohne Migrationshintergrund sind demnach alle Jugendlichen, die in Deutschland geboren sind, die über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügen, deren Eltern beide in Deutschland geboren sind und deren Muttersprache (ausschließlich) Deutsch ist. Sind die Jugendlichen nicht in Deutschland geboren oder verfügen nicht über die deutsche Staatsbürgerschaft oder die Eltern sind nicht in Deutschland geboren oder ihre Muttersprache ist nicht (nur) Deutsch, werden sie als Auszubildende mit Migrationshintergrund bezeichnet. Diese Personengruppe wurde zusätzlich über die Migrationserfahrung differenziert: Für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die nicht in Deutschland geboren wurden, wird angenommen, dass sie über eigene Migrationserfahrung verfügen (Auszubildende mit eigener Migrationserfahrung). Wurden die Jugendlichen mit Migrationshintergrund dagegen in Deutschland geboren, wird angenommen, dass sie nicht über eigene Migrationserfahrung verfügen, sondern die Migrationserfahrung familiär vermittelt ist (Auszubildende mit familiär vermittelter Migrationserfahrung). Demnach wird der Migrationshintergrund über die Merkmale Staatsangehörigkeit, Geburtsland, Muttersprache und Geburtsland der Eltern erfasst (vgl. Tabelle 12).

Tabelle 12: Items Soziodemografische Angaben: Migrationshintergrund

Migrationshintergrund
<p>1 <i>Staatsangehörigkeit</i> (Bei doppelter Staatsangehörigkeit nennen Sie bitte beide.) Auswahlmöglichkeiten: deutsch; andere, und zwar ...</p> <p>2 <i>Geburtsland</i> Auswahlmöglichkeiten: Deutschland; anderes Land, und zwar ...</p>

(Fortsetzung Tabelle 12)

Migrationshintergrund
<p>3 <i>Muttersprache</i> Ist Deutsch die erste Sprache, die Sie im Kindesalter erlernt haben? Auswahlmöglichkeiten: ja; ja, aber gemeinsam mit einer anderen Sprache; nein</p> <p>4 <i>Geburtsland Eltern</i> Sind Ihre leiblichen Eltern in Deutschland geboren? Auswahlmöglichkeiten: ja beide, Vater und Mutter in Deutschland geboren; ja, Vater oder Mutter in Deutschland geboren; nein, weder Vater noch Mutter in Deutschland geboren; weiß nicht</p>

Neben soziodemografischen Merkmalen waren Informationen zum beruflichen Werdegang der Auszubildenden von Interesse. In Anlehnung an Besener (2011) und Kutscha et al. (2009b) wurden Informationen zu einer eventuellen vorherigen Berufsausbildung (Ausbildungsberuf, Berufsabschluss) und zu der Anzahl der geschriebenen Bewerbungen sowie zum Wunschberuf (vgl. Tabelle 13) eingeholt. Es wurde angenommen, dass diese Informationen – ebenso wie die soziodemografischen Merkmale der Auszubildenden – relativ stabil sind⁹⁶, weshalb sie nur im Rahmen der ersten Erhebung berücksichtigt wurden.

Tabelle 13: Items Ausbildungsbezogene Dimension (Item 1–3: entnommen aus Besener 2011, S. 33; Item 4, 5: in Anlehnung an Besener, ebd.)

Übergang in die Ausbildung
<p>1 <i>vorherige Berufsausbildung</i> Ist dies Ihre erste Berufsausbildung? Auswahlmöglichkeiten: ja, nein</p> <p>2 <i>Vorheriger Ausbildungsberuf</i> Falls nein, in welchem Ausbildungsberuf wurden Sie bereits ausgebildet?</p> <p>3 <i>Berufsabschluss</i> Falls Sie vorher in einem anderen Beruf ausgebildet wurden, haben Sie die Ausbildung mit oder ohne Abschluss beendet? Auswahlmöglichkeiten: mit Abschluss, ohne Abschluss</p> <p>4 <i>Bewerbungen</i> Wie viele Bewerbungen haben Sie ca. geschrieben?</p>
Wunschberuf
<p>1 <i>Wunschberuf 1</i> Ist Ihr jetziger Ausbildungsberuf Ihr Wunschberuf? Auswahlmöglichkeiten: ja; Ich konnte mir diesen Beruf durchaus gut vorstellen.; Nein, ich hatte einen anderen Wunschberuf.; Nein, ich hatte keinen Berufswunsch.</p> <p>2 <i>Wunschberuf 2</i> Falls nein, welchen Beruf hätten Sie sich gewünscht?</p>

⁹⁶ Der Wunschberuf ist an sich kein stabiles Merkmal. Da in der vorliegenden Untersuchung jedoch nicht die Stabilität respektive die Veränderung des Wunschberufs untersucht wird, ist die Annahme der relativen Stabilität über einen Untersuchungszeitraum von circa einem halben Jahr durchaus vertretbar.

Darüber hinaus enthielt der Fragebogen Fragen zum Ausbildungsbetrieb (Größe, Lage). Die Ausbildungsbetriebsgröße wird üblicherweise über die Zahl der Beschäftigten gemessen, unterschieden werden Klein- und Kleinstbetriebe, Mittelbetriebe und Großbetriebe in Anlehnung an die Definition der Beschäftigtengrößenklassen des Statistischen Bundesamtes (DESTATIS 2016; vgl. auch Kapitel 5.3.1). Die Lage des Betriebes wurde anhand der Raumtypen des Bundesinstituts für Bau-, Stadt- und Raumforschung im Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung (Abgrenzungsmethodik: Besiedlung) (BBSR 2015a) differenziert in „ländlicher“, „teilweise städtischer“ und „überwiegend städtischer“ Raum.

Tabelle 14: Items Ausbildungsbetriebsbezogene Dimension (Item 1: in Anlehnung an DESTATIS 2016; Item 2: in Anlehnung an BBSR 2015a)

Ausbildungsbetrieb
<p>1 <i>Ausbildungsbetriebsgröße</i> Wie viele Personen sind in Ihrem Ausbildungsbetrieb beschäftigt? Auswahlmöglichkeiten: 1 bis 9 Personen (Kleinstunternehmen); 10 bis 49 Personen (Kleine Unternehmen); 50 bis 249 Personen (Mittlere Unternehmen); über 249 Personen (Großunternehmen); weiß nicht Skala: 1: voll und ganz zufrieden, 2: zufrieden, 3: eher zufrieden, 4: eher nicht zufrieden, 5: nicht zufrieden, 6: überhaupt nicht zufrieden</p> <p>2 <i>Raumabgrenzung</i> In welchem Ort befindet sich Ihr Ausbildungsbetrieb bzw. der Standort, an dem Sie ausgebildet werden? Hinweis: Die Information wird bei der Digitalisierung den Kategorien „ländlicher“, „teilweise städtischer“ und „überwiegend städtischer“ Raum zugeordnet und damit anonymisiert.</p>

Zusätzlich zu den soziodemografischen und ausbildungsbetriebsbezogenen Merkmalen wurde zu beiden Interviewzeitpunkten die Ausbildungszufriedenheit erfasst. Die Ausbildungszufriedenheit lässt sich bisher nicht eindeutig definieren (vgl. Kapitel 3.3). Für die Untersuchung wird die Ausbildungszufriedenheit als „kognitiv-evaluative Einstellung der Auszubildenden zur Ausbildungssituation“ (Jungkunz 1996, S. 403) aufgefasst. Unterschieden wird dabei die Zufriedenheit mit der Ausbildung von der Zufriedenheit mit dem Ausbildungsbetrieb (Bäumer et al. 1997, zit. n. Wirth 2008, S. 91; Neuenschwander et al. 2013, S. 32 f.). Da die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase gerade erst lernen, Arbeitssituationen zu bewerten, und damit beginnen, eigene Wünsche (Soll-Zustände) auf Basis der tatsächlichen Arbeitssituation zu entwickeln (Jungkunz 1996; Wirth 2008, S. 91), wird auf eine theoriegeleitete Erfassung der Soll-Ist-Differenzen (Jungkunz 1996) verzichtet. Stattdessen werden Ausbildungsberufs- und Ausbildungsplatzzufriedenheit in Anlehnung an Neuenschwander et al. (2013, S. 32 f.) ausschließlich als Ist-Zustände erfasst (vgl. Tabelle 15).

Tabelle 15: Items Ausbildungszufriedenheit (entnommen aus Neuenschwander et al. 2013, S. 32 f.)

Ausbildungszufriedenheit
1 <i>Ausbildungszufriedenheit</i> Wie zufrieden sind Sie mit Ihrer Ausbildung?
2 <i>Ausbildungsplatzzufriedenheit</i> Wie zufrieden sind Sie mit Ihrem Ausbildungsbetrieb?
Skala: 1: voll und ganz zufrieden, 2: zufrieden, 3: eher zufrieden, 4: eher nicht zufrieden, 5: nicht zufrieden, 6: überhaupt nicht zufrieden

Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden ist eine Art Gerüst für ein Interview, er enthält die Fragen, die der Forschende dem Interviewpartner im Verlauf des Interviews stellen will, belässt dem Interviewer aber „weitgehende Entscheidungsfreiheit, welche Frage wann in welcher Form gestellt wird“ (Gläser/Laudel 2010, S. 142). Darüber hinaus dient er der Organisation des Hintergrundwissens des Forschenden, „um zu einer kontrollierten und vergleichbaren Herangehensweise an den Forschungsgegenstand zu kommen“ (Witzel 1982, S. 90). Im PZI sichert er zusätzlich die Problemzentrierung im Interview. Dennoch verweist Witzel (ebd., S. 90) darauf, dass der Interviewleitfaden lediglich als „Hintergrundfolie [sic!]“ den Gesprächsfaden des Befragten begleitet und als „backup tool“ (Witzel/Reiter 2012, S. 51) fungiert, falls das Gespräch stockt und der Interviewte wieder zum Gespräch angeregt werden muss. Folglich beschränkt sich der Interviewleitfaden auf „Fragerichtungen“ (Witzel 1982, S. 91) und besteht nicht nur aus ausformulierten Fragestellungen, die entsprechend der Situation modifiziert werden können, sondern verweist auf Schlagworte und Kategorien, aus denen ad hoc Fragen formuliert werden können. Witzel/Reiter (2012, S. 53) schlagen sogar vor, auf vorformulierte Fragestellungen zu verzichten und den Interviewleitfaden auf Fragerichtungen zu beschränken, „to reduce the artificial character of the conversation.“ Ein „topical guide“ stellt eine mögliche Organisationsform des Interviewleitfadens dar.

Im vorliegenden Projekt kam ein Interviewleitfaden zum Einsatz, in dem der gesamte Problembereich der Berufsausbildungseingangsphase in Form von „einzelnen, thematischen Feldern formuliert [ist, Anmerk. S. Lange], unter die in [...] Frageform gefaßte Inhalte des jeweiligen Feldes subsumiert sind“ (Witzel 1982, S. 90). Darüber hinaus wurden die Themen zusätzlich – wie von Witzel/Reiter (2012, S. 53) vorgeschlagen – als „topical guide“ (vgl. Abbildung 26) organisiert, der durch eine Übersicht über die allgemeinen Kommunikationsstrategien des PZI und des CPI (vgl. Abbildung 27) ergänzt wurde. In der Interviewpraxis diente der topical guide vor allem dem „Abhaken“ der im Verlauf des Interviews beantworteten Fragestellungen respektive angesprochenen Themenfelder, der Interviewleitfaden dagegen wurde als inhaltliche Anregung bei stockendem Gespräch oder einer unergiebigem Thematik eingesetzt (vgl. auch Witzel 1982, S. 90).

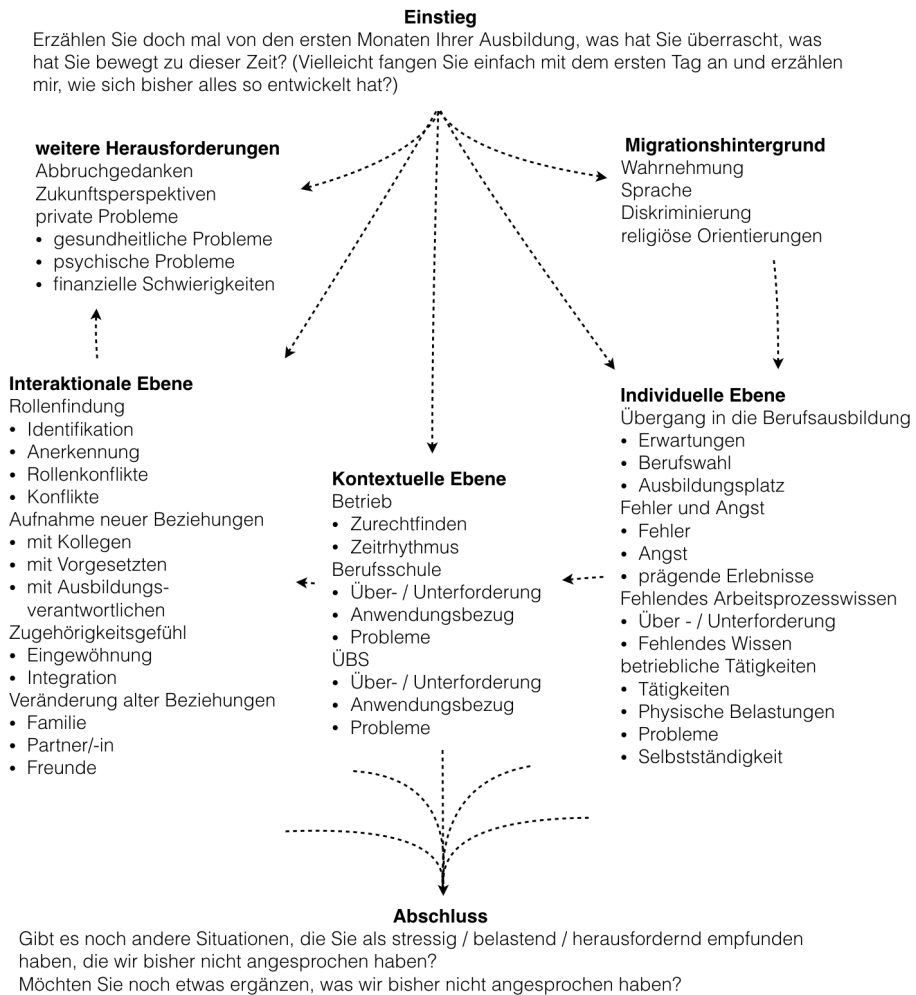


Abbildung 26: Topical Guide zum Interview (eigene Abbildung)

Der Interviewleitfaden gliedert sich in zwei verschiedene Teile, einen allgemeinen Teil, der Einstiegs- und Abschlussfragen umfasst, und einen inhaltlichen Teil, der sich an die von Griebel/Niesel (2004, S. 123 f., 2013, S. 37) herausgearbeiteten Ebenen anlehnt (vgl. auch Kapitel 4.1.3). Die innere Logik des Leitfadens und die Reihenfolge der Themenfelder und Fragen ist der „leitende Faden“ (Witzel 1982, S.90) für die Problemzentrierung des Interviewers. Im Interview selbst wurde nicht die Reihenfolge des Interviewleitfadens, sondern der Gesprächsfaden der Befragten aufgegriffen (ebd.: vgl. auch). Vor dem Einsatz des Interviewleitfadens wurde dieser im Rahmen eines Promotionskolloquiums diskutiert und auf Basis der Rückmeldungen überarbeitet.

Einstiegs- und Abschlussfragen

Der Gesprächseinstieg ist ein wichtiges Element des PZI, um eine narrative Gesprächsstruktur aufzubauen. „Das bedeutet für den Interviewer zum einen gerade in der Anfangsphase nochmals das methodische Prinzip des Erzählens auszusprechen, zum anderen eine relativ allgemeine Frage zu stellen, die erzählerisch ausgestaltet werden kann, ohne daß man bereits das Augenmerk auf einen bestimmten Aspekt der Problemstellung beschränkt hat“ (Witzel 1982, S. 96). Gleichzeitig sollte der Interviewer möglichst zurückhaltend mit Fragen agieren, „um nicht das gesellschaftlich übliche Frage-Antwort-Spiel zu provozieren“ (ebd., S. 96). Insofern dienen Erzählaufforderungen für den Einstieg in das Interview.

Tabelle 16: Leitfragen Einstieg (Eröffnungsfrage: in Anlehnung an die Interviewbeispiele aus Witzel 1982, S. 96 f.; Ausbildungseinstieg, Arbeitsalltag: in Anlehnung an Besener 2011, S. 314)

Einstiegsfragen
<p>Eröffnungsfrage</p> <p>1. <i>Erhebungszeitpunkt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Erzählen Sie mir doch mal von den ersten Monaten Ihrer Ausbildung, was hat Sie überrascht, was hat Sie bewegt in dieser Zeit? (Vielleicht fangen Sie einfach mit dem ersten Tag an und erzählen mir, wie sich das alles bisher so entwickelt hat?) <p>2. <i>Erhebungszeitpunkt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wir haben beim letzten Mal ausführlich über das erste halbe Jahr Ihrer Ausbildung gesprochen. Wie hat sich denn alles seitdem so entwickelt?
<p>Ausbildungseinstieg (nur 1. Erhebungszeitpunkt)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie waren Ihre ersten Tage in der Ausbildung, wie wurden Sie aufgenommen? • Beschreiben Sie doch mal Ihren ersten Arbeitstag! • Fühlten Sie sich willkommen im Lehrbetrieb?
<p>Arbeitsalltag</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beschreiben Sie einen typischen Arbeitstag in Ihrem Betrieb!

Zum Abschluss des Interviews soll den Interviewten die Gelegenheit gegeben werden, zu reflektieren, ob im Interview alle für sie relevanten Themen zur Sprache gekommen sind oder etwas für sie besonders Wichtiges ergänzt werden sollte.

Tabelle 17: Leitfragen Abschluss

Abschlussfragen
<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es noch andere Situationen, die Sie als stressig/belastend/herausfordernd empfunden haben, die wir bisher nicht angesprochen haben? • Möchten Sie noch etwas ergänzen, was wir bisher nicht angesprochen haben?

Individuelle Ebene

Kennzeichnend für Übergänge im Bildungsbereich sind nach Griebel/Niesel (2004, S. 123 f., 2013, S. 37) Anforderungen und Entwicklungen auf drei unterschiedlichen Ebenen, die in der Analyse zu fokussieren sind (vgl. auch Kapitel 4.1.3). Auf der indi-

viduellen Ebene werden Veränderungen der Identität und des Selbstverständnisses relevant, was mit starken Emotionen (Vorfreude, Neugierde, Angst, Unsicherheit) einhergeht. Darüber hinaus verändern und entwickeln sich Kompetenzen, Einstellungen und Erwartungen weiter. Der Übergang in die Berufsausbildung beginnt bereits mit dem Berufswahlprozess, aus dem unter anderem Wunschberufe und Erwartungen an die Ausbildung hervorgehen. Die eigenen Wünsche, Erwartungen und Vorstellungen werden in der Phase der Ausbildungsplatzsuche den wahrgenommenen Möglichkeiten am Ausbildungsstellenmarkt gegenübergestellt, sodass gegebenenfalls Anpassungen nötig sind (vgl. Kapitel 3.1). Das gilt auch noch für die Phase des Einstiegs in die Berufsausbildung, in der die Vorstellungen und Erwartungen der Jugendlichen mit der Ausbildungsrealität konfrontiert und gegebenenfalls angepasst werden. Dabei kann es zu Abbruchgedanken kommen (vgl. Kapitel 3.4). Doch nicht nur Abbruchgedanken, sondern auch Zukunftsängste und andere Ängste, insbesondere die Angst vor Fehlern, belasten die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase (vgl. Kapitel 3.2 und 3.3). Dazu kommen Überforderungs- und Unterforderungssituationen und fehlendes Wissen. Zudem bringen betriebliche Tätigkeiten und physische Belastungen Probleme für die Auszubildenden mit sich, darunter fällt auch das eingeschränkte Autonomieempfinden der Auszubildenden (vgl. Kapitel 3.3 und 3.5.1).

Tabelle 18: Leitfragen Individuelle Ebene (Erwartungen/Berufswahl, Abbruchgedanken, Fehler und Angst, betriebliche Tätigkeiten, Probleme: in Anlehnung an Besener 2011, S. 314; Veränderungen: in Anlehnung an Witzel 1982)

Individuelle Ebene
<p>Erwartungen/Berufswahl</p> <p><i>1. Erhebungszeitpunkt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Erwartungen hatten Sie an die Ausbildung, den Beruf und den Betrieb? • Wurden diese Erwartungen erfüllt? • Was wollen Sie nach Ihrer Ausbildung mit dem Ausbildungsabschluss machen? • Während der Schulzeit entscheidet man sich ja meistens schon, was man nach der Schule machen möchte. Wie war das bei Ihnen? • Was war Ihr Wunschberuf und warum? • Für welche Ausbildungsberufe haben Sie sich beworben und warum? Warum haben Sie sich für die Ausbildung entschieden? • Welche Rückmeldungen bekommen Sie von anderen (Familie/Freunde) zu Ihrer Berufswahl? • War es schwer für Sie, einen Ausbildungsplatz zu bekommen? • Wie viele Ihrer Bewerbungen waren erfolgreich? <p><i>2. Erhebungszeitpunkt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wir hatten bereits im letzten Interview über Ihre Erwartungen vor der Ausbildung gesprochen und auch darüber, inwieweit diese erfüllt wurden. Was würden Sie heute sagen? Haben sich Ihre Erwartungen an die Ausbildung erfüllt? • Ist der Kfz-Mechatroniker noch immer Ihr Wunschberuf? • Wenn Sie mal vergleichen, wie Sie sich gefühlt haben, als Sie mit der Ausbildung begonnen haben, und wie Sie sich jetzt fühlen: Was hat sich da verändert?

(Fortsetzung Tabelle 18)

Individuelle Ebene
<p>Gedanken an Abbruch und Zukunft</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie im Verlauf der Ausbildung schon mal darüber nachgedacht, die Ausbildung abzubrechen? Wenn ja, was war der Grund dafür? • Wie schätzen Sie Ihre Chancen ein, nach der Ausbildung übernommen zu werden? • Machen Sie sich bereits Gedanken über Ihre beruflichen Perspektiven?
<p>Fehler/Angst/prägende Erlebnisse</p> <p>1. Erhebungszeitpunkt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was sind häufige Fehler, die Ihnen während der ersten Monate passierten? • Fehler sind menschlich und zu Beginn der Ausbildung unvermeidlich. Empfinden Sie Fehler Ihrerseits als belastend? <p>2. Erhebungszeitpunkt:</p> <ul style="list-style-type: none"> • In Bezug auf die Fehler, was würden Sie sagen, hat sich da verändert? Machen Sie mehr oder weniger Fehler? Wie gehen Sie mit Fehlern mittlerweile um? <p><i>beide Erhebungszeitpunkte</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie (noch) Angst davor, Fehler zu machen? • Welche für Sie wichtigen Ereignisse haben Sie seit Beginn Ihrer Ausbildung erlebt? • An welche besonderen Ereignisse erinnern Sie sich seit Beginn Ihrer Ausbildung?
<p>Kompetenzerwerb</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fühlen Sie sich in Ihrer Ausbildung (noch) manchmal über- oder unterfordert? • Fehlt Ihnen für die Erledigung Ihrer Arbeitsaufträge (noch) manchmal das nötige Wissen?
<p>Betriebliche Tätigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Tätigkeiten machen Sie gerne/ungerne? Woran liegt das? • Gibt es Tätigkeiten, die Sie als physische Belastung empfinden? • Was sind die häufigen Probleme, die sich bei Ihrer Arbeit ergeben (z. B. beim Kundenkontakt, im Umgang mit Arbeitsaufträgen)? • Bekommen Sie auch Tätigkeiten übertragen, die Sie selbstständig ausüben können bzw. bei denen Sie selbstständig entscheiden können? Wie stark werden Sie kontrolliert?

Interaktionale Ebene

Auf der interaktionalen Ebene bedingt die Transition Ungleichgewichte sozialer Beziehungen, was Neu- und Umstrukturierungen nach sich zieht. Damit verbunden ist die Reorganisation der eigenen Rollen (Hinzukommen neuer Rollen, Aufgabe alter Rollen, Überarbeitung bestehender Rollen). Insofern sind neue Beziehungen aufzubauen und bestehende Beziehungen zu verändern sowie neue Rollen zu finden und einzunehmen, alte Rollen aufzugeben und bestehende Rollen zu verändern. Mit dem Eintritt in die Berufsausbildung machen die Auszubildenden in der Regel die ersten eigenen Erfahrungen mit der Berufswelt und betrieblichen Strukturen, weshalb es ihnen an organisationsrelevantem Wissen mangelt, was zu vielfältigen Konflikten führen kann. Konflikte sind für die Auszubildenden häufig belastend (vgl. Kapitel 3.2 und 3.3). Dazu kommt, dass die Auszubildenden lernen müssen, mit weniger respektive aus ihrer Perspektive fehlenden Rückmeldungen und fehlendem Lob umzugehen (vgl. Kapitel 3.2). Gleichwohl treten die Auszubildenden mit Eintritt

in die Berufsausbildung in ein neues soziales Gefüge ein, in dem neue Beziehungen aufzubauen sind (vgl. Kapitel 4.1.3). Für Auszubildende mit einem Migrationshintergrund kann das unter anderem durch (antizipierte) Diskriminierungserfahrungen und Sprachprobleme eine besondere Herausforderung sein (vgl. Kapitel 3.1). Mit dem Aufbau neuer Beziehungen und der strukturellen Veränderung des Tagesablaufes gehen für die Auszubildenden darüber hinaus Veränderungen alter Beziehungen einher (vgl. Kapitel 3.2 und 3.3).

Tabelle 19: Leitfragen Interaktionale Ebene (Rollenfindung, Rollenkonflikte, Aufnahme neuer Beziehungen: in Anlehnung an Besener 2011, S. 314f.)

Interaktionale Ebene
<p>Rollenfindung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifizieren Sie sich (noch) mit Ihrem Beruf und/oder dem Betrieb? • Bekommen Sie Rückmeldungen zu von Ihnen erledigten Arbeitsaufträgen? • Was passiert, wenn Sie etwas gut oder falsch machen? • Gab es Situationen, in denen Sie Lob erwartet oder gewünscht hätten?
<p>Rollenkonflikte</p> <ul style="list-style-type: none"> • In welcher Rolle sehen Sie sich gegenüber Kunden? • Haben Sie belastende Erfahrungen im Umgang mit Kunden gemacht? • In welcher Rolle sehen Sie sich gegenüber Kollegen? • Haben Sie belastende Erfahrungen aufgrund Ihrer Rolle innerhalb des Kollegiums gemacht? • Hatten Sie im Verlauf der Ausbildung bisher Konflikte mit Kunden/Vorgesetzten/Kollegen?
<p>Aufnahme neuer Beziehungen</p> <p><i>1. Erhebungszeitpunkt:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Erzählen Sie doch mal, wie Sie Ihre Kollegen/Vorgesetzten so kennengelernt haben. • Ist es Ihnen schwer gefallen, sich in den Betrieb einzugewöhnen? <p><i>beide Erhebungszeitpunkte:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wie verstehen Sie sich (mittlerweile) mit Ihren Kollegen/Vorgesetzten? • Wie fühlen Sie sich innerhalb des Kollegiums? • Würden Sie sagen, Sie haben sich mittlerweile in den Betrieb eingewöhnt? Werden Sie von Kollegen und Vorgesetzten akzeptiert?
<p>Veränderung alter Beziehungen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie (noch) ausreichend Zeit für Ihre Familie/Partner/Freunde? • Hat sich Ihre Beziehung zur Familie/zum Partner/zu Freunden verändert?
<p>Migrationshintergrund</p> <ul style="list-style-type: none"> • Haben Sie das Gefühl, aufgrund Ihrer Herkunft im betrieblichen Umfeld anders wahrgenommen zu werden? • Haben Sie das Gefühl, dass Personen im betrieblichen Umfeld Sie aufgrund Ihres Migrationshintergrundes anders behandeln? • Werden Sie auf Stereotype angesprochen oder mit Verhaltensweisen identifiziert, die Ihnen gar nicht entsprechen? • Haben Sie manchmal Probleme im Betrieb aufgrund Ihrer Sprache? • Können Sie Ihre Sprachkompetenzen in die Ausbildung einbringen? • Haben Sie im Verlauf der Berufsausbildung Diskriminierung durch Kunden und/oder Vorgesetzte/ Ausbildungsverantwortliche und/oder Kollegen erfahren? • Gibt es Situationen im Betrieb, die aufgrund Ihrer religiösen Orientierung für Sie schwierig sind?

Kontextuelle Ebene

Auf der kontextuellen Ebene werden verschiedene soziale und organisationale Kontexte relevant, die mit kulturellen Anforderungen, Normen, Wünschen und materiellen Bedingungen verbunden sind. Für die Jugendlichen sind mit der Berufsausbildungseingangsphase die sozialen und organisationalen Kontexte Ausbildungsbetrieb, Berufsschule und ÜLU neu zu erschließen und in die bisherigen Lebensräume zu integrieren. Dabei sind es vor allem Leerlaufphasen und Zeitdruck sowie die Arbeitszeiten, die die Auszubildenden im betrieblichen Kontext belasten (vgl. Kapitel 3.3 und 3.4). In der Berufsschule stehen dagegen Über- oder Unterforderung sowie fehlende Lernortkooperationen im Mittelpunkt (vgl. Kapitel 3.3). Über die ÜLU ist wenig bekannt, es ist jedoch davon auszugehen, dass die Anforderungen und Probleme im überbetrieblichen Kontext eher den Herausforderungen in der Berufsschule und weniger den Herausforderungen im betrieblichen Kontext entsprechen, da die ÜLU entsprechend ihres Aufbaus stärker mit der Berufsschule vergleichbar ist (vgl. 2.1).

Tabelle 20: Leitfragen Kontextuelle Ebene (in Anlehnung an Besener 2011, S. 314)

Kontextuelle Ebene
<p>Betrieb</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erzählen Sie doch mal, wie Sie sich innerhalb der ersten Ausbildungsmonate im Betrieb zurechtgefunden haben. Würden Sie sagen, Sie finden sich im Betrieb mittlerweile gut zurecht? (nur 1. Erhebungszeitpunkt) • Haben Sie sich gut in die betriebliche Umwelt eingelebt? • Welche Arbeitszeit haben Sie im Betrieb (Tageszeit, Wochenarbeitszeit, Zeitstruktur)? • Müssen Sie manchmal Überstunden machen? • Haben Sie Ihrer Meinung nach genügend Freizeit? • Empfinden Sie während der Arbeit manchmal Zeitdruck? • Haben Sie manchmal Leerlaufzeiten? Was machen Sie dann?
<p>Berufsschule</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sind die in der Berufsschule vermittelten Inhalte für Sie schwierig/leicht? • Können Sie die in der Berufsschule vermittelten Inhalte im Betrieb anwenden? • Ist es in der Berufsschule schon mal zu Problemen gekommen?
<p>Überbetriebliche Bildungseinrichtung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sind die in der Überbetrieblichen Bildungseinrichtung vermittelten Inhalte für Sie schwierig/leicht? • Können Sie die in der Überbetrieblichen Bildungseinrichtung vermittelten Inhalte im Betrieb anwenden? • Ist es in der Überbetrieblichen Bildungseinrichtung schon mal zu Problemen gekommen?

Besonderheiten in der zweiten Erhebungsphase

Während in quantitativen Längsschnittdesigns das Erhebungsinstrument konstant bleibt, konstatiert Witzel (2010, S. 296) für die qualitative Forschung, dass das Erhebungsinstrument nicht unbedingt konstant bleiben muss, sondern die Instrumente den sich wandelnden Lebenssituationen angepasst werden (können) (Witzel 2010). Eine solche Anpassung kann sich – je nach Untersuchungsgegenstand und Abstand zwischen den Erhebungszeitpunkten – als notwendig erweisen, wenn Veränderungen in der Lebenssituation der Akteure antizipiert werden.

In der vorliegenden Untersuchung werden gerade die veränderten Anforderungen zu Beginn der Berufsausbildung und deren subjektive Bewertung durch die

Auszubildenden fokussiert. Insofern wurde das Instrument nur geringfügig angepasst, etwa wurde der Bezugszeitraum verändert (statt nach den ersten Ausbildungsmonaten wird nun nach den Monaten seit dem letzten Interview gefragt) und Fragen, die sich auf die Zeit direkt nach dem Einstieg in den Ausbildungsbetrieb bezogen, wurden herausgenommen. Zusätzlich wurde der Interviewleitfaden zum zweiten Erhebungszeitpunkt um eine Spalte ergänzt, in der in der Vorbereitung der Interviews wichtige Aspekte zu den verschiedenen Themen des Interviewleitfadens aus dem ersten Interview notiert wurden. Zum Beispiel äußerten sich die Auszubildenden bereits im ersten Interview, ob sie einen Partner haben oder welchen Hobbys sie in ihrer Freizeit nachgehen, was im Interviewleitfaden für die zweite Erhebungsphase notiert wurde. Auch Aussagen zur Ausbildungssituation der Auszubildenden wurden dabei aufgegriffen, so wurde beispielsweise erfasst, welche Tätigkeiten die Auszubildenden gern erledigen, ob sie Ängste in der Ausbildung haben, ob sie bereits selbstständig arbeiten etc. Damit konnten in den Interviews der zweiten Erhebung gezielt Aussagen aus der ersten Erhebung angesprochen und damit Veränderungen dokumentiert werden.

Aufzeichnung des Interviews

Die Aufzeichnung des Interviews ist die Grundlage für die vollständige Transkription und damit die Grundlage für die Analyse des Interviewmaterials. Über eine Interviewaufzeichnung wird das gesamte Gespräch erfasst, sodass der Interviewer sich im Interview voll auf das Gespräch konzentrieren kann. Dabei betonen Bucher et al. (1956, S. 360 f.) und Witzel (1982, S. 91), dass Interviewaufzeichnungen das Gespräch nicht beeinträchtigen. In der vorliegenden Untersuchung erfolgte die Aufzeichnung der Interviews mit einem Diktiergerät. Die befragten Auszubildenden wurden vor Interviewbeginn über die Interviewaufzeichnung in Kenntnis gesetzt und um schriftliche Zustimmung gebeten. Zudem wurde darauf hingewiesen, dass die Gesprächsinhalte vertraulich behandelt und im Zuge der Weiterverarbeitung anonymisiert werden (vgl. die Ausführungen zum Kontaktbrief und zur Einwilligungserklärung in diesem Kapitel).

Postskriptum

Im PZI wird der Interviewer als Teil der Untersuchungssituation begriffen. Insofern beeinflussen „seine Ahnungen, Zweifel, Vermutungen, Situationseinschätzungen, Beobachtungen von besonderen Rahmenbedingungen des Interviews und von nonverbalen Elementen [...] den Kontext und den Ablauf des Gesprächs als ‚particular event‘“ (Witzel 1982, S. 91). Trotz der besonderen Bedeutung des Interviewers finden seine Einschätzungen im Interviewtranskript keinen Platz. Im PZI werden solche Einschätzungen sowie die vom Tonband nicht erfassten Gesprächsteile und Ereignisse (z. B. Kontaktaufnahme, persönliche Gespräche vor oder nach dem Interview, auffällige nonverbale Ausdrücke) im Postskriptum festgehalten. Insofern kann das Postskriptum in bestimmten Fällen zusätzliche Informationen und Hinweise zur Interpretation eines Interviews liefern. Gleichwohl nimmt der Interviewer eine „kritische Haltung gegenüber den situativen Momenten“ (ebd., S. 92) ein. In der vorlie-

genden Untersuchung wurde nach jedem Interview ein Postskriptum angefertigt. Die Vorlage für das Postskriptum wurde der Untersuchung von Besener (2011, S. 316) entnommen (vgl. Abbildung 28).

5.4.5 Durchführungphase – Ablauf der Interviews

Die Interviews fanden – wie geplant – in den Einrichtungen der Berufsschule respektive der ÜLU statt. In der ÜLU wurde ein Unterrichtsraum für die Interviewdurchführung bereitgestellt, in der Berufsschule fanden die Interviews in einem Vorbereitungsraum statt. Während der Interviews in der Berufsschule wurden zwei Interviews der ersten Erhebungsphase und zwei Interviews der zweiten Erhebungsphase durch eine Lehrkraft gestört, die in den Vorbereitungsraum kam. Darüber hinaus gab es in insgesamt sechs Interviews (fünf in der ersten Erhebungsphase und eines in der zweiten Erhebungsphase) laute Geräusche auf dem Flur oder im Nebenraum. Doch weder an der Lehrkraft, die die Auszubildenden anscheinend nicht kannten, noch an den Geräuschen aus dem Flur oder Nebenraum störten sich die Auszubildenden, stattdessen konnte das Interview direkt fortgeführt werden. Die übrigen Interviews in der Berufsschule und die Interviews in der ÜLU fanden in ruhiger Atmosphäre statt. Die Länge der Interviews variierte zwischen 30 und 72 Minuten ($M = 49,8$; $SD = 11,1$) in der ersten Erhebungsphase und zwischen 29 und 69 Minuten ($M = 45,5$; $SD = 12,8$) in der zweiten Erhebungsphase. Aus organisatorischen Gründen waren die Interviews an der Berufsschule auf eine Stunde beschränkt, das stellte in der Regel kein Problem dar. Die Mehrzahl der Interviews war innerhalb der geplanten Stunde abgeschlossen. Ein Interview in der ersten und ein Interview in der zweiten Erhebungsphase dauerten länger als die vorgesehenen 60 Minuten, konnten aber ohne Unterbrechung in Ruhe zu Ende geführt werden.

Tabelle 21: Interviewtermine (eigene Darstellung)

Ort	1. Phase		2. Phase	
	Tag	Interviews	Tag	Interviews
Berufsschule	15.03.2016	3	06.12.2016	6
	16.03.2016	6		
ÜLU	18.02.2016	3	21.07.2016	2
	19.02.2016	4	28.07.2016	3
	25.02.2016	2		

Die Interviews wurden alle von der Verfasserin der Arbeit durchgeführt. Da mehrere Interviews an einem Tag durchgeführt wurden (vgl. Tabelle 21) und wegen Krankheit war die Interviewerin in einzelnen Interviews (konkret in vier Interviews) etwas unkonzentrierter als in den übrigen Interviews. In der Mehrzahl der Interviews nahm sich die Interviewerin als konzentriert, ruhig und interessiert wahr. Die Auszubildenden wurden überwiegend als offen, aufgeschlossen und zugewandt wahrgenommen. Anfängliche Unsicherheiten und Nervosität, die vor allem in der ersten Erhebungs-

phase auftraten, konnten im Verlauf des jeweiligen Interviews abgebaut werden. Teilweise schienen die Auszubildenden sogar „froh“ darüber, über Probleme der Ausbildung reden zu können.

Vor den Interviews stellte sich die Interviewerin in den Klassen kurz vor und erläuterte das Forschungsvorhaben und den Ablauf der Untersuchung. In jeder Klasse zeigten einige Auszubildenden freiwillig ihre Bereitschaft zur Teilnahme. Die Auszubildenden wurden dann anschließend einzeln und nacheinander im vorbereiteten Interviewraum interviewt. Nach einer erneuten Vorstellung der Interviewerin wurde das Forschungsvorhaben detaillierter beschrieben und das Ziel der Interviews konkretisiert. Unterstützt wurden die Ausführungen durch den Kontaktbrief (vgl. Kapitel 5.4.4). Im Anschluss wurde in der ersten Phase die Einwilligung der Auszubildenden zur Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Interviewdaten schriftlich eingeholt (ebd.). Die Einverständniserklärungen werden getrennt von den Interviewdaten gemeinsam mit den Kontaktdaten der Auszubildenden aufbewahrt. Anschließend wurde der persönliche Code der Auszubildenden (vgl. Kapitel 5.4.4) generiert.

Als Einstieg in das PZI diente der Kurzfragebogen (Witzel 1982, S. 90; vgl. auch Kapitel 5.4.1), der gemeinsam mit den Auszubildenden ausgefüllt wurde. Der Kurzfragebogen wurde bewusst zu Beginn des Interviews eingesetzt, um einerseits die im Projekt nicht angewandte Gruppendiskussion zu ersetzen und andererseits einen individuellen Gesprächseinstieg zu ermöglichen. Damit sollte auch ein erster Beitrag für das dem PZI als immanent beschriebene Vertrauensverhältnis zwischen Interviewendem und Interviewtem geleistet werden. Die Bearbeitung des Kurzfragebogens wurde bereits aufgezeichnet.

Die eigentliche Interviewsituation begann mit den Eröffnungsfragen. Entsprechend den Ausführungen des Befragten entwickelte sich das Gespräch weiter. Zur Kommunikation wurden neben den Strategien des PZI nach Witzel (ebd., S. 92 ff.; vgl. auch Kapitel 5.4.1) auch die Strategien des CPI zur Erhebung der Stressbewertung und -bewältigung (vgl. Kapitel 5.4.2) eingesetzt. In der zweiten Erhebungsphase konnte zusätzlich auf die im ersten Interview angesprochenen Themen und Situationen zurückgegriffen werden, die in Vorbereitung der Interviews auf den einzelnen Interviewleitfäden notiert wurden. Nachdem alle Themen im Interview erschöpfend besprochen wurden, wurden das Interview und die Interviewaufzeichnung beendet.

Nach der Interviewaufzeichnung bedankte sich die Interviewerin bei den Interviewten. Im ersten Interview wurden zum Abschluss die Kontaktdaten der Auszubildenden aufgenommen, die getrennt zu den Interviews aufbewahrt werden, um die Auszubildenden für die zweite Erhebungsphase erreichen zu können. In der zweiten Erhebungsphase wurde zum Abschluss gefragt, ob die Auszubildenden Interesse daran haben, die Ergebnisse der Untersuchung per E-Mail zu erhalten. In einigen Interviews kam es nach der Aufnahme noch zu kurzen Gesprächen über die Ausbildung (Frauen als Kollegen, Wechsel des Ausbildungsbetriebes, Unterricht), zum Interview (warum Auszubildende über einige Aspekte nicht sprechen wollten) oder zur Forschung (Stand, offene Fragen). Nachdem die Auszubildenden den Interviewraum verlassen haben, wurde das Postskriptum ausgefüllt.

Allgemeine Kommunikationsstrategien
<p>Allgemeine Sondierungen</p> <p>Ziel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spezifizierung einzelner Sachverhalte • Sammlung von Erfahrungsbeispielen <p>Vorgehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fragen <ul style="list-style-type: none"> – Was passierte da im Einzelnen? – Woran denken Sie insbesondere? – Woher wissen Sie das? • Aufforderungen <ul style="list-style-type: none"> – Erzählen Sie doch mal! • Wiederholungen • Wertungen
<p>Spezifische Sondierungen</p> <p>Ziel: Korrekturmöglichkeit von Vorinterpretationen</p> <p>Vorgehen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zurückspiegelungen • Verständnisfragen • Konfrontationen (nur bei gutem Vertrauensverhältnis einsetzen)
<p>Ad-hoc-Fragen</p> <p>Ziel: Vergleichbarkeit der Interviews</p> <p>Vorgehen: Fragen zu nicht besprochenen Themen</p>
<p>Konkretisierung der Stressbewertung und -bewältigung</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Definition der stressauslösenden Situation 2 Beschreibung des sozialen und situativen Kontextes 3 Was führte zum Auftreten des Stressors? (Kausalität) 4 Einschätzung der Situation: <ul style="list-style-type: none"> • Positiv • Neutral • Bedrohung • Verlust / Schaden • Herausforderung 5 Bewältigungsstrategie (Was haben Sie gedacht / gefühlt / getan?) 6 Eingetretene Effekte 7 Abschließende Bewertung 8 Support durch Ausbildungsverantwortliche, Kollegen, andere Auszubildende sowie betriebliche Rahmenbedingungen (z.B Zeit, Arbeitsmaterialien, Raum ...)

Abbildung 27: Kommunikationsstrategien im Interview (eigene Abbildung)

Postskriptum

Interviewdatum:	<input type="text"/>	Interviewort:	<input type="text"/>
Interviewdauer:	<input type="text"/>	Interviewer:	Silke Lange
Interviewter:	<input type="text"/>	Geschlecht:	<input type="text"/>
Alter:	<input type="text"/>	Nationalität:	<input type="text"/>

Selbstwahrnehmung Interviewerin:	
Situative Aspekte des Interviews:	
Gesprächsinhalte vor der Tonaufnahme:	
Gesprächsinhalte nach der Tonaufnahme:	
Wahrnehmung über nonverbale Aspekte:	
Schwerpunktsetzung des Interviews:	
Spontane thematische Auffälligkeiten:	
Interpretationsideen:	

Abbildung 28: Postskriptum (entnommen aus Besener 2011, S. 316)

5.5 Datenaufbereitung

5.5.1 Aufbereitung der Interviewaufzeichnungen – Transkription

Die Aufbereitung der Interviewaufzeichnung erfolgt durch die Übertragung der Audiodaten in die Schriftform, die sogenannte Transkription (lat. transscribere = umschreiben) (Kowal/O'Connell 2012, S. 438). Ziel einer solchen Transkription ist es, die Flüchtigkeit mündlicher Aussagen zu überwinden (Dresing/Pehl 2015, S. 17) und die Daten einer anschließenden Analyse zugänglich zu machen. Jedoch kann ein Transkript die Gesprächssituation nie vollständig abbilden, da nicht alle Aspekte der Kommunikation in einem Transkript verschriftlicht werden können (ebd., S. 17f.). Es ist daher vorab zu bestimmen, auf welche Aspekte in der Transkription fokussiert wird. Die in der vorliegenden Arbeit angewandten Transkriptionsregeln werden im Folgenden detailliert dargestellt.

In den wissenschaftlichen Disziplinen haben sich differenzierte Regularien zur Transkription von Video- oder Audioaufzeichnungen (sogenannte Transkriptionssysteme) entwickelt (Kowal/O'Connell 2012, S. 438), die sich hauptsächlich in der Art und Weise unterscheiden, wie im Transkriptionsprozess verschiedene Gesprächsaspekte (z. B. Dialekte, Betonungen, Sprechpausen, Überlappungen von Äußerungen etc.) berücksichtigt und verschriftlicht werden (Kuckartz/Rädiker 2014, S. 390). Innerhalb der Sozialwissenschaften existieren bisher keine einheitlichen Transkriptionsstandards (Kuckartz 2010, S. 40). Jedoch haben sich in vielen qualitativen Untersuchungen, „nicht zuletzt aus Zeitgründen, einfache Transkriptionsregeln durchgesetzt“ (Dresing/Pehl 2015, S. 18), insbesondere auch dann, wenn in den auf die Transkription folgenden Analysen nur auf den semantischen Inhalt des Gespräches abgehoben wird. Darüber hinaus erleichtert ein einfaches Transkriptionssystem, welches auf genaue Details zur Aussprache verzichtet, die Lesbarkeit des Transkripts. Mit dem zunehmenden Einsatz von Computersoftware zur Unterstützung der Datenaufbereitungs- und Analyseprozesse ergeben sich zusätzliche Anforderungen an die Transkripte, die zum Teil auch in den Transkriptionskonventionen zu berücksichtigen sind. So bedarf gängige Software zur Unterstützung des Auswertungsprozesses sogenannter Qualitative-Data-Analysis (QDA)-Software, bestimmte Formate der Transkripte. Zeitmarken zur Kennzeichnung bestimmter Textstellen ermöglichen es, während der Analyse ausgewählte Textstellen direkt abzuspielen (Dresing/Pehl 2015, S. 32; Kuckartz 2010, S. 38; Kuckartz/Rädiker 2014, S. 43).

Dresing/Pehl (2015, S. 20 ff.) haben ein schnell erlernbares Transkriptionssystem entwickelt, das die „spätere Auswertungsarbeit am Computer berücksichtigt“ (Kuckartz 2010, S. 43). Die Sprache wird dabei deutlich geglättet und der Fokus auf den Inhalt der Redebeiträge gesetzt (Dresing/Pehl 2015, S. 20). Um hingegen phonetische und phonologische Eigenschaften des Gesprochenen für eine Analyse verfügbar zu machen, eignet sich beispielsweise das Gesprächsanalytische Transkriptionssystem (GAT) bzw. dessen Weiterentwicklung GAT 2 (Selting et al. 2009), da diese Dialekt, Intonation, sekundengenaue Pausen, Sprechüberlappungen, Wortabbrüche und -verschleifungen berücksichtigen. Entsprechend den Zielstellungen der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kapitel 5.1), die auf eine inhaltlich-thematische Auswertung der Daten gerichtet ist, wird auf das einfache Transkriptionssystem nach Dresing/Pehl (2015) zurückgegriffen. Um auch Betonung, Sprechüberlappungen, Pausen und Wortabbrüche der Auswertung und Analyse der Daten zugänglich zu machen, wird dieses um einige Elemente des GAT 2 (Selting et al. 2009) ergänzt. Für die Transkriptionen der Interviews der vorliegenden Studie wurden die folgenden Konventionen und die in der Tabelle 22 dargestellten Transkriptionszeichen angewandt.

- Die Transkription erfolgt wörtlich (nicht lautsprachlich oder zusammenfassend), wobei vorhandene Dialekte möglichst ins Hochdeutsche übersetzt und nur bei uneindeutigen Übersetzungen beibehalten werden. Wortverkürzungen

(z. B. runtergehen statt heruntergehen) werden wie gesprochen transkribiert (Dresing/Pehl 2015, S. 20, 23).

- Das Transkript wird in Kleinschreibung erstellt, um die Großschreibung zur Kennzeichnung der Betonungen zu verwenden (Selting et al. 2009, S. 358).
- Die Sprechbeiträge der beteiligten Personen werden durch ein ‚I‘ für den Interviewer bzw. ein ‚B‘ für den Befragten gekennzeichnet, wobei jeder Sprechbeitrag in einem eigenen Absatz transkribiert wird. Am Ende jedes Sprechbeitrages werden Zeitmarken eingefügt (Dresing/Pehl 2015, S. 21).
- Überlappungen werden durch eckige Klammern gekennzeichnet (Selting et al. 2009, S. 364).
- Wortschleifungen (z. B. so’n, hamma) werden an das Schriftdeutsch angenähert (so ein, haben wir) (Dresing/Pehl 2015, S. 21) und kein Apostroph als Auslassungszeichen genutzt, da „es die automatische Suche einschränken würde“ (Selting et al. 2009, S. 360).
- Die Satzform wird beibehalten, auch wenn sie syntaktische Fehler beinhaltet.
- Die Interpunktion wird zugunsten der Lesbarkeit geglättet und eher ein Punkt als ein Komma gesetzt.
- Wort- und Satzabbrüche werden mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet.
- Wortdopplungen werden niedergeschrieben, Stottern wird geglättet. Pausen werden durch Auslassungspunkte in Klammern nach der geschätzten Anzahl an Sekunden markiert.
- Verständnissignale und Fülllaute des Interviewers (z. B. „mhm, aha, ja, genau, ähm“ etc.) werden nicht berücksichtigt, Rezeptionssignale und Fülllaute des Befragten hingegen werden transkribiert. Besteht eine Antwort nur aus einem „mhm“ ohne weitere Ausführungen, wird dies entsprechend der Interpretation als „mhm (bejahend)“ oder „mhm (verneinend)“ gekennzeichnet (Dresing/Pehl 2015, S. 20 ff.).
- Emotionale nonverbale Äußerungen (z. B. lachen, weinen) werden in zwei runden Klammern notiert (Selting et al. 2009, S. 367).
- Unverständliche Worte und Passagen werden mit (unv.) bzw. unter Angabe der Ursache mit (unv., Ursache) gekennzeichnet und eine Zeitmarke gesetzt. Vermutungen werden mit einem Fragezeichen in Klammern (vermuteter Wortlaut?) notiert.
- Zeichen und Abkürzungen sowie Zahlenwerte werden ausgeschrieben. Zitierte wörtliche Rede wird durch Anführungszeichen gekennzeichnet (Dresing/Pehl 2015, S. 20 ff.).
- Störungen werden in geschweiften Klammern festgehalten und eine Zeitmarke gesetzt.

Tabelle 22: Notationssystem der Transkription (eigene Darstellung)

Zeichen	Bedeutung
GROSSBUCHSTABEN	Betonung
/	Wort- oder Satzabbruch
(...)	Pause nach Anzahl der geschätzten Sekunden
((weinen))	nonverbale Äußerung/Emotionen
(unv., Ursache)	unverständliche Worte und Passagen, ggf. mit Angabe der Ursache
(vermuteter Wortlaut?)	vermuteter Wortlaut unverständlicher Worte und Passagen
(Störung)	Störung
„ “	zitierte wörtliche Rede
[wort]	Überlappungen
@platzhalter@	Platzhalter für anonymisierte Daten

5.5.2 Aufbereitung der Daten aus dem Kurzfragebogen

Die Daten der Kurzfragebögen wurden für die weitere Bearbeitung in die Statistiksoftware SPSS® (eine Übersicht über die verschiedenen Statistikprogramme geben beispielsweise Döring/Bortz 2016, S. 607 ff.) manuell übertragen. Wie eine Information in der Datenmatrix in SPSS jeweils erfasst wird, ist vorab zu bestimmen, dafür ist es ratsam, einen Codeplan zu erstellen, in dem die Bedeutungen einzelner Variablenwerte eindeutig festgelegt werden (Raithel 2008, S. 85 ff.).

Für bestimmte Analyseschritte kann es notwendig sein, neue Variablen zu bilden, „die die Informationen des Ursprungsdatensatzes in eine besser ‚verwertbare‘ Form bringen“ (Lück/Landrock 2014, S. 402) und die Nachvollziehbarkeit der Datenauswertung erhöhen. Um beispielsweise Aussagen zum Alter der befragten Auszubildenden machen zu können, wurde dieses als Differenz aus dem Befragungsjahr (2016) und dem Geburtsjahr des Befragten bestimmt. Auch der Migrationshintergrund wurde in der Erhebung nicht direkt abgefragt, sondern über vier Indikatoren (Staatsangehörigkeit (msa), Geburtsland (mgland), Muttersprache (msprache), Geburtsland der Eltern (meltern)) erfasst (vgl. Kapitel 5.4.4). In Vorbereitung der Analyse wurden diese Merkmale zu der Variablen Migrationshintergrund (migra) zusammengefasst.

5.5.3 Anonymisierung der Daten

Schon während der Übertragung der Daten in ein Transkript oder eine Datenmatrix ist es sinnvoll, personenbezogene und personenbeziehbare respektive individualisierbare Daten zu anonymisieren (Ebel/Trixa 2015, S. 9 f.; Meyermann/Porzelt 2014, S. 9). Unter personenbezogene Daten fasst das Bundesdatenschutzgesetz (BDSG) „Einzelangaben über persönliche oder sachliche Verhältnisse einer bestimmten oder bestimmbar natürlichen Person“ (§ 3 Abs. 1 BDSG). Davon grenzen Metschke/Wellbrock (2002, S. 19) individualisierbare bzw. personenbeziehbare Daten ab, die „eine

bestimmte Person zwar nicht eindeutig oder unmittelbar identifizieren, die es aber erlauben, die Identität der Person mit Hilfe anderer Informationen festzustellen.“ Um den datenschutzrechtlichen Bestimmungen zu entsprechen und die Persönlichkeitsrechte der Befragten zu wahren, ist es folglich notwendig, alle Informationen zu entfernen, die eine Identifikation konkreter Personen ermöglichen (Meyermann/ Porzelt 2014, S. 4). Zur Anonymisierung sensibler Daten können verschiedene Strategien angewandt werden. Beispielsweise können diese durch Platzhalter (z. B. PERSON, ORT, ALTER), Pseudonyme (Merkmale mit vergleichbarem Informations- und Sinngehalt, z. B. Namen durch vergleichbare Namen ersetzen) oder Merkmale mit vergleichbarer Bedeutung (z. B. Bruder, Freundin) ersetzt werden. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, Daten durch die Bildung von Klassen oder Kategorien („Vergrößerung“) zu anonymisieren (ebd., S. 7f.).

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Anonymisierung im Rahmen des Transkriptionsprozesses vorgenommen. Sensible Daten wurden durch Platzhalter, Pseudonyme oder Merkmale mit vergleichbarer Bedeutung ersetzt. Auf welche Anonymisierungsform im Einzelfall zurückgegriffen wurde, wurde jeweils vor dem Hintergrund der Sicherung des Informationsgehaltes der Daten entschieden. Zur Anonymisierung der Befragten und zur Erhöhung des Leseflusses der Auswertung wurden den Befragten andere Vornamen zugeordnet (vgl. Tabelle 23). Weitere personenbezogene Daten, wie z. B. Namen anderer Personen (Eltern, Freunde, Kollegen, Vorgesetzte etc.) wurden ebenso wie Ortsnamen, Markennamen oder Ähnliches überwiegend durch Platzhalter (Person, Ort, Marke) ersetzt. Die damit erreichte Form der Anonymisierung ist ausreichend, um einen Rückschluss auf einzelne Personen auszuschließen, gleichzeitig werden die aus den sensiblen Daten zu entnehmenden Informationen ausreichend wiedergegeben. Die anonymisierten Textstellen wurden im Transkript durch das Transkriptionszeichen „@“ kenntlich gemacht (Meyermann/Porzelt 2014, S. 10). Um eine konsistente und eindeutige Verwendung der Platzhalter, Pseudonyme oder Merkmale mit vergleichbarer Bedeutung zu gewährleisten sowie das Vorgehen nachhaltig zu dokumentieren, wurde, wie von Meyermann/Porzelt (ebd.) angeregt, ein Anonymisierungsprotokoll angefertigt.

In der Aufbereitung der Fragebogendaten wurden die Ortsangaben zum Ausbildungsbetrieb als kleinteilige Informationen anonymisiert, da sie gegebenenfalls einen Rückschluss auf die Befragten ermöglichen könnten.⁹⁷ Dazu wurde auf eine Vergrößerungsstrategie zurückgegriffen (Ebel/Trixa 2015), bei der die Ortsangaben nach dem Raumtypisierungsansatz Besiedlung (auf Gemeindebasis) (BBSR 2015a) vergrößert und den folgenden Kategorien zugeordnet wurden⁹⁸:

- *Überwiegend städtischer Bereich*: Gemeinden, deren Flächenanteil zu mindestens 50 Prozent städtisch geprägt⁹⁹ ist.

97 Gerade wenn Auszubildende aus KMU in ländlichen Regionen befragt werden, in denen vermutlich nur wenige Kfz-Betriebe zu finden sind, die über wenige Auszubildende verfügen, bestehen Identifikationsgefahren.

98 Die Zuordnung erfolgte auf Basis der Referenzdatei, die das Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung auf ihren Internetseiten zur Verfügung stellt (BBSR 2015b).

99 Als städtisch geprägte Umgebung gelten solche Gebiete, „die sowohl bei der Bevölkerungsdichte als auch beim Siedlungsflächenanteil überdurchschnittlich hohe Werte aufweisen. [...] Alle übrigen Flächen gelten als ländlich geprägt“ (BBSR 2015a).

- *Teilweise städtischer Bereich*: Gemeinden, deren Flächenanteil zu mindestens 23 und höchstens 50 Prozent städtisch geprägt ist.
- *Ländlicher Bereich*: Gemeindefreie Gebiete und alle anderen Gemeinden.

Tabelle 23: Pseudonyme der Interviewteilnehmer

Code	Pseudonym	Code	Pseudonym
MFR31Z	Aziz	JMP22N	Lukas
DEP5B	Jan	KGM28D	Jannik
FMÖ23Z	Eymen	MMA4D	Dominik
WMK22B	Jason	FUR10N	Justin
HHT8Z	Narek	MMD20N	Simon
CNN10D	Florian	MMJ7N	Finn
KDE13N	Mark	BIR24D	Marco
TAR13N	Felix	NCL10N	Lasse
JHS3B	Marcel	RMD2D	Stefanie

5.6 Datenauswertung

5.6.1 Die qualitative Inhaltsanalyse zur Auswertung qualitativer Daten

Das vorliegende Untersuchungsdesign erfordert ein mehrdimensionales Auswertungsverfahren, das zunächst „der Logik des Querschnitts“ folgt und erst später auf die Ebene des Längsschnitts wechselt. Fallübergreifende Vergleiche werden parallel oder im Anschluss an die längsschnittliche Analyse vorgenommen. „Dementsprechend folgt die Auswertungslogik nicht mehr primär dem Prinzip der Offenheit, sondern tendenziell dem Prinzip des Vergleichs“ (Dreier et al. 2018, S. 156). Für solche Vorgehensweisen empfiehlt Flick (2005, S. 254) kodierende Verfahren mit der Verwendung von Kategorien (und Computerunterstützung).

Die Analyse von Interviewmaterial kann in der qualitativen Forschung durch eine Reihe von Auswertungs- und Analysetechniken erfolgen (Überblicke hierzu bieten z. B. Flick et al. 2005b, S. 447 ff. ; Mayring 2002, S. 103 ff.; Witzel 1982, S. 53 ff.). An das Erhebungsverfahren des PZI ist kein bestimmtes Auswertungsverfahren geknüpft: „PCIs can be analysed using the whole spectrum of available techniques for text analysis“ (Witzel/Reiter 2012, S. 99). Welches Analyseverfahren für die Auswertung von Daten jeweils geeignet ist, hängt von der Forschungsfrage, dem Forschungsgegenstand und dem Forschungsinteresse ab (Mayring 2002, S. 65). Ein kodierendes Verfahren ist die qualitative Inhaltsanalyse, die auf eine theoriegeleitete Analyse von Textmaterial und die Strukturierung der darin enthaltenen Informatio-

nen mit dem Ziel der Beschreibung sozialer Sachverhalte zielt (Mayring 2002; Schreier 2012).

Die Beschreibung relevanter Textbedeutungen erfolgt durch das Explizieren der Bedeutungen als Kategorien eines inhaltsanalytischen Kategoriensystems, denen anschließend Textstellen zugeordnet werden (Schreier 2014, S. 2 f.). Auch in der Auswertungsstrategie der Grounded Theory (Glaser/Strauss 1971) wird mit Kategorien am Material gearbeitet. Dennoch unterscheiden sich beide Auswertungsstrategien in wesentlichen Punkten: So werden anfängliche theoretische Orientierungen in der Grounded Theory grundsätzlich abgelehnt, in der qualitativen Inhaltsanalyse dagegen in Form einer genau ausformulierten und vorab theoretisch hergeleiteten Forschungsfrage sogar gefordert. Im Auswertungsprozess selbst zielt die qualitative Inhaltsanalyse auf die Reduktion des Ausgangsmaterials und berücksichtigt dabei nur Textstellen, die mit der Forschungsfrage im Zusammenhang stehen, während in der Grounded Theory durch das Hinterfragen und das Anfertigen von Memos das Material zunächst erweitert wird (Wollny/Marx 2009, S. 473 f.). Anhand der hier kurz angedeuteten Unterschiede zeigt sich, dass beide Verfahren trotz des gemeinsamen Fokus auf Kategorien differierende Ziele und Strategien verfolgen. Während die qualitative Inhaltsanalyse auf Basis einer theoriegeleitet entwickelten Fragestellung auf die Beschreibung von Textbedeutungen zielt und sich vor allem für die Beantwortung konkreter Fragestellungen und die Auswertung großer Datenmengen eignet, zielt die Grounded Theory auf die Entwicklung einer empirisch fundierten Theorie und eignet sich daher für die Untersuchung offener Fragestellungen und eine explorativ-interpretative Erschließung des Datenmaterials (Mayring 2002, S. 103 ff.; Wollny/Marx 2009, S. 474).

Das Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung besteht darin, potenzielle Stressoren und Bewältigungsstrategien der Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase zu identifizieren und Veränderungen im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase aufzuzeigen (vgl. Kapitel 5.1). Ziel der Auswertung der qualitativen Interviews ist es folglich, die Interviews gezielt nach für die Beantwortung der aus dem Forschungsstand und theoretischen Annahmen hergeleiteten Fragestellung zu analysieren und relevante Bedeutungsinhalte des Materials zu beschreiben. Vor diesem Hintergrund eignet sich die qualitative Inhaltsanalyse zur Auswertung der Interviewdaten. Dazu kommt, dass die qualitative Inhaltsanalyse ein auch für große Datenmengen – immerhin liegen ca. 770 Seiten Interviewtranskripte vor – handhabbares Auswertungsverfahren darstellt.

Doch „die“ qualitative Inhaltsanalyse gibt es nicht. Das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse stellt ein Bündel an Strategien zur systematischen Textanalyse bereit, um Textmaterial, „das aus irgendeiner Art von *Kommunikation* stammt“ (Mayring 2015, S. 11, Hervorh. i. Orig.), schrittweise zu verdichten und zu abstrahieren. Der Fokus liegt dabei auf der Kategorienentwicklung und -zuordnung, die durch das regelgeleitete und explizite Vorgehen methodisch abgesichert werden (Mayring 2008, S. 11; Wollny/Marx 2009, S. 474). Textverständnis und -interpretation spielen in diesem Prozess eine wesentliche Rolle, wodurch sich die qualitative In-

haltsanalyse von der klassischen Inhaltsanalyse unterscheidet, die sich ausschließlich auf den manifesten Textinhalt beschränkt (Kuckartz 2016, S. 26 f.; Schreier 2014: Abs. 4). Die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse liegt vor allem in der streng methodisch kontrollierten und schrittweisen Analyse des Materials, das in Einheiten zerlegt und nacheinander kategorienbasiert bearbeitet wird (Mayring 2002, S. 114).

Aufgrund des systematischen Vorgehens der qualitativen Inhaltsanalyse eignet sich diese besonders für die Umsetzung am Computer unter Einsatz spezieller QDA-Software (Kelle 2005; Kuckartz 2010, S. 251 f.; Mayring 2015, S. 115). Die Leistungen solcher Software liegt in der Unterstützung der Verwaltung und Organisation der Daten, der Erstellung, Zuordnung und visuellen Darstellung von Kategorien und Kategoriensystemen, der gezielten Suchmöglichkeiten, der Erstellung, Zuordnung und Verwaltung von Memos, der Verknüpfung qualitativer Daten mit quantitativen Daten sowie der Unterstützung von Teamarbeit (Kelle 2005, S. 488; Kuckartz 2010, S. 12 f.). In der Regel geben die verschiedenen QDA-Programme kein bestimmtes Analyseverfahren vor, sondern stellen für die systematische Textarbeit verschiedene Werkzeuge zur Verfügung, die entsprechend des geplanten Auswertungsverfahrens eingesetzt werden können (Kelle 2005, S. 501; Kuckartz 2010, S. 13 f.). Im deutschsprachigen Raum kommen vor allem die Programme ATLAS.ti[®] sowie MaxQDA[®] zur Anwendung. Während ersteres vor allem für die Bedürfnisse des Verfahrens des theoretischen Kodierens, der Globalauswertung und der qualitativen Inhaltsanalyse ausgerichtet ist, verbindet MaxQDA qualitative Verfahren, wie die qualitative Inhaltsanalyse, und quantitative Auswertungsschritte (Mayring 2015, S. 117). Darüber hinaus stehen für MaxQDA Hinweise zur Auswertung mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (u. a. Kuckartz 2016), zur Integration qualitativer und quantitativer Daten (u. a. Kuckartz 2014) sowie eine Reihe deutschsprachiger Anwendungsbeispiele zur Verfügung (Kuckartz 2010, S. 8). In der vorliegenden Untersuchung wird zur Unterstützung der Auswertungsarbeit daher auf die QDA-Software MaxQDA (Version 2018) zurückgegriffen. Es sei betont, dass die Software hier allein die Auswertungsarbeit unterstützen, nicht aber eine Analysearbeit leisten kann (Kelle 2005, S. 488). Um dies zu verdeutlichen, wird die Computerunterstützung in den einzelnen Auswertungsschritten in die Darstellung des methodischen Vorgehens zur Auswertung einbezogen.

Ablauf der qualitativen Inhaltsanalyse

In der Literatur haben sich mittlerweile eine Reihe verschiedener Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse herausgebildet, die sich durch unterschiedliche Verfahrensweisen und Zielstellungen auszeichnen. Schreier (2014) gibt einen Überblick über die verschiedenen Begrifflichkeiten und resümiert, dass vielseitige Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse vorliegen, diese jedoch keineswegs erschöpfend seien. In ihrem Beitrag vergleicht Schreier (ebd.) systematisch verschiedene Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse und hebt die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 97 ff.) als Basisvariante der qualitativen Inhaltsanalyse heraus, die weiter ausdifferenziert spezielle Varianten, wie die der induktiven Kategorienbildung

und der evaluativen oder skalierenden Inhaltsanalyse, hervorbringt. Die strukturierende Inhaltsanalyse zeichnet sich durch ein iteratives Vorgehen aus, „bei dem ein Kategoriensystem entwickelt, im Rahmen einer Probekodierung sukzessive modifiziert und schließlich in seiner Gesamtheit auf das Material angewandt wird“ (Schreier 2014, S. 20). Statt einer generellen Unterscheidung verschiedener Varianten schlägt sie ein Werkzeugkastenkonzept vor: In den unterschiedlichen Phasen der strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse als Basisstrategie können, orientiert am Untersuchungsgegenstand, verschiedene Optionen (Werkzeuge) angewandt werden, sodass das Verfahren gegenstandsangemessen spezifiziert wird (zusammenfassend dargestellt in Tabelle 24). Das Durchlaufen einer festgelegten Abfolge gewährleistet gleichzeitig die Systematik. „Genau diese Kombination von Systematik und Gegenstandsangemessenheit macht das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse aus“ (Schreier 2014, S. 25). Dem Werkzeugkastenkonzept folgend, wird das in der vorliegenden Untersuchung angewandte Vorgehen der qualitativen Inhaltsanalyse im Folgenden expliziert und anhand von Beispielen verdeutlicht.

Tabelle 24: Schritte und Werkzeuge der qualitativen Inhaltsanalyse (entnommen aus Schreier 2014, S. 24 f.)

Schritte der Inhaltsanalyse	„Werkzeuge“/Optionen
Festlegung der Forschungsfrage	
Auswahl des Materials	Welches Material? Visuell, verbal, Hypertextstruktur, Dokumente, Interviews, Fokusgruppen, Webseiten usw. Welche Auswahlstrategie? Absichtsvoll, Zufallsverfahren, Ad hoc-Auswahl
Erstellen des Kategoriensystems	Welche Basisstrategie? Deduktiv, induktiv, deduktiv-induktiv Wenn induktiv: Welche Strategie? Subsumtion, Zusammenfassung, offenes Kodieren, Kontrastierung Welche Aspekte des Materials? Inhalte allgemein, Handlungen, Emotionen, Werte, Formaspekte allgemein, Elemente von Erzählungen usw. Wie viele Personen? ForscherIn alleine, gemeinsam mit anderen Wie viel Material wird einbezogen? Spektrum von wenigen Prozent bis 100 % Abbruchkriterium? Vorher festgelegt, Sättigung
Unterteilung des Materials in Einheiten	Welche Einheiten? Kodiereinheiten, Kontexteinheiten Wie systematisch? Explizites Markieren, Markieren und Kodieren in einem Schritt Wie viele Personen? ForscherIn alleine, zwei Personen gemeinsam, zwei Personen unabhängig voneinander Wie groß ist die Kodiereinheit? Spektrum von einzelnen Wörtern bis hin zum gesamten Text
Probekodierung	Durchführung einer Probekodierung? Ja/nein Wenn ja: Wie viele Personen? ForscherIn alleine, zwei Personen gemeinsam, zwei Personen unabhängig voneinander

(Fortsetzung Tabelle 24)

Schritte der Inhaltsanalyse	„Werkzeuge“/Optionen
Evaluation und Modifikation des Kategoriensystems	Art des Kodiervergleichs? Kodierbesprechung, Berechnung eines Interrater-Koeffizienten (welcher?), beides
Hauptkodierung	Wie viele Personen? ForscherIn alleine, zwei Personen gemeinsam, zwei Personen unabhängig voneinander Wenn zwei Personen: Aufteilung des Materials? Beide kodieren alles, beide kodieren unterschiedliche Teile und einen kleineren gemeinsamen Teil Wenn zwei Personen: Umgang mit unterschiedlichen Kodierungen bei unterschiedlichem Textverständnis: Auslassen der betroffenen Kodiereinheiten, Rücksprache mit dritter Person Wenn zwei Personen: Berechnung eines (weiteren) Interrater-Koeffizienten?
Weitere Auswertung und Ergebnisdarstellung	Was geschieht mit den Kodierungen? Anfertigen von Fallbeschreibungen, beschreibende Darstellung des Kategoriensystems, Kombination mit Typenbildung, Kombination mit der Herausarbeitung von Zusammenhängen, Kombination mit Einzelfallanalyse usw.

Ausgangspunkt der Auswertungsarbeit ist die Forschungsfrage, also die Frage, welches Wissen aus dem Material herausgearbeitet werden soll. Mayring (2015, S. 58) betont die Bedeutung der Fragestellung, ohne die eine Inhaltsanalyse nicht denkbar wäre. Die Bestimmung der Fragestellung untergliedert er in zwei Schritte:

1. *Richtung der Analyse*: In einem ersten Schritt ist die Richtung der Analyse zu bestimmen. Gemeint ist damit die Ausführung, was genau beschrieben werden soll: Soll etwas über den Gegenstand, den Kommunikator oder den Text selbst herausgearbeitet werden?
2. *Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung*: Darüber hinaus ist der zu untersuchende Gegenstand durch Theorie (als System allgemeiner Sätze über den Gegenstand) zu spezifizieren, um die Fragestellung genau zu klären, theoretisch an die bisherige Forschung anzubinden und auszudifferenzieren (ebd., S. 58 ff.).

Zentrales Anliegen der Auswertung der vorliegenden Interviewdaten über eine qualitative Inhaltsanalyse ist es, die Belastungen und Bewältigungsstrategien der Auszubildenden und die Verläufe der Berufsausbildungseingangsphase zu analysieren und über die Einzelfälle hinweg zu vergleichen (vgl. Kapitel 5.1). Die durchgeführten Interviews sollten die Auszubildenden dazu anregen, über ihre Wahrnehmungen und ihr Befinden in der Berufsausbildung zu berichten. Im Vordergrund standen dabei kognitive Verarbeitungsprozesse und Bewältigungshandlungen (vgl. Kapitel 5.4). Die Analyse des Interviewmaterials ist darauf ausgerichtet, aus dem Material Aussagen zu den kognitiven Verarbeitungsprozessen sowie zum Handlungshintergrund der Auszubildenden herauszuarbeiten (*Richtung der Analyse*). Als theoretische Basis für die Analyse der kognitiven Verarbeitungsprozesse (und damit verbundene Emotionen) wird das transaktionale Stressmodell (Lazarus/Folkman 1984; Lazarus

1995; vgl. auch Kapitel 4.2.2) herangezogen, dass Emotionen und Stress als Ergebnis von durch spezifische Situationen (Stressoren) ausgelösten Einschätzungsprozessen versteht. Je nachdem, wie das Verhältnis zwischen Stress- und Bewältigungspotenzial eingeschätzt wird, wird ein Bewältigungsverhalten ausgelöst, das darauf ausgerichtet ist, die stressauslösende Situation oder die eigene Stressreaktion zu regulieren.

Herzstück der Auswertungsarbeit nach der qualitativen Inhaltsanalyse ist das Kategoriensystem (Mayring 2015, S. 51; Schreier 2012, S. 1). Während in der Darstellung der klassischen Inhaltsanalyse der Prozess der Kategorienbildung weitgehend vernachlässigt wird, wurden für die qualitative Inhaltsanalyse verschiedene Strategien und Prozessmodelle zur Kategorienbildung und -anwendung entwickelt (Mayring 2000; Schreier 2014). Als *Basisstrategien* zur Erstellung des Kategoriensystems werden die Kategorienbildung am Material (induktive Kategorienbildung, data-driven) und die A-priori-Kategorienbildung unabhängig vom Material (deduktive Kategorienbildung, concept-driven) sowie Mischformen der beiden Strategien (häufig als deduktiv-induktive Kategorienbildung bezeichnet) unterschieden. Die Auswahl der Vorgehensweise zur Kategorienbildung hängt von der Forschungsfrage, der Zielsetzung und dem zum Gegenstandsbereich vorhandenen Vorwissen ab. Liegt bereits vor der Datenauswertung ein umfangreiches Wissen zum Untersuchungsgegenstand vor und gibt es eventuell bereits vorhandene oder abgeleitete Hypothesen, können Kategorien bereits vor der Auswertung der erhobenen Daten gebildet werden (deduktive Kategorienbildung). Die Strategie der induktiven Kategorienbildung bietet sich dagegen in Untersuchungen an, in denen die Kategorienbildung eng am Material erfolgen soll, um das Material möglichst detailliert zu beschreiben. Welche-Fragestellungen deuten in der Regel auf eine induktive Kategorienbildung hin (Kuckartz 2016, S. 63 ff.; Mayring 2015, S. 86 ff.; Schreier 2012, S. 58 ff.). Zur Bildung von Kategorien am Material (induktive Kategorienbildung) liegen wiederum unterschiedliche Strategien vor. Eine ergiebige Übersicht bieten Kuckartz (2016, S. 72 ff.) und Schreier (2012, S. 107 ff.).

Die Analyse des Materials der vorliegenden Untersuchung zielt auf mehrere Aspekte ab, was durch mehrere Materialdurchläufe berücksichtigt wurde. Im ersten Materialdurchlauf standen die Faktoren im Mittelpunkt der Analyse, die die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase belasten. Den in einem induktiv-deduktiven Vorgehen aus dem Material herausgearbeiteten Stressoren und reduzierten Textauszügen, wurden in einem zweiten Schritt auf Basis deduktiv erarbeiteter Kategorien Bewältigungsstrategien zugeordnet. Abschließend wurden die Interviews in einem skalierenden Verfahren bezüglich der Belastungsintensität durch einzelne Anforderungen eingeschätzt. Um die Sequenzialität der Analyse zu verdeutlichen, wird im Folgenden zunächst der Ablauf der induktiv-deduktiven Kategorienbildung (erster Materialdurchlauf) und anschließend das Vorgehen der inhaltlich-strukturierenden (zweiter Materialdurchlauf) und der skalierenden Inhaltsanalyse (dritter Materialdurchlauf) beschrieben.

5.6.2 Erster Materialdurchlauf: Identifikation von Anforderungen

Im Mittelpunkt der ersten Textanalyse standen die stressauslösenden Faktoren, also alle Aspekte, die die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase als belastend erlebt haben. Die Analyse zielt folglich darauf ab, die Stressoren in der Berufsausbildungseingangsphase als Gegenstand der Untersuchung auf Basis der Interviewtexte zu charakterisieren. Durch welche Situationen oder Aspekte werden die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase belastet? Nach der transaktionalen Stresstheorie (Lazarus/Folkman 1984; Lazarus 1995) sind alle Situationen oder Aspekte für Personen belastend oder stressauslösend, die subjektiv negativ (schädigend, bedrohend, verlustbezogen, herausfordernd) eingeschätzt wurden (vgl. Kapitel 4.2.2). Insofern richtete sich das Augenmerk der Analyse auf spezifische Situationen (Stressoren oder Anforderungen), die von den Auszubildenden negativ eingeschätzt werden.

Hierzu existiert bereits ein umfangreiches Wissen für die duale Berufsausbildung (vgl. Kapitel 3), gleichwohl mangelt es an qualitativen Untersuchungen, die es vermögen, veränderte oder neue Belastungsfaktoren zu identifizieren. Mit der vorliegenden Untersuchung sollen genau diese neuen oder veränderten Stressoren in den Blick genommen werden. Zwar kann bei der Auswertung der Daten bereits auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden (deduktiv, concept-driven), gleichwohl steht aber die Identifikation von neuem Wissen im Vordergrund (induktiv, data-driven). Insofern erscheint ein induktives Vorgehen angemessen, dass das Vorwissen in einem angemessenen Maße berücksichtigt. Um zu betonen, dass dabei eine induktive Strategie im Vordergrund steht, wird das Vorgehen als induktiv-deduktives Vorgehen bezeichnet.

Auswahl des Materials

Aufbauend auf die Fragestellung ist das Material auszuwählen, das in die Auswertung einbezogen wird. Als Korpus für die Analyse wurden alle Interviewtranskripte herangezogen, dazu wurde das Material vollständig in MaxQDA importiert. Eine Einschränkung der einzubeziehenden Fälle ergibt sich aus den Fragestellungen der Untersuchung nicht. Eine begründete Auswahl des Forschungsfeldes wurde bereits in der Phase der Untersuchungsplanung vorgenommen (vgl. Kapitel 2.3 und 5.3.1) und in der Datenerhebung berücksichtigt. In die Auswertung wurden alle Interviewtranskripte zunächst jeweils einzeln einbezogen, die längsschnittliche Anlage der Untersuchung wurde erst zum Ende der Analyse berücksichtigt. Die Reihenfolge des auszuwertenden Materials wurde zufällig gewählt, wobei aus forschungspragmatischen Gründen zunächst alle Transkripte der ersten Erhebungsphase analysiert wurden.

Erstellen des Kategoriensystems

Das Kategoriensystem wurde in einem induktiv-deduktiven Verfahren aus dem Text herausgearbeitet, wobei die Kategorienbildung weitgehend am Material erfolgte (induktiv, data-driven) und das Vorwissen (vgl. Kapitel 3.6) vor allem bei der Kategorienbezeichnung gezielt berücksichtigt wurde (deduktiv, concept-driven) (Kuckartz 2016,

S. 63 ff.; Schreier 2012, S. 58 ff.). Mit diesem Vorgehen wird trotz der Einbindung von Vorwissen dem Prinzip der Offenheit als einem zentralen Prinzip qualitativer Forschung Rechnung getragen. Denn, wie Meinefeld (2005, S. 272) konstatiert, hängt die „Offenheit für das Neue [...] gerade nicht davon ab, dass wir auf der inhaltlichen Ebene das Alte und Bekannte nicht bewusst gemacht haben, sondern davon, in welcher Weise wir die Suche nach dem Neuen methodisch gestalten.“

Die methodische Gestaltung der „Suche nach dem Neuen“ (ebd.) wurde in der vorliegenden Untersuchung in der Analyse des Datenmaterials durch die Strategie der Subsumtion realisiert (Schreier 2012, S. 115 ff., 2014; vgl. auch Mayring 2015, S. 69 ff.). Die Strategie der Subsumtion – von Mayring (2015) auch als Strategie der induktiven Kategorienbildung bezeichnet – baut auf systematische Materialreduktionsprozesse auf (Mayring 2015, S. 69 ff.), bei denen nicht das gesamte Material herangezogen wird, sondern nur bestimmte und durch ein Selektionskriterium festgelegte Aspekte des Materials berücksichtigt werden (Kuckartz 2016, S. 77; Mayring 2015, S. 68). Voraussetzung ist daher, dass auf Grundlage theoretischer Überlegungen ein Selektionskriterium gebildet werden kann, auf dessen Basis für die Kategorienbildung bedeutsame Aspekte des Materials selektiert und dessen Ausprägungen induktiv respektive wie in der vorliegenden Untersuchung induktiv-deduktiv aus dem Material herausgearbeitet werden können (Schreier 2012, S. 116).

Die Analyse zielte damit auf ausgewählte Aspekte, die vorab bestimmt und durch ein Selektionskriterium (im späteren Verlauf) näher spezifiziert werden konnten. Gerade um das Neue zu entdecken, eignet sich der induktive Ansatz über das Selektionskriterium. In einem primär deduktiven Vorgehen, bei dem das Vorwissen in einem Kategoriensystem organisiert und an das Material herangetragen wird, bestünde die Gefahr, das „Neue“ zu übersehen und damit die Potenziale des vorliegenden Materials unzureichend auszuschöpfen. Insofern erforderte die Analyse ein induktives und selektives Vorgehen.

Unterteilung des Materials in Einheiten

Um präzisieren zu können, was inhaltsanalytisch auszuwerten ist, sind verschiedene Analyseeinheiten zu bestimmen. Mayring (2015, S. 61) unterscheidet zwischen der Kodiereinheit, die den kleinsten Bestandteil darstellt, der unter eine Kategorie fallen kann, und der Kontexteinheit als dem größten Bestandteil, der unter eine Kategorie fallen darf. Diese Einheiten zu bestimmen bedeutet, Aussagen darüber zu treffen, ab welchem Umfang und bis zu welchem Umfang die Textsegmente noch verstanden und richtig kategorisiert werden können (Kuckartz 2016, S. 44).

„In segmentation, you remove the unit of coding from its surrounding context and examine it in comparative isolation. This is where context units come in. Basically, the context unit is that portion of surrounding material that you need in order to understand the meaning of a given unit of coding“ (Schreier 2012, S. 133).

Zum Verständnis der kodierten Textsegmente ist es notwendig, dass mindestens Sinneinheiten kodiert werden, die mindestens einen Satz umfassen und auch außerhalb des Textkontextes verständlich sind. Die kodierten Segmente können sich dabei

durchaus überlappen oder ineinander verschachtelt sein (Kuckartz 2016, S. 43). Kodier- und Kontexteinheit wurden demnach wie folgt festgelegt.

- *Kodiereinheit*: Kodiert werden Sinneinheiten, die i.d.R. mindestens einen Satz umfassen.
- *Kontexteinheit*: Kodiert wird das Textsegment, das zum Verständnis auch außerhalb des Textkontextes benötigt wird. Dies können durchaus mehrere Redeabschnitte bzw. Absätze sein.

Für die Strategie der Subsumtion sind zusätzlich auf Basis theoretischer Überlegungen das Selektionskriterium und das Abstraktionsniveau der Kategorienbildung zu bestimmen. Das Selektionskriterium ist im Prozess der Kategorienbildung von besonderer Bedeutung, da es bestimmt, welche Teile des Materials zur Kategorienbildung herangezogen werden. Ausschlaggebend dafür sind Gegenstand und Zielstellung der Analyse (Mayring 2015, S. 86 f.). Formuliert wird eine „Anleitung“ für die Auswahl der für den Kategorienbildungsprozess relevanten Textpassagen. Mit der Festlegung des Abstraktionsniveaus wird bestimmt, wie konkret oder abstrakt die Kategorien gebildet werden. Ziel des Kategorienbildungsprozesses im ersten Materialdurchlauf ist die Explikation von Belastungsfaktoren in der Berufsausbildungseingangsphase als Kategorien aus dem vorliegenden Material. In der Folge wurden alle Textpassagen für die Kategorienbildung herangezogen, in denen Situationen oder Aspekte beschrieben werden, die die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase belastet haben. Nach der transaktionalen Stresstheorie (Lazarus/Folkman 1984; Lazarus 1995) sind dies alle Situationen und Aspekte, die von den Auszubildenden subjektiv negativ (schädigend, bedrohend, verlustbezogen, herausfordernd) eingeschätzt wurden (vgl. Kapitel 4.2.2).

was belastend ist, dass mir gesagt wird. äh wenn ich äh räder umziehe oder sowas das soll ich dann schneller machen. (Jason 1: 423)

neue dinge lernen ist immer anstrengend und auch herausfordernd, weil du musst dir da auch relativ viel merken. (Florian 1: 328)

Doch nicht immer wurde die subjektive Bewertung von Aspekten bzw. Situationen im Material so deutlich. Dies kann z. B. daran liegen, dass die Auszubildenden die Belastung bereits bewältigt haben und den auslösenden Aspekt ex-post nicht mehr negativ bewerten (Witzel 1996, S. 51; vgl. zum Phänomen der retrospektiven Glättung auch Kapitel 3.4).

ne das geht an sich also in den ersten monaten hat man bisschen zu viel ausgegeben, da dachte man so ok mitte des monats „hmm mist, muss ich doch mama und papa fragen“ aber jetzt mittlerweile so äh dezember november weiß man dann schon ok so viel so viel hab ich, dann teilt man sich es eher mehr ein und kommt besser klar. [...]

I: und sind das dann belastende gedanken? würden sie das als belastend beschreiben?

B: nein eigentlich nicht. [...]

B: genau also man lernt so halt mit dem umzugehen was man hat. (Simon 1: 20–26)

Um diese ex-post nicht mehr negativ bewerteten Aspekte und Situationen zu erfassen, wurden für die Kategorienbildung auch Textpassagen berücksichtigt, in denen ein Bewältigungsverhalten beschrieben wurde. Das Bewältigungsverhalten wird als ein Verhalten verstanden, das darauf abzielt, die situativen Bedingungen oder die eigenen Emotionen zu ändern (vgl. Kapitel 4.2.2). Für die Kategorienbezeichnung wurde jedoch ausschließlich der belastende Faktor herangezogen.

- *Selektionskriterium*: Als Kategorie definiert werden subjektiv negativ bewertete (schädigend, bedrohend, verlustbezogen, herausfordernd) Erfahrungen in der Berufsausbildungseingangsphase. Darüber hinaus werden Beschreibungen von Bewältigungsstrategien und -verhalten als Selektionskriterien festgelegt. Als Bewältigungsstrategien werden Verhaltensweisen bezeichnet, mit denen die situativen Bedingungen oder die eigenen Emotionen geändert werden sollen. Dabei genutzte materielle oder soziale Unterstützung wird als Ressource definiert. Für die Kategorienbezeichnung werden ausschließlich die belastenden Erfahrungen selbst herangezogen.
- *Abstraktionsniveau*: Kategorien beziehen sich auf konkrete Faktoren und stellen keine allgemeinen Situationseinschätzungen dar. Die Kategorienbezeichnung kann sich auf den Einzelfall beziehen.

Für die Bezeichnung der Kategorien können unterschiedliche Strategien herangezogen werden, Mayring (2015, S. 86) etwa verwendet „die gleichen reduktiven Prozeduren [...], die in der zusammenfassenden Inhaltsanalyse eingesetzt werden“ (die sogenannte Strategie der Paraphrasierung). Bei großen Textmengen – wie sie in dieser Untersuchung vorliegen – ist ein derart aufwendiger Reduktionsprozess jedoch nicht umsetzbar (ebd., S. 71). Kuckartz (2016, S. 91) schlägt dagegen vor, die Kategorienbildung direkt am Material vorzunehmen. Dabei sollte das Abstraktionsniveau zunächst offen gehalten und auf Verallgemeinerungen verzichtet werden, um keine relevanten Aspekte zu verlieren (vgl. auch Schreier 2012, S. 116). Gegenüber der Paraphrasierung, in der viel Zeit in die Frage der Formulierung von Paraphrasen investiert wird, ergibt sich aus einem offeneren Vorgehen auch der Vorteil, dass nicht zu lange über die beste Wortwahl nachgedacht werden muss, da in der Kategorienrevision ohnehin alle Kategorien geordnet und systematisiert werden und an dieser Stelle ausreichend Zeit besteht, „um die angemessenste und treffendste sprachliche Form für die Kategorien zu finden“ (Kuckartz 2016, S. 91). In der vorliegenden Untersuchung wurden Kategorienbezeichnungen in Anlehnung an das Vorwissen (vgl. Kapitel 3.6) ausgewählt oder, falls keine passende Kategorienbezeichnung gefunden wurde, möglichst nah am Material (einzelfallbezogen) vorgenommen. Das Markieren und Kodieren erfolgte aufgrund der umfangreichen Materialmenge in einem Schritt. Aus forschungspraktischen Gründen – insbesondere weil die Untersuchung nicht von einem Untersuchungsteam, sondern von der Autorin dieser Arbeit allein durchgeführt wurde – wurde auf ein Kodieren der Interviews durch mehrere Kodierer verzichtet.

Unabhängig von der Strategie zur Kategorienbildung, stellt der Kategorienbildungsprozess einen aktiven und konstruktiven Akt (ebd., S. 84) dar, es ist ein „sensibler Prozess, eine Kunst“ (Krippendorf 1980, zit. n. Mayring 2015, S. 85), dessen Gelingen von der „Kategorienbildungskompetenz und dem aktiven Tun“ der Forschenden abhängt (Kuckartz 2016, S. 72). Die Kategorienbildung ist folglich nicht unabhängig vom Vorwissen der Forschenden, sondern wird durch das Wissen, die Forschungserfahrung und die theoretische Sensibilität der Forschenden beeinflusst. Daher spielen die inhaltliche Arbeit am Kategoriensystem und ein reflektierter Umgang mit den Kategorien eine zentrale Rolle im Kategorienbildungsprozess (Kuckartz 2016, S. 83). Organisiert wurde der Kategorienbildungsprozess mithilfe von MaxQDA, die inhaltliche Arbeit wurde durch die Diskussion ausgewählter Interviewmaterials und der Kategorien im Rahmen von Forschungswerkstätten, Promotionskolloquien und Tagungen unterstützt.

Probe- und Hauptkodierung

Vor der eigentlichen Hauptkodierung wurde eine Probekodierung durchgeführt. Eine Probekodierung dient dazu, das Vorgehen und die Analyseeinheiten auf einen Teil des Materials anzuwenden und zu überarbeiten, um ungeschickte Kategoriedefinitionen oder sich überlappende Kategorien zu identifizieren. „It is impossible to think of all the pitfalls that may occur in actual research practice – only practice itself will show“ (Schreier 2012, S. 147). Die Probekodierung wurde anhand von fünf Interviewtexten durchgeführt, eine Anpassung der Analyseeinheiten war nicht notwendig. Das Vorgehen wurde daher auf das weitere Material angewandt. Dazu wurden die Transkripte zunächst sorgfältig gelesen, um den subjektiven Sinn zu verstehen und ein erstes Gesamtverständnis für den Text auf Basis der Forschungsfragen zu gewinnen (Kuckartz 2016, S. 56). Anschließend begann die eigentliche Auswertungsarbeit, in der das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet wurde. Sobald das Selektionskriterium erfüllt war, wurde die entsprechende Textpassage unter Berücksichtigung von Kodier- und Kontexteinheit im Interviewtranskript markiert und eine Kategorie als Begriff oder Kurzsatz entweder im Anschluss an das bereits vorliegende Wissen (vgl. Kapitel 3.6) oder „möglichst nahe an der Textformulierung unter Beachtung des Abstraktionsniveaus“ (Mayring 2015, S. 87) formuliert. In MaxQDA wurde das Kodieren durch das Markieren der relevanten Textsegmente und die Zuordnung eines Codes (Kategorie) realisiert. In Kommentaren zur Kodierung und in Memos zu den Kategorien wurden verschiedene Informationen, z. B. Erläuterungen, Begründungen, Interpretationsideen, Verallgemeinerungsansätze, festgehalten (Kuckartz 2016, S. 175 f.).

Nachdem eine Kategorienbezeichnung gefunden und die ausgewählte Textpassage mit der Kategorie kodiert wurde, wurde das Material weiter Zeile für Zeile durchgearbeitet, bis das Selektionskriterium ein weiteres Mal erfüllt war. Es wurde dann entschieden, ob die gefundene Textpassage einer bereits gebildeten Kategorie zugeordnet (Subsumtion) oder eine neue Kategorie gebildet wurde (Induktion) (Mayring 2015, S. 87; Wollny/Marx 2009, S. 470). Eine Kodierung wurde auch dann vorgenommen, wenn die Kategorie beim jeweiligen Interviewtranskript schon ein-

mal kodiert wurde (Kuckartz 2016, S. 92), um in der Revision des Kategoriensystems auf alle Textpassagen, die einer Kategorie zugeordnet wurden, zurückgreifen zu können. Dieser Ablauf wurde wiederholt, bis das gesamte Material durchgearbeitet war.

Beispielhaft sei dieser Schritt im Folgenden am Transkript des Interviews mit Stefanie zum ersten Erhebungszeitpunkt gezeigt. Die Auswertungsarbeit begann mit dem Lesen des Textes.

1. Lesen einer Interviewpassage:

- I: gut dann beginnen wir jetzt mit dem eigentlich interview. und ich würde sie bitten so zum anfang, dass sie mir einfach mal erzählen wie lief es denn jetzt so. so das erste halbe jahr ist ja jetzt um. wie war jetzt so das vergangene halbe jahr? wie? vielleicht fangen sie so ganz vorne an, wie hat alles begonnen, wie war der erste tag und wie hat es sich seit dem so entwickelt oder bei ihnen vielleicht sogar wie war es überhaupt eine ausbildung zu finden? weil es vielleicht durchaus eine schwierigkeit darstellen konnte.
- B: also ich habe ja schon mal einen beruf erlernt. der hat / also ich bin fahrrad-monteurin und der/also wirklich weiter bringt er mich im leben auch nicht. das habe ich leider zu spät gemerkt, beziehungsweise ich hatte nicht so wirklich eine wahl weil es eine berufliche reha war und ich hab mich/bin dann über umwege in eine kfz-werkstatt gekommen und die ist leider pleite gegangen nach zwei jahren, und habe mich dann nochmal entschlossen nochmal anzufangen. es ist ja nicht zu spät nochmal irgendwas anzufangen. und habe mich dann als kfz-mechatronikerin beworben und war relativ überrascht, dass mich die @firma@ genommen hat und der war auch total glücklich drüber und ich bereue es eigentlich überhaupt nicht. also es ist zwar manchmal ein bisschen schwierig zwischen so vielen männern zu arbeiten ähm aber ich komme da total gut klar mit. sicherlich der erste tag / man ist aufgeregt, man kennt sich noch nicht wirklich, man muss sich dann die ersten nächsten wochen ein bisschen beschnuppern aber das hat eigentlich sehr gut funktioniert. macht mir spaß und bin immernoch dabei mit freude. habe nicht vor abzubrechen glaube ich, also jetzt erstmal nicht. ja. doch zufrieden. (Stefanie 1: 1-2)

Im zweiten Absatz des Transkripts wurde das erste Mal das Selektionskriterium erfüllt. Stefanie berichtet, es sei manchmal ein bisschen schwierig für sie, zwischen so vielen Männern zu arbeiten. Damit ist das Selektionskriterium (subjektiv negativ empfundene Situation) erstmals erfüllt.

2. Wird das Selektionskriterium erfüllt?

also es ist zwar manchmal ein bisschen schwierig zwischen so vielen männern zu arbeiten ähm aber ich komme da total gut klar mit. (Stefanie 1: 2).

Das Selektionskriterium wird erfüllt, da Stefanie die Situation als schwierig (subjektiv negativ) einschätzt.

Unter Beachtung der oben beschriebenen Festlegungen zur Kodier- und Kontexteinheit wurde anschließend bestimmt, welches Textsegment kodiert wird. Schwierig ist für Stefanie die Arbeit unter Männern, wobei sie selbst sofort eingrenzt, dass sie damit total gut klarkomme. Zur Kodierung wurde das Textsegment herangezogen, das Informationen zum Belastungsfaktor selbst (die Arbeit als Frau zwischen vielen Männern) und zur Bewertung (schwierig, komme da total gut klar) enthält. Entsprechend wurde der folgende Satz kodiert. Weitere Kontextinformationen sind für das isolierte Verständnis der Belastung nicht notwendig.

3. Welches Textsegment soll kodiert werden?

also es ist zwar manchmal ein bisschen schwierig zwischen so vielen männern zu arbeiten ähm aber ich komme da total gut klar mit. (Stefanie 1: 2)

Da bisher keine Kategorien gebildet wurden, wird eine neue Kategorie „*Arbeiten zwischen Männern*“ gebildet. Die Bezeichnung der Kategorie orientiert sich an der Formulierung von Stefanie, da aus dem Vorwissen auf keine Kategorienbezeichnung zurückgegriffen werden konnte. Auf Verallgemeinerungen (z. B. Kollegialer Umgang) oder weit ausholende Interpretationen (z. B. könnte Stefanie die Arbeit zwischen den vielen Männern als schwer bezeichnen, weil der Beruf und damit der Arbeitsplatz männerdominiert ist (vgl. Kapitel 2.3) und sie als Frau Ablehnung im Arbeitsalltag erfährt; insofern könnte beispielsweise eine Kategorie Männerdomäne oder eine Kategorie Respektlosigkeit gebildet werden) wurde verzichtet.

4. Zuweisung des ausgewählten Textsegmentes zu einer Kategorie:

- Arbeiten zwischen Männern

Nachdem die Textstelle bezeichnet wurde, wurde das Material weiter Zeile für Zeile durchgearbeitet, bis das Selektionskriterium erneut erfüllt war. Noch im zweiten Absatz spricht Stefanie ein weiteres Problem an, dass sie zu Beginn der Ausbildung wahrgenommen hat:

2. Wird das Selektionskriterium erfüllt?

sicherlich der erste tag / man ist aufgeregt, man kennt sich noch nicht wirklich, man muss sich dann die ersten nächsten wochen ein bisschen beschnuppern aber das hat eigentlich sehr gut funktioniert. (Stefanie 1: 2).

Das Selektionskriterium wird erfüllt, das Stefanie die Situation als aufregend (subjektiv negativ) einschätzt.

3. Welches Textsegment soll kodiert werden?

sicherlich der erste tag / man ist aufgeregt, man kennt sich noch nicht wirklich, man muss sich dann die ersten nächsten wochen ein bisschen beschnuppern aber das hat eigentlich sehr gut funktioniert. (Stefanie 1: 2).

Da bisher keine Kategorie existiert, die sich auf das Kennenlernen der Kollegen am Arbeitsplatz bezieht, wird eine neue Kategorie „Kennenlernen im Betrieb“ gebildet (Induktion).

4. Zuweisung des ausgewählten Textsegmentes zu einer Kategorie:

Kennenlernen im Betrieb

Anschließend wurde das Material weiter Zeile für Zeile durchgearbeitet und die selektierten Textpassagen neuen oder bereits gebildeten Kategorien zugeordnet. Auf diese Weise entstanden nach und nach Kategorien, die die Belastungsfaktoren in der Berufsausbildungseingangsphase abbilden. Zur Erleichterung der weiteren Auswertungsarbeit wurden die Kategorien zusätzlich mit kurzen Erläuterungen versehen, die als Memos an den Kategorien festgehalten wurden.

Revision des Kategoriensystems

Wenn das Kategoriensystem unübersichtlich zu werden droht oder spätestens nach der Auswertung aller Interviewtranskripte einer Materialgruppe, schlägt Kuckartz (2016, S. 85) eine Revision des Kategoriensystems vor, in der das Kategoriensystem systematisiert und geordnet wird, indem gleiche oder ähnliche Codes zusammengefasst oder unter einer neu gebildeten Oberkategorie gebündelt werden (ebd., S. 93). Über das Organisieren und Systematisieren der gebildeten Kategorien hinaus sollte geprüft werden, ob die Kategorien dazu geeignet sind, die Fragestellung zu beantworten, und ob das Selektionskriterium zielführend gewählt wurde (Kuckartz 2016, S. 93; Mayring 2015, S. 87). Die Materialanalyse und die Arbeit am Kategoriensystem sind folglich zirkuläre Prozesse. Bis zur endgültigen Festlegung des Kategoriensystems sind mehrere Iterationsschleifen zu durchlaufen (Kuckartz 2016, S. 85).

Die erste Kategorienrevision wurde nach der Kodierung von fünf Interviewtranskripten des ersten Erhebungszeitpunktes durchgeführt. Eine Überarbeitung der Analyseeinheiten, einschließlich des Selektionskriteriums, war nicht notwendig. Die

bis dahin induzierten 55 Kategorien wurden unter den drei Hauptkategorien „Individuelle Ebene“, „Interaktionale Ebene“ und „Kontextuelle Ebene“ (vgl. Kapitel 4.1) zu 25 Oberkategorien verdichtet, die teilweise im bisherigen Kategorienbildungsprozess und teilweise im Rahmen der Revision neu gebildet wurden.

Sobald eine zufriedenstellende Ordnung der Kategorien erreicht ist, werden die Veränderungen im Kategoriensystem in das Projekt übertragen. Das bedeutet, dass neu gebildete Kategorien angelegt, die Hierarchieposition der Kategorien übertragen und zusammengeführte Kategorien fusioniert werden (Verbi 2018, S. 06–8). Anschließend kann der Kodierungsprozess fortgesetzt werden, wobei „bei der Zuordnung bereits existierender Kategorien die Resultate des Systematisierungsschrittes [berücksichtigt werden, Anmerk. S. Lange], d. h. es werden u. U. bereits die neuen Oberkategorien oder die veränderten Kategoriennamen benutzt“ (ebd.). Nach der Kodierung von acht weiteren Interviewtranskripten wurde eine zweite Kategorienrevision durchgeführt, nach der mit einem aus den drei Haupt- und 23 Oberkategorien bestehenden Kategoriensystem weitergearbeitet wurde. Eine dritte Kategorienrevision erfolgte, nachdem alle Interviews der ersten Interviewphase kodiert wurden, dabei wurden 135 Kategorien auf drei Haupt- und 23 Oberkategorien verdichtet.

Festlegung des Kategoriensystems, weitere Auswertungen und Ergebnisdarstellung

Nach Abschluss der Materialdurchläufe ist das Kategoriensystem bezüglich der Plausibilität, disjunkter Kategorien, der Kommunizierbarkeit und der Präsentierbarkeit zu prüfen und zu guter Letzt festzulegen. In der vorliegenden Untersuchung wurden die Kategorien abschließend entlang der Ebenen des Übergangs nach Griebel/Niesel (2004, S. 123 f., 2013, S. 37; vgl. auch Kapitel 4.1.3) und in Anlehnung an die psychologischen Grundbedürfnisse (Maslow 1989, 1990; vgl. auch Kapitel 6.1.1) systematisiert, da sich – wie noch zu zeigen sein wird – die subjektiv wahrgenommenen Anforderungen auf Defizite der Bedürfnisse der Auszubildenden zurückführen lassen (Kaluza 2015, S. 36 f.; vgl. auch Obrecht 2002, S. 13; Schröger et al. 2013, S. 42 f.). Zwar bringt der Bedürfnisbegriff für die Forschung erhebliche Probleme mit sich, weil die Bedürfnisse selbst nicht empirisch erfassbar sind und ein Rückschluss vom beobachtbaren Befriedigungsverhalten auf das Bedürfnis nicht unkritisch ist (Mägdefrau 2006, S. 20 ff.). Dennoch wurde in der vorliegenden Untersuchung ein rekonstruktives Vorgehen verfolgt, da der Rückschluss auf die Bedürfnisse nicht auf Basis des beobachtbaren Verhaltens, sondern auf Grundlage der von den Auszubildenden wahrgenommenen Anforderungen erfolgt. Warum dieser Rekonstruktionsprozess möglich erscheint, wird in Kapitel 6.1.1 diskutiert. In der Anwendung erwies sich das Maslow'sche Bedürfniskonzept als konstruktive Folie, um die von den Auszubildenden wahrgenommenen Anforderungen zu systematisieren. Grundlage für die Zuordnungen waren auf Basis der Literatur erstellte Definitionen für die einzelnen Zellen der Ergebnismatrix, die in den Spalten die Anforderungsdimensionen der Transition nach Griebel/Niesel (2004, 2013) und in den Zeilen die Bedürfnisebenen von Maslow (1989, 1990) abbildet. Um die vorgenommenen Zuordnungen abzuschließen, wurden diese mehrfach in Forschungskolloquien mit unterschiedlicher

Zusammensetzung und mit dem Betreuer der vorliegenden Arbeit diskutiert. Die Zuordnung ist folglich das Ergebnis eines diskursiven und zirkulären Zuordnungsprozesses.

Wie von Kuckartz (2016, S. 106) empfohlen, wurde das abschließend festgelegte Kategoriensystem in einem Kodierleitfaden festgehalten, der die Kategorien definiert über „an name; a description of what you mean by that name; examples; decision rules (if needed)“ (Schreier 2012, S. 95). Das nun vorliegende Kategoriensystem kann im Sinne der Fragestellung interpretiert werden. Die Auswertung und Analyse der Ergebnisse des Kodierprozesses erfolgt kategorienbasiert entlang der Haupt- und Oberkategorien des Kategoriensystems. Für die Aufbereitung der Ergebnisse wurden verschiedene Tools von MaxQDA genutzt, etwa um alle Textsegmente anzuzeigen, die unter einer bestimmten (Sub-)Kategorie kodiert wurden, oder um die Verteilung von Kodierungen innerhalb einer Kategorie auf die Interviewdokumente zu veranschaulichen. In die Darstellung der Ergebnisse wurden sogenannte Code-Matrizen einbezogen, die die Verteilung der Kodierungen unter einer Kategorie veranschaulichen. So lassen sich sowohl die Kodierungen selbst als auch deren Häufigkeiten bezogen auf die einzelnen Interviewdokumente veranschaulichen.

5.6.3 Zweiter Materialdurchlauf: Identifikation der Bewältigungsstrategien

Ziel des zweiten Materialdurchlaufs war die Identifikation der Bewältigungsstrategien der Auszubildenden. Als Bewältigungsstrategien werden all jene Verhaltensweisen (und Gedanken) verstanden, die den Auszubildenden dazu dienen, mit stressauslösenden Situationen, also mit den im ersten Materialdurchlauf identifizierten Anforderungen, umzugehen. Im Lazarus'schen Stressmodell werden zwei grundsätzliche Bewältigungsstrategien unterschieden: das problemorientierte Coping, bei dem das Bewältigungsverhalten sich auf die stressauslösende Anforderung richtet, und das emotionsorientierte Coping, das auf die Regulation der eigenen Stressreaktion ausgerichtet ist. Auch in anderen Untersuchungen wird auf ein aktives (problembezogenes) und ein passives (emotionsbezogenes) Verhalten abgestellt (vgl. Kapitel 4.2.2). Insofern versucht der zweite Materialdurchlauf, eine bestimmte Struktur, nämlich die Bewältigungsstile der Auszubildenden, aus dem Material herauszuarbeiten. Eine solche Zielstellung kann mit einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016, S. 97 ff.; Mayring 2015, S. 97 ff.; Schreier 2014, S. 5 ff.) erreicht werden, die darauf abzielt, ausgewählte inhaltliche Aspekte im Material „zu identifizieren, zu konzeptualisieren und das Material im Hinblick auf solche Aspekte systematisch zu beschreiben“ (Schreier 2014, S. 5). Dazu werden häufig Oberkategorien deduktiv an das Material herangetragen und durch induktiv am Material entwickelte Subkategorien ausdifferenziert. Im konkreten Fall wurden die beiden grundsätzlichen Bewältigungsstile des problem- und emotionsorientierten Copings, die durch literaturbasierte Subkategorien untergliedert wurden, deduktiv an das Material herangetragen und induktiv weiter ausdifferenziert. So wurden die emotionsorientierten Strategien ausdifferenziert in die Handlungsstrategien Resignation, Bagatellisierung, Ablenkung, gedankliche Weiterbeschäftigung und Aggression. Zu den problem-

orientierten Strategien zählen Situationskontrolle, Soziale Unterstützung, Positive Selbstinstruktion und Vermeidung (vgl. Kapitel 4.2.2).

Auswahl des Materials und Bestimmung der Analyseeinheiten

Die Analyse der Bewältigungsstrategien erfolgte auf Basis des bereits reduzierten Materials. Es wurden in die Analyse also nur die Textstellen einer Person einbezogen, die im ersten Materialdurchlauf aus dem Text extrahiert und einer bestimmten Anforderung zugeordnet wurden. Die Kodier- und Kontexteinheiten des ersten Materialdurchlaufs wurden so groß gewählt, dass die extrahierten Textstellen Aufschluss darüber geben sollten, wie die Auszubildenden mit den Belastungen umgehen. Nur bei Bedarf wurde der Kontext der kodierten Textstellen aus dem eigentlichen Interviewtranskript hinzugezogen. Ein solches Vorgehen lässt sich in MaxQDA durch die Arbeit mit verschiedenen Fenstern gut organisieren.

Wie bereits im ersten Materialdurchlauf wurden alle Interviewtranskripte respektive das reduzierte Material aller Interviewtranskripte in die Analyse einbezogen. Da davon auszugehen ist, dass das Bewältigungsverhalten situationspezifisch ist und sich daher im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase verändern kann, wurden die Interviewzeitpunkte getrennt analysiert (*Kontexteinheit*). Abweichend vom Vorgehen im ersten Materialdurchlauf wurde für den zweiten Materialdurchlauf ein personenbezogenes Vorgehen gewählt, bei dem alle Interviewdokumente einer Person nacheinander bearbeitet wurden. Die Reihenfolge der Personen wurde dabei zufällig gewählt (*Auswertungseinheit*). Kodiert wurde jedes Verhalten, das den Umgang mit einer bestimmten Anforderung beschreibt, in der Regel wurden die im ersten Materialdurchlauf extrahierten Textstellen mit einer entsprechenden Bewältigungskategorie verknüpft (*Kodiereinheit*). Entsprechend der deduktiv-induktiven Kategorie wurden die kodierten Verhaltensweisen als Subkategorien erfasst, die Verhaltensweisen wurden dafür so generalisiert, dass sie durch allgemeine, fallübergreifende Bewältigungsstrategien (*Abstraktionsniveau*) beschrieben wurden, die als Bezeichnung der Subkategorien dienen.

Erstellen des Kategoriensystems

Die Basis der deduktiven Kategorienanwendung, unabhängig davon, welche Art von Kategorien (zu den unterschiedlichen Arten von Kategorien siehe Kuckartz 2016, S. 34 f.) zum Einsatz kommen, ist die Ausdifferenzierung des Kategoriensystems, was Mayring (2015, S. 97 f.) als Aufspaltung einer Strukturierungsdimension in einzelne Ausprägungen versteht. Um die Verhaltensweisen und Strategien zur Bewältigung der verschiedenen Anforderungen zu erfassen, wurde auf die zwei zentralen Bewältigungsformen des problemorientierten und des emotionsorientierten Coping zurückgegriffen, die literaturbezogen durch spezifische Verhaltensweisen als Subkategorien ausdifferenziert wurden. Unter den problemorientierten Bewältigungsstrategien sind alle Verhaltensweisen zu kodieren, die primär die stressauslösende Situation direkt adressieren. Zu solchen Strategien zählen das Einfordern respektive Annehmen von Hilfe von Personen aus dem sozialen Umfeld, die Kontrolle oder

Lösung der Situation durch das eigene Handeln, das positive oder unterstützende Zureden, sodass negative Gedanken unterbrochen und die Situation als bewältigbar konzipiert wird, oder das Vermeiden von Situationen. Verhaltensweisen, die primär auf die Regulierung der eigenen Wahrnehmung und Emotionen zielen, werden als emotionsorientierte Bewältigungsstrategien kodiert. Solche Verhaltensweisen sind etwa Resignation (Aufgabe eigener Ziele), Bagatellisierung (Verharmlosen), Ablenkung, Gedankliche Weiterbeschäftigung oder Aggressionen (vgl. Kapitel 4.2.2). Weitere Ausdifferenzierungen der beiden grundlegenden Bewältigungsverhalten wurden durch induktiv gebildete Subkategorien realisiert. Dabei wurde im Wesentlichen auf das im ersten Materialdurchlauf beschriebene Vorgehen der Subsumtion zurückgegriffen.

Probe- und Hauptkodierung

Vor der eigentlichen Hauptkodierung wurde eine Probekodierung durchgeführt, um die deduktiven Kategorien und das geplante Vorgehen zur Ausdifferenzierung der Kategorien probeweise anzuwenden. Die Probekodierung erfolgte an acht Interviewdokumenten. Eine Veränderung der deduktiv gebildeten Kategorien oder der grundsätzlichen Verfahrensweise zur Ausdifferenzierung der Kategorien ergab sich nicht. Die Kodierung erfolgte, indem alle aus dem ersten Materialdurchlauf extrahierten und unter einer Anforderung kodierten Textstellen nochmals sorgfältig gelesen wurden. Danach wurden die Verhaltensweisen einer Bewältigungsstrategie zugeordnet und abschließend entweder unter eine bereits gebildete Subkategorie subsumiert oder es wurde eine neue Subkategorie gebildet. Zur Markierung wurde – um die Überschneidungen für weitere Analysen nutzbar zu machen – der gesamte Textausschnitt, aus dem sich ein Bewältigungsverhalten ergibt, genutzt. Der Prozess sei beispielhaft am ersten Interview mit Aziz anhand der Kodierungen zur Anforderungskategorie „Ausbildungsplatzsuche“ gezeigt:

1. Lesen der Interviewpassage

- 2: ja am anfang als ich den ausbildung/ausbildungsvertrag bekommen und dann habe ihn unterschrieben das war kurz vor dem ende der sommerferien. eine woche vor dem ausbildungsbeginn ich habe mein ausbildungsvertrag unterschrieben. und ich war von anfang märz/märz angef/letztes jahr zweitausendundvierzehn angefangen um ein ausbildung zu suchen. und letztendlich nach neunundzwanzig bewerbungen und eine woche/äh kurz vor dem ausbildungbeginn mein ausbildungsvertrag unterschrieben.
- 2: ja wenn als ich die meine bewerbung hin und her geschicken dann habe trotzdem per post oder per mail, dann habe ich zurück meine bewerbung bekommen.
- 4–8: ich weiß es nicht. ich weiß es nicht ehrlich. (..) ich habe bewerbung viel hin geschickt und jeden betrieb. wenn ich die anderen frage mein/der mein kollege der jetzt wir haben gerade angefangen zu aus/auszubildende in der

werkstatt, der hat gesagt „ich habe fünf bewerbungen geschickt, von fünf bewerbung zwei eine antwort bekommen“. es kann sein, dass das problem liegt an dem migrant so. äh wegen ausländische hintergrund. aber ich kann nicht einfach stimmen. keine ahnung. aber trotzdem ich hab versucht und immer versucht. (..) das gut war, das eine große hilfe für mich war als ich in der schule war. ich hab eine dame kennen gelernt, sie war zuständig/sie war ein berufsbegleiter/berufseinstiegsbegleiterin. sie hat mich wirklich viel geholfen und wir haben zusammen bewerbungen geschickt. sie hat so viele adressen herausgefunden, dass wir in jeden betrieb in jede werkstatt und große firmen, dass wir eine bewerbung geschickt wir haben bewerbung geschickt. und letztendlich ja eine, das ich persönlich abgegeben habe, von dem die untersch/äh die ausbildungsstelle bekommen. diejenigen, dass ich per post geschickt habe oder per mail, per post hab ich geschickt zurück bekommen die gleiche bewerbung, meine bewerbung. und per mail einfach einfach negative antwort.

I: und aber sie haben sich nur für den kfz-mechatroniker beworben

B: [nur k/]

I: [also das wollten sie unbedingt?]

B: ja. ich hab mich nur einfach im bereich kfz-mechatroniker beworben, weil ich hab schon sehr lang/lange erfahrung. meine erfahrung (..) in meine heimatland ich habe auch ein kfz-mechatroniker gearbeitet.

- 16: wenn ich jetzt/letztes jahr ich hab durch die hölle gekämpft, um ein ausbildungsplatz finden. ich war jeden (.) jeden tag in der schulzeit (.) nach dem drei/vierzehn uhr dreißig wir sind bis sehzehn uhr sechzehn uhr dreißig in der schule mit meinem berufseinstiegsbegleiter hingestellt und immer email geschickt und geschrieben und adressen rausgesucht. wenn ich so/mit der ich so viele/so viele anstrengung und so viele ja zeiten. wenn ich wieder so von hier gekündigt werde, wahrscheinlich ist nicht mein beruf. und ich tue was alles nötig für mein beruf. (Aziz 1)

Die Textstellen belegen, dass Aziz einen belastenden Übergang (im engen Sinn) in die Ausbildung erlebt hat, der ihn noch immer bewegt. In der Übergangsphase zeigt Aziz ein aktives, problemorientiertes Bewältigungsverhalten. Um einen Ausbildungsplatz zu bekommen, hat er viele Bewerbungen geschrieben. Nach vielen Bewerbungen und viel Zeit hat Aziz einen Ausbildungsplatz gefunden und konnte mit seinem aktiven Bewältigungsverhalten die Anforderung, einen Ausbildungsplatz zu finden, bewältigen. Diese Anforderung ist jedoch nicht Teil der Berufsausbildungseingangsphase und wird daher in der vorliegenden Untersuchung nicht erfasst. Stattdessen steht Aziz in der Berufsausbildungseingangsphase vor der Herausforderung, die mit der Übergangsphase verbundenen Erfahrungen zu verarbeiten. Das fällt Aziz nicht leicht, er beschreibt ein resignierendes, passives (emotionsorientiertes) Bewältigungsverhalten. Die Textstelle aus Absatz 16 wird folglich unter der Kategorie „emo-

tionsorientierte Bewältigung“ und dem konkreten Bewältigungsverhalten „Resignation“ kodiert.

Revision und Festlegung des Kategoriensystems, Ergebnisdarstellung

Die Kategorien wurden nach der Kodierung aller Interviews einer Kategorienrevision unterzogen, also bezüglich der Plausibilität, disjunkter Kategorien, der Kommunizierbarkeit und der Präsentierbarkeit geprüft und abschließend festgelegt. Das finale Kategoriensystem wurde in einem Kodierleitfaden festgehalten, in dem die Kategorien durch kurze Beschreibungen, Ankerbeispiele und Kodierregeln definiert werden.

Die weitere Analyse und Auswertung der Ergebnisse erfolgte zunächst kategorienbezogen. Für die Aufbereitung dieser Ergebnisse wurden – wie bereits im ersten Materialdurchlauf – die MaxQDA-Funktionen der Filterung der Kodierungen anhand einzelner Codes und der Code-Matrizen genutzt. Darüber hinaus wurde mithilfe der Funktion „Segment-Matrix“ eine Kreuztabelle erstellt, die die kodierten Segmente nach den unterschiedlichen Bewältigungsstrategien differenziert (Verbi 2018, S. 18–14). Zusätzlich wurden die Überschneidungen der Anforderungs- und Bewältigungskategorien ermittelt und analysiert. Dafür wurde der „Code-Relations-Browser“ in MaxQDA verwendet. „Der Code-Relations-Browser (CRB) visualisiert, welche Codes sich bei einer Auswahl von Dokumenten wie häufig überschneiden. Aus dieser grafischen Darstellung lässt sich wesentlich besser als aus einer Zahlenmatrix mit einem Blick ablesen, welche Codes miteinander assoziiert sind“ (ebd., S. 12–7).

5.6.4 Dritter Materialdurchlauf: Einschätzung der Belastungen

Wiederum aufbauend auf das im ersten Materialdurchlauf erarbeitete Kategoriensystem wurde in einem dritten Materialdurchlauf textbasiert eingeschätzt, wie stark die Auszubildenden durch die Anforderungen belastet sind (Ausmaß der Belastung, Belastungsintensität). Im Fokus steht folglich eine textbasierte Bewertung der Stressoren in der Berufsausbildungseingangsphase als Gegenstand der Untersuchung. Dafür wurden A-priori-Kategorien gebildet, die an das Material herangetragen wurden und zu einer vergleichbaren Einschätzung führten. Auswertungsmethodisch ist diese Form der Materialauswertung an die evaluative respektive skalierende Inhaltsanalyse (Kuckartz 2016, S. 124 ff.; Mayring 2015, S. 106 ff.) angelehnt. Den Kern dieser Form der Inhaltsanalyse bilden evaluative oder bewertende Kategorien, die auf externe Bewertungsmaßstäbe bezogen sind, anhand derer einschlägige Textstellen des Materials bearbeitet werden. Die vorab (a priori) definierten evaluativen Kategorien dienen als Skala zur Einschätzung der extrahierten Textstellen (Kuckartz 2016, S. 34; Mayring 2015, S. 106). Das Verfahren der skalierenden Inhaltsanalyse von Mayring (2015, S. 106 ff.), in dem Fundstellen auf einer Ordinalskala eingeschätzt werden, zielt relativ stringent auf die Transformation von Text in Zahlen und damit das Verfügbarmachen der qualitativen Daten für statistische Analyseverfahren. So werden zur Ergebnisaufbereitung die Einschätzungen zusammengefasst und „schließlich nach Häufigkeiten, Kontingenzen oder Konfigurationen quantitativ analysiert“ (ebd.,

S.106). Um zu Informationen darüber zu kommen, welche Stressoren von den Auszubildenden wie belastend eingeschätzt werden, ist ein derartiges Auswertungsverfahren anzuwenden.

Auswahl des Materials und Bestimmung der Analyseeinheiten

Die Einschätzung, wie stark sich die Auszubildenden von einem bestimmten Stressor belastet fühlen, erfolgte anhand der im Material geschilderten Wahrnehmungen zu den jeweiligen Anforderungen bezogen auf jeden Auszubildenden einzeln. Den Bewertungen wurden dafür die im ersten Materialdurchlauf extrahierten Textstellen zugrunde gelegt. Einbezogen wurden jeweils alle Textsegmente, die für den Auszubildenden zum entsprechenden Interviewzeitpunkt der jeweiligen Anforderung zugeordnet wurden (*Kontexteinheit*). Bei Bedarf wurde der Kontext der kodierten Textstelle aus dem Interviewtranskript hinzugezogen. Die für die Bewertung relevanten Aspekte wurden innerhalb der Textstellen durch Markierungen hervorgehoben, dabei wurde alles markiert, was auf eine Bewertung der Anforderung schließen lässt. Das kann bereits ein einzelnes Wort als minimaler Bedeutungsträger sein (*Kodiereinheit*). Wie auch im zweiten Materialdurchlauf konnte ein solches Vorgehen durch die Arbeit mit verschiedenen Fenstern in MaxQDA gut organisiert werden. Die Auswahl des Materials erfolgte personenbezogen, die Reihenfolge der Personen wurde zufällig gewählt. In die Auswertung einbezogen wurden jedoch nur die Interviews mit den Auszubildenden, für die zu beiden Interviewzeitpunkten Material vorlag, da die Analysen vor allem im Längsschnitt gewinnbringend sind. Insofern wurden nur elf der 18 befragten Jugendlichen in diesen Auswertungsschritt einbezogen (*Auswertungseinheit*).

Erstellen des Kategoriensystems

Wie im zweiten Materialdurchlauf wurden zunächst die Strukturierungsdimensionen ausdifferenziert. Um Informationen darüber zu extrahieren, wie stark die Auszubildenden durch einzelne Faktoren in der Berufsausbildungseingangsphase belastet werden, sind in der Analyse die Belastungsintensitäten als Strukturierungsrespektive Einschätzungsdimension zu fokussieren. Für die Einschätzung der Belastungsintensität auf Basis des Interviewmaterials wurde auf eine einfache Skalierung mit vier Ausprägungen (hoch – mittel – niedrig – nicht belastend) zurückgegriffen und um die Ausprägung „nicht erschließbar“ ergänzt, unter die alle Textstellen gefasst wurden, in denen keine eindeutige Zuordnung zu einer der definierten Belastungsausprägungen möglich war.

Grundlage für die Definition der Ausprägungen der Belastungsintensität (Skalenspunkte) waren die von den Auszubildenden geschilderten Bewertungen, die im Interview durch die Integration der Kommunikationsstrategien des CPI gezielt erfasst wurden (vgl. Kapitel 5.4). Indikatoren für die Einschätzungen sind Schlüsselbegriffe, mit denen die Auszubildenden die stressauslösenden Faktoren beschreiben und bewerten. Doch nicht nur die Bewertung der Auszubildenden selbst gibt einen Hinweis auf die Belastungsintensität. Für die vorliegende Untersuchung wurde da-

von ausgegangen, dass diese durch weitere Faktoren abgeschätzt werden kann: So wurde eine höhere Belastungsintensität angenommen, wenn die Auszubildenden die Belastungssituation (den Stressor) im Interviewverlauf mehrfach aufgegriffen haben, unter der Annahme, dass besonders belastende Probleme häufiger thematisiert werden. Außerdem wurde bei der Einschätzung der Belastungsintensität berücksichtigt, ob die belastende Situation respektive der belastende Aspekt von den Auszubildenden selbst angesprochen oder erst auf Impuls der Interviewerin davon berichtet wurde, da davon ausgegangen wurde, dass hohe Belastungen und deren Ursachen eher von selbst thematisiert werden, insbesondere weil die Erläuterungen, die die Auszubildenden vor Interviewbeginn zum Forschungsprojekt erhalten haben, eindeutig darstellten, dass die Belastungen der Auszubildenden im Fokus der Untersuchung stehen (vgl. Kapitel 5.4).

Von einer starken Belastung wurde folglich dann ausgegangen, wenn die Bewertung durch die Auszubildenden durch besonders negative Formulierungen¹⁰⁰ ausgedrückt wurde, die Situation oder der Aspekt von dem Auszubildenden selbst angesprochen und im Interviewverlauf mehrfach aufgegriffen wurde. Von einer geringen Belastung wurde dagegen ausgegangen, wenn keine starke Negativ-Formulierung genutzt wurde, der Auszubildende die Situation respektive den Aspekt nicht selbst aufgegriffen und auch nur einmal im Interview thematisiert hat. Diese Ausdifferenzierung wurde ebenfalls in einem Kodierleitfaden festgehalten und durch Kodierregeln untermauert.

Probe- und Hauptkodierung

Vor der eigentlichen Hauptkodierung der Belastungsintensitäten wurde eine Probekodierung an den Dokumenten von fünf Interviewpartnern durchgeführt. Eine Veränderung der Skalierung ergab sich aus der Probekodierung nicht, sodass in die Phase der Hauptkodierung übergegangen wurde. Die Kodierung respektive Einschätzung erfolgte, indem die Fundstellen des ersten Materialdurchlaufs, gefiltert nach einer bestimmten Kategorie und einem bestimmten Textdokument, nochmals sorgfältig gelesen wurden. Die Anhaltspunkte (Signalwörter oder -sätze) für die textbasierte Einschätzung wurden als Kodiereinheit farblich hervorgehoben. Zusätzlich wurde der Kontext der kodierten Textstellen im Dokumentenbrowser analysiert, um herauszufinden, ob die wahrgenommene Anforderung selbst oder erst durch Nachfragen der Interviewerin thematisiert wurde. Der Prozess der Einschätzung sei im Folgenden beispielhaft am ersten Interview mit Felix anhand der Kodierungen zur Kategorie „Anpassung“ gezeigt.

100 Welche Ausdrücke als besonders negative Formulierungen gewertet wurden, wurde im Kodierleitfaden festgehalten.

2: ja mein erster ausbildungstag war am anfang sehr stressig , weil es auch eine umstellung war vom schulleben zum arbeitsleben. meine beine waren halt sehr schwer , war auch abends immer sehr k. o. aber es hat sich jetzt mittlerweile sehr geklärt schon, macht spaß die arbeit, und ich fühle mich jetzt wohl und nach der arbeit nicht mehr so k. o. wie vorher. (Felix 1: 2)

Die Textsegmente zeigen, dass Felix am Anfang sehr stark von Anpassungsproblemen belastet war. Er nutzt zur Beschreibung der Belastung negative Worte und Verallgemeinerungen durch das Adverb „immer“. Die Kontextanalyse im Dokumentenbrowser zeigte zudem, dass er die Situation auf den ersten sehr offenen Erzählimpuls der Interviewerin (vgl. Kapitel 5.4.4) selbst als *sehr stressig* beschreibt. Aus diesem Grund wurde die Belastung, die für Felix von Anpassungsanforderungen ausgehen, als hoch (3) eingestuft.

An diesem Beispiel zeigt sich, dass es zusätzlich notwendig war, einzelne Interviewteile bezogen auf den Zeitpunkt der Belastung zu trennen, da Felix die Belastung nur zu Beginn der Ausbildung so stark wahrgenommen hat. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews hat sich die Situation für ihn *geklärt* (Felix 1: 2), weshalb er die Belastung nicht mehr wahrnimmt (0). Um solche Differenzierungen im Zeitverlauf deutlich zu machen, war es notwendig, den frühen Ausbildungsbeginn als dritten Zeitpunkt in der Auswertung zu berücksichtigen und zu differenzieren. Immer dann, wenn die Auszubildenden vom Beginn oder vom Anfang sprachen, wurden die Bewertungen auf diesen ersten Zeitpunkt (Beginn der Ausbildung) bezogen. In Felix' Fall wurde also die Belastung in der Kategorie „Anpassung“ zum Zeitpunkt Null als starke Belastung (3) eingeschätzt, zum Zeitpunkt Eins (erstes Interview) dagegen keine Belastung erfasst (0). Damit ist anschließend eine Analyse über die verschiedenen Zeitpunkte hinweg möglich.

Analyse und weiterführende Auswertungen

Für die weitere Auswertung und Darstellung der Ergebnisse kann auf statistische Analyseverfahren zurückgegriffen werden (Methodentriangulation; Mayring 2015, S.106 ff.). Konkret wurden die Belastungsintensitäten für die weitere Auswertung und die Ergebnisdarstellung zu Belastungswerten für die Anforderungskategorien der physiologischen, Sicherheits-, sozialen, Kompetenz- und Selbstverwirklichungsanforderungen verdichtet. Es wurde also jeweils ein Belastungswert ermittelt, der ausdrückt, welche Belastung für einen Auszubildenden von einer bestimmten Anforderung (Anforderungskategorie) respektive der Erschütterung eines bestimmten Bedürfnisses zu einem bestimmten Zeitpunkt ausgeht. Berechnet¹⁰¹ wurden jeweils zwei Belastungswerte: Der erste Belastungswert (*maximaler Belastungswert*) spiegelt das Maximum der Belastung wider, das für einen Auszubildenden von allen Stressoren innerhalb einer Anforderungskategorie zu einem bestimmten Zeitpunkt aus-

101 Die Berechnung erfolgte mithilfe der Software Microsoft Excel®. Die Arbeit mit Microsoft Excel eignet sich hier besser als die Arbeit mit MaxQDA, weil MaxQDA kein Tool für längsschnittliche Analysen beinhaltet. In Microsoft Excel lassen sich dagegen die Tabellen entsprechend anlegen.

geht.¹⁰² Der zweite Belastungswert, der sogenannte *summative Belastungswert*, interpretiert die Gesamtbelastung als Summe der Belastungsintensitäten¹⁰³ innerhalb einer Anforderungskategorie, weshalb zur Ermittlung der summativen Belastungswerte die Belastungsintensitäten der Stressoren innerhalb einer Anforderungskategorie zu einem bestimmten Zeitpunkt summiert werden. Der summative Belastungswert lässt damit Aussagen darüber zu, wie hoch die Belastung insgesamt ist, die von einer Anforderungskategorie zu einem bestimmten Zeitpunkt ausgeht. Auf dieser Basis wurden für die Auszubildenden jeweils Verlaufsdigramme angefertigt, die die maximalen respektive summativen Belastungswerte in Abhängigkeit vom Zeitpunkt abbilden. Die damit entstehenden Verlaufskurven zeichnen die Belastungsentwicklung innerhalb der Anforderungskategorien abhängig von den beschriebenen Zeitpunkten nach.

Die berechneten Belastungswerte wurden anschließend in die Statistiksoftware SPSS® übertragen, um weitere statistische Analysen vornehmen zu können. So wurden die Daten zunächst mithilfe der deskriptiven Statistik ausgewertet. Es wurde ein metrisches Skalenniveau für die Belastungswerte angenommen, entsprechend wurden Mittelwert (M), Standardabweichung (SD) und Spannweite (R) jeweils für die maximalen und die summativen Belastungswerte ermittelt.

Um typische Verlaufsmuster zu entdecken, wurde, wie von Kuckartz (2010, S. 228 ff.) vorgeschlagen, eine Clusteranalyse auf Basis der maximalen Belastungswerte durchgeführt. Eine Clusteranalyse „teilt die Untersuchungsobjekte anhand ihrer Merkmalsausprägungen in homogene Gruppen (*Cluster*) ein, die sich untereinander maximal unterscheiden“ (Döring/Bortz 2016, S. 624 ff.; Hervorh. i. Orig.). Insofern wird mit der Clusteranalyse die Typenbildung als klassische Zielsetzung der qualitativen Forschung realisiert. Als Typenbildung wird die Identifikation bestimmter Merkmalskombinationen, die auf der Ebene der Merkmale miteinander verglichen werden können, verstanden. Diese dient auf deskriptiver Ebene dazu, „den Untersuchungsgegenstand überschaubar zu machen und dessen Charakteristika hervorzuheben, sodass zentrale Gemeinsamkeiten oder Ähnlichkeiten sowie bedeutende Unterschiede im Datenmaterial deutlich werden, die wiederum dazu anregen, über die ihnen möglicherweise zugrunde liegenden Mechanismen nachzudenken“ (Lamnek/Krell 2016, S. 218). Für Schreier (2014, S. 16) ergänzt die Typenbildung den inhaltsanalytischen Interpretationsvorgang, der als merkmals- oder variablenorientierte Vorgehensweise eine

„gewisse Dekontextualisierung des Materials beinhaltet. Durch die Kombination mit der Typenbildung wird eine Rekontextualisierung der Ergebnisse möglich: Die Kombination prägnanter Merkmalsausprägungen zu Typen zeigt, wie die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Auswertung untereinander zusammenhängen. Die Beschreibung der Fälle im Hinblick auf diese Typen schafft zudem einen ganzheitlichen Kontext, in den sich die Ergebnisse einordnen lassen.“

102 Excel-Funktion: MAX.

103 Excel-Funktion: SUMME.

Für Kuckartz (2010, S. 228) eignen sich statistische Verfahren zur Analyse der den qualitativen Daten inhärenten Strukturen besonders, da sie wesentlich besser mit einer hoch komplexen und großen Materialmenge umgehen können. Gerade die qualitativen Daten sind durch eine so hohe Komplexität gekennzeichnet, dass es nach Ansicht von Kuckartz (ebd., S. 227) „außerordentlich schwierig [sei, Anmerk. S. Lange], Muster in den Daten zu finden, die diesen auch tatsächlich gerecht werden“ (ebd.). Bei einer intuitiven Typisierung bestünde aufgrund der die eigenen Wahrnehmungskapazitäten übersteigenden Datenmenge die Gefahr, „vorschnell Typisierungen vorzunehmen und das Datenmaterial anschließend nur noch in bloß affirmativer Weise mit Blick auf die Bestätigung der [...] Typisierungen zu selektieren.“ Statistische Methoden ermöglichen es dagegen, komplexe Muster in Daten zu identifizieren.

„Auch bei intensiver Kenntnis der vorliegenden Interviews ist man normalerweise nicht in der Lage, ohne zusätzliche Hilfsmittel eine Reihe von Merkmalen und Charakteristika in einer systematischen Typologie darzustellen. Man kann sich in diesem Feld durchaus nutzbringend des Hilfsmittels der Formalisierung mittels mathematischer Verfahren bedienen. Formalisierte Methoden der Ähnlichkeitsbestimmung erlauben es, multivariate Konstellationen zu identifizieren, und dies kann für die Arbeit des Forschers eine wertvolle Hilfe darstellen“ (Kuckartz 2010, S. 228).

Die mathematisch-statistischen Verfahren, wie die Clusteranalyse, kommen dabei nicht in dem Sinne des kritischen Rationalismus respektive des quantitativen Paradigmas zur Hypothesentestung (Döring/Bortz 2016) zum Einsatz, sondern werden „mit explorativer und heuristischer Intention eingesetzt“ (Kuckartz 2010, S. 228). Insofern dienen sie der Systematisierung und Organisation des Materials und „können die datenbasierte Theoriekonstruktion befördern“ (ebd.). Im konkreten Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung kommt die Clusteranalyse zur Identifikation typischer Verlaufsmuster der Belastungen in der Berufsausbildungseingangsphase zum Einsatz, insofern wird das Ziel verfolgt, Ähnlichkeiten zwischen den Personen zu identifizieren und auf diese Weise typische Verlaufsmuster im Sinne von Typen aus den Daten heraus zu identifizieren. Im Gegensatz zur traditionellen quantitativen Forschung steht dabei eine fallorientierte Vorgehensweise im Fokus, da Ähnlichkeiten zwischen Fällen identifiziert und auf dieser Basis Klassifikationen der Fälle vorgenommen werden sollen. Ausgangspunkt des von Kuckartz (ebd., S. 237 ff.) vorgeschlagenen Vorgehens sind daher Ähnlichkeitsmatrizen, die die Ähnlichkeit der Fälle mithilfe sogenannter Ähnlichkeitskoeffizienten beschreiben (ebd., S. 233). Für die Umsetzung einer Clusteranalyse der Daten, die aus qualitativem Datenmaterial herausgearbeitet wurden, schlägt Kuckartz (ebd., S. 238) drei Schritte vor, die in der vorliegenden Untersuchung zur Anwendung kamen und im Folgenden kurz erläutert werden.

Pre-Analyse

In der Phase der Pre-Analyse geht es darum, die Variablen auszuwählen, die in die Clusteranalyse einbezogen werden sollen. Darüber hinaus ist ein geeignetes Verfahren zur Bestimmung der Ähnlichkeitskoeffizienten zu wählen und die Ähnlichkeitsmatrix zu berechnen. Da die unterschiedlichen Zeitpunkte jeweils als einzelne Fälle erfasst wurden, mussten die längsschnittlichen Daten zunächst so umstrukturiert werden, dass alle Belastungswerte eines Auszubildenden (über alle Anforderungsebenen und Zeitpunkte hinweg) zu einem Fall zusammengefasst werden.

Die Auswertung der aus den qualitativen Daten generierten Belastungswerte mittels Clusteranalyse dient dazu, typische Verlaufsmuster zu identifizieren. Dabei geht es konkret um typische Entwicklungen der Belastungswerte, die sich für die Auszubildenden aus den verschiedenen Anforderungsebenen zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Berufsausbildungseingangsphase ergeben. Um zu guten Ergebnissen in der Clusteranalyse zu gelangen, erfolgt die Clusterbildung auf Basis der maximalen Belastungswerte. Es wird also der Frage nachgegangen, ob sich bezogen auf die gewählte Belastungsskala (keine, geringe, mittlere, hohe Belastung) typische Verlaufsmuster identifizieren lassen. Für die Berechnung der Ähnlichkeits- respektive Distanzkoeffizienten stehen eine Reihe unterschiedlicher Verfahren zur Verfügung (vgl. etwa Bortz/Schuster 2010, S. 454 ff.). Aufgrund des metrischen Skalenniveaus der Belastungswerte wurde in der vorliegenden Untersuchung die Euklidische Metrik als übliches Distanzmaß¹⁰⁴ metrisch skaliertes Merkmale benutzt (ebd., S. 456).

Hauptphase

Für die Analyse der Ähnlichkeits- respektive Distanzmatrix schlägt Kuckartz (2010, S. 238) eine Clusteranalyse nach der Johnson'schen Maximum-Methode (Complete Linkage, Entferntester Nachbar) vor, ein bewährtes und vielfach benutztes clusteranalytisches Verfahren, das mit dem euklidischen Distanzmaß vereinbar ist (vgl. auch Bortz/Schuster 2010, S. 460). „Bei dieser Methode handelt es sich um ein verteilungsfreies Verfahren, das keine besonderen Vorbedingungen an die Skalenqualität stellt. Insofern ist sie für die durch qualitative Analyse gewonnenen Daten, die ja normalerweise kein Intervallskalenniveau aufweisen und für die auch keine Verteilungsannahmen bestehen, recht gut geeignet“ (Kuckartz 2010, S. 238). Die Clusteranalyse wurde in SPSS mit der entsprechenden Prozedur der hierarchischen Clusteranalyse durchgeführt. Grafisch veranschaulicht werden die einzelnen Fusionsstufen der Clusteranalyse über ein sogenanntes Dendrogramm, das auf der horizontalen Achse die Heterogenität der Cluster beschreibt und auf der vertikalen Achse das Zusammenfügen der Cluster illustriert (Universität Zürich 2018).

104 Die Begriffe Ähnlichkeit und Distanz bezeichnen in clusteranalytischen Verfahren „zwei Seiten der gleichen Medaille“ (Bortz/Schuster 2010, S. 454), je ähnlicher sich zwei Fälle sind, desto geringer ist ihre Distanz. Ein Ähnlichkeitsmaß lässt sich daher durch einfache Transformation in ein Distanzmaß überführen und umgekehrt. Daher sind die Begriffe für clusteranalytische Verfahren „austauschbar“ (ebd.).

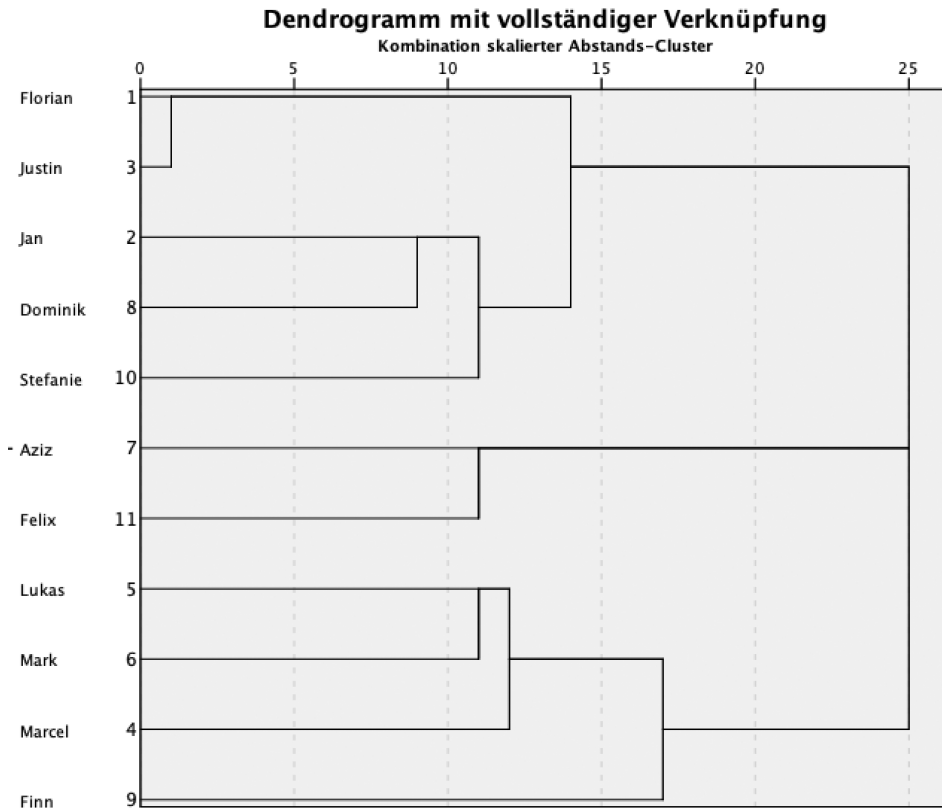


Abbildung 29: Dendrogramm der Clusteranalyse (eigene Darstellung)

Post-Analyse

In der Phase der Post-Analyse werden die Ergebnisse der Clusteranalyse aufgearbeitet. Das heißt, die möglichen Gruppierungen werden evaluiert und es wird eine „Entscheidung für die ‚optimale‘ Clusterlösung getroffen“ (Kuckartz 2010, S. 238). Für die vorliegende Untersuchung zeigt das Dendrogramm der Clusteranalyse (vgl. Abbildung 29) den größten Heterogenitätszuwachs zwischen einer Drei-Cluster- und einer Ein-Cluster-Lösung. Insofern wird für die weitere Auswertungsarbeit auf eine Drei-Cluster-Lösung zurückgegriffen, die auch inhaltlich vertretbar ist, wie die Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 6.3 zeigen werden. Für die weitere Interpretationsarbeit wurden für die einzelnen Gruppen jeweils deskriptive Statistiken durchgeführt.

Aufbauend darauf wurden Interpretationen sowie Überlegungen zu Sinn und Bedeutung der typenbezogenen Merkmalskombinationen (heuristische Funktion der qualitativen Typenbildung) (Lamnek/Krell 2016, S. 220) vorgenommen. Diese Überlegungen werden im Ergebniskapitel 6.3 beschrieben.

6 Ergebnisse und weiterführende Überlegungen

6.0 Kapitelkonzeption

Die Interviews mit den Auszubildenden geben Auskunft darüber, wie diese die Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase subjektiv wahrnehmen und deuten und wie die Jugendlichen mit den Anforderungen subjektiv umgehen. Die zentralen Fragestellungen der Untersuchung (vgl. Kapitel 5.1) zielen auf die Analyse der von den Auszubildenden wahrgenommenen Anforderungen und Bewältigungsstrategien und die Identifikation typischer Verlaufsmuster der Berufsausbildungseingangsphase ab. Die Ergebnisse der Datenauswertung werden in diesem Kapitel dargestellt und vor dem Hintergrund des in Kapitel 3 referierten Forschungsstands diskutiert. Die Ergebnispräsentation erfolgt entlang der zentralen Fragestellungen der empirischen Untersuchung in den ersten drei Teilkapiteln. Dabei werden die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung jeweils beschrieben und im Sinne der Forschungsfrage interpretiert. Im Vordergrund der Auswertungen stehen fallübergreifende Analysen und Darstellungen, die sich auf die Gesamtgruppe beziehen (vgl. Kapitel 5). Ziel dieser Form der Ergebnispräsentation ist es, die Berufsausbildungseingangsphase fallübergreifend zu beleuchten und zu charakterisieren. Hierzu ist aus Sicht der betroffenen Auszubildenden zu rekonstruieren, wie sie die Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase wahrnehmen und bewältigen. Hintergrund und Referenzrahmen der Interpretation ist das im Kapitel 4.4 zusammenfassend dargestellte heuristische Modell der Berufsausbildungseingangsphase, das im Auswertungsprozess um das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse erweitert wurde, das im Kapitel 6.1.1 näher beleuchtet wird. Ergänzend erfolgt eine vergleichende Analyse der Befunde entlang der Vergleichsdimension des Migrationshintergrundes in Kapitel 6.4.

Die Darstellungen nähern sich der Berufsausbildungseingangsphase im *Kapitel 6.1* zunächst über die von den Auszubildenden subjektiv wahrgenommenen und als relevant artikulierten Anforderungen, die im *Kapitel 6.1.2* entlang der fünf zentralen Anforderungsebenen präsentiert werden. Die Wahrnehmung von Lern- und Entwicklungsanlässen in Form von Anforderungen hängt von einer persönlichen Sinnhaftigkeit ab (vgl. Kapitel 4.2; zusammenfassend auch Kapitel 4.4), die sich – wie noch zu zeigen sein wird – aus den individuellen Bedürfnissen der Auszubildenden ergibt. Die zentralen Anforderungsebenen sind daher an das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse angelehnt, das eingangs in *Kapitel 6.1.1* als erweiterter theoretischer Hintergrund für die Auswertung des Materials bezogen auf die Anforderungskategorien in der Berufsausbildungseingangsphase umrissen wird. Innerhalb der zentralen Anforderungsebenen bündeln sich verschiedene Teilanfor-

derungen an die Jugendlichen. Dabei wird das Selbstkonzept der Jugendlichen erschüttert (individuelle Dimension), ihr soziales Netz verändert (interaktionale Dimension) und es sind neue Lebensräume zu erschließen (kontextuelle Dimension). Die Vielfalt der möglichen Anforderungen ist zumindest theoretisch unbegrenzt, da diese subjektiv und situationspezifisch ausdifferenziert und detailliert werden können. Mit dem Ziel der Modellbildung wurden die identifizierten Anforderungen gebündelt und katalogartig zu Kategorien zusammengefasst (zum methodischen Vorgehen vgl. Kapitel 5.6.2). Das erweist sich – wie in den Schlussbetrachtungen zu zeigen sein wird – als nützliche Basis für die Ableitung konkreter Unterstützungsmaßnahmen und Handlungsempfehlungen. Die Zugänglichkeit des der Bündelung zugrunde liegenden theoretischen Konzeptes der grundlegenden menschlichen Bedürfnisse nach Maslow (1989, 1990; vgl. auch Kapitel 6.1.1) unterstützt eine nachvollziehbare und zugängliche Konzeption der Anforderungen.

Zur Bewältigung der dargestellten Anforderungen wenden die Auszubildenden verschiedene problembezogene und emotionsorientierte Handlungsstrategien an, die im *Kapitel 6.2* aufgegriffen werden. Die Interviews, die mit den Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase im Kfz-Mechatronikerhandwerk geführt wurden, geben Auskunft darüber, auf welche konkreten Verhaltensweisen die Auszubildenden zurückgreifen, um mit den individuell interpretierten und als belastend bewerteten Anforderungen umzugehen und damit die eigene Handlungsfähigkeit zu erhalten respektive wiederherzustellen, sich selbst als zufrieden zu erleben und sich wohlfühlen (vgl. Kapitel 4.2.2). Mit dem Ziel, die im Interviewmaterial deutlich werdenden Handlungsstrategien zu strukturieren und zu identifizieren, wurde ein deduktiv gebildetes Kategoriensystem an das Material angelegt, das induktiv weiter ausdifferenziert wurde (zum methodischen Vorgehen vgl. Kapitel 5.6.3). Im Ergebnis liegt ein Kategoriensystem vor, das die identifizierten Handlungsstrategien katalogartig beschreibt. In *Kapitel 6.2.1* werden die unterschiedlichen Verhaltensweisen entlang des Kategoriensystems charakterisiert. Ausgehend von dieser fallübergreifenden Ebene wird in *Kapitel 6.2.2* auf eine individuelle, einzelfallanalytische Ebene gewechselt, um die individuelle und situationspezifische Auswahl und Anpassung der Bewältigungsstrategien zu illustrieren. Mierke et al. (2015) und Quante-Brandt et al. (2005) gehen sogar davon aus, dass Menschen ein konkretes Bewältigungsverhalten überwiegend gewohnheitsmäßig auswählen. Insofern ist zu analysieren, inwieweit die Auszubildenden über einen solchen gewohnheitsmäßigen Bewältigungsstil in der Berufsausbildungseingangsphase verfügen. Abschließend wird in *Kapitel 6.2.3* der Frage nachgegangen, inwieweit sich für die einzelnen Anforderungsebenen typische Bewältigungsmuster identifizieren lassen.

Wie die Auszubildenden die Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase subjektiv wahrnehmen und bewerten, hängt von den Auszubildenden, aber auch den wahrgenommenen Rahmenbedingungen ab (vgl. Kapitel 4.2). Die Ergebnispräsentation in Kapitel 6.1 wird zeigen, dass sich die Art und Weise, wie die Auszubildenden die Anforderungen im Verlauf der Ausbildung bewerten, verändert. Im *Kapitel 6.3* wird die Intensität der Belastung der Auszubildenden im Verlauf der Be-

rufsausbildungseingangsphase aufgegriffen, um typische Verläufe zu identifizieren. Die Ergebnispräsentation beginnt unter einer fallanalytischen Perspektive, die exemplarisch den Verlauf der individuellen Belastungen in der Berufsausbildungseingangsphase offenlegen soll, um zu zeigen, wie sich die Belastungen durch die zentralen Anforderungen im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase verändern. Die drei ausgewählten Fälle stehen exemplarisch für die drei aus einer Clusteranalyse (zum methodischen Vorgehen und zur Begründung des Vorgehens vgl. Kapitel 5.6.4) abgeleiteten Typen von Belastungsverläufen in der Berufsausbildungseingangsphase. Aufbauend auf die fallspezifische Darstellung werden die unterschiedlichen Belastungsverlaufstypen voneinander abgegrenzt. Damit wird deutlich, wie stark individuelle Wahrnehmungsprozesse von den spezifischen Voraussetzungen abhängen, gleichwohl wird deutlich, dass trotz differenzierter individueller Personen- und Kontextmerkmale gemeinsame Muster der Wahrnehmungsprozesse ausgemacht werden können. Diese werden abschließend im *Kapitel 6.3.3* zu einem allgemeinen Verlauf der Belastungen in der Berufsausbildungseingangsphase verdichtet.

Mit dem im Kapitel 6.1 vorgestellten Modell der Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase wird auf ein kulturübergreifend relevantes Bedürfniskonzept rekurriert. Es drängt sich die Frage auf, inwieweit das daraus abgeleitete Anforderungskonzept ebenfalls kulturübergreifende Relevanz aufweist. Da in der vorliegenden Untersuchung auch Auszubildende mit Migrationshintergrund bei der Fallauswahl berücksichtigt wurden (vgl. Kapitel 5.3.1), bietet es sich an, entsprechende Vergleiche zwischen den Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund durchzuführen, um das vorgelegte Konzept auf seine kulturübergreifende Relevanz zu überprüfen. Gleichwohl sei bereits an dieser Stelle angemerkt, dass aufgrund der geringen Fallzahlen der Auszubildenden mit Migrationshintergrund die Ergebnisse einem methodischen Vorbehalt unterliegen, Interpretationen vorsichtig vorzunehmen sind und sich daher keine abschließenden Aussagen zur kulturübergreifenden Relevanz des Anforderungsansatzes ableiten lassen. Im *Kapitel 6.4* werden daher fallvergleichende Analysen präsentiert. Zentrale Vergleichsdimension ist der Migrationshintergrund der Auszubildenden, anhand dessen die Wahrnehmungen der Auszubildenden und die gewählten Bewältigungsstrategien kontrastierend gegenübergestellt werden. Ziel ist es, einige migrationsspezifische Aspekte der Wahrnehmung und der Bewältigung der Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase herauszuarbeiten.

Nachdem die Befunde der empirischen Untersuchung ausführlich dargelegt und erläutert wurden, werden diese in *Kapitel 6.5* kurz zusammenfassend charakterisiert und vor dem Hintergrund des Forschungsstandes diskutiert. Auf diese Weise wird ein zusammenfassendes Bild der Berufsausbildungseingangsphase aus einer transaktionalen Perspektive entworfen. Die Darstellung orientiert sich zunächst an den im Kapitel 6.1 eingeführten fünf zentralen Anforderungsebenen, auf migrationspezifische Besonderheiten wird dabei jeweils innerhalb der zentralen Anforderungskategorien verwiesen. Darauf aufbauend wird kurz auf die Bewältigungsstrategien

der Auszubildenden und den Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase eingegangen.

Für die Bewertung und Einordnung der Ergebnisse ist die Qualität der empirischen Forschung von Bedeutung, weshalb das methodische Vorgehen der Untersuchung zum Abschluss des Kapitels in *Kapitel 6.6* reflektiert wird.

6.1 Anforderungen der Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase: Unerfüllte Bedürfnisse als Belastungsfaktoren

6.1.1 Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse als theoretischer Rahmen der Auswertung der empirischen Daten¹⁰⁵

Mit der ersten Forschungsfrage der vorliegenden Untersuchung (vgl. Kapitel 5.1) werden die Anforderungen und Belastungsfaktoren in der Berufsausbildungseingangsphase adressiert. Auf Basis des Interviewmaterials wurden in einem induktiv-deduktiven Vorgehen die von den Auszubildenden negativ (schädigend, bedrohend, verlustbezogen oder herausfordernd) beschriebenen Situationen und Aspekte als Kategorien aus dem Material herausgearbeitet und zu einem Kategoriensystem verdichtet, das die Anforderungen und Belastungsfaktoren in der Berufsausbildungseingangsphase umfasst. Zur Systematisierung der Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase kann auf eine Reihe von Systematisierungskonzepten der Arbeitsbelastungen zurückgegriffen werden (Bamberg et al. 2003, S. 46). Für die Berufsausbildungseingangsphase wird das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse aufgegriffen, da im Anschluss an die Annahmen von Kaluza (2015, S. 36 f.), Obrecht (2002, S. 13), Schröger et al. (2013, S. 42 f.) und Semmer (1984, S. 62 ff.) angenommen wird, dass sich die von den Auszubildenden wahrgenommenen Anforderungen auf die „Bedrohung selbstrelevanter Sollwerte in Form von zentralen psychischen Motiven und Bedürfnissen“ (Kaluza 2015, S. 36 f.) zurückführen lassen. Die Berufsausbildungseingangsphase wird also als spezielle Phase der beruflichen Sozialisation aufgefasst, die durch Defizite psychologischer Bedürfnisse gekennzeichnet ist. Gestützt wird diese Annahme auch durch klassische arbeitspsychologische Theorien und Fluktuationsmodelle (etwa von Ulich 2011; Stalder/Reinhard 2014, S. 102), die Erschütterungen individueller Bedürfnisse durchaus als Beeinträchtigungen des Arbeitslebens und damit als Stressoren auffassen (Bamberg et al. 2003, S. 47) und diese in einen Zusammenhang zu Unzufriedenheit, Rückzugsverhalten und Kündigungsabsichten bringen. Zufriedenheit und organisationales Commitment werden dagegen mit einer wahrgenommenen Passung zwischen den

¹⁰⁵ Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse wurde erst während der Auswertung der Daten hinsichtlich der wahrgenommenen Anforderungen hinzugezogen. Zugunsten der Nachvollziehbarkeit des zirkulären Forschungsprozesses wird das Konzept daher erst an dieser Stelle und nicht im Kapitel 4 aufgegriffen. Teile des Kapitels wurden bereits in Lange (2017, 2018) veröffentlicht.

individuellen Bedürfnissen der Mitarbeiter und den realen Arbeitsgegebenheiten verbunden (Stalder/Reinhard 2014, S. 102; Ulich 2011).

Zum Bedürfnisbegriff

Bedürfnisse bezeichnen gemeinhin ein „intrapersonelles Geschehen, das Auswirkungen auf das Verhalten hat“ (Mägdefrau 2006, S. 17). Dabei handelt es sich allgemein „um ein System subbewusst agierender ‚dynamischer Triebfedern‘, die auf unspezifische Weise für die Sicherstellung der grundlegenden Erfordernisse der organismischen Entwicklung Sorge tragen“ (Krapp 2005, S. 637). Die menschlichen Bedürfnisse werden aus der Perspektive verschiedener Disziplinen untersucht, so beschäftigt sich etwa die Erziehungswissenschaft mit Bedürfnissen von Kindern und Jugendlichen, die Soziologie mit der Bedürfnisbefriedigung im gesellschaftlichen Kontext, die Wirtschaftswissenschaft mit den Bedürfnissen ihrer potenziellen Kunden und die Psychologie vorrangig mit den motivationalen Prozessen, die in einem engen Zusammenhang zu den menschlichen Bedürfnissen stehen (Pätzold 2012, S. 55). Wie Mägdefrau (2006) zeigt, ergibt sich aus den unterschiedlichen Disziplinen ein breites semantisches Feld des Bedürfnisbegriffes, der eng mit anderen Begrifflichkeiten wie Wunsch, Trieb, Motiv, Antrieb und Instinkt zusammenhängt. Ohne diese semantische Breite an dieser Stelle aufzugreifen und zu diskutieren, sollen Bedürfnisse allgemein als ein Mangelempfinden verstanden werden (Krapp 2005, S. 628), das im Gegensatz zu Instinkten und Trieben zum großen Teil erlernt und damit sozial ausgeformt und gestaltet ist, weshalb der Sozialisation eine große Bedeutung für das individuelle Bedürfnisgeschehen zukommt (Mägdefrau 2006, S. 22; Staehle 1999, S. 165). Gleichwohl wird unterstellt, dass die menschlichen Grundbedürfnisse kulturübergreifend relevant sind (vgl. auch Abele et al. 2016, S. 31; Deci/Ryan 1993; Maslow 1989, S. 82), und der Mensch „einen unhintergehbaren Bestand an menschlichen Bedürfnissen [...] hat, allein aufgrund der Tatsache, dass er Mensch ist“ (Mägdefrau 2006, S. 26). Unter Einbezug verschiedener zentraler Diskussionslinien um den Bedürfnisbegriff definiert Mägdefrau (ebd., S. 23) das Bedürfnis als

„eine psycho-physische Determinante menschlichen Verhaltens, die als Gefühl und Vorstellung erlebbar wird und auf Befriedigung zielt. [...] Bedürfnisse sind angeborene und universelle, aber sozialisatorisch überformte, objektorientierte, mit Zielvorstellungen und Richtungstendenzen verbundene Elemente individueller psychischer Dynamik, die bei aller Spezialisiertheit wandelbar sind in der Richtung und der Wahl der Mittel. Bleiben basale Bedürfnisse dauerhaft unbefriedigt, hat das negative Konsequenzen für das Individuum in der Form von sozialer Desintegration, Krankheit oder Tod.“

In der Motivationspsychologie werden Bedürfnisse im Zusammenhang mit Motivation respektive als Auslöser von Handlungsmotivation diskutiert. Insofern werden Motive durch Bedürfnisse ausgelöst und gesteuert, die dem Menschen als angeborene Ausstattung immanent sind und durch Sozialisationsprozesse ausdifferenziert werden (vgl. u. a. Deci/Ryan 1993, S. 229; Krapp 2005, S. 634; Mägdefrau 2006, S. 28). „Der Mensch befindet sich von Geburt an in einer Ontogenese. Durch die Auseinan-

dersetzung mit der Umwelt identifiziert und integriert das Individuum Werte und Normen. So trifft ein Mensch Entscheidungen vor allem nach Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten“ (Mank 2011, S. 8). Dabei richtet sich das Bedürfnis immer auf ein bestimmtes Objekt oder Mittel zur Bedürfnisbefriedigung, „weil das Bedürfnis dem Menschen als psychische oder physische Repräsentation zu Bewusstsein kommt“ (Mägdefrau 2006, S. 20). Insofern besteht eine direkte und enge Beziehung zwischen dem Bedürfnis respektive dem Ziel, auf das sich das Bedürfnis richtet, und dem Befriedigungsmittel (Alderfer/Guzzo 1979, S. 347; Mägdefrau 2006, S. 72 ff.). Die Bedürfnisse nehmen dabei eine Dominanzposition ein und wirken selektiv auf die Wahrnehmung des Menschen. Mägdefrau (2006) verdeutlicht dies am Beispiel eines jungen Schulkindes, das

„nach längerem Stillsitzen seinem Bedürfnis nach Bewegung Ausdruck verleiht. Zu Beginn der Unterrichtsstunde ist ihm der Papierkorb nicht aufgefallen, nun bietet der Gang zum Abfalleimer zum Zwecke des Anspitzens eines Stiftes eine (in der Regel erlaubte) Gelegenheit für Bewegung. [...] Der Abfalleimer erlangt aber erst dann Aufmerksamkeit, d. h. er wird bewusst wahrgenommen, wenn das Bedürfnis nach Bewegung einen Handlungsdruck erzeugt hat.“

Mit der Befriedigung von physiologischen und psychologischen Bedürfnissen kann Spannung reduziert und damit ein subjektives Unwohlsein vermieden werden (Mägdefrau 2006, S. 24; Maslow 1990, S. 156). Gleichwohl findet eine gesunde Persönlichkeit „ihre größte Befriedigung offenbar nicht im Zustand der Spannungslosigkeit [...], sondern im Prozess der Spannungsreduktion“ (Mägdefrau 2006, S. 24), weshalb pädagogisches Handeln nicht auf die vollständige Bedürfnisbefriedigung, sondern auf die Vermittlung von Mitteln und Wegen zur Spannungsreduktion zielt (ebd.). Allgemein anerkannt ist eine zyklische Vorstellung von Bedürfnissen, nach der sich die Bedürfnisse durch ihre Befriedigung verändern respektive befriedigte Bedürfnisse verschwinden und „wieder entstehen, wenn ein erneuter Mangelzustand wahrgenommen wird“ (ebd., S. 24). Eine Ausnahme bilden Selbstverwirklichungsbedürfnisse, die bei Befriedigung eher einen gesteigerten Anspruch auslösen (ebd.).

Bedürfnisklassifikationen

In der Frage, welche psychologischen Bedürfnisse den Menschen antreiben, besteht innerhalb des Feldes der Bedürfnisforschung bisher keine Einigkeit (vgl. u. a. Abele et al. 2016). Das wohl bekannteste und in seiner Bedeutung überragende Modell von Bedürfnissen und Bedürfnisklassen (Mägdefrau 2006, S. 40) geht auf Maslow (1989, 1990) zurück, der die Bedürfnisse in einer hierarchischen und entwicklungsmaßige Reihenfolge ordnet (vgl. Abbildung 30). „Die Bedürfnishierarchie Maslows kann als eines der zentralen Erklärungsmodelle menschlichen Bedürfnisgeschehens betrachtet werden“ (Mägdefrau 2006, S. 42). Maslow zählt zu den Mitbegründern der Humanistischen Psychologie, einer „Psychologie des Seins“ (Maslow 1997, 1990), die das Streben nach Selbstverwirklichung als zentrales, aber schwer zu erreichendes Be-

dürfnis ansieht (Lück 1993, S. 192). Seine Theorie basiert auf experimental-psychologischen Befunden und klinisch-psychologischen Beobachtungen (Ulich 2011, S. 45). Dabei integriert er „funktionalistische Ansätze der Psychologie, gestaltungspsychologisches Gedankengut und psychoanalytische Aspekte“ (Stahle 1999, S. 169 f.). Im Ergebnis konzentriert er die zentralen Bedürfnisse des Menschen auf fünf Hauptbedürfnisklassen. „In the hierarchy, there are two important ideas: A. motivational systems are fundamental, multiple [...] and non-independent. B. the motives are hierarchical and in preference to another, which is called cognitive priority“ (Rahnama/Lotfi 2016, S. 1655).

Die Bedürfnisklassen ordnet Maslow (1997, S. 153) nach ihrer relativen Dringlichkeit (vgl. Abbildung 30) pyramidenförmig an. Er geht davon aus, dass die Bedürfnisse höherer Ordnung nicht dominant werden, solange die Grundbedürfnisse nicht befriedigt sind, da erst „die Befriedigung eines Grundbedürfnisses das Bewußtsein für die Beherrschung durch ein anderes, ‚höheres‘ öffnet“ (Maslow 1990, S. 156). Demnach wird eine Motivation zur Befriedigung höherer Bedürfnisse erst dann eintreten, wenn die Bedürfnisse auf den niedrigeren Ebenen weitestgehend befriedigt sind. Von befriedigten Bedürfnissen geht folglich keine Motivationswirkung aus (Mägdefrau 2006, S. 42 f.). Der Mensch wird also umso mehr nach der Befriedigung „höherer“ Bedürfnisse streben, je mehr oder besser die fundamentalen Bedürfnisse befriedigt sind. Zumindest wird der Mensch umso mehr einen Mangel an der Befriedigung „höherer“ Bedürfnisse verspüren, je mehr die „unteren“ Bedürfnisse der Bedürfnishierarchie gedeckt sind (Himmelmann 1977, S. 99; Ulich 2011, S. 46; Stahle 1999, S. 170).

„But these needs or values are related to each other in a hierarchical and developmental way, in a order of strength and of priority. Safety is more prepotent, or stronger, more pressing, more vital need than love, for instance, and the need for food is usually stronger than either. Furthermore, *all* these basics needs may be considered to be imply steps along the path to general self-actualization, under which all basic needs can be subsumed“ (Maslow 1997, S. 153).

Dabei unterscheidet Maslow (1989, S. 66) zwischen Defizit- und Wachstumsbedürfnissen. Wachstumsbedürfnisse bestimmen dauerhaft das Verhalten eines Menschen, das bedeutet, dass sie nicht verhaltensunwirksam werden, da sie unersättlich sind (Asendorpf/Neyer 2012, S. 169; Bröckermann 2003, S. 365), wobei diese erst dann wahrgenommen werden, wenn die Defizitbedürfnisse in einem hinreichenden Maße erfüllt sind. Defizitbedürfnisse werden dagegen nur dann verhaltenswirksam, wenn ein Defizit auftritt. Dann können sie den gesamten Organismus dominieren, „sie können das Verhalten [...] fast ausschließlich organisieren und alle Fähigkeiten des Organismus in ihre Dienste stellen“ (Maslow 1989, S. 66). Werden Defizitbedürfnisse nicht erfüllt, kann es zu körperlichen und/oder psychischen Erkrankungen kommen (Lück 1993, S. 192; Pitsch 2017, S. 137). Am Beispiel der Sicherheitsbedürfnisse beschreibt Maslow (1989, S. 66) es so:

„Wie beim hungrigen Menschen wird auch in diesem Fall das dominierende Ziel nicht nur seine gegenwärtige Weltanschauung und Philosophie, sondern auch seine Philosophie der Zukunft und sein Wertesystem determinieren. Alles wird praktisch weniger wichtig scheinen als Sicherheit und Schutz (manchmal sogar die physiologischen Bedürfnisse, die dann, im Zustand der Befriedigung, unterschätzt werden). In diesem Zustand wird man einen Menschen als nur für die Sicherheit allein lebend charakterisieren können, wenn der Zustand extrem und chronisch genug ist.“



Abbildung 30: Bedürfnispyramide von Maslow (in Anlehnung an Lippold 2015, S. 17)

In der Hierarchie der Bedürfnisse sieht Maslow (1989, 1990) die *physiologischen Bedürfnisse* als die grundlegendsten an, zu denen die Bedürfnisse nach Nahrung, Wasser, Sauerstoff, Wärme, Aktivität und Entspannung respektive Erholung zählen. Die physiologischen Bedürfnisse werden auch als Triebe bezeichnet und sind relativ unabhängig voneinander und von anderen Motivationen (Maslow 1989, S. 61 ff.). Sie dienen der Aufrechterhaltung des normalen Organismuskreislaufes. Frustrationen der physiologischen Bedürfnisse werden als körperliche Mangelzustände erlebt (Ulich 2011, S. 45), etwa Hunger, Durst, Müdigkeit/Erschöpfung etc. Die physiologischen Bedürfnisse zählt Maslow (1989, S. 63) zu den Defizitbedürfnissen, die zumindest zu Teilen befriedigt werden müssen, ehe andere Bedürfnisse wahrgenommen werden. Er beschreibt es so: „Wenn alle Bedürfnisse unbefriedigt sind und der Organismus damit von den physiologischen Bedürfnissen beherrscht wird, können alle anderen Bedürfnisse einfach aufhören oder sie werden in den Hintergrund gedrängt.“

Auf der nächsten Ebene ordnet Maslow (ebd., S. 66) die *Sicherheitsbedürfnisse* ein, wozu er die Bedürfnisse nach Sicherheit, Stabilität, Geborgenheit, Schutz, Angstfreiheit, Struktur, Ordnung, Gesetze, Grenzen, ein auskömmliches Leben etc. zählt (vgl. auch Himmelmann 1977, S. 99). Für Offe/Stadler (1980) fällt auch das Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit unter die Sicherheitsbedürfnisse, Boeree

(2006, S. 4 f.) zählt für Erwachsene auch das Wohnen in einer sicheren Umgebung, einen halbwegs sicheren Job und finanzielle Rücklagen zu den Sicherheitsbedürfnissen. Wie auch die physiologischen Bedürfnisse zählen für Maslow (1989, S. 66) die Sicherheitsbedürfnisse zu den Defizitbedürfnissen. Sie sind in unserer heutigen Kultur jedoch nur noch schwer zu beobachten, neben extremen Situationen sieht Maslow (ebd., S. 68) vor allem am Arbeitsplatz eine Relevanz der Sicherheitsbedürfnisse.

An die Sicherheitsbedürfnisse schließen sich die Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Zuneigung und Liebe an (Himmelmann 1977, S. 99; Maslow 1989, S. 70 ff., 1990, S. 156), die später vielfach auch als Bedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit bezeichnet werden (Asendorpf/Neyer 2012, S. 169; Himmelmann 1977, S. 99). Das Bedürfnis nach *sozialen Bindungen* ist ein Bedürfnis nach einem Minimum an zwischenmenschlichen Beziehungen, das den menschlichen Lebewesen immanent ist (Baumeister/Leary 1995, S. 499). Mit der Mobilität, der zunehmenden Urbanisierung, dem Verschwinden der dörflichen Nähe und der daraus resultierenden Oberflächlichkeit sind für Maslow (1989, S. 71) die Gefühle der Entfremdung, Einsamkeit, Fremdheit und Verlassenheit gewachsen, die durch liebevolle Beziehungen und einen Platz in einer Gruppe zu überwinden sind. Baumeister/Leary (1995, S. 500) gehen davon aus, dass zwei Aspekte die Befriedigung des Bedürfnisses nach sozialen Bindungen beeinflussen:

„First, people need frequently personal contacts or interactions with the other person. Ideally, these interactions would be affectively positive or pleasant, but it is mainly important that the majority be free from conflict and negative affect. Second, people need to perceive that there is an interpersonal bond or relationship marked by stability, affective concern, and continuation into the foreseeable future. This aspect provides a relational context to one's interaction with the other person, and so the perception of the bond is essential for satisfying the need to belong.“

Insofern zählen auch die Bedürfnisse nach sozialen Bindungen zu den Defizitbedürfnissen. Defizite entstehen durch Beziehungsverluste, fehlende Interaktionen, Konflikte und negative Interaktion. Auch Deci/Ryan (1993, S. 229) gehen von einem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit aus, durch das der Mensch „die angebotene motivationale Tendenz hat, sich mit anderen Personen in einem sozialen Milieu verbunden zu fühlen [...]“. Der sozialen Umgebung schreiben sie vor allem unterstützende Funktionen für die Entwicklung von Kompetenz und Autonomie zu, etwa durch Zuwendung und Engagement (Anteilnahme) sowie positive Rückmeldungen (ebd., S. 230 f.).

Auf einer höheren Ebene ordnet Maslow (1989, 1990) das *Bedürfnis nach (Selbst-) Achtung* (Ich-Motive, esteem needs) und Kompetenzerleben ein, ein Bedürfnis nach „einer festen, gewöhnlich recht hohen Wertschätzung ihrer Person, nach Selbstachtung und der Achtung seitens anderer“ (Maslow 1989, S. 72). Ein Strang dieser Bedürfnisse konkretisiert sich in dem Wunsch nach Kompetenzerleben, Stärke und Leistung. Im Zentrum steht das natürliche Bestreben eines Individuums, sich selbst als handlungsfähig zu erleben. Das äußert sich darin, dass der Mensch

nach dem Gefühl strebt, den gegebenen oder absehbaren Anforderungen gewachsen zu sein und die anstehenden Aufgaben oder Probleme aus eigener Kraft bewältigen zu können (Deci/Ryan 1993, S. 229; Krapp 2005, S. 635). Dazu kommt für Maslow (1989, S. 72 f.) der „Wunsch nach einem guten Ruf oder nach Prestige [...] (definiert als Respekt oder Hochachtung anderer Leute), nach Status, Berühmtheit und Ruhm, nach Dominanz, Anerkennung, Aufmerksamkeit, Bedeutung, Würde oder Wertschätzung.“ Die Befriedigung der Bedürfnisse nach Kompetenz und Achtung sind für die Entwicklung von Selbstvertrauen und Stärke wichtig, das Frustrieren der Bedürfnisse führt dagegen zu Gefühlen von Minderwertigkeit, Schwäche und Hilflosigkeit (Maslow 1989, S. 73). In der Erweiterung seines Konzeptes schlägt Maslow (1993, S. 271) unter anderem die Trennung der Bedürfnisse nach Wertschätzung und nach Kompetenz vor. Da sich diese Erweiterung jedoch nicht durchsetzen konnte, bleibt es für den weiteren Verlauf der Arbeit bei der zusammengefassten Bedürfniskategorie.

In einem engen Zusammenhang zu dem Bedürfnis nach Achtung und Kompetenzerleben steht das Bedürfnis nach *Selbstverwirklichung*, das Maslow (1989, 1990) auf der höchsten Ebene seiner Hierarchie anordnet. „Auch wenn alle diese [gemeint sind die Bedürfnisse auf den unteren Hierarchieebenen, Anmerk. S. Lange] befriedigt sind, wird man häufig (wenn auch nicht immer) erwarten können, daß neue Unzufriedenheit und Unruhe entsteht, wenn der einzelne nicht das tut, wofür er, als Individuum, geeignet ist“ (Maslow 1989, S. 73). Auch Deci/Ryan (1993, S. 229) gehen von einem Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung aus, das sich in dem natürlichen Streben äußert, sich als eigenes Handlungszentrum zu erleben, also im Rahmen der eigenen Möglichkeiten selbstständig zu handeln, ohne Kontrolle von außen. Dabei geht es nicht um ein Streben nach völliger Freiheit und Unabhängigkeit, sondern um die Handlungsfreiheit für die Dinge und Aufgaben, die ein Mensch glaubt, mit hoher Wahrscheinlichkeit selbst erfolgreich bewältigen zu können (Krapp 2005, S. 635). Maslow (1990, S. 158) beschreibt dies als „Vorwärtstendenz im menschlichen Wesen“ und als „Drang in eine Richtung auf die Einheit der Persönlichkeit [...], der spontanen Expressivität, der vollen Individualität und Identität“.

Das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstverwirklichung zählt Maslow (1989, S. 66) folglich zu den Wachstumsbedürfnissen und geht davon aus, dass diese das Verhalten des Menschen dauerhaft bestimmen. Insofern nimmt er die dargestellte Hierarchie der Bedürfnisse respektive Bedürfnisklassen nicht als starres Konstrukt an, sondern geht davon aus, dass sich die Bedürfnisse überschneiden und mehrere Bedürfnisse gleichzeitig das Verhalten bestimmen können. Das heißt, dass die Bedürfnisse auf unteren Hierarchieebenen nicht vollständig befriedigt sein müssen, damit Bedürfnisse einer höheren Hierarchieebene relevant werden, denn ein Mensch erreicht nur „selten einen Zustand vollständiger Befriedigung, außer für kurze Zeit. Sobald ein Bedürfnis befriedigt ist, stellt sich ein anderes an seiner Statt ein“ (Maslow 1990, S. 156). Insofern gibt es für Maslow keine vollkommene Bedürfnisbefriedigung, sodass die Entwicklung ein ununterbrochener Prozess ist, der nicht endet. „Eine realistischere Beschreibung der Hierarchie wäre in den Begriffen ab-

nehmender Prozentsätze der Befriedigung auf dem Weg hinauf in der Hierarchie der Vormächtigkeit möglich“ (Maslow 1989, S. 82). Die Bedürfnisse unterliegen also dynamischen Veränderungen, die eine zunehmende (motivationale) Entwicklung provozieren (vgl. Abbildung 31). Gleichwohl kann das Denken und Handeln eines Individuums situativ durch eine Bedürfnisklasse dominiert sein (Staehele 1999, S. 170; Maslow 1989, S. 66). Dazu kommt, dass die Bedürfnisse und deren Dringlichkeit nicht nur durch die Entwicklung, sondern auch durch die soziale Umwelt beeinflusst werden (Rahnama/Lotfi 2016, S. 1655), wobei die Maslow'sche Klassifikation versucht, „die relative Einheitlichkeit hinter der oberflächlichen Verschiedenheit spezifischer Bedürfnisse in verschiedenen Kulturen in Rechnung zu stellen“ (Maslow 1989, S. 82).

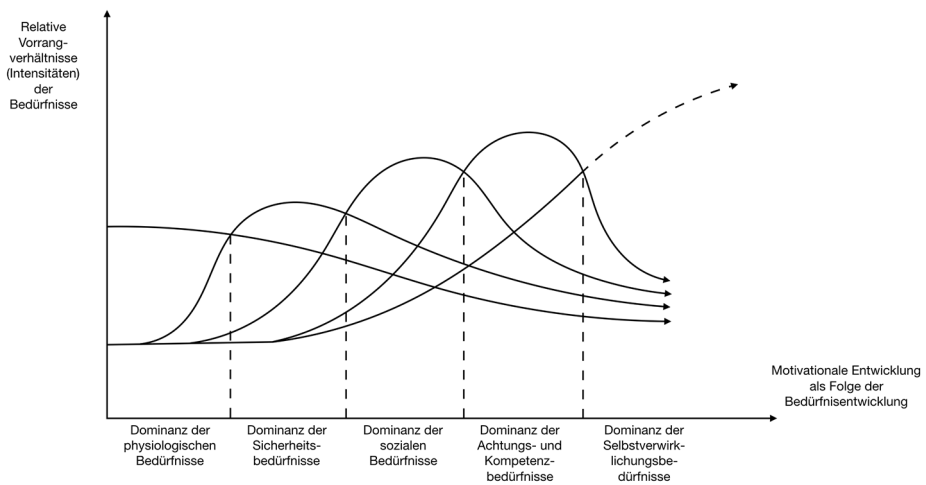


Abbildung 31: Bedürfnisveränderung mit zunehmender Befriedigung nach Maslow (in Anlehnung an Bröckermann 2003, S. 366)

In der betriebswirtschaftlichen Forschung hat das Bedürfniskonzept nach Maslow unter der Annahme, dass „Arbeit und Bedürfnisbefriedigung der Menschen [...] in einem differenzierten und doch direkten Zusammenhang“ stehen (Himmelmann 1977, S. 96), bis heute eine hohe Bedeutung (vgl. auch Holtbrügge 2018, S. 15; Nagi et al. 2016; Pitsch 2017, S. 138). In der Konsequenz der Maslow'schen Theorie „können höheres Engagement und Leistungsmotivation erst dann erwartet werden, wenn die Arbeit so beschaffen ist, dass sie Möglichkeiten zur Befriedigung der ‚Wachstumsmotive‘ bietet“ (Ulich 2011, S. 46). Dennoch gibt es einige Kritikpunkte an der Maslow'schen Bedürfnistheorie (vgl. etwa Conrad 1983; Drumm 2005, S. 473; Lück 1993, S. 193 f.; Mägdefrau 2006, S. 54 ff.; Pätzold 2012, S. 56; Rahnama/Lotfi 2016, S. 1660 ff.; Staehele 1999, S. 170 f.). Dabei wird häufig hervorgehoben, dass es nach wie vor an empirischer Evidenz mangle, obwohl

„Neuberger [...] und von Rosenstiel [...] nach einer Auswertung von Versuchen zur Stützung oder Falsifikation der Theorie Maslows zu dem Ergebnis kommen, dass die Theorie weder völlig widerlegt noch gestützt wird. In diesen empirischen Versuchen ist die *Existenz einer Hierarchie* und die *stufenweise Bedürfnisbefriedigung* grundsätzlich bestätigt worden. Die Theorie ist aber weder operational noch instrumentell“ (Drumm 2005, S. 473; Hervorh. i. Orig.).

Auch andere Befunde stützen die Maslow'sche Bedürfnishierarchie (Conrad 1983, S. 259; Hall/Nougaim 1968). Die trotzdem bestehenden Einwände haben die Rezeption und die Verbreitung der Maslow'schen Theorie jedoch kaum behindert (Drumm 2005), bis heute gilt sie als wichtiger Initiator für die Einführung von Motivations-theorien in der Bildung und Bildungsforschung und verzeichnet hohe Popularität (Bishop 2016, S. 50; Compton 2018; Desautels 2014; Drumm 2005, S. 473; Guillen-Royo 2014, S. 3027 ff.), sicher auch aufgrund der Plausibilität des Ansatzes (Ulich 2011, S. 46). An diese Popularität konnten andere Ansätze und Erklärungsmodelle bisher nicht anschließen. Wenngleich einige der Ansätze auf das Maslow'sche Bedürfniskonzept aufbauen.

So hat etwa Alderfer (1972, zit.n. Alderfer/Guzzo 1979, S. 347 ff.; Drumm 2005, S. 473 ff.; Lippold 2015) mit der ERG-Theorie die Maslow'sche Bedürfnishierarchie für Mitarbeiter in Organisationen auf drei Kategorien verkürzt (vgl. Abbildung 32). Die physiologischen und die Sicherheitsbedürfnisse respektive materiellen Bedürfnisse fasst er in der Kategorie „Existence“ zusammen. Die zweite Kategorie „Relatedness“ (Bedürfnisse nach Kontakt und Anschluss) stimmt weitgehend mit Maslows dritter Bedürfniskategorie (Bindung) und dem Bedürfnis nach Anerkennung durch Dritte aus der vierten Bedürfniskategorie überein. Das dritte Bedürfnis „Growth“ (Bedürfnis nach geistig-seelischem Wachstum) setzt sich aus den Maslow'schen Bedürfnissen nach Selbstachtung und nach Selbstverwirklichung zusammen. Dabei nimmt auch Alderfer eine Hierarchisierung der Bedürfnisse an und geht davon aus, dass nicht befriedigte Bedürfnisse dominant bleiben (These 1) und ein niedriges Bedürfnis aktivieren oder steigern (These 2). Die Befriedigung eines Bedürfnisses aktiviert dagegen ein höheres Bedürfnis (These 3) (Drumm 2005, S. 474; Lippold 2015, S. 18). Im Gegensatz zu Maslow kann nach Alderfer jedoch mehr als ein Bedürfnis motivierend wirken, außerdem ist die Hierarchie nach seiner Ansicht nicht streng, da Bedürfnisse auf der unteren Ebene nicht erfüllt sein müssen, um höhere Bedürfnisse wahrzunehmen (Bartz 2015, S. 26). Empirisch konnte die Theorie Alderfers eher gestützt werden als die Maslow'sche Bedürfnishierarchie (Alderfer/Guzzo 1979, S. 347; Drumm 2005, S. 474; Lippold 2015, S. 19), wobei die Reduktion der Zahl der Bedürfnisklassen nicht das Problem der Zuordnung eines Bedürfnisses zu einer Bedürfnisklasse löst (Drumm 2005, S. 474).

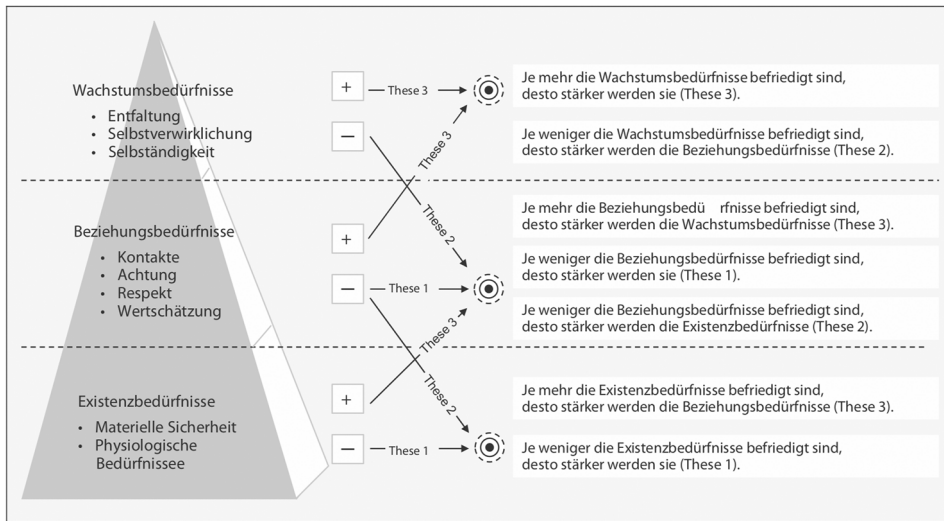


Abbildung 32: ERG-Theorie nach Alderfer (entnommen aus Lippold 2015, S. 19)

In einer empirischen Untersuchung zu den Ursachen von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit von Mitarbeitern in Organisationen identifizieren Herzberg und seine Mitarbeiter (1967, zit.n. ebd., S. 475 ff.) 16 Einflussgrößen der Arbeitszufriedenheit und Motivation, die sie in zwei Gruppen aufteilen (vgl. Abbildung 33): Die Motivationsfaktoren (Arbeitserfolg/Leistung, Anerkennung, interessante Arbeitsinhalte, Verantwortung, Aufstieg), die bei Vorliegen Leistungssteigerungen auslösen, und die Hygienefaktoren (Entwicklungsmöglichkeiten, Status, soziale Beziehungen, Aufsicht, Unternehmenspolitik, Arbeitsbedingungen, persönliche Lebensbedingungen, Sicherheit), deren positive Ausprägungen Arbeitsunzufriedenheit abbauen, jedoch keine Arbeitszufriedenheit auslösen. Insofern interpretiert er die Zufriedenheitsdimension nicht diametral: „Das Gegenteil von Arbeitszufriedenheit ist nicht Arbeitsunzufriedenheit, sondern keine Arbeitszufriedenheit; ebenso ist das Gegenteil von Arbeitsunzufriedenheit nicht Arbeitszufriedenheit, sondern keine Arbeitsunzufriedenheit“ (Herzberg, zit. n. Mertel 2006, S. 19). „Man kann die von Herzberg behauptete Wirkung seiner Einflussgrößen auch so interpretieren, dass die *Anwesenheit von Frustratoren zum Verbleib in der Unternehmung, die Anwesenheit von Motivatoren zu Leistung und Leistungssteigerung anreizt*“ (Drumm 2005, S. 475; Hervorh. i. Orig.). Die Zweiteilung der Bedürfnisse in Motivations- und Hygienefaktoren kommt der Zweiteilung Maslows in Wachstums- und Defizitbedürfnisse nahe (Mertel 2006, S. 17).

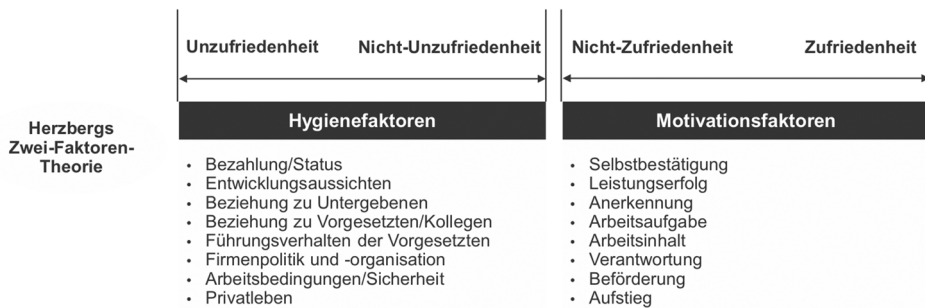


Abbildung 33: Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg (entnommen aus Lippold 2015, S. 20)

Als weitere einflussreiche Theorie (Bartz 2015, S. 27) gilt die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci/Ryan (1993), die die Bedürfnisse nach Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit postulieren. Menschliches Verhalten wird dabei über das Konzept der Intentionalität erklärt. „Intentionale und insofern motivierte Handlungen gehen von der Person aus und richten sich entweder auf eine unmittelbar befriedigende Erfahrung [...] oder auf ein längerfristiges Handlungsergebnis“ (ebd., S. 223). Die Handlungsmotivationen werden nach dem Grad ihrer Selbstbestimmung respektive dem Maß der Kontrolliertheit unterschieden. Die motivationale Handlungsenergie schöpft das Individuum aus physiologischen Bedürfnissen (auch als Triebe bezeichnet), Emotionen und den oben genannten psychologischen Bedürfnissen, die für die selbstbestimmte und kontrollierte Handlungsmotivation gleichermaßen relevant sind (Bartz 2015, S. 28) und „that appear to be essential for facilitating optimal functioning of the natural propensities for growth and integration, as well as for constructive social development and personal well-being“ (Deci/Ryan 2000, S. 68).

Auf weitere, teilweise auch ältere Klassifizierungs- und Hierarchisierungsmodelle der Bedürfnisse soll an dieser Stelle nicht eingegangen werden, stattdessen sei auf Lippold (2015, S. 15 ff.) und Mägdefrau (2006, S. 53 ff.) verwiesen, die eine systematische Übersicht zu den verschiedenen Bedürfnisklassifikationen geben und Gegenüberstellungen vornehmen. Aufbauend auf die unterschiedlichen Klassifizierungsansätze resümiert Mägdefrau (2006, S. 61 ff.):

„In allen Klassifikationen finden sich mit unterschiedlichen Begrifflichkeiten die vitalen Bedürfnisse des Menschen wie Nahrung, Kleidung, Wohnung, Raum, Luft usw. Maslow und Louly sprechen von physiologischen Bedürfnissen, Murray nennt sie en detail, bei Alderfer findet man den Begriff der existenziellen Bedürfnisse, Mallmann benutzt subsistence und Galtung schließlich welfare needs. Murray und Mosler nennen ausdrücklich die Sexualität, die bei anderen Autoren zu den physiologischen Bedürfnissen gezählt wird. Einige rechnen auch die Sicherheit noch hierzu, nur Carroll trennt in physische und emotionale Sicherheit. Bei allen finden sich Zugehörigkeitsbedürfnisse, begrifflich gefasst als soziale Bedürfnisse oder Beziehungsbedürfnisse (Alderfer). [...] Hinzugekommen ist bei Maslow die Kompetenz. Schwieriger wird der Vergleich im Bereich der Bedürfnisse, die Maslow (Selbst)Achtungsbedürfnisse nennt. Bei Mosler findet

sich das Achtungs- und das Kompetenzmotiv, bei Mouly und Caroll die Leistung, Alderfer spricht von Wachstumsbedürfnissen und schließt hier bereits die Selbstverwirklichung mit ein. Galtung fasst alles zusammen unter identity needs und grenzt nur noch freedom needs davon ab. Deci und Ryan schließlich sprechen von Kompetenz und Autonomie, die Elemente der Selbstachtung implizieren. Selbstverwirklichung, also sich selbst finden, sich entwickeln, sich zum Ausdruck bringen (Maslow, Alderfer) und Transzendenz, das Über-Sich-hinaus-Sein (Maslow, Mallmann, Mosler) findet sich in der Synopse zusammen mit dem Gedanken der Autonomie (Mouly, Murray, Galtung, Deci und Ryan).“

Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Untersuchung

Bedürfnisse und Anforderungen respektive Stressoren weisen einen engen Zusammenhang auf (vgl. Abbildung 34). Bedürfnisse werden gemeinhin als Sollwerte der grundlegenden Erfordernisse der Entwicklung des Menschen verstanden, die dann wahrgenommen und handlungsrelevant werden, wenn sie nicht erfüllt werden. Das Bedürfnis selbst wird folglich erst dann als Gefühl oder Vorstellung erlebt, wenn Situationen oder Aspekte diese Sollwerte bedrohen, also eine Soll-Ist-Diskrepanz wahrgenommen wird. Im Anschluss an motivationspsychologische Argumentationen wird davon ausgegangen, dass Bedürfnisse in solchen Situationen Dominanzpositionen innerhalb des intrapersonellen Geschehens einnehmen und damit selektiv auf die Wahrnehmung des Individuums wirken. Gleichwohl verschwinden die Bedürfnisse, wenn die Bedürfnisspannung reduziert respektive das Bedürfnis befriedigt ist, und entstehen erst dann wieder, wenn erneut eine Soll-Ist-Diskrepanz erlebt wird. Das ist entsprechend des Lazarus'schen Stressmodells (vgl. Kapitel 4.2.2) dann der Fall, wenn eine Situation subjektiv negativ (schädigend, bedrohend, verlustbezogen oder herausfordernd) eingeschätzt wird und die vorhandenen Handlungsmöglichkeiten zur Bewältigung der Situation nicht ausreichen. Inkonsistenzen und Stress werden demnach dann erlebt, wenn die „Grundbedürfnisse durch eine als unkontrollierbar empfundene Situation, verbunden mit fehlenden Handlungsmöglichkeiten, *bedroht* sind“ (Struhs-Wehr 2017, S. 33). In der Motivationspsychologie werden Bedürfnisse als Auslöser für motivierte Handlungen aufgefasst, die Anforderungen werden in der Entwicklungspsychologie als Auslöser für ein Bewältigungsverhalten definiert. Unter der Annahme des oben beschriebenen Zusammenhangs zwischen Anforderung und Bedürfnis, der in Abbildung 34 veranschaulicht ist, stellt das Bewältigungsverhalten folglich eine motivierte Handlung dar, die sich auf ein bedrohtes Bedürfnis zurückführen lässt. Insofern dient ein Bewältigungsverhalten dem Umgang mit einer wahrgenommenen Herausforderung und zugleich der Bedürfnisbefriedigung.

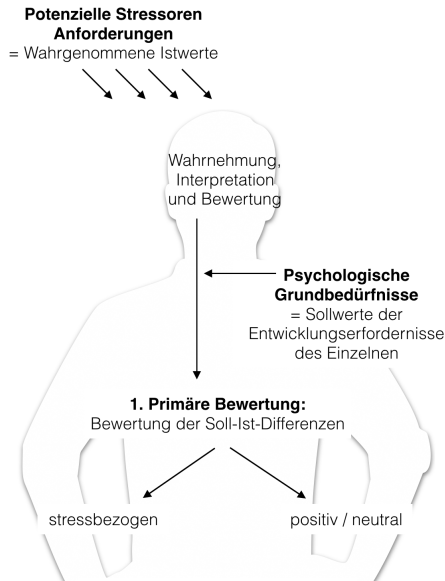


Abbildung 34: Zusammenhang zwischen der individuellen Wahrnehmung von Anforderungen und den individuellen Bedürfnissen (eigene Abbildung)

In der Forschung bringt der Bedürfnisbegriff einige Probleme mit sich, da Bedürfnisse theoretische Konstrukte sind, die in der Realität zwar vermutet werden, jedoch nicht beobachtbar sind. Mägdefrau (2006, S. 20 ff.) betont das ambivalente Verhältnis zwischen dem Bedürfnis und dem Verhalten zur Bedürfnisbefriedigung, weshalb „der Rückschluss von beobachtetem Verhalten auf die Konstruktebene problematisch ist“ (ebd., S. 93). Eine Beziehung zwischen Bedürfnis und Anforderung wurde bisher unter einer forschungsmethodischen Perspektive noch nicht diskutiert. Es wird aber vermutet, dass zwischen der wahrgenommenen Anforderung und dem dahinter liegenden bedrohten Bedürfnis ein weitaus weniger ambivalentes Verhältnis besteht, stattdessen wird ein linearer Zusammenhang unterstellt. Während zur Befriedigung eines Bedürfnisses mehrere Verhaltensweisen möglich sind, bezieht sich eine Anforderung als negativ eingeschätzter Stressor mit einem negativ wahrgenommenen Bewältigungspotenzial auf eine spezifische Soll-Ist-Diskrepanz des Individuums. Insofern geht man davon aus, dass von einer wahrgenommenen Anforderung auf ein dahinterliegendes bedrohtes Bedürfnis geschlossen werden kann. Dies soll an einem Beispiel verdeutlicht werden. Ein Großteil der Auszubildenden berichtet in den Interviews über physische Anforderungen im Sinne körperlicher Anstrengungen oder Belastungen, die mit der aktuellen körperlichen Konstitution nicht (unproblematisch) bewältigt werden können. Die Auszubildenden erleben Schmerzen und Unwohlsein als Folge mangelnder körperlicher Konstitution. Dass die Auszubildenden die körperliche Anforderung überhaupt als Stressor wahrnehmen, liegt daran, dass die körperlichen Anforderungen das körperliche Potenzial der Auszubildenden überschreiten. In der Bedürfnisforschung unstrittig ist ein Bedürfnis nach körper-

licher Unversehrtheit, also ein Bedürfnis nach Schmerzfreiheit, das für die Aufrechterhaltung der körperlichen Gesundheit und damit der organismischen Entwicklung unabdingbar ist. Wird die körperliche Konstitution der Auszubildenden durch die physischen Anforderungen in der Ausbildung überfordert, erleben die Jugendlichen eine (körperliche) Soll-Ist-Diskrepanz, die zur Wiederherstellung eines körperlichen Wohlbefindens Mangelerscheinungen auslöst, die sich in Schmerzen und Erschöpfung ausdrücken. Für die Bewältigung der Anforderung und damit die Befriedigung des Bedürfnisses nach körperlicher Unversehrtheit können die Auszubildenden verschiedene Strategien und Verhaltensweisen einsetzen. Ein Auszubildender erklärt beispielsweise, dass er mehr trainieren müsse, um seine körperliche Konstitution zu verbessern, andere Auszubildende versuchen den Körper zu entlasten oder sich Hilfe zu holen. Das Arsenal der Bewältigungsmöglichkeiten und damit der Befriedigungsmittel ist vielfältig, die Soll-Ist-Diskrepanz wird durch eine mangelnde körperliche Konstitution ausgelöst, die dem angenommenen Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit als Sollkomponente entgegensteht. Es zeigt sich folglich, dass ein Rückschluss von den Anforderungen, die die Auszubildenden wahrnehmen, auf das dahinterliegende individuelle, unerfüllte Bedürfnis möglich ist.

Die Fragen nach der Klassifizierbarkeit und die Dynamik der Bedürfnisse werden in den unterschiedlichen Bedürfnismodellen differenziert diskutiert. „Auch die Frage, ob Bedürfnisse bei allen Menschen gleich sind, wird unterschiedlich beantwortet sowie die Frage nach einer individuellen Präferenz. Das macht deutlich, wie komplex es ist, sich mit dem Bedürfniskonzept zu beschäftigen und darauf eine Studie aufzubauen“ (Bartz 2015, S. 29). Für die Klassifizierung der Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase stellt die Bedürfnisklassifizierung nach Maslow (1989, 1990) eine geeignete Reflexionsfolie dar, da sie ein differenziertes, aber nicht zu stark eingeeengtes Kategorienschema aufgreift, das in der forschungspraktischen Arbeit eine gute Zuordnung der Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase zu den dahinter liegenden grundlegenden Bedürfnissen ermöglichte. Darüber hinaus bringt der dynamische Charakter des Modells von Maslow entscheidende Vorteile in der längsschnittlichen Analyse der Daten mit sich. Insofern wurde für die letzte Kategorienrevision auf die Maslow'sche Bedürfnishierarchisierung zurückgegriffen, wenngleich – wie noch zu zeigen ist – die Hierarchie selbst auf Basis der Daten nicht rekonstruiert werden konnte.

In der Berufsausbildungseingangsphase werden die Bedürfnisse der Jugendlichen, die aufgrund der Übergangssituation und der neuen betrieblichen Umwelt mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert werden, auf vielfältige Weise bedroht. Im Ergebnis der Analysearbeit mit dem vorliegenden Interviewmaterial (zum methodischen Vorgehen vgl. Kapitel 5.6) ist ein Kategoriensystem entstanden, das die wahrgenommenen Anforderungen respektive Belastungsfaktoren in der Berufsausbildungseingangsphase als unerfüllte Bedürfnisse der Auszubildenden interpretiert. Belastungen entstehen damit aus von den Auszubildenden wahrgenommenen Soll-Ist-Diskrepanzen, die aufgrund der veränderten Situation und Rahmenbedingungen, aber auch veränderter Anforderungen und verschiedener Herausforderun-

gen entstehen. In Anlehnung an die Bedürfnishierarchie nach Maslow (1989, 1990, vgl. auch Kapitel 6.1.1) und die Dimensionierung der Anforderungen im Übergang nach Griebel/Niesel (2004, 2013, vgl. auch Kapitel 4.1) ergibt sich die in Abbildung 35 dargestellte ausdifferenzierte Pyramide der aus den Interviews herausgearbeiteten Anforderungen respektive der von den Soll-Ist-Diskrepanzen betroffenen Bedürfnisse der Auszubildenden. Im weiteren Verlauf des Kapitels werden diese Anforderungen, die die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase wahrnehmen und die aus den Interviews extrahiert wurden, kurz umrissen und mit ausgewählten Interviewausschnitten substantiiert.

	Individuelle Dimension	Kontextuelle Dimension	Interaktionale Dimension
Selbstverwirklichungsanforderungen	<ul style="list-style-type: none"> * Wunschvorstellungen und Kompromisse 	<ul style="list-style-type: none"> * Markenkultur * Kontrolle * Vorgeschriebene Arbeitsabläufe 	
Kompetenzanforderungen	<ul style="list-style-type: none"> * Lerngelegenheiten * Leistungsanforderungen * Wissen * Fehler 	<ul style="list-style-type: none"> * Vermittlungsqualität * Betriebliche Tätigkeit * Theorie-Praxis-Transfer 	<ul style="list-style-type: none"> * Auszubildendenrolle
Soziale Anforderungen	<ul style="list-style-type: none"> * Rückmeldungen * Anteilnahme 	<ul style="list-style-type: none"> * Freizeit 	<ul style="list-style-type: none"> * Private Beziehungen * Betrieb als soziales System * Konflikte * Diskriminierung
Sicherheitsanforderungen	<ul style="list-style-type: none"> * Körperliche Arbeit * Körperliche Beeinträchtigung * Übergang in die Ausbildung * Emotionen 	<ul style="list-style-type: none"> * Flexible Arbeitszeiten * Private Sicherheitsanforderungen * Funktionales Arbeitsumfeld * Mobilität * Finanzielle Situation 	
Physiologische Anforderungen		<ul style="list-style-type: none"> * Physische Anpassung * Zeitliche Anpassung 	

Abbildung 35: Anforderungspyramide der Berufsausbildungseingangsphase (eigene Abbildung)

6.1.2 Befunde der empirischen Untersuchung: Wahrgenommene Anforderungen der Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase

Der Einstieg in die Berufsausbildung ist für die Jugendlichen mit einer Reihe von Anforderungen verbunden, die die entwicklungsrelevanten Sollwerte der Auszubildenden, also ihre Bedürfnisse, erschüttern. Die Interviews mit den Auszubildenden im Kfz-Mechatronikerhandwerk geben Auskunft darüber, welche Anforderungen die Auszubildenden subjektiv wahrnehmen und wie sie die Anforderungen subjektiv deuten. Die Präsentation der identifizierten Teilanforderungen erfolgt entlang der in Abbildung 35 dargestellten Ebenen und Dimensionen. Für einzelne Teilanforderungen zeigen sich Zusammenhänge und Überschneidungen zwischen den Anforderungsdimensionen, auf die an den jeweiligen Stellen verwiesen wird.

Solche Überschneidungen und Zusammenhänge ergeben sich daraus, dass die in der Berufsausbildungseingangsphase wahrgenommenen Anforderungen entgegen der theoretischen Annahmen nach Maslow (1989, 1990) keine Chronologie aufweisen, sondern von den Auszubildenden häufig gleichzeitig zu bewältigen sind. Für die Vielzahl der Anforderungen gilt wohl, dass diese nicht nur für die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase relevant sind, sondern auch von Auszubildenden höherer Ausbildungsjahrgängen und teilweise noch von Gesellen wahrgenommen werden. Die Frage, welche der identifizierten Anforderungen spezielle Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase darstellen, wird im Anschluss an die Präsentation der identifizierten Teilanforderungen in den weiterführenden Überlegungen aufgegriffen. In diesem Teilkapitel sollen nur die Ergebnisse der Interviewanalysen dargestellt und interpretiert werden. In diesem Sinne wird jeweils zusammengefasst, durch welche subjektiven und situationsabhängigen Teilanforderungen die einzelnen Anforderungskategorien gekennzeichnet sind. Dabei kann nur beispielhaft auf die konkreten Teilanforderungen eingegangen werden.

Physiologische Anforderungen

	Individuelle Dimension	Kontextuelle Dimension	Interaktionale Dimension
Physiologische Anforderungen		<ul style="list-style-type: none"> * Physische Anpassung * Zeitliche Anpassung 	

Auf der untersten Ebene nimmt Maslow (1989, S. 61 ff.) die physiologischen Bedürfnisse an, zu denen er die Bedürfnisse nach Wasser, Sauerstoff, Wärme, Aktivität und Entspannung zählt. Im Kontext der Arbeit werden solche Bedürfnisse dann relevant, wenn es um den Schutz des normalen Organismuskreislaufes geht (Ulich 2011, S. 45; Zwierlein 1997, S. 20). Nach Ulich (2011, S. 45) zeigen sich physiologische Bedürfnisse als körperliche Mangelzustände. Dieser Annahme folgend sind unter der Kategorie der physiologischen Anforderungen solche Anforderungen zusammengefasst, die sich auf die Anpassung der körperlichen Konstitution an die veränderte Umgebung und die veränderten Rahmenbedingungen beziehen und sich in körperlichen Mangelzuständen äußern. Solche Anforderungen werden in der Berufsausbildung nur in der kontextuellen Dimension relevant, da sie sich auf die Erschließung und Integration der neuen Lebensräume Betrieb und Berufsschule beziehen. Anpassungsanforderungen in der individuellen Dimension, also bezogen auf das eigene Weltbild und das Selbstkonzept, und in der interaktionalen Dimension, also im sozialen Kontext, sind im Zusammenhang mit der Aufrechterhaltung des normalen Organismuskreislaufes nicht von Relevanz und daher nicht definiert. Die Anpassungsanforderungen auf der physiologischen Ebene und in der kontextuellen Dimension werden auf Basis der Interviewauswertung in die Teilanforderungen der physischen und der zeitlichen Anpassungsanforderungen differenziert. Insgesamt

werden Anpassungsanforderungen auf der physiologischen Ebene nur von neun der 18 befragten Auszubildenden (50 %) thematisiert. Probleme ergeben sich für die Auszubildenden vorrangig im ersten Ausbildungshalbjahr.

Physische Anpassung

Physische Anpassungsanforderungen nehmen die Auszubildenden in Auseinandersetzung mit den Anforderungen an ihre körperliche Konstitution wahr. Dabei erleben die Auszubildenden überwiegend unspezifische Belastungen, die sich in Müdigkeit und Erschöpfung nach der Arbeit äußern. Erklärt werden die Gefühle der Erschöpfung und Müdigkeit mit Anpassungsnotwendigkeiten an das Arbeitsleben. Der Lebensbereich der Erwerbsarbeit kann aus der Perspektive der Auszubildenden folglich nur dann erschlossen werden, wenn sie ihre körperliche Konstitution an die neue Umgebung und deren Konventionen anpassen können, also Gewöhnungsprozesse stattfinden. Die Auszubildenden berichten, dass es für sie zu Beginn der Ausbildung ungewohnt sei, so lange zu arbeiten und zu stehen. Nach der Arbeit sind sie daher erschöpft und müde.

ja mein erster ausbildungstag war am anfang sehr stressig, weil es auch eine umstellung war vom schulleben zum arbeitsleben. meine beine waren halt sehr schwer, war auch abends immer sehr k. o. (Felix 1: 2)

Das lange Stehen wird dabei als konkreter Auslöser von vier Auszubildenden thematisiert. Die Jugendlichen sind es aus der Schule nicht gewohnt, so lange zu stehen, sie beschreiben ein Kribbeln in den Beinen und/oder schwere und schmerzende Beine nach der Arbeit. Möglichkeiten, sich hinzusetzen, nehmen die Auszubildenden überwiegend nicht wahr, wie der Textausschnitt von Florian zeigt:

also na ja auch lange rumstehen ist schon ein bisschen anstrengend. // [...] ja. also wenn man sich bewegt geht es aber wenn man lange irgendwo rumsteht, dann ist es halt irgendwann anstrengend. // [...] in der werkstatt gibt es nicht wirklich möglichkeiten sich hinzusetzen. also auf eine tonne oder so aber na ja wer setzt sich auf eine tonne. (Florian 2: 142–148¹⁰⁶)

Interessant und nicht erwartungskonform ist, dass sich die betroffenen Auszubildenden überwiegend nicht an das lange Stehen gewöhnen. Von den vier Auszubildenden, die über Belastungen in diesem Zusammenhang berichten, sehen sich drei Jugendliche auch noch zum zweiten Interviewtermin, also am Ende des ersten Ausbildungsjahres, mit Schmerzen und unangenehmen Gefühlen aufgrund des langen Stehens konfrontiert. Das lange Stehen bereitet den Auszubildenden also anscheinend über das erste Ausbildungsjahr hinweg Probleme.

Ein anderes interessantes Phänomen zeigt sich in drei weiteren Interviews. Die Auszubildenden berichten über physische Anpassungsanforderungen und schildern weiter, dass das Erholungs- oder Schlafbedürfnis so stark ist, dass sie privaten Freizeitaktivitäten nicht mehr nachgehen können. Unter Freizeitaktivitäten werden da-

106 Absatzumbrüche in den Interviewauszügen werden im weiteren Verlauf der Arbeit mit „ // “ markiert.

bei alle Aktivitäten außerhalb der Arbeitstätigkeit gefasst, konkret werden Hobbys, soziale Kontakte und Haushaltsaufgaben beschrieben, die nicht mehr erledigt werden können. Narek bezieht sich in seiner Erzählung beispielsweise auf sein Hobby:

als ich arbeiten angefangen habe sozusagen ausbildung, ja es kommt mir schwer boxen zu gehen, weil ich bin immer müde nach der arbeit. ich beende glaube ich siebzehn uhr arbeit ja siebzehn uhr ja. achtzehn uhr dreißig fängt boxen an. muss ich eine stunde fahren. naja ich bin schon kaputt sozusagen. aber das war das hauptproblem, dass ich verloren habe. weil ich war / ich war schon kaputt so ein bisschen (.) aber. (Narek 1: 150)

Die Anpassungsanforderung wird von den Auszubildenden folglich als so stark belastend wahrgenommen, dass die Befriedigung der damit verbundenen Mangelerscheinungen die Wahrnehmung und auch die Handlungsoptionen der Auszubildenden so stark dominiert, dass die Befriedigung anderer Bedürfnisse (konkret: sozialer Bedürfnisse) zurückgestellt wird. Insofern wird hier die von Mägdefrau (2006) und Maslow (1989, S. 61 ff.) angenommene Dominanzposition der Bedürfnisse – speziell bei Maslow die vordergründige Dominanz der physiologischen Bedürfnisse auf der untersten Hierarchieebene – deutlich. Die Wahrnehmung von Narek und damit auch die Wahrnehmung seiner Handlungsoptionen beschränkt sich hier ausschließlich auf die Erfüllung seines physiologischen Bedürfnisses nach Erholung. Ähnlich zeigt sich dies auch in zwei weiteren Interviews.

Teilweise legt sich die Erschöpfung im Verlauf des ersten Ausbildungsjahres, sogar im Verlauf der ersten Ausbildungswochen. So berichtet beispielsweise Felix im ersten Interview, dass er sich zu Beginn der Ausbildung nach der Arbeit sofort ins Bett gelegt habe, er aber mittlerweile, also zum Zeitpunkt des ersten Interviews nach etwa der Hälfte des ersten Ausbildungsjahres, wieder seinen Freizeitaktivitäten nachgehen könne. Für die unspezifischen physischen Anpassungsanforderungen finden also durchaus relativ schnell Gewöhnungsprozesse statt. Gleichwohl konnten für zwei Auszubildende auch im zweiten Interview noch unspezifische physische Anpassungsanforderungen dokumentiert werden, die sich durch Erschöpfung zeigen, wengleich beide Auszubildenden einräumen, dass die Belastung im Vergleich zum Beginn der Ausbildung nachgelassen habe.

also manchmal, es ist ja nicht so dass ich nach hause komme, mich auf die couch lege und nichts mehr tue. das ist / es gibt manche tage wo das so ist aber die sind echt gering. // [...] ja auf jeden fall. man ist halt nach der arbeit immer müde, erschöpft. aber ich will halt noch weiter kommen sag ich mal. ich will mich weiter bilden. (Finn 2: 170, 234)

Über physische Anpassungsanforderungen berichten insgesamt fünf der 18 befragten Auszubildenden. Während die unspezifischen physischen Anpassungsanforderungen überwiegend nur im ersten Interview thematisiert werden, belastet das lange Stehen die betroffenen Auszubildenden zum großen Teil über die gesamte Berufsausbildungseingangsphase hinweg. Physische Anpassungsanforderungen werden von den Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase folglich als unspezifische Belastungen oder Belastungen durch langes Stehen erlebt und durch Mangelerscheinungen wie Müdigkeit und Erschöpfung, teilweise auch Schmerz beschrieben.

Zeitliche Anpassung

Zeitliche Anpassungsanforderungen ergeben sich aus der Notwendigkeit, den für die Auszubildenden neuen zeitlichen Rhythmus von Ausbildungsbetrieb und Berufsschule an den eigenen Zeitrhythmus anzupassen, also die zeitlichen Strukturen der Ausbildung in die eigene Zeitstruktur zu integrieren. Das betrifft einerseits die langen Arbeitszeiten, an die sich die Auszubildenden erst gewöhnen müssen. Den Auszubildenden fehlt die körperliche Konstitution, um einen „langen“ Arbeitstag bewältigen zu können, sie erleben Mangelerscheinungen wie Erschöpfung und Müdigkeit.

also manchmal ist es wirklich so die lange arbeitszeit, wir arbeiten ja von dreiviertel acht bis halb fünf und das wirklich jeden tag und manchmal denkt man so „oh ich will einfach nur nach hause“ oder „ich will mal ein bisschen freizeit haben“. wenn du immer so halb fünf abends nach hause kommst, da ist man ja ganz schön platt von der arbeit. (Mark 1: 76)

Andererseits werden die Auszubildenden durch den zeitigen Arbeitsbeginn belastet, der nicht mit ihrem Bedürfnis nach Schlaf und dem individuellen Tag-Nacht-Rhythmus harmoniert. Das Schlafbedürfnis variiert allgemein interindividuell (Beermann 2010; Zuber 2017, S. 7), wobei die Befunde der Schlafforschung zeigen, dass „Jugendliche einerseits mehr Schlaf benötigen als Erwachsene und andererseits eine Phasenverschiebung des Tag-Nacht-Rhythmus in den Abend hinein bewältigen müssen: Sie werden zu ‚Nachteulen‘, die spät schlafen gehen und morgens schwer wieder wach werden“ (Grzech-Sukalo/Hänecke 2011, S. 19; vgl. auch Vollmer 2012, S. 137). Die verspäteten Bettgehzeiten stehen den durch die Gesellschaft und den institutionellen Rahmen bedingten Aufstehzeiten häufig entgegen, was zu mehr Alltagsstress für die Jugendlichen führt (Vollmer 2012, S. 13). Das zeigen die Interviewauswertungen auch für zumindest einen Teil der Auszubildenden. Sowohl der Arbeitsbeginn im Betrieb als auch der Unterrichtsbeginn in der Berufsschule bereiten einigen Auszubildenden beim Einstieg in die Berufsausbildung Probleme. Einen Zusammenhang zu langen Anfahrtswegen zum Ausbildungsbetrieb oder zur Berufsschule spricht nur eine Auszubildende an.

hm naja es war halt äh also sich erstmal neu drauf einzustellen, dass man halt nicht mehr so lang ausschlafen kann. (Simon 1: 8)

Von zeitlichen Anpassungsanforderungen berichten sieben Auszubildende, die Mehrheit wird in diesem Zusammenhang durch das zeitige Aufstehen belastet, das dem Tag-Nacht-Rhythmus der Jugendlichen entgegensteht. Die Auszubildenden greifen das zeitige Aufstehen jedoch nur in der ersten Interviewphase auf, in der zweiten Interviewphase berichtet keiner der Auszubildenden noch über Probleme, die daraus erwachsen. Erschöpfung und Müdigkeit aufgrund der langen Arbeitszeit werden nur von Jan und Mark thematisiert, wobei Jan nur im ersten Interview darüber spricht, während sich Mark in der gesamten Berufsausbildungseingangsphase dadurch belastet fühlt.

Sicherheitsanforderungen

	Individuelle Dimension	Kontextuelle Dimension	Interaktionale Dimension
Sicherheitsanforderungen	<ul style="list-style-type: none"> * Körperliche Arbeit * Körperliche Beeinträchtigung * Übergang in die Ausbildung * Emotionen 	<ul style="list-style-type: none"> * Flexible Arbeitszeiten * Private Sicherheitsanforderungen * Funktionales Arbeitsumfeld * Mobilität * Finanzielle Situation 	

Auf der zweiten Ebene ordnet Maslow (1989, S. 66 ff.) die Sicherheitsbedürfnisse ein, worunter er die Bedürfnisse nach Sicherheit, Stabilität, Geborgenheit, Schutz, Angstfreiheit, Struktur, Ordnung, Gesetze, Grenzen und ein auskömmliches Leben subsumiert. Zusätzlich werden die Bedürfnisse nach körperlicher Unversehrtheit – also der Schutz der Gesundheit –, das Wohnen in einer sicheren Umgebung, ein sicherer Job und finanzielle Rücklagen zu den Sicherheitsbedürfnissen gezählt (Boeree 2006, S. 4f.; Offe/Stadler 1980). Bezogen auf die Gesundheit zeigt sich hier ein „vergleichbarer Doppelaspekt“ (Zwierlein 1997, S. 19¹⁰⁷) zur Ebene der physiologischen Bedürfnisse, auf der der Schutz der Gesundheit ebenfalls adressiert wird. Aufgelöst wird dieser Doppelaspekt in der vorliegenden Analyse über die Annahme Ulichs (2011, S. 45), dass physiologische Bedürfnisse grundsätzlich mit körperlichen Mangelerscheinungen, in der vorliegenden Untersuchung also Erschöpfung und Müdigkeit, einhergehen. Adressiert wird damit die körperliche Konstitution der Jugendlichen, die der Aufrechterhaltung des Organismuskreislaufes dient. Die Mangelerscheinungen und damit die physiologischen Bedürfnisse, so wird angenommen, können durch Gewöhnungsprozesse aufgelöst respektive befriedigt werden. Insofern umfasst die physiologische Bedürfnisebene ausschließlich Anpassungsanforderungen. Auf der Ebene der Sicherheitsanforderungen werden dagegen alle Anforderungen zusammengefasst, die darüber hinausgehend den Umgang mit Unsicherheiten und Gesundheitsgefährdungen erfordern und die physische und psychische Leistungsfähigkeit der Auszubildenden überschreiten. Körperlich anstrengende Tätigkeiten etwa, die dem Beruf des Kfz-Mechatronikers immanent sind und auch von Auszubildenden aus höheren Ausbildungsjahren und Gesellen als belastend für die eigene Gesundheit erlebt werden (vgl. Kapitel 3), werden daher unter die Kategorie der Sicherheitsanforderungen gefasst. Auf der physiologischen Ebene werden dagegen die physischen Anforderungen eingeordnet, die mit einer Anpassungsnotwendigkeit in Verbindung gebracht und nicht auf spezielle berufliche Tätigkeiten bezogen werden. Insofern sind auf der Sicherheitsebene solche Anforderungen zu finden, die mit betrieblichen Tätigkeiten zusammenhängen, gefestigte Strukturen

107 Verschiedene Autoren haben darauf hingewiesen, dass die Bedürfniskategorien im Maslow'schen Konzept nicht klar abgrenzbar respektive mehrdeutig und nicht überschneidungsfrei sind (vgl. u. a. Mertel 2006, S. 15). Das Problem der mangelnden Abgrenzung der Bedürfniskategorien wird in der vorliegenden Untersuchung dadurch aufgegriffen, dass die Zuordnung zu einer Kategorie begründet dargestellt und konsequent verfolgt wird.

gefährden, mit Unsicherheiten einhergehen oder die Gesundheit des Einzelnen angreifen, und damit den Sicherheitsbedürfnissen der Jugendlichen entgegenstehen.

In unserer heutigen Kultur sind Sicherheitsbedürfnisse und darauf bezogene Anforderungen jedoch nur noch selten anzutreffen, Maslow (1989, S. 68) geht davon aus, dass Sicherheitsbedürfnisse nur noch in Extremsituationen und im Kontext der Berufstätigkeit relevant werden. Im Kontext der beruflichen Tätigkeit berichten die Auszubildenden in den Interviews über eine Reihe von (physischen und psychischen) Unsicherheiten, die ihre körperliche und psychische Integrität beeinflussen. In der *individuellen Dimension* stehen dabei Unsicherheiten und Verarbeitungsprozesse im Fokus, die sich auf den einzelnen Auszubildenden, seine Kompetenzen und sein Selbstkonzept beziehen, also individuelle physische und psychische Unsicherheiten auslösen. Diese gehen zuerst einmal von dem Übergang in die Ausbildung im engen Sinne aus. Denn die Erfahrungen, die die Auszubildenden im Zusammenhang Ausbildung in der Zeit vor der Ausbildung gemacht haben, belasten sie teilweise auch zu Beginn der Ausbildung noch. Dazu kommen Unsicherheiten im Umgang mit eigenen Emotionen und körperlichen Beeinträchtigungen sowie körperliche Belastungen, die sich aus der Überforderung der körperlichen Leistungsfähigkeit der Jugendlichen ergeben. Im Gegensatz zur physiologischen Anforderungsebene werden auf der Ebene der Sicherheitsanforderungen die körperlichen Anforderungen der individuellen Dimension zugerechnet. Das liegt daran, dass die physischen Anpassungsanforderungen auf der physiologischen Ebene der Erschließung des neuen Lebensraumes und der Aufrechterhaltung des normalen Organismuskreislaufes in diesem Lebensraum dienen. Auf der Ebene der Sicherheitsanforderungen wird dagegen die individuelle Konstitution der Auszubildenden im Umgang mit den betrieblichen Tätigkeiten adressiert, also die Leistungsfähigkeit des Einzelnen angesprochen. Das ergibt sich unter anderem daraus, dass die körperlichen Anforderungen auch über die Ausbildung und damit über die Erschließung des neuen Lebensraumes hinaus relevant sind. Insofern steht bei der Wahrnehmung und Bewältigung körperlicher Anforderungen nicht die Erschließung des neuen Lebensraumes im Vordergrund, sondern es geht um die individuellen Bewältigungspotenziale, die gefordert werden. Folglich ist die körperliche Arbeit auf der Sicherheitsebene der individuellen Dimension zuzurechnen.

In der *kontextuellen Dimension* werden Anforderungen erfasst, die sich auf den Umgang, die Verarbeitung und die Integration der Gegebenheiten und Strukturen der unterschiedlichen Lebensbereiche der Auszubildenden beziehen und dabei Gefühle von Unsicherheit, Instabilität oder Dysfunktionalität auslösen. Solche Unsicherheiten werden durch die Arbeitszeitstrukturen, die Erreichbarkeit der Lernorte und die finanzielle Situation der Jugendlichen ausgelöst. Dazu kommen Sicherheitsanforderungen im privaten Bereich, die sich auf die Ausbildung auswirken, etwa aufgrund der Wohnungssuche oder aufgrund von Fluchterfahrung.

Körperliche Arbeit

Fast alle Auszubildenden stellen fest, dass der Kfz-Mechatroniker ein körperlicher Beruf ist und die körperlichen Anforderungen ihre körperliche Leistungsfähigkeit zu Beginn der Ausbildung zunächst noch übersteigen. Doch nicht nur Auszubildende, sondern auch Gesellen im Kfz-Gewerbe beklagen körperliche Belastungen in der Arbeitstätigkeit, worauf beispielsweise bereits Dispan (2017, S. 87 f.; vgl. auch Kapitel 2.3.1) hingewiesen hat. Die körperliche Arbeit spiegelt sich in den Interviews mit den Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase in verschiedenen Facetten wider. Allen voran sind es die körperlich anstrengenden Arbeitsaufträge, die die Auszubildenden belasten. Von den 18 befragten Auszubildenden berichten 14 Auszubildende über solche Belastungen. Dabei stellen die Auszubildenden auf die folgenden betrieblichen Tätigkeiten ab:

- Räder holen und weglagern

wenn ich räder hole. ja das / dann muss ich fünfzig meter laufen mit einer schubkarre. und meistens ist da so eine von einem rav also so einem großen jeep räder. so die räder und da hab ich wenn ich das den ganzen tag mache, bin ich komplett kaputt. (Jason 1: 324)

- Räder wuchten und montieren bzw. Räder wechseln

also gut anstrengend war es jetzt halt nur wirklich wie gesagt, wenn man den ganzen tag irgendwelche reifen montiert oder wuchtet. natürlich geht das irgendwo dann halt bisschen an die substanz. (Jan 1: 44)

- Achsvermessung¹⁰⁸

und gibts manchmal auch so sachen, die sie machen müssen die körperlich extrem anstrengend sind? // B : (..) naja ab und zu. achsvermessung ist auch nicht gerade einfach. (Florian 1: 83–84)

- Schwer heben und tragen

ja schwere teile anheben ist klar, schwer für den körper, ist nicht gut, für den rücken auch manchmal. (Justin 1: 102)

- Unspezifische Anstrengung

nur die arbeit ist halt sehr anstrengend. das ist das einzige was äh ich blöd finde aber damit muss man halt rechnen wenn man in einem mechanischen job äh mit absicht gewählt hat. ich hätte ja auch im büro arbeiten können. aber ich habe ja mal ein praktikum gemacht im büro und das war nichts wirklich, weil ich da den ganzen tag nur rumsaß, das fand ich ein bisschen langweilig. [...] ja ist körperlich anstrengend. (Florian 2: 136)

Körperliche Beeinträchtigung

Einige Auszubildende münden mit körperlichen Beeinträchtigungen in die Ausbildung ein, die zu Beginn der Ausbildung Unsicherheiten auslösen können. Der Begriff der körperlichen Beeinträchtigung wird dabei nicht im Sinne des Grundgesetzes und des Sozialgesetzbuches (SGB III und IX) verwendet (vgl. etwa Niehaus et al.

¹⁰⁸ Mit der Achsvermessung werden geometrische Punkte, Maße und Winkel der Fahrzeuggeometrie ermittelt (Rhonen o. J.: 6).

2012, S. 42 ff.), das heißt, es geht nicht um eine in diesem Sinne festgestellte körperliche Behinderung. Stattdessen werden in Anlehnung an die Definition der WHO (2005, S. 23 ff.) unter körperlicher Beeinträchtigung alle bereits vor der Ausbildung vorhandenen Gesundheitsprobleme verstanden, die sich in irgendeiner Weise auf die Körperfunktionen (physiologische Funktionen) und -strukturen (anatomische Beschaffenheit) der Auszubildenden im Zusammenhang mit der beruflichen Tätigkeit auswirken. Insofern werden darunter solche Anforderungen subsumiert, die eine körperliche Belastung aufgrund der körperlichen Beeinträchtigung sowie die Unsicherheit im Umgang mit der körperlichen Beeinträchtigung darstellen.

Beispielsweise berichtet Jannik im ersten Interview über eine Verletzung, die ihn in der betrieblichen Tätigkeit beeinträchtigt. Er schildert, dass er zu Beginn der Ausbildung Probleme aufgrund seiner Verletzung hatte. Zum ersten Interviewtermin hat er bereits Strategien entwickelt, um mit diesen Problemen so umzugehen, dass die Belastung durch die Beeinträchtigung möglichst gering gehalten wird.

ich hab bloß ab und zu körperliche probleme mit meinen gelenken, in den beinen. weil da die ganzen bänder schon alle durchgerissen waren. ja und das ist dann halt doof wenn man halt lange steht oder hocken muss. dann tut das nach einer weile alles bisschen weh. // [...] also sag ich mal wenn ich zu lange hocke stell ich mich kurz hin und dann geht das auch nach paar minuten wieder weg und dann geht das eigentlich schon wieder ganz gut. (Jannik 1: 296–302)

Ähnliches zeigt sich auch in den Interviews von vier anderen Auszubildenden. Anders stellt sich jedoch die Situation von Felix dar, der Höreräteträger ist und durch die Geräuschumgebung in der Werkstatt besonders belastet wird. Zwar wissen die Kollegen von seiner Beeinträchtigung, zeigen aber manchmal wenig Verständnis, wenn er nicht alles beim ersten Mal versteht (Felix 1: 34–56). Auch zum zweiten Interviewtermin ist es für Felix noch ein komisches Gefühl, nachfragen zu müssen, wenn er etwas nicht verstanden hat, obwohl die Kollegen sich mittlerweile darauf eingestellt haben.

ja kommen jetzt halt alle ok, jeder hat sich darauf eingestellt jetzt und // [...] ist halt schon so doof das gefühl mich wiederholen zu müssen oder andere wiederholen, manchmal frag ich auch nicht gern nach aber ich muss es ja sonst versteh ich das ja nicht // [...] ja erst überlege ich ob ich wirklich nochmal nachfrage, ob ich das nicht vielleicht doch verstanden hab, ja ist halt immer ein bisschen komisches gefühl. (Felix 2: 84–90)

Übergang in die Ausbildung

In Anlehnung an Besener (2011, S. 76 f.) wird der Begriff des Übergangs an dieser Stelle sehr eng gefasst und auf die Phase vor dem Eintritt in die Berufsausbildung bezogen. Insofern werden unter dem Übergang in die Ausbildung alle Aspekte zusammengefasst, die mit der Ausbildungsberufs- und Ausbildungsbetriebsfindung in Verbindung stehen. Dabei werden sowohl eigene Entscheidungen als auch äußere Umstände einbezogen. Über Unsicherheiten und Probleme in diesem Zusammenhang berichten deutlich weniger Auszubildende. So berichten drei Jugendliche von einer schwierigen *Ausbildungsplatzsuche*. Interessant ist, dass es sich dabei nur um

die eine Frau im Sample und zwei Auszubildende mit Migrationshintergrund (Aziz mit eigener Migrationserfahrung und Eymen mit familiär vermittelter Migrationserfahrung) handelt, also Personengruppen, die aufgrund ihres Migrationshintergrundes (Enggruber 2011) oder ihres Geschlechts in der Ausbildungsplatzsuche benachteiligt sind. Es ist zumindest davon auszugehen, dass das Geschlecht im Kfz-Handwerk als Benachteiligungsfaktor wirkt, immerhin sind Frauen in diesem Bereich stark unterrepräsentiert (vgl. Kapitel 2.3). Wie Stefanie berichtet, ist die Suche eines Ausbildungsplatzes durch Vorurteile und Diskriminierung geprägt:

ja, also ich habe auch mehrmals schon gehört dass, als frau ist es eher unmöglich. dass ich doch / sollte mich doch besser auf andere dinge konzentrieren. so das handwerk wäre nicht so das, ist eine sehr schwere arbeit, körperlich schwer und es ist schmutzig und es wäre für eine frau nichts. aber ist ja die meinung anderer. // I: also ich hätte jetzt eher gedacht dass es so aufgrund von so rechtlichen rahmenbedingungen / weil als frau brauchen sie glaube ich eine eigene umkleide // [...] mit einer eigenen toilette und einer eigenen dusche und // B: das stimmt, das ähm kommt auch noch dazu ja, dass es bei vielen gar nicht vorhanden ist. // [...] und man dann aus diesem grund dann vielleicht schon mal abgelehnt wird. aber ich glaube so der haupt / das / der hauptgrund war, es ist eine schwere arbeit, es ist körperlich schwer, das ist nichts für sie. (Stefanie 1: 3–10)

Später im Interview wird das Thema erneut aufgegriffen:

I: sie haben ja auch recht viele bewerbungen geschrieben. war denn außer dieser bei außer der zusage bei der @firma@ war da noch eine andere bewerbung erfolgreich? // B: nein. // [...] keine. // I: schon eine echte hürde? // B: ja. ich war auch sehr überrascht als ich die zusage bekommen habe, weil ich damit überhaupt nicht gerechnet habe, gar nicht. // [...] ich war schon fast am aufgeben. also wenn man immer wieder hört, dass man sowieso keine chance hat, dann gibt man vielleicht irgendwann auf aber es waren erst ich glaube ein bisschen über zwanzig bewerbungen, das / ja. // I: haben sie das in dem moment als diskriminierung so ein bisschen empfunden? // B: natürlich. das ist es auch. weil man ganz genau weiß dass man nicht genommen wird, weil man eben eine frau ist und dann ist das schon diskriminierung und dann kann man sagen „tut mir leid, wir hatten bewerber, die sind besser als sie“ aber das ja macht es nicht besser. // [...] also man denkt dann auch, das ist / ja gut kann ich halt nicht. stimmt. vielleicht stimmt es auch was andere sagen. das man eben zu schwach ist als frau und das vielleicht nicht so hin bekommt wie ein mann. würde man dann vielleicht / nimmt man das irgendwann an, diese einstellung. (Stefanie 1: 61–74)

Im Gegensatz zu Stefanie fällt es Aziz und Eymen schwer, Gründe für ihre Schwierigkeiten bei der Ausbildungsplatzsuche zu finden. Eymen vermutet, dass es an seinen Noten (schulische Überforderung) und seinem Migrationshintergrund liegt, wobei die Noten für ihn eher ausschlaggebend sind. Vermutlich nimmt Eymen sich aufgrund seines „nur“ familiär vermittelten Migrationshintergrundes selbst gar nicht anders wahr und kann sich daher nicht vorstellen, dass er aufgrund seines Migrationshintergrundes benachteiligt sein könnte. Aziz, der erst vor vier Jahren nach Deutschland gekommen ist, möchte sich nicht vorstellen, dass es an seinem Migrationshintergrund liegen könnte, kann aber auch keinen anderen Grund benennen. Er hat 29 Bewerbungen geschrieben, von denen er nur die eine positive Rückmel-

dung bekommen hat. Und das, obwohl er in seinem Heimatland bereits als Kfz-Mechatroniker gearbeitet hat und damit einige Erfahrungen aufweisen kann. Trotzdem blieben die Bewerbungen überwiegend erfolglos. Aziz beschreibt im Interview sehr emotional, wie stark ihn diese Situation belastet hat und bis zum ersten Interview noch belastet.

es kann sein, dass das problem liegt an dem migrant so. äh wegen ausländische hintergrund. aber ich kann nicht einfach stimmen. keine ahnung. aber trotzdem ich hab versucht und immer versucht. // [...] wenn ich jetzt / letztes jahr ich hab durch die hölle gekämpft, um ein ausbildungsplatz finden. ich war jeden (.) jeden tag in der schulzeit (.) nach dem drei / vierzehn uhr dreißig wir sind bis sechzehn uhr sechzehn uhr dreißig in der schule mit meinem berufseinstiegsbegleiter hingesezt und immer e-mail geschickt und geschrieben und adressen rausgesucht. wenn ich so / mit der ich so viele /so viele anstrengung und so viele ja zeiten. wenn ich wieder so von hier gekündigt werde, wahrscheinlich ist nicht mein beruf. und ich tue was alles nötig für mein beruf. (Aziz 1: 8–16)

Sowohl Frauen als auch Jugendliche mit Migrationshintergrund erfahren am Ausbildungsstellenmarkt des Kfz-Mechatronikers Diskriminierungen. Der Umgang mit den Erfahrungen der Ablehnung und Benachteiligung verlangt von den Jugendlichen zusätzliche Energie. Die Verarbeitung solcher Erfahrungen findet auch noch nach dem Eintritt in den Ausbildungsbetrieb statt. Alle drei Auszubildenden berichten noch zum ersten Interviewzeitpunkt über die Erfahrungen und deren Auswirkungen. Diese zeigen sich vor allem durch einen Druck, die Ausbildung zu schaffen und den Ausbildungsplatz nicht zu verlieren. Aziz geht sogar davon aus, dass es nicht sein Beruf sein kann, wenn ihm gekündigt wird. Er verbindet also seinen Ausbildungserfolg mit der Möglichkeit, den Beruf auszuüben, und geht davon aus, dass er keine Möglichkeit mehr hat, wenn ihm gekündigt wird. Damit einher gehen für Aziz auch Ängste, den Ausbildungsplatz zu verlieren, die jedoch gesondert unter „Emotionen“ kodiert wurden.

Neben Schwierigkeiten bei der Ausbildungsplatzsuche hat Aziz zusätzlich mit *Bürokratischen Hürden* zu kämpfen, die für ihn den Beginn seiner Berufsausbildung zu einer sehr belastenden Zeit gemacht haben. Aziz hatte zum Zeitpunkt seiner Bewerbung noch keine Arbeitserlaubnis. Für Ausländer gibt es in Deutschland diverse Papiere und unterschiedliche Titel, die den Aufenthalt in Deutschland und die Berechtigungen zur Ausübung einer Beschäftigung regulieren. Aus einer Aufenthaltsberechtigung muss sich nicht automatisch die Befugnis zur Ausübung einer Beschäftigung und zum Absolvieren einer Berufsausbildung ergeben. Fehlt eine solche Berechtigung, muss eine Arbeitsgenehmigung beantragt werden. Insofern ergeben sich für ausländische Jugendliche aus den Besonderheiten des Aufenthalts- und Arbeitsgenehmigungsrechts gegebenenfalls Abweichungen gegenüber der Ausbildung von deutschen Jugendlichen (Gyo 2016, S. 9 ff.). Das Antragsverfahren von Aziz hat zwei Monate gedauert. Zwar konnte er den Ausbildungsvertrag zum Ende der Sommerferien unterschreiben und damit rechtzeitig ins neue Ausbildungsjahr starten, dennoch musste er im ersten Monat der Ausbildung immer wieder zum Chef, um weitere nicht näher ausgeführte bürokratische Angelegenheiten zu klären. Immer

wieder thematisiert er im ersten Interview die Belastungen, die er durch die schwierige Ausbildungsplatzsuche einerseits und die bürokratischen Hürden zu Beginn der Ausbildung andererseits erlebt hat.

deswegen habe ich / ich hab fast mein ausbildung gekündigt. am anfang ich war neu. ich konnte nicht so offen sprechen. ich war so ziemlich begrenzt wie überall druck von überall. von der arbeit, von bürokratischen teil. und jeden tag zu chef gehen und was mit ihm sprechen und in die werkstatt kommen. (Aziz 1: 97)

Emotionen

Unsicherheit erleben die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase auch aufgrund eigener Emotionen. Vor allem Ängste beschäftigen die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase. Insgesamt betrifft dies jedoch nur fünf der befragten Auszubildenden, wobei sie über unterschiedliche Ängste berichten. Dazu kommen andere Emotionen, mit denen die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase umgehen müssen.

- Angst vor Ausbildungsplatzverlust: Aziz verbindet seine Erfahrungen in der Phase der Ausbildungsplatzsuche mit einer Angst, den Ausbildungsplatz zu verlieren. Diese Angst geht sogar so weit, dass er trotz Schulterverletzung und Krankschreibung zur Arbeit geht. In der Berufsschule hat er beobachtet, dass anderen Auszubildenden gekündigt wurden, weil sie zu oft oder zu lange krank waren. Er reagiert daher auf die Angst, den Ausbildungsplatz zu verlieren, mit einem Anspruch, immer anwesend zu sein, selbst wenn er eigentlich krank und verletzt ist.

ich hab schon angst ja. meine angst, wenn ich dieses mal / wenn von diesem betrieb gekündigt werde, ich werde diese beruf nicht weiter machen // [...] ich hab letztes jahr in der reifensaison eine schulterverletzung bekommen. und damals ich konnte nicht laufen ich bin wie ein roboter durch die werkstatt gelaufen und während der arbeit hat mein der arbeitgeber mich zum arzt geschickt „ok. geh nach hause“. und der arzt hat auch für mich eine woche krank geschrieben. trotzdem ich bin wieder zur werkstatt gekommen und dann den/(..) musste ich. und als ich die einen tag entschuldigung für mein arbeitgeber vorgelegt, er sagt „du hast krankgeschrieben“, das / ich sagte „nein, ich kann arbeiten“. trotzdem ich habe weiter gemacht. wenn ich nicht / ich sage wenn ich krankgeschrieben hätte, würde ich auch gekündigt oder vielleicht oder nicht. weil ich ich sehe mich in meiner klasse. (Aziz 1: 14–16)

- Prüfungsangst: Justin und Lasse berichten von Ängsten vor der Zwischen- und/oder der Abschlussprüfung respektive den Gesellenprüfungen Teil eins und zwei. Vor allem Lasse hat große Angst vor den Prüfungen, weil er im Ausbildungsbetrieb nach seinem Dafürhalten nicht ausreichend lernt, um die Gesellenprüfung Teil eins bestehen zu können.

also ich möchte eigentlich die gesellenprüfung teil eins, die man ja hat am ende des zweiten lehrjahrs, möchte ich eigentlich nicht so gern in diesem betrieb machen. weil ich glaub, dass ich dann praktisch, äh theoretisch das liegt ja an mir, aber praktisch das äh das da mach ich mir dann so die größten sorgen sozusagen. (Lasse 1: 310)

- Schlechte Laune: Florian und Lukas beschreiben, dass sie in der Ausbildung Tage erleben, an denen sie schlechte Laune haben, spezifische Gründe für ihre schlechte Laune haben beide nicht benannt.

schlechte laune, also hauptsächlich schlechte laune. also es kann sein, dass ich mal wegen schlechte laune dann mal nicht so immer sage „kann ich irgendwas machen?“ da bin ich eher so zurückhaltend, weil ich mag keinen damit belasten. weil ist ja meine laune. muss ich nicht übertragen. (Florian 1: 318)

Flexible Arbeitszeiten

Die Arbeitszeit bestimmt als institutionelle Struktur den Tagesrhythmus der Auszubildenden. Arbeit und Freizeit werden dabei „in gewisser Weise als Pole mit wechselseitigem Kompensations- und gleichzeitig Einschränkungspotential gesehen [...], zwischen denen die subjektiven Lebenskonzepte angesiedelt werden“ (Guhleemann 2011, S. 31). Mit dem Einstieg in die Berufsausbildung ist in der Regel ein veränderter Tagesrhythmus verbunden, der die Grundlage für die Überarbeitung der subjektiven Lebenskonzepte darstellt und insofern als Basis für die Integration der privaten Lebensbereiche in den Arbeitsalltag dient. Unter dem „geradezu inflationär verwendeten Zauberwort ‚flexible Arbeitszeiten‘“ (Spitzley 2007, S. 125) werden alle Abweichungen von einer traditionellen Arbeitszeit zusammengefasst. Flexible Arbeitszeiten bedeuten damit „die Aufhebung der traditionellen Zeiteinteilung von Arbeit, Entspannung und Schlaf, also eine Neuverteilung dieser Elemente“ (Neuloh 1964, S. 50). In den Interviews greifen die Auszubildenden vor allem Arbeitszeitveränderungen durch Schichtarbeit und Überstunden auf.

„Unter Schichtarbeit verstehen wir [...] eine im Tages- und Wochenrhythmus wechselnde Verteilung von Arbeitszeit und Nichtarbeitszeit (Freizeit und Schlafzeit)“ (ebd., S. 50). Je nach Lage der Arbeitszeit im Tagesablauf werden die Schichten als Tages-, Nacht-, Früh- oder Spätschicht bezeichnet (Angerer/Petru 2010, S. 88). Etwa 14 Prozent der Erwerbstätigen in Deutschland arbeiten in Schichten (Paul/Kuhlmann 2017, S. 13). In vielen Bereichen sind wechselnde Arbeitsschichten nicht ungewöhnlich, die aus wirtschaftlichen, technologischen, versorgungstechnischen und sozialen¹⁰⁹ Gründen immer stärker fokussiert werden (Angerer/Petru 2010, S. 88; Rutenfranz 1978, S. 9). Auch Auszubildende arbeiten von Beginn ihrer Ausbildung an in den für ihre Branche typischen Arbeitszeiten. Im Kfz-Gewerbe sind Schichtarbeit und erweiterte Öffnungszeiten sowie Rufbereitschaft und Notdienste besonders im Bereich der Lastkraftwagen und Nutzfahrzeuge nicht untypisch (Dispan 2017, S. 86). Ein besonderer Schutz hinsichtlich der Arbeitszeit und der Möglichkeit zur Schichtarbeit besteht für Jugendliche unter 18 Jahren¹¹⁰, die nach dem JArbSchG in der Regel nicht zwischen 20 und 6 Uhr beschäftigt werden dürfen, wobei für Be-

109 Rutenfranz (1978, S. 9) führt zusätzliche soziale Gründe ins Feld und bezieht sich damit auf die Verfügbarkeit sozialer Dienste, etwa in Krankenhäusern, öffentlichen Verkehrsmitteln, Flughäfen, bei der Polizei, im Gastgewerbe, in Rundfunkanstalten und Feuerwehren etc.

110 Erwachsene Auszubildende (ab 18 Jahren) unterliegen diesem besonderen Schutz nicht mehr, für sie gilt das ArbZG mit seinen für alle Beschäftigten geltenden Grenzwerte für die tägliche und wöchentliche Arbeitszeit (Grzech-Sukalo/Hänecke 2011, S. 106).

triebe im Mehrschichtsystem Ausnahmen für Jugendliche zwischen 16 und 18 Jahren bestehen (§ 14 JArbSchG). Auch am Wochenende dürfen Jugendliche unter 18 Jahren nicht respektive an Samstagen nur in Ausnahmefällen beschäftigt werden (§ 16 f. JArbSchG, vgl. auch Kapitel 3.3). Neben der Schichtarbeit beeinflusst Mehrarbeit den Tagesrhythmus der Jugendlichen in der Ausbildung. „Von Überstunden bzw. Mehrarbeit wird im Allgemeinen dann gesprochen, wenn die tarifliche oder einzelvertraglich festgelegte Arbeitszeit überschritten wird“ (Zapf 2012, S. 9). Auch vor der Mehrarbeit sind Jugendliche unter 18 Jahren besonders geschützt. Konkret dürfen sie nicht mehr als achteinhalb Stunden am Tag und 40 Stunden in der Woche beschäftigt werden (§ 8 Abs. 2a JArbSchG). Aus der Arbeitnehmerperspektive kann Mehrarbeit zur Förderung der Karriere, zur Sicherung des eigenen Arbeitsplatzes, zur Erhöhung der eigenen Produktivität (vor allem beim Rückstand der eigenen Produktivität gegenüber anderen Mitarbeitern) und aus betrieblichen und arbeitsorganisatorischen Gründen geleistet werden (ebd., S. 10 f.). Faktisch führt Mehrarbeit zur Verlängerung der Arbeitszeit und damit zur Verkürzung der Freizeit. Der freien Zeit kommen dabei mehrere Funktionen zu: Freie Zeit dient der Erholung und dem Ausgleich, der zeitlichen Entlastung, der Bildung und der sozialen Partizipation (Lüdtke 1975, S. 17).

Schicht- und Mehrarbeit werden von den Beschäftigten im Kfz-Gewerbe nicht selten als zeitliche Belastungen erlebt (Dispan 2017, S. 86 f.). Damit verbunden sind auch Gefahren gesundheitlicher Beeinträchtigungen (vgl. etwa Dispan 2017, S. 86; Guhleemann 2011, S. 12 ff.; Rutenfranz 1978, S. 11 ff.). Zusätzlich bedeuten veränderte Verteilungsformen von Arbeit einen „erheblichen Eingriff in das soziale Leben der Betroffenen“ (Rüdiger 2004, S. 1024). Untersuchungen zeigen, dass gerade die Schichtarbeit für die Betroffenen auch auf der sozialen Ebene belastend wirkt, weil sie „zu wenig Zeit finden für Mitarbeit in Organisationen, kulturelle Veranstaltungen, Zusammensein mit Freunden, Familienangehörigen und für die Pflege ihrer Hobbys“ (ebd.). Auf der Ebene der Sicherheitsanforderungen werden die gesundheitsbezogenen Belastungen durch flexible Arbeitszeiten aufgegriffen, auf der Ebene der sozialen Anforderungen, auf die im weiteren Verlauf des Kapitels gesondert eingegangen wird, werden dagegen die sozialen Belastungen durch flexible Arbeitszeiten aufgegriffen.

In den Interviews berichten zwei Auszubildende über Belastungen durch flexible Arbeitszeiten, beide im Zusammenhang mit Schicht- und Samstagsarbeit. In beiden Interviewpassagen geht es darum, dass bei der Arbeitszeit der Auszubildenden die gelten Regelungen des JArbSchG nicht eingehalten werden. Jannik spricht seine Arbeitszeiten gleich zu Beginn des Interviews von selbst an, es scheint ihn also durchaus zu belasten, dass er nicht seinem Alter angemessen beschäftigt wird. Er hat sich darüber bei seinen Berufsschullehrern und bei einem Anwalt informiert, wusste dann aber nicht, wie er das Problem ansprechen soll, und hat schlussendlich darauf verzichtet, entsprechende Änderungen einzufordern, weil er kurz nach dem ersten Interview 18 wurde.

also meinen berufsschullehrern habe ich auch schon mal davon erzählt von meinen arbeitszeiten, da haben die auch gesagt, dass das eigentlich nicht rechtens ist laut den jugendschutzgesetzen da war ich auch schon mal beim anwalt [...] da hab ich mal nachgefragt nach den ersten zwei monaten ob das wirklich so ist ob ich so arbeiten darf und da meinten die, gesetzlich ist das nicht so, dass ich so arbeiten darf aber ich wusste halt nur nicht wie ich das bei meinem betrieb ändern sollte weil ich werde da jetzt nächsten monat achtzehn und ab da wäre das dann halt sowieso immer so. (Jannik 1: 260)

Lukas berichtet im ersten Interview, dass es sein könnte, dass er im Verlauf der Ausbildung Überstunden leisten müsste, sieht darin aber zunächst kein Problem, da die Überstunden für ihn zum Beruf dazugehören und er Freizeitausgleich bekäme (Lukas 1: 271–276). Zum zweiten Interviewzeitpunkt hat Lukas nun bereits Überstunden absolviert und berichtet davon, dass er keine Lust auf Überstunden und sich daher bei seinem Vater und in der Berufsschule informiert und herausgefunden habe, dass er keine Überstunden machen darf. Daraufhin hat er entschieden, keine Überstunden zu machen und begründet das folgendermaßen:

weil das erstmal strafbar ist für äh den chef dass ich überstunden mache und das dann wieder zu unnötigem stress führen würde mit dem chef. „warum hast du überstunden gemacht?“ und so. also ich bin nie dran schuld / ich bin immer dran schuld aber er nie // [...] und sowas möchte ich halt umgehen weil es ist unnötig nervenraubend. (Lukas 2: 222–224)

Überstunden sind also aus Sicht von Lukas zu vermeiden, um dem Chef keinen zusätzlichen Stress zu machen. Doch Stressvermeidung ist nicht das einzige Motiv von Lukas, etwas früher im Interview räumt er auf die Nachfrage nach seinen Motiven für die Ablehnung von Überstunden ein, dass er „einfach keine lust auf diese überstunden“ habe (Lukas 2: 214). Lukas scheint also ein hohes Bedürfnis nach geregelten Arbeitszeiten und ausreichend Freizeit zu haben und zeigt wenig Bereitschaft für die Ableistung von Überstunden. Um seine fehlende Motivation zu überdecken, zieht er sich auf das Motiv der Vermeidung von Stress für den Chef zurück.

Private Sicherheitsanforderungen

Unsicherheiten und Probleme ergeben sich auch aus der privaten Umwelt, die sich auf das Berufsleben der Auszubildenden auswirkt. Die Integration von Berufs- und Privatleben gelingt dann nur bedingt, sodass das Privatleben das Berufsleben beeinflusst. Aufgegriffen werden von den Auszubildenden explizit das Problem der Wohnungssuche und die Verarbeitung von Fluchterfahrungen.

Mit dem Beginn der Berufsausbildung kann für die Jugendlichen ein Wohnortwechsel einhergehen. Mehr als 600.000 Auszubildende werden für die Berufsausbildung mobil und verlassen ihren Heimatkreis, wobei die Ausbildungsmobilität vom regionalen Ausbildungsmarkt und von der Siedlungsstruktur abhängt (Bogai et al. 2008). Ist die Entfernung zwischen Wohn- und Ausbildungsort zu groß, sind die Jugendlichen gezwungen, eine Wohnung am Ausbildungsort zu suchen (Schimpl-Neimanns 2006, S. 5). Gleichwohl ist denkbar, dass der Auszug eine bewusste Entscheidung für eine räumliche Trennung des eigenen Lebensmittelpunkts vom El-

ternhaus sein kann, mit der die soziale Unabhängigkeit und der selbstbestimmte Handlungsspielraum erweitert wird. Konietzka/Huinink (2003) nehmen jedoch an, dass der Übergang in die Berufsausbildung „keinen überragenden Effekt auf den Auszug“ hat, „da während der Ausbildungsphase die ökonomischen Ressourcen in der Regel zu knapp sind, um einen eigenen Haushalt gründen zu können.“ Simon hat für die Berufsausbildung sein Elternhaus verlassen, über die Motive dazu lässt das Interview keine Aussagen zu. Zu Beginn der Berufsausbildung empfindet Simon recht hohen Stress im Zusammenhang mit der Wohnungssuche, den er im Ausbildungsbetrieb an einem Auto „rauslassen“ kann:

ja wo wir eigentlich mal ein ganzes auseinander nehmen durften. also es war halt schrottreif sozusagen und dann durften wir halt alle mal sozusagen drauf hauen. das einfach mal zerlegen und ja haben es dann verschrottet sozusagen // [...] einfach mal so rauslassen was man in sich sozusagen gestaut hat und ja

I: was war da so in ihnen gestaut?

B: [...] und ja gab ab und zu ein bisschen stress halt weil wohnungssuche halt ja, es hat doch noch geklappt mit der wohnung. deswegen kann man dann gut abbauen den stress den man da hat. (Simon 1: 248–254)

Ganz anders wird Narek von seiner privaten Umwelt beeinflusst. Er hat mit seiner Familie vor acht Jahren sein Heimatland verlassen und ist über Russland und Belgien nach Deutschland geflohen. Die Flucht und die Integration der Familie in Deutschland bergen für Narek ein besonderes Stresspotenzial. Weitere respektive tieferegreifende Aussagen dazu, warum ihn die Fluchterfahrung so belastet, lassen sich im Interview nicht finden. In Anlehnung an Zimmermann (2011, S. 30 ff.) ist jedoch anzunehmen, dass die Erfahrung von Unsicherheit und (vermeintlich) unklare biografische Perspektiven seinem Bedürfnis nach Sicherheit, Verlässlichkeit und Vertraulichkeit entgegenstehen. Insofern wird die Belastung durch die Fluchterfahrung als Erschütterung der Sicherheitsbedürfnisse von Narek aufgefasst, die aus dem privaten Umfeld auf die Berufsausbildung von Narek einwirken, weil er sich nicht in dem von ihm als ausreichend angenommenen Maße auf den schulischen Teil der Ausbildung konzentrieren kann.

wir haben auch bisschen privat bisschen probleme gehabt. deswegen ich bin seit acht jahren draußen von meinem heimatland. ich war schon russland, belgien jetzt hier. ist bisschen privat-leben sozusagen ist bisschen schwer deswegen. // [...] [kann mich nicht] richtig konzentrieren kann man sagen. dass ich halt lerne. ich habe bisschen was anderes zu tun sozusagen auch. (Narek 1: 40–42)

Funktionales Arbeitsumfeld

Zu Beginn der Ausbildung müssen sich die Auszubildenden ihr funktionales Arbeitsumfeld erschließen (vgl. Kapitel 3.2). Wenn die Auszubildenden zu Anfang der Berufsausbildung in der Werkstatt ankommen, betreten sie in der Regel „Neuland“, in dem es sich zu orientieren gilt. Es geht darum, dass die Auszubildenden ihren Arbeitsplatz und alle benötigten Arbeitsmaterialien etc. finden und sich mit der Ausstattung des Ausbildungsbetriebes vertraut machen. Darüber hinaus konnten Anfor-

derungen identifiziert werden, die von dem funktionalen Arbeitsumfeld der Auszubildenden ausgehen. In den Interviews nehmen die Auszubildenden verschiedene Aspekte des funktionalen Arbeitsumfeldes als Belastung wahr:

- Fünf Auszubildende beschreiben in den Interviews, dass es für sie anfangs schwer war, sich in der Werkstatt zurechtzufinden. Alle Auszubildenden beschränken dieses Problem aber auf ein Problem der Anfangszeit und berichten schon zum ersten Interview, dass sie sich überwiegend zurechtfinden in der Werkstatt.

also anfangs so die ersten ein zwei wochen wars noch ein bisschen schwer sich einige sachen zu merken weil die werkstatt ja doch ziemlich groß ist beziehungsweise das ganze gelände ziemlich groß ist und da sehr viele kollegen sind wo man sich erstmal die ganzen namen merken muss. aber so jetzt nach der zeit ist das alles ganz einfach, man fühlt sich schon so an als ob man da halt ganz ganz lange ist weil man so gut wie alles weiß wo was liegt oder wo was hin gehört das geht jetzt schon ganz gut. (Jannik 1: 308)

- Überraschend ist die Schilderung von Justin, im Ausbildungsbetrieb beraubt worden zu sein. Zwar konnte der Diebstahl aufgeklärt werden und der Auszubildende, der die Tat begangen hat, wurde entlassen, dennoch wird das Sicherheitsbedürfnis von Justin durch einen Diebstahl im betrieblichen Umfeld erschüttert.

ne eigentlich nicht, außer damals da hatte ich mich da ein bisschen äh doof gefühlt weil bei mir auf in der ausbildung ein diebstahl vorkam bei mir. da wurde ich halt beklaut und das hab ich dann innerhalb von einem tag da hab ich erst gedacht ah ich hatte es vielleicht verloren oder das kann ja mal passieren aber dann den nächsten tag war es schon wieder so, dann wusste ich sofort mhm weil ich da was beobachtet hatte damals und dann war halt man fühlt sich halt doof dann. weil ich finds halt nicht schön, andere würden es halt auch nicht schön finden. (Justin 1: 276)

- Dominik ist mit der Ausstattung der Werkstatt unzufrieden. Er berichtet, dass die Hebebühnen nicht ausreichend hochgefahren werden können, um darunter in einer angenehmen Körperhaltung arbeiten zu können. Die Arbeit in der Hocke ist für ihn manchmal durchaus belastend und erschüttert sein Bedürfnis nach körperlicher Unversehrtheit.

der betrieb wo ich da jetzt bin, das sind mit mir drei leute in der werkstatt und ähm ja auch vom werkstattaufbau her bin ich halt schon ein bisschen unzufrieden. die hebebühnen gehen halt nicht ganz hoch weil die deckenhöhe nicht so hoch ist und das ist schon manchmal ein bisschen belastend dann auf den rücken und so und ja halt so eigentlich eher kleinigkeiten ansonsten aber sonst bin ich mit denen zufrieden. (Dominik 2: 4)

- Justin denkt im zweiten Interview über die Inhaltsstoffe der Arbeitsmittel nach, mit denen in der Werkstatt agiert wird. Die Arbeit mit Chemikalien steht seinem Bedürfnis nach einem gesunden Arbeitsleben entgegen, weshalb er schon nach einem Jahr in der Ausbildung für sich entschieden hat, dass die Arbeit als Kfz-Mechatroniker für ihn keinen Lebensberuf darstellt. Zwar möchte er die Ausbildung erfolgreich abschließen, denkt aber bereits am Ende des ersten Ausbildungsjahres über seine berufliche Zukunft nach. Bemerkenswert ist, dass

nur Justin dieses Thema in den Interviews aufgreift, obwohl davon auszugehen ist, dass alle Auszubildenden in ihrer betrieblichen Tätigkeit mit Chemikalien agieren. Immerhin ist die Liste möglicher Gefahrenstoffe im Kfz-Handwerk lang, beispielhaft sei auf den Gefahrstoff-Check für das Kfz-Handwerk der Behörde für Gesundheit und Verbraucherschutz der Stadt Hamburg (2011) verwiesen.

auch dass ich die ausbildung habe, werde sie jetzt auch fertig machen aber ich hab auch schon / sag ich immer zu meinen eltern, mein leben lang würde ich das nicht machen, weil es immer von den stoffen her jetzt immer gefährlicher wird, immer mehr krebserregender und so und will ich nicht, wenn ich später eine zukunft plane und so, ist auch doof. (Justin 2: 228)

Mobilität

Aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive ist die Mobilität nicht nur ein Mittel zur physischen Bewegung, sondern die Grundlage für Teilhabe in arbeitsteiligen Gesellschaften (Hesse/Scheiner 2010, S. 96). „In einer zunehmend flexibilisierten, mobilen Gesellschaft werden Probleme der sozialen Integration zunehmend über den fehlenden Zugang zu räumlicher Mobilität vermittelt. Dies wurde wiederholt für ländliche Regionen festgestellt, wo der öffentliche Verkehr aufgrund mangelnder Bevölkerungsdichte nicht mehr adäquat betrieben werden kann“ (ebd.). Für die Teilhabe sind dabei verschiedene Dimensionen relevant, so spielen strukturelle Rahmenbedingungen wie Wegehäufigkeiten, Wegelängen und der Zeitaufwand eine wichtige Rolle, aber auch die finanziellen Mittel haben Einfluss auf die Mobilität und Erreichbarkeit (ebd., S. 109 f.). Die Mobilität selbst ist dabei in vielfältiger Weise in die Befriedigung unterschiedlicher Bedürfnisse eingebunden (Heine et al. 2001, S. 18). In der vorliegenden Untersuchung wird die Mobilität auf die Sicherheitsbedürfnisse der Auszubildenden bezogen, da sich die aus den Interviews identifizierten Anforderungen auf sicherheitsrelevante Aspekte beziehen. Für die Auszubildenden ist es wichtig, problemlos, schnell und kostengünstig an den Arbeitsplatz, in die Berufsschule und die ÜLU zu gelangen. Das ist für die Jugendlichen jedoch nicht immer möglich, dass die Anbindung der ÜLU, die Dauer der Fahrt zu den unterschiedlichen Lernorten in der Ausbildung und die Fahrtkosten nicht immer ihren Erwartungen entsprechen.

Die Erreichbarkeit der Lernorte ist im ländlichen Raum Sachsen-Anhalts durchaus ein Problem, wenn die Auszubildenden nicht über einen eigenen Pkw verfügen. Die ÜLU im Norden Sachsen-Anhalts wird durch das BTZ Möckern durchgeführt. Möckern liegt etwa 25 km von der Landeshauptstadt Magdeburg entfernt und ist nach Aussage von Lukas schlecht in das öffentliche Verkehrsnetz eingebunden. Für Lukas besteht von dem Ort, in dem er wohnt, nach Möckern keine öffentliche Busverbindung, mit der er pünktlich in der ÜLU ankommen würde. Aus diesem Grund ist Lukas auf seine Eltern angewiesen, die ihn nach Möckern bringen und wieder abholen. Während der ÜLU übernachtet Lukas im Internat, das direkt an die ÜLU angebunden ist.

beim Standort könnte ich das Kotzen kriegen weil, der Standort geht eigentlich überhaupt nicht. // [...] weil es hier einfach keine Verbindungen gibt, also äh meine Eltern müssen mich halt fahren diese Woche bin ich schon Sonntag angekommen, und hab dann @da@ bei einem bei jemandem im Ort übernachtet der so eine kleine Unterkunft anbietet und äh weil mein Vater auch grade auf Kur ist, der ist auch diese Woche Dienstag wieder gekommen und holt mich heute dann auch noch ab. ähm das äh dieser Standort geht einfach gar nicht weil es keine Verbindung gibt, keine Busverbindung wo es dann pünktlich sein könnte, also ich wäre halt wenn ich mit Bus fahre frühestens nachmittags @da@. (Lukas 1: 385–387)

Das Problem, nicht zur ÜLU zu gelangen respektive um dorthin zu gelangen, auf seine Eltern angewiesen zu sein, beschäftigt Lukas auch noch im zweiten Interview (Lukas 2: 527–542), wobei er erst auf Nachfrage auf das Problem eingeht und auch nicht mehr so negativ über den Standort der ÜLU spricht. Anscheinend hat er sich an die Situation gewöhnt.

B: ich werde halt immer von meinem Vater gefahren der noch direkt weiterfährt nach Berlin weil er dort momentan eine Arbeit hat und deshalb // [...] B: es passt relativ. es gefällt ihm halt persönlich nicht so gut dass er so früh aufstehen muss aber mir gefällt es auch nicht. (Lukas 2: 537–542)

Für die Auszubildenden im städtischen Bereich in und um Berlin stellt die Erreichbarkeit respektive die Anbindung der Lernorte an den öffentlichen Verkehr kein Problem dar, dagegen thematisieren die Auszubildenden die Fahrtzeiten zu den Lernorten. Insgesamt fünf Auszubildende beschreiben Belastungen, die mit langen Fahrtwegen einhergehen. Die Auszubildenden berichten über Fahrtwege von einer dreiviertel bis zu eineinhalb Stunden. Neben dem Fahrtweg werden vor allem die Fahrtkosten als Belastung beschrieben, denn die Fahrtkosten müssen die Auszubildenden vom Lehrlingsgehalt selbst zahlen. Interessant ist dabei die Aussage von Florian, der dafür eigentlich die Schule für verantwortlich hält. Daraus lässt sich schließen, dass er die ÜLU stärker zur Berufsschule als zur betrieblichen Ausbildung zugehörig wahrnimmt.

und mich nervt auch, dass äh man die Tickets bezahlen muss noch zusätzlich. also dass das nicht irgendwie die Schule oder so bezahlt, weil ich finde es schon irgendwie scheiße. (Florian 1: 290)

Finanzielle Situation

Gerade wenn die Auszubildenden nicht direkt aus der Schule in die Ausbildung einmünden, sondern vor der Ausbildung bereits Geld verdient haben, stellt die finanzielle Situation in der Ausbildung eine Sicherheitsanforderung für die Auszubildenden dar. Fünf Auszubildende berichten in den Interviews über finanzielle Sorgen und Probleme. Hervorzuheben sind in diesem Punkt Stefanie und Finn. Stefanie ist zu Beginn der Ausbildung bereits 34 Jahre alt und hat nach einer Ausbildung zur Fahrradmonteurin Berufserfahrung gesammelt und auch als Helferin in einer Kfz-Werkstatt gearbeitet. Der Beginn der Berufsausbildung stellt für sie damit einen finanziellen Einschnitt in ihre aktuelle Lebenssituation dar.

ich habe tatsächlich schon mal darüber nachgedacht ob das wirklich der richtige weg war, denn ich habe jetzt meine zweite ausbildung angefangen und ich werde finanziell nicht mehr unterstützt also ich bekomme nur das was, ich bekomme nur das was, ich bekomme nur meine vergütung und sonst nichts. also von niemandem und das ist schon eine belastung wenn man sich vorher keine gedanken machen muss und jetzt muss man plötzlich gucken, wo gehe ich denn jetzt einkaufen oder was kaufe ich, kann ich mir das leisten? das ist schwierig. also ich habe anfangs mal überlegt ob das wirklich die beste entscheidung ist aber da, da müssen wir jetzt durch. das, das geht nicht anders. (Stefanie 1: 266)

Die Alternativen zur Ausbildung, die Stefanie zu dieser Zeit wahrnimmt, sind für sie jedoch nicht attraktiv. Ein Zurück in die Tätigkeit als Fahrradmonteurin ist für sie mit unattraktiven Beschäftigungsmöglichkeiten verbunden, der Kfz-Mechatroniker-Beruf war dagegen schon in der Schule ihr Wunschberuf (Stefanie 1: 42). Damals bekam sie jedoch keine Chance, diesen Wunschberuf tatsächlich zu erlernen und auszuüben (Stefanie 1: 44). Auch noch zum zweiten Interviewtermin beschäftigen Stefanie die finanziellen Sorgen, mittlerweile musste sie sogar einen privaten Kredit aufnehmen und hat über einen Nebenjob nachgedacht.

das erste jahr war wirklich hart. also ich habe ja keinerlei zuschüsse bekommen und es war wirklich also wirklich wirklich hart. sodass ich auch ein kredit von privat aufnehmen / also meine freunde haben mich immer finanziell unterstützt und das kann ich dann nach der ausbildung dann irgendwann zurückzahlen. das ist auch super. // [...] ähm die haben das ja mitbekommen dass ich keine unterstützung bekomme. und dann habe ich mir überlegt, ja was mache ich jetzt wenn ich wirklich nicht mehr über den monat komme, dann nehme ich einen zweitleitenjob an. dann bin ich aber völlig überfordert weil ich ja für die schule was machen muss, für den ähm für die ausbildung also im allgemeinen und dann nochmal den job hab und das wollten die einfach nicht. (Stefanie 2: 226–238)

Einen Nebenjob angenommen hat Finn bereits zum ersten Interview. An zwei bis drei Tagen in der Woche räumt er Regale ein, um seinen Lebensunterhalt zu finanzieren. Im ersten Interview berichtet er auch, dass er darüber nachgedacht hat, die Ausbildung zu wechseln. Finn ist über das BAPP zu seinem Ausbildungsplatz gekommen und über die Innung als außerbetrieblichen Träger angestellt. In einer betrieblichen Ausbildung – davon geht er zumindest aus – würde er mehr verdienen. Dennoch hat er sich gegen einen Wechsel entschieden, weil er die Ausbildung nicht abbrechen und von vorne anfangen möchte (Finn 1: 368–372). Zum zweiten Interviewtermin hat Finn gerade keinen Nebenjob mehr, den Nebenjob, von dem er im ersten Interview berichtet hatte, hat er aufgegeben, weil er mit dem *Chef nicht wirklich klargeworden* ist (Finn 2: 234). Jedoch reicht ihm das Ausbildungsentgelt allein nicht aus, weshalb er nach einem neuen Nebenjob sucht.

ja, also es ist schon teilweise schwer mit diesem geld irgendwie über den monat zu kommen. deswegen muss ich mir jetzt auch wieder was neuen / oder einen nebenjob suchen damit ich da mal wieder irgendwie klarkomme.. (Finn 2: 252)

Soziale Anforderungen

	Individuelle Dimension	Kontextuelle Dimension	Interaktionale Dimension
Soziale Anforderungen	* Rückmeldungen * Anteilnahme	* Freizeit	* Private Beziehungen * Betrieb als soziales System * Konflikte * Diskriminierung

Das soziale Umfeld ist für das erfolgreiche Absolvieren der Berufsausbildung ein zentraler Aspekt (vgl. Kapitel 6.1.1). Dennoch erleben die Auszubildenden die sozialen Beziehungen nicht durchweg positiv und berichten über vielfältige Anforderungen, die ihre Bedürfnisse nach sozialen Bindungen beeinträchtigen. Die sozialen Bedürfnisse stehen in der Bedürfnishierarchie von Maslow (1989, S.70 ff., 1990, S.156) auf der dritten Ebene und umfassen das Bedürfnis nach zwischenmenschlichen Beziehungen, das durch Beziehungsverluste, Konflikte und negative Interaktionen beeinflusst wird. Deci/Ryan (1993, S.229) schreiben der sozialen Umgebung eine durch Anteilnahme und Rückmeldung vermittelte, unterstützende Funktion für die Entwicklung von Kompetenz und Autonomie des Einzelnen zu. Gerade die Anteilnahme und die Rückmeldung sind es, die auf der Ebene der sozialen Anforderungen in der *individuellen Dimension* Veränderungen in der Selbstwahrnehmung auslösen und damit zur (Weiter-)Entwicklung des Selbstbildes der Auszubildenden beitragen. Die Auszubildenden müssen lernen, die veränderte Anteilnahme des Umfeldes zu verarbeiten und mit teilweise fehlenden Rückmeldungen umzugehen. In der *kontextuellen Dimension* sind die Auszubildenden herausgefordert, die sozialen Beziehungen in den unterschiedlichen Lebensräumen zu vereinbaren. Anforderungen erleben die Auszubildenden in diesem Zusammenhang mit dem Verlust von Freizeit. In der *interaktionalen Dimension* werden Anforderungen relevant, die im Zusammenhang mit der Veränderung sozialer Beziehungen und sozialer Interaktion stehen. Solche Veränderungen werden durch den Aufbau neuer Beziehungen, betriebliche Umgangsformen und Konflikte ausgelöst. Darüber hinaus können sich die bestehenden sozialen Beziehungen verändern. Zu der interaktionalen Dimension wird auch der Aufbau einer Auszubildendenrolle gezählt, durch die die Auszubildenden nicht selten Diskriminierungserfahrungen erleben.

Insgesamt belasten die sozialen Anforderungen die Auszubildenden gemessen an der Häufigkeit der Kodierung einzelner Textstellen in den Interviews sehr stark, das trifft vor allem auf die sozialen Anforderungen in der interaktionalen Dimension zu. Alle Auszubildenden berichten in den Interviews über soziale Anforderungen, wobei ein Auszubildender nur im ersten und ein anderer Auszubildender erst im zweiten Interview Anforderungen aufgreift, die der sozialen Ebene zuzuordnen sind.

Rückmeldungen

Rückmeldungen sind für die Entwicklung und Veränderung des Selbstbildes der Jugendlichen notwendig. Der amerikanische Philosoph James (zit. n. Lemper-Pychlau 2015, S. 13 f.) geht davon aus, dass die objektiv beobachtbaren und messbaren Fähigkeiten und die individuelle Selbsteinschätzung des Menschen keinen unmittelbaren Zusammenhang haben. „So gibt es inkompetente Menschen, die sich durch ausgeprägte Selbstgefälligkeit auszeichnen, während sich manche Genies unzureichend fühlen“ (ebd., S. 13). Insofern sind nicht tatsächliche Erfolge ausschlaggebend für das Selbstbild, sondern individuelle Kriterien, nach denen Erreichtes beurteilt wird. Und darauf haben Rückmeldungen einen wichtigen Einfluss. Rückmeldungen sind folglich wichtige Voraussetzungen für die Entwicklungs- und Lernprozesse der Auszubildenden (vgl. Kapitel 6.1.1). In der Ausbildung erhalten die Auszubildenden wichtige Rückmeldungen in der Regel von Vorgesetzten, Kollegen, Lehrkräften und Kunden. In den Interviews thematisieren die Jugendlichen jedoch nur Vorgesetzte, Kollegen und Kunden, deren Art und Weise sie erst kennenlernen müssen oder von denen sie sich mehr Lob wünschen. Rückmeldungen von Lehrkräften werden nicht aufgegriffen, was daran liegen kann, dass es keine Rückmeldungen gibt und die Auszubildenden auch keine erwarten, oder dass es ausreichend Rückmeldungen gibt und die Auszubildenden keine Anforderungen in diesem Zusammenhang wahrnehmen. Über Rückmeldungen im Ausbildungsbetrieb berichtet beispielsweise Mark im ersten Interview, dass er sich manchmal wünschen würde, dass es für die Leistung, die er bringt, ein Lob gäbe.

ja, teilweise schon. zum beispiel in der reifensaison, wenn wirklich die ganze halle voll steht mit reifen. dass man wirklich an einem tag was weiß ich zwanzig sätze oder so weg / weg wäscht sozusagen und das dann halt auch mal gesagt wird, „hast du gut gemacht“ oder hast du gute arbeit so was halt geleistet. und ja also würde schon gut sein ja. es baut einen auch so auf ein bisschen. (Mark 1: 32)

Positive Rückmeldungen fehlen ihm auch noch zum Zeitpunkt des zweiten Interviews. Wie Mark wünschen sich auch zwei andere Auszubildende manchmal ein Lob von Vorgesetzten und Kollegen. Doch nicht nur die Rückmeldungen von Vorgesetzten sind für die Auszubildenden wichtig, auch die Kunden spielen zumindest für einige Auszubildende eine wichtige Rolle. Das zeigt sich beispielsweise im Interview mit Jason, der berichtet, dass die Gesellen die Rückmeldungen der Kunden für die von ihm erbrachte Leistung erhalten.

[man denkt sich dann so] puh beim nächsten mal dann, wenn ich irgendwas gemacht habe was ich wo ich jetzt sagen wir mal schneller gemacht habe und es ordentlich komplett gemacht habe, der kunde ist zufrieden und es kommt nichts. also man hat es gemacht und dann wird wieder gesagt, ähm dass der geselle das gemacht hat, also „ich habe das ja gemacht“ sagt der geselle dann, obwohl ich es als auszubildender gemacht habe, dann denk ich mir so willst du mich verarschen, das hab ich gemacht. (Jason 1: 178)

Welchen Anteil Jason tatsächlich an der geleisteten Arbeit hat, lässt sich aus dem Interview nicht ableiten. Jason hat jedoch in seiner Wahrnehmung einen großen Teil der Arbeit verrichtet und verdient nach seiner Ansicht das Lob der Kunden dafür. Er fühlt sich zu Unrecht von dem Lob ausgeschlossen. Auch Marcel thematisiert sowohl im ersten als auch im zweiten Interview die Rückmeldungen durch die Kunden, greift aber vor allem deren Misstrauen als negative Rückmeldung für seine Arbeit und seine Rolle auf.

Anteilnahme

Neben der Rückmeldung brauchen die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase auch Anteilnahme von ihrem beruflichen und privaten Umfeld, um ihre sozialen Bedürfnisse in der individuellen Dimension zu befriedigen. Anteilnahme vermittelt den Jugendlichen Interesse des Umfeldes und stärkt damit ihre individuelle Entwicklung. Doch nicht allen Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase wird eine ausreichende Anteilnahme im beruflichen und privaten Umfeld zuteil, was für die Auszubildenden mit Belastungen einhergeht. Stefanie und Narek berichten beispielsweise im ersten Interview davon, dass sie in ihrem privaten Umfeld anfangs nicht die Unterstützung für die gewählte Ausbildung erhalten haben, die sie sich gewünscht hätten.

ja am anfang, ne hm dann wird einem gesagt „ja mensch, du hast doch einen beruf, mach doch was draus, warum nochmal neu anfangen.“ und man hat dann kein festes / man hat kein gehalt mehr, sondern fängt dann eben wieder ganz bei null an „möchtest du dir das antun?“ ähm am anfang war da keiner begeistert von, aber mittlerweile ich / ich mache sowieso was ich möchte. (Stefanie 1: 82)

Beide berichten aber auch, dass die Familie zum Zeitpunkt der ersten Interviews ihre Entscheidung akzeptiert habe und sie in ihrem Vorhaben mittlerweile unterstütze. Eine ganz andere Form der Anteilnahme wünschen sich Felix und Aziz jeweils im zweiten Interview, sie berichten von fehlenden Ansprechpartnern für ihre Fragen und Sorgen. Ohne Ansprechpartner können ihre Fragen und Sorgen nicht aufgegriffen und kein tragfähiges berufliches Selbstbild entwickelt werden.

na ja er hat halt sehr viel manchmal zu tun und da ich fühle ich mich manchmal halt ein bisschen äh verlassen wenn ich irgendwie was fragen will ist er grade nicht da und so alles aber sonst komme ich ganz gut mit ihm zurecht. (Felix 2: 32)

Freizeit

Auf der Ebene der Sicherheitsanforderungen wurde in der Kontextdimension bereits die zeitliche Strukturierung durch die betriebliche Arbeitszeit aufgegriffen. Wie dort bereits beschrieben, wirken Arbeitszeitstrukturen, vor allem wenn sie von normalen Arbeitszeiten abweichen, auf der sozialen Ebene belastend, weil zu wenig Zeit für die soziale Teilhabe im privaten Umfeld zur Verfügung steht. Neuloh (1964, S. 51) geht davon aus, dass sich die gesellschaftlichen Feierabendvorstellungen an einer allgemeinen Feierabendzeit von 18–24 Uhr orientieren. Inwieweit diese Vorstellungen

heute noch tragfähig sind und von den Arbeitnehmern geteilt werden, ist zu diskutieren, soll aber an dieser Stelle nicht aufgegriffen werden. Die Interviews mit den Auszubildenden verdeutlichen aber das von Besener (2011, S. 218) als „entwertete Freizeit“ bezeichnete Phänomen, dass die freie Zeit neben der Arbeitszeit nicht mehr ausreicht, um die sozialen Kontakte im gewohnten Maße zu pflegen, wie Mark im Folgenden anschaulich beschreibt:

naja also es ist schon eine umgewöhnung sozusagen, wenn man jetzt von schule her in ausbildung geht. in der schule hattest du halt zeit, das war halt so. und ich war auch ein fauler mensch. also ich hatte immer zeit ((lacht)). und da hatte ich halt viel mit freunden gemacht und war auch viel draußen. und ja in der ausbildung ist es halt so, dass du halt wirklich keine / also keine / sagen wir nicht keine zeit mehr, aber wenig zeit für deine freunde hast. beziehungsweise die freundin, die musst du ja auch noch irgendwie / musst auch irgendwie immer hin und ja also manchmal ist es wirklich schon (.) schlimm. (Mark 1: 94)

Die Auszubildenden betonen durchweg, dass es sich um eine Veränderung zu dem vorhergehenden Status Quo handelt. Dazu kommen *verschobene arbeitszeiten* (Stefanie 1: 202), also ein Arbeitszeitrhythmus, der gegenüber anderen Arbeitszeitrhythmen von Familie und Freunden verschoben ist, sodass die freie Zeit nicht mit diesen Personen gemeinsam gestaltet werden kann.

nein, ich muss das alles anders aufteilen. die meisten wissen, dass ich ein bisschen verschobene arbeitszeiten habe. also ich bin zuhause wenn die anderen immer noch arbeiten gehen müssen. ich schieb das alles aufs wochenende und muss man da halt ein bisschen ja ein bisschen alles zusammenquetschen. dann hat man nicht drei stunden zeit für einen sondern nur eine oder zwei. (Stefanie 1: 202)

Viele Auszubildende weichen daher auf die Wochenenden aus, an denen sie Zeit mit ihrem Umfeld verbringen. Dennoch äußern viele, das neben der Ausbildung zu wenig Zeit für Familie und Freunde bleibe, was sie jedoch überwiegend nur zum ersten Interviewtermin belastet. In der zweiten Interviewphase werden Belastungen durch fehlende Freizeit nur noch selten thematisiert.

Private Beziehungen

Unabhängig von der zeitlichen Komponente verändern sich durch die Ausbildung zumindest für einige Auszubildende die Beziehungen im privaten Umfeld. Das belastet die Jugendlichen und die Ausbildung unter Umständen, weil die Jugendlichen Verluste, Konflikte und/oder Veränderungen im privaten Umfeld bewältigen müssen. Solche Veränderungen können von dem Berufsleben nicht getrennt werden und belasten die Auszubildenden auch in ihrer betrieblichen Tätigkeit. Konkrete Anforderungen ergeben sich für die Auszubildenden in den Interviews aus folgenden Aspekten:

- Zwei Auszubildende berichten über Beziehungsverluste. Vor allem Aziz ist durch den Verlust seiner Familie belastet, die nicht mit ihm nach Deutschland

gekommen ist. Deshalb fühlt er sich oft einsam, vor allem in seiner Freizeit. Diese Einsamkeit belastet ihn sehr, auch noch im zweiten Interview.

einsam. alleine. häufig am wochenende schlechte laune. manchmal wenn ich montage zu werkstatt zu arbeit gehe dann habe ich trotzdem schlechte laune und ja. // [...] wenn ich das besondere für mich ist wenn ich schlechte laune habe kann ich nicht viel reden und ich muss irgendwas machen dass ich alleine alleine selber machen kann und das ist nicht ein arbeit für mich allein sondern das ist arbeit von zwei personen, das gemeinsam machen können. (Aziz 2: 108–110)

- Private Konfrontationen und Konflikte belasten die Auszubildenden in der Ausbildung. Ein Konflikt wird in Anlehnung an Bosshard (1998, S. 57) und Glasl (2013, S. 17) definiert als Differenzen und Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen, Denken, Handeln, Fühlen oder Wollen aus der Perspektive der Jugendlichen. Es wird also bereits dann von einem Konflikt ausgegangen, wenn dieser einseitig von den Jugendlichen wahrgenommen und beschrieben wird. Über Konflikte mit Personen aus dem privaten Umfeld berichten die Auszubildenden vorrangig im zweiten Interview, alle Auszubildenden beschreiben, dass sich die privaten Auseinandersetzungen auch auf die Arbeit auswirken, indem die Auszubildenden während der Arbeit über die Konflikte nachdenken, weniger konzentriert sind oder sogar ein Ausbildungsabbruch infrage kommt. Konflikte erleben sie mit dem Partner oder der Familie aus unterschiedlichen Gründen:
 - Streit mit den Eltern wegen des Kindergeldes (interessant ist in diesem Zusammenhang, dass der betroffene Auszubildende – Jan – diesen Streit mit seinen Abbruchgedanken in Verbindung bringt; Jan denkt also aufgrund der Belastung durch private Konflikte über einen Ausbildungsabbruch nach)
 - Streit mit dem Partner
 - Trennung vom Partner
- Auch private Ereignisse können Veränderungen in der privaten Umwelt auslösen, die sich auch auf die berufliche Tätigkeit auswirken. Ein Auszubildender ist während des ersten Ausbildungshalbjahres Vater geworden. Die Geburt seiner Tochter beschreibt er als belastende, stressige und herausfordernde Situation in der Ausbildung.

gibt es sonst noch irgendwelche anderen stressigen, belastenden herausfordernden situationen in der ausbildung? // B: na außer dass man äh manchmal ein kind hat was schreit aber eigentlich noch ziemlich pflegeleicht ist für das alter äh eigentlich nicht. (Dominik 2: 329–330)

Was genau stressig für ihn ist, führt er nicht aus, beschreibt aber an anderer Stelle durchaus Belastungen. Der Übergang in die Elternschaft gilt als Zäsur und Entwicklungsaufgabe, die sowohl dem Paar als auch dem Einzelnen vielfältige Adaptionenleistungen abverlangt (Cierpka et al. 2014, S. 123; Saleth 2006; Zerle/Krok 2010), die sich auch auf den beruflichen Alltag der Eltern auswirken können. Gleichwohl zeigen Untersuchungen, dass sich die Situation junger Väter in der Ausbildung von der junger Mütter in der Ausbildung unterscheidet, so sind junge Mütter deutlich häufiger alleinerziehend und häufiger von vorzei-

tigen Vertragslösungen betroffen (Saleth 2006, S. 22). Saleth (ebd., S. 22 f.) resümiert, dass die Elternschaft in der Ausbildung mit einem nicht unerheblichen Risiko für den Erwerb einer beruflichen Qualifikation einhergeht und die Vereinbarkeit der Elternschaft mit beruflicher Qualifizierung ein Zukunftsthema sein wird. Für die Ausbildung im Kfz-Handwerk dürften die Risiken und Integrationserfordernisse deutlich geringer sein, da die Ausbildung überdurchschnittlich stark von männlichen Auszubildenden frequentiert wird, deren Situation sich von der Situation junger Mütter abhebt.

Betrieb als soziales System

Aus einer systemtheoretischen Perspektive kann der Übergang in die Ausbildung als ein Wechsel in ein neues, weitgehend unbekanntes soziales System verstanden werden. Das soziale System Ausbildungsbetrieb wird charakterisiert und beeinflusst durch die Personen, die in dem System handeln, die subjektiven Deutungen der Auszubildenden, die sozialen Regeln im Ausbildungsbetrieb, zirkulären Interaktionsstrukturen, die materielle und soziale Umwelt sowie die bisherige Entwicklung des sozialen Systems (Bührmann 2008, S. 36 ff.; Wiethoff 2011, S. 59 f.). Auf Basis der Interviews konnten Anforderungen bezogen auf die handelnden Personen und die betrieblichen Umgangsformen identifiziert werden. Die Auszubildenden stehen zu Beginn der Ausbildung folglich vor der Herausforderung, die Personen und die sozialen Umgangsformen der neuen Umgebung zu erschließen.

Mit dem Einstieg in die Berufsausbildung wird das soziale Netzwerk der Auszubildenden um die Kollegen und Vorgesetzten im Ausbildungsbetrieb erweitert. Dazu stehen die Auszubildenden vor der Anforderung, neue Beziehungen aufzubauen. Der Beziehungsaufbau verläuft dabei zumindest für einen Teil der Auszubildenden nicht immer stressfrei. Einige Auszubildende berichten über Aufregung, Schüchternheit oder auch Angst davor, die neuen Kollegen kennenzulernen. Eine besondere Problematik konnte aus dem Interview mit Stefanie herausgearbeitet werden. Stefanie ist zu Beginn der Ausbildung bereits 34 Jahre alt. Aufgrund ihres Alters hat sie das Gefühl, bei den anderen Auszubildenden, die deutlich jünger sind als sie, *irgendwie nicht richtig andocken* (1: 26) zu können. Deshalb fühlt sie sich manchmal ausgeschlossen. Der Aufbau von Beziehungen zu den etwa gleich alten oder älteren Vorgesetzten und Kollegen bereitet Stefanie dagegen keine Probleme. Insofern kann Stefanie ihr Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit im neuen Lebensumfeld dennoch befriedigen.

[...] also ich muss zugeben, dass es schon sehr sehr schwierig ist, wenn man über dreißig ist [...]. das war schon schwierig / oder es ist auch manchmal noch schwierig ähm bei den [...] man merkt, ah irgendwie kann irgendwie nicht so richtig andocken, ich nicht bei ihnen und die auch nicht bei mir. das ist dann schon ein problem wenn man fünfzehn jahre älter ist. das ist ein problem ja. // [...] ähm also manchmal tatsächlich ein bisschen ausgeschlossen, weil die ja so ihre themen haben. normal, ich hatte mit / als ich fünfzehn, sechzehn, siebzehn war hatte ich auch meine themen mit meinen freunden. manchmal ein bisschen ausgeschlossen aber ich hab auch kollegen, die sind dann auch dreißig, vierzig, fünfzig und dann geht das wieder. also das ist jetzt nicht so problematisch und ich bin auch noch keine oma. geht alles noch. (Stefanie 1: 26–28)

Die befragten Auszubildenden berichten relativ übereinstimmend, dass der Beziehungsaufbau nur in den ersten Tagen oder Wochen der Ausbildung relevant ist. Schon zum Zeitpunkt des ersten Interviews erleben die Auszubildenden die neuen Beziehungen weitgehend positiv. Im zweiten Interview werden Probleme im Aufbau der Beziehungen zu den neuen Kollegen, Vorgesetzten und anderen Auszubildenden nur noch in Bezug auf die Anfangsphase der Ausbildung thematisiert. Interessant ist, dass zwei Auszubildende in der Kontaktaufnahme mit den Kollegen zwischen den Kollegen in der Werkstatt und den Kollegen im Frontoffice, zu denen auch die Verkäufer zählen, unterscheiden. Beide Auszubildenden berichten, dass der Aufbau der Beziehungen zu den Kollegen in der Werkstatt sehr gut gelaufen ist, sie sich von den Kollegen im Frontoffice jedoch nicht so gut aufgenommen fühlen. Felix führt das darauf zurück, dass er mit den Kollegen in der Werkstatt regelmäßig zusammenarbeitet und redet, zu den Kollegen im Frontoffice aber *vielleicht so der äh zugängliche kontakt* (1: 90) fehlt. Um eine gute Beziehung zu den Kollegen aufzubauen, ist für die Auszubildenden folglich eine regelmäßige und direkte Kommunikation wichtig.

naja die haben so so eine eigene art sagen wir es so. also die verkäufer an sich, die gehen einigermaßen noch. aber hier zum beispiel unser chef oder so, der ist ein bisschen komisch ähm sagen wir es so. er sitzt halt auch nur in seinem büro, macht seine dinge und ja geht teilweise auch nur rum, um leute anzumeckern oder sonst was. es ist nicht immer so aber teilweise schon und / oder oder ähm ja macht immer so kluge sprüche sozusagen. oder wenn jetzt die eine kollegin, die vorne arbeitet ähm ja die ist halt so wie ein drachen sozusagen. also wir nennen sie auch drachen ((lacht)). aber ähm ja zum beispiel jetzt mit den zeugnissen, wo wir zeugnisse gekriegt haben, da haben sie ein aushang gemacht ja die zeugnisse ab sofort äh ohne aufforderung äh zu uns bringen und dass wir das kopieren und da denke ich mir so „das kann man auch äh freundlicher irgendwie sagen“. oder halt einen aushang so machen, dass man halt schreibt „bitte die zeugnisse jeden jeden halbes jahr da vorlegen“ oder so. also teilweise ist schon so, dass manchmal harter ton manchmal wirklich ist aber ja kann man drüber stehen. (Mark 1: 184)

Über einen längeren Zeitraum bilden sich im Miteinander und in der Interaktion Gruppennormen heraus, die sich durch von allen Gruppenmitgliedern weitgehend geteilte Erwartungen sowie gemeinsame Denk- und Handlungsstrategien definieren (Rosenstiel/Nerdinger 2011, S. 285 ff.). Solche Gruppennormen sind für die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase als „Außenstehende“ respektive „Von-außen-Kommende“ neu. Die Jugendlichen beobachten in der Eingangsphase die in den Werkstätten tradierten Umgangsformen, die sie einerseits erlernen und andererseits auch in das eigene Wertesystem integrieren müssen. Dabei erleben die Auszubildenden durchaus Differenzen, etwa wenn sie den Umgang der Kollegen untereinander beobachten. Fünf Auszubildende berichten in den Interviews davon, dass das Klima im Betrieb nicht so gut ist, weil es einige Konflikte gibt, die teilweise so deutlich ausgeprägt werden, dass Lukas sogar von *einzelnen fronten* (2: 126) und *zwei lager[n]* (2: 312) im Ausbildungsbetrieb spricht. Die Auszubildenden nehmen diese Konflikte wahr und versuchen, sich weitgehend von diesen Konflikten zu distanzieren. Gleichwohl sind solche Konflikte auch für die außenstehenden Auszubil-

denden belastend, weil sie nicht wissen, wie sie sich verhalten sollen und Angst haben, in die Konflikte hineingezogen zu werden.

weil (...) ich halt auch nicht, weil ich angst davor habe dass dann entweder chef aufbrausend wird oder halt äh der geselle dann irgendwann an sein limit kommt, weil der auch mal einen schlechten tag oder so hatte und sich oder chef am tag auch schon aufbrausend wurde und er halt so das ein bisschen abgekriegt hat und deswegen versuche ich das größtenteils zu verhindern. (Lukas 2: 342)

Eine besondere Herausforderung bringen die tradierten Werte und Normen für Stefanie mit sich, die das Arbeiten zwischen Männern im ersten Interview als durchaus konfliktreiche Herausforderung thematisiert. Anfänglich hat sie die Kollegen als misstrauisch und voreingenommen erlebt, den Umgangston als rau empfunden. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews ist das für sie jedoch kein Problem mehr, gleichwohl räumt sie ein, dass es nach wie vor *manchmal ein bisschen schwierig [ist, Anmerk. S. Lange] zwischen so vielen männern zu arbeiten (1: 2)*. Sie hat sogar das Gefühl, das Betriebsklima und den Umgangston verändert zu haben: *ist alles ein bisschen freundlicher, [...] der ton ist vielleicht nicht mehr ganz so rau (1: 14)*.

Konflikte

In der Interaktion zwischen den Auszubildenden und anderen Personen im Umfeld der Ausbildung, vor allem in der Interaktion mit Kollegen, Vorgesetzten und anderen Auszubildenden am Arbeitsplatz und in der Berufsschule können Differenzen und Unvereinbarkeiten auftreten, respektive es kann zu Situationen kommen, in denen die Auszubildenden solche Differenzen und Unvereinbarkeiten im Wahrnehmen, Denken, Handeln, Fühlen oder Wollen wahrnehmen. Entsprechend der unter der Kategorie „Private Beziehungen“ bereits aufgegriffenen Definition von Bosshard (1998, S. 57) und Glasl (2013: werden solche Situationen und Anforderungen als Konflikte aufgefasst. Konflikte am Arbeitsplatz werden aus der Perspektive verschiedener Disziplinen, unter anderem der Psychologie, der Sozialwissenschaften und der Wirtschaftswissenschaften erforscht (Niebuhr 2010, S. 23; zum Überblick siehe auch Bosshard 1998, S. 4 ff.). Die Untersuchungen zeigen, dass Konflikte am Arbeitsplatz häufig negativ bewertet, gleichzeitig aber auch gelehnet, bagatellisiert oder unterdrückt werden (Niebuhr 2010, S. 25). Positive Resonanzen können die Betroffenen eher selten aus einem Konflikt ziehen. Das gilt auch für die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase, die als „Neulinge“ in der betrieblichen Umgebung ohnehin unsicher sind. Die Konflikte, von denen die Auszubildenden in den Interviews berichten, werden überwiegend negativ bewertet. Inwiefern Verleugnungen und Unterdrückungen stattfinden, lässt sich auf Basis der Interviewdaten nicht nachvollziehen, da ausschließlich auf die Perspektive der Auszubildenden rekurriert wird. Ansätze von Bagatellisierung zeigen sich deutlich in den Interviews. Beispielsweise schildert Felix im zweiten Interview auf die Frage nach Konflikten, dass es manchmal zu Problemen mit der Chefabteilung kommt, wenn er krank war. Zwar nimmt er die „Sprüche“ nach eigener Aussage nicht so ernst, beschreibt aber im

späteren Verlauf des Interviews ein Unbehagen, nach einer Krankheit wieder in den Betrieb zu fahren:

naja manchmal ein bisschen wegen krankheit und alles äh kommt ein bisschen ein dummer spruch manchmal oder so // [...] ja aber meistens mit ein bisschen humor und alles. nehme ich nicht so ernst // [...] // ja kann ich jetzt nicht so beschreiben also ist halt manchmal bisschen komisch wenn ich dort hinfahre oder so dann hab ich manche tage wo ich mich unwohl fühle und denke mir lieber im bett zu bleiben aber. [...] naja ist halt meistens nach meiner krankheit irgendwie. denke ich mir „mhm ob ich mir vielleicht einen spruch wieder anhören könnte?“ oder so aber man nimmt es ja meistens mit spaß also von daher. (Felix 2: 21–24, 198–200)

Konflikte erleben die Auszubildenden auch im Zusammenhang mit Fehlern. Zu der Frage, was eigentlich Fehler sind, gibt es in der Literatur unterschiedliche Ansichten (vgl. dazu etwa Althof 1999a, S. 129 ff.; Besener 2011; Gartmeier 2015; Harteis et al. 2006; Oser et al. 1999; Seifried/Baumgartner 2009; Weingardt 2004). Unabhängig von der Frage, was ein Fehler ist, ist zu konstatieren, dass Fehler im betrieblichen Arbeitsprozess nicht vollständig vermieden werden können, Seifried/Baumgartner (2009, S. 2) sprechen davon, dass Fehler „arbeitsprozessimmanent“ sind. Aus (berufs-) pädagogischer Perspektive wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Fehler notwendige Voraussetzungen für Adaptionen- und damit für komplexe Lernprozesse darstellen (vgl. u. a. Althof 1999a; Gartmeier 2015; Oser et al. 1999), denn

„der Nachvollzug des Falschen ermöglicht das Lernen des Richtigen. Das jedoch bedeutet, daß nur aus Fehlern lernen kann, wer die Chance bekommt, in der Rückschau nachzuvollziehen, worin eigentlich der Fehler besteht und wie es zu ihm kam. In diesem Sinne lernen nur diejenigen, Fehler zu vermeiden, denen erlaubt wird, auch Fehler zu begehen.“ (Althof 1999b, S. 8; Hervorh. i. Orig.).

Was in diesem Zusammenhang unter Fehlern zu verstehen ist, darüber herrscht auch innerhalb der (berufs-)pädagogischen Forschung keine Einigkeit. So werden Fehler definiert als „Frustrationen von Erwartungen“ (Keller 1980, S. 40), „Abweichungen von individuellen Absichten“ (Gloy 1987, zit. n. Oser et al. 1999, S. 11), „individual actions that result in a deficient deviation from a desired goal“ (Bauer 2008) oder als „Abweichung von einer gültigen Norm“ (Weinert 1999, S. 102). Weingardt (2004, S. 199) spricht von einem „schwammig-globale[n] Fehlerverständnis“, da mit dem Fehlerbegriff eine „erhebliche Bandbreite unterschiedlicher Phänomene und Kategorien, Sprachverwendungen und Forschungszusammenhänge“ verbunden sind. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Daten und dem damit beschränkten Zugang zu den tatsächlichen Fehlersituationen sowie unter Bezugnahme auf die Befunde von Harteis et al. (2006), dass „Fehlersituationen“ im betrieblichen Kontext durch unterschiedliche Akteure verschieden bewertet und eingeschätzt werden, wird für die vorliegende Untersuchung auf die subjektbezogene Perspektive von Keller/Gloy (1987) zurückgegriffen und ein Fehler als Abweichung von Absichten und Erwartungen definiert. Ein „Fehler ist folglich stets eine wertende Zuschreibung zu eben einem Sachverhalt oder einem Vorgang“ und damit „abhängig von Bewertungsmaß-

stäben“ (zit. n. Harteis et al. 2006, S. 114). Wenn Akteur und Beobachter unterschiedliche Personen sind, können der Bewertung verschiedene Normen zugrunde gelegt und damit unterschiedliche Fehlerbewertungen vorgenommen werden. Es ist daher von Bedeutung, wer etwas als Fehler bezeichnet. Diese Frage wird insbesondere in den hierarchisch geprägten Organisationsstrukturen, in denen sich die Auszubildenden bewegen, bedeutsam. Einerseits wird in solchen Fällen die Frage der Legitimation relevant: Inwieweit kann „die urteilende Person kraft ihrer Kompetenz (sowohl im Sinne von Fähigkeit als auch von Zuständigkeit) zu einem (akzeptierten) Urteil gelangen“ (ebd., S. 115). Andererseits sind damit Gesichtspunkte der Kriterientransparenz verbunden (ebd.). Für die vorliegende Untersuchung, in der nur aus der Perspektive der Auszubildenden ebensolche Bewertungen vorliegen, wird ein Fehler immer dann angenommen, wenn die Auszubildenden selbst zu dem Schluss kommen, dass es sich um eine Abweichung von den Absichten und Erwartungen (entweder den eigenen oder aber denen anderer) handelt.

Die emotionalen Aspekte des Fehlermachens hängen von verschiedenen Faktoren ab. Gemäß kognitiver Emotionstheorien geht negativen Gefühlen eine negative Bewertung der Fehlersituation voraus (Oser et al. 1999; Lazarus 1995). Die betriebliche Fehlerkultur, also der Umgang mit Fehlern im betrieblichen Kontext, kann dazu führen, dass Betroffene versuchen, Fehler zu verheimlichen, was ein Hinweis auf die mit Fehlern verbundenen negativen Emotionen sein könnte (Harteis et al. 2006). Denn Fehler haben im Allgemeinen keinen guten Ruf, sind mit Versagen und Versagensängsten verbunden und werden durch ein schlechtes Zeugnis respektive eine schlechte Bewertung bestraft. Solche kompetenzbezogenen Aspekte von Fehlern werden auf der Ebene der Kompetenzanforderungen im weiteren Verlauf des Kapitels aufgegriffen. An dieser Stelle, auf der Ebene der sozialen Anforderungen, steht das soziale Umfeld und die Reaktion des sozialen Umfeldes im Fokus. Denn eine lernförderliche Fehlerkultur zeichnet sich durch eine lernförderliche Qualität des sozialen Klimas und psychologische Sicherheit in der Arbeitsumgebung (Seifried/Baumgartner 2009) sowie einen Umgang ohne Schuldzuweisungen und negative Konsequenzen für den Akteur (Harteis et al. 2006) aus. Für das berufliche Lernen sind Fehler von großer Bedeutung, das den betrieblichen Fehlersituationen innewohnende Lernpotenzial kann jedoch nur in einem entsprechenden Umfeld ausgeschöpft werden, das das Lernen aus Fehlern ermöglicht (Seifried/Baumgartner 2009) und nicht durch Schuldzuweisungen und negativen Konsequenzen für den Akteur gekennzeichnet ist (Harteis et al. 2006). Das soziale Umfeld und die psychologische Sicherheit der Arbeitsumgebung beeinflussen folglich die individuelle Verarbeitung der Fehlersituation (Seifried/Baumgartner 2009) und damit, wie Auszubildende mit Fehlern umgehen, die Fehlersituation verarbeiten und sich das Lernpotenzial der Fehlersituation entfalten kann. Die Interviews machen deutlich, dass der soziale Kontext im Ausbildungsbetrieb nicht immer ein lernförderliches Klima im Umgang mit Fehlern bereitstellt. Nicht die Fehler selbst, sondern die Reaktion der Kollegen und Vorgesetzten werden dabei als Konflikt aufgefasst. Die Auszubil-

denden versuchen, wahrscheinlich eher als Bewältigungsstrategie, den Fehler in den Lernprozess des Auszubildenden einzuordnen.

ist doch klar, dass ich fehler mache. außerdem bin ich auszubildender, da ist klar, dass ich mal was vergesse. und du hast eigentlich die aufgabe, das zu kontrollieren. (Jason 1: 166)

Die Reaktionen der Kollegen sind mit einem solchen Denken respektive einer solchen Vorstellung von Fehlern in der Ausbildung jedoch nicht vereinbar. Die Auszubildenden berichten über Reaktionen wie: die Kollegen werden *sauer* (Florian 2: 170) oder gehen *auf hundertachtzig* (Jan 1: 326). Gleichwohl räumen die Auszubildenden ein, dass sie sich mehr oder weniger schnell wieder beruhigen. Zugespitzt erlebt Jason die Situation des Fehlerumgangs in seinem betrieblichen Umfeld:

das ist (.) wie soll ich sagen. (..) man wird da wie der letzte lui dann hingestellt. (.) „warum hast du das vergessen?“ oder wenn man eine inspektion gemacht hat und ich habe vergessen, äh luft zu prüfen, dann wird gesagt, „warum hast du die luft nicht geprüft?“ (Jason 1: 152)

Neben den Konflikten über Fehlersituationen erlebt Jason eine Reihe anderer Konflikte im betrieblichen Umfeld. Zwar war er anfangs positiv von dem Betrieb und den Kollegen beeindruckt, hat aber mit der Zeit das Gefühl bekommen *immer so [...] auf gut deutsch pissiger behandelt* zu werden (Jason 1: 4). Im Verlauf des ersten Ausbildungshalbjahres haben sich die Konflikte mit den Kollegen so zugespitzt, dass Jason das Gefühl hat, gemobbt zu werden.

ja ja, also ich habe jetzt / es ist in den letzten wochen, monaten kam das dann auch halt so, als wenn man / also ich habe das gefühl, dass ich gemobbt werde da drin auch. also, dass sie durch mobbing versuchen, mich da raus zu kriegen. (..) ich habe auch mitgekriegt, dass sie hinter dem rücken auch über einen erzählen durch den anderen gesellen, der auch gekündigt hat. der hat mir auch viel erzählt gehabt. mit dem bin ich dann auch später auch gut klargekommen. (.) und da habe ich das mitgekriegt. (Jason 1: 66)

Mobbing stellt allgemein eine spezielle Belastung durch soziale Konflikte dar. Ebenso wie der Konflikt- und der Fehlerbegriff ist auch der Mobbingbegriff bisher kein eindeutig definiertes Konstrukt (Niedl 1995a, S. 18 ff.). Von Mobbing wird allgemein gesprochen, wenn als Feindseligkeiten, Demütigungen oder Einschüchterungen wahrgenommene Handlungen von Vorgesetzten oder Kollegen häufig und wiederholt auftreten (Niedl 1995b, S. 297; Zapf 1999, S. 2), Niedl (1995a, S. 23) ergänzt, dass die betroffene Person sich zusätzlich außerstande sehe, sich zu wehren bzw. der Situation zu entkommen. Wesentlicher Ansatzpunkt der Definition ist das subjektive Erleben der Handlungen als Feindseligkeiten, Demütigungen oder Einschüchterungen, dem transaktionalen Stressmodell folgend also eine unter Berücksichtigung der situationsadäquaten Ressourcen bedrohliche Situationsbewertung.

„Ohne nach den Eigenanteilen des oder der Betroffenen zu fragen, die zu einer bestimmten Situation [sic!] geführt haben, entscheidet die Sichtweise der Betroffenen darüber, ob eine oder mehrere Handlung(en) in einem bestimmten Zeitraum als feindselig und unerwünscht gelten“ (ebd., S. 24).

Im Fokus steht also das subjektive Empfinden der Betroffenen, in diesem Falle von Jason, und die Zuspitzung der Konflikte zu Feindseligkeiten, Demütigungen und Einschüchterungen. Jason beschreibt in vielen Interviewpassagen unterschiedliche Situationen und Konflikte, beispielsweise hat er das Gefühl, nicht aufgenommen zu werden in die soziale Gruppe (1: 4) und unerwünscht zu sein (1: 11), weil er als Neuankömmling sieht, dass es vielleicht nicht so gut läuft (1: 17–18). Er hat das Gefühl, dass die Kollegen *versuchen da einen rauszuekeln, so in der art [...] dass sie alles mögliche versuchen, um da einen rauszukriegen* (1: 28). Er selbst sieht sich in der Rolle als Auszubildender aufgrund der Situation im Betrieb als *NICHTS* (1: 56) und hat das Gefühl, *für JEDEN kleinen scheiß / wird man da irgendwie runter gemacht* (1: 194). Dazu kommen Ausgrenzung und Erniedrigung, etwa wenn in der Rädersaison nur er die Räder holen muss, oder zu Beginn der Spätschicht die Kollegen gemeinsam mit anderen zusammensitzen, zu Mittag essen und sich unterhalten und er Arbeitsaufträge erhält (1: 437-447).

Ziel von Mobbinghandlungen ist es, dem Opfer in seinem Ansehen zu schaden, ihn einem psychosozialen Stress auszusetzen oder gar ihn aus seiner Position zu vertreiben. Mit dem Mobbing sind folglich negative Gefühle für das Opfer verbunden, die im Kontrast zu den eigenen Wünschen und Bedürfnissen nach Akzeptanz stehen. Betriebliche Belastungssituationen, ausgelöst durch soziale Stressoren mit einer hohen Intensität, können der Definition zufolge zu Mobbing werden, das zum Teil mit psychischen und körperlichen Beschwerden einhergeht (Zapf 1999, S. 2 f.). Auch Jason beschreibt psychische und körperliche Beschwerden, er berichtet davon, *im kopf psychisch irgendwie kaputt* (1: 30) zu sein, *abends immer unter spannung* (1: 32) zu stehen und *am nächsten tag überhaupt keinen bock mehr dahin zu gehen* (1: 32) zu haben. Außerdem leidet Jason unter Schlafstörungen und Nackenschmerzen (1: 38). Leider war Jason nicht mehr zu einem zweiten Interview bereit, sodass nicht nachvollzogen werden kann, wie die Situation für Jason nach dem ersten Interview weiterging.

Diskriminierung

Ebenfalls negative Erfahrungen haben einige Auszubildende mit Diskriminierungen im betrieblichen und schulischen Kontext gesammelt. An den einzelnen Lernorten der beruflichen Ausbildung treffen unterschiedliche Personengruppen aufeinander, die sich mit unterschiedlichen Zuschreibungen und Vorurteilen gegenüber treten. Die Zuschreibungen und Vorurteile werden mehr oder weniger bewusst artikuliert und können sich in Herabwürdigungen und Benachteiligungen äußern, also zu Diskriminierungen führen. Der Diskriminierungsbegriff wird dabei in Anlehnung an Hormel/Scherr (2010) zunächst auf alle herabsetzenden oder benachteiligenden Äußerungen und Handlungen bezogen. Speziell auf der sozialen Ebene handelt es sich dabei um individuelle Handlungen und kollektive Praktiken, die auf der Grundlage sozial verfügbarer und sozial geteilter Zuschreibungen, Vorurteile und Feindbilder zu diskriminierenden Handlungen ohne bewusste Diskriminierungsabsicht führen (Hormel/Scherr 2004, S. 28; Lemke 2010, S. 338). Im Unterschied zum Mobbing,

bei dem es auch zu Herabwürdigungen, Benachteiligungen und Ausgrenzungen kommt, basieren Diskriminierungen auf Zuschreibungen, Vorurteilen und Feindbildern, die sich auf bestimmte Eigenschaften der diskriminierten Person beziehen.

Am häufigsten sehen sich die Jugendlichen in der Berufsausbildungseingangsphase Herabsetzungen und Benachteiligungen aufgrund ihrer *Positionsrolle als Auszubildender* gegenüber, an die kollektiv geteilte Vorurteile und Zuschreibungen gebunden sind. Die Auszubildendenrolle, die die Jugendlichen mit dem Eintritt in die Berufsausbildung übernehmen, ist im betrieblichen Kontext mit einer bestimmten Position in der betrieblichen Hierarchie verbunden. In Anlehnung an Meyer (2000a, S. 315) wird die Rolle dabei allgemein als „Bündel von Regeln symbolisch vermittelter Interaktionen“ verstanden, die durch den Status, die Position oder die Situation bestimmt werden. Der Status beschreibt den Platz, den ein Individuum in einem positional differenzierten System zu einem bestimmten Zeitpunkt einnimmt. Mit dem Rollenbegriff werden dem Inhaber eines bestimmten Status folglich bestimmte Einstellungen, Wertvorstellungen und Verhaltensweisen zugeschrieben (Geller 1994, S. 17 f.; Meyer 2000a, S. 315 ff.).

„Jeder Status ist mit einer bestimmten Rolle verbunden, doch sind beide vom einzelnen her gesehen keineswegs identisch. Sein Status wird ihm auf Grund seines Alters, Geschlechts, Herkommens oder seiner Einheirat in eine bestimmte Familie usw. zugewiesen. Seine Rolle erlernt er auf Grund eines gegenwärtigen oder zu erwartenden Status. Insoweit eine Rolle manifestes Verhalten darstellt, ist sie der dynamische Aspekt eines Status. Die Rolle umfaßt das, was das Individuum tun muß, um seine Status-Inhaberschaft geltend zu machen“ (Linton 1967, zit. n. Geller 1994).

Die Rollen regeln somit die Interaktionen, „indem sie Rechte und Pflichten der Beteiligten festlegen“ (Meyer 2000a, S. 317). Gleichwohl werden damit Anforderungen, Erwartungen und Zuschreibungen an die Position und die Rolle gebunden. Die Rollenvorschriften zwingen die Jugendlichen nicht unmittelbar zu bestimmten Handlungen, sondern verlangen von den Rollenträgern Interpretations-, Definitions- und Vermittlungsleistungen zwischen sozialen Forderungen. Die dafür notwendigen Kompetenzen (wie Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, Ich-Identität und Sprachbeherrschung) werden in Sozialisationsprozessen erworben, wobei Meyer (ebd., S. 318) der Lehrlingsrolle keinen primären Sozialisationszweck mehr zuspricht. Besener (2011, S. 192) attestiert der beruflichen Sozialisation, die in Deutschland unter anderem durch die duale Berufsausbildung erfolgt, dagegen eine zentrale Rolle bei dem Erwerb rollenadäquater Interaktionskompetenz. In den Sozialisationsprozessen ist zwischen den individuellen Bedürfnissen und den Rollennormen und -anforderungen zu vermitteln. In der Berufsausbildung haben sich die Auszubildenden folglich den beruflichen und betrieblichen Anforderungen und Erwartungen der betrieblichen Bezugspersonen sowie den über den innerbetrieblichen Kontext hinausgehenden und mit dem Beruf verbundenen gesellschaftlich akzeptierten Leistungsanforderungen und Wertvorstellungen zu stellen (Besener 2011, S. 192; Heinz 1995a, S. 54). Im Verlauf des Sozialisationsprozesses internalisieren die Auszubildenden die an sie gestellten Rollenerwartungen. Besener (2011, S. 193) geht davon aus, dass der

Internalisierungsprozess sogar so weit gehen kann, „dass zunächst nicht akzeptierte Normen so verinnerlicht werden, dass Berufstätige sich schließlich mit ihnen identifizieren“, wobei dies eines langjährigen Sozialisationsprozesses bedarf und nicht in der Berufsausbildungseingangsphase erreicht werden kann.

Ein Individuum kann gleichzeitig mehrere Rollen innehaben und damit unterschiedliche Positionen einnehmen. In der Berufsausbildungseingangsphase werden die Jugendlichen für eine bestimmte berufliche Rolle sozialisiert, haben aber gleichzeitig eine Auszubildendenrolle inne, die mit einer Auszubildendenposition verbunden ist. In der Hierarchie respektive der Rangfolge der Positionen innerhalb des Ausbildungsbetriebes rangiert die Auszubildendenposition auf einem relativ niedrigen Platz, wodurch das zwischen einzelnen Positionen herrschende Kräfteverhältnis zu Ungunsten der Auszubildenden ausfällt (ebd., S. 198). Damit sind auf der sozialen Ebene für die Auszubildenden zum Teil Belastungen verbunden, etwa weil

- sie sich gegenüber Kollegen zurückgesetzt fühlen,

ja also es ist schon, es ist schon nicht einfach so auszubildender zu sein, weil da ist man noch immer so bisschen zurück gestellt sozusagen. (Mark 1: 10)

- sie sich gegenüber Auszubildenden aus höheren Ausbildungsjahren zurückgesetzt fühlen,

naja wie soll ich das sagen also manchmal wenn jetzt der eine azubi der aus dem dritten lehrjahr zum beispiel wenn der mich irgendwie wieder sagt „mach das und mach das“ und dann halt das er rumsteht dann denke ich mir auch so „kannst auch was machen“ oder so. und da sag ich mir auch so da lege ich jetzt auch nicht so wert darauf welches lehrjahr ich bin. (Mark 1: 240)

- sie sich als weniger kompetent wahrnehmen,

weil ich / ich hab zum beispiel mal versucht einem kollegen einen tipp zu geben wie man es besser machen könnte und es gibt halt so welche die lassen sich nicht gerne was sagen oder einen rat geben, was ich nicht verstehen kann. ich wollte ihm nur die arbeit leichter machen und so ja, meinte er so ja „dann entspreche ich halt nicht seinen arbeitsansprüchen“ so wie er / ich wollte tipp geben um effektiver und schneller zu sein halt. (Justin 2: 152)

- sie den Eindruck haben, keinen Wert zu haben,

als auszubildender ist man NICHTS, man ist gar nichts. (Jason 1: 56)

- unbeliebte Aufgaben auf sie abgewälzt werden oder

ja teilweise schon wenn zum beispiel irgendwelche sachen jetzt sind. wenn jetzt wirklich nur einer in der werkstatt ist, von den auszubildenden her, und dann halt die werkstatt aussieht wie mist ((lacht)). und dann wirklich alle angeschissen werden, so auf deutsch zu sagen da, dass sie wirklich da nichts machen und so. also manchmal ist das schon belastend, aber muss man drüber stehen halt ne. (Mark 1: 12)

- Kollegen ihre Machtposition ausnutzen und die Auszubildenden überflüssige Überstunden leisten müssen.

ähm ich war letztens / äh das war ja das war ein freitag, freitag nachmittag und freitag nachmittags müssen die auszubildenden immer so sauber machen, umkleiden oder so was so wi-

schen. und sechzehn uhr ist ja feierabend und dann kam ich fünfzehn uhr fünfzehn in die werkstatt und dann hat mir ein geselle gesagt ich soll den aus dem zweiten lehrjahr holen und dann sollen wir noch ne aufgabe machen, für die man vielleicht so wenns schnell läuft ne stunde braucht. und da haben wir so gesagt „naja wir schaffen das nicht bis sechzehn uhr, weil wir haben da feierabend“. dann hat er so gesagt „ja dann bleibt ihr eben länger“. und wir kriegen das ja nicht bezahlt. ich meine würde ich jetzt sagen würde ich das jetzt an / überstunden oder so oder würde ich das bezahlt kriegen dann hätte ich das ja gemacht. kein ding. aber auch der ton von dem, der mir die aufgabe gegeben hat das äh (.) der mich / also der hat uns beide so behandelt als wären wir total unter ihm so. wissen sie? ja das / das war bisher das schlimmste was ich bisher erlebt habe und dann haben wir auch mit dem äh sehr lautstark diskutiert naja. (Lasse 1: 124)

Die Auszubildenden berichten also über Herabsetzungen und Benachteiligungen aufgrund ihrer Rolle respektive der an die Rolle gebundenen Position des Auszubildenden. Darüber hinaus konnten Diskriminierungserfahrungen aufgrund individueller Eigenschaften von Auszubildenden identifiziert werden. Felix etwa hat Diskriminierungserfahrungen aufgrund seiner körperlichen Beeinträchtigung erlebt. Felix hat als Hörerträger das Problem, dass er aufgrund der Lautstärke in der Werkstatt manchmal nicht alles versteht und bei Kollegen teilweise mehrfach nachfragen muss, die *manchmal so [ein, Anmerk. S. Lange] bisschen närrisch darauf antworten* (1: 54). Dabei fühlt er sich *[ab und zu] mal herabgesetzt und angegriffen* (1: 50), meistens jedoch nicht gestört. Auch im zweiten Interview wird das Thema aufgegriffen, wobei er einräumt, dass die Kollegen mittlerweile auf die Problematik eingestellt sind und auf seine Probleme *nur mit spaß und humor* reagieren. Die Diskriminierungserfahrung hat Felix im betrieblichen Kontext zwar gemacht, konnte aber überwiegend positiv damit umgehen, weil die Kollegen überwiegend positiv auf seine körperliche Beeinträchtigung reagieren. Insofern belasten die Diskriminierungserfahrungen Felix nicht sehr stark.

Ganz anders geht es Aziz, der vor allem in der Schule Diskriminierung aufgrund seines Migrationshintergrundes erfährt. Er berichtet davon, dass die Mitschüler ihn als Ausländer bezeichnen (2: 20) und über ihn reden, er aber nicht weiß, ob es sich dabei um Spaß oder Ernst handelt (1: 50–56). Auch die Kollegen im Ausbildungsbetrieb begegnen Aziz teilweise mit Vorurteilen, wie er im zweiten Interview berichtet.

ja es gibt so vorurteile [...] manchmal wenn, wenn eine kleine feier gibt es oder irgendeine geburtstag dass irgendwas irgendeine kollege oder kollegin dass die zum essen holt und da gibt es schweinefleisch oder alkoholische sachen. und eine sagt, ja du darfst nicht essen weil da drin schweinefleisch gibts oder du darfst nicht essen dass da alkohol ist und man versteht selber persönlich vielleicht man denkt ja, das ist nicht für mich ich esse nicht. entweder ich esse meine eigene essen oder ich esse das vielleicht fleisch essen schweinefleisch gibt es nicht. solche sachen dass die laut sagen und einmal sagen, ok man versteht, ok das ist nicht oder kann man selber persönlich fragen ob das da drin schweinefleisch gibt es oder nicht, kann man fragen aber was soll das sein, das heißen dass jemand laut sagt, du darfst das essen, du darfst nicht das essen weil das da schweinefleisch gibt es. solche äh aussagen ist auch, ist nervig. // [...] verletzend. (Aziz 2: 48–50)

Kompetenzanforderungen

	Individuelle Dimension	Kontextuelle Dimension	Interaktionale Dimension
Kompetenzanforderungen	<ul style="list-style-type: none"> * Lerngelegenheiten * Leistungsanforderungen * Wissen * Fehler 	<ul style="list-style-type: none"> * Vermittlungsqualität * Betriebliche Tätigkeit * Theorie-Praxis-Transfer 	<ul style="list-style-type: none"> * Auszubildendenrolle

Für die berufliche (Kompetenz-)Entwicklung der Auszubildenden ist die Befriedigung der Bedürfnisse der Auszubildenden nach Selbstachtung und Kompetenzerleben wichtig (vgl. Kapitel 6.1.1). Im Zentrum steht das Bestreben des Menschen, sich selbst als handlungsfähig zu erleben und dafür die entsprechende Anerkennung zu erhalten. Für die Entwicklung von Selbstvertrauen und Stärke ist die Befriedigung solcher Bedürfnisse unabdingbar. Wie auch schon bezogen auf die Ebenen der physiologischen und der Sicherheitsbedürfnisse zeigt sich hier eine Überschneidung mit den Bedürfnissen auf der Ebene der sozialen Bindungen, denn Fragen der sozialen Anerkennung und Achtung wurden hier bereits aufgegriffen. Aufgelöst wird die fehlende Abgrenzbarkeit der Kategorien des Maslow'schen Bedürfniskonzeptes an dieser Stelle dadurch, dass auf der Ebene der Kompetenzbedürfnisse nur solche Anerkennungsfrustrationen und -defizite aufgegriffen werden, die sich in Kompetenzherabsetzungen äußern. Auf der Ebene der Kompetenzanforderungen werden folglich all jene Anforderungen relevant, die im Zusammenhang mit dem beruflich kompetentem Handeln der Auszubildenden und damit verbundenen Reaktionen des sozialen Umfeldes stehen. Anforderungen im Zusammenhang mit sozialer Herabsetzung aufgrund individueller oder rollenbezogener Eigenschaften, die sich nicht auf die Handlungsfähigkeit der Auszubildenden beziehen, werden dagegen unter die Rubrik der sozialen Anforderungen gefasst. Bezogen auf die *Dimension der sozialen Interaktion* sind auf der Ebene der Kompetenzanforderungen folglich nur solche Anforderungen zu finden, die in Verbindung mit der Zuweisung beruflicher Handlungsmöglichkeiten und -kompetenzen stehen.

Der Begriff der Kompetenzen ist ein komplexer Begriff und eine zentrale Kategorie der Berufsbildungsforschung (vgl. hierzu die Auswahlbibliografie des BiBB Linten/Prüstel 2015b), die über die Zielperspektive der beruflichen Handlungskompetenz respektive Handlungsfähigkeit fest in der beruflichen Bildung verankert ist (Berding 2016, S. 565). Kompetenz wird dabei im Sinne von Handlungsfähigkeit verstanden als die „für die Ausübung einer qualifizierten beruflichen Tätigkeit in einer sich wandelnden Arbeitswelt notwendigen beruflichen Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten“ (§1 BBiG). Handlungsfähigkeit respektive Handlungskompetenz stellen damit eine individuelle Disposition zur Bewältigung spezifischer beruflicher Aufgaben und Situationen dar. Als Grundlage aktueller Diskussionen um den Begriff der Handlungskompetenz dient vorwiegend die von der KMK vorgeschlagene Ausdifferenzierung in die Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz (Linten/

Prüstel 2015b, S. 2). Ausbildungsberufe sind dementsprechend als ein Bündel fachlicher, methodischer, personaler und sozialer Kompetenzen definiert (Breuer 2005, S. 2). Auf der Ebene der Kompetenzanforderungen werden folglich alle Anforderungen relevant, die sich auf das berufliche Handeln der Auszubildenden in den Facetten der Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz beziehen. In den Interviews stehen dabei vor allem die kognitiven Qualifikationsanforderungen und Leistungserwartungen in der *individuellen Dimension* im Fokus. Die Auszubildenden erleben sich mit dem Beginn der Ausbildung nicht mehr oder nur noch eingeschränkt handlungsfähig, sie merken, dass sie ihre Kompetenzen erweitern müssen, um sich selbst wieder als handlungsfähig erleben zu können und das Ziel der beruflichen Handlungsfähigkeit respektive Handlungskompetenz zu erreichen. In der *Kontextdimension* werden dagegen die Widersprüchlichkeiten der betrieblichen Umwelt zu den eigenen Bedürfnissen nach Kompetenzerleben deutlich. Denn nicht immer hält die berufliche Realität solche Arbeitsaufgaben bereit, durch die sich die Auszubildenden als handlungsfähig wahrnehmen. Dazu kommen Lernortdifferenzen zwischen Betrieb, Berufsschule und ÜLU, die die Auszubildenden zu bewältigen haben. In der *interaktionalen Dimension* wird die Anerkennung durch Dritte aufgegriffen, die sich durch die Zuweisung beruflicher Handlungsmöglichkeiten ausdrückt.

In den Interviews stellen sich die Kompetenzanforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase vielfältig dar. Alle Auszubildenden erleben in ihrer Ausbildung Anforderungen an ihre Kompetenzen. Die Mehrzahl der Anforderungen zeigt sich in der individuellen Dimension, für die in fast allen Interviews Anforderungsbeschreibungen identifiziert werden konnten. Dass der Kompetenzerwerb für die Entwicklung der beruflichen Handlungsfähigkeit und damit für die Erreichung des Ausbildungsziels unabdingbar ist, ist auch den Auszubildenden bewusst, die teilweise hohe Erwartungen an ihre Ausbildung und ihren Kompetenzerwerb stellen.

Lerngelegenheiten

Die zentrale Anforderung auf der Kompetenzebene liegt in der Berufsausbildungseingangsphase im Kompetenzerwerb, um die eigene Handlungsfähigkeit wiederherzustellen. Die Auszubildenden erwarten in diesem Zusammenhang, dass ihnen eine Reihe von Lerngelegenheiten zur Verfügung gestellt werden, anhand derer sie ihre beruflichen Kompetenzen entwickeln können. Das äußern die Auszubildenden in den Interviews explizit. Für die Kompetenzentwicklung sind Lerngelegenheiten zentral, wobei den betrieblichen Lerngelegenheiten dabei eine erhebliche Relevanz und eine starke Abhängigkeit von der Auftragslage unterstellt wird (van Waveren/Nickolaus 2016, S. 383). Das zeigen auch die vorliegenden Interviews. Als zentral erleben die Auszubildenden die Anforderung, mit fehlenden Lerngelegenheiten umzugehen. Fehlende Lerngelegenheiten und Lernanlässe beklagen die Auszubildenden in unterschiedlichen Zusammenhängen:

- Wenn die Auszubildenden zu viele andere, ausbildungsfremde Aufgaben bearbeiten, ergeben sich aus ihrer Perspektive zu wenig Möglichkeiten und Anlässe, Kompetenzen für den Ausbildungsberuf zu erwerben.

weil jeder macht seine aufgaben die er machen soll und bei mir erste lehrjahr wird halt / hat immer gesagt was ich anders machen soll, was überhaupt nicht mit dem berufsfeld zu tun hat. // [...] ich will ja eigentlich nur über mein berufsfeld was lernen, aber ich mache die arbeiten ja trotzdem, weil es kommt sonst bisschen doof rüber. (Felix 1: 69–78)

- Hilfsarbeiten bieten für die Auszubildenden keinen Kompetenzerwerb. Vor allem das Putzen wird von vielen Auszubildenden negativ bewertet.

aber so, ja gut sauber machen gehört auch dazu, mache ich auch oft aber halt auch zu oft manchmal was mich auch dann persönlich mal nervt. wo ich dann auch mal sage irgendwann „hmm, jetzt hoffe ich das mal was anderes kommt“. (Justin 1: 94)

- Auch Routinetätigkeiten bieten den Auszubildenden nach einer gewissen Zeit kein Lern- und Entwicklungspotenzial mehr.

eigentlich so sachen, die ich vielleicht schon äh hundert mal gemacht hab, wo ich nicht so viel bei lerne. wie weiß ich nicht, bremsen wechseln, räder wechseln äh und solche dinge halt. ähm weil ich doch eigentlich schon ganz gerne also sehr interessiert so an motoren speziell bin und äh ja was dazu gehört. (Dominik 1: 118)

- Stefanie und Aziz sind unzufrieden mit den im ersten Ausbildungsjahr vermittelten Ausbildungsinhalten insgesamt. Sie haben sich eine größere Fülle und Vielfalt der Inhalte erhofft.

ähm also wir sind ja, wir sind ja aus unterschiedlichen firmen hier in der klasse. und die die die bei @firma2@ sind oder bei @firma3@ bei weiß ich nicht sogar bei der @firma4@, die sind viel weiter als wir als angesehenes großes unternehmen. die haben dies schon gemacht und jenes schon gemacht und ich bin jetzt im zweiten jahr und habe noch nicht mal so ein diagnosegerät in der hand gehabt, weil das eben nur in nicht über verfügbar ist und das ist dann ein bisschen bitter. ja. (Stefanie 2: 22)

- In der Schule sind es Ausfallstunden, die fehlende Lerngelegenheiten verursachen.

ähm wir hatten wahnsinnig viele ausfallstunden in der schule. das dann fehlt eben auch was, das ist schwierig sag ich mal so und oder die kompetentesten lehrer sind auch nicht irgendwie. (Stefanie 2: 6)

- Mit Blick auf ihr Geschlecht befürchtet Stefanie weitere fehlende Lerngelegenheiten, da sie beobachten konnte, dass der Zugang zu bestimmten Lehrgängen durch das Geschlecht reguliert wird. Insofern befürchtet Stefanie eine institutionelle Diskriminierung, die sie in ihrer Kompetenzentwicklung einschränken könnte.

das ist so das / bei der @firma1@ man kann eine weiterbildung machen, man kriegt auch diese angebote aber die frauen die da / also es sind nicht besonders / ich glaube es sind zwei frauen bei der @firma1@ in der werkstatt und die haben eben probleme diese lehrgänge zu bekommen. die männer ja, die kriegen das und bei den frauen hm tut man sich da wohl noch ein bisschen schwer. man sagt es nicht offen aber, ja // [...] also wenn ich irgendwann mal fest

angestellt bin und mir passiert das, dann mache ich einen fass auf, weil das geht so nicht also ich weiß nicht warum eine frau nicht die möglichkeit haben soll ein meister zu werden. (Stefanie 2: 84–88)

Leistungserwartungen

Eng mit dem Kompetenzerwerb verbunden sind die Leistungserwartungen, die die Auszubildenden an sich selbst stellen und die von außen an sie herangetragen werden. Der Leistungsbegriff ist in diesem Zusammenhang kein unumstrittener Begriff (vgl. bspw. Grunder/Bohl 2012; Hartfiel 1977; Jürgens 2010; Nerowski 2018). In der vorliegenden Untersuchung wird der Leistungsbegriff in Anlehnung an Furck (1961, zit. n. Krumm 1989, S. 382 f.) im Sinne von (Leistungs-)Anforderungen verwendet, die an die Auszubildenden gestellt werden. Leistungen werden dabei in Anlehnung an Ricken (2018, S. 46 f.) sowohl als Anstrengungen, also prozesshaft, als auch als Produkt aufgefasst, dessen Wert sozial anerkannt ist. Insofern kann Leistung auf ein Individuum bezogen werden, sodass Leistung „auch Ausdruck einer individuellen Urheberchaft, eines individuellen ‚Wissens, Könnens und Wollens‘, d. h. ein Indikator für die einem Individuum zuschreibbare und sich in Resultaten oder Produkten niederschlagende ‚Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft‘“ ist (ebd., S. 47). Der Leistungsbegriff ist dabei nicht absolut, sondern wird in Relation zu anderen oder mit normativen Leistungsmaßstäben definiert. Im Ergebnis des Vergleichsprozesses wird die Leistung mit einer Gegenleistung (oftmals Bewertung, Feedback oder Zufriedenheit) verbunden. „So wie es Leistung ohne Bewertung nicht gibt, so gibt es sie auch nicht ohne Gegenleistung oder Gratifikation“ (ebd.).

Ausgehend von der Frage, wer die Leistungsanforderungen an die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase heranträgt, lassen sich die Leistungsanforderungen in zwei Teilanforderungen ausdifferenzieren: Einmal werden in den Interviews die von außen an die Auszubildenden herangetragenen Leistungsanforderungen respektive Leistungserwartungen thematisiert, wobei Letztere die von den Auszubildenden wahrgenommenen und individuell interpretierten normativen Leistungserwartungen repräsentieren. Für die Auszubildenden ist die Berufsausbildung mit einer Reihe normativer Leistungsmaßstäbe verbunden, die von den Ausbildern, Vorgesetzten und Kollegen sowie Berufsschullehrern kommuniziert werden. In den Interviews berichten die Auszubildenden konkret über:

- **Selbstständigkeitserwartungen:** Bereits in der Ausbildungseingangsphase werden den Auszubildenden Aufgaben zur selbstständigen Ausführung übertragen. Das überrascht und belastet die Auszubildenden teilweise.

wo ich glaub ich das erste mal wirklich zahnriemen so gut wie alleine machen musste. also sind wir dann so „du hast es schon zwei, drei mal gemacht und jetzt machst du es mal, wir gucken erst später“. // [...] ja da war ich dann erstmal so im ersten moment so ja geschockt erstmal so sag ich mal jetzt so aber dann halt auch äh dachte ich mir so ok, also du hast jetzt die chance äh und dann machst du es jetzt auch. (Jan 2: 108–110)

- **(Antizipierte) Präsenzerwartungen:** Die Auszubildenden berichten, dass ihnen mehr oder weniger deutlich gesagt wird, dass sie *immer präsent sein und immer*

positiv [auffallen] sollen (Mark 1: 125), was einige Auszubildende als Aufforderung zu permanenter Bewegung und Beschäftigung interpretieren.

I: [...] gibt es auch andere zeiten, wo so leerlaufzeiten sind? // B: auch da muss ich irgendwas machen, ich soll immer in bewegung bleiben. (Jason 1: 254)

- Leistungserwartungen, etwa an die Noten und die betriebliche Ausbildungsleistung der Auszubildenden.

ähm also da ist es sehr wohl ein thema, weil es ein ranking gibt, das heißt man kann rankingpunkte sammeln, man kann sich aus jeder abteilung oder jedes halbes / es gibt alle halben jahre ein gespräch, ein halbjahresgespräch und dann wird geguckt, wie hat man sich das letzte halbe jahr verhalten, was lief gut, was lief nicht so gut. man kann sich eine bewertung von den abteilungen geben, dann kommen noch die schulischen ergebnisse zusammen und das wird dann alles prozentuell zusammen gepackt und da kommt ein ergebnis raus und wenn man dann der erste ist, dann hat man / ist wahrscheinlicher, dass man übernommen wird. (Stefanie 1: 258)

Für Stefanie ergibt sich aus dem Ranking zu Beginn der Ausbildung zunächst ein Druck, den sie jedoch im Verlauf des ersten Ausbildungshalbjahres selbst überwindet. Sie hinterfragt das Ranking und dessen Vereinbarkeit mit der Ausbildung, da die Ausbildung dazu dient, Fehler zu machen und aus ihnen lernen zu können. Ein Auszubildendenranking verursacht dagegen einen Druck, immer gute Leistungen zu erzielen und damit keine Fehler machen zu dürfen. Dazu kommt, dass die Bewertungen aus Stefanies Sicht nicht frei von persönlichen Befindlichkeiten und individuellen Leistungsmaßstäben sein können. Insofern macht sie sich *davon frei* (Stefanie 1: 264).

Neben den von außen herangetragenen Leistungserwartungen werden in den Interviews auch die von den Auszubildenden selbst gesetzten, individuellen Leistungserwartungen thematisiert, die zu Belastungen in der Berufsausbildungseingangsphase führen können. Ein solcher Leistungsmaßstab ist zum Beispiel, die Ausbildung erfolgreich beenden zu wollen, weil der Ausbildungsberuf ihrem Berufswunsch respektive ihrem Ziel entspricht und sie erwarten, keinen anderen Ausbildungsplatz finden zu können, oder weil sie ihrer Meinung nach ein Alter erreicht haben, in dem sie einen Ausbildungsabschluss vorweisen möchten. Dabei spielt die soziale Bezugsnorm anscheinend eine Rolle, denn die Auszubildenden nehmen in ihrem Umfeld durchaus wahr, dass andere Jugendliche und junge Erwachsene in ihrem Alter die Phase der Ausbildung abschließen oder beendet haben. Eine vorherige vorzeitige Vertragslösung kann in diesem Zusammenhang also durchaus als belastend empfunden werden. Deutlich wird an dieser Stelle auch das Bedürfnis nach einer sozialen Anerkennung aufgrund der Qualifikation, das hier zunächst unbefriedigt bleibt und damit einen zusätzlichen Motivator dafür darstellen kann, die Ausbildung abzuschließen zu wollen.

also eigentlich kommt es von mir aus, dass ich die jetzt durchziehen will. also ich will auch / also bei mir im freundeskreis werden jetzt auch langsam alle fertig mit der ausbildung und das ist ein ansporn auch für mich endlich fertig zu werden. // [...] ne. aber es wäre eben / dadurch dass ich auch im hinterkopf hab, dass ich hätte durch meine andere ausbildung jetzt dem-

nächst auslernen hätte können, es ist natürlich ein bisschen blöd sag ich mal aber ändern kann man es nicht mehr wirklich. // [...] ja es ist manchmal schon echt nervig wenn man eigentlich weiß, dass man schon fertig sein könnte aber es eben nicht ist aber ja wie gesagt man kann es nicht wirklich ändern. (Finn 1: 52–58)

Dazu kommen Leistungserwartungen an den eigenen Lernprozess und die Lernergebnisse, häufig in Form von Vorstellungen über die schulischen Leistungen (Noten) als Produkte des Lernprozesses. Gerade diese werden von den Auszubildenden als „Aushängeschilder“ ihrer individuellen Leistungen wahrgenommen. Schlechte Noten und der Druck, gute Noten zu erzielen, belasten die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase daher teilweise sehr stark. Nicht zuletzt auch, weil die Zeugnisse der Berufsschule in der Wahrnehmung der Jugendlichen im Sinne der meritokratischen Logik (vgl. Kapitel 3.1) Zugangswege eröffnen oder verschließen können.

ist halt so, dass man jetzt sich in der berufsschule anstrengen muss, weil die noten kann man ja nicht mehr verbessern. also ist halt, hängt von seinem leben ab, man will ja was erreichen. ja. (Justin 1: 4)

In diesem Zusammenhang müssen sich die Auszubildenden motivieren, um die Anforderungen in der Schule mit den eigenen Anforderungen an die Schulleistungen in Einklang zu bringen. Das ist für einige Auszubildende, die die Arbeit und das betriebliche Lernen schätzen, nicht (mehr) so leicht. Es fällt ihnen schwer, in der Schule zu sitzen und nicht selbst aktiv zu werden sowie die Berufsschulinhalte zu erlernen.

naja halt manchmal schule / bisschen stressig. ganze zeit wieder zu sitzen und wen zuzuhören und versuchen was zu lernen. und ja, sonst ist eigentlich alles ok. (Felix 1: 289)

Wissen

Ein wesentlicher Aspekt der Kompetenzwahrnehmung ist das kognitive Wissen der Auszubildenden, das sie erlernen müssen, um beruflich handlungsfähig zu werden und das Ausbildungsziel erfolgreich erreichen zu können. In der Berufsausbildungseingangsphase erleben die Jugendlichen, dass ihre bisher erworbenen Kompetenzen für die Bewältigung der gestellten Aufgaben nicht (mehr) ausreichen. Sie müssen folglich neues Wissen und neue Fertigkeiten und Fähigkeiten erwerben. Von den Auszubildenden wird in den Interviews dabei vor allem die kognitive Dimension der Kompetenz im Sinne von Fach- und Handlungswissen thematisiert, weshalb in dieser Kategorie auf ein Begriffsverständnis der Expertiseforschung rekurriert wird, bei der „hauptsächlich kognitive Merkmale (fachbezogenes Gedächtnis, umfangreiches Wissen, automatisierte Fertigkeiten) im Vordergrund“ (Klieme et al. 2007, S. 72) stehen. Insofern wird Wissen hier als die von den Auszubildenden explizit oder antizipiert erwarteten und erlernbaren funktionalen, kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen (Klieme et al. 2007, S. 72; Martens/Asbrand 2009, S. 202), verstanden. In Anlehnung an Besener (2011, S. 99 ff.) wird dabei zwi-

schen dem praktischen Wissen und dem Fachwissen unterschieden. Unter dem Fachwissen werden alle berufstypischen Fertigkeiten und Kenntnisse zusammengefasst (Rach 2016, S. 438), das praktische Wissen wird als Können „im Sinnes eines ‚know how‘ und eines praktischen Verstehens“ verstanden (Reckwitz 2003, S. 292). Die Auszubildenden thematisieren in den Interviews sowohl das Fachwissen, das vor allem im Zusammenhang mit dem Lernort Schule eine Herausforderung darstellt, als auch das praktische Wissen, das im Arbeitsprozess im Ausbildungsbetrieb unmittelbar benötigt und dort durch Erfahrungslernen erschlossen wird. Im Ausbildungsbetrieb sind die Auszubildenden in diesem Zusammenhang durch betriebliche Aufgaben und fehlendes Handlungswissen sowie den Umgang mit den Kunden herausgefordert oder überfordert, wie etwa Justin:

klar herausfordernd ist immer wenn der geselle sagt „du machst jetzt das“ aber man noch nicht genau weiß wie man das macht. weil dann will er ja, dass man ihn fragt und nicht einfach das versucht alleine zu machen weil dann halt immer erst überlegt aber ansonsten. (Justin 1: 300)

Teilweise äußern die Auszubildenden auch Enttäuschung darüber, zu wenig mitmachen zu können, weil ihnen das notwendige Handlungswissen fehlt. Im Zusammenhang mit der Berufsschule wird dagegen vorrangig das fehlende Fachwissen thematisiert. Dabei geht es vor allem darum, dass die Anforderungen in der Schule zu leicht sind, wodurch Unzufriedenheit und Langeweile entsteht, oder die Anforderungen zu hoch sind.

ja also es / thema elektrik ist so bei mir so eine sache zum beispiel wo ich gar keinen druckblick hab. also da bin ich auch relativ froh drüber, dass ich überhaupt von vorne angefangen hab. dass ich das eben nochmal von vorne alles mitbekommen kann. versuchen zu verstehen. (Finn 1: 294)

Besondere Anforderungen erleben in diesem Zusammenhang die Auszubildenden mit Migrationshintergrund bezogen auf die Sprache. Der Sprache kommt in der Ausbildung eine bedeutende Rolle zu, weil über sie Ausbildungsinhalte und Arbeitsaufträge vermittelt werden. In der Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker nimmt die Fachsprache dabei einen hohen Stellenwert ein. Sowohl die Schriftsprache im Zusammenhang mit der betrieblichen Tätigkeit als auch die innerbetriebliche Kommunikation sind durch Fachsprache gekennzeichnet, Gespräche mit Kunden kommen im Arbeitsalltag von Kfz-Mechatronikern eher selten vor (Settmeyer/Widera 2016; vgl. auch Kapitel 2.3.2). In den Interviews thematisieren die Auszubildenden sprachliche Probleme vor allem im Zusammenhang mit der Schule. Es fällt den Jugendlichen schwer, die Fachsprache in der Schule zu verstehen und anzuwenden, entsprechend unsicher sind sie bezogen auf das Theoriewissen. Auch die Arbeit mit Texten und die selbstständige Präsentation von Inhalten stellen Probleme in der Schule dar. Die Auszubildenden erleben also, dass ihre bisherigen Sprachkenntnisse nicht mehr ausreichen, um die schulischen Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Ein Auszubildender berichtet darüber hinaus auch bezogen auf den Betrieb über Sprachprobleme. Aziz hat zwar bereits einen Schulabschluss in Deutsch-

land erworben, hat aber noch immer sprachliche Probleme, die sich sowohl auf das Sprechen als auch auf das Verstehen von Alltagssprache beziehen. Das bedeutet, dass es Aziz schwerfällt, so deutsch zu sprechen, dass die Kollegen in der Werkstatt ihn verstehen können, und er hat Probleme, die Kollegen zu verstehen, worunter auch seine sozialen Kontakte leiden.

und am anfang ich hatte ich die sprachlich problem. wenn ich immer in ein ort zu andere ort wechseln, dann es kommt für mich auch die schwierigkeit um jemand zu verstehen und gut. ja solange das es jemand / das jemand mich besser kennt und ich kenne die anderen lernen das wird ein bisschen schwieriger und ja. (Aziz 1: 2)

Fehler

Anforderungen im Zusammenhang mit Fehlern wurden in der sozialen Ebene unter der Kategorie „Konflikte“ bereits aufgegriffen. Während an dieser Stelle, die soziale Komponente von Fehlern respektive den Folgen von Fehlern im Vordergrund stand, werden auf der Kompetenzebene die Anforderungen adressiert, die sich auf die Kompetenzentwicklung im Zusammenhang mit Fehlern beziehen. Für die Kompetenzentwicklung sind Fehler unabdingbare Lerngelegenheiten, die für die Auszubildenden teilweise jedoch unangenehm sind. Insbesondere deshalb, weil Fehler den Auszubildenden aufzeigen, dass sie noch nicht über die notwendigen Handlungskompetenzen verfügen und die Handlungsalternative nicht kennen (Weingardt 2004). Gerade die Auszubildenden in der Eingangsphase können eben noch nicht auf ein umfangreiches Repertoire an Handlungswissen zurückgreifen (Besener 2011).

Darüber, welche Fehler die Auszubildenden in der Berufsausbildungsingangsphase machen, geben die Interviews kaum Auskunft. Finn beispielsweise berichtet, dass er *eigentlich immer nur flüchtigkeitsfehler mache, also wenn man einfach nur schnell schnell macht dann mal da eine schraube vergisst oder mal ne längere zeit an sag ich mal an einem motor arbeitet und nicht mehr weiß wo kam jetzt was hin* (Finn 1: 88). Später im Interview erzählt Finn, einem Kundenauto beim Fahren in die Werkstatt einen Schaden zugefügt zu haben. Es gibt also Fehler, die keinen nennenswerten Schaden nach sich ziehen oder sogar vor der Übergabe an den Kunden behoben werden können, und es gibt Fehler, deren Folgen längerfristig und teurer sind. Sicherlich in Abhängigkeit von der Art des Fehlers und der betrieblichen Fehlerkultur¹¹¹ verbinden die Auszubildenden verschiedene Emotionen mit ihren Fehlern, wobei diese Emotionen überwiegend negativ sind. Ihre Gefühle drücken die Auszubildenden dabei unterschiedlich aus:

- *ein bisschen doof* (Felix 1: 126)
- *relativ schlecht gefühlt* (Finn 1: 112; Jan 1: 324; Florian 2: 104)
- *ärgerlich* (Finn 1: 146; Jan 1: 64; Justin 2: 138)
- *ein bisschen belastend* (Mark 1: 174)

¹¹¹ Unter betrieblicher Fehlerkultur wird die Art und Weise zusammengefasst, wie im betrieblichen Umfeld mit Fehlern umgegangen wird (siehe dazu auch Bauer 2008; Baumgartner 2015; Gartmeier/Winkler 2015; Oser et al. 1999; Schüttekopf/Vogl 2015).

- *peinlich* (Jan 1: 190; Lukas 1: 50)
- *beschämend* (Jan 1: 190)
- *unzufrieden* (Jason 1: 166)
- *unvollständig* (Jason 1: 166)
- *ein bisschen anderes gefühl* (Marcel 1: 30)
- *niedergeschlagen* (Lasse 1: 118)
- *schlimm, Fehler zu machen* (Felix 2: 60)

Die Auszubildenden empfinden also Schuld, Scham- und Peinlichkeitsgefühle nach Fehlern (Oser et al. 1999, S. 28). Teilweise erleben sie die Reaktionen der Kollegen auf die Fehler der Auszubildenden als Konflikt (vgl. soziale Anforderungsebene, Kategorie „Konflikte“). Viele der Jugendlichen reflektieren jedoch auch, dass ihnen in ihrer Rolle als Auszubildende das Fehlermachen zusteht, weil ihnen das notwendige Wissen und Können in der Berufsausbildung noch fehlt. Sie nehmen sich als Novizen und die Fehler als Lerngelegenheiten wahr. Andere Auszubildende berichten von einem Ehrgeiz, alles richtig machen zu wollen, und verkennen damit das Lernpotenzial von Fehlern zugunsten der sozialen Bestätigung. Es wird deutlich, dass die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase unterschiedlich auf Fehler reagieren und mit verschiedenen Fehlerkulturen in den Ausbildungsbetrieben konfrontiert werden.

Negative Emotionen beschreiben die Auszubildenden jedoch nicht nur in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Fehlermachen, sondern sie berichten auch von einer Angst davor, Fehler zu machen. Eine der häufigsten Ängste im betrieblichen Kontext ist die Angst davor, Fehler zu machen, das gilt sowohl für Auszubildende (Debie 2010) als auch für Mitarbeiter nach der Ausbildung (Panse/Stegmann 1997). Unter der Angst vor Fehlern wird sowohl die Angst davor, eine Fehlhandlung durchzuführen, als auch die Angst davor, Zeitvorgaben nicht einzuhalten, subsumiert. Eine nicht eingehaltene Zeitvorgabe ist entsprechend der Fehlerdefinition nach Oser et al. (1999) eine Abweichung von der Norm und damit ein Fehler. Die Auszubildenden berichten in den Interviews im Zusammenhang mit der Angst vor Fehlern von Leistungsdruck, Hektik und Unsicherheit. Die Angst vor dem Fehlermachen wird auch durch die Ausbilder und Kollegen beeinflusst, wie Florian im zweiten Interview beschreibt. Andere Auszubildende berichten dagegen, dass die Ausbilder positiv auf Fehler reagieren und dadurch die Angst vor Fehlern gemindert wird. Auch die Angst vor Fehlern ist folglich von der Fehlerkultur im Ausbildungsbetrieb abhängig.

also bei manchen leuten hat man dann angst was falsch zu machen, weil man weiß dass die dir danach auf den sack gehen damit. (Florian 2: 168)

Vermittlungsqualität

Kompetenz und Qualität stehen in einem engen Zusammenhang zueinander, denn mit beiden Konzepten werden Ansprüche an die Ausbildung formuliert, wobei der Kompetenzbegriff sich primär auf das Ergebnis der Ausbildung, also die Outputfa-

cette der Ausbildungsqualität erstreckt. Kompetenz kann also als Ergebnis des Ausbildungsprozesses aufgefasst werden. Unter einer solchen Perspektive stellt Kompetenz eine Zielgröße und einen Indikator für Ausbildungsqualität (Ebbinghaus 2016, S. 56 f.) oder genauer für Input- und Prozessfacetten der Ausbildungsqualität dar. Demnach bedingen unter anderem Ausbildungsprozesse und deren Qualität den Kompetenzerwerb der Auszubildenden. Die Ausbildungsprozesse werden in der Throughput- oder Prozessdimension der Ausbildungsqualität betrachtet, die sich auf die Vermittlungsprozesse im Lehr-/Lern-Geschehen bezieht (ebd., S. 54). Als Qualitätsfaktoren der Input- und Prozessqualität werden von Krewerth et al. (2008, S. 2) unter anderem die Inhalte und Methoden der Ausbildung herausgestellt, die in der vorliegenden Untersuchung unter dem Begriff der Vermittlungsqualität zusammengefasst werden. Aus Untersuchungen zur Ausbildungsqualität ist bekannt, dass die Auszubildenden recht differenzierte Erwartungen an die Ausbildungsqualität und speziell auch die Vermittlungsfacette stellen (vgl. Kapitel 3.3). In den Interviews konnten eine Reihe von Qualitätsfaktoren identifiziert werden, die die Auszubildenden als belastend erleben und mit zumindest einem erschwerten Kompetenzerwerb verbinden. Die Mehrheit der Kritikpunkte stehen im Zusammenhang mit der Berufsschule, wobei auch Aspekte des Ausbildungsbetriebs vorgetragen werden.

- Stefanie kritisiert beispielsweise ein *crossover von themen* (1: 224) im Berufsschulunterricht, von dem sie sich mehr Stoffvermittlung als die Förderung sozialer Kompetenzen wünscht, damit sie ausreichend Fachwissen für die betriebliche Tätigkeit erwirbt.

naja es ist manchmal schon ein bisschen kindergarten oder es ist durcheinander sag ich mal so. also die themen sind durcheinander und man kriegt irgendwie gar nicht so richtig / es ist eher so crossover von themen. man lernt die eine woche das und die nächste woche das andere und man hat nur so ein gefühltes halbwissen. also man ist eigentlich gezwungen sich zuhause wirklich noch mehrere stunden hinzusetzen. wenn jetzt mal die motivation so ein bisschen hängt. // [...] ist es schwierig ja. // [...] ja mhm (zustimmend) genau der rote faden fehlt, aber total. (Stefanie 1: 224–228)

- Im zweiten Ausbildungsjahr sind es vor allem die Ausfallstunden, die dazu führen, dass Stefanie Grundlagen fehlen und sie mehr Zeit in ihrer Freizeit für das Nachholen des Unterrichtsstoffes aufbringen muss. Außerdem werden die Lehrkräfte kritisiert, wobei Stefanie nicht ausführt, warum die Lehrkräfte so schlecht sind. Da sie aber auf das erste Interview verweist, wird davon ausgegangen, dass ihr weiterhin ein roter Faden im Unterricht fehlt.

ähm wir hatten wahnsinnig viele ausfallstunden in der schule. das dann fehlt eben auch was, das ist schwierig sag ich mal so und oder die kompetentesten lehrer sind auch nicht irgendwie. es mangelt mir bisschen in der schule. ich weiß gar nicht was ich das letzte mal gesagt hab, aber wahrscheinlich ähnlich. und es ist gefühlt noch schlimmer geworden. // [...] es sind massenhaft lehrer gegangen die wirklich gut waren. also es sind auch ein paar dazugekommen, die auch gut sind aber hm also schule ist wirklich mangelhaft würde ich mal so meinen. (Stefanie 2: 6–8)

- Über das Unterrichtstempo urteilen die Schüler verschieden, ob sich die Schüler jeweils in der gleichen Klasse befinden, lässt sich auf Basis der vorliegenden Daten nicht schlussfolgern. Die Belastung, die die Auszubildenden mit dem Unterrichtstempo verknüpfen, scheint jedoch für die Auszubildenden höher zu sein, die den Unterricht als zu schnell beschreiben:

bei ähm in der schule ist es so, es geht halt äh schnell vor würde ich sagen. es sind äh man thema spricht man an und man muss einfach vieles immer mitnehmen, gleich an dem tag. weil nächste unterricht geht es immer weiter, sind vielleicht manchmal kleine wiederholungen aber also man wartet nicht auf sie. es geht immer weiter. und ähm deswegen muss man halt dran bleiben. wenn man nicht dran bleibt, wird es halt kritisch. (Eymen 1: 170)

Für Eymen ist das Unterrichtstempo „kritisch“. Der Unterrichtsinhalt wird dabei als bedeutend erachtet, deshalb ist es für ihn wichtig, dranzubleiben und nicht den Anschluss zu verlieren. Auch wenn der Unterricht zu „schleppend“ verläuft, bereitet das den Auszubildenden Sorgen. Dominik berichtet im zweiten Interview, dass im Unterricht zwar gerade ein Thema besprochen wird, das ihm nicht so leichtfällt, dennoch ärgert er sich über das Unterrichtstempo. An dieser Stelle zeigt sich, vor welchen Herausforderungen auch Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen in Bezug auf die Heterogenität der Schülerschaft stehen. Differenzierung ist folglich für die Lehrkräfte unablässig, um allen Auszubildenden ein Lernen und einen Kompetenzerwerb entsprechend ihres Vorwissens zu ermöglichen.

also ich hab jetzt nicht den vergleich zum lernfeld aber ähm das ist schon in ordnung bis auf wie das dann sag ich mal jetzt momentan so gehandhabt wird, weil ich finde es halt immer noch wie auch letztes jahr ziemlich schleppend. dass da teilweise so manche dinge echt ewig durchgenommen werden und bei mir ist dann mal momentan auch immer noch so dass ich na ja die blätter die wir anfang der stunde kriegen, habe ich nach zwanzig minuten fertig und sitze dann eigentlich nur noch rum // [...] [...] ja. wobei bei dem aktuellen thema ist auch ein thema was äh ich nicht so gut kann und was schon interessant ist aber ist halt wieder dieses schleppende, dann hab ich es schon verstanden und alles aber es wird halt immernoch breit getreten sag ich mal. // [...] na ja ist halt, na ja belastend auch nicht aber ist halt schon, also ich ärger mich ein bisschen. (Dominik 2: 34–38¹¹²)

- Auch die Unterrichtsmethodik der Lehrkräfte birgt für die Auszubildenden Anforderungen. Die Erwartungen der Auszubildenden an den Unterricht sind hoch, insbesondere bezogen auf die inhaltliche Vermittlung. Die Auszubildenden wollen Sachverhalte verstehen, gleichwohl möchten sie auf Leistungskontrollen adäquat vorbereitet werden. Das ist in der Unterrichtsrealität der Berufsschule aus der Perspektive der Auszubildenden jedoch nicht immer der Fall.

ähm naja ich weiß jetzt, wir haben ja zwei lehrer so, mit denen wir nur diese lernfelder machen. ähm bei dem einen ist es sehr gut. also da lernt man auch was. und da finde ich es richtig gut. aber bei der anderen lehrerin da äh / sie ist so / polyflux kennen sie ja? und ja die macht halt so ne folie drauf schalten wir ab und das wars. da lernt man sozusagen nichts. das ist ein bisschen blöd aber ja. (Lasse 1: 264)

112 Dominik lernt in einer Bausteinklasse (vgl. Kapitel 2.1).

- Nicht nur die Unterrichtsqualität der Berufsschule, sondern auch die Vermittlungsqualität in der betrieblichen Ausbildung wird von den Auszubildenden aufgegriffen. Stefanie fühlt sich durch die betriebliche Ausbildung nicht ausreichend auf den beruflichen Alltag vorbereitet, sondern hat das Gefühl, nur auf die Prüfung vorbereitet zu werden. Das Beispiel von Stefanie zeigt, dass Auszubildende mit der Ausbildung hohe Anforderungen an den Erwerb beruflicher Handlungsfähigkeit knüpfen und dabei durchaus eine Zukunftsperspektive einnehmen.

im betrieb die ausbilder die sind auch, hm also trotz ist es ein großer betrieb [...] aber es ist auch total mangelhaft, also ich hätte es nicht gedacht, ja dass die sich auch wenig um die auszubildenden kümmern. so die machen einfach nur ihren, ich weiß auch nicht, büro trinken, kaffee ähm büro sitzen, kaffee trinken, das hört sich vielleicht gemein an aber es ist so. die machen nur ihre pflicht, machen ihre kreuzchen, ihre anwesenheitskreuzchen und das war es dann. und eben alles das was irgendwie notwendig ist aber wirklich was beibringen liegt die auch nicht. // [...] ja dass sich die ausbilder nicht so richtig kümmern und ich irgendwann mal in der prüfung stehe und ich ganz genau weiß, ich habe davon gar nicht so viel ahnung. und auch wenn ich auf die prüfungen vorbereitet werde, wird mir das ja vielleicht irgendwann mal probleme machen. spätestens wenn mal irgendein kunde vor mir steht und ganz plötzlich was will. das ist eher so diese prüfungssituation, die ist so bisschen, ja macht ein bisschen angst. (Stefanie 2: 14, 78)

Betriebliche Tätigkeiten

Die betrieblichen Tätigkeiten tragen nicht immer dazu bei, dass sich die Auszubildenden kompetent und anerkannt fühlen. Auf Basis der Interviews konnten zwei generelle Probleme der betrieblichen Tätigkeit identifiziert werden. Zum einen reflektieren die Auszubildenden an verschiedenen Stellen die Widersprüchlichkeit zwischen ihren eigenen Bedürfnissen nach Kompetenzerleben und den betrieblichen Tätigkeiten, die ihnen keine Anlässe (mehr) bieten, sich handlungsfähig zu fühlen und/oder Anerkennung zu erhalten. Dabei geht es nicht um solche Tätigkeiten, die mit dem Status der Jugendlichen als Auszubildende zusammenhängen, sondern um die „normalen“ betrieblichen Tätigkeiten, die auch von den Gesellen verrichtet werden (müssen). In den Interviews sprechen die Auszubildenden von

- dreckigen und unangenehmen Tätigkeiten, die jedoch nur von drei Auszubildenden aufgegriffen werden.

arbeit für mich ist arbeit, muss erledigt werden. ob ich gerne mache oder nicht. es gibt an / der schwierig / die schlechteste arbeit oder die / das jedem nicht gut gefallen ist, die wenn man eine teile von auto sauber zu machen oder putzen. das die ölig ist oder klebrig muss man einfach / es ist ziemlich dreckig. (Aziz 1: 78)

- Deutlich häufiger belastet fühlen sich die Auszubildenden dagegen durch Leerlaufzeiten, also solchen Situationen und Zeiten, in denen keine Arbeitsaufträge zu erledigen sind. Für die Auszubildenden vergeht die Zeit dann nicht und die Langeweile belastet sie.

na es ist halt jetzt gerade anfang des jahres, wo nicht so viel los ist in der werkstatt. und dann steht man halt den ganzen nachmittag noch da und dann nimmt man sich schon einen besen,

fegt alles nochmal durch. aber irgendwann ist ja auch kein dreck mehr da, dann kann man auch nichts mehr wegfegen. und ja dann ist halt der nachmittag schon schwer rumzukriegen. und dann ist man schon bisschen nein hat keine lust. weil nächsten tag weißt du denn schon / hörst du schon, dass nicht anders wird. und dann hat man nicht öfters nicht richtig / habe ich nicht richtig lust zur arbeit zu gehen, weil ich weiß halt. (Marcel 1: 90)

- Damit eng in Verbindung stehen Arbeitsaufträge, die die Jugendlichen unterfordern und ihnen damit nicht ermöglichen, sich kompetent zu fühlen.

ja, weil wie gesagt wenn man irgendwann dann sag ich mal beim reifenwechseln da dann hat man ja schon / das hat man mittlerweile so oft schon gemacht und äh da ist dann halt einfach die routine drin und ja da denkt man sich auch so „kann das nicht vielleicht wer anderes machen“ aber, aber ja das mussten wir alle dann machen. (Jan 2: 168)

- Doch auch das Gegenteil erleben die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase. Situationen und Zeiten, in denen die zeitliche Bedrängung durch betriebliche Terminierungen hoch ist, werden unter der Kategorie Zeitdruck zusammengefasst. Die Auszubildenden berichten über Sollzeiten, zeitlich eng getakteten Betriebsabläufen und Zeitdruck, der von Vorgesetzten und Kollegen aufgebaut wird.

oder auch generell (.) sollen wir uns da an diese zeiten halten. auch ich als auszubildender muss das machen. bei einer inspektion hat man normalerweise glaube ich eine stunde zeit. ich soll es in einer halben stunde fertig haben. (Jason 1: 152)

Auf der anderen Seite erleben die Auszubildenden die hohe Verantwortung, die mit der betrieblichen Tätigkeit einhergeht, als Überforderung. Als Kfz-Mechatroniker arbeiten die Auszubildenden an Kundenautos und kommunizieren mit Kunden. Mit ihrer Tätigkeit präsentieren sie also den Ausbildungsbetrieb und möchten bei den Kunden ein möglichst gutes Bild hinterlassen, wie der folgende Textausschnitt aus dem Interview mit Jan zeigt. Dazu kommt, dass die Arbeit an den Kundenautos auch mit einer Verantwortung für die Sicherheit der Kunden zusammenhängt, denn so wie Justin (1: 180) es treffend formuliert: *wenn man einen fehler macht, kann der auch manchmal tödlich enden.*

naja mit den kollegen, mit denen arbeitet man sage ich mal jeden tag und man weiß halt ne, wenn man halt ihnen was erklärt dann oder halt irgendwas falsches sagt, das ist es halt sage ich mal nicht so schlimm, wie wenn man es dann halt dem kunden halt falsch erklärt. aber dann wenn er dann hinter der kunde sagt so ne „hier der hat das aber so und so erzählt“ und dann sagst du dann kommt dann sagt der meister „so äh da hast du aber vollkommen falsch erzählt“ das ist dann ja sag ich mal auch für den betrieb dann halt auch dann einerseits kein gutes bild. (Jan 1: 214)

Theorie-Praxis-Transfer

Mit der Ausbildung im dualen System verbunden sind die Lernortwechsel der Auszubildenden, die für ihre Kompetenzentwicklung manchmal problematisch sind, nämlich dann, wenn Widersprüchlichkeiten und Probleme auftauchen, die von den Auszubildenden nicht aufgelöst werden können. Die Mehrzahl der Auszubildenden berichtet im Interview, dass die Lernorte sich gegenseitig gut ergänzen und kaum

oder keine Probleme durch den Wechsel der Lernorte auftreten. Einige Auszubildende erleben aber auch Differenzen zwischen den Lernorten, etwa spricht Finn von Differenzen zwischen Berufsschule und ÜLU, andere Auszubildende berichten von Theorie-Praxis-Differenzen, also Widersprüchlichkeiten zwischen der theoretischen Ausbildung, die überwiegend am Lernort Berufsschule stattfindet, und praktischer Ausbildung im Ausbildungsbetrieb und der ÜLU. Kritisiert wird dabei der fehlende Anwendungsbezug des Berufsschulunterrichts und der ÜLU sowie die inhaltliche und zeitliche Abstimmung zwischen Ausbildungsbetrieb und Berufsschule.

ja öfters zum beispiel jetzt kam gleich im ersten halben jahr zwei monate, nachdem wir angefangen haben gleich motorsteuerung und so was. äh wo ich mich gefragt habe „das kann das kann doch keiner von uns wissen. wenn wir gerade mal zwei monate im betrieb sind. das hat noch kein mensch gemacht“ und/. (Marcel 1: 256)

Auszubildendenrolle

Wie bereits unter der Kategorie „Diskriminierung“ auf der sozialen Anforderungsebene beschrieben, ist den Auszubildenden in der betrieblichen Hierarchie ein Status auf einer unteren Ebene zugeteilt. Damit einher gehen soziale Herabwürdigungen, aber auch Kompetenzherabwürdigungen, die auf der Ebene der Kompetenzanforderungen aufgegriffen werden. Auf dieser Ebene werden mit der Auszubildendenrolle Belastungen verbunden, weil die Auszubildenden herabsetzende und sogar erniedrigende Aufgaben auszuführen haben, die teilweise noch nicht einmal mit dem angestrebten Berufsfeld in Verbindung stehen. Sehr zugespitzt formuliert Aziz das damit verbundene herabsetzende Gefühl:

ja ja nur die voll dreck arbeit sozusagen kriegt azubis, manchmal in der werkstatt sagen auch dass die azubi sind so wie eine sklave. ich hab mal gehört, paar mal gehört ja dass die azubis sind dafür ausgebildet wurden und hier übernommen und sie sagen wir haben uns schon unsere sklavereizeit hinter uns jetzt ihr seid die sklaven, dreieinhalb jahren. danach könnt ihr was ihr wollt // [...] ja es ist so. wir haben gar keine wahl oder wir können nicht selbst stehen oder auswählen, entweder eine geselle gefällt muss man machen, wenn wenn man die seine empfehlung verweigert dann geht er zu werkstatt zu meister und sagt „warum hast du nicht gemacht?“ dann kommen probleme. (Aziz 2: 98–100)

Nicht selten thematisieren die Auszubildenden in diesem Zusammenhang auch das Gefühl, nicht ausreichend Lerngelegenheiten und Lernanlässe zu haben (vgl. Kategorie „Lerngelegenheiten“). Mit den Tätigkeiten und Arbeitsaufträgen, die mit der Positionsrolle Auszubildender verbunden sind, sind die Auszubildenden häufig unzufrieden, sie fühlen sich unwohl, ihre Kompetenzen herabgesetzt und nicht ernst genommen. Teilweise berichten die Auszubildenden in diesem Zusammenhang über Abbruchgedanken. Die Auszubildenden haben also das Gefühl, dass die Rolle des Auszubildenden mit niedrigeren Tätigkeiten verbunden ist. Dabei wird in einigen Interviews vor allem die Rolle als Auszubildender im ersten Ausbildungsjahr betont und von den anderen Auszubildenden in höheren Ausbildungsjahren abgegrenzt.

Selbstverwirklichungsanforderungen

	Individuelle Dimension	Kontextuelle Dimension	Interaktionale Dimension
Selbstverwirklichungsanforderungen	* Wunschvorstellungen und Kompromisse	* Markenkultur * Kontrolle * Vorgeschriebene Arbeitsabläufe	

Auf der obersten Ebene der Maslow'schen Bedürfnispyramide stehen die Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung, also die Bedürfnisse nach Autonomie und Selbstbestimmung in dem Rahmen, in dem die eigenen Möglichkeiten, selbstständig und kompetent zu handeln, wahrgenommen werden (vgl. Kapitel 6.1.1). In den Interviews lassen sich einige wenige Hinweise darauf finden, dass zumindest einige Auszubildende in der Berufsausbildungseingangsphase ihr Bedürfnis nach Selbstverwirklichung wahrnehmen, also nach selbstständigem Handeln und Kontrollfreiheit streben und sich selbst als Handlungs- und Entscheidungszentrum wahrnehmen möchten. In diesem Zusammenhang berichten die Auszubildenden auch über Anforderungen, die diesem Bedürfnis entgegenstehen. In der *individuellen Dimension* erleben die Auszubildenden Unsicherheiten und Zweifel an ihrer Berufs- oder Betriebswahl, die sie auch während der Berufsausbildungseingangsphase noch beschäftigen. Der Prozess der Berufs- und Betriebswahl ist durch Unsicherheiten, Informationsdefizite und die aktuelle Ausbildungsmarktlage geprägt, was sich in der Ausbildung durch Zweifel und einen Rückgang der wahrgenommenen Passung ausdrücken kann, sodass die Auszubildenden zwischen den Wunschvorstellungen respektive eigenen Interessen und der Ausbildungsrealität balancieren und Kompromisse eingehen müssen. Auch in der *kontextuellen Dimension* erleben die Auszubildenden Situationen, in denen Kompromisse ihre Autonomie und Selbstständigkeit einschränken, wobei hier eine Balance zwischen den eigenen und den betrieblichen Normen und Werten zu finden ist. In den Interviews beziehen sich kontextuelle Kompromisse auf die Markenkultur in markengebundenen Werkstätten, Kontrolle und vorgeschriebene Arbeitsabläufe.

Wunschvorstellungen und Kompromisse

Berufs- und Betriebswahl stellen für die Auszubildenden zentrale und gleichsam komplexe Herausforderungen an der ersten Schwelle dar, die durch verschiedene Faktoren beeinflusst und gesteuert werden. Realistische Informationen über den künftigen Beruf und Betrieb korrelieren mit der wahrgenommenen Passung der Interessen der Jugendlichen zum Ausbildungsberuf zu Beginn der Ausbildung (Neuschwander/Nägele 2014). Jugendliche sind im Übergang in die Ausbildung im engen Sinn folglich herausgefordert, einerseits aus einer Vielfalt von Möglichkeiten interessengeleitet und informiert zu wählen, andererseits aber einen ausreichend großen Entscheidungsspielraum zu bewahren, um flexibel auf geeignete Angebote des durch Passungsprobleme belasteten Ausbildungsstellenmarktes reagieren zu

können. Können Wünsche bezogen auf den Ausbildungsberuf oder den Ausbildungsbetrieb nicht realisiert werden, sind die Jugendlichen gefordert, die eigenen Vorstellungen und Pläne zu verändern (vgl. Kapitel 3.1). Dann werden Kompromisse notwendig, die teilweise das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung erschüttern. In den Interviews beschreiben die Auszubildenden im Kfz-Mechatronikerhandwerk Zweifel und Kompromisse vor allem im Zusammenhang mit der Markenbindung der Ausbildungswerkstatt. Vier Auszubildende greifen in den Interviews die Markenbindung des Ausbildungsbetriebes auf und äußern daran gebundene Zweifel. Wichtig scheint den Auszubildenden zu sein, sich mit dem Unternehmen zu identifizieren und eigene Vorlieben im Ausbildungsbetrieb erfüllt zu sehen. Dabei sind es für einige Auszubildende die typoffenen Werkstätten und damit eine Typenvielfalt, die interessanter sind. Für eine typoffene Werkstatt spricht aus Sicht der Auszubildenden, dass nicht immer dieselben Autos repariert werden, sondern sie verschiedene Fahrzeuge (auch ältere) und deren Aufbau kennenlernen können und dadurch Abwechslung und Vielfalt in den Arbeitsalltag kommt.

äh äh so ich sag mal so es muss ja nicht unbedingt eine vertragswerkstatt sein, weil wie gesagt wenn man ja immer nur irgendwie dieselben autos macht ist es auch irgendwo auf eine art und weise langweilig. weil dann hat man ja sag ich mal sprich nur @marke@ und man sieht ja halt nicht den unterschied zwischen den anderen autos und das ist das was mich so sag ich mal so ein bisschen reizt und wir haben ja auch wir machen ja auch alle fahrzeuge und äh da sieht man natürlich von fahrzeug zu fahrzeug und das ist ja alles im endeffekt klar der motor ist gleich, aber ist ja alles die mechanik ist alles und der aufbau ist ja alles anders. und das reizt ja dann doch ganz schön. (Jan 2: 188)

Gleichwohl haben auch markengebundene Werkstätten ihre Vorteile. Von den Auszubildenden wird in den Interviews hervorgehoben, dass sie *wahrscheinlich eine übernahmegarantie* bieten (Finn 1: 358). Zwei Auszubildende zweifeln überhaupt daran, ob der Ausbildungsberuf zu ihnen passt, wobei Florian (2: 318) diesen Zweifeln nur wenig Raum lässt, da er *keine ausbildung abbrechen* möchte. Lukas (2: 430–450) vermutet dagegen, dass es für ihn noch einen anderen Beruf gibt, der mehr sein Bedürfnis nach Selbstverwirklichung befriedigen kann. Er reflektiert, dass der Kfz-Mechatroniker nicht seinen Hobbys und Interessen entspricht, kann dieses Gefühl aber nicht näher beschreiben, *ist halt einfach so ein gefühl* (Lukas 2: 446). Insofern wird der Ausbildungsberuf für Lukas als ein Kompromiss interpretiert, den er selbst eingegangen ist, um einen Beruf zu haben.

es gibt wahrscheinlich einen beruf da draußen den ich noch nicht kenne und der wahrscheinlich viel besser zu mir passen würde und deswegen ja aber ich bin erst dabei ich kann es noch fertig machen oder zumindest sehen wo mein limit in diesem beruf wäre und dann // [...] ich hab auch schon vorher darüber nachgedacht so, ist das denn das richtige für mich und so. ich hab das halt erstmal bloß genommen damit ich dann ausgebildet bin und zumindest einen beruf habe wo ich hingehen kann und danach kann ich immer noch alles andere machen oder halt den beruf finden der zu mir richtig passt. (Lukas 2: 430, 450)

Gerade am Beispiel von Lukas wird die Abhängigkeit der Entscheidung für einen Ausbildungsberuf von der Arbeitsmarktlage deutlich. Der Wert einer beruflichen Qualifikation wird so hoch eingeschätzt, dass der Ausbildungsberuf als Kompromiss für das höhere Ziel des Berufsabschlusses eingegangen wird. Trotz der anscheinend von Lukas sehr bewusst getroffenen Entscheidung, mit der Unsicherheit bezüglich der Berufswahl die Berufsausbildung zum Kfz-Mechatroniker zu absolvieren, bleiben die Zweifel auch in der Berufsausbildungseingangsphase bestehen. Anscheinend werden in der Konfrontation mit der Ausbildungsrealität die Zweifel an der Passung der eigenen Interessen zum Ausbildungsberuf zusätzlich genährt, dadurch ließe sich zumindest erklären, warum Lukas auch noch am Ende des ersten Ausbildungsjahres an seiner Ausbildungsberufswahl zweifelt respektive davon ausgeht, dass es einen anderen Beruf gibt, der viel besser zu ihm passt. Das für Lukas jedoch höhere Ziel, eine berufliche Qualifikation zu erwerben, wird weiterhin nicht aufgegeben.

Markenkultur

Der Begriff der Markenkultur stammt eigentlich aus der Markenforschung respektive dem Marketing und bezeichnet eine eigene Subkultur, die bestimmte Automarken entfaltet haben und der das/die Unternehmen, die Kunden und weitere Stakeholder, wie zum Beispiel die Mitarbeiter in den Unternehmen, angehören. Besonders einige Automarken haben im Laufe des 20. Jahrhunderts eine überragende Bedeutung erlangt und werden als „Inbegriff für gesamtgesellschaftliche Inklusion, Teilhabe, Zugehörigkeit angesehen“ (Hellmann 2013, S. 202 f.). Deshalb wird in der Markenforschung von einer Markenkultur der dominierenden, aber auch weniger bekannten Marken gesprochen. Hellmann (ebd., S. 204) plädiert dafür, den Begriff der Markenkultur in Anlehnung an den Begriff der Unternehmenskultur nach Schein (1985, zit. n. ebd., S. 204) auf drei Ebenen zu beziehen:

„Ausgehend von der ‚hardware‘ einer Markenkultur, die sich durch das Merkmal guter Sichtbarkeit auszeichnet, wie Artefakte, Rituale, Mythen, geht es auf einer zweiten Ebene [...], um Werte und Normen und auf einer dritten Ebene um gewisse Grundannahmen, sogenanntes ‚taken for granted‘-Wissen, das die fundamentalen Axiome einer Markenkultur umfaßt.“

Treten Auszubildende oder Mitarbeiter nun in ein markengebundenes Unternehmen ein, treten sie gleichwohl in eine Markenkultur ein, die mit spezifischer „hardware“, aber auch Werten und Normen verbunden ist, die einzelbetrieblich ausdifferenziert werden.

Im ersten Interview schildert Jason ein Beispiel für eine solche einzelbetriebliche Ausdifferenzierung: Jason lernt in einer markengebundenen Werkstatt einer bestimmten Automarke (eins). Im ersten Ausbildungshalbjahr hatte Jason einen Unfall und musste sich ein neues Auto kaufen. Gemeinsam mit seinem Bruder, der selbst Kfz-Mechatroniker ist, entschied er sich für ein Auto einer anderen Automarke (zwei) und kaufte es. Mit seinen Kollegen im Ausbildungsbetrieb erlebt Jason

aufgrund seiner Entscheidung für die andere (zweite) Automarke nun Konflikte, denn die Kollegen scheinen nicht zu akzeptieren, welche Automarke er sich ausgesucht respektive dass er ein Auto einer anderen Marke gekauft hat. Die Kollegen empfinden gegenüber der betrieblichen Automarke (eins) wahrscheinlich ein hohes Loyalitätsgefühl und bringen dieses als Wert in die Markenkultur des Unternehmens ein. Jason hat andere Interessen respektive Werte, die seiner Entscheidung für ein Auto einer anderen Automarke (zwei) zugrunde liegen. Aus diesem Dilemma ergeben sich für Jason Belastungen und er erlebt sein Bedürfnis nach Entscheidungsfreiheit als eingeschränkt.

ja das ist so es ist mein persönlicher besitz. (.) und dem entsprechend habe ich auch so (.) ich sag jetzt mal eine beziehung zum auto. und das ist meins und (..). ich sag jetzt mal wenn andere irgendetwas sagen ja marke mag ich nicht so. oder okay das kommt eigentlich nicht vor das man sagt die marke mag ich nicht. aber wenn die dann so „was fährst du für schrott, da geht doch immer was kaputt und so“. und das, weiß ich nicht, da denke ich mir auch so „was was wollt ihr eigentlich?“ weil das fahrzeug, das hat mein bruder ausgesucht, der wird wohl schon ein bisschen ahnung haben davon was er mir da geholt hat. ich hab das geld gegeben und er hat mir das auto geholt. und er hat mich auch vorher gefragt „willst du das auto haben?“ ich „ja na klar ja. gefällt mir, ist groß das auto.“ // [...] [ich hab] denen das gesagt mir gefällt das auto, ich möchte das fahren. es liegt nicht daran, nur weil ich jung bin. weil die sagen „ja nur weil jung bin ja @automarke1@, @automarke2@.“ vorher bin ich ja @automarke2@ gefahren. hab den kaputt gefahren und jetzt fahr ich @automarke1@. und „ja die jungen leute wollen immer nur die marken / diese @automarke1@, @automarke2@ marken fahren.“ und (.) das ist nicht so. (Jason 1: 279–281)

Kontrolle

Die Kontrolle ist ein zentrales Element der betrieblichen Ausbildung. Der Mehrheit der befragten Auszubildenden gibt die Kontrolle Sicherheit, da ihnen die Verantwortung für die Ergebnisse ihrer Arbeit abgenommen wird. Für drei Auszubildende stellen die Kontrollen durch Vorgesetzte und Kollegen zum zweiten Interviewtermin jedoch keine Sicherheit mehr dar, sondern wird als Belastung wahrgenommen. Die Auszubildenden gehen davon aus, die Aufgabe mit großer Wahrscheinlichkeit selbst erfolgreich bewältigen zu können, weshalb sie sich Handlungs- und Kontrollfreiheit wünschen. Vor allem Stefanie empfindet die Kontrolle als überflüssig und bringt ihr Bedürfnis nach Kontrollfreiheit zumindest in Ansätzen zum Ausdruck.

und die / also eigentlich ich muss jeden morgen anrufen dass ich im betrieb angekommen bin und dass die ihr kreuzchen machen können. und die fragen dann schon manchmal wie es geht. ja es läuft alles gut ne. und ein mal im monat sehen wir uns auch. // I : ist das nervig da jeden morgen anrufen zu müssen? // B : ja na klar // I : ist auch so bisschen kontrolle oder? // B : mhm (zustimmend) ja vor allem weil es auch dann immer die gleichen floskeln sind. „und wie geht es? alles in ordnung?“ „ja, ja, ja, ja“ mh mh mh ich bin jetzt da, sie können ihr kreuzchen machen und ihr kaffee weitertrinken. (Stefanie 2: 164–168)

Vorgeschriebene Arbeitsabläufe

Vormachen – Nachmachen – Üben: das traditionelle didaktische Prinzip (auch als praktische Unterweisungen und mit einer vorgeschalteten Vorbereitungsphase als

Vier-Stufen-Methode bezeichnet) des betrieblichen Lernens spielt bis heute eine zentrale Rolle in arbeitsgebundenen Lernprozessen (vgl. etwa Ebbinghaus 2014). Die Novizen werden von den erfahrenen Kollegen im betrieblichen Umfeld durch Demonstration und geleiteten Nachvollzug an Tätigkeiten und Handlungsabläufe herangeführt. Die praktische Unterweisung oder Vier-Stufen-Methode eignet sich daher besonders für konstant ablaufende Arbeitstätigkeiten (Schelten 1991, S.88 f.). Auch in den Interviews berichten die Auszubildenden über konstante Arbeitsabläufe, für die sie Handlungsabläufe erlernen. Das ist für zwei Auszubildende mit Belastungen verbunden, da die vorgegebenen Handlungsabläufe eigenen Vorstellungen über die Abläufe entgegenstehen. So berichtet Jason, dass er den Arbeitsauftrag so ausführen können möchte, wie er es als für sich passend empfindet. Er möchte selbst darüber entscheiden können, wie er handelt, und somit im Zentrum seiner Handlung stehen.

was belastend ist, dass mir gesagt wird. äh wenn ich äh räder umziehe oder so was das soll ich dann schneller machen. und (.) dann denke ich mir auch / also ich soll so einen ablauf machen. also wo ich mir denke „das ist komplett sinnlos, da bin ich genau so schnell.“ ja weil ich / fühle ich mich überfordert. weil dann soll ich ein rad abziehen, nebenbei noch ein rad auf die wuchtmaschine drauf. dann drehen lassen. dann wieder hin. dann weiter abziehen dann wieder zur wuchtmaschine wuchten. dann wieder zurück. und immer diese wechsel. dann wird mir auch gesagt ähm „auf der bühne kannst du auch stehen, gitarre spielen und singen“ aber hier kriegst du es nicht hin oder was? also halt sind so diese anforderungen zu stehen und das hinzukriegen // [...] ich mach es kurz und dann mache ich das so wie ich das mache, weil ich finde dass das geht viel schneller. ich hab auch schon auf die zeit geguckt gehabt danach. ich habe es nämlich auch schon mal so gemacht, wie er es gesagt hat, der geselle. dann hab ich es auf meine art gemacht, und ich war schneller mit meiner art. (Jason 1: 423–427)

Ähnlich geht es auch Aziz, der jedoch bereits auf einige Jahre Berufserfahrung als Kfz-Mechatroniker in seinem Heimatland zurückblickt und daher Handlungs- und Erfahrungswissen mitbringt, wenngleich es in seinem Heimatland eine ganz andere welt (Aziz 1: 8) war, als in Deutschland. Dazu kommen Erfahrungen aus Praktika in deutschen Werkstätten. Im ersten Interview berichtet Aziz, dass es für ihn zu Beginn der Ausbildung ein Problem war, wieder bei null anzufangen und als Auszubildender die unliebsamen Auszubildendentätigkeiten zu verrichten. Die Erfahrungen von Aziz wurden weder formal noch informell berücksichtigt.

am anfang war, (.) mein problem war / das war sehr persönlich. ich dachte, ich kenne / ich habe viel erfahrung. ich kenne gut / ich kenne / ich gehe gut um mit fahrzeugen und von reparatur. das habe ich ein bisschen höher erwartung halt ja. wollte ich nicht von null anfangen. ok von aussagen, von das dreckige zum das obere. (.) ja (.) im ausbildung ist man einfach / wenn man angefangen als auszubildender, als azubi. das muss man von grund anfangen und wieder lernen von null anfangen ja. eine woche oder zwei wochen das war auch meine schwierigkeit auch damals. aber ich hab mich selber orientiert, verstanden ok, das (..) das jede tut und dann ich mach auch selber. das macht keinen unterschied. die die sachen / die dinge, die ich kenne, das sich wiederholt, dann einfach besser zu lernen. (Aziz 1: 86)

Im zweiten Interview thematisiert er die Belastung durch die vorgeschriebenen Arbeitsabläufe wesentlich deutlicher. In der Ausbildung hat er das Gefühl, die eigenen Fähigkeiten nicht einsetzen zu können, stattdessen geht er davon aus, dass er die Arbeitsaufträge so bearbeiten muss, wie die Kollegen und Ausbilder es ihm zeigen. Inwieweit Aziz seine Erfahrungen in der betrieblichen Ausbildung anspricht und zeigt, also ob die Ausbilder und Kollegen überhaupt von Aziz' Fähigkeiten Kenntnis haben, lässt sich auf Basis der Interviewdaten nicht rekonstruieren. Interessant ist die Wortwahl von Aziz, der die von den Ausbildern und Kollegen vorgeschlagenen oder gezeigten Arbeitsabläufe als Befehl auffasst. Vielleicht zeigen sich an dieser Stelle kulturelle Unterschiede in der Wahrnehmung von Autoritäten.

wenn ich selber persönlich arbeiten können würde ich selber von meiner idee von meine persönliche fähigkeit einsetzen und arbeiten von mein art und weise was wir jetzt in ausbildung machen, es läuft nicht unter meine bedingungen, muss ich so machen dass jemand andere mich befiehlt. wenn ich irgendwas selber, persönlich eine aufgabe kriege und danach kommt ein geselle zur kontrolle und „warum machst du das? du musst so machen was ich sage“ dann krieg krieg kriegen wir ärger und dann muss ich so machen das er mir befiehlt oder empfiehlt. (Aziz 1: 154)

6.2 Der Umgang mit den beruflichen Anforderungen: Bewältigungsstrategien von Auszubildenden

6.2.1 Verhaltensweisen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen

Grundsätzlich unterscheiden Lazarus/Folkman (1984) und Lazarus (1995) zwischen problem- und emotionsbezogenen Verhaltensweisen zur Bewältigung von individuell wahrgenommenen Anforderungen. Problemorientierte Strategien zielen auf die Veränderung der stressauslösenden Situation und kommen daher vor allem dann zum Einsatz, wenn eine Situation als generell kontrollierbar wahrgenommen wird. Emotionsorientierte Strategien zielen dagegen auf die Regulation der eigenen Reaktion auf die stressauslösende Situation und werden vor allem in Situationen eingesetzt, in denen die Betroffenen das Gefühl haben, die Situation nicht mehr kontrollieren zu können und ertragen zu müssen (vgl. Kapitel 4.2.2). Beide Strategien werden durch unterschiedliche Verhaltensweisen realisiert. Die Interviewanalysen zeigen, dass die Auszubildenden sowohl auf problemorientierte als auch auf emotionsorientierte Strategien zurückgreifen.

Problemorientierte Bewältigungsstrategien

Um die Problemsituation zu regulieren, greifen die Auszubildenden auf unterschiedliche Strategien zurück. Das Spektrum der Handlungsstrategien reicht von der Situationskontrolle, Informationssuche und Inanspruchnahme sozialer Unterstützung über die positive Selbstinstruktion und die Betonung der eigenen Leistung bis hin zu Vermeidung und Ignoranz der Situation.

Die Interviews zeigen, dass die Auszubildenden versuchen, die Situation in erster Linie durch eigenes Handeln zu kontrollieren, indem sie sich auf die Situation

konzentrieren und teilweise kreativ versuchen, das Problem zu lösen. Die Strategie der Situationskontrolle kommt dabei bezogen auf fast alle Teilanforderungen zum Einsatz:

- Auf der Ebene der physiologischen Anforderungen wird versucht, die Situation zu kontrollieren, indem die Auszubildenden ihren Bedürfnissen nach Erholung und Schlaf nachgeben. Die Mehrheit der Auszubildenden, die physiologische Anforderungen aktiv kontrollieren (wollen), berichten, dass sie sich nach der Arbeit ausruhen, teilweise sogar ihre Hobbys aufgeben, und früher ins Bett gehen. Kreativ versucht Felix die mit dem langen Stehen verbundenen Schmerzen und Krämpfe in den Beinen zu bewältigen, indem er sich Wasser mit Magnesium mit zur Arbeit nimmt.

ja ich hab öfters meine probleme mit den beinen gehabt also von daher wegen magnesiummangel // [...] naja ich hab jetzt halt immer wasser mit magnesiumtabletten und magnesiumtabletten allgemein. (Felix 2: 108–110)

- Zur Bewältigung von Sicherheitsanforderungen werden Strategien der Situationskontrolle genutzt, um körperliche Arbeit und körperliche Beeinträchtigungen auszugleichen, die eigene finanzielle Situation zu kontrollieren, sich mobil zu fühlen und das funktionale Arbeitsumfeld zu erschließen.
 - Körperliche Arbeit und körperliche Beeinträchtigungen belasten die Auszubildenden nicht selten durch Schmerzen und unangenehme Gefühle. Solche Gefühle und die Schmerzen versuchen die Auszubildenden zu verringern, indem sie sich respektive die schmerzenden Körperteile entlasten und schonen, oder Pausen zu machen. Florian (1: 83–86) möchte sogar mehr trainieren, um den Anforderungen gewachsen zu sein.

naja ich hab inzwischen schon irgendwie so bisschen gelernt wie ich das dann wieder richten kann an der schulter also wenn es wieder anfängt äh weh zu tun versuche ich es halt ein bisschen zu entlasten und auch ähm ja dann geht das eigentlich auch wieder. (Dominik 1: 278)

- Für die Bewältigung der Bürokratie im Übergang in die Ausbildung greift Aziz (1: 2, 19–24, 97) auf seinen Chef als soziale Unterstützung zurück.
- Zur Bewältigung finanzieller Probleme versuchen die Auszubildenden, möglichst viel Geld zu sparen oder nehmen einen Nebenjob an, der wiederum die Belastungen auf der physiologischen Ebene erhöhen kann, da der Arbeitstag dadurch verlängert wird.
- Ist die Erreichbarkeit der Lernorte eingeschränkt, greifen einige Auszubildende auf ihre Eltern zurück und lassen sich bringen (soziale Unterstützung). Um sich selbst mobil zu fühlen, greifen andere Auszubildende auf öffentliche Verkehrsmittel zurück. Die Fahrtzeit nutzen sie zum Entspannen und Musikhören und kontrollieren damit die eigentlich stressige Situation.

eigentlich entspannt weil kann man musik hören, ein bisschen ausruhen, das geht schon. (Simon 1: 302)

- Zur Bewältigung von Belastungen aus dem funktionalen Arbeitsumfeld greifen die Auszubildenden auf Hilfsmittel zurück oder sprechen Probleme direkt an. So hat Justin (1: 276–278) beispielsweise beim Chef angesprochen, dass er im Ausbildungsbetrieb bestohlen wurde. Der Chef hat darauf sofort reagiert und den Mitarbeiter, der den Diebstahl begangen hat, entlassen.
- Auf der sozialen Anforderungsebene werden Strategien der Situationskontrolle und sozialen Unterstützung eingesetzt, um die freie Zeit zu strukturieren, soziale Bindungen im Betrieb aufzubauen, Konflikte zu lösen und Probleme anzusprechen.
 - Die Arbeitszeit strukturiert den Tagesablauf der Jugendlichen neu und bringt nicht selten ein neues Verhältnis zwischen Arbeits- und Freizeit mit sich. Um die damit verbundenen sozialen Einschränkungen zu bewältigen, teilen die Auszubildenden die Zeit mit Freunden und Familie neu auf, schaffen mehr freie Zeit durch die Aufgabe von Hobbys oder werben bei Freunden um Verständnis für die Arbeitszeit und die damit verbundene fehlende Freizeit.

ja, aber ich bin auch so ein mensch, ich versuch viel unter einen hut zu kriegen zum beispiel ich gehe am wochenende oftmals zu fußballspielen, da geh ich / versuch ich meine freundin mitzunehmen und freunde. wenn nicht nur alles einzeln zu machen weil dann wirts doch glaub ich stressiger // [...] [ja] ich hab ihnen auch schon mal die situation erklärt, weil ich irgendwann will ich auch meine ruhe finden. also ich versuchs jedenfalls mich immer auszuruhen, aber ich bin dann doch immer unterwegs aber auch mit freude. (Justin 1: 220–222)

- Um soziale Bindungen und Vertrauen aufzubauen hat Felix (1: 156–159) seine Kollegen im Betrieb kennengelernt und mit ihnen gesprochen. Bereits bei der Darstellung der Anforderungskategorien wurde deutlich, dass regelmäßige Gespräche für den Beziehungsaufbau im sozialen Umfeld relevant sind. Haben die Auszubildenden dagegen keine regelmäßigen Austauschmöglichkeiten, kann dies dazu führen, dass die Bindungsqualität leidet.
 - Indem Lukas selbst Verantwortung für seine Ausbildung übernommen und sich in die Organisation seines Ausbildungsablaufes eingebracht hat, konnte er einen Konflikt mit seinem Chef lösen, der seiner Meinung nach deshalb entstanden ist, weil der Chef zu viel Stress hatte (Lukas 1: 2–14).
- da sag ich mir auch so da lege ich jetzt auch nicht so wert darauf welches lehrjahr ich bin. also auch wenn ich erstes lehrjahr bin ähm ich habe in der werkstatt so zu den kollegen SAGE ich auch schon mal was, wenn mir was nicht passt dann sage ich es auch. (Mark 1: 240)*
- Am häufigsten werden Strategien der Situationskontrolle eingesetzt, um Kompetenzanforderungen zu bewältigen. So berichten die Auszubildenden, dass sie
 - in der Schule aufpassen und lernen, um fehlenden Stoff aufzuholen oder keine schlechten Noten zu bekommen.

ich muss dann halt was für tun. also wenn ich merke das ist / ich hab dann halt in / weiß ich nicht / ich meine / ich weiß ja jetzt bin ich schlecht in der schule oder kann ich irgendwelche dinge nicht, dann muss ich halt daran arbeiten. also das. (Stefanie 1: 56)

- Nachhilfe nehmen (Aziz 1: 30–40; Narek 54–62).
- viel lesen und versuchen, Dinge auf Deutsch zu erklären, um die deutsche (Fach-) Sprache zu lernen (Eymen 172–176).
- Fehler wieder beheben, so musste etwa Jan (1: 189–202) den Motorraum eines Autos noch einmal komplett waschen und Öl neu auffüllen, weil er eine Dichtung vergessen hatte.
- Fotos machen, um sich an Arbeitsabläufe zu erinnern (Finn 1: 88–94).
- versuchen, sich zu konzentrieren (Lukas 1: 39–44), und alles noch einmal kontrollieren, um keine Fehler zu übersehen (Eymen 1: 137–146).
- versuchen, überall so viel wie möglich mitzunehmen (Stefanie 2: 77–80).
- ansprechen, was sie stört (Jannik 1: 9–14).
- sich über die Lehrer beschweren, in deren Unterricht sie nach eigenem Dafürhalten zu wenig lernen und zu wenig auf Leistungskontrollen vorbereitet werden.

na ja wir hatten manche lehrer gehabt, die sind nicht unseren erwartungen / die haben sachen von denen sie / also was sie erklären wollten, wussten sie selber nicht mal richtig bescheid und ja // [...] wir haben dafür gesorgt dass wir einen neuen lehrer bekommen. // I: sie haben sich dann bei der schulleitung beschwert oder beim (unv.)? // B: na wir beschweren uns dann halt wenn wir eine schlechte note bekommen, da muss ja was gemacht werden. an irgendwas muss es ja liegen wenn die ganze klasse sagt, wir hatten das nicht. ja. belastet / ja ist schon ein scheißgefühl immer dann auf deutsch gesagt. (Justin 40–54)

- in Leerlaufphasen versuchen, Arbeit zu finden, wobei es meistens auf Saubermachen hinausläuft, oder Kollegen zu helfen.

also ich versuche dann arbeit zu finden und führe die dann aus. oder gehe zu anderen gesellen und helfe da mit. (Felix 1: 231)

- unter Zeitdruck versuchen, schneller zu arbeiten und dabei konzentriert zu bleiben (Jan 1: 98–102).
 - im Umgang mit Kunden versuchen, sicher zu wirken (Simon 1: 156–164).
- Um der Belastung durch vorgeschriebene Handlungsabläufe zu entgehen, führt Jason (1: 423–431) zunächst den vorgeschriebenen Handlungsablauf durch, kehrt aber nach einer gewissen Zeit zu seinem eigenen Ablauf zurück.

Bei der Bewältigung der vielfältigen Anforderungen holen sich die Auszubildenden durchaus auch Hilfe aus ihrem sozialen Umfeld (soziale Unterstützung). So werden häufig Kollegen hinzugezogen, etwa um körperlich anstrengende Tätigkeiten nicht allein auszuführen und die Auszubildenden bei Unsicherheiten (Justin 1: 300; Finn 1: 93–94; Jan 1: 21–22; Florian 2: 181–190), Zeitdruck (Felix 1: 143–146; Lukas 1: 309–318) oder Kundenkontakt (Jan 1: 214–218) zu unterstützen. Auch für Gespräche mit dem Chef können Kollegen eine wichtige Ressource sein, wie Justin (1: 276–278) be-

richtet, der die Sekretärin als Vertrauensperson zunächst über sein Problem informiert und dann zu seinem Gespräch mit dem Chef hinzuzieht. Aziz versucht mit Hilfe seines Chefs die bürokratischen Hürden für eine Arbeitserlaubnis zu überwinden (Aziz 1: 2, 19–24, 97).

Weit weniger häufig werden Eltern und Freunde in die problemorientierte Bewältigung der mit der Berufsausbildungseingangsphase verbundenen Anforderungen einbezogen, was sicherlich darauf zurückzuführen ist, dass die Mehrzahl der Anforderungen im betrieblichen Umfeld wahrgenommen wird, zu dem weder Eltern noch Freunde gehören. Es sei denn, ein Elternteil, Geschwister oder Freund ist ebenfalls beruflich im Kfz-Bereich tätig, dann können diese Personen mit ihrem Wissen und ihren Meinungen durchaus eine Bewältigungsstrategie für die Auszubildenden darstellen. So beschreibt etwa Finn (1: 300–312), dass er bei Widersprüchlichkeiten zwischen einzelnen Lernorten seinen Vater um Hilfe bittet. Aber auch, wenn Eltern und Freunde nicht im Kfz-Bereich tätig sind, können sie eine wertvolle Ressource sein, etwa indem sie die Auszubildenden zur ÜLU bringen, wenn diese über öffentliche Verkehrsmittel nur schwer erreichbar ist (Lukas 1: 185–408). Um die Probleme im Zusammenhang mit der fehlenden Freizeit und damit der fehlenden Zeit für private soziale Kontakte zu lösen, versucht Justin, mehrere Freunde in seine Freizeitaktivitäten einzubinden. Zugleich setzt er auf das Verständnis seiner Freunde. Stefanie berichtet, von Freunden einen Privatkredit aufgenommen zu haben, um sich während der Ausbildung zu finanzieren.

das erste jahr war wirklich hart. also ich habe ja keinerlei zuschüsse bekommen und es war wirklich also wirklich wirklich hart. sodass ich auch ein kredit von privat aufnehmen / also meine freunde haben mich immer finanziell unterstützt und das kann ich dann nach der ausbildung dann irgendwann zurückzahlen. das ist auch super. und jetzt mittlerweile geht das. also ich komme / ich kann von monatsanfang bis monatsende kann ich essen. das war im ersten lehrjahr nicht so. da hat es ganz oft nicht gereicht. (Stefanie 2: 226)

Wie noch zu zeigen sein wird, spielen Eltern und Freunde auch in der emotionsorientierten Bewältigung von Anforderungen eine wichtige Rolle. in der problembezogenen Bewältigung sind es dagegen vor allem die Kollegen, die als wichtige Ressource benannt werden. Der Chef wird dagegen selten, der Ausbilder kaum als Ressource angesehen. Nur wenige Auszubildende berichten, dass sie den Berufsschullehrer um Hilfe bitten. Lehrkräfte in der Berufsschule werden dagegen häufiger als Informationsquelle genutzt. Das Sammeln von Informationen ist eine weitere Strategie, um problemorientiert Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase zu bewältigen. Dominik (2: 117–122) berichtet etwa, dass er direkt bei der Innung¹¹³ nachgefragt hat, warum das Lehrlingsgehalt so gering ausfällt. Jannik (1: 9–14) hat bei seinem Meister nachgefragt, warum er immer die Werkstatt sauber machen muss. Weiter berichtet Jannik (1: 260), dass er sich bei Berufsschullehrern und einem Anwalt nach den rechtlichen Schutzbestimmungen für die Arbeitszeit von Ju-

113 Dominik wird im Rahmen des BAPP ausgebildet.

gendlichen informiert hat. Auch Lukas (2: 209–224) hat sich darüber informiert, ob er überhaupt Überstunden leisten darf, greift als Informationsquelle jedoch auf seinen Vater zurück. Auf der Ebene der Sicherheitsanforderungen versuchen die Jugendlichen folglich durch Informationen, die sie sich im sozialen Umfeld holen, die Anforderungen zu verstehen, um sie akzeptieren zu können. Die Jugendlichen wollen also wissen, warum etwas so gemacht werden soll oder eben anders. Auf der kompetenzbezogenen Anforderungsebene werden dagegen die Kollegen und Fachzeitschriften oder Datenbanken als Informationsquellen relevant. Fehlt es den Auszubildenden an Wissen, versuchen sie sich aus Datenbanken oder Fachzeitschriften das fehlende Wissen zu erschließen oder fragen bei Kollegen oder dem Ausbilder nach.

Auch sich selbst nehmen die Auszubildenden teilweise als Ressource wahr und versuchen sich gut zuzureden, sich selbst positiv zu instruieren, etwa jede Aufgabe positiv zu sehen (Stefanie 1: 134–142), Herausforderungen als Chancen zu betrachten (Jan 2: 107–110) und die Ausbildung insgesamt als schaffbar darzustellen (Stefanie 1: 266–272). Vor allem die Emotionen nach eigenen Fehlerhandlungen versuchen die Auszubildenden durch positive Selbstinstruktion zu bewältigen, indem sie sich sagen, dass der Fehler beim nächsten Mal nicht mehr passiert (Jan 1: 323–324) oder sie als Auszubildende Fehler machen dürfen, da sie es ja noch nicht besser wissen (Felix 1: 120–130; Mark 2: 122–124).

An einige Anforderungen gewöhnen sich die Auszubildenden mit der Zeit, etwa an die physische und die zeitliche Beanspruchung auf der physiologischen Ebene oder die physischen Belastungen durch körperliche Arbeit auf der sicherheitsbezogenen Anforderungsebene. Die Anforderungen werden folglich dadurch bewältigt, dass sich der Körper an die Anforderungen gewöhnt und demnach keine oder nur noch geringe Belastungen von dieser körperlichen Anforderungen ausgehen. Gewöhnungsprozesse finden aber auch in anderen, nicht auf den körperlichen Aspekt bezogenen Situationen statt, so berichtet etwa Simon (1: 7–8), dass er sich zunächst an die mit der Ausbildung verbundene finanzielle Situation gewöhnen musste, oder Mark (1: 101–104), dass sich die Freunde an seine neuen Arbeitszeiten gewöhnen mussten. Wie genau der Gewöhnungsprozess gestaltet wird, ist interindividuell verschieden, die Auszubildenden beschreiben den Prozess als Gewöhnung.

Im Umgang mit Diskriminierungserfahrungen arbeiten Verwiebe et al. (2016) die Betonung der eigenen Leistungen als aktive Bewältigungsstrategie zur Kontrolle der belastenden Situation heraus. Solch eine Bewältigungsstrategie konnte im vorliegenden Interviewmaterial für Aziz (Auszubildender mit eigener Migrationserfahrung) identifiziert werden. Aziz hat Angst, seine Ausbildung zu verlieren. In der Schule beobachtet er, dass einige Klassenkameraden wegen *krankschreibung gekündigt oder wegen verspätung oder manche wegen andere problem* (Aziz 1: 16). Um nicht wegen Verspätung oder Krankschreibung gekündigt werden zu können, um die Situation also zu kontrollieren, legt Aziz großen Wert darauf, immer pünktlich zu sein, und geht sogar trotz Krankschreibung und Schulterverletzung arbeiten. Er be-

tont damit seine Motivation und seine Leistung, um nicht Gefahr zu laufen, den Ausbildungsplatz zu verlieren.

ich hab letztes jahr in der reifensaison eine schulterverletzung bekommen. und damals ich konnte nicht laufen ich bin wie ein roboter durch die werkstatt gelaufen und während der arbeit hat mein der arbeitgeber mich zum arzt geschickt „ok. geh nach hause“. und der arzt hat auch für mich eine woche krankgeschrieben. trotzdem ich bin wieder zur werkstatt gekommen und dann den/(..) musste ich. und als ich die einen tag entschuldigung für mein arbeitgeber vorgelegt, er sagt „du hast krankgeschrieben“, das / ich sagte „nein, ich kann arbeiten“. trotzdem ich habe weitergemacht. wenn ich nicht / ich sage wenn ich krangeschrieben hätte, würde ich auch gekündigt oder vielleicht oder nicht. weil ich ich sehe mich in meiner klasse. wir waren / am anfang september haben wir mit neunundzwanzig dreißig schülern angefangen, jetzt sind fast zwanzig zweiundzwanzig schüler sind. den rest wurde wegen krankschreibung gekündigt oder wegen verspätung oder manche wegen andere problem. und bis jetzt wenn ich zur arbeit fahre, ich habe keine verspätung. und in der schule komme ich auch immer pünktlich. und ich tue was ich den besten kann. wenn jemand nicht von mir zufrieden ist, dann einfach vielleicht ist nicht das beruf was ich mache, aber ich gebe meine beste. (Aziz 1: 16)

Im Gegensatz zu diesen aktiven, problemorientierten Bewältigungsstrategien zielen die Handlungsstrategien der Vermeidung und des Ignorierens eher passiv auf eine problemorientierte Bewältigung der Situation. Die Auszubildenden versuchen, belastende Situationen und damit den Stressauslöser zu meiden oder zu ignorieren. So berichtet etwa Marcel (2: 94–104), dass er zwar manchmal Probleme mit der Schulter habe, aber nicht wegen jeder Kleinigkeit zum Arzt gehen wolle und deshalb das Problem ignoriere. Andererseits versucht er, Tätigkeiten, die er aufgrund seiner Rückenprobleme nicht ausführen kann, zu vermeiden, und fragt, ob er andere Aufgaben übernehmen könne (Marcel 2: 68–88). Er versucht also körperliche Belastungen zu ignorieren oder zu vermeiden, um den eigentlichen körperlichen Problemen aus dem Weg zu gehen. Auch Finn (1: 134–140) versucht körperlich anstrengende Tätigkeiten zu meiden respektive herauszuzögern, indem er länger Kaffee trinkt oder redet. Die Strategien der Vermeidung und des Ignorierens beschränken sich jedoch nicht auf die Anforderungen auf der Sicherheitsebene, sondern werden auch auf der sozialen und der kompetenzbezogenen Anforderungsebene relevant. So versucht Mark das Problem der Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf zu lösen, indem er sein Hobby Fußball aufgibt und damit Konfrontationen mit seiner Freundin vermeidet (Mark 2: 46–52). Auch über die Strategien der Vermeidung von Konflikten oder Fehlerhandlungen berichten die Auszubildenden in den Interviews (Lukas 2: 126–136, 339–342; Lasse 1: 176; Mark 2: 274–280).

naja äh ich sage mal, wenn da so einer so ein bisschen sauer wurde oder so was, oder ein bisschen laut wurde, ähm dann ist man halt sage ich mal dann hat man sich ein bisschen zurück gezogen und hat das dann sage ich mal ja aus der ferne dann halt, mehr oder weniger sage ich jetzt mal so halt dann ja beobachtet. dann erst mal kurz abgewartet und dann wenn dann halt wieder alles in ordnung war konnte man halt aber auch wieder ganz normal miteinander dann halt reden. (Jan 1: 14)

Eine interessante Vermeidungsstrategie beschreibt auch Eymen (1: 50–71), der schüchtern ist und deshalb einige Probleme mit Kundenkontakt hat. Dazu kommen auch sprachliche Hürden, denn Eymen schämt sich dafür, dass er *kleine beim reden so kleine ähm sage ich mal fehler* (Eymen 1: 58) macht und deshalb im Kundenkontakt nervös wird. Statt der Herausforderung aktiv zu begegnen, zieht sich Eymen auf seine Rolle als Auszubildender zurück und holt seinen Chef, statt selbst in den Kundenkontakt zu treten. Er vermeidet also die Situation, die für ihn stressauslösend ist. Eine zugespitzte Vermeidungsstrategie konnte für Jason identifiziert werden. Jason fühlt sich von seinen Kollegen im Ausbildungsbetrieb gemobbt und hat sich für eine vorzeitige Vertragslösung entschieden. Die Entscheidung für eine vorzeitige Vertragslösung kann als problemorientierte Strategie der Bewältigung von Anforderungen und Konflikten betrachtet werden (Klaus 2014, S. 36), die nach Gellhardt et al. (1995, S. 112) eher infolge von Verdrängung statt aktiver Problem- und Konfliktbewältigung auftritt. Denn wie Klaus (2014, S. 419 ff.; vgl. auch Kapitel 3.4) zeigt, stellt die Entscheidung für eine vorzeitige Vertragslösung eher das Ende eines teilweise langen Abwägungsprozesses dar, in dem versucht wird, die Problemlagen zu bearbeiten, also die wahrgenommenen Anforderungen zu bewältigen. Die Entscheidung für die vorzeitige Lösung des Ausbildungsvertrages kann folglich als Strategie der Vermeidung bestimmter Anforderungen und (innerer) Konflikte aufgefasst werden. Gedanken an vorzeitige Vertragslösungen und die Entscheidung für eine vorzeitige Vertragslösung sind folglich verschiedene Bewältigungsstrategien. Jason hat sich bereits für eine vorzeitige Vertragslösung entschieden und sucht nach einem neuen Ausbildungsbetrieb, in dem er die Ausbildung fortführen möchte. Ob Jason die vorzeitige Vertragslösung tatsächlich in die Tat umgesetzt hat, lässt sich auf Basis der Interviewdaten leider nicht nachzeichnen, für ein zweites Interview stand er nicht mehr zur Verfügung.

an meiner stelle. ich hätte da auch keine lust mehr. ich habe mich auch schon umgesehen nach anderen ausbildungsplätzen. (Jason 1: 38)

Auch durch das Ignorieren der Situation können bestimmte stressauslösende soziale und kompetenzbezogene Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase bewältigt werden. So berichtet etwa Mark (2: 274–280), dass er Konflikte mit Kollegen im Frontoffice ignoriert, Florian (2: 169–174) versucht solche Konflikte zu ignorieren, in denen er immer wieder auf seine Fehler hingewiesen wird. Stefanie beschreibt im Interview ein Auszubildendenranking, mit dem die Leistungen der Auszubildenden im Betrieb erfasst und bezogen auf eine soziale Bezugsnorm dargestellt werden. Zwar bedeutet das Ranking für sie anfangs *ein bisschen druck ähm weil man ja immer wettbewerb hat und man möchte natürlich auf den ersten platz* (Stefanie 1: 264), zum zweiten Interviewtermin versucht sie das Ranking so gut es geht zu ignorieren:

ich mache mir um dieses ranking sowieso / also nicht mehr so viel druck wie am anfang, weil jeder azubi in einem anderen betriebs / in einer anderen werkstatt ist und auf einem anderen hof und jeder hat vielleicht andere ansprüche an einen azubi und sagt „ok, dem gebe ich jetzt

hier neunzig prozent“ und der andere sagt ne bei der gleichen leistung „ne, das war nix, das war nur sechzig“ das sind nur sechzig und das sieht eben jeder anders, das ist mir egal. also solange ich meine arbeit mache, ist es auch also ist schwierig zu bewerten finde ich so ein ranking. (Stefanie 2: 60)

Auf der Ebene der Selbstverwirklichungsanforderungen fühlt sich Jason (1: 268–285) mit der Markenkultur des Unternehmens und damit verbundenen Normen und Werten konfrontiert, die nicht in allen Punkten seinen eigenen Werten entsprechen. Den daraus entstehenden Konflikt mit seinen Kollegen um die Marke des Autos, das er fährt, versucht er zu lösen, indem er den Konflikt ignoriert.

Emotionsorientierte Bewältigungsstrategien

Nicht nur die Problemsituation selbst, sondern auch die Emotionen der Jugendlichen stehen im Fokus der Bewältigungsstrategien. Emotionsorientierte Handlungsstrategien sind Resignationsgedanken, Bagatellisierung, Ablenkung, Gedankliche Weiterbeschäftigung, Aggression, Akzeptanz, Soziale Rückversicherung, Ironisieren, Sich-Fügen, Sozialer Rückzug, Positivierung und Verleugnung. Im Vergleich zu den problemorientierten Bewältigungsstrategien sind emotionsorientierte Bewältigungsstrategien vielfältiger differenziert, sodass sich keine primären Handlungsstrategien zur emotionalen Bewältigung von Anforderungen identifizieren lassen.

Mit Resignationsgedanken können Situationen bewältigt werden, indem die Auszubildenden eigene Ziele/Wünsche zumindest gedanklich aufgeben oder mit dem Gedanken der Aufgabe spielen. Resignationsgedanken äußern sich in den Interviews vor allem in Gedanken an vorzeitige Vertragslösungen. Wie Klaus (2014, S. 419 ff.; vgl. auch Kapitel 3.4) ausführt, findet vor einer vorzeitigen Vertragslösung ein teilweise langer Abwägungsprozess statt, in dem Gedanken an vorzeitige Vertragslösungen immer wieder auftreten. In den Interviews berichten einige Auszubildende über Gedanken an vorzeitige Vertragslösungen. Die Auslöser solcher Gedanken unterscheiden sich:

- Lasse (1: 356) denkt an eine vorzeitige Vertragslösung, weil er nach seinem Dafürhalten im Ausbildungsbetrieb zu wenig lernt. Dabei steht für Lasse außer Frage, die Berufsausbildung in einem anderen Ausbildungsbetrieb fortzuführen. Demnach dienen die Gedanken an den Austritt aus dem Ausbildungsbetrieb der Bewältigung des Gefühls, im Ausbildungsbetrieb nicht ausreichend in die betrieblichen Tätigkeiten eingebunden und auf das berufliche Handlungsfeld vorbereitet zu werden.
- Felix hat sich zu Beginn der Ausbildung gewünscht, wieder in der Schule zu sein, weil ihn die physischen Anforderungen zunächst überfordert haben. Mit den Resignationsgedanken hat Felix versucht, die negativen Emotionen, die er mit dem Gefühl, ermattet zu sein, verbindet, zu bewältigen.

ja ich war halt abends immer halt sehr k. o., und meine beine waren die ersten beiden wochen immer ganz schwer immer. und eigentlich habe ich mir schon gewünscht in der schule wieder zu sitzen aber jetzt nicht mehr so. jetzt will ich lieber auf arbeit sein. (Felix 1: 4)

- Aziz (1: 15–16) hat zu Beginn hohe bürokratische Hürden zu überwinden, um in Deutschland eine Ausbildung machen zu dürfen. Daraus ergeben sich für Aziz gerade zu Beginn der Ausbildung hohe Belastungen, die er auch durch Gedanken an vorzeitige Vertragslösung zu bewältigen versucht.
- Lukas hat an eine vorzeitige Vertragslösung gedacht, als er einen schlechten Tag hatte. Am Ende des Tages, nachdem also die stressauslösende Situation nicht mehr vorhanden war, waren auch die Gedanken an eine vorzeitige Vertragslösung verschwunden.

ähm haben sie schon mal irgendwann während der ausbildung darüber nachgedacht die ausbildung abzubrechen? // B: ja. hab ich schon mal. das war aber so ein richtig ekelhafter tag, wo es einfach mal durchgerechnet hat und ich auch immer wieder rein oder raus durfte. // [...] aber ich hab drüber nachgedacht aber am ende des tages wars dann so „ach scheiß drauf. machste weiter.“ (Lukas 1: 467–470)

- Stefanie (2: 238) und Finn (1: 368) haben aus finanziellen Gründen an eine vorzeitige Vertragslösung gedacht. Ähnlich ging es auch Jan, für den noch Konflikte mit der Familie über die finanzielle Situation dazukamen.

es ging ja irgendwie um kindergeld und so diese ganzen geschichten und da gab es halt irgendwie dann richtig ärger und dann haben sich dann irgendwie / haben uns dann alle irgendwie ein bisschen hochgepuscht und dann habe ich halt gemeint, so ok wär es halt besser, wenn ich diese ganze scheiße jetzt hin schmeiße. dann habe ich das problem nicht, aber dann haben wir ja auch gesagt am nächsten tag war das halt auch alles wieder vergessen. (Jan 1: 300)

Neben Gedanken an vorzeitige Vertragslösung äußern Florian und Aziz im Interview auch andere resignierende Gedanken. Florian beispielsweise resigniert auch an Aufgaben, die in der Schule zu erledigen sind. So ist er der Meinung: *bei den mathematischen aufgaben, da brauche ich gar nicht anfangen weil ich das von vorn herein eh nicht verstehe. also die meisten sachen* (Florian 2: 334). Aziz dagegen sieht in der Ausbildung eine große Chance und möchte unbedingt den Abschluss in diesem Ausbildungsberuf erreichen. Daraus erwächst für ihn ein Druck und eine Angst, den Ausbildungsplatz zu verlieren. Die Angst belastet Aziz so stark, dass er den Beruf aufgeben möchte, wenn ihm vom Ausbildungsbetrieb gekündigt wird.

äh sie meinen wenn wenn ich von hier diesen betrieb gekündigt werde? ich hab schon angst ja. meine angst, wenn ich dieses mal / wenn von diesem betrieb gekündigt werde, ich werde diese beruf nicht weitermachen. (Aziz 1: 16)

Aziz resigniert also gedanklich in seinem Wunsch, die Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker abzuschließen, wenn ihm gekündigt wird. Dabei wird wahrscheinlich seine Erfahrung bei der Ausbildungsplatzsuche eine große Rolle spielen und er sich nicht mehr in der Lage sehen, erneut so viel Energie in diese Suche nach einem Ausbildungsplatz zu investieren, in dem er nach seiner Interpretation „gescheitert“ ist, wenn ihm von seinem jetzigen Ausbildungsbetrieb gekündigt wird.

Für einige Auszubildende ist Ablenkung eine gute Strategie, um mit den Emotionen fertigzuwerden, die mit bestimmten Anforderungen verbunden sind. Ablen-

kung meint in diesem Zusammenhang die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf andere Aspekte. Dabei kann es die berufliche Tätigkeit sein, die die Auszubildenden von anderen (privaten) Problemen ablenkt, so berichtet Marcel, dass er ganz froh ist, nicht ganz so viel Zeit für seine Freundin zu haben, die *öfters [...] nervig* (Marcel 1: 203) ist. Florian (1: 313–326), Marco (1: 249–268) und Aziz (2: 110) beschreiben, dass sie sich mit Arbeit von ihrer schlechten Laune ablenken können. Gerade für Aziz ist das manchmal wichtig, weil er sich ohne seine Familie in Deutschland oft einsam fühlt.

einsam. alleine. häufig am wochenende schlechte laune. manchmal wenn ich montage zu werkstatt zu arbeit gehe dann habe ich trotzdem schlechte laune und ja // [...] wenn ich das besondere für mich ist wenn ich schlechte laune habe kann ich nicht viel reden und ich muss irgendwas machen dass ich alleine alleine selber machen kann. (Aziz 2: 108–110)

Für Aziz ist die Ausbildung sehr wichtig, sodass er einiges dafür in Kauf nimmt: *meine beste ist, dass ich ein beruf habe und dass ich lerne und ich bin damit beschäftigt und eine zukunft dafür haben kann* (Aziz 1: 109). Auch für die Verarbeitung von Konflikten werden Ablenkungsstrategien eingesetzt, so berichtet Lukas (2: 137–146), dass er Konflikte einfach zu vergessen versucht und sich ablenkt.

Teilweise können sich die Auszubildenden auch nicht ablenken, sondern werden in Gedanken durch die stressauslösenden Situationen weiter beschäftigt, das bedeutet, sie gehen die Situationen und deren Konsequenzen in Gedanken immer wieder durch. Solche Situationen sind etwa:

- Nach einem langen Arbeitstag denkt Mark zu Beginn der Ausbildung immer wieder darüber nach, warum er sich für die Ausbildung entschieden hat.

also manchmal ist es wirklich so die lange arbeitszeit, wir arbeiten ja von dreiviertel acht bis halb fünf und das wirklich jeden tag und manchmal denkt man so „oh ich will einfach nur nach hause“ oder „ich will mal ein bisschen freizeit haben“. wenn du immer so halb fünf abends nach hause kommst, da ist man ja ganz schön platt von der arbeit. und ja manchmal ist es wirklich stressig, aber manchmal denkt man sich so „hey du hast einen beruf, du verdienst dein eigenes geld“. ja aber ja passt schon eigentlich so alles. manchmal denkt man sich halt so „warum?“ ((lacht)) „warum machst du das?“ (Mark 1: 76)

- Lasse weiß nicht so recht, wie es für ihn weitergeht. Er möchte seine Gesellenprüfung nicht in diesem Ausbildungsbetrieb machen, die Ungewissheit bringt für Lasse einige Gedanken mit sich und er fragt sich, warum er sich damals für diesen Ausbildungsbetrieb entschieden hat. Entscheidungen aus der Phase des Übergangs in die Ausbildung belasten Lasse also noch in der Berufsausbildungsseingangsphase.

na ich denk mir mal schon so eigentlich / ich hab mir mal schon so / ich hab mir schon vor der ausbildung schon sozusagen / ich gaub / also ich hatte schon vorher so ein bisschen so murmeln bei dem betrieb. ja das ich mir so dachte so warum hast du es dann doch angenommen oder so damals? na ich war ja auch froh, dass ich was hatte sozusagen. ja es ist ist schwierig zu erklären. (Lasse 1: 331–340)

- Einige Auszubildende (Stefanie 1: 2666–272; Finn 1: 240–250; Simon 1: 19–28) berichten von Gedanken über ihre finanzielle Situation, also Gedanken daran, wie sie ihr Leben von dem Lehrlingsgehalt finanzieren können, was sie kaufen können oder sollten und was sie eben nicht kaufen sollten. Die Jugendlichen versuchen also bewusst über die begrenzten finanziellen Mittel zu verfügen.
- Mark (1: 29–34) berichtet, dass er manchmal nach der Arbeit über das fehlende Lob im Ausbildungsbetrieb nachdenkt.
- Florian berichtet, dass er auf der Arbeit manchmal über seine privaten Probleme nachdenkt, er also durch private Konflikte gedanklich weiterbeschäftigt ist.

na ja ich denke manchmal halt drüber nach. lässt einen halt nicht äh ganz locker. // [...] ich habe versucht meine arbeit durchzuziehen. ich hab nicht jetzt irgendwie eine pause gemacht oder so. weil es nichts hilft. das hilft / also eine pause hilft mir jetzt nicht wirklich, da müsste es schon eine woche sein oder so na ja eine woche nicht aber ein tag. (Florian 2: 260–264)

- Jason (1: 23–28) fühlt sich besonders stark durch die sozialen Konflikte im Ausbildungsbetrieb belastet. Die Probleme und Konflikte nimmt er mit nach Hause und denkt darüber nach der Arbeit noch nach. Auch Lasse (1: 140–144) berichtet über Konflikte im Betrieb, die ihn zu Hause noch sehr beschäftigen.
- Aziz (2: 4–6) denkt oft darüber nach, was er seinem Chef sagen kann, um auszudrücken, dass er sich vielfältigere Arbeitsaufgaben wünscht und sich durch die Monotonie seiner Arbeitsaufträge belastet fühlt. Auch Lasse (1: 50–60) bekommt nach seinem Dafürhalten keine Arbeitsaufträge, an denen er lernen kann, was ihn immer wieder gedanklich beschäftigt. Die beiden Auszubildenden drücken eine hohe Motivation aus, Neues zu lernen, und werden durch die Werkstattrealität enttäuscht. Die Enttäuschung beschäftigt sie gedanklich über die Arbeit hinaus weiter.
- Macht Florian einen Fehler, denkt er später darüber nach, was er hätte anders machen können. Auch Marcel ist längere Zeit in Gedanken mit seinen Fehlerhandlungen beschäftigt (Marcel 1: 21–32).

also ich lasse es auf mich einwirken und denke dann später darüber nach. nach dem feierabend oder so. was ich gemacht habe. // [...] ich denke mir auch so dass ich es anders hätte machen können aber wenn ich es nicht weiß, sage ich mir halt ich weiß es nicht, kann passieren. (Florian 1: 106–108)

- Marcel berichtet davon, dass er sich durch Leerlaufphasen belastet fühlt und in solchen Phasen immer wieder darüber nachdenkt, wie es am nächsten Tag aussieht.

ja wenn man montag schon hinkommt und man sieht dass da nur ein oder zwei autos stehen die gemacht werden müssen und man dann schon die fünf mitarbeiter sieht die ankommen alle, da weiß man schon dass man ab frühstück nicht mehr viel zu tun haben wird und dann ist man halt am überlegen ob es den nächsten tag auch wieder so ist und ja ein bisschen. (Marcel 1: 30)

- Zweifel an der beruflichen Passung beschäftigen die Auszubildenden gedanklich weiter, so berichtet Florian (2: 219–222) etwa über Gedanken daran, ob er für den Beruf geeignet sei.

Teilweise werden die Gedanken der Jugendlichen dabei auch aggressiv, insbesondere wenn die Auszubildenden sich sehr ärgern, etwa während sie körperlich schwere Tätigkeiten (Lukas 1: 93–96), ausbildungsfremde oder unbeliebte Tätigkeiten verrichten (Jason 1: 289–295; Felix 2: 115–126), der Standort der ÜLU nicht erreichbar ist (Lukas 1: 385–408), positive Rückmeldungen von Kollegen und/oder Vorgesetzten ausbleiben (Jason 1: 173–180) oder sich die Auszubildenden von Kollegen und/oder Vorgesetzten herabgesetzt fühlen (Lasse 1: 124–132). Teilweise ärgern sich die Auszubildenden auch, weil das Lerntempo in der Schule nicht dem eigenen Lerntempo entspricht (Dominik 2: 34–38) oder nicht ausreichend Unterrichtsstoff vermittelt wird (Dominik 2: 60–62). Der Ärger und die Wut, die die Auszubildenden empfinden, richtet sich dabei nicht immer auf Menschen (Kollegen, Lehrkräfte, Vorgesetzte), sondern es entsteht auch Wut über bestimmte Objekte:

ja ich werd relativ schnell / na gut was heißt relativ schnell, so ab dem achten reifenpaar oder so, ähm fängts dann so an bei mir so langsam ja da kommt die wut auf die reifen langsam hoch warum / warum die leute überhaupt ja die reifen überhaupt benutzen, warum die nicht einfach ganzjahresreifen mit stahlfelgen draufziehen weil zum wuchten dann auch noch sind kann ich alufelgen überhaupt nicht, stahlfelgen sind leicht aber alufelgen ne, ist der horror für mich. (Lukas 1: 96)

Solche aggressiven Gedanken teilen die Auszubildenden jedoch selten mit, stattdessen lassen sie die Situationen oftmals über sich ergehen, nehmen sie also passiv hin (ohne rationale Einsicht, Sich-Fügen). So ist Marco (1: 272–278) genervt davon, dass er immer herangezogen wird, wenn Dinge von den oberen Regalböden zu holen sind, da er so groß ist, fügt sich in die Situation jedoch nach eigenen Aussagen immer. Genervt sind die Auszubildenden teilweise auch von den Arbeitszeiten, insbesondere dem zeitigen Aufstehen, dem sie sich jedoch fügen müssen (Justin 2: 189–192; Lasse 1: 235–238). Viele Auszubildende berichten auch, dass sie teilweise durch die betrieblichen Tätigkeiten, beispielsweise das Wechseln von Rädern, genervt sind, sich jedoch fügen, weil diese Aufgaben zur Ausbildung gehören (Finn 2: 74–90). In diesem Zusammenhang werden auch ausbildungsfremde Tätigkeiten oder solche Tätigkeiten, die nur von Auszubildenden verrichtet werden, genannt (Aziz 2: 92–100; Mark 2: 173–178; Felix 2: 257–264; Justin 1: 94–96). Eymen (1: 202–208) berichtet, dass er durch die Fahrten mit öffentlichen Verkehrsmitteln belastet ist. Da er keine Alternative sieht, muss er sich fügen. Auch fehlendes Lob nehmen die Auszubildenden einfach hin und fordern dieses nicht aktiv ein (Jannik 1: 91–96). Dazu kommen Belastungen durch Leerlaufphasen oder Zeitdruck, dem sich die Auszubildenden fügen müssen (Jannik 1: 9–14; Mark 114–118; Justin 185–198). Von Stefanie wird die Schule insgesamt als ein Sich-Fügen beschrieben, das *nervig ist und langweilig und öde* (Stefanie 2: 70), jedoch hinzunehmen ist. Finn (2: 50–56) fügt sich dem

mangelnden Anwendungsbezug in der Schule. Auf der Ebene der Selbstverwirklichungsanforderungen hat Justin das Gefühl, sich dem fehlenden Vertrauen ihm gegenüber fügen zu müssen, Aziz (2: 151–156) und Jason (1: 423–431) haben das Gefühl, die vorgeschriebenen Arbeitsabläufe anwenden zu müssen und sich damit zu arrangieren, obwohl beide andere Abläufe bevorzugen.

wenn ich selber persönlich arbeiten können würde ich selber von meiner idee von meine persönliche fähigkeit einsetzen und arbeiten von mein art und weise was wir jetzt in ausbildung machen, es läuft nicht unter meine bedingungen, muss ich so machen dass jemand andere mich befiehlt. wenn ich irgendwas selber, persönlich eine aufgabe kriege und danach kommt ein geselle zur kontrolle und „warum machst du das? du musst so machen was ich sage“ dann krieg kriegen wir ärger und dann muss ich so machen das er mir befiehlt oder empfiehlt. (Aziz 2: 154)

Weniger häufig können die Auszubildenden die Situation akzeptieren, haben also eine rationale Einsicht, die zur Vereinbarung eigener Vorstellungen mit der Situation führt. Wie Lucke (1995, S. 96) herausgearbeitet hat, ist Akzeptanz mehr

„als das resignative Sich-Fügen in oder das fatalistische Sich-Abfinden mit vorgefundene(n) und oft schon deswegen als unabänderlich ‚angenommene(n)‘ Verhältnisse(n). Sie ist mehr als die unreflektierte Übernahme [...] verbreiteter Einstellungen und gängiger Argumente und hat sowohl Unterscheidungs- als auch (selbst-)kritisches Urteilsvermögen zur unabdingbaren Voraussetzung.“

Jason (1: 323–326) und Lasse (1: 217–220) berichten etwa, dass sie sich zwar durch das Reifenholen körperlich beansprucht fühlen und es als Belastung empfinden, andererseits wissen beide, dass es zum Beruf dazugehört und einer es machen muss. Beide fügen sich also nicht einfach der Situation, sondern sind zu der rationalen Einsicht gekommen, dass schwere körperliche Arbeit zum Beruf des Kfz-Mechatronikers gehört, und akzeptieren, dass sie solche Aufgaben ausführen müssen. Ähnlich geht es Dominik, mit Aufgaben, die er *vielleicht schon äh hundert mal gemacht [hat, Anmerk. S. Lange], wo [er, Anmerk. S. Lange] nicht so viel bei [lernt, Anmerk. S. Lange]* (Dominik 1: 118). Zwar ist er von solchen Aufgaben *nicht so ganz begeistert, weiß aber, dass es auch so dazugehört und später äh wenn man mal ausgelernt hat so was auch tag täglich vorkommt* (Dominik 1: 120). Ähnliches berichten auch Jan (2: 165–168, 171–176) und Mark (1: 4–6). Marcel (1: 151–162) bringt Akzeptanz für das fehlende Vertrauen von Kunden gegenüber ihm als Auszubildendem auf. Mark (1: 86–92) bewältigt seine Belastung durch Überstunden, indem er Verständnis für die Kunden aufbringt, die ihr Auto spät bringen, und deshalb die Überstunden besser akzeptieren kann. Ein der Ausbildung immanenter Bestandteil ist die Kontrolle, die zumindest für einige Auszubildende am Ende der Berufsausbildungsphase belastend ist. Finn (2: 108–110) kann diese Belastung bewältigen, indem er die Kontrollen als Bestandteil der Ausbildung akzeptiert, also die eigenen Wünsche nach Kontrollfreiheit den Rahmenbedingungen der Ausbildung unterordnet. Auch Aziz musste seine eigenen Vorstellungen zu Beginn mit den Rahmenbedingungen der Ausbildung in Einklang bringen. Er schildert, dass er anfangs Probleme mit den Aufgaben

hatte, die er von den Kollegen aufgetragen bekam. Er fühlte sich und seine bereits erworbenen Kompetenzen im Kfz-Handwerk nicht ausreichend berücksichtigt. Bewältigen konnte er die Belastung, die sich daraus ergab, dadurch, dass er sich *selber orientiert* (Aziz 1: 86) und verstanden hat, dass alle Auszubildenden das so machen müssen. Im ersten Interview bewertet er alle Aufgaben als *muss erledigt werden. ob ich gerne mache oder nicht* (Aziz 1: 78).

ja ich hab damit nicht probleme. am anfang war, (.) mein problem war / das war sehr persönlich. ich dachte, ich kenne / ich habe viel erfahrung. ich kenne gut / ich kenne / ich gehe gut um mit fahrzeugen und von reparatur. das habe ich ein bisschen höher erwartung halt ja. wollte ich nicht von null anfangen. ok von aussaugen, von das dreckige zum das obere. (.) ja (.) im ausbildung ist man einfach / wenn man angefangen als auszubildender, als azubi. das muss man von grund anfangen und wieder lernen von null anfangen ja. eine woche oder zwei wochen das war auch meine schwierigkeit auch damals. aber ich hab mich selber orientiert, verstanden ok, das (..) das jede tut und dann ich mach auch selber. das macht keinen unterschied. die die sachen / die dinge, die ich kenne, das sich wiederholt, dann einfach besser zu lernen. (Aziz 1: 86)

Einigen Auszubildenden gelingt es, Belastungen durch die Strategie der Positivierung zu bewältigen. Die Positivierung dient als Bewältigungsstrategie dazu, Unzufriedenheit zu dämpfen, indem eine Bereitschaft existiert, in „aversiven Situationen stimmungsinkongruente, positive Informationen abzurufen und mentale Modelle zu generieren, die den gegenwärtigen Zustand mit positiven Folgen und Bedeutungen verbinden“ (You 2011, S. 41). So sieht Mark (1: 180–182) die Vorteile der körperlichen Arbeit darin, dass er nicht mehr trainieren gehen muss und trotzdem Muskeln aufbaut. Für Simon (1: 261–268) kommt dazu der Vorteil, das Geld für das Fitnessstudio einzusparen. Dominik (2: 129–136) erinnert sich bei Fehlern immer wieder daran, dass Fehler gut sind, um daraus zu lernen und sein Ziel zu erreichen. Auch Justin (1: 179–184) verwendet die Strategie der Positivierung im Zusammenhang mit Fehlern, seiner Angst, Fehler zu machen, begegnet er mit positivem Denken und *sich keinen stress machen unbedingt* (Justin 1: 184). Jan versucht, den Leerlaufphasen etwas Positives abzugewinnen, insbesondere im Vergleich zu den *kleinen hiwi arbeiten* (Jan 1: 28), die er als Auszubildender im ersten Ausbildungsjahr sonst erledigen muss.

also ähm natürlich will man halt / äh wenn man schon so weiß okay da / ähm die haben da jetzt grade viel zu tun, dann lässt man sich mehr oder weniger ein bisschen zeit. dann kann man das ja mal ein bisschen ausnutzen. aber ansonsten naja klar also wenn man morgens dann sage ich mal gleich wieder raus muss, ist es halt ein bisschen nervig. (Jan 1: 30)

Davon abzugrenzen ist die Strategie des Ironisierens, von der dann gesprochen wird, wenn die Handlungen und Gedanken darauf zielen, der stressauslösenden Situation mit Sarkasmus oder im Scherz zu begegnen. Etwa beschreibt Felix, dass, wenn er krank gewesen sei *ein bisschen ein dummer spruch manchmal oder so* (Felix 1: 21) vom Chef komme. Wenn er nach der Krankheit wieder zum Ausbildungsbetrieb fahre, habe er sogar ein mulmiges Gefühl (Felix 1: 198), nehme das aber *mit ein bisschen humor* (Felix 1: 24) und *meistens mit spaß* (Felix 1: 200). Mark (1: 166–176) und

Justin (2: 137–138) berichten, dass sie Fehlern häufig mit Humor begegnen. Wie auch Fleming et al. (2012) und Verwiebe et al. (2016) herausgearbeitet haben, ist das Ironisieren eine typische Strategie, um auf Diskriminierungen zu reagieren. Etwa berichtet Felix, dass er zwar von den Kollegen wegen seiner körperlichen Beeinträchtigung (Hörgerätträger) diskriminiert wird, das aber *mit spaß und mit humor* (Felix 2: 96) nimmt. Auch Aziz berichtet, dass er sich in der Schule wegen seines Migrationshintergrundes diskriminiert fühlt, jedoch nicht einschätzen kann, ob es sich um Ernst oder Spaß handelt. Weil viele dann lachen, muss er einfach mitlachen, um seine Unsicherheit zu überspielen.

in der schule man kann / es macht viele schüler witze oder ernst. aber mann kann nicht einfach beschreiben ok ob das ernst gemeint oder spaß. ja es es kommt so was vor. ich kann nicht einfach vorstellen mit mir selber persönlich. die sagen zu mir selber auch, aber wie / was soll ich sagen jetzt? soll ich einfach sagen „du ernst, du meinst ernst oder aus spaß?“ ich kann nicht einfach beurteilen ob das ernst oder spaß. keine ahnung aber es kommt häufig / es kommt vor jeden tag. // [...] naja was soll man da dagegen sagen? fühlen wohlfühlen oder nicht fühlen es ist einfach sagen? und viele lachen. dagegen muss man auch dann eben lachen, ob man / ob man sich wohlfühlt oder nicht. (Aziz 1: 52–54)

Das macht Aziz auch noch im zweiten Interview so, in dem er berichtet, dass er Diskriminierungserfahrungen auch im Ausbildungsbetrieb macht, die Kollegen ihn mit ihren Aussagen beleidigen und verletzen, er aber dennoch mitlachen muss, weil er keine andere Lösung hat.

ich bin sehr ein herkömmlich ich komme aus afghanistan und manchmal die sagen so ausländer und solche sachen dass wenn die zu mir sagen ich fühle mich ganz / gar nicht gut. es kommt öfters so was. und so was sachen entweder die sagen aus die spaß dass die lachen können und das in dem sinne dass die spaß haben und mir verletzt. und ich kann auch nicht was anderes sagen oder irgendwas beleidigen können. muss ich auch trotzdem mit ihnen lachen und ja als leidender oder so muss ich weiter machen, das ich kann nicht / ich habe nicht anderes lösung, was soll ich machen. (Aziz 2: 20)

Ähnlich ist die Strategie der Bagatellisierung, mit der Situationen oder Aspekte als weniger bedeutend dargestellt werden. Eine solche Strategie kann auf Basis von subjektiven Situationsbeschreibungen, die lediglich aus einer Perspektive erhoben wurden, nur schwer rekonstruiert werden. Insofern konnte keine Textstelle der Strategie der Bagatellisierung zugeordnet werden, was nicht bedeutet, dass die Auszubildenden nicht bagatellisieren, sondern eher darauf hindeutet, dass zur Erfassung bagatellisierender Strategien vielfältigere Daten notwendig sind.

Das soziale Umfeld spielt auch bei emotionsorientierten Bewältigungsstrategien eine wichtige Rolle. Mit der Strategie der sozialen Rückversicherung reden die Auszubildenden mit anderen Personen über das Problem oder die stressauslösende Situation, um diese so zu bewältigen. Dabei nehmen die Eltern für einige Auszubildende eine wichtige Rolle ein. Etwa beschreibt Justin in unterschiedlichen Situationen, dass er mit seinen Eltern über die Belastungen aus der beruflichen Tätigkeit spricht. Zum Beispiel berät er mit ihnen Zukunftspläne, weil er befürchtet, dass seine

Gesundheit unter dem Umgang mit Chemikalien leiden könnte (Justin 2: 228–230). Auch als Justin im Betrieb bestohlen wurde, hat er sich zunächst bei seinen Eltern rückversichert, anschließend noch die Sekretärin als Vertrauensperson im Betrieb hinzugezogen und ist erst dann zum Chef gegangen, um das Problem selbst zu bewältigen (Justin 1: 276–278). Besprochen werden zu Hause auch die Konflikte im Ausbildungsbetrieb (Justin 1: 153–162) und seine Prüfungsangst (Justin 1: 85–92). Das ist auch bei Jason so, bei dem sich die Konflikte zu einem Gefühl von Mobbing zuspitzen (Jason 1: 23–38).

Doch nicht nur die Eltern, sondern auch Freunde und Kollegen sind wichtige Bezugspersonen für die Auszubildenden, um sich rückzuversichern. So werden mit Kollegen sowohl private Probleme besprochen (Aziz 2: 110–112) als auch Unsicherheiten, beispielsweise bei Kundenkontakt (Eymen 1: 50–71) oder wegen des Misstrauens der Kunden den Auszubildenden gegenüber (Marcel 1: 151–162, 2: 168–182), Belastungen durch Leerlaufphasen (Lasse 1: 92–98) oder Fehler (Lasse 1: 116–122). Mit Freunden wird vor allem über die eigene Rolle als Auszubildender gesprochen (Mark 1: 10–14). Berufsschullehrer werden als Bezugspersonen zur sozialen Rückversicherung in den Interviews nicht angesprochen.

Auch das Gegenteil, der soziale Rückzug, kann eine emotionsorientierte Bewältigungsstrategie darstellen. Aziz hat die Erfahrung gemacht, nicht mit allen Mitarbeitern gut auszukommen, worauf sich die Erfahrung stützt – ob er sie im Ausbildungsbetrieb oder bereits in der Zeit vor der Ausbildung gesammelt hat –, bleibt offen. Es wird jedoch deutlich, dass Aziz das Gefühl hat, sich nicht mit allen Kollegen unterhalten zu können, also keinen Anschluss an die Kollegen zu finden. Darauf reagiert er, indem er *mit sich selbst* (Aziz 1: 24) hält, also sich von den Kollegen zurückzieht. Andere Beispiele für sozialen Rückzug als Bewältigungsstrategie konnten nicht gefunden werden.

6.2.2 Individuelle Ausdifferenzierung der Bewältigungsstrategien

Die dargestellten Bewältigungsstrategien und -handlungen werden von den Auszubildenden individuell und situationsspezifisch ausgewählt und angepasst. Dabei werden nicht selten mehrere Bewältigungshandlungen miteinander kombiniert, um beispielsweise nicht nur das Problem selbst, sondern auch die eigene emotionale Reaktion zu regulieren. Erklärt werden kann dies wiederum mit dem transaktionalen Stressmodell (Lazarus/Folkman 1984; Lazarus 1995; vgl. auch Kapitel 4.2.2). Denn nachdem ein Bewältigungsverhalten ausgelöst wurde, wird die Situation vor dem Hintergrund der neuen Informationen und Gegebenheiten erneut bewertet (reappraisal). Konnte mit dem Bewältigungsverhalten die stressbezogene Bewertung nicht verändert werden, wird erneut ein Bewältigungsverhalten ausgelöst. Der Prozess ist somit nicht linear, sondern durch Rückmeldungs- und Wiederholungsschleifen gekennzeichnet, die zur Auslösung mehrerer und verschiedener Bewältigungsverhalten führen können. Das sei im Folgenden an einem ausgewählten Beispiel verdeutlicht. Beschrieben und analysiert wird das Verhalten von Justin, wie er mit einem Diebstahl im Ausbildungsbetrieb umgeht:

ne eigentlich nicht, außer damals da hatte ich mich da ein bisschen äh doof gefühlt weil bei mir auf in der ausbildung ein diebstahl vorkam bei mir. da wurde ich halt beklaut und das hab ich dann innerhalb von einem tag da hab ich erst gedacht ah ich hatte es vielleicht verloren oder das kann ja mal passieren aber dann den nächsten tag war es schon wieder so, dann wusste ich sofort mhm weil ich da was beobachtet hatte damals und dann war halt man fühlt sich halt doof dann. weil ich finds halt nicht schön, andere würden es halt auch nicht schön finden. // I: ja und was haben sie dann gemacht? // B: ich hab erst mit meinen eltern darüber geredet und die haben auch erst mal gesagt „bleib ruhig, geh erst mal zum chef.“ dann bin ich aber erst zu einer vertrauenswürdigen person im betrieb gegangen, zur sekretärin nämlich, und dann hab ich ihr das erzählt. dann sind wir zusammen zum chef dann gegangen. er hat das auch voll und ganz verstanden und hat auch die person dann hinzu gezogen, die ich auch vermutet hab, was sich dann auch bestätigt hatte, dass es so war. (Justin 1: 276–278)

Justin wurde im Ausbildungsbetrieb bestohlen. Bestohlen zu werden, ist für Justin kein schönes Gefühl, er fühlt sich im Ausbildungsbetrieb unsicher (*doof*). Als erste Reaktion darauf spricht Justin mit seinen Eltern, die ihm raten, mit dem Chef zu reden. Vor dem Hintergrund der neuen Information (Hinweis der Eltern) bewertet Justin die Situation neu. Er braucht auch im betrieblichen Umfeld eine soziale Rückversicherung. Deshalb spricht Justin mit der Sekretärin, die er als Vertrauensperson wahrnimmt. Nachdem Justin die Situation wieder Neubewertet hat, traut er sich, gemeinsam mit der Sekretärin, zu seinem Chef zu gehen und das Problem offen anzusprechen. Justin hat also zur Bewältigung des Problems mehrere Handlungsstrategien eingesetzt, die immer wieder neue Informationen hervorgebracht und eine Neubewertung der Situation notwendig gemacht haben.

Warum Justin ausgerechnet diesen Weg gegangen ist, also diese Handlungsstrategien ausgewählt hat, lässt sich auf Basis der vorliegenden Daten nicht rekonstruieren. Mierke et al. (2015) und Quante-Brandt et al. (2005) gehen davon aus, dass Menschen zwar ein relativ breites Repertoire an Bewältigungsstrategien besitzen, das konkrete Bewältigungsverhalten jedoch überwiegend durch ein bestimmtes, gewohnheitsmäßiges Verhalten geprägt ist. Unter dem Konzept der „Flexibilität als übergreifendes Merkmal funktionalen Bewältigungsverhaltens“ (Lehr et al. 2008, S. 4) werden dagegen Muster der genutzten Bewältigungsstrategien diskutiert, die durch den „Einsatz verschiedener Strategien in derselben Situation oder auch im Wechsel von Strategien bei sich verändernden situativen Bedingungen“ (Lehr et al. 2008) gekennzeichnet sind.

Auf Basis der vorliegenden Daten wurde analysiert, inwieweit die Auszubildenden über einen solchen gewohnheitsmäßigen Bewältigungsstil oder ein gewohnheitsmäßiges Muster verfügen. Grundlage für die Analyse ist die in Abbildung 36 dargestellte Code-Matrix der Bewältigungsstrategien, die für jeden Auszubildenden die eingesetzten Bewältigungsverhalten zu den verschiedenen Interviewzeitpunkten visualisiert. Die Anzahl der Kodierungen der Bewältigungsstrategien sind für die Auszubildenden als Quadrate dargestellt, die Größe des Quadrats drückt die Anzahl der Kodierungen in einem Interviewdokument aus.

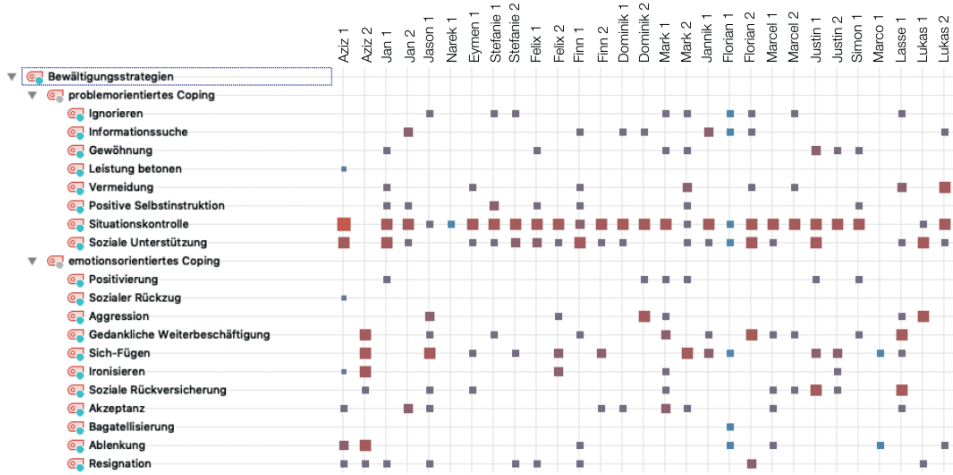


Abbildung 36: Code-Matrix der Bewältigungsstrategien (eigene Abbildung)

Die Abbildung verdeutlicht, dass die Auszubildenden vor allem häufiger auf problembezogene Bewältigungsstrategien zurückgreifen, aber auch emotionsbezogene Handlungsstrategien für die Bearbeitung der mit der Berufsausbildungseingangsphase verbundenen Anforderungen relevant sind. Ein tatsächliches Muster oder eine gewohnheitsmäßige Bevorzugung bestimmter Bewältigungsstile ist für die Auszubildenden jeweils nicht erkennbar. Die Spalten verdeutlichen, dass die Auszubildenden vielfältige Strategien einsetzen, um die unterschiedlichen Anforderungen zu bewältigen. Alle Auszubildenden wenden sowohl problemorientierte als auch emotionsorientierte Bewältigungsstile an. Deutlich wird, dass alle Auszubildenden mit ihrem Bewältigungsverhalten versuchen, die (Problem-)Situationen zu regulieren, eine besondere Bedeutung kommt der sozialen Unterstützung zu. Auch bezogen auf die emotionsorientierten Bewältigungsstrategien besitzen Handlungsstrategien, in denen das soziale Umfeld einbezogen wird (soziale Rückversicherung) eine hervorgehobene Rolle. Insgesamt lässt sich folglich festhalten, dass nach der Situationskontrolle vor allem sozial-orientierte Bewältigungsstrategien in der Berufsausbildungseingangsphase relevant sind. Deren Bedeutung, allerdings nicht in Bezug auf die Bewältigung der Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase, heben auch Folkman/Moskowitz (2004) hervor.

Das Repertoire der Bewältigungsstile, die die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase einsetzen, ist überraschend groß, auch schon zu Beginn der Ausbildung. Nennenswerte Unterschiede im Vergleich der beiden Interviewzeitpunkte lassen sich nicht identifizieren. Die Auszubildenden treten folglich mit einem großen Repertoire möglicher Bewältigungsstrategien in die Ausbildung ein, die Herausforderung in der Ausbildung besteht dann wahrscheinlich eher darin, die „richtige“ Handlungsstrategie situationsadäquat auszuwählen.

6.2.3 Anforderungsbezogene Bewältigungsmuster

In einem nächsten Schritt wurden zur Analyse von Bewältigungsmustern die Bewältigungsstrategien der Auszubildenden (jeweils einzeln) bezogen auf die Anforderungsdimensionen mithilfe des Code-Relations-Browsers in Max-QDA (zum methodischen Vorgehen vgl. Kapitel 5.6.3) visualisiert. Auch diese Analysen zeigen, dass eine gewohnheitsmäßige Bewältigungsstrategie für die Auszubildenden nicht auszumachen ist. Eine Ausnahme bildet Felix, der für die Bewältigung der Anforderungen auf allen Ebenen vermehrt auf Strategien der Situationskontrolle und der sozialen Unterstützung zurückgreift. Um stressauslösende Situationen zu bewältigen, wendet Felix folglich vor allem problemorientierte Bewältigungsstrategien an, die darauf abzielen, die Situation durch eigenes Handeln zu kontrollieren oder durch soziale Unterstützung zu regulieren. Diese Handlungsstrategien kombiniert Felix mit anderen, vermehrt emotionsorientierten Strategien, vor allem des Sich-Fügens, der Aggression und des Ironisierens. Für die anderen Auszubildenden werden solche Präferenzen nicht deutlich. Vielmehr kombinieren die Auszubildenden vielfältige problem- und emotionsorientierte Handlungsstrategien, um die Belastungen auf den unterschiedlichen Anforderungsebenen zu bewältigen.

Darüber hinaus wurde mithilfe des Code-Relations-Browsers untersucht, ob sich bestimmte Bewältigungsmuster für die einzelnen Anforderungskategorien identifizieren lassen. Diese Analyse unterstreicht das auf Basis der zusammenfassenden Code-Relations-Browser für die einzelnen Interviewteilnehmer herausgearbeitete Ergebnis. Strategien der Situationskontrolle werden von den Auszubildenden für die Bewältigung von Anforderungen auf allen Anforderungsebenen eingesetzt. Vergleichsweise häufig kommen diese jedoch für die Bewältigung von Anforderungen auf der kompetenzbezogenen Anforderungsebene zum Einsatz. Um die auf ihre Kompetenzen bezogenen Anforderungen zu bewältigen, wenden die Auszubildenden also häufig Strategien an, mit denen sie die stressauslösenden Situationen durch eigenes Handeln zu kontrollieren versuchen, indem sie ihre Arbeitsaufträge konzentriert und schnell ausführen, aufpassen, viel lesen und lernen, sich selbstständig fehlenden Stoff aneignen oder Nachhilfe (zusätzliche Unterrichtsstunden) nehmen. Arbeitshandlungen werden selbstständig kontrolliert und Fehler werden selbst behoben, in Leerlaufphasen versuchen die Auszubildenden selbstständig nach Aufgaben zu suchen. Sehr kreativ versucht Finn, sein Problem, sich Dinge nur schwer merken zu können, zu bewältigen, indem er Fotos macht, um sich an Arbeitsabläufe zu erinnern.

Auf den anderen Anforderungsebenen zeigen sich keine primär angewandten Bewältigungsstrategien. Kleinere Häufungen von Überschneidungen der Anforderungs- und Bewältigungskategorien zeigen sich auf der sicherheitsbezogenen Anforderungsebene ebenfalls für die Strategien der Situationskontrolle und der sozialen Unterstützung. Bei den emotionsbezogenen Bewältigungsstrategien zeigt sich nur eine kleinere Häufung bei der Kombination der kompetenzbezogenen Anforderungen mit der Strategie des Sich-Fügens.

Das Spektrum der eingesetzten Bewältigungsstrategien ist auf allen Anforderungsebenen breit, Ausnahmen bilden die physiologische und die selbstverwirklichungsbezogene Anforderungsebenen, für die jedoch ohnehin deutlich weniger Anforderungskodierungen vorliegen. Insofern ist es nicht überraschend, dass kein derart breites Spektrum vorliegt. Am breitesten ist das Strategienspektrum bei den Sicherheitsanforderungen bezogen auf die problemorientierten Strategien sowie bei den sozialen Anforderungen und den Kompetenzanforderungen bezogen auf die emotionsorientierten Bewältigungsstrategien. Die Auszubildenden berücksichtigen bei der Bewältigung solcher Anforderungen folglich das gesamte Repertoire problemorientierter respektive emotionsorientierter Bewältigungsstrategien.

6.3 Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase

6.3.1 Belastungsverläufe unter einer fallanalytischen Perspektive

Ob und wie stark die spezifischen Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase von den Auszubildenden als Belastung wahrgenommen werden, hängt von den Auszubildenden, ihrem Bewältigungspotenzial und den wahrgenommenen Bewältigungsressourcen ab (vgl. Kapitel 4.2). Durch den gezielten Einsatz der Strategien des CPI (vgl. Kapitel 5.4.2) geben die Interviews Auskunft darüber, wie die Auszubildenden die Anforderungen zu den unterschiedlichen Interviewzeitpunkten und aus einer retrospektiven Perspektive auch zu Ausbildungsbeginn subjektiv bewerten. Diese Bewertungen wurden mithilfe einer skalierenden Inhaltsanalyse unter Einsatz einer einfachen Skalierung (hoch – mittel – niedrig – nicht belastend) aus dem Text herausgearbeitet, quantifiziert, zu Belastungswerten für die zentralen Anforderungsebenen verdichtet und mittels quantitativer Verfahren weiter analysiert (zum methodischen Vorgehen vgl. Kapitel 5.6.4). Dabei wurden für die Auszubildenden bezogen auf die zentralen Anforderungsebenen jeweils zwei Belastungswerte gebildet: Der maximale Belastungswert spiegelt die maximale Belastung aller Anforderungen einer Anforderungsebene wider, der summative Belastungswert ergibt sich aus der Summe der Belastungsintensitäten aller Anforderungen einer Anforderungsebene. Für jeden Auszubildenden stehen für die weiteren Analysen folglich zehn Belastungswerte zur Verfügung, die die maximale und summative Belastung der Auszubildenden durch die physiologischen, die sicherheitsbezogenen, die sozialen, die kompetenzbezogenen und die auf die Selbstverwirklichung bezogenen Anforderungen ausdrücken. Solche Belastungswerte konnten auf Basis der Interviewmaterialien für drei Zeitpunkte in der Berufsausbildungseingangsphase (Beginn¹¹⁴ – Mitte (1. Interviewzeitpunkt) – Ende (2. Interviewzeitpunkt)) gebildet werden. Zur Veranschaulichung wurden die Belastungswerte fallbezogen in jeweils zwei Diagrammen (eines der maximalen und eines der summativen Belastungswerte) grafisch in Belastungs-

114 Die Mehrheit der Interviews lässt es zu, dass einzelne Anforderungen, die die Auszubildenden insbesondere zu Beginn der Ausbildung belastet haben, rekonstruiert werden können. Um diese der Analyse zugänglich zu machen, wurde in der Auswertung der Daten der „Zeitpunkt 0“ eingeführt, der den Beginn der Berufsausbildungseingangsphase kennzeichnet.

verläufe umgesetzt, die die Belastungen der einzelnen Anforderungskategorien eines Auszubildenden in Abhängigkeit vom Zeitpunkt abbilden und veranschaulichen. Im Folgenden werden solche Belastungsverläufe exemplarisch an den Fällen von Florian, Mark und Aziz aufgegriffen und skizziert.

Fall 1: Florian

Florian ist zum ersten Interviewtermin 18 Jahre alt und direkt von der Schule in die Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker, seinen Wunschberuf, eingemündet. Um den Ausbildungsplatz zu bekommen, hat Florian fünf Bewerbungen geschrieben. Die Ausbildung absolviert er in einem mittleren Ausbildungsbetrieb¹¹⁵ in einem überwiegend städtischen Bereich.¹¹⁶ Mit seiner Ausbildung ist Florian zu beiden Interviewzeitpunkten insgesamt voll und ganz zufrieden (vgl. Kapitel 5.3.2; Florian 1: 2). Die Interviews mit Florian fanden in einem Vorbereitungsraum der Berufsschule von Florian statt und dauerten 52 Minuten in der ersten und 53 Minuten in der zweiten Interviewphase. Florian zeigte sich im ersten Interview sehr offen, im zweiten Interview etwas zurückhaltender, was eventuell auf die sich teilweise im Raum aufhaltende Lehrkraft zurückgeführt werden kann. Im Folgenden werden die Belastungen dargestellt, die Florian in den Interviews beschreibt. Das Ergebnis der skalierenden Inhaltsanalyse ist für Florian in der Tabelle 25 zusammengefasst. Die Tabelle stellt folglich dar, wie stark Florian durch einzelne Teilanforderungen auf einer Skala von eins (gering) bis drei (stark) belastet wird. Darüber hinaus sind die für die zentralen Anforderungsebenen aggregierten Belastungswerte (maximal und summativ) ausgewiesen.

Physiologische Anpassungsanforderungen belasten Florian vor allem zu Beginn der Ausbildung. Wie er am Ende des ersten Interviews berichtet, bereitet ihm vor allem das lange Stehen zu Beginn der Ausbildung Probleme. Da er es vor der Ausbildung gewohnt war, den ganzen Tag nur zu sitzen, war das lange Stehen für ihn zunächst *ungewohnt* und *ziemlich blöd* (Florian 1: 249–250). Zum Zeitpunkt des ersten Interviews fühlt sich Florian weiterhin durch die physische Anpassungsanforderung belastet, wobei die Belastung nicht mehr so stark ist wie zu Beginn der Ausbildung (Florian 1: 249–250). Doch auch noch im zweiten Interview berichtet Florian über Probleme aufgrund des langen Stehens, Florians Körper hat sich folglich noch nicht an die Anforderung angepasst. Er nimmt weiterhin eine geringe Belastung – wie schon zum ersten Interviewtermin – wahr (Florian 2: 142–148).

115 In mittelständischen Betrieben arbeiten zwischen 50 und 249 Personen (DESTATIS 2016).

116 Die Lage des Ausbildungsbetriebes wird durch die unterschiedlichen Raumtypen des BBSR (2015a) beschrieben. Differenziert wird die Lage demnach in einen ländlichen, einen teilweise städtischen und einen städtischen Raum.

Tabelle 25: Belastungsintensitäten – Florian (eigene Darstellung)

Zeitpunkt	0	1	2
Physiologische Anforderungen			
Physische Anpassung	2	1	1
Maximale/Summative Belastung	2/2	1/1	2/2
Sicherheitsanforderungen			
Körperliche Arbeit		1	3
Körperliche Beeinträchtigung			1
Emotionen		2	
Mobilität		3	2
Funktionales Arbeitsumfeld	2		
Maximale/Summative Belastung	2/2	3/6	3/6
Soziale Anforderungen			
Freizeit		1	
Private Beziehungen			1
Betrieb als soziales System		1	
Konflikte			1
Maximale/Summative Belastung		1/3	1/2
Kompetenzanforderungen			
Leistungsanforderungen			3
Wissen	3	3	3
Fehler			2
Betriebliche Tätigkeit			1
Theorie-Praxis-Transfer		1	1
Auszubildendenrolle			2
Maximale/Summative Belastung	3/3	3/4	3/12
Selbstverwirklichungsanforderungen			
Wunschvorstellungen und Kompromisse			2
Maximale/Summative Belastung			2/2

Zu Beginn des ersten Interviews beschreibt Florian, dass er am Anfang Probleme hatte, Dinge in der Werkstatt zu finden, sich also in seinem neuen Arbeitsumfeld zu orientieren (Florian 1: 2–4). Die Orientierung im funktionalen Arbeitsumfeld gelingt Florian zum ersten Interviewzeitpunkt dagegen bereits so gut, dass für ihn von dieser Anforderung keine Belastungen mehr ausgehen. Er kann die Anforderung mit seinen zur Verfügung stehenden Ressourcen stressfrei bewältigen. Auf der Ebene der Sicherheitsanforderungen wird er zum ersten Interviewzeitpunkt dagegen durch körperlich anstrengende Tätigkeiten belastet, die für ihn *nicht einfach* sind (Florian 1: 83–86). Auch noch im zweiten Interview berichtet Florian über körperlich anstrengende Tätigkeiten, die im Vergleich zum ersten Interview als belastender eingeschätzt werden (Florian 2: 93–96; 135–138). Dazu kommt, dass er lernen muss, seine Emotionen im betrieblichen Umfeld zu regulieren (Florian 1: 313–326). Die Ausbildung enthält Ausbildungsphasen in der ÜLU, die außerhalb der Stadt liegt. Zwar ist der Standort an die öffentlichen Verkehrsmittel gut angebunden, dennoch benötigt Florian eineinhalb Stunden, um die Strecke zur ÜLU zurückzulegen, was er im ersten (Florian 1: 274–276, 285–292) und im zweiten Interview (Florian 2: 296–298) als belastend beschreibt. Im zweiten Interview kommen auf der Ebene der Sicherheitsanforderungen noch Belastungen durch körperliche Beeinträchtigungen infolge eines Unfalls dazu, die sich bemerkbar machen, wenn er viel laufen muss (Florian 2: 83–88).

Auf der Ebene der sozialen Anforderungen berichtet Florian über Probleme, die Arbeit und die Freizeit miteinander zu vereinbaren (Florian 1: 198–206; Freizeit), dazu kommen Ängste bezüglich des kollegialen Umgangs (Florian 1: 110–114; Betrieb als soziales System). Im zweiten Interview berichtet er über Konflikte mit seiner Partnerin (Florian 2: 249–264; private Beziehungen) und Konflikte im betrieblichen Umfeld, die ihn jedoch nur leicht belasten. Insgesamt ist Florian durch Anforderungen auf der sozialen Ebene im gesamten Interview nicht sehr stark belastet.

Anders zeigt sich dies auf der Ebene der Kompetenzanforderungen. Im ersten Interview berichtet er, dass er am Anfang Schwierigkeiten hatte, Arbeitsaufträge auszuführen, weil ihm Wissen fehlte (Florian 1: 2–4). Florian nimmt wahr, dass er sein Wissen erweitern muss, um den Anforderungen der Ausbildung zu genügen. Das Lernen neuer Dinge fällt ihm jedoch schwer, auch noch zum ersten Interviewzeitpunkt.

neue dinge lernen ist immer anstrengend und auch herausfordernd, weil du musst dir da auch relativ viel merken. also gerade weiß nicht wenn man getriebe ausbaut, da kann man sich auch viel merken drüber. oder wenn man es vermisst oder so was. da muss man sich auch ziemlich viel merken. und das ist halt ziemlich schwierig. also für mich. ich kann mir nicht so gut sachen merken. (Florian 1: 328)

Die Tatsache, dass es ihm schwerfällt, sich Dinge zu merken, und er nach seiner Ansicht zu wenig weiß, belastet ihn stark, das wird an den Worten deutlich, mit denen er die Situationen beschreibt, aber auch dadurch, dass er sein fehlendes Wissen im

Interview mehrfach von sich aus aufgreift (Florian 1: 41–44, 87–96, 257–260, 328–332). Dazu kommt, dass Florian sich von der Schule genervt fühlt, denn das Wissen, das er dort erwirbt, kann er nach eigener Einschätzung im Betrieb nicht gebrauchen. Die Belastung ergibt sich für Florian in diesem Zusammenhang sicherlich auch daraus, dass ihm bestimmte schulische Aufgaben, hier konkret die Mathematik, nicht leichtfallen und er Probleme hat, weil es ihm an Wissen in diesem Bereich fehlt. Umso mehr ärgert sich Florian dann darüber, dass er dieses Wissen ohne direkten Anwendungsbezug im Betrieb erwerben muss (Florian 1: 263–270; Theorie-Praxis-Transfer). Die Belastung durch die Kompetenzanforderungen in der Ausbildung steigen zum zweiten Interviewtermin deutlich an, der maximale Belastungswert liegt weiterhin bei drei, der summative Belastungswert liegt bei zwölf. Die Belastung ergibt sich vor allem aus den eigenen Leistungserwartungen und den Leistungsanforderungen, die Florian in seinem Umfeld wahrnimmt. Die individuellen und die von außen herangetragenen Leistungsanforderungen bezieht Florian vor allem auf seine Schulnoten (Florian 2: 26–30, 330–334). Dazu kommt, dass Florian noch immer durch wahrgenommene kognitive Soll-Ist-Differenzen belastet wird (Florian 2: 32–40, 52–60, 149–156, 181–190), die unter anderem durch Fehlerhandlungen (Florian 2: 104–108, 168, 211–216), Zeitdruck (Florian 2: 278–286, 342–348; Betriebliche Tätigkeiten) und Kompetenzherabsetzungen als Auszubildender (Florian 2: 76–78; Auszubildendenrolle) verstärkt werden. Während des gesamten zweiten Interviews greift Florian immer wieder die Kompetenzanforderungen in der Ausbildung auf und beschreibt die Belastungen, die für ihn dadurch entstehen.

Erstmals berichtet Florian zum zweiten Interview auch über Belastungen auf der Ebene der Selbstverwirklichungsanforderungen. Florian zweifelt manchmal daran, ob er für den Beruf des Kfz-Mechatronikers tatsächlich geeignet ist und denkt in diesem Zusammenhang auch über eine vorzeitige Vertragslösung nach. Ihm ist also nicht klar, ob er die beruflichen Anforderungen bewältigen kann (Florian 2: 219–222, 317–318). Teilweise fühlt Florian sich aufgrund dieser Gedanken sogar schlecht, es ist von einer mittleren Belastung auszugehen.

Wie bereits dargestellt, wurden die Belastungsintensitäten, die sich für Florian aus den einzelnen (Teil-)Anforderungen ergeben, zu Belastungswerten zusammengefasst, die sich auf die zentralen Anforderungsebenen beziehen. Diese wurden in einem nächsten Schritt zu Belastungsverläufen, jeweils eine Kurve der maximalen und eine Kurve der summativen Belastungswerte, verdichtet, die für Florian in den Abbildungen 37 und 38 visualisiert sind.

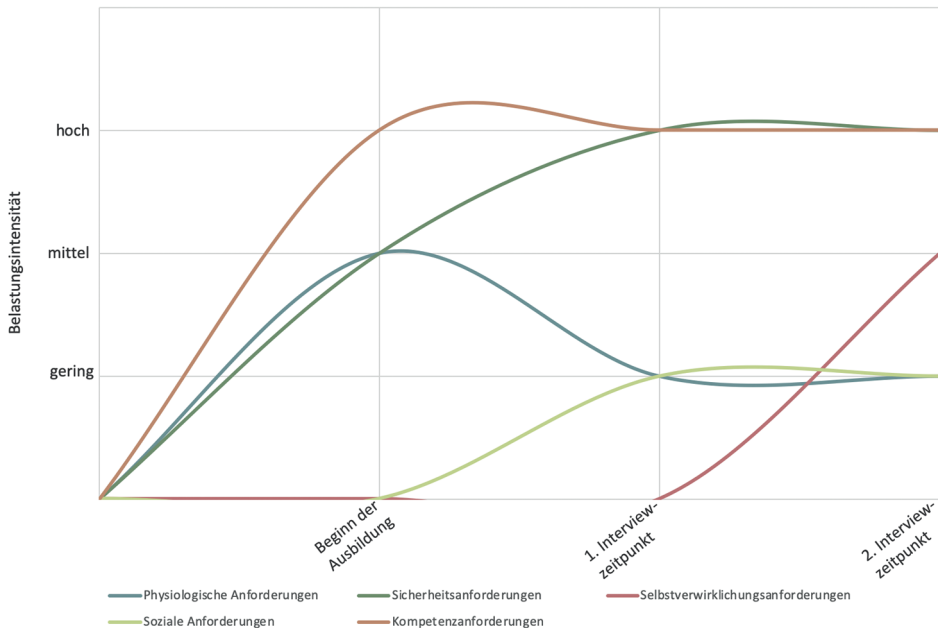


Abbildung 37: Verlauf der maximalen Belastungswerte von Florian (eigene Darstellung)

Die Kurve der maximalen Belastungswerte veranschaulicht die maximalen Belastungen, die von den zentralen Anforderungsebenen ausgehen auf einer Skala von null (keine Belastung) über eins (geringe Belastung) bis drei (hohe Belastung). Der maximale Belastungsverlauf zeigt, dass Florian während der gesamten Berufsausbildungseingangsphase hohe Belastungen durch Kompetenzanforderungen (orange Kurve) erlebt, die sich vor allem durch hohe Belastungen durch die Leistungsanforderungen und das fehlende Wissen ergeben (vgl. Tabelle 25). Auch von den wahrgenommenen Sicherheitsanforderungen (dunkelgrüne Kurve) gehen für Florian hohe Belastungen zum ersten und zweiten Interviewzeitpunkt aus, wenn auch aus unterschiedlichen Gründen respektive durch verschiedene Teilanforderungen. Im ersten Interview wird Florian vor allem durch die Mobilitätsanforderungen belastet, im zweiten Interview vor allem durch die körperliche Arbeit im Betrieb. Deutlich geringer sind die Belastungen, die von den übrigen zentralen Anforderungskategorien ausgehen. Physische Anforderungen (physiologische Anforderungsebene, blaue Kurve) erlebt Florian vor allem zu Beginn der Ausbildung als belastend (auf einem mittleren Niveau). Zwar spürt er zum ersten und zweiten Interviewtermin weiterhin eine Belastung, die von den physischen Anforderungen ausgeht, diese sind jedoch nur noch gering. Im Vergleich aller Anforderungsebenen sind die Belastungen, die von den sozialen Anforderungen (hellgrüne Kurve) ausgehen, für Florian am geringsten. Zum ersten und zweiten Interviewtermin berichtet er über geringe Belastungen aufgrund interaktionaler und kontextueller sozialer Anforderungen. Erst zum Ende des ersten Ausbildungsjahres beschreibt Florian Belastungen, die sich

aus Selbstverwirklichungsanforderungen (rote Kurve) ergeben. Er fühlt sich durch eigene Zweifel an seiner Passung zum Ausbildungsberuf auf einem mittleren Niveau belastet.

Die Kurve der summativen Belastungswerte veranschaulicht die Gesamtbelastung, die von einer Anforderungsebene ausgeht. Im Gegensatz zum maximalen Belastungsverlauf wird durch den summativen Belastungsverlauf in der Abbildung 38 deutlich, dass zum ersten Interviewzeitpunkt die Belastung durch Sicherheitsanforderungen höher ist als die Belastung durch Kompetenzanforderungen. Insgesamt wird Florian zum ersten Interviewzeitpunkt vorrangig durch diese beiden zentralen Anforderungskategorien belastet. Zum zweiten Interviewzeitpunkt steigt die Belastung durch Kompetenzanforderungen deutlich an, die Belastungen aufgrund der Sicherheitsanforderungen bleiben auf einem hohen Niveau konstant. Florian wird also im Vergleich zum ersten Interviewtermin auf der Ebene der Kompetenzanforderungen durch mehr Teilanforderungen belastet. Entgegen der Vermutung, dass soziale Anforderungen für Florian relativ unbedeutend sind, zeigt der summativ Belastungsverlauf durchaus erhöhte Belastungen zum ersten Interviewzeitpunkt, die jedoch unter den Belastungen durch Kompetenz- und Sicherheitsanforderungen bleiben. Relativ unbedeutend ist die Belastung, die für Florian von den Selbstverwirklichungsanforderungen ausgeht.

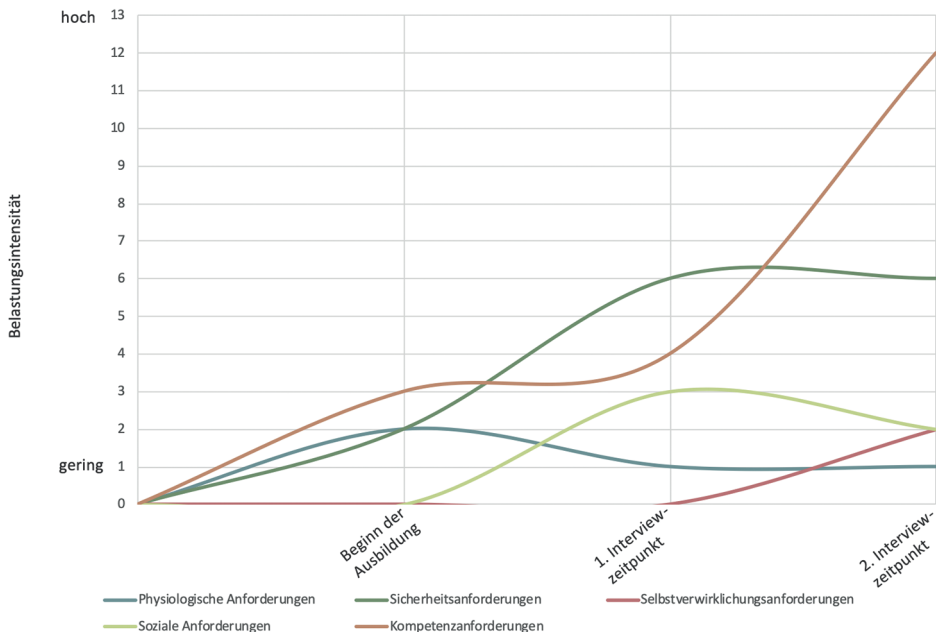


Abbildung 38: Verlauf der summativen Belastungswerte von Florian (eigene Darstellung)

Fall 2: Mark

Mark ist zum Zeitpunkt des ersten Interviews ebenfalls 18 Jahre alt, hat keinen Migrationshintergrund und ist ebenfalls von der Schule in seinen Wunschberuf eingemündet. Um einen Ausbildungsplatz zu finden, hat Mark acht Bewerbungen geschrieben. Seine Ausbildung absolviert er in einem kleinen Unternehmen im teilweise städtischen Bereich. Mit seiner Ausbildung ist Mark in beiden Interviews zufrieden. Die Interviews mit Mark fanden in einem Raum der ÜLU in einer ruhigen Atmosphäre statt und dauerten 72 Minuten zum ersten und 52 Minuten zum zweiten Interviewtermin. In beiden Interviews wirkte Markt offen. Er berichtet im Interview über eine Reihe verschiedener Belastungen, die – wie schon bei Florian – zusammenfassend in der Tabelle 26 dargestellt sind und im Folgenden näher beschrieben werden.

Tabelle 26: Belastungsintensitäten – Mark (eigene Darstellung)

Zeitpunkt	0	1	2
Physiologische Anforderungen			
Zeitliche Anpassung	3	3	1
Maximale/Summative Belastung	3/3	3/3	1/1
Sicherheitsanforderungen			
Körperliche Arbeit		1	1
Maximale/Summative Belastung		1/1	1/1
Soziale Anforderungen			
Rückmeldungen		1	1
Freizeit	2	2	
Private Beziehungen		2	
Betrieb als soziales System		1	
Konflikte			1
Diskriminierung		2	
Maximale/Summative Belastung	2/2	2/8	1/2
Kompetenzanforderungen			
Leistungsanforderungen		3	
Wissen		1	1
Fehler		2	1
Vermittlungsqualität			1
Betriebliche Tätigkeit			2
Auszubildendenrolle		3	2
Maximale/Summative Belastung		3/9	2/7

Mark erlebt bereits zu Beginn der Ausbildung deutlich stärkere Belastungen aufgrund physiologischer Anpassungsanforderungen als Florian, wobei die physiologischen Anforderungen sich nicht wie bei Florian aus der physischen Anpassung, sondern aus der zeitlichen Anpassung ergeben. Im zweiten Interview berichtet Mark, dass die Umstellungen auf den beruflichen Zeitrhythmus (lange Arbeitszeit, weniger Freizeit) für ihn zu Beginn der Ausbildung am schwierigsten waren (Mark 2: 34–36, 252, 290–292). Durch diesen „Zeitverlust für die Freizeit“ ist es für Mark auch schwieriger, die privaten sozialen Bindungen und die Berufstätigkeit zu vereinbaren (Freizeit). Er wird also nicht nur durch die lange Arbeitszeit auf der physiologischen Ebene, sondern auch durch den damit verbundenen Freizeitverlust auf der sozialen Ebene belastet. Über weitere Anforderungen zu Beginn der Ausbildung berichtet Mark in den Interviews nicht, was nicht bedeuten muss, dass er keine anderen Anforderungen zu Beginn der Ausbildung wahrgenommen hat. Da der Beginn der Berufsausbildung als Zeitpunkt in der vorliegenden Untersuchung aufgrund erhebungsmethodischer Entscheidungen (vgl. Kapitel 5) nur retrospektiv rekonstruiert werden kann, könnte Mark zu Beginn der Ausbildung durchaus auch andere Anforderungen erlebt und wahrgenommen haben, die jedoch im Nachhinein betrachtet nicht mehr als Belastung bewertet werden, da sie bereits bewältigt sind, die Neubewertung also nicht mehr stressbezogen ausfällt (vgl. Kapitel 4.2.2; zum Phänomen der retrospektiven Glättung vgl. auch Kapitel 3.4). Für weitere Analysen kann daher unter dieser Einschränkung nur auf die in den Interviews retrospektiv relevanten und explizit gemachten Anforderungen für den Beginn der Berufsausbildung zurückgegriffen werden. Die Belastungswerte (maximal und summativ) für Mark zu diesem Zeitpunkt liegen damit auf der Ebene der physiologischen Anforderungen bei einer hohen Belastung, auf der Ebene der sozialen Anforderungen erreichen maximaler und summativer Belastungswert ein mittleres Niveau.

Zum ersten Interviewtermin fühlt sich Mark nach wie vor von den langen Arbeitszeiten belastet. Er führt sogar eigene Lösegedanken auf die langen Arbeitszeiten zurück (Mark 1: 75–76, 105–106, 238). Damit bleiben die Belastungswerte (maximal und summativ) der physiologischen Anforderungen auf einem hohen Niveau. Auch die fehlende Freizeit belastet Mark noch zum ersten Interviewtermin auf einem mittleren Niveau. Auf der sozialen Anforderungsebene kommen eine Reihe weiterer Belastungen hinzu, über die Mark im ersten Interview berichtet. So beschreibt er Probleme, Beziehungen zu den Kollegen im Frontoffice und dem Chef aufzubauen (Mark 1: 183–194; Betrieb als soziales System), sowie Belastungen durch fehlende Rückmeldungen, denn Mark wünscht sich Aufmerksamkeit für *gute arbeit* (Mark 1: 32). Dazu kommt das Gefühl, als Auszubildender zurückgestellt zu sein, was für ihn *manchmal [...] schon belastend* ist (Mark 1: 12). Bereits im ersten Interview beschreibt Mark gelegentliche Konflikte mit seiner Partnerin, weil er so wenig Zeit neben der Arbeit hat, deutet jedoch keine Belastung dadurch an. Darauf angesprochen räumt er im zweiten Interview doch ein, dass sich daraus eine Belastung ergeben hat, die zum zweiten Interview bereits dadurch bewältigt ist, dass er sein Hobby (Fußballspielen) zunächst aufgegeben hat (Mark 2: 66–70). Insofern wird die Belastung

durch private Beziehungen zum ersten Interviewzeitpunkt auf einem mittleren Niveau eingeschätzt. Insgesamt weisen die Belastungen von Mark durch soziale Anforderungen zum ersten Interviewtermin damit maximal ein mittleres Belastungsniveau auf, zusammengefasst ergibt sich ein summativer Belastungswert von acht. Die Belastungen durch soziale Teilanforderungen liegen zwar nur auf einem mittleren Niveau, dennoch ist Mark stark durch die sozialen Anforderungen insgesamt belastet. Zusätzlich berichtet Mark im ersten Interview von Belastungen auf der Ebene der Kompetenzanforderungen, etwa durch fehlendes Wissen (Mark 1: 150–156, 210–214). Mark setzt sich selbst hohe Ziele, die für ihn dann auch mit einem Druck einhergehen, so will er die Ausbildung unbedingt zu Ende bringen (Mark 1: 107–112). Daneben nimmt Mark normative Leistungserwartungen wahr, die er für sich als permanente Präsenzanforderung interpretiert (Mark 1: 125–128). Daraus entwickelt sich für Mark so ein starker Druck, dass er es als Entspannung empfindet, in die Schule zu gehen:

ja in der schule (.) ja es / also ich sehe es so, dass es auch manchmal wirklich jetzt auch noch entspannung ist mal in die schule zu gehen, weil auf arbeit acht stunden immer rumstehen und immer unter druck also nicht unter druck aber immer arbeiten und so. und schule kannst dich auch mal bisschen entspannen wirklich nur sitzen bleiben und zuhören also teilweise ist es schon ganz ok, dass man noch bisschen in die schule geht ja. (Mark 1: 120)

Seinen teilweise hohen Erwartungen stehen Kompetenzherabsetzungen aufgrund seiner Rolle als Auszubildender entgegen, so berichtet Mark im Interview, dass im Ausbildungsbetrieb ein Aufbereiter für die Fahrzeuge fehlt und er teilweise diese Aufgaben erledigen muss, die er nicht als Teil seiner beruflichen Tätigkeit als Kfz-Mechatroniker interpretiert. Dazu kommen kleinere Aufgaben, die er nur deshalb erledigen muss, weil er Auszubildender im ersten Lehrjahr ist. Das nervt Mark und belastet ihn teilweise sogar so stark, dass er über vorzeitige Vertragslösung nachdenkt (Mark 1: 4–6, 130–144, 240). Darüber hinaus beschreibt Mark einen Druck, keine Fehler machen zu wollen, und eine Angst davor, Fehler zu machen, die ihn belasten (Mark 1: 25–28, 42–52, 166–176). Für Mark gehen von den Kompetenzanforderungen insgesamt maximal hohe Belastungen auf einem vergleichsweise sehr hohen summativen Belastungsniveau von neun aus.

Zum zweiten Interviewtermin nehmen die maximalen und die summativen Belastungswerte im Vergleich zum ersten Interviewtermin in allen Anforderungskategorien ab, eine Ausnahme bilden die Sicherheitsbelastungen, die auf einem niedrigen Niveau konstant bleiben. Einen besonders starken Rückgang der summativen Belastungswerte verzeichnen die sozialen Anforderungen. Mark hat mit dem Fußballspielen aufgehört, das erleichtert es ihm, seine Freizeit mit dem beruflichen Zeitrhythmus zu verbinden (Freizeit), und bringt gleichzeitig Entspannung in die privaten Beziehungen (Mark 2: 46–52). Er wird damit gleichwohl weniger durch die Arbeitszeit auf der physiologischen Anforderungsebene belastet (Mark 2: 34–36, 252, 290–292). Auch die Probleme in der Beziehung zu den Kollegen im Frontoffice und zum Chef werden im zweiten Interview nicht mehr als belastend beschrieben. Das

Gefühl, als Auszubildender im Kollegium zurückgesetzt zu sein, hat Mark im zweiten Interview ebenfalls nicht mehr. Neu dazugekommen sind auf der sozialen Anforderungsebene Konflikte, über die sich Mark jedoch keine weiteren Gedanken macht (Mark 2: 274–280). Für die sozialen Anforderungen ergibt sich damit zum zweiten Interview nur noch eine maximal geringe Belastung mit einem summativen Belastungswert von zwei. Auf der Ebene der Kompetenzanforderungen erfährt Mark keine Belastungen mehr, die mit individuellen oder normativen Leistungserwartungen in Verbindung stehen. Er berichtet aber weiterhin von Belastungen aufgrund fehlenden Wissens (Mark 2: 233–234) und der Kompetenzerabsetzung als Auszubildender (Mark 2: 173–178). Mark berichtet, dass er weiterhin Angst hat, Fehler zu machen, hat für sich aber eine Einstellung gefunden, damit umzugehen, sodass die Belastung, die von dieser Angst ausgeht, nicht mehr so stark ist wie noch zum ersten Interviewtermin (Mark 2: 122–124, 133–136, 214–216). Dazu kommt, dass Mark mit der Vermittlung in der Schule unzufrieden ist und er sich dort unterfordert fühlt (Mark 2: 297–298). Im betrieblichen Umfeld wechseln Unter- und Überforderung durch Leerlaufzeiten und Zeitdruck, woraus sich für Mark (2: 101–106, 114–118) eine mittlere Belastung ergibt. Die Anforderungen auf der Ebene der Kompetenzen belasten Mark insgesamt maximal auf einem mittleren Niveau, der summative Belastungswert liegt bei sieben und ist damit im Vergleich zum summativen Belastungswert der Kompetenzanforderungen zum ersten Interviewtermin leicht zurückgegangen.

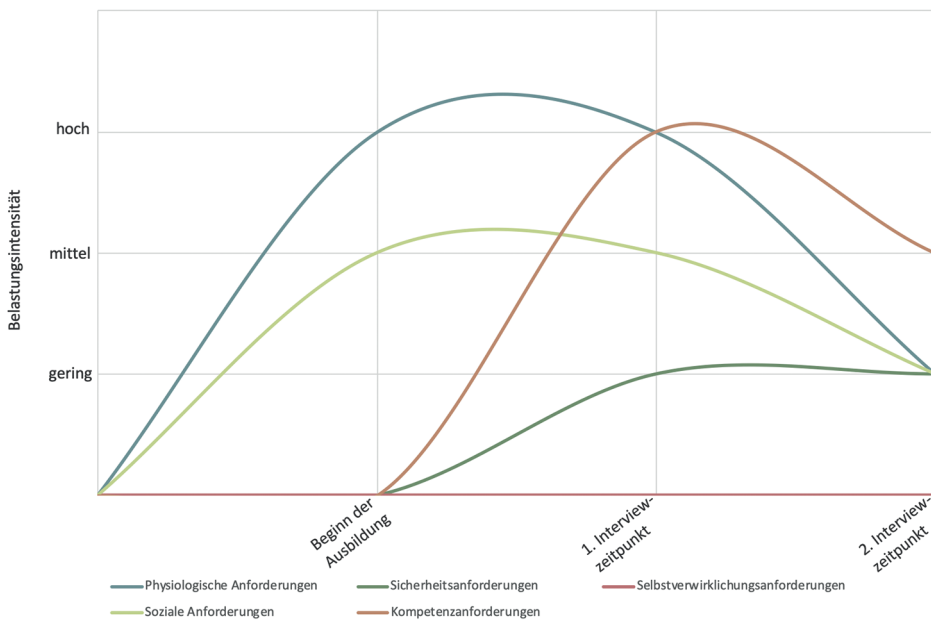


Abbildung 39: Verlauf der maximalen Belastungswerte von Mark (eigene Darstellung)

Der maximale Belastungsverlauf von Mark (Abbildung 39) zeigt, dass für ihn – auch im Gegensatz zu Florian – hohe Belastungen zu Beginn und im ersten Interview vor allem von physiologischen Anforderungen ausgehen. Mark hat also Probleme, sich körperlich auf die Rahmenbedingungen der Ausbildung einzustellen, zum zweiten Interviewtermin hat er sich an diese Rahmenbedingungen weitgehend gewöhnt. Dazu kommen hohe Belastungen durch Kompetenzanforderungen zum ersten Interviewzeitpunkt, die zum zweiten Interviewzeitpunkt auf ein mittleres Niveau absinken. Auch soziale Anforderungen belasten Mark zu Beginn der Ausbildung, bleiben zum ersten Interviewzeitpunkt auf einem hohen Niveau und gehen zum Ende des ersten Ausbildungsjahres auf ein geringes Belastungsniveau zurück. Die Belastungen innerhalb der sozialen Anforderungen führt Mark zu den unterschiedlichen Zeitpunkten auf verschiedene soziale Teilanforderungen zurück. Sicherheitsanforderungen sind für Mark über die gesamte Berufsausbildungseingangsphase kaum, Selbstverwirklichungsanforderungen gar nicht relevant. Im Gegensatz zu Florian fühlt sich Mark in der gesamten Berufsausbildungseingangsphase stärker durch physiologische und soziale Anforderungen belastet, während Florian stärker durch Sicherheitsaspekte belastet wird. Beide Auszubildenden weisen hohe Belastungen durch Kompetenzanforderungen auf, wenngleich diese bei Mark erst zum ersten Interviewzeitpunkt relevant werden, Florian jedoch schon zu Beginn der Ausbildung solche Anforderungen als belastend wahrgenommen hat. Einschränkend sei an dieser Stelle auf die oben bereits diskutierten methodischen Grenzen der Aussagen zum Beginn der Ausbildung verwiesen. Selbstverwirklichungsanforderungen werden für Florian erst zum Ende der Berufsausbildungseingangsphase relevant, Mark nimmt durch solche Anforderungen keine Belastungen wahr.

Der summative Belastungsverlauf (Abbildung 40) unterstreicht, dass – wie auch schon bei Florian – höchste Belastungswerte von den Kompetenzanforderungen ausgehen. Im Gegensatz zu Florian fühlt sich Mark jedoch vor allem durch die sozialen Anforderungen auf einem sehr hohen Niveau belastet. Sicherheitsanforderungen, die bei Florian starke Belastungen ausgelöst haben, werden dagegen von Mark nur auf einem geringen Niveau als Belastung empfunden. Die Belastungen durch physiologische Anforderungen liegen bei Mark – ebenso wie bei Florian – im mittleren Belastungsbereich.

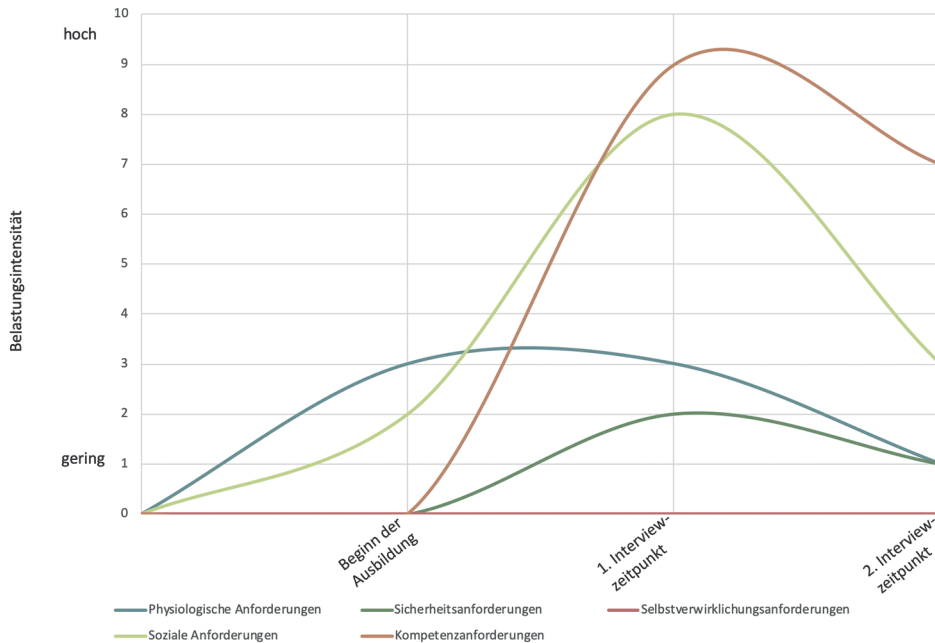


Abbildung 40: Verlauf der summativen Belastungswerte von Mark (eigene Darstellung)

Fall 3: Aziz

Aziz kommt aus Afghanistan und lebt zum ersten Interviewtermin seit vier Jahren in Deutschland. Er ist zu diesem Zeitpunkt 23 Jahre alt und berichtet, dass er in seinem Heimatland als Kfz-Mechatroniker gearbeitet respektive eine Tätigkeit ausgeübt hat, die er selbst mit der des deutschen Kfz-Mechatronikers vergleicht und gleichsetzt (Aziz 1: 8). Vor der Ausbildung hat Aziz an einer deutschen Sekundar- oder Gemeinschaftsschule seinen Realschulabschluss erworben. Um einen Ausbildungsplatz als Kfz-Mechatroniker in Deutschland zu erhalten, hat Aziz 29 Bewerbungen – und damit deutlich mehr als Florian und Mark – geschrieben, zu denen er nur diese eine positive Rückmeldung erhalten hat (Aziz 1: 2). Seine Ausbildung absolviert er nun in einem mittelständischen Unternehmen in einem überwiegend städtischen Bereich. Mit seiner Ausbildung ist er zu beiden Interviewzeitpunkten zufrieden. Die Interviews mit Aziz fanden in einem Vorbereitungsraum seiner Berufsschule statt, während des ersten Interviews gab es eine kurze Störung durch eine anklopfende Person. Die Interviews dauerten 62 Minuten in der ersten und 55 Minuten in der zweiten Erhebungsphase. Aziz zeigte sich in beiden Interviews sehr offen, aber auch sehr traurig. Im ersten Interview hatte er sogar Tränen in den Augen. Eine Hürde im Interview war Aziz' Sprache. Zwar lebt er seit längerer Zeit in Deutschland, dennoch hat er teilweise Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache. Im Interview äußerte sich das darin, dass er an einigen Stellen nachfragen musste, wie die Frage zu verstehen sei, und er teilweise sehr unverständlich gesprochen hat. Berücksichtigt wurde

das sprachliche Problem durch Wiederholungen und zusätzliche Erläuterungen. Auch für Aziz wurden die Belastungen in einer Tabelle zusammengefasst (vgl. Tabelle 27).

Tabelle 27: Belastungsintensitäten – Aziz (eigene Darstellung)

Zeitpunkt	0	1	2
Sicherheitsanforderungen			
Übergang in die Ausbildung	3	3	
Emotionen	3	3	3
Finanzielle Situation		2	
Funktionales Arbeitsumfeld		2	
Maximale/Summative Belastung	3/6	3/9	
Soziale Anforderungen			
Anteilnahme		2	1
Private Beziehungen		3	3
Betrieb als soziales System	3	1	2
Diskriminierung		2	3
Maximale/Summative Belastung	3/3	3/6	3/8
Kompetenzanforderungen			
Lerngelegenheiten			3
Leistungsanforderungen		3	
Wissen	2	3	1
Betriebliche Tätigkeit		2	
Auszubildendenrolle		2	2
Maximale/Summative Belastung	2/2	3/10	3/6
Selbstverwirklichungsanforderungen			
Vorgeschriebene Arbeitsabläufe	1		1
Maximale/Summative Belastung	1/1		1/1

Zu Beginn der Ausbildung erlebt Aziz starke Belastungen aufgrund bürokratischer Probleme mit seiner Arbeitserlaubnis (Aziz 1: 2, 4–8, 16, 19–24, 97; Übergang in die Ausbildung). Da Aziz vor der Ausbildung noch keine Arbeitserlaubnis hatte, musste er diese erst beantragen und konnte kurz vor Ausbildungsbeginn seinen Ausbildungsvertrag unterschreiben. Das allein belastete Aziz sehr und

beschäftigt ihn auch noch ein halbes Jahr nach Ausbildungsbeginn zum ersten Interviewtermin.

ja am anfang als ich den ausbildung / ausbildungsvertrag bekommen und dann habe ich unterschrieben das war kurz vor dem ende der sommerferien. eine woche vor dem ausbildungsbeginn ich habe mein ausbildungsvertrag unterschrieben. und ich war von anfang märz / märz angefangen / letztes jahr zweitausendundvierzehn angefangen um ein ausbildung zu suchen. und letztendlich nach neunundzwanzig bewerbungen und eine woche / äh kurz vor dem ausbildungsbeginn mein ausbildungsvertrag unterschrieben. (Aziz 1: 2)

Doch das Verfahren um die Arbeitserlaubnis war für Aziz mit dem Ausbildungsbeginn nicht direkt abgeschlossen, sodass sich Aziz auch nach Ausbildungsbeginn noch um bürokratische Angelegenheiten kümmern muss (Aziz 1: 2). Dazu kommen die Angst, den Ausbildungsplatz, den zu finden für Aziz nicht leicht war (*ich hab durch die hölle gekämpft*, Aziz 1: 16; Emotionen), zu verlieren, und die Orientierung im Betrieb (Aziz 1: 24), die Aziz zu Beginn der Ausbildung auf der Ebene der Sicherheitsanforderungen belasten. Diese Themen umspannen das erste Interview mit Aziz, von den 29 Kodierungen in dem Transkript des ersten Interviews mit Aziz entfallen zwölf auf die Ebene der Sicherheitsanforderungen, der Großteil davon bezieht sich auf den Beginn der Berufsausbildung. Zum Zeitpunkt des ersten Interviews wird Aziz folglich noch immer stark durch die bürokratischen Probleme belastet, die zwar eigentlich nicht mehr bestehen, ihn jedoch weiterhin sehr beschäftigen (Aziz 1: 2, 4–8, 16, 19–24, 97). Damit eng verbunden ist weiterhin seine Angst, den Ausbildungsplatz zu verlieren. Er hat in der Berufsschule beobachtet, dass einigen Mitschülern wegen Krankheit und Zuspätkommen gekündigt wurde, was für ihn mit einem Druck einhergeht. Er geht sogar trotz Krankschreibung arbeiten, um seinen Ausbildungsplatz nicht zu verlieren (Aziz 1: 14, 16–18). Dazu kommen für Aziz auf der Ebene der Sicherheitsanforderungen finanzielle Sorgen (Aziz 1: 24).

Hohe Belastungen nimmt Aziz auch durch soziale Anforderungen wahr, weil es ihm schwerfällt, Beziehungen zu seinen neuen Kollegen aufzubauen. Das liegt nicht nur an seinen Sprachproblemen, sondern auch daran, dass Aziz sich durch andere Anforderungen so eingespannt fühlt, dass er nicht ausreichend Energie für den Beziehungsaufbau (Betrieb als soziales System) hat:

am anfang ich war neu. ich konnte nicht so offen sprechen. ich war so ziemlich begrenzt wie überall druck von überall. von der arbeit, von bürokratischen teil. und jeden tag zu chef gehen und was mit ihm sprechen und in die werkstatt kommen. ich komme und ich kenne keine. (...) und das war schon ein druck, das ich niemals vergesse in meinem leben ((lacht)) ja. (Aziz 1: 97)

Auch zum Zeitpunkt des ersten Interviews fühlt sich Aziz durch Probleme im Beziehungsaufbau belastet (Aziz 1: 2, 24, 97), dazu kommen Einsamkeit (Aziz 1: 24, 101–107; private Beziehungen) und Diskriminierungserfahrungen in der Berufsschule aufgrund seines Migrationshintergrundes (Aziz 1: 52–56). Im zweiten Interview berichtet Aziz „nur“ noch über Ängste (Aziz 2: 61–62, 70–72; Emotionen), aus denen sich auf der Ebene der Sicherheitsanforderungen weiterhin eine hohe Belastung er-

gibt. Zudem belastet Aziz weiterhin die Einsamkeit in der Freizeit (Aziz 2: 105–110, 114–120). Dazu kommt die Erfahrung, dass sich der für ihn verantwortliche Kollege nicht für ihn interessiert (Aziz 2: 110–112; Anteilnahme). Auch noch im zweiten Interview berichtet Aziz über Diskriminierungserfahrungen (Aziz 2: 20–24, 32–40, 42, 48–50, 60), neben der Schule sieht er sich nun auch im betrieblichen Umfeld mit Vorurteilen und Diskriminierungen konfrontiert:

ja es gibt so vorurteile [...] manchmal wenn, wenn eine kleine feier gibt es oder irgendeine geburtstag, dass irgendwas irgendeine kollege oder kollegin dass die zum essen holt und da gibt es schweinefleisch oder alkoholische sachen. und eine sagt, ja du darfst nicht essen weil da drin schweinefleisch gibts oder du darfst nicht essen, dass da alkohol ist und man versteht selber persönlich vielleicht man denkt ja, das ist nicht für mich ich esse nicht. entweder ich esse meine eigene essen oder ich esse das vielleicht fleisch essen schweinefleisch gibt es nicht. solche sachen, dass die laut sagen und einmal sagen, ok man versteht, ok das ist nicht oder kann man selber persönlich fragen ob das da drin schweinefleisch gibt es oder nicht, kann man fragen aber was soll das sein, das heißen dass jemand laut sagt, du darfst das essen, du darfst nicht das essen weil das da schweinefleisch gibt es. solche äh aussagen ist auch, ist nervig. // [...] verletzend. (Aziz 2: 48–50)

Geringer sind für Aziz zu Beginn der Ausbildung die Belastungen, die sich aus den Kompetenzanforderungen, insbesondere den Sprachanforderungen, ergeben. Zwar beschreibt Aziz durchaus Situationen (Aziz 1: 2, 2: 16–18), in denen er Probleme aufgrund seiner Sprachschwierigkeiten hatte, anscheinend verbindet er damit jedoch eine weniger starke Belastung als mit den Sicherheitsanforderungen zu Beginn der Ausbildung.

am anfang war, (.) mein problem war / das war sehr persönlich. ich dachte, ich kenne / ich habe viel erfahrung. ich kenne gut / ich kenne / ich gehe gut um mit fahrzeugen und von reparatur. das habe ich ein bisschen höher erwartung halt ja. wollte ich nicht von null anfangen. ok von aussaugen, von das dreckige zum das obere. (.) ja (.) im ausbildung ist man einfach / wenn man angefangen als auszubildender, als azubi. das muss man von grund anfangen und wieder lernen von null anfangen ja. eine woche oder zwei wochen das war auch meine schwierigkeit auch damals. aber ich hab mich selber orientiert, verstanden ok, das (..) das jede tut und dann ich mach auch selber. das macht keinen unterschied. die die sachen / die dinge, die ich kenne, das sich wiederholt, dann einfach besser zu lernen. (Aziz 1: 86)

Zum Zeitpunkt des ersten Interviews belasten Aziz die Kompetenzanforderungen der Ausbildung stärker, der maximale Belastungswert liegt auf einem hohen Niveau, die summative Belastung liegt mit einem Wert von zehn am höchsten. Auslöser der Belastung sind weiterhin die sprachlichen Anforderungen, mit denen auch Probleme im Verstehen der berufsschulischen Inhalte einhergehen (Aziz 1: 2, 30–40). Dazu kommen die individuellen Leistungserwartungen von Aziz (Aziz 1: 28–30, 72, 99, 109), betriebliche Tätigkeiten, die seinen individuellen Bedürfnissen nach Achtung und Kompetenzerleben entgegenstehen (Aziz 1: 78) und Kompetenzherabsetzungen aufgrund der Auszubildendenrolle, mit der er vor allem dreckige Tätigkeiten verbindet (Aziz 1: 109). Im zweiten Interview berichtet Aziz über fehlende Lerngelegenheiten (Aziz 2: 2, 4–6), fehlendes Wissen (Aziz 2: 16–18, 51–54, 87–88) und

weiterhin über Kompetenzherabsetzungen aufgrund der Auszubildendenrolle (Aziz 2: 92–100).

Selbstverwirklichungsanforderungen thematisiert Aziz bereits im ersten Interview. Die Äußerungen legen eine geringe Belastungen durch solche Selbstverwirklichungsanforderungen nahe. Diese ergeben sich daraus, dass er aufgrund seiner Erfahrungen und seines Wissens im Beruf erwartet, nicht von null anfangen zu müssen und sein Wissen einbringen zu können. Diese Erwartung konnte im betrieblichen Umfeld nicht eingelöst werden (Aziz 1: 86). Auch zum zweiten Interviewtermin wird Aziz auf einem geringen Niveau von den vorgeschriebenen Tätigkeitsabläufen auf der Ebene der Selbstverwirklichungsanforderungen belastet (Aziz 2: 151–156). Über physiologische Belastungen berichtet Aziz in beiden Interviews überhaupt nicht.

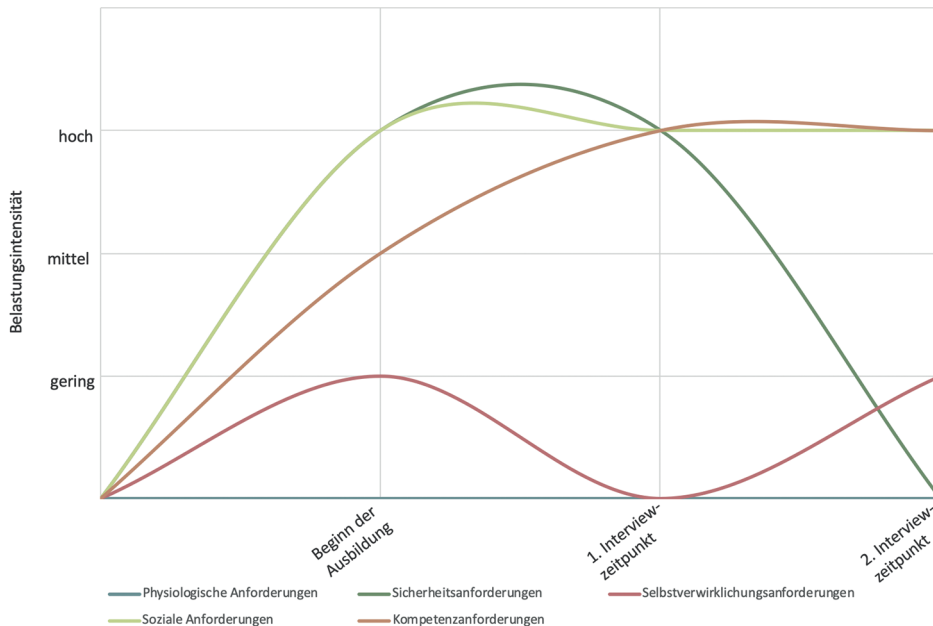


Abbildung 41: Verlauf der maximalen Belastungswerte von Aziz (eigene Darstellung)

Der maximale Belastungsverlauf von Aziz zeigt, dass die Belastung für Aziz zu Beginn der Ausbildung vor allem von Sicherheitsanforderungen ausgeht, diese Belastung nimmt erst im zweiten Ausbildungshalbjahr ab. Ein hohes Belastungsniveau weisen zu Beginn der Ausbildung auch die sozialen Anforderungen auf. Diese bleiben im Verlauf der gesamten Berufsausbildungseingangsphase auf einem hohen Belastungsniveau. Die Kompetenzanforderungen, die bei Florian und Mark in einem nicht unerheblichen Maße für Belastungen gesorgt haben, belasten auch Aziz, insbesondere zum ersten Interviewzeitpunkt. Während Aziz zu Beginn der Ausbildung primär mit den Sicherheits- und den sozialen Anforderungen belastet ist, sind es

zum ersten Interviewzeitpunkt schon wesentlich deutlicher auch die Kompetenzanforderungen. Gering wird Aziz im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase nur durch Selbstverwirklichungsanforderungen belastet, physiologische Anforderungen nimmt Aziz nicht wahr.

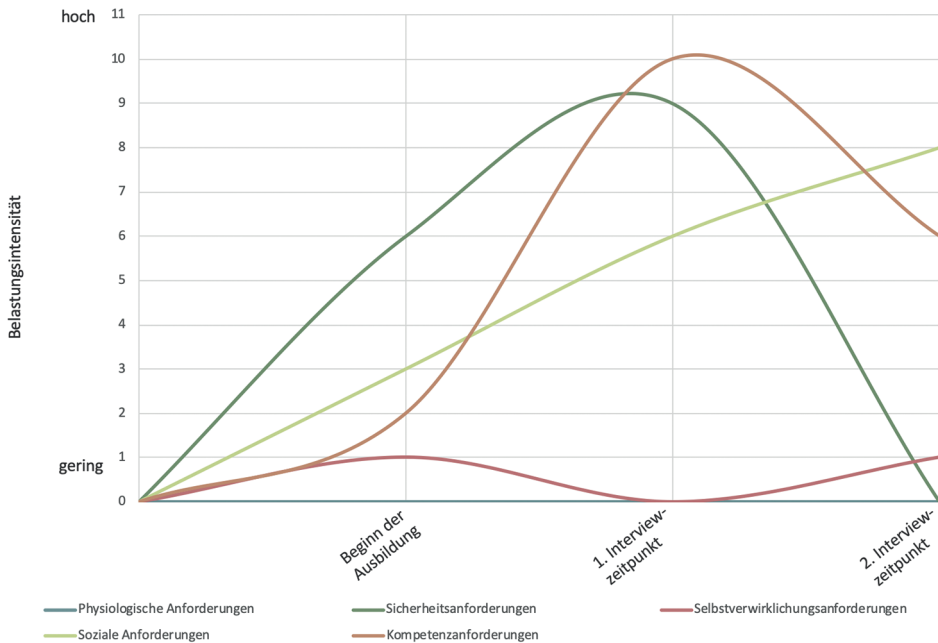


Abbildung 42: Verlauf der summativen Belastungswerte von Aziz (eigene Darstellung)

Der summativ Belastungsverlauf verdeutlicht die starken Belastungen, die für Aziz von den Anforderungen auf der kompetenzbezogenen, der sicherheitsbezogenen und der sozialen Ebene ausgehen. Im Gegensatz zu Florian, der im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase neben den Kompetenzanforderungen vor allem durch Sicherheitsanforderungen belastet wird, und Mark, der in der Berufsausbildungseingangsphase Belastungen vor allem aufgrund sozialer und kompetenzbezogener Anforderungen erlebt, gehen die Belastungen für Aziz in der Berufsausbildungseingangsphase neben den Kompetenzanforderungen sowohl von Sicherheits- als auch von sozialen Anforderungen aus. Keine Relevanz haben dagegen physiologische Belastungen, von denen summativ bei Florian und Mark zumindest mittlere Belastungen ausgehen.

6.3.2 Fallkontrastierungen – Typische Verlaufsmuster in der Berufsausbildungseingangsphase

Die fallanalytischen Darstellungen zeigen, dass die Auszubildenden die Berufsausbildungseingangsphase differenziert wahrnehmen, die Anforderungen unterschiedlich bewerten und über verschieden ausgeprägte Bewältigungsmöglichkeiten und

-strategien verfügen. Bezogen auf die zentralen Anforderungsebenen zeigen sich durchaus Gemeinsamkeiten der individuellen Wahrnehmung. So beschreiben alle Auszubildenden übereinstimmend hohe Belastungen durch Kompetenzanforderungen, weil sie normativen oder individuellen Leistungsansprüchen (noch) nicht genügen (können) und ihnen für die Erledigung der betrieblichen Aufgaben notwendiges Wissen fehlt. Zusätzlich belastet werden die Kompetenzbedürfnisse der Auszubildenden durch die betriebliche Tätigkeit selbst, die ihnen nicht immer die Möglichkeit bietet, sich als kompetent und handlungsfähig zu erleben, ihre innerbetriebliche Rolle als Auszubildende, mit der nicht selten (kompetenzbezogene) Herabsetzungen verbunden sind, und eigene Fehler, die zumindest von einem Teil der Auszubildenden eher als Belastung denn als Lernchance wahrgenommen werden. Maximal gering belastet werden die Auszubildenden dagegen durch Selbstverwirklichungsanforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase.

Gleichwohl lassen sich Unterschiede feststellen, sowohl auf der Ebene der zentralen Anforderungen als auch auf den darunter liegenden Ebenen der Teilanforderungen. Etwa fühlt sich Mark zu Beginn der Ausbildung stärker durch physiologische Anforderungen belastet als Florian und Aziz, die sich im Gegensatz zu Mark stärker durch sicherheitsbezogene Anforderungen belastet fühlen. Sie berichten über körperliche Arbeit und körperliche Beeinträchtigungen, Mobilitätsanforderungen, darüber, mit eigenen Emotionen im betrieblichen Umfeld umgehen zu müssen, über finanzielle Probleme und Anforderungen im Zusammenhang mit dem funktionalen Arbeitsumfeld. Mark fühlt sich dagegen auf der sicherheitsbezogenen Ebene nur gering durch die körperliche Arbeit im Ausbildungsbetrieb belastet. Mark und Aziz berichten im Vergleich zu Florian über stärkere Belastungen durch soziale Anforderungen, etwa weil sie Probleme haben, die freie Zeit im privaten Umfeld neu zu strukturieren, private Beziehungen sie (teilweise auch während der Arbeitszeit) belasten, der Betrieb als soziales System neu zu erschließen ist, sie Konflikte erleben und Diskriminierungen (aufgrund der Auszubildendenrolle und des Migrationshintergrundes) erfahren.

Auf Basis der maximalen Belastungswerte konnten clusteranalytisch (zum methodischen Vorgehen vgl. Kapitel 5.6.1) drei typische Verlaufsmuster identifiziert werden. Unterschieden werden diese Verlaufsmuster anhand der belastungsauslösenden Anforderungskategorien respektive anscheinend vorhandener Resilienzen für bestimmte Anforderungssituationen. Clusteranalytisch relevant werden dabei zwei Belastungsdimensionen, nämlich Belastungen durch Sicherheitsanforderungen und durch soziale Anforderungen. Andere Anforderungsebenen werden von allen Auszubildenden in ähnlicher Weise als stark belastend (insbesondere die Ebene der Kompetenzanforderungen) oder weniger belastend (insbesondere die Ebenen der physiologischen und selbstwirksamkeitsbezogenen Anforderungen) beschrieben. Die subjektive Wahrnehmung der Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase ist zu Beginn im Allgemeinen vor allem durch physiologische Anpassungsanforderungen geprägt, die im Zeitverlauf abnehmen. Zum Ende des ersten Ausbildungsjahres gehen von solchen Anforderungen für die Auszubildenden kaum

noch oder gar keine Belastungen mehr aus. Anders verhält es sich mit den Belastungen, die von kompetenzbezogenen Anforderungen herrühren. Im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase nehmen die Auszubildenden sich immer mehr als handlungsunfähig wahr und erleben die Notwendigkeit, ihre Kompetenzen zu erweitern. Zum Ende der Berufsausbildungseingangsphase entspannen sich die Belastungen, die sich aus den kompetenzbezogenen Anforderungen ergeben, leicht. Einige der Auszubildenden nehmen zum Ende der Berufsausbildungseingangsphase sogar schon die selbstwirksamkeitsbezogenen Anforderungen wahr, die erst dann relevant werden, wenn die Belastungen auf den anderen Anforderungsebenen zu einem bestimmten Maße erfüllt sind.

Der sicherheitslabile Typ

Typ eins zeichnen geringe Belastungen durch soziale Anforderungen und vergleichsweise hohe Belastungen durch sicherheitsbezogene Anforderungen aus. Die Belastungsverläufe sind in Abbildung 43 dargestellt. Im Vergleich zu den anderen Auszubildenden erleben diese Jugendlichen deutlich höhere Belastungen durch Sicherheitsanforderungen, weisen aber gleichzeitig höhere Resilienzen auf der sozialen Ebene auf. Den Auszubildenden gelingt es zu Beginn der Ausbildung besser, Veränderungen und Unsicherheiten im sozialen Umfeld auszugleichen und die sozialen und beruflichen Anforderungen auszutarieren. Bezogen auf die Sicherheitsanforderungen fehlt es dem sicherheitslabilen Typ dagegen an Bewältigungskompetenz, weshalb von den Sicherheitsanforderungen erhöhte Belastungen ausgehen. Von den im vorherigen Kapitel vorgestellten Einzelfällen ist Florian dem sicherheitslabilen Typ zuzuordnen. Er beschreibt von Beginn der Ausbildung an Belastungen durch sicherheitsbezogene Anforderungen, soziale Anforderungen nimmt Florian dagegen kaum wahr. Es ist davon auszugehen, dass Florian in seiner Entwicklung Resilienzen ausbilden konnte, die es ihm erleichtern, das neue soziale Umfeld zu erschließen und das private soziale Umfeld trotz der Veränderung für sich positiv zu erhalten.

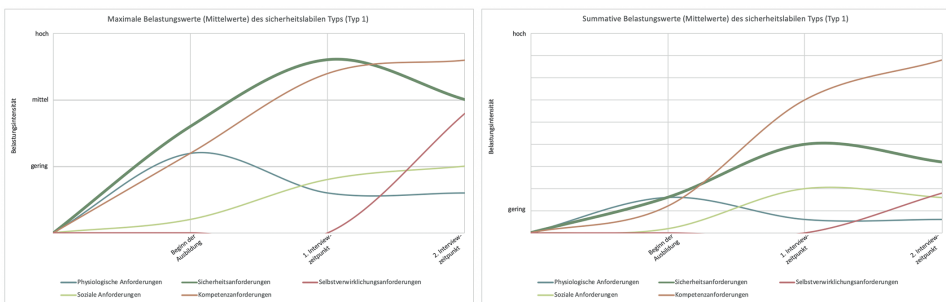


Abbildung 43: Belastungsverläufe des sicherheitslabilen Typs (eigene Darstellung)

Zum sicherheitslabilen Typ zählen neben Florian auch Jan, Justin, Dominik und Stefanie (vgl. Tabelle 28). Die Auszubildenden sind zwischen 17 und 34 Jahre alt und haben teilweise vor der Ausbildung bereits eine andere Ausbildung begonnen oder absolviert. Die Ausbildung absolvieren die Auszubildenden in kleinen und mittelständischen sowie großen Unternehmen im ländlichen oder überwiegend städtischen Bereich, mit der Ausbildung sind die Auszubildenden überwiegend zufrieden. Bis auf Jan haben die Auszubildenden keinen Migrationshintergrund, Jan hat einen familiär vermittelten Migrationshintergrund, wobei die Kollegen nicht davon wissen, dass Jans Eltern nicht in Deutschland geboren sind, und Jan seinen Migrationshintergrund nicht als Problem wahrnimmt (Jan 1: 289–292). Es ist folglich davon auszugehen, dass Jan sich selbst nicht als „anders“ wahrnimmt. Zwar berücksichtigen die Interviews keine biografischen Aspekte, sodass sie keine Hinweise auf Erklärungszusammenhänge geben. Denkbar ist aber, dass die Jugendlichen des sicherheitslabilen Typs in einem sozialen Umfeld aufgewachsen sind, zu dem sie ein Zugehörigkeitsgefühl entwickelt haben, das ihnen die Ausbildung sozialer Resilienzen ermöglichte.

Tabelle 28: Auszubildende des sozialresilienten Typs (eigene Darstellung)

Befragter	Alter	Migrationshintergrund	vorh. Ausbildung	Ausbildungsbetrieb	Zufriedenheit
Florian	18	ohne	—	mittel, überwiegend städtisch	voll und ganz zufrieden
Jan	25	familiär vermittelt	Einsatzsanitäter	klein, ländlich	zufrieden
Justin	17	ohne	—	mittel, überwiegend städtisch	zufrieden
Dominik	21	ohne	Gerüstbauer (ohne Abschl.)	kleinst, überwiegend städtisch	zufrieden – eher zufrieden
Stefanie	34	ohne	Fahrradmonteur	groß, überwiegend städtisch	voll und ganz – eher zufrieden

Der soziallabile Typ

Im Gegensatz zum sicherheitslabilen Typ eins ist Typ zwei wesentlich weniger durch sicherheitsbezogene Anforderungen belastet. Die Auszubildenden nehmen solche Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase kaum wahr. Dagegen bereiten ihnen das neue soziale Umfeld, labilisierende private Beziehungen und die Vereinbarkeit von Privatleben und Beruf stärkere Probleme, wie die Verlaufskurven in Abbildung 44 zeigen. Auf der sozialen Ebene fehlt es den Auszubildenden zu Beginn der Ausbildung folglich an Bewältigungskompetenzen, weshalb der Typ zwei als soziallabiler Typ bezeichnet wird. Aus der Einzelfalldarstellung ist Mark dem soziallabilen Typ zuzuordnen. Mark fühlt sich als Auszubildender im Ausbildungsbetrieb zurückgesetzt, hat Probleme, Beziehungen zu einigen Kollegen und dem Chef aufzubauen sowie private Beziehungen mit dem Berufsleben zu vereinbaren, woraus

Konflikte erwachsen. Sozial belastet fühlt sich Mark vor allem zum ersten Interviewzeitpunkt. Sicherheitsbezogene Anforderungen nimmt Mark dagegen kaum wahr, Belastungen gehen nur geringfügig von solchen Anforderungen aus.

Unter dem soziallabilen Typ wurden die Belastungsverläufe von Mark, Marcel, Lukas und Finn zusammengefasst (vgl. Tabelle 29). Die Auszubildenden sind zwischen 18 und 20 Jahre alt, haben keinen Migrationshintergrund und vorher keine Ausbildung absolviert, mit Ausnahme von Finn, der bereits in einem anderen Ausbildungsbetrieb die Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker begonnen hatte, die Ausbildung jedoch wegen Insolvenz des elterlichen Ausbildungsbetriebes beenden musste (Finn 1: 4). Die Ausbildung absolvieren die Auszubildenden in kleinen oder Kleinstbetrieben im ländlichen bis überwiegend städtischen Bereich. Mit ihrer Ausbildung sind die Auszubildenden überwiegend zufrieden.

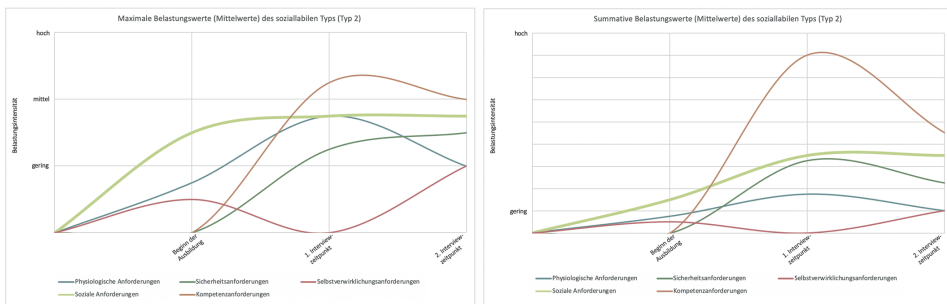


Abbildung 44: Belastungsverläufe des soziallabilen Typs (eigene Darstellung)

Unterschiede zum sicherheitslabilen Typ zeigen sich vor allem im Alter, im Migrationshintergrund der Auszubildenden und in der Größe des Ausbildungsbetriebs, wobei einschränkend anzumerken ist, dass die Unterschiede aufgrund der Anlage der Untersuchung und der geringen Stichprobenzahl zufällig sein könnten. Auf Basis der vorliegenden Daten lassen sich daher nur Thesen über mögliche Unterschiede zwischen den Verlaufstypen herausarbeiten, die einer empirisch-statistischen Prüfung unterzogen werden müssen, um zu generalisierbaren Aussagen zu gelangen.

Auszubildende des soziallabilen Typs scheinen in der Tendenz jünger zu sein respektive eine nicht so große Altersspanne aufzuweisen, keinen Migrationshintergrund zu haben und lernen eher in kleinen oder Kleinstbetrieben. Dass gerade junge Auszubildende in Klein- und Kleinstbetrieben höhere Resilienzen auf der sicherheitsbezogenen Anforderungsebene aufweisen, ist nicht erwartungskonform. So werden in Untersuchungen zur Ausbildungsqualität in Klein- und Kleinstunternehmen immer wieder physische und finanzielle Belastungen der Auszubildenden insbesondere im Handwerk hervorgehoben (DGB 2017, S. 32; Hecker 1989, S. 72; Lachmayr 2017, S. 248; Schweikert 1989b, S. 10; vgl. auch Kapitel 3.3). Auch Untersuchungen zu den Gründen vorzeitiger Vertragslösungen belegen, dass gesundheitliche Probleme und körperliche Anforderungen mögliche Ursachen sind (Bohlinger

2002a, S. 44; Ernst/Spévacek 2012, S. 13; Greilinger 2013, S. 55, 60; vgl. auch Kapitel 3.4) und insbesondere im Handwerk nicht selten unterschätzt werden (Bohlinger 2002a, S. 40). Darüber hinaus wird in der betrieblichen Ausbildung oft missachtet, dass die meisten Jugendlichen keine körperliche Arbeit gewohnt sind (Hasler 2016, S. 115). Dazu kommen Ängste (Emotionen), die die Auszubildenden belasten (Bohlinger 2002a, S. 40). Es war daher nicht zu erwarten, dass die Belastungen durch Sicherheitsanforderungen im ersten Ausbildungsjahr gerade für Jugendliche ohne Erfahrungen in der Arbeitswelt in kleinen Unternehmen vergleichsweise gering sind. Dass auch junge Auszubildende in Klein- und Kleinstbetrieben durch Sicherheitsanforderungen stärker belastet werden, zeigt der sicherheitslabile Typ, weshalb noch andere Faktoren auf die Sicherheitsresilienz wirken müssen, die sich jedoch auf Basis der vorliegenden Daten nicht identifizieren lassen.

Tabelle 29: Auszubildende des soziallabilen Typs (eigene Darstellung)

Befragter	Alter	Migrationshintergrund	vorh. Ausbildung	Ausbildungsbetrieb	Zufriedenheit
Mark	18	ohne	—	klein, teilweise städtisch	zufrieden
Marcel	18	ohne	—	kleinst, ländlich	voll und ganz zufrieden
Lukas	18	ohne	—	kleinst, teilweise städtisch	zufrieden
Finn	20	ohne	Kfz-Mechatroniker (ohne Abschl.)	kleinst, überwiegend städtisch	voll und ganz – eher zufrieden

Die sozial- und sicherheitslabile Typ

In der fallanalytischen Darstellung der Berufsausbildungseingangsphase von Aziz wurde bereits deutlich, dass Aziz keine auf eine bestimmte zentrale Anforderungskategorie bezogenen Resilienzen aufweist. Er wird während der gesamten Berufsausbildungseingangsphase durch sicherheitsbezogene, soziale und kompetenzbezogene Anforderungen belastet. Das ist typisch für den sozial- und sicherheitslabilen Typ drei, der weder bezogen auf die sozialen noch bezogen auf die Sicherheitsanforderungen ausgeprägte Resilienzen vorweisen respektive zielgerichtet einsetzen kann. In der Berufsausbildungseingangsphase werden die Auszubildenden des sozial- und sicherheitslabilen Typs sowohl durch soziale als auch durch sicherheitsbezogene Anforderungen stärker belastet als andere Auszubildende. Auffällig ist, dass in der summativen Belastungskurve des sozial- und sicherheitslabilen Typs die Belastungen durch soziale Anforderungen zum zweiten Interviewtermin sogar steigen (vgl. Abbildung 45).

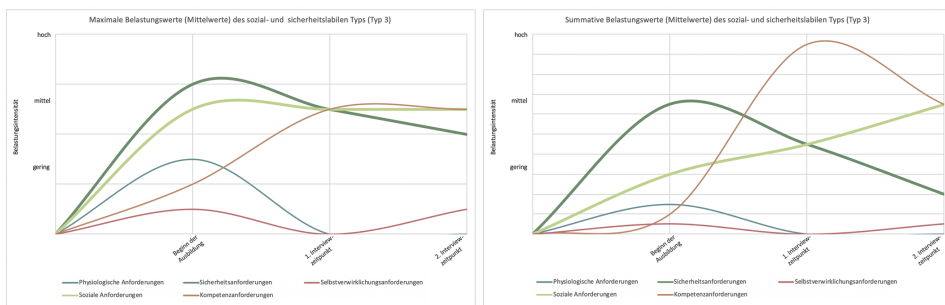


Abbildung 45: Belastungsverläufe des sozial- und sicherheitslabilen Typs (eigene Darstellung)

Als sozial- und sicherheitslabile Auszubildende wurden Aziz und Felix identifiziert (vgl. Tabelle 30). Felix ist 17 Jahre alt und hat keinen Migrationshintergrund, anders als Aziz, der eigene Migrationserfahrungen hat. Beide Auszubildenden sind direkt von der Schule in die Ausbildung gemündet. Die Ausbildung absolviert Aziz in einem mittelständischen Betrieb im überwiegend städtischen Bereich und Felix in einem kleinen Ausbildungsbetrieb im ländlichen Bereich. Beide Auszubildenden sind zu beiden Interviewzeitpunkten mit der Ausbildung zufrieden. Unterschiede in den Personen- und Ausbildungsbetriebsmerkmalen der Auszubildenden zeigen sich im Vergleich zu den anderen Verlaufstypen nicht. Das ist insofern nicht ungewöhnlich, da die erhobenen Daten nicht darauf abzielten und nicht dazu geeignet sind, die biografischen Verläufe der Auszubildenden vor der Ausbildung und damit die Entwicklung von Resilienzen zu rekonstruieren. Insofern sind die unterschiedlichen Entwicklungen und Ausprägungen der Resilienzen der Auszubildenden der einzige Ansatzpunkt für die Erklärung der Unterschiede im Belastungsverlauf der Berufsausbildungseingangsphase.

Tabelle 30: Auszubildende des sozial- und sicherheitslabilen Typs (eigene Darstellung)

Befragter	Alter	Migrationshintergrund	vorh. Ausbildung	Ausbildungsbetrieb	Zufriedenheit
Aziz	23	eigener	–	mittel, überwiegend städtisch	zufrieden
Felix	17	ohne	–	klein, ländlich	zufrieden

Die Auszubildenden des sozial- und sicherheitslabilen Typs sehen sich in der Berufsausbildungseingangsphase vielfältigeren Anforderungen gegenüber, als die anderen Auszubildenden des Samples. Im Anschluss an die Überlegungen von Klaus (2014, S. 419 ff.; vgl. auch Kapitel 3.4) ist es durchaus denkbar, dass diese Auszubildenden, die vor einer Vielzahl von Anforderungen stehen, ein höheres Risiko aufweisen, Problemlagen nicht oder nicht zufriedenstellend zu bewältigen und damit Situationen fehlender Passung zu erleben. Sehr gut zeigt sich am Belastungsverlauf von Aziz, wie die identitätsstiftende Funktion der Ausbildung abnimmt, Aziz geht sogar davon

aus, dass die Ausbildung nicht die richtige für ihn ist, wenn er nicht alle Anforderungen bewältigen kann. Es ist folglich durchaus denkbar, dass der sozial- und sicherheitslabile Typ ein höheres Vertragslöserisiko aufweist. Ein solcher Zusammenhang ist jedoch auf Grundlage der vorliegenden qualitativen Untersuchung nicht generalisierbar, dafür bedarf es quantitativer Untersuchungen.

6.3.3 Verdichtung der Verlaufsmuster zu einem allgemeinen Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase

Trotz der dargestellten Unterschiede weisen die Belastungsverläufe der Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase bei einem ausreichend großen Abstraktionsniveau deutliche Ähnlichkeiten auf, darauf deutet auch das Ergebnis der Clusteranalyse hin. So konnten zur Unterscheidung der im vorherigen Kapitel dargestellten Typen nur zwei zentrale Anforderungskategorien herangezogen werden, da sich für die übrigen drei Anforderungskategorien keine nennenswerten Unterschiede zeigen. In der Betrachtung aller Belastungsverläufe zeichnen sich folglich durchaus Trends ab, die in der Abbildung 46 durch die Durchschnittskurven genährt werden.

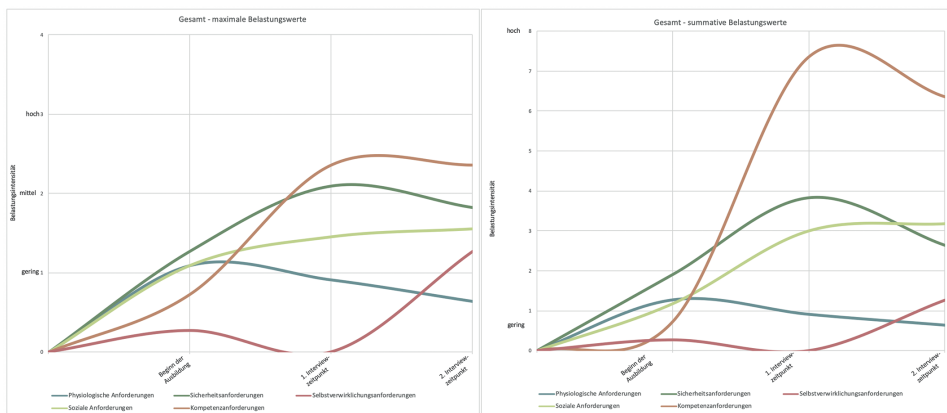


Abbildung 46: Belastungsverlauf in der Berufsausbildungseingangsphase (eigene Darstellung)

Zu Beginn der Ausbildung fühlten sich die Auszubildenden insgesamt retrospektiv betrachtet nicht so stark belastet wie zum Zeitpunkt des ersten Interviews. Das könnte darauf hindeuten, dass die Auszubildenden zu Beginn der Ausbildung noch nicht so stark durch ausbildungsbezogene Anforderungen belastet werden und die Belastung tatsächlich erst im Verlauf der Ausbildung steigt. Für diese These spricht, dass die höchsten Belastungswerte von physiologischen und Sicherheitsanforderungen und damit den Anforderungen auf den untersten Anforderungsebenen ausgehen, zumindest unter der Annahme, dass die von Maslow (1989, S. 66; vgl. auch Kapitel 6.1.1) vermutete Hierarchisierung der Bedürfniskategorien auf die Anforderungskategorien der Berufsausbildungseingangsphase übertragen werden kann. Unterstützt wird diese These durch Befunde von Deuer (2016, S. 461) und Marstedt et al.

(2000, S. 129), wonach Belastungen in ihrer subjektiven Wahrnehmung im Zeitverlauf der Ausbildung zunehmen, sowie Befunde der Untersuchungen zu Zufriedenheit mit der Ausbildung und Ausbildungsqualität, die zeigen, dass diese im Verlauf der Ausbildung immer schlechter eingeschätzt werden (Ebner 2003; Ebner/Lauck 1998; Mierke et al. 2015; Quante-Brandt et al. 2005, S. 51; Rose et al. 2003; Stalder 2003, S. 74f.). Deuer (2016) erklärt dieses Phänomen mit dem Modell der Gratifikationskrisen nach Siegrist (1996), wonach die Auszubildenden im Ausbildungsverlauf ein intensives Ungleichgewicht zwischen hoher Verausgabung und niedriger Belohnung in Form von Anerkennung und Rückmeldung erhalten. Gleichwohl könnte sich hier auch das Phänomen der retrospektiven Glättung zeigen, dann wäre der Befund zumindest zum Teil auf das forschungsmethodische Vorgehen zurückzuführen (weiterführende Überlegungen zu den Limitationen der Untersuchung werden in Kapitel 6.6 aufgegriffen).

Zum ersten Interviewtermin fühlen sich die Auszubildenden insgesamt deutlich stärker belastet. Vor allem von den Kompetenzanforderungen gehen hohe Belastungen aus ($M = 2,36$; $SD = 0,674$). Physiologische ($M = 0,91$; $SD = 1,044$) und auf die Selbstverwirklichung der Jugendlichen bezogene Anforderungen ($M = 0,00$) werden dagegen kaum respektive gar nicht als belastend wahrgenommen. Die notwendigen Adaptionenleistungen auf der physiologischen Anforderungsebene scheinen zum Ende des ersten Ausbildungshalbjahres weitestgehend erbracht zu sein, weshalb solche Anforderungen nicht mehr als belastend wahrgenommen werden. Im Anschluss an die von Maslow (1989) postulierten Annahmen, dass Wachstumsbedürfnisse erst wahrgenommen werden, wenn die Defizitbedürfnisse weitestgehend erfüllt sind, könnte das so begründet werden, dass die Auszubildenden zum Ende des ersten Ausbildungshalbjahres insgesamt hohe Belastungen durch kompetenzbezogene, sicherheitsbezogene und soziale Anforderungen erleben. Da der vorliegenden Studie die These eines engen Zusammenhangs zwischen den Bedürfnissen der Auszubildenden und den wahrgenommenen Anforderungen zugrunde liegt, bedeutet dies, dass die Auszubildenden starke Bedürfnisse in Kategorien der sozialen, sicherheitsbezogenen und kompetenzbezogenen Bedürfnisse erleben und damit zumindest zunächst keine Selbstverwirklichungsbedürfnisse wahrgenommen werden (können). Die Energie der Auszubildenden fließt in die Befriedigung der sogenannten Defizitbedürfnisse (vgl. Kapitel 6.1.1), während das Wachstumsbedürfnis zurückgestellt wird. Unabhängig vom Verlaufstyp liegen die Belastungen aus sozialen und sicherheitsbezogenen Anforderungen auf einem mittleren Niveau zwischen den kompetenzbezogenen und den physiologischen Anforderungen.

Dieses Bild zeigt sich auch noch zum Zeitpunkt des zweiten Interviewtermins und damit am Ende der Berufsausbildungseingangsphase, wenngleich die Gesamtbelastung leicht zurückgegangen ist. Tendenziell werden dann eher Belastungen aufgrund von Anforderungen relevant, die sich auf die Selbstverwirklichung der Auszubildenden beziehen. Physiologische Anforderungen werden dagegen nur noch von zwei Auszubildenden als wenig belastend beschrieben. Spätestens mit dem ersten Ausbildungsjahr endet also die „Phase der orientierenden Konfrontation“ (Schir-

mer 1997, S. 143) mit der Ausbildungsrealität. Die Auszubildenden sehen sich dann vorrangig mit solchen Anforderungen konfrontiert, die die Ausbildung insgesamt prägen und sich nicht nur auf die Berufsausbildungseingangsphase beziehen.

Im Kapitel 6.1 wurde der Zusammenhang zwischen den Anforderungskategorien und den Bedürfnissen dargestellt. Unter der Annahme eines solchen linearen Zusammenhangs kann die Belastungsintensität durch einzelne Anforderungskategorien als Intensität (relatives Vorrangverhältnis) der dahinter liegenden Bedürfnisse interpretiert werden. So ließe sich argumentieren, dass die hohen Belastungen, die von den Kompetenzanforderungen ausgehen, mit einer hohen Intensität der Kompetenzbedürfnisse einhergehen. Können die Auszubildenden die wahrgenommenen Kompetenzanforderungen nicht bewältigen, werden Soll-Ist-Differenzen wahrgenommen, erleben die Auszubildenden sich nicht als handlungsfähig und kompetent. In der Konsequenz nehmen sie dann hohe Kompetenzbedürfnisse wahr. Wird ein solcher Zusammenhang für alle Anforderungs- respektive Bedürfnisebenen unterstellt, müssten die Belastungen entlang der Maslow'schen Hierarchiestufen im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase abnehmen, denn Maslow (1989) geht davon aus, dass der Grad der Befriedigung der Bedürfnisse im Entwicklungsverlauf steigt und die Wahrnehmung der Bedürfnisse damit sinkt (ebd., S. 66; vgl. auch Kapitel 6.1.1). Die dargestellten Belastungsverläufe bilden die in Kapitel 6.1.1 dargestellte Struktur der Bedürfnisbefriedigung im Entwicklungsverlauf jedoch nicht ab. Vielmehr überlagern sich physiologische, sicherheitsbezogene und soziale Anforderungen. Kompetenzbezogene Anforderungen werden vor allem zum Ende des ersten Ausbildungshalbjahres relevant, selbstverwirklichungsbezogene Anforderungen sogar erst zum Ende der Berufsausbildungseingangsphase. Das wiederum bestätigt zumindest die von Maslow (ebd.) vermutete Zweiteilung der Bedürfniskategorien. Er geht davon aus, dass Wachstumsbedürfnisse erst dann relevant werden können, wenn die Defizitbedürfnisse ausreichend befriedigt sind. Übertragen auf die Anforderungskategorien bedeutet dies, dass die Selbstverwirklichungsanforderungen erst dann relevant werden können, wenn die anderen Anforderungen ausreichend bewältigt sind. Ein Belastungsrückgang zeigt sich zum Ende des ersten Ausbildungsjahres für alle Anforderungskategorien, außer die der Selbstverwirklichungsanforderungen, die sich den anderen Anforderungskategorien entgegen steigend entwickeln. Es liegt folglich nahe, dass die wahrgenommenen Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase in defizitbezogene und entwicklungsbezogene Anforderungen aufgeteilt werden können. Entwicklungsbezogene Anforderungen (Selbstverwirklichungsanforderungen) werden nur dann relevant, wenn die defizitbezogenen Anforderungen ausreichend bewältigt werden können. In der Konsequenz daraus ist für die weitere Darstellung der Anforderungskategorien auf eine hierarchische Strukturierung zu verzichten. In diesem Zusammenhang ist zu diskutieren, inwiefern dann auch die Aufrechterhaltung der fünf Bedürfnis- respektive Anforderungsebenen gerechtfertigt ist, wenn ein zentraler Aspekt des zugrunde liegenden Modells auf Basis der empirischen Daten nicht aufrechterhalten werden kann. Werden die von den Auszubildenden wahrgenommenen Anforderungen tatsächlich auf fünf

Ebenen relevant? Eine solche Fragestellung lässt sich auf Basis einer qualitativen Untersuchung mit einer kleinen Stichprobe nicht beantworten. Insofern kann die Passung des Modells nur über theoretische Annahmen und Gegenstandsbezogenheit begründet werden. Es wird folglich an den in Kapitel 6.1.1 aufgeführten Gründen für die Auswahl und die Passung des Maslow'schen Modells festgehalten.

6.4 Vergleich der Befunde für Auszubildende mit und ohne Migrationshintergrund

Der Migrationshintergrund als Vergleichsdimension: Forschungsstand

Besondere Herausforderungen ergeben sich möglicherweise für Jugendliche mit Migrationshintergrund, die „verdoppelten Transformationsprozesse[n]“ (Günther et al. 2010, S. 23) gegenüberstehen, weil Trennung und Umgestaltung, „die beiden dominierenden Themen der Adoleszenz“ (ebd.), nicht nur im Übergang von der Kindheit in das Erwachsenenalter auf sie zukommen, sondern auch durch den „Wechsel der bisherigen individuellen, sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Bezüge“ (Günther 2009, S. 59) infolge der Migration virulent werden. Ein Blick auf die vorliegenden Daten zeigt, dass die Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in die Berufsausbildung eine besondere Bedeutung besitzt: 2016 hatten 18,6 Millionen Menschen in Deutschland einen Migrationshintergrund¹¹⁷, das sind rund 23 Prozent der Gesamtbevölkerung in Deutschland (DESTATIS 2017, S. 37). Bei Personen im (ausbildungsrelevanten) Alter von 15 bis unter 25 Jahren liegt der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund bei rund 29 Prozent (BMBF 2016, S. 46; DESTATIS 2017, S. 38). Insgesamt sind Personen mit Migrationshintergrund mit 36 Jahren im Durchschnitt deutlich jünger als jene ohne Migrationshintergrund (48 Jahre) (DESTATIS 2017, S. 37). Auch unter den Geflüchteten ist die Mehrheit der Personen zwischen 16 und 29 Jahre alt (knapp 44 %) (BAMF 2016a, S. 7). Die Gruppe der Zugezogenen ist folglich insgesamt durch Personen jüngeren und mittleren Alters (18 bis unter 40 Jahre) gekennzeichnet (Konsortium Bildungsberichterstattung 2016, S. 19; BAMF 2016a, S. 44), denen die berufliche Bildung gute Integrationschancen für den Arbeitsmarkt bieten kann.

Befunde aus der Jugendforschung deuten darauf hin, dass in der grundsätzlichen Ausgestaltung der Lebensphase der Jugend keine Disparitäten zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund existieren (Aram 2008, S. 188¹¹⁸; Roth/Terhart 2008¹¹⁹), doch ebenso wie deutsche Jugendliche zeichnen sich auch Ju-

117 Die Daten stammen aus dem Mikrozensus 2016. Gemeint sind hier also diejenigen mit eigener oder familiär vermittelter Migrationserfahrung (vgl. Kapitel 3.1). Von den 18,6 Millionen Menschen machen Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft mit rund 48 Prozent weniger als die Hälfte aus. Der Großteil der Personen mit Migrationshintergrund hat eigene Erfahrungen mit Migration gesammelt (68,6 % der Personen mit Migrationshintergrund) (DESTATIS 2017, S. 63).

118 Ein Migrationshintergrund liegt für Aram (2008, S. 14) dann vor, wenn beide Eltern im Ausland zur Welt gekommen sind.

119 Eine spezifische Definition des Migrationshintergrundes nehmen Roth/Terhart (2008) nicht vor.

gendliche mit eigener oder familiär vermittelter Migrationserfahrung durch eine „große Heterogenität individueller Lebenslagen und subjektiver Strukturen aus“ (Unger 1999, S. 329¹²⁰). Dass der Einstieg in die duale Berufsausbildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund schwerer, oftmals langwieriger und durch Diskriminierungserfahrungen geprägt ist, bestätigen verschiedene Untersuchungen (vgl. Kapitel 2.2; vgl. auch Aliche et al. 2009; Beicht/Granato 2011; Eulenberger 2013; Fick 2011; Kriesi 2013; Stein 2012). Ausländische Jugendliche, für die die berufliche Ausbildung insgesamt einen hohen Stellenwert einnimmt, erwarten aber aufgrund ihrer Defizite und spezifischer Probleme, vor allem wegen der Sprachschwierigkeiten und erheblicher Informationsdefizite am Ende der Schulbildung, dass eine berufliche Ausbildung für sie mit besonderen Schwierigkeiten verbunden ist (Hecker 1984, S. 41). „Als Reflex ihrer eigenen Situation betonen die Un- und Angelernten und insbesondere die arbeitslosen Jugendlichen stärker die Probleme und Schwierigkeiten einer Ausbildung als die Facharbeiter und die Auszubildenden selbst“ (ebd.).

Ist der Übergang in die Berufsausbildung geschafft, stehen die Auszubildenden vor neuen Herausforderungen, die es zu bewältigen gilt. Auffällig ist, dass auch die Ausbildungsphase für ausländische Jugendliche risikoreicher ist, gemessen am Vertragslöserisiko. 2015 betrug die Lösungsquote ausländischer Auszubildender rund 33 Prozent (im Handwerk sind es sogar 39,5 %). Im Vergleich dazu lag die Lösungsquote deutscher Auszubildender bei 24 Prozent (im Handwerk 32,9 %) (BIBB 2017, S. 164). Vor allem junge Männer mit Migrationshintergrund schätzen ihre fachlichen und sozialen Ausbildungsbedingungen bedeutend schlechter ein als andere Jugendliche.

„Sie nehmen ihre Arbeit im Lehrbetrieb als viel belastender wahr, haben den geringsten Handlungsspielraum und vergleichsweise wenig soziale Unterstützung. Als Folge davon sind junge Männer mit Migrationshintergrund viel unzufriedener mit ihrer beruflichen Ausbildung als junge Frauen und einheimische Männer“ (Kriesi 2013, S. 18).

Granato (2003) geht davon aus, dass dies nicht auf kulturspezifische Gründe zurückzuführen sei, sondern diese Personengruppen besonders häufig in Ausbildungsberufen des Handwerks einmünden, die unabhängig davon von hohen Vertragslösungsquoten betroffen seien. Auch Analysen des BIBB (BMBF 2016, S. 48) und von Kriesi (2013, S. 19) verweisen auf ungünstige Ausgangs- und Ausbildungsbedingungen, da Auszubildende (insbesondere junge Männer) mit Migrationshintergrund häufiger nicht in den Wunschberuf einmünden und in Arbeitsmarktsegmenten mit einem hohen Anteil an Ungelernten oder in kleinen Betrieben ausgebildet werden, welche im Durchschnitt schlechtere Ausbildungsbedingungen bieten.¹²¹

Auch Kriesi (2013) kommt zu dem Ergebnis, dass die Ausbildungsbedingungen, insbesondere eine vielseitige und wenig belastende Arbeit mit viel Handlungsspiel-

120 Unger (1999, S. 25) untersucht die Alltagswelten und die Alltagsbewältigung türkischer Jugendlicher in der zweiten Generation. Darunter fallen Kinder und Jugendliche, die in Deutschland geboren oder als Kleinkind eingewandert sind.

121 Dem Befund des BIBB liegen Auswertungen der BIBB-Übergangsstudie und der BIBB-BAuA-Jugenderwerbstätigenbefragung zugrunde. Die Befunde von Kriesi (2013) basieren auf Daten der Schweizerischen Längsschnittstudie TREE.

raum, pädagogisch kompetente Ausbilder, eine gute soziale Unterstützung im Betrieb, ein gutes Betriebsklima und ein guter Lohn, die Ausbildungszufriedenheit der Auszubildenden beeinflussen. „Die viel geringere Ausbildungszufriedenheit von jungen Männern mit Migrationshintergrund und – in geringerem Ausmass auch von Frauen [...] – können so gut wie vollständig auf ihre schlechteren Ausbildungsbedingungen zurückgeführt werden“ (ebd.). Diesen Befund unterstreichen Gei/Granato (2015, S. 233 f.), die daraus ableiten, dass die ethnische Herkunft sich nicht auf die Bildungschancen in der Etappe der beruflichen Ausbildung auswirke. Die schlechteren Ausgangsbedingungen können während der Ausbildung nicht kompensiert werden, das wirke sich auch auf den Ausbildungserfolg aus, der durch die ungünstigen Rahmenbedingungen insgesamt negativ beeinflusst werde. Insofern ist es schlüssig, dass die Ergebnisse von Piening et al. (2010, S. 11) darauf hindeuten, dass der Migrationshintergrund keine nennenswerte Rolle beim Ausbildungsabbruch spielt.

Bethscheider et al. (2011, S. 19) stellen jedoch fest, dass auch durch kulturelle Aspekte („Signale der Unterscheidung“) „der Erwerb bzw. die Vermittlung beruflicher Handlungskompetenz [...] erschwert oder ganz verunmöglicht wird“, unter anderem weil sie durch „Signale des Andersseins“ mit Stereotypen und Vorurteilen konfrontiert und teilweise diskriminiert werden, sprachliche Schwierigkeiten aufweisen¹²², oder normative oder religiöse Orientierungen bestimmten Ausbildungssituationen oder -aspekten entgegenstehen.¹²³ Dabei ist aus der Perspektive der ausländischen Jugendlichen und ihrer Familien zu berücksichtigen, dass mit der Migration die Gefahr des Verlusts der Identität besteht, der

„meistens durch ein übermäßiges Beharren auf Traditionen und Werte des Heimatlandes entgegengewirkt wird. Eltern kultivieren traditionelle Vorstellungen [...] und halten an Sitten und Gebräuchen fest, die oftmals selbst in ihren Heimatländern schon überholt sind. Das Beharren auf dem Überlieferten wirkt sich in einer Situation, wo gerade Flexibilität und Anpassung erforderlich sind, äußerst hemmend und konfliktverstärkend aus“ (Bründel/Hurrelmann 1994, S. 2 f.).

Die Jugendlichen, die häufig der deutschen Sprache und Kultur näher stehen, geraten in Identitätskrisen und Loyalitätskonflikte, da sie sich einerseits den Verhaltensweisen der Altersgenossen anzupassen versuchen und andererseits den Normen der Familie verhaftet sind (ebd., S. 4). Allgemeine und soziale Ängste, Einsamkeit und ein niedriges Selbstwertgefühl begünstigen Akkulturationsstress, eine gute Schulbildung und soziale Ressourcen wirken dagegen protektiv. Allgemein wirken Mißerfolge deutlich belastender als erlebte Erfolge (Jerusalem 1990, S. 183). Dazu kommen alltägliche Belastungen (aus dem Familienleben, der Schule/Ausbildung und Freizeitgestaltung). Diese „Belastungen erlangen eine andere Qualität, wenn man sie vor

122 Teilweise berichten Auszubildende aber auch über positive Erfahrungen mit ihrer Mehrsprachigkeit, etwa wenn sie ihre Muttersprache im Betrieb einsetzen können (Bethscheider et al. 2011, S. 11 f.).

123 Beispielsweise berichten Bethscheider et al. (ebd., S. 12 ff.), dass zu strenge Erziehung zum Respekt und kommunikative Anforderungen in der Ausbildung sich entgegenstehen oder der Verzicht auf Schweinefleisch oder Alkohol zu einem Verlust der Zugehörigkeit führen könnte.

dem Hintergrund der besonderen Lebensweise ihrer Familien betrachtet und speziell der restriktiven Lebensführung, die besonders für Mädchen gilt“ (Bründel/Hurrelmann 1994, S.15). Migrationshintergrund und Migrationserfahrung stellen folglich zusätzliche Belastungsfaktoren dar.

Ältere Untersuchungen von Hecker (1984) zeigen, dass ausländische Auszubildende insgesamt eine hohe Arbeitszufriedenheit aufweisen, der Berufsschulbesuch allerdings nicht ganz so positiv bewertet wird. Das führt Hecker (ebd.) hauptsächlich auf sprachliche Schwierigkeiten zurück. Dieser Befund wird durch aktuellere Untersuchungen, beispielsweise von Alicke et al. (2009, S.177), gestützt, die zeigen, dass die deutsche Sprachkompetenz ein wichtiges Merkmal für eine erfolgreiche Bildungsbiografie ist. Vor allem Jugendliche mit eigener Migrationserfahrung bewerten den Spracherwerb als wichtigen Faktor. Trotz eventueller (sprachlicher) Probleme haben die ausländischen Auszubildenden eine positive Einstellung zur Berufsschule. Schwierigkeiten im betrieblichen Umfeld werden überwiegend verneint. Von anderen Auszubildenden werden vor allem Probleme mit Vorgesetzten genannt, gleichwohl „fühlen sich fast alle Auszubildenden (rund 90 %) durch die Vorgesetzten genau so behandelt wie die deutschen Auszubildenden“ (Hecker 1984, S.40 f.). Nachrangig werden auch Sprachschwierigkeiten, gefordertes Arbeitstempo, zu viele Aufgaben und Ärger mit Kollegen angeführt. Bei auftretenden Schwierigkeiten wenden sich die Auszubildenden überwiegend an deutsche Kollegen oder Vorgesetzte. Kommt es zu einer vorzeitigen Vertragslösung, sehen die Jugendlichen vor allem finanzielle Nöte, Sprachschwierigkeiten, insbesondere bei der Aufnahme der theoretischen Inhalte, und Probleme mit Ausbildern und Lehrern als Ursachen. Nach Meinung von Ausbildern kommen Schwierigkeiten wegen falscher Berufswahl und familiäre Gründe, etwa fehlende Unterstützung und beengte Wohnverhältnisse, hinzu (ebd., S.45).

Die Migrationserfahrung selbst birgt auch ein Stresspotenzial im Arbeitskontext, da normative Erwartungen an Arbeitnehmer an die deutsche Herkunft gebunden sind. So zeigt Madubuko (2011, S.167 ff.) einen Zusammenhang zwischen Ablehnungserfahrungen, Zweifel an Kompetenzen und dem Gefühl, mehr leisten zu müssen, einerseits und dem daraus resultierenden Druck und (Akkulturations-) Stresspotenzial andererseits, wobei es Unterschiede in den beruflichen Akzeptanz-erfahrungen verschiedener Herkunftsgruppen gibt. Die herkunftsbezogenen Stressmomente ergeben sich aus „(a) Notwendigkeit der Mehrarbeit als Migrant, (b) Abbau von Zweifeln an der beruflichen Kompetenz, (c) Notwendigkeit, sich ständig zu beweisen und dauerhafter Druck, sich keine Fehler leisten zu dürfen, (d) Diskriminierungen und (e) Aufbringen zusätzlicher Energie, die herkunftsbezogene Ablehnung zu verarbeiten“ (ebd., S.168). Die Untersuchungen zur Ausbildungsrealität aus der Perspektive der Auszubildenden kommen bei einigen dieser Punkte (Mehrarbeit, Fehlertoleranz, Diskriminierung) nicht zu übereinstimmenden Ergebnissen, andere Punkte (berufliche Kompetenz, herkunftsbezogene Ablehnung) sind in den vorliegenden Untersuchungen von Auszubildenden nicht berücksichtigt. Insgesamt zeigen die Untersuchungen zur Ausbildungsrealität aus Sicht von Auszubildenden mit

und ohne Migrationshintergrund „ein hohes Maß an Übereinstimmungen in der Einschätzung der betrieblichen Ausbildungsrealität [...]. Eine grundlegende Benachteiligung von Auszubildenden mit Migrationshintergrund im betrieblichen Ausbildungsalltag ist [...] nicht feststellbar“ (BIBB 2015c, S.216), wenngleich kulturelle Aspekte den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen beeinflussen und herkunftsbezogene Stressfaktoren einen zusätzlichen Stressfaktor darstellen (können).

6.4.1 Methodische Bemerkungen

Das im Kapitel 6.1 entworfene Konzept der Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase lehnt sich an die Bedürfnishierarchisierung von Maslow (1989, 1990) an, die kulturübergreifende Relevanz aufweist (vgl. Kapitel 6.1.1). Es drängt sich daher die Frage auf, inwieweit sich eine kulturübergreifende Relevanz des Anforderungskonzeptes zeigen lässt. Dazu sind die Befunde der Gruppen der Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund zu vergleichen. Aufgrund der geringen Fallzahlen der Auszubildenden mit Migrationshintergrund in der vorliegenden Untersuchung stehen die Befunde der folgenden Gegenüberstellung jedoch unter einem methodischen Vorbehalt. Interpretationen können nur vorsichtig vorgenommen werden, Verallgemeinerungen sind nicht möglich. Die Darstellungen können folglich nur Tendenzen beschreiben und erste Erklärungsansätze herausarbeiten.

Zur Gegenüberstellung wurden die Befunde zu den wahrgenommenen Anforderungen (vgl. Kapitel 6.1) und zu den Bewältigungsstrategien der Auszubildenden (vgl. Kapitel 6.2) in den Gruppen der Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund zu den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkten zusammengefasst und mithilfe der Code-Matrix¹²⁴ in MaxQDA visualisiert. Die Code-Matrizen bilden ab, in wie vielen Dokumenten der Gruppe die jeweilige Anforderungs- respektive Bewältigungskategorie kodiert wurde. Auf diese Weise wird deutlich, welche Kategorien innerhalb der einzelnen Materialgruppen kodiert wurden und ob nur wenige oder die Mehrheit der Auszubildenden in den Gruppen Anforderungen in dieser Kategorie wahrnehmen respektive ob viele oder wenige Auszubildende in den Gruppen auf bestimmte Bewältigungsstrategien zurückgreifen. Da die Zahl der Auszubildenden in den beiden Gruppen stark differenziert, sind die Unterschiede der Quadrate zwischen den beiden Gruppen nicht sinnvoll interpretierbar. Um Vergleiche zwischen den Gruppen zu ermöglichen, können die Quadratgrößen in MaxQDA auch auf Basis der Kodierungen innerhalb einer (Anforderungs- respektive Bewältigungs-)Kategorie berechnet werden, wobei auch diese Darstellungen aufgrund der unterschiedlichen Zahl der Interviewdokumente innerhalb der beiden Gruppen vorsichtig zu interpretieren sind. Die kodierten Textstellen können in MaxQDA mithilfe einer interaktiven Segmentmatrix gegenübergestellt werden (Verbi 2018, S. 18–16).

Die Darstellung in der Abbildung 47 zeigt, dass Anforderungen unabhängig vom Migrationshintergrund auf allen Anforderungsebenen wahrgenommen werden. Zur Bewältigung der unterschiedlichen Anforderungen greifen die Auszubildenden unabhängig vom Migrationshintergrund auf differenzierte Bewältigungsstrategien zu-

124 Zur Code-Matrix in MaxQDA siehe Kuckartz (2016, S. 195) und Verbi (2018, S. 12–6).

rück. Im Folgenden werden weiterführende vergleichende Analysen (auf Basis der Code-Matrizen und der interaktiven Segmentmatrizen) bezogen auf die von den Auszubildenden (mit und ohne Migrationshintergrund) wahrgenommenen Anforderungen und den eingesetzten Bewältigungsstrategien beschrieben.

6.4.2 Unterschiede in der Wahrnehmung der Anforderungen

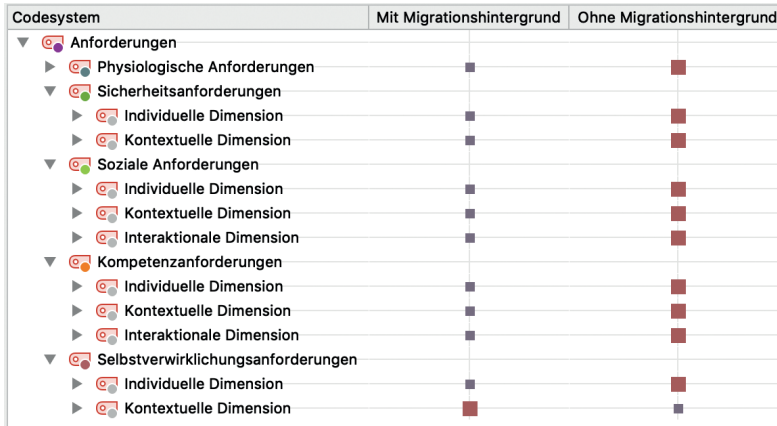


Abbildung 47: Aggregierte Code-Matrix zum Vergleich der wahrgenommenen Anforderungen von Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund (eigene Abbildung)

Physiologische Anforderungsebene

Auf der physiologischen Anforderungsebene zeigt sich, dass die befragten Auszubildenden ohne Migrationshintergrund in der Tendenz eher solche Anforderungen wahrnehmen, die befragten Auszubildenden mit Migrationshintergrund eher weniger über Anforderungen bezogen auf physiologische Bedürfnisse berichten. Das gilt sowohl für den ersten als auch für den zweiten Interviewzeitpunkt. Konkret berichtet Jan zum ersten Interviewzeitpunkt (1: 248–250) davon, Probleme mit der langen Arbeitszeit zu haben, Narek (1: 150) ist zu Beginn der Ausbildung nach der Arbeit so erschöpft, dass es ihm schwerfällt, seinem Hobby (Boxen) nachzugehen. Über ähnliche Erfahrungen berichten auch die Auszubildenden ohne Migrationshintergrund zum ersten Interviewzeitpunkt, darüber hinaus konnten für diese zusätzlich Belastungen durch das zeitige Aufstehen und durch langes Stehen identifiziert werden. Zum zweiten Interviewzeitpunkt berichtet noch ein Auszubildender ohne Migrationshintergrund über Belastungen durch lange Arbeitszeiten. Von den beiden Auszubildenden mit Migrationshintergrund, die zum ersten Interviewzeitpunkt über physiologische Anforderungen berichtet haben, konnte nur Jan für ein zweites Interview gewonnen werden, der zu diesem Zeitpunkt keine entsprechenden Anforderungen mehr thematisiert.

Die befragten Auszubildenden ohne Migrationshintergrund nehmen auf der physiologischen Anforderungsebene insgesamt vielfältigere Anforderungen wahr und berichten vergleichsweise häufiger über solche Anforderungen in den Inter-

views. Da die Mehrheit der befragten Auszubildenden im Zusammenhang mit physiologischen Anforderungen ohnehin auf den Beginn der Ausbildung verweist (vgl. Kapitel 6.1), bleibt unklar, inwieweit die dargestellten Differenzen tatsächlich migrationspezifische Unterschiede kennzeichnen, oder ob sie sich eher auf erhebungsmethodische Entscheidungen zurückführen lassen. Auch die inhaltliche Dimension der physiologischen Anforderungen spricht dafür, dass der Befund eher forschungsmethodische statt reale Zusammenhänge repräsentiert, denn warum sollten Jugendliche mit Migrationshintergrund weniger physiologische Probleme mit den mit der Berufsausbildung verbundenen Veränderungen haben und damit weniger Anpassungsnotwendigkeiten aufweisen?

Ebene der Sicherheitsanforderungen

Auch auf den nachfolgenden Ebenen zeichnen sich in einzelnen Anforderungskategorien teilweise leichte Differenzen ab. Im Folgenden werden diese Anforderungskategorien stichpunktartig aufgegriffen und analysiert.

- Über körperliche Beeinträchtigungen berichten nur die Auszubildenden ohne Migrationshintergrund, was durch die Zusammensetzung des Samples erklärt werden kann. In der Gruppe der Auszubildenden mit Migrationshintergrund befindet sich kein Auszubildender mit einer körperlichen Beeinträchtigung. Dementsprechend erleben die Auszubildenden mit Migrationshintergrund keine Belastungen durch körperliche Beeinträchtigungen.
- Körperliche Belastungen erleben sowohl Auszubildende mit als auch Auszubildende ohne Migrationshintergrund, wobei die Auszubildenden mit Migrationshintergrund im Gegensatz zu jenen ohne in der zweiten Interviewphase nicht mehr über körperliche Belastungen berichten, was jedoch darauf zurückzuführen ist, dass in der zweiten Interviewphase nur noch zwei der fünf Auszubildenden in der ohnehin gering besetzten Gruppe der Auszubildenden mit Migrationshintergrund interviewt werden konnten. Jan (1: 4, 44–46) und Jason (1: 323–326) berichten im ersten Interview über Belastungen an Reifentagen, im zweiten Interview thematisiert Jan solche Belastungen nicht mehr.¹²⁵
- Der Übergang in die Berufsausbildung beschäftigt einige Auszubildende auch noch während der Berufsausbildungseingangsphase (vgl. Kapitel 6.1). Besonders davon betroffen sind die Auszubildenden mit Migrationshintergrund, deren Einmündung in die duale Berufsausbildung ohnehin erschwert ist (vgl. Kapitel 3.1 und 6.4). Aber auch Stefanie, die als Frau Diskriminierungen bei der Einmündung in die Berufsausbildung zur Kfz-Mechatronikerin erfährt, berichtet im ersten Interview, dass die Verarbeitung der Übergangserfahrungen sie noch belastet. Die Diskriminierungserfahrungen im Übergang in die Ausbildung (im engen Sinne) müssen von den Auszubildenden verarbeitet werden, die Verarbeitungsprozesse erstrecken sich (zumindest teilweise) auch auf die Berufsausbildungseingangsphase. Dazu können, wie das Interview mit Aziz (1: 2, 19–24, 97) zeigt, bürokratische Hürden kommen. Aziz benötigt für die Auf-

125 Jason konnte für ein Interview in der zweiten Erhebungsphase nicht gewonnen werden.

nahme der Berufsausbildung eine Arbeitserlaubnis, deren Erwerb für ihn mit einer Reihe bürokratischer Hürden verbunden ist, die für Aziz belastend sind. Der Übergang in die Berufsausbildung im engen Sinne birgt für Auszubildende mit Migrationshintergrund damit insgesamt ein höheres Belastungspotenzial, einerseits weil Diskriminierungserfahrungen im Übergang – die für Auszubildende mit Migrationshintergrund nicht selten auftreten (vgl. Kapitel 6.4) – nach dem erfolgreichen Übergang zu verarbeiten sind, und andererseits weil rechtliche und bürokratische Rahmenbedingungen zusätzliche Hindernisse und Hürden darstellen können.

- Bezogen auf den Umgang mit eigenen Emotionen zeigen sich keine Unterschiede. Sowohl die Auszubildenden mit als auch die Auszubildenden ohne Migrationshintergrund berichten von Ängsten davor, den Ausbildungsplatz zu verlieren, Prüfungsängsten oder schlechter Laune, und der Anforderung, Strategien zu entwickeln oder zu finden, um mit solchen Emotionen umzugehen.
- Auch die finanzielle Situation wird von den Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen als problematisch und belastend thematisiert.
- Die flexiblen Arbeitszeiten werden in der vorliegenden Untersuchung von den Auszubildenden mit Migrationshintergrund nicht thematisiert, von den Auszubildenden ohne Migrationshintergrund werden sie von zwei Auszubildenden angesprochen, die sich durch die Schichtarbeit oder Überstunden belastet fühlen. Für die Mehrheit der Auszubildenden scheinen solche Anforderungen fest mit ihrem Berufsbild verankert zu sein und daher nicht als problembehaftet wahrgenommen zu werden. Das scheint auch für die Auszubildenden mit Migrationshintergrund zu gelten.
- Private Sicherheitsanforderungen werden ebenfalls von Auszubildenden sowohl aus der Gruppe derjenigen mit Migrationshintergrund als auch aus der Gruppe der Auszubildenden ohne Migrationshintergrund im ersten Interview angesprochen. Die beiden Gruppen unterscheiden sich jedoch durch die konkrete Ausdifferenzierung der privaten Sicherheitsanforderungen, denn Narek (1: 40–44) berichtet über Probleme bei der Verarbeitung der Fluchterfahrungen, die ihn beim Lernen für die Berufsschule beeinträchtigen. Von solchen Erfahrungen berichten die Auszubildenden ohne Migrationshintergrund erwartungskonform nicht. Die Bewältigung von Migrations- und Fluchterfahrung selbst stellt folglich eine migrationspezifische Anforderung in der Berufsausbildungseingangsphase dar.
- Das funktionale Arbeitsumfeld birgt ein Belastungspotenzial sowohl für Auszubildende mit als auch für Auszubildende ohne Migrationshintergrund. Vor allem die Orientierung im Ausbildungsbetrieb wird dabei in den Interviews thematisiert. Belastungen daraus ergeben sich zum ersten Interviewzeitpunkt für beide Gruppen. Darüber hinaus werden im ersten und im zweiten Interview von den Auszubildenden ohne Migrationshintergrund die Werkstattausstattung, der Umgang mit Chemikalien und Diebstahl im Ausbildungsbetrieb themati-

siert, die Auszubildenden mit Migrationshintergrund greifen solche Aspekte in den Interviews nicht auf. Die Teilanforderungen des funktionalen Arbeitsumfeldes werden aber auch in der Gruppe der Auszubildenden ohne Migrationshintergrund nur vereinzelt thematisiert und bergen folglich für Auszubildende unabhängig vom Migrationshintergrund nur ein geringes Belastungsrisiko.

Soziale Anforderungsebene

- Über fehlende Anteilnahme und Rückmeldungen berichten alle Auszubildenden, wobei in beiden Gruppen nur vereinzelt auf entsprechende Belastungen durch individuelle soziale Anforderungen verwiesen wird.
- Häufiger wird in den Interviews dagegen die Work-Life-Balance als belastende Anforderung aufgegriffen. Die Auszubildenden beschreiben unabhängig vom Migrationshintergrund, dass es ihnen teilweise schwerfällt, die Zeit für Freunde und Familie mit der Arbeitszeit zu vereinbaren.
- Auch bezogen auf die Erschließung des sozialen Gefüges im Ausbildungsbetrieb berichten die Auszubildenden über ähnliche Belastungen. So bereitet einigen Auszubildenden das Kennenlernen zu Beginn der Ausbildung Sorgen, erschwert werden solche Situationen für die Auszubildenden mit Migrationshintergrund dann, wenn sprachliche Probleme hinzukommen. So berichtet etwa Aziz, dass er Probleme mit der deutschen Sprache hat, die immer dann belastend werden, wenn er in ein neues Umfeld kommt, da er Probleme hat, die anderen zu verstehen, und er annimmt, dass es auch für die anderen Personen schwer ist, ihn zu verstehen. Die Erschließung des sozialen (Betriebs-) Umfeldes birgt für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund folglich ein besonderes Belastungspotenzial.

wenn ich immer in ein ort zu andere ort wechseln, dann es kommt für mich auch die schwierigkeit um jemand zu verstehen und gut. ja solange das es jemand / das jemand mich besser kennt und ich kenne die anderen lernen das wird ein bisschen schwieriger und ja. (Aziz 1: 2)

- Private Beziehungen belasten die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase. Vor allem Aziz, der ohne seine Familie nach Deutschland gekommen ist, fühlt sich durch die fehlende familiäre Einbindung belastet. Das wirkt sich auch auf die Ausbildung aus, insbesondere auch, weil er im Ausbildungsbetrieb niemanden hat, mit dem er darüber sprechen kann (Aziz 1: 101). Der Umgang mit der Einsamkeit im privaten Lebensbereich ist für die Jugendlichen ohne Familie in Deutschland wahrscheinlich nicht leicht. Doch unabhängig vom Migrationshintergrund können belastende private Beziehungen die Ausbildung der Jugendlichen beeinflussen, so berichten etwa Jan (1: 295–300; Auszubildender mit Migrationshintergrund), Felix (1: 267–279; Auszubildender ohne Migrationshintergrund), Mark (2: 66–70; Auszubildender ohne Migrationshintergrund), Florian (2: 249–264; Auszubildender ohne Migrationshintergrund) und Dominik (2: 165–174; Auszubildender ohne Migrationshintergrund) über

familiäre Streitigkeiten und Probleme, die sie auch während der Arbeit belasten und teilweise sogar Abbruchgedanken auslösen (Jan 1: 295–300).

- Konflikte in der Ausbildung belasten viele Auszubildende in der Berufsausbildungseingangsphase, das gilt sowohl für die Auszubildenden mit als auch die Auszubildenden ohne Migrationshintergrund. Auslöser solcher Konflikte sind persönliche Unvereinbarkeiten und Meinungsverschiedenheiten sowie Fehler der Auszubildenden. Unter den Auszubildenden mit Migrationshintergrund berichtet vor allem Jason über Konflikte, die sich für ihn zugespitzt als Mobbing darstellen (Jason 1: 85–90, 295, 326–328, 437–447). Sein Migrationshintergrund ist dabei irrelevant, denn nur einige Kollegen von Jason wissen überhaupt, dass Jasons Eltern nicht aus Deutschland stammen. Thematisiert wird das im Ausbildungsbetrieb überhaupt nicht (Jason 1: 392–397).
- Sowohl Auszubildende mit als auch Auszubildende ohne Migrationshintergrund fühlen sich teilweise aufgrund ihrer Rolle als Auszubildende sozial herabgesetzt. In der Gruppe der Auszubildenden mit Migrationshintergrund berichtet Aziz darüber hinaus über Diskriminierungserfahrungen aufgrund seines Migrationshintergrundes. Sowohl in der Berufsschule als auch im Ausbildungsbetrieb erlebt Aziz, dass er ausgelacht und ausgegrenzt wird. Er hat das Gefühl, dass die Situation aufgrund der Flüchtlingssituation in Deutschland¹²⁶ schlimmer geworden ist, er also mehr Diskriminierung erfährt (Aziz 1: 52–56, 2: 20–42, 48–50, 60).

ja mit kollegen ich habe nicht problem aber gibt es manchmal so eine/(...) ich bin sehr ein herkömmlich ich komme aus afghanistan und manchmal die sagen so ausländer und solche sachen dass wenn die zu mir sagen ich fühle mich ganz / gar nicht gut. [...] // ich glaube nicht an religion, es liegt an allgemein. allgemein über die / die herkunftliche hintergrund // I: also aufgrund der ganzen situation gerade hier in deutschland mit den vielen flüchtlingen // B: genau. ja. // I: dann hat es auch jetzt zugenommen seitdem? // B: ja, viel. (Aziz 2: 20–38)

Die anderen Auszubildenden in der Gruppe der Auszubildenden mit Migrationshintergrund berichten dagegen nicht von Diskriminierungserfahrungen aufgrund des Migrationshintergrundes. Das könnte daran liegen, dass der Migrationshintergrund teilweise nicht offensichtlich ist und die Kollegen nichts davon wissen, wie etwa bei Jan (1: 289–292) und Jason (1: 392–397), oder im betrieblichen Umfeld ohnehin viele Personen mit Migrationshintergrund arbeiten, wie etwa bei Narek, der im betrieblichen Umfeld sogar überwiegend russisch spricht (Narek 1: 7–10). Eymen berichtet zwar über Probleme mit der deutschen Sprache, die jedoch eher im Umgang mit Kunden (1: 58) und in der Schule (1: 95–98) relevant werden. Im Betrieb fühlt er sich akzeptiert und aufgenommen von den Kollegen (1: 40). Ob die Jugendlichen in der Berufsausbildungseingangsphase Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihres Migrationshintergrundes machen, hängt folglich vom Kollegium ab, in das sich die Auszubildenden mit Beginn der Berufsausbildung begeben, und davon, ob die

126 Zur Flüchtlingssituation 2016 in Deutschland vgl. etwa Eisnecker/Schupp (2016) und Meier-Braun/Weber (2017).

Kollegen überhaupt von dem Migrationshintergrund der Jugendlichen Kenntnis haben.

Kompetenzanforderungen

- Einige Auszubildende weisen eine hohe Motivation für die berufliche Ausbildung auf und berichten in den Interviews, sich durch fehlende Lerngelegenheiten belastet zu fühlen. Dabei zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund.
- Die mit der Ausbildung verbundenen Leistungsanforderungen werden von den meisten Auszubildenden als belastend wahrgenommen. Eine große Rolle spielen dabei für viele Auszubildende, unabhängig vom Migrationshintergrund, die Noten in der Berufsschule, wobei vor allem Stefanie und Finn (beide ohne Migrationshintergrund) auch hohe Anforderungen an sich selbst beschreiben. Das Lernen für die Schule fällt den Jugendlichen teilweise schwer, das äußern sowohl Auszubildende mit als auch Auszubildende ohne Migrationshintergrund. Zwei Auszubildende ohne Migrationshintergrund berichten darüber hinaus von Problemen mit der Schülerrolle, vor allem wegen des langen Sitzens und Zuhörens in der Schule. Es ist jedoch fraglich, ob dies als ein Unterschied zwischen Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund interpretiert werden kann, da auch nur wenige Auszubildende ohne Migrationshintergrund solche Belastungen thematisieren.
- Den Auszubildenden fehlt zu Beginn der Ausbildung das notwendige Wissen, um ihre Arbeitsaufgaben adäquat bewältigen zu können. Teilweise fühlen sich die Auszubildenden durch das fehlende Wissen belastet, das gilt sowohl für die Auszubildenden mit als auch jene ohne Migrationshintergrund. Unterschiede zwischen den Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund zeigen sich vorrangig in Bezug auf das Verstehen der Inhalte in Schule und Ausbildung. Die Auszubildenden mit eigenem Migrationshintergrund (Narek 1: 4, 14; Aziz 1: 2, 2: 16–18) und Eymen (1: 50–71), der einen familiär vermittelten Migrationshintergrund aufweist, berichten darüber, dass sie aufgrund von Problemen mit der Sprache Schwierigkeiten haben, die Ausbildungsinhalte zu verstehen. Das gilt sowohl für die Berufsschule als auch (zumindest teilweise) für den Ausbildungsbetrieb. Die Fachsprache stellt die Jugendlichen, die teilweise erst seit einigen Jahren in Deutschland sind, vor Herausforderungen. Auffallend ist in diesem Zusammenhang das Interview mit Eymen (1: 172–176), der in Deutschland geboren und aufgewachsen ist und trotzdem über Sprachschwierigkeiten respektive Probleme beim Lesen und Verstehen von Texten sowie beim Präsentieren von Fachinhalten berichtet. Erklärt werden kann dies möglicherweise dadurch, dass Eymen zu Hause zwar Deutsch, aber auch andere Sprachen spricht, und daher weniger Sprachkompetenz aufweist als Jugendliche mit Migrationshintergrund, die zu Hause nur oder überwiegend Deutsch sprechen.
- In der Anforderungskategorie des Umgangs mit Fehlern zeigen sich kaum Unterschiede zwischen den Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund.

Fast alle befragten Auszubildenden äußern Belastungen im Zusammenhang mit eigenen Fehlern. In diesem Zusammenhang berichten einige Auszubildende ohne Migrationshintergrund über die Angst davor, Fehler zu machen. Die Auszubildenden mit Migrationshintergrund äußern derartige Ängste nicht, wobei aus den Interviews nicht hervorgeht, dass sie eigenen Fehlern gegenüber eine stärkere Stressresistenz aufweisen, denn durch die eigenen Fehler fühlen sich auch die Auszubildenden mit Migrationshintergrund belastet.

- Die Vermittlungsqualität und damit verbundene Belastungen werden in den Interviews überwiegend von den Auszubildenden ohne Migrationshintergrund thematisiert. Nur Eymen (Auszubildender mit familiär vermittelter Migrationserfahrung; 1: 169–170) berichtet aus der Gruppe der Auszubildenden mit Migrationshintergrund in diesem Zusammenhang über Belastungen durch das Unterrichtstempo, da die Inhalte nicht oder manchmal kurz am Beginn der folgenden Unterrichtsstunde wiederholt werden. Dominik, ein Auszubildender aus der Gruppe der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, besucht dieselbe Berufsschule wie Eymen und berichtet im Gegensatz zu diesem davon, dass der Unterricht *ein bisschen schleppend* verlaufe (Dominik 1: 36) und er *im unterricht [...] nach kürzester zeit fertig* sei (Dominik 1: 44). Ob beide in dieselbe Klasse gehen, lässt sich auf Basis der erhobenen Daten nicht ermitteln. Die Befunde deuten jedoch an, dass die Vermittlungsqualität für die Auszubildenden mit Migrationshintergrund nicht so relevant zu sein scheint, wie für die Auszubildenden ohne Migrationshintergrund.
- In der Kategorie der Anforderungen, die sich aus den betrieblichen Tätigkeiten ergeben, zeigen sich keine Unterschiede zwischen den Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund. Sowohl die Jugendlichen mit als auch jene ohne Migrationshintergrund berichten von Belastungen aufgrund unangenehmer/dreckiger Tätigkeiten, Leerlaufphasen und Unterforderung sowie Zeitdruck und Verantwortungsübernahme. Dabei fühlen sich Auszubildende aus beiden Gruppen auch für das Image des Ausbildungsbetriebes verantwortlich.
- Belastungen, die sich aus dem Theorie-Praxis-Transfer in der Berufsausbildung ergeben, werden in den Interviews nur von wenigen Auszubildenden thematisiert, die alle der Gruppe der Auszubildenden ohne Migrationshintergrund angehören. Dabei artikulieren die Auszubildenden vorrangig die Erwartung, dass die Ausbildung an den unterschiedlichen Lernorten abgestimmt werden muss, um kontinuierliche Lernprozesse zu ermöglichen. Damit wird von den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund wiederum ein Aspekt der Ausbildung aufgegriffen, der eng mit der Qualität von Ausbildungsprozessen zusammenhängt, die ohnehin eher von Auszubildenden ohne Migrationshintergrund thematisiert werden.
- Unterschiede in der interaktionalen Dimension der Kompetenzanforderungen (Auszubildendenrolle) zeigen sich nur in quantitativer Hinsicht. Sowohl die Auszubildenden mit als auch jene ohne Migrationshintergrund berichten über Belastungen, die sich durch Kompetenzherabsetzungen im Zusammenhang

mit der Auszubildendenrolle ergeben, wobei vier der fünf Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Aziz 1: 109, 2: 92–100; Jan 2: 50–64, 171–176; Jason 1: 289–295; Eymen 1: 120–132) und nur fünf der dreizehn Auszubildenden ohne Migrationshintergrund (Felix 1: 69–78, 2: 47–50, 257–264; Mark 1: 4–6, 130–144, 240, 2: 173–178; Florian 2: 76–78; Stefanie 1: 134–142; Jannik 1: 22–26, 167–170, 174; Justin 1: 94–96) solche Belastungen in den Interviews aufgreifen.

Ebene der Selbstverwirklichungsanforderungen

- In der individuellen Dimension zeigen sich keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen der Auszubildenden. Sowohl Jugendliche aus der Gruppe der Auszubildenden mit als auch Jugendliche aus der Gruppe der Auszubildenden ohne Migrationshintergrund zweifeln an der eigenen Passung zum Ausbildungsberuf und/oder -betrieb.
- Differenzen werden dagegen in der interaktionalen Dimension deutlich:
 - Jason (Auszubildender mit Migrationshintergrund) berichtet als einziger Auszubildender von Belastungen aufgrund der betrieblichen Markenkultur. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich die unterschiedliche Wahrnehmung der Markenkultur nicht durch Kulturunterschiede erklären lässt, dafür spricht zumindest, dass nur ein Auszubildender mit Migrationshintergrund überhaupt die betriebliche Markenkultur thematisiert und Jason über einen familiär vermittelten Migrationshintergrund verfügt. Damit ist er in der durch die Markenkultur der Automarken dominierten deutschen Gesellschaft (Hellmann 2013, S. 202 ff.; vgl. auch Kapitel 6.1) aufgewachsen.
 - Belastungen durch die Kontrolle im Ausbildungsbetrieb werden nur von zwei Auszubildenden ohne Migrationshintergrund im zweiten Interview thematisiert (Stefanie 2: 164–168; Finn 2: 108–110).
 - Jason (1: 423–431) und Aziz (2: 151–156), beide aus der Gruppe der Auszubildenden mit Migrationshintergrund, fühlen sich durch vorgeschriebene Arbeitstätigkeiten belastet. Solche Belastungen thematisieren die Auszubildenden ohne Migrationshintergrund nicht. Bei Aziz lässt sich die Belastung sicherlich auf seine Berufserfahrung zurückführen, die bei der Arbeit nach vorgeschriebenen Arbeitsabläufen, nicht berücksichtigt wird. Wahrscheinlich hat auch Jason bereits einige Erfahrungen in seiner vorhergehenden, vorzeitig gelösten Ausbildung zum Land- und Baumaschinenmechaniker gesammelt, auf die er bei der Verrichtung von Tätigkeiten zurückgreifen kann. Inwieweit die anderen Auszubildenden Tätigkeitsabläufe vorgeschrieben bekommen, lässt sich auf Basis der vorliegenden Daten nicht herausarbeiten.

Alles in allem lassen die vorliegenden Daten kaum Unterschiede in der Wahrnehmung der Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase durch Auszubildende mit und ohne Migrationshintergrund erkennen. Es ist unstrittig, dass die Anforderungen auf den unterschiedlichen Anforderungsebenen sich individuell und

situationsspezifisch ausdifferenzieren. Das gilt auch für die Auszubildenden mit Migrationshintergrund, sodass Unterschiede sich erst in der spezifischen Ausgestaltung der Anforderungen zeigen. Dieser Befund spricht für eine kulturübergreifende Relevanz des vorgelegten Anforderungskonzeptes.

Inwiefern die dargestellten Unterschiede zwischen den Gruppen tatsächlich kulturspezifische Differenzen repräsentieren oder schlichtweg der qualitativen Vorgehensweise der Untersuchung zuzuschreiben sind, lässt sich nur schwer nachvollziehen. Es ist jedoch davon auszugehen, dass sich in den Teilanforderungen migrationspezifische Belastungsrisiken identifizieren lassen, die sich etwa aus dem Übergang in die Berufsausbildung im engen Sinne (vgl. Kapitel 3.1), der Bewältigung von Migrations- und Fluchterfahrungen, dem Aufbau sozialer Bindungen und der Bewältigung von Diskriminierungserfahrungen ergeben.

6.5 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Die in den vorhergehenden Kapiteln dargestellten Analysen haben gezeigt, dass die Berufsausbildungseingangsphase durch vielfältige Anforderungen gekennzeichnet ist. Innerhalb der zentralen Anforderungsebenen bündeln sich unterschiedliche Anforderungen an die Jugendlichen und ihr Selbstkonzept (individuelle Dimension), ihr soziales Netz (interaktionale Dimension) und die Erschließung des neuen Lebensraumes der Ausbildung (kontextuelle Dimension), die von den Auszubildenden auf verschiedene Weise wahrgenommen und gedeutet werden (vgl. Kapitel 6.1 und 6.3). Zur Bewältigung der mit einzelnen Anforderungen verbundenen Stresssituationen greifen die Auszubildenden auf unterschiedliche problem- und emotionsorientierte Bewältigungsstrategien zurück (vgl. Kapitel 6.2). In diesem Kapitel sind die Befunde der vorliegenden Untersuchung vor dem Hintergrund des Forschungsstandes (vgl. Kapitel 3) zu diskutieren und ein zusammenfassendes Bild der Berufsausbildungseingangsphase zu entwickeln, das das beschreibende und erklärende Wissen über die Herausforderungen in der sensiblen Berufsausbildungseingangsphase zusammenfasst.

Physiologische Anforderungen

Die physiologische Anforderungsebene ist durch Anpassungsanforderungen charakterisiert, die sich auf die physiologischen Bedürfnisse der Auszubildenden nach Entspannung und Schlaf zurückführen lassen. Solche Bedürfnisse nehmen die Auszubildenden im Übergang in ein neues (soziales) System immer dann wahr, wenn ihre körperliche Konstitution für die Bewältigung der physiologischen Anforderungen in der neuen oder veränderten Umgebung mit ihren veränderten Rahmenbedingungen nicht mehr ausreicht. Das vorhergehende System, im Fall des Übergangs an der ersten Schwelle vorrangig die Schule, war anders strukturiert und daher mit anderen konstitutionellen Anforderungen verbunden, als die duale Berufsausbildung. Gleichwohl bedingen körperliche Entwicklungsprozesse die Anpassungsanforderungen.

In den Interviews der vorliegenden empirischen Studie beziehen sich die konkreten Anpassungsnotwendigkeiten auf die physische Konstitution und den zeitlichen Tagesrhythmus der Auszubildenden. In der Arbeitswelt erleben die Auszubildenden, dass ihre körperliche Konstitution nicht mehr ausreicht, um einen langen Arbeitstag und das lange Stehen zu bewältigen. Gleichwohl erfordert die zeitliche Strukturierung von Ausbildungsbetrieb und/oder Berufsschule teilweise eine Anpassung des individuellen Tagesrhythmus der Auszubildenden. Diese Anpassungsanforderung steht nicht selten der mit der körperlichen Entwicklung im Jugendalter verbundenen Phasenverschiebung des Tag-Nacht-Rhythmus entgegen, aufgrund derer sich die Bettgehzeiten der Jugendlichen häufig nach hinten verlagern (Grzech-Sukalo/Hänecke 2011, S. 19; Vollmer 2012, S. 13, 137). Auch die Bewältigung eines langen Arbeitstages und damit die Veränderung des Verhältnisses zwischen Arbeits- und Freizeit wird von einigen Auszubildenden problematisiert. Diese unter der Kategorie der physiologischen Anpassung zusammengefassten Anforderungen stehen den Bedürfnissen der Auszubildenden nach Erholung und Schlaf entgegen. Da es den Auszubildenden für solche physiologischen Anforderungen (noch) an Bewältigungspotenzial fehlt, kommt es zu Belastung und Stress, die sich in Mangelzuständen wie Erschöpfung und Müdigkeit äußern. Die Auszubildenden nehmen wahr, dass sie sich an die Arbeitswelt mit ihren konstitutionellen und strukturellen Rahmenbedingungen anpassen müssen, um ihr Ziel, den Berufsausbildungsabschluss, zu erreichen.

Wie die zusammenfassende Darstellung der bisherigen Befunde in Tabelle 31 zeigt, werden in Untersuchungen zur Berufsausbildungseingangsphase physiologische Anforderungen unter den Kategorien der physischen Belastung (Besener 2009, S. 41), zeitlichen Strukturierung (Ernst 1997, S. 170) und der fehlenden Gewöhnung an die Arbeitszeiten (Schröger et al. 2013, S. 42) aufgegriffen. Ernst (1997, S. 170) und Schröger et al. (2013, S. 42) beziehen sich dabei auf die zeitlichen Anpassungsanforderungen und stellen fest, dass es den Auszubildenden schwerfällt, sich auf einen geregelten Arbeitstag einzustellen. Besener (2009, S. 41; vgl. auch Kapitel 3.2) stellt zudem heraus, dass auch die Auszubildenden im Einzelhandel die physische Beanspruchung zu Beginn der Ausbildung besonders stark wahrnehmen. Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, werden physiologische Anpassungsanforderungen nach dem ersten Ausbildungshalbjahr überwiegend nicht mehr problematisiert, die Auszubildenden haben sich also an die Anpassungsanforderungen in der Ausbildung „gewöhnt“ respektive ihre körperliche Konstitution hat sich den Anforderungen angepasst. Eine Ausnahme stellt das lange Stehen für die Auszubildenden dar. Wie auch Besener (2011, S. 73, 153) zeigt, werden Auszubildende in Ausbildungsberufen, in denen sie lange stehen müssen, durch diese Anforderung in der Berufsausbildungseingangsphase besonders belastet. Die vorliegende längsschnittliche Untersuchung verdeutlicht darüber hinaus, dass diese Belastung auch noch zum Ende des ersten Ausbildungsjahres wahrgenommen wird, eine Gewöhnung also innerhalb des ersten Ausbildungsjahres tendenziell nicht stattfindet. Wie Siegrist/Dragano (2006, S. 113) zeigen, fühlen sich auch Angestellte der Dienstleistungsbranche durch

langes Stehen belastet. Es ist folglich anzunehmen, dass das lange Stehen den Organismus der Jugendlichen und Erwachsenen über das gesamte Berufsleben hinweg belastet.

Darüber hinaus zeigt die vorliegende Untersuchung, dass die Befriedigung der physiologischen Bedürfnisse und damit auch die Bewältigung der physiologischen Anforderungen dominant gegenüber der Befriedigung anderer Bedürfnisse respektive der Bewältigung anderer Anforderungen auftreten kann. So berichten die Auszubildenden etwa, dass sie andere Bedürfnisse, hier konkret soziale Bedürfnisse, zurückstellen, um die Bedürfnisse nach Erholung und Schlaf zu befriedigen. Die Untersuchung liefert damit Hinweise darauf, dass die These der Vordergründigkeit und Dominanz physiologischer Bedürfnisse von Maslow (1989, S. 61 ff.) zutreffend ist. Gleichwohl wird deutlich, dass die Auszubildenden damit andere Anforderungen mehr oder weniger bewusst nicht bewältigen, die Auszubildenden also in der Bewältigung der Anforderungen durchaus Prioritäten setzen.

Tabelle 31: Kategorien der physiologischen Anforderungen (eigene Darstellung)

Physiologische Anforderungen	
Dimension	Anforderungskategorien und Unterkategorien
Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Physische Anpassung</i> <ul style="list-style-type: none"> – Physische Belastung (Besener 2009, S. 41; Berufsausbildungseingangsphase) • <i>Zeitliche Anpassung</i> <ul style="list-style-type: none"> – Zeitliche Strukturierung (Ernst 1997, S. 170; Berufsausbildungseingangsphase) – Fehlende Gewöhnung an Arbeitszeiten (Schröger et al. 2013, S. 42; Berufsausbildungseingangsphase)

Kursiv hervorgehobene Teilanforderungen stammen aus der vorliegenden Untersuchung.

Physiologische Anpassungsanforderungen sind für die Berufsausbildungseingangsphase folglich nicht unbedeutend, da sie mit dem Eintritt in den neuen institutionellen Kontext Belastungen und Stress auslösen (können). Zeitliche Anpassungsanforderungen wurden im Zusammenhang mit dem Einstieg in die Berufsausbildung von Ernst bereits 1997 thematisiert, physische Anpassungsanforderungen wurden dagegen erstmals von Besener in der Untersuchung von 2009 aufgegriffen. Im Zusammenhang mit der Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit sowie als mögliche Gründe für oder Einflussfaktoren auf Abbruchgedanken und Vertragslösungen wurden diese bisher nicht bedacht, außer dass Hasler (2016, S. 115) anmerkt, dass nicht selten missachtet wird, dass Jugendliche körperliche Arbeit nicht gewöhnt sind. Dabei wird die Erklärungskraft der physiologischen Anpassungsanforderungen unter Umständen unterschätzt. Zwar werden physiologische Anforderungen – wie vor allem die Analyse der Anforderungen im Zeitverlauf (vgl. Kapitel 6.3) zeigt – vorrangig im ersten Ausbildungshalbjahr relevant, denn „was unmittelbar nach der Schulzeit als völlig neu und ungewohnt (und daher besonders belastend) erscheint“, hat diesen Charakter nach einer gewissen Gewöhnungszeit verloren und wird „als ‚normaler‘ und typischer Bestandteil der Arbeit gelten“ (Marstedt et al. 2000, S. 129).

Jedoch liegt gerade für diesen Zeitraum in einer hohen Belastung durch physiologische Anforderungen respektive in einer starken Diskrepanz der Ausbildungsrealität zu den physiologischen Bedürfnissen ein möglicher Erklärungsansatz für Abbruchgedanken und vorzeitige Vertragslösungen im ersten Ausbildungshalbjahr.

Sicherheitsanforderungen

Die Ebene der Sicherheitsanforderungen zeichnet sich durch solche Anforderungen aus, die den Umgang mit Unsicherheiten und Gesundheitsgefährdungen erfordern und die physische und psychische Leistungsfähigkeit der Auszubildenden überschreiten. Bezogen auf den gesundheitlichen Aspekt liegen die Ebenen der physiologischen und der sicherheitsbezogenen Anforderungen nah beieinander. Während physiologische Anforderungen sich als Mangelerscheinungen äußern und durch Gewöhnungsprozesse bewältigt werden können, werden auf der Sicherheitsebene darüber hinausgehende Anforderungen relevant, die einen Umgang mit Gesundheitsgefährdungen erfordern und sich nicht auf die Aufrechterhaltung des Organismuskreislaufes beziehen. Stattdessen wird die individuelle Leistungsfähigkeit im Umgang mit betrieblichen Tätigkeiten adressiert, die über die physiologische Erschließung des neuen Lebensraumes hinausgeht.

Maslow (1989, S. 66 ff.) geht davon aus, dass Sicherheitsbedürfnisse in unserer heutigen Kultur nur noch vereinzelt anzutreffen sind, vor allem im Kontext mit Extremsituationen und der beruflichen Tätigkeit. Insofern ist es plausibel, dass Sicherheitsanforderungen im beruflichen Alltag durchaus relevant werden. Zumindest für die Berufsausbildungseingangsphase kann gezeigt werden, dass Sicherheitsanforderungen für die Auszubildenden überwiegend nicht irrelevant sind. Unterschieden werden Sicherheitsanforderungen in der individuellen Dimension und in der kontextuellen Dimension.¹²⁷ In der individuellen Dimension stehen solche Situationen im Fokus, die individuelle physische und psychische Unsicherheiten auslösen und sich damit auf den Auszubildenden, seine Leistungsfähigkeit und sein Selbstbild beziehen. In der Kontextdimension erleben die Auszubildenden Sicherheitsanforderungen im Zusammenhang mit den Strukturen der unterschiedlichen Lebensbereiche, deren Verarbeitung und Integration in das eigene Lebenskonzept Gefühle von Unsicherheit, Instabilität oder Dysfunktionalität auslösen.

Individuelle Dimension

Der Kfz-Mechatroniker ist ein körperlicher Beruf (vgl. Kapitel 3.5.2), der von Beginn an hohe Anforderungen an die körperliche Leistungsfähigkeit der Auszubildenden stellt. In den Interviews konnten verschiedene betriebliche Tätigkeiten identifiziert werden, die von den Auszubildenden als körperlich anstrengend und belastend beschrieben werden (vgl. Kapitel 6.1). Für andere Berufe zeigen dies unter anderem

127 Sicherheitsanforderungen, die sich auf das soziale Umfeld der Auszubildenden beziehen, lassen sich nicht identifizieren, da sich Sicherheitsanforderungen im hier angewandten Verständnis auf strukturelle Rahmenbedingungen (Ordnung, Schutz, Sicherheit, Stabilität) und individuelle Aspekte (Gesundheit) beziehen.

Besener (2009, S. 41¹²⁸), DGB (2016, S. 11 f., 2017, S. 32) und Hecker (1989, S. 72). In Untersuchungen zu den Ursachen vorzeitiger Vertragslösungen werden gesundheitliche Probleme als Auslöser oder Gründe vorzeitiger Vertragslösungen aufgegriffen, die eine Umorientierung notwendig machen (Bohlinger 2002a, S. 44; Ernst/Spvacek 2012, S. 13; Greilinger 2013, S. 55, 60; Oehme 2002, S. 46), etwa aufgrund körperlicher Überlastung (BMBF 2003, S. 96; Bohlinger 2002a, S. 44; Hasler 2016, S. 115; Greilinger 2013, S. 56; Piening et al. 2012, S. 43; Weiss 1982, S. 80). Speziell für das Handwerk wird herausgestellt, dass die Ansprüche an die körperliche Belastbarkeit und die körperliche Gesundheit der Auszubildenden hoch sind (Bohlinger 2002a, S. 40; Marstedt/Müller 1998, S. 39 ff.; Marstedt et al. 2000, S. 38). Das gilt nicht nur für die Auszubildenden, sondern auch für die Beschäftigten im Handwerk. Körperliche Belastungen und körperliche Arbeit werden folglich in vielen Forschungszusammenhängen als Anforderungen in der beruflichen Tätigkeit, der Berufsausbildung und auch speziell in der Berufsausbildungseingangsphase aufgegriffen. Die Befunde belegen, dass die Auszubildenden im Handwerk bis heute durch körperlich anstrengende Tätigkeiten belastet sind.

Eine besondere Belastung, die in den einbezogenen Forschungsbereichen bisher nicht systematisch aufgegriffen wurde, ergibt sich für die Auszubildenden, die bereits zu Beginn der Ausbildung unter körperlichen Problemen oder Einschränkungen leiden, die ihre Körperfunktionen oder -strukturen beeinträchtigen. Solche Einschränkungen ergeben sich – wie die vorliegende Untersuchung zeigt – nicht nur aus körperlichen Beeinträchtigungen im Sinne des Grundgesetzes und des Sozialgesetzbuches (SGB III und IX), sondern auch aus früheren Verletzungen. Im betrieblichen Alltag wirken sich solche Beeinträchtigungen, wie die Interviews zeigen, durchaus negativ aus, etwa weil die Auszubildenden teilweise Probleme mit den körperlichen Aufgaben und Tätigkeiten haben. In der Forschung werden körperlich bedingte Einschränkungen im rechtlichen Sinne bisher gesondert unter der Überschrift „Berufsausbildung junger Menschen mit Behinderung“ thematisiert und diskutiert (Enggruber/Rützel 2014; Felkendorff 2007; Galiläer 2011). Andere Einschränkungen, die sich nicht aus einer im rechtlichen Sinne festgestellten körperlichen Behinderung ergeben, bleiben in der Forschung bisher weitgehend unberücksichtigt.

Neben körperlichen Aspekten werden in der individuellen Dimension auch psychisch-emotionale Faktoren relevant, die durch vorherige und neue Erfahrungen geprägt sind, denn der Eintritt in die Ausbildung stellt eine Schnittstelle zwischen alten und neuen Erfahrungen dar (Kutscha 2006, S. 11). Mit dem Beginn der Berufsausbildung haben die Auszubildenden bereits eine teilweise schwierige Phase der Ausbildungsplatzsuche hinter sich, in der Entscheidungen über Ausbildungsberuf und Ausbildungsbetrieb vor dem Hintergrund eigener Interessen und der wahrgenommenen und tatsächlichen Möglichkeiten auf dem Ausbildungsstellenmarkt zu treffen sind (vgl. Kapitel 3.1). Die Erfahrungen in dieser Phase wirken teilweise bis

128 Besener (2009, S. 41) fasst die Belastungen durch körperliche Arbeit und physische Anpassungsanforderungen unter der Kategorie „physische Beanspruchung“ zusammen.

in die Berufsausbildungseingangsphase hinein. So vermutet Besener (2009, S. 24 f.), dass Auszubildende, die nicht in ihren Wunschberuf einmünden können, „tendenziell mehr Probleme in der Eingangsphase der Berufsausbildung [haben, Anmerk. S. Lange] im Vergleich zu den Auszubildenden, die eine Ausbildungsstelle im Wunschberuf“ erreichen. In einer quantitativ angelegten Aufbaustudie kann Debie (2009, S. 116) diese Vermutung bestätigen. Er kommt zu dem Schluss, dass die Einmündung in den Wunschberuf „in vielerlei Hinsicht Einfluss auf die von den Auszubildenden vorgenommene Bewertung der Eingangsphase“ hat. Ausgeprägte und hoch signifikante Zusammenhänge zeigen sich in Bezug auf die Zufriedenheit, Abbruchgedanken und Konflikte. Auch in Untersuchungen zu Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit sowie zu den Ursachen vorzeitiger Vertragslösungen wird auf einen Einfluss der Einmündung in Wunschberuf und Wunschbetrieb verwiesen (vgl. u. a. Beinke 2011b, S. 3; DGB 2017, S. 33; Feller 1995a, S. 14; Hecker 1989, S. 56 f.; Hensge 1987, S. 73; Schweikert 1999, S. 197). Auszubildende, die nicht in ihren Wunschberuf einmünden können, sind damit „doppelt vom Übergang betroffen. Zum einen durch die erhöhte Belastungssensibilität. Zum anderen wegen des problemauslösenden Potenzials“ des Übergangs im engen Sinne (Besener 2011, S. 96), von dem jedoch auch Auszubildende betroffen sind, die in ihren Wunschberuf einmünden konnten.

Zentrale Probleme in der Phase des Übergangs im engen Sinn sind die Ausbildungsplatzsuche und die damit verbundenen Erfahrungen. Zwar konnten die in der vorliegenden Untersuchung befragten Auszubildenden überwiegend ihren Wunschberuf realisieren, was im Kfz-Handwerk nicht unüblich ist, wie auch Marstedt/Müller (1998, S. 46) zeigen. Dennoch berichten einige Auszubildende über eine schwierige Phase der Ausbildungsplatzsuche. Auffällig ist, dass in der vorliegenden Untersuchung nur aufgrund der persönlichen Merkmale Geschlecht und Migrationshintergrund benachteiligte Jugendliche von Schwierigkeiten im Übergang berichten. Auf entsprechende Selektions- und Diskriminierungsprozesse auf dem Ausbildungsstellenmarkt haben unter anderen Boos-Nünning (2011, S. 245) und Granato (2013, S. 215; vgl. auch Kapitel 3.1) hingewiesen. Verschärft werden die damit verbundenen negativen Übergangserfahrungen für den betroffenen Auszubildenden mit eigener Migrationserfahrung durch bürokratische Hürden im Zusammenhang mit der Arbeitserlaubnis. Lange Verfahrenswege verursachen Unsicherheiten bei den Betroffenen, die froh sind, endlich einen Ausbildungsplatz gefunden zu haben und nun mit der Wartezeit umgehen müssen. Denn den Ausbildungsvertrag können die Auszubildenden erst unterschreiben, wenn die erforderlichen Genehmigungen vorliegen. Zwar ist allen betroffenen Jugendlichen des Samples der Übergang in den Wunschberuf gelungen, doch wirken sich die Diskriminierungserfahrungen auf die Berufsausbildungseingangsphase aus. Die Auszubildenden berichten von einem Druck, die Ausbildung erfolgreich beenden zu wollen, um die mit dem Ausbildungsplatz verbundene Chance bestmöglich zu nutzen. Alternativen sehen die benachteiligten Jugendlichen auf dem Ausbildungsstellenmarkt in ihrem Wunschberuf nicht.

Ein Auszubildender äußert zugleich die Angst, den Ausbildungsplatz und die mit diesem verbundene Chance zu verlieren. Diese Angst geht sogar so weit, dass er trotz Krankschreibung zur Arbeit geht. Emotionen wie Angst und Unsicherheit, aber ebenso schlechte Laune, erleben die Auszubildenden auch im betrieblichen und schulischen Umfeld. Neu und herausfordernd ist für die Auszubildenden jedoch, wie sie im betrieblichen Umfeld mit solchen Emotionen umgehen können und sollen. Für die Schule haben die Jugendlichen bereits Strategien entwickelt, für das betriebliche Umfeld sind diese zu verändern oder neue Strategien zu entwickeln. Teilweise kommen auch neue, unbekannte Emotionen auf die Auszubildenden zu. Dazu können Prüfungsängste zählen, insbesondere dann, wenn die Auszubildenden das Gefühl haben, nicht ausreichend auf die Prüfungen vorbereitet zu werden. Für vorzeitige Vertragslösungen sind Prüfungsängste manchmal, wenn auch selten, ein Motiv (vgl. u. a. BMBF 2003, S. 96; Bohlinger 2002a, S. 39; Greilinger 2013, S. 58; Oehme 2002, S. 47).

Kontextuelle Dimension

Mit dem Eintritt in den Ausbildungsbetrieb stehen die Auszubildenden in der kontextuellen Dimension vor der Herausforderung, sich den zeitlichen Strukturen des Ausbildungsbetriebes unterzuordnen. Arbeit und Freizeit werden dabei „in gewisser Weise als Pole mit wechselseitigem Kompensations- und gleichzeitig Einschränkungspotential gesehen [...], zwischen denen die subjektiven Lebenskonzepte angesiedelt werden“ (Guhlemann 2011, S. 31). Die individuellen Lebenskonzepte der Auszubildenden sind mit dem Übergang in die berufliche Ausbildung den neuen Rahmenbedingungen der Arbeit unterzuordnen, was nicht selten mit Einschränkungen der Freizeit einhergeht. Die Auszubildenden berichten teilweise über längere Tage, die ihnen vor allem in Bezug auf ihre körperliche Konstitution zu schaffen machen (siehe physiologische Anforderungsebene) und teilweise mit veränderten Möglichkeiten für ihre Freizeit einhergehen. Auf die daraus entstehende fehlende Zeit für das private soziale Umfeld wird auf der Ebene der sozialen Anforderungen eingegangen. Auf der Ebene der Sicherheitsanforderungen steht die Arbeitszeit als institutionelle und rhythmusgebende Struktur im Fokus. Unter dem „geradezu inflationär verwendeten Zauberwort ‚flexible Arbeitszeiten‘“ (Spitzley 2007, S. 125) werden von der Normalarbeitszeit abweichende Arbeitszeiten, wie Schichtarbeit und Mehrarbeit, zusammengefasst. In den vorliegenden Interviews berichten die Auszubildenden über Belastungen durch Schichtarbeit und Mehrarbeit, die im Handwerk nicht unüblich sind (Krewerth et al. 2009, S. 6; Rose et al. 2003, S. 4). Gerade die Mehrarbeit schränkt das Bedürfnis der Auszubildenden nach Freizeit ein, das den Jugendstudien zufolge die Generation der heutigen Auszubildenden jedoch auszeichnet (Leven et al. 2015, S. 77). Dazu kommt, dass Regelungen des Jugendschutzes teilweise nicht eingehalten werden. Der Umgang damit, dass die Betriebe einen Einsatz über die geltenden Normen hinaus erwarten, bereitet den betroffenen Auszubildenden Probleme. Das belegen auch Untersuchungen zur Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit (vgl. u. a. DGB 2016, S. 11 f.; Quante-Brandt/Grabow

2008a, S. 40 ff.; Schweikert 1989a, S. 116; Thiele 2016, S. 76) und zu vorzeitigen Vertragslösungen (vgl. u. a. Bookmann et al. 2014, S. 37; Gellhardt et al. 1995, S. 67 f.; Hasler 2016, S. 114). Teilweise lassen sich jedoch keine systematischen Zusammenhänge zwischen Überstunden und Ausbildungszufriedenheit nachweisen, wie etwa Mierke et al. (2015, S. 18) für das Gastgewerbe herausstellen. Erklärt wird dies damit, dass die Auszubildenden Überstunden in manchen Berufsfeldern als festen Bestandteil des Berufes wahrnehmen. In den Interviews werden Überstunden von den Auszubildenden differenziert betrachtet. So unterscheiden die Auszubildenden durchaus zwischen „sinnvollen“ Überstunden, um Kundenaufträge fertigzustellen, und anderen Überstunden, die teilweise sogar als Schikane wahrgenommen werden. Insofern werden Überstunden auch in der vorliegenden Untersuchung zumindest teilweise als zum Beruf zugehörig bewertet und führen dann nicht zu hohen Belastungen. Überstunden hingegen, die als „überflüssig“ oder Schikane aufgefasst werden, wirken belastend auf die Jugendlichen.

Entgegen der Annahmen von Maslow (1989, S. 66 ff.), dass Sicherheitsbedürfnisse nur noch in Extremsituationen und im beruflichen Kontext zu beobachten seien, konnten in den Interviews Sicherheitsanforderungen und damit dahinter liegende Sicherheitsbedürfnisse in der privaten Lebenswelt der Auszubildenden identifiziert werden, die mit der beruflichen Lebenswelt vereinbart werden müssen. So berichtet ein Auszubildender über Stress durch die Suche einer neuen Wohnung, ein anderer Auszubildender mit Migrationshintergrund wird durch die Erfahrungen mit Flucht in seiner Konzentration und damit auch in der Berufsausbildung beeinträchtigt. Auch in anderen Untersuchungen zur Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit werden private Sicherheitsaspekte thematisiert. Diese Untersuchungen zeigen, dass es den Auszubildenden schwer fällt, Privatbereich und Ausbildung zu trennen und private Probleme (wie beispielsweise Schulden) die Ausbildung beeinträchtigen (Quante-Brandt et al. 2005, S. 20). Auch Untersuchungen zu vorzeitigen Vertragslösungen kommen zu dem Schluss, dass private Probleme Ursachen für vorzeitige Vertragslösungen sein können (Oehme 2002, S. 46 f.; Weiss 1982, S. 68). Für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann die Migrationserfahrung selbst eine solche private Sicherheitsanforderung darstellen, wie die vorliegende Untersuchung zeigt.

Weitere Anforderungen in der Kontextdimension ergeben sich aus dem funktionalen Arbeitsumfeld, das die Auszubildenden neu erschließen und mit dem die Auszubildenden umgehen müssen. In den Interviews zeigt sich, dass es einigen Auszubildenden gerade zu Beginn der Ausbildung schwergefallen ist, sich im betrieblichen Umfeld, einer für sie fremden Umgebung (Schröger et al. 2013, S. 42), zurechtzufinden. Denn mit dem Eintritt in die Berufsausbildung verbunden ist ein „mehr oder weniger abruptes Hineingleiten in zunächst undurchschaubare sachliche [...] Beziehungen“ (Schmidtke 1963, S. 59). Das stellt auch Gillitzer (2000, S. 83 f.) mit der Veränderung der Ausbildung im Zuge der industriellen Revolution und der Massenfertigung fest. Unerwarteterweise berichtet ein Auszubildender der vorliegenden Untersuchung sogar über einen Diebstahl im Ausbildungsbetrieb, was

sicherlich als Einzel- und Ausnahmefall zu deuten ist. Viele Auszubildende sind dagegen von Belastungen durch die räumlichen und sächlichen Bedingungen in der Werkstatt betroffen, fühlen sich also durch einzelne Aspekte der Werkstattausrüstung (beispielsweise durch Hebebühnen, die sich nicht ausreichend weit in die Höhe fahren lassen) und die Arbeit mit Chemikalien belastet. Interessanterweise wird gerade die Arbeit mit Chemikalien von den Auszubildenden kaum thematisiert, keine andere Untersuchung verweist auf solche Belastungen. Für Gesellen geht die Arbeit mit Chemikalien durchaus mit hohen Belastungen einher (vgl. Kapitel 3.5.2). Andere Untersuchungen zum funktionalen Arbeitsumfeld in der Ausbildung beschränken sich eher auf Belastungen aufgrund der räumlichen und sächlichen Betriebsausstattung (vgl. u. a. Bohlinger 2002a, S. 39; DGB 2016, S. 11 f.; Quante-Brandt 2002, S. 87 f.; Rose et al. 2003, S. 5). In Untersuchungen der Arbeits- und Organisationspsychologie wird darüber hinaus auf negative Umgebungsbedingungen (Lärm, Klima) verwiesen (Marstedt/Müller 1998, S. 39 ff.; Marstedt et al. 2000, S. 126 f.), die in den Interviews der vorliegenden Untersuchung nicht thematisiert wurden.

Um an der arbeitsteiligen Gesellschaft teilzuhaben und zuverlässig, pünktlich und schnell an den Arbeitsplatz oder in die Schule oder ÜLU zu gelangen, ist die Mobilität für die Auszubildenden ein wichtiger Aspekt, die in vielfältiger Weise in die Befriedigung unterschiedlicher Bedürfnisse eingebunden ist (Heine et al. 2001, S. 18). Auf der Ebene der Sicherheitsanforderungen stehen die damit verbundenen Sicherheitsbedürfnisse, schnell, sicher, kostengünstig und zuverlässig ans Ziel zu kommen, im Vordergrund. In den Interviews berichten die Auszubildenden in diesem Zusammenhang über Belastungen durch die Anbindung der ÜLU-Standorte an öffentliche Verkehrsmittel, die gerade für Auszubildende ohne eigenes Auto und/oder Führerschein wichtig ist. Dazu kommen Weglängen und damit verbundene zeitliche Aufwendungen sowie Fahrtkosten als einschränkende und belastende Faktoren. Das haben in Untersuchungen zu Motiven vorzeitiger Vertragslösungen und zur Ausbildungsqualität auch Bookmann et al. (2014, S. 37) und DGB (2016, S. 11 f.) herausgestellt. In anderen einbezogenen Forschungsfeldern wurden Mobilitätsaspekte bisher nicht systematisch berücksichtigt. Die wenigen Befunde zur Mobilität in der Ausbildung sind zumindest insofern verwunderlich, als auf politischer Seite ein Zusammenhang zwischen vorzeitigen Vertragslösungen und finanziellen Aspekten der Mobilität unterstellt und in Sachsen-Anhalt derzeit sogar über die Einführung eines Azubi-Tickets diskutiert wird, um vorzeitige Vertragslösungen zu reduzieren (Landtag Sachsen-Anhalt 2018). Eine empirische Evidenz für einen solchen Zusammenhang steht bisher aus.

Deutlich besser stellt sich die Befundlage zum Thema Ausbildungsvergütung dar. So ist aus Untersuchungen zu Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit bekannt, dass die Auszubildenden mit der Ausbildungsvergütung überwiegend unzufrieden sind (vgl. u. a. Beicht/Krewerth 2008, S. 9 f.; Quante-Brandt et al. 2005, S. 92; Schweikert 1989a, S. 50; Thiele 2016, S. 75), auch im Kfz-Handwerk (Krewerth et al. 2009, S. 6; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 38 f.; Rose et al. 2003, S. 4 f.). Ein Zusammenhang zur Ausbildungsunzufriedenheit entsteht aber anscheinend erst

durch den Vergleich mit anderen Ausbildungsberufen (Mierke et al. 2015, S. 18) und die Beurteilung der eigenen finanziellen Lage (Hecker 1989, S. 37). Teilweise sind die Auszubildenden sogar auf Nebenjobs angewiesen (DGB 2016, S. 12, 2017, S. 32). Als Motive für vorzeitige Vertragslösungen werden finanzielle Aspekte vergleichsweise selten angeführt (Beicht/Walden 2013, S. 8; BMBF 2003, S. 96; Ernst/Spévacek 2012, S. 13; Wolf 2016, S. 56). Untersuchungen in der Jugendforschung und der Arbeits- und Organisationspsychologie zeigen, dass Jugendliche in der Ausbildung teilweise finanzielle Probleme haben, wobei Marstedt et al. (2000, S. 38) davon ausgehen, dass es sich dabei nicht um finanzielle Probleme zur Bestreitung des Lebensunterhaltes handele, sondern um „erfahrene soziale Restriktionen und Entbehrungen“ (ebd.). Das lässt sich auf Basis der vorliegenden Untersuchung so nicht bestätigen. Gerade wenn die Auszubildenden nicht direkt aus der Schule in die Berufsausbildung einmünden, haben sie sich im privaten Lebensbereich nicht selten bereits einen bestimmten Lebensstandard aufgebaut, der mit regelmäßigen finanziellen Verpflichtungen verbunden ist, die die Auszubildenden nicht so einfach aufgeben können. So ist eine Auszubildende im Sample, die sogar einen privaten Kredit aufnehmen muss, um ihre laufenden Kosten zu decken.

Aus der einbezogenen Literatur konnte zusätzlich eine weitere Teilanforderung der Sicherheitsanforderungen identifiziert werden, die von den Auszubildenden in den Interviews nicht thematisiert wurde. In den Untersuchungen zur Berufsausbildungseingangsphase und zu Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit wird von mehreren Autoren auf die Organisation der betrieblichen Ausbildung verwiesen (Feller 1995a, S. 22 f.; Ernst 1997, S. 172), zu der ausreichend Zeit für die Führung des Berichtsheftes (Kleck 2013; Quante-Brandt et al. 2005, S. 91; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 93) sowie die Kenntnis und eine Orientierung der Ausbildung am Ausbildungsplan (Krewerth et al. 2009, S. 4; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 35 f.) zählen. Auch in Untersuchungen zu vorzeitigen Vertragslösungen zeigt sich, dass Auszubildende eine unsystematische Ausbildung kritisieren (Piening et al. 2010, S. 18). Die Mehrzahl der Untersuchungen, die auf eine Relevanz von Organisationsstrukturen hinweisen, stammen aus dem Feld der Forschung zu Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit. Bezogen auf die Berufsausbildungseingangsphase hat nur Ernst (1997, S. 172) auf eine mangelnde konzeptionelle Planung der Ausbildung verwiesen. Sowohl aktuelle Untersuchungen von Kutscha et al. (2009b) als auch die vorliegende Untersuchung konnten keine Belastungen aufgrund mangelnder Ausbildungsorganisation feststellen. Untersuchungen von Hanft (1992), Kieser et al. (1990) und Neuenschwander/Nägele (2014) belegen jedoch, die Bedeutung sozialer Beziehungen für die berufliche Sozialisation. Insofern ist durchaus vorstellbar, dass fehlende Organisationsstrukturen zwar qualitätsmindernd, jedoch nicht belastend wirken, da in der betrieblichen Ausbildung soziale Informationsquellen zur Verfügung stehen, die ohnehin bedeutender als andere, kodifizierte Informationsquellen sind (Schröger et al. 2013, S. 45).

Tabelle 32: Kategorien der Sicherheitsanforderungen (eigene Darstellung)

Sicherheitsanforderungen	
Dimension	Anforderungskategorien und Unterkategorien
Individuell	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Körperliche Arbeit</i> <ul style="list-style-type: none"> – Körperliche Belastung (Besener 2009, S. 41; DGB 2016, S. 11 f., 2017, S. 32; Feller 1995b, S. 43 f.; Hecker 1989, S. 72; Lachmayr 2017, S. 248; Schweikert 1989a, S. 55, 1989b, S. 10; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit) – Gesundheitliche Probleme (BMBF 2003, S. 96; Bohlinger 2002a, S. 44; Ernst/Spevacer 2012, S. 13; Greilinger 2013, S. 55 f., 60; Hasler 2016, S. 115; Marstedt/Müller 1998; Oehme 2002, S. 46; Piening et al. 2012, S. 43; Weiss 1982, S. 80; Vorzeitige Vertragslösungen) – Gesundheitsbeeinträchtigungen (Marstedt/Müller 1998, S. 39; Marstedt et al. 2000, S. 38; Arbeits- und Organisationspsychologie) • <i>Körperliche Beeinträchtigung*</i> <ul style="list-style-type: none"> – Zur Ausbildung von Beeinträchtigten im Sinne von Grundgesetz und Sozialgesetz (SGB III und IX) wird unter der Überschrift „Berufsbildung junger Menschen mit Behinderung“ geforscht (vgl. etwa Enggruber/Rützel 2014; Felkendorff 2007; Galiläer 2011) • <i>Übergang in die Ausbildung</i> • <i>Emotionen</i> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Prüfungsangst</i> (BMBF 2003, S. 96; Greilinger 2013, S. 58; Oehme 2002, S. 47; vorzeitige Vertragslösungen).
Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flexible Arbeitszeiten</i> <ul style="list-style-type: none"> – ausreichend freie Zeit (Leven et al. 2015, S. 77; Jugendforschung; DGB 2016, S. 11 f.; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 40 ff.; Schweikert 1989a, S. 116; Thiele 2016, S. 76; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit) – Arbeitszeiten (BMBF 2003, S. 95; Bookmann et al. 2014, S. 37; Gellhardt et al. 1995, S. 67 f.; Hasler 2016, S. 114; Hensge 1987, S. 73; vorzeitige Vertragslösungen) • <i>Private Sicherheitsanforderungen</i> (Quante-Brandt et al. 2005, S. 20; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit; Oehme 2002, S. 46 f.; Weiss 1982, S. 68; vorzeitige Vertragslösungen; Marstedt et al. 2000, S. 38; Arbeits- und Organisationspsychologie) • <i>Funktionales Arbeitsumfeld</i> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Orientierung</i> (Gillitzer 2000, S. 83 f.; Schmidtke 1963, S. 59; Schröger et al. 2013, S. 42; Berufsausbildungseingangsphase) – <i>Diebstahl*</i> – <i>Räumliche und sächliche Ausstattung</i> (Bohlinger 2002a, S. 39; vorzeitige Vertragslösungen; DGB 2016, S. 11 f.; Quante-Brandt 2002, S. 87 f.; Rose et al. 2003, S. 5; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit; Beicht/Walden 2013, S. 8; BMBF 2003, S. 96; Ernst/Spevacer 2012, S. 13; vorzeitige Vertragslösungen) – Umgebungsbedingungen (Marstedt/Müller 1998, S. 39 ff.; Marstedt et al. 2000, S. 126 f.; Arbeits- und Organisationspsychologie). • <i>Mobilität</i> (Bookmann et al. 2014, S. 37; vorzeitige Vertragslösungen; DGB 2016, S. 11 f.; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit) • <i>Finanzielle Situation</i> (Beicht/Krewerth 2008, S. 9 f.; DGB 2016, S. 12, 2017, S. 32; Hecker 1989, S. 37; Krewerth et al. 2009, S. 6; Mierke et al. 2015, S. 18; Quante-Brandt et al. 2005, S. 92; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 38 f.; Rose et al. 2003, S. 4 f.; Schweikert 1989a, S. 50; Thiele 2016, S. 75; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit) • <i>Ausbildungsorganisation</i> (Ernst 1997, S. 172; Berufsausbildungseingangsphase; Feller 1995a, S. 22 f.; KLECK 2013; Krewerth et al. 2009, S. 4; Piening et al. 2010, S. 18; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 35 f., 91 ff.; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit)

Kursiv hervorgehobene Teilanforderungen stammen aus der vorliegenden Untersuchung; mit einem * gekennzeichnete Teilanforderungen wurden in den einbezogenen Forschungsbereichen bisher nicht systematisch untersucht.

Wie die zusammenfassende Tabelle 32 zeigt, werden Auszubildende durch eine Vielzahl unterschiedlicher Sicherheitsanforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase belastet. Die Zusammenschau der Befunde aus der Literatur und der vorliegenden Untersuchung macht deutlich, dass die Mehrheit der identifizierten Teilanforderungen in den bisherigen Untersuchungen bereits berücksichtigt wurde, wenn auch nicht durchgängig bezogen auf die Berufsausbildungseingangsphase. Die im Rahmen der vorliegenden Untersuchung durchgeführte Analyse der Belastungsintensitäten im Zeitverlauf der Berufsausbildungseingangsphase (vgl. Kapitel 6.3) legt zudem nahe, dass die Sicherheitsanforderungen am Ende des ersten Ausbildungsjahres nicht bewältigt sind, sondern die Jugendlichen und jungen Erwachsenen auch darüber hinaus belasten. Teilweise werden dabei Belastungen aufgegriffen, die ebenso von Gesellen im Kfz-Handwerk thematisiert werden, also weit über die Ausbildung hinaus belastend auf die Mitarbeiter wirken. Bei den in der vorliegenden Untersuchung analysierten Fällen zeigen sich Unterschiede in Bezug auf die Belastung durch Sicherheitsanforderungen respektive die Resilienz gegenüber den Sicherheitsanforderungen. So konnten Jugendliche identifiziert werden, die sich durch sicherheitsbezogene Anforderungen über die Berufsausbildungseingangsphase hinweg nur gering belastet fühlen. Diese Auszubildenden sind vergleichsweise jünger, haben keinen Migrationshintergrund und absolvieren ihre Ausbildung in Klein- und Kleinstbetrieben, was so nicht erwartungskonform ist. Untersuchungen zur Ausbildungsqualität in Klein- und Kleinstunternehmen verweisen auf physische und finanzielle Belastungen der Auszubildenden insbesondere im Handwerk (DGB 2017, S. 32; Hecker 1989, S. 72; Lachmayr 2017, S. 248; Schweikert 1989b, S. 10; vgl. auch Kapitel 3.3), auch Untersuchungen zu vorzeitigen Vertragslösungen machen auf gesundheitliche Probleme und körperliche Anforderungen in der Ausbildung im Handwerk aufmerksam (Bohlinger 2002a, S. 40). Insofern ist der Befund durchaus überraschend. Da die zugrunde liegende Untersuchung jedoch auf ein qualitatives Design aufbaut, kann es sich um Stichprobeneffekte handeln. Insofern ist es notwendig, den Befund auf Basis einer größeren Stichprobe zu überprüfen.

Soziale Anforderungen

Auf der sozialen Anforderungsebene sind alle Anforderungen bezogen auf das soziale Umfeld, die Rahmenbedingungen für das soziale Umfeld und die Unterstützung des sozialen Umfeldes zusammengefasst. Das soziale Umfeld ist ein zentraler Aspekt, um die Berufsausbildungseingangsphase erfolgreich zu bewältigen, doch nicht immer wird das soziale Netzwerk dabei als positiv und unterstützend wahrgenommen. Anforderungen nehmen die Auszubildenden in der individuellen Dimension im Zusammenhang mit der Anteilnahme und den Rückmeldungen des sozialen Umfeldes wahr. Anteilnahme und Rückmeldung unterstützen die Ausprägung und Überarbeitung des Selbstbildes der Jugendlichen und nehmen damit in der individuellen Entwicklung und der beruflichen Sozialisation eine zentrale Rolle ein. In der Kontextdimension stehen dagegen Anforderungen zur Vereinbarung der unterschiedlichen sozialen Beziehungen im Mittelpunkt. Die Mehrzahl der Anforde-

rungen auf der sozialen Anforderungsebene erleben die Auszubildenden in der interaktionalen Dimension, in der Veränderungen sozialer Beziehungen und sozialer Interaktion im Fokus stehen.

Individuelle Dimension

Rückmeldungen sind für die Entwicklung und Veränderung des Selbstbildes der Jugendlichen und damit auch für Entwicklungs- und Lernprozesse der Auszubildenden unabdingbar. Mit dem Beginn der Berufsausbildung treten die Auszubildenden in neue „Anerkennungsarenen“ ein (Kutscha 2009, S. 6), in denen Vorgesetzte und Ausbilder, Kollegen, Lehrkräfte und Kunden Rückmeldung und Anerkennung vermitteln. Es ist davon auszugehen, dass Anerkennung und Rückmeldung in der dualen Berufsausbildung in anderer Art und Weise erfolgen, als es die Auszubildenden aus ihrem privaten und schulischen Umfeld gewohnt sind. In den Interviews beschreiben die Jugendlichen, dass fehlende Rückmeldungen, vor allem positive Rückmeldungen von Kollegen und Kunden, sie teilweise belasten. Ein Blick in die Literatur zeigt, dass der Rückmeldung und Anerkennung von Vorgesetzten und Kollegen eine wichtige Rolle zugeschrieben wird, auch von den Auszubildenden selbst, genau diese Rückmeldungen aber häufig ausbleiben (Debie 2009, S. 159; Ernst 1997, S. 172; Neuenschwander/Nägele 2014, S. 47; Schröger et al. 2013, S. 42), wobei Untersuchungen zur Ausbildungsqualität herausstellen, dass vor allem gute Leistungen nicht gelobt, sondern stattdessen schlechte Leistungen öfter kritisiert werden (vgl. u. a. Beicht/Krewerth 2008, S. 8, 2009, S. 11; Feller 1995b, S. 25; Lachmayr 2017, S. 246).

Rückmeldungen und Anerkennung sind für die Vermittlung der Fürsorge für die Auszubildenden wichtig, argumentieren Clement et al. (2011, S. 15), damit sich die Jugendlichen in der Ausbildung sicher fühlen, Bindungen aufbauen und letztendlich Autonomie entwickeln können. Fehlende Wertschätzung durch Kunden wird dagegen von den Auszubildenden als weniger belastend erlebt (Debie 2009, S. 159). Dabei fällt auf, dass sowohl die Literatur als auch die Interviews keine Hinweise auf die Rückmeldungen von Berufsschullehrkräften geben. Entweder fühlen sich die Auszubildenden von der Berufsschule ausreichend unterstützt und sie erhalten ausreichend Rückmeldungen, oder aber die Berufsschullehrer werden als Ressource zur Bewältigung der Anforderungen und zur Bedürfnisbefriedigung nicht wahrgenommen. Zugleich wird dadurch deutlich, dass das betriebliche und das soziale Netzwerk eine hohe Bedeutung für die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase besitzt und die eventuell vorhandene oder auch ausbleibende Rückmeldung und Unterstützung von der Berufsschule nicht ausreicht, um die Anforderungen adäquat bewältigen und die Bedürfnisse befriedigen zu können.

Als zweite Teilanforderung konnte der Umgang mit der Anteilnahme des privaten und beruflichen Umfeldes identifiziert werden. Anteilnahme ist für die Auszubildenden wichtig, da den Auszubildenden dadurch Interesse des Umfeldes vermittelt wird und damit die individuelle Entwicklung der Jugendlichen gestärkt werden kann. In den Interviews thematisieren die Auszubildenden in diesem Zusammenhang, dass die fehlende Unterstützung des privaten Umfeldes für die Ausbildung

und fehlende Ansprechpartner im betrieblichen Kontext mit Belastungen einhergehen. In der Literatur wird herausgestellt, dass regelmäßige Gespräche und die emotionale Zuwendung wichtig für die Entwicklung der Auszubildenden sind (Clement et al. 2011, S. 16 f.; Ebner 2003, S. 9), unterstützt werden können solche Gespräche durch das Berichtsheft (kommunikative Funktion) (Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 93). Empirische Untersuchungen bestätigen, dass den Auszubildenden teilweise Personen fehlen, die sich für die Ausbildung verantwortlich fühlen (vgl. u. a. Beicht/Krewerth 2008, S. 8, 2009, S. 11; Feller 1995b, S. 25; Lachmayr 2017, S. 246), und Auszubildende sich mit übertragenen Aufgaben allein gelassen fühlen (Deuer 2006, S. 174; Kemmler 2012, S. 175). Auszubildende im Kfz-Handwerk haben im Vergleich zu anderen Berufsgruppen unterdurchschnittlich häufig die Möglichkeit, ihre Ausbildung im Betrieb zu reflektieren (Krewerth et al. 2009, S. 4; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 39). Auch für die Berufsschule interessieren sich die Ausbildungsbetriebe in der Wahrnehmung der Auszubildenden teilweise zu wenig (Davids 1988, S. 28; DGB 2017, S. 32), das thematisieren auch einige der im Rahmen der vorliegenden Untersuchung befragten Jugendlichen, beschreiben dies jedoch nicht als belastend.

Kontextuelle Dimension

Auf der Ebene der Sicherheitsanforderungen wurden Belastungen durch die zeitliche Strukturierung der Ausbildung thematisiert. Auf der sozialen Anforderungsebene wird diese zeitliche Strukturierung im Zusammenhang mit der freien Zeit respektive mit dem sozialen Aspekt der Freizeit aufgegriffen. Denn eine spezifische Anforderung der zeitlichen Strukturierung ergibt sich aus der von Besener (2011, S. 218) als „entwertete Freizeit“ bezeichneten Herausforderung, die gewohnten sozialen Aktivitäten in der freien Zeit mit der neuen zeitlichen Strukturierung zu vereinbaren. Verschobene Arbeitszeiten, Schichtarbeit oder Mehrarbeit entwerten die Freizeit, die für zumindest einen Teil der Auszubildenden nicht ausreicht, um ihre sozialen Kontakte zu pflegen. Die Befriedigung sozialer Bedürfnisse konzentriert sich daher auf die Wochenenden und führt für die Jugendlichen zu Stress, um alle Interessen und Wünsche integrieren zu können. Im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase scheinen die Auszubildenden die notwendige Integrationsleistung besser erbringen zu können, denn in der zweiten Interviewphase werden Belastungen durch fehlende oder entwertete Freizeit nur noch selten thematisiert. Für die Berufsausbildungseingangsphase in anderen Berufen zeigen auch Besener (2009, S. 63 ff.) und Ernst (1997, S. 170) Belastungen durch entwertete Freizeit, in Untersuchungen der Arbeits- und Organisationspsychologie sprechen Deuer (2013, S. 38) und Marstedt/Müller (1998, S. 26 f.) von einer negativ empfundenen Work-Life-Balance, die einen Zusammenhang zu Gedanken an vorzeitige Vertragslösungen und Unzufriedenheit mit dem Ausbildungsberuf und dem Ausbildungsbetrieb aufweist.

Interaktionale Dimension

In den Interviews werden Veränderungen privater Beziehungen aufgegriffen, etwa weil die Familie nicht am Ausbildungsort lebt, private Konflikte oder Konfrontationen die Beziehungen und die Auszubildenden belasten oder private Zäsuren, zum Bei-

spiel durch die Elternschaft, Einschnitte und Veränderungen mit sich bringen. Bereits 1963 hat Schmidtke auf die Labilisierung des Verhältnisses zur Umwelt zu Beginn der Berufsausbildung hingewiesen. In späteren Untersuchungen wurde die private Umwelt nur von Quante-Brandt et al. (2005, S. 19) systematisch aufgegriffen, die von sozial belasteten Lebenslagen berichten, die die Ausbildungssituationen mit hoher und steigender Tendenz überlagern. Marstedt/Müller (1998, S. 39 ff.) stellen zudem pubertätsbedingte Probleme und Konflikte im Elternhaus als soziale Stressoren heraus.

Die Labilisierung der Beziehungen kann nach Schmidtke (1963, S. 59) erst durch den Aufbau eines neuen Bezugssystems restabilisiert und kompensiert werden. Dabei suchen die Auszubildenden „nach expliziten und impliziten Versprechen auf Zugehörigkeit und Teilhabe am betrieblichen Leben“ (Clement et al. 2011, S. 14). Dafür ist die persönliche Beziehung wichtig, denn Vertrauen und Fürsorge werden in Organisationen auch und in besonderer Weise über die Personen vermittelt (ebd.). In der Analyse der Motive vorzeitiger Vertragslösungen kommt Hecker (1989, S. 66) zu dem Schluss, dass eine gute Beziehung zu Kollegen und anderen Auszubildenden mit ein Grund sein könnte, dass Auszubildende an ihrer Ausbildung festhalten, statt den Ausbildungsvertrag vorzeitig zu lösen. Den Aufbau neuer Beziehungen nehmen die befragten Auszubildenden teilweise als Anforderung wahr, weil sie aufgeregt, schüchtern und unsicher sind, Angst haben oder einfach *nicht richtig andocken* (Stefanie 1: 26) können. Auch andere Untersuchungen zur Berufsausbildungseingangsphase belegen, dass die Auszubildenden sich zu Beginn der Ausbildung an den Kollegenkreis gewöhnen müssen, da die Kollegen zunächst fremd sind und teilweise ein großer Altersunterschied besteht (Ernst 1997, S. 170; Neuenschwander/Nägele 2014, S. 48). Dabei gelingt es nach Schirmer (1997, S. 143 ff.) nicht allen Auszubildenden im ersten Ausbildungshalbjahr, intensive soziale Beziehungen zu den Kollegen im Betrieb zu entwickeln. Die Interviews der vorliegenden Untersuchung stellen die sozialen Beziehungen jedoch zum ersten Interviewzeitpunkt überwiegend positiv dar, zum zweiten Interviewtermin wurde der Aufbau sozialer Beziehungen nur noch in Bezug auf die Anfangsphase der Ausbildung thematisiert. Die hohe Bedeutung der sozialen Integration können Neuenschwander/Nägele (2014, S. 48) im Längsschnitt belegen. Zu dem Ergebnis kommen auch verschiedene Untersuchungen zur Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit (Gei/Krekel 2011, S. 93; Quante-Brandt et al. 2005, S. 50). Bereits 1976 hat Beck Auszubildende, die ihren Ausbildungsvertrag vorzeitig gelöst haben, als Fälle nicht erbrachter Integrationsleistung bezeichnet. Das Verhältnis zu Ausbildern und Kollegen stellt allgemein einen zentralen Faktor für Abbruchgedanken (Deuer 2006, S. 174; Kemmler 2012, S. 175) und vorzeitige Vertragslösungen dar (BMBF 2003, S. 95; Bohlinger 2002a, S. 44; Ernst/Spivecek 2012, S. 13; Hensge 1987, S. 34f.; Mischler 2014, S. 46; Oehme 2002, S. 45; Piening et al. 2010, S. 18).

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Auszubildenden in den vorliegenden Interviews teilweise zwischen den Kollegen in der Werkstatt und den Kollegen im Frontoffice unterscheiden. Während die Beziehungen zu den Kollegen in der Werkstatt überwiegend positiv beschrieben werden, berichten die Auszubilden-

den häufiger über problematischere Beziehungen zu den Personen im Frontoffice. Die Qualität des Beziehungsaufbaus und des Verhältnisses zu unterschiedlichen Personen scheint für die Auszubildenden eng mit einer regelmäßigen und direkten Kommunikation zusammenzuhängen. In den bisherigen Untersuchungen wird die Gruppe der Kollegen jedoch nicht differenziert betrachtet. Unterschieden wird lediglich zwischen den Vorgesetzten, die teilweise als autoritär wahrgenommen werden, und den Ausbildern respektive Meistern, zu denen das Verhältnis häufig als distanziert beschrieben wird, während der Umgang mit den Kollegen dagegen als locker, kumpelhaft und zum Teil auch witzig charakterisiert wird (Ulrich/Tuschke 1995, S. 206; Rose et al. 2003, S. 4). Die Beziehungen zu den Berufsschullehrkräften werden in den vorliegenden Interviews überhaupt nicht und auch in anderen Studien kaum thematisiert, was daran liegen könnte, dass der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung zu ihnen durch Teilzeitunterricht erschwert ist. Wahrscheinlich fehlt es an regelmäßiger und direkter Kommunikation.

Erschüttert wird das Verhältnis zu den Kollegen durch Diskriminierungserfahrungen, die Auszubildende unabhängig vom Migrationshintergrund machen, wenn Diskriminierung als herabsetzende oder benachteiligende Äußerung oder Handlung aufgrund von Zuschreibungen und Vorurteilen verstanden wird. Denn in der Ausbildung erleben die Jugendlichen nicht selten (soziale) Diskriminierungen aufgrund ihrer Positionsrolle als Auszubildende. Die Position des Auszubildenden rangiert in der betrieblichen Hierarchie eher unten. Dazu kommt, dass die Auszubildenden eher jung sind und Ansehen im Betrieb weitgehend vom Alter abhängt (Fürstenberg 1964, S. 137f.). Das betriebliche Kräfteverhältnis fällt dadurch häufig zuungunsten der Auszubildenden aus, die sich zurückgesetzt und teilweise wertlos fühlen. Im Gegensatz zum Mobbing, bei dem Feindseligkeiten, Demütigungen und Einschüchterungen häufig und wiederholt auftreten und auf die Schädigung des Mobbingopfers zielen, werden in interaktionalen Diskriminierungen ohne bewusste Diskriminierungsabsicht individuelle und kollektiv getragene Zuschreibungen und Vorurteile an die Auszubildenden herangetragen und durch Herabwürdigungen und Benachteiligungen verdeutlicht. In der einbezogenen Literatur lassen sich zwar einige Hinweise auf Herabsetzungen aufgrund der Auszubildendenrolle finden, diese beziehen sich allerdings überwiegend auf Kompetenzherabsetzungen, die auf der Ebene der Kompetenzanforderungen gesondert erfasst werden. Doch wie die vorliegende Untersuchung zeigt, beinhalten auch die betrieblichen Hierarchien und damit verbundene Machtgefälle ein Stigmapotenzial. Auch Klaus (2014, S. 421f.) verweist darauf, dass gerade eine „marginale und stigmafähige Position“ für Auszubildende prekär sein kann, insbesondere dann, wenn eine solche Position aufgrund biografischer Erfahrungen „mit einem Scheitern bzw. sich ankündigendem Scheitern in Beziehung gebracht wird.“ In der Analyse von Prozessen der Berufsausbildung sind aus der Perspektive der Auszubildenden Diskriminierungsprozesse daher viel stärker als bisher zu berücksichtigen.

Aber auch personenbezogene Diskriminierungserfahrungen können in der Berufsausbildungseingangsphase relevant werden. In der vorliegenden Untersuchung

berichtet ein Auszubildender mit Migrationshintergrund über solche Diskriminierungserfahrungen aufgrund seines Migrationshintergrundes. Dieser Auszubildende erzählt im Interview weiterhin, dass er seine Situation im Zuge der Flüchtlingssituation in Deutschland als problemhafter wahrnimmt (Aziz 1: 52–56, 2: 20–42, 48–58, 60). Dass die übrigen Auszubildenden mit Migrationshintergrund keine Diskriminierungserfahrungen machen, könnte damit zusammenhängen, dass der Migrationshintergrund teilweise nicht offensichtlich ist und die Kollegen davon gar nichts wissen oder aber das betriebliche Umfeld ohnehin durch eine kulturelle Vielfalt geprägt ist. Ob Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Berufsausbildung Diskriminierung erfahren oder sich durch diskriminierende Handlungen oder Äußerungen von Kollegen belastet fühlen, hängt folglich einerseits von der über Aussehen und Sprache vermittelten Sichtbarkeit des Migrationshintergrundes und andererseits vom schulischen und betrieblichen sozialen Umfeld ab, also davon, ob Mitschüler und Kollegen selbst einen Migrationshintergrund aufweisen und wie diese auf einen Migrationshintergrund reagieren. Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang mit Migration werden in der Migrationsforschung durchaus aufgegriffen und auf damit verbundene Belastungen verwiesen (Alicke et al. 2009; Beicht/Granato 2011; Eulenberger 2013; Fick 2011; Kriesi 2013; Madubuko 2011, S. 168; Stein 2012).

Belastet werden die Beziehungen zu Kollegen, Vorgesetzten und anderen Auszubildenden auch durch Konflikte, die als individuell wahrgenommene Unvereinbarkeiten und Differenzen im Denken, Handeln, Fühlen und Wollen aufgefasst werden. In den Interviews werden Konflikte ebenfalls überwiegend negativ beschrieben und als belastend bewertet. Auch Besener (2009, S. 43) kommt zu dem Ergebnis, dass Konflikte in der Berufsausbildungseingangsphase als besonders unangenehm und belastend wahrgenommen werden, wobei sich das Gefühl nicht auf die Berufsausbildungseingangsphase beschränkt (Bookmann et al. 2014, S. 37; DGB 2016, S. 11 ff.; Gellhardt et al. 1995, S. 67 f.; Hasler 2016, S. 114; Marstedt/Müller 1998, S. 39 ff.; Rose et al. 2003, S. 4; Schweikert 1989a, S. 80). Schweikert (1989a, S. 11) stellt zudem heraus, dass das Harmoniebedürfnis der Auszubildenden sehr viel stärker ausgeprägt ist, als jenes der Fachkräfte. Ein zentraler Konfliktpunkt ist das Fehlerverhalten der Auszubildenden. Die Auszubildenden versuchen, den Fehler als Notwendigkeit zum Lernen einzuordnen, erleben dabei aber Unvereinbarkeiten mit den Vorstellungen und dem Denken der Kollegen, die zumindest erst einmal nicht positiv reagieren. Darüber hinaus erleben die Auszubildenden andere Konflikte, die sich jeweils situationspezifisch ausdifferenzieren. Dass Konflikte für Auszubildende so belastend sind, kann durch fehlende kommunikative Fähigkeiten und fehlendes Einfühlungsvermögen auf beiden Seiten, also sowohl auf der Seite der Auszubildenden als auch auf der Seite der Ausbilder und Gesellen, erklärt werden, die für eine Klärung der Konflikte hilfreich sind (Fischer 2002, S. 23; Frey et al. 2012, S. 38). Dazu kommen Einflüsse der familiären Sozialisation, denn „wer nicht schon in der Familie gelernt hat Auseinandersetzungen verbal zu bewältigen, wird häufig auch in der Ausbildung [...] [daran, Anmerk. S. Lange] scheitern“ (Böge et al. 2002, S. 78). Darüber hinaus fehlen systematische Kommunikationswege, die Konfliktlösungen unter-

stützen und Konfliktlösestrategien fördern (Bohlinger 2002a, S. 39; Quante-Brandt 2002, S. 87 f.).

Zugespitzt erlebt ein Auszubildender (Jason) der vorliegenden Untersuchung die Konfliktsituationen und beschreibt das Gefühl, im Ausbildungsbetrieb gemobbt zu werden und unerwünscht zu sein. Auch Greilinger (2013, S. 56) kommt zu dem Ergebnis, dass es Auszubildende gibt, die sich im Ausbildungsbetrieb gemobbt fühlen und deshalb über eine vorzeitige Vertragslösung nachdenken. So geht es auch Jason, der über physische und psychische Folgen der Belastung durch das Mobbing spricht. Zum ersten Interview¹²⁹ berichtet er über seine Pläne, die Ausbildung in einem anderen Ausbildungsbetrieb fortzuführen. Er würde also seinen Vertrag vorzeitig lösen und als Ausbildungsbetriebwechsler im dualen Ausbildungssystem verbleiben.

Für die aktuelle Auszubildendengeneration, die sogenannte „Generation Y“, ist ein gutes Arbeitsklima wichtig (Köcher et al. 2015, S. 44), besonders die Auszubildenden im Kfz-Handwerk legen Wert auf ein gutes Betriebs- und Lernklima (Jost/Maeder 2017, S. 20). Neben dem Aufbau neuer Beziehungen zu Personen im neuen Bezugssystem müssen die Auszubildenden die dem System immanenten sozialen Regeln erschließen und verinnerlichen. Das soziale Miteinander im Ausbildungsbetrieb und die dem sozialen Gefüge immanenten und tradierten Normen und Werte sind für die Auszubildenden zu Beginn der Ausbildung eher undurchsichtig und bereiten zumindest einem Teil der Auszubildenden Probleme. Gleichwohl liegt darin ein Vorteil für die Auszubildenden mit Migrationshintergrund, die ebenso wie ihre Mitauszubildenden ohne Migrationshintergrund auf fremde Werte und Normen stoßen. Die neuen Gepflogenheiten im sozialen Miteinander können das Gefühl von Isolation der Jugendlichen (mit und ohne Migrationshintergrund) verstärken (Schröger et al. 2013, S. 43). In diesem Zusammenhang stellt Schirmer (1997, S. 143 ff.) fest, dass die Auszubildenden nach dem ersten Ausbildungshalbjahr leicht beobachtbare Verhaltensnormen bereits erfasst haben, tiefer liegende Verhaltensnormen jedoch noch nicht identifizieren konnten. Fehlhandlungen und -einstellungen lassen sich dann dadurch erklären, dass die Normen der neuen Arbeitswelt noch nicht beachtet werden, sondern dass sich die Auszubildenden entweder „an Normen aus anderen Sozialbereichen oder rein opportunistisch nur an ganz begrenzten Situationsaspekten“ (Fürstenberg 1966, S. 137) orientieren. In den Interviews wird in diesem Zusammenhang vor allem das allgemeine Betriebsklima thematisiert. Anforderungen entstehen immer dann, wenn der Umgang der Kollegen, der oftmals „von außen“ beobachtet wird, konfliktreich verläuft, da die Auszubildenden nicht wissen, wie sie sich verhalten sollen, und Angst haben, in die Konflikte hineingezogen zu werden. Die weibliche Auszubildende im Sample berichtet darüber hinaus über die „Arbeit unter Männern“, die sie zunächst als konfliktreich erlebt, sich selbst jedoch einen positiven Einfluss zuschreibt und davon ausgeht, das Betriebsklima und den Umgangston positiv verändert zu haben.

129 Für ein zweites Interview stand Jason leider nicht zur Verfügung.

Tabelle 33: Kategorien der Sozialen Anforderungen (eigene Darstellung)

Soziale Anforderungen	
Dimension	Anforderungskategorien und Unterkategorien
Individuell	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Rückmeldung</i> <ul style="list-style-type: none"> – fehlende Rückmeldungen (Debie 2009, S. 159; Ernst 1997, S. 172; Neuschwander/Nägele 2014, S. 47; Schröger et al. 2013, S. 42; Berufsausbildungseingangsphase) – fehlendes Lob/ausreichend Tadel (Beicht/Krewerth 2008, S. 8, 2009, S. 11; Ebbinghaus et al. 2010a, S. 39; Ebner 2003, S. 8 f.; Feller 1995b, S. 25; Gei/Krekel 2011, S. 93 f.; Lachmayr 2017, S. 246; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit) • <i>Teilnahme</i> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Ausbildungsverantwortliche</i> (Beicht/Krewerth 2008, S. 8, 2009, S. 11; Ebbinghaus et al. 2010a, S. 39; Ebner 2003, S. 8 f.; Feller 1995b, S. 25; Gei/Krekel 2011, S. 93 f.; Lachmayr 2017, S. 246; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit) <i>Gespräche über Ausbildung</i> (Krewerth et al. 2009, S. 4; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 39; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit) – Unterstützung der Kollegen (Stalder 2003, S. 77; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit; Deuer 2006, S. 174; Kemmler 2012, S. 175; vorzeitige Vertragslösungen) – Interesse an Berufsschule (Davids 1988, S. 28; DGB 2017, S. 32; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit)
Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Freizeit</i> (Besener 2009, S. 63 ff.; Ernst 1997, S. 170; Berufsausbildungseingangsphase; Deuer 2013, S. 38; Marstedt/Müller 1998, S. 26 f.; Arbeits- und Organisationspsychologie)
Interaktional	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Private Beziehungen</i> <ul style="list-style-type: none"> – Soziale Belastung (Quante-Brandt et al. 2005, S. 19; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit) Private Konflikte (Deuer 2013, S. 38; Marstedt/Müller 1998, S. 26 f.; Arbeits- und Organisationspsychologie) • <i>Betrieb als soziales System</i> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Beziehungsaufbau</i> (Ernst 1997, S. 170; Neuschwander/Nägele 2014, S. 48; vorzeitige Vertragslösungen) – Beziehung zu Kollegen (Hecker 1989, S. 66; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit) – Soziale Integration (Gei/Krekel 2011, S. 93; Quante-Brandt et al. 2005, S. 50; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit; Neuschwander/Nägele 2014, S. 48; vorzeitige Vertragslösungen) – <i>Betriebsklima</i> (Jost/Maeder 2017, S. 20; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit; Fürstenberg 1966, S. 137; Schirmer 1997, S. 143 ff.; Berufsausbildungseingangsphase) • <i>Konflikte</i> <ul style="list-style-type: none"> – Konflikte (Besener 2009, S. 43; Neuschwander/Nägele 2014, S. 47; Berufsausbildungseingangsphase; DGB 2016, S. 11 ff.; Rose et al. 2003, S. 4; Schweikert 1989a, S. 80; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit; Bookmann et al. 2014, S. 37; Gellhardt et al. 1995, S. 67 f.; Hasler 2016, S. 114; Rose et al. 2003, S. 4; Schweikert 1989a, S. 80; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit; Marstedt/Müller 1998, S. 39 ff.; Arbeits- und Organisationspsychologie; Bohlinger 2002a, S. 39; Quante-Brandt 2002, S. 87 f.; vorzeitige Vertragslösungen) – <i>Mobbing</i> (Greilinger 2013, S. 56; vorzeitige Vertragslösungen) • <i>Diskriminierung</i> (Alicke et al. 2009; Beicht/Granato 2011; Eulenberger 2013; Fick 2011; Kriesi 2013; Madubuko 2011, S. 168; Migrationsforschung; Klaus 2014, S. 421 f.; vorzeitige Vertragslösungen)

Kursiv hervorgehobene Teilanforderungen stammen aus der vorliegenden Untersuchung.

Auf der sozialen Ebene zeigen sich eine Reihe unterschiedlicher Anforderungen, die die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase und darüber hinaus herausfordern. Die Synopse der Befunde aus der vorliegenden Untersuchung und der ausgewerteten Literatur (Tabelle 33) zeigt, dass die identifizierten Teilanforderungen in den vorliegenden Untersuchungen überwiegend einbezogen werden, wenngleich einzelne Aspekte in bestimmten Forschungsfeldern nicht berücksichtigt werden. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass beispielsweise die Teilanforderungen Mobbing und Diskriminierung, die mit hohen Belastungen für die Auszubildenden einhergehen, bisher in Untersuchungen zur Berufsausbildungseingangsphase, aber auch in Untersuchungen zur Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit sowie zu den Motiven vorzeitiger Vertragslösungen nicht ausreichend berücksichtigt werden. Wie der Fall von Jason zeigt, birgt Mobbing ein hohes Belastungs- und damit ein hohes Vertragslösepotenzial, und es ist anzunehmen, dass dies ähnlich für die Prozesse der Diskriminierung im betrieblichen Kontext gilt. Im Zusammenhang mit der personenbezogenen Diskriminierungserfahrung ergibt sich auch ein Erklärungsansatz für unterschiedliche Entwicklungsverläufe von Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund, sofern der Migrationshintergrund über Sprache und Aussehen vermittelt wird und das soziale Umfeld in der Ausbildung sensibel auf den Migrationshintergrund reagiert.

Kompetenzanforderungen

Entgegen des Maslow'schen Verständnisses der esteem-needs werden auf der vierten Ebene nur die Kompetenzanforderungen und kompetenzbezogene Achtungsanforderungen¹³⁰ zusammengefasst. Soziale Aspekte von Achtung und Wertschätzung wurden bereits auf der Ebene der sozialen Anforderungen aufgegriffen. Kompetenzbezogene Anforderungen erleben Auszubildende in der Berufsausbildungseingangsphase in Bezug auf das berufliche Handeln in den Facetten der Fach-, Methoden-, Personal- und Sozialkompetenz, wobei die Fachkompetenz und kognitive Qualifikationsanforderungen im Zentrum der Wahrnehmung der Auszubildenden stehen. Der Kompetenzerwerb ist für die Entwicklung der beruflichen Handlungsfähigkeit der Auszubildenden und damit für die Erreichung des Ausbildungsziels unabdingbar. Das ist auch den Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase bewusst, die teilweise hohe Erwartungen an ihre Ausbildung und ihren Kompetenzerwerb stellen. Dabei stehen vor allem die kognitiven Fähigkeiten (theoretisches Wissen) und praktische Fertigkeiten (praktisches Wissen) im Vordergrund. Die Auszubildenden, die sich zu Beginn der Ausbildung überwiegend eingeschränkt handlungsfähig erleben, müssen ihre Kompetenzen erweitern, um sich selbst wieder als handlungsfähig wahrnehmen zu können. Gleichwohl sind mit der Ausbildung normative Zielsetzungen verbunden, die einen entsprechenden Kompetenzerwerb fordern.

130 In Anlehnung an Deci/Ryan (1993) werden damit die Kompetenzbedürfnisse betont und gegenüber sozialen Bedürfnissen abgegrenzt.

Individuelle Dimension

Der Kompetenzerwerb steht im Mittelpunkt der kompetenzbezogenen Anforderungsebene. Ziel des Kompetenzerwerbs ist es, dass die Auszubildenden ihre Handlungsfähigkeit (wieder) herstellen und sich selbst (wieder) als handlungsfähig wahrnehmen. Um die dafür notwendigen Kompetenzen zu erwerben, brauchen die Auszubildenden Lerngelegenheiten. Fehlt es den Auszubildenden an Lerngelegenheiten, etwa weil sie ausbildungsfremde Tätigkeiten, Hilfsarbeiten oder Routinearbeiten verrichten, die Ausbildungsinhalte nicht auf die Leistungsfähigkeit der Auszubildenden abgestimmt sind oder in der Berufsschule Unterrichtsstunden ausfallen, fehlen den Auszubildenden notwendige Lerngelegenheiten. Mit Blick auf ihr Geschlecht befürchtet Stefanie zudem institutionelle Diskriminierungen, die ihre Lernmöglichkeiten als Frau einschränken. Die Auszubildenden wünschen sich, zu lernen, zu verstehen und anzuwenden, denn sie verstehen die Berufsausbildung primär als Qualifikationsphase und weniger als Arbeitszeit (Ernst 1997, S.172). Das lässt sich unter anderem durch die hohen Bildungsaspirationen der Auszubildenden erklären, die Qualifikationen im Allgemeinen und einer beruflichen Ausbildung im Speziellen einen hohen Wert zusprechen (vgl. Kapitel 3.5.1). Werden die Auszubildenden am Lernen und am Kompetenzerwerb gehindert, führt das unter Umständen zu Belastungen. Im Zusammenhang mit der Ausbildungsqualität zeigt sich das beispielsweise auch daran, dass sich die Auszubildenden ausreichend Zeit zum Üben wünschen (Beicht/Krewerth 2008, S.7, 2009, S.10), deren Fehlen im Zusammenhang mit vorzeitigen Vertragslösungen kritisiert wird (BMBF 2003, S. 95 f.; Ernst/Spewacek 2012, S.13; Greilinger 2013, S. 56 ff.; Hasler 2016, S. 115; Hensge 1987, S. 34; Piening et al. 2010, S. 19).

Eine besondere Lerngelegenheit ergibt sich aus Fehlern, die von den Auszubildenden jedoch häufig negativ bewertet werden, da die Fehler ihnen aufzeigen, dass sie noch nicht über das notwendige Handlungswissen und ausreichend Handlungsalternativen verfügen. Anforderungen im Zusammenhang mit Fehlern wurden bereits auf der Ebene der sozialen Anforderungen aufgegriffen. Im Gegensatz zu der dort im Fokus stehenden sozialen Facette von Fehlern stehen auf dieser Ebene kompetenzbezogene Aspekte im Mittelpunkt. In der Berufsausbildungseingangsphase unterlaufen den Auszubildenden eine Reihe von Fehlern, mit denen nicht selten Schuld-, Scham- und Peinlichkeitsgefühle verbunden sind (Oser et al. 1999, S.28). Für Auszubildende mit Migrationshintergrund kann dazu das Gefühl kommen, sich im Vergleich zu anderen Auszubildenden weniger Fehler leisten zu dürfen (Madubuko 2011; Quante-Brandt/Grabow 2008a). Dieses Gefühl repliziert sich in den vorliegenden Daten nicht. Fehler bringen für die Auszubildenden unabhängig vom Migrationshintergrund Beeinträchtigungen auf emotionaler (z. B. mulmiges Gefühl) und kognitiver (z. B. darüber Nachdenken, ob eine Handlung richtig ist) Ebene mit sich. Nur einigen Auszubildenden gelingt es, die Lernchancen von Fehlern zu erkennen. Andere Auszubildende berichten sogar von einer Angst davor, Fehler zu machen. Das gilt ebenso für den Einzelhandel (Besener 2009, S. 36 f.). Im Zusammenhang mit der Angst vor Fehlern schildern die Auszubildenden Leistungsdruck,

Hektik und Unsicherheit. Wie Krewerth et al. (2009, S.4) und Quante-Brandt/Grabow (2008a, S.73) zeigen, ist der Druck, Fehler zu vermeiden, im Kfz-Handwerk höher als in anderen Ausbildungsberufen. Das nehmen auch die befragten Auszubildenden teilweise so wahr. Begründet wird das damit, dass mit einer Fahrzeugreparatur eine Verantwortung für den Kunden verbunden ist. Fehler können zu Unfällen führen, die tödlich enden könnten. Im Zusammenhang mit vorzeitigen Vertragslösungen werden Fehler bisher nicht thematisiert. Einen Erklärungsansatz dafür liefern die vorliegenden Interviews. Die Auszubildenden schreiben den Fehler häufig ihrem Auszubildendenstatus zu, der einen geschützten Raum für Fehlerhandlungen darstellt. Konkrete Hinweise auf Vertragslösegedanken im Zusammenhang mit Fehlern geben die Interviews nicht.

Insgesamt weisen die Interviews hohe Erwartungen der Auszubildenden an ihren eigenen Lernprozess und die damit verbundenen (Lern-)Leistungen nach. Prägende Einflüsse auf Grundannahmen, Erfolgs- und Leitbilder haben die Jugendlichen bereits vor dem Eintritt in die Berufsausbildung erfahren, woraus sich ein subjektives, spannungsgeladenes Anspruchsniveau herausbildet (Fürstenberg 1966, S. 191 ff.). In den Interviews werden solche Anspruchsniveaus vor allem in Form von Notenerwartungen als „Aushängeschilder“ ihrer individuellen Leistungen vorgetragen, nicht zuletzt auch weil die Zeugnisse der Berufsschule in der Wahrnehmung der Jugendlichen im Sinne der meritokratischen Logik (vgl. Kapitel 3.1) Zugangswege eröffnen oder verschließen. Dazu kommt für einige Auszubildende ein Druck, die Ausbildung unbedingt abschließen zu wollen, weil sie erwarten, keinen anderen Ausbildungsplatz im Wunschberuf zu finden, oder sie ihrer Meinung nach ein Alter erreicht haben, in dem sie eine entsprechende Qualifikation vorweisen sollten. Dabei scheinen soziale Bezugsnormen eine wichtige Rolle zu spielen.

Neben den individuellen Leistungserwartungen werden die Auszubildenden mit einer Reihe von normativen Leistungserwartungen konfrontiert, die Ausbilder, Vorgesetzte und Kollegen sowie Berufsschullehrer an sie herantragen. In den Interviews berichten die Auszubildenden von Selbstständigkeitserwartungen (selbstständige Aufgabenausführung), (antizipierten) Präsenzerwartungen (permanente Präsenz), Erwartungen an die Noten (schulische Ausbildungsleistung) und an die betriebliche Ausbildungsleistung. Um solche Erwartungen zu kommunizieren, werden in einzelnen Betrieben Leistungspunkte- oder Rankingsysteme für Auszubildende implementiert, die die Ausbildungsleistung (inklusive Schulleistungen) der Auszubildenden abbilden und von denen die Übernahmechancen abhängen. Dass an Noten gekoppelte Übernahmeansprüche Lernstress verursachen, zeigen die regelmäßigen Untersuchungen des DGB (2016, S. 11 ff.). Andere Untersuchungen zur Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit belegen zudem, dass die Auszubildenden in der Ausbildung unter Leistungsdruck stehen (Quante-Brandt et al. 2005, S. 98 f.; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 63).

Ein wesentlicher Aspekt der Kompetenzwahrnehmung ist das kognitive Wissen der Auszubildenden, das sich anscheinend sehr stark auf die Selbstwahrnehmung und die Wahrnehmung der Ausbildung auswirkt. Dafür sprechen vorliegende Be-

funde zur Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit, die zeigen, dass Über- oder Unterforderung zu Abstrichen in der Qualität und der Zufriedenheit mit der Ausbildung führen (DGB 2016, S. 29 f.; Frommberger 2013, S. 25; Lachmayr 2017, S. 245; Petersen/Wehmeyer 2001, S. 106; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 65 ff.; Ulrich/Tuschke 1995, S. 207). In Untersuchungen zu vorzeitigen Vertragslösungen wird das kognitive Wissen als Motiv für Vertragslösungen herausgearbeitet (Ernst/Spevacek 2012, S. 13; Greilinger 2013, S. 56; Oehme 2002, S. 45). In den Interviews thematisieren die Auszubildenden Anforderungen an ihr Fachwissen, das überwiegend mit der Berufsschule in Verbindung gebracht wird, und an ihr praktisches Wissen, das sie mit der betrieblichen Ausbildung verbinden. Im schulischen Kontext fühlen sich die Auszubildenden teilweise unter- oder überfordert, wodurch Unzufriedenheit entsteht. Das zeigen auch Besener (2009, S. 29) und Ernst (1997, S. 172) für die Berufsausbildungseingangsphase. In der betrieblichen Tätigkeit erleben die Auszubildenden, dass sie für die Bearbeitung der betrieblichen Aufgaben nicht über ausreichend Handlungswissen verfügen und daher auch den Kollegen nicht (ausreichend) helfen können. Aus diesem Grund müssen die Auszubildenden häufig nachfragen, wodurch das Kompetenzerleben weiter beeinträchtigt wird (Schröger et al. 2013, S. 42). Entsteht bei den Auszubildenden ein Gefühl, dass die übertragenen Aufgaben nicht auf die eigenen Kenntnisse und Fähigkeiten zugeschnitten sind, kann es zu Gedanken an vorzeitige Vertragslösungen kommen (Deuer 2006, S. 175 ff.; Marstedt/Müller 1998, S. 27).

Eine besondere Herausforderung ergibt sich für die Auszubildenden mit Migrationshintergrund aus der mündlichen und schriftlichen Kommunikation in der Ausbildung. Die Ausbildung zum Kfz-Mechatroniker ist sowohl in der Schriftsprache als auch in der mündlichen Kommunikation durch Fachsprache gekennzeichnet (Settelmeyer/Widera 2016). Nur einem Auszubildenden im Sample bereitet auch die alltägliche mündliche Kommunikation Probleme aufgrund der Sprache. In den übrigen Interviews steht die Fachsprache im Mittelpunkt der sprachlichen Anforderungen, die vor allem im schulischen Kontext wahrgenommen wird. Die Jugendlichen erleben, dass ihre deutschen Sprachkenntnisse nicht mehr ausreichen, um die schulischen Anforderungen erfolgreich bewältigen zu können. Belegt wird der Befund von Hecker (1984, S. 40 f.). Dabei wird in den Interviews speziell auch die Arbeit mit (Fach-)Texten und die Darstellung von Inhalten in Präsentationen im Berufsschulunterricht angesprochen. Untersuchungen von Alické et al. (2009, S. 177) zeigen jedoch, dass Jugendliche mit eigener Migrationserfahrung trotz sprachlicher Probleme der deutschen Sprachkompetenz einen hohen Stellenwert zuweisen und sie eine positive Einstellung zur Berufsschule haben. Das zeigt sich auch durchweg in den vorliegenden Interviews.

Kontextuelle Dimension

Der Kompetenzerwerb der Auszubildenden wird zudem beeinflusst durch die Qualität von Unterricht und Ausbildung. Untersuchungen zur Ausbildungsqualität zeigen, dass die Auszubildenden allgemein recht hohe Erwartungen an die Qualität ihrer

Ausbildung stellen (vgl. Kapitel 3.3). Das gilt auch für die Qualität der Vermittlungsprozesse in der Ausbildung, von denen die Auszubildenden unter anderem erwarten, dass sie gute Anleitungen bekommen, fachlich gut ausgebildet werden und das Lernklima stimmt (vgl. u. a. Beicht/Krewerth 2008, S. 8; DGB 2016, S. 29 f.; Ebbinghaus et al. 2010a, S. 39 f.; Ebner 2003, S. 8 f.; Feller 1995b, S. 25; Frommberger 2013, S. 256; Gei/Krekel 2011, S. 93 f.; Lachmayr 2017, S. 246; Petersen/Wehmeyer 2001, S. 106; Ulrich/Tuschke 1995, S. 203). In der Realität können diese Erwartungen nicht immer eingelöst werden, was für die Auszubildenden mit der Anforderung einhergeht, die wahrgenommenen Mängel zumindest teilweise auszugleichen. So berichten die Auszubildenden, dass sie Unterrichtsstoff zu Hause nacharbeiten müssen, weil der Unterricht zu wenig vermittelt (crossover von themen (Stefanie 1: 224)), Unterricht ausfällt oder das Unterrichtstempo zu schnell ist. Gerade das Unterrichtstempo wird von den Auszubildenden jedoch differenziert wahrgenommen, ein anderer Auszubildender berichtet davon, dass der Unterricht zu schleppend verläuft. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Besener (2009, S. 70 ff.) für den Einzelhandel. Insofern stehen die Berufsschullehrkräfte vor der Herausforderung, durch Differenzierung auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Auszubildenden einzugehen, um allen einen Kompetenzerwerb zu ermöglichen. Denn, das zeigen die Interviews, die Auszubildenden wollen die fachlichen Inhalte verstehen und adäquat auf Leistungsüberprüfungen vorbereitet werden, in diesem Zusammenhang kritisieren die Auszubildenden auch die Unterrichtsmethodik einzelner Lehrkräfte.

Nicht nur die Unterrichtsqualität birgt für die Auszubildenden Anforderungen, auch im Zusammenhang mit der betrieblichen Vermittlung von Ausbildungsinhalten erfahren die Auszubildenden Belastungen. Denn auch das praktische Wissen ist für die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen bedeutsam, weshalb sie erwarten, bestmöglich auf die spätere Berufspraxis und nicht nur auf die Gesellenprüfung vorbereitet zu werden. Das zeigen auch Deuer (2006, S. 175 ff.) und Marstedt/Müller (1998, S. 26 f.). Ist dies nicht der Fall, also haben die Auszubildenden das Gefühl, nur auf die Ausbildungsprüfungen vorbereitet zu werden, erleben sie Bedenken bezüglich der Zukunft, die sie belasten. In anderen Untersuchungen wird darüber hinaus fehlende Einweisung in die Aufgaben (Bohlinger 2002a, S. 39; Quante-Brandt 2002, S. 87 f.; Schirmer 1997, S. 146 ff.) als Belastungsfaktor herausgestellt, auch Untersuchungen zu vorzeitigen Vertragslösungen zeigen, dass die Qualität der Erklärungen der Ausbilder von Auszubildenden häufig kritisiert wird (BMBF 2003, S. 95; Ernst/Spvecek 2012, S. 13; Greilinger 2013, S. 56 ff.; Hasler 2016, S. 115; Hensge 1987, S. 34; Piening et al. 2010, S. 19). Für das Handwerk könnte dabei die Besonderheit relevant werden, dass die Ausbildungsrealität vielfach durch Gesellen gestaltet wird, die nicht über notwendige pädagogisch-didaktische Kompetenzen verfügen (Granato et al. 2001, S. 8). In den Interviews der vorliegenden Untersuchung wurden solche Aspekte überraschenderweise nicht thematisiert. Zur Erklärung hat Feller bereits 1995 darauf verwiesen, dass für die Bewertung des Ausbildungspersonals „nicht der Professionalisierungsgrad entscheidend ist, sondern das menschliche Verhältnis und die Nähe zum Ausbilder“ (Feller 1995a, S. 19). Denn gerade die

emotionale Zuwendung ist für die Auszubildenden das wichtigste Kriterium bei der Bewertung des Ausbildungspersonals (Ebner 2003, S. 9).

Interessant ist, dass in den Interviews die Auszubildenden mit Migrationshintergrund in der Tendenz weniger über belastende Aspekte berichten, die der Vermittlungs- und Unterrichtsqualität zuzurechnen sind. Nur von einem Auszubildenden mit Migrationshintergrund wird das Unterrichtstempo als Belastung thematisiert, andere Aspekte der Unterrichts- und Vermittlungsqualität werden jedoch nicht aufgegriffen. Gleichwohl fühlen sich auch andere Auszubildende beispielsweise durch die Stofffülle in der Schule belastet, beziehen diese Belastung jedoch mehr auf das ihnen fehlende Wissen, interpretieren diesen Aspekt also als individuelle Anforderung, und nicht als kontextuelle Anforderung der Bewältigung des Unterrichtstempos. Einen möglichen Erklärungsansatz liefert der den Interpretationen zugrunde liegende Ansatz der transaktionalen Stressverarbeitung. Die Wahrnehmung von Belastung und Stress hängt unter anderem auch von den wahrgenommenen Ressourcen zur Bewältigung von Anforderungen ab. Während einige Auszubildende den Berufsschulunterricht und die Berufsschullehrer sowie die Ausbilder und auszubildenden Gesellen als Bewältigungsressourcen wahrnehmen und ihnen folglich mit hohen Erwartungen begegnen, sehen andere Jugendliche eher sich selbst als Ressource für die Bearbeitung der Anforderung und erheben daher geringere Ansprüche an die Qualität von Vermittlungsprozessen. Insofern werden „schlechte“ Vermittlungsprozesse von einigen Auszubildenden als (zusätzliche) Herausforderung betrachtet, da die ursprünglich angenommene Erwartung der Unterstützung bei der Bewältigung des notwendigen Kompetenzerwerbs ausbleibt. Unterschiede zeigen sich also in der Wahrnehmung der Vermittlungsleistung der Ausbilder und Lehrer und damit gleichwohl in der Wahrnehmung der eigenen „Erwerbsleistung“ der Ausbildungsinhalte. Ob diese Unterschiede tatsächlich kulturell bestimmt sind, lässt sich auf Basis einer qualitativen Untersuchung nicht schlussfolgern. Madubuko (2011, S. 190) stellt für die Leistungsorientierung von Arbeitnehmern mit Migrationshintergrund einen Zusammenhang zur Bildungsorientierung der Eltern und damit einen familiären Sozialisierungseffekt fest.

In einem engen Zusammenhang zur Vermittlungsqualität stehen Lernortkooperation und Theorie-Praxis-Transfer, die von den Auszubildenden Vermittlungsleistungen zwischen den unterschiedlichen Lernorten erfordern. Dabei erleben die Auszubildenden teilweise Differenzen zwischen den Lernorten, mit denen sie umgehen müssen und durch die sie sich in ihrer Vermittlungsleistung behindert und daher belastet fühlen. Die Vermittlungsleistung zwischen den unterschiedlichen Lernorten – aufgegriffen unter dem Begriff Theorie-Praxis-Transfer – wird in den Interviews im Vergleich zu anderen Teilanforderungen auf der kompetenzbezogenen Ebene eher selten thematisiert. Auf explizite Nachfrage betonen die Auszubildenden eher die Relevanz der unterschiedlichen Lernorte für den Erwerb der beruflichen Handlungsfähigkeit. Hinweise auf enttäuschte Erwartungen an die Relation von Theorie und Praxis, wie sie Besener (2009, S. 70 ff.) und Schirmer (1997, S. 149) für die Berufsausbildungseingangsphase und unter anderen Davids (1988, S. 12) und Eb-

binghaus/Krewerth (2014, S. 87) für die Ausbildungsqualität zeigen, lassen sich in den Interviews nur vereinzelt finden. Insofern ist anzunehmen, dass die Bewertung der Relevanz der berufsschulischen Inhalte ausbildungsberufsbezogen differiert.

Auch die betriebliche Tätigkeit trägt nicht immer dazu bei, dass die Auszubildenden Kompetenzen erwerben oder sich als kompetent und handlungsfähig erleben können. Dreckige und unangenehme Tätigkeiten, Leerlaufzeiten, unterfordernde Arbeitsaufgaben und Zeitdruck belasten die Auszubildenden, gleichwohl gehören solche Situationen zu dem betrieblichen Arbeitsalltag von Kfz-Mechatronikern. Auch in der Literatur werden Routine, fehlende Abwechslung, Zeitdruck, Langeweile und Unterforderung als Hindernisse des Kompetenzerwerbs und Kritikpunkte der Ausbildung herausgestellt (Besener 2009, S. 41, 63; Bohlinger 2002a, S. 39; Ernst 1997, S. 172; Ebbinghaus et al. 2010b, S. 38; Krewerth et al. 2009, S. 4; Lachmayr 2017, S. 248; Marstedt et al. 2000, S. 107 f.; Schirmer 1997, S. 146 ff.; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 73 f.; Stalder 2003, S. 77). Ein wichtiger Aspekt wird von den Auszubildenden darüber hinaus als Überforderung wahrgenommen und angesprochen: die mit der Tätigkeit als Kfz-Mechatroniker verbundene Verantwortung. Diese wird für die Auszubildenden relevant sowohl bezogen auf die Repräsentation des Ausbildungsbetriebes – was für Auszubildende, wie schon Besener (2011, S. 126 ff.) zeigt, als Belastung erlebt wird – als auch auf die Verantwortung für das Leben der Kunden. Mit ihrer beruflichen Tätigkeit greifen die Auszubildenden in das Fahrzeug der Kunden und gegebenenfalls auch in dessen Sicherheit ein. Das ist für einige Auszubildende nicht unproblematisch und mit einem gewissen Druck verbunden, denn *wenn man einen fehler macht, kann der auch manchmal tödlich enden* (Justin 1: 180). In solchen Situationen ist es für die Auszubildenden hilfreich, sich auf ihre Auszubildendenrolle und damit ihre Novizenstellung zurückzuziehen. In den einbezogenen Forschungsfeldern werden solche Aspekte bisher nicht systematisch berücksichtigt. Dabei wäre die Angst vor oder Überforderung durch (zu frühe) Verantwortungsübernahme durchaus als Erklärungsansatz für vorzeitige Vertragslösungen und Unzufriedenheit denkbar, immerhin legt die aktuelle Jugendgeneration einen großen Wert auf Sicherheit; Aufstiegschancen und Verantwortungsübernahme sind ihnen dabei weniger wichtig (vgl. Kapitel 3.5.1).

Interaktionale Dimension

Die Auszubildendenrolle ist in der betrieblichen Hierarchie mit einem eher niedrigen sozialen Status verbunden. Auf der Ebene der sozialen Anforderungen wurden bereits daraus entstehende soziale Belastungen diskutiert. Mit dem niedrigen sozialen Status gehen jedoch nicht nur soziale Anforderungen einher. Sowohl die Interviews als auch die Literatur zeigen, dass sich aufgrund der Auszubildendenposition in der Ausbildung auch kompetenzbezogene Anforderungen ergeben, nämlich dann, wenn die Auszubildenden das Gefühl haben, aufgrund ihrer Rolle erniedrigende Aufgaben zugewiesen zu bekommen, sie also „typische Auszubildendentätigkeiten“ erledigen müssen, die ihnen ein Gefühl von Herabsetzung und Unwohlsein vermitteln (vgl. auch DGB 2016, S. 29 f.; Frommberger 2013, S. 25; Lachmayr 2017,

Tabelle 34: Kategorien der Kompetenzanforderungen (eigene Darstellung)

Kompetenzanforderungen	
Dimension	Anforderungskategorien und Unterkategorien
Individuell	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lerngelegenheiten</i> <ul style="list-style-type: none"> – <i>fehlende Lerngelegenheiten</i> (BMBF 2003, S. 95 f.; Ernst/Spevacer 2012, S. 13; Greilinger 2013, S. 56 ff.; Hasler 2016, S. 115; Hensge 1987, S. 34; Piening et al. 2010, S. 19; vorzeitige Vertragslösungen; Ernst 1997, S. 172; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit) – <i>Fehler</i> (Debie 2009, S. 36 f.; Berufsausbildungseingangsphase; Krewerth et al. 2009, S. 4; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 73; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit) • <i>Leistungserwartungen</i> (DGB 2016, S. 11 ff.; Quante-Brandt et al. 2005, S. 98 f.; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 63; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit) • <i>Wissen</i> (DGB 2016, S. 29 f.; Frommberger 2013, S. 25; Hecker 1984, S. 40 f.; Lachmayr 2017, S. 245; Petersen/Wehmeyer 2001, S. 106; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 65 ff.; Ulrich/Tuschke 1995, S. 207; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit; Deuer 2006, S. 175 ff.; Ernst/Spevacer 2012, S. 13; Greilinger 2013, S. 56; Marstedt/Müller 1998, S. 27; Oehme 2002, S. 45; vorzeitige Vertragslösungen; Besener 2009, S. 29; Ernst 1997, S. 172; Berufsausbildungseingangsphase; Aliche et al. 2009, S. 177; Migrationsforschung)
Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vermittlungsqualität</i> (BMBF 2003, S. 95; Bohlinger 2002a, S. 39; Ernst/Spevacer 2012, S. 13; Greilinger 2013, S. 56 ff.; Hasler 2016, S. 115; Hensge 1987, S. 34; Piening et al. 2010, S. 19; Quante-Brandt 2002, S. 87 f.; Schirmer 1997, S. 146 ff.; vorzeitige Vertragslösungen; Deuer 2006, S. 175 ff.; Marstedt/Müller 1998, S. 26 f.; Arbeits- und Organisationspsychologie; Besener 2009, S. 70 ff.; Berufsausbildungseingangsphase) • <i>Theorie-Praxis-Transfer</i> (Davids 1988, S. 12; Ebbinghaus/Krewerth 2014, S. 87; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit; Besener 2009, S. 70 ff.; Schirmer 1997, S. 149; Berufsausbildungseingangsphase) • <i>Betriebliche Tätigkeit</i> (Besener 2009, S. 41, 63; Ernst 1997, S. 172; Schirmer 1997, S. 146 ff.; Berufsausbildungseingangsphase; Ebbinghaus et al. 2010b, S. 38; Krewerth et al. 2009, S. 4; Lachmayr 2017, S. 248; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 73 f.; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit; Bohlinger 2002a, S. 39; Stalder 2003, S. 77; vorzeitige Vertragslösungen; Marstedt et al. 2000, S. 107 f.; Arbeits- und Organisationspsychologie)
Interaktional	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Auszubildendenrolle</i> (DGB 2016, S. 29 f.; Frommberger 2013, S. 25; Lachmayr 2017, S. 245; Petersen/Wehmeyer 2001, S. 106; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 65 ff.; Ulrich/Tuschke 1995, S. 207; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit; Piening et al. 2010, S. 18; vorzeitige Vertragslösungen; Jost/Maeder 2017, S. 20 f.; Köcher et al. 2015, S. 44; Arbeits- und Organisationspsychologie; Ernst 1997, S. 68; Berufsausbildungseingangsphase)

Kursiv hervorgehobene Teilanforderungen stammen aus der vorliegenden Untersuchung.

S. 245; Petersen/Wehmeyer 2001, S. 106; Piening et al. 2010, S. 18; Quante-Brandt/Grabow 2008a, S. 65 ff.; Ulrich/Tuschke 1995, S. 207). Ernst (1997, S. 68) stellt die Schwierigkeiten mit der neuen beruflichen Rolle sogar als ein zentrales Problem der Eingangsphase heraus. Auszubildendentätigkeiten werden dabei nicht grundsätzlich abgelehnt, das zeigen auch vorliegende Interviews, jedoch sollte der Umfang, den solche Aufgaben im Arbeitsalltag einnehmen, begrenzt sein (Rose et al. 2003, S. 4). Auszubildende wünschen sich relevante und sinnhafte Aufgaben (Mierke et al. 2015, S. 19), denn die drücken Wertschätzung und Anerkennung gegenüber der Leistungs-

fähigkeit der Auszubildenden aus (Feller 1995a, S. 23). Verschiedene Jugendstudien stellen heraus, dass sich die aktuelle Jugend durch sinnhafte und sinnstiftende Tätigkeit in die Gesellschaft einbringen möchte (Jost/Maeder 2017, S. 20 f.; Köcher et al. 2015, S. 44). Interessanterweise wird im Zusammenhang mit einem kompetenzbezogenen Auszubildendenstatus in den Interviews sogar zwischen Auszubildenden im ersten und Auszubildenden höherer Ausbildungsjahre unterschieden. In der betrieblichen Praxis scheinen folglich die Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr einen noch niedrigeren Status innezuhaben, als die Auszubildenden aus den höheren Ausbildungsjahren. Die Berufsausbildungseingangsphase birgt damit ein erhöhtes Belastungspotenzial.

Auf der Ebene der Kompetenzanforderungen replizieren die vorgelegten Befunde weitestgehend bereits bekannte Anforderungen (vgl. Tabelle 34), wenngleich die Mehrzahl sich nicht ausschließlich auf die Berufsausbildungseingangsphase erstreckt. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass auch über die Berufsausbildungseingangsphase hinausreichende Untersuchungen, etwa zur Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit oder zu vorzeitigen Vertragslösungen, keine zusätzlichen Teilanforderungen auf der Kompetenzebene liefern können. Auszubildende sehen sich folglich bereits in der Berufsausbildungseingangsphase mit allen Facetten der Kompetenzanforderungen konfrontiert.

Selbstverwirklichungsanforderungen

Auf der letzten Ebene sind alle Anforderungen zusammengefasst, die die Auszubildenden im Zusammenhang mit ihrem Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung erleben. Die Interviews zeigen, dass die Auszubildenden schon in der Berufsausbildungseingangsphase, zumindest zu deren Ende, nach Selbstständigkeit und Kontrollfreiheit streben. Sie möchten sich selbst als Handlungs- und Entscheidungszentrum wahrnehmen. Dem stehen Unsicherheiten und Zweifel (individuelle Dimension) sowie kontextuelle Rahmenbedingungen entgegen, die die Auszubildenden zur Befriedigung der Selbstverwirklichungsbedürfnisse zu bewältigen haben. Insgesamt nehmen nur wenige Auszubildende in der Berufsausbildungseingangsphase Anforderungen auf der Ebene der Selbstverwirklichung wahr. Erklären lässt sich dies im Anschluss an Maslow (vgl. Kapitel 6.1.1) durch die Dynamik der Bedürfnisse der Auszubildenden. Maslow unterscheidet die Defizitbedürfnisse und die Wachstumsbedürfnisse. Letztere werden erst dann wahrgenommen, wenn die Defizitbedürfnisse hinreichend befriedigt sind. Das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung kann von den Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase folglich nur dann wahrgenommen werden, wenn die Defizitbedürfnisse der Auszubildenden in einem ausreichenden Maße befriedigt sind. Da die Bedürfnisse der Auszubildenden und die von ihnen wahrgenommenen Anforderungen einen engen Zusammenhang aufweisen, können die Auszubildenden Anforderungen auf der Ebene der Selbstverwirklichung erst dann wahrnehmen, wenn sie die Anforderungen auf den darunter liegenden Hierarchieebenen in einem bestimmten Maße bewältigt haben.

Individuelle Dimension

Mit dem Eintritt in die Berufsausbildung machen die Auszubildenden in der Regel ihre ersten eigenen Erfahrungen in der Berufswelt, von der sie bisher nur Vorstellungen entwickeln, jedoch nicht auf eigene Erfahrungen zurückgreifen konnten, was zu Differenzen zwischen den Erwartungen und der Ausbildungsrealität führen kann (Fürstenberg 1964, S. 137). Solche Differenzen spitzen sich dann zu, wenn der Ausbildungsberuf nicht zu den eigenen Interessen passt und/oder die Auszubildenden vor Ausbildungsbeginn keine realistischen Informationen zum Ausbildungsberuf und Ausbildungsbetrieb haben (Nägele/Neuenschwander 2015, S. 53). Können eigene Erwartungen nicht realisiert werden, sind die Jugendlichen gefordert, die eigenen Vorstellungen an die vorgefundenen Möglichkeitsstrukturen anzupassen, die Auszubildenden müssen Kompromisse mit sich selbst eingehen. Dazu kommen Nachentscheidungsunsicherheiten. Bereits Ernst (1997, S. 172) arbeitet in diesem Zusammenhang heraus, dass falsche Vorstellungen die Auszubildenden zunächst anscheinend nicht belasten, im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase jedoch Umstellungsprobleme auftreten, die sich auf falsche und idealisierende Vorstellungen zurückführen lassen. Insofern scheinen Kompromissnotwendigkeiten tatsächlich erst nachrangig von den Auszubildenden bearbeitet zu werden. Das spiegelt auch die vorliegende Untersuchung, so werden Wunschvorstellungen und Kompromissnotwendigkeiten von den Auszubildenden vorrangig im zweiten Interview, also zum Ende des ersten Ausbildungsjahres thematisiert. Erklärt werden kann dies im Anschluss an Hensge (1987): Demnach entwickeln sich unrealistische Vorstellungen über die Berufsausbildung dann, wenn die Jugendlichen sich in einer unbefriedigenden Situation befinden, wenn ihnen etwa Informationen fehlen oder der Ausbildungsberuf nicht dem Wunschberuf entspricht. Solche Vorstellungen entsprechen oftmals weniger der Realität, sondern eher den Hoffnungen der Jugendlichen. Für die Berufseinmündung mag dies zwar eine recht brauchbare Strategie sein, für das „Durchstehen“ einer Berufsausbildung wird das jedoch nicht gelten. Weiss (1982, S. 72) führt darüber hinaus entwicklungsbedingte Erscheinungen als Erklärungsansatz für veränderte Interessen an, beiden Ansätzen fehlen jedoch empirische Belege.

In den Interviews werden Zweifel und Kompromissnotwendigkeiten vorrangig im Zusammenhang mit der Frage beschrieben, ob die Auszubildenden in einer markengebundenen oder einer typoffenen Werkstatt ihre Ausbildung absolvieren. Der Vorteil der typoffenen Werkstatt wird in der Typen- und damit der Aufgabenvielfalt gesehen, einen Vorteil der markengebundenen Werkstätten sehen die Auszubildenden in einer besseren Übernahmeperspektive. Zudem werden eigene Vorlieben für bestimmte Automarken relevant. Zwei Auszubildende zweifeln grundsätzlich an der Ausbildungsberufswahl, heben aber beide hervor, keine vorzeitige Vertragslösung in Betracht zu ziehen, da einer abgeschlossenen Ausbildung ein höherer Stellenwert zugewiesen wird. Dass die Einmündung in den Wunschberuf für die Zufriedenheit und die Bewertung der Ausbildung wichtig ist und auch Gedanken an vorzeitige Vertragslösungen sich eher einstellen, wenn Auszubildende nicht in den Wunschberuf einmünden konnten, ist durch die Forschung ausreichend belegt (vgl. Kapitel 3.3

und 3.4). Dabei arbeitet Feller (1995a, S. 23, 1995b, S. 14) auch die Bedeutung der betrieblichen Komponente heraus, denn nicht nur die Realisierung des Wunschberufes, sondern auch die Einmündung in den Wunschbetrieb wirkt sich auf die Ausbildungs- und die Lebenszufriedenheit der Auszubildenden aus (vgl. auch Schweikert 1999, S. 197). Die Automobilbranche ist in Deutschland der wichtigste Industriezweig, eine „Schlüsselindustrie“ Deutschlands und prägend für die deutsche Gesellschaft. Denn das Auto ist in Deutschland „weit mehr als ein bloßes Transportmittel; eingehüllt ist es vielmehr in Gefühle und Wünsche, die es zum kulturellen Symbol erheben“ (Sachs 1984, zit. n. Tilly/Triebl 2013, S. 19). Dabei haben die einzelnen Automarken sich zu Markenkulturen als Subkulturen der deutschen Autokultur entwickelt (Hellmann 2013, S. 202 ff.). Für die Auszubildenden ist es folglich kulturell bedingt nicht unwichtig, in welchem Ausbildungsbetrieb sie ihre Ausbildung absolvieren, da mit jeder Automarke bestimmte kulturelle Werte verknüpft werden.

Kontextuelle Dimension

Mit dem Eintritt in einen markengebundenen Ausbildungsbetrieb stehen die Auszubildenden zudem vor der Anforderung, sich in die jeweilige Markenkultur einzugliedern. An die Markenkultur sind unter anderem verschiedene Werte und Normen gebunden, die den Werten und Normen der Auszubildenden entgegenstehen und damit ihr Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmtheit einschränken könnten. So berichtet ein Auszubildender von Konflikten im Ausbildungsbetrieb, weil er ein Auto einer anderen Marke gekauft hat. Er erlebt also, dass Normen und Werte einer betrieblichen Markenkultur an ihn herangetragen werden, die seinen eigenen, autokulturellen Vorlieben entgegenstehen und damit seine Autonomie einschränken. Solche markengebundenen Aspekte werden in den Untersuchungen zur Berufsausbildungseingangsphase und zu vorzeitigen Vertragslösungen bisher nicht berücksichtigt. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass markengebundene Probleme in der Berufsausbildungseingangsphase und damit der Ausbildung durchaus relevant werden, denn so wie die Mitgliedschaft in einer betrieblichen Markenkultur möglich ist (Inklusion), ist auch ein Ausschluss (Exklusion) denkbar (Stichweh 2009), der mindestens emotionale Folgen für die Ausbildung der Auszubildenden hat.

Auch andere mit der Ausbildung verbundene Normen und Werte können die Auszubildenden belasten, etwa wenn sie sich durch die Tätigkeitskontrollen vonseiten der Ausbilder und Kollegen eingeeengt fühlen oder feste Handlungsabläufe für konstant ablaufende Arbeitstätigkeiten umsetzen müssen. Beide Teilanforderungen sind in bisherigen Untersuchungen der Berufsausbildungseingangsphase sowie in Untersuchungen zu vorzeitigen Vertragslösungen, Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit nicht systematisch berücksichtigt worden. Überhaupt werden die Themen Kontrolle und vorgeschriebene Handlungsabläufe im Zusammenhang mit der Berufsausbildung bisher kaum thematisiert. Im Kontext der betriebswirtschaftlichen Forschung hat Schäffer (2001, S. 1) eine umfangreiche Auseinandersetzung mit dem Paradoxon der Kontrolle vorgelegt, dessen Relevanz einerseits offensichtlich erscheint, der andererseits in der Literatur nur wenig Beachtung zukommt.

Luhmann vermutet: „Offensichtlich hat der Kontrollvorgang als ein anscheinend ziemlich technisches, an fertige Entscheidungen angehängtes Prüfungsverfahren kein nachhaltiges, sozialwissenschaftliches Interesse finden können, wenn man von der Aufdeckung unvorhergesehener, dysfunktionaler Nebenwirkungen absieht“ (Luhmann 1973, zit. n. Schäffer 2001, S. 1). Insofern ist es nicht verwunderlich, wenn Schäffer (ebd., S. 256) resümiert, dass „Kontrolle [...] auch weiterhin getrost als vernachlässigtes Feld der Forschungslandschaft bezeichnet werden [kann, Anmerk. S. Lange], das es zu bestellen gilt.“ Aus berufspädagogischer Sicht sind die den Kontrollhandlungen immanenten Lernprozesse und im Zusammenhang mit der Berufsausbildungseingangsphase und vorzeitigen Vertragslösungen auch deren Belastungspotenzial von Relevanz.

Tabelle 35: Kategorien der Selbstverwirklichungsanforderungen (eigene Darstellung)

Selbstverwirklichungsanforderungen	
Dimension	Anforderungskategorien und Unterkategorien
Individuell	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wunschvorstellungen und Kompromisse</i> (Feller 1995b, S. 14, 1995a, S. 23; Schweikert 1999, S. 197; Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit)
Kontext	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Markenkultur*</i> • <i>Kontrolle*</i> • <i>Vorgeschriebene Arbeitsabläufe*</i>

Kursiv hervorgehobene Teilanforderungen stammen aus der vorliegenden Untersuchung; mit einem * gekennzeichnete Teilanforderungen wurden in den einbezogenen Forschungsbereichen bisher nicht systematisch untersucht

Die Ebene der Selbstverwirklichungsanforderungen wird in der Berufsausbildungseingangsphase nur für wenige Auszubildende relevant. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass Teilanforderungen auf dieser Ebene in den Untersuchungen zur Berufsausbildungseingangsphase, zur Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit sowie zu vorzeitigen Vertragslösungen bisher kaum Berücksichtigung finden. Wie die vorliegende Untersuchung zeigt, werden für einige Auszubildende bereits in der Berufsausbildungseingangsphase und wahrscheinlich für einen größeren Teil der Auszubildenden im späteren Verlauf der Ausbildung Anforderungen auf der Ebene der Selbstverwirklichung relevant. Erklären lässt sich dies vor dem Hintergrund der Rahmenbedingungen ihrer Jugend. Infolge der „großen globalen Krisen“ (Albert et al. 2015a, S. 36) haben die Jugendlichen der „Generation Y“ gelernt, dass die gesellschaftliche Ordnung unsicher ist, es aber immer irgendwie weitergeht. Als Reaktion auf eine ungewisse und unsichere Lebenssituation ist es für diese Generation „typisch“, die eigene Situation ständig zu hinterfragen und sich auf ihren individuellen Erfolg zu konzentrieren. Bezogen auf die Arbeit ist es den Jugendlichen wichtig, sich selbst und eigene Ideen einzubringen und etwas zu tun, dass für sie und die Gesellschaft nützlich erscheint. Jugendliche wollen heute nicht nur für ihren Arbeitgeber, sondern mit ihm arbeiten. Sie wollen sich also in der Arbeit selbst verwirklichen.

Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase

Die Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase werden von den Auszubildenden in der spezifischen Situation vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen, ihres Bewältigungspotenzials respektive ihrer Resilienzen und der wahrgenommenen Bewältigungsressourcen gedeutet und bewertet. Insofern ergeben sich aus den Anforderungen spezifische und individuelle Belastungsprofile, die im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase Veränderungen unterliegen. Die vorliegende Untersuchung zeigt, dass sich die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase zu Beginn der Ausbildung (retrospektiv betrachtet) noch nicht so stark belastet fühlen und die Belastungsintensität der Ausbildung im Verlauf ansteigt, das bestätigen Befunde von Deuer (2016, S. 461) und Marstedt et al. (2000, S. 129). Untersuchungen zur Ausbildungsqualität zeigen, dass diese im Verlauf der Ausbildung immer schlechter eingeschätzt wird (Ebner 2003; Ebner/Lauck 1998; Mierke et al. 2015; Quante-Brandt et al. 2005, S. 51; Rose et al. 2003; Stalder 2003, S. 74f.). Damit deutet sich ein Zusammenhang zwischen dem Belastungsempfinden der Auszubildenden (Belastungsintensität) und ihrer Bewertung der Ausbildung an, den Deuer (2016) mit dem Modell der Gratifikationskrisen nach Siegrist (1996) erklärt. Demnach erleben die Auszubildenden im Ausbildungsverlauf ein steigendes Ungleichgewicht zwischen einer individuell hoch empfundenen Verausgabung und gleichwohl niedriger Belohnung in Form von Anerkennung und Rückmeldung. Soziale und kompetenzbezogene Bedürfnisse sowie Selbstverwirklichungsbedürfnisse bleiben unbefriedigt, was zu Unzufriedenheit führt.

Steigende Belastungen ergeben sich im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase für die Anforderungen auf allen Anforderungsebenen, wenngleich die Belastungszunahme auf einzelnen Ebenen unterschiedlich stark ausfällt. Die Belastungen durch physiologische Anforderungen etwa steigen im ersten Ausbildungshalbjahr auf ein eher geringes Belastungsniveau an und fallen im zweiten Ausbildungshalbjahr ab. Ein ähnlicher Verlauf zeigt sich für die Belastungen durch Sicherheitsanforderungen, die jedoch im ersten Ausbildungshalbjahr auf ein mittleres Belastungsniveau steigen und auch noch zum Ende des ersten Ausbildungsjahres auf einem höheren Belastungsniveau bleiben als die physiologischen Belastungen. Die Belastungen durch soziale und kompetenzbezogene Anforderungen steigen dagegen über die ganze Berufsausbildungseingangsphase hinweg, wobei die sozialen Belastungen eher auf ein mittleres Belastungsniveau steigen, die Auszubildenden jedoch durchweg von hohen kompetenzbezogenen Belastungen berichten. Belastungen durch Selbstverwirklichungsanforderungen werden nur für einige Auszubildende eher zum Ende der Berufsausbildungseingangsphase auf einem eher geringen Belastungsniveau relevant. Die Abbildung 48 stellt den abstrahierten allgemeinen Belastungsverlauf der Berufsausbildungseingangsphase dar.¹³¹

131 Im Gegensatz zu der Darstellung in Kapitel 6.3 wird in der Verallgemeinerung auf die Unterscheidung von maximaler und summativer Belastungsintensität verzichtet. Darüber hinaus sind die Verläufe der Belastungsintensitäten insbesondere zu Beginn der Ausbildung stärker zusammengedrückt, da dieser Zeitpunkt in der Untersuchung retrospektiv erfasst wurde und davon auszugehen ist, dass die Belastungswahrnehmungen retrospektiv geglättet sind.

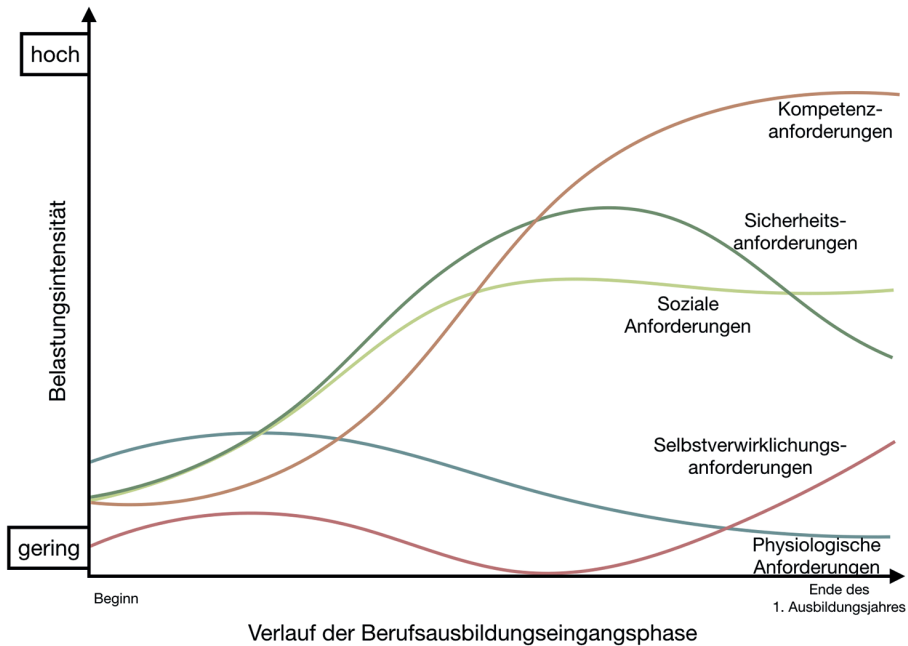


Abbildung 48: Allgemeiner Belastungsverlauf in der Berufsausbildungseingangsphase (eigene Abbildung)

Insgesamt kann die Maslow'sche (1989, 1990) Annahme der Hierarchisierung der Bedürfnisse nicht ohne Einschränkungen auf das Konzept der Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase übertragen werden. Eine im Sinne Maslows anzunehmende Stufung der Belastungen durch die zentralen Anforderungskategorien zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung nicht. Vielmehr erleben die Auszubildenden vielfältige Anforderungen, die sich auf unterschiedliche Bedürfnisse zurückführen lassen. Dabei zeigt sich durchaus, dass physiologische Anforderungen eher zu Beginn der Ausbildung als belastend bewertet werden, gleichwohl ist der Beginn der Ausbildung in der vorliegenden Untersuchung aufgrund forschungsmethodischer Entscheidungen aus einer retrospektiven Perspektive rekonstruiert worden, weshalb sich im Befund das Phänomen der retrospektiven Glättung widerspiegeln könnte (vgl. Kapitel 6.3). Belastungen durch Selbstverwirklichungsanforderungen werden in den Interviews überwiegend erst zum Ende der Berufsausbildungseingangsphase thematisiert, wenn die Belastungen durch andere Anforderungen abnehmen.

Die Berufsausbildungseingangsphase folgt der von Maslow (1989, 1990) postulierten Stufung folglich nicht, vielmehr ist sie durch die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Anforderungen und damit die gleichzeitige Beeinträchtigung verschiedener Bedürfnisse der Auszubildenden gekennzeichnet. Die Berufsausbildungseingangsphase charakterisiert sich folglich als verdichtete Veränderungsphase, in der vielfältige Bedürfnisse der Auszubildenden beeinträchtigt werden, deren Befriedigung

eine Modifikation der Gewohnheiten, Handlungsroutinen und Wissensbestände erfordert. Gerade weil die Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase derart verdichtet und akzeleriert sind (vgl. Kapitel 3.1), können sie einer solchen hierarchischen Stufung nicht folgen, wie auch die vorliegende Untersuchung zeigt. Eine solche stärkere Stufung könnte gegebenenfalls für den weiteren Verlauf der Berufsausbildung erwartbar sein.

Besondere Diskontinuitäten erleben die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase durch sicherheitsbezogene, soziale und kompetenzbezogene Anforderungen, wobei sich vor allem die Belastungen durch sicherheitsbezogene und soziale Anforderungen individuell unterscheiden. Innerhalb der vorliegenden Untersuchung konnten die Unterschiede in der Wahrnehmung und Bewertung der sicherheitsbezogenen und sozialen Anforderungen zu drei Belastungstypen verdichtet werden (vgl. Abbildung 49). Einige Auszubildende weisen demnach hohe Resilienzen gegenüber sozialen Anforderungen auf, fühlen sich durch Sicherheitsanforderungen jedoch vergleichsweise stark belastet. Andere Auszubildende fühlen sich dagegen eher durch soziale Anforderungen belastet und bringen hohe Resilienzen gegenüber Sicherheitsanforderungen in die Ausbildung ein. Eine dritte Gruppe von Auszubildenden kann zu Beginn der Ausbildung (noch) nicht auf solche Resilienzen gegenüber den ausbildungsspezifischen Anforderungen zurückgreifen und fühlt sich durch soziale und sicherheitsbezogene Anforderungen gleichermaßen belastet. Auszubildende eines zumindest theoretisch annehmbaren vierten Typs, die sowohl gegenüber sozialen als auch gegenüber sicherheitsbezogenen Anforderungen hohe Resilienzen aufweisen, waren in der vorliegenden Sample nicht zu identifizieren.

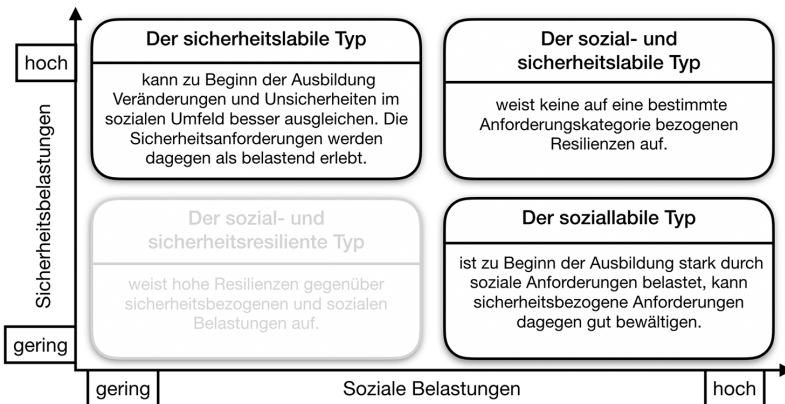


Abbildung 49: Belastungs- respektive Resilienztypen in der Berufsausbildungseingangsphase (eigene Darstellung, in Anlehnung an die zweidimensionale Darstellung von Typenbildungen nach Kuckartz 2016, S. 160)

Die Darstellung der Belastungsintensitäten durch die zentralen Anforderungskategorien legt nahe, dass sich in der Berufsausbildungseingangsphase in Anlehnung an das Konzept der Defizit- und Wachstumsbedürfnisse von Maslow (1989, 1990) zwei

wesentliche Anforderungstypen unterscheiden: Die defizitbezogenen Anforderungen wirken immer dann belastend, wenn die Auszubildenden Beeinträchtigungen ihrer individuellen Defizitbedürfnisse wahrnehmen. Entsprechend der Maslow'schen Annahmen konnte auf Basis des vorliegenden Materials die Vorrangigkeit der defizitbezogenen Anforderungen in der Wahrnehmung, Deutung, Bewertung und Bewältigung der Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase nachgezeichnet werden (vgl. Kapitel 6.3). Entgegen der Annahme Maslows weisen diese jedoch keine überindividuelle Hierarchisierung auf. Zwar wird ein Großteil der Auszubildenden vor allem durch kompetenzbezogene Anforderungen stark belastet, für die sicherheitsbezogenen und sozialen Belastungen zeigt sich jedoch keine überindividuelle Hierarchisierung. Neben den defizitbezogenen Anforderungen werden in der Berufsausbildungseingangsphase in manchen Fällen auch Belastungen durch Selbstverwirklichungsanforderungen (Entwicklungsanforderungen) beschrieben, die jedoch erst dann wahrgenommen werden, wenn die Belastungen durch defizitbezogene Anforderungen zu einem bestimmten Maß bewältigt sind. Das ist im Anschluss an Maslow (1989, 1990) so erklärbar, dass die Jugendlichen Entwicklungsanforderungen erst dann wahrnehmen können, wenn sie entsprechende Selbstverwirklichungsbedürfnisse wahrnehmen. Dafür müssen die Bedürfnisse auf den unteren Hierarchieebenen, die Defizitbedürfnisse, zumindest zu einem bestimmten Maß befriedigt sein. Die Berufsausbildungseingangsphase ist folglich vorrangig durch defizitbezogene Anforderungen gekennzeichnet, für deren Bewältigung die Auszubildenden ihre ganze Energie aufbringen. Im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase gelingt es den Auszubildenden immer besser, die Defizitanforderungen zumindest in einem solchen Maße zu bewältigen, dass einige Auszubildende bereits Anforderungen wahrnehmen, die ihren Wachstumsbedürfnissen entgegenstehen. Über alle Auszubildenden hinweg zeigt sich, dass die Belastungen durch die Defizitanforderungen am Ende der Berufsausbildungseingangsphase abnehmen, wengleich die kompetenzbezogenen Anforderungen wahrscheinlich den gesamten Ausbildungsverlauf kennzeichnen. Es lässt sich jedoch zurecht schlussfolgern, dass mit dem Ende des ersten Ausbildungsjahres die Phase der orientierenden Konfrontation mit der Ausbildungsrealität endet. Die Auszubildenden stehen dann viel mehr vor den Anforderungen, die die gesamte Ausbildung prägen und sich nicht nur auf die Berufsausbildungseingangsphase beziehen.

Bewältigung der Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase

Zur Bewältigung der vielfältigen Anforderungen greifen die Auszubildenden auf unterschiedliche problemorientierte und emotionsorientierte Strategien zurück. Unter den problemorientierten Strategien werden alle Verhaltensweisen zusammengefasst, die auf die Veränderung der stressauslösenden Situation zielen. Dazu zählen Strategien der Handlungskontrolle, der Informationssuche, der Inanspruchnahme sozialer Unterstützung, der positiven Selbstinstruktion, der Betonung der eigenen Leistungen sowie der Ignoranz und Vermeidung. Solche Handlungsstrategien kommen vor allem dann zum Einsatz, wenn die stressauslösenden Situation generell als

kontrollierbar erlebt wird. Auf emotionsorientierte Strategien wird dagegen dann zurückgegriffen, wenn die Betroffenen das Gefühl haben, die Situation nicht mehr kontrollieren zu können und ertragen zu müssen. Die Handlungsstrategien zielen dann nicht auf die Kontrolle der stressauslösenden Situation, sondern auf die Regulation der eigenen Emotionen im Zusammenhang mit der stressauslösenden Situation (Beyer/Lohaus 2007; Lattner 2015, S. 31; Lazarus/Folkman 1984; Reimann/Pohl 2006, S. 220). In der Berufsausbildungseingangsphase greifen die Auszubildenden dazu zurück auf Strategien der Bagatellisierung, Ablenkung, gedanklichen Weiterbeschäftigung, Resignation, Aggression, Akzeptanz, Positivierung, sozialen Rückversicherung, Verleugnung und des Ironisierens, Sich-Fügens sowie des sozialen Rückzugs.

Die jeweiligen Bewältigungsverhalten werden individuell und situationsspezifisch ausgewählt und angepasst, wobei auch mehrere Handlungsstrategien miteinander kombiniert werden. Die Analysen des vorliegenden Interviewmaterials zeigen, dass die Auszubildenden vor allem auf problemorientierte Bewältigungsstrategien zurückgreifen, aber auch emotionsorientierte Handlungsstrategien für die Bewältigung der mit der Berufsausbildungseingangsphase verbundenen Anforderungen relevant sind. Die von Mierke et al. (2015) und Quante-Brandt et al. (2005) formulierte Annahme eines von Gewohnheit geprägten Bewältigungsverhaltens repliziert sich in den vorliegenden Daten nicht. Dagegen zeigen die Auszubildenden Merkmale des funktionalen Bewältigungsverhaltens, bei dem verschiedene Strategien zum Einsatz kommen und situativ angepasst werden (Lehr et al. 2008, S. 4).

Eine besondere Bedeutung kommt dem sozialen Umfeld in Form der sozialen Unterstützung (problemorientierte Strategie) und der sozialen Rückversicherung (emotionsorientierte Strategie) zu. So werden Kollegen zur Bewältigung körperlich schwerer Arbeitsaufträge, aber auch zur Unterstützung bei Unsicherheiten, Zeitdruck oder Kundenkontakt hinzugezogen. Entgegen den Befunden von Hecker (1989, S. 79) und Schweikert (1989a), dass sich Auszubildende in schwierigen Situationen an den Chef, Ausbilder und/oder Kollegen wenden, zeigen die vorliegenden Daten, dass der Chef und der Ausbilder eher selten als Ressource zur sozialen Unterstützung wahrgenommen respektive genutzt werden. Ebenso wenig wird der Berufsschullehrer von den Auszubildenden in diesem Zusammenhang angesprochen, das zeigen auch Untersuchungen von Feller (1995b, S. 62). Diese Personengruppen werden jedoch häufig als Informationsquelle genutzt. Neben den sozialen Informationsquellen greifen die Auszubildenden aber auch auf Fachliteratur und Datenbanken zurück. Eltern und Freunde werden eher selten in die problemorientierte Bewältigung von Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase eingebunden, was wahrscheinlich damit zusammenhängt, dass die Mehrzahl der Anforderungen im betrieblichem Umfeld wahrgenommen wird, in dem Eltern und Freunde bei der problemorientierten Bewältigung nicht unterstützen können. Es sei denn Freunde oder Familie sind ebenfalls im Kfz-Handwerk tätig, dann werden diese Personen aktiv als Informationsquelle hinzugezogen. Eine wichtigere Rolle spielen Eltern und Freunde als Bezugspersonen zur (sozialen) Rückversicherung (emotionsorientierte

Strategie), wobei auch hier auf die Kollegen im betrieblichen Umfeld zurückgegriffen wird. Die Untersuchung repliziert damit den aus den Untersuchungen zur Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit bekannten Befund, dass das soziale Umfeld im Ausbildungserleben eine Schlüsselrolle einnimmt (Gei/Krekel 2011, S. 93; Mierke et al. 2015; Quante-Brandt et al. 2005, S. 50). Dabei ist die emotionale Komponente der Personen im betrieblichen Umfeld im Umgang mit den Auszubildenden wichtig, da Vertrauen eine Grundlage dafür ist, dass die Auszubildenden soziale Unterstützung einfordern. Auch Feller (1995b, S. 19) stellt fest, dass für die Bewertung des Ausbildungspersonals nicht der Professionalisierungsgrad entscheidend ist, sondern das menschliche Verhältnis und Nähe wichtig sind. Das bestätigen die vorliegenden Befunde.

Gleichwohl nehmen die Auszubildenden eine eigene Verantwortung für ihre Ausbildung wahr und versuchen, die stressauslösenden Situationen aktiv und selbst zu kontrollieren. Strategien der Situationskontrolle kommen in Bezug auf fast alle Teilanforderungen zum Einsatz. Daneben werden aber auch andere aktive sowie passiv-defensive Bewältigungsstile relevant. Dass einige Auszubildende ein passiv-defensives Bewältigungsverhalten bevorzugen, wie etwa Quante-Brandt et al. (2005, S. 109) herausarbeiten, lässt sich auf Basis der vorliegenden Daten nicht nachzeichnen. Alle Auszubildenden versuchen die Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase aktiv zu bewältigen, wenngleich sich auch passiv-defensive Bewältigungsverhalten identifizieren lassen.

Im Vergleich der Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund ergeben sich bezogen auf das Spektrum und die Auswahl der Bewältigungsstrategien keine nennenswerten Unterschiede. Differenzen im Bewältigungsverhalten zeigen sich nur in spezifischen Handlungsstrategien. So arbeiten etwa Madubuko (2011, S. 189) und Verwiebe et al. (2016) die Strategie der Betonung eigener Leistungen als spezifische Strategie zur Bewältigung von Diskriminierungserfahrungen heraus. Vor allem Madubuko (2011) verweist in ihrer Untersuchung zur Arbeitsmarktintegration von Migranten auf die Anforderungen an Arbeitnehmer mit Migrationshintergrund, bessere berufliche Leistungen als Kollegen ohne Migrationshintergrund zu zeigen, um fachlich unangreifbar zu bleiben, und durch ein selbstbewusstes Auftreten den Eindruck von Selbstsicherheit zu bestärken, um fremde Skepsis gegenüber der eigenen Kompetenz abzubauen. Dabei greifen die Migranten auf die Strategie der Betonung eigener Leistungen zurück. In den Interviews konnte eine solche Strategie für einen Auszubildenden mit eigener Migrationserfahrung rekonstruiert werden, der damit aktiv versucht, seiner Angst vor Verlust des Ausbildungsplatzes zu begegnen.

6.6 Reflexion des Forschungsprozesses

Für die Beurteilung der Untersuchung lassen sich eine Reihe von Kriterien (sogenannte Gütekriterien) finden, wenngleich bislang keine allgemein anerkannten Gütekriterien zur Verfügung stehen. Der seit den 1980er-Jahren andauernden Dis-

kussion über Gütekriterien der qualitativen Forschung (vgl. u. a. Döring/Bortz 2016, S. 106 ff.; Kuckartz 2016, S. 202 f.; Mayring 2002, S. 140 ff.) lassen sich drei Grundpositionen zuordnen: Übertragung der Gütekriterien quantitativer Forschung auf die qualitative Forschung, Ablehnung von Gütekriterien für die qualitative Forschung und Formulierung geeigneter Kriterien auf Basis der qualitativen Methodologie (Steinke 2005, S. 319 ff.). Aus letzter Grundposition sind Bewertungskonzepte für die qualitative Forschung hervorgegangen, in denen Kernkategorien als zentral und breit angelegte Gütekategorien formuliert sind. Die am weitesten verbreiteten Konzepte gehen auf Mayring (2002) und Steinke (1999, 2005) zurück (Freikamp 2008, S. 228). Das Konzept der sieben Kernkriterien zur Bewertung qualitativer Forschung nach Steinke (1999, 2005) nimmt Mayrings Vorschläge in einer älteren Fassung auf (Freikamp 2008, S. 222) und erweitert diese. Darüber hinaus werden Vorschläge für die Sicherung und Prüfung der Kriterien ergänzt. Zur Reflexion des Forschungsprozesses der vorliegenden Untersuchung wird daher auf die Kriterien nach Steinke (1999, 2005) zurückgegriffen.

Erstes Kriterium ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die eine Basis für die Bewertung des Forschungsprozesses darstellt. Im Unterschied zur quantitativen Forschung kann nach Steinke (2005, S. 324) eine qualitative Untersuchung aufgrund der begrenzten Standardisierbarkeit des Vorgehens nicht identisch repliziert werden und damit nicht dem Anspruch der intersubjektiven Überprüfbarkeit genügen. Für die qualitative Forschung könne daher nur der Anspruch der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit erhoben werden (Steinke 1999, S. 207 f.). Für die Sicherung und Prüfung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit schlägt Steinke (ebd., S. 208 ff.) drei Strategien vor:

- Zentrale Technik zur Herstellung und Gewährleistung der Nachvollziehbarkeit ist die *Dokumentation des Forschungsprozesses*, die auch Mayring (2002, S. 144) unter der Kategorie „Verfahrensdokumentation“ aufgreift. Die Dokumentation dient dazu, den Forschungsprozess für Außenstehende transparent zu machen, und stellt die Basis für die Bewertung von Forschungsprozess und -ergebnissen dar. Dafür ist es notwendig, das Vorverständnis des Forschers, die Erhebungsmethoden und den Erhebungskontext, die Transkriptionsregeln, die Daten selbst, die Auswertungsmethoden, Informationsquellen, Entscheidungen und Probleme im Forschungsprozess sowie die Gütekriterien selbst zu dokumentieren (Steinke 2005, S. 324 ff.).
- Eine diskursive Form ist die Interpretation in Gruppen, die „durch expliziten Umgang mit Daten und deren Interpretationen“ (Steinke 1999, S. 214) Intersubjektivität und Nachvollziehbarkeit herstellt.
- In Anlehnung an „herkömmliche Wege zur Herstellung von Intersubjektivität“ (ebd.) tragen kodifizierte Verfahren zur Herstellung und Gewährleistung der Nachvollziehbarkeit bei. Auch Mayring (2002, S. 145 f.) greift den Aspekt der Regelgeleitetheit als Gütekriterium qualitativer Forschung auf. Zwar muss qualitative Forschung offen dafür sein, auch vorgeplante Analyseschritte zu modifizieren, dennoch ist das Material systematisch unter Beachtung bestimmter Ver-

fahrensregeln zu bearbeiten. Daher ist für Steinke (1999, S. 215) die „Nutzung und der Verweis auf kodifizierte Verfahren (unter Einschluß untersuchungsspezifischer Modifikationen) ein Weg zur Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit in der qualitativen Forschung.“

Zweites Kriterium ist die *Indikation des Forschungsprozesses und der Bewertungskriterien*. Gemeint ist damit die Angemessenheit von Erhebungs- und Auswertungsmethoden (in der qualitativen Forschung auch als Gegenstandsangemessenheit bezeichnet) sowie darüber hinausgehender methodischer Entscheidungen. Alle Entscheidungen, die während des Forschungsprozesses getroffen wurden, sind darauf hin zu prüfen, ob sie indiziert sind (ebd.). Zur Klärung der Indikation führt Steinke (ebd., S. 215 ff.) sechs Ebenen an:

- Indikation des qualitativen Vorgehens: Legt die Fragestellung das qualitative Vorgehen nahe oder wären andere Verfahren angemessener?
- Indikation der Methodenwahl: Zur Indikation der Methodenwahl führt Steinke (1999, S. 216 ff., 2005, S. 327) verschiedene Kriterien an:
 - Wurden Äußerungen und Bedeutungen der Untersuchten hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes ausreichend Spielraum eingeräumt?
 - War der Forscher längere Zeit im Feld anwesend?
 - Besteht zwischen Forscher und Informant ein „Arbeitsbündnis, das von Offenheit, Vertrauen, Arbeitsbereitschaft und [...] einem möglichst geringen Machtgefälle“ (Steinke 1999, S. 217) gekennzeichnet ist?
 - Wurden die Methoden der Datenerhebung und -auswertung gegenstandsangemessen ausgewählt bzw. entwickelt?
 - Ermöglicht das Vorgehen Irritationen des Vorwissens?
- Indikation der Transkriptionsregeln: Sind die Transkriptionen angemessen und tragen dazu bei, Gegenstandsverkürzungen zu vermeiden?
- Indikation der Samplingstrategie: Inwiefern ist die Auswahl der untersuchten Fälle, Situationen etc. indiziert?
- Indikation methodischer Einzelentscheidungen: Inwiefern passen die Methoden der Datenerhebung und der Datenauswertung zueinander? Und inwiefern ist das Untersuchungsdesign unter forschungspragmatischer Perspektive realisierbar?
- Indikation der Bewertungskriterien: Wurde die Wahl der Bewertungskriterien dem jeweiligen Gegenstand, der Methode und der Fragestellung angemessen vorgenommen?

Drittes Kriterium ist die *Empirische Verankerung der Theoriebildung und Theorieprüfung*, die die Begründetheit der Erkenntnis im empirischen Material sichern soll. Die Theoriebildung erfolgt in der qualitativen Forschung dicht an den Daten und auf Basis einer systematischen Datenanalyse. Zur Theorieprüfung werden aus den Theorien Folgen oder Prognosen abgeleitet und anhand des Datenmaterials überprüft

(Steinke 2005, S. 328). Zur Sicherung und Überprüfung der empirischen Verankerung schlägt Steinke (ebd., S. 328 f.) folgende Strategien vor:

- Verwendung kodifizierter Methoden
- Aufzeigen hinreichender Textbelege für die Theorieentwicklung
- Nutzung der analytischen Induktion als Methode der Theoriegenerierung und Falsifikation
- Ableitung und Kontrolle von Prognosen aus der generierten Theorie
- Kommunikative Validierung der Ergebnisse durch die Untersuchten

Viertes Kriterium ist die *Limitation*, das dazu dient, „die Grenzen des Geltungsbereichs, d. h. der Verallgemeinerbarkeit einer im Forschungsprozeß entwickelten Theorie herauszufinden“ (Steinke 1999, S. 227). Dazu seien Beschreibungen weiterer Kontexte, auf die die aus dem spezifischen Forschungskontext hervorgegangenen Ergebnisse übertragbar seien, sowie die Identifikation von für das Untersuchungsphänomen relevanten Bedingungen und Kontexten notwendig (ebd., S. 228). Zur Sicherung und Prüfung der Limitation schlägt Steinke (ebd., S. 229 ff.) Techniken der Typenbildung und der Fallkontrastierung sowie die Suche und Analyse abweichender, negativer und extremer Fälle vor.

Das fünfte Kriterium – *Reflektierte Subjektivität* – fokussiert den Forschenden als Bestandteil des Forschungsprozesses. Die Subjektivität des Forschers geht für Steinke (ebd., S. 231 ff.) in den Prozess der Theoriebildung ein und sollte daher methodisch reflektiert in den Forschungsprozess integriert werden. Die Reflexion erfolgt für Steinke (ebd.) auf vier Ebenen:

- Begleitung des Prozesses durch Selbstbeobachtung
- Reflexion der persönlichen Voraussetzungen
- Reflexion der Beziehung zwischen Forscher und Informanten
- Reflexionen während des Feldeinstiegs

Das sechste Kriterium der *Kohärenz* stellt ein „wissenschaftstheoretisches Minimalkriterium“ dar (ebd., S. 239), das durch das Bemühen um konsistente Theoriebildung und die Bearbeitung und Offenlegung nicht gelöster Fragen und Widersprüche hergestellt und gesichert wird.

Siebentes und letztes Kriterium ist die *Relevanz*, die durch die Relevanz der Fragestellung und den Beitrag der entwickelten Theorie hergestellt und bewertet werden kann. Dabei sollte die entwickelte Theorie neue Aspekte beinhalten, Erklärungen für das interessierende Phänomen liefern und zur Lösung von Problemen anregen. In diesem Zusammenhang ist auch von Interesse, ob die Ergebnisse verallgemeinerbar sind und die Darstellung der Theorie überschaubar ist (ebd., S. 241 ff.).

Die Vielzahl der unterschiedlichen Forschungsprogramme lässt sich jedoch nicht durch universelle, allgemein verbindliche Kriterienkataloge bewerten, sondern bedarf einer untersuchungsspezifischen Konkretisierung, Modifizierung und Erweiterung der Kriterien (Steinke 2005, S. 323 f.). Die vorliegende Arbeit stellt eine umfangreiche Dokumentation der der Arbeit zugrunde liegenden Untersuchungen zur

subjektiven Wahrnehmung, Bewertung und Bewältigung der Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase aus der Perspektive der Auszubildenden dar. Mit der Einleitung wurde der Problemkontext umrissen und die Fragestellung in diesen eingebettet. Die ersten Kapitel der Arbeit (Kapitel 3 und 4) dokumentieren das Vorverständnis des Forschungsprozesses. Das qualitative Vorgehen wurde gegenstandsbezogen begründet (vgl. Kapitel 1.2 und 5). Im Kapitel 5 wurden methodische Einzelentscheidungen zur Erhebung in dem bestimmten Erhebungskontext und zu den Samplingstrategien sowie den Transkriptionsregeln und Auswertungsmethoden ausführlich dargestellt und gegenstandsbezogen begründet, auch Probleme und Widersprüche im Forschungsprozess wurden transparent gemacht. Das forschungsmethodische Vorgehen wurde anhand ausgewählter Beispiele verdeutlicht. Informationsquellen der empirischen Ergebnisse wurden kenntlich gemacht.

In den Interviews wurde den Auszubildenden ausreichend Spielraum eingeräumt, ihre Erfahrungen und Deutungen zu explizieren, wenngleich die Interviews nur wenige narrative Sequenzen aufweisen. In Anlehnung an Witzel (1982, S. 93) kann dies auf das Alter der Befragten zurückgeführt werden:

„Gerade bei Jugendlichen, die weniger in biographischen Zusammenhängen zu denken gewohnt sind [...] und Formulierungs- oder Erinnerungsschwierigkeiten haben, mag das Interesse des Interviewers an der Klärung der thematischen Aspekte sogar dazu führen, daß große Teile des Gesprächs in einer Dialogform geführt werden, d. h. narrative Sequenzen selten entstehen bzw. wenig umfangreich sind.“

In der Auswertung der Interviews hat sich gezeigt, dass in der Interviewführung durchaus Verbesserungen möglich waren, so wurde beispielsweise nicht an allen interessierenden Stellen des Interviews nachgefragt und sondiert. Dieses Defizit lässt sich auch auf den Interviewkontext zurückführen, der in Kapitel 5.4.5 dargelegt wurde. Zwar ist aus forschungspragmatischer Sicht die Durchführung mehrerer Interviews an einem Tag sinnvoll, jedoch zeigten sich dadurch Ermüdungserscheinungen bei der Interviewerin, die sich teilweise in Unkonzentriertheit äußerten. Als sehr unterstützend insbesondere in derartigen Situationen erwiesen sich der ausgearbeitete Interviewleitfaden und der Topical Guide. Einige der im Interviewleitfaden ausgearbeiteten Fragen regten die Interviewten zu mehr oder weniger ausführlichen Darstellungen und Problembeschreibungen an.

Eine zusätzliche Schwierigkeit ergibt sich aus der längsschnittlichen Anlage der Untersuchung, da dadurch

„die Offenheit der einmaligen Begegnung zwischen beiden [gemeint sind Interviewter und Interviewer, Anmerk. S. Lange] [...] in der Erhebungssituation des Längsschnitts zugunsten einer zeitlich langfristigen Perspektive auf den Forschungsgegenstand eingeschränkt [wird, Anmerk. S. Lange]. Dies kann auch bedeuten, dass möglicherweise Dinge, die sich eben nicht verändert haben, nicht erzählt werden und so nicht in den Blick geraten“ (Dreier et al. 2018, S. 158).

Zugleich kann die wiederholte Anwendung qualitativer Methoden zu einer künstlichen Situation führen (Flick 2017, S. 184). In den Interviews wurden solche künstlichen Situationen nicht als störend empfunden, die Auszubildenden waren überwiegend offen und der Forscherin zugewandt, auch in der zweiten Interviewphase. Die Auswertung der Interviewdaten macht deutlich, dass es der Forscherin gelungen ist, ein von Vertrauen und Offenheit geprägtes Arbeitsbündnis aufzubauen, in dem die Auszubildenden sich trauten, über ihre Probleme und Sorgen in der Berufsausbildung zu berichten. Nur an zwei Stellen in allen Interviews haben die Auszubildenden weiterführende Informationen verweigert, so wollte ein Auszubildender nicht über einen Konflikt mit einem Kollegen sprechen (Felix 1: 163), räumt auf Nachfrage aber ein, dass er mit niemandem darüber spricht. Ein anderer Auszubildender wollte nicht über seinen verstorbenen Chef und die Konflikte und Diskriminierungen mit und durch ihn sprechen, weil er das nicht mit seinen eigenen Werten vereinbaren kann (Aziz 2: 37–38). Beide Situationen deuten damit kein fehlendes Vertrauen gegenüber der Forscherin an.

Aus forschungspraktischen Gründen (vgl. Kapitel 5) wurde auf eine diskursive Form der Interpretation verzichtet. Stattdessen wurden zur Auswertung kodifizierte Verfahren verwendet, die durch ihre Regelgeleitetheit eine Nachvollziehbarkeit gewährleisten. Bereits in den Interviewsituationen wurden der Methodik des Problemzentrierten Interviews folgend kommunikative Validierungen vorgenommen. Teile des Materials wurden darüber hinaus in Kolloquien und Forschungswerkstätten diskutiert, weitere Diskussionen waren aufgrund der Rahmenbedingungen der Forschung nicht möglich.

Die Ergebnisse der Analysen sind im Kapitel 6 ausführlich dargelegt und durch Textbelege untermauert. Widersprüche wurden dabei offengelegt. Kritisch zu beleuchten sind die erzielten Ergebnisse vor dem Hintergrund der Forschungsfragen und Zielstellungen der Untersuchung. Mit dem Konzept der zentralen Anforderungsstrategien, die an die psychologischen Grundbedürfnisse angelegt sind, kann ein gut zugängliches Konzept vorgelegt werden, das vor allem für die Ableitung berufsbildungspraktischer Implikationen eine gute Basis darstellt, wie in den abschließenden Ausführungen in Kapitel 7 zu zeigen sein wird. Gleichwohl wurde damit auf ein Konzept zurückgegriffen, das kulturübergreifende Relevanz aufweist (vgl. Kapitel 6.1.1) und damit durchaus geeignet scheint, gezielt kulturelle Unterschiede zu identifizieren. Auf der Ebene der Unterkategorien konnten migrationspezifische Differenzen vereinzelt herausgearbeitet werden, Erklärungsansätze liefern die Befunde jedoch kaum, dazu wären eine biografische Perspektive und ein größeres Sample notwendig gewesen. Insofern limitieren die geringen Fallzahlen die Ergebnisse der Untersuchung.

Während der Auswertung der Daten stellte sich auch die Entscheidung für zwei Interviewzeitpunkte als unzureichend heraus. In den ersten Interviews (nach dem ersten Ausbildungshalbjahr) rekonstruierten die Befragten, auch auf Impuls der Interviewerin hin, ihre Belastungen in unmittelbarer Nähe zum Beginn der Ausbildung. Wie sich in der Auswertung zeigte, hatten sich bis zum Ende des ersten Aus-

bildungshalbjahres bereits relevante Veränderungen ergeben, die nunmehr ausschließlich retrospektiv erfasst werden konnten. Dabei entsteht die „Gefahr“ des Phänomens der retrospektiven Glättung (Witzel 1996, S. 51; vgl. auch Kapitel 3.4). Erhoben wurden die Anforderungen, die die Auszubildenden zu Beginn der Ausbildung erlebt haben, und deren subjektive Bewertung erst zum ersten Interviewtermin, also nach dem ersten Ausbildungshalbjahr. Insofern könnten die Belastungen durch die Auszubildenden innerhalb des ersten Ausbildungshalbjahres „geglättet“ worden sein, die zum ersten Interviewtermin vorgenommenen Einschätzungen also deutlich weniger negativ respektive belastend ausfallen. Für diese These spricht, dass die Auszubildenden deutlich weniger Anforderungen nennen, die sie zu Beginn der Ausbildung wahrgenommen haben. Auch im Anschluss an andere Untersuchungen ist davon auszugehen, dass die vorliegenden Belastungswerte zu Beginn der Berufsausbildung diese frühe Anfangsphase nicht gut repräsentieren, denn den Beginn der Berufsausbildung kennzeichnet eine „ruckartige [...] Verpflanzung in eine neue Umgebung“ (Ernst 1997, S. 165), die nach Wahler (1997, S. 69) einen nachhaltigen Eindruck hinterlässt und die gesamte Persönlichkeit berührt und prägt. Für weiterführende Untersuchungen sind daher Erhebungstermine in unmittelbarer zeitlicher Nähe zum Beginn der Ausbildung zu ergänzen.

In der Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 6.5) sowie im Kapitel 7 wird auf offene Fragestellungen verwiesen. Die Darstellungen belegen die Relevanz der Fragestellung und der Ergebnisse, wenngleich theoretische und forschungsmethodische Eingrenzungen und Entscheidungen die Reichweite und Aussagekraft der Ergebnisse begrenzen. Auf die Limitationen der Untersuchung und die sich daraus ergebenden Forschungsperspektiven wird im abschließenden Kapitel 7 ausführlicher eingegangen. An dieser Stelle sei lediglich auf die Limitation qualitativer Untersuchungen verwiesen. Der Vorteil qualitativer Studien liegt in der Tiefe der Analyse und der Theoriebildung. Empirische Absicherung ist nicht das Ziel qualitativer Studien, die mit einem vergleichsweise kleinen Sample auskommen. „Eine empirische Absicherung ist aber damit nicht zu leisten. Man kann Glück haben und auch mit qualitativen Studien die Verhältnisse im Ganzen treffen. Man kann, man muß aber nicht“ (Schweikert 1989a, S. 3). Gleichwohl ergeben sich aus dem vergleichsweise kleinen Sample und der dadurch fehlenden statistischen Repräsentativität Grenzen der Aussagekraft der Ergebnisse. So sind diese nicht problemlos verallgemeinerbar, stellen jedoch eine wichtige Grundlage für weiterführende quantitative und damit statistisch repräsentative Untersuchungen dar. Mit den vorgelegten Ergebnissen wurden verschiedene Thesen über die von den Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase wahrgenommenen Anforderungen, den gewählten Bewältigungsstrategien und den Belastungsintensitäten bereitgestellt, die interessante Erklärungsansätze für Phänomene der Berufsausbildungseingangsphase und vorzeitiger Vertragslösungen liefern.

7 Schlussbetrachtungen

Der Übergang in die Berufsausbildung ist ein komplexer (Lern-)Prozess, der sich zunehmend ausdifferenziert darstellt und von den Jugendlichen an der ersten Schwelle und in der beginnenden Berufsausbildung individuelle Leistungen erfordert. Das war nicht immer so, denn wie Gillitzer (2000) zeigt, war die Rolle des Lehrlings in der traditionellen Handwerksausbildung, die durch Zünfte und eine vom Kollektiv dominierte Gemeinschaft gekennzeichnet war, eher passiv ausgelegt. Ansprüche und Wünsche der Lehrlinge fanden keinen Platz. Der Lehrling musste seine Rolle und die damit verbundenen Verhaltenszumutungen und Herabwürdigungen (er-)tragen. Mit dem alten und heute zumeist verpönten Sprichwort „Lehrjahre sind keine Herrenjahre“ wurden Belastungen und Verhaltenszumutungen in der handwerklichen Ausbildung moralisch legitimiert. Doch die Rolle des Auszubildenden hat sich mit der industriellen und gesellschaftlichen Entwicklung verändert, die Sichtweise auf Ausbildung, Lernprozesse und die Rolle der Auszubildenden hat sich gewandelt. Der Auszubildende nimmt heute eine aktive Rolle in der Integration in Ausbildung, Beruf und Gesellschaft ein. Die Jugendlichen tragen Verantwortung für ihr eigenes Schicksal, sind also gefordert, aktiv Gestaltungs- und Integrationsleistungen zu erbringen.

Bereits der Zugang zu dualen Ausbildungsplätzen stellt zumindest für einige Jugendliche eine durch Engpässe und Passungsprobleme gekennzeichnete Hürde dar, die mit Anpassungserwartungen, einer Ausdifferenzierung der Übergangswege und Erfahrungen im Übergangssystem einhergehen (vgl. Kapitel 2.1 und 3.1). Ist diese Hürde überwunden und damit der Eintritt in eine Berufsausbildung geschafft, werden die Novizen mit der neuen Umgebung und einer bis dahin unbekanntem Ausbildungs- und Berufspraxis sowie einer neuen Rolle als Auszubildende in der hierarchischen Struktur des Ausbildungsbetriebs konfrontiert, was intensive Lernprozesse anregt (vgl. Kapitel 3.1 und 4.1). Dabei werden die Auszubildenden mit einer Reihe von neuen Anforderungen und Herausforderungen konfrontiert, die sie problemorientiert und emotional bewältigen. Das erfordert die (Weiter-)Entwicklung ihrer eigenen Bewältigungsstrategien, was die Jugendlichen zu neuen Erfahrungen, Wahrnehmungs- und Denkweisen führt. Die Daten der frühen vorzeitigen Vertragslösungen (vgl. Kapitel 3.4) können im Anschluss an ein solches Übergangsverständnis und an Beck (1976) als Fälle nicht erbrachter Übergangs- respektive Integrationsleistungen interpretiert werden, wobei ausdrücklich betont sei, dass neben den Auszubildenden auch andere Akteure (Ausbildungsbetrieb, Ausbilder, Berufsschule etc.) Verantwortung für die Übergangsleistungen tragen und daran scheitern können.

In der vorliegenden Arbeit wurde eine berufs- und wirtschaftspädagogische Fragestellung aufgegriffen, die den Fokus auf den Übergang (die Transition) an der ersten Schwelle legt und auf der Mikroebene des Übergangsgeschehens die subjektive

Perspektive der Auszubildenden als Übergänger in die duale Berufsausbildung aufgreift und rekonstruiert. Im Mittelpunkt der Betrachtungen stand dabei die Phase vom Eintritt in den Ausbildungsbetrieb bis zum Ende der orientierenden Konfrontation, die als Berufsausbildungseingangsphase bezeichnet wird und mit dem Ablauf des ersten Ausbildungsjahres ein Ende findet. Entgegen bisheriger Untersuchungen wurde die Berufsausbildungseingangsphase damit auf das gesamte erste Ausbildungsjahr bezogen (vgl. Kapitel 4.4). Der Übergang in die Berufsausbildung ist mit dem Eintritt in den Ausbildungsbetrieb nicht abgeschlossen, im Sinne van Genneps (1986) beginnt dann die (Re-)Integration in die neue Welt, die im Sinne der Transitionsforschung als spezifischer Sozialisationsprozess mit „verdichtete[n] und akzelebrierte[n] Veränderungsphasen“ (Welzer 1990, S. 37) aufgefasst wird. Insofern handelt es sich um eine sensible und weichenstellende Phase der dualen Berufsausbildung (vgl. Kapitel 4).

Forschungsleitend für die Untersuchung der Berufsausbildungseingangsphase am Beispiel des Kfz-Handwerks war die Fragestellung, wie die Auszubildenden die Eingangsphase in die Berufsausbildung erleben, deuten und bewältigen. Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden eine umfangreiche Literaturrecherche und -analyse (vgl. Kapitel 2, 3 und 4) sowie eine empirische Untersuchung (vgl. Kapitel 5 und 6) durchgeführt, in deren Rahmen Problemzentrierte Interviews mit Auszubildenden im Kfz-Handwerk im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase durchgeführt und unter Anwendung verschiedener Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet und analysiert wurden.

Im Ergebnis zeichnet die Arbeit ein differenziertes Bild der Auszubildenden auf die Ausbildung im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase nach. Entsprechend des der Untersuchung zugrunde liegenden Übergangverständnisses nach Griebel/Niesel (2004, 2013) und Welzer (1990) ist dieses Bild durch die Charakterisierung von Anforderungen und Diskontinuitäten im Übergangsgeschehen und deren Bewältigung geprägt (vgl. auch Kapitel 4.1). Die Wahrnehmung, Bewertung und Bewältigung der Anforderungen und Diskontinuitäten in der Berufsausbildungseingangsphase wurden aus einer transaktionalen Perspektive untersucht und interpretiert (vgl. Kapitel 4.2). Die Bewältigung der mit dem Übergang verbundenen Anforderungen regt bei den Jugendlichen intensive Lernprozesse an, die als bedeutsame biografische Erfahrungen und als Identitätsentwicklung verstanden werden (vgl. Kapitel 4.3). Insofern ist der Übergang in die Ausbildung eine zentrale Entwicklungsaufgabe für die Jugendlichen, deren Erfolg mit individueller und gesellschaftlicher Reputation verknüpft ist (vgl. Abbildung 50; vgl. auch Kapitel 4.4).

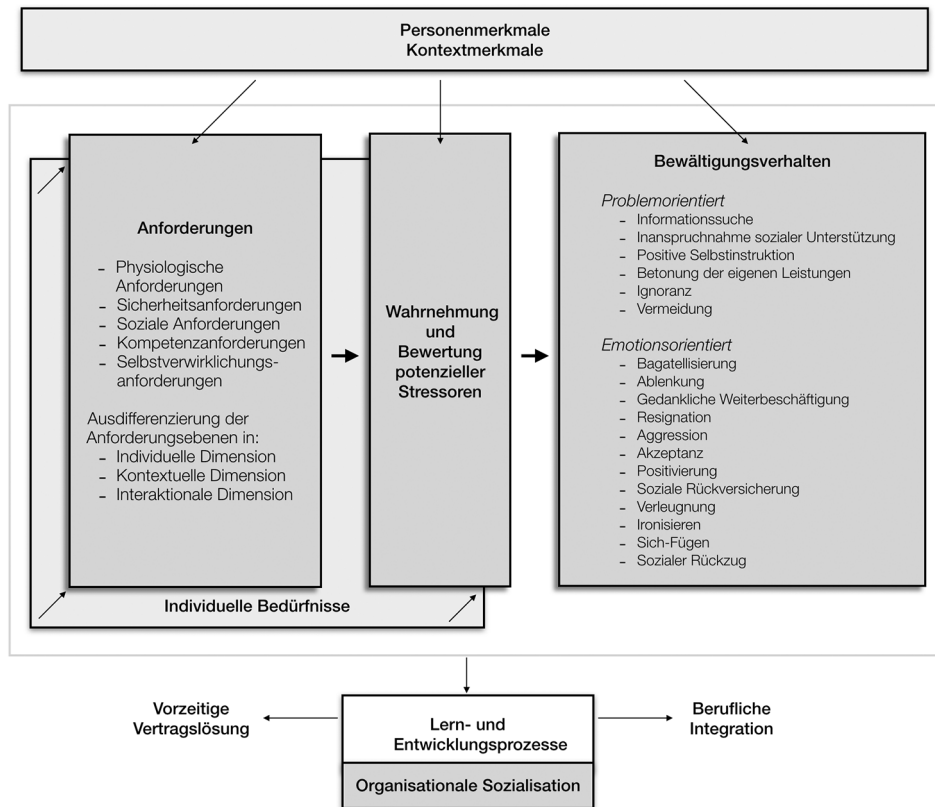


Abbildung 50: (Modifiziertes) Modell der Berufsausbildungseingangsphase (eigene Abbildung)

In der Berufsausbildungseingangsphase bündeln sich vielfältige Anforderungen, die von den Auszubildenden individuell wahrgenommen, situationsspezifisch gedeutet und bewertet und mit einem großen Repertoire von Strategien überwiegend erfolgreich bewältigt werden (vgl. Abbildung 50). Wie die Untersuchung gezeigt hat, lassen sich diese Anforderungen auf individuelle, unerfüllte Bedürfnisse der Auszubildenden zurückführen und interpretieren. Im Anschluss an das Konzept der psychologischen Grundbedürfnisse nach Maslow (1989, 1990) wurden die rekonstruierten Anforderungen auf fünf Ebenen verdichtet, innerhalb derer sich verschiedene Anforderungen an die individuelle Entwicklung der Jugendlichen, ihre soziale Einbindung und die Erschließung des neuen Lebensraumes der Ausbildung als Entwicklungsdimensionen nach Griebel/Niesel (2004, 2013) bündeln (vgl. Abbildung 51). Zumindest theoretisch ist die Vielfalt der Anforderungen unbegrenzt, da diese subjektiv und situationsabhängig ausdifferenziert werden können. In der vorliegenden Untersuchung konnten eine Reihe von Anforderungen identifiziert werden, die die zentralen Anforderungsebenen als Teilanforderungen charakterisieren. Entgegen der Befunde von Marstedt/Müller (1998, S. 46), dass Auszubildende im Kfz-Handwerk vor allem im Zusammenhang mit der Berufsschule Stress empfinden, und im Anschluss an

die Befunde von Kutscha et al. (2009b) bezieht sich ein Großteil der von den Auszubildenden subjektiv wahrgenommenen Anforderungen auf den betrieblichen Teil der Ausbildung. Die Berufsschule und mit ihr in Verbindung stehende Anforderungen wurden von den Auszubildenden nur vereinzelt selbst thematisiert. Vielfach wurde die Berufsschule erst aufgegriffen, wenn im Interview direkt danach gefragt wurde. Ganz offensichtlich hat das betriebliche Umfeld in der Ausbildung für die Auszubildenden eine zentrale Stellung. Vor dem Hintergrund des zeitlichen Anteils der betrieblichen Ausbildung war das zu erwarten. Gleichwohl kommt dem Ausbildungsbetrieb damit auch eine zentrale Unterstützungsfunktion zu.

		ANFORDERUNGSDIMENSIONEN		
		Individuelle Dimension	Kontextuelle Dimension	Interaktionale Dimension
ANFORDERUNGSEBENEN	Selbstverwirklichungsanforderungen	* Wunschvorstellungen und Kompromisse	* Markenkultur * Kontrolle * Vorgeschriebene Arbeitsabläufe	
	Kompetenzanforderungen	* Lerngelegenheiten * Leistungsanforderungen * Wissen * Fehler	* Vermittlungsqualität * Betriebliche Tätigkeit * Theorie-Praxis-Transfer	* Auszubildendenrolle
	Soziale Anforderungen	* Rückmeldungen * Anteilnahme	* Freizeit	* Private Beziehungen * Betrieb als soziales System * Konflikte * Diskriminierung
	Sicherheitsanforderungen	* Körperliche Arbeit * Körperliche Beeinträchtigung * Übergang in die Ausbildung * Emotionen	* Flexible Arbeitszeiten * Private Sicherheitsanforderungen * Funktionales Arbeitsumfeld * Mobilität * Finanzielle Situation * Ausbildungsorganisation	
	Physiologische Anforderungen		* Physische Anpassung * Zeitliche Anpassung	

Abbildung 51: Anforderungsmatrix der Berufsausbildungseingangsphase (eigene Abbildung)

Die physiologische Anforderungsebene umfasst alle Anforderungen, die von den Jugendlichen konstitutionelle Anpassungsleistungen an den neuen kontextuellen Rahmen erfordern. Charakterisiert werden physiologische Anforderungen durch physische und zeitliche Anpassungsanforderungen, die sich auf die Bedürfnisse der Jugendlichen nach Schlaf und Erholung zurückführen lassen. Mit dem Eintritt in den organisationalen Kontext der Berufsausbildung stehen die Auszubildenden vor Neuem und Ungewohntem, das nach einer gewissen Gewöhnungszeit „als ‚normaler‘ und typischer Bestandteil der Arbeit“ (Marstedt et al. 2000, S.129) gilt. Die Interviews haben gezeigt, dass die Bewältigung physiologischer Anforderungen und damit die Befriedigung physiologischer Bedürfnisse in der Berufsausbildungsein-

gangsphase dominant gegenüber der Bewältigung anderer Anforderungen auftreten kann. Physiologische Anforderungen weisen vor allem im ersten Ausbildungshalbjahr ein Belastungsrisiko auf, das sich aus einer starken Diskrepanz der Ausbildungsrealität zu den physiologischen Bedürfnissen der Jugendlichen ergibt. Hierin liegt möglicherweise ein Erklärungsansatz für frühe vorzeitige Vertragslösungen und Abbruchgedanken. Im zweiten Ausbildungshalbjahr und wahrscheinlich auch während der restlichen Berufsausbildung haben physiologische Anforderungen jedoch kaum Relevanz, eine Ausnahme stellt die Anforderung des langen Stehens dar, das durchaus während des gesamten Berufslebens für bestimmte Berufe ein Belastungsrisiko ist.

Auf der Ebene der Sicherheitsanforderungen sind alle Anforderungen zusammengefasst, die den Umgang mit Unsicherheiten und Gesundheitsgefährdungen erfordern. In der individuellen Dimension handelt es sich dabei konkret etwa um Gesundheitsgefährdungen durch die körperliche Arbeit, die über die Berufsausbildungseingangsphase hinaus relevant werden. Gleichwohl stellt die körperliche Arbeit eine neue, ungewohnte Anforderung dar. Bisher wurden in der Forschung körperliche Beeinträchtigungen der Jugendlichen kaum berücksichtigt, also Einschränkungen von Körperfunktionen und -strukturen aufgrund körperlicher Probleme und Erkrankungen, die – wie die vorliegende Untersuchung zeigt – auch einen Einfluss auf die Belastung durch körperliche Arbeit haben. Solche Aspekte diskutiert die Berufsbildungsforschung bisher nur im Zusammenhang mit der Ausbildung behinderter Jugendlicher mit nach rechtlichen Normen festgestellten Einschränkungen. Neben gesundheitlichen Faktoren werden auf der sicherheitsbezogenen Ebene auch psychisch-emotionale Faktoren relevant, die vor allem durch die Bewältigung von (starken) Emotionen und die Verarbeitung der Erfahrungen des Übergangs in die Ausbildung im engen Sinne gekennzeichnet sind. Problematischen Erfahrungen an der ersten Schwelle gehen dabei mit einer erhöhten Belastungssensibilität einher, da die negativen Erfahrungen an der ersten Schwelle während der Berufsausbildungseingangsphase zu verarbeiten sind. Dazu kommen in der kontextuellen Dimension Anforderungen, die sich aus flexiblen Arbeitszeiten, dem funktionalen Arbeitsumfeld und der Ausbildungsorganisation sowie der Mobilität und der privaten und finanziellen Situation der Auszubildenden ergeben. Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass Überstunden von den Auszubildenden als belastend erlebt werden, wenn sie keine Sinnhaftigkeit darin erkennen, sie aber durchaus zu Überstunden bereit sind, um das Image des Ausbildungsbetriebs zu fördern. Auch die Mobilität birgt ein Belastungspotenzial, besonders dann, wenn die Auszubildenden nicht selbstständig in der Lage sind, die Lernorte zu erreichen, die Fahrtwege lang sind oder die Fahrtkosten das eigene Lehrlingsentgelt schmälern. Gleichwohl haben einige Auszubildende Strategien entwickelt, um mit solchen Mobilitätsanforderungen gut umzugehen. Es sind daher weiterführende Untersuchungen notwendig, die Mobilitätsaspekte systematisch berücksichtigen.

Anforderungen, die sich auf das soziale Umfeld der Auszubildenden beziehen, werden auf der Ebene der sozialen Anforderungen gebündelt. Das soziale Umfeld

wird in vielen Untersuchungen als zentraler Einflussfaktor der Ausbildungsqualität, Ausbildungszufriedenheit und auch vorzeitiger Vertragslösungen und Abbruchgedanken herausgestellt. Vor allem das betriebliche und das private soziale Netzwerk sind dabei von Bedeutung, die Berufsschule scheint für die Auszubildenden in der Berufsausbildungseingangsphase in sozialer Hinsicht eher unbedeutend. Interessant ist, dass die Auszubildenden in der vorliegenden empirischen Untersuchung zwischen den Kollegen im Frontoffice und den Kollegen in der Werkstatt unterscheiden. Insgesamt zeigt sich, dass fehlende Anteilnahme und Rückmeldungen den Jugendlichen in der Ausbildung die Entwicklung eines tragfähigen beruflichen Selbstbildes erschweren. Für die Berufsausbildungseingangsphase gilt, dass der Ausbildungsbetrieb als soziales System zunächst neu zu erschließen ist, also neue Beziehungen aufzubauen und Umgangsformen zu erlernen sind. Immer wieder kommen Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass Konflikte und soziale Herabsetzungen (unter anderem aufgrund der Auszubildendenrolle) belastend auf die Jugendlichen in der Ausbildung wirken, insbesondere dann, wenn es den Jugendlichen sowie dem betrieblichen (Ausbildungs-)Personal an Konfliktlösestrategien fehlt. Für die aktuelle Auszubildendengeneration, die sogenannte „Generation Y“, ist ein gutes Arbeitsklima wichtig. Speziell bezogen auf die Berufsausbildungseingangsphase konnten zudem Labilisierungen der Beziehungen zu Familie und Freunden und fehlende oder entwertete Freizeit als Anforderungskategorien identifiziert werden. Die Jugendlichen haben nach einem Jahr der Ausbildung jedoch in der Regel einen Weg gefunden, mit den Veränderungen der privaten Beziehungen in emotionaler und zeitlicher Hinsicht umzugehen.

Die Auszubildenden haben hohe Erwartungen an ihre Kompetenzentwicklung in der Ausbildung, zu diesem Schluss kommen zahlreiche Untersuchungen. Werden die Jugendlichen in ihrer Kompetenzentwicklung gehemmt, sei es durch fehlende Lerngelegenheiten, die Qualität von Vermittlungsprozessen oder die betriebliche Tätigkeit, auch weil sie typische Auszubildendentätigkeiten ausführen müssen, fühlen sie sich nicht selten belastet, sind unzufrieden und denken über vorzeitige Vertragslösung nach. Das gilt nicht nur für die Berufsausbildungseingangsphase. Dazu kommt, dass ihnen teilweise Wissen fehlt und sie hohe Anforderungen an die eigenen Leistungen wahrnehmen, die teilweise von den Auszubildenden selbst ausgehen, aber auch von außen an sie herangetragen werden. Eine besondere Lerngelegenheit ergibt sich für Auszubildende aus Fehlern, wobei deren Potenzial nur ausgeschöpft werden kann, wenn das soziale Umfeld im Betrieb das ermöglicht. Wie die vorliegende Untersuchung gezeigt hat, begegnen nicht alle Auszubildenden einem fehlerfreundlichen Betriebsklima, dazu kommen die Spezifika des Kfz-Handwerks, mit denen einhergeht, dass Fehler für die Kunden teilweise lebensgefährlich sein können und die Auszubildenden damit bereits während der Ausbildung eine hohe Verantwortung tragen.

Das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung verspüren die Auszubildenden auch in der Berufsausbildung, teilweise sogar in der Berufsausbildungseingangsphase, wobei das nur auf wenige Auszubildende zutrifft. In den Interviews

konnten solche Bedürfnisse im Zusammenhang mit den Wunschvorstellungen der Auszubildenden identifiziert werden, die in Konfrontation mit der Ausbildungsrealität teilweise Kompromisse erfordern. Solche Kompromisse beeinträchtigen die Ausbildungszufriedenheit der Auszubildenden. Darüber hinaus berichteten die Auszubildenden über Belastungen durch Kontrollen und vorgeschriebene Arbeitsabläufe in der Ausbildung, solche Aspekte wurden in den hier einbezogenen Forschungsfeldern bisher nicht berücksichtigt, vielleicht auch, weil Autonomiebestrebungen und Selbstbestimmung bisher weniger stark als Bedürfnis in der Ausbildung relevant war. Mit der zunehmenden Individualisierung und der Konzentration auf die eigene Entwicklung, werden solche Bedürfnisse vielleicht erst jetzt von Auszubildenden artikuliert. Darüber hinaus konnte auf der Ebene der Selbstverwirklichungsanforderungen die Markenkultur als spezifische, wahrscheinlich eher auf die Kfz-Branche bezogene Anforderung identifiziert werden. Das Automobil besitzt in Deutschland traditionell einen hohen Stellenwert, die Automobilindustrie gilt als Schlüsselindustrie der deutschen Wirtschaft. Insofern ist es vorstellbar, dass die mit den unterschiedlichen Automobilherstellern verbundenen Markenkulturen in anderen Berufen weniger relevant sind.

Besondere Anforderungen innerhalb der zentralen Anforderungsebenen ergeben sich für die Auszubildenden mit Migrationshintergrund. In der vorliegenden Untersuchung konnten jedoch nur wenige Differenzen in der spezifischen Ausdifferenzierung von Teilanforderungen identifiziert werden, die aufgrund der geringen Fallzahlen der Auszubildenden mit Migrationshintergrund unter einem methodischen Vorbehalt stehen. So zeigt sich, dass die Jugendlichen mit Migrationshintergrund schon an der ersten Schwelle höheren Hürden gegenüberstehen, es gelingt ihnen seltener, in eine duale Berufsausbildung einzumünden, obwohl Auszubildende mit und ohne Migrationshintergrund ein ähnliches Interesse an dualer Ausbildung zeigen. Erklärt werden kann dies unter anderem durch diskriminierungsanfällige Rekrutierungsprozesse der ausbildenden Unternehmen. Diskriminierungserfahrungen an der ersten Schwelle, unabhängig davon, ob es sich um Diskriminierung aufgrund des Migrationshintergrundes oder anderer Personenmerkmale (für den Kfz-Mechatroniker wird beispielsweise auch das Geschlecht als diskriminierender Faktor relevant) handelt, belasten die Auszubildenden über den Bewerbungsprozess hinaus auch in der Berufsausbildungseingangsphase, einmal weil die Erfahrungen selbst zu verarbeiten sind, darüber hinaus weil sich für die Auszubildenden ein gewisser Druck ergibt, die mit dem Ausbildungsplatz verbundene Chance zu nutzen. Zusätzliche Anforderungen ergeben sich für die ausländischen Jugendlichen in der Bewerbungsphase, wenn (noch) keine Arbeitserlaubnis vorliegt. Die bürokratischen Anforderungen und die Wartezeiten erleben die Jugendlichen als Belastung, die bis in die Berufsausbildungseingangsphase hineinwirken. Ist den Jugendlichen mit Migrationshintergrund der Einstieg in die Berufsausbildung gelungen, haben sie sprachliche Anforderungen im Zusammenhang mit der Fachsprache zu bewältigen. Wie die vorliegende Untersuchung gezeigt hat, gilt das teilweise auch für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus zweiter Generation, die zwar in Deutschland

aufgewachsen sind, jedoch keine ausreichende deutsche Sprachkompetenz entwickeln konnten. Zusätzliche Anforderungen ergeben sich gegebenenfalls aus der Verarbeitung von Flucht- und Migrationserfahrungen, fehlender (privater) sozialer Einbindung, wenn die Familie der Jugendlichen nicht in Deutschland ist, und weiteren Diskriminierungserfahrungen im Ausbildungsbetrieb und der Berufsschule. Mit der an die psychologischen Grundbedürfnisse angelehnten Anforderungsmatrix der Berufsausbildungseingangsphase wurde ein Modell vorgelegt, das kulturübergreifende Relevanz aufweist (vgl. Kapitel 6.4) und damit migrations- und kultursensible Analysen ermöglicht.

Wie die Auszubildenden die unterschiedlichen Anforderungen wahrnehmen, deuten und bewerten hängt von den Rahmenbedingungen und Gegebenheiten, dem sozialen betrieblichen Umfeld und den Erfahrungen des Einzelnen ab (vgl. Abbildung 50; vgl. auch Kapitel 4.2.2). Kommen die Auszubildenden zu einer stressbezogenen Bewertung der Anforderungen, wird ein Bewältigungsverhalten ausgewählt, das den Auszubildenden dazu geeignet erscheint, die eigene Handlungsfähigkeit zu erhalten oder wieder herzustellen und/oder das persönliche Empfinden von Zufriedenheit und Wohlfühlen (wieder-)herzustellen. Solche Bewältigungsstrategien werden in unterschiedlichen Situationen individuell und situationsspezifisch ausgewählt, angepasst und eingesetzt. Dabei können verschiedene Strategien zur Bewältigung derselben Anforderung kombiniert werden (vgl. Kapitel 4.2.2). Die vorliegende Untersuchung konnte zeigen, dass die Auszubildenden eine Vielzahl unterschiedlicher Strategien einsetzen, um den Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase zu begegnen. Dabei greifen die Auszubildenden auf zwei grundsätzliche Strategien zurück: Die problemorientierten Handlungsstrategien kommen vor allem dann zum Einsatz, wenn die stressauslösende Situation generell als kontrollierbar erlebt wird, und zielen darauf ab, die stressauslösende Situation selbst zu bewältigen. Unter der problemorientierten Bewältigungsstrategie werden die Handlungsstrategien der Informationssuche, der Inanspruchnahme sozialer Unterstützung, der positiven Selbstinstruktion, der Betonung der eigenen Leistungen sowie der Ignoranz und Vermeidung zusammengefasst. Daneben greifen die Auszubildenden auf emotionsorientierte Strategien zurück, insbesondere dann, wenn die Betroffenen das Gefühl haben, die Situation nicht mehr kontrollieren zu können und ertragen zu müssen. Die Handlungsstrategien zielen dann nicht auf die Kontrolle der stressauslösenden Situation, sondern auf die Regulation der eigenen Emotionen im Zusammenhang mit der stressauslösenden Situation. In der Berufsausbildungseingangsphase greifen die Auszubildenden dabei zurück auf Strategien der Bagatellisierung, Ablenkung, gedanklichen Weiterbeschäftigung, Resignation, Aggression, Akzeptanz, Positivierung, sozialen Rückversicherung, Verleugnung und des Ironisierens, Sich-Fügens sowie des sozialen Rückzugs (vgl. Kapitel 4.2.2 und 6.2).

Im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase verändert sich die Art und Weise, wie die Auszubildenden die Anforderungen der Ausbildung wahrnehmen, deuten und bewerten (vgl. Abbildung 52). Insgesamt nimmt die Belastung der Anforderungen im Verlauf der Berufsausbildung zu, auch weil die Auszubildenden im-

mer mehr Anforderungen wahrnehmen und diese Anforderungen komplexer deuten. Eine im Sinne Maslows anzunehmende Stufung der Belastungen durch die zentralen Anforderungskategorien zeigt sich in der vorliegenden Untersuchung nicht. Die Berufsausbildungseingangsphase wurde in der Untersuchung als verdichtete Veränderungsphase rekonstruiert, in der die Auszubildenden gleichzeitig vielfältige Anforderungen wahrnehmen, die nur einfache überindividuelle und hierarchische Strukturen aufweisen. So konnte gezeigt werden, dass Belastungen durch physiologische Anforderungen vorrangig zu Beginn der Ausbildung wahrgenommen, Belastungen durch Selbstverwirklichungsanforderungen dagegen erst gegen Ende der Berufsausbildungseingangsphase relevant werden.

Vielfältige Diskontinuitäten erleben die Auszubildenden über die gesamte Berufsausbildungseingangsphase hinweg in Bezug auf die Kompetenzanforderungen der Ausbildung, wobei die Belastungen im Verlauf tendenziell zunehmen. Differenzen zwischen den Auszubildenden und ihrer Wahrnehmung zeigen sich bezüglich der Belastungen durch sicherheitsbezogene und soziale Anforderungen. Erklärt werden können die Differenzen über die Resilienzen, die einige Auszubildende gegenüber solchen Anforderungen aufweisen. So zeigt sich, dass eine Gruppe von Auszubildenden hohe Belastungen durch sicherheitsbezogene Anforderungen wahrnimmt, eine andere Gruppe von Auszubildenden dagegen hohe Belastungen durch soziale Anforderungen beschreibt. Eine dritte Gruppe von Auszubildenden fühlt sich durch sicherheitsbezogene und soziale Anforderungen gleichermaßen belastet. Insofern ist anzunehmen, dass die Jugendlichen in ihrer Entwicklung teilweise gute Resilienzen gegenüber sozialen und/oder sicherheitsbezogenen Anforderungen aufbauen konnten. Weiterführende Untersuchungen werden zu zeigen haben, welche biografischen Einflüsse dabei relevant sind.

Perspektiven für die Berufsbildungsforschung

Die vorliegende Arbeit leistet mit dem Modell der Berufsausbildungseingangsphase, der Anforderungsmatrix und dem allgemeinen Belastungsverlauf einen umfangreichen Beitrag zum Verständnis und zur Erklärung sozialer und individueller Prozesse in der dualen Berufsausbildung. Zur Herleitung und Entwicklung des Modells wurde sowohl in der theoretischen als auch in der empirischen Analyse auf interdisziplinäre Befunde und Ansätze rekurriert. Dazu zählen neben der Berufsbildungsforschung in erster Linie die Übergangsforschung, die Jugendforschung und die (Arbeits- und Organisations-)Psychologie. Mit dem der empirischen Arbeit immanenten interdisziplinären, längsschnittlichen Design wurden die von Kutscha (2008, S. 71) für die Übergangsforschung beschriebene Forderung nach Interdisziplinarität aufgegriffen und umgesetzt. Die Befunde der Arbeit liefern damit einen Beitrag zur Berufsbildungsforschung sowie zur subjektorientierten Übergangsforschung, die konkret auf die Analyse übergangsbedingter Anpassungsprobleme und realisierter Bewältigungsformen fokussiert (vgl. Kapitel 3.1). Darüber hinaus trägt die Arbeit zur Erschließung des Phänomens früher vorzeitiger Vertragslösungen aus einer prospektiven, subjektorientierten Sichtweise bei, indem sie den Katalog möglicher Motive der Gedanken an vorzeitige Vertragslösungen erweitert.

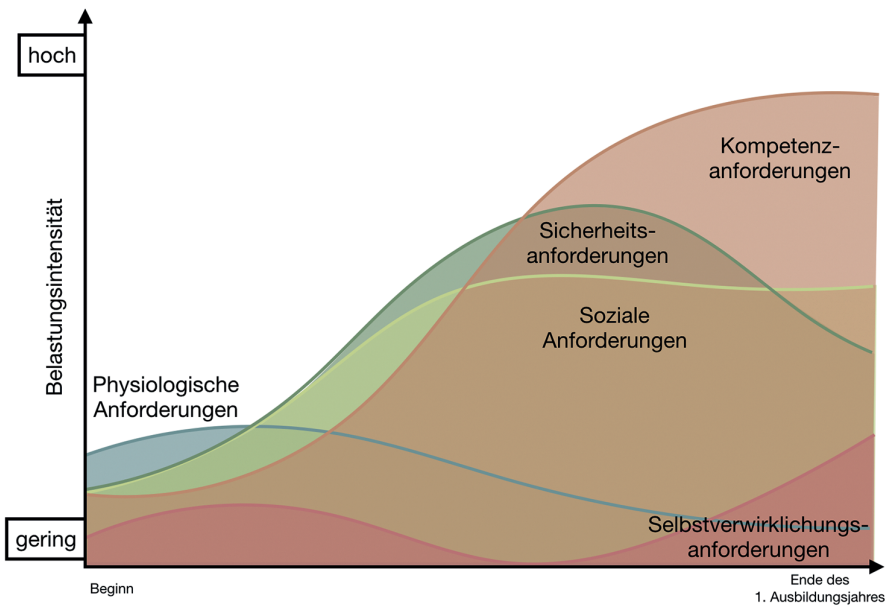


Abbildung 52: Allgemeiner Belastungsverlauf in der Berufsausbildungseingangsphase (eigene Abbildung)

Grundlage der Untersuchung war ein aus der Literatur abgeleitetes theoretisches Modell der Berufsausbildungseingangsphase (vgl. Kapitel 4.4), das es erlaubt hat, die Phänomene der Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase und deren Bewältigung zu erschließen und die komplexen Zusammenhänge zu verdeutlichen. Für die empirische Untersuchung war das heuristische Modell von großer Bedeutung, sowohl um das theoretische Vorverständnis offenzulegen und zu systematisieren (vgl. Kapitel 3.6 und 4.4), als auch bei der Planung des methodischen Vorgehens, der Konstruktion von Erhebungsinstrumenten und der Auswertung und Interpretation der erhobenen Daten (vgl. Kapitel 5). Aus den damit verbundenen theoretischen Eingrenzungen und methodischen Entscheidungen ergeben sich gleichwohl Limitationen der Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung, die zugleich mögliche Perspektiven für weiterführende Untersuchungen aufzeigen. Für diese Perspektiven bieten das vorgelegte (modifizierte) Modell der Berufsausbildungseingangsphase, die Anforderungsmatrix und der allgemeine Belastungsverlauf gute Grundlagen.

Die qualitative Anlage der vorliegenden Untersuchung hat es erlaubt, die Perspektive der Auszubildenden im Kfz-Handwerk auf ihre Ausbildung im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase einzuholen und die Wahrnehmung, Deutung und Bewältigung der mit dieser Phase verbundenen Anforderungen offenzulegen. Dadurch konnte ein besseres Verständnis für die Wahrnehmungs- und Bewältigungsprozesse in der Berufsausbildungseingangsphase gewonnen, ein allgemeiner Anforderungskatalog der Berufsausbildungseingangsphase entworfen (vgl. Kapitel 6.1 und 6.5) und ein allgemeines Muster der Belastungen in der Berufsausbildungseingangsphase rekonstruiert werden (vgl. Kapitel 6.3 und 6.5). Darüber hinaus hat dieser

Zugang es ermöglicht, Einblicke in differenzierte, individuelle Deutungen und Bewältigungshandlungen zu erhalten. Auch wenn die fallübergreifenden Darstellungen und Analysen es erlaubt haben, interindividuelle Phänomene und Zusammenhänge herauszuarbeiten und in einem Modell der Berufsausbildungseingangsphase zu verdichten und darzustellen, so fehlt es doch an einer systematischen Erfassung und Analyse dieser Zusammenhänge. Dazu sind quantitative Verfahren einzusetzen, die es ermöglichen, Personen- und Kontextmerkmale in statistisch repräsentativen Gruppen von Auszubildenden zu erfassen und nachzuweisen, wie beispielsweise Anforderungen im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase bewertet werden, welche Personen- und Kontextmerkmale die Wahrnehmung der Anforderung und die Auswahl der Bewältigungsstrategien prägen und wie sich die Deutung der Anforderungen und deren Bewältigung gegenseitig prägen. Auf Basis solcher statistisch repräsentativen Daten wäre es dann auch möglich, komplexe Bewältigungsmuster und -typologien zu erarbeiten.

Im Verlauf der Berufsausbildungseingangsphase fanden jeweils zwei Interviews mit den Auszubildenden statt, in denen die Auszubildenden über die letzten Wochen ihrer Ausbildung berichtet haben. Ein solches Vorgehen ermöglicht es besser, die Deutungen und Wertungen der Jugendlichen im Zeitverlauf einzufangen, unterwirft sich aber aufgrund seiner, wenn auch nur kurzfristigen, Retrospektivität dem Phänomen der retrospektiven Glättung. Darauf deuten etwa die Analysen zu den Belastungen zum Beginn der Ausbildung hin (vgl. Kapitel 6.1). Diese Handlungsstrategie, die Erinnerungen und die Haltung gegenüber den Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase zur eigenen Zufriedenheit und zum eigenen Wohlbefinden umzudeuten, kann wiederum als Bewältigungsstrategie interpretiert werden. Um ein noch genaueres Bild der Deutung der Anforderungen und der Auswahl der Bewältigungsstrategien zu erhalten, bedarf es daher anderer Erhebungsmethoden, die die Auszubildenden regelmäßiger und auch in den Momenten der Beanspruchung dazu anhalten, ihre Deutungen und den Bewältigungsprozess zu dokumentieren. Dafür könnten sich regelmäßige Dokumentationsformen (zum Beispiel Tagebücher) eignen, die sich sehr gut auch technisch umsetzen lassen (beispielsweise über Apps).

Eine weitere Grenze der Untersuchung ergibt sich aus der Anlage der Interviews. Die Problemzentrierten Interviews waren auf diejenigen Herausforderungen der Berufsausbildungseingangsphase und deren Bewältigung fokussiert, die den Jugendlichen bewusst waren oder im Verlauf des Interviews durch die Anregungen der Interviewerin bewusst geworden sind. Es ist jedoch davon auszugehen, dass die Auszubildenden vor zusätzlichen Anforderungen standen, die mit dem gewählten Vorgehen nicht erfasst werden konnten. Weitere Interviewstudien, die durch gezielte Beobachtungen ergänzt werden, könnten weitere Ansätze für die Reflexion zusätzlicher Anforderungen liefern.

Die Untersuchung liefert mit dem an die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse angelehnten Modell der Anforderungen einen Erklärungsansatz für die individuellen Deutungen der Anforderungen der Berufsausbildungseingangsphase.

Wie die Untersuchung gezeigt hat, hat dieser Ansatz jedoch für die Auswahl der Bewältigungsstrategien keine Erklärungskraft. Es ist jedoch anzunehmen, dass biografische Aspekte und Kontextmerkmale auf diese Wahlhandlungen der Auszubildenden wirken, die in entsprechenden biografischen Untersuchungen und Beobachtungsstudien rekonstruiert werden können.

Zuletzt konzentriert sich die vorliegende Untersuchung auf die Perspektive der Auszubildenden. In weiterführenden Untersuchungen kann es erkenntnisbringend sein, verschiedene Perspektiven auf das Phänomen der Berufsausbildungseingangsphase zu kombinieren. Auf diese Weise würden unterschiedliche Bedürfnisse, Deutungsprozesse und Bewältigungshandlungen erfasst und damit komplexe Ausbildungssituationen besser abgebildet werden. So könnten unter anderem Integrations- und Orientierungsleistungen verschiedener Akteure analysiert, komplexere Anforderungen besser rekonstruiert und der Erfolg von Bewältigungsstrategien aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet werden. Darüber hinaus ließe sich auch verstehen, wie gemeinschaftliche Bewältigungsprozesse ablaufen und was sie bedingt. Auf diese Weise könnte die Rolle des sozialen Umfelds der Auszubildenden näher in den Blick genommen werden.

Ausgewählte Implikationen für die Berufsbildungspraxis

Unabhängig von den Limitationen der Untersuchung belegen die dargestellten Ergebnisse, dass die Berufsausbildung für die Auszubildenden mit vielfältigen Veränderungen einhergeht. Wie bereits Parkes (1974, S. 13) schrieb, sind die Jugendlichen in einer solchen Zeit in besonderer Weise offen für Hilfe und Schädigung. Kutscha et al. (2009a, S. 1) bezeichnet die Berufsausbildungseingangsphase daher als „entscheidende Weichenstellung für die berufliche Entwicklung Jugendlicher“. Damit die Auszubildenden sich in der veränderten Umwelt mit ihren neuen Konstellationen und Zusammenhängen wieder zurechtfinden, brauchen sie nach Parkes (1974, S. 13) „Schutz, [...] Beruhigung und Zeit“. Aus den vorgelegten Ergebnissen lassen sich Ansatzpunkte ableiten, wie Auszubildende im Übergang unterstützt werden können, die als Implikationen für die Berufsbildungspraxis im Folgenden an einigen Beispielen aufgegriffen werden sollen.

Die Berufsausbildungseingangsphase ist aus der Perspektive der Auszubildenden eine konflikt- und stressreiche Entwicklungsphase. Dabei haben die Auszubildenden die grundlegenden Bedürfnisse, sich dem neuen Kontext anzupassen (physiologische Bedürfnisse), sich in der neuen Situation sicher zu fühlen und Ambiguität zu reduzieren (Sicherheitsbedürfnisse), sich in das soziale Gefüge zu integrieren (soziale Bedürfnisse), die eigene Handlungsfähigkeit (wieder-)herzustellen (Kompetenzbedürfnisse) und sich selbst zu entfalten (Selbstverwirklichungsbedürfnisse). Gleichwohl hat auch der Ausbildungsbetrieb ein Interesse daran, die Auszubildenden schnell zu integrieren, um Risiken vorzeitiger Vertragslösungen zu verringern und die Auszubildenden an den Ausbildungsbetrieb zu binden. Dementsprechend haben beide Seiten ein Interesse, die unterschiedlichen Bedürfnisse auszutarieren und miteinander in Einklang zu bringen. Für die Auszubildenden sollte nach Kauf-

feld (2010, S. 49) die Ausbildung so angelegt sein, dass basale Bedürfnisse der Jugendlichen befriedigt und Wachstumsbedürfnisse (Selbstverwirklichungsbedürfnisse) angesprochen werden können. Das pädagogische Handeln ist dabei jedoch nicht auf die vollständige Bedürfnisbefriedigung, sondern auf die Vermittlung von Mitteln und Wegen zur Spannungsreduktion, also auf die Vermittlung von Bewältigungskompetenzen und die Herausbildung von Resilienzen (Mägdefrau 2006, S. 24) auszurichten, denn diese werden für die Bewältigung der Anforderungen in der Berufsausbildungseingangsphase in unterschiedlichen Facetten benötigt.

Eine besondere Bedeutung kommt den Übergangsbegleitern, also den Personen zu, die zwar Teil des Übergangs sind, selbst aber den Übergang nicht durchlaufen. Diese Personen stellen „Schutzfaktoren“ der Übergangsbewältigung dar. Daraus ergibt sich vor dem Hintergrund des Interesses der Ausbildungsbetriebe, die Auszubildenden bestmöglich zu integrieren, eine Verantwortung und ein pädagogischer Auftrag, die Übergangsprozesse zu gestalten und zu begleiten. Hierbei kommt, wie die vorliegende Untersuchung zeigt, dem Ausbildungsbetrieb und den darin agierenden Personen eine zentrale Rolle zu, denn Auszubildende nehmen Anforderungen und Belastungen überwiegend im Zusammenhang mit dem Ausbildungsbetrieb wahr und nehmen vor allem Kollegen im betrieblichen Umfeld als Schutzfaktoren wahr.

Die Untersuchung hat gezeigt, dass die Auszubildenden eine hohe Motivation aufweisen, die mit der Ausbildung verbundenen Anforderungen zu bewältigen. Mit der Arbeit verbinden die Auszubildenden überwiegend positive Empfindungen (vgl. auch Schweikert 1989a: 113). Um das Ausbildungsziel zu erreichen, nehmen die Auszubildenden einige Belastungen auf sich (vgl. auch Hecker 1989, S. 72), sind aber nicht (mehr) bereit, alle sozialen und kompetenzbezogenen Herabsetzungen zu ertragen (vgl. Kapitel 3.5.1). Die Befunde deuten zudem darauf hin, dass einzelne, punktuelle Unzufriedenheiten kaum Einfluss auf die Bewertung der Ausbildung und Abbruchgedanken haben. Erst eine Vielzahl belastender Umstände und ein intensives Ungleichgewicht zwischen der wahrgenommenen Verausgabung und Belohnung führen zu Enttäuschung und Unzufriedenheit und können zur Folge haben, dass die Ausbildung oder Teile davon nicht mehr sinn- und identitätsstiftend wirken, was vorzeitige Vertragslösungen begünstigt (vgl. Kapitel 3.4; vgl. auch Klaus 2014, S. 419 ff.). Dem können systematische Unterstützung und Rückhalt, insbesondere in Entscheidungssituationen, regelmäßige Rückmeldungen, zuverlässige Ansprechpartner und die Förderung eines positiven Selbstwertgefühls vorbeugen (vgl. Kapitel 3.4; vgl. auch Fink 2011: 62 f.; Griebel/Niesel 2013, S. 38 ff., 206 ff.). Aus der Anforderungsmatrix der Berufsausbildungseingangsphase lassen sich explizite Unterstützungsmöglichkeiten ableiten, dies sei exemplarisch an zwei Teilanforderungen gezeigt:

- In der Erschließung des funktionalen Arbeitsumfeldes sind Informationen vom Betrieb unabdingbar. Unterstützungsangebote, wie Einführungsinformationen, Startordner und feste Ansprechpartner werden nach Schröger et al. (2013, S. 44f.) nur dann als hilfreich wahrgenommen, wenn sie soziale Interaktion

und Integration fördern. Vor allem schriftliche Informationsquellen verlieren nach Eintritt in den Ausbildungsbetrieb ihre Bedeutung und werden durch soziale Informationsquellen ersetzt. In der vorliegenden Untersuchung wurde deutlich, dass es in der handwerklichen Ausbildung teilweise an festen sozialen Informationsquellen mangelt, die für die Orientierung der Auszubildenden zentral sind und deren Fehlen zu Belastungen für die Auszubildenden führt. Darüber hinaus hat die Untersuchung gezeigt, dass die Bindungsqualität für die Auszubildenden mit der Häufigkeit und der Qualität des Kontaktes zusammenhängt. Insofern sind für die Auszubildenden feste Ansprechpartner zu benennen, die ihre pädagogische Rolle als „Schutzfaktoren“ reflektieren und einen regelmäßigen Kontakt zu den Auszubildenden pflegen, ihnen Rückhalt und Unterstützung gewähren, ihnen regelmäßig Rückmeldungen geben und ihnen positive Erfahrungen ermöglichen.

- Die Arbeitsbelastung wird im heutigen Verständnis nicht mehr auf ein Problem direkter körperlicher Arbeit reduziert. Soziale Aspekte nehmen eine zentrale Rolle im Belastungserleben der Auszubildenden und Beschäftigten ein (Westermayer/Dammer 1995, S. 289). Die Erschließung des sozialen Arbeitsumfeldes wird von den Auszubildenden differenziert wahrgenommen, interessant ist, dass die Auszubildenden bereits zu Beginn der Ausbildung zwischen unterschiedlichen Mitarbeitergruppen respektive unterschiedlichen sozialen Strukturen im Ausbildungsbetrieb unterscheiden. Die Auszubildenden gewinnen folglich bereits zu Beginn der Ausbildung einen Einblick in innerbetriebliche Hierarchien und Umgangsformen. Dabei übernehmen die Auszubildenden auch problematische Einstellungen und Werte. Schirmer (1997, S. 154 ff.) kommt zu dem Schluss, dass nicht alle Jugendlichen ein angemessenes Verhalten gegenüber Vorgesetzten benennen können. Hier zeigen sich fehlende soziale Orientierungspunkte. Die Jugendlichen sind zu Beginn der Ausbildung nicht in der Lage, das Verhalten der Kollegen gegenüber Mitarbeitern anderer Abteilungen und Vorgesetzten zu bewerten und übernehmen teilweise unreflektiert die vorgelebten Verhaltensweisen, die dann erwartungskonform zu Konflikten und Problemen führen. Unterstützung kann durch transparente betriebliche Normen und Rollenerwartungen sowie regelmäßige Anerkennung geleistet werden. Dabei kommt nicht nur dem Ausbildungspersonal eine zentrale Rolle zu, sondern auch die ausbildenden Personen, also den Gesellen und Mitarbeitern im direkten Arbeitsumfeld der Auszubildenden, die die Wahrnehmung und Deutung der betrieblichen Normen und Rollenerwartungen der Jugendlichen, insbesondere durch die regelmäßige Kommunikation und Anerkennung, prägen. Demnach ist es für alle an der Ausbildung beteiligten Beschäftigten wichtig, sich mit grundlegenden Fragen zum pädagogischen Umgang mit Auszubildenden zu beschäftigen.

Beide Beispiele verdeutlichen die „Schlüsselrolle des sozialen Umfeldes“, die auch in Untersuchungen zur Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit (vgl. Ka-

pitel 3.3) sowie Untersuchungen zu vorzeitigen Vertragslösungen (vgl. Kapitel 3.4) immer wieder herausgearbeitet wird. Wie auch andere Untersuchungen immer wieder betonen, nehmen die Kollegen, mit denen die Auszubildenden einen regelmäßigen Kontakt pflegen, eine besondere Stellung ein. Das lässt sich, wie bereits Feller (1995b, S. 19) schrieb, als Indiz dafür werten, „daß für die Bewertung von Ausbildung nicht der Professionalisierungsgrad entscheidend ist, sondern das menschliche Verhältnis und die Nähe zum Ausbilder“, wobei hier der pädagogische Professionalisierungsgrad gemeint ist. Den Auszubildenden sind, das zeigen die Untersuchungen, ein von Respekt geprägter Umgang, Akzeptanz und Toleranz, regelmäßige Kontakte und Rückmeldungen wichtiger, die es vermögen, ihnen ein positives Gefühl und ein Gefühl von Rückhalt und Unterstützung zu vermitteln. Dabei zeigt sich, unabhängig davon, ob Auszubildende dem pädagogischen Professionalisierungsgrad eine hohe Relevanz beimessen, die Bedeutung der Reflexion der pädagogischen Rolle der an der Ausbildung beteiligten Personen. In der Ausbildung der Mitarbeiter und auch in der Ausbildung des pädagogischen Personals im Ausbildungsbetrieb kommen solche Reflexionen und insbesondere Reflexionen über die pädagogische Rolle in der sensiblen Übergangsphase viel zu kurz.

Ein besonderes Potenzial wird – auch in anderen Untersuchungen – dem „pädagogischen ‚Schonraum‘ der Schule“ (Besener/Debie 2009, S. 187) zugeschrieben, der für die Jugendlichen nicht neu ist und der den Jugendlichen damit Orientierungspunkte in der Ausbildung bietet. „Probleme des betrieblichen Arbeitsalltags [können hier, Anmerk. S. Lange] ohne den unmittelbaren Druck der Arbeitsanforderungen und möglicher sozialer Konflikte aus größerer Distanz und unter differenzierten Aspekten“ (ebd., S. 188) besprochen, aufgearbeitet und reflektiert werden. Dafür braucht es jedoch, zu dem Schluss kommen auch Besener/Debie (ebd.), andere berufsschulische Konzepte, die neben der Vermittlung und Förderung von Fachwissen Alltagsprobleme der Auszubildenden aufgreifen und systematisch zu Lernzwecken reflektieren. Ansatzpunkte dafür können resilienzfördernde Konzepte bieten, die bis heute jedoch in der Ausbildung der Lehrkräfte an beruflichen Schulen zu wenig Raum einnehmen.

Literatur

- Abele, S./E. Güzler/R. Nickolaus (2016): Integration von Flüchtlingen in den Arbeitsmarkt: Aus Fehlern der Vergangenheit lernen und vorhandene berufliche Potentiale nutzen. In: *berufsbildung* 70(158), S. 31–33.
- Abele, S./F. Walker/R. Nickolaus (2014): Zeitökonomische und reliable Diagnostik beruflicher Problemlösekompetenzen bei Auszubildenden zum Kfz-Mechatroniker. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 28(4), S. 167–179.
- Ahrens, D. (2014): Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen. In: Ahrens, D. (Hrsg.): *Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen*. Wiesbaden: Springer, S. 7–34.
- Ahrens, D./G. Spöttl (2012): Beruflichkeit als biographischer Prozess. Neue Herausforderungen für die Berufspädagogik am Beispiel des Übergangssystems. In: Bolder, A. (Hrsg.): *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt*. Wiesbaden: Springer, S. 87–103. [Bildung und Arbeit].
- Ahrens, D./G. Spöttl (2014): Attraktivitätsverlust der Berufsbildung? In: *WSI Mitteilungen* 8, S. 645–646.
- Ahrens, P. (2011): *Soziale Integration von Migrantinnen und Migranten*. Berlin: Agentur für Gleichstellung im ESF.
- Albert, M./K. Hurrelmann/G. Quenzel (2015a): Jugend 2015. Eine neue Generationsgestalt? In: Albert, M./K. Hurrelmann/G. Quenzel/TNS Infratest Sozialforschung (Hrsg.): *Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt a. M. u. a.: Fischer, S. 33–46.
- Albert, M./K. Hurrelmann/G. Quenzel/TNS Infratest Sozialforschung (Hrsg.) (2015): *Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt a. M. u. a.: Fischer.
- Albert, M./K. Hurrelmann/G. Quenzel/TNS Infratest Sozialforschung (2015c): Zusammenfassung. In: Albert, M./K. Hurrelmann/G. Quenzel/TNS Infratest Sozialforschung (Hrsg.): *Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt a. M. u. a.: Fischer, S. 13–32.
- Albisser, S./C. B. Buschor (Hrsg.)(2011): *Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender*. Baltmannsweiler: Schneider. [Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Bd. 1].
- Alderfer, C. P./R. A. Guzzo (1979): Life Experiences and Adults' Enduring Strength of Desire in Organizations. In: *Administrative Science Quarterly* 24(3), S. 347–361.
- Alicke, T./S. Heisig/D. Moisl/J. Prause/M. Rexroth (2009): *Resilienz und Bewältigungsstrategien von jungen Menschen mit Migrationshintergrund beim Übergang von Schule in Ausbildung*. Abschlussbericht. Frankfurt a. M. u. a.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.
- Allenspach, M./A. Brechbühler (2005): *Stress am Arbeitsplatz*. Bern: Huber.
- Altepost, A. (2017): *Risiken der Berufswahl. Wahrnehmungen und Handlungsorientierungen bei der Wahl einer Erstausbildung*. Wiesbaden: Springer.

- Althof, W. (Hrsg.) (1999): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser. Wiesbaden: VS.
- Althof, W. (1999b): Vorwort des Herausgebers. In: Althof, W. (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser. Wiesbaden: VS, S. 7–10.
- Althoff, H. (2002): Vertragslösungen und Ausbildungsabbruch – Berechnung der Lösungsraten in der betrieblichen Berufsausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3, S. 52–54.
- Angerer, P./R. Petru (2010): Schichtarbeit in der modernen Industriegesellschaft und gesundheitliche Folgen. In: Somnologie – Schlafforschung und Schlafmedizin 14(2), S. 88–97.
- Aram, E. (2008): Ausgestaltung der Lebensphase Jugend. Allochthone und autochthone Jugendliche im Vergleich. URL: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000005769[Stand: 13. 03. 2018].
- Arenz, U. M./N. Gericke (2014): Schaubilder zur Berufsausbildung. Strukturen und Entwicklungen in der dualen Berufsausbildung Deutschlands. Bonn: BIBB.
- Asbrand, B./N. Pfaff/R. Bohnsack (2013): Editorial: Rekonstruktive Längsschnittforschung in ausgewählten Gegenstandsfeldern der Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 14(1), S. 3–12.
- Asendorpf, J./F. J. Neyer (2012): Psychologie der Persönlichkeit. Berlin/Heidelberg: Springer. [Springer-Lehrbuch].
- BA (Bundesagentur für Arbeit) (2017): Glossar der Ausbildungsstellenmarktstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA). Nürnberg: BA. [Grundlagen: Definitionen].
- Baethge, M. (1996): Berufsprinzip und duale Ausbildung: Vom Erfolgsgaranten zum Bremsklotz der Entwicklung? Zur aktuellen Debatte über Ausbildungs- und Arbeitsorganisation in der Bundesrepublik. In: Wittwer, W./M. Baethge (Hrsg.): Von der Meisterschaft zur Bildungswanderschaft. Berufliche Bildung auf dem Weg in das Jahr 2000. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 109–124. [Wissenschaft – Praxis – Dialog berufliche Bildung].
- Baethge, M. (2007): Stichwort Übergänge. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1, S. 24–25.
- Baethge, M./V. Baethge-Kinsky (1998): Jenseits von Beruf und Beruflichkeit? – Neue Formen von Arbeitsorganisation und Beschäftigung und ihre Bedeutung für eine zentrale Kategorie gesellschaftlicher Integration. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31(3), S. 461–472.
- Baethge, M./C. Kerst/M. Leszczensky/M. Wieck (2014): Zur neuen Konstellation zwischen Hochschulbildung und Berufsausbildung. Hannover: Dt. Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. [Forum Hochschule, Bd. 3].

- Baethge, M./J. Müller/G. Pätzold (1980): Betriebliche Situationen und Berufsprobleme von Ausbildern – zum Verhältnis von Professionalisierungsprozess, Tätigkeitsstrukturen und Berufsbewusstsein von Ausbildern. Vorüberlegungen zu einem Forschungsprojekt. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 7(4), S. 10–14.
- Baethge, M./H. Solga/M. Wieck (2007): *Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Bals, T./H. Hinrichs (2011): Vorwort. In: Bals, T./H. Hinrichs/M. Ebbinghaus/R. Tenberg (Hrsg.): *Übergänge in der Berufsbildung nachhaltig gestalten. Potentiale erkennen – Chancen nutzen*. Tagungsband zu den 16. Hochschultagen Berufliche Bildung 2011 in Osnabrück. Paderborn: Eusl, S. 9–12.
- Bamberg, E./C. Busch/A. Ducki (2003): *Stress- und Ressourcenmanagement. Strategien und Methoden für die neue Arbeitswelt*. Bern: Huber. [Psychologie-Praxis].
- Bamberg, E./G. Mohr/C. Busch (2012): *Arbeitspsychologie*. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2016a): *Migrationsbericht 2015*. Nürnberg: BAMF.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2016b): *Unterstützungsmaßnahmen für Schutzberechtigte. Die Förderung der Integration in den Arbeitsmarkt. Fokusstudie der deutschen nationalen Kontaktstelle für das Europäische Migrationsnetzwerk (EMN)*. Nürnberg: BAMF. [Working Paper, Bd. 66].
- Bartz, F. M. (2015): *Mobilitätsbedürfnisse und ihre Satisfaktoren. Die Analyse von Mobilitätstypen im Rahmen eines internationalen Segmentierungsmodells*. Dissertation. Köln: Universität zu Köln.
- Bauer, J. (2008): *Learning from Errors at Work. Studies on Nurses' Engagement in Error-Related Learning Activities*. Dissertation. Regensburg: Universität Regensburg.
- Bauer, R. (2000): *Verberuflichung von Weiterbildung und die Zukunft der dualen Berufsausbildung. Eine berufssoziologische Analyse am Beispiel des Kraftfahrzeuggewerbes*. Wiesbaden: Springer.
- Baumeister, R. F./M. R. Leary (1995): The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. In: *Psychological Bulletin* 117(3), S. 497–529.
- Baumgartner, A. (2015): *Professionelles Handeln von Ausbildungspersonen in Fehler-situationen*. Wiesbaden: Springer.
- BBSR (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung) (2015a): *Laufende Raumb Beobachtung – Raumabgrenzungen. Raumtypen 2010*. URL: http://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumb Beobachtung/Raumabgrenzungen/Raumtypen2010_vbg/Raumtypen2010_alt.html?nn=443270 [Stand: 26.01.2016].
- BBSR (Bundesamt für Bauwesen und Raumordnung) (2015b): *Raumabgrenzungen. Referenzdatei. Raumgliederungen auf Gemeindebasis. Stadt und Gemeindetyp*. URL: http://www.bbsr.bund.de/BBSR/DE/Raumb Beobachtung/Raumabgrenzungen/StadtGemeindetyp/download_RefSGtyp.xlsx?blob=publicationFile&v=8 [Stand: 29.11.2018].

- Beck, K. (1976): Bedingungsfaktoren der Berufsentscheidung. Eine erziehungswissenschaftliche Untersuchung am Beispiel ungelernter junger Arbeiterinnen und Arbeiter. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beck, U. (1996): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in die Moderne. Frankfurt a. M. u. a.: Suhrkamp. [Edition Suhrkamp, Bd. 3326].
- Beck, U./M. Brater/B. Wegener (1979): Berufswahl und Berufszuweisung. Zur sozialen Verwandtschaft von Ausbildungsberufen. Frankfurt a. M. u. a.: Campus. [Forschungsberichte aus dem Sonderforschungsbereich 101 der Universität München].
- Becker, M. (2002): Arbeitsprozesswissen im Kfz-Sektor. In: Fischer, M./F. Rauner (Hrsg.): Lernfeld: Arbeitsprozess. Ein Studienbuch zur Kompetenzentwicklung von Fachkräften in gewerblich-technischen Aufgabenbereichen. Baden-Baden: Nomos, S. 295–313. [Bildung und Arbeitswelt].
- Becker, M./G. Spöttl/M. Zylka (2012): Qualifizierungsinitiativen für die Elektromobilität im Kfz-Sektor (QuEle). Abschlussbericht. Bonn: BIBB.
- Becker-Schmidt, R. (1991): Continuity and Discontinuity in Women's Life Courses. In: Heinz, W. R./R. Becker-Schmidt (Hrsg.): Theoretical advances in life course research. Weinheim: Dt. Studienverl., S. 162–170. [Status passages and the life course].
- Beermann, B. (2010): Auswirkungen der Verlängerung der Arbeitszeiten auf 23:00 Uhr für Jugendliche. URL: https://www.baua.de/DE/Angebote/Publicationen/Fokus/artikel23.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [Stand: 29.11.2018].
- Behörde für Gesundheit und Verbraucherschutz Hamburg (2011): Der Gefahrstoff-Check für das Kraftfahrzeug-Handwerk. Eine Handlungshilfe zur Umsetzung der Gefahrstoffverordnung. URL: <https://www.hamburg.de/contentblob/2502450/98342a58409c63e802ab542e65005fe4/data/gefahrstoff-check-kfz-handwerk-1-2012.pdf> [Stand: 11.09.2018].
- Behrendt, S./S. Abele/R. Nickolaus (2017): Struktur und Niveaus des Fachwissens von Kfz-Mechatronikern gegen Ende der formalen Ausbildung. In: Journal of Technical Education 5(1), S. 47–75.
- Beicht, U. (2009): Verbesserung oder Ausbildungschancen oder sinnlose Weiterschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. In: BIBB-Report 11, S. 1–16.
- Beicht, U./M. Friedrich/J. G. Ulrich (2007): Deutlich längere Dauer bis zum Ausbildungseinstieg. Schulabsolventen auf Lehrstellensuche. In: BIBB-Report 2, S. 1–11.
- Beicht, U./M. Granato (2009): Übergänge in eine berufliche Ausbildung. Geringe Chancen und schwierige Wege für junge Menschen mit Migrationshintergrund. Expertise des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. [Expertisen und Dokumentationen zu Wirtschafts- und Sozialpolitik].
- Beicht, U./M. Granato (2011): Prekäre Übergänge vermeiden – Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung. [WISO Diskurs].

- Beicht, U./A. Krewerth (2008): Ausbildungsqualität in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. Erste Ergebnisse einer Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) unter Teilzeitberufsschülern und -schülerinnen. Bonn: BIBB.
- Beicht, U./A. Krewerth (2009): Qualität der betrieblichen Ausbildung im Urteil von Auszubildenden und Berufsbildungsfachleuten. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5, S. 9–13.
- Beicht, U./A. Krewerth/V. Eberhard/M. Granato (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. In: *BIBB-Report* 9, S. 1–16.
- Beicht, U./G. Walden (2013): Duale Berufsausbildung ohne Abschluss – Ursachen und weiterer bildungsbiografischer Verlauf. Analyse auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: *BIBB-Report* 21, S. 2–15.
- Beinke, L. (2011a): Ausbildungsabbruch und eine verfehlte Berufswahl. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial* 5–HT 2011(), S. 1–16.
- Beinke, L. (2011b): *Berufswahlschwierigkeiten und Ausbildungsabbruch*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Bengel, J./R. Strittmatter/H. Willmann (2009): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Eine Expertise. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. [Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung, Bd. 6].
- Berding, F. (2016): Kompetenz in der beruflichen Bildung. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.): *Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nichtakademischen und akademischen Bereiche*. W. Bertelsmann, S. 565–567.
- Berger, S./M. Pilz (2009): Benefits of VET. In: Hippach-Schneider, U./B. Toth (Hrsg.): *VET Research Report 2009. ReferNet-Research Report Deutschland*. BIBB, S. 6–49.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2008): *Leitfaden lokales Übergangsmangement. Von der Problemdiagnose zur praktischen Umsetzung*. Bertelsmann Stiftung.
- Bertram, B. (2003): Fünf maßgeschneiderte Ausbildungsberufe für die Fahrzeugbranche zum 1. August 2003. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5, S. 20–25.
- Bertram, B. (2012): *Lippenstift und Motoröl. Eine Untersuchung zur Technologiekompetenz weiblicher Auszubildender am Beispiel von Kraftfahrzeugmechatronikerinnen*. Bielefeld: W. Bertelsmann. [Berufsbildung, Arbeit und Innovation: Dissertationen, Habilitationen, Bd. 23].
- Bertram, B. (2016): *Kraftfahrzeugmechatroniker/Kraftfahrzeugmechatronikerin*. Online-Berufsinformation zur Ausbildungsordnung. Bonn: BIBB.
- Bertram, B./M. Krampe/B. C. Schild (2006): Evaluation der Erprobung eines Modells einer gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung in fünf fahrzeugtechnischen Berufen. Bericht zur gestreckten Gesellen-/Abschlussprüfung Teil 1. Bonn: BIBB. [Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Bd. 82].
- Besener, A. (2009): Problemzentrierte Interviews. In: Kutscha, G./A. Besener/S. O. Debie (Hrsg.): *Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt*. Duisburg: Universität Duisburg-Essen, S. 9–77.

- Besener, A. (2011): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – Eine empirisch-qualitative Analyse. Dissertation. Duisburg: Universität Duisburg-Essen.
- Besener, A./S. O. Debie (2009): Schlussfolgerungen. In: Kutscha, G./A. Besener/S. O. Debie (Hrsg.): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Duisburg: Universität Duisburg-Essen, S. 174–188.
- Bessey, D./U. Backes-Gellner (2008): Warum Jugendliche eine Ausbildung abbrechen. In: Panorama, S. 20–21.
- Bethscheider, M./A. Settelmeyer/K. Hörsch (2011): Handlungskompetenz und Migrationshintergrund. Schulabsolventen und -absolventinnen mit Migrationshintergrund in der Ausbildung. Bonn: BIBB.
- Beyer, A./A. Lohaus (2007): Konzepte zur Stressentstehung und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. In: Seiffge-Krenke, I./A. Lohaus (Hrsg.): Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 11–27.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.)(2011): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2011. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.)(2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.)(2014): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.)(2014): Dokumentation der Bundes- und Länderprogramme zur Förderung der Berufsausbildung. Ergänzende Informationen zum Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. BIBB.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.)(2015): Ausbildungsordnungen und wie sie entstehen. BIBB.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2015b): BIBB-Datenblatt. 2521 Kratfahrzeugmechatroniker/-in (ggf. mit Vorgänger). [Stand: 25. 11. 2016].
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.)(2015): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2015. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2016a): BIBB-Datenblatt. Handwerk insgesamt, inkl. § 42 m HwO. [Stand: 11. 01. 2017].
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.)(2016b): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.)(2017): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (2018): Datensystem Auszubildende (DAZUBI). Aktueller Datenbestand: Berichtsjahr 2017. URL: <https://www.bibb.de/de/12129.php> [Stand: 27.04.2018].
- Bishop, J. (2016): An analysis of the implications of Maslow's Hierarchy of Needs for networked learning design and delivery. In: Arabnia, H. R./L. Deligiannidis/R. Hashemi (Hrsg.): IKE 2016. Proceedings of the 2016 International Conference on Information & Knowledge Engineering. USA: CSREA Press, S. 49–54.
- Blumer, H. (1954): What is wrong with social theory? In: *American Sociological Review* 19(1), S. 3–10.
- Blumer, H. (1981): Der Methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Matthes, J. (Hrsg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Opladen: Westdt. Verl., S. 80–146. [WV- Studium].
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.)(2003): *Berufsbildungsbericht 2003*. Bonn: BMBF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.)(2015): *Berufsbildungsbericht 2015*. Berlin: BMBF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.)(2016): *Berufsbildungsbericht 2016*. Berlin: BMBF.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hrsg.)(2017): *Berufsbildungsbericht 2017*. Berlin: BMBF.
- BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend) (Hrsg.) (2017): 15. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: BMFSFJ.
- Boeree, G. C. (2006): Abraham Maslow. 1908–1970. URL: <http://webpace.ship.edu/cgboer/perscontents.html> [Stand: 25.07.2018].
- Bogai, D./H. Seibert/D. Wiethölter (2008): *Duale Ausbildung in Deutschland: Die Suche nach Lehrstellen macht junge Leute mobil*. Nürnberg: IAB. [IAB-Kurzbericht, Bd. 9].
- Böge, H.-H./R. Carstens/S. Grutza/S. Perisic/H.-J. Rübenach/R. Weiss (2002): *Regionale Ausbildungsbetreuer – Ein Projekt des Landes Schleswig- Holstein*. In: Bohlinger, S./K. Jenewein (Hrsg.): *Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft? Konzepte, Risiken und Chancen aktueller Handlungsansätze aus der Berufsbildungsforschung und -praxis*. Beiträge zu den 12. Hochschultagen Berufliche Bildung 2002 in Köln. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 73–83. [Berufsbildung in der Wissensgesellschaft. Globale Trends – Notwendige Fragen – Regionale Impulse].
- Bohlinger, S. (2002a): *Ausbildungsabbruch. Einblick in eine vermeintliche Randerscheinung des deutschen Bildungssystems*. Aachen: Shaker. [Berichte aus der Sozialwissenschaft].

- Bohlinger, S. (2002b): Ausbildungsabbruch – Forschungsstand eines bildungspolitischen Problemfeldes. In: Bohlinger, S./K. Jenewein (Hrsg.): Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft? Konzepte, Risiken und Chancen aktueller Handlungsansätze aus der Berufsbildungsforschung und -praxis. Beiträge zu den 12. Hochschultagen Berufliche Bildung 2002 in Köln. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 27–37. [Berufsbildung in der Wissensgesellschaft. Globale Trends – Notwendige Fragen – Regionale Impulse].
- Bohlinger, S. (2002c): Vorzeitige Ausbildungsvertragslösungen. Forschungsstand, Forschungsdefizite und neue Forschungsfelder. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 98(3), S. 405–420.
- Bohlinger, S./K. Jenewein/H.-P. Misiewicz (2001): Ausbildungsabbruch. Kennzahlen als Instrumente zur zahlenmäßigen Erfassung von Ausbildungsabbrüchen. Düsseldorf: Westdeutscher Handwerkskammertag.
- Bolder, A. (2012): Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: Springer. [Bildung und Arbeit, Bd. 3].
- Bookmann, B./C. Dengler/S. Nielsen/K. Seidel/H. Verbeek (2014): Wissenschaftliche Studie zu den Ursachen für die vorzeitige Auflösung von Ausbildungsverträgen in Baden-Württemberg. Abschlussbericht. Tübingen.
- Boos-Nünning, U. (2011): Blinde Flecken? Bedarf von Forschung und Praxis vor dem Spiegel der Migrationsforschung. In: Granato, M./D. Münk/R. Weiss (Hrsg.): Migration als Chance. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 239–258. [Berichte zur Beruflichen Bildung].
- Borkowsky, A. (2000): Frauen und Männer in der Berufsbildung der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 22(2), S. 279–294.
- Bortz, J./C. Schuster (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin/Heidelberg: Springer. [Springer-Lehrbuch].
- Bosch, G./S. Krone/D. Langer (Hrsg.)(2010): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS.
- Bosshard, K. (1998): Konflikt und Konfliktmessung im Unternehmen. München: VVF.
- Brandes, H./W. H. Brosi/A. Menk (1986): Wege in die berufliche Bildung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 19(2), S. 287–297.
- Brandtstädter, J. (2007): Hartnäckige Zielverfolgung und flexible Zielanpassung als Entwicklungsressourcen: Das Modell assimilativer und akkommodativer Prozesse. In: Brandtstädter, J./U. Lindenberger (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer, S. 413–445.
- Brandtstädter, J./U. Lindenberger (Hrsg.)(2007): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Ein Lehrbuch. Stuttgart: Kohlhammer.
- Breuer, K. (2005): Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 8, S. 1–31.
- Brock, D. (1991): Übergangsforschung. In: Brock, D./B. Hantsche/G. Kühnlein/H. Meulemann/K. Schober (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. München: DJI, S. 9–26.

- Brock, D./B. Hantsche/G. Kühnlein/H. Meulemann/K. Schober (Hrsg.) (1991): Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. München: DJI.
- Bröckermann, R. (2003): Personalwirtschaft. Lehr- und Übungsbuch für Human Resource Management. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Bronfenbrenner, U. (1989): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Frankfurt a. M. u. a.: Fischer.
- Bründel, H./K. Hurrelmann (1994): Bewältigungsstrategien deutscher und ausländischer Jugendlicher. Eine Pilotstudie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 14(1), S. 2–19.
- Bucher, R./C. E. Fritz/E. L. Quarantelli (1956): Tape Recorded Interviews in Social Research. In: American Sociological Review 21(3), S. 359–364.
- Buchholz, S. (2008): Die Flexibilisierung des Erwerbsverlaufs. Eine Analyse von Einstiegs- und Ausstiegsprozessen in Ost- und Westdeutschland. Wiesbaden: VS. [Life Course Research].
- Buchholz, S./H.-P. Blossfeld (2011): Jugend und Arbeit. In: Heitmeyer, W./J. Mansel/T. Olk (Hrsg.): Individualisierung von Jugend. Zwischen kreativer Innovation, Gerechtigkeitssuche und gesellschaftlichen Reaktionen. Weinheim: Juventa, S. 67–84. [Jugendforschung].
- Büchler, J. (2012): Sekundärstatistische Analyse von Abbrecherdaten aus soziologischer Perspektive zur Abbruchprävention. In: Europäische Kommission (Hrsg.): Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung. Programm für lebenslanges Lernen (Praelab). Landau: Empirische Pädagogik, S. 74–80. [Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung].
- Bührmann, T. (2008): Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim u. a.: Beltz.
- Bünning, F./K. Howe (2012): Innovativer Umgang mit modularen Konzepten in der berufsbildenden Schule. Beispielanalyse der Kfz-Mechatroniker/innen-Ausbildung an der Oskar-von-Miller-Schule in Kassel. In: berufsbildung 66(133), S. 24–26.
- Busemann, A. (1959): Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend. Ratingen: Aloys Henn.
- Büssing, A. (1991): Struktur und Dynamik von Arbeitszufriedenheit. Konzeptuelle und methodische Überlegungen zu einer Untersuchung verschiedener Formen der Arbeitszufriedenheit. In: Fischer, L./I. Borg (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. Göttingen: Verl. für angewandte Psychologie, S. 85–113.
- Carl, B./G. Sieglén (2016): Vorzeitig gelöste Ausbildungsverträge in Nordrhein-Westfalen. In: IAB Regional 1, S. 1–52.
- Carver, C. S./M. F. Scheier/J. K. Weintraub (1989): Assessing Coping Strategies: A Theoretical Based Approach. In: Journal of Personality and Social Psychology 56(2), S. 267–283.
- Christ, A. (2012): BIBB-Qualifizierungspanel. Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen. In: Kurzinformationen 2, S. 1–3.
- Cierpka, M./B. Frey/K. Scholtes/H. Köhler (2014): Von der Partnerschaft zur Elternschaft. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Frühe Kindheit 0–3 Jahre. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. Berlin: Springer, S. 115–125.

- Clement, U./H. Möller/P. Eberl (2011): Gelingendes Vertrauensmanagement – ein Indikator für Qualität in der betrieblichen Ausbildung. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* 21, S. 1–24.
- Compton, W. C. (2018): Self-Actualization Myths: What Did Maslow Really Say? In: *Journal of Humanistic Psychology*, S. 1–18.
- Conrad, P. (1983): Maslow-Modell und Selbsttheorie. Eine Kritik. In: *Die Unternehmung* 37(3), S. 258–277.
- Cowan, P. A. (1991): Individual and Family Life Transitions. A Proposal for a New Definition. In: Cowan, P. A./E. M. Hetherington (Hrsg.): *Family transitions*. Hillsdale, S. 3–30.
- Creswell, J. (2014): Die Entwicklung der Mixed-Methods-Forschung. In: Kuckartz, U. (Hrsg.): *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer, S. 13–26.
- Davids, S. (1988): *Die Berufsschule im Urteil von Auszubildenden und Ausbildern. Ergebnisse einer repräsentativen Studie über Jugend, Ausbildung und Beruf*. Bonn: BIBB. [Berichte zur Beruflichen Bildung].
- Debie, S. O. (2009): Fragebogenerhebung. In: Kutscha, G./A. Besener/S. O. Debie (Hrsg.): *Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt*. Duisburg: Universität Duisburg-Essen, S. 78–173.
- Debie, S. O. (2010): *Belastungen beim Einstieg in das Berufsleben. Eine empirisch-quantitative Analyse von Problemen der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel*. Diss. Universität Duisburg-Essen.
- Deci, E. L./R. M. Ryan (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39(2), S. 223–228.
- Deci, E. L./R. M. Ryan (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social development, and Well-Being. In: *American Psychologist* 55(1), S. 67–78.
- Degen, U./W. Gerwin/E. Ross (2005): *Alkohol und Drogenkonsum bei Auszubildenden und jungen Berufstätigen. Eine explorative Studie*. URL: <https://www.bibb.de/de/16635.php> [Stand: 25.03.2018].
- Desautels, L. (2014): *Addressing Our Needs: Maslow Comes to Life for Educators and Students*. URL: https://digitalcommons.butler.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1096&context=coe_papers [Stand: 16.06.2018].
- DESTATIS (Statistisches Bundesamt) (2016): *Kleine und mittlere Unternehmen (KMU)*. URL: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesamtwirtschaftUmwelt/UnternehmenHandwerk/KleineMittlereUnternehmenMittelstand/KMUBegriffsErlaeuterung.html> [Stand: 23.01.2016].
- DESTATIS (Statistisches Bundesamt) (Hrsg.)(2017): *Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2016*. Wiesbaden. [Fachserie 1 Reihe 2.2].
- Deuer, E. (2006): *Früherkennung von Ausbildungsabbrüchen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im baden-württembergischen Einzelhandel*. Dissertation. Universität Mannheim.

- Deuer, E. (2010): Work-Life-Balance von Auszubildenden und Ausbildungsabbrüche. Ein hochsignifikanter Zusammenhang. In: Personalführung 10, S. 61–62.
- Deuer, E. (2013): Work-Life-Balance in Ausbildung und Studium. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1, S. 36–40.
- Deuer, E. (2016): Früherkennung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen – Ursachenanalyse, Handlungsfelder und relevante Akteure. In: Bienfait, A./A. Frey (Hrsg.): Ausbildungs- und Studienabbrüche. Empirische Befunde, Ursachen und Möglichkeiten der Prävention. Landau: Empirische Pädagogik, S. 453–474. [Empirische Pädagogik].
- DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund) (2016): Ausbildungsreport 2016. Berlin: DGB.
- DGB (Deutscher Gewerkschaftsbund) (2017): Ausbildungsreport 2017. Berlin: DGB.
- DGFE (2006): Anonymisierung von Daten in der qualitativen Forschung. Probleme und Empfehlungen. In: Erziehungswissenschaft 17(32), S. 33–34.
- Dibbern, H. (1993): Theorie und Didaktik der Berufsvorbildung. Ein Studienbuch für Berufs- und Wirtschaftspädagogen. Hohengehren: Schneider. [Schriftenreihe Wirtschaftsdidaktik, Berufsbildung und Konsumentenerziehung, Bd. 26].
- Diekmann, A. (2010): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendung. Reinbek: Rowohlt.
- Dietrich, H./M. Abraham (2008): Eintritt in den Arbeitsmarkt. In: Abraham, M./T. Hinz (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. Wiesbaden: VS, S. 69–98.
- Dietrich, A. (2004): Ausbildungszufriedenheit von Auszubildenden im IT-Bereich – Ergebnisse einer Untersuchung in Thüringen. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 19(35), S. 49–65.
- DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag) (Hrsg.) (2016): Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin/Brüssel: DIHK.
- DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag) (Hrsg.) (2017): Ausbildung 2017. Ergebnisse einer DIHK-Online-Unternehmensbefragung. Berlin: DIHK.
- Dispan, J. (2017): Branchenanalyse Kraftfahrzeug-Gewerbe. Strukturwandel und Beschäftigungstrends in Autohäusern und Kfz-Werkstätten. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. [Study, Bd. 370].
- Dobischat, R./G. Kühnlein/R. Schurgatz (2012): Ausbildungsreife. Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. [Arbeitspapier, Bd. 189].
- Döring, N./J. Bortz (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. Heidelberg/Berlin: Springer.
- Dostal, W./F. Stooss/L. Troll (1998): Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 31(3), S. 483–460.
- Dreer, B. (2013): Kompetenzen von Lehrpersonen im Bereich der Berufsorientierung. Beschreibung, Messung und Förderung. Wiesbaden: Springer.
- Dreer, B. (2017): Jugendliche von heute gemessen an den Maßstäben von gestern? Zur Passung von Person und Beruf im 21. Jahrhundert. In: unsere jugend 69, S. 68–75.

- Dreier, L./A. Leuthold-Wergin/J. Lüdemann (2018): Qualitativer Längsschnitt in der Bildungsforschung. Fallinterne und fallübergreifende Synthetisierung als Forschungsperspektive. In: Maier, M. S./C. I. Kessler/U. Deppe/A. Leuthold-Wergin/S. Sandring (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer, S. 153–168. [Studien zur Schul- und Bildungsforschung].
- Drescher, P. (1993): Organisationale Sozialisation. Eine Studie über das Wohlbefinden von Betriebseinsteigern. Münster: Waxmann. [Internationale Hochschulschriften].
- Dresing, T./T. Pehl (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. Marburg: Eigenverlag.
- Drumm, H. J. (2005): Personalwirtschaft. Berlin: Springer.
- Ebbinghaus, M. (2007): Qualität betrieblicher Ausbildung. Einigung auch unter Experten schwierig. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor. URL: https://expertenmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20070904.pdf [Stand: 14.07.2017].
- Ebbinghaus, M. (2009): Empirische Modellierung von Outputqualität betrieblicher Ausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 105(1), S. 33–52.
- Ebbinghaus, M. (2014): Lehr-Lern-Methoden in der betrieblichen Berufsausbildung: Welche Methoden wenden Betriebe an und was beeinflusst die Nutzung? Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: berufsbildung 68(150), S. 23–26.
- Ebbinghaus, M. (2016): Qualität betrieblicher Berufsausbildung in Deutschland. Weiterentwicklung bisheriger Ansätze zur Modellbildung aus betrieblicher Perspektive. Bonn: W. Bertelsmann.
- Ebbinghaus, M./N. Gericke/A. Uhly (2012): Indikatoren zur Effizienz der dualen Berufsausbildung. In: Dionisius, R./N. Lissek/S. Friedel (Hrsg.): Beteiligung an beruflicher Bildung – Indikatoren und Quoten im Überblick. Bonn: BIBB, S. 101–128. [Wissenschaftliche Diskussionspapiere].
- Ebbinghaus, M./A. Krewerth (2014): Ausbildungsqualität und Zufriedenheit – Analysen aus Sicht von Betrieben und Auszubildenden in Deutschland. In: Fischer, M. (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. W. Bertelsmann, S. 77–96.
- Ebbinghaus, M./A. Krewerth/S. Flemming/U. Beicht/V. Eberhard/M. Granato/C. Rothe/J. Gei (2010a): BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland. Gemeinsamer Abschlussbericht. Bonn: BIBB.
- Ebbinghaus, M./A. Krewerth/L. Katarzyna (2010b): Ein Gegenstand – zwei Perspektiven. Wie Auszubildende und Betriebe die Ausbildungsqualität einschätzen. In: Wirtschaft und Berufserziehung 62(4), S. 24–29.
- Ebel, T./J. Trixa (2015): Hinweise zur Aufbereitung quantitativer Daten. Köln: GESIS. [GESIS Papers].
- Ebner, H. G. (2003): Ausbildungspersonal – Lernkultur – Ausbildungszufriedenheit. In: berufsbildung 84, S. 8–10.
- Ebner, H. G./G. Lauck (1998): Das Ausbildungspersonal im Urteil der Auszubildenden. In: berufsbildung 52, S. 24–30.

- Eckert, S./T. Grebe (2014): Externe Evaluation von Jobstarter Connect. Abschlussbericht. Berlin: InterVal.
- Eichberg, E. (1965): Die Lehrwerkstatt im Industriebetrieb. Weinheim: Beltz. [Pädagogische Studien, Bd. 11].
- Einramhof-Florian, H. (2017): Die Arbeitszufriedenheit der Generation Y. Wiesbaden: Springer.
- Eisnecker, P./J. Schupp (2016): Flüchtlingszuwanderung: Mehrheit der Deutschen befürchtet negative Auswirkungen auf Wirtschaft und Gesellschaft. In: DIW-Wochenbericht 83(8), S. 158–164.
- Enggruber, R. (2011): Versuch einer Typologie von Risikogruppen im Übergangssystem – und damit verbundene Risiken. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial 5–HT2011(Ws 15), S. 1–15.
- Enggruber, R./J. Rützel (2014): Berufsausbildung junger Menschen mit Migrationshintergrund. Eine repräsentative Befragung von Betrieben. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Eppel, H. (2007): Stress als Risiko und Chance. Grundlagen von Belastung, Bewältigung und Ressourcen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ernst, C. (1997): Berufswahl und Ausbildungsbeginn in Ost- und Westdeutschland. Eine empirisch-vergleichende Analyse in Bonn und Leipzig. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Ernst, V./G. Spevacek (2012): Verbleib von Auszubildenden nach vorzeitiger Vertragslösung. Ergebnisse der IHK-Ausbildungsumfrage 2012. Hannover: IHK.
- Esselborn-Krumbiegel, H. (2012): Richtig wissenschaftlich schreiben. Wissenschaftssprache in Regeln und Übungen. Paderborn: Schöningh.
- Eulenberger, J. (2013): Erklärungsversuche für die schlechten Übergangschancen in Ausbildung von Aussiedler/innen. In: Siebholz, S./E. Schneider/A. Schippling/S. Busse/S. Sandring (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs. Wiesbaden: Springer, S. 107–119. [Studien zur Schul- und Bildungsforschung].
- Euler, D. (2005): Qualitätsentwicklung in der Berufsausbildung. In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung 127(), S. 1–79.
- Fehring, G./L. Windelband (2008): Qualität der betrieblichen Ausbildung – Herausforderungen, Defizite und Handlungsfelder. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial 4–HT2008, S. 1–16.
- Feij, J. A. (1998): Work Socialization of Young People. In: Drenth, P. J./H. Thierry/C. J. De Wolff (Hrsg.): Personnel Psychology. Hove: Psychology Press, S. 207–256. [Handbook of work and organizational psychology].
- Felkendorff, K. (2007): Behinderung beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Bericht Deutschland. In: Hollenweger, J./P. Hübner/K. Hasemann (Hrsg.): Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenbericht aus drei deutschsprachigen Ländern. Zürich: Pestalozzianum, S. 19–66.
- Feller, G. (1995a): Ansprüche und Wertungen junger Menschen in der Berufsausbildung – wie und was Auszubildende (nicht) lernen wollen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 24(2), S. 18–23.

- Feller, G. (1995b): Duale Ausbildung. Image und Realität. Eine Bestandsaufnahme aus Lernericht. W. Bertelsmann.
- Ferchhoff, W. (1999): Jugend an der Wende vom 20. zum 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Wiesbaden: VS.
- Fick, P. (2011): Berufliche Bildungschancen von Migranten in Deutschland und die Bedeutung von Generation und Herkunft. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31(3), S. 280–295.
- Filipp, S.-H. (1995): Ein allgemeines Modell für die Analyse kritischer Lebensereignisse. In: Philipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim: Beltz, S. 3–52.
- Fink, C. (2011): Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung. Perspektiven für die kommunale Bildungslandschaft. Wiesbaden: VS.
- Fischer, A./D. Frommberger (2013): Das Vorhaben: Übergänge in der beruflichen Bildung – zwölf Ansichten. In: Fischer, A./D. Frommberger (Hrsg.): Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 7–10. [Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung].
- Fischer, A. (2002): Erfahrungen der vom Ausbildungsabbruch betroffenen Personengruppen. In: Bohlinger, S./K. Jenewein (Hrsg.): Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft? Konzepte, Risiken und Chancen aktueller Handlungsansätze aus der Berufsbildungsforschung und -praxis. Beiträge zu den 12. Hochschultagen Berufliche Bildung 2002 in Köln. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 17–26. [Berufsbildung in der Wissensgesellschaft. Globale Trends – Notwendige Fragen – Regionale Impulse].
- Fischer, L./H. Rückriegel (1991): Determinanten beruflicher Fortbildungsbereitschaft im Kfz-Handwerk. Eine empirische Studie. In: Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik 6(10), S. 7–46.
- Fischer, M. (2013): Qualität in der Berufsausbildung. Theoretische Ansätze und Perspektiven der Beurteilung. In: *berufsbildung* 67(139), S. 3–6.
- Flanagin, A. J./J. H. Waldeck (2004): Technology Use and Organizational Newcomer Socialization. In: *Journal of Business Communication* 41, S. 137–165.
- Fleischer, S./C. Grebe (2014): Entwicklungsaufgabe und kritische Lebensereignisse. In: Tillmann, A./S. Fleischer/K.-U. Hugger (Hrsg.): *Handbuch Kinder und Medien*. Bd. 1. Wiesbaden: Springer, S. 153–162. [Digitale Kultur und Kommunikation, Bd. 1].
- Fleming, C./M. Lamont/J. Welburn (2012): African Americans respond to stigmatization: the meanings and salience of confronting, deflecting conflict, educating the ignorant and anaging the self. In: *Ethnic and Racial Studies* 35(3), S. 400–417.
- Flick, U. (2005): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U./E. von Kardoff/I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 252–265.
- Flick, U. (2017): *Qualitative Sozialforschung*. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt. [Rowohlts Enzyklopädie, Bd. 55654].

- Flick, U./E. von Kardoff/I. Steinke (2005a): Theorie qualitativer Forschung. Einleitung. In: Flick, U./E. von Kardoff/I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 106–109.
- Flick, U./E. von Kardoff/I. Steinke (2005b): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U./E. von Kardoff/I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 13–29.
- Folkman, S./J. T. Moskowitz (2004): Coping: Pitfalls and promise. In: *Annual Review of Psychology* 55(30), S. 745–774.
- Forsblom, L./L. Negrini/J.-L. Gurtner/S. Schumann (2014): Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Auswahl von Auszubildenden. In: Seifried, J./U. Fasshauer/S. Seeber (Hrsg.): *Jahrbuch der berufsun- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014*. Opladen u. a.: Budrich, S. 187–198.
- Franzen, J./E. Friese/T. Oudeman/M. Schwarz (2017): Azubi-Report 2017. Die große Studie zur Situation von Auszubildenden in Deutschland. Bochum: Territory Embrace.
- Freikamp, U. (2008): Bewertungskriterien für eine qualitative und kritisch emanzipatorische Sozialforschung. In: Freikamp, U./M. Leanza/J. Mende/S. Müller/P. Ullrich/H.-J. Voss (Hrsg.): *Kritik mit Methode? Forschungsmethoden und Gesellschaftskritik*. Berlin: Karl Dietz, S. 215–232. [Texte/Rosa-Luxemburg-Stiftung].
- Freund, A. (2007): Strategien der Lebensbewältigung im Alter. In: Hassel-Horn, M./W. Schneider (Hrsg.): *Handbuch der Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 602–611. [Handbuch der Psychologie].
- Frey, A./B.-J. Ertelt/L. Balzer (2012): Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Grundbildung in Europa: Aktueller Stand und Perspektiven. In: Europäische Kommission (Hrsg.): *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung. Programm für lebenslanges Lernen (Praelab)*. Landau: *Empirische Pädagogik*, S. 11–60. [Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung].
- Friebertshäuser, B. (1992): Übergangphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa. [Materialien].
- Friebertshäuser, B. (2005): Statuspassage Erwachsenwerden und weitere Einflüsse auf die Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern. In: Schenk, B. (Hrsg.): *Bausteine einer Bildungsgangtheorie*. Wiesbaden: VS, S. 127–144.
- Friebertshäuser, B./A. Langer (2010): Interview und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, B./H. Boller/S. Richter (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim u. a.: Juventa, S. 437–455. [Juventa-Handbuch].
- Frommberger, D. (2005a): Der Betrieb als Lernort in der beruflichen Bildung – Kennzeichen und Analysen aus komparativer Perspektive. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* 9, S. 1–18.
- Frommberger, D. (2005b): Modularisierung als Standardisierungsprinzip. Eine Analyse zum Mainstream der administrativen Steuerung von Lernprozessen und Lernergebnissen in Bildungs- und Berufsbildungssystemen. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 27(2), S. 193–206.

- Frommberger, D. (2007): Berufsbildung in Deutschland vor dem Hintergrund europäischer Entwicklungen. In: Dietrich, H. (Hrsg.): Zukunft der dualen Berufsausbildung – Wettbewerb der Bildungsgänge. Schriften zur Berufsbildungsforschung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN), S. 143–160. [Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung der Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz (AG BFN)].
- Frommberger, D. (2009): Durchlässigkeit in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Profil 2(), S. 1–18.
- Frommberger, D. (2013): Qualität und Qualitätsentwicklung in der dualen Berufsausbildung in Deutschland. Wichtige Positionen und Interessen sowie ausgesuchte Befunde der Berufsbildungsforschung. Bottrop: G. I. B.
- Frommberger, D. (2015): Qualitätsentwicklung in der dualen Berufsausbildung in Zeiten des demografischen Wandels. In: Schlemmer, E./A. Lange/L. Kuld (Hrsg.): Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Weinheim: Beltz, S. 510–529.
- Frommberger, D. (2017): Der Betrieb als Lernort in der beruflichen Bildung – internationale Entwicklungen im Vergleich. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 32, S. 1–20.
- Fthenakis, W. E. (1999): Transitionspsychologische Grundlagen des Übergangs zur Elternschaft. In: Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Handbuch Elternbildung. Wenn aus Partnern Eltern werden. Opladen: Leske + Budrich, S. 31–68.
- Fuchs-Heinritz, W./R. Lautmann/O. Rammstedt/H. Wienold (1995): Lexikon zur Soziologie. Opladen: Westdt. Verl.
- Fürstenberg, F. (1964): Grundfragen der Betriebssoziologie. Köln/Opladen: Westdt. Verl.
- Fürstenberg, F. (1966): Normenkonflikte beim Eintritt in das Berufsleben. In: Scharmann, T. (Hrsg.): Schule und Beruf als Sozialisationsfaktoren. Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 190–204.
- Gabriel, S./K. Ludwig (2018): In Anlehnung an ... ? Anfragen zum Verhältnis von Methode und Methodologie im Spiegel der Gegenstandskonstruktion. In: Maier, M. S./C. I. Kessler/U. Deppe/A. Leuthold-Wergin/S. Sandring (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis. Wiesbaden: Springer, S. 93–111. [Studien zur Schul- und Bildungsforschung].
- Galiläer, L. (2011): Auf dem Weg zur Inklusion? Übergänge und Ausbildung von Jugendlichen mit Behinderung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial 5–HT2011, S. 1–14.
- Gartmeier, M. (Hrsg.)(2015): Fehler. Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung = Errors ; their functions in context of individual and societal development. Münster: Waxmann.
- Gartmeier, M./M. Winkler (2015): Lernen aus Fehlern und Eigeninitiative. In: Gartmeier, M. (Hrsg.): Fehler. Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung = Errors ; their functions in context of individual and societal development. Münster: Waxmann, S. 283–298.

- Gasser, A. (2011): Berufsschulischer Fachunterricht im Betrieb. Ein Beispiel gelungener Lernortkooperation. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 1, S. 29–31.
- Gebel, T./M. Grenzer/J. Kreusch/S. Liebig/H. Schuster/R. Tscherwinka/O. Watteler/A. Witzel (2015): Verboten ist, was nicht ausdrücklich erlaubt ist. Datenschutz in qualitativen Interviews. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 16(2), S. 1–22.
- Gei, J./M. Granato (2015): Ausbildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Jugendliche mit Migrationshintergrund – Ausgrenzung auch in der beruflichen Ausbildung? In: Scherr, A. (Hrsg.): *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 210–239.
- Gei, J./E. M. Krekel (2011): Das betriebliche Ausbildungspersonal. Anspruch und Wirklichkeit aus Sicht der Auszubildenden. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 34(1), S. 89–97.
- Geissler, K. A. (1993): *Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte*. München: Hueber. [Beltz Weiterbildung].
- Geissler, R. (2014): *Die Sozialstruktur Deutschlands*. Wiesbaden: Springer.
- Geller, H. (1994): *Position – Rolle – Situation. Zur Aktualisierung soziologischer Analyseinstrumente*. Wiesbaden: VS.
- Gellhardt, H./K. Kohlmeyer/M. Theisen (1995): *Anatomie des Ausbildungsabbruchs. Quantitative und qualitative Aspekte eines bildungspolitischen Problems*. Berlin: Technische Universität.
- Georg, W. (1996): Zwischen sozialer Strukturierung und Entwurzelung. Determinanten der Jugendbiographie. In: Mansel, J./A. Klocke (Hrsg.): *Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit*. Weinheim: Juventa, S. 17–31. [Jugendforschung].
- Gerds, P./G. Spöttl (2010): *Entwicklungstendenzen des dualen Berufsbildungssystems und Folgerungen für die duale Ausbildung im Handwerk*. Bremen: ITB. [ITB-Forschungsberichte].
- Gerholz, K.-H./P. F. E. Sloane (2011): Editorial zu Workshop 29. Übergangsforschung zu Übergängen in und aus Universität. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial* 5–HT2011, S. 1–7.
- Gericke, E. E. (2014): *Biografische Berufsorientierungen von Kfz-Mechatronikern in Deutschland und England. Eine qualitative Vergleichsstudie*. Opladen u. a.: Budrich.
- Gericke, E. E. (2015): Vom Beruf zur Quasi-Profession? In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* 29, S. 1–18.
- Gillitzer, S. (2000): *Jugendliche am Anfang der Berufsausbildung*. Osnabrück: Der Andere Verl.
- Glaser, B. G./A. L. Strauss (1971): *Status passage*. London: Routledge & Kegan Paul. [International library of sociology and social reconstruction].
- Gläser, J./G. Laudel (2010): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS. [Lehrbuch].
- Glasl, F. (2013): *Konfliktmanagement. Ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. Bern: Haupt.

- Glasl, M. (2017): Potenzial von jungen Flüchtlingen für eine Ausbildung im Handwerk. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. München: Ludwig-Föhler-Institut für Handwerkswissenschaften.
- Gnahn, D. (2007): Übergänge als Testfall. Das Konzept lebenslangen Lernens und die Durchlässigkeit des Bildungssystems. In: DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung 1, S. 28–31.
- Götz, T. (2003): Stressverarbeitungsfragebogen von Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche (SVF-KJ) von Petra Hampel, Franz Petermann und Bpris Dickow (2001). In: Diagnostica 49(3), S. 136–145.
- Granato, M. (2003): Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung. In: WSI Mitteilungen 8, S. 474–483.
- Granato, M. (2013): Bildungserfolg beim Übergang in nichtakademische Ausbildung. Die Bedeutung von Geschlecht, ethnischer und sozialer Herkunft für die (Re)Produktion sozialer Ungleichheit. In: Hadjar, A./S. Hupka- Brunner (Hrsg.): Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg. Weinheim: Beltz, S. 213–241.
- Granato, M./D. Beer/B. Dresbach/M. Jurisch/K. Schweikert/C. Schwerin (1998): Jugend und Berufsausbildung in Deutschland. Abschlussbericht. URL: https://www2.bibb.de/bibbtools/tools/dapro/data/documents/pdf/eb_15009.pdf [Stand: 10.01.2018].
- Granato, M./U. Beicht/V. Eberhard/M. Friedrich/C. Schwerin/J. G. Ulrich/U. Weiss (2011): Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Abschlussbericht. Bonn: BIBB.
- Granato, M./K. Hönsch/M. Krampe/C. Schwerin/A. Settlemeyer/W. Tschirner (2001): Faktoren für den Erfolg bei Abschlussprüfung im dualen System – dargestellt an ausgewählten Beispielen. Abschlussbericht. Bonn: BIBB.
- Greif, S. (1991): Stress – Einführung und Grundbegriffe. In: Greif, S./E. Bamberg/N. Semmer (Hrsg.): Psychischer Stress am Arbeitsplatz. Göttingen: Hogrefe, S. 1–28.
- Greilinger, A. (2013): Analyse der Ursachen und Entwicklung von Lösungsansätzen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen in Handwerksbetrieben. München: Ludwig-Föhler-Institut für Handwerkswissenschaften.
- Greinert, W.-D. (1993): Das deutsche System der Berufsausbildung. Geschichte, Organisation, Perspektiven. Baden-Baden: Nomos. [Studien zur vergleichenden Berufspädagogik, Bd. 1].
- Griebel, W./R. Niesel (2002): Abschied vom Kindergarten. Start in die Schule. Grundlagen und Praxishilfen für Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern. München: Don Bosco.
- Griebel, W./R. Niesel (2004): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim/Basel: Beltz.
- Griebel, W./R. Niesel (2013): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. Berlin: Cornelsen.
- Grieger, D. (1981): Wer bricht ab? Berufsausbildungsabbrecher im Vergleich mit Jungarbeitern und Auszubildenden. Berlin: BIBB. [Berichte zur Beruflichen Bildung, Bd. 38].

- Griepentrog, M. (2001): Qual der Wahl oder Perspektivlosigkeit? Berufswahl und Berufsberatung in der dritten industriellen Revolution. In: *ibv Publikationen* 28, S. 2407–2415.
- Grollmann, P./M. Geiben/T. Wolfgarten/S. Lüdemann/G. Höcke/G. Hanf (2012): Betriebliche Rekrutierung und Karriereentwicklung von Berufsanfängern als Indikator für die Leistungsfähigkeit von Bildungssystemen. Abschlussbericht. Bonn: BIBB.
- Grunder, H.-U./T. Bohl (Hrsg.)(2012): Neue Formen der Leistungsbeurteilung in den Sekundarstufen I und II. Baltmannsweiler: Schneider.
- Grüter, A./N. Critelli/F. Oser (2013): Berufsbildner aus der Perspektive der Lernenden – Eine Interviewstudie mit lernenden Pharma-Assistentinnen. In: Oser, F./T. Bauder/P. Salzmann/S. Heinzer (Hrsg.): Ohne Kompetenz keine Qualität. Entwickeln und Einschätzen von Kompetenzprofilen bei Lehrpersonen und Berufsbildungsverantwortlichen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 283–297.
- Grzech-Sukalo, H./K. Hänecke (2011): Auswirkungen der Arbeit von Jugendlichen am Abend und in den Nachtstunden. Dortmund: BAUA.
- Guhlemann, K. (2011): Alleine in der Nacht? Die Auswirkungen von Abendund Nachtarbeitszeiten auf die soziale Integration von Jugendlichen in der Gastronomie. Dortmund: Sozialforschungsstelle. [sfs Beiträge aus der Forschung, Bd. 174].
- Guillen-Royo, M. (2014): Human Needs. In: Michalos, A. C. (Hrsg.): *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Dordrecht: Springer, S. 3027–3030.
- Günther, M. (2009): Adoleszenz und Migration. Adoleszenzverläufe weiblicher und männlicher Bildungsmigranten aus Westafrika. Wiesbaden: VS.
- Günther, M./A. Wischmann/J. Zölch (2010): Chancen und Risiken im Kontext von Migration und Adoleszenz. Eine Fallstudie. In: *Diskurs Kindheitsund Jugendforschung* 1, S. 21–32.
- Gyo, C. (2016): Beschäftigung von Flüchtlingen. Arbeits- und Ausbildungsverhältnisse rechtskonform gestalten. Wiesbaden: Springer. [Essentials].
- Hadjar, A. (2011): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: Springer.
- Hägele, T. (2016): Berufsausbildung im Handwerk. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.): *Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche*. W. Bertelsmann, S. 184–185.
- Hall, D. T./K. E. Nougaim (1968): An Examination of Maslow's Need Hierarchy in an Organizational Setting. In: *Organizational Behavior and Human Performance* 3, S. 12–35.
- Hampel, P./F. Petermann (2016): Stressverarbeitungsfragebogen nach Janke und Erdmann angepasst für Kinder und Jugendliche. Göttingen: Hogrefe.
- Hanft, A. (1992): Integration neuer Mitarbeiter. Eine interaktionistische Analyse. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung* 44(11), S. 500–505.
- Harms, K. (2000): Wie zufrieden sind Auszubildende mit der Berufsschule? Ergebnisse einer empirischen Studie. In: *Wirtschaft und Erziehung* 11, S. 384–386.
- Harteis, C./J. Bauer/H. Heid (2006): Der Umgang mit Fehlern als Merkmal betrieblicher Fehlerkultur und Voraussetzung für Professional Learning. In: *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 28(1), S. 111–129.

- Hartfiel, G. (1977): Das Leistungsprinzip. Merkmale – Bedingungen – Probleme. Wiesbaden: VS. [UTB, Bd. 533].
- Hasler, P. (2016): Lehrvertragsauflösungen im Schweizer Bauhauptgewerbe – Unausgeschöpftes Potenzial. Ursachen und Maßnahmen. Dissertation. Universität Stuttgart.
- Havighurst, R. J. (1981): Developmental tasks and education. New York: Longman.
- Hecker, U. (1984): Ausländische Jugendliche in Ausbildung und Beruf. Eine Untersuchung zur Situation der zweiten Generation in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: BIBB/mzgb. [Berichte zur Beruflichen Bildung, Bd. 70].
- Hecker, U. (1989): Betriebliche Ausbildung. Berufszufriedenheit und Probleme. Eine bundesweite Repräsentativbefragung von Auszubildenden ab dem zweiten Lehrjahr. Bonn: BIBB. [Berichte zur Beruflichen Bildung].
- Hecker, U. (2000): Ausbildungsabbruch als Problemlösung? Überlegungen zu vorzeitigem Ausstieg aus der Ausbildung. URL: https://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/hecker_ursula_2000_ausbildungsabbruch_problemloesung_ueberlegungen_zu_vorzeitigem_ausstieg_aus.html [Stand: 12.03.2018].
- Heckhausen, J./M. J. Tomasik (2002): Get an Apprenticeship before School Is Out. How German Adolescents Adjust Vocational Aspirations When Getting Close to a Developmental Deadline. In: *Journal of Vocational Behavior* 60(2), S. 199–219.
- Heine, H./R. Mautz/W. Rosenbaum (2001): Mobilität im Alltag. Warum wir nicht vom Auto lassen. Frankfurt a. M.: Campus.
- Heinz, W. R. (1995a): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim/München: Juventa. [Grundlagentexte Soziologie].
- Heinz, W. R. (1995b): Berufliche Sozialisation. In: Flick, U./E. von Kardoff/H. Keupp/L. von Rosenstiel/S. Wolff (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz, S. 367–370.
- Heinz, W. R. (2000): Editorial: Strukturbezogene Biographie- und Lebenslauforschung. Der Sfb 186 Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf. In: Heinz, W. R. (Hrsg.): *Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs*. Weinheim: Juventa, S. 4–8. [Beiheft 3].
- Heinz, W. R./H. Krüger/U. Rettke/E. Wachtveitl/A. Witzel (1985): *Hauptsache eine Lehrstelle. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes*. Weinheim/Basel: Beltz. [Beltz-Monographien].
- Helfferrich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS.
- Hellmann, K.-U. (2013): *Der Konsum der Gesellschaft. Studien zur Soziologie des Konsums*. Wiesbaden: Springer.
- Helmrich, R./G. Zika/M. Kalinowski/M. I. Wolter (2012): Engpässe auf dem Arbeitsmarkt. Geändertes Bildungs- und Erwerbsverhalten mildert Fachkräftemangel. Neue Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030. In: *BIBB-Report 18*.
- Helsper, W. (2012): Jugend in Modernisierungsambivalenzen und die Antwort von Subkulturen. In: Ecarius, J./M. Eulenbach (Hrsg.): *Jugend und Differenz*. Wiesbaden: Springer, S. 77–106.

- Henninger, M. (2016): Resilienz. In: Frey, D. (Hrsg.): *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie*. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 157–165.
- Hensge, K. (1987): *Ausbildungsabbruch im Berufsverlauf. Eine berufsbiographische Studie*. Berlin u. a.: BIBB. [Berichte zur Beruflichen Bildung, Bd. 87].
- Hentrich, K. (2011): Einflussfaktoren auf die Berufswahlentscheidung Jugendlicher an der ersten Schwelle. Eine theoretische und empirische Untersuchung. In: *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik 1*, S. 1–180.
- Hesse, M./J. Scheiner (2010): *Mobilität, Erreichbarkeit und gesellschaftliche Teilhabe: Die Rolle von strukturellen Rahmenbedingungen und subjektiven Präferenzen*. In: *Vierteljahresshefte zur Wirtschaftsforschung 79(2)*, S. 94–112.
- Himmelmann, G. (1977): *Arbeitsorientierte Arbeitslehre. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS. [Studienbücher zur Sozialwissenschaft, Bd. 33].
- Hippach-Schneider, U./A. Huismann (2017): *Germany. VET in Europe – 2016 Country Report*. Bonn: BIBB.
- Hippach-Schneider, U./M. Krause/C. Woll (2007): *Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. [Cedefop Panorama series].
- Hirschi, A. (2006): *Berufswahlbereitschaft von Jugendlichen: Inhalte, Auswirkungen und Förderungsmöglichkeiten*. In: *Panorama 6*.
- Hoffmann, E./S. Pokorny (2014): *Wie tickt die Jugend?* In: *Konrad-Adenauer-Stiftung Analysen & Argumente 139*, S. 1–8.
- Hoffmann, G. P. (2016): *Organisationale Resilienz. Grundlagen und Handlungsempfehlungen für Entscheidungsträger und Führungskräfte*. Wiesbaden: Springer. [Essentials].
- Holtbrügge, D. (2018): *Personalmanagement*. Berlin: Springer.
- Hopf, C. (1995): *Qualitative Interviews – ein Überblick*. In: Flick, U./E. von Kardoff/H. Keupp/L. von Rosenstiel/S. Wolff (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. Weinheim: Beltz, S. 349–360.
- Hopf, C. (2005): *Befragungsverfahren*. In: Flick, U./E. von Kardoff/I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 177–182.
- Hoppe, M. (1980): *Berufsorientierung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hopson, B./J. Adams (1976): *Towards an Understanding of Transition. Defining some Boundaries of Transition Dynamics*. In: Adams, J./J. Hayes/B. Hopson (Hrsg.): *Transition. Understanding & Managing Personal Change*. London: Martin Robertson, S. 3–25.
- Hormel, U./A. Scherr (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS.
- Hormel, U./A. Scherr (2010): *Einleitung: Diskriminierung als gesellschaftliches Phänomen*. In: Hormel, U./A. Scherr (Hrsg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS, S. 7–20.

- HPI (Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik) (o. J.): Überbetriebliche Unterweisung im Handwerk. URL: <http://hpi-hannover.de/index.php?page=unterweisungsplaene> [Stand: 26. 02. 2016].
- HPI (Heinz-Piest-Institut für Handwerkstechnik) (2015): Alphabetische Liste handwerklicher Berufe mit zugehörigen Unterweisungsplänen. URL: http://www.hpi-hannover.de/bildung_uelu/Beruf_Liste.htm#12206 [Stand: 26. 02. 2016].
- Huisinga, R. (2011): Berufliche Übergangsforschung und Inklusionspolitik. Anmerkungen zu einem prekären Verhältnis. In: Siecke, B./D. Heisler (Hrsg.): Berufliche Bildung zwischen politischem Reformdruck und pädagogischem Diskurs. Paderborn: Eusl.
- Hurrelmann, K. (2011): Jugendliche zwischen Zuversicht und Resignation. Neue Anforderungen an Berufsorientierung und Ausbildung. URL: <https://www.ueberaus.de/www/neue-anforderungen-berufsorientierung-ausbildung.php> [Stand: 06.02.2018].
- Hurrelmann, K./U. Bauer (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Weinheim/Basel: Beltz. [Pädagogik].
- Hurrelmann, K./G. Quenzel (2013): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Weinheim: Beltz. [Grundlagentexte Soziologie].
- Ifd Allensbach (Institut für Demoskopie Allensbach) (Hrsg.) (2014): Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland. Düsseldorf: Vodafone Stiftung Deutschland.
- Initiative Autoberufe (o. J.): Autoberufe mit Zukunft. URL: <https://www.autoberufe.de/fuer-azubis/perspektiven/zukunftsbranche-auto.html> [Stand: 04.04.2018].
- Jacob, M. (2017): Mehrfachausbildungen und Diskontinuitäten zwischen Schule und Beruf. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer, S. 359–391.
- Jahn, R. W. (2016): Vertragslösungen und Besetzungsschwierigkeiten. Reaktionen ostdeutscher Betriebe auf veränderte Marktbedingungen. In: *berufsbildung* 70(157), S. 9–12.
- Jahn, R. W./D. Heisler/A. Diettrich (2016): Vertragsauflösungen und Ausbildungsabbrüche. Nur Probleme oder auch Chancen? In: *berufsbildung* 70(157), S. 2–5.
- Jasper, G./U. A. Richter/I. Haber/H. Vogel (2009): Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien. Bielefeld: W. Bertelsmann. [Berufsbildungsforschung, Bd. 6].
- Jerusalem, M. (1990): Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Jost, M./O. Maeder (2017): Autoberufe haben Zukunft. Umfrage Lehrling 2016. In: *Autoinsider*, S. 20–21.
- Jungkunz, D. (1996): Zufriedenheit von Auszubildenden mit ihrer Berufsausbildung. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 92(4), S. 400–415.
- Jürgens, E. (2010): Leistung und Beurteilung in der Schule. Eine Einführung in Leistungs- und Bewertungsfragen aus pädagogischer Sicht. Sankt Augustin: Academia.
- Kaluza, G. (2015): Stress – was ist das eigentlich? Wissenschaftliche Stresskonzepte. Berlin/Heidelberg: Springer.

- Kammeyer-Mueller, J. D./C. R. Wanberg (2003): Unwrapping the Organizational Entry Process. Disentangling Multiple Antecedents and Their Pathways to Adjustment. In: *Journal of Applied Psychology* 88(5), S. 779–794.
- Kauffeld, S. (2010): Nachhaltige Weiterbildung. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Kelle, U. (2005): Computergestützte Analyse qualitativer Daten. In: Flick, U./E. von Kardoff/I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 485–502.
- Kelle, U./S. Kluge (2010): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS.
- Keller, R. (1980): Zum Begriff des Fehlers im muttersprachlichen Unterricht. In: ebrary, Inc (Hrsg.): *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung*. Tübingen: Niemeyer, S. 24–42. [Reihe Germanistische Linguistik].
- Kemmler, A. (2012): Analyse von Ausbildungsabbrüchen im Kontext der Leistungsmotivation. In: Europäische Kommission (Hrsg.): *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung. Programm für lebenslanges Lernen (Praelab)*. Landau: Empirische Pädagogik, S. 162–185. [Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung].
- Kettner, A. (2012): Fachkräftemangel – Fakt oder Fiktion? Empirische Analysen zum betrieblichen Fachkräftebedarf in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann. [IAB-Bibliothek].
- Kieser, A./R. Nagel/Karl-Heinz-Krüger/G. Hippler (1990): Die Einführung neuer Mitarbeiter in das Unternehmen. Neuwied u. a.: Kommentator. [Schriften zur Personalwirtschaft].
- Kimmelmann, N. (2013): Zielgruppenorientierung Diversity an Übergängen der beruflichen Bildung. In: Fischer, A./D. Frommberger (Hrsg.): *Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 11–30. [Berufliche Bildung und zukünftige Entwicklung].
- Kirschberg, U. (2014): Ausbildung an beruflichen Schulen für eine Jugend 2.0. In: *berufsbildung* 68(145), S. 13–15.
- Klaus, S. (2014): Ausbildungsabbruch und Biographie. Über Prozesse, Mechanismen und Wechselwirkungen in Lebensverläufen von Personen mit vorzeitiger Vertragsauflösung in der Berufsausbildung. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Kleck, S. (2013): Vom Berichtsheft zum Ausbildungsnachweis. Der ganzheitliche Ausbildungsnachweis als Instrument der Qualitätsentwicklung in der betrieblichen Berufsausbildung. In: *berufsbildung* 67(139), S. 14–16.
- Klieme, E. et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Berlin/Bonn: BMBF. [Bildungsforschung, Bd. 1].
- Kloas, P.-W. (2007): Ausbildungsbausteine, Module und anderes Teufelszeug. Eine Bewertung der neuen Strukturvorschläge für die Berufsausbildung. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2, S. 45–49.

- KM Sachsen-Anhalt (Kultusministerium Sachsen-Anhalt) (o. J.): Das Schulsystem in Sachsen-Anhalt. URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/aufbau_berliner_schulsystem.pdf [Stand: 06.01.2016].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2009): Erklärung der Kultusministerkonferenz zur zukünftigen Stellung der Berufsschule in der dualen Berufsausbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.12.2009. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_12_10-Berufsschule-in-der-dualen_Berufsausbildung.pdf [Stand: 05.01.2018].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2013): Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Kraftfahrzeugmechatroniker und Kraftfahrzeugmechatronikerin. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.04.2013.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (Hrsg.)(2014): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2012/2013. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Bonn.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2015): Rahmenvereinbarung über die Berufsschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-RV-Berufsschule.pdf [Stand: 05.01.2018].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2018): Berufliche Ausbildung im Dualen System – ein international beachtetes Modell. URL: <https://www.kmk.org/themen/berufliche-schulen/duale-berufsausbildung.html> [Stand: 03.01.2018].
- Köcher, R./M. Sommer/K. Hurrelmann (2015): Entschlossen unentschlossen. Azubis im Land der (zu vielen) Möglichkeiten. Eine Repräsentativbefragung junger Menschen im Alter von 15 bis unter 25 Jahren. Die McDonald's Ausbildungsstudie 2015. München: McDonald's Deutschland.
- Köhler, H. (1991): Hat sich ein neues Übergangssystem entwickelt? Anmerkungen zu ausgewählten Trends der Entwicklung im Bildungswesen. In: Brock, D./B. Hantzsche/G. KühnLEIN/H. Meulemann/K. Schober (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. München: DJI, S. 39–55.
- Kohlmann, C.-W./H. Eschenbeck (2013): Stressbewältigung und Gesundheit: Kulturvergleichende und interkulturelle Aspekte. In: Genkova, P./T. Ringeisen/F. T. L. Leong (Hrsg.): Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 59–65.
- Kölbach, M./D. Zapf (2010): Psychische Belastungen in der Arbeitswelt. Von Stress, Mobbing, Angst bis Burnout. Mainz: TBS Rheinland-Pfalz.
- Konietzka, D./J. Huinink (2003): Die De-Standardisierung einer Statuspassage? Zum Wandel des Auszugs aus dem Elternhaus und des Übergangs in das Erwachsenenalter in Westdeutschland. In: Soziale Welt 54(3), S. 285–311.
- Konrad, K./J. König (2018): Biopsychologische Veränderungen. In: Lohaus, A. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Berlin: Springer, S. 1–22. [Springer-Lehrbuch].

- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.)(2006): Bildung in Deutschland – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hrsg.)(2016): Bildung in Deutschland 2016 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Kotte, V. (2018): Durchläufer und Drop-Outs. (Dis-)Kontinuitäten von Ausbildungsverläufen im dualen System. In: Zeitschrift für Pädagogik 64(4), S. 441–460.
- Kowal, S./D. C. O’Connell (2012): Zur Transkription von Gesprächen. In: Flick, U./E. von Kardoff/I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 437–447. [Rowohlts Enzyklopädie].
- Krapp, A. (2005): Das Konzept der grundlegenden psychologischen Bedürfnisse. Ein Erklärungsansatz für die positiven Effekte von Wohlbefinden und intrinsischer Motivation im Lehr-Lerngeschehen. In: Zeitschrift für Pädagogik 51(5), S. 626–641.
- Kreckel, R. (2014): Akademisierungswahn? Anmerkungen zur Aktualität einer immer wiederkehrenden Debatte aus Sicht der Hochschulforschung. In: die hochschule 1, S. 161–175.
- Krekel, E. M. (2012): Der Einstieg in die Berufsausbildung in Deutschland als Spiegel von Angebots-Nachfrage-Disparitäten. In: Bergman, M. M./S. Hupka-Brunner/T. Meyer/R. Samuel (Hrsg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer, S. 287–304.
- Krewerth, A./U. Beicht/J. Gei/C. Rothe (2009): Wie beurteilen Auszubildende zum/zur Kraftfahrzeugmechatroniker/Kraftfahrzeugmechatronikerin die Qualität ihrer Berufsausbildung? Grafiken zu den berufsspezifischen Einzelergebnissen des Forschungsprojekts Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden. Bonn: BIBB.
- Krewerth, A./V. Eberhard/J. Gei (2008): Merkmale guter Ausbildungspraxis. Ergebnisse des BIBB-Expertenmonitors. URL: https://expertenmonitor.bibb.de/downloads/Ergebnisse_20081114.pdf [Stand: 14.05.2018].
- Kriesi, I. (2013): Benachteiligung bei der Lehrstellenvergabe. Eine neue Studie zeigt unterschiedliche betriebliche Ausbildungsbedingungen für junge Männer und Frauen mit und ohne Migrationshintergrund. In: bildungspolitik 184, S. 18–19.
- Krumm, V. (1989): Leistung – Schulleistung – Schulleistungsmessung. In: Wulf, C. (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper, S. 382–388. [Serie Piper].
- Kruse, W./J. Strauss/F. Braun/M. Müller (2009): Rahmenbedingungen der Weiterentwicklung des Dualen Systems beruflicher Bildung. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. [Arbeitspapier].
- Kuckartz, U. (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS.
- Kuckartz, U. (2014): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden: Springer.
- Kuckartz, U. (2016): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim u. a.: Beltz.

- Kuckartz, U./S. Rädiker (2014): Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, N./J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 383–396.
- Kühn, T./A. Witzel (2000): Der Gebrauch einer Textdatenbank im Auswertungsprozess problemzentrierter Interviews. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 1(3), S. 1–51.
- Kutscha, G. (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, K./A. Kell (Hrsg.): Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Dt. Studienverl., S. 113–155.
- Kutscha, G. (2006): Aller Anfang ist schwer. Einstieg in die Berufsausbildung als Entwicklungsaufgabe beruflicher Kompetenz- und Identitätsentwicklung. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Beruf und Berufsbildung. Situation, Reformperspektiven, Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim u. a.: Beltz, S. 85–100. [Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft].
- Kutscha, G. (2008): Übergangsforschung im Übergang. Rückblick und ausgewählte Problemaspekte in Bezug auf die Schwellen des Übergangs in die Berufsausbildung und das Beschäftigungssystem. In: Münk, D./K. Breuer/T. Deissinger (Hrsg.): Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Probleme und Perspektiven aus nationaler und internationaler Sicht. Opladen u. a.: Budrich, S. 71–81.
- Kutscha, G. (2009): Einleitung. In: Kutscha, G./A. Besener/S. O. Debie (Hrsg.): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Duisburg: Universität Duisburg-Essen, S. 1–8.
- Kutscha, G. (2010): Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik. In: Nickolaus, R./G. Pätzold/H. Reinisch/T. Tamm (Hrsg.): Handbuch der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 311–323.
- Kutscha, G./A. Besener/S. O. Debie (2009a): Die Eingangsphase der Berufsausbildung im Spannungsfeld von Berufswunsch und Berufsalltag bei Auszubildenden im Einzelhandel – Empirische Befunde und Forschungsdesiderata. In: Münk, D./T. Deissinger/R. Tenberg (Hrsg.): Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik Probleme, Perspektiven, Handlungsfelder und Desiderata der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Europa und im internationalen Raum. Opladen u. a.: Budrich, S. 65–76.
- Kutscha, G./A. Besener/S. O. Debie (Hrsg.)(2009): Probleme der Auszubildenden in der Eingangsphase der Berufsausbildung im Einzelhandel – ProBE. Abschlussbericht zum Forschungsprojekt. Duisburg: Universität Duisburg-Essen.
- Lachmayr, N. (2017): Die Lehre aus Sicht der Lernenden: Lehrlinge als neue Anspruchsgruppe im Qualitätsdiskurs beruflicher Lernprozesse. In: Schlögl, P./M. Stock/D. Moser/K. Schmid/F. Grammlinger (Hrsg.): Berufsbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, ... Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 241–252.
- Laiminger, A. (2015): Prädiktoren für Mehrfachlehrabbrüche bei Jugendlichen in Tirol. Analyse von Ausbildungsabbrüchen nach scheinbar gelungenem Wiedereinstieg in ein Ausbildungsverhältnis. Dissertation. Universität Innsbruck.

- Lamamra, N./B. Duc (2015): Die duale Berufsausbildung. Von einem sanften Übergang zur Arbeitswelt zu einer Anpassung an ihre neuen Mechanismen. In: Häfeli, K./M. P. Neuenschwander/S. Schumann (Hrsg.): Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz. Wiesbaden: Springer, S. 101–126.
- Lamnek, S./C. Krell (2016): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim u. a.: Beltz.
- Lamy, C. (2015): Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg. Wiesbaden: Springer. [Research].
- Landtag Sachsen-Anhalt (2018): Entscheidung zu Azubi-Ticket erneut vertagt. URL: <https://www.landtag.sachsen-anhalt.de/entscheidung-zu-azubi-ticket-erneut-vertagt/> [Stand: 02.11.2018].
- Lange, S. (2017): Kritische Eingangsphasen in der dualen Berufsausbildung. In: Becker, M./C. Dittmann/J. Gillen/S. Hiestand/R. Meyer (Hrsg.): Einheit und Differenz in den gewerblich-technischen Wissenschaften. Berufspädagogik, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften. Berlin/Münster: LIT, S. 147–162. [Bildung und Arbeitswelt].
- Lange, S. (2018): Belastungen von Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund in der Berufsausbildungseingangsphase. In: Jaschke, S./R. Dreher/T. Vollmer/K. Jenewein/M. Friese/G. Spöttl (Hrsg.): Aktuelle Aufgaben für die gewerblich-technische Berufsbildung. Digitalisierung, Fachkräftesicherung, Lern- und Ausbildungskonzepte. Bielefeld: wbv, S. 69–86. [Berufsbildung, Arbeit und Innovation].
- Langenkamp, K./M. Linten (2017): Übergänge: Jugendliche an der ersten und zweiten Schwelle. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank Berufliche Bildung. Bonn: BIBB.
- Lappe, L. (2006): Jugend in der Berufsbildung. In: Arnold, R./A. Lipsmeier (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden: VS, S. 73–83.
- Lattner, K. (2015): Arbeitsbezogene Belastungen, Stressbewältigungsstrategien, Ressourcen und Beanspruchungsfolgen im Erzieherinnenberuf. Eine Querschnittsanalyse zur psychischen Gesundheitssituation von fröhpädagogischen Fachkräften in Niedersachsen. Dissertation. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Lauterbach, W. (2015): Jugendliche und der Übergang in das Ausbildungssystem: Entwicklungen, Trends und Mehrfachausbildungen. In: Schlem- MER, E./A. Lange/L. Kuld (Hrsg.): Handbuch Jugend im demografischen Wandel. Weinheim: Beltz, S. 308–324.
- Lazarus, R. S. (1995): Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: Philipp, S.-H. (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. Weinheim: Beltz, S. 198–232.
- Lazarus, R. S./S. Folkman (1984): Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.
- Lehr, D./E. Schmitz/A. Hillert (2008): Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. Eine clusteranalytische Untersuchung zu Bewältigungsmustern im Lehrerberuf. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 52(1), S. 3–16.
- Leisner, W. G. (2011): Die Überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLU) im Handwerk. Bedeutung – Rechtsgrundlagen – Finanzierung. München: Ludwig-Föhler-Institut für Handwerkswissenschaften.

- Lemke, T. (2010): Genetische Diskriminierung: Empirische Befunde und konzeptionelle Probleme. In: Hormel, U./A. Scherr (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden: VS, S. 323–344.
- Lemper-Pychlau, M. (2015): Erfolgsfaktor gesunder Stolz. Wie Sie Ihre Selbstzweifel loswerden und Ihr Leben genießen. Wiesbaden: Springer. [Essentials].
- Lempert, W. (2016): Berufliche Sozialisation. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.): Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche. W. Bertelsmann, S. 170–171.
- Lettau, J. (2017): Bildungswege nach einer vorzeitigen Vertragslösung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 3, S. 41–44.
- Leven, I./G. Quenzel/K. Hurrelmann (2015): Familie, Bildung, Beruf, Zukunft. Am liebsten alles. In: Albert, M./K. Hurrelmann/G. Quenzel/TNS Infratest Sozialforschung (Hrsg.): Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie. Frankfurt a. M. u. a.: Fischer, S. 47–110.
- Liebig, S./T. Gebel/M. Grenzer/J. Kreuzsch/H. Schuster/R. Tschewinka/O. Watteler/A. Witzel (2014): Datenschutzrechtliche Anforderungen bei der Generierung und Archivierung qualitativer Interviewdaten. In: RatSWD Working Paper Series 238, S. 1–24.
- Lindacher, T. (2015): Der Übergang von der Schule in die duale Berufsausbildung. Eine qualitativ-empirische Studie zu betrieblichen Personalentscheidungsprozessen in ausgewählten Berufsbildern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. [Klinkhardt Forschung].
- Lindemann, M./S. Niewiara/G. Wittgen (2017): Car-2-Lab. Ein Modell zur praxisorientierten Vermittlung digitaler Innovationen in der Kfz-Ausbildung. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 2, S. 40–41.
- Linten, M./S. Prüstel (2015a): Berufsorientierung. Zusammenstellung aus Literaturdatenbank Berufliche Bildung. Bonn: BIBB.
- Linten, M./S. Prüstel (2015b): Kompetenz in der beruflichen Bildung: Begriff, Erwerb, Erfassung, Messung. Zusammenstellung aus: Literaturdatenbank berufliche Bildung. Bonn: BIBB.
- Lippold, D. (2015): Theoretische Ansätze der Personalwirtschaft. Ein Überblick. Wiesbaden: Springer. [Essentials].
- Löffler, R./N. Lachmayr/M. Mayerl (2012): Erfassung von ArbeitnehmerInnen- Gesichtspunkten bei der Identifizierung „zukünftiger Qualifikationsbedarfe“. Pilotprojekt für ergänzende Erhebungen im Zuge der Aktivitäten des „Standing Committee on New Skills“. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.
- Lohaus, A./M. Vierhaus/A. Maass (2010): Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor. Berlin: Springer. [Bachelor].
- Lück, D./U. Landrock (2014): Datenaufbereitung und Datenbereinigung in der quantitativen Sozialforschung. In: Baur, N./J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 397–409.
- Lück, H. E. (1993): Psychologie sozialer Prozesse. Eine Einführung in das Selbststudium der Sozialpsychologie. Wiesbaden: VS.
- Lucke, D. (1995): Akzeptanz. Legitimität in der Abstimmungsgesellschaft. Wiesbaden: Springer.

- Lüdtke, H. (1975): *Freizeit in der Industriegesellschaft. Emanzipation oder Anpassung?* Wiesbaden: VS.
- Maaser, P./K. Engelhard (2002): *Praxiserfahrungen aus dem Projekt Ziellauf*. In: Bohlinger, S./K. Jenewein (Hrsg.): *Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft? Konzepte, Risiken und Chancen aktueller Handlungsansätze aus der Berufsbildungsforschung und -praxis*. Beiträge zu den 12. Hochschultagen Berufliche Bildung 2002 in Köln. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 51–60. [Berufsbildung in der Wissensgesellschaft. Globale Trends – Notwendige Fragen – Regionale Impulse].
- Mackowiak, K. (2012): *Übergänge – Herausforderung oder Überforderung?* In: Kucharz, D./T. Irion/B. Reinhoffer (Hrsg.): *Grundlegende Bildung ohne Brüche*. Wiesbaden: VS, S. 21–29. [Jahrbuch Grundschulforschung].
- Madubuko, N. (2011): *Akkulturationsstress von Migranten. Berufsbiographische Akzeptanzerfahrungen und angewandte Bewältigungsstrategien*. Wiesbaden: VS.
- Mägdefrau, J. (2006): *Bedürfnisse und Pädagogik. Eine Untersuchung an Hauptschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mank, S. (2011): *Übertragung der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan auf die Unterrichtspraxis*. In: *Pädagogische Materialien: Hochschulschriften 1*, S. 1–44.
- Mansel, J./K. Hurrelmann (1992): *Belastungen Jugendlicher bei Statusübergängen. Eine Längsschnittstudie zu psychosomatischen Folgen beruflicher Veränderungen*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 21(5), S. 366–384.
- Mansel, J./A. Klocke (Hrsg.)(1996): *Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit*. Weinheim: Juventa. [Jugendforschung].
- Mansel, J./A. Klocke (1996b): *Zwischen Stigma, Wirklichkeit, Selbstanspruch und Ideal*. In: Mansel, J./A. Klocke (Hrsg.): *Die Jugend von heute. Selbstanspruch, Stigma und Wirklichkeit*. Weinheim: Juventa, S. 7–16. [Jugendforschung].
- Marstedt, G./R. Müller (1998): *Ausbildungsbeschwerden. Eine Studie über Arbeitsbelastungen und gesundheitliche Beeinträchtigungen Auszubildender*. Im Auftrag des Bundesverbandes der Innungskassen. Bremerhaven: Wissenschaftsverl. NW. [Gesundheit – Arbeit – Medizin, Bd. 19].
- Marstedt, G./R. Müller/D. Hebel/H. Müller (2000): *Young is beautiful? Zukunftsperspektiven, Belastungen und Gesundheit im Jugendalter. Ergebnisbericht zu einer Studie über Belastungen und Probleme, Gesundheitsbeschwerden und Wertorientierungen 14–25-jähriger GEK-Versicherter*. St. Augustin: Asgard. [Schriftenreihe zur Gesundheitsanalyse, Bd. 13].
- Martens, M./B. Asbrand (2009): *Rekonstruktion von Handlungswissen und Handlungskompetenz – auf dem Weg zu einer qualitativen Kompetenzforschung*. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10(2), S. 201–217.
- Maslow, A. H. (1989): *Motivation und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- Maslow, A. H. (1990): *Psychologie des Seins. Ein Entwurf*. Frankfurt a. M. u. a.: Fischer.
- Maslow, A. H. (1993): *The farther reaches of human nature*. New York: Arkana.
- Maslow, A. H. (1997): *Towards a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold.

- Matthes, S./J. G. Ulrich/S. Flemming/R.-O. Granath (2016): Mehr Ausbildungsangebote, stabile Nachfrage, aber wachsende Passungsprobleme. BIBB-Erhebung über neu abgeschlossene Ausbildungsverträge zum 30. September. Bonn: BIBB.
- Mayring, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 1(2), S. 1–27.
- Mayring, P. (2001): Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 2(1), S. 1–14.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim u. a.: Beltz.
- Mayring, P. (2008): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: Mayring, P./M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse. Weinheim/Basel: Beltz, S. 7–19.
- Mayring, P. (2010): Design. In: Mey, G./K. Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS, S. 225–237. [Springer Reference Psychologie].
- Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim/Basel: Beltz.
- Meier-Braun, K.-H./R. Weber (Hrsg.)(2017): Deutschland Einwanderungsland. Begriffe – Fakten – Kontroversen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meinefeld, W. (2005): Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In: Flick, U./E. von Kardoff/I. Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 265–275.
- Merkens, H. (1995): Auswahlstrategien, Sampling, Fallkonstruktion. In: Flick, U./E. von Kardoff/H. Keupp/L. von Rosenstiel/S. Wolff (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz, S. 286–299.
- Mertel, B. (2006): Arbeitszufriedenheit – Eine empirische Studie zu Diagnose, Erfassung und Modifikation in einem führenden Unternehmen des Automotives. Dissertation. Bamberg: Universität Bamberg.
- Mertens, D. (1976): Beziehungen zwischen Qualifikation und Arbeitsmarkt. In: Schlaffke, W. (Hrsg.): Jugendarbeitslosigkeit. Unlösbare Aufgabe für das Bildungs- und Beschäftigungssystem? Köln: Dt. Instituts-Verl., S. 68–118.
- Mess, F./A. Woll (2010): Sport und organisationale Sozialisation – Eine empirische Studie zur Förderung der sozialen Integration von neuen Mitarbeiterin in Betrieben. In: Sport und Gesellschaft 7(1), S. 27–44.
- Metschke, R./R. Wellbrock (2002): Datenschutz in Wissenschaft und Forschung. URL: <https://datenschutz-berlin.de/attachments/47/Materialien28.pdf?1166527077> [Stand: 02.03.2016].
- Metzler, C./D. Werner/M. Zibrowius (2014): Arbeitsmarktergebnisse und berufliche Ziele der Generation Y im Vergleich zur Generation X. In: IW-Trends 43(3), S. 3–19.
- Meyer, P. C. (2000a): Rollenkonfigurationen, Rollenfunktionen und Gesundheit. Zusammenhänge zwischen sozialen Rollen, sozialem Stress, Unterstützung und Gesundheit. Wiesbaden: VS.

- Meyer, R. (2000b): Qualifizierung für eine professionsorientierte Beruflichkeit als berufspädagogische Herausforderung. In: Straka, G. A./R. Bader/P. F. E. Sloane (Hrsg.): Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999. Wiesbaden: Springer, S. 147–157.
- Meyermann, A./M. Porzelt (2014): Hinweise zur Anonymisierung von qualitativen Daten. Frankfurt a. M. u. a.: Forschungsdatenzentrum Bildung am DIPF.
- Mierke, K./N. Förster/S. Stemme (2015): Was wirklich zählt. Bedeutsamkeit der Aufgaben, Feedback durch die Vorgesetzten und kollegiales Teamklima als Determinanten der Ausbildungszufriedenheit im Gastgewerbe. In: Wirtschaftspsychologie 2, S. 13–23.
- Mischler, T. (2014): Abbruch oder Neuorientierung? Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen im Handwerk. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1, S. 44–48.
- Mischler, T./J. Schiener (2016): Die vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen im Handwerk. Multivariate Analysen auf Basis einer Kammerstatistik. In: Bienfait, A./A. Frey (Hrsg.): Ausbildungs- und Studienabbrüche. Empirische Befunde, Ursachen und Möglichkeiten der Prävention. Landau: Empirische Pädagogik, S. 402–427. [Empirische Pädagogik].
- Mögling, T./F. Tillmann/T. Lex (2012): Umwege in die Ausbildung. Die Rolle von Ungelerntentätigkeiten für eine spätere Berufsqualifizierung. Wege aus der Ungelerntentätigkeit in die Ausbildung: Junge Erwachsene mit prekären Bildungs- und Erwerbsverläufen. Halle: Dt. Jugendinstitut.
- Morrison, E. W. (1993): Longitudinal study of the effects of information seeking on newcomer socialization. In: Journal of Applied Psychology 78(2), S. 173–183.
- Moser, K. (1996): Commitment in Organisationen. Bern: Huber. [Praxis Organisation, Arbeit, Wirtschaft].
- Moser, K./R. Soucek/A. Hassel (2014): Berufliche Entwicklung und organisationale Sozialisation. In: Schuler, H./U. P. Kanning (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 449–500.
- Münk, D. (Hrsg.) (2010): Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Munz, C./E. Portz-Schmitt/M. Rainer/G. Westhoff (2003): Auszubildende und Ausgebildete im Handwerk gestalten ihre Berufsbiografie. Modellversuch erprobt Kompetenz zum Selbstmanagement. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 1, S. 19–23.
- Musekamp, F. (2010): Betrieblicher Einsatz von Absolventen zweijähriger Ausbildungsberufe. Eine empirische Untersuchung des Ausbildungsberufes Kfz-Service-Mechaniker/in. Bielefeld: W. Bertelsmann. [Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen und Habilitationen, Bd. 20].
- Musekamp, F./C. Fenzel/T. Richter (2015): Fertigkeiten, Fähigkeiten und Strategien in der Facharbeit: Ein handlungstheoretisches Kompetenzmodell mit exemplarischen Bezügen zur Arbeitstätigkeit von Kfz-MechatronikerInnen. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online 28, S. 1–27.

- Nägele, C./M. P. Neuenschwander (2015): Passt der Beruf zu mir? Determinanten und Konsequenzen wahrgenommener Passung mit dem Lehrberuf beim Übergang in die Berufsbildung. In: Häfeli, K./M. P. Neuenschwander/S. Schumann (Hrsg.): Berufliche Passagen im Lebenslauf. Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz. Wiesbaden: Springer, S. 49–74.
- Nagi, S. S.-y./C.-k. Cheung/R. Yuan (2016): Effects of vocational training on unemployed youths' work motivation and work engagement: Mediating roles of training adequacy and self-actualization. In: *Children and Youth Services Review* 63, S. 93–100.
- Nehls, H./K. Heimann (2012): Ausbildungsbausteine – nur unter klar definierten Bedingungen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5, S. 50–51.
- Nerdinger, F. W. (2011): Gravitation und organisationale Sozialisation. In: Nerdinger, F. W./G. Blicke/N. Schaper (Hrsg.): *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 69–79. [Springer- Lehrbuch].
- Nerowski, C. (2018): Leistung als Kriterium von Bildungsgerechtigkeit. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21(3), S. 441–464.
- Neuenschwander, M. P. (2011): Basiswissen: Sozialisation und Entwicklung. In: Albisser, S./C. B. Buschor (Hrsg.): *Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 61–89. [Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer].
- Neuenschwander, M. P. (2012): Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I, die Berufsausbildung und die tertiäre Ausbildung. In: Bergman, M. M./S. Hupka-Brunner/T. Meyer/R. Samuel (Hrsg.): *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter*. Wiesbaden: Springer, S. 181–220.
- Neuenschwander, M. P./M. Gerber/N. Frank/B. Rottermann (2012): *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS.
- Neuenschwander, M. P./M. Gerber/N. Frank/A. Singer/S. Bosshard (2013): *Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe). Dokumentation der Lernendenbefragung. Zwischenerhebungen*. Solothurn: Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.
- Neuenschwander, M. P./C. Nägele (2014): *Schlussbericht. Sozialisationsprozesse beim Übergang in den Lehrbetrieb (SoLe)*. Solothurn: Zentrum Lernen und Sozialisation, Pädagogische Hochschule Nordwestschweiz.
- Neuloh, O. (1964): Sozialisation und Schichtarbeit. In: *Soziale Welt* 15(1), S. 50–70.
- Nickolaus, R./T. Gschwendtner/S. Abele (2009): *Die Validität von Simulationsaufgaben am Beispiel der Diagnosekompetenz von Kfz-Mechatronikern. Vorstudie zur Validität von Simulationsaufgaben im Rahmen eines VET-LSA. Abschlussbericht*. Stuttgart: Universität Stuttgart.
- Niebuhr, M. (2010): *Konflikte im Betrieb. Eine erziehungswissenschaftliche Studie zur Perspektive der Beteiligten*. Wiesbaden: Springer.
- Niedl, K. (1995a): *Mobbing, Bullying am Arbeitsplatz. Eine empirische Analyse zum Phänomen sowie zu personalwirtschaftlich relevanten Effekten von systematischen Feindseligkeiten*. München: Hampp.

- Niedl, K. (1995b): Mobbing/Bullying am Arbeitsplatz. Eine empirische Analyse zum Phänomen sowie zu personalwirtschaftlich relevanten Effekten von systematischen Feindseligkeiten. In: Zeitschrift für Personalforschung 9. Jg(3), S. 297–300.
- Niehaus, M./T. Kaul/L. Friedrich-Gärtner/D. Klinkhammer/F. Menzel (2012): Zugangswege junger Menschen mit Behinderung in Ausbildung und Beruf. Bielefeld: W. Bertelsmann. [Berufsbildungsforschung, Bd. 14].
- Obrecht, W. (2002): Umriss einer biopsychosozialen Theorie sozialer Probleme. Ein Beispiel einer transdisziplinär integrativen Theorie. Zürich: Hochschule für soziale Arbeit.
- Oehme, A. (2002): Ziellauf – Eine Initiative zur Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen. In: Bohlinger, S./K. Jenewein (Hrsg.): Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft? Konzepte, Risiken und Chancen aktueller Handlungsansätze aus der Berufsbildungsforschung und -praxis. Beiträge zu den 12. Hochschultagen Berufliche Bildung 2002 in Köln. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 39–50. [Berufsbildung in der Wissensgesellschaft. Globale Trends – Notwendige Fragen – Regionale Impulse].
- Offe, H./M. Stadler (1980): Arbeitsmotivation. Entwicklung der Motivation zu produktiver Tätigkeit. Heidelberg: Steinkopff. [Psychologie und Gesellschaft, Bd. 12].
- Oser, F./T. Hascher/M. Spychiger (1999): Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des negativen Wissens. In: Althof, W. (Hrsg.): Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser. Wiesbaden: VS, S. 11–41.
- Panse, W./W. Stegmann (1997): Kostenfaktor Angst. Landsberg/Lech: Verl. Moderne Industrie.
- Parkes, C. M. (1971): Psycho-social Transitions. A Field for Study. In: Social Science & Medicine 5(2), S. 101–115.
- Parkes, C. M. (1974): Vereinsamung. Die Lebenskrise bei Partnerverlust. Psychologisch-soziologische Untersuchung des Trauerverhaltens. Reinbek: Rowohlt.
- Patton, M. Q. (2009): Qualitative research & evaluation methods. Thousand Oaks u. a.: SAGE.
- Pätzold, L. (2012): Gibt es eine Hierarchie von Motiven? In: Bermeitinger, C. (Hrsg.): Gefühle, Beweggründe und der ganze Rest. Was sind eigentlich Emotionen, was ist eigentlich Motivation und welche Standpunkte werden in der Psychologie zu verschiedenen Teilfragen dieser Themengebiete eingenommen? München: Akademische Verlagsgemeinschaft München, S. 55–58.
- Paul, G./M. Kuhlmann (2017): Schichtarbeit in der Beschäftigtenbefragung 2017 der IG Metall. Göttingen: SOFI. [Arbeitsbericht Soziologisches Forschungsinstitut].
- Petersen, A. W./C. Wehmeyer (2001): Die IT-Berufe auf dem Prüfstand. Eine bundesweite Studie im Auftrag des Bundesinstituts für Berufsbildung BIBB. Teilprojekt 1 – Abschlussbericht. Ergebnisse der schriftlichen Befragung von Betrieben und Auszubildenden zur Ausbildung in den neuen IT-Berufen. Flensburg: biat.

- Pfeiffer, I. (2000): Berufliche Umorientierung, Ressourcen und Risikofaktoren. Eine empirische Studie zum Umschulungserfolg im Kontext der beruflichen Rehabilitation. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Piening, D./U. Hauschildt/L. Heinemann/F. Rauner (2012): Hintergründe vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen aus der Sicht von Auszubildenden in der Region Leipzig. Leipzig: Stadt Leipzig u. a.
- Piening, D./U. Hauschildt/F. Rauner (2010): ...eigentlich wäre der Abbruch nicht notwendig gewesen – Lösung von Ausbildungsverträgen aus Sicht von Auszubildenden und Betrieben. Eine Studie im Auftrag der Industrie- und Handelskammer Osnabrück-Emsland. Univ. Bremen.
- Pilz, M. (Hrsg.)(2009): Modularisierungsansätze in der Berufsbildung, Deutschland, Österreich, Schweiz sowie Großbritannien im Vergleich. W. Bertelsmann.
- Pimminger, I. (2012): Junge Frauen und Männer im Übergang von der Schule in den Beruf. Berlin: Agentur für Gleichstellung im ESF.
- Pitsch, C. (2017): MitarbeiterInnen. Konstante oder Variable einer sozialen Organisation. In: Grillitsch, W./P. Brandl/S. Schuller (Hrsg.): Gegenwart und Zukunft des Sozialmanagements und der Sozialwirtschaft. Aktuelle Herausforderungen, strategische Ansätze und fachliche Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 129–145.
- Pöge, A. (2005a): Methodendokumentation der kriminologischen Schülerbefragung in Münster 2000–2003. Vier-Wellen-Panel. Münster/Trier: Universität Münster/Universität Trier. [Schriftenreihe: Jugendkriminalität in der modernen Stadt – Methoden].
- Pöge, A. (2005b): Persönliche Codes bei Längsschnittstudien. Ein Erfahrungsbericht. In: ZA-Informationen 56, S. 50–69.
- Pöge, A. (2008): Persönliche Codes reloaded. In: Methoden – Daten – Analysen 2(1), S. 59–70.
- Pollak, R. (2018): Sozialer Status. In: Kopp, J./A. Steinbach (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. Wiesbaden: Springer, S. 433–435.
- Przyborski, A./M. Wohlrab-Sahr (2014a): Forschungsdesigns für die qualitative Forschung. In: Baur, N./J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 117–133.
- Przyborski, A./M. Wohlrab-Sahr (2014b): Qualitative Sozialforschung. Ein Lehrbuch. München: Oldenbourg. [Lehr- und Handbücher der Soziologie].
- Puhlmann, A./K. Gutschow/A. Rieck (2011): Berufsorientierung junger Frauen im Wandel. Abschlussbericht. Bonn: BIBB.
- Pütz, H. (2003): Berufsbildung Berufsausbildung Weiterbildung. Ein Überblick. Bonn: BIBB.
- Quante-Brandt, E. (2002): Bleib dran – Ein konstruktiver Weg zum Umgang mit Ausbildungskonflikten. In: Bohlinger, S./K. Jenewein (Hrsg.): Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft? Konzepte, Risiken und Chancen aktueller Handlungsansätze aus der Berufsbildungsforschung und -praxis. Beiträge zu den 12. Hochschultagen Berufliche Bildung 2002 in Köln. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 85–95. [Berufsbildung in der Wissensgesellschaft. Globale Trends – Notwendige Fragen – Regionale Impulse].

- Quante-Brandt, E./T. Grabow (2008a): Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Regionale Studie zur Qualität und Zufriedenheit im Ausbildungsprozess. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Quante-Brandt, E./T. Grabow (2008b): Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Regionale Studie zur Qualität und Zufriedenheit im Ausbildungsprozess. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial 4-HT2008*, S. 1–18.
- Quante-Brandt, E./S. Rosenberger/M. Breden (2005): Ausbildungsrealität – Anspruch und Wirklichkeit. Studie zum Wandel von Wahrnehmungen und Einstellungen Auszubildender im Ausbildungsverlauf. Bremen: Universität Bremen.
- Quenzel, G./K. Hurrelmann/M. Albert (2015): Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch. In: Albert, M./K. Hurrelmann/G. Quenzel/TNS Infratest Sozialforschung (Hrsg.): *Jugend 2015. 17. Shell Jugendstudie*. Frankfurt a. M. u. a.: Fischer, S. 375–387.
- Quirin, K./M. Schäfer (2010): Theorie-Praxis-Kopplung und web 2.0gestützte Lehr-/Lernprozesse im Dualen System der beruflichen Erstausbildung zum KFZ-Mechatroniker. In: Apostolopoulos, N./U. Musmann/K. Rebensburg/A. Schwill/F. Wulschke (Hrsg.): *Grundfragen Multimedialen Lehrens und Lernens. E-Kooperationen und E-Praxis*. Münster: Waxmann, S. 243–254.
- Rach, G. (2016): Fach und Fachlichkeit. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.): *Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche*. W. Bertelsmann, S. 438–439.
- Rahnama, N./H. Lotfi (2016): Renovating of Maslow's pyramid of Needs and self-actualization. In: *International Journal of Humanities and Cultural Studies Special Issue*, S. 1654–1667.
- Raithel, J. (2008): *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS.
- Ratschinski, G. (2012a): Berufswahlkompetenz. Versuch einer zeitgemäßen Operationalisierung der Berufswahlreife. In: Ratschinski, G./A. Steuber (Hrsg.): *Ausbildungsreife. Perspektiven eines kontrovers diskutierten Konstrukts*. Wiesbaden: VS, S. 135–156.
- Ratschinski, G. (2012b): Verdient die Ausbildungsreife ihren Namen? Anmerkungen zu einer neuen Rubrik für alte Klagen. In: Ratschinski, G./A. Steuber (Hrsg.): *Ausbildungsreife. Perspektiven eines kontrovers diskutierten Konstrukts*. Wiesbaden: VS, S. 21–31.
- Rauner, F./G. Spöttl/K. Olsen/B. Clematide (1995): *Weiterbildung im Kfz- Handwerk. Eine Studie im Rahmen des Force-Programms*. Luxemburg: Amt für Amtliche Veröff. der Europ. Gemeinschaften. [Europäischer Bericht].
- Rauschenbach, T. (2017): Jugend – eine vernachlässigte Altersphase. Die Kindheit steht seit Jahrzehnten im Mittelpunkt des politischen und fachlichen Interesses. Gleichzeitig hat sich die Lebensphase Jugend tiefgreifend verändert. Höchste Zeit, die notwendigen Konsequenzen daraus zu ziehen – ein Appell an Politik und Gesellschaft. In: *dji impulse 1*, S. 4–7.

- Reckwitz, A. (2003): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie* 32(4), S. 282–301.
- Reichertz, J. (2014): Empirische Sozialforschung und soziologische Theorie. In: Baur, N./ J. Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer, S. 65–80.
- Reimann, S./J. Pohl (2006): Stressbewältigung. In: Renneberg, B./P. Hammelstein (Hrsg.): *Gesundheitspsychologie*. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 217–227. [Springer-Lehrbuch].
- Reinders, H. (2012): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München: Oldenbourg.
- Reissig, B. (2014): Ausdifferenzierung von Übergangswegen von der Schule in die Ausbildung. Ergebnisse aus Längsschnittstudien des DJI. In: Ahrens, D. (Hrsg.): *Zwischen Reformeifer und Ernüchterung. Übergänge in beruflichen Lebensläufen*. Wiesbaden: Springer, S. 55–74.
- Rhonen, A. (o. J.): VTP Kfz-Labor (Achsvermessung). URL: https://w3-mediapool.hm.edu/mediapool/media/fk03/fk03_lokal/verbundlabore/messundfahrzeugtechnik/kraftfahrzeugtechnik/sonstiges_6/vtp_kfz_labor/VTP_Kfz-Labor_Skript_2015.pdf [Stand: 26.10.2018].
- Ricken, N. (2018): Konstruktionen der Leistung. In: Reh, S./N. Ricken (Hrsg.): *Leistung als Paradigma. Zur Entstehung und Transformation eines pädagogischen Konzepts*. Wiesbaden: Springer, S. 43–60.
- Ritter, T./S. Pfeiffer/P. Schütt (2016): Betrieb lernen. Zur qualitativen Bedeutung von organisationaler Sozialisation in der beruflichen Erstausbildung. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online* 29, S. 1–22.
- Röbken, H./K. Wetzel (2016): *Qualitative und quantitative Forschungsmethoden*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. URL: https://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/c31/Studiengaenge/BABusinessAdmin/Download/Leseproben/bba_leseprobe_quli_quanti_forschungsmethoden.pdf [Stand: 22.05.2018].
- Rohrbach-Schmidt, D./A. Uhly (2015): Determinanten vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67, S. 105–135.
- Rohrbach-Schmidt, D./A. Uhly (2016): Betriebliches Vertragslösungsgeschehen in der dualen Berufsausbildung. Eine Analyse des BIBB- Betriebspanels zu Qualifizierung und Kompetenzentwicklung. In: Bienfait, A./A. Frey (Hrsg.): *Ausbildungs- und Studienabbrüche. Empirische Befunde, Ursachen und Möglichkeiten der Prävention*. Landau: *Empirische Pädagogik*, S. 372–401. [Empirische Pädagogik].
- Rohrmoser, S. (2013): *Die Einführung neuer Mitarbeiter im Tourismus. Hintergrundwissen und Maßnahmen zur Erleichterung des Arbeitseinstieges*. Hamburg: Diplomica.
- Rolff, K./D. Becker/M. Prijanto (2009): Jugendliche im Handwerk – Erfahrungen vor und während der Ausbildung. In: *Forschung aktuell* 10(), S. 1–10.

- Rose, P./Y. Staack/W. Wittwer (2003): Die Wirklichkeit ist gar nicht so anders. Wie Jugendliche ihre Ausbildung sehen. In: *berufsbildung* 84, S. 3–7.
- Rosenbohm, S. (2016): Mixed Methods Sampling: Die Verwendung von quantitativen Daten zur Fallauswahl am Beispiel einer qualitativen Organisationsstudie. In: Liebig, S./W. Matiaske (Hrsg.): *Methodische Probleme in der empirischen Organisationsforschung*. Wiesbaden: Gabler, S. 267–284.
- Rosendahl, A./M. Wahle (2012): Erosion des Berufes: Ein Rückblick auf die Krisenszenarien der letzten vierzig Jahre. In: Bolder, A. (Hrsg.): *Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt*. Wiesbaden: Springer, S. 25–47. [Bildung und Arbeit].
- Rosenstiel, L. v./F. W. Nerdinger (2011): *Grundlagen der Organisationspsychologie. Basiswissen und Anwendungshinweise*. Stuttgart: Schäffer- Poeschel.
- Roth, H.-J./H. Terhart (2008): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Ihre Lebenssituation in Deutschland. In: *Television* 21, S. 4–9.
- Rüdiger, H. W. (2004): Gesundheitliche Probleme bei Nacht- und Schichtarbeit sowie beim Jetlag. In: *Der Internist* 45(9), S. 1021–1025.
- Rump, J./M. Schiedhelm (2015): Die Generation Y und ihre Erwartungen an die Arbeitswelt in Zeiten des demographischen Wandels. In: Schlemmer, E./A. Lange/L. Kuld (Hrsg.): *Handbuch Jugend im demografischen Wandel*. Weinheim: Beltz, S. 340–351.
- Rutenfranz, J. (1978): Arbeitspsychologische Grundprobleme von Nacht- und Schichtarbeit. In: Rutenfranz, J./R. Bernotat (Hrsg.): *Arbeitsphysiologische Grundprobleme von Nacht- und Schichtarbeit. Ergonomische Gestaltung von Mensch-Maschine-Systemen*. Wiesbaden: VS, S. 7–44. [Rheinisch-Westfälische Akademie der Wissenschaften, Natur-, Ingenieur- und Wirtschaftswissenschaften. Vorträge].
- Sack, D. (2011): Parlamente des Handwerks – Institutionelle Regeln, Sozialstruktur und Repräsentation in Nordrhein-Westfalen 1989–2011. In: *Zeitschrift für Politikwissenschaft* 21(3), S. 423–452.
- Sackmann, R./M. Wings (Hrsg.) (2001): *Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf*. Weinheim u. a.: Juventa. [Statuspassagen und Lebenslauf].
- Saleth, S. (2006): Frühe Elternschaft und Ausbildung – ein unlösbares Problem? In: *Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg* 12, S. 21–23.
- Sandring, S./W. Helsper/H.-H. Krüger (Hrsg.) (2015): *Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder*. Wiesbaden: Springer. [Studien zur Kindheits- und Jugendforschung, Bd. 2].
- Schäffer, U. (2001): *Kontrolle als Lernprozess*. Wiesbaden: Dt. Universitätsverl. [Schriften des Center for Controlling & Management (CCM), Bd. 1].
- Schank, C. (2011): *Die Betriebswahl im dualen System der Berufsausbildung*. Wiesbaden: VS.
- Schaper, N. (2011): Wirkungen der Arbeit. In: Nerdinger, F. W./G. Blickle/N. Schaper (Hrsg.): *Arbeits- und Organisationspsychologie*. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 475–496. [Springer-Lehrbuch].
- Schelten, A. (1991): *Grundlagen der Arbeitspädagogik*. Stuttgart: Steiner.

- Schier, F. (2011): Übergänge ins Beschäftigungssystem – Herausforderungen an der ersten und zweiten Schwelle. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial 5-HT2011*, S. 1–14.
- Schimpl-Neimanns, B. (2006): Auszug aus dem Elternhaus: Ergebnisse des Mikrozensuspanels 1996–1999. Mannheim: ZUMA. [ZUMA-Arbeitsbericht, Bd. 4].
- Schirmer, U. (1997): Neue Ansätze zur Optimierung der betrieblichen Ausbildung. Wiesbaden: Dt. Universitätsverl.
- Schlemmer, E./A. Lange/L. Kuld (Hrsg.)(2015): *Handbuch Jugend im demografischen Wandel*. Weinheim: Beltz.
- Schmid, E. (2016): Lehrvertragsauflösungen in der Schweiz: Statistische Indikatoren und Quotenberechnung. In: Bienfait, A./A. Frey (Hrsg.): *Ausbildungs- und Studienabbrüche. Empirische Befunde, Ursachen und Möglichkeiten der Prävention*. Landau: *Empirische Pädagogik*, S. 356–371. [Empirische Pädagogik].
- Schmid, E./B. E. Stalder (2007): *Lehrvertragsauflösung: direkter Wechsel und vorläufiger Ausstieg. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*. Bern: Bildungsplanung und Evaluation Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Schmidt, C. (2011): Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schmidt, T./R. Nickolaus/W. Weber (2014): Modellierung und Entwicklung des fachsystematischen und handlungsbezogenen Fachwissens von Kfz-Mechatronikern. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 110(4), S. 549–574.
- Schmidtke, H. (1963): Arbeitswissenschaftliche Aspekte einer Theorie des Sozialisationsprozesses. In: Wurzbacher, G. (Hrsg.): *Der Mensch als soziales und personales Wesen*. Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 57–77.
- Schnell, R./P. B. Hill/E. Esser (2011): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Schnitzler, A./M. Granato (2016): Duale Ausbildung oder weiter zur Schule? Bildungspräferenzen von Jugendlichen der 9. Klasse und wie sie sich ändern. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 45(3), S. 10–14.
- Schöngen, K. (2003): Lösung von Ausbildungsverträgen – schon Ausbildungsabbruch? Ergebnisse einer Befragung des Bundesinstituts für Berufsbildung. In: *ibv Publikationen* 25, S. 5–19.
- Schöngen, K./J. G. Ulrich/G. Westhoff (1994): Qualität und Nutzen einer Berufsausbildung im dualen System aus Sicht von Ausbildungsabsolventen der neunziger Jahre. Ergebnisse einer Befragung von 4.358 jungen Fachkräften. In: *Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Perspektiven der dualen Berufsausbildung*. W. Bertelsmann, S. 93–110.
- Schreier, M. (2010): Fallauswahl. In: Mey, G./K. Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden: VS, S. 238–251. [Springer Reference Psychologie].
- Schreier, M. (2012): *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles u. a.: SAGE.
- Schreier, M. (2014): Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 15(1), S. 1–27.

- Schröger, J./A. Rausch/J. Neubauer (2013): Onboarding von Auszubildenden – Welche Maßnahmen erleichtern den Ausbildungsbeginn? In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 2, S. 42–45.
- Schultz, A.-K. (2009): Familien im Ablösungsprozess. Der Übergang von Menschen mit geistiger Behinderung in das Wohnen außerhalb des Elternhauses in der Perspektive ihrer Eltern. Dissertation. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Schulz, M./M. Ruddat (2012): Let's talk about sex! Über die Eignung von Telefoninterviews in der qualitativen Sozialforschung. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung* 13(3), S. 1–19.
- Schulz, P. (2005): Stress- und Copingtheorien. In: Schwarzer, R./N. Birbaumer (Hrsg.): *Gesundheitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, S. 219–236. [Enzyklopädie der Psychologie].
- Schumacher, E. (2004): Einführung. In: Schumacher, E. (Hrsg.): *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–24.
- Schumann, S. (2005): Übergangsprozesse von Absolventen nichtbetrieblicher Ausbildungsgänge unter besonderer Berücksichtigung der Aufnahme einer Zweitausbildung. In: *bildungsforschung* 2(2), S. 1–17.
- Schuster, M. (2016): Ursachen und Folgen von Ausbildungsabbrüchen. Luxemburg: EIKV. [EIKV-Schriftenreihe zum Wissens- und Wertemanagement, Bd. 11].
- Schüttelkopf, E. M./U. Vogl (2015): Betriebliches Lernen aus Fehlern. Praxisorientierte Überlegungen zur systematischen Weiterentwicklung der Fehlerkultur in Industrieunternehmen. In: Gartmeier, M. (Hrsg.): *Fehler. Ihre Funktionen im Kontext individueller und gesellschaftlicher Entwicklung = Errors ; their functions in context of individual and societal development*. Münster: Waxmann, S. 245–258.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: *Neue Praxis* 13(3), S. 283–293.
- Schweikert, K. (1989a): Ganz die Alten? Was Auszubildende meinen, was Auszubildende tun. BIBB. [Berichte zur Beruflichen Bildung].
- Schweikert, K. (1989b): Was Auszubildende meinen, was Auszubildende tun. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 3, S. 8–12.
- Schweikert, K. (1999): Aus einem Holz? Lehrlinge in Deutschland. Eine Ost- West-Längsschnittuntersuchung. W. Bertelsmann. [Berichte zur Beruflichen Bildung].
- Seeber, S. (2009): Kognitive und soziale Selektivität am Übergang in die berufliche Ausbildung. In: Münk, D./T. Deissinger/R. Tenberg (Hrsg.): *Forschungserträge aus der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Probleme, Perspektiven, Handlungsfelder und Desiderata der beruflichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland, in Europa und im internationalen Raum*. Opladen u. a.: Budrich, S. 50–64.
- Seeliger, S. (2015): Schulabsentismus und Schuldropout. Wiesbaden: Springer. [Research].
- Seifert, A. (2012): Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service- Learning mit Schülern aus Risikolagen. Wiesbaden: VS. [Schule und Gesellschaft, Bd. 52].

- Seiffge-Krenke, I. (1995): *Stress, Coping, and Relationships in Adolescence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. [Research Monographs in Adolescence Series, Bd. 3].
- Seiffge-Krenke, I./T. Gelhaar/F. Kollmar (2007): Instrumente zur Erfassung von Stress und Coping im Jugendalter. In: Seiffge-Krenke, I./A. Lohaus (Hrsg.): *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter*. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 47–65.
- Seifried, J./A. Baumgartner (2009): Lernen aus Fehlern in der betrieblichen Ausbildung – Problemfeld und möglicher Forschungszugang. In: *Beruf und Wirtschaftspädagogik online* 17, S. 1–23.
- Selting, M. et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* Nr. 10, S. 353–402.
- Semmer, N. (1984): *Streßbezogene Tätigkeitsanalyse. Psychologische Untersuchung zur Analyse von Streß am Arbeitsplatz*. Weinheim/Basel: Beltz. [Beltz-Forschungsberichte].
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (o. J.): *Das Berliner Schulsystem (allgemeinbildende Schulen)*. URL: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/aufbau_berliner_schulsystem.pdf [Stand: 06.01.2016].
- Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales Berlin (2018): *Berliner Ausbildungsplatzprogramm (BAPP)*. URL: <https://www.berlin.de/sen/arbeit/berlinarbeit-ziel-3/ausbildung/bapp/> [Stand: 21.01.2018].
- SEQUA (Hrsg.)(2010): *Machbarkeitsstudie Internationalisierung Ausbildungsbausteine*. Bonn: sequa.
- Settemeyer, A./J. Erbe (2010): *Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffs in der Berufsbildungsforschung*. Bonn: BIBB. [Bundesinstitut für Berufsbildung, Wissenschaftliche Diskussionspapiere].
- Settemeyer, A./C. Widera (2016): Was Auszubildende im Betrieb sprachlich-kommunikativ leisten müssen. In: *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 6, S. 30–33.
- Siegenthaler, M. (2011): Can a standardised aptitude test predict the training success of apprentices? Evidence from a case study in Switzerland. In: *Empirical Research in vocational education and training* 3(2), S. 105–128.
- Siegrist, J. (1996): *Soziale Krisen und Gesundheit. Eine Theorie der Gesundheitsförderung am Beispiel von Herz-Kreislauf-Risiken im Erwerbsleben*. Göttingen u. a.: Hogrefe. [Gesundheitspsychologie, Bd. 5].
- Siegrist, J./N. Dragano (2006): Berufliche Belastungen und Gesundheit. In: Wendt, C./C. Wolf (Hrsg.): *Soziologie und Gesundheit*. Wiesbaden: VS, S. 109–124. [Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie].
- Siemund, S. (2013): *Arbeitszufriedenheit in der Zeitarbeit. Eine pädagogische Analyse*. Wiesbaden: Springer.
- Solga, H. (2005): *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen u. a.: Budrich.
- Solga, H./R. Weiss (Hrsg.)(2015): *Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

- Sommer, D./D. Kuhn (2007): Auszubildende und Gesundheit im Handwerk. Befragung von Auszubildenden in Berliner und Brandenburger Oberstufenzentren. Berlin: Zentrum für angewandte Gesundheitsförderung und Gesundheitswissenschaften.
- Spitzley, H. (2007): Theorie und Empirie der Arbeitszeitflexibilisierung – Leitlinien zur Qualitätsverbesserung der betrieblichen Arbeitszeitgestaltung. In: Gerlach, I./H. Schneider/A. Dilger (Hrsg.): Betriebliche Familienpolitik. Potenziale und Instrumente aus multidisziplinärer Sicht. Wiesbaden: VS, S. 125–140.
- Spöttl, G. (1995): Innovative Weiterbildungskonzepte als Antwort auf die Herausforderungen des europäischen Automobil-Service-Sektors. In: Berufsbildung (CEDEFOP) 5, S. 50–57.
- Spöttl, G./D. Ahrens/F. Musekamp/M. Becker (2014): Gesucht und Gefunden. Rekrutierung von Auszubildenden im Kfz-Handwerk. Lehrlingsstudie Kfz. Flensburg/Bremen: biat.
- Staehe, W. H. (1999): Management. Eine verhaltenswissenschaftliche Perspektive. München: Vahlen. [Vahle's Handbücher der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften].
- Stalder, B. E. (2003): Schule, Arbeit und 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: Bundesamt für Statistik, S. 59–79. [Bildungsmonitoring Schweiz].
- Stalder, B. E./T. C. Reinhard (2014): Ausbildungsqualität aus Sicht von Lernenden und Betrieben in der Schweiz. In: Fischer, M. (Hrsg.): Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. W. Bertelsmann, S. 97–115.
- Stalder, B. E./E. Schmid (2012): Zurück zum Start? Berufswahlprozesse und Ausbildungserfolg nach Lehrvertragsauflösungen. In: Bergman, M. M./S. Hupka-Brunner/T. Meyer/R. Samuel (Hrsg.): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer, S. 265–285.
- Stauber, B./A. Walther (2004): Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive: Entstandardisierung von Übergängen im Lebenslauf junger Erwachsener. In: Schumacher, E. (Hrsg.): Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanz. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 47–67.
- Stein, M. (2005): Wie beurteilen Auszubildende die Ausbildungssituation im Betrieb. In: Wirtschaft und Berufserziehung 04, S. 8–13.
- Stein, M. (2012): Die Bildungs- und Ausbildungsbeteiligung junger Menschen mit Migrationshintergrund: Daten und Fakten. In: Scharrer, K./S. Schneider/M. Stein (Hrsg.): Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderung und Chancen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35–54.
- Stein, P. (2014): Forschungsdesigns für die quantitative Sozialforschung. In: Baur, N./J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer, S. 135–151.
- Steinke, I. (1999): Kriterien qualitativer Forschung. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Weinheim u. a.: Juventa.

- Steinke, I. (2005): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./E. von Kardoff/ I. Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt, S. 319–331.
- Steinmann, B./G. W. Maier (2018): Berufswahl. In: Lohaus, A. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Berlin: Springer, S. 223–250. [Springer-Lehrbuch].
- Stichweh, R. (2009): Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion. In: Stichweh, R./P. Windolf (Hrsg.): *Inklusion und Exklusion. Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden: VS, S. 29–42.
- Strauss, A. L. (1968): *Spiegel und Masken. Die Suche nach Identität*. Frankfurt a. M. u. a.: Suhrkamp.
- Stromback, T./A. Mahendran (2010): *An Analysis of Factors Contributing to Apprenticeship and Traineeship Completion*. URL: https://espace.curtin.edu.au/bitstream/handle/20.500.11937/36944/138798_138798.pdf?sequence=2 [Stand: 18.03.2018].
- Struhs-Wehr, K. (2017): *Betriebliches Gesundheitsmanagement und Führung. Gesundheitsorientierte Führung als Erfolgsfaktor im BGM*. Wiesbaden: Springer.
- Tettenborn, S. (2016): Auflösung von Ausbildungsverträgen. In: Pahl, J.-P. (Hrsg.): *Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nichtakademischen und akademischen Bereiche*. W. Bertelsmann, S. 65–67.
- Thiele, P. (2016): Ausbildungszufriedenheit aus Sicht der Auszubildenden in der dualen Berufsausbildung in Sachsen-Anhalt. Replikation der Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung aus dem Jahr 2008. In: *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 1(), S. 1–97.
- Thiele, P./D. Frommberger (2018): *Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit aus Sicht der Auszubildenden in der dualen Berufsausbildung in Sachsen-Anhalt*. In: Jahn, R. W./A. Diettrich/M. Niethammer/A. Seltrecht (Hrsg.): *Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive*. Bielefeld: wbv, S. 191–214. [Berufsbildung, Arbeit und Innovation].
- Thielen, M. (2011): *Pädagogik am Übergang. Einleitende Gedanken zu Übergängen, Übergangsgestaltung und Übergangsforschung*. In: Thielen, M. (Hrsg.): *Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 8–14.
- Tilly, S./F. Triebel (2013): *Automobilwirtschaft nach 1945: Kontinuität, Krise, Wandel. Eine Einführung*. In: Tilly, S./F. Triebel (Hrsg.): *Automobilindustrie 1945–2000. Eine Schlüsselindustrie zwischen Boom und Krise*. München: Oldenbourg, S. 1–21. [Perspektiven].
- Trippler, A. (2010): Wenn die Ausbildungsberufswahl nicht dem Ausbildungsberufswunsch entspricht. Eine qualitative Fallstudie über die Zusammenhänge des Identity-Status-Modells und dem Phänomen der retrospektiven Glättung. In: *Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 8, S. 1–108.
- Turner, V. (1989): *Das Ritual. Struktur und Anti-Struktur*. Frankfurt a. M. u. a.: Campus. [Theorie und Gesellschaft, Bd. 10].

- Uhly, A. (2006): Weitreichende Verbesserungen der Berufsbildungsstatistik ab April 2007. In: Krekel, E. M./A. Uhly/J. G. Ulrich (Hrsg.): Forschung im Spannungsfeld konkurrierender Interessen. Die Ausbildungsstatistik und ihr Beitrag für Praxis, Politik und Wissenschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 39–40. [Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn].
- Uhly, A. (2012): Weiterhin hohe Quote vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 2, S. 4–5.
- Uhly, A. (2015a): Erläuterungen zum „Datensystem Auszubildende“ (DAZUBI). Auszubildenden-Daten der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder (Erhebung zum 31.12.), Berufsmerkmale und Berechnungen des BIBB. Bonn: BIBB.
- Uhly, A. (2015b): Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung. Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik. Bonn: BIBB.
- Uhly, A./U. Beicht (2013): Indikatoren rund um den Themenkomplex Vertragslösungen/Ausbildungsabbruch. Bonn: BIBB.
- Ulich, E. (2011): Arbeitspsychologie. Zürich/Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Ulmi, M./G. Bürki/A. Verhein-Jarren/M. Marti (2017): Textdiagnose und Schreibberatung. Fach- und Qualifizierungsarbeiten begleiten. Opladen u. a.: Budrich. [UTB Schlüsselkompetenzen, Bd. 8544].
- Ulrich, J. G. (2008): Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik online Spezial 4–HT2008, S. 1–21.
- Ulrich, J. G. (2012): Indikatoren zu den Verhältnissen auf dem Ausbildungsstellenmarkt. In: Dionisius, R./N. Lissek/S. Friedel (Hrsg.): Beteiligung an beruflicher Bildung – Indikatoren und Quoten im Überblick. Bonn: BIBB, S. 48–65. [Wissenschaftliche Diskussionspapiere].
- Ulrich, J. G./H. Tuschke (1995): Probleme während der Lehre. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis 18(3), S. 198–212.
- Unger, N. (1999): Alltagswelten und Alltagsbewältigung türkischer Jugendlicher. Riskante Lebensbedingungen der Zweiten Generation als Herausforderung für moderne Konzepte schulischer Förderung. Wiesbaden: VS.
- Unger, T. (2010): Berufliche Identität im Lebenslauf. In: Büchter, K. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online, Fachgebiet: Berufs- und Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, S. 1–32.
- Universität Zürich (2018): Clusteranalyse. URL: http://www.methodenberatung.uzh.ch/de/datenanalyse_spss/interdependenz/gruppierung/cluster.html [Stand: 12.10.2018].
- van Dick, R. (2004): Commitment und Identifikation mit Organisationen. Göttingen u. a.: Hogrefe. [Praxis der Personalpsychologie, Bd. 5].
- van Gennep, A. (1986): Übergangsriten. Les rites de passage (Übers. K. Schomburg/S. M. Schoburg-Scherff). Frankfurt a. M. u. a.: Campus.
- van Waveren, L./R. Nickolaus (2016): Einflüsse der Vermittlungsintensität von Schule und Betrieb auf das Fachwissen bei Elektronikern für Automatisierungstechnik. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 112(3), S. 382–405.

- VBW (Vereinigung DER Bayrischen Wirtschaft E.V) (2010): Bildungsautonomie. Zwischen Regulierung und Eigenverantwortung. Jahresgutachten 2010. Wiesbaden: VS.
- VDST (Verband Dt. Städtestatistiker) (Hrsg.)(2013): Migrationshintergrund in der Statistik. Definition, Erfassung und Vergleichbarkeit. Köln. [Materialien zur Bevölkerungsstatistik, Bd. 2].
- Verbi Software. Consult. Sozialforschung (2018): MAXQDA 2018 Manual. [Stand: 27.07.2018].
- Verwiebe, R./L. Seewann/M. Wolf/M. Hacıoglu (2016): Ich habe versucht, mich zu beweisen. Der Umgang mit Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen in der Berufseinstiegsphase. Das Beispiel von AkademikerInnen mit Migrationshintergrund in Österreich. In: *Swiss Journal of Sociology* 42(3), S. 521–541.
- Voigt, J. (2012): Berufliche Orientierung zwischen Anspruch und Realität. Evaluation ausgewählter Orientierungsmaßnahmen und ihrer Wirkung. Chemnitz: Univ.-Verl. Chemnitz.
- Vollmer, C. (2012): Zeitgeber des circadianen Rhythmus von Jugendlichen. Quantitative Fragebogenstudie und Unterrichtsevaluation. Diss. Pädagogische Hochschule Heidelberg.
- Vollmer, G. R. (1991): Ursachen von Erfolg und Mißerfolg im Betrieb. Sauer. [Arbeitshefte Führungspsychologie].
- von Felden, H. (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive. Theoretische und methodische Ansätze. In: von Felden, H./J. Schiener (Hrsg.): *Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf*. Wiesbaden: VS, S. 21–41. [Lernweltforschung].
- Wahler, P. (1997): Berufliche Sozialisation in der Leistungsgesellschaft. Pfaffenweiler: Centaurus. [Forum: Zukunft der Gesellschaft, Bd. 2].
- Wanous, J. P. (1991): *Organizational Entry. Recruitment, Selection, Orientation, and Specialization of Newcomers*. Massachusetts u. a.: Addison-Wesley. [Managing Human resources].
- Weil, M./W. Lauterbach (2011): Von der Schule in den Beruf. In: Becker, R. (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Wiesbaden: Springer, S. 321–356.
- Weinert, F. Z. (1999): Aus Fehlern lernen und Fehler vermeiden lernen. In: Althof, W. (Hrsg.): *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser*. Wiesbaden: VS, S. 101–109.
- Weingardt, M. (2004): Fehler zeichnen uns aus. *Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weiss, E. (1991): *Französisch-Deutsch*. Stuttgart: Klett. [Pons-Kompaktwörterbuch].
- Weiss, R. (1982): *Ausbildungsabbruch im Handwerk. Ursachen und Einflussfaktoren bei der vorzeitigen Lösung von Berufsausbildungsverträgen*. Carl. [Berufsbildung im Handwerk: Reihe A].

- Weiss, R. (2002): Ausbildungsabbruch – eine Herausforderung für die betriebliche Berufsbildung. In: Bohlinger, S./K. Jenewein (Hrsg.): Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft? Konzepte, Risiken und Chancen aktueller Handlungsansätze aus der Berufsbildungsforschung und -praxis. Beiträge zu den 12. Hochschultagen Berufliche Bildung 2002 in Köln. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 5–16. [Berufsbildung in der Wissensgesellschaft. Globale Trends – Notwendige Fragen – Regionale Impulse].
- Weiss, R. (2018): Demografie und Fachkräftesicherung und deren Wirkung auf die berufliche Bildung in Deutschland. In: Jahn, R. W./A. Diettrich/M. Niethammer/A. Seltrecht (Hrsg.): Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive. Bielefeld: wbv, S. 25–50. [Berufsbildung, Arbeit und Innovation].
- Welter-Enderlin, R. (2016): Einleitung: Resilienz aus der Sicht von Beratung und Therapie. In: Welter-Enderlin, R./B. Hildenbrand (Hrsg.): Resilienz – Gedeihen trotz widriger Umstände. Heidelberg: Carl-Auer, S. 7–19. [Paar- und Familientherapie].
- Welzer, H. (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen. Weinheim: Dt. Studienverl. [Psychologie sozialer Ungleichheit].
- Welzer, H. (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: diskord.
- Wenzelmann, F./H. Lemmermann (2012): Betriebliche Kosten von Vertragslösungen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 5, S. 4–5.
- Werner, E. E. (1997): Vulnerable but invincible: high-risk children from birth to adulthood. In: Acta Paediatr 422, S. 103–105.
- Werner, E. E./R. S. Smith (1982): Vulnerable but invincible. A longitudinal study of resilient children and youth. New York: McGraw-Hill.
- Westermayer, G./I. Dammer (1995): Belastung. In: Flick, U./E. von Kardoff/H. Keupp/L. von Rosenstiel/S. Wolff (Hrsg.): Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz, S. 289–294.
- WHKT (Westdeutscher Handwerkskammertag)/LGH (Landes-Gewerbeförderstelle des Nordrhein-Westfälischen Handwerks) (Hrsg.)(2013): Die Überbetriebliche Lehrlingsunterweisung (ÜLU). Unverzichtbarer Teil der praktischen Berufsausbildung im Handwerk. Düsseldorf.
- WHO (Weltgesundheitsorganisation) (Hrsg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Deutsche Übersetzung herausgegeben vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information. Genf: WHO.
- Whyte, W. F. (1980): Sozialer Status. In: Conrad, W./W. Streeck (Hrsg.): Elementare Soziologie. Wiesbaden: Springer, S. 117–129. [WV-Studium].
- Wiethoff, C. (2011): Übergangcoaching mit Jugendlichen. Wirkfaktoren aus Sicht der Coachingnehmer beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. Wiesbaden: VS.

- Winter, R. (2010): Symbolischer Interaktionismus. In: Mey, G./K. Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS, S. 79–93. [Springer Reference Psychologie].
- Winzen, J. M. (2007): Berufliche und organisationale Sozialisation. In: Schuler, H./K. Sonntag (Hrsg.): Handbuch der Arbeits- und Organisationspsychologie. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 320–327.
- Wirth, M. (2008): Zum Einfluss von Persönlichkeit und Intelligenz auf die Ausbildungszufriedenheit. Eine quer- und längsschnittliche Untersuchung. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Wirtschaftsgesellschaft DES Kraftfahrzeuggewerbes (Hrsg.) (2017): Zahlen & Fakten 2016. Berlin/Brüssel: Wirtschaftsgesellschaft des Kraftfahrzeuggewerbes.
- Witt, H. (2001): Forschungsstrategien bei qualitativer und quantitativer Sozialforschung. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 2(1), S. 1–11.
- Wittwer, W. (1991): Übergang wohin? – Kann die duale Ausbildung in Zukunft noch für eine berufliche Tätigkeit qualifizieren? In: Brock, D./B. Hantsche/G. Kühnlein/H. Meulemann/K. Schober (Hrsg.): Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. München: DJI, S. 69–78.
- Witzel, A. (1982): Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a. M. u. a.: Campus.
- Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie. Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, S. 227–255.
- Witzel, A. (1996): Auswertung problemzentrierter Interviews. Grundlagen und Erfahrungen. In: Strobl, R./A. Böttger (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zu Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden-Baden: Nomos, S. 49–76. [Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung].
- Witzel, A. (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum: Qualitative Sozialforschung 1(1), S. 1–9.
- Witzel, A. (2010): Längsschnittdesign. In: Mey, G./K. Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS, S. 290–303. [Springer Reference Psychologie].
- Witzel, A./T. Kühn (1999): Berufsbiographische Gestaltungsmodi. Eine Typologie der Orientierungen und Handlungen beim Übergang in das Erwerbsleben. Arbeitspapier. Bremen: Universität Bremen.
- Witzel, A./H. Reiter (2012): The problem-centred Interview. Los Angeles u. a.: SAGE.
- Wolf, H. (2016): Exit statt Voice: Vorzeitige Lösung von Ausbildungsverträgen in der dualen Berufsausbildung. Endbericht. Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen.
- Wollny, A./G. Marx (2009): Qualitative Sozialforschung – Ausgangspunkte und Ansätze für eine forschende Allgemeinmedizin. Teil 2. Qualitative Inhaltsanalyse vs. Grounded Theory. In: Zeitschrift für Allgemeine Medizin 85(11), S. 467–476.
- Wörz, T. (2004): Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel, W./R. Niesel (Hrsg.): Transitionen. Fähigkeiten von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich bewältigen. Weinheim/Basel: Beltz, S. 22–29.

- Wustmann, C. (2005): Die Blickrichtung der neuen Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. In: Zeitschrift für Pädagogik 51(2), S. 192–206.
- Wustmann, C. (2008): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Berlin: Scriptor. [Beiträge zur Bildungsqualität].
- You, H. (2011): Bewältigung von Selbstdiskrepanzen durch Zielgedanken bei Jugendlichen. Eine vergleichende Untersuchung an Jugendstrafgefangenen und Kontrollgruppen von Schülern in Deutschland und Südkorea. Tübingen: Institut für Kriminologie. [Tübinger Schriften und Materialien zur Kriminologie, Bd. 21].
- Zapf, D. (1999): Mobbing in Organisationen – Überblick zum Stand der Forschung. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 43, S. 1–25.
- Zapf, I. (2012): Flexibilität am Arbeitsmarkt durch Überstunden und Arbeitszeitkonten. Messkonzepte, Datenquellen und Ergebnisse im Kontext der IAB-Arbeitszeitrechnung. Nürnberg: IAB. [IAB-Forschungsbericht, Bd. 3|2012].
- Zerle, C./I. Krok (2010): Null Bock auf Familie? Der schwierige Weg junger Männer in die Vaterschaft. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Zimmermann, D. (2011): Migration und Trauma. Gießen: Psychosozial. [Psychoanalytische Pädagogik, Bd. Band 38].
- Zuber, T. (2017): Operationalisierung der Idiopathischen Hypersomnie anhand einer retrospektiven Studie durch klinische und polysomnographische Daten sowie Hypocretinwerten aus dem Liquor cerebrospinalis. Diss. Philipps-Universität Marburg.
- Zwierlein, E. (1997): Zur Bedeutung der Erwerbsarbeit. In: Niehaus, M. (Hrsg.): Behinderte auf dem Arbeitsmarkt. Wege aus dem Abseits. Frankfurt a. M. u. a.: Campus, S. 19–27. [Schriftenreihe/ADIA-Stiftung zur Erforschung Neuer Wege für Arbeit und Soziales Leben].

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Forschungsprozess	25
Abb. 2	Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2005 bis 2015	31
Abb. 3	Neuabschlüsse 2016 nach Sektoren und höchstem Schulabschluss	38
Abb. 4	Neuabschlüsse 2016 nach Zuständigkeitsbereichen	39
Abb. 5	Neuabschlüsse (absolut) nach Geschlecht und Berufen	40
Abb. 6	Ausbildungsberufe in der Fahrzeugtechnik	47
Abb. 7	Neuabschlüsse im Kfz-Mechatronikerhandwerk 2016 nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit	48
Abb. 8	Neuabschlüsse im Kfz-Mechatronikerhandwerk 2016 nach höchstem Schulabschluss	49
Abb. 9	Altersstruktur der Auszubildenden bei Neuabschluss im Kfz-Mechatronikerhandwerk 2016 nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht	50
Abb. 10	Aufbau und Inhalt der Abschlussprüfung im Kfz-Handwerk nach der Ausbildungsordnung Kfz-Mechatroniker	54
Abb. 11	Lösungsquote nach dem Schichtenmodell ab Berichtsjahr 2010	57
Abb. 12	Entwicklung der Lösungsquoten 1993–2015	59
Abb. 13	Ausbildungsberufe mit den höchsten und den niedrigsten Vertragslösequoten (neu) 2015 (über alle Ausbildungsbereiche)	60
Abb. 14	Lösungsquoten nach Ländern 2015	61
Abb. 15	Vorzeitige Vertragslösungen nach Lösungszeitpunkt 1990 bis 2015	67
Abb. 16	Kumulierter Anteil vorzeitig gelöster Ausbildungsverträge im Ausbildungsverlauf	68
Abb. 17	Prozess vorzeitiger Vertragslösungen nach Klaus (2014, S. 419 ff.)	110
Abb. 18	Zentrale Untersuchungen zu Anforderungen, Herausforderungen und Problemlagen in der Ausbildung aus der Perspektive der Auszubildenden	140
Abb. 19	Phasen des Übergangs nach van Gennep (1986, S. 21)	142

Abb. 20	Systemebenen nach Bronfenbrenner (1989)	150
Abb. 21	Transaktionales Stressmodell nach Lazarus (1995)	156
Abb. 22	Heuristisches Modell der Berufsausbildungseingangsphase	170
Abb. 23	Forschungsdesign	174
Abb. 24	Zeitleiste der Datenerhebung	175
Abb. 25	Ablauf der Datenerhebung	190
Abb. 26	Topical Guide zum Interview	197
Abb. 27	Kommunikationsstrategien im Interview	206
Abb. 28	Postskriptum	207
Abb. 29	Dendrogramm der Clusteranalyse	238
Abb. 30	Bedürfnispyramide von Maslow	246
Abb. 31	Bedürfnisveränderung mit zunehmender Befriedigung nach Maslow	249
Abb. 32	ERG-Theorie nach Alderfer	251
Abb. 33	Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg	252
Abb. 34	Zusammenhang zwischen der individuellen Wahrnehmung von Anforderungen und den individuellen Bedürfnissen	254
Abb. 35	Anforderungspyramide der Berufsausbildungseingangsphase	256
Abb. 36	Code-Matrix der Bewältigungsstrategien	328
Abb. 37	Verlauf der maximalen Belastungswerte von Florian	335
Abb. 38	Verlauf der summativen Belastungswerte von Florian	336
Abb. 39	Verlauf der maximalen Belastungswerte von Mark	340
Abb. 40	Verlauf der summativen Belastungswerte von Mark	342
Abb. 41	Verlauf der maximalen Belastungswerte von Aziz	346
Abb. 42	Verlauf der summativen Belastungswerte von Aziz	347
Abb. 43	Belastungsverläufe des sicherheitslabilen Typs	349

Abb. 44	Belastungsverläufe des soziallabilen Typs	351
Abb. 45	Belastungsverläufe des sozial- und sicherheitslabilen Typs	353
Abb. 46	Belastungsverlauf in der Berufsausbildungseingangsphase	354
Abb. 47	Aggregierte Code-Matrix zum Vergleich der wahrgenommenen Anforderungen von Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund	362
Abb. 48	Allgemeiner Belastungsverlauf in der Berufsausbildungseingangsphase	402
Abb. 49	Belastungs- respektive Resilienztypen in der Berufsausbildungseingangsphase	403
Abb. 50	(Modifiziertes) Modell der Berufsausbildungseingangsphase	415
Abb. 51	Anforderungsmatrix der Berufsausbildungseingangsphase	416
Abb. 52	Allgemeiner Belastungsverlauf in der Berufsausbildungseingangsphase	422

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Auszubildende, Neuabschlüsse, Absolventen und vorzeitige Vertragslösungen in der dualen Berufsausbildung	37
Tab. 2	Übersicht über die in der betrieblichen Ausbildung zu vermittelnden Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse	52
Tab. 3	Übersicht über die Lernfelder der schulischen Ausbildung	53
Tab. 4	Übersicht über die überbetrieblichen Unterweisungslehrgänge	54
Tab. 5	Vertragslösungsquoten (neu) nach Zuständigkeitsbereichen 2015	64
Tab. 6	Stressfaktoren im Berufsalltag	129
Tab. 7	Kategorien der Anforderungen, Herausforderungen und Probleme der Auszubildenden in der dualen Berufsausbildung	136
Tab. 8	Samplestruktur	179
Tab. 9	Übersicht über das Sample	180
Tab. 10	Items Persönlicher Code	192
Tab. 11	Items Soziodemografische Angaben: Alter, Geschlecht, Schulabschluss	193

Tab. 12	Items Soziodemografische Angaben: Migrationshintergrund	193
Tab. 13	Items Ausbildungsbezogene Dimension	194
Tab. 14	Items Ausbildungsbetriebsbezogene Dimension	195
Tab. 15	Items Ausbildungszufriedenheit	196
Tab. 16	Leitfragen Einstieg	198
Tab. 17	Leitfragen Abschluss	198
Tab. 18	Leitfragen Individuelle Ebene	199
Tab. 19	Leitfragen Interaktionale Ebene	201
Tab. 20	Leitfragen Kontextuelle Ebene	202
Tab. 21	Interviewtermine	204
Tab. 22	Notationssystem der Transkription	210
Tab. 23	Pseudonyme der Interviewteilnehmer	212
Tab. 24	Schritte und Werkzeuge der qualitativen Inhaltsanalyse	215
Tab. 25	Belastungsintensitäten – Florian	332
Tab. 26	Belastungsintensitäten – Mark	337
Tab. 27	Belastungsintensitäten – Aziz	343
Tab. 28	Auszubildende des sozialresilienten Typs	350
Tab. 29	Auszubildende des soziallabilen Typs	352
Tab. 30	Auszubildende des sozial- und sicherheitslabilen Typs	353
Tab. 31	Kategorien der physiologischen Anforderungen	372
Tab. 32	Kategorien der Sicherheitsanforderungen	380
Tab. 33	Kategorien der Sozialen Anforderungen	388
Tab. 34	Kategorien der Kompetenzanforderungen	396
Tab. 35	Kategorien der Selbstverwirklichungsanforderungen	400

Autorin



Dr. phil. Silke Lange ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Fachbereich Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Universität Osnabrück. Ihre Forschungsschwerpunkte sind u. a. Übergangsforschung, Berufsbildungsforschung und Forschung zur Professionalisierung von beruflichem Bildungspersonal.

Berufsbildung, Arbeit und Innovation

➤ wbv.de/bai

Die Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

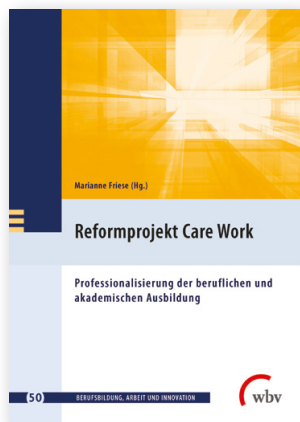
Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in drei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)
- Studientexte (Unterreihe)

Alle Titel der Reihe sind als Druckausgabe und E-Book erhältlich.

Die Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Magdeburg), Prof.in Susan Seeber (Göttingen) und Prof. Georg Spöttl (Bremen).



Der Einstieg in die duale Ausbildung ist eine Zeit großer Veränderungen, die viele Jugendliche als herausfordernd wahrnehmen. Wie gelingt es Auszubildenden im Kfz-Mechatronikerhandwerk, ihre Arbeits- und Berufswelt fachlich, sozial und emotional zu erschließen und eine tragfähige berufliche Identität zu entwickeln?

In der Dissertation werden die Lern- und Entwicklungsprozesse der Auszubildenden im ersten Lehrjahr untersucht. Auf Basis qualitativer Interviews analysiert die Autorin diesen Übergang als spezifischen Sozialisationsprozess, in dem das intensive Lernen angeregt und ein Wandel in der Identitätsentwicklung angestoßen wird.

In ihren Ergebnissen erläutert die Autorin, wie junge Auszubildende am Beginn ihres Berufslebens begleitet und unterstützt werden können, um erfolgreich durch diese Transitionsphase zu gehen.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof.in Susann Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Georg Spöttl (Universität Bremen).

Dr.in Silke Lange

promovierte an der Universität Osnabrück im Fachbereich Erziehungs- und Kulturwissenschaften und arbeitet seit September 2017 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur Berufs- und Wirtschaftspädagogik mit Schwerpunkt Strukturfragen beruflicher Bildung an der Universität Osnabrück.



ISBN 978-3-7639-6061-3