TECHNISCHE UNIVERSITÄT DARMSTADT

Verwirklichungschancen im Kontext einer Ausbildung im Metallbereich

Analyse von Verwirklichungschancen im Zusammenhang mit der Dimension Selbstwirksamkeit

vom Fachbereich Humanwissenschaften

der Technischen Universität Darmstadt

zur Erlangung des akademischen Grades

eines Doktors der Philosophie

(Dr. phil.)

Dissertation

von Stefan Halbig

Erstgutachterin: Prof. Dr. Birgit Ziegler

Zweitgutachter: Prof. Dr. Uwe Faßhauer

Darmstadt 2023

Halbig, Stefan : Verwirklichungschancen im Kontext einer Ausbildung im Metallbereich
Analyse von Verwirklichungschancen im Zusammenhang mit der Dimension Selbstwirksamkeit
Darmstadt, Technische Universität Darmstadt,
Jahr der Veröffentlichung der Dissertation auf TUprints: 2024
Tag der mündlichen Prüfung: 04.10.2023

Veröffentlicht unter CC BY 4.0 International
https://creativecommons.org/licenses/

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis ..... **I**
Danksagung ..... **IV**
Zusammenfassung ..... **V**
Abstract ..... **VI**
1. Einleitung **1**
1.1 Kontext der Forschungsarbeit 2
1.2 Zielsetzung der Arbeit und Hauptfragestellungen 9
1.3 Aufbau der Arbeit 11
2. Theoretische Grundlagen, Forschungsbefunde und Rahmenbedingungen **13**
2.1 Das Konzept der Verwirklichungschancen 13
2.2 Analyse der Studie 21
2.2.1 Herausforderung 1: Reduzierung der Dimensionen auf ein überschaubares Maß 21
2.2.2 Herausforderung 2: Bildung der (Wahl-)Freiheit auf Basis der Anzahl an Verwirklichungschancen 23
2.2.3 Instrumente zur Erhebung der internen Fähigkeiten 24
2.3 Forschungsbefunde zu Benachteiligungen und Ungleichheiten 26
2.3.1 Duale Ausbildung – Rahmenbedingungen für ausbildungsbezogene Hürden und Chancen 27
2.3.2 Ausbildungsbezogene Ungleichheiten, Einflussgrößen, Hürden und Gründe für einen Ausbildungsabbruch 29
2.4 Gründe für einen Ausbildungsabbruch 35
2.5 Dimensionen einer wertgeschätzten Ausbildung –Ausbildungschancen 46
2.6 Der Einflussfaktor „Selbstwirksamkeit“ 75
2.6.1 Begriffliche Klärung und Grundlagen des Konzepts der Selbstwirksamkeit 75
2.6.2 Quellen und Einflussfaktoren von Selbstwirksamkeit 77
2.6.3 Bedeutung der Selbstwirksamkeit für die Lernenden und die Schule 79

2.6.4 Darstellung von selbstwirksamkeitssteigernden Fördermaßnahmen und Rahmenbedingungen ... 83
2.7 Der Einflussfaktor „Ziele“ ... 84
2.8 Das Modell der beruflichen Laufbahnentwicklung (BELA-M) ... 92
3. Methodik ... 96
3.1 Erhebungsdesign und methodologische Vorüberlegungen ... 96
3.2 Untersuchungsplan, Zielgruppe und Feldzugang ... 102
3.3 Datenerhebung und Erhebungsinstrumente ... 107
3.3.1 Teilnehmende Beobachtung ... 107
3.3.2 Leitfadeninterviews ... 108
3.3.3 Fragebogen ... 112
3.3.4 Gruppendiskussion ... 132
3.4 Datenauswertung ... 133
3.4.1 Auswertung der qualitativen Daten ... 134
3.4.2 Auswertung der quantitativen Daten mittels SPSS ... 137
4. Empirische Befunde ... 146
4.1 Qualitative Ergebnisse nach den unterschiedlichen Bereichen und Dimensionen ... 146
4.2 Quantitative Ergebnisse ... 209
4.2.1 Befunde nach den unterschiedlichen Bereichen und Dimensionen ... 209
4.2.2 Typenbildung mittels Clusteranalyse ... 279
4.2.3 Ergebnisse der Längsschnittstudie ... 315
5. Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse ... 320
5.1 Ergebnisse der qualitativen Erhebung ... 320
5.2 Ergebnisse der quantitativen Erhebung ... 329
5.3 Einordnung der Ergebnisse ... 336
6. Reflexion und Ausblick ... 338
Literatur ... 349
Abkürzungsverzeichnis ... 364
Abbildungsverzeichnis ... 366
Tabellenverzeichnis ... 368

Anhang 1: Beobachtungsblatt teilnehmende Beobachtung 377

Anhang 2: Interviewleitfaden FeinwerkmechanikerInnen/ IndustriemechanikerInnen 4. Ausb.J: 378

Anhang 3: Fragebogen zur Optimierung des Ausbildungsweges für Auszubildende im Metallbereich 380

Anhang 4: Codebuch 399

Anhang 5: Anti-Image-Matrizen 403

Danksagung

Das forschungsgeleitete Interesse dieser Arbeit ist auf Grundlage von Erkenntnissen verschiedener Modellversuche und Projekte, an denen ich mitarbeiten durfte, entstanden. Die Verwirklichung der vorliegenden Arbeit war nur mit der Unterstützung zahlreicher Personen möglich.

Hier gilt an erster Stelle mein Dank Herrn Prof. Dr. Josef Rützel, der mich in seinem Team aufnahm, um an diesen Forschungsvorhaben in einem inspirierenden Umfeld mitzuarbeiten und für seine hilfreichen und exzellenten Anregungen bei der Erstellung dieser Arbeit. Sein Glaube an mich und meine Arbeit trugen wesentlich zum Gelingen dieses Vorhabens bei und haben mich die Förderung der Selbstwirksamkeit am eigenen Leibe erfahren lassen. Ebenso möchte ich ganz herzlich Frau Prof. Ziegler danken, die mich nach dem Tod von Prof. Rützel an seiner Stelle weiterbetreut und sehr unterstützt hat.

Darüber hinaus möchte ich Herrn Prof. Dr. Uwe Faßhauer für sein Interesse und seine Bereitschaft, meine Arbeit als Gutachter zu unterstützen, danken.

Auch möchte ich mich bei allen SchülerInnen bedanken, die vertrauensvoll und bereitwillig und in großem zeitlichem Umfang an dieser Untersuchung mitgewirkt haben.

Besonderer Dank gilt auch Frau Dr. Julia Hellmuth für ihre hilfreichen Ratschläge.

Darüber hinaus gilt meiner Mutter, die mich in allen Phasen meines Lebens liebevoll unterstützt und meine persönliche Entwicklung jederzeit mit hohem Einsatz gefördert hat, besonderer Dank. Ihr großes Verständnis und die immerwährende Zuwendung haben nicht nur wesentlich zur Fertigstellung dieser Arbeit beigetragen, sondern meinen Werdegang und die Promotion erst ermöglicht.

Ich möchte mich bei meinen Kindern bedanken, die mich mit großem Verständnis in manch kritischen Phasen motivational und emotional wieder aufgerichtet und mir den nötigen Rückhalt für diese Arbeit gegeben haben.
Schließlich möchte ich meiner Frau Heidi meine tiefe Dankbarkeit aussprechen. Ihr Zuspruch war es, die meine grundsätzliche Entscheidung zur Promotion bekräftigt hat. Durch ihre Liebe, Lebensfreude und den unerschütterlichen Glauben an mich, gab sie mir in allen Phasen des Promotionsprozesses stets die Kraft und Zuversicht, die zur Beendigung dieses Projekts beigetragen haben.

Zusammenfassung

Die Berufsbildung stellt für junge Erwachsene einen essenziellen Schritt für die Ausgestaltung ihres weiteren Lebens, aber auch für die berufliche Selbstentfaltung und persönliche Entwicklung insgesamt dar. Aus diesem Grund will die Wahl des Ausbildungsberufes gut durchdacht sein. Nicht immer fällt es allen jungen Erwachsenen gleichermaßen leicht, sich für den jeweils für sie passenden Ausbildungsberuf zu entscheiden. Mitunter mangelt es auch an freien Ausbildungsplätzen. Hinzu kommt ein weiteres Phänomen: Eine nicht geringe Zahl an Ausbildungsanfängern bricht jedes Jahr vorzeitig die eigene Ausbildung ab. Die Gründe hierfür können vielfältig sein. Je eher sie als potenzielle Risikofaktoren identifiziert werden können, umso besser kann einem drohenden Ausbildungsabbruch entgegengewirkt werden. Dazu bedarf es aber der Kenntnis, welche Gründe und persönlichen Motive für den Abbruch der Ausbildung verantwortlich sind. Gelingt es hier, frühzeitig intervenierend und mit den geeigneten Strategien einzuwirken, können Ausbildungsabbrüche verhindert und Ausbildungserfolge proaktiv gefördert werden. Entscheidende Aspekte, die diesbezüglich eine Rolle spielen, stellen die, von den Auszubildenden wahrgenommenen, Verwirklichungschancen und insbesondere die Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Bedeutung auf ausbildungsbezogene Verwirklichungschancen im Sinne einer wertgeschätzten Ausbildung dar. Im Zuge der Dissertation wird diesbezüglich u.a. folgende Forschungsfrage untersucht: Welche Typen ergeben sich aufgrund der quantitativ erhobenen Verwirklichungschancen?

Die Untersuchung dieser Fragestellung erfolgt dreigleisig und unter Kombination von qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen. Im ersten Schritt wird eine teilnehmende Beobachtung der Auszubildenden durchgeführt. Dem schließen sich Leifadeninterviews mit den Auszubildenden an. Ziel ist es, aus den daraus gewonnenen Befunden eine schriftliche Befragung durchzuführen, deren Daten mittels SPSS und unter Einsatz multivariater Verfahren ausgewertet werden. Im Zentrum dessen stehen u. a. Faktoren- und eine Clusteranalyse. Diese zeigen, dass sich die Auszubildenden in insgesamt sieben Typen ähnlich wahrgenommener Verwirklichungschancen klassifizieren lassen: Typ 1 kann charakterisiert werden als „zielorientiert und fremdgehindert“, Typ 2 als „kompetent, Hürde: Lesen und Verstehen“. Typ 3 wird verbunden mit einer „hohen Selbsteinschätzung und einem guten Wohlbefinden“, Typ 4 mit „Selbstunwirksamkeit sozialen Problemen“, Typ 5 mit einem „mangelndem Wohlbefinden und einer unwirksamen berufsbezogenen Selbstwahrnehmung“. Typ 6 ist gekennzeichnet durch „Problembehaftung und ohne Ansprechperson“ und Typ 7 ist „selbstwirksam, aber ziellos“.

Abstract

Vocational training is an essential step for young adults in shaping their future lives, but also for their professional self-development and personal development as a whole. For this reason, the choice of training occupation needs to be chosen carefully. It is not always equally easy for all young adults to decide for the right training occupation. Sometimes there is also a lack of available training places. In addition, there is another phenomenon: every year, a significant number of new trainees drop out of their own training prematurely. The reasons for this can be manifold. The sooner they can be identified as potential risk factors, the better the threat of dropping out of training can be counteracted. However, this requires knowledge of the reasons and personal motives for dropping out of training. If it is possible to intervene at an early stage with suitable strategies, drop-outs can be prevented and training success can proactively be promoted. Decisive aspects that play a role in this respect are the opportunities for realization perceived by the trainees and, in particular, the self-efficacy expectations with regard to the significance of training-related opportunities for realization in the sense of valued training. In the course of the dissertation, the following research question, among others, is examined: Which types result from the quantitatively surveyed realization opportunities?

This question is investigated in three stages, combining qualitative and quantitative research approaches. The first step involves the participant observation of the trainees. This will be followed by guided interviews with the trainees. The aim is to carry out a written survey from the findings obtained, the data from which will be analyzed using SPSS and multivariate methods. At the center of this are, among other things, factor- and cluster analysis. These show that the trainees can be classified into a total of seven types of similarly perceived opportunities for realization: Type 1 can be characterized as "goal-oriented and externally challenged", type 2 as "competent, hurdle: reading and comprehension". Type 3 is associated with a "high self-assessment and a good sense of well-being", type 4 with "self-efficacy social problems", type 5 with a "lack of well-being and an ineffective job-related self-perception". Type 6 is characterized by "problematic and without a contact person" and type 7 is "self-efficacious but aimless".

1. Einleitung

Das duale System der Berufsausbildung kann als Kernstück des deutschen Berufsbildungssystems betrachtet werden und ist hinsichtlich der beruflichen Sozialisation als Beitrag hin zu einem selbstbestimmten Leben von Heranwachsenden bzw. jungen Erwachsenen von zentraler Bedeutung. In der aktuellen berufsbildungspolitischen Debatte zum Berufsausbildungssystem kann man jedoch ein Spannungsfeld feststellen, das einerseits gekennzeichnet ist durch vermeintlich mangelnde Ausbildungsreife in Bezug auf die Qualitätsanforderungen einer Ausbildung vieler Jugendlicher (vgl. Eberhard 2006, S. 5ff.) und andererseits durch den Rückgang der Lehrstellennachfrage u. a. aufgrund der demographischen Entwicklung und rückläufiger Ausbildungsbereitschaft seitens der Betriebe (vgl. Beicht & Krewerth 2009, S. 9). In der Projektbeschreibung des BiBB-Forschungsverbundes zur Ausbildungsqualität in Deutschland wird hinsichtlich des Forschungsstands zum dualen System jedoch angemahnt, dass zu wenig mit Jugendlichen über ihre Wahrnehmungen der Ausbildungssituation gesprochen wird, um ihre Sicht auf die Berufsausbildung und ihre Reaktionen darauf zu erfahren.

Mittels des BiBB-Projektes soll deshalb aus Sicht der Auszubildenden u. a.

> „aufgezeigt werden, dass bestimmte Probleme im Ausbildungsbereich nicht ausschließlich auf personale Merkmale der Jugendlichen zurückzuführen sind (z. B. mangelnde Ausbildungsreife), sondern dass diese Schwierigkeiten auch durch spezifische Rahmenbedingungen (z. B. wirtschaftliche Probleme des Ausbildungsbetriebes) hervorgerufen werden.“ (Ebbinghaus & Krewerth 2007, S. 30)

Aufgrund eines erheblichen Ausbildungsplatzmangels ist seit den 1990er-Jahren die Frage nach den qualitativen Bedingungen der dualen Berufsausbildung weniger von Bedeutung gewesen. Dies hat sich aber mittlerweile durch den beschriebenen Rückgang der Ausbildungsplatznachfrage geändert. Die Betriebe haben Interesse daran, eine gute Ausbildung anzubieten, um potenziell leistungsstarke und -willige Bewerber an sich binden zu können. Deshalb ist es auch aus Sicht der Betriebe von Interesse zu erfahren, was die Ansprüche der Auszubildenden an eine hochwertige Ausbildung sind (vgl. Beicht & Krewerth 2009, S. 9).

Ich möchte in meiner Untersuchung aber noch weitergehen und nicht nur den Fokus auf eine qualitativ hochwertige Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden legen, sondern von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen erfragen, was sie für eine, aus ihrer Sicht wertgeschätzte Ausbildung, benötigen. Sie sollen im Sinne eines ausbildungsbezogenen Verwirklichungschancenansatzes beurteilen, welche Dimensionen für eine von ihnen wertgeschätzte Ausbildung notwendig sind, welche Hürden sie am Verwirklichen ihrer Ziele hindern bzw. welche Protektoren sie unterstützen.

1.1 Kontext der Forschungsarbeit

Zur Realisierung dieses Vorhabens ist allerdings ein Stück weit ein Perspektivwechsel, weg von den Defiziten, hin zu „was braucht das Subjekt“, um seine selbst gesetzten Ziele erreichen bzw. verwirklichen zu können, sowie der Einschätzung des Auszubildenden auf seine ganz persönliche Situation, notwendig. Um die Perspektive der Auszubildenden beurteilen zu können und den Ansatz der Verwirklichungschancen in diesem Kontext verorten zu können, scheint es unumgänglich, die ausbildungsbezogenen Rahmenbedingungen bzw. Schwierigkeiten aus Sicht der Auszubildenden zu kennen.

Diese Beschreibung aus ihrer Perspektive bezüglich der Schwierigkeiten bzw. der Realität, mit denen sich die Auszubildenden konfrontiert sehen, wird aber in der Forschung, wie z. B. der Shell-Studie bislang wenig beachtet.

> „Die Befragten haben hier lediglich die Möglichkeit, ihre Berufsausbildung von außen zu beurteilen, indem sie beispielsweise ihre Einmündungschancen in eine Berufsausbildung bewerten sollen. Die Innensicht auf die Berufsausbildung, wie also Auszubildende den Alltag im Betrieb erleben, wird hingegen nicht speziell thematisiert.“ (Ebbinghaus & Krewerth 2007, S. 27)

Quante-Brandt und Grabow weisen aber gerade unter Bezugnahme u. a. der Berufsbildungsberichte (2001-2006) darauf hin, dass z. B. die Diskussionen um die Gründe von Abbrüchen der Berufsausbildung verdeutlichen, dass man einen gezielten Blick auf die qualitativen Bedingungen von Auszubildenden legen muss, um zum einen zu einer Bewusstmachung der Probleme und zum anderen zur Problembearbeitung zu gelangen.

Der Einblick in den konkreten Alltag der Berufsausbildung aus der Perspektive der jungen Menschen ermöglicht die Aufdeckung von Diskrepanzen zwischen Realität und Erwartungen. Deshalb wird bei dieser Untersuchung der Ausbildungsrealität die subjektive Perspektive der Auszubildenden in den Fokus gestellt, da in der Berufsbildungsforschung diese Blickrichtung bisher nur wenig Beachtung gefunden hat (vgl. Quante-Brandt & Grabow 2008, S. 9f.).

Das forschungsleitende Interesse der BiBB-Studie ist überwiegend an der Qualität der Ausbildung orientiert, nicht an dem, was die Auszubildenden als für sie wichtig erachten, um eine erfolgreiche Ausbildung aus subjektiver Sicht durchzuführen. Allerdings ist der in der Studie betrachtete Aspekt der Ausbildungszufriedenheit von Bedeutung, da er Einflussfaktoren auf das Wohlbefinden und einer als gut eingeschätzten Ausbildung aufzeigt und für die vorliegende Untersuchung Hinweise auf mögliche Dimensionen für Verwirklichungschancen liefern kann.

Quante-Brandt und Grabow (2008) konkretisieren das hiermit verbundene Forschungsinteresse der BiBB-Studie folgendermaßen:

> „Im Mittelpunkt des Interesses stehen […] einerseits die subjektiven Qualitätsfeststellungen und andererseits die Wirkungen der Qualität auf die Zufriedenheit der Auszubildenden in der Ausbildung, denn in der Qualitätsdiskussion wird immer wieder auf die Berücksichtigung der Interessen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer (Rützel 2000) verwiesen, die für die Konzeptionierung von Bildungswegen bedeutsam sind. Darüber liegen bisher kaum Ergebnisse vor.“ (Quante-Brandt & Grabow 2008, S. 9f.)

Die Bedingungen für eine erfolgreiche Ausbildung sollte der Auszubildende selbst festlegen können und somit selbst definieren können, was er zur Ausbildungszufriedenheit braucht.

Vielleicht liefert diese Sichtweise auch einen Lösungsansatz für ungelöste Probleme. Man könnte hierbei etwa an die hohe Zahl der Ausbildungsabbrüche denken. Ein Hinterfragen der Interessen und Identifizieren möglicher Schutzfaktoren der Auszubildenden könnte bei möglichen geplanten Ausbildungsabbrüchen präventiv hilfreich sein.

Es ist eine konstant hohe Quote an vorzeitig gelösten Ausbildungsverträgen festzustellen. Dabei wird gut ein Fünftel der Ausbildungsverhältnisse verfrüht beendet, wobei fast die Hälfte der Vertragsauflösungen im ersten Ausbildungsjahres erfolgt (vgl. BMBF 2006, S. 120 f.).

Die Gründe der Vertragsauflösungen sind hierbei mannigfaltig, jedoch geht ein hoher Anteil an Vertragsauflösungen in der Probezeit vorwiegend auf nicht realisierte Hoffnungen und Erwartungen bezüglich der Ausbildungsberufe oder auch der Betriebe zurück (vgl. BMBF 2006, S. 121).

Die Vielzahl an erhobenen Ursachen die für die jungen Menschen bei Vertragsauflösungen relevant sind wie, Probleme mit Ausbildungsverantwortlichen und Vorgesetzten, falsche Berufswahl, schlechte Qualität der Ausbildung, Probleme im privaten Bereich, gesundheitliche Probleme und/oder finanzielle Schwierigkeiten (vgl. Bohlinger 2002, S. 43 ff.) deuten auf ein näher zu bestimmendes Geflecht an Verwirklichungschancen hin, die zu einer erfolgreichen bzw. nicht erfolgreichen Ausbildung führen.

Diesem Problem hat sich auch die Analyse auf Grundlage der BIBB-Übergangsstudie 2011 „Duale Berufsausbildung ohne Abschluss – Ursachen und weiterer bildungsbiografischer Verlauf“ angenommen. Die Auszubildenden gaben hier als Gründe an, dass die Ausbildung u.a. nicht zusagte, oder Probleme mit Ausbildern u.a. vorlagen. Es wurden persönliche, finanzielle, gesundheitliche Gründe angegeben, oder dass die Prüfung einfach nicht bestanden wurde.

In der BIBB-Analyse konnten darüber hinaus einige Risikofaktoren für das Beenden einer Ausbildung ohne Abschluss ermittelt werden.

> „Es zeigt sich, dass Jugendliche mit niedrigeren schulischen Qualifikationen geringere Chancen auf einen erfolgreichen Abschluss der Ausbildung haben. Am höchsten ist das Risiko für eine Beendigung der Ausbildung ohne Abschluss für Jugendliche, die maximal über einen Hauptschulabschluss und über relativ schlechte Schulnoten verfügen. Ein erhöhtes Risiko zeigt sich darüber hinaus für Jugendliche mit einem Migrationshintergrund und für Personen, deren Eltern keinen Berufsabschluss haben. Besonders auffällig ist, dass junge Frauen die Ausbildung deutlich häufiger ohne Abschluss beenden als junge Männer. Wichtig ist auch, ob es sich bei dem Ausbildungsberuf um den Wunschberuf handelt oder nicht: Werden Jugendliche nicht in ihrem Wunschberuf ausgebildet, so liegt das Risiko für eine Beendigung der Ausbildung ohne Abschluss deutlich höher.“ (siehe BiBB Report 2013, S.14)

Hinsichtlich der Gründe für einen Ausbildungsabbruch kommt auch eine Schweizer Längsschnittstudie zum Schluss, dass es sich hierbei um ein multifaktoriell bedingtes Phänomen handelt. Klassenwiederholung, Schule schwänzen, abweichendes Verhalten sowie das männliche Geschlecht erweisen sich dabei als starke Prädiktoren für ein entsprechendes Verhalten (vgl. Stamm 2011, S. 61 ff.). Diese und weitere Prädiktoren stellen eine grobe Klassifizierung dar, ohne die Sicht der SchülerInnen auf das empfundene „warum“ ihres Ausbildungsabbruches und ihre Wahrnehmung hinsichtlich des Chancenaspektes zu legen.

Besorgniserregend ist zudem die hohe Zahl an Wiederholungen der Abschlussprüfungen, insbesondere im Handwerk mit 15,6 % (vgl. BMBF 2006, S. 124). Die Auszubildenden berichten in diesem Zusammenhang häufig von Missständen in der Ausbildung (vgl. DGB-Jugend 2005).

Es blieb hierbei allerdings ungeklärt, wie verbreitet die jeweiligen misslichen Umstände in Wirklichkeit sind und welche jungen Menschen dies in besonderem Maße betrifft. Diesbezüglich führte die DGB-Jugend eine Erhebung schriftlicher Art von mehr als 3.000 Auszubildenden durch, um genauere Informationen über deren Situation in der Ausbildung zu erhalten (vgl. DGB-Jugend 2006). Auffällig ist hierbei wiederum die Fokussierung auf das, was Ausbildung für den Auszubilden ausmacht. Punkte hierbei sind: Ausbildungsinhalte, Ausbildungsvergütung, Ausbildungszeiten und Überstunden, persönliche Beurteilung hinsichtlich der Qualität von Betrieb und Berufsschule. Der/die Jugendliche mit seinen/ihren Bedürfnissen und Wünschen in der Ausbildung bleibt auch dabei wenig beachtet.

Zudem muss festgehalten werden, dass Teilgruppen wie Auszubildende mit Migrationshintergrund in der Regel aus der Defizitperspektive betrachtet werden.

> „Allerdings ist ein fast ausschließlich ungünstiges Bild dieser, meist aus sozioökonomisch und kulturell benachteiligten Verhältnissen stammenden „Bildungsverlierern“ entstanden, das impliziert, als sei Schul- und Berufserfolg ohne Bildungsnähe gar nicht möglich. Es konnte jedoch

> aufgezeigt werden, dass es sehr wohl erfolgreiche Migrantenkarrieren gibt, die Forschung dazu jedoch ausgesprochen schmal und im deutschsprachigen Raum nahezu inexistent ist.“ (Stamm 2009, S. 373)

So besteht auch das Anliegen des Modellversuchs „Mirage“ darin, nachvollziehbar relevante Prädiktoren zu eruieren,

> „welche den Berufserfolg von Berufsabsolventen mit Migrationshintergrund vorhersagen können. Damit verfolgt das Projekt […] die Absicht, neue Erkenntnisse zur Bedeutung des schulischen, familialen und peer-bezogenen Kontextes und der Interaktion der Teilkomponenten zu gewinnen und damit einen Beitrag zur theoretischen Fundierung von Konzepten zu liefern, welche Migration und Ausbildung thematisieren.“ (Stamm 2009., S. 383f.)

Für das vorliegende Forschungsvorhaben und den Blick auf die Verwirklichungschancen von Auszubildenden, ist deshalb neben der Defizitperspektive gerade die Perspektive von Erfolgsfaktoren in der Ausbildung von Interesse. Wo liegen die Potentiale erfolgreicher Auszubildenden? Welche Prädiktoren von subjektivem Ausbildungserfolg lassen sich identifizieren und beschreiben? Was ist den Auszubildenden wichtig bei der Ausbildung? In den Studien zum Schulerfolg ist ein/e SchülerIn dementsprechend nicht erfolgreich, wenn die Noten nicht darauf hinweisen. Aber ist eine solche Betrachtung für das berufsbildende System zielführend? Ist ein Auszubildender, der sich handlungsfähig in seinem Beruf fühlt, Wohlbefinden in der Ausbildung verspürt, seine Arbeit also gerne macht und in dem Beruf weiterarbeiten und sich weiterbilden möchte nicht viel eher erfolgreich, als ein Auszubildender mit gutem Abschluss, der sich durch die Ausbildung quält, weil er keine Freude bei seiner Tätigkeit hat und nach der Ausbildung auch nicht in dem Beruf weiterarbeiten möchte?

In der Schweizer Überblicksstudie „Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen“ wird der zentralen Frage nachgegangen, welches die personalen und strukturellen Erfolgsfaktoren darstellen, die Jugendliche dabei helfen den Übergangsprozess von der abgebenden Schule ins Berufsleben erfolgreich zu meistern. Ein besonderer Kernpunkt dieser Untersuchung liegt bei den eher schwächeren oder gefährdeten Jugendlichen. Diese gefährdeten Jugendlichen sind in der berufsbezogenen Entwicklung spezifischen Problemen ausgesetzt. Der Bereich der Gefährdung oder des Risikos bezieht sich dabei sowohl auf personale Bedingungen als auch auf Bedingungen der Umwelt, welche beeinträchtigend wirken hinsichtlich der Entwicklung eines Jugendlichen hin zu einer autonomen und stabilen Identität (vgl. Häfeli 2009a, S. 7). Galliker, der Leiter des Projekts „Nahtstelle“ betont darüber hinaus die besondere Herangehensweise dieser Studie.

> „Nicht die Mängel und Defizite sollen im Zentrum der Betrachtung sein, sondern die Faktoren, welche dafür stehen, dass Jugendliche aus einem oft schwierigen sozialen und/ oder fremden kulturellen Umfeld und ohne eine glanzvolle Schulkarriere es immer wieder schaffen, erfolgreich

> eine berufliche Grundausbildung zu durchlaufen, um sich nachher als qualifizierte Berufsleute auf dem Arbeitsmarkt zu bewähren. Dieser Perspektivenwechsel ist zentral. Bei der Begleitung gefährdeter Jugendlicher wird der Blick von den Defiziten und Risikofaktoren weg vermehrt auf die Stärken, Ressourcen und Schutzfaktoren gelenkt. Dabei zeigt sich, dass neben der individuellen Unterstützung von gefährdeten Jugendlichen auch Anpassungsbedarf im strukturellen Bereich besteht.“ (vgl. Häfeli 2009a, S. 5)

Angesichts der Befundlage dieser Übersichtsstudie wird als Fazit dabei auch festgehalten, dass weiterhin offene Fragestellungen bestehen:

> „Es lassen sich sowohl strukturelle Einflüsse (soziale Schicht, Schultypen auf Sekundarstufe, Berufe und Berufsgruppen) als auch eher Prozess- und Interaktionsvariablen (soziale Beziehungen in der Familie, Schule und am Arbeitsplatz) identifizieren. Auffällig ist aber, dass der Freizeitbereich und die Peers (Gleichaltrige) im Zusammenhang mit beruflichem Erfolg noch kaum thematisiert wurden. Wir haben hier nur vereinzelte Studien und Projekte finden können. Hier bestehen Forschungslücken und wahrscheinlich auch ein Potenzial für zukünftige Interventionsprogramme.“ (vgl. Häfeli 2009a, S. 123)

Die Vorbereitung und der Einstieg in die Berufs- und Arbeitswelt, z. B. hinsichtlich einer Berufswahlorientierung, sind ebenfalls bislang noch wenig erforscht (vgl. Häfeli 2009a, S. 124).

Auch hinsichtlich einzelner Faktoren, die eine/n Auszubildende/n in seinen/ihren wahrgenommenen Chancen beeinträchtigen, oder ihn/sie von seinem/ihrem Ausbildungsweg abbringen, wird die Forschungslage bemängelt.

Im Zusammenhang mit dem Faktor „Wohlbefinden in der Schule“ verweist Hascher auch auf den desolaten Zustand auf die bisherigen Arbeiten zu diesem Thema:

> „Wohlbefinden von Schüler/innen wurde bisher kaum als mehrdimensionales Konstrukt konzipiert oder analysiert und es existieren nur wenige valide Instrumente für die Erhebung des Wohlbefindens von Schüler/innen. […] Folgende Forschungsfragen müssen somit beantwortet werden.: 1. Wie wohl fühlen sich Schüler/innen in der Schule.“ (Hascher 2004, S. 170)

Wichtig ist hierbei für das empirische Vorgehen aus Perspektive der Betroffenen: „Da Wohlbefinden von der subjektiven Wahrnehmung und Interpretation abhängt, sollten alle Faktoren aus der Sicht der Schüler/innen erfasst werden“ (Hascher 2004, S. 171).

In Anlehnung an den Befähigungsansatz des Nobelpreisträgers, Sen, liegt der Fokus der vorliegenden Untersuchung somit auch auf der Sichtweise des Subjekts, welches für sich selbst definiert, was für sein Wohlergehen in einer für ihn wertgeschätzten Ausbildung wichtig ist.

Man muss dazu aber festhalten, dass sich das Wohlergehen einer Person nach Sen, nicht primär anhand des Lebens, das er aktuell führt, bemessen lässt, sondern an den differenten Lebenssituationen, die er erreichen kann. Die Menge jener Lebenssituationen bezeichnet Sen als Menge an Verwirklichungschancen. Sie umschreibt den Handlungsspielraum, den ein Individuum für

seine Lebensführung zur Verfügung hat (vgl. Leßmann 2006, S. 34). Im Sinne der Capability-Perspektive geht es Sen also darum, eine größere Freiheit zu haben, um Dinge tun zu können, für die eine Person Gründe hat, diese zu schätzen (vgl. Baros & Otto 2010, S. 252, in Anlehnung an Sen).

Im Sinne des Befähigungsansatzes geht es dabei um die Verbesserung von eigenen Verwirklichungschancen in verschiedenen Lebenslagen und um das Vertrauen auf die jeweiligen Entfaltungspotentiale bei allen Menschen. Nussbaum formulierte dazu einen entscheidenden Kerngedanken. Sie ist überzeugt davon, dass letztendlich jede Person nach einem „guten Leben" strebt, und dass jeder auch das Recht dazu hat. Jeder Mensch hat dann selbstverständlich auch das Recht dazu, selbst zu definieren, was für ihn oder sie eigentlich ein gutes Leben darstellt (vgl. Krafeld 2011, S. 28 f., in Anlehnung an Nussbaum). Dieser Ansatz bedeutet folglich ein Abschiednehmen von: „Ich weiß besser, was für dich gut ist." Der/die Jugendliche muss sich als AkteurIn des eigenen Lebens fühlen, wobei das Ziel immer die Entfaltung des eigenen Jugendwillens, nicht aber ein von außen definiertes Jugendwohls sein soll (vgl. Krafeld 2010, S. 314).

Gemäß dem Capability Approach, soll Armut bzw. Wohlstand nicht nur am jeweiligen Lebensstandard gemessen werden, sondern zugleich auch an allgemeinen und individuellen Verwirklichungschancen. Das bedeutet, übertragen auf den Ausbildungskontext, dass der Ausbildungserfolg an allgemeinen und individuellen Verwirklichungschancen, die von den Subjekten selbst benannt werden, festgemacht werden soll. Dabei ist es allerdings unabdingbar, dass die AdressatInnen, als Subjekte bzw. als AkteurInnen ihres Lebens unbedingt ernst genommen werden müssen und sich Dimensionen einer Untersuchung hinsichtlich von ausbildungsbezogenen Verwirklichungschancen aus den Äußerungen der Auszubildenden ergeben müssen und nicht aus Sicht von Ausbildungspersonal oder Lehrkräften. Diese können lediglich Verhaltensweisen wahrnehmen und aus ihrer Sicht deuten, haben aber keinen Einblick auf die persönlichen Gründe einer Handlung, oder kontextbezogene Wünsche und Vorstellungen der Auszubildenden. Doch auch dies ist gewiss nur bis zu einem gewissen Maß möglich, da es sich hier um Selbsteinschätzungen der Auszubildenden handelt.

Krafeld betont in diesem Sinne, dass sein Leben zu entfalten, eine ganz andere Qualität hat, als es nur erfolgreich zu bewältigen. Lebensentfaltung hängt dabei entscheidend von folgenden, in Abbildung 1 zusammengetragenen, vier Voraussetzungen ab:

- Verwirklichungschancen (gesellschaftlich bedingte, aus eigenen Fähigkeiten erwachsene)

- Selbstwirksamkeitsgefühle (wobei das subjektive Gefühl sich da oft als viel wirksamer erweist, als eine möglichst realistische Einschätzung)
- wertschätzende Beziehungen
- Anerkennungsquellen (also soziale Netze, aus denen man Anerkennung, Bestätigung, Zugehörigkeit und Unterstützung erfährt) (vgl. Krafeld 2011, S. 29).

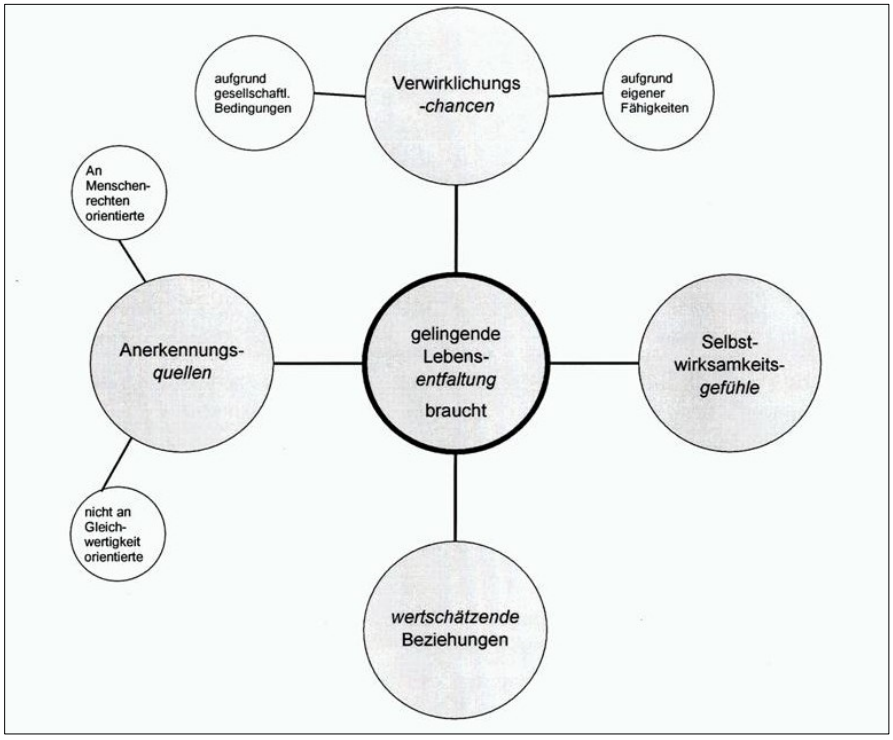


Abbildung 1: Faktoren der Befähigung zu einer gelingenden Lebensentfaltung. In: Krafeld (2010, S. 315).

Um handlungsfähig zu sein bzw. handlungsfähiger zu werden, ist nach dem Capability Ansatz letztlich wohl nichts so bedeutsam, wie die Entfaltung von Selbstwirksamkeitsgefühlen. Nur wer selbst den Eindruck hat, mit eigenem Verhalten auch tatsächlich etwas bewirken zu können, kann Motivation, Leistungsbereitschaft und Engagement aufbauen und durchhalten. Selbstwirksamkeitsgefühle entstehen und wachsen allerdings nie aus sich heraus, sondern nur, wenn sie in einem Umfeld der Anerkennung immer neu genährt werden. Um Selbstwirksamkeit entfalten zu können und tatsächlich zum/r AkteurIn des eigenen Lebens zu werden, sind nach Hengs & Zeiher Freiheiten, Verwirklichungschancen, sowie entsprechende Handlungskompetenzen notwendig (vgl. Krafeld 2010, S. 314, in Anlehnung an Hengs und Zeiher 2005). In der vorliegenden Arbeit wird dementsprechend nach diesen Anerkennungsquellen, etwa konkret repräsentiert durch ein/e AnsprechpartnerIn in den Lernorten oder Zuhause geforscht. Auf diese besondere Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartungen als wesentliche

Verwirklichungschance sowie die Zusammenhänge mit anderen Dimensionen der Verwirklichungschancen, soll zugleich ein besonderer Fokus in vorliegender Untersuchung gelegt werden.

Leßmann weist aufgrund einer Betrachtung von empirischen Studien zum Capability Ansatz darauf hin, dass dieser die Grundlage für die Bearbeitung unterschiedlichster Fragestellungen ist (vgl. Leßmann 2013, S. 43). Allerdings bleibt ein Problem bei der Anwendung des Capability Ansatzes bestehen: „Ein Grund für eine Person kann in etwas liegen, was sie zwar aktuell noch nicht wertschätzt, rückblickend aber muss wertschätzen können“ (Heinrichs 2008, S. 55). Das bedeutet für das Untersuchungsdesign, dass neben der Multidimensionalität an Verwirklichungschancen, dem Rechnung getragen werden muss, dass für einen Auszubildenden im dritten Ausbildungsjahr ein Faktor für eine wertgeschätzte Ausbildung bzw. seiner ausbildungsbezogenen Verwirklichungschancen wichtig ist, der es im ersten Ausbildungsjahr vielleicht noch gar nicht war. Als Konsequenz müssen die Sichtweisen der Auszubildenden über die Ausbildungsjahre hinweg erfasst werden, indem von jedem Ausbildungsjahr Befragte, sowohl in den Interviews, als auch in der Fragebogenerhebung berücksichtigt werden.

Im 13. Kinder- und Jugendbericht wird darauf hingewiesen, dass der Capability Approach ein geeigneter Ansatz sein könnte, um die Lebensbedingungen junger Menschen innerhalb institutioneller und sozialer Kontexte, wie das Wohlergehen, aufzuzeigen (vgl. BMFSFJ 2009, S. 73f.). Auch im 14. Kinder- und Jugendbericht wird auf das Potential dieses Ansatzes für bildungstheoretische Auseinandersetzungen verwiesen (vgl. BMFSFJ 2013, S. 368).

1.2 Zielsetzung der Arbeit und Hauptfragestellungen

Im Kontext der skizzierten offenen Forschungsfragen und Problemstellungen hinsichtlich einer subjektorientierten Sicht auf die Ausbildung, soll in der vorliegenden Forschungsarbeit untersucht werden, wie die ausbildungsbezogenen Verwirklichungschancen innerhalb einer wertgeschätzten Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden eingeschätzt werden. Gibt es diesbezüglich hemmende oder auch protektive Einflussfaktoren? Da die Erkenntnisse hierzu in Anlehnung an den Capability Ansatz nur aus der Perspektive der Auszubildenden selbst gewonnen werden können, müssen diese jungen Menschen hierzu ihr Urteil abgeben können. Um sich dieser Sicht möglichst unbefangen und werturteilsfrei nähern zu können, sollen die Subjekte zunächst per Interviews und mittels Befunden, aus teilnehmender Beobachtung ausbildungsbezogen befragt werden, um diese ausbildungsbezogenen Verwirklichungschancen zu identifizieren.

Es wird untersucht, inwieweit die einschlägige Literatur einen Zusammenhang zwischen den Verwirklichungschancen und dem Ausbildungserfolg nahelegt. Hier spielen insbesondere die, explizit hervorgehobenen, Selbstwirksamkeitserwartungen hinsichtlich der Bedeutung auf ausbildungsbezogene Verwirklichungschancen im Sinne einer wertgeschätzten Ausbildung eine Rolle.

Es sollen aufgrund ausbildungsbezogener Verwirklichungschancen Typen identifiziert und klassifiziert werden, die im Kontext der Problembeschreibungen wie Ausbildungsabbruch, oder Benachteiligungen von besonderem Erkenntnissinteresse, z. B. hinsichtlich einer frühzeitigen Identifizierung und Präventionsmaßnahmen, sind.

In Bezug auf die verschiedenen in der vorliegenden Untersuchung verwendeten Forschungsansätze lässt sich festhalten:

- Zielsetzung des qualitativen Forschungsteils ist es, subjektive ausbildungsbezogene Verwirklichungschancen zu identifizieren und problematische oder protektive Kontextbedingungen zu beschreiben.
- Zielsetzung des quantitativen Forschungsteils ist es, die per Fragebogenerhebung gewonnenen Daten deskriptiv zu beschreiben und Zusammenhänge per Korrelationen, Kreuztabellen und ANOVAS (je nach Variablenart) zu gewinnen.
- Hierbei soll weiterhin per Längsschnittuntersuchung über mehrere für die Ausbildung signifikante Zeitpunkte eine Veränderung wesentlicher Dimension an Verwirklichungschancen im Bereich Selbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzerwartungen überprüft werden.
- Weiterhin sollen aufgrund der ermittelten Daten Typen per Clusteranalyse ermittelt werden und quantitativ verglichen werden. Mögliche Entfaltungspotentiale sollen aufgezeigt werden.

Als zentrale Fragen ergeben sich deshalb aus den Zielsetzungen:

- Was sind aus Sicht der Auszubildenden individuelle Verwirklichungschancen für eine von ihnen wertgeschätzte Ausbildung?
- Wie hängen diese Verwirklichungschancen insbesondere mit den Dimensionen der Selbstwirksamkeitserwartungen zusammen?

Ein weiterer Fokus der Untersuchung richtet sich auf die aus den Befunden der Fragebogenerhebung gewonnen Daten zu den Verwirklichungschancen. Hieraus sollen per Clusteranalyse Typen gebildet werden.

Daraus ergibt sich die weitere Forschungsfrage:

- Welche Typen ergeben sich aufgrund der quantitativ erhobenen Verwirklichungschancen?

1.3 Aufbau der Arbeit

Aus der skizzierten Problemstellung und der aufgezeigten Zielsetzung ergibt sich folgende thematische Struktur der Arbeit:

In Kapitel 2 werden die theoretischen Grundlagen und einschlägigen Befunde sowie die Rahmenbedingungen, die für die Fragestellung und das methodische Vorgehen der Arbeit bedeutsam sind, dargestellt.
In Kap. 2.1 wird das Konzept der Verwirklichungschancen erörtert. Es ist zunächst notwendig zu verstehen, warum die Sichtweise des Capability Ansatzes für das vorliegende Forschungsvorhaben von Interesse ist und wieso dies für die Wahl der Forschungsmethodik Folgen hat, indem ausbildungsbezogene Verwirklichungschancen zunächst per Interview vom Subjekt aus dessen Sicht erhoben werden. Wie in der Einleitung skizziert, basiert der forschungsmethodische Ansatz auf den Kerngedanken des Capability Approachs. Es wird aufgezeigt, dass Dimensionen einer vom Subjekt wertgeschätzten Ausbildung nur von diesem benannt werden können. In diesem Kapitel werden daher zum Verständnis des Capability Approachs die Hauptakteure Sen und Nussbaum mit ihren Intentionen dargestellt. Der Ansatz wird hinsichtlich seiner Begrifflichkeit und seiner Bedeutung sowie dessen Operationalisierbarkeit dargelegt. Armut und Wohlstand sollten demnach nicht nur an dem jeweiligen Lebensstandard gemessen werden, sondern ebenso an allgemeinen und individuellen Verwirklichungschancen. Übertragen auf die Berufsausbildung lässt sich eine erfolgreiche Ausbildung nicht nur an guten Noten festmachen, sondern an individuell bedeutsamen Verwirklichungschancen, welche allerdings zunächst erhoben werden müssen. Es wird dargelegt, dass es Ziel des Befähigungsansatzes ist, die Subjekte zu befähigen, persönliches Wohlergehen aktiv anzusteuern und zum anderen wertvoll erachtete Ziele, bewusst nachgehen und erwirken zu können. In der vorliegenden Arbeit besteht dieses Ziel im Ausüben einer selbst wertgeschätzten Ausbildung. Dazu werden in Kapitel 2.2

Forschungsbefunde zu Benachteiligungen und Ungleichheiten zunächst in Kapitel 2.2.1 die Rahmenbedingungen für ausbildungsbezogene Hürden und Chancen untersucht. Diese Betrachtung ist wichtig um die Lebensbedingungen und Benachteiligungsmöglichkeiten eines Auszubildenden, der sich in den zwei Welten, „Schule“ und „Betrieb“, beweisen muss, um dort seine Potentiale entfalten zu können, aufzeigen zu können. Danach werden in Kapitel 2.2.2 die Bereiche der Risikofaktoren (soziale Ungleichheit, Dimensionen sozialer Ungleichheit und Ausbildungsabbrüche) näher dargelegt, um dann gezielt Dimensionen einer wertgeschätzten Ausbildung zu betrachten. Hierbei wird in Kapitel 2.2.3 ausgehend von Dimensionen einer für gut befundenen Ausbildung hinsichtlich der Qualität aus Sicht der Auszubildenden, beleuchtet, was empirisch Berufserfolg und Arbeitszufriedenheit bzw. Ausbildungserfolg in seinen verschiedenen Facetten bedeutet, um daran anknüpfend die Befunde zweier Studien zum Ausbildungserfolg (BiBB Entwicklungsprojekt „Eignungstests und Ausbildungserfolg“ und Längsschnittstudie MIRAGE (Migranten als gesellschaftliche Aufsteiger)) näher zu betrachten. Wesentliche für die Arbeit im Fokus der Betrachtung stehende Dimensionen, wie Selbstwirksamkeit (Kapitel 2.3) und Ziele (Kapitel 2.4), werden anschließend hinsichtlich der Einflüsse auf andere Faktoren abschließend untersucht. Nachfolgend wird in Kapitel 2.5 das Modell der beruflichen Laufbahnentwicklung Bella-M vorgestellt.

In Kapitel 3.1 wird das Forschungsdesign und das multimethodische und verzahnte Vorgehen in Form von Triangulation, skizziert. Dazu wird zunächst die komplexe Forschungsstrategie, die sich aufgrund der problematischen Operationalisierung des Vorhabens im Sinne eines Capability Approachs, für eine wertgeschätzte Ausbildung, aufgrund seiner Multidimensionalität und seiner Wahlfreiheit ergibt, dargelegt. Es folgt in Kapitel 3.2 die Darstellung der Datenerhebung und in Kapitel 3.3 der Erhebungsinstrumente, die sich aufteilen in teilnehmende Beobachtung, Leitfadeninterviews und Fragebögen, sowie eine Gruppendiskussion. Danach erfolgt in Kapitel 3.4.1 die Datenauswertung der qualitativen Daten mittels MAXQDA und in Kapitel 3.4.2 die Datenauswertung der quantitativen Daten mittels SPSS.

In Kapitel 4.1 werden die Ergebnisse der qualitativen Datenerhebung, getrennt nach identifizierten Dimensionen und Bereichen, dargestellt. Es folgt in Kapitel 4.2 die Beschreibung der quantitativen Datenerhebung aufgrund der Befunde aus der Fragebogenerhebung. Einen besonderen Stellenwert nimmt hierin der Abschnitt 4.2.2 ein, in dessen Rahmen mithilfe einer Clusteranalyse angestrebt wird, die Auszubildenden mit ähnlichen Einstellungen und Merkmalsausprägungen zu verschiedenen Clustern (Gruppen) zusammenzufassen. Dazu wird zunächst erörtert, wie mittels Faktorenanalyse die erhebliche Variablenanzahl reduziert und danach die

Clusteranzahl bestimmt wird. Es folgt eine bereichsweise Beschreibung der verschiedenen Cluster mittels der Ausprägungen der Dimensionen. Abschließend werden die Cluster zusammenfassend verglichen, charakterisiert und benannt.

Abschließend erfolgt in Kapitel 5 eine Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse und in Kapitel 6 eine Reflexion der Ergebnisse sowie ein Ausblick.

2. Theoretische Grundlagen, Forschungsbefunde und Rahmenbedingungen

Bevor damit begonnen werden kann, die eigene Studie durchzuführen und deren zentralen Ergebnisse darzustellen, gilt es dem Forschungsvorhaben eine theoretische Rahmung zu geben. Darin berücksichtigt wird sowohl der theoretische als auch der empirische Forschungsstand, der bislang zur Thematik vorliegt und auf dem letztlich auch die eigene Untersuchung aufbaut.

Das vorliegende Kapitel gliedert sich in insgesamt fünf Abschnitte, in denen das Konzept der Verwirklichungschancen, die Befundlage zu den Ausbildungschancen, der Einflussfaktor der Selbstwirksamkeit (als zentraler zu untersuchender Aspekt dieser Arbeit), der Einflussfaktor „Ziele“ sowie das Modell der beruflichen Laufbahnentwicklung BELA-M näher vorgestellt und beschrieben werden.

2.1 Das Konzept der Verwirklichungschancen

Der Capability Ansatz wird im Deutschen auch als Verwirklichungschancen-Ansatz oder auch Fähigkeiten-Ansatz, Opportunitäten-Ansatz oder Befähigungs-Ansatz bezeichnet. Er wurde vor ca. 35 Jahren von Amartya Sen und Martha Nussbaum entwickelt und bezeichnet zunächst eine „allgemeine Theorie sozialer Gerechtigkeit“ (vgl. Altgeld & Bittlingmayer 2017, Kap. 1).

Der indische Wirtschaftswissenschaftler und Philosoph Amartya Sen (geboren 1933) veröffentlichte 1980 seinen Aufsatz unter dem Titel „Equality of What?“ – seinen weiterentwickelten Befähigungsansatz zur interpersonellen Vergleichbarkeit von Lebensqualität. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen die Problematik der Armut und die Wohlfahrtsökonomie. Im Jahr 1998 hat er für seine Arbeiten zur Wohlfahrtsökonomie, zur Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung und zum Lebensstandard den Alfred Nobel-Gedächtnispreis für

Wirtschaftswissenschaften entgegennehmen können. Sen erwägt in seiner Publikation „On Economic Inequality“, eine bedürfnisorientierte Theorie der Einkommensverteilung und verwirft dabei Leistung sowie Verdienst als insuffiziente Verteilungskriterien (vgl. Heinrichs 2008, S. 55, in Anlehnung an Sen 1973).

Dem Ansatz folgend lässt sich eine Vielzahl an Situationen benennen, bei denen die Befähigung eines Menschen nur durch die Ausübung einer Funktion angeeignet werden kann. Das ist immer dann der Fall, wenn Befähigungen aus Fähigkeiten des Individuums resultieren, die es durch Routine zu erreichen gilt (z. B. Ein Individuum kann die Befähigung ein Fahrrad zu fahren nicht erreichen, wenn es nie ein Fahrrad fährt) (vgl. Otto & Ziegler 2008, S. 55ff.). Beim Thema „zielgerichtetes Handeln“ ist die Person konzeptionell, die aktiv etwas tut, wertend Stellung nimmt, Kritik äußert und sich fundierte zu realisierende Handlungsziele setzt. Passiert einer Person etwas in der Welt und sie profitiert oder leidet darunter, dann geht es um den Ausdruck „Wohlergehen“. „Wohlergehen“ ist keine egoistische Orientierung, sondern kann sich durchaus, z. B. durch das Interesse zu Dingen oder Menschen, ergeben (vgl. Schrödter 2013, Kapitel: „Wohlergehen und Realisierung des Menschens“). Beim Beispiel der Nachbarschaftshilfe kann das Tun, also die Hilfe, die von anderen Personen ausgeht, indirekt zum eigenen Wohlergehen beitragen. Die Steigerung von Wohlergehen ist oft ein relevantes Handlungsmotiv, aber nur eines von vielen. Das Wohlergehen ist zwar meist ein persönliches Handlungsziel, aber unsere Handlungsziele müssen nicht zwangsweise zu unserem Wohlergehen beitragen. Oft handeln Personen auch aus ethischer Verpflichtung heraus, dabei können die Handlungsziele dem Wohlergehen entgegenstehen. Wenn eine Person z. B. aus religiösen Gründen fastet, womit Leid verbunden sein kann, dann laufen deren Handlungsziele dem aktuellen Wohlergehen entgegen (vgl. Schrödter 2013, Kapitel: „Wohlergehen und Realisierung des Menschens“).

Sen gibt vier Dimensionen für die Befähigungen eines guten Lebens an, dabei nutzt er den Term „agent“ nicht im Zusammenhang mit der Prinzipal-Agent-Theorie, sondern in seiner Bedeutsamkeit für einen agierenden, erschaffenden Menschen, für jemanden, der sich aktiv einbringt, sich als eine handelnde Person begreift. „Agency“ wird aus diesem Grund mit „Handeln“ übersetzt. Sen (1984) differenziert neben Wohlergehen (well-being) und Handeln (agency) die Dimensionen „Freiheit“ (freedom) und „Realisierung“ (achievement).[1] Daraus ergeben sich vier Kombinationsformen: „Well-being freedom“ (die Freiheit, jene Dinge zu erreichen, die

[1] Die einzelnen Dimensionen, die Sen (1984) hier benennt, hängen eng mit sozialen Teilhabemöglichkeiten und sozialer Ungleichheit zusammen. Je nachdem, über welche Möglichkeiten eine Person verfügt, ist sie in unterschiedlich starkem Maße in der Lage, zielgerichtet handeln zu können, das eigene Wohlergehen anzustreben, die gesteckten Ziele auch zu erreichen und so zum eigenen Wohlbefinden beizutragen (vgl. Schrödter 2013, S. 48ff.).

maßgeblich für das eigene Wohlergehen sind) und „well-being achievement“ (das Erreichen dieser Dinge), „agency freedom“ (die Fähigkeit/Freiheit, sein Tun auf für wertvoll aufgefasste Umstände abzustimmen) und „agency achievement“ (das eigenständige Verwirklichen solcher Umstände) (vgl. Otto & Ziegler 2008, S. 55ff.). Diese vier Dimensionen des „guten Lebens“ sind noch einmal zusammengefasst in Tabelle 1 dargelegt:

Tabelle 1: Vier Dimensionen eines „guten Lebens“ nach Sen (1984).

Vier Dimensionen eines "guten Lebens" (nach Amartya Sen)

	gesellschaftliche Dimension	**individuelle Dimension**
Möglichkeitsdimension	**Well-being freedom** (Freiheit zum Wohlbefinden) bezeichnet die Freiheit bzw. Möglichkeit, Dinge zu erlangen, die für das eigene Wohlergehen konstitutiv sind	**Agency freedom** (Freiheit zum Handeln) bezeichnet die Fähigkeit oder Freiheit, sein eigenes Handeln auf für wertvoll erachtete Ziele auszurichten
Verwirklichungsdimension	**Well-being achievement** (Erreichen von Wohlbefinden)	**Agency achievement** (Vollbringung des Handelns)

Mittels dieser Dimensionen werden die aktiven und passiven Betrachtungsweisen personaler Lebensführung beschrieben: zum einen das persönliche Wohlergehen aktiv anzusteuern (oder wenigstens teilweise zu erreichen) und zum anderen wertvoll erachtete Ziele bewusst nachgehen und erwirken zu können (vgl. Otto & Ziegler 2008, S. 55ff.). In Ergänzung dazu zeigt Abbildung 2 den Zusammenhang von Autonomie und Wohlergehen nach Sen (1984) auf:

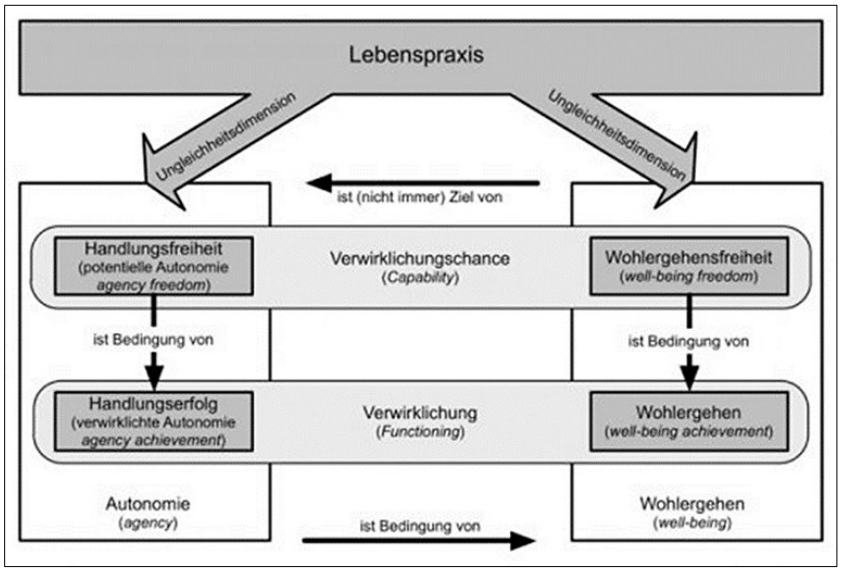


Abbildung 2: Autonomie und Wohlergehen nach Sen (1984). In: Schrödter (2013).

Die Relation von Handlungszielen und Wohlergehenszielen charakterisiert sich nach Sen (1984) durch zwei mögliche Korrelationen: indem (1.) die Wohlergehensziele ein Bestandteil der Handlungsziele sind und aus diesem Grund eine positive Beeinflussung resultieren kann, z. B. die Entfaltung von Wohlergehen hilft beim Erzielen von Handlungszielen. Gleicherweise ist eine entgegengesetzte Einflussnahme denkbar, wenn Handlungsziele nicht erreicht werden und dies zu einer Reduzierung des subjektiven Wohlergehens führt. Für Sen (1984) ist (2.) relevant, dass sich beide Aspekte konträr zueinander verhalten können, bestimmt durch differente Präferenzordnungen, infolge differenter Motivationsgrundlagen. Bei der Wohlergehensfreiheit geht das Erreichen von Wohlergehenszielen auf das Selbstinteresse zurück, bei der Handlungsfreiheit hingegen werden andere Gründe (Mitgefühl, Verpflichtung) einbezogen. Hieraus begründet sich zugleich, warum Sen die Begriffe „Wohlergehen“ und „Handeln“ voneinander abgrenzt (vgl. Otto & Ziegler 2008, S.55ff.).

Im „agency“-Aspekt der Befähigungen wird ersichtlich, dass dieser in grundsätzlicher Interdependenz zu den aktiven zu bewertenden Fähigkeiten und Handlungen der einzelnen Person steht. Agency bezieht die Kompetenz von Personen, entsprechend der individuell geformten ideellen Werte vorzugehen, ein. Ohne solche zu bewertenden Auffassungen wäre agency in dieser differenzierten Bedeutung unrealisierbar. Die ideellen Werte, die eine Person teilt, entscheiden neben der sozialen Zugehörigkeit ebenfalls darüber, in welchem Maße diese Person zu bestimmten Handlungen befähigt ist und ob es ihr gelingt, sich selbst entfalten zu können (vgl. Otto & Ziegler 2008, S.55ff.).

Später entwickelte Sen den Ansatz der Verwirklichungschancen in Diskussion mit gegenwärtigen Theorien zur Wohlfahrtsmessung als: „die Möglichkeiten oder umfassenden Fähigkeiten („Capabilities“) von Menschen, ein Leben führen zu können, für das sie sich mit guten Gründen entscheiden konnten, und das die Grundlagen der Selbstachtung nicht in Frage stellt“ (Sen 2000, zit. n. in Altgeld & Bittlingmayer 2017).

Damit sind die umfassenden Fähigkeiten und Freiheiten, ein Leben nach eigenen Lebensplänen zu führen, gemeint. Entsprechend kann ein Individuum sein Leben so gestalten, dass es Krankheiten möglichst vermeidet, Beziehungen und Kontakte pflegt, am kollektiven Leben partizipiert oder sich ohne Hemmungen in der Gesellschaft zeigen kann (vgl. ebd.). Sen (2000) will das Leben eines Individuums mustern und beschreiben, welche „functionings“ es mittels Ressourcen erzielt. Als Funktionen beschreibt er Tätigkeiten, Zustände und Fähigkeiten („doings und beings“), wie z. B. essen und trinken, gesund sein etc. (vgl. Leßmann 2006, S. 34).

> „Das Wohlergehen eines Menschen bemisst sich nach Sen jedoch nicht in erster Linie anhand des Lebens, das er führt, sondern an den verschiedenen Lebenssituationen, die er erreichen kann. Die Menge dieser Lebenssituationen – diese Bündel an Funktionen - nennt Sen Menge an Verwirklichungschancen („capability set“). Sie beschreibt den Handlungsspielraum, den eine Person für ihre Lebensführung hat.“ (Leßmann 2006, S. 34)

Im Sinne der Capabiliy-Perspektive geht es bei Sen darum, „größere Freiheit zu haben, um die Dinge zu tun, die zu schätzen man Gründe hat“ (Sen 2000, zit. n. Baros & Otto 2010, S. 252). Unter dem Begriff „human agency“ wird exakt diese Fähigkeit des Individuums subsumiert, seine Taten an Zielen zu orientieren, die eine Wichtigkeit für es haben (vgl. Baros & Otto 2010, S. 252, in Anlehnung an Alkire 2005).

Eine weitere wichtige Vertreterin des „Capability“-Ansatzes ist, wie weiter oben im Text schon benannt, Martha Nussbaum (geb. 1947), Philosophin und Professorin für Rechtswissenschaften und Ethik. Sie benennt (1999) den Begriff „capability“ mit Fähigkeit und die „Funktion“ beschreibt bei ihr die Dimension, in der eine Person eine Fähigkeit nutzt (vgl. Leßmann 2006, S. 35). Es geht, ganz im Sinne der von Sen und Nussbaum herausgearbeitete Capability-Perspektive, darum, „Bedingungen zu definieren, die erfüllt sein müssen, damit Menschen in die Lage versetzt werden, ein Leben führen zu können, das für sie erstrebenswert ist“ (Nussbaum 1999, zit. n. Baros & Otto 2010, S. 255). Bei dem gemeinsam entwickelten Capability Approach nehmen sie die umfassenden Potentiale des Menschen, etwas Bestimmtes zu tun, in den Blick (vgl. Schrödter 2013, Kapitel: „Das Konzept der Verwirklichungschancen“). Hierbei rückt der innere Zusammenhang der Handlungsbefähigung der Individuen mit den objektiv gegebenen Verwirklichungschancen in den Mittelpunkt (vgl. Keupp 2012, S. 30).

Die Central Capabilities sind die Rahmenbedingungen, die für ein humanes Leben erforderlich und förderlich sind. Diese veröffentlichte Nussbaum (1999) als 10 Grundfähigkeiten des Menschen, die da in folgenden bestehen:

- „Ein lebenswertes Leben von normaler Dauer zu leben, nicht vorzeitig zu sterben oder zu sterben, bevor das Leben so reduziert ist, dass es nicht mehr lebenswert ist.
- Die Fähigkeit, sich guter Gesundheit zu erfreuen; sich angemessen zu ernähren; eine angemessene Unterkunft zu haben; Möglichkeiten zu sexueller Befriedigung zu haben; sich von einem Ort zu einem anderen zu bewegen.
- Die Fähigkeit, unnötigen Schmerz zu vermeiden und friedvolle Erlebnisse zu haben;
- Die Fähigkeit, die fünf Sinne zu benutzen, sich etwas vorzustellen, zu denken und zu urteilen.
- Die Fähigkeit, Bindungen zu Dingen und Personen außerhalb unserer selbst zu haben; diejenigen zu lieben, die uns lieben und für uns sorgen, und über ihre Abwesenheit traurig zu sein; allgemein gesagt: zu lieben, zu trauern, Sehnsucht und Dankbarkeit zu empfinden.
- Die Fähigkeit, sich eine Vorstellung zum Guten zu machen und kritisch über die eigene Lebensplanung nachzudenken.
- Die Fähigkeit, für andere und bezogen auf andere zu leben, Verbundenheit mit anderen Menschen zu erkennen und zu zeigen, verschiedene Formen von familiären und sozialen Bindungen einzugehen.

- Die Fähigkeit, in Verbundenheit mit Tieren, Pflanzen und der ganzen Natur zu leben und pfleglich mit ihnen umzugehen.
- Die Fähigkeit, zu lachen, zu spielen und Freude an erholsamen Tätigkeiten zu haben.
- Die Fähigkeit, sein eigenes Leben und nicht das von jemand anderem zu leben.
- Die Fähigkeit, sein eigenes Leben in seiner eigenen Umgebung und in seinem eigenen Kontext zu leben.“ (Nussbaum 1999, S. 57f.)

Der Capabilities Approach, den Nussbaum konzeptualisiert hat, ist explizit kein prozess-, sondern ein ergebnisorientierter Ansatz. Im Zentrum steht dabei nicht die Form der sozialen Kooperation, sondern die Frage, ob das Ergebnis ein wahrhaft menschliches Leben zulässt. Der Prozess hat einen instrumentellen Wert, während das Ergebnis der Gegenstand von Gerechtigkeit ist (vgl. Clark 2015, S. 135).

Capabilities übersetzt man auch als „Befähigung“ oder „Verwirklichungschance“, um zu bekräftigen, dass so ein Vermögen nicht auf das von „seinen Kontextbedingungen abstrahierte Individuum allein reduziert werden kann, sondern schon sozial kontextualisiert ist. Man kann sagen, dass Kontextbedingungen das Individuum befähigen“ (Schrödter 2013, Kapitel 3).

Anzumerken ist, dass der Capability-Begriff nicht mit Fähigkeiten oder Kompetenzen verwechselt werden darf, sondern nach der Terminologie des Aristoteles, auf die sich der Capability Approach hauptsächlich begründet, wird darunter das Vermögen als die Menge von Anlagen oder Potentialen verstanden. Das vollkommene Vermögen wird als Dispositionen bezeichnet (vgl. Baros & Otto 2010, S. 256, in Anlehnung an Schark 2005). Diese Vermögen sind „im Sinne von kombinierten Fähigkeiten (combined capabilities), die sich in dem Passungsverhältnis zwischen Dispositionen (I-Capabilities) und wesentlichen externen Verwirklichungsbedingungen (E-Capabilities) konstituieren“ (Otto & Schrödter 2009, zit. n. Baros & Otto 2010, S. 256).

Dabei geht die Differenzierung zwischen I-Capabilities (internen Fähigkeiten der Verwicklichung) als personal conversion factors und E-Capabilities (externe Verwirklichungsbedingungen) (nach Nussbaum), also social conversion factors im Hinblick auf der Ebene Güter/Opportunitäten (commodities) auf Sen (1990, 1985) zurück (vgl. Baros & Otto 2010, S. 258).

Der Capability Ansatz stellt einen jener fortschrittlichen, liberalen Grundgedanken der Festlegung des Guten dar, die nicht von einem grundsätzlichen „*view from nowhere*“ ausgehen, sondern „aus der hypothetischen Perspektive eines beliebigen einzelnen (fragen), was es für sie oder ihn bedeuten kann, nach Wohlergehen und Glück zu streben und Leid, Not, Unglück (soweit es denn geht) zu vermeiden“ (Otto & Ziegler 2008, S.11).

Nach Nussbaum (2000) führen weder eine Erstellung von Verpflichtungen noch eine Erziehung zum „Guten“ dazu, dass ein Mensch in der Lage ist, seine Pläne und Vorhaben zu verwirklichen. Vielmehr haben hierauf die fundamentalen Möglichkeiten und Befähigungen einen Einfluss (vgl. Otto & Ziegler 2008, S.11f., in Anlehnung an Nussbaum 2000).

Eine empirische Grundsatzfrage des Capability Ansatzes von Sen ist danach, welche commodities von den Individuen angesichts ihrer speziellen personalen und gesellschaftlichen Bedingungen realisiert und sich demgemäß zu Verwirklichungschancen entwickeln. So kann das Erlernen oder Aufnehmen von Gütern/ Opportunitäten von z. B. bestimmten Angeboten von Bildungseinrichtungen und -möglichkeiten für die BildungsempfängerInnen aus diversen Gründen schon auf der Grundlage des Wissens und des Verstehens scheitern. Hierbei ist zum Bespiel das Problem der Bildungsferne bei benachteiligten Familien mit oder ohne Migrationshintergrund zu nennen, denn soziale Hintergründe können eine große Rolle bei einem fehlenden Zugang für das Wissen über relevante Informationen spielen. Es muss nicht zwangsläufig auf eine Inkompetenz einer Person hindeuten. Verwirklichungschancen werden nicht immer aus Gütern/ Opportunitäten realisiert. Gescheiterte Prozesse bei der Aneignung passieren auf diversen Wegen.

Es ist dabei sehr wichtig, um empirisch zu erfassen, welches Ausmaß an externalen Verwirklichungsbedingungen für die Entfaltung von combined capabilities vorhanden und wie die speziellen personalen und sozialen Konditionen sind. Diese Überprüfung ist im Capability Approach ausgesprochen wichtig, da die Potentiale für die Entfaltung und die Lebenschancen von Individuen im Rahmen ihrer Opportunitäten zur jeweiligen Lebensplangestaltung weder einseitig in den entsprechenden Fähigkeiten gesehen, noch abstrakt in den strukturellen Gegebenheiten gesucht werden (vgl. ebd., S. 260).

Zwei Aspekte des Capability Ansatzes haben in Bezug auf die Messbarmachung eine spezielle Problematik: Das ist seine Multidimensionalität und die Bedeutsamkeit, die er der Handlungsfreiheit des Menschen zuschreibt. Bereits für die Zusammenstellung von Dimensionen, die für eine Studie maßgebend sind, ist der Wissenschaftler gezwungen, zahlreiche Entscheidungen zu treffen, die teilweise schwer zu lösen sind (vgl. Leßmann 2006, S. 25). Bei diversen Dimensionen bedarf es unmittelbar einer Entscheidung darüber, welche davon zu berücksichtigen sind und in welchem Zusammenhang sie zueinanderstehen. Hierfür ist es oft notwendig, eine Schwerpunktsetzung der Dimensionen vorzunehmen. Dies sollte in Abhängigkeit der Forschungsfrage vorgenommen werden.

Bei der Multidimensionalität ist ein Umgang mit einer gewaltigen Menge an Daten gefordert, da für jedes Individuum das Resultat in diversen Dimensionen, wie z. B. Wohnverhältnisse, Bildung etc. verarbeitet werden. Die Grundannahmen des Capability Ansatzes sind durch die Betonung der Bedeutsamkeit einer freien Wahl für das Wohlergehen gekennzeichnet. Die Gestaltung der Wahlfreiheit mittels des Bündels an Verwirklichungschancen (capability set) sowie die Unübersichtlichkeit der damit verbundenen Komplexität fügen der diffizilen Multidimensionalität noch eine weitere Vielfalt von Elementen hinzu. Allein die Lebenssituation, die Menge an Funktionen (bundle of functionings), welches ein Individuum realisiert, ist wahrnehmbar (vgl. ebd., S. 26).

Das Wohlergehen einer Person wächst und nimmt mit der Zahl und der Qualität an realisierbaren Lebenssituationen zu. Dies begründet sich aus dem erweiterten Handlungsspielraum, der der Person hiermit ermöglicht wird. Dem Individuum, welches zwischen „gut“, „echt klasse“ und „spitze“ unter allen Antwortalternativen ankreuzen kann, geht es besser als dem Individuum, welches zwischen „schlecht“, „mies“ und „total mies“ wählen muss (vgl. Leßmann 2006, S. 35, in Anlehnung an Sen 1990). Die Präferenzen, welche jede Person besitzt, müssen bei der Beurteilung der Freiheit einer Person (Menge an Verwirklichungschancen) berücksichtigt werden, da sie laut Sen in die Beurteilung einer Lebenssituation mit einfließen.

Bei der jeweiligen Untersuchung geht es darum, jene Funktionsweisen auszuwählen, die für die konkrete Fragestellung von Bedeutung sind (vgl. ebd., in Anlehnung an Sen 1991, 1992).

> „Partizipation hat daher in Sens Ansatz einerseits einen instrumentellen Wert, d.h. sie dient als Instrument bei der Auswahl relevanter Dimensionen. Andererseits spricht Sen ihr einen intrinsischen Wert zu, indem er das Wohlergehen einer Person durch die Wahlfreiheit beeinflusst sieht“ (Leßmann 2006, S. 35).

Sen verweist ferner darauf, dass es anstelle von Befragungen noch andersartige Daten, wie z.B. Marktdaten (zur Ermittlung des BIP) und direkte Beobachtungen (anthropometrische Messungen aus dem medizinischen Bereich) gibt. Diese Datenarten spielen jedoch eher eine untergeordnete Rolle in den empirischen Studien, die auf Basis des Capability Ansatzes durchgeführt wurden. Innerhalb von Befragungen gilt es grundsätzlich zwischen Primärstudien und Sekundärstudien zu unterscheiden. Im ersten Fall sind Befragungen darunter zu verstehen die zum Zweck einer Capability-Analyse durchgeführt werden. Im zweiten Fall handelt es sich um Sekundärstudien, die schon vorliegende Datenquellen nutzen (vgl. Leßmann 2006, S. 25ff.).

2.2 Analyse der Studie

Bezogen auf die eigene Studie ergeben sich aus den oben stehenden Ausführungen zwei zentrale Herausforderungen: (1.) existiert ein zu hohes und komplexes Maß an Dimensionen. Hier gilt es nach der obenstehenden Darlegung eine Fokussierung auf die Wesentlichsten vorzunehmen, sodass ein überschaubares Maß an Dimensionen generiert werden kann. (2.) muss geklärt werden, wie die Bildung der (Wahl-)Freiheit auf Basis der Anzahl an Verwirklichungschancen umgesetzt werden soll. In den nachfolgenden beiden Abschnitten werden hierzu Lösungsvorschläge erarbeitet.

2.2.1 Herausforderung 1: Reduzierung der Dimensionen auf ein überschaubares Maß

Mit der hier vorliegenden Arbeit wird eine Primärstudie umgesetzt. Bei der Interaktion der Dimensionen kommt die Frage auf, wie es trotz der Menge von Dimensionen möglich ist, eine klare Bewertung zu erreichen. Es geht dabei um Fragen der Gewichtung und Anhäufung von Dimensionen. Dies resultiert aus dem Umstand heraus, dass es zu einer Überlappung beider Aspekte kommt, denn durch die Zusammenstellung mehrerer Dimensionen ist das Bekenntnis zur „irreduzierbaren Pluralität“ des Wohlergehens verbunden. Auch besondere Gewichtung bestimmter Dimensionen gegenüber anderen Dimensionen, denen kein Gewicht zugemessen wird, wirkt sich hierauf aus. Der Auswahl der Dimensionen wird hier daher eine exponierte Bedeutung zugemessen (vgl. Leßmann 2006, S. 28). Alkire (2007) beschreibt, wie sich unterschiedliche Studien der Dimensionsauswahl annähern und unterscheidet dabei fünf Methoden zur Auswahl und Festlegung unterschiedlicher Dimensionen:

- Methode 1: sich hauptsächlich von der Datenverfügbarkeit leiten zu lassen, was vor allem bezüglich auf Sekundärstudien immense Bedeutung hat.
- Methode 2: Assumptions = Annahmen, indem Forscher bestimmte Variablen eine der Dimensionen auf der Liste von Nussbaums zuweisen.
- Methode 3: Public Consensus, entspricht einem öffentlichen Konsens
- Methode 4: Partizipative Prozesse, sind bei Projektarbeiten von Bedeutung, aber zwischen der Theorie der deliberativen Demokratie und der Praxis partizipativer Projekte besteht eine Lücke

- Methode 5: Empirial Evidence Regarding People´s Values, eine Befragung dessen, was am Leben wertgeschätzt wird, wird in mehreren Projekten geleistet (vgl. Leßmann 2006, S. 28 in Anlehnung an Alkire 2007).

Eine weitere (6.) Methode, welche Alkire nicht extra benennt, die aber praktische Bedeutung hat, ist die Dimensionsermittlung mittels Analyseverfahren mit mehreren Variablen, die hilfreich dafür sind, die Beschaffenheit des Problems zu ermitteln. Begründet werden kann dies aus dem Grund, da die Variablen als latent betrachtet werden. Das bedeutet, dass die Merkmale nicht direkt beobachtet werden können, deren Berücksichtigung aber im Rahmen theoretischer Überlegungen wichtig ist (vgl. Leßmann 2006, S. 28ff.).

Robeyn (2003) hat einen Kriterienkatalog zusammengestellt, wie die Dimensionen ausgewählt werden sollten (vgl. Leßmann 2006, S. 31). Dieser ist in Abbildung 3 dargelegt:

1. Explizite Formulierung der Liste
2. Methodologische Begründung/Rechtfertigung der Auswahl
3. Kontextsensivität
4. Verschiedene Abstraktionsebenen: Ideal- und Second-best-Liste
5. Erschöpfende und ungekürzte Idealliste

Abbildung 3: Kriterien für die Auswahl von Dimensionen. In: Leßmann (2006, S. 31).

Bei dem oben genannten Kriterienkatalog von Robeyn wird eine vorherige Determinierung umgangen, indem die Entscheidungsmöglichkeiten der Dimensionen konkretisiert werden sollen. Ein wichtiges Anliegen von Robeyn stellt eine Offenlegung der Liste dar, worauf in diversen Studien nicht näher eingegangen wird. Es wird häufig nicht zwischen Dimensionen, Indikatoren und Variablen differenziert und auch die angewandten Variablen bzw. Indikatoren, und zum Teil auch die Auswahlkriterien, bleiben unbekannt (vgl. Leßmann 2006, S. 31).

2.2.2 Herausforderung 2: Bildung der (Wahl-)Freiheit auf Basis der Anzahl an Verwirklichungschancen

Die Bildung von (Wahl-)Freiheit mittels der Anzahl an Verwirklichungschancen erweist sich (wie auch die Multidimensionalität und die Auswahl der Dimensionen) als eine weitere Herausforderung hinsichtlich der Operationalisierung des Capability Ansatzes (vgl. ebd., S. 32). Zwei Strategien haben sich hierbei etabliert, um den Handlungsspielraum einer Person in Form des Bündels an Verwirklichungschancen zu erfassen. Erstens kann diesbezüglich die Anwendung gewisser Analyseverfahren bei der Auswertung von Sekundärdaten genannt werden.[2] Zweitens kann dies durch geeignete Fragen geschehen, die den Möglichkeitsaspekt berücksichtigen, was eher auf die Erhebung von Primärdaten unter Einbeziehung solcher Fragen abzielt.

Laut Schrödter und Ziegler hat die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) eine eindeutige Aufstellung an Fragen sozialpädagogisch wichtiger Fähigkeitsbereiche veröffentlicht. Mittels dieser Aufstellung von Fragen, lässt sich erkennen, welche Verwirklichungschancen jungen Menschen gesellschaftlich versagt werden. Aufgrund dessen, dass sämtliche Bereiche von anderen Listen vorhanden sind, ist diese Operationalisierung von Fähigkeitsbereichen sehr ausführlich. Die hierdurch implizierten Head Start-Wirkungsbereiche sind in Tabelle 2 abgebildet:

Tabelle 2: Head Start-Wirkungsbereiche, nach Schrödter & Ziegler (2007, S. 30).

Bereich	Dimensionen
Sprachentwicklung	Hören und Verstehen, Sprechen und Kommunizieren
Literalität	Phonologische Sensibilität, Sensibilität für sprachliche Symbole, Interesse am Lesen
Mathematische Kompetenz	Umgang mit Zahlen und Operationen, Geometrie und Raum, Muster und Maße
Naturwissenschaftliche Kompetenz	Naturwissenschaftliche Fähigkeiten, Methoden und Wissen
Künste	Musik, bildende Kunst, Bewegung, Drama
Soziale und emotionale Entwicklung	Selbstkonzept, Selbstkontrolle, Kooperation, soziale Beziehungen, Familie und Gemeinschaft
Wissensanwendung	Initiative und Neugier, Engagement und Ausdauer, Problemlösungskompetenz
Physischer Zustand und Gesundheit	Grob- und feinmotorische Fähigkeiten, Gesundheitsstatus und Gesundheitsbewusstsein

Um Bereiche der mentalen Funktionen, die als Fundament für die praktische Ausgestaltung des alltäglichen selbstständigen Lebens gelten, wie z .B. interpersonelle Fähigkeiten, psychische Energie, Introversion oder Extraversion etc., wissenschaftlich zu erheben, werden Instrumente genutzt, die einen umfassenden Validitätsbereich haben. Sie stützen sich auf sehr gängig

[2] Bei Sekundärdaten handelt es sich um Daten, die nicht zum Zweck einer Capability-Analyse erhoben wurden.

beschriebene Eigenschaften und haben einen breit gefächerten Anwendungsbereich und können deswegen für diverse Adressatenkreise eingesetzt werden. Der Nutzen dabei ist, dass mit nur wenigen Hilfsmitteln, viele Assessment-Aufgaben kompensiert werden können. Der Nachteil wiederum ist, dass mit zugunsten eines hohen Validitätsbereiches subjektive Validitätskriterien (z. B. Experten-Ratings) notwendig werden, was wiederum mit erhöhten Anforderungen bezüglich der Testkonstruktion einhergeht (vgl. Lienert & Raatz 1994; Schrödter & Ziegler 2007, S. 32).

2.2.3 Instrumente zur Erhebung der internen Fähigkeiten

Im Bereich der Jugendhilfe haben sich diverse Instrumente bewährt. So wird z. B. der „Strengsths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ) nach Goodman und Scott (1999) für die Erhebung allgemeiner Fähigkeiten von 4-16-Jährigen genutzt (vgl. Goodman & Scott 1999, pp. 17ff.). Dieser ist mit 25 Items in 5 Minuten zu beantworten und ist aufgeteilt in „1. emotionale Symptome, 2. Verhaltensprobleme, 3. Aufmerksamkeitsprobleme, 4. Probleme in sozialen (Peer-) Beziehungen und 5. Prosoziales Verhalten [z. B. Was ich angefangen habe, mache ich zu Ende,…]“ (Schrödter & Ziegler 2007, S. 32) (vgl. Goodman & Scott 1999, pp. 17ff.). Ein weiteres bewährtes Instrument stellt das „*Assessment for Children“* (SAC) nach Glisson et al. (2002) dar. Hierbei geht es um ein umfassend angelegtes Instrument, welches „externalisierendes“ und „internalisierendes“ Verhalten erfasst und von Eltern, LehrerInnen oder SozialpädagogInnen verwendet werden kann. Externalisierende Itembeispiele sind u. a. „verlangt viel Aufmerksamkeit“, „greift andere physisch an“. Internalisierende Itembeispiele sind: „fühlt sich wertlos“, „ist zuverlässig“, „arbeitet hart“ etc. (vgl. Schrödter & Ziegler 2007, S. 33).

Darüber hinaus existiert ein Sammelsurium an Maßeinteilungen, die sich nur punktuell mit diversen Themen beschäftigen. Zur Einteilung signifikanter Wirkfaktoren werden „Bewältigungsstrategien zum Umgang mit schwierigen Situationen oder auch zugunsten eines positiven Denkens genutzt. Schrödter und Ziegler benennen hierfür Beispiele wie Hoffnungslosigkeit oder Zuversicht. Diese Maßeinteilungen messen den Umfang der negativen Zukunftsperspektiven und der Resignation/Verzweiflung der Kinder und Jugendlichen. Als Beispiel hierfür kann folgendes Item benannt werden: „Irgendwann werde ich die Tätigkeiten, die mir wirklich wichtig sind, beherrschen“ (Schrödter & Ziegler 2007, S. 33).

Laut Rawls ist die „Selbstachtung“ das „vielleicht wichtigste Grundgut“ (Rawls 1971, zit. n. Schrödter & Ziegler 2007, S. 34). Für die Messung des Selbstwertgefühls bietet die Rosenberg Self-Esteem Scale eine umfassende Grundlage (Rosenberg 1965). Mithilfe dieser Skala werden Kinder und Jugendliche aufgefordert, Stellung zu Aussagen wie dieser zu beziehen: „Ich glaube, dass ich viele gute Eigenschaften habe“. Ferner ist die „Hare Area-Specific Self-Esteem Scale“ nach Shoemaker (1980) zu nennen (Shoemaker 1980, pp. 495ff.). Diese bezieht sich auf bereichsspezifische Maße des Selbstwertgefühls. Hier wird das Selbstwertgefühl von Jugendlichen in Bezug auf andere Jugendlichen im gleichen Alter, in Bezug auf ihre Rolle als SchülerIn und als Familienmitglied gemessen. Folgende Items sind dort enthalten: „Ich bin eine wichtige Person in meiner Klasse“, „Niemand beachtet mich wirklich zu Hause“. „Selbstkonzepte“, wie „Ich kann viele Dinge ebenso gut machen wie andere Leute auch“ oder „Selbstvertrauen“, wie „Ich mag es, unter Leuten zu sein“, können ebenso für eine Wirkungsmessung interessant und bedeutsam sein (vgl. Schrödter & Ziegler 2007, S. 34).

Es gibt zudem viele weiterführende Erhebungen in diversen Bereichen, wie Soziale Arbeit, Interpersonelle Interaktionen und Beziehungen (Konfliktverhalten, soziale Kompetenz, in der Jugendhilfeforschung), Familienbeziehungen (familientherapeutischen Forschung, allgemeine familiäre Autonomie, familiäre Teilbereiche, soziale Kompetenzen der Familienmitglieder, Erziehungsstile, innerfamiliäre Bindungen), intime Beziehungen (Bindungen bei Jugendlichen, Sexualität, Gewalt in Beziehungen), soziale Netzwerke und soziale Umgebung (Ausmaß erfahrener Unterstützung, erfahrene Bedrohung in der Umwelt der Jugendlichen), Selbstversorgung und häusliches Leben (verschiedene Aspekte der häuslichen Umgebung), Gemeinschafts-, soziales und religiöses Leben (Erfassung sozialer Verantwortung, Religiösität) (vgl. Schrödter & Ziegler 2007, S. 34ff.).

Zur Beantwortung der Forschungsfrage der vorliegenden Dissertation sind insbesondere Skalen zur Messung von Aspekten der Bildung von großer Bedeutung. So kann die „Einstellung zur Schule“ u. a. mit folgenden Items gemessen werden: „Hausaufgaben sind Zeitverschwendung“, „Bildung ist so wichtig, dass es Wert ist, Aufgaben in der Schule zu machen, die ich nicht mag“. Zur Messung der schulbezogene Selbstwirksamkeit, der sozialen Selbstwirksamkeit und der emotionale Selbstwirksamkeit bietet sich z. B. der Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C) an (Muris 2001, pp. 987ff.).

Darüber hinaus sind auch Skalen zur Messung von Arbeit und Beschäftigung für die vorliegende Arbeit zielführend. Hier werden überwiegend kommerziell vertriebene und lizensierte

Assessmentverfahren subsumiert. Als Beispiele sind hier das Career Assessment Inventory (CAI) (Johansson 1976), das Career Directions Inventory (CDI) (Jackson 2003), der Minnesota Importance Questionnaire (Gay et al. 1978) sowie das World of Work Inventory (Ripley & Ripley 1975) zu benennen. Es gibt überdies mittlerweile eine nicht mehr überschaubare Anzahl von Skalen, die zur Messung verschiedenster Wirkindikatoren dienen. Es erfordert ein methodologisch sorgfältig geplantes Evaluationsdesign für die Auswahl von angemessenen Instrumenten für die jeweilige Forschungsfrage. Die Konstruktion von Wirkindikatoren sollte dabei durch theoretische Vorannahmen geleitet sein. Ein Vorschlag hierfür stellt der von Schrödter und Ziegler benannte gerechtigkeitstheoretische Fähigkeiten-Ansatz (Capability Approach) dar (vgl. Schrödter & Ziegler 2007, S. 41).

2.3 Forschungsbefunde zu Benachteiligungen und Ungleichheiten

Häfeli und Schellenberg (2010) betonen auf Grundlage der Auswertung einer Übersichtsstudie zu Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung, dass Risiko- und Schutzfaktoren hilfreiche Konzepte sind, um den Übergang von der Schule ins Berufs- und Erwerbsleben nachvollziehbar zu machen:

> „Es lassen sich eine ganze Reihe von personen- und umweltbezogenen Schutzfaktoren (hier auch ‚Erfolgsfaktoren' genannt) identifizieren. Zudem konnte in verschiedenen Interventionsstudien demonstriert werden, dass sich Schutzfaktoren (z. B. Selbstwirksamkeitserwartung oder Zielorientierung bei den Jugendlichen; eine ‚Caring Community' in der Schule) fördern lassen." (Häfeli & Schellenberg 2010, S. 149)

Um diese Risiko- und Schutzfaktoren (interne Capabilities) im Kontext einer Ausbildung besser einschätzen zu können, sollen zunächst die Rahmenbedingungen einer dualen Ausbildung (externe Capabilities) betrachtet werden. Danach werden die Bereiche der Risikofaktoren, wie soziale Ungleichheit, Benachteiligungsgründe und Ursachen für einen Ausbildungsabbruch, näher dargelegt, um dann gezielt die Schutzfaktoren wie Verwirklichungschancen hin zu subjektivem Berufserfolg, im Sinne einer wertgeschätzten Ausbildung, aufzuzeigen. Hierbei wird ausgehend von Dimensionen einer für gut befundenen Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden hinsichtlich der Qualität beleuchtet, was empirisch Berufserfolg und Arbeitszufriedenheit bzw. Ausbildungserfolg in seinen verschiedenen Facetten bedeutet, um dann die Befunde zweier Studien zum Ausbildungserfolg näher zu betrachten. Abschließend werden hierfür wesentliche stehende Dimensionen, wie Selbstwirksamkeit und Ziele hinsichtlich der Einflüsse auf andere Faktoren untersucht.

2.3.1 Duale Ausbildung – Rahmenbedingungen für ausbildungsbezogene Hürden und Chancen

In Deutschland gibt es mit der dualen Berufsausbildung eine besondere Art, seinen Beruf zu lernen, welche aus verschiedenen Gründen, wie der überdurchschnittlichen Beschäftigungsquoten bei Menschen mit Berufsabschluss, als Erfolgsmodell gewertet werden kann. Laut OECD hat das Berufsbildungssystem in wenigen OECD Ländern einen so hohen Stellenwert wie in Deutschland, Österreich und der Schweiz (vgl. Blaß & Himmelrath 2016, S. 20).

Die duale Berufsausbildung zeichnet sich dabei durch eine Kombination aus Theorie und Praxis aus. Da die Auszubildenden nicht nur rein schulisch ausgebildet werden, sondern auch direkt in den Betrieben, sollen sie besonders gut auf das vorbereitet werden, was im Berufsleben von ihnen erwartet wird. Sie sind schnell in der Firma einsetzbar, indem sie nicht nur Fachwissen erlernen, sondern auch praktische Erfahrung, dieses Wissen in ihrem Beruf anzuwenden.

Dementsprechend bietet eine Ausbildung gute Chancen auf einen schnellen Berufseinstieg. Aus gutem Grund werden deswegen rund zwei Drittel aller Auszubildenden direkt von den Firmen nach erfolgreicher Beendigung der Ausbildung übernommen (vgl. Die Bundesregierung 2020).

Eine erfolgreich abgeschlossene Ausbildung bedeutet für die meist noch Jugendlichen einen Schritt hin zu mehr Selbstständigkeit und eigenem Einkommen und stellt darüber hinaus einen Türöffner für eine berufliche Karriere dar. Da sich die Ausbildung in den überschaubaren ca. zwei bis dreieinhalb Jahren ziemlich passgenau auf den späteren Beruf konzentriert, ist sie auch für lernunwilligere Lernende gut geeignet, da sie sich auf die Aneignung der Kernlerninhalte und Kernkompetenzen fokussieren können (vgl. Blaß & Himmelrath 2016, S. 21). In Schule und Betrieb haben die Auszubildenden dabei mehrere AnsprechpartnerInnen, die ein wesentlicher Faktor für den Ausbildungserfolg sein können. So geben die Auszubildenden in der vom Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) durchgeführten Studie „Ausbildungsqualität in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden“, welche unter TeilzeitberufsschülerInnen durchgeführt wurde an, dass von allen untersuchten Qualitätskriterien für sie die Qualifikation der BerufsschullehrerInnen und betrieblichen AusbilderInnen am wichtigsten ist. Außerdem wünschen sich die Auszubildenden, dass immer ein/e AusbilderIn im Betrieb als AnsprechpartnerIn zur Verfügung stehen sollte (vgl. Beicht & Krewerth 2008, S. 3).

Die Entwicklung und Veränderung der Technologie, u. a. durch die Digitalisierung und fortschreitende Automatisierung, verändern die Arbeitswelt in der Metallindustrie und verlangen

entsprechende Handlungskompetenzen von den Auszubildenden ab, um sich hier erfolgreich zurechtzufinden und handlungsfähig agieren zu können.

Kennzeichen für den Arbeitsmarkt, auf den die Auszubildenden in ihren Betrieben und Berufsschulen vorbereitet werden sollen, sind laut dem Bundesinstitut für Berufsbildung (2018):

> „wandlungsfähige und vernetzte Produktions- und Logistikprozesse, die eine hocheffiziente und hoch flexible Produktion ermöglichen, Kundenwünsche in Echtzeit integrieren und individuelle Produktvarianten möglich machen." (Bundesinstitut für Berufsbildung 2018, S. 5)

Um diesen Herausforderungen gerecht werden zu können, müssen die Auszubildenden an diese Anforderungen bereits während der Berufsausbildung vorbereitet werden. Dazu sind die Berufsschulen sowie die Lehrkräfte gefordert, die Lerninhalte, aber auch die didaktisch-methodischen Gestaltungselemente der Unterrichtssettings an die neuen Qualitätsanforderungen anzupassen. Nur so kann sichergestellt werden, dass sich die Auszubildenden später in einer rasch verändernden und zunehmend digitalisierten Arbeitswelt zurechtfinden werden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2018, S. 5).

Nicht zuletzt diese hohen Anforderungen an eine Ausbildung im Metallbereich führen dazu, dass die Betriebe zunehmend Schwierigkeiten haben, ihre Ausbildungsstellen adäquat zu besetzen. Problematisch ist zudem, dass es viele junge Menschen gibt, die aus verschiedenen Gründen Probleme haben, den Einstieg in eine Berufsausbildung zu schaffen und sich zunächst im Übergangssystem in verschiedenen Maßnahmen befinden. Es wird dabei die Unübersichtlichkeit schulischer Übergänge, mögliche Warteschleifen, sowie die Gefahr von Maßnahmekarrieren gesehen. Das führt zu unzureichenden Übergangsquoten und mangelhaftem Anschlussmöglichkeiten in die duale Ausbildung (vgl. Lannert & Otten 2016, S. 5).

Dabei haben einige Gruppen von Jugendlichen mit bestimmten Merkmalen geringere Chancen, überhaupt eine Ausbildungsstelle zu finden. Insbesondere Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss haben es häufig schwer, ihren Wunsch-Ausbildungsberuf zu erlernen (vgl. Anbuhl 2015). Auch Jugendliche mit Migrationshintergrund sind in Bezug auf die Ausbildungsplatzsuche gegenüber anderen Jugendlichen und jungen Erwachsenen benachteiligt. Nur 37 % unter ihnen erlangen direkt einen Ausbildungsplatz (vgl. Blaß & Himmelrath 2016, S. 31).

Boos-Nünning (1994) geht hierbei von drei wesentlichen Gründen für die Unterrepräsentanz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf dem deutschen Ausbildungsmarkt aus:

- Unzureichende schulische Entwicklung: Da der prozentuale Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die maximal einen Hauptschulabschluss haben größer ist,

als bei deutschen Jugendlichen erhalten sie in geringerem Maße Zugang zu betrieblichen Ausbildungsplätzen.

- Auswahlverhalten der Betriebe: Viele ArbeitgeberInnen lehnen aufgrund ihrer Vorurteile gegenüber MigrantInnen die Einstellung von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft ab.
- Abweichendes Berufsverhalten eines gewissen Anteils der Jugendlichen mit Migrationshintergrund (vgl. Boos-Nünning 1994, S. 35ff.).

Dieser Blick auf die duale Ausbildung zeigt bereits, dass sich das Konstrukt der Chancen von Jugendlichen in Zusammenhang mit einer Ausbildung vielschichtig darstellt. Die Jugendlichen haben offensichtlich unterschiedlich gute Zugänge, einen bestimmten Ausbildungsplatz zu bekommen. Ihre Chancen eine Ausbildung mit ihren Fähigkeiten erfolgreich zu absolvieren, sind ebenfalls unterschiedlich hoch, was einen Blick auf unterschiedliche Gründe für einen Ausbildungsabbruch notwendig macht, wenn man sich den verschiedenen Dimensionen an Verwirklichungschancen rund um eine Ausbildung annähern möchte. Hierbei muss zudem festgehalten, dass es „den" Jugendlichen nicht gibt. Die Jugendlichen werden hinsichtlich Sozialisation und Bildungsbiografien immer heterogener und stehen sich mit ihren Einstellungen und Motivationen auch mal selbst im Weg.

> „Individuelle Lebensstile – diskontinuierliche Biografien und Lebenswirklichkeiten gehen einher mit einem Wertewandel, einem Beziehungswandel weitgehend ausgerichtet auf das Ziel der Selbstverwirklichung des Einzelnen. Veränderte Haltungen und Erwartungen kennzeichnen die jetzige Generation." (Lannert & Otten 2016, S. 5)

2.3.2 Ausbildungsbezogene Ungleichheiten, Einflussgrößen, Hürden und Gründe für einen Ausbildungsabbruch

Seit Jahrzehnten beschäftigten sich die Sozialwissenschaften in erster Linie mit möglichen Ursachen von Entwicklungsschwierigkeiten und Störungen auf Seiten gefährdeter Jugendlicher. Dabei konnten einige bestimmende Risikofaktoren identifiziert werden, die als äußerst einflussreich gelten (vgl. Oerter & Montada 2002). Dies sind externale Faktoren der Umwelt oder der Umgebung. Genannt werden hierzu z. B. Armut, ungünstige Wohnbedingungen, Zugehörigkeit zu Randgruppen und ungünstige familiäre Bedingungen. Weiterhin werden internale Bedingungen bzw. „Vulnerabilitäten" als, Faktoren in der Person selbst, genannt. Als Beispiele gelten Temperament, biologische Faktoren, ungünstiger Lebensstil oder Copingstrategien (vgl. Häfeli & Schellenberg 2010, S. 150).

Zunächst soll auf diese Risikofaktoren und Ursachen von Ungleichheit eingegangen werden.

Soziale Ungleichheit – Grundlagen und Begriffliche Annäherung

Ungleichheit kann man in allen Lebensbereichen und Lebensbedingungen vorfinden. Im Ausbildungskontext liegen z. B. wie beschrieben, Ungleichheiten hinsichtlich der Qualität der betrieblichen Ausbildung vor. Im Folgenden soll sich dem Begriff der sozialen Ungleichheit angenähert werden, um auf Dimensionen von Ungleichheit im sozialen Gefüge einer Ausbildung schließen zu können. Schwarz definiert Lebensbedingungen hierbei als einen möglichst offenen Begriff, „der vielfältige und auch neue Dimensionen und Lebensrisiken erfassen kann, z. B. im Kontext der globalen Erwärmung/ Klimaereignisse, der Gesundheitsvorsorge, des Zugangs zur medialen/digitalen Öffentlichkeit“ (Schwarz 2008, S. 30).

Soziale Ungleichheit wird in ihren Ausprägungen im Kontext von Gerechtigkeitsvorstellungen dadurch zum Problem, weil sie aus verschiedenen Gründen zu unterschiedlichen Chancenzuteilung für verschieden Gruppen führt. Mit dem Begriff „Ungleichheit“ werden in den Sozialwissenschaften allerdings nicht Unterschiede, sondern Besser- bzw. Schlechterstellungen zwischen Personen bezeichnet (vgl. Hradil 2013, S. 152).

Im Lexikon für Soziologie wird soziale Ungleichheit folgendermaßen definiert: „Soziale Ungleichheit ist jede Art verschiedener Möglichkeiten der Teilhabe an Gesellschaft bzw. der Verfügung über gesellschaftlich relevante Ressourcen“ (Krause 1994, S. 697). Hradil Definitionsansatz für soziale Ungleichheit lautet demgegenüber: „‘Soziale Ungleichheit’ liegt dann vor, wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den ‘wertvollen Gütern’ einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten.“ (Hradil 1999, S. 26).

Für Kreckel (2004) liegt soziale Ungleichheit überall dort vor,

> „wo die Möglichkeiten des Zugangs zu allgemein verfügbaren und erstrebenswerten sozialen Gütern und/oder zu sozialen Positionen, die mit ungleichen Macht- und/oder Interaktionsmöglichkeiten ausgestattet sind, dauerhafte Einschränkungen erfahren und dadurch die Lebenschancen der betroffenen Individuen, Gruppen oder Gesellschaften beeinträchtigt bzw. begünstigt werden.“ (Kreckel 2004, S. 17)

Die sozialen Positionen sind systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden. Es geht demnach um sozial verankerte, routinemäßige und dauerhafte Formen der Begünstigung und Benachteiligung, um differenten Zugang zu knappen Ressourcen, die die Menschen dann schlechter oder aber besser stellen. Soziale Ungleichheit bezeichnet somit überindividuelle Ungleichheiten in der Verteilung von Handlungsressourcen bei sozialen Gruppen. Überdies können diese Ungleichheiten durch das Verhalten und Denken

des einzelnen Individuums nicht kurzfristig beeinflusst werden (vgl. Solga 2009, S. 15). Für die Identifizierung und Deutung sozialer Ungleichheit sowie die Unterscheidung der verwendeten Begriffe, ist es zunächst wichtig, zwischen den vier Strukturebenen sozialer Ungleichheit zu unterscheiden: (1) Determinanten, (2) Dimensionen, (3) Ursachen und (4) Auswirkungen (vgl. Abbildung 4):

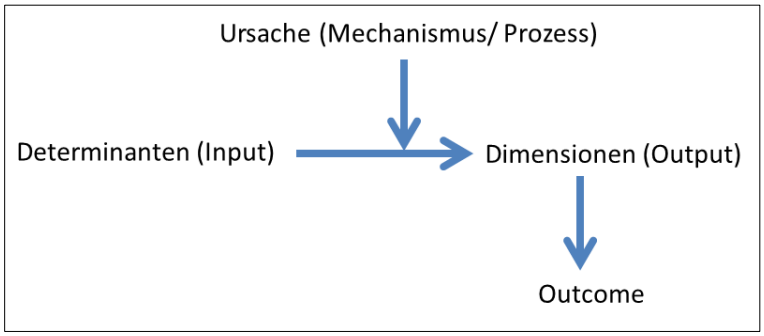


Abbildung 4: Strukturebenen sozialer Ungleichheit nach Solga (2009, S. 17).

Als Determinanten sozialer Ungleichheit lassen sich soziale Positionen von Personen in Beziehungsgeflechten (Beruf, Geschlecht, Alter, Wohnregion, ethnische Zugehörigkeit, Geburtsjahrgang), die per se keine Besser- oder Schlechterstellung sind, aber diese höchstwahrscheinlich nach sich ziehen, indem sie Vor- und Nachteile bezüglich der Lebensbedingungen mit sich bringen, aufführen (vgl. Hradil 2001, S. 34). Bei diesen Merkmalen, die mitunter auch als „Sozialkategorien“ bezeichnet werden, wird differenziert zwischen zugeschriebenen (ascribed) und erworbenen (achieved) Merkmalen. Zugeschriebene Merkmale, wie z. B. das Geschlecht, ein etwaiger Migrationshintergrund oder eine Behinderung können vom einzelnen Individuum nicht oder kaum beeinflusst werden. Erworbene Merkmale wie z. B. der Beruf oder die Bildung sind hingegen durch eigenes Zutun entstanden und sind deshalb prinzipiell veränderbar (vgl. Solga 2009, S. 17).

Auch wenn Personen erworbene Merkmale durch individuelle Leistungen erhalten, geschieht dies immer in einem sozial strukturierten Prozess, zum Beispiel im Schul- oder Ausbildungssystem. Bildung kann dementsprechend nur dann zum erworbenen Merkmal werden, wenn es hierfür gesellschaftliche Prozeduren des Bildungsnachweises in Form einer Zertifizierung gibt. Ansonsten könnten Personen nicht in Bildungs- oder Berufsgruppen eingeteilt werden. Es bedarf also einer Klassifikation von Ausbildungsberufen oder Arbeitsplätzen, um Berufe

erwerben und ausüben zu können. Alternativ hätten sie sonst nur einen „Job“, bei dem jeweils detailliert beschrieben werden müsste, was zu tun ist (vgl. Solga 2009, S. 18).

Dimensionen sozialer Ungleichheit

Die Vielfalt der vorhandenen sozialen Ungleichheiten wird durch verschiedene Dimensionen abgebildet. Zentrale Dimensionen stellen der materielle Wohlstand, wie Einkommen und Vermögen, Macht, Prestige, aber auch das Bildungsniveau dar. Hradil (2013) weist darauf hin, dass der erreichte Bildungsgrad heutzutage für die Personen vermutlich die wichtigste Dimension sozialer Ungleichheit, darstellt (vgl. Hradil 2013, S. 154). Da diese entscheidende Nach- bzw. Vorteile bei der Verwirklichung gesellschaftlicher Werte mit sich bringen, werden sie als Basisdimensionen sozialer Ungleichheit bezeichnet. Weitere wichtige Dimensionen sozialer Ungleichheit sind heutzutage die Arbeitsbedingungen, die Wohnbedingungen, Umweltbedingungen und Freizeitbedingungen. Nicht als soziale Ungleichheiten gelten allerdings natürliche, individuelle, momentane und zufällige Unterschiede. Allerdings wirken diese Unterschiede in der Wirklichkeit oft mit sozialer Ungleichheit zusammen. Dies gilt z. B. für die Kategorien Ethnie, Geschlecht, Alter, oder Generation (vgl. Hradil 2001, S. 31f.).

Gemäß Solga (2009) kann dabei eine Dimension sozialer Ungleichheit auch zu einer Determinante für eine andere Ungleichheit werden. So kann die soziale Herkunft zu Bildungsungleichheiten (Dimension) führen und diese können dann wiederum zur Determinante von Einkommensungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt werden. Solga schränkt allerdings diesbezüglich ein, dass dies nur für erworbene Merkmale möglich ist. Zugeschriebene Merkmale können nie Dimension sozialer Ungleichheit sein (vgl. Solga 2009, S. 18). Gründe sozialer Ungleichheit sind die sozialen Prozesse oder Mechanismen, die Strukturen und Gefüge sozialer Ungleichheit entstehen und weiter bestehen lassen. Somit führt die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sozialkategorie dazu, dass es zu Vor- und Nachteilen in anderen Lebensbereichen kommt.

Als Beispiele für Ursachen sozialer Ungleichheit kann man Ausbeutungsverhältnisse sowie soziale Vorurteile oder Diskriminierung aufführen. Dies bedeutet, dass Personenmerkmale, wie Ausbildung, Geschlecht, Alter, Beruf, ethnische Zugehörigkeit erst dann zu Determinanten sozialer Ungleichheit werden, wenn sie durch soziale Mechanismen systematisch mit Vor- und Nachteilen verbunden werden. Zum Beispiel ist es nicht per se ein Vorteil oder ein Nachteil, ein Mann, oder eine Frau zu sein. Es bedarf des Vorhandenseins sozialer Prozesse oder Mechanismen, die asymmetrische Beziehungen, wie statistische Diskriminierung, zwischen den

beiden Geschlechtern herstellen. Dass Frauen seltener Führungspositionen einnehmen, wird u. a. dadurch verursacht, dass sie von ArbeitgeberInnen als weniger zeitlich flexibel eingestuft werden (vgl. Solga 2009, S. 19).

Auswirkungen von sozialer Ungleichheit sind dann in diesem Modell die Konsequenzen der sozial strukturierten Vor- und Nachteile. Dies können dann mögliche weitere Ungleichheiten in den Lebensbedingungen, wie z. B. soziale Netzwerke, oder Gesundheitsrisiken, sein. Auswirkungen können aber auch soziale Unterscheidungen in Mentalitäten darstellen oder sich auf Lebensstile beziehen, die sich aus der jeweiligen Dimension sozialer Ungleichheit ergeben. Ob etwas in dieser Modellbetrachtung Dimension oder Auswirkung bezüglich sozialer Ungleichheit ist, hängt dabei von der Perspektive ab. Einkommensungleichheiten können Dimension sein, sie können aber auch als Konsequenzen und somit als Auswirkungen von Ungleichheiten im Zugang zu Bildung oder zu beruflichen Positionen betrachtet werden (vgl. ebd. S. 20).

Wie lässt sich aber soziale Ungleichheit im gesellschaftlichen Kontext bzw. explizit im schulischen Umfeld vorstellen? Sind die Ressourcenausstattung, wie z. B. der Bildungsabschluss, die Höhe der Ausbildungsvergütung oder Lebensbedingungen, wie beispielsweise die Lernbedingungen aufgrund der Wohnverhältnisse von bestimmten (SchülerInnen-)Gruppen so beschaffen, dass sie in der Regel bessere Lebens- und Verwirklichungschancen als andere haben, so liegt hier soziale Ungleichheit vor. In der Sozialwissenschaft lässt der Begriff allerdings offen, ob Sachverhalte sozialer Ungleichheit als „gerecht“ oder aber als „ungerecht“ anzusehen sind (vgl. Hradil 2001, S. 27ff.).

Besser sind gesellschaftliche Lebens- und Verwirklichungschancen nach Hradil (2013) dann,

> „wenn Ressourcenausstattungen oder Lebensbedingungen bestimmten Menschen nach den jeweils geltenden gesellschaftlichen Maßstäben (zum Beispiel bezüglich Sicherheit, Wohlstand, Gesundheit) die Möglichkeit zu einem "guten Leben" und zur weiten Entfaltung der eigenen Persönlichkeit bieten, anderen Menschen jedoch nicht. Inwieweit diese Möglichkeiten individuell genutzt werden, steht dahin. Der Begriff soziale Ungleichheit schließt somit nicht aus, dass Menschen mit vorteilhaften Bedingungen [aus der Außenperspektive heraus] ein elendes Leben führen.“ (Hradil 2013, S. 152)

Soziale Ungleichheiten, welche in der Gesellschaft entstehen, sind relativ stabil. Es existieren neben diesen gesellschaftlichen Ungleichheiten aber noch weitere Ungleichheiten zwischen den Menschen. Individuelle, momentane und natürliche Vor- bzw. Nachteile (z. B. (un-) vorteilhafte Persönlichkeitseigenschaften, oder angeborene Behinderungen) gelten allerdings nicht als soziale Ungleichheit. Diese natürlichen, momentanen und individuellen Vor- bzw. Nachteile auf der einen Seite und soziale Ungleichheiten auf der anderen Seite greifen jedoch oft

ineinander. Als Beispiel kann hierbei die jeweilige Intelligenz eines Individuums aufgeführt werden. Sie ist zumeist gleichwohl durch natürliche als auch durch soziale Ursachen geprägt.

Schwarz definiert die Dimensionen sozialer Ungleichheit als Kategorien zur Bestimmung von Merkmalsbereichen, innerhalb derer die Ausprägung von Ungleichheitserscheinungen wahrgenommen und empirisch messbar wird. Sie zählt als Basis-Dimensionen sozialer Ungleichheit, materiellen Wohlstand, wie Einkommen und Besitz, Macht, Prestige und auch Bildung. Außerdem verweist sie auf zusätzliche, sekundäre moderne-typische Dimensionen, wie Gesundheit, Leistungen des jeweiligen Wohlfahrtsstaatsregimes, Bedingungen und Qualität der Erwerbsverhältnisse, Wohn- und Umweltbedingungen, Freizeitbedingungen, politische Teilhabechancen und evtl. neu: digitale Teilhabe/mediale Beachtung. Die Ungleichheitsforschung versucht unter Einbeziehung dieser Dimensionen, größere Bevölkerungsgruppen zu ermitteln und zu unterscheiden, die Gemeinsamkeiten in ihren Lebenschancen haben und die bestimmenden Faktoren dafür zu benennen (vgl. Schwarz 2008, S. 23f.).

Die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010) ordnet verschiedene dieser Dimensionen als explizite Bestimmungsfaktoren für soziale Ungleichheit ein. Es ist ein zunehmendes Gefälle in den Schulkarrieren von jungen Menschen, die Bildungsangebote erfolgreich annehmen und umsetzen, und jenen, bei denen sich die Benachteiligungen eher aufhäufen, festzustellen. Es muss konstatiert werden, dass die in unterschiedlichen Abschnitten einer Bildungsbiographie eingeschlagenen Wege, sich insbesondere nach den Dimensionen „Geschlecht“, „soziale Herkunft“ und „Migrationsstatus“ unterscheiden. Dies führt zu Ungleichheiten der Bildungsbeteiligung und demzufolge zu Unterschieden in den Bildungs- und Lebenschancen. Die Autorengruppe Bildungsberichtserstattung fordert deshalb, dass eine zentrale Handlungsaufgabe darin besteht, möglichst allen Kindern und Jugendlichen zur sozialen Teilhabemöglichkeit zu verhelfen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 9).

Chancenungleichheit

Der Begriff „Chancenungleichheit“ kennzeichnet die ungleichen Möglichkeiten bestimmter Bevölkerungsgruppen, wie z. B. von Frauen oder MigrantInnen, an vorteilhaft betrachtete oder nachteilige Stellen innerhalb diesbezüglicher Verteilungen zu kommen. Hradil führt Chancenungleichheiten vor allem zwischen folgenden Gruppen auf: Bildungs- und Berufsgruppen, Familien und kinderlosen Haushalte, BewohnerInnen unterschiedlicher Regionen, den Geschlechtern, Altersgruppen und ethnischen Gruppierungen. Für ihn repräsentieren diese Gruppen

gleichzeitig die wichtigsten Determinanten sozialer Ungleichheit, von denen einige individuell erworben sind, andere gesellschaftlich zugeschrieben werden. Bildungsgrade, Berufe, Familien- und Lebensformen für das jeweilige Individuum sind mehr oder minder frei wählbar, im Gegensatz zu Dimensionen wie dem Geschlecht, dem Alter, der sozialen Herkunft oder der ethnischen Zugehörigkeit, welche in der Regel nicht veränderbar sind. Diesbezügliche Chancenungleichheiten, wie die Benachteiligung von Frauen gelten in modernen Gesellschaften als illegitim (vgl. Hradil 2013, S. 152 f.).

Wie dargelegt, existieren verschiedene Aspekte, aus denen heraus Jugendliche und junge Erwachsene in Bezug auf ihre Ausbildungschancen und Startbedingungen benachteiligt sind. Diese Benachteiligungen können unmittelbar zu Ausbildungsabbrüchen führen, etwa da ein Wunschberuf nicht erlernt werden kann, sondern auf einen Ausweich-Beruf ausgewichen wird, der letztlich nicht den eigenen Interessen, Fähigkeiten und Neigungen entspricht. Ausbildungsabbrüche können aber auch ganz andere Ursachen haben und auch dann auftreten, wenn der eigentliche Wunsch-Beruf verfügbar ist. In diesen Fällen kann soziale Ungleichheit den Ausbildungsabbruch zwar begünstigen, ist hierfür aber nicht explizite Ursache. Nähere Ausführungen hierzu werden im nachfolgenden Abschnitt gegeben.

2.4 Gründe für einen Ausbildungsabbruch

Wie bereits dargestellt gilt das duale System der Berufsbildung als Erfolgsmodell. Es leistet in diesem Zusammenhang einen erheblichen Beitrag für die erfolgreiche Integration von jungen Menschen in den Berufs- und Arbeitsmarkt. Auch in Folge dieses Integrationsvermögens des dualen Systems ist die Jugendarbeitslosenquote in Deutschland im Verhältnis die EU-weit geringste von 7,7 % (Stand: August 2013). Im Vergleich dazu liegt der Durchschnitt der EU bei deutlich höheren 23,3 % (vgl. Hohbein & Thies 2014, S. 6).

> „Das duale Ausbildungssystem deutscher Prägung schneidet einerseits sehr gut ab bei diesem Vergleich, denn die betriebliche Praxis ist ein integraler Bestandteil der Ausbildung. Andererseits zeigt ein genauerer Blick auch Probleme auf: Wer als junger Mensch seinen Weg in das deutsche Ausbildungssystem findet, hat zwar beste Chancen auf dem Arbeitsmarkt, sowohl aus nationaler wie auch aus internationaler Perspektive. Wem dies jedoch nicht gelingt, der hat schlechte Karten. Ohne Ausbildungsplatz ist die berufliche Zukunft düster für Jugendliche in Deutschland.“ (Dräger & Wiesmann 2014, S. 4)

Zu den Heranwachsenden und jungen Erwachsenen mit geringen Chancen auf einen gelungenen Berufsstart, gesellen sich dann diejenigen hinzu, die eine begonnene Ausbildung wieder

freiwillig abbrechen, oder abbrechen müssen. Jenewein betont jedoch hinsichtlich des Themas „Ausbildungsabbrüche“, dass die Kenntnisse über dieses Phänomen, ungeachtet zahlreicher durchgeführter Studien nach wie vor defizitär sind:

> „Tatsächliche Kenntnisse über Vertragslösungsabläufe aus der Perspektive unterschiedlicher beteiligter Personen oder etwa über Frühindikatoren für drohende Vertragsauflösungen sind bislang nur unzureichend belegt.“ (Jenewein 2002, S. 2)

Für die vorliegende Untersuchung sind diese erzielten empirische Befunde über Ausbildungsabbrüche allerdings wichtig, um von diesen Gründen auf mögliche verwehrte ausbildungsbezogene Chancen bzw. Einflüsse schließen zu können.

Im dualen Ausbildungssystem werden Jahr für Jahr unzählige Ausbildungen vorzeitig aufgelöst. Die Zahlen vorzeitiger Vertragslösungen sind seit etlichen Jahren zahlenmäßig auf einem relativ hohen Niveau. Ungeachtet vielfältiger Maßnahmen ist es bisher nicht gelungen, dieses Niveau stetig zu verringern. Der Berufsbildungsbericht von 2023 weist auf 141.207 vorzeitige Vertragslösungen hin. Dies entspricht einer Vertragslösungsquote von 26,7 % (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2023, S. 92).

Die beiden Begriffe „Vertragslösung“ und „Ausbildungsabbruch“ beschreiben auf den ersten Blick einen gleichartigen Vorgang, in der eine Person eine Ausbildung beginnt, aber den Ausbildungsvertrag noch vor Ende der Ausbildungszeit löst, ohne erfolgreich an der Abschlussprüfung Teil 2 teilzunehmen und den gewünschten Ausbildungsabschluss zu erlangen (vgl. Althoff et al. 2003, S. 8; Weiß 1982, S. 11). Man muss hierbei allerdings etwas genauer differenzieren. Bei einer Vertragslösung ist es per se nicht bekannt, ob die Ausbildung endgültig abgebrochen wurde, oder die betroffene Person die Ausbildung in einem anderen Betrieb und/oder in einem anderen Beruf weiterführen bzw. in eine schulische Ausbildung wechseln wird (vgl. Althoff et al. 2003, S. 7).

Die verfrühte Lösung eines Ausbildungsvertrags führt mehrheitlich nicht zum Ende weiterer Bemühungen im Bildungskontext. Es ist vielmehr so, dass der überwiegende Teil der Heranwachsenden bzw. jungen Erwachsenen, die vorzeitig ihre Ausbildung beendet haben, wieder in eine schulische Ausbildung einmünden oder sie führen eine betriebliche Ausbildung fort (vgl. BMBF 2003, S. 93). Als „echte AbbrecherInnen“ gelten dagegen die Personen, die nach dem Ausbildungsabbruch ihre Intention, einen Ausbildungsberuf erlernen zu wollen, komplett ad acta legen und in das Berufsleben bzw. eine Arbeitslosigkeit münden. Vertragslösungen sind demzufolge nicht zwangsläufig endgültige Ausbildungsabbrüche (vgl. Bohlinger 2002, S. 17; Weiß 1982, S. 11). Die Initiative zur Vertragslösung geht meistens von den Auszubildenden

selbst aus (57 %). Nahezu ein Drittel wird auf Wunsch des Betriebes und ca. 11 % der Verträge werden in beidseitigem Einverständnis gelöst (vgl. BIBB 2003, S. 36). In Anlehnung an Faßmann (1998) werden drei Arten von Ausbildungsabbrüchen unterschieden, die hier in Abbildung 5 aufgezeigt werden (vgl. Schuster 2016, S. 6).

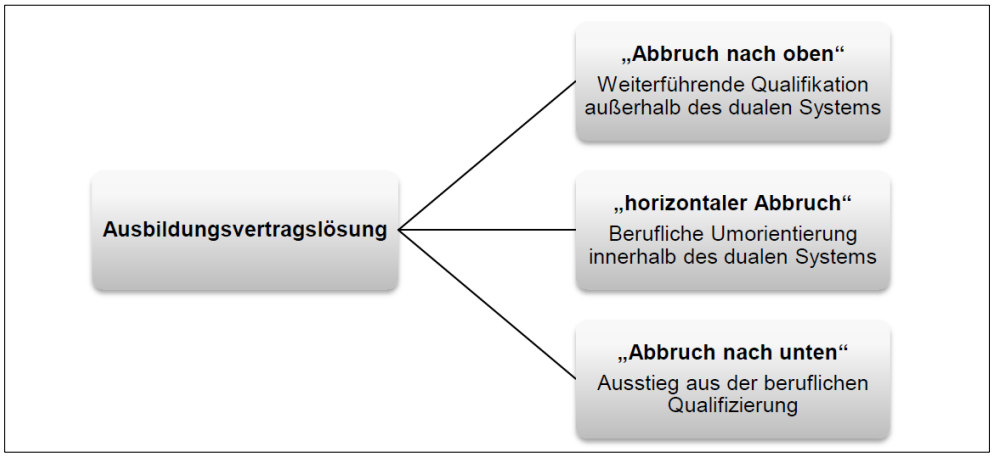


Abbildung 5: Arten von Ausbildungsabbrüchen nach Faßmann (1998). In: Schuster (2016, S. 6).

Ein Abbruch nach oben bedeutet, dass die Heranwachsenden bzw. jungen Erwachsenen im Bildungssystem verbleiben und eine höhere Qualifikation, wie z. B. ein Studium, anvisieren. Bei dem horizontalen Abbruch bleiben sie im Bildungssystem. Jedoch nehmen sie eine berufliche Umorientierung, wie z. B. durch die Wahl eines anderen Ausbildungsberufs oder durch einen Wechsel des Ausbildungsbetriebs vor. Auch die Rückkehr in die Berufsvorbereitung ist dem Bereich des horizontalen Abbruchs zuzuordnen. Unter einem Abbruch nach unten versteht man einen ersatzlosen Ausstieg aus der beruflichen oder allgemeinbildenden Qualifizierung im Sinne des beschriebenen „echten Abbruchs“. „Echte AbbrecherInnen“, beenden somit ersatzlos die berufliche Ausbildung vor der Abschlussprüfung und verzichten auf eine weitere berufliche Ausbildung oder haben, wenn auch nur zeitweise, den Status des An- oder Ungelernten oder Arbeitslosen inne (vgl. Jasper et al. 2009, S. 12).

Prozentual verteilen sich die Vertragslösungen, bezogen auf die Ausbildungsjahre, folgendermaßen: Es finden im ersten Ausbildungsjahr ca. 65 %, im zweiten Ausbildungsjahr ca. 25 % und im dritten und vierten Ausbildungsjahr zusammen, knapp 11 % der vorzeitigen Vertragslösungen statt (vgl. Schuster 2016, S. 9). Eine Übersicht hierzu liefert Abbildung 6:

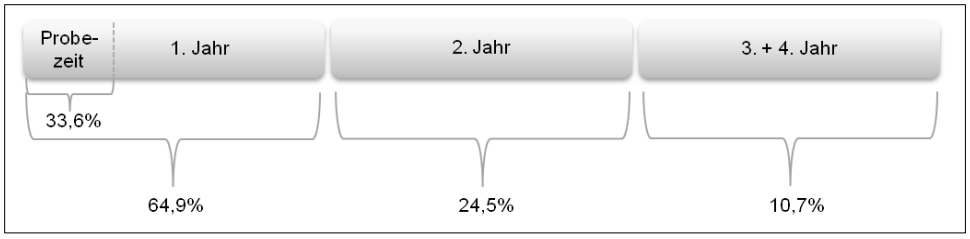


Abbildung 6: Zeitpunkt der Vertragslösung nach Schuster (2016, S. 9).

Mit steigendem Ausbildungsjahr sinken somit die Vertragslosungsquoten. Dies lässt sich nach Hecker u. a. durch die bereits aufgewendeten Investitionen in die Ausbildung erklären, die der/die Auszubildende dann durch einen Abschluss belohnen möchte. Die vorzeitigen Vertragslösungen während des ersten Ausbildungsjahres lassen sich in der meistens mit einer verfehlten Berufswahl und damit verbundener nicht erfüllter Vorstellungen erklären. Eine fachliche Unter- bzw. Überforderung innerhalb der Ausbildung kann ebenfalls zur vorzeitigen Auflösung des Ausbildungsvertrages führen (vgl. Hecker 2000, S. 57).

Vertragslösungen im hier betrachteten Vertragszeitraum nach Geschlecht

Die (im Berufsbildungsbericht 2012 veröffentlichte) Vertragslösungsquote von 2010 variiert zwischen Teilgruppen. Die Teilgruppen werden dabei nach gewissen Kriterien gebildet. Wird zur Differenzierung das Merkmal des Geschlechts ausgewählt, so lässt sich eine bundesdurchschnittliche Vertragslösungsquote von 23,6 % bei den Frauen und von 22,6 % bei den Männern feststellen. Es ist zudem zu konstatieren, dass bei den Frauen die Vertragslösungen häufiger zu einem früheren Zeitpunkt stattfinden (in der Regel während der Probezeit bzw. im ersten Jahr nach Ausbildungsbeginn) als bei den Männern. Höhere Vertragslösungsquoten der Frauen ergeben sich in den Zuständigkeitsbereichen „Industrie und Handel“, sowie insbesondere in der Landwirtschaft und im Handwerk. Hervorzuheben in Bezug auf die geschlechtsspezifischen Vertragslösungsquoten ist zudem, dass diese bei den weiblichen Auszubildenden höher als bei den männlichen Auszubildenden ausfallen, wenn dies diejenigen Zuständigkeitsbereiche betrifft, in denen Frauen unterrepräsentiert sind (z. B. Landwirtschaft, Handwerk) (vgl. BIBB 2012, S. 171).

Gemäß INFAS (1997) ist zudem festzustellen, dass fast 25 % der weiblichen Auszubildenden, die einem männlichen Ausbilder zugeordnet sind, „manchmal oder häufig Probleme“ mit diesem haben, während nur 12 % der weiblichen Auszubildenden, die eine Ausbilderin haben, von Problemen berichten (vgl. BMBF 2008, S. 96).

Vertragslösungen im hier betrachteten Vertragszeitraum nach Migrationshintergrund
Junge Menschen mit Migrationshintergrund sind überdurchschnittlich häufig in der Teilgruppe vertreten, die ihren Ausbildungsvertrag vorzeitig lösen bzw. deren Ausbildungsvertrag vorzeitig von Seiten des Betriebs gelöst wird. Von den Ausbildungsverträgen der ausländischen Auszubildenden wurden im Bezugszeitraum 29,2 % vorzeitig gelöst, von den Ausbildungsverträgen der deutschen Auszubildenden betrifft dies hingegen nur 22,6 % (vgl. BIBB 2012, S. 171).

Vertragslösungen im hier betrachteten Vertragszeitraum nach Schulabschluss
In Hinblick auf die Vertragslösungsquoten nach erzieltem allgemeinbildenden Schulabschluss, zeigt sich klar, dass die Vertragslösungsquote umso höher ist, u geringer der allgemeinbildende Schulabschluss ausfällt. So haben Auszubildende, die keinen Hauptschulabschluss erworben haben, mit 37,4 % eine fast dreimal höhere Vertragslösungsquote als Studienberechtigte (13,2 %). Bei den Verträgen der Auszubildenden, die einen Hauptschulabschluss haben, ist die Vertragslösungsquote 32,2 %. Die Ausbildungsverträge von Auszubildenden mit Realschulabschluss werden zu 20,2 % vorzeitig aufgelöst. Diese Rangfolge der Abschlussgruppen ist in nahezu allen Branchenzuständigkeitsbereichen vorzufinden (vgl. ebd. S. 171).

Vertragslösungen im hier betrachteten Vertragszeitraum nach Branche
Die Lösungsquote im Jahr 2010 lag über alle Berufe hinweg bei durchschnittlich 23 %. Im Handwerk lag sie durchschnittlich sogar bei 28,6 %. Mit dieser im Vergleich überdurchschnittlich hohen Abbrecherquote ist das Handwerk somit besonders von Ausbildungsabbrüchen betroffen. Dies erweist sich angesichts eher zurückgehender Schulabsolventenzahlen und wegen eines prognostizierten Fachkräftemangels problematisch für die Betriebe (vgl. BIBB 2012, S. 168).

Hinsichtlich der deutlich höheren Abbruchquote des Handwerks kann auf branchenspezifische Probleme geschlossen werden. Hierzu zählt u. a. das von Bohlinger in Anlehnung an Gronwald (1997) beschriebene „Beistehlernen“ (vgl. Bohlinger 2003, S. 39). Hierbei wird dem/der Auszubildenden die zu lernende Handlung ohne Kontextbezug und unsystematisch zur Nachahmung demonstriert. Bohlinger führt dies u. a. auf „die geringe Anzahl an didaktisch methodischen Lernarrangements in kleinen und mittelständischen Betrieben“ (ebd., S. 39f.) zurück. Das Lernen wird dann oftmals bei der Werkstatt- oder Baustellenarbeit erledigt. Das „Beistehlernen“ wird teilweise auch nicht durch den/die AusbilderIn selbst durchgeführt, sondern stellvertretend durch GesellInnen.

Ein weiteres problematisches Merkmal hinsichtlich der Lösungsquote im Handwerk ist die oft geringere Größe des Handwerkbetriebs und damit inbegriffen die geringere MitarbeiterInnenanzahl. Die Folge der geringen Betriebsgröße ist, dass sich der/die Auszubildende mitunter nur eingeschränkt mit weiteren Auszubildenden über die in Schule und Betrieb vermittelten Fachinhalte auszutauschen kann. Eventuell auftretende Konflikte können bei der beschränkten MitarbeiterInnenanzahl nicht durch Änderungen bezüglich der Bezugsperson oder durch ein hilfreiches Gespräch und Austausch von Erfahrungen mit anderen Beteiligten gelöst werden. Außerdem gilt der/die Auszubildende als vollwertiger Mitarbeiter und muss deshalb ab und zu auch ausbildungsfremde Arbeiten durchführen. Lern- und Leistungsschwierigkeiten werden dabei im Arbeitsalltag häufig nicht bemerkt und ein frühzeitiges Eingreifen seitens des Ausbilders/ der Ausbilderin ist meist wegen der zeitlich und personell eingeschränkten Ressourcen des Ausbildungspersonals fast unmöglich (vgl. Bohlinger 2003, S. 39f.).

Allgemein

Der Ausbildungsabbruch erfolgt meistens nicht spontan, sondern ist schon über einen längeren Zeitraum vorherzusehen. Nach Frey et al. kann die Phase von der ersten Idee an einen Ausbildungsabbruch bis zur Vertragslösung eine Dauer von sechs Wochen bis zu acht Monaten einnehmen (vgl. Frey et al. 2012, S. 38).

Greilinger hingegen spricht von einer Zeitspanne von nicht mehr als zwei Monaten bei rund der Hälfte der Betroffenen (vgl. Greilinger 2013, S. 78). Der BMBF-Bericht aus dem Jahr 2009 kommt auf Basis verschiedener Studien zu der Erkenntnis, dass der Ausbildungsabbruch als prozesshaftes Geschehen anzusehen ist, das nicht nur eine Ursache hat, sondern von mehreren Faktoren bestimmt wird (vgl. BMBF 2009, S. 12).

Es ist festzustellen, dass die abbruchbedrohten Auszubildenden häufig wegen ihres als eher unangemessen wahrgenommenen Sozialverhaltens in Konflikte mit KollegInnen oder mit dem Ausbildungspersonal bzw. mit Lehrkräften geraten. Als problematisch an ihrem Verhalten gilt zudem, dass sie regelmäßig zu spät in den Betrieb bzw. in die Schule kommen oder sie fehlen unentschuldigt den ganzen Tag. Weiterhin sind ihre schulischen und betrieblichen Leistungen mitunter schlecht oder haben eine negative Tendenz. Auch Auffälligkeiten hinsichtlich der Sprachkompetenz, aber auch ein vermehrt auftretendes aggressives Verhalten, können auf Probleme bei den Auszubildenden hindeuten.

Ausbildungsabbrüche resultieren dabei selten aus einem spontanen Entschluss des/der Auszubildenden heraus. Vielmehr sind sie die Folge einer sich zuspitzenden Problemlage, welche durch Konflikte angefacht werden und durch mangelnde kommunikative Fähigkeiten der Auszubildenden und AusbilderInnen befördert wird. Konsolidiert sich diese Problemkonstellation schließlich, kann sie die Beteiligten derart belasten, dass sie als einzigen Lösungsweg zur Konfliktlösung die Vertragslösung sehen (vgl. Quante-Brandt et al. 2003, S. 55).

Über die Gründe von Vertragslösungen liefert eine Studie des BIBB Erkenntnisse, in der junge Menschen befragt wurden, deren Vertrag 2001/2002 aufgelöst wurde (vgl. BIBB 2003, S. 36). Im Rahmen der Studie nannten 70 % der befragten jungen Menschen betriebliche Gründe für die Vertragsauflösung, 46 % persönliche Gründe, 34 % berufs(wahl)bezogene- und 19 % schulische Gründe. Die Ausgangsstichprobe für die deutschlandweite, Fragebogenerhebung umfasste 9.000 Befragte, ausgewertet wurden davon 2.325 Fälle (vgl. BiBB 2003, S. 35).

Betriebliche Gründe

Bei den betrieblichen Gründen sind es vor allem Konflikte mit den AusbilderInnen oder BetriebsinhaberInnen (60 %), die für eine Vertragsauflösung verantwortlich gemacht werden. Diese Problematik zeigte sich vor allem in kleineren Ausbildungsbetrieben, die bis zu neun Beschäftigten hatten. Für 43 % der Auszubildenden lag die Ursache der Vertragslösung in einer mangelhaften Vermittlung von Ausbildungsinhalten. Hierbei waren es vorwiegend Frauen, die diese Antwort gaben. Weiterhin nannten 31 % als Ursache für ihren Ausbildungsabbruch ungünstige Arbeitszeiten. 26 % führten ausbildungsfremde Arbeiten als Ursache an. Diese Antwortmöglichkeit wählten hauptsächlich die Befragten, die höherwertige Bildungsabschlüsse aufweisen konnten (vgl. BiBB 2003, S. 36; Schöngen 2003, S. 8).

Persönliche Gründe

46 % der Befragten gaben persönliche Gründe wie Gesundheit, finanzielle Schwierigkeiten, oder familiäre Veränderungen an, die sie zum Ausbildungsabbruch bewogen haben (vgl. BIBB 2003, S. 36).

Berufsbezogene Gründe

30 % der Befragten gaben an, dass der Ausbildungsabbruch in einem engem Zusammenhang mit der Berufswahl und beruflicher Orientierung stand und daher berufsbezogene Gründe hatte. Jede/r Zweite mit dieser Aussage benannte, dass der Einstiegsberuf nicht dem Wunschberuf entsprochen habe. 42 % der jungen Menschen hatten sich den Ausbildungsberuf anders

vorgestellt, als er dann in der Realität wirklich war. Schlechte berufliche Perspektiven, oder unerfüllte Einkommenserwartungen spielten hingegen eine untergeordnete Rolle (vgl. ebd.). Bohlinger weist darauf hin, dass viele Jugendliche nach einem Ausbildungsabbruch einen neuen Beruf wählen und dies vermuten lässt, dass sie erst im Laufe der Ausbildung erkennen, dass der Ausbildungsberuf nicht ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht. Damit sind solche Ausbildungsabbrüche als Konsequenz einer unzureichenden Berufsorientierung anzusehen (vgl. Bohlinger 2003, S. 100f.).

Diese Ausbildungsabbrüche können nach Deuter somit als Korrektur einer Entscheidung verstanden werden, welche Folge unzureichender, fehlerhafter oder missverstandener Informationen darstellt. Die Berufswahl erfolgte auf der Grundlage falscher „Prämissen und die Jugendlichen haben die jeweiligen Motiverfüllungen bzw. die Realisierungschancen falsch eingeschätzt“ (Deuer 2006, S. 62).

Schulische Gründe

Schulische Gründe wurden als Ursache für den Ausbildungsabbruch mit 19 % der Nennungen vergleichsweise selten genannt. Als schulische Ursachen führten die AusbildungsabbrecherInnen die schlechte Vermittlung des Unterrichts, überfordert gewesen zu sein und Prüfungsangst, sowie Probleme und Konflikte mit den LehrerInnen auf. Überforderung, gaben als Grund insbesondere ehemalige HauptschülerInnen an. Prüfungsangst als Grund gaben häufiger junge Frauen als Männer an (vgl. BiBB 2003, S. 36). In Tabelle 3 sind die verschiedenen genannten Gründe nach Bereichen differenziert aufgeführt.

Tabelle 3: Gründe vorzeitiger Vertragslösung von AusbildungsabbrecherInnen. In: BMBF (2009, S. 13).

Individuelle Ebene (Auszubildende)		Schulische Ebene		Betriebliche Ebene	
• Unzufriedenheit mit der Ausbildung bzw. dem gewählten Beruf, wegen unrealistischer Erwartungen oder aufgrund der Tatsache, in einen unerwünschten Beruf vermittelt worden zu sein • gesundheitliche Beeinträchtigung, z. B. wegen Allergie • Überforderung mit dem Lehrstoff aufgrund nicht ausreichender Schul- oder Allgemeinbildung	• Konflikte mit anderen Auszubildenden oder Lehrkräften; fehlende soziale Kompetenzen, z. B. für Konfliktbewältigung • (ungewollte) Schwangerschaft • Prüfungsangst • finanzielle Schwierigkeiten • familiäre Schwierigkeiten, Beziehungsprobleme	**Allgemeinbildende Schule**	**Berufsschule**	**Kündigung durch Auszubildende**	**Kündigung durch Ausbilder/innen**
		• unzureichende Vorbereitung auf die Anforderungen der Berufswelt • Realitätsferne des Unterrichts	• schlechte Qualität des Unterrichts	• Unzufriedenheit, v. a. wegen mangelnder Qualität der Lehre und/oder ausbildungsfremden Tätigkeiten • Konflikte mit Ausbilder/innen, Kolleg/innen • fehlende soziale Kompetenzen der Ausbilder/innen, z. B. für Konfliktbewältigung	• unzureichende Schul- oder Allgemeinbildung der Auszubildenden • unzureichende soziale Kompetenzen der Auszubildenden, z. B. Unzuverlässigkeit • fehlendes Engagement der Auszubildenden

Zusammenfassend urteilt Schöngen (2003), dass die Gründe für Vertragslösungen vielschichtig sind.
Die hier befragten jungen Frauen und Männer sahen sie überwiegend im betrieblichen Bereich: „Hier waren es überwiegend Konflikte mit Ausbildern und Chefs, die die Entscheidung zur Lösung des Ausbildungsvertrags beeinflussten“ (vgl. Schöngen 2003, S. 19). Einige dieser vielschichtigen Merkmale, die zu einem Abbruch führen, dürften auch schon deutlich früher zu identifizieren sein.

Ein Langzeitprojekt des BiBB, auf das später noch näher eingegangen wird, befasste sich mit der „Ausbildung aus Sicht von Auszubildenden“. In diesem Rahmen wurden laut Deuer, der sich in seiner Analyse auf Hecker (2000) bezieht, auch potenzielle AusbildungsabbrecherInnen identifiziert und befragt. Diese Analyse setzte somit nicht erst beim eigentlichen Ausbildungsabbruch an, also wenn es bereits zu spät für Interventionen ist, sondern berücksichtigte auch diejenigen Auszubildenden, die sich Gedanken über einen Ausbildungsabbruch machten und befragte diese nach den jeweiligen Gründen ihrer Überlegung.

Es zeigte sich, dass die jungen Menschen, die bereits einen Ausbildungsabbruch in Erwägung zogen, vor allem die pädagogisch-sozialen Umstände im Ausbildungsbetrieb erheblich negativer einordneten als die übrigen Auszubildenden. Bemerkenswerte Unterschiede konnten hinsichtlich der Aussagen, die in Abbildung 7 dargestellt sind, festgestellt werden. Die Werte deuten darauf hin, dass insbesondere im betrieblichen Umfeld Potentiale zu vermuten sind, wenn präventive Lösungsansätze gesucht werden (vgl. Deuer 2015, S. 105).

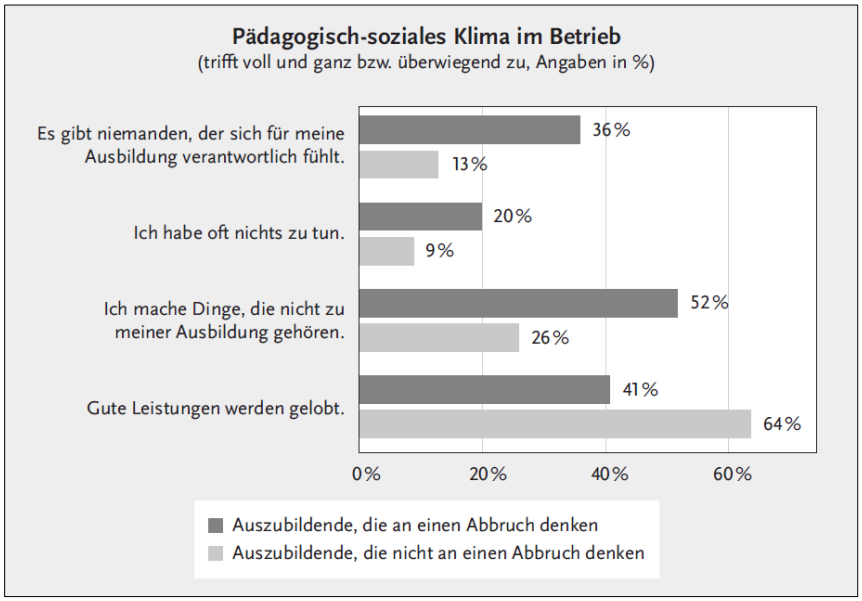


Abbildung 7: Unterschiedliche Wahrnehmungen des pädagogisch-sozialen Klimas im Ausbildungsbetrieb. In: Hecker (2000).

Für die vorliegende Arbeit ist es interessant, dass eine fehlende Ansprechperson, die sich für die Ausbildung verantwortlich fühlt, genannt wird. Hier unterscheiden sich die Auszubildenden, die an einen Abbruch denken, deutlich von den anderen Auszubildenden. Ein weiterer genannter Punkt ist die mangelnde Herausforderung, bzw. ausbildungsfremde Arbeiten in der Ausbildung. Die Auszubildenden, die einen Ausbildungsabbruch erwägen, bewerten das positive Feedback seitens der Ausbildungsverantwortlichen deutlich negativer. Eine mangelnde Zufriedenheit hinsichtlich der Ausbildung ist hier deutlich abzulesen.

Eine Untersuchung von Quante-Brandt et al. hatte Ausbildungskonflikte im Handwerk, mit regionalem Bezug zu Bremen, im Fokus. In dieser Studie wurden Auszubildende in verschiedenen Phasen der Ausbildung, zu ihren Einstellungen, Erwartungen und Interessenlagen befragt. Sehr viele der Befragten kämpften im Laufe der Ausbildung mit persönlichen Problemen. Genannt wurden hierbei Schwierigkeiten in Beziehungen, zunehmende Verschuldung sowie steigende gesundheitliche Belastungen im Ausbildungsprozess (vgl. Quante-Brandt et al. 2006, S. 36).

Einen weiteren wichtigen Punkt hinsichtlich der Bewertung der Ausbildung, bilden enttäuschte Hoffnungen, sowohl was die Arbeitsplatzsicherheit nach der Ausbildung als auch die Aussicht, sich später im erlernten Beruf selbstständig zu machen, anbelangt (vgl. ebd., S. 80f.). Oftmals lässt sich eine deutliche Differenz zwischen den anfangs aufgestellten beruflichen Wunschvorstellungen und den Erfahrungen der betrieblichen Realität feststellen. Nach Quante-Brandt et al. stellt diese Abweichung zwischen den subjektiven Vorstellungen und der Ausbildungsrealität eine unterschwellige Belastung der Ausbildungssituation dar, die zu Spannungen und Konflikten im Arbeitsverhältnis führen kann (vgl. ebd., S. 81 sowie S. 129f.).

Quante-Brand deutet die Wechselbereitschaft in der Ausbildung der Auszubildenden als Konsequenz gelockerter Bindungen zu den Institutionen der dualen Ausbildung hin. Die Zahl der wechselbereiten Auszubildenden nimmt geschlechterübergreifend und auch bei der Teilgruppe der MigrantInnen über den Ausbildungsverlauf zu, wie auch Abbildung 8 verdeutlicht. Quante-Brandt et al. konstatieren, dass die Auszubildenden aber tatsächlich überwiegend in ihrer Ausbildung verbleiben, weil sie um die Bedeutung des Abschlusses im dualen System wissen (vgl. ebd., S. 100).

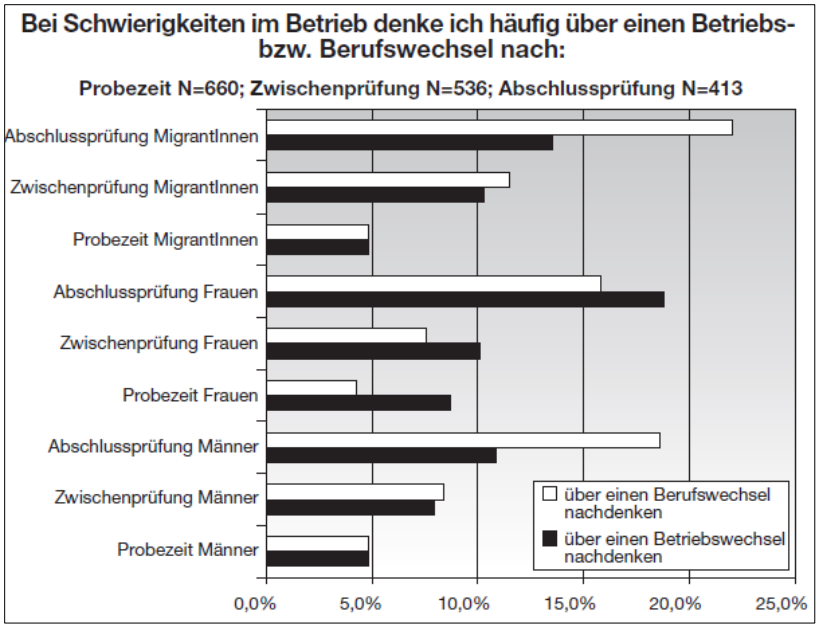


Abbildung 8: Betriebs- und Berufswechsel. In: Quante-Brandt et al. (2006, S. 100).

Quante-Brandt et al. (2006) schlussfolgern hinsichtlich der Entwicklung der Einflussfaktoren zum gedanklichen Ausbildungsabbruch folgendes:

> „Der zunehmende Gedanke an einen Ausbildungsabbruch korrespondiert mit der Einschätzung, dass das Betriebsklima schlechter wird und die Auszubildenden im Verlauf ihrer Ausbildung feststellen, dass die Diskrepanz zwischen der Vorstellung, die sie vom Beruf hatten und wie sich die Realität für sie darstellt, größer ist.“ (Quante-Brandt et al. 2006, S.101)

Als Folgerungen für die vorliegende Arbeit lässt sich festhalten, dass Ausbildungsabbrüche von multiplen zusammenhängenden Faktoren abhängen. Diese sind sowohl im persönlichen Bereich, insbesondere im Bereich der Ausbildungszufriedenheit als auch im betrieblichen und hier vor allem im zwischenmenschlichen Bereich, auch hinsichtlich des Vorhandenseins einer Ansprechperson, die sich um die Ausbildung kümmert, zu sehen. Die Entwicklung des Abbruchgedankens ist zeitlich abhängig vom Ausbildungsstand und der Diskrepanz von Erwartungen und Realität. Verschiedene Gruppen an Auszubildenden, wie weibliche Auszubildende und MigrantInnen sind zudem stärker abbruchgefährdet.

In Ergänzung hierzu werden nachfolgend die Dimensionen einer wertschätzenden Ausbildung als Schutzfaktoren für eine erfolgreich absolvierte Berufsausbildung und gegen Ausbildungsabbrüche dargelegt.

2.5 Dimensionen einer wertgeschätzten Ausbildung –Ausbildungschancen

Je nach Beruf und Ausbildungsbetrieb haben die Auszubildenden unterschiedliche Voraussetzungen. Obwohl im Berufsbildungsgesetz und den Ausbildungsordnungen bundeseinheitliche Rahmenbedingungen und Inhalte für den betrieblichen Teil der Ausbildung festgelegt sind, existieren zuweilen durch die ziemlich großen Spielräume, die die Betriebe bei der Durchführung der Ausbildung haben, große Unterschiede.

BiBB-Studie zur Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden

Bezugnehmend auf diese Umstände wurden ca. 6.000 TeilzeitberufsschülerInnen aus 205 Berufsschulen in West- und Ostdeutschland im BiBB-Forschungsprojekt „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden“ befragt. Untersuchungsgegenstand war vor allem, welche Qualitätsaspekte die Auszubildenden in ihren Betrieben und Berufsschulen als wichtig ansehen und inwieweit ihre Qualitätsansprüche tatsächlich erfüllt werden (vgl. Beicht & Krewerth 2008). Bei der BiBB-Studie handelt es sich um eine überregionale und differenzierte Qualitätsuntersuchung aus Perspektive von Auszubildenden, in der 15 Berufe untersucht wurden. In Bezug auf die Qualitätskriterien wurden hierbei sowohl die Qualitätsansprüche (SOLL-Ebene) als auch die Qualitätsurteile (IST-Ebene) der Auszubildenden erfasst. „Somit konnte nicht nur überprüft werden, ob aus der Auszubildendenperspektive bestimmte berufspädagogische und gesetzliche Qualitätskriterien erfüllt werden, sondern auch, welche Relevanz sie selbst diesen beimessen“ (Ebbinghaus & Krewerth 2010. S. 47). Folgende Ergebnisse hinsichtlich der Qualitätsansprüche der Auszubildenden wurden dabei ermittelt:

Für Auszubildende hängt eine gute Ausbildungsqualität vor allem von den personellen Rahmenbedingungen in den Ausbildungsbetrieben und den beruflichen Schulen ab. Dies sehen sie vor allem dadurch gegeben, wenn sie von fachlich und pädagogisch qualifizierten AusbilderInnen und BerufsschullehrerInnen betreut werden. Weiterhin wollen sie umfassend in die Geschäftsabläufe der Ausbildungsbetriebe involviert werden und in größere Handlungsaufgaben eingebunden sein. Es ist ihnen insbesondere wichtig, wie im Ausbildungsbetrieb die Fachkenntnisse und Fertigkeiten didaktisch-methodisch vermittelt werden und ob ein lernförderliches Klima vorherrscht. Dabei spielt ihre gute soziale „Einbezogenheit“ in den Ausbildungsbetrieben, in der respektvoll mit ihnen umgegangen wird und ihre Arbeits- und Lernleistungen wertgeschätzt werden, eine große Rolle (vgl. Ebbinghaus & Krewerth 2010).

Diese Qualitätsanforderungen an eine gute Ausbildung werden aus Sicht der Auszubildenden unterschiedlich gut erfüllt. Die Auszubildenden geben an, in den Betrieben durchaus mit „echter Arbeit“ betraut zu werden, die auch Einblicke in weitreichendere betriebliche Zusammenhänge zulässt und sie nicht nur vereinzelte Arbeitsschritte durchführen und somit Prozessorientierung anhand von realen Geschäftsabläufen teilweise gegeben ist. Die fachliche Eignung und das Sozialverhalten der AusbilderInnen sowie die materiellen Bedingungen in den Ausbildungsbetrieben werden von den Auszubildenden überwiegend positiv beurteilt. Weniger zufrieden sind die Auszubildenden jedoch mit der Ausbildungsplanung und der Feedbackkultur innerhalb der betrieblichen Ausbildung. Am negativsten bewerten sie die Lernortkooperation der beiden Ausbildungsstätten „Betrieb“ und „Berufsschule“.

Die Vergleiche zwischen den, 15 in der Studie berücksichtigten, Ausbildungsberufen ergeben, dass es keinen Beruf mit durchgängig guten oder schlechten Beurteilungen in allen betrachteten Qualitätsbereichen gibt, dafür existieren Abstufungen bezogen auf die Ausbildungsberufe. Die beiden am besten beurteilten Berufe – „Bankkaufmann/-frau“ und „IndustriemechanikerIn“ – sind dem Ausbildungsbereich „Industrie und Handel" zuzurechnen, Berufe des Handwerks liegen hierbei im mittleren und unteren Bereich (vgl. vgl. Ebbinghaus & Krewerth 2010, S. 6).

Insbesondere die Eignung der AusbilderInnen sowie bestimmte Gestaltungsaspekte des Lehr-/Lernprozesses werden sowohl seitens der Betriebe als auch aus Sicht der Auszubildenden als zentral betrachtet. Die Beurteilungen divergieren aber z. B. deutlich bezüglich der betrieblichen Feedbackkultur. Hier geben die Betriebe an, häufig Arbeitsergebnisse der Auszubildenden mit diesen zu besprechen. Sie haben überdies den Eindruck, dass sie die Auszubildenden fast immer für die guten Leistungen loben. Auszubildende beurteilen diese beiden Punkte deutlich negativer. ExpertInnen der Betriebe sehen es sehr kritisch, wenn die Auszubildenden im Ausbildungsbetrieb häufiger keine vernünftigen Tätigkeiten haben, oder ausbildungsfremde Arbeiten ausführen und darüber hinaus viele Überstunden aufweisen. Die Auszubildenden sehen dies aus ihrer Sicht deutlich weniger kritisch.

Bereits ein Blick auf diese unterschiedlichen Beurteilungen der Ausbildungsqualität macht deutlich, dass, wenn es um Einschätzungen einer guten Ausbildung geht, muss man sie selbst fragen, da man zu unterschiedlichen Sichtweisen und Einschätzungen bei einer Betrachtung mit Sicht von außen kommt. Schließt man von diesen Faktoren auf mögliche Chancen zeichnen sich erste Dimensionen ab.

Den Auszubildenden ist es wichtig, eine für ihren Beruf notwendige Handlungsbefähigung während der Ausbildung zu erwerben und sich in einer komplexer werdenden Arbeitswelt zuzutrauen, kompetent in den Geschäfts- und Arbeitsprozessen handeln zu können. Eng damit verbunden ist der Zugang zu aktuellen Technologien, also die Ermöglichung ihre Kompetenzen auf z. B. den neusten Werkzeugmaschinen anwenden zu können. Diesen Punkt sehen die Auszubildenden im Gegensatz zu den Betrieben z. B. in großem Umfang in Form genutzter Geräte, Werkzeuge, technischer Ausstattung, welche sich auf neuestem Stand befindet und Fachräumen in den Berufsschulen kaum als gegeben an (vgl. ebd., S. 37 f.). Die Forderung nach Feedback und Lob für ihre Leistungen sowie soziale Integration in den Betrieben, und respektvoller Umgang deutet darauf hin, dass sie sich in ihrer Ausbildung in den Lernorten auch wohlfühlen wollen und die entsprechenden AnsprechpartnerInnen von Bedeutung sind.

Subjektiver Berufserfolg

Der Beruf nimmt einen zentralen Stellenwert in der Lebensplanung und -gestaltung eines jeden Individuums ein (vgl. Rosenstiel 2001, S. 15ff.). Deshalb gehören Berufswahl und -ausübung sowie ein befriedigendes Privatleben für die meisten Menschen zu den wichtigsten persönlichen Lebenszielen (vgl. Abele 2002, S. 109ff.). Die Berufsausbildung stellt dabei die entscheidende Weiche, einen angestrebten Beruf kompetent und selbstwirksam ausüben zu können.

In der vorliegenden Arbeit sind die u. a. von Dette, Abele & Renner postulierten positiven Zusammenhänge zwischen beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen, Zielen und Berufserfolg von Bedeutung, da sie Einfluss auf die individuelle Einstellung und Zufriedenheit mit dem Beruf und somit wahrgenommene Verwirklichungschancen bezüglich des Ziels Berufsabschluss, bzw. der Ausbildung an sich haben (vgl. Dette et al. 2004).

Zunächst sollen die in der Literatur beschriebenen Dimensionen des Berufserfolges aufgezeigt werden. Hierbei werden auch bedeutsame Einflussgrößen, wie Arbeitszufriedenheit, Wohlbefinden, individuelle Ziele auf den Berufs- bzw. Ausbildungserfolg besprochen. Außerdem wird konkret auf Ausbildungserfolg und Ausbildungsreife eingegangen.

Berufserfolg ist kein klar abgegrenzter Begriff und relativ schwer zu fassen. (vgl. Dette et al. 2004, S. 170). Dette et al. machen in Bezug auf Forschungen von Kossek & Ozeki (1998) und Tait et al. (1989) darauf aufmerksam, dass Konstrukte wie Berufserfolg, Laufbahnerfolg oder Arbeitsleistung inkonsistent benutzt werden und nicht klar voneinander abgegrenzt sind. Eine

weiter gefasste Verwendung des Begriffs beinhaltet den Bereich des Laufbahnerfolgs. Dette et al. weisen jedoch darauf hin, dass der Begriff Laufbahn „im Gegensatz zu Karriere auch Berufswege bezeichnet, die keinen kontinuierlichen beruflichen Aufstieg beinhalten und somit dem englischen Begriff ‚career' besser entspricht" (Dette et al. 2004, S. 171).

Etwas enger gefasst wird das Konstrukt des Berufserfolgs dagegen, wenn es auf berufliche Leistung beschränkt wird. Marcus und Schuler definieren in diesem Verständnis berufliche Leistung als „Beitrag zu den Zielen einer Organisation" (Marcus & Schuler 2006, S. 434). Außerdem wird, wie bei Burke & McKeen beschrieben, oft auch der Begriff der Zufriedenheit, sowohl als Arbeitszufriedenheit als auch als Karriere- bzw. Laufbahnzufriedenheit im Zusammenhang mit Berufserfolg verwendet (vgl. Burke & McKeen 1995). Nach Dette et al. (2004) sei es üblich, Erfolg anhand der in der jeweiligen Studie verwendeten Operationalisierungen zu definieren. In diesem Zusammenhang stellen sie fest, dass es problematisch ist, Fragen wie „was ist Erfolg?" und „wie wird er gemessen?", zu vermengen (vgl. Dette et al. 2004, S. 170).

Angesichts der Tatsache, dass die Auszubildenden in der vorliegenden Arbeit zu Beginn ihrer Karriere bzw. ihrer Berufslaufbahn stehen, lassen sich objektive Kriterien schnell, z. B. anhand der erzielten Noten sowie möglicherweise an Übernahmeversprechen und Perspektiven hinsichtlich von Weiterentwicklungsmöglichkeiten festmachen. Von Bedeutung sind allerdings gerade die subjektiven Kriterien des Berufserfolgs, da sie eine Perspektive aus Sicht des Auszubildenden auf den Erfolg seiner Ausbildung aufzeigen.

Erfolg sieht nicht für jeden gleich aus. Zufriedenheit mit dem persönlichen Erfolg wird nur vor dem Hintergrund der subjektiven Erwartungen eintreten, somit ist der subjektive Berufserfolg nicht ohne die Mitwirkung der Betroffenen festzustellen (vgl. Hall & Chandler 2005, S. 105 f.). Ein neuerer Ansatz in der Berufserfolgsforschung, dem Befragten die Definition von Berufserfolg zu überlassen, ist deshalb für die vorliegende Arbeit zielführend. Hierbei wird der Befragte gebeten, seine subjektive Vorstellung von Erfolg zu äußern (vgl. Gunz & Heslin 2005 S. 105f.).

Diese Einschätzung, beruflich erfolgreich zu sein, kann dabei aus verschiedenen Quellen herrühren. Hierbei spielen die persönlichen Ziele eine wichtige Rolle und sollen später noch eingehender betrachtet werden. Sie stellen u. a. hinsichtlich des Berufes einen entscheidenden Anhaltspunkt dafür dar, ob sich die Person als erfolgreich ansieht, oder nicht. Diese persönlichen Ziele können sich z. B. auf Kriterien, wie das Gehalt, oder ein erfülltes Familienleben sowie die eigene Weiterentwicklung beziehen. Sind diese für das jeweilige Subjekt wichtigen Kriterien erfüllt, führt das zur Zufriedenheit (vgl. Gattiker & Larwood 1988, S. 569 f.).

Neben eigenen Zielen kann auch der Vergleich mit anderen Personen, Ursache für Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit sein. Der Wahl der Vergleichsperson kommt deshalb auch bei der subjektiven Einschätzung des Berufserfolgs eine Schlüsselrolle zu (vgl. Dette 2005, S. 13f.). Für Dette ist Zufriedenheit durchaus zum Berufserfolg hinzuzuzählen,

> „da Zielbefragungen […] immer wieder zeigen, dass zu den persönlichen beruflichen Zielen die Zufriedenheit mit der eigenen Tätigkeit und dem Berufsverlauf zentral dazugehört, sodass deren Erreichung auch als Erfolg gewertet wird. Zudem korrelieren Zielerreichung, d. h. Erfolg, und Zufriedenheit empirisch eng miteinander, insbesondere bei motivkongruenten Zielen“ (Dette 2004, S. 172).

Allerdings umfasst die Zufriedenheit nach Gattiker & Larwood zwei verschiedene Komponenten, bei denen das Individuum durchaus mit einer der beiden Komponenten aktuell nicht zufrieden sein kann. Das ist einerseits die Zufriedenheit mit der aktuellen Arbeit, die sich auf die am Arbeitsplatz aktuell geforderte Tätigkeit bezieht sowie auf äußere Umstände, die berücksichtigen, wie die Arbeit ausgeführt werden muss. Andererseits ist die generelle Zufriedenheit mit der persönlichen beruflichen Laufbahn, bzw. der eigenen Karriere eng damit verbunden (vgl. Gattiker & Larwood 1988).

Determinanten der Arbeits- und Ausbildungszufriedenheit

Für Weiss stellt die Arbeitszufriedenheit immer eine Bewertung der Arbeit bzw. bestimmter Aspekte der Arbeit dar, und ist damit im Grunde genommen eine Einstellung. Emotionale Reaktionen, wie z. B. Wut nach einem Streit mit dem/r Vorgesetzten, oder Stimmungen, wie z. B. Niedergeschlagenheit, sind nicht gleichzusetzen mit Zufriedenheit. Diese Emotionen können sich aber durchaus auf die Zufriedenheit auswirken (vgl. Weis 2002, S. 175). Abele grenzt Arbeitszufriedenheit folgendermaßen ein: „Arbeitszufriedenheit ist nicht eine Variante von Extraversion, Neurotizismus oder hohem bzw. niedrigem Selbstwertgefühl, sie beruht vielmehr auf mehr oder weniger positiven Wahrnehmungen der eigenen Arbeitsbedingungen“ (Abele et al. 2006, S. 225).

Fischer (1997) unterscheidet bei den Determinanten der Arbeitszufriedenheit situative und personale Faktoren, die in ihrer Interaktion die Arbeitszufriedenheit bedingen. Es existieren empirische Belege dafür, dass Arbeitszufriedenheit eine Auswirkung auf andere Einstellungen im Berufs- und Privatleben hat, wie, die physische Gesundheit, den seelischen Zustand und das Allgemeinbefinden. In der Forschung ist das Hauptinteresse meist auf die Folgen von

Arbeitszufriedenheit gerichtet. Zu nennen sind hierbei Arbeitsleistung, Kündigungsneigung und Absentismus (vgl. Fischer 1997, S. 271f.).

Albers definiert die berufliche Zufriedenheit als „subjektiven Befriedigungswert der Arbeit bzw. der Ausbildung“ (Albers 1977, S. 48). Man erkennt leicht, dass Albers die Arbeitszufriedenheit mit der Ausbildungszufriedenheit gleichsetzt. Angesichts der Tatsache, dass die Auszubildenden am Anfang ihrer Karriere stehen und z. B. der materielle Erfolg oder eine erzielte Hierarchie der Auszubildenden von deutlich geringerer Bedeutung sind als z. B. der Ausbildungserfolg, bedarf es einer Definition und einer Sichtweise, die relevante ausbildungsbezogene Dimensionen berücksichtigt. Betrachtet man die Ausbildungswirklichkeit ist es für die Auszubildenden bestimmt von größerer Wichtigkeit, wie das Verhältnis zu den anderen Auszubildenden, zu den BerufsschullehrerInnen bzw. zu dem Ausbildungspersonal in den Betrieben ist.

Zielke bezeichnet die Ausbildungszufriedenheit als „hypothetisches Konstrukt, das die Anstrengungsbereitschaft der Jugendlichen erklärt und damit auch für den Erfolg der Auszubildenden bedeutsam ist“ (Zielke 1998, S. 10). Diese Beschreibung ist für die vorliegende Arbeit besonders zielführend. Überdies bezieht Harms die relevanten Bezugspersonen in der Ausbildung mit ein und definiert Ausbildungszufriedenheit als „subjektiven Gefühlszustand, der durch die beiden Partner des dualen Systems, nämlich die Schule (respektive die Lehrerinnen und Lehrer) und den Ausbildungsbetrieb mit seinen Mesosystemen beeinflusst wird“ (Harms 2000, S. 384).

Jungkunz definiert Ausbildungszufriedenheit als die „kognitivevaluative Einstellung der Auszubildenden zur Ausbildungssituation“ (Jungkunz 1996, S. 403). Jungkunz verwendet ein Modell, welches geeignete Komponenten der Ausbildungszufriedenheit einbezieht. Sein „Modell der Ausbildungszufriedenheit“ geht auf die besonderen Determinanten der Ausbildungszufriedenheit in der konkreten Ausbildungssituation und nicht allgemein im Arbeitskontext, ein. Dieses Modell setzt sich zusammen aus der „Summe der Wahrnehmungen und Beurteilungen von unterscheidbaren Informationselementen, die von den Auszubildenden in der Berufsausbildung wahrgenommen und beurteilt werden“ (Jungkunz 1996, S. 403).

Da die entsprechenden Erfahrungen der Auszubildenden an den beiden Lernorten „Betrieb“ und „Berufsschule“ gesammelt werden, müssen beide berücksichtigt werden. Jungkunz nennt diese beiden Lernorte zentrale Mesosysteme. Dabei bezeichnet er die Zufriedenheit mit der Berufsschule als Unterrichtszufriedenheit und die Zufriedenheit mit dem Ausbildungsbetrieb

als betriebliche Ausbildungszufriedenheit. Ihm zufolge sollten deshalb Messinstrumente bezüglich der Ausbildungszufriedenheit zwischen der Unterrichtszufriedenheit und der betrieblichen Ausbildungszufriedenheit unterscheiden und auch die Unterfaktoren Unterrichtsfächer und BerufsschullehrerInnen bzw. betriebliche Lernorte und AusbilderInnen als Mikrosysteme, berücksichtigen (vgl. Jungkunz 1996, S. 403). An diese Betrachtung wird sich in der vorliegenden Untersuchung angelehnt.

Die individuelle Ausbildungszufriedenheit ist nach Jungkunz abhängig von dem subjektiv empfundenen Ausbildungserfolg und folgt demnach nicht systematisch aus dem objektiven Ausbildungserfolg (vgl. Jungkunz 1996, S. 403). Außerdem zeigten die Befunde, dass Auszubildende im dritten bzw. im vierten Ausbildungsjahr ihre Ausbildungssituation intensiver reflektieren als Auszubildende im ersten oder zweiten Ausbildungsjahr. Sie beurteilten ihre Ausbildung sowie das Ausbildungspersonal nun negativer (vgl. Ebner 2003, S. 8f. sowie Ebner & Lauck 1998, S. 24f.). Die Auszubildenden betrachten das Ausbildungspersonal als „Kristallisationspunkt“ in ihrer Ausbildung. Daher trägt es auch am meisten zur Ausbildungszufriedenheit bei, wenn die Bewertung des Ausbildungspersonals gut ausfällt (vgl. Harms 2000, S. 9).

Prädiktoren für den Berufserfolg

Ng und Kollegen (2005) haben eine Metaanalyse zu u.a. psychologischen Determinanten von objektivem und subjektivem Berufserfolg vorgelegt, die sich hauptsächlich auf den angloamerikanischen Sprachraum bezieht. Abele führt als bedeutsame Ergebnisse dieser Metaanalyse auf, dass der objektive Berufserfolg, welcher über das Einkommen und Beförderungen erfasst wurde, insbesondere durch Variablen des Humankapitals, wie Bildung, sozio-ökonomischer Status oder soziodemographische Variablen prognostiziert werden konnte. Der subjektive Berufserfolg, welcher über Arbeits- und Karrierezufriedenheit ermittelt wurde, konnte durch Kriterien wie den Stellenwert der Arbeit im eigenen Leben, durch den Arbeitsumfang in Stunden, durch Karriereplanung und ebenfalls durch das Bildungsniveau ermittelt werden (vgl. Abele 2011, S. 677f.).

Laut Abele zeigen bisherige Forschungsergebnisse (Abele, 2003; Abele & Spurk, 2011; Corrigall&Konrad, 2007; Kirchmeyer, 1998), dass ein „agentisches“ Selbstkonzept, welches sich darin äußert, dass eine Person eine kompetente und selbstsichere Vorstellung von sich besitzt, einen positiven Einfluss auf den objektiven, aber auch auf den subjektiven Berufserfolg hat. Das „kommunale“ Selbstkonzept, bei der die Person die Vorstellung vertritt, warmherzig,

einfühlsam und moralisch, zu sein, hat dagegen keinen Einfluss auf den Berufserfolg (vgl. Abele 2011, S. 677f.).

Weitere Einflussfaktoren auf den Berufserfolg

Dette (2005) fasst in ihrem Forschungsvorhaben einige Faktoren zusammen, die Einfluss auf den Berufserfolg haben. Sie nennt hierbei demographische Faktoren, wie Alter, Geschlecht, Familienstruktur oder sozioökonomische Herkunft. Einige aufgeführte Studien (Melamed, 1996; Schneer & Reitman, 1993; Tharenou, 1999) kommen zu dem Befund, dass eine eigene Familie sowohl für Frauen als auch für Männer eher förderlich in Bezug auf die Karriere zu sein scheint. Sie verweist auf die Befunde von Judge et al., (1995) und Schneer & Reitmann, (1995), dass Frauen im Schnitt nach wie vor weniger erfolgreich sind als Männer und dies sowohl was die finanzielle Vergütung als betrifft als auch den beruflichen Status. Weitere Faktoren die Dette im Rahmen ihrer Untersuchung anführt sind Fähigkeiten, Intelligenz, Humankapital, Persönlichkeit, das Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartungen und Ziele. „Humankapital“ umfasst hierbei die Fertigkeiten, die sich ein Individuum durch Aus- und Weiterbildung, Training und Berufserfahrung aneignet. In Bezug auf die Persönlichkeitsvariablen des Kriteriums „Persönlichkeit“ wird hier auf das in der klassischen Persönlichkeitspsychologie verwendete Fünf-Faktorenmodell verwiesen (vgl. Dette 2005 S. 23f.).

Hier hat sich eine immer wieder auftretende Struktur aus fünf Persönlichkeitsvariablen etabliert, die relativ zeitstabil und kulturell einheitlich angesehen werden kann (vgl. Dette 2005, S. 26, in Anlehnung an Costa & McCrae 1992a; Goldberg 1990). Dieses Fünf-Faktorenmodell oder auch die „Big Five“ umfasst Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit. Das Selbstkonzept bezieht sich auf die Gesamtheit der Einstellungen zur eigenen Person und somit alle kognitiven Repräsentationen des Selbst. Nach Mummendey umfasst es nur die individuelle Sicht des eigenen Individuums und basiert somit nicht auf externe Urteile (vgl. Dette 2005, S. 28, in Anlehnung an Mummendey 1990).

Barrieren auf dem Karriereweg und deren Schutz- und Bewältigungsstrategien

Abele unterscheidet drei Formen von Karriere: Deskriptiv wird Karriere als Beschreibung des

individuellen Berufsweges verstanden, evaluativ-normativ wird Karriere als erfolgreicher Berufsweg im Sinne hierarchischen Aufstiegs und evaluativ-subjektiv wird Karriere als individuell gesteuerter und nach eigenen Wertvorstellungen gestalteter Berufsweg im Sinne von „was will ich“ angesehen (vgl. Abele 2010 S. 3f.). Die letzte Definition ist für die vorliegende Arbeit von besonderem Interesse, da hier ebenfalls die subjektive Sichtweise dessen erhoben werden, welche Barrieren und Hürden aus Perspektive der Auszubildenden gesehen werden.

Abele (2010) führt die Faktoren Zielklarheit, Selbstvertrauen, Anstrengungsbereitschaft, ein passender Arbeitsplatz und eine gelungene berufliche „Sozialisation“ auf. Berufliche „Sozialisation“ konkretisiert sie u. a. als Umsetzung beruflicher Fähigkeiten am konkreten Arbeitsplatz und Unterstützung bei der Einarbeitung und am Arbeitsplatz durch eine unterstützende Organisationspolitik, einen förderlichen Organisationsjargon, dem Vorhandensein wichtiger Personen und unterstützenden Organisationszielen. Außerdem führt sie die Einbindung in berufliche Netzwerke und „learning on the job“ im Sinne eines lebenslangen Lernens als Punkte für berufliche Sozialisation an (vgl. Abele 2010 S. 3f.).

Abele (2010) klassifiziert die Barrieren des Karriereweges nach vier Ebenen:

- *Hindernisse auf Ebene der Person*

Diese äußern sich u.a. durch mangelndes Humankapital, wie z. B. vorhandene Ausbildungsdefizite. Weiterhin nennt Abele mangelnde Zielklarheit. Die Person könnte hierbei unklare oder konfligierende Ziele bzw. zu viele Ziele auf einmal haben. Mangelndes Selbstvertrauen ist ein weiter hinderlicher Faktor, der sich sichtbar machen kann, durch eine Unsicherheit bezüglich der eigenen Leistungsfähigkeit, oder Motivation. Mangelnde Anstrengungsbereitschaft bedeutet ebenfalls ein Hindernis auf der Ebene der Person (vgl. Abele 2010, S.10).

- *Hindernisse des direkten sozialen Umfeldes im privaten Bereich*

Hindernisse auf Ebene des Privatlebens liegen hinsichtlich der Rollenverteilung und Abstimmung in der Partnerschaft vor. Eventuell ist eine Vereinbarung zweier Berufswege, Stichwort „dual career“ nicht unter einen Hut zu bekommen. Ein weiterer wichtiger Punkt auf dieser Ebene, ist eine mögliche Unvereinbarkeit von Beruf und Familie bzw. Freundschaften. Hier könnten sich z. B. zeitliche Konflikte aufgrund notwendiger Prioritätensetzung ergeben. Abele führt hierzu die ungleiche zeitliche Verteilung der Hausarbeit berufstätiger kinderloser

Befragter und von Eltern an. In Bezug auf Partnerschaften legt Abele dar, dass insbesondere Frauen fast immer in „bildungshomogamen“ Partnerschaften leben. Das bedeutet hinsichtlich Karriereorientierung, dass die Partner fast immer in Vollzeit tätig sind und somit zwei Berufsverläufe miteinander koordiniert werden müssen. Das hat Auswirkungen auf die Mobilitätsentscheidungen. Befunde, u. a. der Studie BELA-E, haben ergeben, dass Frauen fast immer mit Vollzeit erwerbstätigen Partnern zusammenleben, Männer dies allerdings nicht tun. Hinsichtlich der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, was auch für weibliche ältere Auszubildende eine Rolle spielen dürfte, lässt sich festhalten, dass Frauen viel stärker vor dem Dilemma beruflicher Aufstieg und/oder Kinder stehen, da auch heute immer noch am ehesten die Mütter diejenigen sind, die ihre Karriere unterbrechen, nicht die Väter (vgl. ebd. 11f.). Abele verdeutlicht dies mittels folgender, in Abbildung 9 dargestellter, Graphik, die die Vorstellungen zur Rollenverteilung, wenn in der Familie kleine Kinder zu versorgen sind, widerspiegelt:

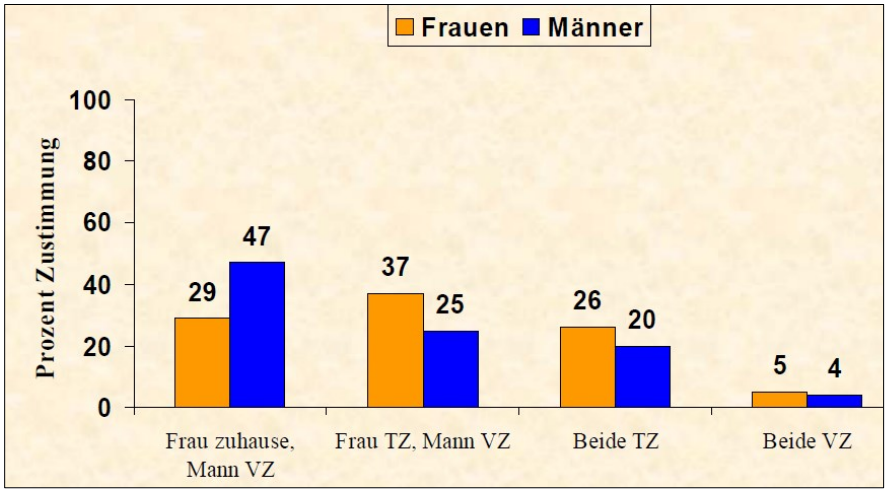


Abbildung 9: Vorstellungen zur Rollenverteilung, wenn in der Familie kleine Kinder zu versorgen sind. In: Abele (2010, S. 13).

Hinsichtlich einer Ausbildung könnte dies allerdings für die Auszubildende gleichbedeutend sein, mit einem Abbruch der Ausbildung. Abele führt an, dass im Alter zwischen etwa 25 und 40 die „Rush Hour“ des Lebens vorliegt. In diesen Jahren müssen mehrere wichtige „Lebensaufgaben“ parallel bewältigt werden. Zu nennen wären da etwa ein Beziehungsaufbau und die mögliche Elternschaft, eine berufliche Etablierung und die „Karriere“. Diese zeitlichen Hindernisse und Beschränkungen haben dann möglicherweise auch negativen Einfluss auf den Ausbau und Pflege von Freundschaften und Beziehungen. Diese Freundschaften und Beziehungen

könnten dann allerdings als wichtige Schutzfaktoren durch z. B. Hilfsangebote in Krisen, oder als AnsprechpartnerIn zum Abwägen und Beraten in schwierigen Situationen fehlen.

- *Hindernisse auf Ebene der Organisation*

Oftmals ist es so, dass Frauen ihren Arbeitsumfang für die Kinderbetreuung reduzieren, Männer allerdings kaum. Abele verweist hierzu auf Daten von Abele & Spurk (2010).

- *Hindernisse auf gesellschaftlicher Ebene*

Hindernisse auf gesellschaftlicher Ebene sind hinsichtlich Stereotypen, Vorurteilen und einer Diskriminierung, insbesondere gegenüber Frauen zu sehen. Abele verdeutlicht diesen Aspekt mittels des „Rabenmutter"-Phänomens. Hierbei wird Frauen schnell ein „schlechtes Gewissen" zu machen versucht, wenn sie ihr Kind nicht rund um die Uhr selbst betreuen. Allerdings bekommen auch Väter in diesem Zusammenhang gesellschaftlich Probleme, wenn sie z. B. eine längere Elternzeit nehmen möchten (vgl. Abele 2010, S. 19). Abele erwähnt als Problem z. B. noch das „old boys"-Netzwerk. Männer haben eher vielfältige Netzwerke, in denen sie sich gegenseitig unterstützen. Diese sind für Frauen aber in der Regel unzugänglich.
Abele gibt in Bezug auf die genannten Barrieren verschiedene Empfehlungen dazu, wie diese vermieden oder überwunden werden können. Auf der für die vorliegende Arbeit hinsichtlich individueller Chancen interessanten, individuellen, Ebene nennt sie folgende sieben Empfehlungen:

- Der „Motivationsfaktor": Wer selbst begeistert ist, kann auch andere überzeugen!
- Der „Informationsfaktor": Genaue Kenntnis der Tätigkeitsanforderungen!
- Der „Zielfaktor": Klare Ziele nach der „Smart" Formel.
- Der „Netzwerkfaktor": Vernetzen mit relevanten Personen.
- Der „Forderungsfaktor": Chefs sollen unterstützen; Routineaufgaben sollen gerecht verteilt werden.
- Der „Visibilitätsfaktor": Sich selbst „vermarkten". Eigene Kompetenzen zeigen. Sich selbst ein klarer „Profil" geben.
- Der „Optimismusfaktor": Selbstvertrauen und Zuversicht (vgl. ebd., 2010, S. 25).

Ausbildungserfolg

Im Folgenden soll skizziert werden, was unter Ausbildungserfolg zu verstehen ist und inwieweit die Erkenntnisse des Berufserfolgs sich hier wiederfinden lassen. Ein objektives Kriterium,

an den man den Ausbildungserfolg festmachen könnte, sind die erzielten Noten, oder die Beurteilung durch den/die AusbilderIn, die LehrerInnen, oder die PrüferInnen in den Abschlussprüfungen Teil 1 und Teil 2. Für Marcus und Schuler ist folglich die Beurteilung durch direkte Vorgesetzte, wie das zuständige Ausbildungspersonal „die bei weitem wichtigste Quelle subjektiver Beurteilungen“ (Marcus & Schuler 2006, S. 443). Die einzelnen Kriterien der betrieblichen Beurteilung lauten hierbei Kommunikationsverhalten, Teamfähigkeit, Verhandlungsgeschick, Konfliktverhalten, Selbstorganisation und Berufsmotivation (vgl. ebd.).

In diesem Zusammenhang sind die Befunde des BiBB-Entwicklungsprojekts „Eignungstests und Ausbildungserfolg“ relevant. In dem Projekt wurde ein Datensatz ausgewertet, der Daten zu Merkmalen von Auszubildenden beinhaltet. Bei diesen Merkmalen handelte es sich um Daten, die bei der Bewerbung um einen Ausbildungsplatz erhoben wurden, sowie Leistungsmerkmale, die in der Zeit der Ausbildung ermittelt wurden.

Die Auswertungsbasis umfasste Daten von rund 40 Unternehmen für mehr als 1000 Auszubildende aus kaufmännischen und gewerblich-technischen Ausbildungsberufen. Für die untersuchten Ausbildungsberufe konnten Zusammenhänge zwischen den Abschlussnoten der allgemeinbildenden Schule sowie einem Eignungstest und verschiedenen Erfolgskriterien wie Berufsschulnoten und Prüfungsergebnissen festgestellt werden (vgl. Schnitzler 2011, S. 2). „So klärt z. B. die Durchschnittsnote des allgemeinbildenden Schulabschlusses knapp 18 % Varianz bei der Vorhersage der Zwischenprüfungsnote auf, die in diesem Fall eingesetzten Eignungstests konnten darüber hinaus noch 6 % zusätzliche Varianz aufklären“ (ebd.).

Bisher geschieht die Erfassung von Ausbildungserfolg in Empirischen Untersuchungen meistens mittels Noten aus den Abschlussprüfungen der Kammern. Schnitzler führt zudem die Befunde einer Metaanalyse von Hülsheger et al. (2006) zum Vergleich verschiedener Intelligenztests zur Prognose von Ausbildungserfolg in Deutschland, auf. Hierbei wurde gezeigt, dass der Großteil der betrachteten Studien (87 von 98) den Ausbildungserfolg durch Noten operationalisierten. Elf Studien verwendeten Beurteilungen durch Vorgesetzte oder AusbilderInnen als Kriterium für Ausbildungserfolg (vgl. ebd., S. 5f.). Diese verengte Perspektive auf den Ausbildungserfolg ist für die vorliegende Untersuchung allerdings wenig zielführend, gibt sie doch keine Hinweise darauf, was die Auszubildenden im Sinne einer Capability-Annäherung als wertzuschätzende Ausbildung ansehen würden und was für sie Erfolgskriterien hierfür sind.

Die Frage nach zentralen Erfolgsfaktoren in einer Berufsausbildung − und das nicht aus Sicht der üblichen Defizitperspektive − stand im Zentrum eines Schweizer Projektes. Dessen

Befunde sind aufgrund dessen Perspektive auf den Forschungsgegenstand geeignet, zieldienliche Hinweise zu liefern, was Erfolgsfaktoren im Verständnis von Schutzfaktoren in der Berufsausbildung, also unter einem Chancenaspekt sein könnten. Im Zentrum dieser Untersuchung stand das Generieren von Faktoren,

> „welche dafür stehen, dass Jugendliche aus einem oft schwierigen sozialen und/ oder fremden kulturellen Umfeld und ohne eine glanzvolle Schulkarriere es immer wieder schaffen, erfolgreich eine berufliche Grundausbildung zu durchlaufen, um sich nachher als qualifizierte Berufsleute auf dem Arbeitsmarkt zu bewähren." (Häfeli & Schellenberg 2009a, S. 5)

Als Faktoren wurde dementsprechend nach personalen und systemischen Ressourcen geforscht, welche geeignet sind, die Jugendlichen in diesem Kontext der Berufsausbildung zu unterstützen. Ein besonderer Fokus lag in dem Projekt bei den schwächeren Jugendlichen. Häfeli und Schellenberg (2009b) weisen darauf hin, dass im Kontext des präventiven und therapeutischen Bereichs bereits ein Sichtwechsel weg von Risikofaktoren hin zu den Faktoren, die eine positive bzw. stabilisierende Entwicklung begünstigen, vollzogen wurde. In besonderem Fokus ist dabei Widerstandsfähigkeit (Resilienz) gerückt.

Gemäß der Definition von Opp und Fingerle (2007) versteht man hierbei die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen gegenüber biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken (vgl. Häfeli & Schellenberg 2009b).In dem Projekt wurden konkret folgende Fragen überprüft:

- Welches sind die personalen und strukturellen Erfolgsfaktoren, die Jugendliche dabei unterstützen, den Übergang von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben erfolgreich zu absolvieren? (Schutzfaktoren, Resilienz)
- Unterscheiden sich Erfolgs- oder Einflussfaktoren je nach untersuchtem Zeitabschnitt (Übergang Schule–Lehre, während der Berufslehre, Übergang Lehre–Beruf)?
- Wie werden diese Erfolgsfaktoren bereits gefördert? (vgl. Häfeli & Schellenberg 2009a, S. 7).

Zur Beantwortung dieser Fragen wurden in einem vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) mitfinanzierten Projekt an der Hochschule für Heilpädagogik 60 ausgewählte Schweizer Untersuchungen und Projekte der letzten fünf bis zehn Jahre zum Übergang von Schule in die Berufswelt anhand einer Vergleichsanalyse untersucht.
Je nach Laufbahnzeitpunkt wurde hierbei das Kriterium „Erfolg" bewertet als, das Finden eines Ausbildungsplatzes, das Durchhalten und Abschließen einer Berufsausbildung und letztendlich

eine erfolgreiche berufliche Integration bzw. eine stabile beruflichen Beschäftigung (vgl. Häfeli & Schellenberg 2010, S. 150). Im Fokus der Untersuchungen lagen Längsschnittuntersuchungen, welche bedeutsam sind hinsichtlich der Übergangsproblematik insbesondere bei potenziell gefährdeten Jugendlichen (z. B. mit schulischen Schwächen, ungünstigen familiären Verhältnissen) (vgl. Häfeli & Schellenberg 2009a, S. 21 ff.).

Die Befunde haben ergeben, dass sich starke strukturelle Einflüsse auf die Fragestellungen in den Bereichen Demographie, wirtschaftliche Bedingungen, Sozialräume, Schulstrukturen und soziale Herkunft finden lassen. Jedoch auch die Person des Jugendlichen an sich und ihr direktes Umfeld (Familie, Lehrpersonen, Gleichaltrige, BeraterInnen) bilden hierbei wichtige Bereiche. Gemäß der Analyse zeigt sich, dass alle sieben untersuchten Bereiche (Familie, Schule, Freizeit, Jugendliche/r, Beratung, Betrieb) mit mehreren Einflussfaktoren von Bedeutung sind. Insgesamt konnte eine Vielfalt von nahezu 50 Einflussfaktoren auf die berufliche Ausbildung der Jugendlichen differenziert werden. Laut Häfeli & Schellenberg bildet dieser Befund die Komplexität der Realität vermutlich recht gut ab (vgl. ebd., S. 121 ff.).

Positive Einflüsse auf die berufliche Ausbildung der Jugendlichen

Eine Übersicht dazu, welche Einflüsse sich auf Basis empirischer Befunde positiv auf die berufliche Ausbildung der Jugendlichen erweisen, ist in Abbildung 10 abgebildet:

Person	**Familie**
• Männliche Jugendliche (Junge Frauen finden bei vergleichbaren Schulqualifikationen seltener eine Lehrstelle als ihre männlichen Kollegen) • Gute Gesundheit, wenig gesundheitsschädigendes Verhalten (Sucht) • Gute Schulleistungen auf Sek I und Sek II (Math, Lesekompetenz), hoher IQ • Hoher Selbstwert, Selbstwirksamkeitserwartung, Durchsetzungsvermögen, positives Bewältigungsverhalten (Probleme angehen, Belastungen verarbeiten) • Gute Umgangsformen, «betriebskompatible» Eigenschaften • Kommunikative Kompetenzen, Kontakt- und Teamfähigkeit, soz. Kompetenzen • Klare berufliche Interessen, Fokussierung bei Berufswahl, Entscheidungsfähigkeit, flexible Lehrstellensuche, persönlicher Kontakt zu Lehrmeister/Betrieb • Direkteinstieg in Sek II (statt Zwischenlösung)	• Höhere soziale Schicht • Günstige soziale Ausgangslage (wenig Umzüge, Scheidung u. ä.) • Schweizer Hintergrund oder Secondos (langer Schweizer Aufenthalt, Einbürgerung) • Hohe Bildungsaspirationen der Eltern • Autonomie-anregender Erziehungsstil • Gute Beziehung zu Eltern (emotionale Unterstützung, Kommunikation, Konfliktbereitschaft) • Informelles Beziehungsnetz; soziale und symbolische Ressourcen

Schule und Lehrpersonen • Anforderungsreicher Schultyp (Sek I) • Frühe Unterstützung mit geeignetem Berufswahlunterricht • Kontakt zu Wirtschaft und Arbeitswelt • Erfassung und Diagnostik fachlicher/überfachlicher Kompetenzen • Koordination und klare Rollenteilung Schule/Beratungsangebote • Gutes Schulklima und invidualisierende Didaktik • Engagement der Lehrpersonen: soziale Unterstützung und Netzwerkarbeit • Gute Beziehung Lernende–Lehrperson und innerhalb Lehrerschaft	**Betrieb und Berufsbildende** • Hohes berufliches Anforderungsniveau • Spezifische Berufsgruppen • Inhaltliche und methodische Vielseitigkeit; Handlungsspielraum • Verkraftbare Belastung, fordernde, aber nicht überfordernde Tätigkeiten • Gute Beziehung zu Berufsbildenden, Passung Betrieb–Jugendliche • Pädagogische Kompetenzen der Berufsbildenden • Soziale Unterstützung (durch Lehrmeister/in bzw. Arbeitskolleg/innen)
Beratungs- und Interventionsangebote • Frühzeitige und umfassende Diagnostik/Abklärung (Sek I, Betrieb, Berufsfachschule) • Niederschwelliger Zugang zu Coaching und Beratung • Gute Beziehung zwischen Klient/innen und beratenden Personen • Struktur gebende Massnahmen • Enger Bezug zu Arbeitswelt (Praktika, Schnupperlehren) • Gute berufliche Netzwerke und Regelung der Zuständigkeiten	**Freizeit und Peers** • Aktive Freizeitgestaltung unterstützt durch Peers und Eltern • Teilnahme in einer strukturierten Gruppe (Verein, Club, Kurs) • Respektvoller Umgang unter Peers mit vereinbarten Regeln und Strukturen
Gesellschaft (Demografie, Wirtschaft, Sozialraum, Politik, Verwaltung) • Rückgang der Schulaustretenden • Günstige wirtschaftliche Bedingungen, Wirtschaftswachstum • Genügend grosses Angebot an Lehrstellen (v.a. für schwächere Jugendliche) • Lehrstellenmarketing und Lehrbetriebsverbünde • Qualifizierende Ausbildungsangebote für schwächere Jugendliche (EBA, Weiterentwicklung IV-Anlehre) • Hohe Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Bildungssystemen und -stufen (Kompetenznachweis, Anrechenbarkeit) • Einführung Case Management Berufsbildung und interinstitutionelle Zusammenarbeit • Region Deutschschweiz	

Abbildung 10: Positive Einflüsse auf die berufliche Ausbildung der Jugendlichen auf Basis empirischer Befunde. In: Häfeli & Schellenberg (2009a, S. 9).

Diese in Abbildung 11 aufgelisteten Erfolgsfaktoren lassen sich dabei nach verschiedenen Einflussbereichen gruppieren:

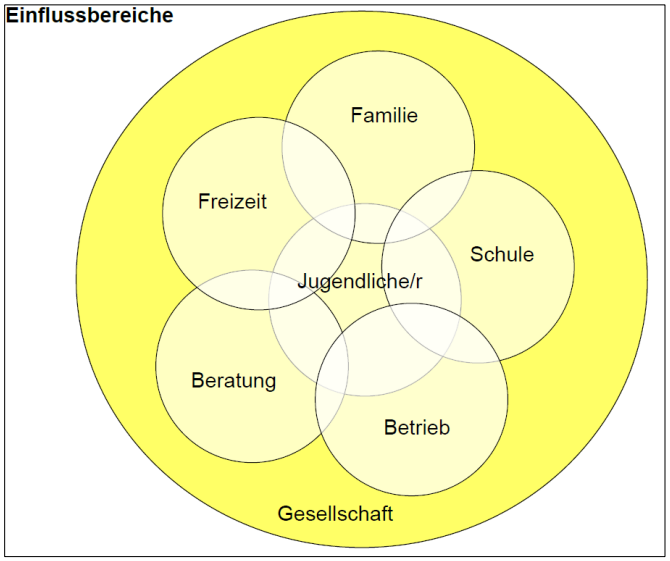


Abbildung 11: Einflussbereiche. In: Häfeli und Schellenberg (2009a S. 35).

Die in Abbildung 11 aufgeführten Einflussbereiche lassen sich nach Häfeli und Schellenberg sowie in Anlehnung an den ökosystemischen Ansatz von Bronfenbrenner (1981) in verschiedene Systemebenen untergliedern. Das „Mikrosystem“, welches den Jugendlichen und seine Familie inkludiert, betrifft den innersten Kreis der verschiedenen Systeme. Weitere wichtige Bereiche, die impliziert sind, ist neben der Schule, die Freizeit (inkl. der Gruppe der Gleichaltrigen oder Peers) und auch der betriebliche Bereich.

Wenn die jungen Menschen die Hilfe einer Beratungsstelle oder andere Unterstützungsangebote benötigen, ist auch dieser Bereich inbegriffen. Diese zu differenzierenden Bereiche werden von Bronfenbrenner zum „Mesosystem“ zusammengefasst. Der Einflussbereich, mit dem die jungen Menschen nicht in direktem Kontakt stehen, ist der gesellschaftliche Bereich, die Makroebene. Dieser umfasst die Demografie, Sozialraum, Wirtschaft, Politik und Verwaltung (vgl. Häfeli und Schellenberg 2009a, S. 35). Die Befunde der Studie belegen laut Häfeli & Schellenberg, dass nicht von einfachen Zusammenhängen hinsichtlich der verschiedenen Faktoren ausgegangen werden kann, denn die berufliche Entwicklung und der Berufserfolg scheinen vielfältig determiniert. Die berufliche Kompetenzentwicklung und der Berufserfolg müssen deshalb als Produkt vielfältiger Einflusssysteme betrachtet werden. Es gibt jedoch nur wenige Studien, die sich mit den Zusammenhängen der verschiedenen Ebenen befassen. Eine Gesamtbilanz hinsichtlich der Zusammenhänge ist angesichts dessen, dass die Studien sehr verschieden angelegt sind, kaum möglich. Einige Faktoren wie soziale Herkunft, schulische Leistungsfähigkeit, Geschlecht und Nationalität spielen aber eine wichtige Rolle. Häfeli und Schellenberg konstatieren aufgrund der Befundlage, dass Erfolg im Bildungswesen somit wesentlich von sozialstrukturellen Merkmalen abhängig ist (vgl. Häfeli & Schellenberg 2009b, S. 34).

Eine der wenige Studien, die sich mit den Wirkungszusammenhängen zwischen den verschiedenen Bereichen befassen, ist die Jugendlängsschnittstudie TREE. In dieser Studie wurde die Gruppe ausbildungsloser junger Erwachsener näher betrachtet. Hierbei handelt es sich um die 10 % dieser Gruppe, die mit 23 Jahren noch keine Ausbildung abgeschlossen hatten bzw. auch gerade keine Ausbildung machten. Es konnte nachgewiesen werden, dass eine bescheidene soziale Herkunft und tiefe PISA-Lesekompetenzen Risikofaktoren für Ausbildungslosigkeit darstellen. Erheblich Konsequenzen hat gemäß Bertschy et al. (2007) der Umstand, dass im ersten Jahr nach dem Schulaustritt keine Anschlusslösung gefunden worden ist (vgl. Häfeli & Schellenberg 2009a, S. 123).

Bei Betrachtung der jeweiligen Bereiche sind folgende Befunde für den vorliegenden Forschungsansatz bedeutsam:

Personale Ebene:

Häfeli und Schellenberg verweisen auf die Bedeutung der personalen Ebene, da sich in den analysierten Studien sehr viele Persönlichkeitsaspekte identifizieren ließen, die sich auf die berufliche Entwicklung auswirken. (vgl. ebd., S. 126). Sie zitieren hierzu auch die Erkenntnisse von Läge & Hirschi (2008), die konstatieren, dass Persönlichkeitsmerkmale einen zentralen Einfluss auf die berufliche Entwicklung und den beruflichen Erfolg haben (vgl. Häfeli & Schellenberg 2009a, S. 37).

Im Kontext der Metaanalyse wurde folgende Differenzierung angewendet:

- „Biosoziale Aspekte (Gesundheit, Geschlecht)
- Kognitive und fachliche Kompetenzen (Intelligenz, schulische Leistungen usw.)
- Persönlichkeitseigenschaften im engeren Sinne (Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Temperament, Werthaltungen [Arbeitstugenden u. Ä.] usw.)
- Sozialkompetenzen (Einfühlungsvermögen, Kontaktfähigkeit usw.)
- Berufswahl- und Übergangskompetenzen (Strategien bei der Berufswahl, Entscheidungsverhalten)“ (ebd., S. 37).

Geschlecht

Hinsichtlich des Faktors „Geschlecht“ zeigen die Befunde, dass männliche Jugendliche den Einstieg in eine Berufsausbildung nach wie vor leichter und geradliniger als weibliche Jugendliche vollziehen. Insbesondere wenn ungünstige soziale oder schulische Voraussetzungen vorliegen, ist dies umso mehr der Fall (vgl. ebd., S. 126).
Das Merkmal „Geschlecht“ wirkt sich besonders benachteiligend in der Kombination mit geringem Schulabschluss und/oder bescheidenem familiären Hintergrund, welcher u. a. durch geringe Unterstützung aufgrund sozialer oder kultureller Merkmale gegeben sein kann, aus. Mädchen mit dieser Merkmalskombination haben dabei lediglich ein sehr eingeschränktes Berufsspektrum. Grundsätzlich sind zwar nach Imdorf, (2005, 2007a) alle Berufe für beide Geschlechter formal erreichbar, aber eigene Geschlechterrollenvorstellungen sowie -stereotype und solche der auswählenden Betriebe stehen einer freien Ausbildungs- und Berufswahl im Wege (vgl. Häfeli & Schellenberg 2009a, S. 38).

Kognitive und fachliche Kompetenzen (IQ, Schulleistungen u. Ä.)

Die kognitiven und fachlichen Kompetenzen besitzen zwar ein erhebliches Gewicht beim Übertritt in die Ausbildungen, jedoch zeigen die Studienbefunde, dass dieser Zusammenhang nicht ganz so eindeutig herzustellen ist und häufig nur indirekt wirkt. Mindestens so entscheidend wie Leistungen und Kompetenzen sind beim Übertrittsgeschehen der familiäre Hintergrund und der besuchte Oberstufenschultyp (vgl. ebd., S. 41).

Schulnoten in der zuvor besuchten Schulform spielen zunehmend weniger eine signifikante Rolle bei der betrieblichen Selektion. Sie werden immer mehr durch Eignungstests der Betriebe und Verbände ersetzt. Diese Testergebnisse haben den Vorteil zu Schulnoten und bisheriger Selektionspraxis, da sie Ungleichheiten, die durch das Schulsystem manifestiert wurden, aufheben. Auf der anderen Seite bekommen sie ein großes Gewicht, da Erfolg und Misserfolg bei diesem Vorgehen, an einem einmaligen Testergebnis festgemacht wird (vgl. ebd., S. 126).
In Übereinstimmung mit der Resilienzforschung lassen sich signifikante Einflüsse der kognitiven und fachlichen Kompetenzen auf die Berufslaufbahn und den Ausbildungserfolg feststellen. Insbesondere mathematische Kompetenzen und Lesekompetenzen, wie sie auch in den PISA-Leistungstests gemessen werden, haben hierbei einen Einfluss auf den Berufserfolg. Vor allem in der bereits erwähnten TREE-Studie konnte der positive Einfluss der Lesekompetenz zu unterschiedlichen Laufbahnzeitpunkten belegt werden. Allerdings konnte unter Verweis auf Darlegungen von Bertschy et al. (2007), Haeberlin et al. (2004) auch nachgewiesen werden, dass die soziale Herkunft, der besuchte Schultyp, das Geschlecht, der Generationenstatus, also ob es sich um die erste oder zweite Generation handelt, sowie die sozialen Beziehungen bzw. das Eingebunden sein in Netzwerke bedeutsamer sind als die kognitiven Leistungen (vgl. Häfeli und Schellenberg 2009a, S. 42).

Arbeitstugenden

Häfeli und Schellenberg heben aufgrund des Datenmaterials von Haeberlin et al. (2004), Imdorf, (2007) und Moser (2004) hervor, dass ein/e „gute/r KandidatIn“ bezüglich einer erfolgreichen Ausbildung, nicht nur gute Zeugnisse besitzen soll, sondern über Arbeitstugenden wie Fleiß, Pflichtbewusstsein, Pünktlichkeit, Ordnung, Sauberkeit und Sorgfalt verfügen soll. Diese Merkmale, sollte ein/e potenzielle/r Auszubildende/r für einen erfolgreichen Übertritt von der abgebenden Schule in die Berufsbildung aufweisen. Sie stellen für den Betrieb wichtige

Indizien dafür dar, dass der/die Auszubildende auch bis zum Abschluss durchhalten kann und sich die getätigte Investition lohnt.
Diese Arbeitstugenden sind unter Bezug auf Stalder & Schmid (2006) bei Ausbildungsabbrüchen aus Sicht der Ausbildenden wichtig. In diesem Zusammenhang bezeichnen die Ausbildenden diese Lernenden oftmals als wenig selbständig, faul oder kaum Initiativ (vgl. Häfeli & Schellenberg 2009a, S. 43).

Bewältigungsverhalten (Coping) und Attributionsstil

Das Bewältigungsverhalten beim Umgang mit Problemen, z. B. beim Erhalt einer Absage, hat laut Häfeli und Schellenberg entscheidenden Einfluss darauf, wie schnell eine erneute berufliche Chance angegangen wird. Deswegen sollten die Gründe eines Misserfolges in erster Linie external und nicht internal zugewiesen werden, um keine Schädigung des Selbstvertrauens hervorzurufen.

Sie argumentieren, dass zum erfolgreichen Absolvieren einer Ausbildung positive Einstellungen wichtig sind und nennen als mögliche Strategien, dass Probleme angesprochen werden sollten, Handlungskompetenzen eingeübt werden müssen. Außerdem sollten die Auszubildenden versuchen den Optimismus aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., S. 44).

Selbstwirksamkeitserwartung

Im Zusammenhang mit den Persönlichkeitseigenschaften ist der positive Einfluss eines hohen, allerdings nicht überhöhten Selbstwertgefühls, verbunden mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung, hervorzuheben (vgl. ebd., S. 126). Die Selbstwirksamkeitserwartung kann in diesem Kontext auch als persönlicher Schutzfaktor im Sinne einer stabilen personalen Bewältigungs-(Coping-)Ressource verstanden werden (vgl. ebd., S. 43).

Deshalb schlussfolgern Häfeli und Schellenberg hinsichtlich möglicher Handlungsoptionen in Bezug auf Schutzfunktionen, dass es essenziell ist, Basiskompetenzen zur Resilienzförderung, wie Problemlösefähigkeiten und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, in Bildungs- und Erziehungskontexten zu fördern. Die Studien deuten explizit darauf hin, dass neben der individuellen Unterstützung auch Anpassungen im strukturellen Bereich hierfür notwendig sind (vgl. ebd., S. 37f.).

Soziale Kompetenzen

Die Autoren der Studie argumentieren hinsichtlich der Schutzfaktoren, dass soziale Kompetenzen wie Offenheit, Freundlichkeit, ein konstruktiver Umgang mit Konflikten sowohl die Einmündungsphase in eine Berufsausbildung als auch deren weiteren Verlauf positiv unterstützen (vgl. ebd., S. 47). Nach Stalder & Schmid (2006) treten Schwierigkeiten und Probleme während der Berufsausbildung aus Sicht der Jugendlichen vor allem dann auf, wenn eine angespannte und konfliktbelastete Beziehungsebene zum/r Vorgesetzten vorliegt. Dies spielt auch, allerdings in geringerem Ausmaß, im Umgang zu den ArbeitskollegInnen eine Rolle. Demzufolge sind Konflikte mit dem verantwortlichen Ausbildungspersonal auch ein entscheidender Grund für einen Betriebswechsel (vgl. Häfeli & Schellenberg 2009a, S. 44).

Ebene „Familie und unmittelbares Umfeld"

Häfeli & Schellenberg konstatieren aufgrund der Studienbefunde, dass die Familie und der soziale Hintergrund für den Schulerfolg entscheidende Faktoren sind. Dies zeigt sich u. a. darin, dass Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien häufiger Bildungswege einschlagen, die sich unter ihren Möglichkeiten sind:

> „Jugendliche Migrantinnen und Migranten der ersten Generation (v.a. aus dem Balkan, der Türkei und Portugal) und aus tieferen sozialen Schichten erfahren zusätzliche Benachteiligungen, die sich in Form von subtilen Ausgrenzungsprozessen, der Senkung von Bildungsaspirationen oder auch von handfester Diskriminierung äußern. Erschwerend kommt hinzu, dass Eltern mit Migrationshintergrund häufig nicht auf Erfahrungen bei der Lehrstellensuche zurückgreifen können." (Häfeli & Schellenberg 2009a, S. 127)

Laut Häfeli & Schellenberg erklären die familialen Sozialisationsprozesse wesentlich die erheblichen Unterschiede hinsichtlich der Leistungen, der Lernmotivation und dem Selbstkonzept der jungen Menschen. Sie ergänzen aber, dass sich ein Familienmilieu, „das Autonomie fördert, intellektuell anregend ist, eine vertrauensvolle Beziehung aufrechterhält und konstruktive Konfliktstrategien beinhalte" (Häfeli & Schellenberg 2009a, S. 127) positiv wirkt.

Ebene „Schule und Lehrpersonen"

Das schulische Umfeld und die involvierten Lehrpersonen haben einen erheblichen Einfluss auf die berufliche Entwicklung der jungen Menschen. Ein wesentlicher Befund stellt weiterhin dar, dass der besuchte Schultyp einen deutlichen Hinweis für den weiteren beruflichen Laufbahnverlauf und somit für den Zugang zur Sekundarstufe II gibt und somit auch auf den späteren beruflichen Erfolg. Die Kooperation zwischen verschiedenen Akteuren im schulischen

Umfeld, wie z. B. die Schulsozialarbeit, weitere Beratungsangebote und die Kontinuität der aufgebauten Kooperationsbeziehung, gelten als hervorzuhebende Erfolgsfaktoren.

Häfeli und Schellenberg (2009a) weisen darauf hin, dass Die Qualität der sozialen Beziehungen im der Schule von zentraler Bedeutung hinsichtlich der Schullaufbahn vor allem für die Gruppe der Risikojugendlichen ist. Positive Erlebnisse können die Jugendlichen z. B. durch individuelle Unterstützung durch die Lehrpersonen und das Erreichen von schulischen Leistungsanforderungen erhalten. Dabei sind das Vertrauen und das subjektives Wohlbefinden der Lernenden u. a. abhängig vom „Erleben von Fürsorglichkeit", „sozial gerechtem Handeln" und „unterrichtlicher Kompetenz" der Lehrpersonen (vgl. Häfeli & Schellenberg 2009a, S. 128).

Ebene „Betrieb und Berufsbildende"

Auf der Ebene des Betriebs und der Berufsbildenden, argumentieren Häfeli und Schellenberg:

> „Je höher das kognitive Anforderungsniveau eines Berufs, desto günstiger verläuft die berufliche Entwicklung, wenn diese Anforderungen gemeistert werden. Das Anforderungsniveau ist kein unabhängiger Faktor, sondern hat beispielsweise einen engen Zusammenhang mit den kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen. abwechslungsreiche, selbständige und herausfordernde Arbeits- und Ausbildungssituation führt zu Erfolgserlebnissen, fördert das berufliche Engagement und damit den Verbleib in der Ausbildung und im Beruf.." (Häfeli & Schellenberg 2009a, S. 129)

Die Autoren ergänzen, dass die sozialen Beziehungen am Arbeitsplatz allerdings ebenso wichtig sind. So belegen die Befunde, dass Lehrvertragsauflösungen hauptsächlich aufgrund sozialer Konflikte mit dem/r Vorgesetzten oder den ArbeitskollegInnen einen Hauptgrund darstellen (vgl. Häfeli & Schellenberg 2009a, S. 129).

Ebene „Freizeit"

Die Verfasser der Studie verweisen darauf, dass Bildungslaufbahnen von Freizeitaktivitäten positiv beeinflusst werden können. Sie präzisieren diesbezüglich, dass die Zusammenhänge jedoch oft indirekt verlaufen. Bestimmte Freizeitaktivitäten fördern die Persönlichkeitsentwicklung und das Erleben von Selbstwirksamkeit. Diese wiederum kann in der Folge positive Auswirkungen auf eine erfolgreiche Berufseinmündung haben. Besonders förderlich haben sich hierbei Freizeitaktivitäten abgezeichnet, welche in strukturierten Gruppen ausgeübt werden (vgl. Häfeli & Schellenberg 2009a. S. 76).

> „Jugendliche, welche sich regelmäßig treffen, um zusammen Sport zu treiben, gemeinsam Aufgaben zu lösen oder Hobbys zu betreiben (Vereine, Kurse) oder um miteinander über Probleme zu reden (Jugendtreffs), haben oftmals weniger problematische schulische und berufliche Entwicklungsverläufe als solche ohne entsprechende Tätigkeiten. Die positiven Effekte können v.a. damit erklärt werden, dass Jugendliche nicht nur «herumhängen» und positive Erfahrungen – zum

> Beispiel in den Bereichen Selbstkontrolle und Selbstwirksamkeit – sammeln können." (Häfeli & Schellenberg 2009a. S. 76)

Ebene „Beratungs- und Interventionsprogramme"

Einige Untersuchungen belegen, dass sich schulische, soziale und emotionale Kompetenzen durch strukturgebende Maßnahmen, als auch durch Förderung positiver Bindungen verstärken lassen (u. a. Häberlin et al. 2004). Zusätzlich wurde festgestellt, „dass für einen erfolgreichen Übergang auf die Sekundarstufe II informelle Netzwerke wichtig sind, denn Angehörige, Lehrpersonen und Bekannte können Zugang zu ‚Insiderinformationen' über offene Lehrstellen erleichtern" (ebd., S. 131). Darüber hinaus existieren Studienergebnisse dazu, welche Erfolgsfaktoren im Ausbildungskontext speziell für die Gruppe der MigrantInnen wirken.

Dimensionen einer erfolgreichen absolvierten Ausbildung für MigrantInnen - Kernpunkte der MIRAGE-Studie

Stamm umschreibt den besonderen Charakter der Studie folgendermaßen:

> „Das Besondere und Neue an unserer MIRAGE-Studie ist, dass sie diejenigen Erfolgsfaktoren herausarbeitet, welche den Ausbildungserfolg von Personen mit Migrationshintergrund möglich gemacht haben. Obwohl es sich dabei insgesamt um eine eher kleine Gruppe handelt, können diese Erfolgsfaktoren wichtige Hinweise dafür liefern, wie das Potenzial der anderen, ca. 80 % nicht (so) erfolgreicher Migranten besser unterstützt und entwickelt werden kann und wie unsere Gesellschaft die entsprechenden Bedingungen schaffen kann. Die MIRAGE-Studie liefert Anhaltspunkte hierfür." (Stamm 2012b, S. 5)

Das Ziel der Längsschnittstudie MIRAGE (Migranten als gesellschaftliche Aufsteiger) war es 2009, auf Grundlage einer Vollerhebung der Noten von Deutschschweizer Lehrabschlussprüfungen (LAP) die Grundlagen und Hintergründe des Ausbildungserfolgs und die Wege in die Berufstätigkeit der leistungserfolgreichsten MigrantInnen, im Vergleich zu ebenso erfolgreichen Schweizern, zu untersuchen. Eine Kernintention war es hierbei, Erkenntnisse über die determinierenden Variablen leistungserfolgreicher MigrantInnen zu gewinnen. Im Mittelpunkt der Längsschnittstudie standen vier erkenntnisleitende Fragen:

- nach den Merkmalen der erfolgreichsten AbsolventInnen mit und ohne Migrationshintergrund;
- nach den Bedingungsfaktoren ihres Ausbildungs- bzw. Berufserfolgs;
- nach den Einmündungswegen in die Berufstätigkeit sowie

- nach den Merkmalen, welche Ausbildungsbetriebe kennzeichnen, die besonders erfolgreiche AbsolventInnen beider Gruppen ausgebildet haben (vgl. Stamm 2012a, S. 20ff.).

Das zugrundeliegende Rahmenmodell nach Heller (1997)

Bezugspunkt der Mirage-Studie stellt in Anlehnung an Heller (1997) ein Rahmenmodell zur Erklärung des Berufserfolgs dar. Abbildung 12 veranschaulicht die multikausalen Komponenten des Ausbildungs- und Berufserfolgs und wie diese im Rahmenmodell nach Heller zusammenhängen.

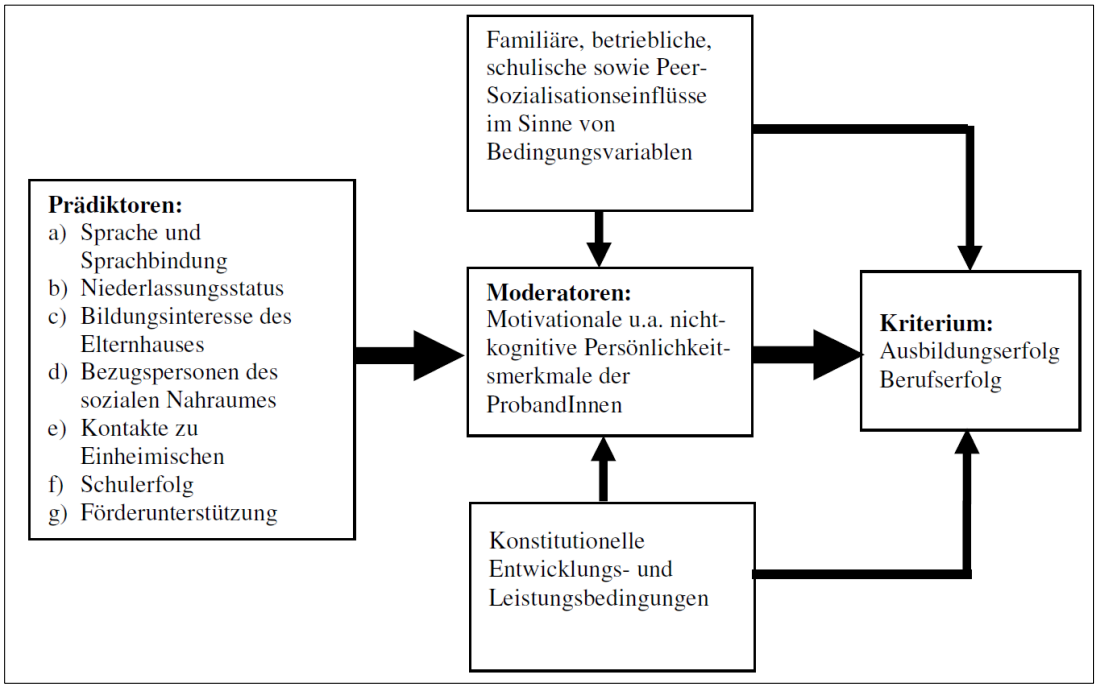


Abbildung 12: Modell zur Erklärung des Ausbildungs- und Berufserfolges nach Heller (1997). In: Stamm (2009, S. 14).

In dem, in Abbildung 12 aufgezeigten, Modell wird differenziert hinsichtlich der drei Hauptkomponenten bzw. Variablengruppen. Es handelt sich hierbei um die Prädiktorvariablen, die Moderatorvariablen und die Kriteriumsvariablen. Die Pfeile kennzeichnen dabei jeweils die angenommene Wirkrichtung. Als Prädiktoren lassen sich alle Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen subsumieren, von denen ausgegangen wird, dass sie in einem Zusammenhang zu den Kriteriumsvariablen „Ausbildungserfolg“ bzw. „Berufserfolg“ stehen. Die Kriteriumsvariablen „Ausbildungserfolg“ bzw. „Berufserfolg“ sind die Leistungsvariablen, die erklärt werden

sollen. Moderatorvariablen sind als vermittelnde Variable die Verbindung zwischen den Prädiktorvariablen und der Kriteriumsvariable. Als Moderatorvariabeln in diesem Modell gelten die nicht-kognitiven Persönlichkeitsmerkmale und die Umweltbedingungen. Das Ziel des Modells ist es u. a., die Fülle der erhobenen Einzelvariablen in eine strukturelle Ordnung zu bringen, damit die Zusammenhänge visualisiert werden können (vgl. Stamm 2009, S. 13 f.).

Das Modell beinhaltet individuelle Personenmerkmale, wie Leistungsmotivation, Ehrgeiz und Stressresistenz, aber auch Familienmerkmale, wie familiäres Sprachmilieu mit positiver emotionaler Sprachbindung an die deutsche Sprache, Bildungsehrgeiz und Niederlassungsstatus. Außerdem werden die Mechanismen des schulischen und freizeitbezogenen Alltags abgebildet. Hierzu zählen Einbettung in einheimische, schulfreundliche Peers, Vereinstätigkeiten und die Lehrer-Schüler-Beziehungen (vgl. Stamm 2009, S. 13f.).

Stamm nimmt an, dass die Folgen des Ausbildungserfolgs in den psychischen und sozialen Auswirkungen erkennbar sein müssten.

> „Neben dem erreichten positiven Ausbildungsabschluss müsste dies am Selbstkonzept, an der Gesundheitssituation und der emotionalen Befindlichkeit ablesbar sein. Relativierend muss aber darauf verwiesen werden, dass Ausbildungs- und Berufserfolg in die Interaktion von Selbst, Familie, Betrieb, Berufsschule, Peer- und soziale Netzwerke eingebunden sind. Ausbildungserfolg und die Entwicklung des beruflichen Weges sind somit immer in einem derart interdependenten Gefüge mit seinen Bewältigungsressourcen zu verorten.“ (Stamm 2009., S. 14).

Zentrale Befunde der Studie Mirage

Hauptsächlich zeigen die Befunde der Studie, dass die leistungsbesten MigrantInnen in Bezug auf ihre soziale Herkunft keine homogene Gruppe darstellen, sondern sich gleichsam aus bildungsfernem, als auch aus akademischem Milieu zusammensetzen. Auffällig sind ihre diskontinuierlichen Schullaufbahnen. Die zeigt sich u. a. in den in der Regel verzögerten Einstiegen in die berufliche Grundbildung. Außerdem sind sie im Vergleich zu den leistungsbesten Schweizern deutlich seltener in sozialen, bzw. berufsrelevanten Netzwerke eingebunden. Erfolgsfaktoren für ihre guten Leistungen liegen − so Stamm − neben den Persönlichkeitsmerkmalen insbesondere im direkten betrieblichen Umfeld (vgl. Stamm 2012b, S. 23).
Obwohl beide Gruppen sehr leistungsmotiviert und erfolgszuversichtlich sind, zeichnet sich die erfolgreiche MigrantInnengruppe dadurch aus, dass sie über ein hohes Selbstvertrauen sowie sehr gute Fähigkeiten zur Selbstorganisation verfügt. Außerdem sind sie Teil von Familien, welche hohe Bildungserwartungen haben, ihnen bei den Hausaufgaben jedoch wenig Unterstützung anbieten können. Die Mehrheit der leistungsbesten Migranten fühlt sich in der

Schweiz sehr gut akzeptiert und sozial überdurchschnittlich gut integriert. Trotzdem hat ein Teil von ihnen Diskriminierungserfahrungen erleben müssen (vgl. ebd., S. 24).

Neben der Tatsache, dass es, wie von Stamm skizziert, keine homogene MigrantInnengruppe gibt und der Begriff „Migrationshintergrund" wenig präzise ist[3], ergab auch eine Clusteranalyse bei der Befragtengruppe der MigrantInnen vier verschiede Typen. Diese sollten einerseits möglichst merkmalshomogen sein und somit gleiche oder zumindest ähnliche Eigenschaften aufweisen, sich aber andererseits möglichst voneinander unterscheiden. In die Clusteranalyse einbezogen wurden die für Stamm fünf bedeutsamsten Merkmale. Hierbei handelt es sich um die Stabilität der Schullaufbahn, das Niveau des Schulabschlusses, die Ausbildungsjahre des Vaters, die Dankbarkeit gegenüber der Familie sowie ihre Bildungserwartungen. Dabei konnten verschiedene Merkmalstypen identifiziert werden, die nachfolgend vorgestellt werden.

MigrantInnentypen in der Mirage-Studie

Typ I: Rücksichtsvolle Erfolgsorientierte"
Dieser Typ umfasst etwa ein Drittel der MigrantInnengesamtgruppe. Er zeichnet sich durch die holprigsten Schullaufbahnen und mittleren Schulabschlussniveaus aus. Mitglieder dieses Clusters stammen aus sozioökonomisch durchschnittlichen Verhältnissen. Auffällig ist ihre große Dankbarkeit gegenüber der Familie, ungeachtet dessen, dass die Erwartungen der Familie an sie sehr hoch sind. Demzufolge wird dieser Typ als der „Rücksichtsvolle Erfolgsorientierte" bezeichnet.

Typ II: „Angepasste‚Sowohl-als-Auchs'

Bei diesem Typ, dem 22, 9 % der befragten MigrantInnen angehören, kann man die instabilsten Schullaufbahnen konstatieren. Gleichzeitig hat dieser Typ ein durchschnittliches Schulabschlussniveau, ein bescheidenes soziales Herkunftsmilieu. Jedoch verfügt er über ein Elternhaus, das hohe Erwartungen bezüglich des Erfolgs aufweist. Diese Typen fühlen sich vom Ausbildungsbetrieb sehr gut gefördert. Der Wunsch nach sozialer Anerkennung ist ausgeprägt. Dieser Typ fühlt sich auch den Eltern gegenüber dankbar. Es gelingt ihm deshalb, in beiden Welten zu leben, wodurch er die Bezeichnung der „Angepasste 'Sowohl-als-Auchs'" erhält.

[3] Personen mit Migrationshintergrund sind jene, die selbst oder deren Eltern nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind, ungeachtet ihrer gegenwärtigen Staatsangehörigkeit. Damit wird ein weites Migrationsverständnis zugrunde gelegt, welches neben dem rechtlichen Status der Personen (deutsch vs. nichtdeutsch) auch die Zuwanderungskonstellation nach der individuellen (1. Generation) und familialen Migrationserfahrung (2. Generation) berücksichtigt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. IX).

Typ III: „Selbstsichere Distanzierte“

Dieser Typ, dem 13,7 % der MigrantInnen angehören, weist stabile Schullaufbahnen auf, obwohl er eher einen bescheidenen Schulabschluss erzielt hat. Das Herkunftsmilieu dieses Typs ist eher durchschnittlich. Gleiches gilt für die Erwartungen der Familie. Er verfügt über kein ausgeprägtes Merkmalsprofil. Auffällig sind jedoch seine relativ geringe Dankbarkeit der Familie gegenüber sowie sein ausgeprägtes Selbstvertrauen in die eigenen Fähigkeiten. Deshalb erhält dieser MigrantInnentyp die Bezeichnung der „Selbstsichere Distanzierte“.

Typ IV: „Automotivierte Aufsteiger“

Dieser Migrantentyp umfasst 30,5 % der Gesamtgruppe. Er lässt sich durch eine diskontinuierliche Schullaufbahn und eine hohe Dankbarkeit gegenüber der Familie kennzeichnen. Er weist allerdings weitere Merkmale auf, wie niedrige familiäre Bildungserwartungen und eine eher bescheidene soziale Herkunft. Da sich VertreterInnen dieses Typus durch die stärkste Fähigkeit zur Selbstorganisation und die beste Mehrsprachenkompetenz charakterisieren lassen, werden sie „Automotivierte Aufsteiger“ genannt. Stamm folgert, dass es diesem Typ gelungen sein muss, sich aus dieser Gemengelage heraus selbst zu motivieren und die berufliche Herausforderung gezielt zu verfolgen (vgl. Stamm 2012b, S. 25).

Erklärungsansätze für den Erfolg der leistungsbesten MigrantInnen

Wie lässt sich dieser Aus- und Berufserfolg der leistungsbesten MigrantInnen theoretisch erklären? Stamm expliziert, dass es für diese Frage aus der Forschung bislang keine Antwort gibt. Allerdings existieren verschiedene Erklärungsansätze, welche den Misserfolg und das Scheitern von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem erklären.

Auf dieser Basis versucht Stamm die gängigsten Ansätze hinsichtlich möglicher Erklärungsmuster im Hinblick auf die bildungserfolgreichen MigrantInnen zu diskutieren (vgl. Stamm 2012b, S. 33ff.). Dabei handelt es sich um:

- Ansätze der sozialen Reproduktion
- die kulturell-defizitäre Erklärung
- die humankapitaltheoretische Erklärung
- den institutionelle Diskriminierungsansatz
- den Ansatz der Resilienz (ebd.).

Ansätze der sozialen Reproduktion

Stamm verweist hinsichtlich der Grundposition dieses Ansatzes auf Bourdieu et al. (1997). Gemäß Bourdieu lässt sich festhalten, dass je grösser der Abstand von milieuspezifischen Lebensformen ist, desto eher droht das Scheitern und umso grösser gestaltet sich auch die Anstrengung, eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen (vgl. Stamm 2009, S. 4).

Stamm führt aus, dass diese Erklärungsansätze die zentrale Bedeutung des ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals beim Zugang zur Bildung im Fokus haben. Dies impliziert die finanzielle Ausstattung des Elternhauses, den Besitz von, oder der Zugang zu kulturellen Gütern wie Büchern, sowie der Zugang zu gesellschaftlichen Netzwerken. Diese Theorien gehen allerdings davon aus, dass es den unteren Schichten zwar an derartigem Kapital fehlt, sie dieses Defizit aber zu einem gewissen Maße durch Fleiß und hohe Bildungserwartungen wettmachen können. Laut Stamm bestätigen die Befunde der Mirage-Studie diese Annahmen in gewisser Hinsicht. Die erwarteten Merkmale bei erfolgreichen MigrantInnen, wie höhere Leistungsbereitschaft, höhere berufliche Identifikation oder stärkere familiäre Unterstützung können weitgehend, bestätigt werden. MigrantInnen sind genauso erfolgsorientiert und leistungsmotiviert wie Einheimische, verfügen aber darüber hinaus über ein höheres Selbstvertrauen oder eine höhere Frustrationstoleranz. Obwohl Eltern der ausbildungserfolgreichsten MigrantInnen ihren Kindern kaum persönlich Unterstützung anbieten können, helfen sie jedoch z. B. durch die Finanzierung von Nachhilfe (vgl. Stamm 2012b S. 33).

Die kulturell-defizitäre Erklärung

Der Ausgangspunkt dieses Ansatzes besteht darin, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund infolge ihres kulturellen Erbes Defizite in Verhaltensweisen, Kenntnissen und Fähigkeiten besitzen, die in unserer Gesellschaft Usus sind, was als Grund für den unzureichenden Bildungserfolg angesehen wird. Am gängigsten sind Erklärungsansätze, wie von Leenen et al. (1990), wonach Migrantenfamilien autoritäre Einstellungen aufweisen, die den modernen und individualistisch fundierten Erziehungsvorstellungen entgegenstehen.
Solche Erziehungs- und Bildungshaltungen würden bei Migrantenfamilien skeptische und ablehnende Gesinnung gegenüber der Schule und Lehrpersonen evozieren und haben zur Folge, dass ihre Kinder solche Auffassungen reproduzierten.

Stamm postuliert, dass dieser Erklärungsansatz zu Teilen für die vorliegende Studie zutrifft:

> „Er zeigt sich etwa darin, dass die Gruppe der Migranten weniger kontinuierliche Schullaufbahnen hatten und den Einstieg in die Berufsbildung häufig verzögerter als die Einheimischen schafften. Trotzdem konnten sie zur Leistungsspitze vordringen, was diesem Erklärungsmuster kaum entspricht.“ (Stamm 2012b. S. 33)

Deshalb schlussfolgert Stamm, dass ein großer Teil der erfolgreichsten MigrantInnen ihre ‚Fremdheit' und ‚kulturelles Anderssein' als Grundlage genommen, und gerade aufgrund der schulischen Defizite einen auffallenden Ehrgeiz entwickelt haben. Hierfür sprechen das hohe Selbstvertrauen und die beachtenswerte Frustrationstoleranz. Stamm mutmaßt darüber hinaus, dass sich auch einige der erfolgreichen MigrantInnen von ihren Familien distanziert haben oder sich ihren Familien zumindest nicht mehr so stark verpflichtet fühlen (vgl. ebd., S. 33f.).

Die humankapitaltheoretische Erklärung

Der Grundgedanke dieses Ansatzes besteht nach Diefenbach (2004) drin, dass bei Migrantenjugendlichen ein Mangel an Humankapital besteht, welches sie für das erfolgreiche Absolvieren der Stationen des Bildungssystems benötigen. Stamm hat aufgrund der Befunde der Studie einen differenzierten Blick auf dieses Erklärungsmuster. Zwar konnten zahlreiche Migrantenfamilien ihren Kindern derartige „Aufwachsensbedingungen“ nicht zu Teil werden lassen, es hat jedoch den Anschein, dass sie diesen Mangel mit ihren hohen Erwartungshaltungen und verschiedenen Unterstützungsleistungen, auch finanzieller Art ausgeglichen haben. Für dieses Erklärungsmuster spricht, laut Stamm der Fakt, dass die meisten Familien unserer leistungsbesten MigrantInnen einen ziemlich gesicherten Aufenthaltsstatus besaßen und sie dementsprechend langfristige Perspektiven in der Schweiz verfolgen. Unter Berücksichtigung dieser Perspektive lässt sich auch deuten, weshalb diese Eltern ein deutlich hohes Interesse am Ausbildungserfolg ihrer Kinder hatten (vgl. Stamm 2012b, S. 34).

Der institutionelle Diskriminierungsansatz

Stamm verweist in Bezug auf die geringe empirische Studienlage zu institutioneller Diskriminierung auf Hinweise von Esser (1990), Gillborn und Gipps (1996) sowie Gomolla und Radtke (2002). Der Fokus dieser Perspektive liegt auf Erklärungen im Bereich der schulischen und ausbildungsbezogenen Institutionen. Damit z. B. Schulen die an sie gestellten Aufgaben bewältigen können, greifen sie bei Bedarf auf die Handlungsmöglichkeit der ‚institutionellen Diskriminierung' zurück.

> „Gemeint ist damit, dass sie sich in ihren Selektions- und Ausleseprozessen in erster Linie an sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergrundmerkmalen orientieren und deshalb das Lern- und Leistungsvermögen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund grundsätzlich ungünstiger beurteilen. Deshalb gilt die Beherrschung der deutschen Sprache weiterhin unhinterfragt als Schlüssel zum Bildungserfolg und zum gesellschaftlichen Aufstieg, während die mitgebrachte Sprache als gesellschaftliche Ressource wenig positiv bewertet wird.“ (Stamm 2012b, S. 34)

Stamm führt aus, dass in der Untersuchung kaum Hinweise auf institutionelle Diskriminierung in der beruflichen Grundbildung gefunden wurden, die Befunde zu den vielen Klassenwiederholungen und Realschulbesuchen trotzdem auf ein Muster institutioneller Diskriminierung schließen lassen. Sie skizziert hierzu zwei mögliche Szenarien als Erklärungsansätze: Zunächst ist es denkbar, dass diese erfolgreichen MigrantInnen in Familien aufgewachsen sind, die sich nach negativen Erlebnissen, nachdrücklich eingesetzt haben, dass ihre Kinder die deutschen Sprachdefizite schnell ausmerzten und danach bessere Schulleistungen als zuvor erzielten. Außerdem besteht die Möglichkeit − so Stamm − dass z. B. die Berufsschul-lehrkräfte „eine erhöhte Adaptivität im Umgang mit der Mehrsprachigkeit und mit soziokultureller Heterogenität entwickelt haben und solche Aspekte deshalb im Umgang mit ihnen systematisch berücksichtigten“ (Stamm 2012b S. 34).

Der Ansatz der Resilienz

Zur Beantwortung der Forschungsfrage erweist sich auch der Resilienzansatz als weiterführend. Resilienz meint in Anlehnung an Egeland et al. (1993), die psychologische Widerstandsfähigkeit, trotz biologischen, psychologischen und sozialen Risiken Entwicklungsaufgaben gut bewältigen zu können (vgl. Egeland et al. 1993). Insofern kann die Resilienz in der Ausbildungssituation hilfreich sein, um schwierige Phasen während der Ausbildung dennoch zu überwinden und die Ausbildung dennoch fortzusetzen. Stamm (2012b) hebt aufgrund der Befunde, die besondere Rolle von persönlichen Bewältigungsressourcen, im Sinne von Selbstvertrauen, Selbstorganisationsfähigkeit und Frustrationstoleranz und somit der Widerstandsfähigkeit hervor. Diese Faktoren, sowie förderliches betriebliches und schulisches Umfeld und unterstützende familiäre Faktoren waren maßgeblich am Erfolg der MigrantInnen beteiligt (vgl. Stamm 2012b, S. 34f.).

Stamm (2012b) konstatiert jedoch auch, dass es sich bei diesen MigrantInnen, welche es an die Leistungsspitze geschafft haben, nur um eine verhältnismäßig kleine Gruppe handelt. 80 % der MigrantInnen bleibt allerdings, aufgrund der Tatsache mangelnder Förderung, deutlich hinter diese Leistungsspitze zurück. Stamm folgert dementsprechend, dass diese MigrantInnen

wahrscheinlich in der Schule den prozentual größten Anteil an der Gruppe der „Minderleister" stellen. Sie fordert deshalb eine viel gezieltere Förderung für diese Schülergruppe (vgl. Stamm 2012b, S. 34f.).

Die Autorin der Studie kommt aufgrund der Studienbefunde zu dem kohärenten Schluss, dass es für einen stimmigen Erklärungsansatz eines mehrperspektifischen Blickes bedarf.

> „Die Diskussion dieser fünf Erklärungsansätze vor dem Hintergrund unserer MIRAGE-Ergebnisse zeigt, dass es nicht möglich ist, anhand einer einzelnen Theorie Leistungserfolge von Menschen mit Migrationshintergrund zu erklären. Es braucht einen mehrperspektivischen Blick. Er ermöglicht einen Fokus auf unterschiedliche Faktoren, welche beim Zustandekommen außergewöhnlicher Leistungen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund wichtig sind." (Stamm 2012b., S. 35).

2.6 Der Einflussfaktor „Selbstwirksamkeit"

2.6.1 Begriffliche Klärung und Grundlagen des Konzepts der Selbstwirksamkeit

In der vorliegenden Arbeit wird die zentrale These vertreten, dass die Selbstwirksamkeitserwartung einen maßgeblichen Einfluss auf die subjektiven Verwirklichungschancen der SchülerInnen hinsichtlich ihres empfundenen Ausbildungserfolgs hat. Theoretische und empirische Fundierung erhält dies durch die vielfältigen Forschungen zum Konzept der Selbstwirksamkeit von Bandura.

So hat Selbstwirksamkeitserwartung nach Hackett (1995) „einen bedeutsamen Einfluss auf die Entwicklung beruflich relevanter Interessen, Werte und Ziele, sowie auf Karriereentscheidungen" (Hackett 1995, zit. n. Abele et al. 2000, S. 145). Gemäß Bandura beeinflusst Selbstwirksamkeit

> „die Wahl in Entscheidungssituationen, die Aspirationen in Leistungssituationen, die mobilisierte Energie in einer Leistungsaufgabe, die Ausdauer angesichts von Schwierigkeiten und Rückschlägen, den erlebten Stress beim Versuch, mit Anforderungen aus der Umwelt zurande zu kommen und die Anfälligkeit für Depressionen als Folge des Scheiterns in Leistungsaufgaben." (Bandura 1991, S. 257, zit. n. Nerdinger 2001, S. 116)

Diese Auswirkungen von Selbstwirksamkeitserwartung geben bereits einen ersten Einblick darüber, wie weitreichende Selbstwirksamkeitserwartungen die Lernenden beeinflussen können. Im Folgenden erfolgt, von den Begrifflichkeiten ausgehend, eine Entwicklung des für diese Arbeit zugrundeliegenden Konzepts inklusive der Darlegung der hierfür notwendigen Facetten. Das Konzept der Selbstwirksamkeit besagt allgemein, dass der entscheidende Erfolgsfaktor für menschliches Handeln weniger mit Intelligenz, Wissen und Können zu tun hat, als vielmehr

mit der persönlichen Überzeugung, aus eigener Kraft etwas bewirken zu können. Jemand, der sich nichts zutraut, wird in der Regel weniger erreichen, als jemand der davon überzeugt ist, etwas bewirken zu können (vgl. Fuchs 2005, S. 11f.).

Dabei entspricht der Begriff „Selbstwirksamkeit" der deutschen Übersetzung des amerikanischen Terminus „Selfefficacy", welcher von Bandura geprägt wurde. Dieser lehrte von 1952 bis 1990 als Professor für Sozial Science in Psychology an der Stanford Universität. Self-efficacy wurde von ihm folgendermaßen definiert: „Bewusste Selbstwirksamkeit bezeichnet den Glauben an die eigene Fähigkeit, die notwendigen (erforderlichen) Handlungen so zu planen und auszuführen, dass künftige Situationen gemeistert werden können" (Bandura 1995, zit. n. ebd., S. 18). Dabei beinhaltet der Begriff vor allem zwei Facetten: Einerseits betont Banduras Definition die subjektiven Einschätzungen eines Menschen, über genügend eigene Kompetenzen zu verfügen, ein gewünschtes und anspruchsvolles Ziel zu erreichen. Andererseits bedeutet Selbstwirksamkeit in seiner alltagssprachlichen Verwendung aber auch das „Selbstständig sein", das „etwas bewirken können" und betont somit die für den beruflichen Bereich so bedeutsame Handlungsdimension (vgl. Fuchs 2005, S. 18f.).

Selbstwirksamkeit hat also etwas mit Verhalten eines Subjekts zu tun, welches aktiv und bewusst handelt. Schwarzer und Jerusalem fassen die Selbstwirksamkeitserwartung daher wie folgt zusammen:

> „Selbstwirksamkeitserwartung wird definiert als subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können. Dabei handelt es sich nicht um Aufgaben, die durch einfache Routine lösbar sind, sondern um solche, deren Schwierigkeitsgrad Handlungsprozesse der Anstrengung und Ausdauer für die Bewältigung erforderlich macht." (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 35)

Bedeutsam ist hierbei insbesondere der Aspekt, dass die Selbstwirksamkeitserwartung die Überwindung von Barrieren durch eigene Intervention zum Ausdruck bringt, was für eine erfolgreiche Ausbildung einen wesentlichen Faktor darstellt. Gemäß dem Konzept von Bandura werden kognitive, motivationale, emotionale und aktionale Prozesse durch die subjektiven Überzeugungen der Selbstwirksamkeitserwartung gesteuert (vgl. ebd.). Das Konzept beinhaltet hierbei als wesentliche Elemente die Überzeugungen, die Fähigkeiten und die Situationen in der Zukunft bzw. die Ziele. Dabei bedingen sich diese Elemente genauso, wie sie voneinander abhängen (vgl. Fuchs 2005, S. 22f.). Das Konzept der Selbstwirksamkeit lässt sich einteilen in: die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und die bereichsspezifische Selbstwirksamkeitserwartung. Dabei umfasst die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung alle Lebensbereiche, soll also eine optimistische Einschätzung der generellen Lebensbewältigungskompetenz zum

Ausdruck bringen. Die bereichsspezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen umfassen Teilbereiche, wie etwa die schulische Selbstwirksamkeitserwartung oder die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung. Die schulische Selbstwirksamkeitserwartung fokussiert z. B. die Kompetenzerwartungen von SchülerInnen im Umgang mit schulischen Anforderungen (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 40).

Gemäß Bandura (1977) variiert die Selbstwirksamkeitserwartung über drei Dimensionen, auf denen sich Wirksamkeitserwartungen differenzieren lassen: Als erste Dimension nennt er das Ausmaß (magnitude) der Erwartungen, welches danach unterschieden werden kann, bis zu welchem Schwierigkeitsgrad von Aufgabenstellungen sich Personen die Bewältigung dieser Aufgabe zutrauen. Die Generalisiertheit (generality) als zweite Dimension, bezieht sich darauf, ob sich die Erwartungen auf spezielle oder allgemeinere Situationen und Aufgaben beziehen. Die Stärke (strength), welche er als dritte Dimension bezeichnet, beeinflusst die Erwartungen, ob eine Person bei ersten Misserfolgen frühzeitig aufgibt oder ihre Bemühungen trotzdem fortsetzt (vgl. Landmann 2005, S. 8, in Anlehnung an Bandura 1977). Wichtig im schulischen Kontext ist es allerdings, durch z. B. Fördermaßnahmen eine Möglichkeit zur Einflussnahme auf die Selbstwirksamkeit zu haben. Diesbezüglich verweist Bandura darauf, dass sich Selbstwirksamkeitserwartung als veränderbare und dynamische Größe erweist (vgl. Pätzold & Stein 2007, S. 1, in Anlehnung an Bandura 1977).

2.6.2 Quellen und Einflussfaktoren von Selbstwirksamkeit

Es lassen sich verschiedene Quellen und Einflussfaktoren unterscheiden, die auf die Selbstwirksamkeit einwirken. Bandura führt zunächst vier Entstehungs- und Entwicklungshintergründe von Selbstwirksamkeit auf: Direkte Erfahrung, Stellvertretende Erfahrung, Verbale Beeinflussung und Physiologische Rückmeldung. Kompetenzüberzeugungen entstehen oder verändern sich aber am stärksten durch direkte, persönliche Erfahrungen in Form von Erfolgs- oder Misserfolgserlebnissen. Wahrgenommene und auf die eigenen Fähigkeiten oder das eigene Lernengagement zurückführbare Erfolgserfahrungen bilden hierbei den wirkungsvollsten Ansatz zur Förderung von Selbstwirksamkeit (vgl. Pätzold & Stein 2007, S. 2, in Anlehnung an Bandura 1977).

> „Macht ein Schüler zum Beispiel die Erfahrung, dass er geschafft hat, sich einmal langfristig auf eine Klassenarbeit vorzubereiten (und so ohne Lernstress sogar noch eine gute Note bekommen hat), steigert das seine Kompetenzüberzeugung, sich auch in Zukunft langfristig und konsequent auf Klassenarbeiten vorbereiten zu können“ (Drössler et al. 2007, S. 209).

Indirekte bzw. stellvertretende Erfahrungen als zweite Quelle kann man sich als die Beobachtung von Verhaltensmodellen oder gemeinsames Problemlösen vorstellen. Die, infolge beharrlicher Anstrengung und eines effektiven Lernstrategieeinsatzes, Bewältigung schwieriger Anforderungen, vermittelt dem Lernenden hierbei nicht nur Wissen, sondern zusätzlich „wirksame kognitive sowie soziale Fähigkeiten und Strategien. Zugleich ermöglichen soziale Vergleiche Rückschlüsse auf die eigene Selbstwirksamkeit“ (vgl. vgl. Pätzold & Stein 2007, S. 2, in Anlehnung an Bandura 1977). Als Förderlich erweist es sich hierbei, wenn die Verhaltensmodelle der Lernenden in wesentlichen Merkmalen wie Alter und Status ähnlich sind. Als Beispiel können hier die Wahrnehmung eines/r Lernenden angeführt werden, der beobachtet wie ein/e MitschülerIn es geschafft hat, sich über einen längeren Zeitraum auf eine Arbeit vorzubereiten, um so relativ stressfrei eine gute Note zu bekommen. Diese Beobachtung fördert seine/ihre Überzeugung, dass er/sie es nach diesem gleichen Schema auch schaffen kann und erhöht somit seine/ihre Selbstwirksamkeit. Auch verbale Überzeugungen, im Sinne von „Du kannst das“ können zur Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung beitragen. Hier ist die wahrgenommene Kompetenz bzw. Autorität der Person, die durch die verbale Überzeugung versucht, das Vertrauen eines/r Lernenden zu fördern, entscheidend für die Wirksamkeit der Förderung (vgl. Drössler et al. 2007, S. 209).

> „Eine wichtige Form der Überredung bzw. Überzeugung besteht in konkreten Rückmeldungen des Lehrers über die von ihm wahrgenommenen Ursachen für Schülerleistungen. Äußert er, dass der Schüler eine schwierige Aufgabe erfolgreich gelöst hat, weil er kompetent ist oder sich angestrengt hat, fördert er damit beim Schüler Wahrnehmungen von Lernfortschritten, die Motivation und die Selbstwirksamkeit. Bei nicht erfolgreichen Lösungen ist der Hinweis auf mangelnde Anstrengung eine Information, die trotz des Misserfolges weiterhin Vertrauen des Lehrers in die Leistungspotenziale des Schülers vermittelt, so dass Motivation und Selbstwirksamkeit aufrechterhalten werden und zukünftige Lernfortschritte nicht ausgeschlossen erscheinen.“ (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 44)

Physiologische Rückmeldung oder auch Gefühlserregung des/r Lernenden ist die wohl schwächste Quelle zur Beeinflussung der Selbstwirksamkeit. Dabei kann der Erregungszustand mit typischen Symptomen, wie starker Nervosität, als Indikator dafür gewertet werden, einer Situation nicht gewachsen zu sein, bzw. kann die Beurteilung der eigenen Bewältigungskompetenz mitbestimmen (vgl. Brockmeyer & Edelstein 1997, S. 17). Zur Verringerung dieser Erregungszustände ist es wichtig, Fertigkeiten zu erwerben problematische Situationen kognitiv bewältigen zu können. Diese Selbstwirksamkeitserwartungen reduzieren die Erwartung ängstlicher Erregung schon vor dem Eintreten von Anforderungen und damit auch die tatsächlich gespürte Erregung bei der Anforderungsbewältigung (vgl. Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 45).

Im Jahr 1997 fügte Bandura noch eine fünfte Quelle hinzu: das integrierte Wissen von Wirksamkeitsinformationen. Dies beinhaltet, die Fähigkeit, aufmerksam zu sein, sich erinnern zu können, Schlüsse zu ziehen und umfassende kognitive Fähigkeiten zu haben, um damit eigene Vorstellungen bzw. Wertschätzung für sich selbst zu entwickeln. Dies hängt auch vom Zuwachs der selbstreflexiven metakognitiven Fähigkeiten ab, sich selbst angemessen beurteilen zu können (vgl. Fuchs 2005, S. 87f., in Anlehnung an Bandura 1997, S. 215f.). Neben diesen Quellen, muss ebenfalls festgehalten werden, dass es eine Beziehung zwischen Fähigkeit, Selbstwirksamkeit, Zielen und Leistungshandeln gibt. So beeinflussen gesetzte Ziele die persönlichen Ziele, welche das Leistungshandeln steuern. Die gesetzten Ziele sind aber auch eine Einflussgröße für die Selbstwirksamkeit, da die Vorgabe herausfordernder Ziele ein stärkeres Empfinden der Selbstwirksamkeit hervorruft als wenig herausfordernde Ziele. Es gibt aber auch Einflusseffekte der Fähigkeit zur Lösung einer bestimmten Arbeitsaufgabe auf die Höhe der persönlichen Ziele, der Selbstwirksamkeit und dem Leistungshandeln (vgl. Nerdinger 2001, S. 116).

2.6.3 Bedeutung der Selbstwirksamkeit für die Lernenden und die Schule

Nach der Rahmenvereinbarung über die Berufsschule hat diese u. a. zum Ziel, berufliche Flexibilität zur Bewältigung der sich wandelnden Anforderungen in der Arbeitswelt und insbesondere Handlungskompetenz zu entwickeln (vgl. Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker und Industriemechanikerin, S. 3f.). Das setzt allerdings voraus, dass Lernende im Rahmen selbstgesteuerter Lernprozesse, welche wichtige Grundlage für Handlungskompetenz und der notwendigen Flexibilität immer wieder Neues zu lernen sind, in Abhängigkeit ihrer Lernmotivation einzelne oder mehrere kognitive, metakognitive, volitionale oder handlungsbezogene Steuerfunktion übernehmen. Nur so können sie ihren Lernprozess weitgehend selbstständig planen, regulieren und reflektieren. Als subjektive Überzeugung der eigenen Handlungskompetenz und Einflussgröße von Denk-, Erlebens und Verhaltensprozessen bildet die Selbstwirksamkeit hierbei eine zentrale Komponente selbstgesteuerten Lernens und somit der im Rahmenlehrplan geforderten Handlungskompetenz (vgl. Pätzold & Stein 2007, S. 1). Verschiedene Forschungsergebnisse zur Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartung, u. a. aus dem BLK-Modellversuch von 1998 „Verbund Selbstwirksame Schule“ lassen die positiven Auswirkungen für SchülerInnen und Schüler und Schule klar erkennen:

- „Ein Abfall [der Selbstwirksamkeit] geht mit Verlusten in Lernfreude und Noten einher, während eine Zunahme zu deutlichen Lernfreudegewinnen führt und einem negativen Leistungstrend entgegenwirkt bzw. zu einer Konsolidierung der Noten beiträgt“ (Fuchs 2005, S. 69).

- „Schüler bzw. Lehrer mit abnehmenden [Selbstwirksamkeitserwartungen] entwickeln sich offenbar zu Risikogruppen. Dabei wurde klar, dass solche Gruppen rechtzeitig erkannt werden mussten, um Wege zu finden, sie durch günstige klimatische Impulse und professionelles Handeln für die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu gewinnen, und/oder für eine erträgliche Gestaltung der Schule“ (Fuchs 2005, S. 70).

- „Es soll sich im Verlauf des Modellversuchs […] eine Art kollektives Bewusstsein im Sinne einer gemeinsamen Verantwortung für die Gestaltung der Lebenswelt Schule entwickelt haben. Dabei hätten sich Verantwortungsgefühl, Selbstwirksamkeit, Lernfreude, Leistungen und Zufriedenheit wechselseitig befruchtet und Hand in Hand weiterentwickelt. Je besser dies an der einzelnen Schule gelungen ist, desto positiver waren die Wirkungen im Hinblick auf das Leistungsverhalten der Schüler, das Berufs- und Leistungserleben der Lehrer und auf die Entwicklung der Schule als Ganzem“ (Fuchs 2005,S. 70).

Bandura klassifiziert die verschiedenen Forschungsergebnisse zur Bedeutung der Selbstwirksamkeit in vier Ebenen und stellt die Auswirkung für die verschiedenen Bausteine einer Schule wie folgt dar:

Kognitive Entwicklung von Lernenden

Bandura führt hierbei an, dass Selbstwirksamkeitserwartung die Selbststeuerung von Lernenden genauso beeinflussen, wie sie verantwortlich für die Wahl von schulischen Laufbahnen sind. Sie haben einen förderlichen Einfluss auf intrinsische Interessen, kognitive und metakognitive Fähigkeiten. Ferner können sie anhand von frei wählbaren Zielen entwickelt werden (vgl. Fuchs 2005, S. 65f, in Anlehnung an Bandura 1997, S. 215f).

Zusammenhang von Wirksamkeitsüberzeugungen der Lehrenden und Lernenden

Vielfältige Untersuchungen geben Aufschluss darüber, dass sich die individuelle und kollektive Selbstwirksamkeit von Lehrenden auf deren kognitive Entwicklung auswirkt. Dies kann man sich so vorstellen, dass Lehrende, die davon überzeugt sind, förderliche Bedingungen für die

Lernenden zu schaffen, mehr Zeit und Engagement auch unter schweren Bedingungen aufbringen, die Lernenden zu unterstützen, als Lehrkräfte die zweifeln, ob sich ihr Einsatz und Umsetzung lohnt (vgl. Fuchs 2005, S. 65f, in Anlehnung an Bandura 1997, S. 215f.).

Zusammenhang von kollektiven Wirksamkeitsüberzeugungen einer Abteilung oder einer Schule mit dem akademischen Fortschritt der Lernenden

Immer vielfältigere und komplexere Anforderungen, lassen es offensichtlich erscheinen, dass die positive Selbstwirksamkeitserwartung eines LehrerInnen-Teams mehr Auswirkung haben, als die eines einzelnen Lehrenden. Bandura verweist darauf, dass Schulen in denen sich die Lehrenden wechselseitig als fähig einschätzen, den akademischen Erfolg der Lernenden zu fördern, besser Abschlüsse bei den Lernenden aufweisen, als Schulen, bei denen sich die Lehrkräfte machtlos gegenüber schwierigen Lernenden fühlen (vgl. Fuchs 2005, S. 65f, in Anlehnung an Bandura 1997, S. 215f.).

Schulentwicklung

Wer einen Beitrag zur Verbesserung des Schulganzen − so Bandura − leisten will, muss aktiv werden und wegen des oftmals anstrengenden Entwicklungsprozesses Geduld aufweisen. Er oder sie braucht also die Selbstwirksamkeitserwartung, dass mit dem nötigen Aufwand Dinge an der Schule verbessert werden können. Als Attribute selbstwirksamer Schulen führt er auf, dass SchulleiterInnen „Educational Leaders“ seien und LehrerInnen „Mastery Aiders for Success“. Selbstwirksame Schulen muten Lernenden hohe Ziele zu und setzten hohe flexible Standards. Hierbei konstatiert Bandura aber, dass man weit davon entfernt sei, konkrete Umsetzungsbeispiele zu haben, woran Schulen zu erkennen seien, die Selbstwirksamkeitserwartung fördern (vgl. Fuchs 2005, S. 65f, in Anlehnung an Bandura 1997, S. 215f.)

Selbstwirksamkeit stellt im beruflichen Kontext insofern eine Schlüsselvariable dar, als dass sie schulisches und berufliches Wahlverhalten maßgeblich beeinflusst und somit die berufliche Entwicklung mitentscheidet. In diesem Zusammenhang wird u. a. auf die Unterrepräsentation von Frauen in stereotyp männlichen Berufen hingewiesen. Studien belegen, dass männliche Studenten, unabhängig von Leistung und Fähigkeiten eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung sowohl gegenüber mehr als auch weniger traditionell männlichen Berufen haben. Weibliche Studenten schätzen sich demgegenüber nur in frauentypischen Berufen als wirksam ein. Bezogen auf den bereits gewählten Beruf unterscheiden sich Männer und Frauen nicht hinsichtlich

der Höhe der Selbstwirksamkeit (vgl. Landmann 2005, S. 7). Insbesondere für die RisikoschülerInnen, schulmüde, oder leistungsschwache Lernende ist die Selbstwirksamkeit bedeutsam. Defizite in Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung haben negative Effekte, die bei diesen Lernenden gut zu beobachten sind. Sie haben in der Regel geringe Selbstwirksamkeitserwartungen und schwache Handlungskompetenzen, da sie in der Schule

> „Misserfolge und Demütigung, Sinnlosigkeit und Fremdbestimmung erleben, wenig Anerkennung und soziale Eingebundenheit erfahren, das Schulklima als negativ empfinden und Probleme in der Kommunikation haben. Mögliche Folgen sind Schulangst, Schulverdrossenheit, mangelnde Motivation, Desinteresse in der Schule, Zukunftsängste und Perspektivlosigkeit. Solchen Lernenden erscheint Schule als sinnlose Veranstaltung, auf die sie depressiv, gleichgültig, desinteressiert oder rebellisch reagieren und in alternative Sinnkontexte flüchten (Drogen, Kriminalität, etc.), um ihre beschädigte Selbstachtung wiederherzustellen oder zu kompensieren.“ (Jerusalem et al. 2007 S. 5)

Zur Vermeidung solch negativer Entwicklungen, kann die Schule einen entscheidenden Beitrag, durch gezielte Förderung von Selbstwirksamkeit leisten. Grundlage hierfür ist, dass wesentliche Defizite wie subjektiv geringe Handlungskompetenzen, Desinteresse und soziale Probleme durch die Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung sowie der intrinsischen Motivation und der sozialen Fertigkeiten von Lernenden vermindert oder auch vermieden werden. Ein Unterricht, dem dies gelingt, ist präventiv. Er hat nicht nur positive Auswirkungen auf das schulische Lernen, sondern auch auf die Persönlichkeitsentwicklung und die soziale Entwicklung der Lernenden. Außerdem führt er zu einer Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität sowie der LehrerInnen-SchülerInnen-Interaktion (vgl. ebd., S. 5). Die aufgezeigte Vielfalt des Einflusses von Selbstwirksamkeit steht nach dem Verständnis der vorliegenden Arbeit im Widerspruch zu den wenigen konkreten, entwickelten und dokumentierten Fördermaßnahmen in der Schule, insbesondere in der Berufsschule.

Im Folgenden werden die für die Arbeit wichtigen Grundzüge der in der Literatur beschriebenen Selbstwirksamkeitsförderung skizziert. Dies erweist sich insofern als bedeutsam, als dass eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung als zentraler Schutzfaktor für eine erfolgreiche Berufsausbildung ohne vorzeitigen Abbruch betrachtet wird.

2.6.4 Darstellung von selbstwirksamkeitssteigernden Fördermaßnahmen und Rahmenbedingungen

Um potenziell geeignete Fördermaßnahmen eingrenzen zu können, sollte zunächst definiert werden, in welchen Kontexten überhaupt selbstwirksames Lernen stattfindet. Dies ist dann der Fall, wenn der/die Lernende eine Situation als Herausforderung bewusst wahrnimmt, wenn er/sie diese als Denkende/r und aktiv Handelnde/r annimmt und diese dann auch meistern kann. Die Fördermaßnahmen sollten hierauf aufbauen bzw. eine Einwirkung auf die fünf Quellen der Selbstwirksamkeit intendieren. Das Lernen muss individuell bedeutungsvoll, der Sinn nachvollziehbar sein. Eine Förderung der ersten Quelle, in Form von direkten Könnens- bzw. Erfolgserfahrungen könnten gerade im beruflichen Bereich gut durch Konzepte zum selbstgesteuerten Lernen, bzw. handelnden Unterricht erfolgen. Im Modellversuch SESEKO erhalten Lernende so z. B.

> „um positive Wirkungseffekte zu begünstigen und die Spirale negativer Wirkungserfahrungen durch ein förderliches Lern- und Erlebnisumfeld zu durchbrechen, […] in Lernprojekten mit dem Schwerpunkt selbstgesteuerten und kooperativen Lernens die Gelegenheit, Erfolgserfahrungen zu machen und dadurch ihr Selbstwirksamkeitsgefühl zu stärken.“ (Pätzold & Stein 2007, S. 11)

Landmann (2005) nennt in Anlehnung an Bandura fünf Möglichkeiten der Generalisierung von Erfolgserfahrungen:

- Die Schulung von Fertigkeiten, die in unterschiedlichen Situationen eingesetzt werden bzw. angewandt werden können.
- Die zeitgleiche Vermittlung unterschiedlicher Fähigkeiten
- Die Schulung generalisierbarer Selbstregulationskompetenzen
- Die Vermittlung generalisierbarer Coping-Fähigkeiten, wie z. B.
- Selbstbehauptungsfähigkeiten, bzw. die
- Herstellung von Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Aktivitäten (vgl. Landmann 2005, S. 12 f.).

Zum Lernen am Modell, der zweiten Quelle, werden offene Unterrichtsarrangements vor-geschlagen. Verbale Überzeugung bzw. Unterstützung als dritte Quelle könnte durch Lernbegleitung durch den Lehrenden erfolgen. Einfluss auf die Stimmung bzw. die physiologische Erregung als vierte Quelle hat das Klassen- bzw. Schulklima. Für die fünfte Quelle, der Entwicklung von Selbstregulationsprozessen, sind Methoden der metakognitiven Reflexion sowie Hilfsmittel zum vertieften Nachdenken über das eigene Handeln sinnvoll (vgl. Fuchs 2005, S. 86 ff.).

2.7 Der Einflussfaktor „Ziele“

In einer Umfrage der gesetzlichen Rentenversicherung von 2012 zu den Wünschen und Zielen für das Berufsleben konnten 700 Jugendliche angeben, welche Ziele für das Berufsleben sie am allerwichtigsten finden. Die meisten Jugendlichen gaben an, mit ihrer Arbeit für ihre Familie sorgen und Geld für später zurücklegen zu wollen. Ich arbeite, „um eine Familie zu gründen“, sagten knapp ein Viertel der Umfrage-Teilnehmer (22,7 %). Und für mehr als ein Fünftel ist es wichtig im Leben, „abgesichert zu sein“ (21,4 %). Damit heben sich diese Wünsche deutlich von den anderen Antwortmöglichkeiten ab. Auf Platz drei landete das Ziel, mit der Arbeit etwas Sinnvolles und Bleibendes zu schaffen: „Die Welt verändern, sozial und ökologisch“, das wollte etwa jeder Zehnte (9,3 %). Knapp dahinter: Jobben gehen, um sich den Spaß im Leben zu finanzieren: „Party all night“, stellt denjenigen Grund dar, für den 9 % der Umfrageteilnehmer arbeiten wollen. Weitere Antworten zur Frage „Wofür arbeitet ihr?“ waren: „Fit und gesund durchs Leben“ (8,5 %), „Eine Top-Ausbildung machen“ (7,7 %), „Luxus pur“ (7,2 %), „Mit Freunden Schönes unternehmen“ (5,6 %), „Nicht verbiegen: Nur der Job, der passt“ (5,2 %) und der Wunsch, „Ein Star zu werden“ (3,3 %) (vgl. von der Heide & Fiedler-Rauer 2012).

Laub & Fuchs beschreiben auf Grundlage der Befunde des von der EU geförderte Forschungsprojekts „7EU-VET – Detailed Methodological Approach to Understanding Vocational Education and Training“, welches das Berufswahlverhalten, die Motivation und Bereitschaft zu lebenslangem Lernen aus der Sicht europäischer BerufsschülerInnen erforscht, konkrete private Ziele aus Sicht der Auszubildenden. In Bezug auf Karriere- und Lebenszielen lassen sich deutliche Prioritäten identifizieren:

> „Die drei wichtigsten Karriere- und Lebensziele, die von über 90 Prozent der Schüler/-innen benannt wurden, liegen im Bereich der persönlichen Erfüllung (93 %), Arbeitsplatzsicherheit (93 %) und Kollegialität (91 %). Weibliche und männliche Auszubildende nennen diese drei Ziele in der gleichen Reihenfolge als ihre wichtigsten Prioritäten, wobei sie bei weiblichen Befragten signifikant häufiger Zustimmung erfahren.“ (Laub & Fuchs 2003, S. 10)

Der Wunsch nach einem hohen Einkommen erscheint jedoch nicht unter den ersten drei Karriere- und Lebenszielen, der Erwerb eines hohen gesellschaftlichen Ansehens rangiert ebenso erst im unteren Prioritätsbereich der Ziele. Laub und Fuchs (2003) weisen zudem darauf hin, dass neben dem Geschlecht auch das Niveau der vorausgehenden allgemeinen Schulbildung eine entscheidende Rolle für die artikulierten Karriere- und Lebensziele darstellt. Demzufolge zeigen die Befunde auch, dass das am häufigsten angestrebte Ziel „persönliches Glück“ mit abnehmender allgemeiner Schulbildung leicht an Bedeutung verliert:

> „Während Auszubildende ohne vorausgehenden Schulabschluss zu 83 Prozent nach einem Beruf streben, der sie glücklich macht, ist der vergleichbare Anteil bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss (90 %), Realschulabschluss (93 %) und (Fach-) Hochschulreife (95 %) deutlich höher. Ähnliche Unterschiede lassen sich für den Wunsch nach einem sicheren Arbeitsplatz und nach einem guten Verhältnis zur Belegschaft nachweisen.“ (Laub & Fuchs 2003, S. 11)

Laub und Fuchs (2003) folgern diesbezüglich, dass sich die im „vorausgehenden allgemeinbildenden Schulabschluss zum Ausdruck kommende Bildungsaspiration der Jugendlichen in das berufliche Bildungssystem überträgt bzw. sich dort auswirkt“ (Laub & Fuchs 2003, S. 11).

Gleiches gilt auch für den Wunsch nach einem hohen Einkommen. Umso höher das Bildungsniveau des vorausgegangenen Abschlusses ist, desto häufiger ist es für die Befragten wichtig, ein möglichst hohes Einkommen anzustreben. Gewissermaßen einen gegenläufigen Befund stellen Lauer & Ernst beim Streben nach gesellschaftlicher Anerkennung fest. Hier hat das Streben nach gesellschaftlicher Anerkennung für Jugendliche mit einem unteren und mittleren allgemeinbildenden Schulabschluss, eine höhere Bedeutung als dies für Befragte mit (Fach-)Hochschulreife der Fall ist (vgl. Laub & Fuchs 2003, S. 10 f.).

Wie diese Antworten zeigen, haben die Jugendlichen viele verschiedene private und berufliche Ziele, die zum Teil auch konträr zueinander sind, aber auch aufeinander positiven Einfluss haben können, die vielfältig beeinflusst werden können und Einfluss auf verschiedene Bereiche des Lebens ausüben. Rosenstiel hebt den zentralen Stellenwert in der Lebensplanung und Lebensgestaltung hervor, den Erwerbstätigkeit und Beruf haben. Ein interessanter und befriedigender Beruf steht neben einem glücklichen Privatleben somit an der Spitze der Wünsche junger Menschen. Dies ist unabhängig vom Geschlecht der Fall und es gelte umso mehr, je höher der Bildungs- und Ausbildungsstand der Befragten ist (vgl. v. Rosenstiel 2001, S. 15f.).

Zunächst soll allgemein dargestellt werden, was Ziele sind, wie sich Ziele einteilen lassen und inwiefern Ziele Bedeutung für das vorliegende Forschungsvorhaben haben können bzw. wie diese in Zusammenhang mit weiteren möglichen Dimensionen von Verwirklichungschancen stehen.

Abele (2002b) führt an, dass Ziele in unterschiedlichen psychologischen Theorien und Forschungskontexten, wie z. B. der Psychologie eine wichtige Rolle spielen. Dabei können sie bei den jeweiligen Individuen von kurzfristigen Vorhaben bis hin zu überdauernden Anliegen reichen. Ziele geben dem Handeln der jeweiligen Personen dabei Richtung und Energie und erhöhen die Bereitschaft, mit Schwierigkeiten umzugehen (vgl. Abele 2002b, S. 194). Persönliche Ziele sind in Abgrenzung zu vorgegebenen Zielen, wie man sie z. B. in Organisationen oder im

Sinne von Zielen bei einer Schulentwicklung vorfindet, „antizipierte Zustände und Ereignisse, die Personen wichtig sind und die sie erreichen möchten“ (ebd.). Abele (2002b) verweist ferner auf die besondere Bedeutung von persönlichen Zielen. So sehen neue sozial-kognitive Modelle beruflicher Entwicklung in persönlichen Zielen eine zentrale Prädiktorvariable von beruflichen Entscheidungen, Berufserfolg und Zufriedenheit (z. B. Abele 2002 S. 109ff.; Lent et al. 1994, S. 79ff.). Zum Zusammenhang von Zielen und Berufserfolg verweist Abele auf eine Studie ihrer Arbeitsgruppe, in der Befunde ergeben haben, dass sowohl berufliche Entwicklungsziele als auch Karriereziele den eineinhalb Jahre später erhobenen Berufserfolg beeinflussen (vgl. Abele et al. 2002b, S. 194). Weitere Studien belegen die Bedeutung von Zielen für die Leistung, die Arbeitszufriedenheit und den Erfolg (vgl. Abele 2002b, S. 194).

Die Zielsetzungstheorie von Locke und Latham findet insbesondere in der Arbeits- und Organisationspsychologie Anwendung. In dieser Theorie werden Handlungen des Individuums vor allem durch Zielanreize in Gang gesetzt und gesteuert (Locke & Latham, 1990). Locke und Latham konzentrieren sich in ihren Forschungen in erster Linie auf vorgegebene Ziele im Arbeitskontext. Die Ziele haben vor allem dann auf die Arbeitsleistung einen positiv Einfluss, wenn sie zu eigenen gemacht werden. Die Theorie geht davon aus, dass durch das Setzen von Zielen, bessere Leistungen die Folge sind, also die Zielerreichung zur Zufriedenheit führt.

Im Unterschied zu der klassischen Annahme, dass Arbeitszufriedenheit zu Leistung beiträgt, basiert in dem Ansatz von Locke und Latham (1990) die Zufriedenheit wie beschrieben auf der Zielerreichung (vgl. Kleinbeck & Schmidt 1996, S. 875 ff.).

Laut Nerdinger (1995) bestehen die zentralen Aussagen dieser Theorie in folgenden Aspekten:

- Herausfordernde und schwierige Ziele führen zu besseren Leistungen als leichte oder mittelschwere Ziele
- Die herausfordernden und präzisen, sowie spezifische Ziele führen zu besseren Leistungen als dies zu allgemeine Ziele tun würden (vgl. Nerdinger 1995, S. 106).
- Dies gilt allerdings nicht nur für vorgegebene, sondern auch für persönliche Ziele (vgl. Nerdinger 2001 S. 349ff.).

Die wesentlichen Moderatoren zwischen Zielen und Leistung bilden vor allem das Feedback, die Zielbindung, die Selbstwirksamkeitserwartung, und die Aufgabenkomplexität. Die Wirkung ergibt sich dabei über die Ausrichtung des Handelns, die Erhöhung der Ausdauer und der Intensität, wie auch Abbildung 13 verdeutlicht (vgl. Nerdinger 1995, S. 107).

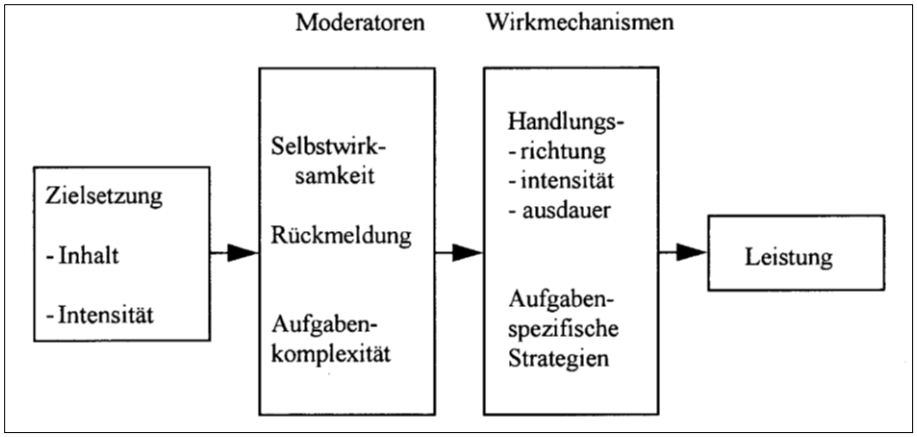


Abbildung 13: Die Theorie der Zielsetzung nach Nerdinger (1995, S. 107).

Die Wirkung herausfordernder und spezifischer Ziele wurde unter den verschiedensten Bedingungen untersucht. Nerdinger hebt hervor, dass es eine Reihe von wichtigen Moderatoren gibt, die den dargestellten Zusammenhang beeinflussen. Die wichtigsten Moderatoren neben der Bindung an die Ziele stellen das Erleben von Selbstwirksamkeit, Feedback und die Komplexität einer Lernaufgabe dar.

Abbildung 14 veranschaulicht diesen Zusammenhang des Prozesses der Zielbindung noch einmal. Nerdinger (1995) postuliert hierzu, dass fremdgesetzte Ziele persönliche Ziele beeinflussen und persönliche Ziele ihrerseits einen Einfluss auf das Leistungsverhalten haben (vgl. Nerdinger 1995, S. 116).

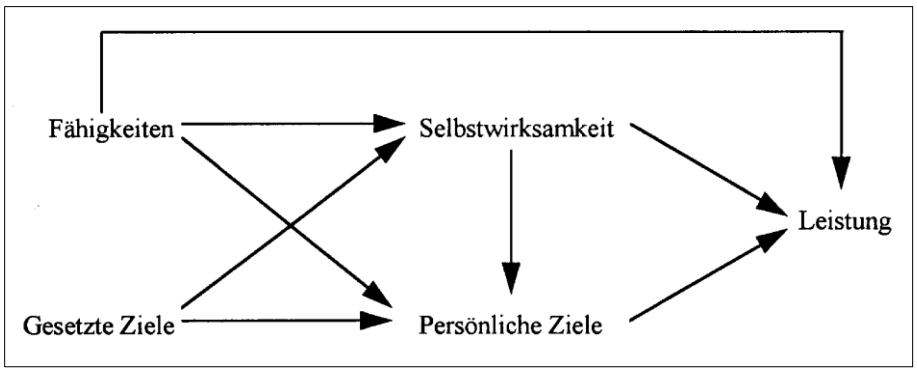


Abbildung 14: Die Beziehung zwischen Fähigkeit, Selbstwirksamkeit, Zielen und Leistungshandeln nach Nerdinger (1995, S. 116).

Wie aus Abbildung 14 ersichtlich wird, beeinflusst die Selbstwirksamkeit als aufgabenspezifisches Selbstvertrauen die persönlichen Ziele und die Leistung. Das Konzept der Selbstwirksamkeit umfasst dabei die subjektive Einschätzung aller psychologischen Faktoren, die zu

effektiven Leistungshandeln nötig sind. Nerdinger zählt hier z. B. die Anpassungsfähigkeit, Kreativität und wahrgenommene Fähigkeit, komplexe Handlungssequenzen ausführen können, auf (vgl. Nerdinger 1995, S. 116).

Das Modell folgt der Annahme, dass gesetzte Ziele die persönlichen Ziele beeinflussen. Die persönlichen Ziele steuern das Leistungshandeln. Die gesetzten Ziele beeinflussen jedoch auch die Selbstwirksamkeit. Der Grund hierfür ist, dass die Vorgabe herausfordernder und schwierig zu erreichender Ziele ein stärkeres Selbstwirksamkeitsempfinden auslöst, als weniger herausfordernde Ziele (vgl. Nerdinger 1995, S. 116).

Kleinbeck und Schmidt (1996) zufolge weisen mehrere Studien nach, dass Rückmeldungen ohne Zielsetzungen keinen Einfluss auf Leistung haben (vgl. Kleinbeck & Schmidt 1996, S. 875 ff.). Die Wirkung schwieriger und spezifischer Ziele auf die Leistung wird durch Feedback jedoch maßgeblich verstärkt (vgl. Nerdinger 2001, S. 349ff.). Neben der erwähnten Konkretheit und Herausforderung hat die Stärke der subjektiven Bindung an ein Ziel ebenfalls leistungsförderliche Auswirkungen (vgl. Abele 2004).

Für die vorliegende Arbeit ist es allerdings auch wichtig, dass die Bedeutung von Zielen nicht nur mit der Art der Zielverfolgung, sondern auch mit dem „Wie“ im Sinne des persönlichen Befindens bei der Zielverfolgung, also dem subjektiven Wohlbefinden zusammenhängt (vgl. Emmons 1996, S. 313 ff.). Nach Diener (1984) basiert das subjektive Wohlbefinden auf dem Konzept des Hedonismus. Gemäß dieser Betrachtungsweise strebt der Mensch, ganz allgemein gesehen, nach der Maximierung von Zufriedenheit, Freude und Glück im Leben. Er handelt nach dem Prinzip, Schmerzen und Leid zu vermeiden. Subjektives Wohlbefinden kann dabei als die subjektive, affektive und kognitive Bewertung des eigenen Lebens verstanden werden. Es kann in die drei Komponenten „Lebenszufriedenheit“, „dem Vorhandensein positiver Emotionen“ und „der Abwesenheit negativer Emotionen“ unterteilt werden (vgl. Diener 1984, S. 542 ff.).

Positive Emotionen stehen in engem Zusammenhang mit der Wichtigkeit bzw. dem Wert eines Zieles und mit der bisherigen Zielerreichung. Negative Emotionen korrelieren mit der Wahrscheinlichkeit, dass das Ziel in der Zukunft vielleicht nicht mehr erreicht werden kann. Die Zielbedeutsamkeit stellt einen wichtigen Prädiktor für die Lebenszufriedenheit dar (vgl. Emmons 1986, S. 1058). Brunstein beschreibt in seinen Arbeiten, dass die Entschlossenheit zur Zielverfolgung als Moderator auf den Effekt von zunehmendem subjektivem Wohlbefinden bei zunehmender Zielrealisierbarkeit wirkt (vgl. Brunstein 1993, S. 1061ff.).

Diener ergänzte später sein Verständnis von subjektivem Wohlbefinden durch die Komponente „Lebensbereichszufriedenheit“. Dazu zählen die für die vorliegende Arbeit bedeutsamen Bereiche der Arbeitsbedingungen, der Familienverhältnisse und die Wohnsituation. Ebenfalls in diese Betrachtung fließen andere weitere wichtige Lebensbereiche ein, wie Freunde, Freizeit, Gesundheit, Umwelt, materielle Besitztümer, etc. (vgl. Diener 1999, S. 276ff.).

Eine Person kann mit einem Lebensbereich zufrieden sein, während sie mit einem anderen Lebensbereich unzufrieden ist (vgl. Diener 1999, S. 276ff.). Dies hat Bedeutung für die Zufriedenheitsbetrachtung der vorliegenden Arbeit, da die Auszubildenden sich in verschiedenen Lebensbereichen und Kontexten bewegen. Dementsprechend muss eine Betrachtung der Zufriedenheit in wichtigen verschieden Bereichen erfolgen, wie z. B. „Zufriedenheit mit dem Betrieb“ und „Unterrichtszufriedenheit“, um mögliche Verwirklichungsbereiche erfassen zu können.

Dieser Wechsel der verschiedenen Bereiche und das immer neu hineinversetzen und sich konfrontieren mit den unterschiedlichen eigenen bereichsbezogenen Zielen und den Zielen von außen, durch Familie, AusbilderIn, FreundIn, in den verschiedenen Bereiche (Betrieb, Schule, Familie, Freizeit etc.) verlangt von den Auszubildenden einiges ab. In diesem komplexen und agilen meist ausbildungsbezogenen Umfeld braucht der/die Auszubildende erfolgreiche und flexible Strategien, mit deren Hilfe er/sie auf die Anforderungen reagieren – und sich eventuell immer wieder aufs Neue angepasste Ziele setzten − kann. In diesem Zusammenhang kommt die Selbstregulation mit all ihren Einflussgrößen ins Spiel. Hieraus wird im Weiteren textverlauf noch einmal näher eingegangen, weshalb hier weiterführende Erläuterungen ausbleiben. Nach Mischel kann bezüglich der Selbstregulation einer Person festgehalten werden, dass diese zum großen Teil über persönliche Ziele und Selbstwirksamkeitserwartungen vermittelt wird (vgl. Mischel 1999, S. 437 f.).

Bandura (1977, 1986) konstatiert, dass die subjektiv wahrgenommene Selbstwirksamkeit sowohl die Auswahl von Aktivitäten als auch deren Zielsetzung und Motivation sowie die aufgewendete Anstrengung beeinflusst (vgl. Schreiber 1998, S. 49f.). So wählen sich Personen mit hoher subjektiver Selbstwirksamkeitserwartung schwierigere und herausforderndere Aufgaben aus. Sie setzen sich dann höhere Ziele (vgl. Schwarzer 1993, S. 182). Zudem investieren sie dabei viel Anstrengung und bringen auch, wenn die Erfolge zunächst ausbleiben oder Rückschläge auftreten, eine hohe Ausdauer auf (vgl. Schwarzer 1995, S. 25f.).

Durch ihre verhaltensregulierende und ihre motivierende Wirkung, können Ziele auch zur Ausbildung oder Veränderung von Kompetenzerwartungen beitragen. Dies gilt allerdings

besonders für Nahziele. Die Selbstwirksamkeitserwartung ist bei einem aus kleinen, miteinander ab folgenden Schritten bestehenden Weg höher, als in einer Situation, die lediglich durch ein Fernziel, nicht jedoch durch Etappenziele dahin gekennzeichnet ist (vgl. Schwarzer 1993, S. 202 f.). Bei den Etappen und Fernzielen handelt es sich bei den persönlichen Zielen um wichtigen Pläne, Projekte und Anliegen, denen sich Menschen verpflichtet fühlen und die sie in der Zukunft erreichen möchten (vgl. Brunstein & Maier 1996, S. 146). Eine Person lässt sich von ihren Zielen in ihrem Handeln „ziehen", daher ist auch von einer „pull"-Motivation die Rede (vgl. u. a. McClelland 1989 et al., S. 690f.). Gemäß Brunstein und Maier weisen persönliche Ziele eine individuelle Bedeutung auf und bringen zum Ausdruck, wonach eine Person in ihrer gegenwärtigen Lebenssituation strebt oder was sie im Einzelnen erreichen oder vermeiden möchte (vgl. Brunstein &Maier 1996, S. 146).

In Bezug auf die Lebensphase des Berufseintrittes fasst Abele die Befunde der ersten und zweiten Erhebung der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E, welche u. a. eine Prognose zum Berufserfolg von HochschulabsolventInnen liefert, folgendermaßen zusammen: Der mehr oder weniger erfolgreiche Berufseintritt kann über objektive und subjektive Indikatoren erfasst werden. Abele (2004) konstatiert hierzu, dass

> „objektive Indikatoren des Berufserfolgs durch berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen, durch berufliche Ziele, die sowohl auf intellektuelles Wachstum/Lernen, als auch auf Karriere ausgerichtet sind, und durch Instrumentalität als stereotyp maskuline Komponente des Selbstkonzepts vorhergesagt [werden]." (Abele 2004, S. 4)

Auch Studienfach, Leistungsparameter und Geschlecht sind laut Abele dabei bedeutsam. Die Befunde weisen überdies darauf hin, dass obwohl Frauen in den relevanten psychologischen Parametern keine Unterschiede zu Männern aufweisen, sie dennoch weniger erfolgreich in den Beruf einsteigen. Bezüglich der Erfolgseinschätzung kann festgehalten werden, dass diese ebenfalls, wie bei den objektiven Indikatoren für Berufserfolg, durch berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen, die Studiendauer und durch Ziele, allerdings nicht durch das Geschlecht, beeinflusst wird. Als Interpretation für die nicht existierenden Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der subjektiven Erfolgseinschätzung, wird konstatiert, dass Frauen eventuell andere Vergleichsmaßstäbe haben. Sie vergleichen sich dementsprechend eher mit anderen Frauen, die ihrerseits objektiv weniger erfolgreich sind als Männer. Weiterhin haben sie möglicherweise andere oder niedrigere Aspirationen als Männer (vgl. Abele 2004, S. 4ff.).

Da ein Mensch, wie am Beispiel der Jugendlichen-Befragung aufgezeigt, in der Regel vielfältige persönliche Ziele besitzt, gibt die Gesamtheit dieser Ziele, die diese Person verfolgt, einen Einblick in ihre individuellen Zukunftsaussichten. Persönliche Ziele geben somit einen Hinweis

darauf, wie ein Mensch seine (zukünftige) Lebenssituation gestalten will und welche Anforderungen er meistern möchte. Sie zeigt an, welche Fähigkeiten die Person erwerben will und welche Veränderungen sie in einzelnen Lebensbereichen anstrebt (vgl. Brunstein & Maier 1996, S. 147).

Persönliche Ziele haben eine motivierende Wirkung, ein bestimmtes Ereignis, oder einen bestimmten Zustand erreichen zu wollen. Daneben bringen sie aber auch eine Qualität mit, bestimmte Aktivitäten und Ereignisse mit einem bestimmten Willen oder einer bestimmten Verpflichtung anzugehen und erhöhen somit die Anstrengungsbereitschaft in schwierigen Situationen (vgl. Bandura & Cervone1986, S. 92ff.; Locke et al. 1981, S. 125ff.). Stief konkretisiert das Zusammenspiel von Zielen, Selbstwirksamkeitserwartungen und Anstrengungsbereitschaft folgendermaßen: „Selbstwirksamkeitserwartungen haben also einen indirekten Effekt auf Verhalten über ihre Auswirkung auf die Zielformulierung und die Steigerung der Bindung und sie wirken direkt im Sinne einer Anstrengungssteigerung“ (Stief 2001, S. 14).

Nerdinger konstatiert in Bezug auf Bandura (1986), dass die Formulierung eines Ziels allein nicht handlungsleitend ist, sondern erst durch die Überzeugung einer Person, deren mitgebrachte Fähigkeiten und ein bestimmtes Mindestmaß an Selbstwirksamkeitsüberzeugungen erfolgt. Nerdinger (1995) zufolge lassen sich die zur Zielerreichung notwendigen Teilprozesse der Selbstregulation in Selbstbeobachtung, Selbstbewertung und Selbstreaktion aufteilen (vgl. Nerdinger 1995, S. 135 f.).

Im Folgenden sollen kurz die wesentlichen Zusammenhänge der Ziele mit weiteren Faktoren in Bezug auf das erwähnte Modell zur beruflichen Laufbahnentwicklung (BELA-M) skizziert werden. Das theoretische Modell der Beruflichen Entwicklung (BELA-M) ist für die vorliegende Arbeit hinsichtlich der Ziele insofern von Bedeutung, da es u. a. Klassen beruflicher Ziele konkretisiert, von denen erwartet wird, dass sie relevant für Berufsentwicklung bzw. -erfolg sind und somit ein Zusammenhang mit den Verwirklichungschancen der Befragten der vorliegenden Arbeit zu vermuten ist. Hierbei handelt es sich einerseits um prozessbezogene Entwicklungsziele, wie Wachstumsziele, und ergebnisbezogene Karriereziele.

Abele (2002b) definiert Wachstumsziele als solche Ziele, die auf eine inhaltliche Weiterentwicklung gerichtet sind, wohingegen bei Karrierezielen der zu erreichende berufliche Status im Vordergrund steht. Nach Abele (2002b) können sich zwei Klassen allgemeiner Ziele auf berufliche Entscheidungen auswirken, die wichtig für beruflichen Erfolg sind. Dies sind beziehungs- und abwechslungsorientierte Ziele. Beziehungsziele werden hierbei dadurch charakterisiert,

dass sie überberuflich sind und die Bedeutung sozialer Beziehungen thematisieren, die außerberuflichen Abwechslungsziele zeichnen sich hingegen durch eine abwechslungsreiche Freizeitgestaltung aus (vgl. Abele 2002b, S. 195).

Hinsichtlich der Überprüfung des Zusammenhangs von Zielinhalten mit berufsbezogenen Variablen, hebt Abele hervor, dass hierzu nur wenige Arbeiten vorliegen. Dabei lassen sich Korrelationen zwischen allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung mit vier von sieben beruflichen Zielsetzungen in den Bereichen „Kooperation", „Entwicklung", „Mikropolitik" und „Konsolidierung" nachweisen. Ein weiter zentraler Befund besteht darin, dass die Erwartung, Ziele realisieren zu können, mit zunehmender Selbstwirksamkeit steigt (vgl. Abele 2002b, S. 195). Zudem besteht ein Zusammenhang von beruflicher Selbstwirksamkeit mit, später offen erfassten, beruflichen Zielen fest. Sie wies dabei nach, dass Personen mit hohen Erwartungen sich häufiger berufliche Ziele setzen, vor allem in den Bereichen „Arbeitsaufgabe", „Karriere" und „Qualifizierung" (vgl. Abele 2002b, S. 195).

2.8 Das Modell der beruflichen Laufbahnentwicklung (BELA-M)

Bei dem Modell der beruflichen Laufbahnentwicklung (BELA-M) handelt es sich um ein integratives Modell zur Beschreibung der Berufslaufbahn. Das Modell verbindet verschiedene Aspekte der Berufslaufbahn mit Umweltaspekten und Eigenschaften der Person zu einem längsschnittlichen Erklärungsansatz für beruflichen Erfolg und Wohlbefinden bzw. Zufriedenheit. Es besteht aus zwei Teilmodellen: Das ist auf der einen Seite das Modell der Lebensplanung in Beruf und Privatleben und auf der anderen Seite das Modell des doppelten Einflusses von Geschlecht auf berufsbezogene Prozesse (vgl. Abele 2002, S. 109f.).

Die Erkenntnisse bezüglich dieses Modells, insbesondere des ersten Teilmodells als Rahmenmodell, sind für die vorliegende Arbeit von Interesse. Die Modellkomponenten und die Haupteinflussrichtungen können bei der Variablenauswahl der hier vorliegenden Arbeit einen Hinweis auf die Auswahl von Variablen geben, die bei Verwirklichungschancen zu berücksichtigen sind. Dies begründet sich daraus, dass die berufliche Ausbildung eine wichtige wegweisende Zeitspanne in der Laufbahnentwicklung darstellt und bei den Modellvariablen besonders auf die Bestimmung von Erfolgskriterien geachtet wurde. Obwohl sich das Modell nicht explizit auf die Berufswahl und eher auf die Zeit nach der Berufsausbildung bezieht, ist dessen

Erwähnung für die vorliegende Arbeit somit lohnenswert. Abele (2002b) beschreibt den innovativen Charakter des Modells folgendermaßen:

> „Das Integrative und damit Neue des vorgeschlagenen Ansatzes liegt neben einigen Spezifizierungen von Variablen darin, dass es sich um ein umfassendes, verschiedene Theorierichtungen verknüpfendes, Berufslaufbahn und Privatleben gemeinsam betrachtendes Modell handelt, bei dem die interessierenden Kriteriumsvariablen breit konzipiert sind und der Frage der Bestimmung von Erfolgskriterien besondere Beachtung geschenkt wird.“ (Abele 2002b, S. 110)

Für die Modellformulierung wurden verschiedene Ansätze herangezogen. Das Modell orientiert sich dabei u. a. an allgemeinen Theorien zu Handlungsplanung und Handlungsregulation (u. a. Gollwitzer 1991; Kuhl, 1996), zu Zielsetzungsprozessen (u.a. Locke & Latham 1990), zu lebenslanger Entwicklung (u. a. Baltes, Lindenberger & Staudinger 1998) und auf Ansätze der hedonistischen Psychologie (Kahnemann et al. 1999).

Den äußeren Rahmen bilden die personengebundenen Variablen sowie die Variablen zu den Umweltbedingungen (Situation). Die Abgrenzung zwischen Personen gebunden Variablen und Umweltbedingungen als Determinanten von Handeln und Handlungsergebnissen berücksichtigt die interaktionistische Herangehensweise. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass die personengebundenen- sowie die Umweltmerkmale in Wechselbeziehung hinsichtlich der beruflichen Entwicklung stehen. Eine Person sucht sich ihr Umfeld selbst aus und nimmt auf dieses Einfluss. Diese Umfeldbedingungen beeinflussen ihrerseits die Person. Außerdem gibt es einen Rückkopplungseffekt von Erfolg und Zufriedenheit auf Personenmerkmale und die Kontextbedingungen, sodass sich z. B. die Persönlichkeit eines Individuums in Abhängigkeit von der Berufslaufbahnentwicklung verändern kann (vgl. Abele 2003, S. 768 f.).

Variablen auf der Personenseite sind Eigenschaften und Motive, Fähigkeiten und Fertigkeiten, soziodemographischen Variablen (insbesondere Geschlecht, Alter, Bildungsstatus, Schichtzugehörigkeit, Familienstand, Elternschaft), Interessen und Einstellungen sowie die Selbstkonzeptvariablen. Die soziodemographischen Variablen beeinflussen Interessen und Einstellungen sowie die Selbstkonzeptvariablen. Die Variablen zu den Umweltbedingungen umfassen sämtliche Variablen, die im privaten und beruflichen Umfeld als förderliche oder auch hinderliche Bedingungen betrachtet werden können. Die Differenzierung in berufsbedingte Variablen hat ihren Fokus hinsichtlich solcher Variablen, die die Verfolgung von Zielen begünstigen, bzw. solchen, die sie erschweren. Bedingungen, die Ziele begünstigen, sind z. B. günstige Arbeitsmarktbedingungen, eine Unterstützung bei der beruflichen Arbeit, fordernde, aber nicht überfordernde Arbeitsaufgaben. Umweltbedingungen, die die Ziele erschweren stellen indes z. B.

mangelnde Unterstützung im Berufsleben, zu schwierige Arbeitsaufgaben und ungünstige Arbeitsmarktbedingungen dar (vgl. Abele 2002b, S. 111).

Beide rahmenbildenden Variablenblöcke haben ihrerseits einen Einfluss auf den Bereich der Erwartungen und Ziele und damit auf Handeln und Handlungsergebnisse. Die Modellkomponente „Erwartungen" ist als Konstrukt der sozial-kognitiven Theorie von Bandura (1997) entnommen. Hier stellen sie ein wichtiges Bindeglied zwischen prinzipiell möglichen und tatsächlich ausgeführten Handlungen dar und werden nach Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartungen differenziert. Erstere beziehen sich auf die Beurteilung der eigenen Fähigkeit und Motivation zur Ausführung von Handlungen. Letztere beziehen sich auf die antizipierten physischen, sozialen und selbstbewertenden Konsequenzen bestimmter Handlungen (vgl. Abele 2002b, S. 111).

In Bezug auf die bereits skizierte Zielkomponente, erfolgt eine Unterteilung in verschiedene spezifische Ziele. Es werden hier zwei Arten beruflicher Ziele differenziert: Dabei sind die beruflichen Lern- bzw. Wachstumsziele auf den Tätigkeitsanreiz bezogen, (z. B. sich durch Aufgaben weiterzuentwickeln und neue Dinge lernen zu wollen). Berufliche Karriere- bzw. Ergebnisziele beziehen sich hingegen auf den Zweckanreiz (z. B. viel Geld zu verdienen und auf der Karriereleiter voranzukommen). Da eine Person jedoch nicht nur berufliche Ziele hat, werden zwei weitere Klassen von Zielen klassifiziert: Dies sind einerseits die Beziehungsziele, wie Liebe, Freundschaft und soziale Beziehungen, und anderseits die Abwechslungsziele, wie Freizeit, Abwechslung, Spaß und Unterhaltung (vgl. Abele 2002b, S. 111f.).

Die Modellkomponente „Handeln" soll sich auf die konkrete Aktivitäten beziehen, die eine Person unternehmen will oder bereits unternommen hat, um ihre anvisierten Ziele zu erreichen. Sie wird verstanden als die konkreten Maßnahmen und Tätigkeiten einer Person zur Erreichung gesetzter Ziele. Diese Kette an Ereignissen von Zielen und Erwartungen über Handeln zu den Handlungsergebnissen kann, wie durch die zurück gerichteten Pfeile angedeutet ist, zeitlich beliebig oft wiederholt werden. Dadurch ergibt sich eine zeitliche Handlungskette, die die berufliche Laufbahn abbilden soll. Hinsichtlich der Handlungsergebnisse wird zwischen objektivem und subjektivem Erfolg der beruflichen Laufbahnentwicklung, (Lebens-) Zufriedenheit und Wohlbefinden/Gesundheit unterschieden.

Mit der Untergliederung des Erfolgs in seine subjektive und objektive Komponenten wird berücksichtigt, dass dieser Begriff zwar umgangssprachlich gebräuchlich, wissenschaftlich jedoch unscharf ist und in unterschiedlichen Konnotationen verwendet wird (vgl. Stief et al. 2004,

S. 171). Subjektive Erfolgsindikatoren bilden in dem Modell z. B. Karrierezufriedenheit, Erfolgseinschätzung im Vergleich zu einem vorgegebenen Standard, Interesse am Beruf oder Arbeitszufriedenheit (vgl. Abele 2002b, S. 112).

Aufbauend auf der Darlegung dieser zentralen Befunde aus dem bereits existierenden Forschungsstand, folgt nun die Beschreibung der eigenen, mehrdimensional angelegten Untersuchung. Diese bezieht sich inhaltlich-methodisch auf die zentralen Annahmen, die durch die bisherigen Ausführungen deutlich geworden sind und ergänzt diese um weiterführende Dimensionen, mit dem Ziel, die Ausbildungssituation sowie die einzelnen Einflussparameter auf die Ausbildungszufriedenheit und den Ausbildungserfolg der Auszubildenden möglichst authentisch widerzugeben.

3. Methodik

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Darlegung sämtlicher methodischer Überlegungen, die im Zusammenhang mit den eigenen Erhebungen standen. Dazu wird in Abschnitt 3.1 zunächst dargelegt, welches Forschungsdesign gewählt wird und welche methodologischen Vorüberlegungen den Erhebungen zugrunde liegen. Damit wird eine wichtige Verständnisbasis für alle nachfolgenden Abschnitte geschaffen und begründet, warum nach den beschriebenen Schritten und Methoden vorgegangen wurde. Dem schließt sich eine Betrachtung zum Untersuchungsplan und dem Feldzugang an. Darin werden u. a. beschrieben, zu welchem Zeitpunkt welche Untersuchungen mit welchen Zielvorstellungen erfolgten und wie letztlich der Feldzugang organisiert wurde, um eine geeignete Auswahl an SchülerInnen für die Befragungen gewinnen zu können. Ein weiterer Schwerpunkt dieses Kapitels liegt in der Vorstellung und Beschreibung der einzelnen Erhebungsinstrumente. Da, wie nachfolgend noch näher erläutert wird, mehrdimensional vorgegangen wurde, umfasst dieser Teil sowohl Ausführungen zur Datenerhebung mittels der teilnehmenden Beobachtung, zur Datenerhebung mittels der Leitfadeninterviews sowie zur Datenerhebung mittels des schriftlichen Fragebogens.

3.1 Erhebungsdesign und methodologische Vorüberlegungen

Da es sich bei dem Forschungsgegenstand, wie oben aufgezeigt, um ein relativ unerforschtes Themenfeld handelt, ist dieser Bereich der Verwirklichungschancen im Ausbildungskontext zur Erfassung und zur näheren Beschreibung von möglichen Kategorien, bzw. Bereichen und Dimensionen zunächst mit geeigneten Methoden näher zu erkunden.

Hier bietet sich die teilnehmende Beobachtung an, um die Kategorien explorativ in einem ersten Schritt (induktiv) aufzuzeigen und Grobbereiche festzulegen. Diese werden anschließend mittels SchülerInneninterviews schärfer herausgearbeitet und überprüft, um dann Zusammenhänge und Beschreibungen, bzw. Ergänzungen zum Kategoriensystem, mittels Fragebogen erheben zu können. Die SchülerInneninterviews basieren u.a. auf drei ExpertInnen-Interviews (Abteilungsleiter an der Schule, langjähriger Lehrer im Bereich, Ausbilderin) und begleiteten Kurzbefragungen von AusbilderInnen, LehrerInnen und SchülerInnen. Ziel war es hierbei, die mittels teilnehmender Beobachtung gewonnenen Erkenntnisse zu konkretisieren, auf ihre Relevanz für die Praxis zu untersuchen und ggf. zusätzliche, von den ExpertInnen als bedeutsam erachtete, Fragestellungen aufzunehmen.

So verweist auch Lamnek in Bezug auf Barton & Lazarsfeld (1979) darauf, dass „die Leistungsfähigkeit der qualitativen Methode […] besonders in der explorativen Vorbereitung quantitativer Untersuchungen“ (Barton & Lazarsfeld 1979, zit. n. Lamnek 2010, S. 84) zu sehen ist. Kromney definiert Exploration als „das umfassende, in die Tiefe gehende, detektivische Erkunden des Forschungsfeldes […]“ (Kromrey 2000, S. 67).

Eine derartige Forschungsstrategie, bei der sich vor allem qualitative Interviews anbieten, um erste Impulse für eine nachfolgende quantitative Studie zu gewinnen, kommt nach Diekmann insbesondere dann zur Anwendung, wenn das Forschungsgebiet noch relativ unerforscht und wenig Literatur darüber zu finden ist (vgl. Diekmann 2001, S. 30 f.). Insbesondere die subjektiven Sichtweisen der SchülerInnen hinsichtlich ihrer Bedürfnisse gilt es zu untersuchen, um sich den Forschungsfragen angemessen nähern zu können, da die Sichtweisen Erwachsener keine umfassende und tiefergehende Sicht auf subjektiv empfundene Verwirklichungschancen erlauben. Hierbei bieten sich nach Lamnek besonders qualitative Methoden an, wobei es allerdings spezifische Anforderungen in Bezug auf die zu untersuchende Gruppe zu berücksichtigen gilt. (vgl. Vogl 2005, S. 29)

Allerdings sollen, anders als bei Barton & Lazarsfeld, die qualitativen Forschungsanteile nicht nur Vorstufe zur quantitativen Forschung sein (vgl. Lamnek 2010, S. 104), sondern mittels Methodentriangulation den Zweck erfüllen, sich dem Forschungsgegenstand durch eine flexible und somit ergebnisoffene, methodenplurale, kontextbezogene Forschungsstrategie nähern zu können.

Eine komplexe Forschungsstrategie, mit zirkulärem Einbau qualitativer Elemente wird durch die schwierige Ermittlung von subjektiven Verwirklichungschancen notwendig.

> „Zirkulär heißt hier, dass eine bestimmte Aufeinanderfolge von Forschungsschritten mehrmals durchlaufen wird und der jeweils nächste Schritt von den Ergebnissen des jeweils vorherigen Schrittes abhängt. (Beim quantitativen Vorgehen kann eine solche Zirkularität erst nach Abschluss einer Untersuchung bei der Planung einer neuen Untersuchung ins Spiel kommen.) Im Einzelnen heißt das, dass zu Beginn der Forschung nur ein ungefähres Vorverständnis über den Forschungsgegenstand vorliegt und auf dieser Basis zunächst nur wenige nächste Schritte geplant werden können, z.B. die vorläufige Entscheidung für ein bestimmtes Erhebungsverfahren, die Bestimmung einer zu befragenden Person, die Durchführung dieser Befragung und die anschließende Auswertung. Jede dieser Teilphasen kann schon Konsequenzen nach vorne (für das weitere Vorgehen) und nach hinten (Modifikation der Fragestellung) haben.“ (Witt 2001, Absatz 15)

So führt auch Leßmann die Herausforderung und Schwierigkeiten bei der Operationalisierung des Capability Approaches hinsichtlich der Multidimensionalität und Wahlfreiheit, wie in Kapitel 2.1 beschrieben an.

> „Der Abschied von der eindimensionalen, meist auf das Einkommen bezogenen Messung von

> Armut und Lebensstandard findet zwar breite Unterstützung, aber der Übergang zur Betrachtung mehrerer Dimensionen erfordert sogleich eine Entscheidung darüber, welche Dimensionen einzubeziehen sind. Ferner fragt sich, in welchem Verhältnis die Dimensionen zueinanderstehen. [...] Praktisch erfordert die Multidimensionalität den Umgang mit einer großen Datenmenge, denn für jede Person muss das Ergebnis nicht nur in einer Dimension wie bspw. dem Einkommen, sondern in vielen Dimensionen wie bspw. der Gesundheit, der Bildung, den Wohnverhältnissen usw. verarbeitet werden.“ (Leßmann 2013, S. 25f.)

Da diese Dimensionen für den Bereich Schule und insbesondere für die besondere Lernbedingung an einer berufsbildenden Schule mit den beiden Lernorten Schule und Betrieb, sowie den vielfachen Einflussfaktoren bislang, wie oben bereits dargelegt, eine Black Box darstellen, muss man sich den Dimensionen möglicherweise mit mehreren aufeinander aufbauenden Anläufen und von verschiedenen Herangehensweisen nähern, um diese identifizieren und beschreiben zu können. Dies ist u. a. auch deswegen notwendig, da die SchülerInnen durch diese vielen Verflechtungen (Schule-Betrieb-Umgebung-Übergänge, etc.) teilweise selbst, von sich aus, Verwirklichungschancen und deren Verflechtungen, nicht zufriedenstellend benennen können.

Um sich den Forschungsfragen adäquat nähern zu können, bietet sich eine Methodentriangulation an. Kelle und Erzberger verweisen beim Begriff „Triangulation“ darauf, dass hierunter Unterschiedliches verstanden werden kann: „die gegenseitige Validierung von Ergebnissen einerseits oder die Ergänzung verschiedener Blickwinkel zu einem einheitlichen Bild des Untersuchungsgegenstands andererseits“ (Kelle & Erzberger 2003, zit. n. Flick 2003, S. 308).

Bei der vorliegenden Arbeit wird überdies das Prinzip der Triangulation angewendet. Diese wird verstanden als

> „...Strategie auf dem Weg zu einem tieferen Verständnis des zu untersuchenden Gegenstands und damit als Schritt auf dem Weg zu mehr Erkenntnis und weniger zu Validität und Objektivität in der Interpretation. Triangulation wird inzwischen weniger als Strategie der Validierung in der qualitativen Forschung, sondern als Strategie, Erkenntnisse durch die Gewinnung weiterer Erkenntnisse zu begründen und abzusichern, gesehen.“ (Flick et al. 2003, S. 311)

Für den Erkenntnisgewinn wird hier sowohl die Daten-Triangulation als auch Methoden-Triangulation durchgeführt. Flick beschreibt die Form der Datentriangulation als Kombination von Daten, „die verschiedenen Quellen entstammen und zu verschieden Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten oder bei verschiedenen Personen erhoben werden“ (Flick et al. 2003, S. 310).

In der vorliegenden Arbeit werden die Daten im Sinne der Datentriangulation der teilnehmenden Beobachtung mit den Daten der Interviews kombiniert, um daraus die Fragebögen zu erstellen. Die Interviewleitfäden sind ihrerseits schwerpunktmäßig als Produkt der Erkenntnisse

der teilnehmenden Beobachtung entstanden. Die teilnehmende Beobachtung wird prozessbegleitend bis zum Ende des Auswertungsprozesses durchgeführt. Hierdurch kann eine kontinuierliche Überprüfung der ermittelten Verwirklichungschancen und Typen stattfinden.

Methodologische Triangulation ist nach Denzins Konzept „Triangulation innerhalb einer Methode (‚within-method', z.B. die Verwendung verschiedener Subskalen in einem Fragebogen) und von verschiedenen Methoden (‚between-method')" (Flick et al. 2003, S. 310 bezugnehmend auf Denzin 1978). Der konzipierte Fragebogen der vorliegenden Arbeit wurde auf Grundlage der Erkenntnisse der teilnehmenden Beobachtung und der Interviews erstellt. Er beinhaltet verschiedene, selbst zusammengestellte Subskalen zu verschiedenen Dimensionen von Verwirklichungschancen und wichtiger damit verbundener Konzepte.

Außerdem wurden verschiedene qualitative und quantitative Methoden zum Erkenntnisgewinn und zur Generierung u. a. der Typenbildung eingesetzt. Insbesondere die Triangulation „am Fall" erweist sich für eine Typenbildung als hilfreich. Hier können die quantitativ ausgewerteten Daten der Fragebögen und per Clusterbildung generierte Typen durch die qualitativ erhobenen Daten der Interviews zunächst überprüft, aber auch am gleichen Fall, ergänzend präzisiert, verdeutlicht und explizit exemplarisch beschrieben werden. Flick bezeichnet die Triangulation „am Fall" dementsprechend auch als die konsequenteste Variante, um Methoden zu triangulieren.

> „Dieses Vorgehen ermöglicht die fallbezogene Auswertung beider Datensorten und erlaubt am Einzelfall die unterschiedlichen Perspektiven, die die methodischen Zugänge eröffnen, zu vergleichen und zu verknüpfen. Darüber hinaus lassen sich hier solche Vergleiche und Verbindungen auch auf höherer Ebene vornehmen: So können Systematiken, die sich aus dem Vergleich der einen Datensorte (z. B. Ablaufmuster von Beratungsgesprächen) ergeben, mit Mustern aus dem Vergleich der anderen Datensorte (Schwerpunktsetzungen und blinde Flecken, die sich über alle subjektiven Theorien hinweg oder berufsgruppenspezifisch feststellen lassen) in Beziehung gesetzt werden." (Flick et al. 2003, S. 316)

Flick umreißt eine Vielzahl an Ansätzen der Kombination von qualitativer und quantitativer Forschung im Sinne einer Triangulation, bei denen oftmals die Versuche der Integration der beiden Ansätze auf ein Nacheinander, Nebeneinander, oder eine Über- bzw. Unterordnung hinauslaufen. Er konstatiert diesbezüglich, dass die Art der Kombination weiterhin zu diskutieren ist, festgehalten werden müsste jedoch,

> „dass die Triangulation beider Ansätze die Kombination von Daten und Ergebnissen mit dem Ziel der Erkenntniserweiterung vorsieht, dabei beiden Ansätzen in ihren Besonderheiten Rechnung trägt und ihnen einen soweit als möglich gleichberechtigten Stellenwert einräumt, einen Rahmen für die aktuelle Verknüpfungsdiskussion liefern kann." (Flick 2004, S. 85)

Das erkenntnisgeleitete Interesse in Bezug auf die Forschungsfragen mit Anfangs wenig vorliegenden Daten zog ein exploratives, pragmatisches Vorgehen nach sich, welches sich in einer Kombination zweier Basisdesigns nach Miles und Hubermann (zweites und drittes Basisdesign) zur Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung darstellen lässt.

Eine graphische Veranschaulichung hierzu wird durch Abbildung 16 umgesetzt:

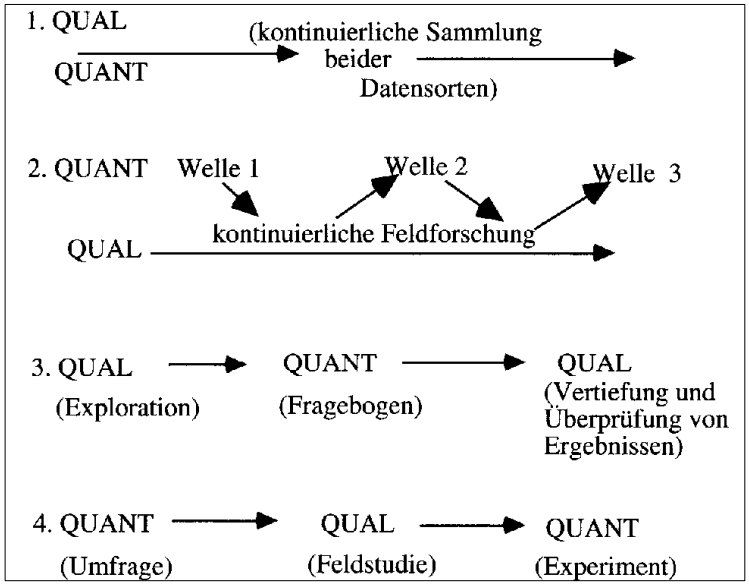


Abbildung 15: Basisdesigns zur Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung nach Miles & Hubermann (1994). In: Flick (2004, S. 70).

Dabei verweisen Barton und Lazarsfeld (1979) darauf, dass bestimmte Erkenntnisse nicht ohne qualitative Methoden gewonnen bzw. angemessen interpretiert werden können. Dementsprechend kann man qualitative und quantitative Forschung in unterschiedlichen Phasen des Forschungsprozesses verorten (vgl. Flick 2004, S. 71, in Anlehnung an Barton & Lazarsfeld 1979, S. 63). Qualitative Forschung ist, wie auch im vorliegenden Forschungsvorhaben, insbesondere am Anfang des Forschungsprozesses vorzufinden, da es hier um die Auseinandersetzung und Klärung der Dimensionen geht. Darüber hinaus ist dieser erste, qualitativ umgesetzte Schritt auch für die Interpretation der quantitativen Ergebnisse der Clusteranalyse, inkl. der notwendigen Deutung und Beschreibung der aus der Clusteranalyse gewonnenen Typen, von Bedeutung.

Das Basisdesign 3 hebt dieses explorative Potential qualitativer Forschung hervor. Es schließt sich hieraus ein quantitativer Fragebogen an, welcher mit qualitativen Methoden vertieft und überprüft wird. Vereinfacht lässt sich die Struktur der vorliegenden Arbeit also auch über obenstehendes Schema abbilden. Ergänzend wurden allerdings Elemente des zweiten Basisdesigns

implementiert. Dementsprechend war die teilnehmende Beobachtung als qualitatives Element der kontinuierlichen Feldforschung konzipiert, um im Prozess auftretende Forschungsfragen, die sich aus SchülerInneninterviews und -Fragebögen ergeben haben, bezüglich der Dimensionen adäquat schnell beantworten zu können. Ebenso wurden die SchülerInneninterviews in zwei Wellen konzipiert, um in der zweiten Welle vertieft nach Erklärungsmustern forschen zu können, die sich aus den vorläufigen Ergebnissen der anderen Erhebungsinstrumente ergeben haben. Die beiden Fragebogenerhebungen (vgl. Abb. 17, grün dargestellt) fand an drei bzw. vier unterschiedlichen Zeitpunkten in der Ausbildung der jeweiligen Klassen statt. Die eigentliche Fragebogenerhebung wurde ebenso zu verschiedenen Zeitpunkten durchgeführt, um die angestrebte (Klassen-)Verteilung mit Schwerpunkt Ende der Ausbildung zu erhalten. Einen Überblick zum angewandten Erhebungsdesign, das der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt wurde, wird in Abbildung 17 gegeben:

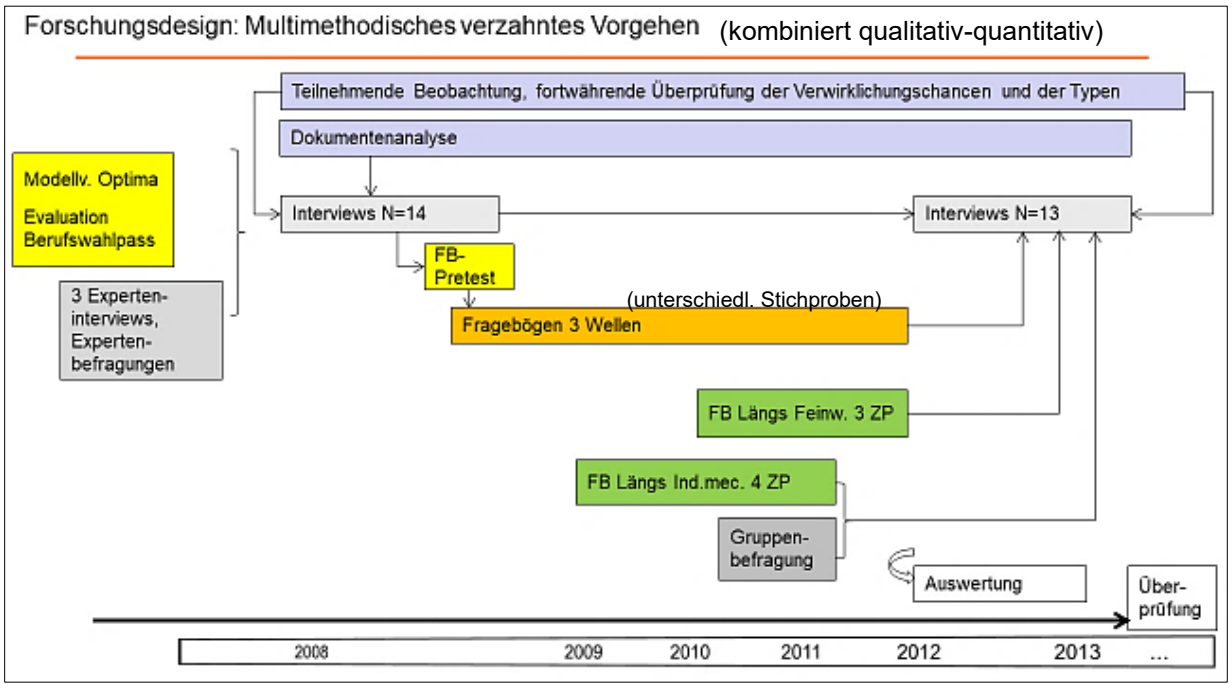


Abbildung 16: Forschungsdesign (eigene Darstellung).[4]

[4] Nähere Informationen zur Stichprobenbeschreibung und der Anzahl der befragten Auszubildenden je nach Klassenstufe und Ausbildungsgang sind Kap. 4.2.1 zu entnehmen.

3.2 Untersuchungsplan, Zielgruppe und Feldzugang

Die Datenerhebung wurde von 2008 bis 2014 an einer beruflichen Schule für Metall- und Informationstechnik in Darmstadt durchgeführt. Es wurde bewusst nur eine Schule zur Datensammlung ausgewählt, um die für die Verwirklichungschancen wichtigen Rahmenbedingungen nicht zusätzlich zu verändern und weiter auswertungsrelevante und somit erschwerende Dimensionen berücksichtigen zu müssen. Dies wäre angesichts der bereits betrachteten sehr großen Anzahl an Dimensionen (43) nicht mehr handhabbar gewesen. Außerdem stellt die teilnehmende Beobachtung ein wichtiges Erhebungsinstrument dar, welche nur an einer Schule und den beteiligten Betrieben, über den Zeitraum durchführbar ist.

Eine zusammenfassende Übersicht zur Planung und Durchführung der Datenerhebungen ist in Tabelle 4 aufgezeigt.

Tabelle 4: Datenerhebungen (eigene Darstellung).

Methode	Zeitpunkt	Umfang	Weiternutzung	Inhalte
Teilnehmende Beobachtung	Ab 2008	Identifizierungsphase: 5 Jahre, Klassen: 4 Feinw., 6 Industriemech., 3BFS, 3FOS Indikatorengestützte Überprüfungsphase: Im Schnitt jeweils 1 Klasse Feinw., Industriemech., 11 FOS, 10 BFS bzw. 10 BüA pro Jahr	Erfassung Dimensionen, Modellkomponenten, Überprüfung der Verw.-Chancen und Typen	Dimensionen, Verw.-Chancen, Handlungsbefähigung, Ermöglichung, ausbildungsbez. Wohlbefinden
Interviews	2008 2013	N=14 (nach AP2) N=13 (teilw. nach AP2, BFS, vor AP1)	Dimensionen, FB, Typenbildung, Modell, Einzelprofile	Dimensionen, Zusammenhänge (insbesond. SW), Typencharakterisierung
Pretest Fragebogen	2008	1 Klasse Industriemech.	FB	
Fragebogen Welle 1 Fragebogen Welle 2 Fragebogen Welle 3 Fragebogen Längs Gruppe A1 Fragebogen Längs Gruppe A2 Fragebogen Längs Gruppe A3 Fragebogen Längs Gruppe B1 Fragebogen Längs Gruppe B2 Fragebogen Längs Gruppe B3 Fragebogen Längs Gruppe B4	2008 2011 2011 2012 2009 2010 2011 2011	N=157 N=55 (3 Zeitpunkte vor, nach AP1, 3 LJ.) Feinw.-mechanikerInnen, Handwerk N=83 (4 Zeitpunkte vor/ nach Projekt nach AP1, 3LJ.) (Industriemech.)	Korrelation, Dimensionen, Typenbildung, deskriptive Beschreibung, Entwicklung/ Veränderung der Dimensionen	Soziodemographische Daten, internale und externale Faktoren der Verwirklichungschancen, Übergänge etc.
Gruppenbefragung der Längsgruppe B (Industriemech., Industrie)	2011	1 Klasse	Einflüsse Selbstwirksamkeit	Einflüsse auf Dimensionen durch Projekt, Prüfung, Entwicklung
Dokumentenanalyse	2008-2013	Einschlägige Fachliteratur	FB, Dimensionen, Forschungsstand	Identifizierung Dimensionen

Zu Beginn der ersten Datenerhebung wurde ein Zugang zum Feld geschaffen, in dem der Aufbau von Vertrauen und eine Annäherung an den Untersuchungsgegenstand mit der großen Bandbreite seiner Facetten im Fokus standen. In den Gesprächen mit den Verantwortlichen und ausgesuchten SchülerInnen hat sich früh gezeigt, dass Vertrauen und eine hohe Transparenz

wichtige Faktoren sind, um das Forschungsvorhaben erfolgreich umzusetzen. Lamnek hebt die Bedeutung eines guten Feldzugangs hervor: „Der Erfolg oder Misserfolg einer Studie hängt maßgeblich davon ab, inwieweit es dem Forscher gelingt, ein gutes Entree zum Feld, d.h. zu der ihn interessierenden Personengruppe zu bekommen“ (Lamnek 2010, S. 546).

So schlagen auch Bogdan & Taylor (1975) Vertrauen durch Offenlegung vor.

> „Eine Conditio sine qua non, um das Vertrauen zu gewinnen, ist die Offenlegung der Forschungsabsicht gegenüber dem sozialen Feld. Nur wenn der Beobachter selbst offen und auskunftsbereit ist, kann er von den zu Beobachtenden erwarten, dass diese ihn – zumindest vorübergehend – in das soziale Feld aufnehmen und ihn durch ihr Handeln mit Informationen versorgen, die im sozialen Feld alltäglich und angemessen sind.“ (Lamnek 2010, S. 547 bezugnehmend auf Bogdan & Taylor 1975, S. 46)

Gerade Lernende, die bereits Erfahrungen mit verwehrten Verwirklichungschancen bzw. bislang eine problematische Bildungsbiografie hinter sich haben, sind nur in einer vertrauensvollen Umgebung bereit, sich zu beteiligen. Diese Lernenden stellen aber auch wichtige Typen im Gesamtkonzept der Verwirklichungschancen dar, die auf keinen Fall ausgeblendet werden dürfen. Daher wurde gerade diese Zielgruppe explizit angesprochen und um die Teilnahme an der eigenen Untersuchung gebeten.

Die vollständige Teilnahme der zu den jeweiligen Zeitpunkten anwesenden SchülerInnen an der schriftlichen Befragung per Fragebogen war auf die Kooperationen mit den jeweiligen KlassenlehrerInnen angewiesen. Diese haben sich aber problemlos zur Zusammenarbeit bereit erklärt. Die in der Literatur empfohlenen Rücklaufquoten für schriftliche Befragungen können stark variieren und liegen in der Regel zwischen 10 % und 90 % (vgl. Bortz 2006, S. 256). Für die vorliegende Arbeit ist allerdings ein sehr hoher Rücklauf unabdingbar, da gerade die Lernenden, die sich in der Regel Fragen zu ihrer Person entziehen, vermeintlich wichtige Vorerfahrungen in Bezug auf Verwirklichungschancen gemacht haben. In diesem Sinne betont auch Bortz, dass „ein hoher Fragebogenrücklauf […] besonders wichtig [ist], wenn man befürchten muss, dass sich antwortende und nichtantwortende Personen systematisch in Bezug auf die untersuchende Merkmale unterscheiden, dass also das auswertbare Material nicht repräsentativ ist“ (Bortz 2006, S. 256).

Da in den Berufsschulklassen immer wieder Lernende aus verschiedenen Gründen, wie Teilnahmen an weiterbildenden Maßnahmen, oder Krankheitsausfällen fehlen, war eine vollständige, aber dennoch freiwillige Teilnahme angestrebt, um eine akzeptable Typisierung hinsichtlich der Verwirklichungschancen zustande zu bringen. Dieser Vertrauensaufbau, der notwendig war für die Bereitschaft teilzunehmen, konnte nur in einer überschaubaren Anzahl von Klassen

durchgeführt werden. Deswegen erfolgte in den Berufsschulklassen eine Beschränkung auf vergleichbare Berufsbilder wie IndustriemechanikerInnen und FeinwerkmechanikerInnen. Einbezogen wurden sowohl Auszubildende von BFS und FOS. Dieses Vorgehen war auch wichtig, um die Interviewaussagen den Betrieben und deren Rahmenbedingungen vernünftig zuordnen zu können. Weiterhin wurde angestrebt, eine Sicht von bestimmten Randgruppen auf deren Chancen, bzw. verwehrten Chancen zu erhalten, um mögliche Zugangs-, bzw. Folgebarrieren der Berufsausbildung identifizieren zu können. Aus diesem Grund habe ich BerufsfachschülerInnen und FachoberschülerInnen in die Erhebungen einbezogen. Da in den Berufsfachschulklassen fast überwiegend SchülerInnen waren, die diesen Bildungsweg eingeschlagen haben, weil sie für die Ausbildung in Ausbildungsberufen im Berufsfeld „Metallverarbeitung“ nicht genommen worden waren, erschien es bedeutsam herauszufinden, worin diese Hürde im Sinne verwehrter Verwirklichungschancen zu den Ausbildungsberufen liegt. Deswegen wurden diese SchülerInnen in die Fragebogenerhebung aufgenommen. Von dieser Hürde zur Ausbildung im Metallbereich berichten auch Berufsschüler-Innen, die erst in einem weiteren Bewerbungsanlauf von den Betrieben als Auszubildende genommen wurden, oder auf andere weniger attraktive Ausbildungsbetriebe ausweichen mussten.

Da BerufsschülerInnen aus den betrachteten Berufsschulklassen, aus verschiedensten Gründen regelmäßig den Weg in die Fachoberschule Fachrichtung Maschinenbau, (Form B) bzw. über die Form A wählen, sind diese ebenfalls eine wichtige Gruppe, die in der teilnehmenden Beobachtung auch im Fokus standen. Die SchülerInnen der Form A geben oft an, keine geeignete Berufsausbildung im Metallbereich gefunden zu haben, weswegen sie u.a. ihre Chancen durch die FOS verbessern möchten. Sie werden genauso wie die Berufsfachschulklasse in die quantitativen Betrachtungen einbezogen. Zur Zielgruppe der Befragung zählen aber auch die SchülerInnen der Form B, die eine abgeschlossene Berufsausbildung vorweisen können. Auch sie begründen ihre Teilnahme damit, ihre Chancen verbessern zu wollen, da keine geeigneten Anschlussangebote zu finden waren. Es gibt aber gerade hier auch eine große Anzahl an SchülerInnen, die auf gute Verwirklichungschancen verweisen und benennen können.

Die teilnehmende Beobachtung wurde von 2008 bis 2014 durchgeführt. Hier wurden schwerpunktmäßig Auszubildende der Stichprobe in ihren verschiedenen Klassen begleitet. Dazu wurden Beobachtungen in vier Klassen mit dem Ausbildungsberuf zum bzw. zur FeinwerkmechanikerIn, sechs Klassen mit dem Ausbildungsberuf zum bzw. zur IndustriemechanikerIn, drei Klassen der zweijährigen Berufsfachschule, drei Klassen der Fachoberschule Form A und B besucht. Die beiden anschließenden Interviewwellen wurden 2008 (14 SchülerInnen) und 2013

(13 weitere SchülerInnen) durchgeführt. Mit den ersten Ergebnissen der teilnehmenden Beobachtung, der ExpertInneninterviews und der Dokumentenanalyse wurde 2008 der Interviewleitfaden der SchülerInneninterviews konzipiert. Mit Hilfe der vorläufigen Auswertung dieser Interviews, erfolgte die Erstellung des SchülerInnenfragebogens. Außerdem wurden die vertiefenden Interessengebiete für die für 2013 angesetzte zweite Interviewelle festgelegt. Nach Witt liefert die Auswertung der ersten Interviews, schon im Zuge des Datenerhebungsprozesses, Erkenntnisse darüber, worauf in den folgenden Interviews besonders geachtet werden sollte.

> „Man könnte das Vorgehen auch als dialogisch bezeichnen, weil wie in einem Dialog Fragen an den Gegenstand gestellt werden, die Antworten aber über die Fragen hinausgehen und so Anlass für weitere Fragen geben, d.h. die Fragen gehen aus den Antworten hervor, so wie die Antworten aus den Fragen hervorgehen." (Witt 2001, Abs. 16)

Der Pretest des Fragebogens wurde 2008 in einer IndustriemechanikerInnenklasse, u. a. mit dem Ziel durchgeführt, diesen auf Verständlichkeit und Wirkungsorientierung der Fragen zu überprüfen. Die Klasse wurde bewusst ausgewählt, da ein Großteil der Interviews der ersten Welle mit SchülerInnen aus dieser Klasse durchgeführt wurde. Weiterhin sprach dafür, dass die Klasse intensiv durch die teilnehmende Beobachtung in Betrieb und Schule kennengelernt wurde und somit die einzelnen SchülerInnen gut eingeschätzt werden konnten. Dies trug dazu bei, den Fragebogen dahingehend bewerten zu können, ob er bei den SchülerInnen die zu erwartenden Ergebnisse und Aussagen liefern würde bzw. wie diese Befunde zu deuten sind.

Von 2008 bis 2012 wurden 157 SchülerInnen in 11 Klassen (neun Berufsschulklassen) (davon 128 in Teilzeitklassen) mittels Fragebogen befragt. Dabei konnten Daten bei sechs IndustriemechanikerInnenklassen, drei FeinwerkmechanikerInnenklassen, eine Fachoberschulklasse (Stufe 11) mit Schwerpunkt Maschinenbau und eine Berufsfachschulklasse (Stufe 10) erhoben werden. Bei den Berufsschulklassen wurde Wert daraufgelegt, dass die meisten Klassen gegen Ende der Ausbildung befragt werden. So wurden eine Klasse im ersten Ausbildungsjahr, zwei Klassen im zweiten Ausbildungsjahr, zwei Klassen im dritten Ausbildungsjahr und vier Klassen im vierten Ausbildungsjahr, teilweise nach den Abschlussprüfungen im praktischen und theoretischen Teil, befragt. Es wurde allerdings bewusst darauf geachtet, dass alle Ausbildungsjahre in der Erhebung befragt werden, da kontextbezogen unterschiedliche Probleme oder wahrgenommene Chancen zum Vorschein kommen könnten. Außerdem wurde bewusst ein Zeitraum über mehrere Jahre gewählt, um Einflüsse einseitiger Rahmenbedingungen, wie Einfluss bestimmter LehrerInnen und/oder AusbilderInnen zu minimieren. Es wurde durch die teilnehmende Beobachtung darauf geachtet, spezielle Situationen durch Zusammensetzung der Klassen und Einflüsse auf die Klassen einschätzen zu können.

Um die Konstanz bzw. Änderung bestimmter für wichtig erachteter Verwirklichungsdimensionen an bzw. nach entscheidenden Zeitpunkten, wie der Abschlussprüfung Teil 1, beurteilen zu können, wurden außerdem zwei Längsschnitterhebungen mittels Fragebögen in zwei Klassen durchgeführt. Diese Fragebögen wurden zur besseren Handhabung und Vergleichbarkeit auf die geschlossenen Fragen (Skalenbereiche) reduziert. Die eine Längsschnitterhebung wurde in einer IndustriemechanikerInnenklasse 2009 begonnen. Insgesamt wurden dabei 83 Fragebögen zu vier Zeitpunkten ausgewertet. Als Zeitpunkte wurden solche ausgewählt, die vermutlich Auswirkungen auf die Selbsteinschätzung der SchülerInnen haben würden. So wurde vor und nach einem größeren Projekt im ersten Ausbildungsjahr befragt sowie nach der Abschlussprüfung Teil 1 und während des dritten Ausbildungsjahrs.

Die zweite Längsschnitterhebung wurde in einer FeinwerkmechanikerInnenklasse 2011 begonnen. Hierbei wurden 55 Fragebögen zu drei Zeitpunkten ausgewertet. Als Zeitpunkte wurde vor und nach der Abschlussprüfung Teil 1 und während des dritten Ausbildungsjahrs befragt. Eine Gruppenbefragung dieser Klassen hat sich im 4. Ausbildungsjahr angeschlossen, um offene Fragen klären zu können.

In Bezug auf die Zielgruppe ergeben sich einige Legitimationen, die den bestehenden Bedingungen vor Ort geschuldet sind. Zum einen erweist sich der Umstand als bedenklich, dass die befragten Schülerinnen lediglich in drei Betrieben eine Ausbildungsstelle gefunden haben. Hierbei wird bei der TU-Darmstadt, einem der Betriebe, (mit seinen Werkstätten als empfundener Ausbildungsbetrieb) bewusst die Frauenquote, gemäß Frauenförderplan gefördert, um bestehende Unterrepräsentanz von Frauen an der TU Darmstadt schrittweise zu beseitigen (vgl. TU Darmstadt 2010). An der TU Darmstadt wurden dementsprechend auch vier der sieben im Fragebogen erfassten weiblichen Auszubildenden ausgebildet.

Der gemeinnützige Verein Werkhof e. V. bildet junge Menschen zu IndustriemechanikerInnen aus. Er ist dabei außerbetriebliche Ausbildungsstätte für Jugendliche mit besonderem Förderbedarf. Hierbei handelt es sich nicht um einen produzierenden Betrieb im eigentlichen Sinne, sondern um eine reine Lehrwerkstatt, bei denen diese RisikoschülerInnen ihre Ausbildung absolvieren können. Hier hatten drei weibliche Auszubildende im Befragungszeitraum einen Ausbildungsplatz gefunden. Mit der vorliegenden Kombination Hauptschulabschluss und teilweiser abgebrochener Vorausbildungen berichteten die Auszubildenden, dass keine andere Option, trotz sehr vieler Bewerbungen möglich war. Eine weitere Schülerin konnte eine Ausbildung bei der GSI (Helmholtzzentrum für Schwerionenforschung in Darmstadt) absolvieren.

3.3 Datenerhebung und Erhebungsinstrumente

3.3.1 Teilnehmende Beobachtung

> „Mit teilnehmender Beobachtung will der Forscher eine größtmögliche Nähe zu seinem Gegenstand erreichen, er/ sie will die Innenperspektive der Alltagssituation erschließen. Dabei wird höchstens halbstandardisiert vorgegangen." (Mayring 2002 S. 81)

Denzin definiert eine teilnehmende Beobachtung zudem als eine „Feldstrategie, die gleichzeitig Dokumentenanalyse, Interviews mit Interviewpartnern und Informanten, direkte Teilnahme und Beobachtung sowie Introspektion kombiniert" (Denzin 1989, S. 157f., zit. n. Flick 2000, S. 157).

Für Flick (1999) ist die teilnehmende Beobachtung in zweifacher Hinsicht als Prozess zu verstehen: Zum einen soll der Forschende mehr und mehr zum Teilnehmer im Feld werden und Zugang zum Feld bekommen. Zum anderen ist der Beobachtungsprozess zunehmender Konkretisierung und Konzentration auf solche Aspekte, die für die Fragestellung wesentlich sind, gekennzeichnet (vgl. Flick 1999, S. 158). Flick skizziert dabei in Anlehnung an Spradley einen dreiphasigen Beobachtungsprozess, der sich wie folgt zusammensetzt: Die erste Phase dient der Deskription, der Orientierung. Sie liefert unspezifische Beschreibungen. Diese Phase ermöglicht es, die Komplexität des Feldes möglichst vollständig zu erfassen und somit konkretere Fragestellungen und Blickrichtungen zu entwickeln. Die zweite Phase ist gekennzeichnet durch eine Fokussierung der Perspektive auf Prozesse und Probleme, die Relevanz haben könnten für die Fragestellung. In der dritten Phase wird selektiv beobachtet. Hier sind die Beobachtungen darauf gerichtet, weitere Belege und Beispiele für die Typen von Verhaltensweisen oder Abläufen zu finden, die in der zweiten Phase gefunden wurden (vgl. Flick 1999, S. 158 bezugnehmend auf Spradley 1980, S. 34).

Entsprechend der Intention der zweiten Phase, wurde in der vorliegenden Studie neben Feldnotizen ein Formblatt entwickelt, welches helfen sollte, relevante Erkenntnisse zu den Verwirklichungschancen, Problemen und Rahmenbedingungen der SchülerInnen festzuhalten. Die Formvorlage besteht aus fünf Spalten (vgl. Anhang 1). Es gibt eine Spalte für eine Gewichtung der Situation, also der möglichen Relevanz für die Forschungsfrage (1-wenig bis 3-sehr wichtig), eine Spalte für die Situationsbeschreibung und das Datum, eine für die Beschreibung der möglichen Verwirklichungschance bzw. deren negativen Ausprägung sowie eine Spalte mit der Benennung der Indikatoren, woran die Verwirklichungschance festgemacht, bzw. erkannt wird. Ebenso gibt es eine Spalte für Bemerkungen zum explorativen weiteren Forschungsprozess oder auch weitführende Beispiele bzw. Verweise.

Die Phasenübergänge der drei Phasen sind allerdings im realen Prozess durchlässig. Insbesondere Phase drei findet sich in der fünften Spalte des Formblattes wieder. Während die teilnehmende Beobachtung dazu dient, eine möglichst umfassende Gewinnung der Innenperspektive zu erlangen, ist hierbei auch die Gefahr des Verlustes der kritischen Außenperspektive sowie des unhinterfragten Übernehmens der im beobachteten Feld geteilten Sichtweisen gegeben (vgl. Flick 2002, S. 210). Diesem Prozess des „going native“ wird in der vorliegenden Arbeit versucht, durch den Einsatz des skizzierten Formblattes, entgegenzuwirken. Dieses hilft neben der Möglichkeit Relevantes systematisch festzuhalten, zu vergleichen und abschließend auszuzählen, den eigenen Forschungsprozess bzw. den Prozess des Vertrautwerdens zu reflektieren und kritisch zu hinterfragen. Obwohl die Teilnahme des Forschers im Feld teilweise als kritisch gesehen wird, ist es hier für die Gewinnung der Erkenntnisse über die Akteure und den skizzierten Vertrauensaufbau unumgänglich, im Feld als dialogischer Partner zu fungieren, um das Hintergrundwissen aktivieren zu können.

Wie in den Kapiteln 4.1 und 4.2 beschrieben, kommt zur Erhebung der Daten ein Methodenmix zum Einsatz, in dem die anfänglichen Beobachtungen vor allem als Grundlage für weitere, aussagefähigere Erhebungen verwendet werden. Der teilnehmenden Beobachtung folgt daher die Durchführung der Interviews.

3.3.2 Leitfadeninterviews

Allgemeine Betrachtung

Im Gegensatz zur teilnehmenden Beobachtung, die durch direkte Teilnahme des Forschenden gekennzeichnet ist und somit dessen Sichtweise in den Vordergrund stellt, und des klassischen ExpertInneninterviews, welches die Außenperspektive der erwachsenen ExpertInnen betont, dient das problemzentrierte Interview dazu, die subjektive Perspektive der Lernenden auf den zu untersuchenden Gegenstand zu erheben. Bei ihren subjektiv empfundenen Verwirklichungschancen sind diese die einzigen ExpertInnen, die Ihr Handeln und die darauf bestehenden Einflüsse beurteilen können. Da sich die Lernenden in recht unterschiedlichen Entwicklungsständen befinden und ein sehr unterschiedliches Potential besitzen, ihr Handeln zu reflektieren und dieses zu verbalisieren, kann das offene Interview als Befragungstechnik nicht das Mittel der Wahl sein.

Leitfadeninterviews bieten demgegenüber das adäquate Verhältnis von Offenheit, die

Befragten zu Wort kommen zu lassen und Vorstrukturiertheit, um sich dem Gegenstand problemzentriert auf vergleichbare Weise nähern zu können. Dementsprechend finden sie in den Sozialwissenschaften in breitem Maße Verwendung.

> „Diese Aufmerksamkeit ist von der Erwartung bestimmt, dass in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen." (Flick 1999, S. 94)

Da das problemzentrierte Interview nach Witzel den SchülerInnen umfangreiche Artikulationsmöglichkeiten zugesteht und sie zu freien Erzählungen anregt, findet diese Methode auch im Rahmen der eigenen Befragung Anwendung. Es unterscheidet sich vom narrativen Interview darin, dass der Forscher hier nicht ohne Vorverständnis in die Erhebungsphase eintritt. Vielmehr filtert er die für ihn relevanten Aspekte des Problembereiches heraus (vgl. Lamnek 2010, S. 332f. bezugnehmend auf Witzel 1985).

Anhand eines Leitfadens, der aus diesem Vorverständnis generiert wird, und den Gesprächsverlauf strukturiert, dabei aus offenen Fragen und Erzählanreizen besteht, können biographische Daten hinsichtlich eines bestimmten Problems und insbesondere biographische Merkmale der forschungsleitenden Fragestellung thematisiert werden. Der Leitfaden dient dazu, alle Themenbereiche, die von Interesse sind, abzudecken. Diese Art des Interviews ist somit durch folgende zentrale Kriterien charakterisiert:

- *Problemzentrierung*
- *Gegenstandsorientierung*
- *Prozessorientierung* (vgl. Flick 1999, S. 105 f.).

Problemzentrierung bedeutet, dass der Interviewer, sein Vorwissen verwendet, um die Erläuterungen der Befragten auf den Forschungsgegenstand verstehend zu rekonstruieren und problemorientierte Fragen zu stellen. Er interpretiert bereits die subjektiven Sichtweisen der Befragten und zielt die Befragung sukzessive präziser auf das Forschungsproblem ab. Gegenstandsorientierung meint hierbei, dass die Methoden gegenstandsbezogen entwickelt, aber auch weiterentwickelt werden sollen. Das bedeutet z. B. für das Interview, dass je nach Darstellungspotential der Sichtweise des Befragten, der Interviewer stärker narrative Elemente zulassen oder unterstützend dialogisch durch Nachfragen und Präzisierungen einwirken kann. Die Prozessorientierung bezieht sich auf eine flexible, prozessbegleitende Analyse des Forschungsgegenstandes mit dem Ziel des besseren Verstehens des Problemfeldes. Dabei werden die theoretischen Konzepte sowie das gesammelte Vorwissen des Forschers laufend durch das Interview modifiziert, also auch neu überprüft (vgl. Flick 1999, S. 230; Witzel 1985, S. 227ff.; Lamnek 2010, S. 336; Kelle 1996, S. 23ff.).

Das problemzentrierte Interview durchläuft verschiedene Phasen: Als Einstieg wird der Problembereich festgelegt. Dann folgen allgemeine Sondierungen. Der Befragte wird zur Erzählung, z. B. durch ein Erzählbeispiel angeregt. Es folgen spezifische Sondierungen und Ad-hoc-Fragen. Mittels zurückspiegeln und mit Hilfe von Verständnisfragen, bzw. Konfrontation wird hier der oder die Befragte in einen „Zugzwang zur Detaillierung“ (Lamnek 2010, S. 334) gebracht. Diesen Phasen könnte ein Kurzfragebogen vorausgehen oder sich anschließen. (vgl. ebd., S. 334). In der vorliegenden Arbeit wurde jedoch bewusst auf einen Kurzfragebogen verzichtet, da die SchülerInnen ohnehin einen längeren Fragebogen in der Folge des Forschungsprozesses ausfüllen sollten und sich Überschneidungen negativ auf die Motivation der Befragten auswirken hätten können. Wichtige Angaben, die dieser Kurzfragebogen erfasst hätte, wurden mündlich erhoben, um daraus einen fließenden Einstieg mit der narrativen Erzählaufforderung zu den soziodemographischen Daten zu bekommen: „Du bist also im Alter von 12 Jahren nach Deutschland gekommen, wie war das denn für dich?“.

Als Hilfsmittel wurden dabei der Leitfaden (vgl. Anhang 2), das Aufzeichnen des Gesprächs als MP3-Datei und ein Postskript verwendet, welches wichtige Gesprächsinhalte außerhalb der Tonaufzeichnung und Rahmenbedingungen festhalten sollte.

Interviewleitfaden sowie Auswahl der InterviewpartnerInnen

Der Interview-Leitfaden für die SchülerInnen wurde auf der Grundlage der ersten Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung und der ExpertInneninterviews sowie der Dokumentenanalyse entwickelt. Bei der Komplexität der Fragen und dem Umfang des Interviews, musste allerdings darauf geachtet werden, dass der Zielgruppe der Befragten Rechnung getragen wird. Die Fragen sollten klar formuliert und verständlich sein, um etwaige Überforderungen zu vermeiden.

Der Interview-Leitfaden umfasst folgende Themenbereiche:

- Soziodemographische Angaben und Angaben zu aktuellen Ereignissen zur gezielten Nachfrage bzgl. der Verwirklichungschancen,
- Angaben zur Berufswahl und zu den Zielen,
- Angaben zum Bereich Persönliche Stärken, Chancen, Probleme sowie
- Angaben zu strukturellen Barrieren und Chancen.

Alle SchülerInneninterviews wurden mit Einverständnis der Befragten aufgezeichnet und später mit MAXQDA ausgewertet.

Die Interviews begannen jeweils mit soziodemographischen Fragen zu Alter, Herkunft, Familie, Schul- bzw. Ausbildungsweg etc.. Um die Situation der Befragten besser einschätzen zu können und gezielt nachfragen zu können, war es am Anfang auch wichtig, aktuelle Einflüsse, bzw. Ereignisse, aber auch das Befinden zu erfragen. Der Bereich „Berufswahl und Ziele“ soll einen Einblick geben, wieso und unter welchen Bedingungen die Ausbildung gewählt wurde, bzw. wer die Beeinflusser, die Einflussfaktoren sind und über welchen Weg die Berufsorientierung stattgefunden hat. Dies kann erste Hinweise auf mögliche Verwirklichungschancen in der Berufswahl liefern. Ziele und deren Begründung lassen die Beweggründe besser verstehen und helfen bei einer ersten Typisierung. Hierfür ist auch der Bereich der persönlichen Stärken, Chancen und Probleme nützlich. Dieser Fragenbereich dient dazu, Verwirklichungschancen zu identifizieren, die eng mit der Person und deren Stärken und Motiven verbunden sind. Insbesondere soll der Bereich der Selbstwirksamkeit, der sich in der teilnehmenden Beobachtung als vermeintlich äußerst wichtige Dimension der Verwirklichungschancen abzeichnet, überprüft werden.

Fragen zu Problemen und UnterstützerInnen bei Problemen helfen, dieses Themengebiet deutlicher begreifen zu können. Die Fragen zu strukturellen Barrieren und Chancen decken den Bereich der Rahmenbedingungen und Einflüsse ab, die über die personalen Faktoren hinausgehen und von dieser kaum beeinflussbar sind. Ein Schwerpunkt lag hierbei auch bei der Beschreibung von Übergängen auf dem Ausbildungsweg. In längeren narrativen Sequenzen in den Fragebereichen hatten die SchülerInnen dabei die Gelegenheit, den Verlauf ihrer bisherigen schulischen bzw. beruflichen Entwicklung und deren Einflussfaktoren sowie aufgetretene Probleme darzustellen. Darüber hinaus konnten sie weiterführende Faktoren benennen, nach denen nicht explizit gefragt wurde, die ihnen aber als bedeutsam erscheinen. So konnte die Fragestellung explorativ in vielen Facetten betrachtet werden.

Der Interview-Leitfaden für die Interviews der erwachsenen ExpertInnen wurde auf der Grundlage der ersten Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung sowie der Dokumentenanalyse entwickelt. Zweck der Dokumentenanalyse war es u.a. auch, aus den Lehrplänen und der Literatur zur Berufsausbildung, geeignete Kompetenzbereiche und Items für die Fragebogenerstellung der SchülerInnenfragebögen zu identifizieren und zu erstellen. Forschungsarbeiten zu den Themen Ausbildung und Verwirklichungschancen waren neben den Erkenntnissen der teilnehmenden Beobachtung Grundlage für die Erstellung der Leitfadeninterviews für die SchülerInnenbefragungen. Ergänzende und vertiefende Fragestellungen zu der Dokumentenanalyse sollten mit den 3 ExperInneninterviews geklärt werden. Das spezifische an den geführten

Experteninterviews ist oftmals allerdings nicht die Methode, sondern die Auswahl der ExpertInnen (vgl. Kruse 2014, S. 186). Als Besonderheit zu obigen Interviews soll der hier eher argumentativ-diskursive Kommunikationsstil erwähnt werden (vgl. Kruse 2014 S. 179, in Anlehnung an Bogner & Menz 2005). Da auch hier ein leitfadengestütztes, problemzentriertes Interview geführt wurde, wird an dieser Stelle auf weitere diesbezügliche Erläuterungen verzichtet. Für die Auswahl der ExpertInnen ist es nach Gordon von Interesse, wer über die relevanten Informationen verfügt und diese z. B. präzise und bereitwillig wiedergeben kann (vgl. Gordon 1975, S. 196ff. sowie weiterführend Gläser & Laudel 2010, S. 117).

Zweck dieser ExpertInneninterviews war es, sich dem Forschungsgegenstand auf exekutiver Ebene anzunähern, um weitere Instrumente adäquat konzipieren zu können. Der eigentliche Forschungsgegenstand sollte allerdings mit den SchülerInnenbefragungen erhoben werden. Auch um unvoreingenommen Ergebnisse der teilnehmenden Beobachtung und der SchülerInneninterviews auswerten zu können, erfolgte in der vorliegenden Arbeit eine Konzentration auf drei ExpertInnen in Schlüsselpositionen. Viele relevante Informationen zu Rahmenbedingungen in Bezug auf Betriebe und bekannten strukturellen Barrieren, wie Zugangshürden zu Betrieben, etc. aber auch Erkenntnisse zu Problemfeldern bei Abschlussprüfungen für die betrachteten Metallberufe und der Fachoberschule, sind von diesen ExpertInnen aufgezeigt worden. Informationen u.a. zu Abschlussprüfungen konnte der erste Experte, der damalige Abteilungsleiter, geben. Nützlich hat sich hier auch sein Mitwirken am Modellversuch OPTIMA (Optimierung beruflicher Integration von MigrantInnen durch durchlässige Ausbildung) und den daraus gewonnenen Erkenntnissen erwiesen. Die zweite Expertin, welche auf betrieblicher Seite an diesem Modellversuch mitgewirkt hat, konnte dabei als langjährige Ausbilderin eines Bildungsträgers viel aus betrieblicher Sicht erläutern. Der dritte Experte war ein Lehrer, der schwerpunktmäßig viele Jahre als Ansprechpartner in der Berufsfachschule und Klassen mit erhöhtem Förderbedarf tätig war.

Ergänzt wurde das methodische Vorgehen um den Einsatz eines schriftlichen Fragebogens, der weiterführende Einstellungen, Erfahrungen und Sichtweisen der SchülerInnen abfragt.

3.3.3 Fragebogen

Erläuterung des Fragebogens

Mit dem Einsatz des Fragebogens war das Ziel verbunden, die mittels der qualitativen

Forschungsinstrumente herausgearbeiteten Dimensionen der Verwirklichungschancen bei größerer Schüleranzahl zu quantifizieren und statistisch auszuwerten sowie mittels Clusteranalyse eine Typenbildung durchzuführen. Dabei wurden die durch die Interviews und teilnehmenden Beobachtung gewonnenen Indikatoren, die die herausgearbeiteten Dimensionen charakterisieren, verwendet, um die Dimensionen in Items zu transformieren. Bei diesem Vorgehen zur Verbindung qualitativer und quantitativer Daten im Sinne einer Triangulation, werden „subjektive Sichtweisen und Deutungsmuster, die sich in den Interviews gezeigt haben […] in Items der anschließenden standardisierten Befragung transformiert“ (Kluge 2001, S. 63, zit. n. Flick 2004, S. 74).

Bei den, aus den SchülerInnenInterviews abgeleiteten, Merkmalen musste dabei sowohl darauf geachtet werden, dass sie auf die Ausprägung des Merkmals hinweisen, als auch durch Selbstauskünfte im Fragebogen erfasst werden können. Es wurde dabei auf vorhandene Skalen zurückgegriffen, die die Dimensionen, wie z. B. Selbstwirksamkeit abbilden, wenn diese das Merkmal messen. Darüber hinaus wurden aber auch neue Items bzw. Skalen entwickelt, wenn das Merkmal durch bestehende Skalen nicht hinreichend erfasst werden konnte. Die Skalen wurden zur Erhöhung der Konstruktvalidität auf ihre Reliabilität hin geprüft. Es gibt außerdem Dimensionen (Variablen), deren Ausprägung erst in Überprüfung jedes einzelnen Falls durch Vergleich der Antwortmöglichkeiten, teilweise mehrerer durch die Merkmale aufgespannten Items, gewonnen wurden, wie die nachfolgenden Ausführungen noch darlegen werden. Außerdem stellte es eine Zielsetzung dar, anhand der Daten des Fragebogens und mit Hilfe von Clusterbildung eine Typenbildung durchzuführen. Die offenen Fragen des Fragebogens sollten Hintergründe und Beschreibungen zum Forschungsgegenstand bei dieser größeren SchülerInnengruppe liefern.

Im Folgenden soll nun der Fragebogen als weiteres Erhebungsinstrument beschrieben werden (vgl. Anhang 3). Dabei wird kurz der Zweck der jeweiligen Fragebogenteile erläutert, und zwar in der Reihenfolge, in der sie im Fragebogen auftauchen. Außerdem wird jeweils die Art der Items und Herkunft, bzw. Bezug der Skalen- und Itemkonstruktion, aufgeführt.

Diagnostik und Messung der Selbstwirksamkeit

In Bezug auf die Erhebung der Selbstwirksamkeit unterscheidet Bandura drei Stufen der Generalisierung: Bei der spezifischsten Ebene erfolgt eine genaue Bedingungsdefinition. Im Bereich der mittleren Stufe der Generalität werden gleiche Bereiche und ähnliche Umstände

beschrieben, auf der Stufe der globalsten Messung erfolgt keine Definition der Bedingungen bzw. Aktivitäten. Bandura versteht das Konzept der Selbstwirksamkeit und dessen Messung allerdings situationsspezifisch. Das heißt, dass nur bei spezifischer Messung, was eine eindeutige Beschreibung von Aufgabe und Leistungslevel voraussetzt, das Verhalten erklärt und zuverlässig vorhergesagt werden kann. In der Literatur gibt es aber keinen Konsens darüber, ob die Selbstwirksamkeitserwartung besser allgemein, oder bereichsspezifisch erfasst werden sollte. So gibt es bereichsbezogene Instrumente wie CAS, aufgabenbezogene Instrumente wie TSOSS (vgl. Abele et al. 2000, S. 146), aber auch kontextunspezifische Skalen, wie bei Schwarzer (vgl. Landmann 2005, S. 8 f.).

Schwarzer geht im Gegensatz zu Bandura davon aus, dass „sich spezifische Wirksamkeitserwartungen über viele Lebensbereiche hinweg zu einer generalisierten optimistischen Kompetenzerwartung […] aggregieren, für die er individuelle Unterschiede und Verhaltensrelevanz belegt“ (ebd., S. 9). Lebenswirklichkeit und Einflüsse zur Selbstwirksamkeitserwartung von BerufsschülerInnen sind allerdings auf den verschiedensten Ebenen zu vermuten. So befinden sie sich in der Regel an der Schwelle zum Erwachsenenstatus, haben also viele Erfahrungen und Beeinflussung aus den verschiedensten Bereichen, was es zunächst sinnvoll erscheinen lässt, die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung genauso zu erheben wie die schulische sowie die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung. Letztlich erfahren diese Lernenden im Teilzeitbereich Beeinflussung von Schule und beruflicher Wirklichkeit gleichermaßen, woraus sich diese Überlegung begründet. Das Weglassen eines Bereichs würde einen Teilbereich der Wirklichkeit ausblenden. Dementsprechend wurden folgende Messinstrumente zur Ermittlung der verschiedenen Dimensionen der Selbstwirksamkeitserwartung gewählt.

Die, zum Einsatz kommende, Skala mit zehn Items zur Erfassung von allgemeinen optimistischen Selbstüberzeugungen, wird bei Erwachsenen und Jugendlichen eingesetzt. Im Gegensatz zu den spezifischen Selbstwirksamkeitserwartungen wird die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung als ein Aggregat über eine Vielzahl von Selbstwirksamkeitserwartungen in unterschiedlichen Bereichen aufgefasst (vgl. Schwarzer & Jerusalem 1999, S. 13):

> „Die Skala misst die subjektive Überzeugung, kritische Anforderungssituationen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können. Dabei wird an neue oder schwierige Situationen aus allen Lebensbereichen gedacht, sowie an Barrieren, die es zu überwinden gilt. Selbstwirksamkeitserwartung soll die konstruktive Lebensbewältigung vorhersagen […] Die Items, die alle gleichsinnig gepolt sind, werden vierstufig beantwortet: (1) stimmt nicht, (2) stimmt kaum, (3) stimmt eher, (4) stimmt genau (Beispielitem: ‚Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft meistern‘).“ (Jerusalem & Schwarzer o. J.)

Zahlreiche Studien haben gute psychometrische Kennwerte für die Skala hervorgebracht, ihre Wirksamkeit ist in der Literatur vielfach beschrieben (vgl. Schwarzer & Jerusalem 1999; Schwarzer et al. 1999).

Skala zur Erfassung der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung

Die Schulische Selbstwirksamkeitserwartung fokussiert im Gegensatz zur obigen Skala die Kompetenzerwartungen von Lernenden im Umgang mit schulischen Anforderungen. Der Skala zur Messung der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung liegen hierbei sieben Items zugrunde (vgl. Schwarzer & Jerusalem 1999, S. 15, in Anlehnung an Jerusalem & Satow). Die Items sind hier alle gleichgerichtet gepolt und basieren gleichermaßen auf einer vier-stufigen Likert-Skala.

Skala zur Erfassung der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung

Empirische Erhebungen zeigen, dass berufliche Selbstwirksamkeitserwartung mit schulischem und berufsbezogenem Wahlverhalten und Leistungsverhalten zusammenhängen. Diese Skala korreliert demnach mit leistungsrelevanten Zielen. Sie ist bereichsspezifisch, allerdings nicht in Bezug auf bestimmte Aufgaben. Die sechs Items wurden in Anlehnung an die Skala zur Erfassung generalisierter Kompetenzerwartung von Jerusalem und Schwarzer berufsbezogen umformuliert. Drei Items sind dabei eher motivational und drei Items sprechen eher den Fähigkeitsaspekt an (vgl. Abele et al. 2010, S. 145ff.). Zum besseren Verständnis der Lernenden sowie zugunsten der späteren Datenauswertung wurden die Items gleichgerichtet gepolt. Um eine bessere Vergleichbarkeit der Einschätzungen mit denen der anderen beiden Skalen zu ermöglichen, wurde die hier sonst übliche fünfstufige Ratingskalen in eine vierstufige umgewandelt.

Weiterführende Überlegungen zu Aufbau und Inhalt des Fragebogens

Der Fragebogen ist in einen *adressatengerechten leicht verständlichen und erläuternden Einführungstext, Soziodemographische Daten* (Persönliche Daten) und *elf Teilbereiche* aufgeteilt. Dabei wurde auf eine für die SchülerInnen nachvollziehbare Strukturiertheit und verständliche Fragen geachtet, um ihnen das komplette Bearbeiten des umfangreichen Fragebogens zu erleichtern. Es wurden hauptsächlich vierstufig skalierte Ankreuzfragen verwendet. Die

Festlegung auf vier mögliche Abstufungsformen, soll die SchülerInnen dazu auffordern sich zu entscheiden und nicht die leichte Mitte einer fünfstufigen Skalierung nehmen zu können. Eine noch stärker abgestufte Skalierung könnte zwar zu genaueren Ergebnissen führen, allerdings hätte es bei der Vielzahl der Fragen auch zu einem Effekt der Beliebigkeit führen können (vgl. Pilshofer 2001, S. 15). Entscheidend ist allerdings, dass bei Blick auf die Untersuchungsgruppe der Jugendlichen, sich die Anzahl der Stufen der Skalierung daran orientieren sollte, „welchen Differenziertheitsgrad im Urteil man den zu befragenden Personen ‚zutrauen' kann" (Rost 1996, S. 68). Außerdem gibt es neben den geschlossenen noch halboffene und offene Fragen. Einzelne offene Fragen sind wichtig, um den SchülerInnen auch Möglichkeiten der Äußerung außerhalb der vorgegebenen Skalen und Ankreuzmöglichkeiten zu geben. Da alle identifizierten Dimensionen der qualitativen Erhebung im Fragebogen abgedeckt und ein Hintergrundverständnis für die Antworten durch offene und ergänzende Fragen erreicht werden soll, ist der große Umfang der Teilbereiche notwendig.

Eine Überprüfung der Durchführbarkeit und Eindeutigkeit sowie Aussagekraft des Fragebogens wurde im Zuge eines Pretests in 2008 in einer IndustriemechanikerInnen-Klasse (drittes Ausbildungsjahr) vorgenommen. Dazu wurden die SchülerInnen einzeln zu ihrer Einschätzung der Verständlichkeit und Machbarkeit des Umfangs des Fragebogens sowie zur Einordung ihrer Antworten befragt. Insbesondere die Dimensionen, welche durch mehrere Fragen im Fragebogen abgedeckt werden und vom Forscher nach Kriterien zu dichotomen Daten nach festgelegten Kriterien gebündelt werden, wurden in den Gesprächen auf Richtigkeit der Deutung überprüft.

Zentrale themenspezifische Aspekte und Dimensionen

Mithilfe des Fragebogens wurden verschiedene, relevante, zentrale themenspezifische Aspekte und Dimensionen erfragt. Die Operationalisierung der Dimensionen in den Teilbereichen des Fragebogens wird jeweils kurz dargelegt.

Für die Items werden Kürzel verwendet, die sie den Teilbereichen des Fragebogens zuordnen. Für das Kürzel ME1a7 gilt z.B.: ME bedeutet, dass sich das Item im Teilbereich „Meine Eigenschaften" befindet. Die 1 bedeutet, dass es das erste Item in diesem Bereich ist. Die a7 bedeutet Ankreuzmöglichkeit 7 (von links nach rechts gezählt).

Kürzel: A (Allgemein), S (Schule), Soz (Soziales), BF (Beruf), KT, KP, KFS, KTeam (Kompetenzbereiche), SB (Schule und Betrieb), BO (Berufsorientierung), BZ (Berufsbezogene Ziele), E (Eltern), O (Optimismus)

Soziodemographische Daten

Der erste Teilbereich (Persönliche Daten) des Fragebogens beinhaltet Fragen zu soziodemographischen Daten der SchülerInnen. Wie im Kapitel 2 dargelegt, gibt es wenig Daten bezüglich konkreter personen- und umfeldbezogener, ausbildungsrelevanter Verwirklichungschancen im Sinne eines ausbildungsbezogenen subjektorientierten Capability Approachs.
Um Einflussgrößen durch das Umfeld des Subjekts und personenbezogene Einflussgrößen deuten zu können, wurden umfangreiche Daten hierzu, u.a. in diesem Teilbereich, erhoben. Der Teilbereich der personenbezogenen Daten wurde selbst erstellt und erfragt, sowohl allgemeine, als auch leistungs-, bzw. bildungsbezogene Personendaten (Geschlecht, Alter, Nationalität, Geburtsland, Schulabschluss, Ausbildungsberuf, besuchte Übergangsschulform, für andere Ausbildung beworben, nicht abgeschlossene Berufsausbildung vor Beginn der momentanen Ausbildung, Geburtsland der Eltern, erlernter Beruf der Eltern, momentan ausgeübter Beruf der Eltern, zu Hause gesprochene Sprache, Note (oder %) Abschlussprüfung Teil 1/ Praktische Prüfung/ Theoretische Prüfung, Anzahl der Bücher im Haushalt). Die Fragen waren zum Ankreuzen mit vorgegebenen Antwortmöglichkeiten, bzw. frei zu beantworten.

Es wurden Daten zur sozioökonomischen Situation der Familie, darunter die berufliche Ausbildung der Eltern und ihre „derzeitige“ beruflichen Tätigkeiten u. a. deswegen erfasst, um Rückschlüsse auf den Bildungshintergrund in der Familie zu gewinnen. In den Interviews zeigte sich, dass eine Aufteilung hinsichtlich erlernten Beruf und ausgeübtem Beruf gerade bei Lernenden mit Migrationshintergrund notwendig ist, um den Bildungshintergrund einschätzen zu können. So ist es den Eltern nach ihrer Ankunft in Deutschland nicht immer gelungen, in einem dem Bildungsniveau entsprechenden Beruf, arbeiten zu können. Wesentliches Kriterium zur Bildungsnähe ist beim Betrachten der Interviewergebnisse außerdem die Verfügbarkeit von Büchern im Haushalt. Ziel der schriftlichen Befragung war es, Informationen in Bezug auf Verwirklichungschancen zu erhalten, Rückbezüge zu den Interviewergebnissen herzustellen und unter Hinzunahme von Studien zum Migrationshintergrund zu weiterführenden Erkenntnissen zu gelangen.

Operationalisierte Variablen in diesem Bereich (selbst entworfen):

- *Dimension Geschlecht:* Variable Geschl (Antwortmöglichkeiten: männlich, weiblich)
- *Dimension Altersklassen:* Variable Altersklassen (Offene Frage)
- *Dimension Schulabschluss:* Schulabschluss_3_Unterteilungen (Offene Frage)
- *Dimension Übergangsschulform:* Variable Übergangsschulform (Antwortmöglichkeiten: Nein, Ja; offene Ergänzungsfrage: Welche?)

- *Dimension Migrationshintergrund:* Variable Migration (Offene Fragen: Nationalität, Geburtsland, Geburtsland Mutter, Geburtsland Vater). Bei Beantwortung einer dieser Fragen mit „positiver" Migrationsangabe wird die Merkmalsausprägung „Migrationshintergrund" angenommen, ansonsten „Kein Migrationshintergrund".
- *Dimension Bildungsferne des Haushalts* (Antwortmöglichkeiten zu Anzahl der Bücher im Haushalt, Erlernter Beruf Vater und Mutter) „Bildungsnähe" wird angenommen bei einer Bücherzahl mehr als 100, oder wenn ein Studium als erlernter Beruf beim Vater oder der Mutter angegeben wird. „Eher bildungsnah" wird angenommen bei mindestens einem erlernten Ausbildungsberuf bei den Eltern und einer Bücherzahl im Haushalt von mehr als 20. Der Rest wird als bildungsfern eingestuft. Die Items zur Anzahl der Bücher wurden bewusst einbezogen, um „Bildungsnähe" abzubilden, da die Einordnung von Schulabschlüssen ihrer Eltern, Lernenden mit Migrationshintergrund, schwerfällt. Bücher können ein Indiz für Bildungsnähe darstellen. Allerdings kann diese Variable Bildungsnähe nur annähernd Eingruppierungen aus Sicht der Befragten ermöglichen.
- Leistungserbringung (Keine Dimension): Variable Leistungserbringung (offene Frage zur Abschlussnote Teil 1 im „Theoretischen Teil" bei den Auszubildenden im 3. oder 4. Ausbildungsjahr. Bei den Fragebögen der Vollzeitschulformen wurden hier die Noten der allgemeinbildenden Fächer abgefragt. Bei den Fragebögen der Ausbildungsjahre 1 und 2 wurden hier die Gesamtnote im beruflichen Bereich (Lernfelder) der Berufsschulzeugnisse abgefragt.) Die Merkmalsausprägung „sehr gute Leistungserbringung" wird bei Noten im guten, bzw. sehr guten Bereich zugewiesen. Die Merkmalsausprägung „sehr geringe Leistungserbringung" wird dem Notenbereich ≥ 4 zugewiesen. Schlechtere Noten ergeben die Merkmalsausprägung „Minderleister". Fehlende Angaben konnten durch Rückfrage bei den Befragten ergänzt werden. Zur Vergleichbarkeit der verschiedenen Gruppen wurde bei der Gruppe der Auszubildenden des 3. und 4. Ausbildungsjahres nur die Note des Theorieteils einbezogen. Diese Variable wurde benötigt, um Typen hinsichtlich der Leistung unterteilen zu können. (vgl. Kap. 4.2.2; Eingrenzung des Typus „der kompetent Unauffällige" in Cluster 2)

1.) Selbstwirksamkeit

Die Bereiche der Selbstwirksamkeit decken vier verschiedene wesentliche Teilbereiche der Lebens- und Ausbildungswirklichkeit ab, in denen sich Selbstwirksamkeit zeigen kann. Gemessen wird neben der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung, die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung, die berufsbezogene Selbstwirksamkeitserwartung und die Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen.

Allgemeine Selbstwirksamkeit

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung ist eine stabile Erwartungshaltung, welche „die subjektive Überzeugung zum Ausdruck bringt, aufgrund eigenen Handelns schwierige Anforderungen bewältigen zu können“ (Schwarzer 1993, S. 188). Im Gegensatz zu den „spezifischen“ Selbstwirksamkeitserwartungen (Bandura, 1977, 1995, 1997), wird die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung als ein Aggregat über eine Vielzahl von Selbstwirksamkeitserwartungen unterschiedlicher Bereiche verstanden. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung kann einen persönlichen Schutzfaktor darstellen: „Die Zuversicht in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten ist im Sinne einer stabilen personalen Coping-Ressource zu verstehen (Schwarzer, 1993, S. 189)“ (Schwarzer & Jerusalem 1999, S. 16).

Zur Erfassung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wurde die Skala „Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ von Jerusalem & Schwarzer (1981, revidiert 1999) verwendet, welche insgesamt zehn Items umfasst. Die Beantwortung der Items erfolgte mittels einer vierstufigen Antwortskala.

Folgende Parameter sind zentral für die Festlegung und Skalierung dieser Dimension:
Art: 4-er Skala, 10 Items, Bezug: Jerusalem & Schwarzer 1981, revidiert 1999, Cronbachs alpha in dieser, hier zitierten, Stichprobe: 0,831 (Jerusalem & Schwarzer 1981; 1999).

Operationalisierte Variable in diesem Bereich:

- *Dimension Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung*: Variable ASW (10 Items im Teilbereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“; Teil 1a) Allgemein, Item A1 - A10)

Schulische Selbstwirksamkeit

„Die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung thematisiert die Kompetenzerwartungen von Schülern im Umgang mit schulischen Anforderungen“ (Jerusalem & Satow1999 in ebd. S.17). Zur Erfassung der schulbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung wurde die Skala „Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung“ von Jerusalem und Satow (1999) verwendet, welche insgesamt sieben Items umfasst. Die Beantwortung der Items erfolgte mittels einer vierstufigen Antwortskala.

Folgende Parameter sind zentral für die Festlegung und Skalierung dieser Dimension:
Art: 4-er Skala, 7 Items, Bezug: Jerusalem & Satow1999, Cronbachs alpha in dieser, hier zitierten, Stichprobe: 0,832 (Jerusalem & Satow1999).
Operationalisierte Variable in diesem Bereich:

- *Dimension Schulische Selbstwirksamkeitserwartung:* Variable SSW (7 Items im

Teilbereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“; Teil 1b) Schule, Item S1 - S7)

Berufliche Selbstwirksamkeit

Zur Erfassung der berufsbezogenen Selbstwirksamkeitserwartung wurde die „BSW-Skala“ von Abele et al. (2000) verwendet, welche insgesamt sechs Items umfasst. Die Beantwortung der Items erfolgte mittels einer vierstufigen Antwortskala: 1 = trifft nicht zu, 2 = trifft kaum zu, 3 = trifft eher zu, 4 = trifft genau zu. (Die fünfstufigen Items der Ursprungsskala wurden in der vorliegenden Arbeit wegen beschriebener Vorteile in eine vierstufige Antwortskala überführt). Drei Items der Skala sprechen eher motivationale Aspekte an, die drei anderen Items eher Fähigkeitsaspekte. Die BSW-Skala wurde aus der allgemeinen Selbstwirksamkeits-Skala von Jerusalem und Schwarzer (1993) berufsbezogen von Abele et al. (2000) umformuliert.

Im Gegensatz zu anderen Messinstrumenten, die Aspekte der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung erfassen, wie karrierebezogener Selbstwirksamkeit, und Selbstwirksamkeit meist auf einzelne Berufe oder Aufgaben bezogen messen (z. B. TSOSS, CAS), misst die BSW-Skala die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung lediglich berufsbezogen und nicht fokussiert auf einzelne Berufe oder Aufgaben (vgl. Abele et al. 2000, S. 145ff.). Die BSW-Skala dient in der vorliegenden Arbeit der Erfassung der subjektiven Einschätzung der eigenen Fähigkeit, mit beruflichen Anforderungen umzugehen.

Folgende Parameter sind zentral für die Festlegung und Skalierung dieser Dimension:
Art: 4-er Skala, 6 Items, Bezug: BSW-Skala; Abele et al. (2000) (adressatengerecht umformuliert), Cronbachs alpha der, hier zitierten, Stichprobe: 0,834 (Abele et al. 2000).
Operationalisierte Variable in diesem Bereich:

- *Dimension Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung*: Variable BSW (6 Items im Teilbereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“; Teil 1d) Beruf, Item BF1 - BF6)

Soziale Anforderungen

Zur Erfassung der Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen wurde die Skala „Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen“ von Satow & Mittag (1999) verwendet, welche insgesamt acht Items umfasst. Die Beantwortung der Items erfolgte mittels einer vierstufigen Antwortskala.

Folgende Parameter sind zentral für die Festlegung und Skalierung dieser Dimension:

Art: 4-er Skala, 8 Items, Bezug: Satow & Mittag 1999, Cronbachs alpha: 0,640, Cronbachs alpha Subskala Soziale Anforderungen aktiv (Items 1, 2, 3): 0,764, Cronbachs alpha Subskala Soziale Anforderungen passiv (Items (5, 6, 7, 8): 0,663.
Operationalisierte Variablen in diesem Bereich:

- *Dimension Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen:* Variable: SozSW (8 Items im Teilbereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten"; Teil 1c) Soziales, Item Soz1 - Soz8)
- *Dimension Problemverarbeitung:* Variable „Problemreinfresser" (1 Item, Item Soz6). Bei Beantwortung dieses Items „Wenn ich mich ganz traurig und mies fühle, schaffe ich es, mit den Anderen darüber zu sprechen" mit der Auswahlmöglichkeit „trifft eher nicht zu", bzw. „trifft nicht zu", wird die Merkmalsausprägung „Problemreinfresser" zugewiesen. Alle Fälle, die eine der anderen Abstufungen der Skala gewählt haben, erhalten die Attributszuschreibung „kein Problemreinfresser", da sie in der Lage sind, adäquat mit Problemen während der Berufsausbildung umzugehen.

2.) Kompetenzeinschätzungen

Die Items zur Kompetenzeinschätzung sind Resultate der Dokumentenanalyse der entsprechenden Rahmenlehrpläne, Ausbildungsordnungen, Prüfungsordnungen und Gespräche mit den ExpertInnen sowie der abschließender SchülerInneninterviews bezüglich ausbildungsrelevanter Kompetenzen und Bereiche. Als wichtigste Kompetenzbereiche haben sich dabei Theorie, Praxis, Teamfähigkeit und kompetenter Umgang mit der Fachsprache herauskristallisiert. Die Items wurden ebenso über einen mehrschrittigen Prozess des Verdichtens der Bereiche auf signifikant exemplarische Items durch Befragen und Bewerten gefundener Items bei den AusbilderInnen, LehrerInnen sowie abschließend den SchülerInnen ermittelt. Im Ergebnis konnten auch hier mehrere Teilaspekte klassifiziert werden:

Theorie

Die Items zum Teilbereich „Theorie" decken in erster Linie wesentliche Inhalte ab, die für die Abschlussprüfungen Teil 1 und Teil 2 und Grundwissen für den Erwerb beruflicher Handlungskompetenz relevant sind, aber auch Anknüpfungspunkte für die Fachoberschulklasse und die Berufsfachschulklasse bieten.
Folgende Parameter sind zentral für die Festlegung und Skalierung dieser Dimension:
Art: 4-er Skala, 6 Items, Bezug: ExpertInnenbefragungen, Ausbildungsordnung, RLP,

Prüfungsordnungen, Cronbachs alpha: 0,767.
Operationalisierte Variable in diesem Bereich:

- *Dimension Theoretische Kompetenzeinschätzung*: Variable K_Theorie (6 Items im Bereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten"; Teil 1e) Metallbereich, Item KT1, KT 3, KT 4, KT 5, KT 6, KT 11)

Praxis

Die Items zum Teilbereich Praxis bilden wesentliche betriebliche Fertigkeiten in technischen Ausbildungsberufen ab.
Folgende Parameter sind zentral für die Festlegung und Skalierung dieser Dimension:
Art: 4-er Skala, 6 Items, Bezug: ExpertInnenbefragungen, Ausbildungsordnung, RLP, Prüfungsordnungen, Cronbachs alpha: 0,887.
Operationalisierte Variable in diesem Bereich:

- *Dimension Praktische Kompetenzeinschätzung*: Variable K_Praxis (6 Items im Teilbereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten"; Teil 1e) Metallbereich, Item KP12, KP 13, KP 14, KP 15, KP 16, KP 17)

Teamarbeit

Die Teamarbeit stellt einen weiteren wichtigen Kompetenzbereich dar, der sich u. a. aus der Ausbildungsordnung, dem RLP sowie den Prüfungsordnungen ergibt, aber auch im Zuge der ExpertInnenbefragungen zum Ausdruck gebracht wurde.
Folgende Parameter sind zentral für die Festlegung und Skalierung dieser Dimension:
Art: 4-er Skala, 2 Items, Bezug: Expertenbefragungen, Ausbildungsordnung, RLP, Prüfungsordnungen, Cronbachs alpha: 0,730.
Operationalisierte Variable in diesem Bereich:

- *Dimension Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit*: Variable K_Team (2 Items im Teilereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten"; Teil 1e) Metallbereich, Item KTeam9, KTeam10)

Fachsprache

Auch die Fachsprache stellt einen wichtigen Indikator dar, um eine Kompetenzeinschätzung vornehmen zu können.

Folgende Parameter sind zentral für die Festlegung und Skalierung dieser Dimension:
Art: 4-er Skala, 4 Items, Bezug: Expertenbefragungen, Ausbildungsordnung, RLP, Prüfungsordnungen, Cronbachs alpha: 0,710.

Operationalisierte Variable in diesem Bereich:

- *Dimension Fachsprachliche Kompetenzeinschätzung*: Variable K_Fachspr (4 Items im Teilbereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten"; Teil 1e) Metallbereich, Item KFS2, KFS 7, KFS 8, KFS 18)

3.) Elterninteresse

Die Dimension „Elterninteresse" bezieht sich auf das Interesse der Eltern an der Schulleistung des Kindes. Die Aufnahme dieses Aspektes begründet sich daraus, dass Eltern traditionell einen großen Einfluss auf den Schulerfolg ihrer Kinder haben. Entsprechend sind sie für die Schulleistungen ihrer Kinder und auch für deren Verhalten wesentlich mitverantwortlich, nicht nur auf der Primarstufe, sondern auch auf der Sekundarstufe (vgl. Report Coleman et al. 1966, S. 13 ff.). Diesen deutlichen Einfluss als wichtige Ansprechperson, auf das Wohlbefinden und Hilfe auch in Bezug auf Ausbildungserfolg, zeigten auch die Interviews.
Um das Elterninteresse zu messen, wurde die Skala „Interesse der Eltern an der Schulleistung des Kindes" von Coleman (1988, 1996) verwendet. Die Items wurden dabei bewusst nicht von Schule auf Ausbildung umformuliert, da nicht jedes Elternteil eine Ausbildung absolviert hat, oder das Duale System genau kennt und spezifisch nachfragt. Deshalb wird der Begriff Schule hier in der Skala beibehalten.
Folgende Parameter sind zentral für die Festlegung und Skalierung dieser Dimension:
Art: 4-er Skala, 5 Items, Bezug: Coleman (1988, 1996), Cronbachs alpha: 0,834.
Operationalisierte Variable in diesem Bereich:

- *Dimension Elterninteresse*: Variable Eltern (5 Items im Teilbereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten"; Teil 1f) Eltern, Item E1-E5)

4.) Ausbildungsbezogener Optimismus

Die Interviews zeigten bei vielen Jugendlichen einen engen Zusammenhang zwischen optimistischer, positiver Einstellung zum Ausbildungsberuf bzw. zu ihrer derzeitigen Situation und diesbezüglichem Stressempfinden. Dabei können verschiedene Bedrohungen wie ein belastetes

Verhältnis zu AkteurInnen, wie dem/der AusbilderIn oder das Gefühl der Überforderung negativ wirken. Ein möglicher Verlust des Ausbildungsplatzes oder die Gefahr des Misslingens der Prüfungen, also ein ausbildungsbezogener Kontrollverlust, wirken ebenfalls negativ hinsichtlich des Konstruktes „ausbildungsbezogener Optimismus". Auf der anderen Seite wirkt das Gefühl, etwas schaffen zu wollen, eine optimistische Stresseinschätzung, eine Herausforderung angehen zu wollen, positiv auf die optimistische ausbildungsbezogene Grundeinstellung.
Eine Skala, die den allgemeinen Optimismus misst (wie z. B. die Optimismusskala von Satow & Schwarzer 1999), erfasst diese spezifische ausbildungsbezogene Ressource und Verwirklichungschance nur oberflächlich. Eine optimistische Sicht auf das Leben kann spezifische, vielleicht auch nur temporär wirksame negative subjektbezogene Sichtweisen auf ausbildungsbezogene Teilbereiche überdecken. Deswegen wurden hier die drei Subskalen zur Stresseinschätzung von Jerusalem (1995), welche die drei beschriebenen Teilbereiche erfassen, zur Skala ausbildungsrelevanter Optimismus subsummiert.

> „Die drei Subskalen zur Stresseinschätzung stellen Operationalisierungen, im Sinne der transaktionalen Stress- und Emotionstheorie (Lazarus, 1991), dar. Danach können bedeutsame Ereignisse von Personen auf drei Arten kognitiv eingeschätzt werden: als Herausforderung, als Bedrohung oder (retrospektiv) als Verlust." (Jerusalem 1995, S. 81, zit. n. Schwarzer & Jerusalem 1999)

Folgende Parameter sind zentral für die Festlegung und Skalierung dieser Dimension für den eigenen Fragebogen:
Art: 4-er Skala, 6 Items in 3 Subskalen (jeweils 2), Bezug: Grundlage: Aus den Interviews gewonnene Erkenntnisse, Cronbachs alpha für die Ergebnisse der eigenen Stichprobe: 0,859.

3 Subskalen (teilweise umgepolt, faktoranalytisch getestet, nach Jerusalem 1990):
Subskala Herausforderung (Stresseinschätzung): Art: 4-er Skala, 2 Items.
Operationalisierte Variable in diesem Bereich:

- *Dimension Herausforderung*: Variable Herausf (2 Items im Teilbereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten"; Teil 1g) Optimismus, Item O1, O2)

Subskala Bedrohung (Ausmaß Überforderung): Art: 4-er Skala, 2 Items.
Operationalisierte Variable in diesem Bereich:

- *Dimension Keine Bedrohung*: Variable KeineBedr (2 Items im Teilbereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten"; Teil 1g) Optimismus, Item O3, O4)

Subskala Verlust (subjektiv eingeschätzter Kontrollverlust): Art: 4-er Skala, 2 Items.
Operationalisierte Variable in diesem Bereich:

- *Dimension Kein Verlust*: Variable KeinVerl (2 Items im Teilbereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten"; Teil 1g) Optimismus, Item O5, O6).

5.) Berufsorientierung

Aufgrund der qualitativen Befunde zeichnet sich bei einigen Auszubildenden der Vollzeitschulformen, ein erschwerter Zugang zu einer Ausbildung im Metallbereich ab. Es müssen z. B. oftmals sehr viele Bewerbungen geschrieben werden. Ebenfalls soll in diesem Abschnitt, neben den Einflüssen auf die Berufsorientierung, der eigentliche Wunschberuf erhoben werden, um eine mögliche Diskrepanz zwischen Wunschberuf und Ausbildungsberuf zu ermitteln.

Verwendet wurden selbsterstellte Fragen:

- Fragen mit Antwortvorgaben. Bei der Mehrfachauswahl können mehrere Antwortalternativen ausgewählt werden.
- Offene Fragen dienen der weiterführenden Erklärung der Problemlage des/der Befragten.
- Eine Frage zum Vorgehen bei der Bewerbung mit Ja/Nein-Antwortvorgabe.
- Wichtige abgefragte Bereiche sind hier Berufswahleinflüsse, Wunschberuf und Gründe für den Ausbildungsberuf, Vorgehen bei der Bewerbung.

Operationalisierte Variablen in diesem Teilbereich (selbst entworfen):

- *Dimension Anzahl Bewerbungen:* Variable Anzahl_Bew (Offene Frage).
- *Dimension Einstellung zum Beruf:* Variable Skept_Einst_Beruf (4 Items, Offene Fragen, Items BO2-4, ME8) Wenn in den Aussagen der 4 Items eine skeptische Einstellung zum Ausbildungsberuf deutlich wird, wird die Merkmalsausprägung „Keine Identifikation mit dem Beruf erkennbar“ gewählt. Diese zeigt sich z.B., wenn der Ausbildungsberuf nicht zum Wunschberuf führt und der Befragte später nicht in dem Beruf arbeiten möchte. Der Befragte gibt z.B. zudem an, dass der Ausbildungsberuf nur eine Notlösung war und er keine Freude an dieser Ausbildung hat. Ansonsten wird die Merkmalsausprägung „Identifikation mit dem Beruf erkennbar“ gewählt.
- *Dimension Ausbildung im Wunschberuf:* Variable Ausb_im_Wunschber (2 Items, Offene Fragen, Item Ausbildungsberuf im Bereich „Persönliche Daten“ und Item 3 (Wunschberuf) im Bereich Berufsorientierung. Stimmt das Item „Ausbildung im Wunschberuf“ mit Item Ausbildungsberuf überein, erfolgt die Merkmalsausprägung „Ausbildung im Wunschberuf“, ansonsten erfolgt die Merkmalsausprägung „Ausbildung nicht im Wunschberuf“.

6.) Schule und Betrieb

Die ersten Befunde der qualitativen Untersuchungen deuteten auf verschiedene Hürden auf dem Ausbildungsweg und innerhalb der Ausbildung hin. Dieser Abschnitt soll dazu dienen, Hürden in den beiden Lernorten „Schule“ und „Betrieb“ und bezüglich der Schulkarriere zu identifizieren. Kontextbezogen werden gewünschte Unterstützungsmöglichkeiten abgefragt.
Verwendet wurden selbsterstellte Fragen:

- Fragen mit Antwortvorgaben. Bei der Mehrfachauswahl können mehrere Antwortalternativen ausgewählt werden.
- Offene Fragen dienen der weiteführenden Erklärung der Problemlage des/ der Befragten.
- Wichtige abgefragte Bereiche sind hier Hürden, Probleme, Förderungsmöglichkeiten.

Operationalisierte Variablen in diesem Teilbereich (selbst entworfen):

- *Dimension Hürden auf dem Ausbildungsweg: Variable Hürden_Ausbw. (*12 Items: SB01a1- SB01a7, SB01b, SB01c, SB02-04. Ankreuzmöglichkeiten und offene Fragen zu Hürden) Wurde eine Ankreuzmöglichkeit gewählt, oder eine Hürde in den offenen Fragen benannt, so wurde die Ausprägung „Es gab eine Hürde“ verwendet. Ansonsten wurde die Merkmalsausprägung „Es gab keine Hürde“ angenommen.

7.) Unterrichtszufriedenheit

Die Skala „Unterrichtszufriedenheit“ von Saldern & Littig (1987) thematisiert das Interesse und die Freude der Lernenden am Unterricht. Die Zufriedenheit der Lernenden bezüglich des Unterrichts ist abhängig von einer verständlichen sowie abwechslungsreichen Vermittlung der Lerninhalte und wird mittels dreier Items in dieser Skala gemessen (vgl. Schwarzer & Jerusalem 1999, S. 33f.).

Folgende Parameter sind zentral für die Festlegung und Skalierung dieser Dimension:
Art: 4-er Skala, 3 Items, Bezug: Unterrichtszufriedenheit Saldern & Littig 1987, Cronbachs alpha: 0,842.
Operationalisierte Variablen in diesem Teilbereich:

- *Dimension Unterrichtszufriedenheit:* Variable Unterrichtszufriedenheit (3 Items im Bereich „Schule und Betrieb“; Teil Fragen zur Unterrichtszufriedenheit, Item SB9.1, SB9.2, SB9.3)

8.) Zufriedenheit mit dem Betrieb

Die Skala „Zufriedenheit mit dem Betrieb“ wurde betriebsbezogen umformuliert von der Skala zur Unterrichtszufriedenheit von Saldern & Littig (1987) und misst die Zufriedenheit der Schüler an der betrieblichen Ausbildungsseite. Die Skala Unterrichtszufriedenheit wurde hier umformuliert für die Zufriedenheit mit dem Betrieb.
Folgende Parameter sind zentral für die Festlegung und Skalierung dieser Dimension:
Art: 4-er Skala, 3 Items, Bezug: Unterrichtszufriedenheit Saldern & Littig 1987, Cronbachs alpha: 0,858.
Operationalisierte Variablen in diesem Teilbereich:

- *Dimension Zufriedenheit Betrieb*: Variable Zufriedenheit_Betrieb (3 Items im Bereich „Schule und Betrieb“; Teil Fragen zur Zufriedenheit mit dem Betrieb, Item SB10.1, SB10.2, SB10.3)
-

9.) Selbstbestimmtes Lernen

Die Skala „Selbstbestimmtes Lernen“ wurde aus den durch die Interviews gewonnenen Merkmale zum Selbstbestimmten Lernen, mittels zweier Items die Freiheit über das was und wie gelernt wird, abgeleitet und thematisiert.
Folgende Parameter sind zentral für die Festlegung und Skalierung dieser Dimension:
Art: 4-er Skala, 2 Items, Bezug: Selbstbestimmtheit generiert aus Interviews, Cronbachs alpha: 0,80. (Items selbsterstellt)
Operationalisierte Variable in diesem Bereich:

- *Dimension Selbstbestimmtheit*: Variable Selbstbestimmtheit (2 Items im Teilbereich „Schule und Betrieb; Item SB7, SB8).

10.) Eigene Lebenssituation (der Auszubildenden)

In diesem Teilbereich werden Bereiche wie Hilflosigkeit, externale-, internale sekundäre Verwirklichungschancen, Ressourcen, sowie geplantes Functioning (konkrete Zukunftsvorstellungen) bzw. Benachteiligungsdimensionen abgefragt.
Folgende Parameter sind zentral für die Festlegung und Skalierung dieser Dimension:
Art: Art: 4-er Skala, Fragen mit Antwortvorgaben (Bei der Mehrfachauswahl können mehrere Antwortalternativen ausgewählt werden) und offene Fragen.
Operationalisierte Variablen in diesem Teilbereich (selbst entworfen):

- *Dimension Empfundene Hilflosigkeit*: Variable Hilflos_gefühlt (1 Item im Bereich „Meine Eigenschaften“, Item ME2, offene Frage) Geben die Befragten einen ausbildungsbezogen Grund an, wie z.B. Probleme mit dem Betrieb, dann erfolgt die Merkmalsausprägung „Es gibt Situationen (Hilflos gefühlt)“, ansonsten „keine Angabe“.
- *Dimension Ansprechpartner:* Variable Ansprechpartner_fehlt (1 Item im Bereich „Meine Eigenschaften“, Item ME11.3 „Ich habe Zuhause...Jemanden mit dem ich über Probleme sprechen kann“, Ankreuzmöglichkeit) Die Merkmalsausprägung „Kein Ansprechpartner vorhanden“ erfolgt, wenn hier keine Angabe erfolgt. Ansonsten erfolgt die Zuweisung „Ansprechpartner vorhanden“. Eine Einordnung dieser Antwortmöglichkeit und Überprüfung der Angabe erfolgt über weitere Items dieses Bereichs ME11_4, ME9a1-ME9a4.
- *Dimension Benachteiligungsempfindung:* Variable Benachteiligung (1 Item im Bereich „Meine Eigenschaften“, Item ME10.1, Ankreuzmöglichkeit Ja oder Nein). Bei Auswahl Ja erfolgt die Merkmalsausprägung „Wurde benachteiligt“. Ansonsten wird die Merkmalsausprägung „Keine Benachteiligung“ gewählt.
- *Dimension Lesen und Verstehen*: Variable Probleme_lesen_verstehen (1 Item im Bereich „Meine Eigenschaften“, Item ME3, Ankreuzmöglichkeit). Bei Auswahl „Probleme beim Lesen und Verstehen“ erfolgt die Merkmalsausprägung „Probleme“. Ansonsten wird die Merkmalsausprägung „Keine Probleme“ gewählt.
- *Dimension Defizitempfindungen*: Variable Viele_Defizite (9 Items im Teilbereich „Meine Eigenschaften“, Item ME2, ME3a1, ME3a2, ME3a3, ME3a6, ME3a7, ME3a8, ME3a9, ME3b) Die Items werden insbesondere im Hinblick auf mögliche Mehrfachnennungen betrachtet. Liegen Mehrfachnennungen vor, so liegt die Merkmalsausprägung „Defizitempfindungen“ vor. Wird nur einer einzigen Merkmalsausprägung zugestimmt, wird dieses Merkmal als nicht vorhanden interpretiert. Entsprechend liegt dann keine Defizitempfindung vor.
- *Dimension Probleme materiell*: Variable Probleme_materiell (1 Item, Ankreuzmöglichkeit, Item ME1a4 „Finanzen“) Bei Auswahl „Finanzen“ erfolgt die Merkmalsausprägung „Materielle Probleme vorhanden“. Ansonsten wird die Merkmalsausprägung „Keine materiellen Probleme“ gewählt. Folgende Items sollen helfen die Antwortmöglichkeit einzuordnen: Bereich Schule und Betrieb Item SB01b, SB01c, SB02, SB03, SB05c, SB06; Bereich Meine Eigenschaften: Item ME1b, ME2.
- *Dimension Sozialarbeiter nötig*: Variable Sozialarbeiter_nötig (1 Item, Ankreuzmöglichkeiten, Item ME6a1- ME6a5, ME6b). Bei Auswahl einer Ankreuzmöglichkeit und

oder der Auswahl Ja bei Item ME6b wird die Merkmalsausprägung „Sozialarbeiter nötig“ angenommen. Ansonsten erfolgt die Zuweisung zur Merkmalsausprägung „Sozialarbeiter nicht nötig“.

- *Dimension Probleme Schule*: Variable Probleme_Schule (5 Items, Ankreuzmöglichkeiten, Item ME1a1 und Item ME3a4). Bei Auswahl einer Ankreuzmöglichkeit einer der beiden Items wird die Merkmalsausprägung „Probleme mit Schule“ angenommen. Außerdem führen weitere angegebene Probleme in der Schule in den offenen Fragen (Item ME1b, ME2, ME3b) zu dieser Merkmalsausprägung. Ansonsten erfolgt die Zuweisung „keine Probleme mit Schule“.
- *Dimension Probleme Betrieb*: Variable Probleme_Betrieb (5 Items, Ankreuzmöglichkeiten, Item ME1a2 und Item ME3a5). Bei Auswahl einer Ankreuzmöglichkeit einer der beiden Items wird die Merkmalsausprägung „Probleme mit Betrieb“ angenommen. Außerdem führen weitere angegebene Probleme im Betrieb in den offenen Fragen (Item ME1b, ME2, ME3b) zu dieser Merkmalsausprägung. Ansonsten erfolgt die Zuweisung „keine Probleme mit Betrieb“.
- *Dimension Probleme LehrerIn*: Variable Probleme_Lehrer (5 Items, Ankreuzmöglichkeiten, Item ME1a1 und Item ME3a4). Bei Auswahl einer Ankreuzmöglichkeit einer der beiden Items wird die Merkmalsausprägung „Probleme mit dem Lehrer“ angenommen. Außerdem führen weitere angegebene Probleme mit der Lehrkraft in den offenen Fragen (Item ME1b, ME2, ME3b) zu dieser Merkmalsausprägung. Ansonsten erfolgt die Zuweisung „keine Probleme mit dem Lehrer“.
- *Dimension Probleme AusbilderIn*: Variable: Probleme_Ausbilder (5 Items, Ankreuzmöglichkeiten, Item ME1a2 und Item ME3a5). Bei Auswahl einer Ankreuzmöglichkeit einer der beiden Items wird die Merkmalsausprägung „Probleme mit Ausbilder“ angenommen. Außerdem führen weitere angegebene Probleme mit dem Ausbilder/ der Ausbilderin in den offenen Fragen (Item ME1b, ME2, ME3b) zu dieser Merkmalsausprägung. Ansonsten erfolgt die Zuweisung „keine Probleme mit Ausbilder“.
- *Dimension Probleme MitschülerIn*: Variable Probleme_Mitsch (1 Item, Ankreuzmöglichkeit, Item ME1a5). Bei Auswahl der Ankreuzmöglichkeit (Mitschüler) wird die Merkmalsausprägung „Probleme mit Mitschülern“ angenommen. Ansonsten erfolgt die Zuweisung „keine Probleme mit Mitschülern“
- *Dimension Probleme mit sich selbst*: Variable Probleme_selbst (1 Item, Ankreuzmöglichkeit, Item ME1a7). Bei Auswahl der Ankreuzmöglichkeit (Ich selbst) wird die Merkmalsausprägung „Probleme mit sich selbst“ angenommen. Ansonsten erfolgt die

Zuweisung „keine Probleme mit sich selbst“

- *Dimension Soziales Verhalten*: Variable Unsozial (9 Items, Ankreuzmöglichkeiten: ME3a4, ME3a5, ME1a5 und Items Soz2, Soz4-8) Die Merkmalsausprägung „Sozial unverträglich“ wird dann zugewiesen wenn die Items (Soz2 und Soz4-8), welche positive Einstellungen zu einem funktionierenden sozialen Miteinander abbilden, mehrheitlich in der Merkmalsausprägung „trifft nicht zu“, oder „trifft eher nicht zu“ angegeben werden und der Befragte bei den Ankreuzmöglichkeiten 2 von 3 Auswahlmöglichkeiten angekreuzt hat. Er hat dann z.B. Probleme, sowohl mit der Lehrkraft, als auch mit dem Ausbilder/ der Ausbilderin. Ansonsten erfolgt die Merkmalszuweisung „sozial verträglich“.
- *Dimension Anstrengungsbereitschaft:* Variable Wenig_Anstrengungsbereits (4 Items, Ankreuzmöglichkeiten bei Item ME7 und Item ME1a7, offene Frage bei Item ME3b und Item mit 4-stufiger Antwortmöglichkeit ME13.) Die Merkmalsausprägung „wenig Leistungsbereitschaft“ wird dann zugewiesen, wenn die Antwortauswahl des Items ME13 „Denkst Du, dass Du Dir mehr Mühe bei Deiner Ausbildung gibst, als die Mehrzahl Deiner Mitschüler?“ mit „trifft eher nicht zu“ oder „trifft nicht zu“ beantwortet wird und die Antworten der übrigen angegebenen Items diese Einschätzung bestärken. Der Befragte gibt z.B. an gar nicht zu lernen, oder nur wenige Minuten. (Item ME7), oder er kreuzt an, dass er sich selbst im Wege steht. (M1a7). Er beantwortet die offene Frage (ME3b), damit, dass er zu wenig Zeit in die Ausbildung investiert. Ansonsten erfolgt die Merkmalszuweisung „Viel Leistungsbereitschaft“. Eine genauere Unterscheidung der Anstrengungsbereitschaft ist mit dieser Methode der Variablengenerierung durch Deutung der Antworten aus verschiedenen Items nicht umsetzbar.
- *Dimension Selbsteinschätzung der Defizite*: Variable Selbstüberschätzung_gute_Selbstein (2 Items, Noten im Bereich „persönliche Daten“ und Skala „Theoretische Kompetenzeinschätzung“). Die Zuweisung der Variable erfolgt über einen Abgleich zweier Merkmale, die sich aus dem Übereinstimmen von „Note Abschlussprüfung Teil 1 Schriftliche Prüfung“ im Ausbildungsjahr 3-4 (oder Noten Berufsfeld im Ausbildungsjahr 1-2, Noten Allgemeiner Bereich bei VollzeitschülerInnen) mit den „Theoretischen Kompetenzeinschätzungen“ ergeben. Stimmen z.B. gute Noten mit einem über dem der Stichprobe liegenden Mittelwert überein, wird die Ausprägung „Keine Selbstüberschätzung“ zugewiesen. Ist eine Diskrepanz zwischen Noten und Kompetenzeinschätzung vorhanden, wird die Merkmalsausprägung „Selbstüberschätzung“ gewählt. Zur Vergleichbarkeit mit den Vollzeitschülern, die keine (Fachoberschule), oder kaum Noten

im praktischen Bereich (Berufsfachschule) erhalten, wurden zur Variablengenerierung nur die Noten im theoretischen Bereich mit den „Theoretischen Kompetenzeinschätzungen“ abgeglichen, nicht aber die Noten im praktischen Bereich mit den „Praktischen Kompetenzeinschätzungen“.

- *Dimension Konkrete Zukunftsvorstellung bzgl. des Berufs*: Variable Konkr_Stellung (1 Item, Ankreuzfrage im Bereich „Meine Eigenschaften“) Es gibt 4 Merkmalsausprägungen. Werden sehr unterschiedliche, oder keine Antwortmöglichkeit ausgewählt, dann wird die Merkmalsausprägung „Keine erkennbare Zukunftsvorstellung“ zugewiesen. Wird allgemein bei Antwortmöglichkeit ME8b (offene Frage) z.B. im Metallbereich angegeben erfolgt die Merkmalszuweisung „Sehr unkonkrete Vorstellung“. Wird eine konkrete Antwortmöglichkeit (ME8a-ME8d) ausgewählt, z.B. „Facharbeiter im erlernten Beruf“, dann wird die Merkmalsausprägung „Konkrete Vorstellung im Bereich Metall“ zugewiesen. Wird die Antwortmöglichkeit ME8e (Ganz andere Branche) gewählt, wird die Merkmalsausprägung „Konkrete Vorstellung im anderen Bereich“ zugewiesen.

11.) Berufsbezogene Ziele

Für die Erhebung berufsbezogener Ziele und Lebensziele (Karriere, Wachstum, Abwechslung und Beziehung) wurden in Anlehnung an Abele-Brehm & Stief, Items des Fragebogens „Berufliche Werthaltungen“ (Seifert & Bergmann 1983, S. 27 sowie S. 160ff.), Items eines Fragebogens von Maier, Rappensperger, von Rosenstiel und Zwarg (Maier et al. 1994 , S. 28 sowie S. 4ff.) und die Items der Skala „Goals“ von Pöhlmann und Brunnstein (Pöhlmann & Brunnstein 1997, S. 43 sowie 103ff.) verwendet (vgl. Abele et al. 2004 S. 8f.). Anwendung fand die Erhebung berufsbezogener Ziele bei Abele-Brehm & Stief in der Längsschnittstudie BELA-E. Hier wurde eine Prognose zum Berufserfolg von HochschulabsolventInnen durchgeführt und Ziele in Abhängigkeit zu Selbstwirksamkeitserwartungen erhoben. In der vorliegenden Arbeit wurde zudem eine eigene Skala erstellt, die Ziele in Richtung ausbildungsbezogener Chancenorientierung und Erfolgsorientierung und beruflichen Interesses erheben soll.
Bei dem Teilbereich „Berufsbezogene Ziele“ wurde eine 5-er Skalierung verwendet, um den SchülerInnen die Möglichkeit zu geben auch die Mitte ankreuzen und eine neutrale Haltung zu einzelnen Zielen einzunehmen zu können.

Folgende Parameter sind zentral für die Festlegung und Skalierung dieser Dimension:
Subskala *Beziehung*: Art: 5-er Skala, 6 Items, Bezug: Skalen nach Abele et al. 2002, Cronbachs alpha: 0,798.

Operationalisierte Variable in diesem Teilbereich:

- *Dimension Beziehung*: Variable Ziele_Bez (6 Items im Teilbereich „Berufsbezogene Ziele“; Items BZ_B_01 - BZ_B_06).

Subskala *Karriere:* Art: 5-er Skala, 5 Items, Bezug: Skalen nach Abele et al. 2002, Cronbachs alpha: 0,735.

Operationalisierte Variable in diesem Teilbereich:

- *Dimension Karriere*: Variable Ziele_Karriere *(*5 Items im Teilbereich „Berufsbezogene Ziele“; Items BZ_K_07- BZ_K_11).

Subskala *Abwechslung:* Art: 5-er Skala, 5 Items, Bezug: Skalen nach Abele et al. 2002, Cronbachs alpha: 0,850.

Operationalisierte Variable in diesem Teilbereich:

- *Dimension Abwechslung*: Variable Ziele_Abwechslung (4 Items im Teilbereich „Berufsbezogene Ziele“; Items BZ_A_17- BZ_A_20).

Subskala *Wachstum:* Art: 5-er Skala, 4 Items, Bezug: Skalen nach Abele et al. 2002, Cronbachs alpha: 0,888.

Operationalisierte Variable in diesem Teilbereich:

- *Dimension Wachstum*: Variable Ziele_Wachstum (5 Items im Teilbereich „Berufsbezogene Ziele“; Items BZ_W_12 bis BZ_W_16).

Subskala *CEI* (Chancenorientierung, Erfolgsorientierung, Interesse am Beruf): Art: 5-er Skala, 8 Items, Bezug: Eigene Skala (faktoranalytisch abgesichert), Cronbachs alpha: 0,911

Operationalisierte Variable in diesem Teilbereich:

- *Dimension CEI*: Variable Ziele_CEI (8 Items im Teilbereich „Berufsbezogene Ziele“; Items BZ_CEI_21 bis BZ_CEI_28).

3.3.4 Gruppendiskussion

Um die Ergebnisse der schriftlichen Befragung per Fragebogen besser deuten zu können und weitere Erkenntnisse zu erhalten, wurde abschließend jeweils eine Gruppendiskussion durchgeführt. Eine Legitimation für diese Vorgehensweise bietet Mayring an:

> „Viele subjektive Bedeutungsstrukturen sind so stark in soziale Zusammenhänge eingebunden, dass sie nur in Gruppendiskussionen erhebbar sind. Hier können psychische Sperren durchbrochen werden, um auch zu kollektiven Einstellungen und Ideologien zu gelangen“ (Mayring 2002, S. 77).

Zum Ablauf von Gruppendiskussionen skizziert Mayring folgendes, in Abbildung 18 dargestelltes Modell, welches auch als Grundlage für die Erhebung in den beiden Klassen diente.

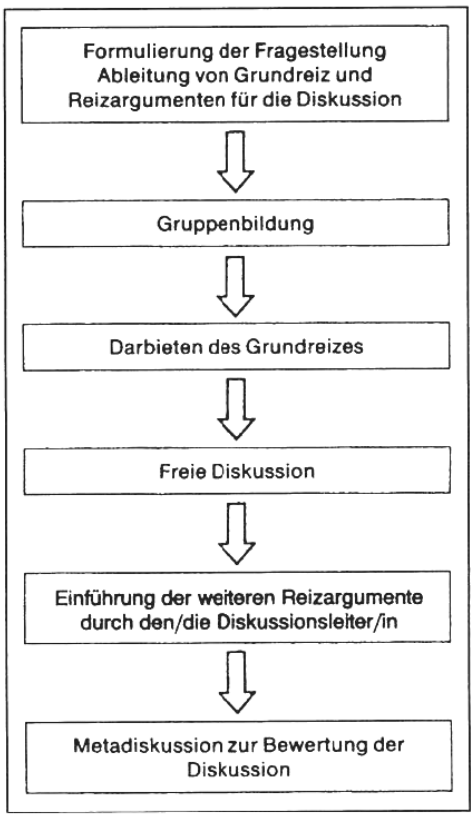


Abbildung 17: Ablauf der Gruppendiskussion nach Mayring 2002, S. 79.

Diskussionsanreiz zu Beginn war eine Übersicht an bisher aus Interviews und Fragebögen erhobenen Verwirklichungschancen, welche auf mehrere Pinnwände angeheftet wurden. Dabei sollten die SchülerInnen zunächst Karten mit ihren Anmerkungen zu den dargestellten Verwirklichungschancen schreiben, bzw. fehlende Verwirklichungschancen hinzufügen. Diese wurden anschließend gemeinsam geclustert zugeordnet und dann im Plenum diskutiert.

3.4 Datenauswertung

Die Auswertung der Daten stellt einen weiteren wichtigen Schritt innerhalb der Untersuchung dar und ist maßgeblich für die Gewinnung und spätere Dokumentation der Ergebnisse wichtig. Analog zur in Kapitel 3.3 beschriebenen Methodik der mehrdimensionalen Datenerhebung, wird auch hier differenziert auf die einzelnen Auswertungsmethoden und -schritte eingegangen, die jeweils für die qualitativen und quantitativen Verfahren zum Einsatz kommen. Zunächst

werden dazu die Auswertungsmethoden der qualitativen Daten beschrieben, bevor anschließend auf die Auswertung der quantitativen Daten eingegangen wird.

3.4.1 Auswertung der qualitativen Daten

Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Ziel der qualitativen Auswertung ist es, die Inhalte des Materials „in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird“ (Bortz 2006, S. 329). Durch die Fokussierung auf subjektive Relevanzsetzungen der Befragten, kann es gelingen, deren realen Bedeutungszuschreibungen und Aushandlungsprozesse zu ermitteln. Da der Forschungsgegenstandsbereich noch neu und unerforscht ist und sich diesem explorativ durch Befragung der Akteure genähert werden soll, bietet sich der Grounded-Theory-Ansatz zur Auswertung und Kategorienbildung an (vgl. Mayring 1999, S. 84). Dies beinhaltet, dass die Kategoriensysteme induktiv aus dem Material gewonnen werden und nicht deduktiv, d. h. theoriegeleitet an das Material herangetragen werden (vgl. Bortz 2006, S. 330). „Grounded Theory kann sowohl in Form eines kodifizierten Aussagengefüges, als auch als fortlaufende theoretische Diskussion präsentiert werden“ (Glaser & Srauss 2010, S. 49).

Mit der Auswahl dieses Ansatzes wird die Intention, einen offenen, sinnverstehenden, gegenstandsbezogenen und empirisch fundierten Zugang zu bewahren, intendiert. Unter gegenstandsbezogener Theoriebildung wird ein Verfahren verstanden, bei welchem der Forscher bereits bei der Erhebung der Daten theoretische Konzepte, Konstrukte, Hypothesen entwickelt, verfeinert und verknüpft. Somit überschneiden sich Erhebung und Auswertung (vgl. Mayring 2002, S. 105). Dieses Verfahren wurde von Glaser und Strauss 1967 begründet und bei Glaser (1978), Strauss (1991) und Strauss und Corbin (1990) weiterentwickelt. In diesem Ansatz ist die Interpretation von Erhebungsdaten nicht losgelöst „von deren Erhebung oder der Auswahl des Materials zu betrachten. Sie ist der Ankerpunkt, von dem aus Entscheidungen darüber zu treffen sind, welche Daten bzw. Fälle als nächste in die Analyse einzubeziehen und wie bzw. mit welchen Methoden sie erhoben werden sollen“ (Flick 2002, S. 258). Veränderungen in einer der Forschungsphasen führen somit unumgänglich zu Konsequenzen in den anderen Vorgängen. Entsprechend wurde in der vorliegenden Arbeit bei der Analyse der ersten Interviews (der ersten Welle) im Interpretationsprozess, über die Auswahl der nächsten „Extremtypen“ für die Interviews, entschieden. Die Entscheidung für die Ausgestaltung der Fragebögen ist ebenfalls ein Resultat der Interpretation der ersten Interviewwelle, welche wechselseitig in ihrer Akzentuierung mit den Beobachtungsschwerpunkten der teilnehmenden Beobachtung korreliert.

Die Grounded-Theory-Methode hebt die Notwendigkeit des zirkulären Vorgehens, zwischen der Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung hervor. Für die pragmatische Ausrichtung der vorliegenden Arbeit wird das Verfahren des „ständigen Vergleichens“ gewählt. Der Zweck dieser Methode, welche von einem zeitgleichen Kodieren und Analysieren ausgeht, ist es, die Theorie systematischer zu generieren, als wenn erst kodiert und dann analysiert wird (vgl. Glaser & Strauss 2010, S. 116). „Im Unterschied zur analytischen Induktion geht es bei der Methode des ständigen Vergleichens darum, viele Kategorien, Eigenschaften und Hypothesen zu allgemeinen Problemen […] zu generieren und plausibel einzuführen.“ (Glaser & Strauss 2010, S. 116).

Hilfreich bei der Erarbeitung gegenstandsbezogener Theoriebildung ist die permanente Verwendung von Merkzetteln. Wenn der Forschende in der Erhebungsphase auf neue Aspekte stößt, können diese Memos zur Bildung neuer Auswertungskategorien führen. Als Elemente der Grounded Theorie lassen sich Codes, Kategorien, welche als Codebündel begriffen werden können, und deren Eigenschaften, verstehen (vgl. Mayring 2002, S. 105 f.). Das Verfahren kann als eine analytische Triade angesehen werden. Als erstes werden bereits vorliegendes Datenmaterial und der Prozess des Kodierens analysiert. Zweitens erfolgt die Erhebung neuer Daten. Es findet ein theoretisches Sampling statt, welches durch die jeweiligen Resultate angestoßen wird. Drittens werden eine systematische Theorieentwicklung sowie ein Reflexionsprozess des Verfahrens vorangetrieben. Dies wird durch die Merkzettel unterstützt. Diese Abfolge kann mehrfach durchlaufen werden (vgl. Hülst 2013, S. 285).

In der vorliegenden Arbeit werden die Codes und Kategorien, primär aus dem empirischen Material der transkribierten Interviewtexte heraus, unter Einbeziehung vorhandenen Vorwissen, extrahiert. Hieraus wurden erste Hypothesen abgeleitet, die als vorläufige Annahmen weiterhin am Material verifiziert bzw. falsifiziert wurden. Das Verfahren des Kodierens sichert im Fortgang der Untersuchung eine Theoriegenerierung, anhand derer die Codes verknüpft, zu Kategorien zusammengefasst und schließlich zu einem Modell entfaltet werden können. Zunächst gelten die Codes, z. B. als einzelne Vorfälle, welche aus empirischen Indikatoren abgeleitet werden. Am Anfang werden diese Indikatoren ständig miteinander verglichen und münden in Codes bzw. Kategorien oder Konzepte (vgl. Kelle 1994, S. 290).

Kategorien sind die Basiselemente der zu entwickelnden Dimensionen der Verwirklichungschancen. Ihre spezifischen Merkmale werden im Forschungsprozess diesbezüglich in Dimensionen aufgebrochen, welche ihrerseits potentielle Basisdimensionen für eine quantitative clusteranalytische Typenbildung sind.

Es lassen sich verschiedene Kodierverfahren unterscheiden, wobei festgehalten werden muss, dass alle drei Kodierverfahren miteinander verwoben sind und folglich keine lineare Abfolge darstellen müssen. Das offene Kodieren eröffnet die Forschungsarbeit und verfolgt das Ziel, aus den Texten heraus systematisch Phänomene zu benennen und zu konzeptualisieren. Dabei wird das Datenmaterial sorgfältig bearbeitet, vorläufige Konzepte und Kategorien werden entwickelt. Es ist ein Prozess des Aufbrechens, Untersuchens, Vergleichens, Konzeptionalisierens und Kategorisierens der vorhandenen Daten. Dabei werden den Daten so viele Codes wie möglich zugewiesen, z. B. in Form, von In-Vivo-Codes, also Begriffen die von Akteuren selbst verwendet werden. Diese In-Vivo-Codes ermöglichen es, einen unmittelbaren Zugang zu den Sichtweisen der Akteure zu erhalten (vgl. Kuckartz 2007, S. 79 f.).

Beim Analyseschritt des axialen Kodierens werden die Konstrukte immer enger verknüpft. Es werden die logischen und inhaltlichen Beziehungen zwischen den Kategorien genauer untersucht. Dabei wird versucht, sich von den Daten zu distanzieren (vgl. Hülst 2013, S. 287). „Es gilt, zwei gegensätzliche Gefahren zu bannen: das Versinken in der Datenflut und das Aufpfropfen datenfremder Kategorien“ (Berg & Milmeister 2008, S. 19). Im Anschluss folgt das selektive Kodieren:

> „In einem bottom up, zyklisch angelegten Bewegung zwischen Datenerhebung und Datenanalyse entstehen im Gegenstand verankerte, zugleich abstrahierende Kategorien, die analytisch aufeinander bezogen werden, bis Kernkategorien entworfen werden können, die den Erkenntnis eröffnenden Schlüssel zum Verständnis des interessierenden Phänomens und damit seiner Erklärung enthalten.“ (Hülst 2013, S. 288)

Softwaregestützte Auswertung der qualitativen Daten mittels MAXQDA

Den Auswertungsprozess, beginnend mit der Transkription der Audiodateien wurde mit Hilfe des Computerprogramms MAXQDA realisiert. Die Software MAXQDA ermöglicht es, die Codes in Kategorien zu bündeln und damit ein vorläufiges Kategoriensystem zu konstruieren. Das endgültige Kategoriensystem zu den drei Bereichen mit den Dimensionen ist in der zusammenfassen-den Betrachtung in Kap. 4.1.5 einsehbar. Diese Konstruktion geschieht mit Hilfe zweier Techniken. Dem „cut-and-paste“, und dem „code-and-retrieve“. Beim „cut-and-paste“, der Segmentierung und Kategorisierung von Texten werden inhaltlich bedeutsame Textpassagen markiert und ihnen wird eine analytische Kategorie zugeordnet. Beim „code-and-retrieve“ werden Textstellen markiert, eine Kategorie wird neu definiert oder aus bereits konstruiertem Kategoriensystem ausgewählt und dieser Textstelle zugewiesen (vgl. Kuckartz & Grunenberg 2013, S. 505). Beim Auswertungsprozess der vergleichenden Analyse können dann kodierte

Textbausteine einer Kategorie zugeordnet und über den Fall hinaus mit Texten anderer Interviews verglichen werden.

3.4.2 Auswertung der quantitativen Daten mittels SPSS

Ziel dieses Abschnitts ist es, alle wesentlichen quantitativen Auswertungsverfahren der Datenanalyse zu beschreiben. Die Tabelle 5 zum quantitativen Auswertungsdesign gibt hierzu einen Überblick über die jeweiligen Auswertungsgegenstände und zugehörigen Analysemethoden. Sie werden im Anschluss einzeln erläutert.

Tabelle 5: Quantitatives Auswertungsdesign (eigene Darstellung).

Untersuchungsabfolge	Auswertungsgegenstand	Analysemethode
1	Beschreibung der Untersuchungspopulation	Deskriptive Statistiken
2	Überprüfung des Einflusses der Variablen der externen und internalen Ermöglichung auf die Variablen der ausbildungsrelevanten Handlungsbefähigung und des ausbildungsrelevanten Wohlbefindens Unterschiede in den Dimensionen (nominal Merkmale) der externalen Ermöglichung und internalen Ermöglichung hinsichtlich der Ausprägung der Dimensionen der ausbildungsrelevanten Handlungsbefähigung und Dimensionen des ausbildungsrelevanten Wohlbefindens (ordinale Merkmale)	ANOVAS der Dimensionen (Bereich 3 mit Bereich 1 und Bereich 2)
3	Zusammenhang von Dimensionen der ausbildungsrelevanten Handlungsbefähigung mit Dimensionen des ausbildungsrelevanten Wohlbefindens (ordinale Merkmale)	Korrelationen
4	Zusammenhang von Dimensionen (nominal Merkmale) der externalen Ermöglichung und Internalen Ermöglichung	Kreuztabellen
5	Unterschiede ausgewählter Dimensionen der ausbildungsrelevanten Verwirklichungschancen	ANOVA
6	Variablenreduzierung zu Durchführung der Clusteranalyse	Faktorenanalyse
7	Identifizierung der aus den Verwirklichungschancen abgeleiteten Typen	Clusteranalyse

Deskriptive Statistiken

Die deskriptiven Statistiken umfassen die Beschreibung der Grundgesamtheit mit Schwerpunkt der Beschreibung des dritten Bereichs, der Dimensionen der externalen und internalen Ermöglichung. Hier werden absolute und relative Häufigkeiten in Tabellen angegeben. Die Dimensionen des dritten Bereichs sind als kategoriale Variablen konzipiert, um u. a. als unabhängige Variablen in den Varianzanalysen durch Fallgruppenvergleiche verwendet werden zu können.

ANOVAS der Dimensionsvariablen

Bei der ANOVA handelt es sich um eine einfaktorielle Varianzanalyse, eine Methode des Mittelwertvergleichs, die sich eignet, zwei oder mehr unabhängige Stichproben miteinander zu vergleichen. Dabei wird getestet, ob sich die Fallgruppen in den Durchschnittswerten einzelner Variablen signifikant voneinander unterscheiden. Als unabhängige Variablen (UV) werden die Fallgruppen der dritten Spalte (vgl. hierzu auch Kap. 4.1.5) hier: Bereich 3, welcher kategorial aufbereitet wurde, als abhängige Variablen (AV) die Dimensionen der ersten und zweiten Spalte verwendet.

Bei der Durchführung von statistischen Testverfahren, wie der Varianzanalyse, werden bestimmte Anforderungen an die betrachteten Variablen hinsichtlich des Skalenniveaus, der Verteilung der Werte in der Grundgesamtheit und bezüglich der Varianzhomogenität gestellt.

> „Im Gegensatz zur Regressionsanalyse, bei der die abhängige Variable und die unabhängige variable metrisches Merkmalsniveau besitzen müssen, ist bei der Varianzanalyse die abhängige Variable, bzw. die Gruppierungsvariable, nominal skaliert bzw. in manchen Fällen auch ordinal skaliert. Wichtig ist, dass die Gruppierungsvariable kategoriale Daten enthält, die eine eindeutige Trennung der metrischen Variablen ermöglicht.“ (Martens 2003, S. 158)

In der vorliegenden Arbeit sind die verwendeten AVs des ersten und zweiten Bereichs in der Regel ordinalskaliert. Die befragten SchülerInnen betrachten, nach Rückfrage zur Umsetzung des Fragebogens, die Skalierung als gleichmäßiges Kontinuum zwischen den Endpunkten, im Sinne einer Intervallskala was zudem dafür spricht, dass das Skalenniveau für das Verfahren der ANOVA geeignet ist (vgl. Brosius 1998, S. 479). Die kategorialen Gruppen des dritten Bereichs sind voneinander unabhängig, d. h. es gibt keine Gruppe, in der eine Person zweimal vorkommt. Die Annahme der Normalverteilung für Varianzanalysen, wird häufig nicht allzu kritisch gesehen, da diese Tests relativ robust auf Verletzungen dieser Annahme reagieren, d. h. im Allgemeinen haben einzelne Voraussetzungsverletzungen keinen allzu großen Einfluss auf das Ergebnis (vgl. ebd., S. 479).

Zunächst wurden die Testvariablen auf das Normalverteilungskriterium geprüft. Dies erfolgte mit Hilfe des Kolmogorov-Smirnov-(KS-)Tests. Bei Verletzung dieses Kriteriums wurden die entsprechenden Variablen, zusätzlich anhand eines nicht-parametrischen Verfahrens getestet, um das Ergebnis abzusichern. Nicht-parametrische Testverfahren arbeiten im Gegensatz mit parametrischen Testverfahren nicht mit den Mittelwerten, sondern mit Rangplätzen und sind somit nicht an das Normalverteilungskriterium gebunden (vgl. Bühl & Zöfel 2005, S. 293).

Die Durchführung einer ANOVA setzt zudem das Kriterium der Varianzhomogenität voraus. Dieses kann mittels des Levene-Tests auf Varianzhomogenität getestet werden. Dessen

Irrtumswahrscheinlichkeit (Signifikanz) p muss dabei größer als 0,05 sein ($p > 0,05$). Ist $p \leq 0,05$ wird die Varianzhomogenität verworfen (Varianzheterogenität). Deshalb sollte der Levene-Test immer zu Beginn der ANOVAs durchgeführt werden. Die Tests sind nach den AVs (also den Variablen aus erster und zweiter Spalte) geordnet, d. h. eine AV wird jedes Mal komplett mit allen UVs kombiniert.

Korrelationen

Die Korrelationen stellen den Zusammenhang von Dimensionen der ausbildungsrelevanten Handlungsbefähigung mit Dimensionen des ausbildungsrelevanten Wohlbefindens (ordinale Merkmale) dar. Als Verfahren kommt hier jeweils die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson zum Einsatz, da die Gesamtvariablen, wie beschrieben als intervallskalierte Variablen behandelt werden können.

Kreuztabellen

Kreuztabellen dienen dazu, die gemeinsame Häufigkeitsverteilung zweier Variablen darzustellen. In der vorliegenden Arbeit werden sie verwendet, um den Zusammenhang von Dimensionen (nominale, kategoriale Merkmale) der externen Ermöglichung und Internen Ermöglichung über Vergleich der Häufigkeiten aufzuzeigen. Bei allen 2*2-Tabellen wurde das Assoziationsmaß Phi verwendet, um die Signifikanz der Zusammenhänge zu ermitteln. Bei Paarungen mit dem Schulabschluss (ordinale Variable, da Wertigkeit zwischen den Abschlüssen erkennbar) eignet sich die Korrelation nach Spearman.

ANOVA

Die ANOVA ist ein multivariates statistisches Verfahren zur Identifikation von Mittelwertunterschieden bei mehr als zwei Vergleichsgruppen. Diese zeigt einerseits die einzelnen Mittelwerte (und damit Mittelwertunterschiede) an und ermöglicht zudem eine Aussage darüber, inwieweit diese Mittelwertunterschiede signifikant sind. Damit kann eine Aussage getroffen werden, ob zu einem Zeitpunkt der Befragung beispielsweise die ASW signifikant höher war als zu einem anderen.

Faktorenanalyse Um eine Clusteranalyse durchzuführen zu können, bedarf es zunächst einer Identifizierung der Dimensionen, innerhalb derer die Fälle der SchülerInnen positioniert werden sollen. Dies wurde mittels der qualitativen Untersuchungen durchgeführt. Hierbei wurden 43 Variablen der Verwirklichungsdimensionen und fünf Variablen der Zieldimensionen identifiziert, welche die zu

typisierenden Fälle beschreiben. Aufgrund der Tatsache, dass relativ viele Variablen ermittelt wurden, welche eine Person beschreiben und in der Clusteranalyse berücksichtigt werden sollen und diese darüber hinaus untereinander teils stark korrelieren, soll zunächst per explorativer Datenanalyse, eine Datenreduktion vorgenommen werden. Eine Reduktion der Variablen durch ihre Zusammenfassung in Faktoren kann in Form einer Faktorenanalyse erfolgen. Die Faktorenanalyse ermöglicht es, „aus einer großen Zahl von korrelierenden Variablen eine möglichst geringe Anzahl von (nicht beobachteten)“ Faktoren“ (auch: „Komponenten“, „Typen“, „Dimensionen“) zu extrahieren“ (Schendera 2010, S. 180). Bülow empfiehlt zur Durchführung der Clusteranalyse, dass die Variablen, die zur Gruppierung verwendet werden, nicht sehr hoch miteinander korrelieren sollten:

> „In der Regel sind bei der Erklärung sozialer Phänomene viele Einflußfaktoren zu berücksichtigen. Je größer die Zahl der erklärenden Variablen wird, desto schwieriger wird deren Analyse, was nicht auf deren Quantität, sondern u.a. darauf beruht, dass sich die Merkmale normalerweise gegenseitig bedingen. Das führt oft zu unbefriedigenden Aussagen über die „Erklärungskraft“ einzelner Variablen und insbesondere zum Ausschluss regressionsanalytischer Ansätze.“ (Bülow 1996, S. 3)
>
> Bülow (1996) schlägt zur Lösung dieses Problems den Einsatz faktoranalytischer Verfahren vor.
>
> „Eines der wichtigen Ziele sozialwissenschaftlicher Forschung ist daher, aus vielen korrelierenden Variablen wenige voneinander unabhängige Einflussfaktoren zu isolieren. Dafür werden faktoranalytische Verfahren herangezogen.“ (Bülow 1996, S. 3)

Ziel der Faktorenanalyse in der vorliegenden Arbeit war es somit auch, aus einer Vielzahl von möglichen Einflussfaktoren der Variablen der Verwirklichungschancen, diejenigen zu identifizieren und zu bündeln, die tatsächliche Erklärungsrelevanz besitzen. Dabei wurden diejenigen Faktoren, die untereinander stark korrelieren, zu einem Faktor zusammengefasst. Diese Faktoren ersetzen zunächst die alten Variablen, fassen diese also zusammen und machen den hohen Grad der Komplexität mit 43 Variablen für die Clusteranalyse handhabbar. Aus diesem Grund wurde der Clusteranalyse eine Faktorenanalyse vorangestellt, anhand derer die ausgewählten ordinalskalierten Variablen der drei Bereiche und des Bereichs der Ziele, zu insgesamt drei Faktoren zusammengefasst wurden.

Clusteranalyse

Auswahl der Variablen

Ideal wäre eine Intervallskalierung der Variablen. In der Praxis wird es aber auch akzeptiert, nominale Variablen mit dichotomen Ausprägungsformen oder ordinalskalierte Variablen zu verwenden (vgl. Bacher 1996, S. 28). Das Skalenniveau der Testvariablen eignet sich daher für die Durchführung einer Clusteranalyse. Eine wesentliche Zielstellung besteht bei der Clusteranalyse darin, möglichst vielen Fällen auch einem Cluster zuzuordnen. Um dies zu gewährleisten, sollten nur diejenigen Variablen einbezogen werden, bei denen es wenige fehlende Werte gibt. Diese kommen dann zustande, wenn keine (gültige) Angabe durch die Probanden erfolgt ist. Ansonsten würden diesen Fällen mit fehlendem Wert nicht in der Clusteranalyse berücksichtigt. Sie würden hier ebenfalls als fehlende Werte deklariert, sodass die Anzahl der gültigen Werte sehr niedrig wäre und vielen Fällen auch kein Cluster zugeordnet. Um das herauszufinden, kann man zu den potenziellen Testvariablen Häufigkeitstabellen anfordern. Bei den allermeisten Testvariablen gab es entweder keine fehlenden Werte, oder nur sehr wenige (< 5).
Folgende binäre Variablen wiesen hingegen viele fehlende Werte auf und werden deshalb schon vorab von der Clusteranalyse und vorgeschaltete Faktorenanalyse ausgeschlossen und stattdessen in die anschließende Clusterbeschreibung mit integriert:

- Benachteiligung (22 fehlende Werte)
- Skeptische Einstellung (45 fehlende Werte)
- Unsoziales Verhalten (85 fehlende Werte)
- Wenig Anstrengungsbereitschaft (83 fehlende Werte)
- Ausbildung im Wunschberuf (29 fehlende Werte)

Darüber hinaus sprechen wichtige Gründe dafür die binären Variablen in diesem Schritt generell nicht einzubeziehen. Um ein einheitliches Skalenniveau der Testvariablen zu erreichen, müssten diese ordinalskalierten Variablen in binäre Variablen transformiert werden. Eine Berechnung der Clusteranalyse unter Einbeziehung der binären Variablen führte u.a. zu einem nicht zufriedenstellenden Ergebnis mit 4 Clustern, von denen 146 von 151 Fällen dem Cluster 1 zugeordnet wurden. Dieses Ergebnis ist zum Teil auf die Transformation aller Variablen auf das gleiche Skalenniveau und dem damit einhergehenden Informationsverlust zurückzuführen.

Ausgewählt wurden demzufolge Variablen mit gleichem, ordinalen, Skalenniveau, um den Erkenntnisverlust und Informationsverlust, welcher durch Transformation der ordinalskalierten Variablen in binäre Variablen auftreten würde, so gering wie möglich zu halten. Außerdem

wurde anhand der Ergebnisse der Varianzanalyse vorab geschaut, welche Variablen durch ihre diskriminierende Funktion (signifikant in trennende Gruppen unterteilenden Charakter) geeignet sind, in der Faktorenanalyse zur Berechnung neuer Variablen berücksichtigt zu werden. Dies führt zu genaueren Ergebnissen. Mittels der Faktoranalyse wurden 3 neue Variablen berechnet. Diese drei neu berechneten Variablen, sind somit die Testvariablen der Clusteranalyse. In der Betrachtung und Beschreibung der Clusterergebnisse werden dann die übrigen (zunächst ausgeblendeten) Variablen wieder einbezogen.

Als Methode wurde die explorative Datenanalyse nach dem Verfahren der Hauptkomponentenanalyse (Principal Component Analysis, PCA) gewählt, bei der die zahlreichen Variablen zu wenigen Hauptkomponenten verdichtet und somit besser visualisiert und analysiert werden können. Die PCA fragt dabei nach dem Beitrag der einzelnen Variablen zu einer Dimension (vgl. Schendera 2010, S. 217f.).

Vorgehensweise

Zur Erstellung von Typologien der befragten SchülerInnen zu möglichst homogenen Gruppen, hinsichtlich ihrer subjektiven Verwirklichungschancen, bietet sich die Clusteranalyse als objektiv klassifizierendes und explorativ strukturerkundendes Verfahren an (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 203 f.). Die Clusteranalyse ermöglicht die Entdeckung von Zusammenhängen in der Vielzahl der Variablen der Verwirklichungsdimensionen. Sie ist allerdings per se kein sinnstiftendes Verfahren (vgl. Schendera 2010, S.7 ff.). Die Clusteranalyse dient nur der Datenstrukturierung. Aus ihren Ergebnissen kann somit nicht automatisch auf Beziehungen in der Grundgesamtheit geschlossen werden (vgl. Steinhausen & Langer 1977, S. 14). Diese weiteren sinnstiftenden Betrachtungen obliegen dem Forscher, u. a. auch deshalb, weil die Clusteranalyse weitreichende Entscheidungsspielräume bei der Datenaufbereitung und der Interpretation der Ergebnisse bietet (vgl. Bortz 2010, S. 453 ff.).

Mittels der Clusteranalyse werden die SchülerInnen mit ähnlichen Werten in den verschiedenen ausgewählten Dimensionen der Verwirklichungschancen zu Clustern zusammengefasst. Die Clusteranalyse kann mehrere Eigenschaften in Form der Variablen mit ihren jeweiligen Ausprägungen gleichzeitig berücksichtigen, um die Fälle zu charakterisieren und somit eine umfassende Aussage über die zugrundeliegende Datenstruktur treffen zu können (vgl. Forst 1977, S. 161). Die Befragten können so typisiert werden, dass es zu Gruppierungen kommt, bei denen die Unterschiede zwischen den Personen einer Gruppe, also eines Clusters möglichst gering

und die Unterschiede zwischen den Clustern möglichst groß ist (vgl. Bortz 2010, S. 453).

Auswahl des Verfahrens innerhalb der Clusteranalyse

Prinzipiell stehen drei Verfahren der Clusteranalyse mit SPSS zur Verfügung, die überblicksartig in Tabelle 6 aufgezeigt sind.

Tabelle 6: Verfahren der Clusteranalyse nach Bühl & Zöfel (2005, S. 485).

Verfahren	Eignung für	Skalenniveau
Hierarchische Clusteranalyse	Kleine Fallzahlen (< 1000)	Intervallskaliert, Ordinal, Binär • *erfordert ein **einheitliches Skalenniveau** aller Testvariablen*
Clusterzentrenanalyse (K-Means)	Hohe Fallzahlen (> 1000)	Intervallskaliert
Two-Step-Clusteranalyse	Hohe Fallzahlen (> 1000)	Intervallskaliert, kategorial (hier: beides gleichzeitig möglich)

Methodisch werden zusammengefasst zwei Hauptgruppen clusteranalytischer Verfahren unterschieden: hierarchische und nicht-hierarchische (partitionierende) Verfahren (vgl. Bortz 2010, S. 259 f.). Da die Fallzahl von N = 157 < 1000 ist, eignet sich hier die hierarchische Clusteranalyse. Hierarchisch-agglomerative Verfahren erzeugen dabei eine Hierarchie von Klassen, die man durch ein Dendrogramm veranschaulichen kann (vgl. Vogel 1975, S. 253). „Agglomerative Verfahren fassen sukzessiv je zwei Objekte (bzw. später Cluster) in einem neuen Cluster zusammen, bis letztlich alle Objekte in einem Cluster befinden (∞ Objekte → 1 Cluster)“ (Schendera 2010, S. 9). Diese Verfahren, beginnen mit der feinsten Partitionierung und verringern mit jedem Fusionierungsschritt die Clusterzahl bis letztendlich alle Objekte in einem Cluster zusammengefasst sind.

Aus den verschiedenen Cluster-Methoden wurde in der vorliegenden Arbeit das Ward-Verfahren (dem in der Praxis die größte Bedeutung zukommt) ausgewählt, welches im Vergleich zu anderen Algorithmen in den meisten Fällen sehr gute Partitionen findet und die Elemente dabei „richtig“ den Gruppen zuordnet (vgl. Backhaus et. al., 2006, S. 511ff.; Bortz 2005, S. 573; Schendera 2010, S. 26). Als Distanzmaß dient beim Ward-Verfahren der quadrierte euklidische Abstand zwischen den einzelnen Fällen. Es werden bei diesem Verfahren Objekte zusammengefasst, die ein vorgegebenes Heterogenitätsmaß am wenigsten vergrößern. Ziel hierbei ist es, solche Elemente zusammen zu gruppieren, die die Streuung innerhalb der Gruppen möglichst wenig erhöhen. Das Ward-Verfahren verwendet als Heterogenitätsmaß dabei die

Fehlerquadratsumme (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 522).

Bestimmung der Clusteranzahl

Da es sich bei der Clusteranalyse um ein exploratives Verfahren handelt, hat der Forscher in der Regel zu Beginn der Untersuchung keine konkreten Vorstellungen über mögliche Gruppierungen der Untersuchungsobjekte. Entsprechend sollte sich auch die Bestimmung der Clusterzahl zunächst an statistischen, statt an sachlogischen Kriterien orientieren (vgl. Backhaus et al. 2006, S. 534). Zur Bestimmung der geeigneten Clusterzahl wird zunächst die Entwicklung des Heterogenitätsmaßes betrachtet. Bei dem Fusionsschritt, bei dem sich der Koeffizient (Abstandsmaß) zwischen zwei Clusterlösungen sprunghaft erhöht, sollte die Zusammenfassung zu neuen Clustern abgebrochen werden, um zu vermeiden, dass relativ weit voneinander entfernte Cluster zusammengefasst werden. (vgl. Bühl & Zöfel 2000, S. 476). Die geeignete Clusterzahl lässt sich auch mittels Elbow-Diagramm (Struktogramm) darstellen. Hier erkennt man die entsprechende Clusterzahl an einem deutlichen Knick in der Kurve. (auch genannt „Elbow- Kriterium“) (vgl. ebd., S. 534). Rechnerisch bedeutet dies, dass man die optimale Clusterzahl berechnet, indem man die Differenz aus „Anzahl der Fälle - Fusionierungsschritt, bei dem sich der Koeffizient sprunghaft erhöht“ (vgl. Stöcklin o. J., S. 23), bildet. Mit Hilfe der Clusteranalyse wird somit zunächst eine rechnerische Auswahl über die optimale Anzahl der Cluster angestrebt.

Dabei kann konstatiert werden, dass je geringer die Zahl der Cluster ist, desto eher werden Gruppierungen homogenisiert, die eigentlich voneinander unterschieden werden sollten. Je grösser die Anzahl der Cluster ist, desto mehr werden Teilgruppen aufgewertet. Die Clusterzahl muss bei der hierarchischen Clusteranalyse nicht vorgegeben werden, ein Berechnungsdurchgang berechnet mehrere Lösungen, aus denen die geeignete Clusterlösung, u. a. durch Vergleich der Plausibilität und Aussagekraft bzw. Interpretierbarkeit hin, auszuwählen ist (vgl. Schendera 2010, S. 23 ff.). Die Clusteranalyse beruht dabei nicht auf einem theoretischen Verfahren, nach dem die beste Lösung herausgearbeitet werden könnte. Insofern muss die zunächst berechnete „optimale“ Lösung noch nicht die am besten geeignete Lösung im Sinne des Forschungsziels sein. Durch Vergleichsrechnungen können die verschiedenen berechneten Clusterlösungen miteinander, auf ihre Interpretierbarkeit hin, verglichen werden.

Angesichts der Tatsache, dass bereits eine Vorauswahl an Variablen für diese Berechnung getroffen wurde, bietet es sich hier bei der Auswahl der geeigneten Clusteranzahl an, wiederrum die zunächst ausgeschlossenen „externen“ Variablen (hauptsächlich die binären Variablen des dritten Bereichs) für eine geeignete Clusterlösung mit zu betrachten. Der Grund hierfür ist, dass diese Variablen höchst relevant für die Forschungsfrage nach Typenaufteilung, hinsichtlich

aller identifizierten Verwirklichungschancen, sind. Alternativ hätte eine zweite Clusteranalyse mit den binären Daten berechnet werden können. Das hier verwendete Vorgehen hat jedoch den Vorteil, dass durch diese „externen“ Variablen der Cluster im eigentlichen Sinne typologisiert werden kann. Er kann mit Leben, quasi mit Inhalt gefüllt und eventuell auch validiert werden (vgl. Bortz 2010, S. 469).

Als Kriterium für die geeignete Clusterzahl mit daraus resultierender Fallaufteilung zu den Clustern, kann somit letztlich nur „die Brauchbarkeit der erhaltenen Klassifikation für das Untersuchungsziel“ (Kaufmann & Pape 1996, S. 470) gelten.

Mit der Durchführung der Clusteranalyse ist nicht gewährleistetet, dass berechnete Cluster der Stichprobe auch exakt im gleichen Verhältnis in der Grundgesamtheit existieren. Das hat zur Folge, dass Cluster, welche in der Grundgesamtheit einen geringen Umfang haben, eventuell in der Stichprobe nicht, oder nur in sehr geringem Umfang, repräsentiert sind (vgl. Vogel 1975, S. 48 f.).

Insbesondere ist in der vorliegenden Arbeit an Typen zu denken, welche aufgrund negativer Merkmalskombination hinsichtlich ihrer Verwirklichungschancen, wie unzuverlässigem Erscheinen im Unterricht, etc., kaum an Erhebungen teilnehmen. Da diese Typen, hinsichtlich ihrer selbst verbauten Chancen, sehr wichtig für die vorliegende Studie sind, sind Cluster mit kleiner Fallgröße keineswegs irrelevant, sondern sind im Gegenteil, genauer zu betrachten. Deswegen muss bei der Auswahl der Clusteranzahl genau darauf geachtet werden, dass wichtige Typen nicht homogenisiert werden und durch zu große Cluster „geschluckt“ werden, nur weil sie in geringer Fallzahl in der Untersuchungsgruppe auftauchen. Diese Betrachtung und Interpretation von Kleinstclustern bedarf wiederum einer qualitativen Betrachtung von Einzelfällen mit der Gesamtschau aller Variablen und Angaben zu offenen Fragen des Fragebogens.

4. Empirische Befunde

Die Dokumentation der empirischen Befunde stellt im Grunde genommen das „Herzstück“ dieser Arbeit dar. Hier werden alle mittels der einzelnen Auswertungsverfahren gewonnenen Erkenntnisse und Ergebnisse zusammengetragen und entsprechend interpretiert. Das Kapitel sieht eine zweigliedrige Vorgehensweise vor, wobei zuerst in Abschnitt 4.1 die Befunde der qualitativen Datenauswertung (d. h. aus teilnehmender Beobachtung, Interviews und offenen Fragen des Fragebogens) sowie anschließend in Abschnitt 4.2 die Befunde der quantitativen Datenauswertung dargelegt, erläutert und diskutiert werden.

4.1 Qualitative Ergebnisse nach den unterschiedlichen Bereichen und Dimensionen

Stichprobenbeschreibung SchülerInneninterviews:

Die 27 SchülerInneninterviews wurden zu 2 Erhebungszeiträumen (2008 und 2013) durchgeführt. (siehe Kap. 3.1 und 3.2). Es wurden 24 Schüler und 3 Schülerinnen befragt. Fast alle 27 SchülerInnen haben auch an der Fragebogenerhebung teilgenommen. Es wurden 10 Auszubildende zum/ zur FeinwerkmechanikerIn, 11 Auszubildende zum/ zur IndustriemechanikerIn, ein Auszubildender zum Zerspanungsmechaniker und ein Auszubildender zum Maschinen- und AnlagenführerIn befragt. In der Klasse der FeinwerkmechanikerInnen wurden die Auszubildenden zum ZerspanungsmechanikerInnen und Maschinen- und AnlagenführerInnen „mitbeschult“, da die SchülerInnenanzahl zu gering war, um eigene Klassen zu bilden. Aufgrund der Lernfeldübereinstimmungen der Lehrpläne der jeweiligen Ausbildungsberufe gab es bis zum Erhebungszeitpunkt keine unterschiedlichen Unterrichtsangebote in der Schule. Deswegen werden die wenigen Fälle in der Folge als FeinwerkmechanikerInnen behandelt. Außerdem wurden 4 Schüler der Berufsfachschulklasse Metall der Jahrgangsstufe 11 befragt.

2008 wurden 14 SchülerInnen befragt, die alle im 4. Ausbildungsjahr (5 FeinwerkmechanikerInauszubildende und 9 IndustriemechanikerInnenauszubildende) waren. Die Befragten von 2013 waren FeinwerkmechanikerInnen (2 im 2. Ausbildungsjahr; 3 im 3. Ausbildungsjahr), IndustriemechanikerInnen (2 Auszubildende im 4. Ausbildungsjahr), ein Auszubildender zum ZerspanungsmechanikerIn und ein Auszubildender zum Maschinen- und AnlagenführerIn (beide im 2. Ausbildungsjahr). Außerdem wurden 4 Schüler einer Berufsfachschulklasse Metall der Jahrgangsstufe 11 befragt. Die Altersspanne der Befragten liegt zwischen 16 und 26 Jahren. Die Berufsfachschüler sind dabei die jüngsten Befragten mit 16, bzw. 17 Jahren. Insgesamt

haben 15 der 27 Befragten einen Migrationshintergrund. Ausbildungsbetriebe und Ausbildungsstätten der Befragten waren für die Auszubildenden zum Ausbildungsberuf FeinwerkmechanikerIn und ZerspanungsmechanikerIn die TU-Darmstadt und kleinere Handwerksbetriebe, bei den Auszubildenden zum Ausbildungsberuf IndustriemechanikerIn und Maschinen- und AnlagenführerIn die TU-Darmstadt, der gemeinnützige Verein Werkhof e.V., und die Deutsche Bahn AG.

Der Betrachtung von Verwirklichungschancen liegt die Annahme zugrunde, dass die Lernenden selbstreflexive Subjekte sind, die als ExpertInnen ihrer selbst agieren und somit substanziell am fundiertesten beschreiben können, was für sie Verwirklichungschancen im Kontext der Ausbildung sind. Zunächst wird auf die verschiedenen Dimensionen der Verwirklichungschancen eingegangen.
Als Verwirklichungschance wird in der vorliegenden Arbeit eine subjektbezogene Aussage angesehen, dass ein Ereignis, eine Person, ein Umstand, eine strukturelle Begebenheit, eine Eigenschaft, eine Fähigkeit etc. als Barriere oder förderlicher Faktor für die eigenen Ausbildungschancen bzw. den empfundenen Ausbildungserfolg angesehen wird.

Merkmale für die Verwirklichungschancen in Bezug auf Ausbildung können sein:

- Positiver Art: z. B. wichtige Unterstützungsfunktion, notwendige Hilfe, Selbstvertrauen, Motivation, Erfolgserlebnis.
- Negativer Art: z. B. Benachteiligungsempfindung, Bedrohungsempfindung, Überforderungsempfindung, Verlustempfindungen in Bezug auf die Ausbildung, Hürde, Gefühl der Hilflosigkeit

Wenn ein Ergebnis in der qualitativen Auswertung (meist Interviews der ersten Welle in Zusammenschau mit der teilnehmenden Beobachtung bis Phase 2) als tragfähig herausgearbeitet wurde, wurde dies in mehrere Zusatzgesprächen in der teilnehmenden Beobachtung verifiziert und meist mittels der zweiten Interviewwelle nochmal vertieft und expliziert. Die quantitativen Betrachtungen und statistischen Zusammenhänge dieser erarbeiteten Teildimensionen werden dann in der quantitativen Analyse näher ausgeführt und statistische Zusammenhänge detaillierter erläutert.

Aus den Interviews (und der teilnehmenden Beobachtung) gewonnene und ausgewählte wesentliche Merkmale dienen dazu, die Dimension im Fragebogen durch geeignete Items abzubilden. Dazu kann aus Gründen des Umfangs nicht immer jedes Merkmal in ein Item umgesetzt werden. Es muss auf wesentliche Punkte beschränkt werden. Ein Grund ist u. a., dass ein zu

umfangreicher Fragebogen die SchülerInnen überfordern würde, was wiederum die Gefahr von zu ungenauen Ergebnissen mit sich bringen würde.

Mittels der qualitativen Erhebung konnten 43 Einzeldimensionen der Verwirklichungschancen ermittelt werden, welche sich in drei Bereiche (und verschiedenen Teilbereiche) zusammenfassen lassen. Es wird jeweils zunächst das aus einzelnen Dimensionen gebildete Konstrukt des Bereichs beschrieben. Diesbezüglich werden dann Bereichsmerkmale angegeben. Anschließend werden die zugehörigen Einzeldimensionen als Verwirklichungschancen mittels der Interviewauswertung und Auswertung der teilnehmenden Beobachtung beschrieben und Merkmale abgeleitet, mittels derer Items für den Fragebogen ausgewählt werden. Diese im Fragebogen umgesetzten Items werden jeweils angegeben.

Eine Übersicht zu den verschiedenen Kategorien, Teilbereichen und Dimensionen liefert Tabelle 7.

Tabelle 7: Bereiche mit den Dimensionen zu den ausbildungsrelevanten Verwirklichungschancen sowie abhängigen Zielen

Bereich Ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung		**Bereich Ausbildungsbezogenes Wohlbefinden**		**Bereich Ausbildungsbezogene Ermöglichung**	
A) Teilbereich der Selbstwirksamkeitserwartungen	Variablennamen	*A) Teilbereich Ausbildungsbezogener Optimismus*	Variablennamen	A) Teilbereich Externale Ermöglichung	Variablennamen
Dimension „Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“	ASW	Dimension „Herausforderung“	Herausf	Dimension „Geschlecht“	Geschl
Dimension „Schulische Selbstwirksamkeitserwartung“	SSW	Dimension „Keine Bedrohungsempfindung“	KeineBedr	Dimension „Alter“	Altersklassen
Dimension „Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“	BSW	Dimension „Keine Verlustempfindung“	KeinVerl	Dimension „Schulabschluss“	Schulabschluss_3_Unterteilungen
Dimension „Selbstwirksamkeits-erwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen“	SozSW	*B) Teilbereich Ausbildungsbezogene Zufriedenheit*		Dimension „Übergangsschulform“	Übergangsschulform
B) Teilbereich der Kompetenzeinschätzungen		Dimension „Unterrichtszufriedenheit“	Unterrichts-zufriedenheit	Dimension „Migrationshintergrund“	Migration
Dimension „Theoretische Kompetenzeinschätzung“	K_Theorie	Dimension „Zufriedenheit Betrieb“	Zufriedenheit_Betrieb	Dimension „Bildungsferne des Haushalts“	Bildungsferne_Haush
Dimension „Praktische Kompetenzeinschätzung“	K_Praxis	*C) Teilbereich Elterninteresse*		Dimension „Anzahl der Bewerbungen“	Anzahl_Bew
Dimension „Fachsprachliche Kompetenzeinschätzung“	K_Fachspr	Dimension „Elterninteresse“	Eltern	Dimension „Ansprechpartner“	Ansprechpartner_fehlt
Dimension „Kompetenz-einschätzung zur Teamfähigkeit“	K_Team	D) Teilbereich Hilflosigkeitsempfindung		Dimension „Benachteiligungsempfindung“	Benachteiligung
C)Teilbereich Selbstbestimmtheit		Dimension „Empfundene Hilflosigkeit“	Hilflos_gefühlt	Dimension „Hürden auf dem Ausbildungsweg“ (H. auch Chance)	Hürden_Ausbw
Dimension „Selbstbestimmtheit“	Selbstbestimmtheit			Dimension „Probleme materiell“	Probleme_materiell
D) Teilbereich „Lesen und Verstehen“				Dimension „Sozialarbeiter nötig“	Sozialarbeiter_nötig
Dimension „Lesen und Verstehen“	Probleme_lesen_verstehen			Dimension „Probleme Schule“	Probleme_Schule
E) Teilbereich Defizitempfindung				Dimension „Probleme Betrieb“	Probleme_Betrieb
Dimension „Defizitempfindungen“	Viele_Defizite			Dimension „Probleme LehrerIn“	Probleme_Lehrer
				Dimension „Probleme AusbilderIn“	Probleme_Ausbilder
				Dimension „Probleme MitschülerIn“	Probleme_Mitsch
				B) Teilbereich Internale Ermöglichung	
				Dimension „Probleme mit sich selbst“	Probleme_selbst
				Dimension „Einstellung zum Beruf“	Skept_Einst_Beruf
				Dimension „Soziales Verhalten“	Unsozial

				Dimension „Anstrengungsbereitschaft“	Wenig_Anstrengungsbereits
				Dimension „Problemverarbeitung“	Problemereinfresser
				Dimension „Selbsteinschätzung der Defizite“	Selbstüberschätzung_gute_Selbstein
				Dimension „Ausbildung im Wunschberuf“	Ausb_im_Wunschber
				Dimension „Konkrete Zukunftsvorstellung bzgl. des Berufs“	Konkr_Stellung

43 Dimensionen in 3 Bereichen

Ziele

Dimension	Variable	Dimension	Variable	Dimension	Variable	Dimension	Variable	Dimension	Variable
Karriere	Ziele_Karriere	Wachstum	Ziele_Wachstum	Abwechslung	Ziele_Abwechslung	Beziehung	Ziele_Bez	C(chancen) E(rfolgsorientierung) I(nteresse)	Ziele_CEI

Kategorie „ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung“ (11 Dimensionen):

Die aufgeführten Teildimensionen der Kategorie der ausbildungsrelevanten Handlungsbefähigung haben gemeinsam, dass sie von den Auszubildenden als protektive Eigenschaften in der Berufsausbildung wahrgenommen werden. Sie benötigen diese, um selbst aktiv ausbildungsbezogen kompetent handeln zu können, damit sie ihre Verwirklichungschancen gestalten und nutzen zu können.

Die, daraus abgeleiteten, Merkmale sind im Einzelnen:

(1) Kompetenzorientierte Handlungsbefähigung in verschiedenen ausbildungsrelevanten Kontexten
(2) Selbstwirksamkeitserwartungen in verschiedenen ausbildungsrelevanten Kontexten
(3) Selbstbestimmtes Handeln
(4) Positive Selbsteinschätzung zum adäquaten Lesen und Verstehen ausbildungsrelevanter Texte
(5) Geringes Defizitempfinden in ausbildungsrelevanten Bereichen.

Die ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung wird in folgende fünf Teilbereiche aufgeteilt:

(1) Selbstwirksamkeitserwartungen (allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen, schulische Selbstwirksamkeitserwartungen, berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen, Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit sozialen Anforderungen)
(2) Kompetenzeinschätzungen (theoretische Kompetenzeinschätzungen, praktische Kompetenzeinschätzungen, fachsprachliche Kompetenzeinschätzungen, Kompetenzeinschätzungen zur Teamfähigkeit)
(3) Selbstbestimmtheit
(4) Lesen und Verstehen
(5) Defizitempfindung.

TB 1: „Selbstwirksamkeitserwartungen“

Sehr viele Aussagen der SchülerInnen lassen darauf schließen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen erheblichen Einfluss auf die positive Beurteilung der eigenen ausbildungsrelevanten Verwirklichungschancen haben. Insbesondere die vielen Nennungen bei anderen Teildimensionen bei denen Selbstwirksamkeit in der Aussage mitintendiert ist, oder sogar genannt wird,

deuten auf den hohen, jeweils abhängigen und verstärkenden Einfluss von Selbstwirksamkeit hin. Hierbei ist zudem zu beachten, dass die verschiedenen Orte und Situationen an denen Selbstwirksamkeitserwartungen sich zeigen und verändern, ihrerseits auf die Selbstwirksamkeits- und Kompetenzeinschätzungen in anderen Bereichen wirken, können. Die SchülerInnen benennen Prozesse, Personen, Situationen, etc., oder Zusammenhänge im privaten, sozialen, oder schulischen Umfeld die ihnen Selbstsicherheit für ihren Beruf geben. So müssen neben der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung auch die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, die schulische Selbstwirksamkeitserwartung und Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen betrachtet werden.

(1) Dimension „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ (37 Nennungen; bei 15/27 Interviews)

Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung, welche mit 37 Nennungen die meisten im Bereich der Ausbildungsbefähigung aufweist, ist ein erheblicher Einflussfaktor für die empfundenen ausbildungsbezogenen Verwirklichungschancen. Grund dafür ist, dass sie in verschiedene Chancendimensionen hineinwirkt und dadurch eine „Potenzierungsfunktion“ aufweisen kann. Ein Indiz hierfür ist u. a., dass die Aussagen hier oft Mehrfachcodierungen mit anderen Teildimensionen beinhalten.

Gerade zu Beginn der Ausbildung wirkt die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sowohl positiv wie negativ auf die eigene Chancenerwartung in Bezug auf ein erfolgreiches Absolvieren der Ausbildung.

> *„Ich hatte nicht so die große Erwartung an mich, dass ich das schaffe. Das war vielleicht der Punkt…. Mein Selbstbewusstsein ist nicht immer so stark. Aber ich glaube, dass das enorm wichtig ist.“* (Interview, A.; Abs.:25; 51)

Viele SchülerInnen berichten, dass ihnen die Zuversicht und das Zutrauen in ihre Stärken, der Zuspruch, den sie durch AnsprechpartnerInnen im privaten Bereich, wie dem/die PartnerIn, Eltern, aber auch gute Freunde und Verwandte erfahren haben, sehr viel Zutrauen und Selbstsicherheit in allen Bereichen gegeben hat. Insbesondere wird oft geschildert, dass dies sehr wichtig für das Bestehen der schwierigen Zeit und Situationen gewesen ist.

> *„Mein Freund gibt mir die Stärke, die ich brauche“* (Interview, J; Abs.: 27)
>
> *„Ja das sind meine Eltern, die stehen auch hinter mir und ich sag auch mal meine Freunde, die mein Selbstbewusstsein stärken…. die Gespräche, die haben mir gutgetan und dementsprechend auch mein Selbstbewusstsein gestärkt.“* (Interview, Ko; Abs.: 27; 43)
>
> *„Ja das war mein Opa und mein Vater. Mein Opa, weil er halt früher Boxer war und*

> *beim Boxen ist es ja auch so dass man sich nicht hängen lassen soll und man halt im Ring steht und ein Kampf verliert. Man muss sich wieder aufpeppen ja. Deswegen das war immer mein Opa und später mein Vater die mir Selbstbewusstsein und Kraft gegeben haben.“* (Interview, Ti; Abs.:19)

Neben den AnsprechpartnerInnen werden auch Hobbies oft als ein protektiver Faktor genannt, welche die Chance vergrößern, die Ausbildung durchzustehen.

> *„Ja ich denke ja auch so meine Hobbys. Ja so der Sport und mein Pferd und auch so die Familie. Dass man nach Hause kommen kann sich mal ausheult und so, das hat mir Kraft gegeben das durchzustehen.“* (Interview, A; Abs.:76)

> *„Ja wenn ich sehe, z.B. bei uns in der Klasse, z.B. die Klimmzüge fast keiner schafft 10mal und ich packe da 30 Stück. Da würde ich sagen das ist meine größte Stärke. Und da fühle ich mich gut. Da habe ich Selbstbewusstsein daraus gezogen.“* (Interview, Ro; Abs.:106)

Umgekehrt entwickeln viele SchülerInnen ein besseres allgemeines Selbstvertrauen durch die Selbstwirksamkeitserfahrungen im beruflichen Bereich, bzw. durch die Ausbildung.

> *„Ja das war ein Erfolg und ich bin da auch dran gewachsen.“* (Interview, A; Abs.: 22)

> *„Also wenn man arbeitet, Geld verdient und was handwerklich macht, dann steigt schon das Selbstbewusstsein.“* (Interview, Me; Abs.:39)

> *„Ja schon aber das (Selbstvertrauen) hat sich mit der Ausbildung gebessert. Besonders mit meinen Selbstvertrauen und Zutrauen ich kann Sachen leichter einstecken.“* (Interview Mi; Abs.:41)

Eine negative Kompetenzerwartung und Haltung der ausbildungsrelevanten Akteure wie MitschülerInnen, LehrerInnen und die AusbilderInnen, führt meist in eine Abwärtsspirale der verschiedenen Bereiche der Selbstwirksamkeitserwartung, aber insbesondere der allgemeinen Selbstwirksamkeit bei den betroffenen SchülerInnen. Die Ursachen sind oft im niedrigeren Schulabschluss, Lern- bzw. Leseschwierigkeiten, aber auch Motivationsproblemen aufgrund Schwierigkeiten in verschiedenen privaten Bereichen, oder dem Wegfall von wichtigen AnsprechpartnerInnen, zu sehen.

Dieser Sachverhalt wird von den betroffenen SchülerInnen oft bedrohlich empfunden. Im weiteren Verlauf besteht das Risiko, dass die SchülerInnen resignieren, zumal die anderen Akteure meist negativ bis abschätzend auf die Minderleistung reagieren, ohne die wirklichen Gründe zu reflektieren. Dennoch verstärkt ihre eigene Haltung diese Spirale meist, wie folgende Ausführung einer Schülerin, bei der zwei ähnlich gelagerte Fälle in der Klasse aufgetreten sind, eindrucksvoll aufzeigt.

> *„Ja z. B.: T. und J., ich finde da merkt man, die nehmen schon gar nicht mehr richtig teil. Die kommen rein und machen ihr Ding. Da ist schon die Einstellung wir können es ja sowieso nicht. […] Vielleicht ist es auch ein bisschen die Motivation, aber wenn schon gleich quasi jeder denkt, ah die 2 lass sie doch machen, da kommt eh nix kluges von*

> *denen raus. […] Wenn dann einfach niemand mehr dir was zutraut, wo Du am Anfang auch ein bisschen selbst daran schuld warst, wo du dir keine Mühe gegeben hast, und dann steigert sich das so rein. […] Wenn man einfach mal einen Erfolg hat und jeder denkt, wow das ist von dem gekommen, das puscht einen dann wieder. Da bekommt man ein bisschen Anerkennung […]"* (Interview, A; Abs.:88)

Diese negative Rückspiegelung dessen, was einem zugetraut wird, hat besonders negative Einflüsse auf SchülerInnen, die vermehrt Probleme mit sich selbst haben. Da ihr Verhalten oft noch mehr Reaktionen erzeugt, ist dies hier besonders problematisch. Exemplarisch äußert sich ein Schüler, der im Laufe der Ausbildung immer häufiger aufgrund seines Verhaltens und seiner unmotivierten Haltung und sozialer Auffälligkeiten in Konflikt mit seinen AusbilderInnen geraten ist, wie folgt:

> *„Wenn man einem nichts zutraut, weil man ja sowieso alles kaputt macht und man ja zu dumm ist, dann habe ich keine Lust mehr."* (Interview, Mi; Abs.:37)

Die Auszubildenden berichten aber auch immer wieder davon, dass Hürden positiv auf die Selbstwirksamkeit Einfluss gehabt haben. Insbesondere bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund, die kein Deutsch gesprochen haben, als sie nach Deutschland gekommen sind, ist dies oft zu beobachten. Sie berichten u. a. stolz, dass sie die sprachlichen Barrieren erfolgreich gemeistert und sie vieles aus eigener Kraft geschafft haben.

> *„Aber nicht nur das Bildungswerk, sondern das Leben an sich hat einen geprägt. […] Ich war ja ein Jahr nach meinem Abschluss arbeitslos, ich habe ja nix gefunden. Ich habe über 100 Bewerbungen geschrieben und das waren alles Absagen. Ich habe viele Enttäuschungen erlebt, aber das stärkt einen…. Ich sehe das alles nicht so locker als jemand der vielleicht alles vor die Füße gelegt bekommen hat. Der wird irgendwann an etwas größerem scheitern, wo man ihm dann nicht mehr helfen kann. Als wenn man alles aus eigener Kraft machen muss."* (Interview, An2; Abs.:27;55)

Ebenso wie das Selbstvertrauen mit dem Überwinden einer Hürde bei einigen SchülerInnen steigt, wird auch die Resilienz gegenüber ungerecht empfundenen Behandlungen bzw. Benachteiligungen gestärkt. So berichtet z. B. ein Schüler, wie ihn eine Phase andauernder schlechter Behandlungen im Betrieb generell gestärkt hat. Die eigene Verhaltensänderung und das erlernte Bewältigen von Problemen haben sich bei dem Auszubildenden so positiv ausgewirkt, dass er nach der erfolgreichen Ausbildung mit dem Besuch der Fachoberschule weitergemacht hat. In der Ausbildung nach dem Konflikt schildert er seine Meinung folgendermaßen:

> *„Ja man ist halt schon ein bisschen mehr abgehärtet. […] Ich sag mal, vor einem Jahr sah das alles anders aus. Das hätte mich ein bisschen mehr mitgenommen und jetzt stehe ich darüber. Man kommt damit klar." (Interview, Fr; Abs.:29)*

Bei jeder der dargestellten Dimension werden abschließend Merkmale, bzw. Kriterien beschrieben, die diese Dimension möglichst präzise charakterisieren und im SchülerInnenfragebogen durch Items abgefragt werden sollen.

Abgeleitete Merkmale:

- Zutrauen zu sich selbst im selbstständigen Bewältigen komplexer Situationen in unterschiedlichen Kontexten

Umsetzung Fragebogen: 10 Items: A1-A10. (Hinweis: A steht für Abschnitt „Allgemein“ im Bereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“)

(2) Dimension „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ (21 Nennungen bei 10/27 Interviews)

Durch die besondere Architektur einer Berufsausbildung, dass die Auszubildenden in zwei verschiedenen Lernorten Selbstwirksamkeitserfahrungen erfahren können, ist es den Auszubildenden bei Problemen in einem Lernort trotzdem möglich, ihre Selbstwirksamkeitserwartung positiv zu entwickeln. So geben einige Auszubilden an, dass die Schule ihnen fast wie ein protektiver Faktor geholfen hat ihr Selbstvertrauen zu stärken, obwohl sie im gleichen Zeitraum fast nur negative Selbstwirksamkeitserfahrungen im Betrieb oder im Privatleben gemacht haben.

> *„In der Berufsschule ist es mit passiert, dass der Lehrer mir Mut gemacht hat und gesagt hat hier Du bist ja gar nicht schlecht und das hast du in der Klassenarbeit gut hinbekommen, oder wie ich mich gemeldet habe im Unterricht da hat ein Berufsschullehrer mich besonders gelobt und meine Beiträge als besonders gut hervorgehoben. Das fand ich ganz gut. Der Zuspruch hat mir Selbstbewusstsein gegeben“* (Interview, J; Abs.: 19)

Die Berufsschule wird hier im Vergleich zur abgebenden Schule positiv hervorgehoben, wenn es darum geht, das Selbstvertrauen zu fördern. Insbesondere die handlungsorientierten Aufgabenstellungen, die die Auszubildenden ähnlich schon im Betrieb kennengelernt haben, helfen den Schülern Selbstvertrauen in ihre Problemlösestrategien zu entwickeln.

> *„Das hat sich eigentlich so während der Ausbildung ergeben, dass ich, wenn schon schwierige Aufgaben gestellt werden, dass ich mir nicht so groß Gedanken mache, sondern mich einfach dransetze und versuche das Problem zu lösen.“* (Interview, Me; Abs.:35)

Abgeleitete Merkmale:

- Zutrauen zu sich selbst im selbstständigen Bewältigen komplexer Situationen im Kontext Schule

Umsetzung Fragebogen: 7 Items: S1-S7. (Hinweis: S steht für Abschnitt „Schule“ im Bereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“, Item 1-7)

(3) Dimension „berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“ (33 Nennungen bei 15/27 Interviews)

Auszubildende erfahren durch die Ausbildung berufliche Selbstwirksamkeitserfahrungen, die ihnen oft auch in nicht beruflichen Situationen zu mehr Selbstvertrauen verhelfen. Die Ausbildung im Metallbereich ist durch häufige problemorientierte Aufgabenstellungen sehr gut geeignet, diese Selbstwirksamkeitserfahrungen zu erzeugen. Die SchülerInnen erfahren durch ihre eigene Problemlösekompetenz wie sie reale Handlungsprodukte herstellen. Sie beschreiben oft, wie sie dadurch, über die Ausbildungsjahre hinweg, mit anfangs noch vorhandenen Ängstlichkeiten im Herangehen und Durchführen von handlungsorientierten Aufträgen, sukzessive an beruflicher Selbstwirksamkeit, hinzugewinnen. Dabei gehen sie immer selbstbestimmter an die Aufgaben heran.

> *„…. ab dem 2. Lehrjahr, irgendwie, da bin ich selbstbewusster geworden. Da ging das dann schon. Und wenn auf der Arbeit komplizierte Teile waren, da hab ich gedacht, ich pack das schon. Und dann hab ich es versucht.“* (Interview, M; Abs.:20)

Die Auszubildenden schildern, dass es vielfältige betriebliche Situationen gibt, in denen sich die berufliche Selbstwirksamkeit ausbilden kann.

> *„Das was mit meinem Ausbilder, mit dem ich ein gutes Verhältnis habe. Da waren wir an der Maschine und er hat ein Programm bzw. eine Einheit nicht gefunden. Da habe ich ihm beim Suchen geholfen und habe es auch gefunden, da hat er mir auf die Schulter geklopft und gesagt, gut gemacht. Ja und da fühlt man sich auch automatisch so, boah da habe ich jetzt was erreicht. Oder wenn man selber was fertigstellt und da denkt man auch dass man das gut gemacht hat.“* (Interview, An2; Abs.:25)

> *„Ja da gab es schon vieles das mein Selbstvertrauen stärkt. Bei mir in der Werkstatt ja da bekomm ich einmal kurz was gesagt und dann werde ich allein gelassen und dann soll ich mal selber probieren, wie ich damit klarkomme. Immer Kleinigkeiten. Am Anfang war es Drehen dann war es Fräsen.“* (Interview, Ti; Abs.:9)

Fehlende positive berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen in Kombination mit einer geringen Kompetenzeinschätzung der betrieblichen Ausbildungsverantwortlichen führen allerdings zu erheblichen Motivationsproblemen und zu Verlustängsten in Bezug auf das erfolgreiche Absolvieren der Ausbildung.

> *„Wenn man nur zum Aufräumen und Fegen eingesetzt wird, dann hat man keine Lust. Wenn der Ausbilder einem nichts zutraut, weil man ja sowieso alles kaputt macht und man ja zu dumm ist.“* (Interview, Mi; Abs.:36;37)

Abgeleitete Merkmale:

- Zutrauen zu sich selbst im selbstständigen Bewältigen komplexer Situationen im

Kontext der betrieblichen Ausbildung

Umsetzung Fragebogen: 6 Items: BF1, BF2, BM3, BF4, BF5, BM6. (Hinweis: BF steht für Abschnitt „Beruf“ im Bereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“)

(4) Dimension „Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen“ (11 Nennungen; bei 9/27 Interviews)

Es lässt sich feststellen, dass der Umgang mit sozialen Anforderungen auch von den Auszubildenden als wichtig erachtet und als Stärke bzw. Chance angesehen wird.

> *„Das ist eine besondere Stärke von mir, dass ich gut mit Leuten in Kontakt komme und gleich mit fremden Leuten reden kann.“* (Interview, Si; Abs.: 76)
>
> *„Ja den Azubis in unserem Betrieb tue ich auch vieles erklären, wenn die Fragen haben. Ja das klappt schon ganz gut.“* (Interview, Wa2; Abs.:77)

Eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung in diesem Bereich bedeutet für die Befragten, dass sie in der Klassengemeinschaft, bzw. im Betrieb gut integriert sind und mit den Akteuren der Ausbildung gut auskommen. Eine Stärke ist hierbei weiterhin die Fähigkeit, sich in andere hineinversetzten zu können und nicht gleich beleidigt zu sein, wenn der Umgangston bei hoher Arbeitsbelastung mal „barscher“ ausfällt. Dies ist für das gute Zurechtkommen in einer heterogen gemischten Belegschaft wichtig und wird gerade von den Auszubildenden mit Migrationshintergrund als eigene Stärke angesehen. Darauf weist ein Auszubildender mit russischem Migrationshintergrund hin:

> *„Aber ich komme schon gut mit anderen Personen zurecht, also egal ob das Ausländer oder Deutsche sind. Ich kann mich gut in andere Leute reinversetzen…. Mich mit denen verständigen und so.“* (Interview, Di; 77-79)

Chancenorientiert betrachtet, bedeutet das Verhalten aufgrund positiver Selbstwirksamkeitserwartung mit sozialen Anforderungen als Konsequenz, dass sie wichtige Informationen erhalten, ihnen geholfen wird bei Fragen, weil sie auch selbst aktiv helfen. Gerade Teamfähigkeit wird als mögliche Chance interpretiert, vom Betrieb besondere Förderung zu erhalten.

Ein Chancenaspekt der hierbei Erwähnung findet, ist aber auch die Durchsetzungsfähigkeit im sozialen Kontext.

> *„Ja ich weiß auch nicht, ich bin einfach etwas selbstbewusster geworden. So von allem her, also ich sag mal in Durchsetzung, weil manchmal hat man es ja doch nicht so einfach als Frau und da muss man sich dann doch durchsetzen.“* (Interview, M; Abs.24)

Abgeleitete Merkmale:

- Zutrauen zu sich selbst im erfolgreichen Umgang mit sozialen Anforderungen

Umsetzung Fragebogen: 7 Items: Soz1-Soz7. (Hinweis: Soz steht für Abschnitt „Soziales“ im Bereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“)

TB 2: Kompetenzeinschätzungen:

(5) Dimension „theoretische Kompetenzeinschätzung“ (11 Nennungen bei 7/27 Interviews)

Dadurch, dass es sich sowohl in der betrieblichen Unterweisung, als auch in der Berufsschule um ähnliche, überschneidende Themen handelt und von beiden Lernorten auf die Prüfung vorbereitet und die Leistung rückgespiegelt wird, schätzen die meisten Auszubildenden ihre theoretische Kompetenzeinschätzung und ihre Defizite, an denen sie arbeiten müssen, sehr realistisch ein. Diese hohe Transparenz hinsichtlich des theoretischen Leistungsstands und der ausbildungsbezogene beruflich-praktische Gegenstand theoretischer Themengebiete, erzeugt bei den meisten Auszubildenden eine gewisse intrinsische Motivation, sich diese Inhalte aneignen zu wollen. Sie möchten sich dieses Wissen aneignen, um die Prüfung bestehen zu können bzw. im Beruf ernstgenommen zu werden und berufstypische anspruchsvollere Aufgaben übertragen zu bekommen. Deswegen sehen die meisten Auszubildenden die theoretischen Kompetenzerwartungen nicht als hauptsächliche Hürde an, die ihnen die Chance verbaut ihr Ausbildungsziel zu erreichen.

Wirtschaftskunde als Prüfungsteil der Teil-2-Prüfung benennen viele als großes Problem. Da es aus ihrer Sicht wenig mit ihrem Beruf zu tun hat und vieles auswendig gelernt werden muss, haben die SchülerInnen ein Problem, sich das, für die Prüfung nötige Kompetenzlevel, zu erarbeiten. Schulmüdigkeit und Sprachprobleme verschärfen die Bedrohungsempfindung hier deutlich. Insbesondere nach der Prüfung berichten die Befragten mit Migrationshintergrund und Befragte mit vorhandenen Sprachdefiziten davon, dass sie viel zu wenig Zeit hatten, diesen Teil angemessen zu bearbeiten. Schwer ist ihnen hier das Lesen und Verstehen der Prüfungsfragen mit den vielen für sie zusammenhanglosen Fachbegriffen gefallen.

> *„Das ist ja alles fachbezogen und da waren Wörter drin, die ich auch selber nicht weiß. Z.B. hatten wir als 1. Wirtschaftskunde, da hatten wir 45 Minuten Zeit und da war es so, da war ein DINA4 Blatt und das war voll mit Gesetzestext und da waren die U-Aufgaben total schwer, da war z.B. eine U-Aufgabe 5 Fragen gestellt. Und da musst du lesen usw. […] Mir hat die Zeit nicht gereicht, ich habe das letzte Blatt, da waren*

> *vielleicht noch 3 oder 4 Ankreuzaufgaben drauf, einfach nur geguckt was das Beste sein könnte und einfach nur angekreuzt. Wie beim Lottospielen."* (Interview, Pa; Abs.:5)

Wirtschaftskundebücher sind zugleich die am häufigsten gennannten Fachkundebücher, die sie zusätzlich gebrauchen könnten, wenn es um materielle Chancenverwehrung geht und der für sie verwehrten Möglichkeit sich das Wirtschaftskundewissen angemessen an arbeiten zu können. Allerdings weisen die SchülerInnen mit Hauptschulabschluss immer wieder darauf hin, dass es für sie nicht leicht ist, sich das ganze Wissen anzueignen und in der Prüfung mit teilweise hohem Anteil an offenen Fragen, bei denen sie viel selbst schreiben müssen, angemessene Leistungen zu erbringen.

> *„Ich bin praktisch. Es gibt Leute, die sind in der Theorie besser und in der Praxis schlecht und ich bin andersrum. Das kann ich nicht erklären. Ich sitze einfach vor dem Blatt und weiß nicht was ich da hinschreiben soll."* (Interview, An; Abs.:47)

Insgesamt beurteilen die SchülerInnen die betrachteten Ausbildungsberufe „IndustriemechanikerIn" und „FeinwerkmechanikerIn" als theoretisch recht anspruchsvoll und für ihre MitschülerInnen, die nur einen Hauptschulabschluss erlangt haben, als große Herausforderung.

> *„Es wird einfach immer weniger an einfachen Berufen, die auch jemand machen kann, der nur einen Hauptschulabschluss hat. Der einfach nur gerne was machen möchte wo er was aussortieren muss."* (Interview, A; Abs.:47)

Von dieser großen Hürde, die sie gerade im ersten Ausbildungsjahr nehmen müssen, berichten auch fast alle Auszubildenden mit Hauptschulabschluss. Es fällt ihnen schwer, Aufgaben zu bearbeiten, die ein gewisses Vorwissen an Mathematik voraussetzen, oder bei denen selbstständiges Arbeiten gefordert wird.

> *„Also grad im 1. Lehrjahr und mit den ganzen Lernfeldern, da habe ich mir noch ziemlich schwergetan"* (Interview, M; Abs.;48)
>
> *„Ich krieg die Sachen einfach nicht in den Kopf. Wenn ich es praktisch einmal gezeigt bekomme, dann kann ich das. Aber bei Theorie, da sitze ich vor dem Heft und bekomme Panik und weiß einfach nicht mehr was ich machen soll."* (Interview, An; Abs.:43)

Die SchülerInnen erwarten von dieser Ausbildung als einen Chancenaspekt, Handlungskompetenz zu erwerben, auch im Sinne einer Verzahnung von Theoriewissen und Praxis.

> *„ .... das wir wenn wir in der Schule das Getriebe durchnehmen wir im Betrieb auch mal ein Getriebe sehen oder so was. Dann hätte man das gleichzeitig nicht nur verstehen sondern auch anfassen und fühlen können. Das wäre optimal, wenn man so eine Verzahnung hätte."* (Interview, Mi; Abs.:75)

Abgeleitete Merkmale:

- Positive Kompetenzeinschätzung hinsichtlich berufsbezogener fachtheoretischer

Inhalte

Umsetzung Fragebogen: 6 Items: KT1, KT3, KT4, KT5, KT6, KT11 (Hinweis: KT steht im Abschnitt „Metallbereich“ für Theoretische Kompetenzeinschätzung)

(6) Dimension „praktische Kompetenzeinschätzung“ (10 Nennungen bei 9/27 Interviews)

Die weiblichen Auszubildenden haben oftmals geringere eigene Kompetenzeinschätzungen im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen, wie im Bereich „Geschlecht“ von der Auszubildenden J. in Bezug auf den Kollegen R. geschildert wird. Generell schätzen sich die meisten Auszubildenden gerade im praktischen Bereich als recht gut ein und haben eine hohe eigene praktische Kompetenzeinschätzung. Der praktische Bereich wird insbesondere von den männlichen Auszubildenden nicht als Bedrohung, sondern eher als positive Herausforderung angesehen.

> *„Ja im handwerklichen bin ich ganz gut. Also das kann ich mir schon im Kopf besser vorstellen. Ich kann mir das richtig gut technisch vorstellen, wie das aussehen soll.“* (Interview, Di; Abs.:51)

Das dieser Bereich nur von neun der SchülerInnen in Bezug auf eine Verwirklichungschance benannt wird, deutet darauf hin, dass die betriebliche Unterweisung aus Sicht der Auszubildenden zielführend ihre praktischen Kompetenzen prüfungs- und berufsadäquat fördert und entwickelt.

Abgeleitete Merkmale:

- Positive Kompetenzeinschätzung hinsichtlich berufsbezogener fachtheoretischer Inhalte

Umsetzung Fragebogen: 6 Items: KP12, KP13, KP14, KP15, KP16, KP17. (Hinweis: KP steht im Abschnitt „Metallbereich“ für Praktische Kompetenzeinschätzung)

(7) Dimension „fachsprachliche Kompetenzeinschätzung“ (6 Nennungen bei 5/27)

Die fachsprachliche Kompetenz ist vor allem bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund und Problemen mit der deutschen Sprache, sowie SchülerInnen mit Lese- und Rechtschreibschwäche, aus deren Sicht sehr gering ausgeprägt und stellt eine erhebliche Hürde und Bedrohungsempfindung für die eigene ausbildungsbezogene Verwirklichungschancen dar. Alle fünf Interviewten, die hier Nennungen abgegeben haben, sind dementsprechend aus dieser Teilgruppe.

Folgende zwei Zitate von Schülern mit Migrationshintergrund schildern das Problem rückblickend nach der Abschlussprüfung Teil 2:

> *„Ich denk mal so, weil ich relativ gut Deutsch kann, ist es mir leichter gefallen als den anderen. Aber einer der nicht so gut Deutsch kann, das kann man vergessen. Meine Einschätzung ist so, jemand dem es sehr schwer fällt zu sprechen und dazu noch fachlich, weil das wird ja gefordert, ist so gut wie nicht machbar. Die Fragen waren ganz kompliziert gestellt und da sind auch ganz andere drangekommen, da waren welche dabei die ich noch nie gemacht habe. Deswegen war für mich, ich habe schon gehofft das das dran kommt was wir vorher geübt haben. Ich habe sehr viel gelernt, habe alles im Kopf gehabt für die Prüfung und dann ist da so was rausgekommen."* (Interview, Pa; Abs.:7)
>
> *„Schwerste für mich z.B. wie kann man das am besten sagen ist die deutsche Sprache."* (Interview, Pa2; Abs.: 102)

Das Problem hierbei ist, dass die geringe fachsprachliche Kompetenzeinschätzung andere Kompetenzdefizite, wie Probleme im theoretischen Bereich, oder negative schulische Selbstwirksamkeitserwartungen noch verstärkt, weil sich die Auszubildenden an Fachtexte kaum herantrauen oder zu schnell aufgeben.

Abgeleitete Merkmale:

- Positive Kompetenzeinschätzung hinsichtlich Verständnis berufsbezogener, fachtheoretischer Texte und Verwendung von Fachvokabular.

Umsetzung Fragebogen: 4 Items: KFS2, KFS7, KFS8, KFS18. (Hinweis: KFS steht im Abschnitt „Metallbereich" für Fachsprachliche Kompetenzeinschätzung)

(8) Dimension „Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit" (6 Nennungen, bei 6/27 Interviews)

Teamfähigkeit als Chance wird im Zusammenhang mit gelingender Prüfungsvorbereitung genannt. Allerdings gibt es unter den Auszubildenden sehr heterogene Aussagen, ob sie selbst teamfähig sind, oder nicht, bzw. Teamarbeit gerne machen, oder nicht.

> *„Das kommt darauf an mit wem. Wenn da nur Leute dabei sind die schwätzen und dummes Zeug machen, da hat man ja auch keinen Bock und schließt sich aus und macht sein eigenes Ding. Aber eigentlich ist Teamarbeit nicht gut."* (Interview, Ko; Abs.:99)
>
> *„Ja Teamarbeit ist schon mein Ding. Da kann man sich gut absprechen und kann auch viel erreichen."* (Interview, Fr; Abs.:73)

Ausgrenzung durch das Team, die Mitauszubildenden eines Betriebs, aber auch durch die Klassengemeinschaft bei der Prüfungsvorbereitung oder Projektarbeit, wird allerdings als Problem

gesehen, erfolgreich die Ausbildung absolvieren zu können.

Die eigene richtige Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit kann allerdings als notwendig erachtet werden, um eine geeignete Strategie zu verfolgen, die eigenen Ziele erreichen zu können und dies bei vorhandener guter Teamfähigkeit oder bei vorhandenen Defiziten in diesem Bereich. Schätzen sich die Auszubildenden z. B. als teamfähig ein und die Teamkolleg-Innen teilen dies nicht, tritt unter Umständen ein unvorhergesehener „Boomerang"-Effekt ein.

Abgeleitete Merkmale:

- Positive Kompetenzeinschätzung hinsichtlich berufsbezogener Teamfähigkeit

Umsetzung Fragebogen: 2 Items: KTeam9, KTeam10. (Hinweis: KTeam steht im Abschnitt „Metallbereich" für Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit)

TB 3: „Selbstbestimmtheit":

(9) Dimension „Selbstbestimmtheit" (19 Nennungen, bei 14/27 Interviews)

Selbstbestimmtheit als Chance ist ein wichtiger Bereich, da bei den Handlungsfeldern dieses selbstbestimmte Herangehen bzw. erworbenes selbstbestimmtes Herangehen an Prozesse und Problemlöseverhalten bei vielen beruflichen Aufgaben notwendig ist und erhebliche Performanz-Unterschiede in berufstypischen Handlungen aufzeigt. Die Auszubildenden benennen in der Regel hier den Zusammenhang zwischen Selbstbestimmtheit und Erfolg in der Ausbildung und Beruf.

Immerhin 14/27 Auszubildenden ist es wichtig, sich zur Bedeutung von Selbstbestimmtheit zu äußern. So nehmen die Auszubildenden deutlich war, dass es von Bedeutung ist, selbstbestimmt an die berufsbezogenen Aufgaben heranzugehen. Defizite in diesem Bereich werden als solche erkannt.

> *„Nee ich bin beruflich nicht der selbstbestimmte Typ. Also manchmal kriegen wir ja die Aufgaben zugeteilt vom Ausbilder und wenn wir grad nix anderes haben, da haben wir einen Ordner wo die Lehrlingsarbeiten drin sind. Und da müssen wir uns halt was raussuchen. Aber ich geh da immer nochmal zum Ausbilder und sag, ja das ist fertig und muss es dann zeigen was wir da gemacht haben. Er bewertet es dann so ein bisschen und dann sagt er Du kannst dir ja was aus dem Ordner raussuchen. Oder wie letztens jetzt, sagte er ihr müsst mal wieder was feilen. Er muss mir immer was vorgeben das und das musst du üben."* (Interview, J; Abs.:47)

Sie erkennen, dass wenn sie nicht vom Typ her, gerne selbstbestimmt an Aufgaben herantreten und sich „auch selbst mal eine Herausforderung" suchen, das negative Konsequenzen für die

konsequente Durchführung der Prüfung und für den späteren Beruf haben kann. Insbesondere die weiblichen Auszubildenden sind in diesem Bereich eher zögerlich und äußern auch ihre diesbezüglichen Befürchtungen für ein erfolgreiches Durchführen ihrer Prüfung. Da es sich bei der Stichprobe jedoch nur um 3 weibliche Auszubildende handelt, ist diese These nicht ausreichend abgesichert, um verallgemeinert werden zu können.

Die selbstbestimmten Typen geben auch viel seltener an, Probleme im privaten Bereich zu haben, oder Hilfe zu benötigen. Insofern könnte die Selbstbestimmtheit Einfluss auf einige andere ausbildungsrelevanten Kategorien haben und z. B. „Probleme mit sich selbst" reduzieren, oder die Selbstwirksamkeit in verschiedenen Bereichen stärken.

Abgeleitete Merkmale:

- Umfangreiche Handlungsfreiheit bezüglich des Lerninhalts und der Lernmethode

Umsetzung Fragebogen: 2 Items: SB07, SB08. (Hinweis: SB steht für den Abschnitt „Schule und Betrieb")

TB 4: „Lesen und Verstehen":

(10) Dimension „Lesen und Verstehen" (27 Nennungen, bei 13/27 Interviews)

Die Auszubildenden begreifen das Lesen und Verstehen als sehr wichtige ausbildungsrelevante Verwirklichungschance, wie folgender Auszubildende diesbezüglich hervorhebt:

> *„Vieles hat ja mit der Sprache zu tun. Das ist das A vom Alphabet, wenn man die Sprache von Anfang an schon so richtig kann, ich denke mal da wird es einem leichter fallen. Weil Du einfach alles besser verstehst und es dir leichter zusammenpuzzeln kannst."* (Interview, Pa; Abs.:29)

Probleme mit dem Lesen und Verstehen schleppen die Auszubildenden wie einen schweren Rucksack an Ballast in die Ausbildung mit hinein.

> *„Am schwierigsten war eigentlich das Deutsch zu erlernen…. Ich habe geglaubt, dass ich das nicht schaffen kann."* (Interview, An; Abs.:100)

Dabei kann man zwei Teilgruppen unterscheiden, die mit dem Lesen und Verstehen Probleme haben: Das sind die der Auszubildenden mit Lese- und Rechtschreibschwäche bzw. Legasthenie und die Auszubildenden mit Migrationshintergrund, welche die Sprache noch nicht ausreichend erlernt haben.

Oft zeigen sich Konsequenzen daraus sehr früh in schleppender und zögerlicher Bearbeitung

der theoretischen Aufgaben und einer sich immer mehr herausstellenden Außenseiterrolle dieser Auszubildenden in der Klasse. Dabei beschreiben und erkennen die Auszubildenden dieses Defizit recht genau.

> *„Ich habe ja auch Legasthenie und das war in der Grundschule ziemlich schwer. Da fällt das halt auf, wenn man das hat. Im Kindergarten da liest man ja nicht und dann steht man da und hat das Gefühl, dass die anderen rennen. Und da kommt man irgendwann nicht mehr nach. Und da war ich in Deutsch und Englisch nicht so gut. Das hat sich irgendwann gebessert, aber man hat dann halt keine Lust mehr zu lesen. […] Man verliert halt den Inhalt, man konzentriert sich so auf das Lesen und das ist so anstrengend und man hat am Ende gar nichts davon, weil man gar nicht verstanden hat um was es geht."* (Interview, A; Abs.:41)

In Bezug auf die Prüfung ist ein Defizit in diesem Bereich ein erheblicher Nachteil, wie dieser Auszubildende mit Migrationshintergrund auf die Frage antwortet, warum die Prüfung für ihn so schwer war, obwohl er fachlich, und im Beruf, sehr gut ist.

> *„Ich habe die Formulierung, also den Text nicht verstanden"* (Interview, Ro, Abs.:9)

Die Auszubildenden mit Migrationshintergrund reden offen darüber, dass sie diese Angst mit sich herumtragen, nicht an den Fragen an sich zu scheitern, sondern daran die Formulierung der Frage nicht zu verstehen und deswegen die Frage nicht beantworten zu können. Darüber hinaus ist ihnen bekannt, dass die PrüferInnen in der Prüfung keine Nachfragen beantworten dürfen.

> *„Ich habe kein Problem was zu schreiben in einer anderen Sprache, in der ich nicht denke. Aber die Formulierung der Fragen da hatte ich ein Problem, ich verstehe nicht ganz diese Fachwörter."* (Interview, Ro; Abs.166)
>
> *„Gut muss man, ok man versteht die einzelnen Wörter aber um was es ganz genau geht, da habe ich Probleme gehabt. Ich habe halt dann geschrieben was ich gedacht habe was die meinen, und jetzt habe ich erfahren, dass ich da ein paar Sachen falsch habe."* (Interview, Eu; Abs.:7)

Abgeleitete Merkmale:

- Negative Kompetenzeinschätzung hinsichtlich der allgemeinen Fähigkeit, Texte angemessen schnell zu lesen und zu verstehen, um diesbezügliche Fragen beantworten zu können.

Umsetzung Fragebogen: 2 Items: SB01b, ME3a3. (Hinweis: ME steht für den Abschnitt „Meine Eigenschaften")

TB 5: „Defizitempfindung“:

(11) Dimension „Defizitempfindungen“ (22 Nennungen, bei 13/27 Interviews)

Insbesondere die mangelnde Kompetenz in der Sprache erzeugt bei den Auszubildenden ein Defizitempfinden, ein Gefühl der Hilflosigkeit in konkretem Bezug auf gestellte Anforderungen.

> *„Das war richtig schlecht, Du weißt nicht was Du machen sollst. Du kannst Die Sprache nicht, Du weißt nicht was du tun sollst. Nur auf dem Sofa liegen und auf die Decke spucken.“* (Interview, Ro; Abs.:112)

Dieser Teilbereich ist breit gefächert. Es werden vielfältige Defizitempfindungen genannt, die Einfluss auf die vom Subjekt wahrgenommenen eigenen berufsbezogenen Chancen haben. So wird u. a. die körperliche Leistungsfähigkeit als Frau teilweise als Defizit empfunden, die Einfluss auf die Ausbildung haben könnte, aber auch das eigene Verhalten, die eigene überzogene Erwartungshaltung, die sich in Prüfungsangst äußert, Defizite in der eigenen Schnelligkeit, in der eigenen Verlässlichkeit und in der eigenen Motivation, etc..

Problematisch sind Defizite, die aus Sicht der SchülerInnen aus der als schlecht empfundenen Qualität der Ausbildung resultieren. Dies erschwert oftmals eine richtige Selbsteinschätzung, da der Grund von Minderleistungen in Schule und Betrieb schnell der mangelnden Qualität der Ausbildung zugeschrieben werden kann. Diese Auszubildenden beschweren sich dann, ob zu Recht oder nicht, dass im Hinblick auf ihre ausbildungsrelevanten Chancen mehr danach geschaut werden müsste, dass sie auch in ihrem Betrieb vernünftig ausgebildet werden:

> *„Halt das jemand da ist wo man direkt drangehen kann und sich aktiv bei den Betrieben einbringt und so. Und auch mal nachschaut und auch sagt, wenn etwas nicht geht. […] und ja das man dann auch guckt, dass man mit dem Betrieben enger zusammenarbeitet. Und auch drauf achtet, dass der Lehrplan eingehalten wird und wenn was nicht klappt, dass man das direkt weiterleiten kann. Weil wenn ich überlege habe ich mein komplettes 1. Lehrjahr nur an der Schleifmaschine verbracht und das ist überhaupt nichts was in meiner Ausbildung vorteilhaft wäre. Und das ist halt so, bei uns in der Firma läuft das halt ständig so.“* (Interview, Fr; Abs.:47)

Die Aussagen der Auszubildenden deuten darauf hin, dass die Defizitempfindungen sich wechselseitig negativ beeinflussen, da Auszubildende mit mehreren negativen Defizitempfindungen, diese in den Schilderungen nicht mehr getrennt voneinander darstellen, sondern kumuliert anbieten und dann meist von einer eher geringen Selbstwirksamkeit berichten. Die Auszubildenden schildern in Bezug auf ihr eigenes Defizitempfinden oft auch ein Gefühl der Überforderung:

> *„Wenn große Anstrengungen ins Leere führen“* (TB, Industriemechaniker im 3. Ausbildungsjahr)
>
> *„Gestellte Aufgaben nicht lösen zu können“* (TB, Feinwerkmechaniker im 1. Ausbildungsjahr)

Abgeleitete Merkmale:

- Berufs- und ausbildungsbezogenes Defizitempfinden

Umsetzung Fragebogen: 9 Items: ME2, ME3a1, ME3a2, ME3a3, ME3a6, ME3a7, ME3a8, ME3a9, ME3b.

Kategorie „ausbildungsbezogenes Wohlbefinden“ (7 Dimensionen):

Die Dimensionen der Kategorie „ausbildungsbezogenes Wohlbefinden“ haben gemeinsam, dass es sich bei den positiven Ausprägungen um stabilisierende und Resilienz unterstützende Protektorfaktoren (Schutzfaktoren) handelt, die es den Auszubildenden ermöglichen, sich auf das Wesentliche ihrer Ausbildung zu fokussieren. Fast alle Auszubildenden geben an, dass es für sie eine erhebliche Barriere in der Ausbildung darstellen würde, wenn sie sich nicht wohl fühlen würden. Ein Schüler bekundet, dass es für ihn die größte Barriere in der Ausbildung darstellen würde, wenn er sich nicht wohlfühlen würde. Er umschreibt seine Wünsche für sein Wohlbefinden in der Schule wie folgt:

> *„Mich wohl zu fühlen… Nein einfach so mich Zuhause zu fühlen. Also so zu sagen, dass ich meine Klasse kenne, da kennt mich jeder, hier kann ich sein, wie ich bin. Hier mache ich gerne mit und so was.“* (Interview, Mi; Abs.:67)

Hieraus abgeleitete Merkmale sind:

(1) Herausforderungen werden positiv angenommen
(2) Herausforderungen werden als Bedrohung empfunden
(3) Verlustempfinden in unterschiedlichen Kontexten
(4) Zufriedenheit mit Unterricht und Betrieb
(5) Ausbildungsbezogenes Elterninteresse
(6) Empfundene Hilflosigkeit in Bezug auf die Ausbildung.

Das *Ausbildungsbezogenes Wohlbefinden* wird in folgende Teilbereiche untergliedert:

(1) ausbildungsbezogener Optimismus (Herausforderung, keine Bedrohungsempfindung, keine Verlustempfindung)
(2) ausbildungsbezogene Zufriedenheit (Unterrichtszufriedenheit, Zufriedenheit Betrieb)

(3) Elterninteresse
(4) Hilflosigkeitsempfindung.

TB 1: „ausbildungsbezogener Optimismus“

Auf eine Teildimension „Gesundheitliche Aspekte“ bzw. „Verlust Angehöriger“, welche bei betroffenen Auszubildenden sicherlich Einfluss auf ihre Verwirklichungschance haben, wird hier verzichtet, da dies bei den 27 Interviews kaum Erwähnung gefunden hat und in der teilnehmenden Beobachtung auch nur bei vier Auszubildenden nennenswert in Erscheinung getreten ist. Da eine nähere Untersuchung dieser Teildimension, angesichts der sensiblen Thematik recht schwierig umzusetzen ist und damit den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde, wird hier darauf verzichtet. Allerdings wurden bewusst die Teildimensionen (Kein) „Verlustempfinden“ und (Kein) „Bedrohungsempfinden“ im Teilbereich ausbildungsbezogener Optimismus „aufgenommen. Diese Teildimensionen können für die Ausbildung entscheidende Effekte auf das Wohlbefinden der SchülerInnen abbilden, die aber auch über die erwähnte Krankheit oder Verluste von Angehörigen hinausgehen und stärker auf das Wohlbefinden rund um die Ausbildung abzielen.

Es wurden hier drei Dimensionen (Herausforderung, Keine Bedrohungsempfindung, Keine Verlustempfindung) zum Teilbereich des „ausbildungsbezogenen Optimismus“ zusammengefasst, die das ausbildungsbezogene Wohlbefinden widerspiegeln sollen.

(1) Dimension „Herausforderung“ (12 Nennungen, bei 9/27 Interviews)

Einige Auszubildenden berichten davon, dass sie einschneidende Ereignisse der Ausbildung als positive Herausforderung ansehen, die sie motiviert und angespornt haben, noch mehr zu leisten. Man kann diese Herausforderung, diese besondere Hürde, als eine Chance ansehen, die die Auszubildenden weitergebracht hat. So schildert ein Auszubildender, dass ihm die Teil-1-Prüfung besonders viel Zutrauen in seine Stärken gegeben hat und ihm gezeigt hat, dass er die Ausbildung und den Beruf gut meistern kann.

> *„Ja nach meiner Abschlussprüfung Teil 1. Ich hatte nie erwartet, dass ich da eine 2 packe. Ja und da dachte ich, wenn das so weiter geht, da kann ich vielleicht auch mehr packen.“* (Interview, De; Abs.:73)

Für einige Auszubildende, vorwiegend Auszubildende mit Migrationshintergrund, ist die Ausbildung eine positive Herausforderung zum Erreichen der eigenen Ziele, ein aus ihrer Sicht sicheres und gutes Leben führen zu können. Diese Haltung, etwas auch gegen Widerstände

erreichen zu wollen, wird von ihnen, aber auch von ihren MitschülerInnen, als besondere Stärke erkannt, welche durchaus in ihrer positiven, bestärkenden Wirkung als Verwirklichungschance, aufgefasst werden kann. Sie sehen hier oft, im Widerspruch zu ihrem Herkunftsland, den positiven Zusammenhang, dass persönlicher Erfolg von der eigenen Anstrengung abhängt. Dies hat für sie einen motivierenden Herausforderungscharakter.

> *„Eigentlich ja schon natürlich. In Russland kann man alles kaufen, egal ob Du was kannst oder nicht. Wenn Du Geld hast da kannst Du viel erreichen in Russland. Und hier nicht. […] du kannst nur so viel verdienen, wie Du kannst mit deiner eigenen Leistung...“* (Interview, Pa; Abs.:51,96)

Gerade wenn aus dem Bedrohungsempfinden das Gefühl erwächst, man hat es selbst mit den eigenen Mitteln geschafft, dann beschreiben einige SchülerInnen ein Gefühl des eigenen Wachsens, der Reliabilitätssteigerung.

> *„Also ich denke, das klingt vielleicht doof, aber ich denke ich habe eine relativ gute Ausdauer. Ich bin zwar auch ziemlich kaputt, jetzt einfach physisch und psychisch aber so dieses Aushalten. Wenn so ne Stresssituation kommt, man denkt oft man ist verloren und man muss da jetzt einfach durch. […] Und dann wächst man halt, also ich bin auf jeden Fall gewachsen.“* (Interview, A; Abs.: 29,35)

Bei einigen Aussagen wird der Zusammenhang der durch die Ausbildung erworbene Selbstwirksamkeit und der Teildimension „Herausforderung“ deutlich. Hürden werden mit der Steigerung der Selbstwirksamkeit von den Auszubildenden immer weniger als Probleme, denn als Herausforderungen im positiven Sinne aufgefasst.

> *„Es ist auch dann für mich eine Herausforderung und die würde ich auch gerne annehmen, wenn etwas kommt was schwer ist. Ich denk mal, wenn man sich das Ziel setzt, dass man das auch lösen will und dann bekommt man das auch hin.“* (Interview, Ko; Abs. 23)

Abgeleitete Merkmale:

- Herausforderungen werden positiv und als lösbar betrachtet

Umsetzung Fragebogen: 2 Items: O1, O2. (Hinweis: O steht für den Abschnitt „Optimismus“ im Bereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten“)

(2) Dimension „(Keine) Bedrohungsempfindung“ (15 Nennungen, bei 10/27 Interviews)

In den Interviews werden eher die Bedrohungsempfindungen thematisiert. Allerdings wird diese Dimension im Fragebogen positiv umformuliert. Diese Bedrohungsempfindungen

werden im Folgenden beschrieben und abschließend zu Merkmalen für diese Dimension verdichtet.

Wenn die Herausforderung zur Bedrohung wird, kann dies umgekehrt auch schnell in zusätzliche Prüfungsangst und geringere Selbstwirksamkeitserwartungen münden. Negative Kompetenzüberzeugungen Anderer verstärken dieses Missempfinden dann zusätzlich. Dies beschreiben einige Auszubildende, insbesondere die weiblichen, als besonders unangenehm hinsichtlich ihrer möglichen Chancen, erfolgreich in der Ausbildung und im Beruf bestehen zu können.

> *„Ich muss sagen gerade am Anfang mit meinem Meister, da hatte ich es nicht immer so einfach. Da hatte ich mir am Anfang sehr viel ans Herz genommen was er gesagt hat. Und man konnte es ihm auch nie recht machen. Das war von vornherein klar. Ich empfinde es so, dass er halt so Leute hat, die er bevorzugt und manche die sind von vorne herein nicht so... Da waren schon Situationen, da habe ich ein Bauteil versemmelt, das ärgert mich ja selbst sehr. Und da hat er mir 3 Tage lang eine Predigt gehalten und in größtem Maße über mich hergezogen in der ganzen Werkstatt und sich darüber ausgelassen, das war vor ca. 2 Monaten, wie das so kurz vor der Prüfung, wie ich so was kaputt machen kann. Ich habe dann halt die Prüfungen gemacht und ich habe das nie geschafft. Da war ich echt ziemlich runter. […] Ja und dann wird sich noch darüber ausgelassen und jeder zweifelt an einem und man selbst denkt nur noch oh scheiße."* (Interview, A; Abs.:19, 25)

Prüfungen stellen bei einem Großteil der Auszubildenden allerdings eher nicht nur eine positive Herausforderung dar, sondern sind mit erheblichen Bedrohungsempfindungen in Form von Prüfungsangst verbunden.

> *„Ich brauch mehr so Prüfungsvorbereitung so Arbeiten, wo ich meine Angst abbauen kann. Weil ich sitze in der Prüfung und habe nur Angst und ich bekomme meine Hand nicht zum Schreiben. Und ich brauch so etwas wie öfter Prüfungen zu machen. Und nicht mit dem Partner zusammenzuarbeiten, sondern alleine machen. Konkret als ob es eine Prüfung wäre, um Angst abzubauen."* (Interview, An; Abs.: 85)

Verstärkt ist dieses Bedrohungsempfinden oftmals bei Auszubildenden in Betrieben, die wenig ausbilden, da hier die Angst vorhanden ist, dass die Erfahrung und das Bemühen seitens der Ausbilder und des „Betriebes" für eine gute Prüfungsvorbereitung fehlen. Auf der anderen Seite haben Auszubildende mit der Bedrohung zu leben, dass bei vielen Auszubildenden in einem Betrieb, nicht mehr ausreichend auf den Einzelnen mit seinen Bedürfnissen geschaut werden kann.

> *„Ich sehe das mal so, wenn man vielleicht in einem kleineren Betrieb ist, da wird das vielleicht mehr wahrgenommen die Prüfung. Also wenn ein Betrieb 1 oder 2 Azubis hat, dass die dann vielleicht eher vorbereitet werden auf die Prüfung, als ein Großbetrieb wie die Bahn."* (Interview, Ko; Abs.:65)

Bedrohungsempfindungen gehen oft einher mit „Problemen mit sich selbst". Diesbezügliche

Auszubildende wissen in der Regel, dass sie mit ihrem Verhalten negative Reaktionen erzeugen. Diese Kopplung des eigenen problematischen Verhaltens in dem viele negative Ausprägungen des Teilbereichs der „Internalen Ermöglichung“ auftreten können, (mit der negativen Erwartungshaltung auf ihre Person) ist hinsichtlich der ausbildungsbezogenen Verwirklichungschance besonders kritisch zu sehen und mündet nicht selten in Abmahnungen bzw. an den Rand des Ausbildungsabbruchs. Ein Auszubildender mit genau dieser Kombination schildert seine Gefühlswelt folgendermaßen:

> *„Nee ich komme mir vor das mich keiner versteht. Also jeder steckt mal ein und teilt mal aus. Aber wenn ich einstecken muss, es ist halt immer so wenn ich irgendwo hingehe ich falle immer als erster auf. Ich bin so der Auslöser für alles Übel. So komme ich mir vor. Ich gehe in den Betrieb rein und ich werde immer als erster für die Probleme abgestempelt, also so komme ich mir vor.“* (Interview, Mi; Abs.:45)

Oftmals nehmen die Auszubildenden, die „Probleme mit sich selbst“ und Anderen im privaten Bereich haben, diese Probleme mit in die Ausbildung und sind dann entsprechend wenig bei der Sache, wodurch sie sich ihre ausbildungsbezogene Verwirklichungschance selbst verringern.

> *„Ja das ist dann, ja klar das ist privat und klar gab es bei mir Momente wo ich gar nicht gewusst habe was ich machen soll. Ja so im Endeffekt keiner hilft mir und da gab es so eine Situation wo ich mich alleine gefühlt habe und keine Hilfestellung […] Ich mein, wenn einer, das sind ja so viele Hintergründe und so viele Geschichten, sich einer nicht in der Arbeit anstrengt. Oder er hat private Probleme und nimmt die mir zur Arbeit oder zur Schule, dann gibt er dort auch keine Leistung. Das war bei mir selber so der Fall. Du kannst dich nicht richtig konzentrieren, so ist halt das Leben. Und du denkst einfach nur an die Schwierigkeiten, die du hast. […] Für mich war es auf keinen Fall immer leicht, jetzt in der Ausbildungsphase.“* (Interview, Pa2; Abs.:63,113)

Als Bedrohung wird von vielen Auszubildenden mit Migrationshintergrund auch die erste Zeit in Deutschland angesehen. Nachfolgendes Zitat stammt von einem Auszubildenden, der relativ kurz vor der Ausbildung nach Deutschland gekommen ist:

> *„Ja erstes halbes Jahr in Deutschland das war nur Stress. Du kannst nichts, du verstehst gar nichts. Du kannst nicht reden und verstehen die Leute. Erstes halbes Jahr ich habe fast nur geweint. Ich wollte zurück in meine Heimat. Ich hatte kein Geld zum Ticket zu kaufen und dann später nach dem halben Jahr ich habe Sprachkurs angefangen und da war schon besser ich habe viele russische Leute kennengelernt. Und da kann man sich schon bisschen mit Leuten unterhalten und da ist es nicht so langweilig.“* (Interview, Pa; Abs.:39)

Abgeleitete Merkmale:

- Herausforderungen werden als Bedrohung bzw. Überforderung angesehen

Umsetzung Fragebogen: 2 Items: O3, O4.

(3) Dimension „(keine) Verlustempfindung“ (7 Nennungen, bei 6/27 Interviews)

In den Interviews werden wie bei den Bedrohungsempfindungen auch bei dieser Dimension eher die Verlustempfindungen thematisiert. Auch diese Dimension wird dann im Fragebogen positiv umformuliert. Die Verlustempfindungen werden im Folgenden beschrieben und abschließend zu Merkmalen für diese Dimension verdichtet.

Vor allem die beiden Prüfungen Teil 1 und Teil 2, deren Ergebnisse die Gesamtnote der Gesellenprüfung ausmachen, erzeugen bei den Auszubildenden oftmals Verlustängste in der Form, was aus ihnen werden soll, wenn die Prüfung komplett daneben geht.

> *„Ja das war die Zwischenprüfung. Ich habe die zwar bestanden, aber ich habe gedacht ich falle da durch […] weil ich so eine Panik hatte. Ich habe nur die ganze Zeit die Prüfung im Kopf gehabt. Das ist die wichtigste Prüfung Deines Lebens und wenn du die vergeigst, dann hast Du Pech.“* (Interview, An; Abs.:53)

Bei den Auszubildenden mit Migrationshintergrund, die enge Verwandte in Krisengebieten zurückgelassen haben, überlagern diese Verlustängste oftmals die Alltagssorgen um die Ausbildung und das Leben im sicheren Deutschland.

Krankheiten und Sterbefälle im engsten Umkreis sind oftmals auch Auslöser für intensive Verlustempfindungen.

> *„Also ich sag mal in der Ausbildung jetzt ich bin ins 3. Lehrjahr gekommen, das war ganz am Anfang und dann hatte ich einen Unfall gehabt. Ich war sehr lange, ca. 4 Monate krank, weil meine Wirbelsäule gebrochen war. […] Und ich habe dann diese 4 Monate schon gedacht nicht das die mich ein Jahr zurückstufen. Und das war dann schon eine schwere Zeit. Auch psychisch war das schon schwer. Ich sollte ins 4. Lehrjahr kommen aber die haben mich dann das 3. Nochmal anfangen lassen.“* (Interview Pa2; Abs.:85)

Diese Ängste zeigen sich bei den Betroffenen nicht selten in einer stärkeren Introvertiertheit, oder Phasen aggressiven Verhaltens gegenüber den MitschülerInnen.

> *„Ja das kam in den letzten Wochen, dass ich wirklich gemerkt habe ich will nicht mehr, mein Onkel ist gestorben und meine Oma ist ins Krankenhaus gekommen. Und ich dachte ich kann nicht mehr. Ich wusste einfach nicht mehr was ich denken soll, meine Gedanken waren immer wo anders aber nicht auf der Schule und das hat man auch gemerkt. Sogar meine Freunde und die Lehrer haben es gemerkt. […] ich habe gedacht ich muss mich wirklich auf die Schule konzentrieren.“* (Interview Fa2; Abs.: 33)

> *„Wo meine Großväter gestorben sind, die sind beide in einem Jahr gestorben und da hatte ich schon gesagt ich habe keine Lust auf Schule oder auf sonst irgendwas im privaten Bereich zu machen. Ich war eigentlich nur noch da und habe nichts mehr gemacht.“* (Interview Fa; Abs.: 35)

Abgeleitete Merkmale:

- Verlustempfindung in unterschiedlichen ausbildungsbezogenen sowie privaten Kontexten

Umsetzung Fragebogen: 2 Items: O5, O6.

TB 2: „ausbildungsbezogene Zufriedenheit“:

(4) Dimension „Unterrichtszufriedenheit“ (9 Nennungen bei 7/27 Interviews)

Die Dimension der Unterrichtszufriedenheit bezieht sich konkret auf die Zufriedenheit mit dem Unterricht und umfasst daher keine Probleme mit Ausbilder oder Lehrkraft, die im weiteren Verlauf der Arbeit gesondert behandelt werden.

Für die Auszubildenden ist es zwar wichtig, sich in Betrieb und Berufsschule wohlzufühlen, aber anhand der Anzahl der Nennungen und an den Aussagen der Auszubildenden erkennt man deutlich, dass die Zufriedenheit mit dem Betrieb die wichtigere Verwirklichungschance, als Unterrichtszufriedenheit für die Auszubildenden darstellt. Dies ist u. a. auf die geringe Anzahl der Tage zurück zu führen in denen die Auszubildenden in der Schule sind. In der Regel ist es nur einmal pro Woche und alle zwei Wochen zwei Mal − und das auch nur in der Schulzeit des Jahres. Aufgrund der vielen Zeit, die die Auszubildenden im Betrieb verbringen und der Tatsache, dass die Auszubildenden bei dem Betrieb angestellt sind, hat die Ausbildungsstätte mit dem/der zuständigen AusbilderIn viel mehr Bedeutung für den Auszubildenden. Oftmals berichten die Auszubildenden von einem besonderen Vertrauensverhältnis zu ihrem/r AusbilderIn. Da viele Auszubildende über die Ausbildungszeit hinweg im Betrieb bleiben wollen, ist ihnen die Zufriedenheit mit dem Betrieb natürlich auch deshalb besonders wichtig.

Allerdings kann die Berufsschule und die Lehrer sehr wichtig für diejenigen Auszubildenden sein, die kein gutes Vertrauensverhältnis zu ihrem Ausbilder aufbauen konnten, oder Probleme mit dem Betrieb oder andere Probleme haben, die sie nicht mit ihrem/r AusbilderIn teilen wollen.

> *„Da muss ich mal ein Lob aussprechen, ich habe immer das Gefühl, dass ich zur Frau G. kommen kann, … oder zum Herrn T. Das sind so die Lehrer in der Schule, wo ich weiß, wenn da irgendwas war, auch mit dem Herrn F. oder so, wär jemand von Ihnen da gewesen. Aber wenn ich weiß ich habe da ein enormes Defizit, da hätte ich Sie angesprochen. Das finde ich auch enorm wichtig, dass man weiß da sind auch Lehrkräfte die einem helfen.“ (Interview, A; Abs.:61)*

Abgeleitete Merkmale:

- Zufriedenheit mit dem Unterricht und Wohlbefinden im Unterricht

Umsetzung Fragebogen: 3 Items: SB09a, SB09b, SB09c.

(5) Dimension „Zufriedenheit Betrieb“ (26 Nennungen, bei 16/27 Interviews)

Die betriebliche Ausbildung und das Ansehen des Ausbildungsbetriebes bzw. die Ausbildungsqualität des Betriebes und somit die notwendige Unterstützung und Förderung des Ausbilders, wird von den meisten Auszubildenden als eine entscheidende ausbildungsrelevante Verwirklichungschance angesehen. Dementsprechend empfinden die Ausbildenden Probleme mit ihrem/r AusbilderIn auf der Beziehungsebene als besonders problematisch. Nicht selten wird hier das Gespräch mit der Schule gesucht, um sich fachkundigen Rat zu holen, wie andere Auszubildende so eine Situation gemeistert und einen Ausbildungsabbruch abgewendet haben. Umgekehrt dienen die AusbilderInnen oft als erste Ansprechstation bei Problemen mit den LehrerInnen.

> *„Was noch so dran hindert, was ich jetzt auch nicht böse meine, aber vielleicht wenn mein Meister ein bisschen lockerer gewesen wäre, da hätte ich mir vielleicht auch ein bisschen mehr zugetraut. Und wäre vielleicht auch anderes gewachsen. […] Manchmal hat man Teile, wo man sich denkt, ja das mache ich anders, traut sich aber nicht zu fragen, weil der Meister vielleicht denkt, will die mir was erzählen wie die das besser machen kann oder so. […] Und das ist mit dem einen Gesellen, mit dem ich mich gut verstehe, total bereit, der kommt manchmal selbst und sagt ich habe da eine andere Idee. Da kann man einfach auch mal ein bisschen mehr überlegen und konstruktiv arbeiten. Bei meinem Meister läuft das halt nicht so, bei ihm ist das gleich nicht gut.“* (Interview, A; Abs.:31)

> *„Die Unterstützung vom Betrieb her. Das einzige was mich gestört hat war die fehlende Unterstützung.“* (Interview, Di; Abs.:47)

Die Unterstützung wird als besonders gut und als besondere berufliche Verwirklichungschance, empfunden, wenn auch das berufliche Selbstvertrauen durch Zuspruch von dem/r AusbilderIn gestärkt wird. Genau das Gegenteil ist der Fall, wenn die Auszubildenden das Gefühl haben, keine/n rechte/n AnsprechpartnerIn zu haben und keine geeignete Förderung im Betrieb zu erfahren. Die nicht vorhandene Zufriedenheit nimmt ihnen die Chance sich besonders anzustrengen und über sich hinauszuwachsen, weil sie sich für den Betrieb empfehlen wollen. Die vorherrschende Gefühlslage ist dann die Zeit im Betrieb schnell hinter sich bringen zu können. In der Regel empfinden die Auszubildenden bei Unzufriedenheit mit dem Betrieb mit der Zeit auch immer weitere Dinge als ungerecht, worunter nicht selten die Noten und der

Ausbildungserfolg im Ganzen leiden.

Bei folgenden Schilderungen des Auszubildenden zeigt sich deutlich, was ebenfalls in der teilnehmenden Beobachtung und den begleitenden Gesprächen immer mehr in den Vordergrund getreten ist. Die Unzufriedenheit des Auszubildenden hat dazu geführt, dass er sich auch in der Schule immer mehr selbst im Weg gestanden ist und wichtige und trotz des Betriebes mögliche Entwicklungsschritte, nicht gemacht hat. So hat er sich in wichtigen Bereichen in der Berufsschule wie Technisches Zeichnen oder Technische Mathematik kaum verbessert und ist permanent mit „Beschwerden" über seinen Betrieb im Unterricht aufgefallen:

> *„Um Gottes willen nicht noch einmal ein Jahr in dieser Firma verbringen. D.h. wenn ich die Möglichkeit hätte irgendwo anders weiterzumachen, ja, aber in der Firma nicht. […] Es wird sehr viel Druck auf die Mitarbeiter ausgeübt. Ja jetzt zum Teil, wenn sie merken der spielt nicht so ganz mit, da wird der schikaniert und so. Und es ist auch das Gehalt. […] Weil die Firma ja auch generell nicht so einen guten Ruf hat. Und dadurch habe ich ja auch das Problem, dass ich es nicht so einfach habe wie einer der jetzt in einer großen Firma ausgebildet wurde. […] Wie z.B.: die Deutsche Bahn, die haben eine Lehrwerkstatt und jeder weiß das ist ein Betrieb der top ausbildet und die Leute können wir auch gebrauchen. […] Also ich kann mich jetzt auch nicht beklagen, ich bin eigentlich gut an der Drehmaschine ausgebildet, wie auch an der Schleifmaschine gut ausgebildet. Ich kann da auch was, aber das ist halt nicht jeder in der Firma. Und es nimmt auch keiner Rücksicht darauf. Entweder Du kannst was, dann können sie einen gebrauchen, der kriegt was hin und dann kümmern sie sich auch darum. Oder sie sagen, der Typ kriegt es nicht auf die Reihe und mal schauen wie lange der noch bleibt oder so. Den lassen wir nur Kleinteile oder sonstige machen…. Ja oft, also wenn mal wieder Streit in der Firma war. Und wenn mal was war wo man sich gesagt hat ja z.B. sagen sie ich soll irgendwelche Präsentationen zu Hause vorbereiten und ich dann irgendwann gesagt habe, ich habe schon so viele Präsentationen dieses Jahr gehalten. Ich sehe das nicht mehr ein. […] da gab es auch richtig Ärger. Das ist nicht nur Streit, sondern das geht auch hintenrum."* (Interview, Fr; Abs.:13, 15, 17,41)

Abgeleitete Merkmale:

- Zufriedenheit mit der betrieblichen Ausbildung und Wohlbefinden im Ausbildungsbetrieb

Umsetzung Fragebogen: 3 Items: SB10a, SB10b, SB10c.

TB 3: „Elterninteresse":

(6) Dimension „Elterninteresse" (31 Nennungen, bei 20/27 Interviews)

Eine überwiegende Mehrzahl der Befragten gibt an, dass das Elterninteresse für sie sehr wichtig ist und beschreiben, wie ihnen die Eltern auf dem Ausbildungsweg geholfen und sie unterstützt

haben.

> *„Das waren meine Eltern. Die haben mich immer unterstützt. Die kenne mich ja auch und die sagen das packst du schon und das ist ja besser, als wenn Du Eltern hast, die sagen breche die Ausbildung ab oder mach gar nix“* (Interview, Ko; Abs.: 91)

Die Eltern fungieren mit ihrem Rat, Ansporn und Trost als wichtiger Ansprechpartner. Die Befragten geben an, dass sie Halt und Stärke, manchmal auch Orientierung in wichtigen Phasen erhalten. Eine Überschneidung mit der Teildimension „Ansprechpartner“ zeigt einmal mehr die enge Verwobenheit des Gesamtkomplexes der ausbildungsbezogenen Verwirklichungschancen, bzw. der starken Korrelation von Teildimensionen, welche im quantitativen Untersuchungsteil näher betrachtet werden.

> *„Ja meine Eltern haben mir Kraft gegeben. Ja die haben schon immer gut auf mich eingesprochen. Du packst das schon, das wird schon, die glauben an Dich. Das ist schon was Schönes. Es gibt bestimmt viele Kinder, die nicht so was haben. Die tun mir dann auch irgendwie leid.“* (Interview, Gi; Abs.:83)
>
> *„Meine Mama, ja die ist immer für mich da. Zu der kann ich immer gehen, mit der kann ich über alles reden und die hat mir eigentlich immer Rückenwind gegeben sozusagen.“* (Interview, M; Abs.:28)

Die verschiedenen Beschreibungen der Befragten zur Bedeutung des Elterninteresses geben ein eindeutiges Bild der positiven Einflussfaktoren der Eltern, auf die Bedeutung als wichtige ausbildungsbezogene Verwirklichungschance. Das Beispiel des Auszubildenden Ko. zeigt, wie wichtig es sein kann, dass Eltern aufmerksam und begleitend tätig sind. So zeigte er über mehrere Wochen hinweg und während der Phase der teilnehmenden Beobachtung ein immer depressiveres Verhalten, mit teils Weinanfällen, während des Unterrichts. Erst als die Eltern intensive Gespräche mit allen Ausbildungsbeteiligten geführt haben, wurde die einschüchternde Rolle des Ausbilders als Ursache deutlich. Das begleitende Interesse und Hilfe geben, sowie externe psychologische Hilfe suchen durch die Eltern, ließ ihn das Problem in den Griff bekommen. Der Auszubildende weist im Interview nach der gröbsten Problemlösung und dem Gefühl, dass ihn seine Eltern nicht alleine mit Problemen lassen, immer wieder auf die wichtige Rolle seiner Eltern und seine Erkenntnis hin:

> *„Meine Eltern sagen ja auch dass ich bei einem Problem zu ihnen kommen kann. Wenn man es für sich behält, wird es ja auch nicht besser.“* (Interview, Ko; Abs.:73)

Allerdings ist der Einfluss der Eltern auf die Berufswahl eher gering. Sie überlassen die Wahl meistens den Kindern selbst, welche sich hier eher durch die Berufsberatung und andere AnsprechpartnerInnen beeinflussen lassen bzw. die Ausbildung machen, die aufgrund der

Angebote überhaupt möglich ist. Sie ermuntern und drängen allerdings in der Regel dazu, etwas Vernünftiges wie eine Ausbildung, zu machen.

> *„Meine Eltern haben mir da freie Auswahl gegeben. Hauptsache ich sitze nicht daheim und mache nichts."* (Interview, Ha; Abs.:47)
>
> *„Ja die haben mich in dem Bereich, den ich mag unterstützt. […] Die haben mich nie dazu gezwungen was anderes zu arbeiten. Das war alles mein freier Wille."* (Interview, Si; Abs.:59)
>
> *„Ja meine Mutter. Die hat mir auch geholfen die Ausbildung zu finden. Die hat mir Feuer unterm Arsch gemacht. Die hat mich immer dazu gedrängt. Ich war halt noch jünger und ein bisschen dümmer."* (Interview, An; Abs.:57)

Abgeleitetes Merkmal:

- Ausbildungsbezogenes Elterninteresse

Umsetzung Fragebogen: 5 Items: E1-E5. (Hinweis: E steht für den Abschnitt „Eltern" im Bereich „Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten")

TB 4 „Hilflosigkeitsempfindung"

(7) Dimension „empfundene Hilflosigkeit" (31 Nennungen, bei 21/27 Interviews)

Die Dimension „Empfundene Hilflosigkeit" hat erheblichen Einfluss auf die Verwirklichungschance, da sie meist in einer Situation auftritt, aus der der/die Jugendliche, keinen Ausweg sieht. Tritt diese Situation in der Ausbildung ein, sind in der Regel verschiedene Teildimensionen beteiligt, die bei ihrem Vorhandensein, helfen könnten. Ausprägungsformen sind viele denkbar, darunter fehlende AnsprechpartnerInnen, fehlendes Elterninteresse oder fehlende Selbstwirksamkeitsüberzeugung. In der Regel tritt das Gefühl der Hilflosigkeit auch dann auf, wenn bestimmte Chancen aufgrund von nicht änderbaren Merkmalen, wie Geschlecht, Migrationshintergrund, oder das Gefühl des Andersseins, etc. verwehrt werden. Aber auch intransparente Situationen, eine ungewisse Zukunft, negatives Verhalten ausbildungsrelevanter Personen, oder Mobbing lösen das Gefühl der Hilflosigkeit aus.

Ein Auszubildender skizziert seine Erfahrung mit dem Gefühl Hilflosigkeit in der Ausbildung knapp:

> *„Schlechte Information, nicht zu wissen, wie es weitergeht"* (TB, Industriemechaniker im 4. Ausbildungsjahr)

Auf dem Weg zur Ausbildung kann das Gefühl der Hilflosigkeit schon durch viele nicht

nachvollziehbare, oder aufgrund nicht änderbarer Merkmale, wie Schulabschluss, oder Alter, erhaltener Absagen auf Bewerbungen, eintreten.

> *„Ja ok, da wo ich meine Absagen bekommen habe. Da habe ich schon das Gefühl gehabt, dass mich niemand braucht.“* (Interview, Eu; Abs.:87)

Auszubildende mit Migrationshintergrund, beschreiben die erste Zeit in Deutschland oft mit dem Gefühl der Unsicherheit, der Fremde und Hilflosigkeit, vor allem dann, wenn sie die Sprache noch nicht richtig konnten.

> *„Ja früher wo ich noch nicht richtig Deutsch konnte und es keinen gab der mir irgendwie übersetzen konnte. Da klar zu kommen, da hab ich mich hilflos gefühlt.“* (Interview, De; Abs.:97)

Folgende Schilderung beschreibt diese Probleme, die ein Auszubildender und sein Bruder anfangs in Deutschland hatten, zumal eine wichtige Ansprechperson, nämlich die Mutter, in Russland geblieben ist:

> *„Wir konnten kein Deutsch und wussten gar nicht wie das hier läuft. Ich habe nicht gedacht, dass alles so streng ist in Deutschland. Ich habe auch Probleme gehabt mit Polizei. Ich bin ohne Führerschein gefahren. Ja das ist jetzt lustig, aber da war das nicht lustig.“* (Interview, Pa; Abs.: 39,126,142)

Die Auszubildenden schildern auch immer wieder, wie sie Probleme im Privatleben und dabei empfundene Hilflosigkeit, in der Arbeit belasten.

> *„Ja, wenn ich zuhause Stress habe dann z.B. da kann man mich nämlich in die Tonne klopfen, ich mag das überhaupt gar nicht, wenn ich mit jemand Streit habe, also aus der Familie jetzt. […] Und wenn dann auf der Arbeit was nicht klappt, also wenn ich mich verfräse oder irgendwas klappt nicht so wie ich das will, ja da könnte ich immer wahnsinnig werden und das zieht mich dann runter.“* (Interview, M; Abs.:44)

Empfundene Hilflosigkeit im Privatleben, verbunden mit fehlendem Ansprechpartner in der jeweiligen Situation, welches Einfluss auf die Ausbildung hat, zeigt folgende Beschreibung eines Auszubildenden. Dieser hat sich zum Zeitpunkt der Befragung gerade in einer Phase befunden, in der das Gefühl der Hilflosigkeit vorherrschend war und in der keine Verwirklichungschancen erreichbar waren.

> *„Ja das ist dann, ja klar das ist privat und klar gab es bei mir Momente wo ich gar nicht gewusst habe was ich machen soll. […] Da gab es eine Zeit, wo ich mich mit meinem Vater überhaupt nicht verstanden habe. Ich konnte mit dem gar nicht mehr kommunizieren und ich wusste dann auch nicht liegt das an mir oder was ist los. Ja und da wurde es härter, mit Streit und Vorwürfe […] und dann kam ich morgens um 5 Uhr und da gab*

> *es halt auch, ich habe viel Alkohol getrunken und musste morgens arbeiten, ich musste um 5 Uhr aufstehen und bin um 1 Uhr nach Hause gekommen und das ging dann Monate lang. Aber durch Hilfe von Freunden und alles ich bin davon weggekommen.“* (Interview, Pa2: Abs.:63,67)

Allerdings kann das bewusste Empfinden dieser Hilflosigkeit zu einer Barriere für ausbildungsbezogene Verwirklichungschance an sich werden, wenn es ein entsprechendes negatives Verhalten, Motivationsprobleme bzw. Einflüsse auf die Selbstwirksamkeitserwartungen aufweist, oder nach unten korrigierte Ziele zur Folge hat.

Einige Auszubildenden berichten auch von empfundener Hilflosigkeit in Bezug auf die bevorstehende Prüfung. So wird die eigene Kompetenzerwartung als zu niedrig angesehen, die Prüfung bestehen zu können. Vor allem die weiblichen Auszubildenden berichten, dass sie sich mit ihren vermeintlich besseren und schnelleren männlichen Kollegen vergleichen und dadurch eher noch zaghafter an ihre eigene Arbeit herangehen, um nur keinen Fehler zu machen. Sie berichten hierbei teilweise vom Gefühl der Überforderung, bzw. der Hilflosigkeit.

> *„Ja es gab schon mehrere, also das schon mit der Prüfung letztes Jahr, dass ich schon so überfordert wurde. Einfach diese Prüfungen wirklich 2 Monate lang und ich habe keine geschafft. Man ist quasi an die nächste Prüfung gegangen und hat gewusst man kann sie wieder nicht.“* (Interview, A; Abs.:27)

Abgeleitetes Merkmal:

- Gefühl der Hilflosigkeit im Kontext der Ausbildung

Umsetzung Fragebogen: 1 Item: ME2.

Kategorie „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (17 Dimensionen externaler Ermöglichung, 8 Dimensionen internaler Ermöglichung)

Die Teildimensionen der ausbildungsbezogenen Ermöglichung haben gemeinsam, dass den Auszubildenden aus ihrer subjektiven Sicht aufgrund bestimmter Merkmale Chancen gewährt werden oder nicht. Das können Merkmale der „Externalen Ermöglichung“ (Geschlecht, Alter, Schulabschluss…) sein, auf die die Auszubildenden kaum bis gar keinen Einfluss haben, was zu einem besonderen Benachteiligungsempfinden führt. Wobei das Benachteiligungsempfinden an sich, aufgrund bestimmter externer Umstände, auch schon zu einer verwehrten Verwirklichungschance, durch das resultierende unangepasste ausbildungsstörende Verhalten, werden kann.

Das negative ausbildungsstörende Verhalten und eine entsprechende unmotivierte Einstellung sind Kern der „Internalen Ermöglichung“, bei der Auszubildende sich unabhängig von seinen ausbildungsbezogenen Fähigkeiten selbst um seine Verwirklichungschance bringt.

Folgende Merkmale werden hierzu abgeleitet:

(1) Ermöglichungshürden durch vom Subjekt nicht beeinflussbare subjektbezogene Eigenschaften
(2) Ermöglichungshürden durch externe Barrieren
(3) Ermöglichungshürden aufgrund internaler Verhaltensweisen und Haltung gegenüber der Ausbildung.

Die ausbildungsbezogene Ermöglichung wird in die folgenden beiden Teilbereiche unterteilt:

(1) Externale Ermöglichung (Geschlecht, Alter, Schulabschluss, Übergangsschulform, Migrationshintergrund, Bildungsferne des Haushalts, Anzahl der Bewerbungen, Ansprechpartner, Benachteiligungsempfindung, Hürden auf dem Ausbildungsweg, Probleme materiell, Sozialarbeiter nötig, Probleme Schule, Probleme Betrieb, Probleme LehrerIn, Probleme AusbilderIn, Probleme MitschülerIn)
(2) Internale Ermöglichung (Probleme mit sich selbst, Einstellung zum Beruf, soziales Verhalten, Anstrengungsbereitschaft, Problemverarbeitung, Selbsteinschätzung der Defizite, Ausbildung im Wunschberuf, Konkrete Zukunftsvorstellung bzgl. des Berufs).

TB 1: „externale Ermöglichung“:

(1) Dimension „Geschlecht“ (9 Nennungen; bei 3(Alle)/27 SchülerInneninterviews)

Da die Anzahl der weiblichen Auszubildenden in den untersuchten Metallklassen sehr gering ist und von „keine“ bis lediglich zwei Schülerinnen pro Klasse reicht, ist eine verlässliche Aussage über die Variable Geschlecht als Chance bzw. verwehrter Chance schwierig.

Es lässt sich allerdings festhalten, dass diese wenigen Schülerinnen fast alle Benachteiligungen in verschiedenen Bereichen empfunden haben.

Fast alle Schülerinnen berichten, dass die Ausbildungsplatzsuche recht schwierig war und sie teilweise nur Zusagen von den erwähnten Betrieben erhalten haben. Andere Betriebe wollten aus unterschiedlichen Gründen keine weiblichen Auszubildenden einstellen. Begründungen,

welche die Schülerinnen angeben erhalten zu haben, waren die fehlenden sanitären Einrichtungen, die fehlende körperliche Eignung der weiblichen Auszubildenden für diesen Beruf und sogar die Körpergröße.

> *„Bei der Ausbildungssuche hatte ich mal ein Bewerbungsgespräch…. Der hat dann auch gesagt er nimmt mich nicht, weil ich zu klein für die Maschinen bin."* (Interview, J; Abs.: 34-35)

Ein Problem wird ebenso in den Selbsteinschätzungen bzw. im Vergleich mit den Kompetenzerwartungen ihrer männlichen Mitauszubildenden deutlich. So schätzen sich die meisten der befragten weiblichen Auszubildenden lange Zeit, teilweise bis zur Teil-1- Prüfung und darüber hinaus (Betrachtungszeitraum ist die komplette Ausbildungsdauer der acht weiblichen Auszubildenden) als weniger beruflich kompetent ein. Sie trauen sich dementsprechend meist nur zögerlicher an komplexere Arbeitsaufgaben heran als ihre männlichen Mitauszubildenden.

> *„Ja ich glaube das es allgemein das Problem ist wegen Frauen und Männern in dem Beruf und hoffe das ich ziemlich gleich behandelt werde, werde ich ja auch und wovor ich jetzt so ein bisschen Angst habe ist vor der praktischen Prüfung, wo halt manche Jungs besser sind als ich."*(Interview, J; Abs.: 38)

Immer wieder berichten die Schülerinnen über empfundene Ressentiments, die ihnen vor und während der Ausbildung entgegengebracht werden, über Benachteiligungsempfindungen und das ihnen teilweise weniger zugetraut wird.

> *„Ich weiß es nicht. Ich habe mir darüber auch schon Gedanken gemacht, weil mein Zeugnis ist eigentlich sehr gut und notentechnisch bin ich nicht grad die Schlechteste. Ich weiß ja nicht, ob es vielleicht daran liegt das ich eine Frau bin und die vielleicht lieber einen Mann nehmen. Vielleicht auch das die denken, dass ich das körperlich nicht so schaffe ich will auf nix anspielen, aber vielleicht sind da doch noch einige veraltet."* (Interview, A; Abs.:16-17)

> *„Ja der hat mir das Gefühl gegeben, dass ich nichts kann und das Frauen in dem Beruf falsch sind und ich doch lieber in den Kindergarten gehen sollte. Ja und allgemein, wenn irgendwas gefehlt hatte, da war ich die Schuldige. Wenn was schiefgelaufen ist, ja die Frau K. wars mal wieder obwohl ich das manchmal gar nicht war."* (Interview, J; Abs.: 30-31)

> *„Ja weil man auch gemerkt hat, dass er allgemein was gegen Frauen in diesem Beruf hatte."* (Interview, J; Abs.:32-33)

Im Laufe der Ausbildung führen gerade die bestandenen Prüfungen zu einer Zunahme des Selbstvertrauens.

> *„Ja ich weiß auch nicht, ich bin einfach etwas selbstbewusster geworden. So von allem her, also ich sag mal in Durchsetzung, weil manchmal hat man es ja doch nicht so einfach als Frau und da muss man sich dann doch durchsetzen."*(Interview, M; Abs.:24)

Als große Hilfe werden weibliche Klassenkameradinnen oder Lehrerinnen empfunden.

> *„Ja in der Schule eigentlich nicht, da habe ich ja die M. mit der ich mich gut verstehe und ja wir boxen uns da schon durch. Das war schon gut, dass da noch eine Frau da war.“* (Interview, M; Abs.:30)

Fast alle weiblichen Auszubildenden empfinden die praktische Prüfungssituation als besonders belastend. Hier wird nicht nur von der geringeren eigenen Selbstwirksamkeit in der Prüfungssituation berichtet, sondern insbesondere der besondere Umstand thematisiert, teilweise die einzige Frau unter den Prüflingen zu sein, der hier „auch noch“ besondere Beachtung zu Teil wird.

> *„Nicht so viele Leute dahin stellen da waren so viele Fremde und ich sag jetzt mal dadurch, dass ich die einzige Frau da war haben die immer um mich gestanden. Ich hab zwar mal gesagt die sollen weggehen, aber irgendwie kamen die dann doch immer wieder und das hat mich wahnsinnig gemacht. Das kann ich überhaupt gar nicht abhaben. Ich muss bei der Arbeit meistens meine Ruhe haben.“* (Interview, M; Abs.; 110)

Abgeleitete Merkmale:

- Geschlecht wird als Benachteiligung empfunden, bzw. wirkt negativ auf eine ausbildungsrelevante Ermöglichung

Umsetzung Fragebogen: 15 Items: Geschlecht, ME10a, Items SB01-SB03, ME1b, ME3b.

(2) Dimension „Alter“ (5 Nennungen; bei 3/27 Interviews)

Ein höheres Alter ab ca. 20 Jahren wird von den Auszubildenden bei Bewerbungen und in Bezug auf eigene Karriereziele als stark empfundene Einschränkung ihrer Chance angesehen. Insbesondere bei den Auszubildenden mit Migrationshintergrund wird das Alter als erhebliche Chancenverminderung auf dem Ausbildungsmarkt und für weitere Karriereziele eingeschätzt. So wurden die fünf diesbezüglichen Nennungen von drei Auszubildenden dieser Teilgruppe geschildert.

> *„Weil ich bin ja nicht so jung, ich bin schon bald 26 Jahre und dann noch 3 ½ Jahre Ausbildung das ist schon viel zu viel.“* (Interview, PB; Abs.:69-70)

In der Regel können sich älteren Auszubildenden nicht allein auf die Ausbildung fokussieren, da sie auch im Privatleben Verantwortung zu tragen haben.

> *„ …weil ich habe noch Privatleben. Ich wohne ohne Eltern, habe noch Frau, Einkaufen, Rechnungen bezahlen usw.“* (Interview, PB; Abs.:22-23)

Es werden teilweise soziale Schwierigkeiten und Konflikte mit deutlich jüngeren MitschülerInnen als Problem benannt. Die älteren Auszubildenden erachten sich dabei als sehr zielgerichtet. Dies trifft allerdings nicht zu, wenn diese Teilgruppe erhebliche “Probleme mit sich selbst“ hat. Meist liegt hier schon eine Historie an Problemen wie Ausbildungsabbrüche, familiäre oder

gesundheitliche Probleme, fehlender Anschluss oder Drogenprobleme zugrunde.

Sehr junge Auszubildende haben teilweise noch ein kindliches Verhalten, wodurch Probleme mit MitschülerInnen und anderen Auszubildenden im Betrieb entstehen können. Insbesondere empfinden sie sich gegenüber, bei älteren Auszubildenden, Ausgrenzungstendenzen.

Abgeleitete Merkmale:

- Alter wird als Benachteiligung empfunden, bzw. wirkt negativ auf eine ausbildungsrelevante Ermöglichung

Umsetzung Fragebogen: (2 Items: Alter, ME10).

(3) Dimension „Schulabschluss“ (11 Nennungen, bei 6/27 Interviews)

Der Schulabschluss stellt ein Problem als ausbildungsbezogene Verwirklichungschance für diejenigen SchülerInnen dar, die lediglich einen Hauptschulabschluss haben. Fast alle der Befragten berichten von verschiedenen Benachteiligungen, die damit verbunden sind. So gibt es aus ihrer Sicht für sie ein Zugangsproblem, bei als wertvoll empfundenen Betrieben. Sie empfinden eine geringere Selbstwirksamkeit in der Ausbildung und haben geringere Karriereziele.

> *„Ich habe ja zuerst Hauptschule […] Und ich denke, viele die nur Hauptschule gemacht haben, die haben einen großen Nachteil. Es wird für so viele Ausbildungen mittlerweile Abi verlangt, mit Realschule ist das schon schwer. Ich hatte ein super gutes Realschulzeugnis, Durchschnitt 1,5, ich habe mich beworben ohne Ende und habe aber kaum Stellen bekommen. Kaum Zusagen. […] Wenn Du Vitamin B hast, irgendwie einen Bekannten im Betrieb, da hast Du mal ne Chance aber die anderen haben kaum Chancen.“* (Interview, A; Abs.: 47)

Oft schildern sie Kompetenzprobleme in Mathe und im Umgang sowie im Verständnis von längeren und komplexeren Texten bzw. Fächern, in deren Rahmen viel gelesen und auswendig gelernt werden muss, wie beispielsweise Wirtschaftskunde. Gerade im ersten Ausbildungsjahr berichten die Auszubildenden mit Hauptschulabschluss von Umstellungsproblemen und von Schwierigkeiten den Anforderungen gerecht zu werden, aber auch von dem Benachteiligungsempfinden, welches sie mit sich herumschleppen.

> *„Ja da gibt es eigentlich ein paar Sachen wo ich sag, erst einmal, dass ich meinen Hauptschulabschluss habe das ist ja immer ein bisschen benachteiligend, da wird man von der Gesellschaft als nicht so schlau abgestempelt“* (Interview, M; Abs.:58, 90)

Hieraus lässt sich folgendes Merkmal ableiten:

- Schulabschluss wird als Benachteiligung empfunden, bzw. wirkt negativ auf eine ausbildungsrelevante Ermöglichung

Umsetzung Fragebogen: 15 Items: Schulabschluss, ME10a, Items SB01-SB03, ME1b, ME3b.

(4) Dimension „Übergangsschulform“ (3 Nennungen, bei 3/27 Interviews)

Die Dimension Übergangsschulform kann eine zweifache Wirkrichtung haben. Positiv wirkt sie dann, wenn durch die Übergangsschulform, dass Interesse des Jugendlichen für einen Ausbildungsberuf geweckt wird und er lernt mit Anforderungen an eine Ausbildung umzugehen, oder so überhaupt erst die Chance erhält, eine Ausbildung machen zu können.

> *„Die waren erst mal froh, dass ich überhaupt eine Stelle gefunden habe. Zuvor habe ich halt immer nur Jobs gemacht so als Karosseriebauer. Und davor habe ich das BGJ gemacht. Da habe ich gelernt mit Metall zu arbeiten und ab da habe ich mir dann gedacht irgendwas in diese Richtung zu machen.“ (Interview, De; Abs.:59)*

Negativ äußert sich die Übergangsform, wenn diese Zeit als überflüssige Belastung aufgefasst wird und negative, wenig zielgerichtete Verhaltensweisen weiter verstärkt oder übernommen werden, bzw. eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung als gegeben und unveränderbar „erlernt“ wird. Das kann dann die Chance auf einen guten Einstieg in die Ausbildung besonders gefährden. Allerdings finden sehr wenige SchülerInnen die eine Übergangsschulform besucht haben, einen Ausbildungsplatz in den eher anspruchsvollen Ausbildungsberufen IndustriemechanikerIn und FeinwerkmechanikerIn. Dies zeigen auch die wenigen Nennungen (3 Nennungen).

Die BerufsfachschülerInnen geben an, dass sie vor der Berufsfachschule aufgrund von z. B. schlechter Mathekenntnisse keine Chance hatten, die Einstellungstests zum Ausbildungsberuf Feinwerkmechaniker, oder Industriemechaniker z. B. zu bestehen. Vereinzelt schafft ein/e SchülerIn nach erfolgreichem Bestehen der Berufsfachschule und bestehender Motivation im Metallbereich arbeiten zu wollen diese Hürde und kann dann eine Ausbildung in diesen Bereichen beginnen und erfolgreich durchlaufen.

Das daraus abgeleitete Merkmal lautet:

- Der Besuch einer Übergangsschulform wird als Benachteiligung empfunden bzw. wirkt

negativ auf eine ausbildungsrelevante Ermöglichung.

Umsetzung Fragebogen: 16 Items: Übergang, Welche?, ME10a, Items SB01-SB03, ME1b, ME3b .

(5) Dimension „Migrationshintergrund“ (39 Nennungen, bei 17/27 Interviews)

Die befragten SchülerInnen geben den Migrationshintergrund oftmals als Grund für Probleme auf dem Ausbildungsweg an. Das Gefühl des „Makels“ wird teilweise mitgenommen und kann Einfluss auf persönliche Ziele haben.

> *„Ja das war am Anfang in der Schulzeit, als ich noch nicht richtig gut Deutsch konnte. Da wurde man gehänselt oder sogar geschlagen. Immer so halt nach der Schule, die haben mich immer rumgeschubst, die haben zu mir Außerirdischer gesagt.“* (Interview, Aj; Abs.:88)

Die eigene Migration wird von MigrantInnen als möglicher Makel immer wieder in Bezug auf Bewerbungen benannt, aber auch auf mögliche oberflächliche und voreilige Bewertungen im Beruf, verbunden mit eigenen Benachteiligungsempfindungen:

> *„Also ich habe schon über 150 Bewerbungen geschrieben und war bei Einstellungstests. Aber schon meistens eine Absage bekommen oder gar nichts.“* (Interview, Di; Abs.: 21)
>
> *„Na klar, dass man sich irgendwo stellt, wenn ich z.B. bei der Prüfung bin, dass man auch darauf achtet was der Mensch macht und nicht wie der Mensch ist. Die sehen vielleicht der ist ein Ausländer usw. Das denke ich wirklich manchmal im Kopf, dass die mir nur diese Chance geben müssen, damit die einfach nur auf meine Arbeit achten und nicht auf mein Aussehen und meine Herkunft.“* (Interview, Gi; Abs.:47)
>
> *„Ja klar. Ich habe ja sowieso Probleme damit, weil mein Vater Ausländer ist, um mich doppelt zu beweisen, dass ich ein anständiger Junge bin. Also nicht bei jedem, aber bei manchen […] und dann denke ich die denken sowieso alle scheiße von mir und da kann ich auch machen was ich will.“* (Interview, Mi; Abs.:39)

Abgeleitete Merkmale: Der Migrationshintergrund wird als Benachteiligung empfunden, bzw. wirkt negativ auf eine ausbildungsrelevante Ermöglichung

Umsetzung Fragebogen: 19 Items: Soziodemogr. Items zu Migrationshintergrund (5 Items), ME10a, Items SB01-SB03, ME1b, ME3b.

(6) Dimension „Bildungsferne des Haushalts“ (7 Nennungen; bei 7/27 SchülerInneninterviews)

Vor allem SchülerInnen mit Migrationshintergrund, die selbst auch immigriert sind, geben an, dass ihre Eltern ihnen kaum bildungsbezogene Unterstützungsmöglichkeiten geben konnten.

Daraus resultiert in der Regel eine geringere Zielsetzung, was mit der bestandenen Ausbildung erreicht werden soll. Bücher sowie ein Internetanschluss sind hier in den Haushalten kaum vorhanden.

Abgeleitete Merkmale:

- Bildungsbezogene Unterstützungsmöglichkeiten seitens der Eltern aus verschiedenen Gründen kaum gegeben

Umsetzung Fragebogen: 9 Items: Items zu Angaben zu Berufen der Eltern und Items ME11-1-ME11_6 zu Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern, Item Bücher im Haushalt.

(7) Dimension „Anzahl der Bewerbungen“ (14 Nennungen; bei 12/27 SchülerInneninterviews)

Die SchülerInnen verbinden die Anzahl nicht erfolgreicher Bewerbungen und für sie nicht nachvollziehbarer Begründungskontexte bzw. fehlende Begründungen oder Rückmeldungen direkt mit geringen persönlichen Verwirklichungschancen hinsichtlich der Ausbildung. Ein Schüler der sich die komplette Ausbildung schwer tat, sich mit der Ausbildung und seinen Chancen zu identifizieren, beschreibt seine Eingangssituation:

> *„Also ich habe schon über 150 Bewerbungen geschrieben und war bei Einstellungstests. Aber schon meistens eine Absage bekommen oder gar nichts.“* (Interview Di, Abs. 21)

Die Absagen führen nicht selten zum Gefühl der Hilflosigkeit:

> *„Ja ok, da wo ich meine Absagen bekommen habe. Da habe ich schon das Gefühl gehabt, dass mich niemand braucht.“* (Interview Eu, abs..87)

Auf der anderen Seite werden erfolgreiche Bewerbungen direkt mit einem positiven Selbstwertgefühl in Verbindung gebracht.

> *„Ich habe glaube 3 Bewerbungen so ich eine Absage gehabt. Und bei der 4. 5. und 6. habe ich ne Zusage bekommen. Und das war halt schon eine Selbstbestätigung, dass man was kann.“* (Interview Ha, Abs. 57)

Der Frust über eine hohe Anzahl negativ verlaufender Bewerbungen muss allerdings nicht ausschließlich dazu führen, dass dies nur mit dem Benachteiligungsgefühl bzw. zunehmendem Mangel an Selbstwertgefühl einhergeht. Es wird auch berichtet, wie diese Frust-erfahrung auch stärkend, als notwendige abhärtende Erfahrung, empfunden werden kann:

> *„Ich habe über 100 Bewerbungen geschrieben und das waren alles Absagen. Ich habe viel Enttäuschungen erlebt, aber das stärkt einen.“* (Interview Gi, Abs.:27)

Abgeleitete Merkmale:

- Anzahl der Bewerbungen wird vom Auszubildenden als ungerechtfertigt hoch betrachtet

Umsetzung Fragebogen: 4 Items: Item Anzahl der Bewerbungen, SB01a6, SB01a, SB01b, SB01.

(8) Dimension „AnsprechpartnerIn“ (63 Nennungen; bei 25/27 SchülerInneninterviews)

Bei den, in dieser Dimension suggerierten, AnsprechpartnerInnen handelt es sich um Ansprechpersonen im Betrieb bzw. während der Ausbildung. Davon abzugrenzen sind die Eltern als AnsprechpartnerInnen des Sozialfeldes der Familie. Deren Zutun und Unterstützung wird mit der Dimension „Elterninteresse“ (TB 3, 6. Dimension) gemessen.

Wie die hohe Anzahl der Nennungen des/r AnsprechpartnerIn, als wichtige Größe zum Bestehen der Ausbildung und des Wohlbefindens in der Zeit zeigt, wird dieser als stark protektiver und Resilienz stützender Faktor im Kontext der ausbildungsrelevanten Verwirklichungschancen gesehen.

Der/die AnsprechpartnerIn, als benötigte Unterstützung, wird oft in Zusammenhang mit Situationen genannt, in denen sich der/die Auszubildende hilflos gefühlt hat:

> *„Wenn mir keiner hilft, wenn ich Hilfe erwarte“* (TB, Feinwerkmechaniker im 4. Ausbildungsjahr)
>
> *„Finanzielle Probleme, kaum Verwandte, keine Absicherung“* (TB, Industriemechaniker im 4. Ausbildungsjahr)
>
> *„Wenn man nicht mehr weiterweiß und auch nicht die Ausbilder fragen kann“* (TB, Industriemechaniker im 4. Ausbildungsjahr)
>
> *„Plötzlich auftretende Probleme, die ich nicht gleich lösen kann - und niemanden zur Unterstützung da ist“* (TB, Industriemechaniker im 2. Ausbildungsjahr)
>
> *„Wenn ich ein Problem habe und es selbst nicht lösen kann“* (TB, Zerspanungsmechaniker im 1. Ausbildungsjahr)
>
> *„Wenn man allein gelassen wird“* (TB, Industriemechaniker im 2. Ausbildungsjahr)

Dabei sind die Eltern bzw. die Familie und PartnerIn sehr wichtige AnsprechpartnerInnen, es werden aber auch der/die AusbilderIn, LehrerIn und FreundIn sowie Mitauszubildende und Gesellen und die MitschülerInnen genannt.

> *„Also meine Mutter stand schon immer hinter mir und hat mir immer Mut gemacht und*

so.“ (Interview An2, Abs.:54)

„Meine Mama, ja die ist immer für mich da. Zu der kann ich immer gehen, mit der kann ich über alles reden und die hat mir eigentlich immer Rückenwind gegeben sozusagen…. Ja meine Mama und noch eine Arbeitskollegin von mir. Mit der verstehe ich mich ganz gut und die kann ich dann immer zuschütten, wenn ich was habe.“ (Interview M, Abs.:28, 70)

„Ja klar, sogar mein Vater hat gemeint, wenn du nicht bestehen solltest, ja dann machst du halt ein halbes Jahr länger. Der meinte Prüfung ist halt Prüfung und da kann auch was anderes dran kommen, was du nicht gelernt hast, du musst mit allem rechnen. Und ich sehe das jetzt nicht mehr so tragisch. Keiner bringt mich deswegen um.“ (Interview Pa2, Abs.:83)

„Also, die Lehrer waren eigentlich immer da, die haben mich auch unterstützt aber es gab da einen Zeitpunkt durch meinen Ausbilder, also mein alter Chef, der mich runtergezogen hat. Und ich damals ziemlich wenig Selbstvertrauen hatte und ziemlich am Boden war auch durch ihn und dann hat mich mein Freund ziemlich unterstützt. Ja“ (Interview, J; Abs.:29)

„Es gibt einen Gesellen bei mir in der Werkstatt, der hält mich dann immer so, der sagt dann immer, du machst das schon gut. Ich habe immer das Gefühl, dass ich den relativ neutral ansprechen kann und der hat auch vor der Prüfung gesagt das ich das kann. Der hat auch gesagt, dass nur die Zeit mein Problem ist und ich das kann. Und in der Zeit, wo mich das so runtergezogen hat, da war das dann so ab und zu ach es kann vielleicht doch gehen.“ (Interview, A; Abs.: 27)

„Ja halt eher so Freunde und so. Grad jetzt mit dem He. man hat halt so die gleichen Probleme in der Firma und so. Da kann man halt immer drüber reden und dann war das alles nicht mehr so arg. Er findet es genauso scheiße und da geht man halt zusammen durch.“. (Interview Fr, Abs.:65)

Es wird immer wieder berichtet, dass die Gespräche mit den Ansprechpersonen durch angestoßene Reflexionsprozesse, durch Aufzeigen von Perspektiven bzw. manchmal auch einfach nur durch Zuspruch geholfen haben, um Krisen überstehen zu können. Deutlich wird in den Ausführungen immer wieder der Zusammenhang zwischen Vorhandensein einer Ansprechperson und dem Wohlbefinden der Auszubildenden.

„Also mir hat auch ganz gutgetan, dass ich mir verschiedenen Personen darüber gesprochen habe. Und dass die auch gesagt haben, ja Du packst das und mach weiter. Das hat mir gu getan.“ (Interview Ko, Abs.: 39)

Der/die AusbilderIn nimmt in der Lebensphase, in der sich die meisten Auszubildenden befinden eine wichtige Rolle ein. Sein/ihr Lob wird sehr ernstgenommen und stärkt nachhaltig das Selbstwertgefühl der Auszubildenden.

Sehr problematisch wird es dann, wenn ein/e wichtige/r AnsprechpartnerIn u. a. wegen

Krankheit oder Streitigkeiten wegfällt, selbst zum Problem wird (dies wird ab und zu im Zusammenspiel mit dem betrieblichen Ausbilder geäußert, wenn dessen Kritik als bedrohlich oder wiederholt ungerechtfertigt empfunden wird, oder der Auszubildende sich niemandem anvertraut.

> *„Wo meine Großväter gestorben sind, die sind beide in einem Jahr gestorben und da hatte ich schon gesagt ich habe keine Lust auf Schule oder auf sonst irgendwas im privaten Bereich zu machen."* (Interview Fa, Abs.:35)
>
> *„Ja mein Onkel hat mir da sehr geholfen. Er hat gesagt ja mach das, das ist gut für die Schule da lernst Du auch viel. Und da habe ich mich auch dazu entschlossen auf die Schule zu kommen, weil ich wollte schon immer Kfz machen und da habe ich mich hier beworben und bin auch genommen worden. Da hat mir mein Onkel auch sehr geholfen mit Bewerbungen schreiben und so was. Und auch in der Schule in Mathe usw. Hilft er mir auch noch. Meinem Onkel habe ich dadurch sehr viel zu verdanken…… Ja das kam in den letzten Wochen, dass ich wirklich gemerkt habe ich will nicht mehr, mein Onkel ist gestorben und meine Oma ist ins Krankenhaus gekommen. Und ich dachte ich kann nicht mehr."* (Interview Fab, Abs. :27,33)

Ein Auszubildender, welcher bereits 2 Abmahnungen aufgrund seines Verhaltens erhalten hat, gibt als ein Grund für seine Probleme den Sachverhalt an, dass er alles in sich reinfrisst. Die Ursache benennt er u.a. mit der fehlenden Funktion seines Vaters:

> *„Ich hatte keine Vorbildfunktion. Ich wusste nie, ob etwas richtig läuft."* (Interview Mi, Abs.: 13)

Hieraus wird folgendes Merkmal abgeleitet:

- AnsprechpartnerIn als Vertrauensperson bei Problemen vorhanden

Umsetzung Fragebogen 6 Items: ME11_3, ME11_4, ME9a1-ME9a4.

(9) Dimension „Benachteiligungsempfindung" (21 Nennungen; bei 11/27 Schüler-Innen-Interviews)

Eine erhebliche Benachteiligung sehen die Auszubildenden dann, wenn ihre betriebliche Ausbildung im Vergleich deutlich schlechter abläuft, als bei den Klassenkameraden in der Berufsschule, da sie befürchten, nicht die nötigen Qualifikationen erwerben zu können, um im Beruf bestehen zu können.

Wenn die Auszubildenden das Gefühl haben, benachteiligt zu sein, kann sich das dann zweifach negativ auf ihre Chancen auswirken: Auf der einen Seite verhindert reale Benachteiligung von außen die Ausbildungschance durch z. B. einen schlechten Ausbildungsbetrieb und somit

schlechtere Chancen auf einen guten Abschluss. Auf der anderen Seite bewirkt aber das Bewusstsein der Benachteiligung auch eine negative Verhaltensänderung bei den Auszubildenden, wie folgendes Beispiel zeigt:

> *„Wie z.B.: die Deutsche Bahn, die haben eine Lehrwerkstatt und jeder weiß das ist ein Betrieb der top ausbildet und die Leute können wir auch gebrauchen. Und bei uns weiß man ja nicht was am Ende rauskommt."* (Interview, Fr. Abs.:17)

Benachteiligungsempfindungen werden u. a. im Zusammenhang mit schlechteren Chancen als Auszubildender mit Migrationshintergrund, als weibliche Auszubildende, bezüglich des Schulabschlusses und aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse erwähnt.

> *„Ja da gibt es eigentlich ein paar Sachen wo ich sag erst einmal, dass ich meinen Hauptschulabschluss habe das ist ja immer ein bisschen benachteiligend, da wird man von der Gesellschaft als nicht so schlau abgestempelt […]"* (Interview M, Abs.:53)

Außerdem sehen einige SchülerInnen in schlechten Zeugnisnoten eine Benachteiligung, fast wie eine Stigmatisierung für den weiteren Berufsweg:

> *„Ich habe mich an sehr vielen Schulen beworben, aber es wurde mir einfach verwehrt. Da gibt es einfach dieses, wer seinen Realschulabschluss gepackt hat mit schlechten Noten, gerade so geschafft hat. Man bewirbt und bewirbt sich, aber man findet einfach nichts. […] Die gucken sich einfach nur die Noten an und dies und das. Auch bei den Ausbildungsplätzen, keiner hat mich zum Probe arbeiten eingeladen, obwohl die da hätten sehen können, wie ich arbeite. Noten sagen einfach so wenig aus. Wenn ich jetzt in Deutsch und Mathe ne 4 habe, heißt es nicht automatisch, dass ich in diesem Fächern dumm bin. Vielleicht war ich einfach zu faul dafür und habe mich nicht angestrengt."* (Interview Gi; Abs.:31)

Folgendes Merkmal lässt sich hierzu ableiten:

- Gefühl der Benachteiligung im Zusammenhang mit der Ausbildung

Umsetzung Fragebogen: 2 Items: ME10a, ME10b.

(10) Dimension „Hürden auf dem Ausbildungsweg" (11 Nennungen; bei 11/27 Schüler-Innen-Interviews)

Als Hürden werden die unterschiedlichsten Probleme und empfundenen Zugangserschwernisse angesehen. Hürden sind für die SchülerInnen sehr individuell empfundene unterschiedliche Barrieren. Eine große Überschneidung zu unterschiedlichen Dimensionen ist hier festzustellen. Die Hürde wird aber per se nicht als negativ angesehen, sondern bietet ihrerseits die Chance, an ihr zu wachsen und wichtige Erfahrungen zu sammeln bzw. weniger angreifbar in der Zukunft zu werden.

> *„Was noch so dran hindert, was ich jetzt auch nicht böse meine, aber vielleicht wenn mein Meister ein bisschen lockerer gewesen wäre, da hätte ich mir vielleicht auch ein bisschen mehr zugetraut. Und wäre vielleicht auch anders gewachsen. So ist man mehr gewachsen, dass man ein bisschen mehr abschirmt“* (Interview A, Abs. 21, 31)

Einige Auszubildende mit Migrationshintergrund berichten, dass sie die Benachteiligungen hinsichtlich von Sprachproblemen und finanziellen Nachteilen aber auch geprägt haben, etwas erreichen zu wollen. Insofern kann diese Hürde auch gleichzeitig eine Chance sein.

Ein Schüler mit Migrationshintergrund verneint die Frage nach einer möglichen Benachteiligung aufgrund seiner Herkunft und seinen schlechteren Rahmenbedingungen folgendermaßen:

> *„Als ich nach Deutschland gekommen bin, habe ich eigentlich sehr schnell gelernt. Schneller als deutsche Kinder, selbständig zu sein, mich zu kümmern weil die Eltern haben auch nicht so viel helfen können, da sie ja selbst nicht Deutsch konnten.“* (Interview Ha, Abs.: 27)

Insbesondere der Prozess der vielfältigen Bewältigungen von Problemsituationen und das Aushalten von Zuständen der Unsicherheit und Frustration, bei gefühlter empfangener Ungerechtigkeit in der Ausbildung, wird von den Auszubildenden auch positiv gesehen, als ein Wachsen an der Situation, eine Stärkung eigener Resilienz im weiteren Berufsverlauf.

> *„Ja man ist halt schon ein bisschen mehr abgehärtet. Ich sag mal vor einem Jahr sah das alles anders aus. Das hätte mich ein bisschen mehr mitgenommen und jetzt stehe ich darüber. Man kommt damit klar.“* (Interview Fr; Abs.: 29)

Abgeleitetes Merkmal:

- Benennung von Hürden, die den Weg in die Ausbildung, oder die Ausbildung an sich erschwert haben

Umsetzung im Fragebogen: 12 Items: SB01a1- SB01a7, SB01b, SB01c, SB02-SB04.

(11) Dimension „Probleme materiell“ (7 Nennungen; bei 5/27 SchülerInneninterviews)

Materielle Probleme werden bei den meisten Befragten in der Regel nicht als Beeinträchtigung ihrer Verwirklichungschance, für eine für sie als gerecht empfundene und erfolgreiche Ausbildung angesehen. Und so gibt es bei den Interviews auch nur fünf SchülerInnen, die eine materielle Benachteiligung angeben. Allerdings zeigt sich in der qualitativen Auswertung, dass es einige Teilgruppen gibt, für die das nicht gilt:

Vor allem SchülerInnen der Teilgruppe Russlanddeutsche, deren Familien nach Deutschland gekommen sind, geben an, dass sie materielle Probleme haben, die ihnen den Ausbildungsweg erschweren. Insbesondere die Ziele nach der Ausbildung sind deutlich geringer

karriereorientiert fokussiert, da das Geldverdienen zum Durchkommen sowie das Familie ernähren erst einmal deutlich im Fokus stehen.

> *„Nur das Problem ist natürlich wegen dem Geld irgendwie. Wenn ich den Techniker in Vollzeit mache, dann bekommst Du kein Geld..." (Interview, Eu; Abs. :89-91)*
>
> *Sie sehen dies auch als Beeinträchtigung für das Erreichen ihrer Ziele an. „ Ja das finanzielle behindert meine Ziele, dass man so wenig Geld hat."* (interview, An; Abs.: 97)

Oft sind diese und andere empfundenen Benachteiligungen, im Vergleich mit ihren deutschen MitschülerInnen, aber auch ein besonderer Ansporn, berufliche Ziele erreichen zu wollen.

Diejenigen SchülerInnen, welche sich in einer besonderen familiären Situation befinden, z. B. wenn sich die Eltern getrennt haben, oder arbeitslos sind, geben zudem immer wieder an, materiellen Beeinträchtigungen zu unterliegen.

> *„Aber auch weil ich weiß, ich will meinen Eltern finanziell nicht auf der Tasche liegen. Ich will jetzt mal wieder etwas mehr reinholen. Und ich glaube, dass das auch ein Grund ist warum viele Jugendliche sagen ich mach nur Realschule, verdiene mein Geld, damit meine Eltern entlastet sind"* (Interview, A; Abs.:45)

Diese Benachteiligung zeigt sich z. B. wenn ein Arbeitsheft gekauft werden soll oder sich die SchülerInnen keine zusätzlichen Bücher zur Prüfungsvorbereitung leisten können.

Aber auch die Berufswahl ist eingeschränkt, da die Selbstversorgung nach dem Beruf vordringlichstes Ziel ist.

> *„Also ich muss sagen, dass die finanzielle Lage… sehr für die Berufswahl nachteilig ist."* (Interview, A; Abs.:45)

Deswegen geben einige SchülerInnen auch an, einen Metallberuf gewählt zu haben, da hier nachhaltige Erwerbschancen gesehen werden.

Insbesondere diejenigen SchülerInnen, die selbstständig für ihren Lebensunterhalt sorgen müssen, berichten von finanziellen Engpässen:

> *„Ja gut ich lebe halt komplett selbständig. Ich habe halt finanziell auch nicht so viel. Wenn ich alles zusammenrechne, da habe ich mit Kindergeld 600 und ein paar Euros raus im Monat. Dafür gebe ich halt über 300,00 € für die Miete. Also das sind auch so Sachen, sonst hätte ich bestimmt schon den Führerschein gemacht oder andere Sachen. Das ist schon blöd. Ich werde nächste Woche 20 Jahre und habe noch keinen Führerschein und nix"* (Interview, Fr; Abs.:42)

Dies führt oft dazu, dass sie mit einem Nebenjob ihre finanzielle Lage verbessern wollen und wegen Übermüdung oder Überforderung ihre Ausbildung stark gefährden. Indizien dafür sind: gehäufte Fehlzeiten oder zu spät in den Betrieb bzw. in den Unterricht kommen und

nachlassende Leistungen und negativ soziale Auffälligkeiten mit MitschülerInnen oder ArbeitskollegInnen und Konflikte mit den Ausbildungsverantwortlichen. So werden diese SchülerInnen teilweise von ihren Mitauszubildenden der jeweiligen Betriebe gemieden, da diese nicht in den aufkeimenden Konflikt mit dem Ausbilder hineingezogen werden wollen. Dies hat zur Folge, dass wichtige Informationen wie Terminänderungen oder Inhalte von schulischen Tests nicht mehr weitergegeben werden und so zur Negativspirale beitragen. Für diese SchülerInnen stellt diese zugespitzte Situation mit Problemen im Betrieb eine erhebliche Bedrohung dar, da sie auf der anderen Seite auf die Ausbildungsvergütung und einen erfolgreichen Abschluss zur Selbstversorgung angewiesen sind und dies die einzige Chance darstellt, die prekären Lebensumstände verlassen zu können.

> *„Bei mir muss halt auch alles immer fliesend drüber gehen. Wenn ich sage ich gehe in einen anderen Betrieb da müsste das wirklich von einem zum anderen Monat gehen. Sonst stehe ich einen Monat ohne Geld da und ich muss ja auch alles bezahlen. Das ist schon arg. Sonst würde ich sagen, wenn ich noch bei Mutti wohnen würde, ja den Monat bleib ich zu Hause und guck das ich was Neues bekomme. So muss halt alles Schlag auf Schlag gehen. Sonst funktioniert es nicht.“* (Interview Fr; Abs.45)

Abgeleitete Merkmale:

- Benennung von materiellen Problemen, die den Weg in die Ausbildung, oder die Ausbildung an sich erschwert haben

Umsetzung im Fragebogen: 9 Items: SB01b, SB01c, SB02, SB03, SB05c, SB06, ME1a4, ME1b, ME2.

(12) Dimension „SozialarbeiterIn nötig“ (5 Nennungen; bei 5/27 SchülerInneninterviews)

Insbesondere ältere SchülerInnen mit Migrationshintergrund, bei denen keine oder kaum Unterstützung von Seiten der Eltern gegeben ist, sagen aus, dass sie die Hilfen eines/r SozialpädagogIn u. a. im Umgang mit Behörden und Formalien benötigen. So gibt M., ein älterer Schüler mit Migrationshintergrund und vieler Probleme im privaten Umfeld an, dass er sich öfter die Hilfe eines/r SozialpädagogIn wünscht und in Anspruch nimmt.

> *„Alleine würde ich das nicht schaffen.“ (Interview M; Abs. 57)*

Die Schüler berichten von dem negativen Stress, der sie bei der Bewältigung von unverständlichem „Papierkram“ und Behördendeutsch in ihrem Ausbildungsalltag beeinträchtigt.

> *„Natürlich klar ist es besser, wenn man so was hat. Da ich ja alleine wohne, da muss*

> *ich alles selber erledigen. […] Weil der ganze Behördenkram, was da drinnen steht, ja es kommt immer drauf an was, das sind so komplizierte Fragen, das kannst Du einfach nicht machen. Und wenn Du dann das mit einer Person machst, die das kann, die erklärt Dir das dann und das finde ich gut."* (Interview Pa2; Abs. 128)

Wichtig ist hierbei allerdings ein funktionierendes Vertrauensverhältnis. D. kritisiert diesbezüglich:

> *„Bei Sozialpädagogen ist das nicht so leicht. Da kommt jedes Jahr ein neuer und da kann man das nicht so richtig machen."* (Interview D; Abs.50)

Abgeleitete Merkmale:

- Benennung von Situationen, in denen ein/e SozialarbeiterIn als notwendig angesehen wird.

Umsetzung im Fragebogen: 9 Items: SB05c, ME6a1-ME6a5, ME6b, ME6c, ME6d.

(13) Dimension „Probleme Schule" (3 Nennungen; bei 3/27 SchülerInneninterviews)

Die wenigen negativen Nennungen und weitgehende Zustimmung zur Chancengerechtigkeit in Bezug auf den Lernort Schule deuten darauf hin, dass die Schule von den SchülerInnen nicht als ausbildungsrelevante Barriere gesehen wird. Allerdings muss hier angeführt werden, dass die SchülerInnen deutlich mehr Zeit in den Betrieben verbringen und den Ausbildungsvertrag auch mit den Betrieben abgeschlossen haben. Da auch die Abschlussprüfungen außerhalb der Schule stattfinden und die Prüfungsvorbereitung in der Praxis als auch oft die im Theoriebereich in den Betrieben gemacht wird, wird die Schule, auch bei zwischenzeitlichen Problemen, nicht als ausbildungsgefährdender Faktor angesehen.

Auf der anderen Seite wird der informative Faktor mit Ratgebern bzw. wichtigen Ansprechpersonen in der Schule von den SchülerInnen überwiegend wahrgenommen. Auch die durch die Schule „arrangierten" Peerbeziehungen zu MitschülerInnen helfen den SchülerInnen, sich und ihren Betrieb bzw. den eigenen Leistungsstand und Perspektiven besser einzuordnen. Vereinzelt geben jedoch die SchülerInnen mit Migrationshintergrund, welche aus osteuropäischen Staaten bzw. Russland kommen, an, Schwierigkeiten mit den Freiheiten zu haben, die die SchülerInnen hier in der Schule haben bzw. wie offen und kritisch hier mit Autoritätspersonen wie LehrerInnen umgegangen werden darf.

> *„Aber für Ausbildung muss man bisschen in Berufsschulen in allen Schulen muss man bisschen strenger die Gesetze machen. Weil das ist für mich so schlampig alles in Deutschland in Schulen. Das geht nicht, mit Lehrern Du reden, das ist nicht normal.“* (Interview Pa; Abs. 98)

Einige SchülerInnen berichten von Problemen, die sie in den abgebenden allgemeinbildenden Schulen erlebt und die ihre Sicht auf Schule teilweise negativ geprägt haben sowie von Problemen in der Anfangszeit, resultierend aus einer negativen Erwartungshaltung. So schildert eine Schülerin exemplarisch die Ursache der Haltung einiger ihrer Mitschüler, die diese mit in die Klasse gebracht haben.

> *„Und die Lehrer dort an der Schule die haben dann die Leistungsstarken gezogen, und die anderen wurden einfach abgehakt. Der Unterricht war dann einfach so, die die die Aufgaben können, die machen die und von den anderen kam dann immer weniger. Die haben dann mal geschwänzt, die hatten einfach kein Ziel mehr. Das Jahr war einfach für die umsonst. Und wenn das nach 3 Monaten klar war, war der Rest für die Katze.“* (Interview An; Abs. 51)

Abgeleitete Merkmale:

- Konkrete Probleme in Zusammenhang mit der Schule werden benannt

Umsetzung Fragebogen: 8 Items: ME1a1, ME1b, ME2, ME3a4, ME3b, SB9a-c.

(14) Dimension „Probleme Betrieb“ (7 Nennungen; bei 6/27 SchülerInneninterviews)

Die SchülerInnen verbinden in der Regel die Qualität ihrer Ausbildung mit der betrieblichen Ausgestaltung der Ausbildung. Ist diese aus ihrer Sicht nicht geeignet, um ausreichend für den Beruf oder auch die Abschlussprüfungen vorbereitet zu werden, so sehen sie das als erhebliche fehlende Verwirklichungschance an.

> *„Also ich muss ehrlich sagen, dass ich in der Schule mehr gelernt habe, als im Betrieb.“* (Interview Mi; Abs. 73)
>
> *„Die Unterstützung vom Betrieb her. Das einzige was mich gestört hat war die fehlende Unterstützung…. Wenn die mehr Themen mit mir durchgenommen hätten, dann wäre mir das leichter gefallen als die letzten paar Wochen.“* (Interview Di; Abs. 44-46)
>
> *„Um Gottes willen nicht noch einmal ein Jahr in dieser Firma verbringen. D.h. wenn ich die Möglichkeit hätte irgendwo anders weiterzumachen, ja, aber in der Firma nicht.“* (Interview Fr; Abs. 13)

Der Schüler konkretisiert die mangelnde Chance im Vergleich zu seinen MitschülerInnen folgendermaßen:

> *„Weil die Firma ja auch generell nicht so einen guten Ruf hat. Und dadurch habe ich ja auch das Problem, dass ich es nicht so einfach habe wie einer der jetzt in einer großen Firma ausgebildet wurde."* (Interview Fr; Abs. 16)

Teilweise reicht schon der Vergleich mit MitschülerInnen, die aus ihrer Sicht hier eine bessere Ausbildung durch ihre Betriebe erhalten, um dies für sich als Chancennachteil zu betrachten.

Abgeleitete Merkmale:

- Konkrete Probleme in Zusammenhang mit dem Betrieb werden benannt

Umsetzung Fragebogen: 8 Items: ME1a2, ME1b, ME2, ME3a5, ME3b, SB10a-c.

(15) Dimension „Probleme LehrerIn" (5 Nennungen; bei 4/27 SchülerInneninterviews)

Wie schon bei der Dimension Schule angeführt, ist dieser Lernort mit seinen Beteiligten, inklusive der LehrerInnen kein Problem hinsichtlich der Chancenverwirklichung. Allerdings werden die LehrerInnen durchaus als unterstützende Faktoren, oder schlimmstenfalls einfach als „nervig" betrachtet.

> *„Weil ich denke mal als Schüler, wenn man in die Ausbildung geht, da braucht man noch (sozial-)pädagogische Unterstützung. Ein Lehrer, der muss schon ein bisschen Erfahrung haben, wie er mit den Leuten umgeht oder wie er den unterstützen und helfen kann."* (Interview Pa2; Abs. 107)
>
> *„Also ich muss sagen die Lehrer, die ich zu diesem Zeitpunkt hatte, waren unfähig. Also jetzt nicht was das fachliche angeht sondern was das Fördern von Schülern angeht….. Die haben ihr Programm durchgezogen und das wars."* (Interview Fr; Abs. 36-39)

Der Schüler gibt an, dass er zwar Wut und Gleichgültigkeit gegenüber dem Lehrer empfunden hat, dies aber seine Ausbildung nicht beeinträchtigt hat.

Abgeleitetes Merkmal:

- Konkrete Probleme in Zusammenhang mit einer Lehrkraft werden benannt

Umsetzung Fragebogen: 5 Items: ME1a1, ME1b, ME2, ME3a4, ME3b.

(16) Dimension „Probleme AusbilderIn" (5 Nennungen; bei 5/27 SchülerInneninterviews)

Im Vergleich zu den LehrerInnen werden die AusbilderInnen sehr wohl mit einer Chance, bzw.

einem erheblichen Problem in Bezug auf das erfolgreiche Bestehen der Ausbildung verbunden.

> *„Ja der hat mir das Gefühl gegeben, dass ich nichts kann und das Frauen in dem Beruf falsch sind und ich doch lieber in den Kindergarten gehen sollte. Ja und allgemein, wenn irgendwas gefehlt hatte da war ich die Schuldige. Wenn was schiefgelaufen ist, ja die Frau Kraus wars mal wieder, obwohl ich das manchmal gar nicht war."* (Interview Je; Abs.30)

Dabei wird in einigen Aussagen deutlich, wie stark diese/r AnsprechpartnerIn die übrigen Dimensionen, wie die Selbstwirksamkeit, beeinflussen kann:

> *„Was noch so dran hindert, was ich jetzt auch nicht böse meine, aber vielleicht wenn mein Meister ein bisschen lockerer gewesen wäre, da hätte ich mir vielleicht auch ein bisschen mehr zugetraut. […] Manchmal hat man Teile, wo man sich denkt, ja das mache ich anders, traut sich aber nicht zu fragen, weil der Meister vielleicht denkt, will die mir was erzählen wie die das besser machen kann oder so. Und da hätte ich es gerne gehabt, dass ich kommen und sagen könnte ich habe da ne Idee. […] Bei meinem Meister läuft das halt nicht so, bei ihm ist das gleich nicht gut."* (Interview A; Abs.31)

Für die SchülerInnen sind das Lob und die Aufmerksamkeit der AusbilderInnen ein wichtiger Entwicklungsfaktor, der bei Störung der Beziehung deutlich zu Missempfinden oder fehlender Wertschätzung führt.

> *„Ja das Problem ist mein Meister hat so was noch nie gesagt. Ich weiß auch nicht. Es gab schon Situationen, wo ich gedacht habe das habe ich gut gemacht aber."* (Interview Di; Abs. 66)

Abgeleitete Merkmale:

- Konkrete Probleme in Zusammenhang mit dem AusbilderIn werden benannt

Umsetzung Fragebogen: 5 Items: ME1a2, ME1b, ME2, ME3a5, ME3b.

(17) Dimension „Probleme MitschülerIn" (4 Nennungen; bei 4 /27 SchülerInneninterviews)

Die MitschülerInnen sind eher ein förderlicher Faktor, da Informationen ausgetauscht werden können und im Gespräch Reflexionsprozesse angestoßen werden. Als Problem werden sie nur dann angesehen, wenn es zum Mobbing kommt. Oft kann auch eine ungünstige Klassenzusammensetzung den Lernprozess deutlich behindern und Schulmüdigkeit verstärken.

> *„Wenn da nur Leute dabei sind die schwätzen und dummes Zeug machen, da hat man ja auch keinen Bock und schließt sich aus und macht sein eigenes Ding."* (Interview Ko; Abs. 99)

Abgeleitete Merkmale:

- Konkrete Probleme in Zusammenhang mit MitschülerInnen werden benannt

Umsetzung Fragebogen: 3 Items: ME1a5, ME1b, ME2.

TB 2: „internale Ermöglichung“:

(18) Dimension „Probleme mit sich selbst“ (33 Nennungen; bei 14 /27 SchülerInneninterviews)

Diese Dimension wird von den SchülerInnen als sehr wichtige Verwirklichungschance angesehen. Dabei reicht die Bandbreite von extrem motivierter und positiver Einstellung zur Ausbildung bis zu Problemen mit Prüfungsangst oder fehlender Motivation.

> *„Ich muss sagen, dass das von mir persönlich ist, durch meine extreme Prüfungsangst, dass ich mir einfach enormen Stress mache und mich das oft blockiert. […] Ich möchte dann alles auch perfekt machen und das ist genau die falsche Einstellung, […] ich glaube, dass ich wesentlicher leistungsstärker wäre, wenn ich einfach ruhig und entspannt wäre und locker und nicht nur so einen Stress mache.“* (Interview A; Abs. 31, 66)

Insbesondere das Motiv, sich durch die Ausbildung eine Chance zu erarbeiten, ein gutes Leben führen zu können, ist für viele Auszubildenden mit Migrationshintergrund eine besondere Motivation an sich zu arbeiten und den inneren Schweinehund zu überwinden.

> *„Ja ich bin zuverlässig. […] Ich habe mir schon so deutsche Tugenden angeeignet. Und das finde ich auch gut, dass ich das habe. Weil ich verstehe auch manche Klassenkameraden nicht, wenn die immer zu spät kommen und das wirkt sich ja dann auch auf die Noten aus. Auf die Zuverlässigkeit. Und wenn ich etwas mache, dann möchte ich das auch zu 100 % machen. Und habe ich halt in der Ausbildung beigebracht bekommen.“* (Interview Ha; Abs. 63)

Die SchülerInnen können es aber recht gut einschätzen, wenn und wie sie sich Chancen selbst verbauen.

> *„Ja ich würde sagen so ein bisschen meine Faulheit, also wenn ich sag ich will später mal einen festen Beruf oder ich mach vielleicht doch noch mein Techniker, würde ich sagen ich bin ziemlich faul und schiebe dann Sachen auf oder ich laufe Sachen hinterher, die ich eigentlich noch machen müsste. Und ja es mangelt auch ein bisschen an Selbstvertrauen“.* (Interview Je, Abs.36)

> *„Ich würde jetzt nichts sagen was schwierig war, ich hatte einfach keine Lust zu lernen. Meine Barrieren die mach ich mir eigentlich selbst. Von der Schule aus, da gab es eigentlich nie Probleme. Halt nur meistens selbst, weil ich nicht lernen will und zu faul bin.“* (Intervierview An, Abs. 79)

Das „Schleifenlassen“ führt oft dazu, dass die SchülerInnen den Faden verlieren und dann noch weniger mitkommen, was sich wiederum negativ auf die Selbstwirksamkeit auswirkt. Ganz problematisch wird es, wenn durch das eigene Verhalten ausgelöste negative Folgen extrem viel Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen. In der Berufsschule gibt es aber auch SchülerInnen, die bereits negative Vorerfahrungen mit ihrer Einstellung aus einem abgebrochenen anderen Beruf oder sonstige missglückte Berufserfahrungen mitbringen und diese Vorerfahrungen reflexiv für ihre jetzige Chancen verarbeitet haben, bzw. in ihre Überlegungen zum jetzigen Ausbildungsberuf einbeziehen.

> *„Ja das ist nicht unbedingt das was ich machen will, aber ich habe die Ausbildung angenommen, weil ich nichts anderes gefunden habe. Hauptsache etwas, womit man Geld verdient. […] Und einer musste damit ja anfangen, um aus dieser Scheiße hier rauszukommen. Mit Arbeitslosigkeit und so. Mir ist es egal ob es mein Berufswunsch war Hauptsache was machen.“* (Interview Mi; Abs. 16)

Abgeleitete Merkmale:

- Konkrete Probleme in Zusammenhang, bzw. als Folge mit dem eigenen Verhalten werden benannt.

Umsetzung Fragebogen: 1 Item: ME1a7.

(19) Dimension „Einstellung zum Beruf“ (17 Nennungen; bei 13 /27 SchülerInneninterviews)

Die meisten befragten SchülerInnen haben eine motivierte und interessierte Haltung und Einstellung zum gewählten Ausbildungsberuf. Bei den älteren SchülerInnen mit Migrationshintergrund, welche nicht in Deutschland geboren worden sind, ist die Einstellung zum Beruf als Chance und die Selbstverantwortung für das Gelingen oft stark ausgeprägt.

Folgende Aussagen hört man dementsprechend auch im Klassenverbund oft in ähnlicher Weise, wie die beiden Interviewaussagen zweier Schüler mit Migrationshintergrund zeigen:

> *„Für mich ist es gut einen Job zu finden und dort immer pünktlich zu sein. Das ist kein Problem für mich. Das wird kein Problem sein, wenn ich meinen Facharbeiterbrief bekomme dann gehe ich arbeiten“* (Interview Eu; Abs. 73)
>
> *„Also wenn ich auf jeden Fall einen Auftrag bekomme, versuche ich das gut zu lösen. Ich lass mich auf jeden Fall nicht ablenken. Und ich versuche das Beste daraus zu machen. Ich lege auch immer Wert auf Pünktlichkeit, das ist für mich eine der wichtigsten Sachen. […] Alle in der Familie haben etwas Gutes erreicht und da denkt man sich, das man auch was Gutes erreichen muss und selber auch willst.“* (Interview Pa2, Abs.49, 60; 89)

Abgeleitete Merkmale:

- Unmotivierte und uninteressierte, unprofessionelle Einstellung zum Ausbildungsberuf

Umsetzung Fragebogen: 14 Items: BO. (Hinweis: BO steht für den Bereich „Berufsorientierung“)

(20) Dimension „Soziales Verhalten“ (18 Nennungen; bei 11 /27 SchülerInneninterviews)

Die SchülerInnen betrachten eigenes und fremdes soziales Verhalten als Chance bzw. als Barriere für ein Bestehen der Ausbildung. Hierbei begünstigt soziales Verhalten, Hilfe von Mitschülern und Azubis im gleichen Betrieb erhalten zu können, oder stetig über Termine oder Änderungen im Schul- und Betriebsablauf informiert zu werden. Viele gut integrierte Azubis berichten in diesem Zusammenhang davon, dass sie ihre MitschülerInnen motivieren und gerne helfen. Das Vorhandensein einer eigenen Toleranz, auf Fehler angesprochen werden zu können, wird hierbei auch erwähnt.

> *„Eigentlich bin ich derjenige der die Leute motiviert, dass die das packen können.... Und ich finde es auch nicht schlimm, wenn mir jemand sagt, dass ich einen Fehler gemacht habe“* (Interview Ha; Abs.59, 101)
>
> *„Ja den Azubis in unserem Betrieb tu ich auch vieles erklären, wenn die Fragen haben. Ja das klappt schon ganz gut.“* (Interview Wa2, Abs. 77)

Abgeleitete Merkmale:

- Unsoziales Verhalten und Probleme mit Ausbildungsbeteiligten

Umsetzung Fragebogen: 9 Items: Soz2, Soz4-8, ME3a4, ME3a5, ME1a5.

(21) Dimension „Anstrengungsbereitschaft“ (28 Nennungen; bei 18/27 SchülerInneninterviews)

Die SchülerInnen benennen Anstrengungsbereitschaft als eine zentrale Dimension der Verwirklichungschancen zum Bestehen der Ausbildung. Dabei wird das eigene Verhalten nicht selten in Relation zu dem der MitschülerInnen gesehen.

> *„Ich denke das liegt schon viel an der Motivation. Ich würde mich jetzt nicht als superintelligent bezeichnen oder supergute Fähigkeiten im praktischen Bereich. Aber ich bin halt jemand der enorm dieses ja dieses ich will das. Und wenn man was wirklich will und diese Motivation hat das zu machen, auch wenn sie vielleicht einmal ein bisschen*

> *abflacht, aber im Grunde wer Motivation hat und auch diese Leistungsstärke hier, ich bin nicht der Beste im Training und auch nicht der Beste im Fräsen. Aber das was ich mache das ist gut genug. […] aber wenn man wirklich was will, da kann man schon viel erreichen."* (Interview A, Abs. 84)

> *„Ja mein Hauptproblem war ich habe nie meine Hausaufgaben gemacht. Also in die Schule gegangen meine Klausuren geschrieben und wieder heimgegangen und sonst nichts mehr gemacht."* (Interview Di, Abs.17)

> *„Ich würde jetzt nichts sagen was schwierig war, ich hatte einfach keine Lust zu lernen."* (Interview An, Abs. 79)

> *„Ich hab daheim noch nie ein Buch aufgeklappt oder sonstiges. Nicht für die Abschlussprüfung oder sonstiges."* (Interview Fr, Abs. 83)

Der Migrationshintergrund als solcher wird aber nicht generell als Faktor für gesteigerte Anstrengungsbereitschaft gehalten.

> *„Ja ich glaube, dass das nichts mit meiner Herkunft zu tun hat. Jeder hat ja Ehrgeiz und seine persönlichen Ziele."* (Interview Ha, Abs. 29)

Geringere Chancen werden z. B. dann gesehen, wenn viele problembehaftete, störende MitschülerInnen mit geringer Anstrengungsbereitschaft in einer Klasse sind. Des Weiteren kann die Anstrengungsbereitschaft eingeschränkt sein, wenn ein Nebenjob zum Überleben notwendig ist oder man Zuhause bei der Betreuung der Geschwister oder z. B. bei der Mithilfe auf dem Bauernhof oder dem familieneigenem Betrieb gebraucht wird oder durch private Probleme abgelenkt ist.

Im Zusammenhang mit der Anstrengungsbereitschaft wird die Bedeutung der Berufsschule hervorgehoben. Konkret wird benannt, dass es gut ist, wenn man konstant dazu angehalten wird, etwas für den Kompetenzzuwachs zu machen, da man oft selbst zu faul ist. Insbesondere das Fach Wirtschaftskunde stellt für viele Auszubildenden eine Hürde dar, die sie selbst kaum zu nehmen bereit sind.

Die Anstrengungsbereitschaft kommt allerdings schnell an eine Grenze, wenn andere Dimensionen wie z. B. „Lesen und Verstehen" eine große Hürde darstellen und somit der reguläre Unterricht und die Unterweisung im Betrieb deswegen bereits sehr anstrengend sind.

> *„Aber ich habe nicht jeden Tag 2-3 Stunden, sondern nur halbe Stunde. Weil, wenn Du zu viel machst jeden Tag, da geht dein Kopf kaputt, weil Du machst ganze Tag und Woche hier in Werkhof Schule und dann noch zu Hause."* (Interview Pa, Abs. 17)

Abgeleitete Merkmale:

- Ausbildungsbezogene Anstrengungsbereitschaft mindestens im Durchschnittsbereich der MitschülerInnen

Umsetzung Fragebogen: 4 Items: Me7, ME3b, ME1a7, Me13.

(22) Dimension „Problemverarbeitung“ (21 Nennungen; bei 13/27 SchülerInneninterviews)

Für die SchülerInnen gibt es einen klaren Zusammenhang, eine bessere Chance zu haben, wenn sie bei Problemen nicht alles mit sich selbst ausmachen, sondern Hilfe zulassen und diese auch suchen bzw. AnsprechpartnerInnen hierfür haben.

> *„Früher habe ich immer alles in mich hineingefressen und nix gesagt. Und jetzt kommt ich halt mal zu meinen Eltern oder zu meinem Vater, kommt aufs Thema an oder zu meinem Freund. Aber nicht so oft, ich behalte auch vieles für mich“* (Interview Je, Abs. 51)
>
> *„Das sind so die 3 Lehrer in der Schule, wo ich weiß, wenn da irgendwas war, […] wär die Frau G. oder auch jemand von Ihnen da gewesen. […] Das finde ich auch enorm wichtig, dass man weiß da sind auch Lehrkräfte die einem helfen.“* (Interview A, Abs. 61)
>
> *„Meine Eltern sagen ja auch dass ich bei einem Problem zu ihnen kommen kann. Wenn man es für sich behält wird es ja auch nicht besser.“* (Interview Ko, Abs. 73)

Probleme sollten aber auch als Möglichkeit für einen Lernfortschritt angesehen werden. Hierfür ist eine entsprechende Frustrationstoleranz und Ausgeglichenheit nötig.

> *„Man kommt nur hier hin, man möchte es ja gut machen, ich zumindest, aber man hat das Gefühl man kann es nicht. Und dann wächst man halt, also ich bin auf jeden Fall gewachsen*.“ (Interview A, Abs. 29)

Kraft ziehen die Auszubildenden hierfür z. B. aus ihren Hobbies oder geeigneten AnsprechpartnerInnen.

> *„Ja ich denke ja auch so meine Hobbys. Ja so der Sport und mein Pferd und auch so die Familie. Dass man nach Hause kommen kann sich mal ausheult und so.“* (Interview A, Abs.: 76)

Dabei ist es wichtig, Probleme proaktiv und frühzeitig anzugehen, anstatt alles auszusitzen.

> *„Das hat sich eigentlich so während der Ausbildung ergeben, dass ich, wenn schon schwierige Aufgaben gestellt werden, dass ich mir nicht so groß Gedanken mach sondern mich einfach dran setze und versuche das Problem zu lösen.“* (Interview Me, Abs. 35)

Abgeleitete Merkmale:

- Nimmt Hilfe bei Problemen an
- Frustrationstoleranz
- Probleme werden proaktiv angegangen

Umsetzung Fragebogen: 1 Item: Soz6.

(23) Dimension „Selbsteinschätzung der Defizite“ (18 Nennungen; bei 14/27 Schüler-Innen-Interviews)

„Selbsteinschätzung der Defizite“ wird seitens der SchülerInnen immer wieder als ein Punkt benannt, wenn es darum geht, warum manche MitschülerInnen keine gute Leistungen bringen und somit weniger Chancen haben. Viele SchülerInnen können in der Regel gut beschreiben, woran sie hätten scheitern können, bzw. an was sie noch arbeiten müssen. Sie können diese Defizite dann konkret benennen und wie sie diese abstellen können. Ihre Noten stimmen mit diesen Einschätzungen dann in der Regel überein.

Auffallend ist, dass die SchülerInnen Probleme mit ihrer Selbsteinschätzung der Defizite haben, in der Regel viele Bewerbungen geschrieben haben und kaum Ursachen benennen können, warum sie damit kaum Erfolg hatten. Zusammenhänge mit ihrer Leistung und Noten werden dabei vielleicht noch benannt, Einstellung und persönliches Auftreten, überfachliche Kompetenzen finden hingegen kaum Beachtung.

> *„Also ich habe schon über 150 Bewerbungen geschrieben und war bei Einstellungstests. Aber schon meistens eine Absage bekommen oder gar nichts….., dass sie nicht suchen oder schon voll haben. Ich weiß auch nicht.“* (Interview Di, Abs. 21, 23)

Abgeleitete Merkmale:

- Defizite können konkret benannt werden
- Keine erhebliche Abweichung der Kompetenzeinschätzung von Noten/ vorhandenen Problemen
- Viele Bewerbungen; primäre Fehlersuche bei anderen Ursachen

Umsetzung Fragebogen: Noten, Items KT (Theoretische Kompetenzerwartungen), eventuell Abgleich mit ME3a1-ME3a9

(24) Dimension „Ausbildung im Wunschberuf" (15 Nennungen; bei 12/27 SchülerInneninterviews)

Für die SchülerInnen stellt die Ausbildung in ihrem Wunschberuf bzw. in einem Ausbildungsberuf mit vergleichbarem Handlungsfeld und vergleichbarer Betätigungsweise bereits ein Chancenbestandteil dar, da sie sich selbst hier mit höherer Motivation und Selbstwirksamkeit und angestrebten Zielen einbringen können.

> *„Also auf jeden Fall was Praktisches, wo man sich ein bisschen körperlich betätigt, wo man geistig, physisch und psychisch gefordert wird. Und das ist in dem Beruf auf jeden Fall der Fall."* (Interview A, Abs. 13)
>
> *„Ja, ich wollte im handwerklichen Bereich bleiben. Ich habe ein Jahr Handelsschule gemacht. Mal so gucken wie das bürotechnisch so ist und wie das so abläuft. Aber das war nichts für mich."* (Interview Wa2, Abs. 19)

Ein Schüler, bei dem sich diese mangelnde Chance auf sein mangelndes Arbeitsverhalten in Betrieb und Schule deutlich auswirkt, beschreibt seine Situation folgendermaßen:

> *„Mir ist es egal, ob es mein Berufswunsch war, Hauptsache was machen […] Ich hatte in Werken halt die besten Noten. […] Das ist schon ein Ausnahmezustand, dass Du was machst was Dir auch wirklich Spaß macht. Ich habe mich hier beworben als Tischler. Weil ich finde das hat auch was Handwerkliches, aber nichts genau Genormtes."* (Interview Mi, Abs. 17,29)

Ein anderer Schüler mit ähnlich auffälliger demotivierter Verhaltensweise beantwortet die Frage, wie er denn zu dem Beruf gekommen ist, knapp:

> *„Ich sag mal so, keine andere Wahl."* (Interview Di, Abs. 19)

Abgeleitete Merkmale:

- Ausbildungsberuf stimmt mit dem gewünschten Tätigkeitsbereich größtenteils überein

Umsetzung Fragebogen: Item Ausbildung im Wunschberuf stimmt mit Item Ausbildungsberuf (bzw. Berufsfeld) überein.

(25) Dimension „konkrete Zukunftsvorstellung bzgl. des Berufs" (17 Nennungen; bei 11/27 SchülerInneninterviews)

Mit der Bezeichnung „konkrete Zukunftsvorstellung bzgl. des Berufes" sind berufsbezogene Ziele gemeint, die für die Zukunft angestrebt werden. Haben die SchülerInnen konkrete Zukunftsvorstellungen, die sie mittels der Ausbildung anstreben, ist dies für sie trotzdem eine Chance, auch wenn sie nicht im Wunschberuf ihre Ausbildung absolvieren.

Ein Auszubildender, der die Ausbildung als große Chance für sich ansieht und hochmotiviert mit sehr gutem Abschluss bestanden hat und auch in dem Betrieb weiterbeschäftigt wurde, beschreibt seine Intention diesen Ausbildungsberuf zu wählen (obwohl dies nicht sein primärer Berufswunsch war), folgendermaßen:

> *„Nach meinem Fachabi habe ich mir gedacht. Weil es mit dem Fachabi nicht so gut geklappt hat. Ich hab es zwar bestanden, aber mit 3,3 war jetzt nicht grad so eine Leistung und da habe ich mir gedacht bevor ich jetzt studiere und es dann nicht klappt mit dem Studium, hab ich mir gedacht nehme ich lieber den Ausbildungsplatz an und lerne einen Beruf und bilde mich dann so weiter fort. […] Es wird auch gut angesehen, dass man sich weiter fortbilden will nach der Ausbildung. Daher darf ich auch weitermachen nach der Ausbildung."* (Interview Me, Abs.:3, 79)

Die SchülerInnen geben darüber hinaus an, dass finanzielle Sicherheit als primäres Ziel, welches sie durch gezielte Wahl des Ausbildungsberufes erreichen wollen, für sie eine essenzielle Motivation darstellt, den Beruf als Chance anzusehen.

> *„Nach der Ausbildung habe ich die Idee etwas Handwerkliches zu machen, vor allem mit Maschinen…Ich will erst mal eine gute Arbeit finden und Geld verdienen. Ja und daheim ausziehen...."* (Interview Ha, Abs. 39, 43)

Abgeleitete Merkmale:

- Konkrete Zukunftsvorstellungen die mittels der Ausbildung angestrebt werden

Umsetzung Fragebogen: Konkrete Zukunftsvorstellung bzgl. der Stellung. Items zu Me8.

Kategorie 4: „berufsbezogene Ziele":

(1) Zieldimension „Beziehung" (3 Nennungen; bei 2/27 SchülerInneninterviews)

Beziehung als Zieldimension wird gerade bei den jungen Auszubildenden nicht von selbst genannt, was sie später gerade auch mit der Sicherheit einer Ausbildung anstreben. In vielen Gesprächen in der teilnehmenden Beobachtung ist Familiengründung und Finanzierung dieser durch die Sicherheit eines Berufes Teil der Zukunftsvorstellung. Die, in der Stichprobe erfassten, Auszubildenden mit Migrationshintergrund sind vergleichsweise älter als andere Auszubildende. Für sie stellt daher die Beziehung und Verantwortung gegenüber der Familie ein wichtiger Faktor dar:

> *„Also ich sorge halt für mich und die Freundin auch. Die fängt jetzt erst im Februar an und so lange ist die arbeitslos. Also ich sorge für uns, ich bezahle die Miete den Unterhalt und alles."* (Interview An2; Abs.: 64)

Abgeleitetes Merkmal:

- Geborgenheit und Verantwortungsübernahme in der Familie, in der Beziehung ist Ansporn und ein Ziel wozu die Ausbildung helfen soll

Umsetzung Fragebogen: 6 Items: BZ_B_01 bis BZ_B_06. (Hinweis: BZ steht für den Bereich „Berufsbezogene Ziele“, B für „Beziehung“)

(2) Zieldimension „Abwechslung“ (1 Nennung; bei 1/27 SchülerInneninterviews)

Abwechslung wird nur von einer Auszubildenden als Zieldimension benannt. Allerdings wird dies hier als wichtiger Ausgleich angeführt, Hobbies werden als protektive und gesundheitsfördernde Ressource angesehen, um sich besser zu fühlen.

> *„Ich bin erstmal so ein Typ, der immer einen vollen Terminplan hat. Ich möchte das auch so. Ich kann auch mal einen Tag pausieren aber nach 2 Tagen bekomme ich die Krise. Ich habe viele Hobbies, die mir auch wichtig sind […] Und ich finde Ausdauer, ist super wichtig, dass man einen Ausgleich hat. Ich mache viel Ausdauersport, also ich laufe viel und ich klettere auch, rudern tu ich auch und ich reite.“* (Interview A; Abs.: 37)

In diesem Zusammenhang wird Abwechslung in der teilnehmenden Beobachtung immer wieder als protektiver Faktor von den Auszubildenden und den Lernenden der FOS-Gruppe genannt, um dem Stress begegnen zu können. Allerdings ist bei vielen Auszubildenden die Zeit durch die Ausbildung stark eingeschränkt, sodass Hobbies oft eingeschränkt werden müssen. Die Abwechslung, als eigentliches Ziel und im negativen Sinne, dass sie die Ausbildung beeinflussen könnte, wird von den Auszubildenden in den Interviews nicht genannt. Auffallend ist allerdings, dass in der teilnehmenden Beobachtung viele Äußerungen in der Berufsfachschulgruppe in diese Richtung getätigt wurden. Abwechslung als Ziel zur Ablenkung und Stimulation ist hier in Pausengesprächen vorherrschendes Thema. Fast alle Lernenden dieser Gruppe haben sich für eine Ausbildung im Metallbereich beworben, wurden allerdings auch nach Vorstellungsgesprächen nicht genommen. Ein Zusammenhang mit der Ernsthaftigkeit ihrer Zielverfolgung und Prioritäten dürfte neben mangelnder Eignung und Reife eine Rolle für die Absage in einigen Fällen gespielt haben. In den Gesprächen der teilnehmenden Beobachtung können diese Lernenden fast immer die Gründe der Absagen nicht benennen. Erst ausführliches Nachfragen deutet darauf hin, dass die Einstellung, Ziele und selbstbezogenes Verhalten eine Rolle für die Absage gespielt haben können.

Abgeleitete Merkmale:

- Abwechslung und Zeit für Freunde und Freizeit sind wichtige Ziele auch während der Ausbildung

Umsetzung Fragebogen: 4 Items : BZ_A_17- BZ_A_20. (Hinweis: BZ steht für den Bereich „Berufsbezogene Ziele“, A für „Abwechslung“)

(3) Zieldimension „Karriere“ (11 Nennungen; bei 9/27 SchülerInneninterviews)

Der Karriere-Begriff wird hier darin verstanden, dass die Auszubildenden mit der Absolvierung des Techniker- oder Meisterabschluss anstreben, eine verantwortliche Position im späteren Berufsleben einnehmen zu können.

> *„Ich würde gerne Techniker machen.“* (Interview Wa; Abs.:39)
>
> *„Ja. Nicht jetzt aber so in 2 – 3 Jahren, erst einmal Berufserfahrung sammeln und dann vielleicht Techniker, Meister oder so etwas.“* (Interview Wa2; Abs. 25)

Einige Auszubildende haben durch die Ausbildung und insbesondere die Berufsschule neue Motivation und Zutrauen in ihre Fähigkeiten erhalten und trauen sich zu, Maschinenbau zu studieren, nachdem sie das Fachabitur nach der Ausbildung gemacht haben.

> *„Also mein Ziel ist es die Ausbildung zum Industriemechaniker zu machen und die will ich auch gut bestehen. Und danach will ich noch weiter Schule machen, vielleicht Fachabi und dann vielleicht studieren Maschinenbau.“* (Interview Ko; Abs.: 5)

Die Auszubildenden mit Migrationshintergrund äußern Karrierewünsche wie TechnikerIn, MeisterIn oder Maschinenbaustudium in der Regel nicht. Hier steht der Wunsch des guten Lebens und des Geldverdienens durch den Ausbildungsberuf im Vordergrund.

> *„Ja ich will zuerst einen Job finden und dann gehe ich weg. Ich will gut leben.“* (Interview Eu; Abs.: 37)

Sofern ein Karrierewunsch, wie z. B. TechnikerIn, besteht dann in der Regel nur, wenn „Lesen und Verstehen“ kein Problem darstellt und die Auszubildenden noch eher jung und wohlbehütet sind und die Eltern als Ansprechpartner fungieren.

Abgeleitete Merkmale:

- Karriere, Ansehen und viel Geld verdienen ist Ansporn und Ziel wozu die Ausbildung in erster Linie dienen soll

Umsetzung Fragebogen: 5 Items: BZ_K_07- BZ_K_11. (Hinweis: BZ steht für den Bereich „Berufsbezogene Ziele“, K für „Karriere“).

(4) Zieldimension „Wachstum“ (4 Nennungen; bei 4/27 SchülerInneninterviews)

Die Lernenden haben Probleme damit, Wachstum in der Interviewsituation konkret zu benennen, was ein wesentlicher Grund ist, dass sich hierzu nur vier von 27 Interviewten geäußert haben. In der teilnehmenden Beobachtung, welche hauptsächlich in Unterrichtssituationen mit konkreten Bezügen stattgefunden hat, wird die Bedeutung dieser Zieldimension allerdings sichtbar, da die SchülerInnen besser aus ihrem Erfahrungshorizont berichten können.

Die Zieldimension „Wachstum“ lässt sich in zwei Ausprägungen aufteilen. Wachstum kann durch äußere Einflüsse erzwungen werden: So kann z. B. die intensive Anleitung durch den/die AusbilderIn als Wachstum vom Subjekt aufgefasst werden. Dabei muss Wachstum nicht unbedingt im Sinne von Kompetenzentwicklung gemeint sein. Insbesondere die Ausbildung von Resilienz kann eine Folge einer schwierigen Beziehung zum/r AusbilderIn sein.

> *„Was noch so dran hindert, was ich jetzt auch nicht böse meine, aber vielleicht wenn mein Meister ein bisschen lockerer gewesen wäre, da hätte ich mir vielleicht auch ein bisschen mehr zugetraut.“* (Interview A; Abs.: 31)

Wachstum kann aber auch im Prozess der Erlangung von Abschlüssen im Sinne von Kompetenzzuwachs und Zuwachs an Selbstwirksamkeit erfolgen.

> *„Ja ich würde schon gerne mit der Technikerschule anfangen. Aber ich will noch mehr Input haben, weil wie z.B. mein Ausbilder hat, dass es nicht so ist wie, ja klar ich mein ja Industriemechaniker ist die 1. Stufe und danach kommt der Techniker und dann kannst du ja auch auf Studium gehen, Maschinenbau z.B. Ich meine das sind diese 3 Stufen, und umso weiter du gehst, dann ist noch alles intensiver.“* (Interview Pa2; Abs.:43)

Wachstum im Sinne von „Fähigkeiten erweitern“, oder „neue Horizonte für sich erschließen“ wird immer wieder von SchülerInnen, welche bereits über ein Abitur verfügen oder ein Studium abgebrochen haben, im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung im Schulunterricht geäußert. Ähnliche Ansichten vertreten auch die FachoberschülerInnen. Sie reagieren oftmals fragend, neugierig hinsichtlich ihrer studienbezogenen Wachstumsbereiche, welche sie im anschließenden Studium, erwarten könnten.

Wachstum als ein Prozess, schrittweiser und selbstverantwortlicher Kompetenzerwerbs, welcher durchlaufen werden muss, um ein Ziel zu erreichen, wird insbesondere von der Gruppe der BerufsfachschülerInnen nahezu ausgeblendet. Auszubildenden ist zumindest bewusst, dass

Wachstum im Sinne von Kompetenzerwerb unabdingbar ist, um die Abschlussprüfungen bestehen zu können.

Abgeleitetes Merkmal:

- Sich und seine Fähigkeiten entwickeln ist Ansporn und ein Ziel wozu die Ausbildung helfen soll

Umsetzung Fragebogen: 5 Items: BZ_W_12 bis BZ_W_16. (Hinweis: BZ steht für den Bereich „Berufsbezogene Ziele", W für „Wachstum")

(5) Zieldimension „CEI" (20 Nennungen; bei 12/27 SchülerInneninterviews)

Anstelle des Karriereziels sprechen die Auszubildenden meistens von einem eher pragmatischeren Zielkonstrukt, welches hier als „CEI" zusammengefasst wurde. Hierbei werden die Ziele Chancenorientierung, Erfolg und Interesse oftmals im Verbund bzw. als zusammenhängende Faktoren benannt.

Die Auszubildenden passen ihre Ziele chancenorientiert recht genau an die Möglichkeit des Erreichens an.

> *„Momentan ich will diese Ausbildung schaffen und wenn ich sie geschafft habe, dann geh ich erst mal zum Bund. Und danach überlege ich mir ob ich eine weitere Ausbildung mache oder erst mal in dem Beruf weitermache. Es kommt auch die Ergebnisse der Prüfung an."* (Interview An; Abs.: 67)
>
> *„Also meine Ziele sind meine Berufsausbildung erst einmal abzuschließen, ja das ist jetzt erst mal mein nächstes Ziel und danach bin ich mir noch nicht so sicher ob ich weitermache. […] da werde ich vielleicht noch einmal mein Fachabi machen."* (Interview Fr, Abs.:3)

SchülerInnen mit Migrationshintergrund, welche selbst schlechtere Berufschancen in ihren Heimatländern erlebt haben, stellen oftmals die Chancenorientierung und die Wertigkeit dieser Chancen, die sie durch die Ausbildung haben, in den Vordergrund ihrer Betrachtung.

> *„Ja in Russland hätte ich so eine Chance, keine Ahnung was soll ich sagen. Hier in Deutschland Du kannst kostenlos deine Lehre finden, die Stadt bezahlt für dich und du bekommst noch Geld. In Russland das ist ganz anders, […]. Deswegen es kann sein, dass ich in Russland weniger Chance habe als hier."* (Interview Pa; Abs.: 55)

Dabei wird das, was Erfolg für die Auszubildenden ausmacht, individuell vom jeweiligen Subjekt, in Abhängigkeit der jeweiligen Chance, definiert. Erfolg muss somit nicht nur ein ausgezeichneter Abschluss sein, sondern kann auch im Bestehen der Prüfung und der Übernahme

durch den Betrieb bestehen. Wichtiger als Karriere, ist den Auszubildenden ein persönliches Interesse an dem, wozu sie sich durch die Ausbildung befähigt haben. Erfolg besteht für sie demnach auch darin, die Chance erhalten zu haben, etwas beruflich machen zu können, an dem sie Interesse haben.

Abgeleitete Merkmale:

- Chancenorientierung um im Beruf dauerhaft und erfolgreich arbeiten zu können
- Kompetenzorientierung und Interesse am Berufsfeld

Umsetzung Fragebogen: 8 Items: BZ_CEI_21 bis BZ_CEI_28. (Hinweis: BZ steht für den Bereich „Berufsbezogene Ziele“, CEI für „Chancenorientierung, Erfolg und Interesse“).

4.2 Quantitative Ergebnisse

Die vorliegende Arbeit hat das Ziel, die Zusammenhänge der Dimension der Selbstwirksamkeit mit den übrigen Dimensionen an Verwirklichungschancen und wichtiger Zusammenhänge einzelner Dimensionen untereinander aufzuzeigen. Dementsprechend stellt dies auch den Inhalt des Abschnittes 4.2.1 dar. Hierin werden die quantitativen Befunde nach den unterschiedlichen Bereichen und Dimensionen dargelegt. Ziel von Abschnitt 4.2.2 ist, die Auszubildenden zu verschiedenen Typen (Clustern) zusammenzufassen, wobei Auszubildende eines gleichen Clusters ähnliche Ansichten und Merkmalsausprägungen im Vergleich zu den Auszubildenden anderer Cluster aufweisen. Worin genau diese bestehen bzw. was die einzelnen Clusterzugehörigkeiten ausmacht, ist ebenfalls einen Gegenstandsbereich dieses zweiten Teilabschnittes. In Abschnitt 4.2.3 werden die Ergebnisse der Längsschnittstudie dargelegt.

4.2.1 Befunde nach den unterschiedlichen Bereichen und Dimensionen

Stichprobenbeschreibung Fragebogenerhebung:
Dieser Auswertung zugrunde liegen die 157 erhobenen SchülerInnenfragebögen. Sie ist die Grundlage für die folgenden quantitativen Ergebnisse der Zusammenhänge der Dimensionen und der Typenbildung mittels Clusteranalyse. In den nachfolgenden Tabellen ist dargelegt, wie sich die Stichprobe anhand ihrer Merkmalsausprägungen zusammensetzt. Tabelle 8 zeigt auf, welche Klassen und Fachrichtungen zur Befragung einbezogen wurden.

Tabelle 8: Stichprobenbeschreibung Fragebogenerhebung: Klasse/ Fachrichtung.

Merkmal	Merkmalsausprägung	n
Klasse/ Fachrichtung	IndustriemechanikerInnen (Stufe 11)	6
	FeinwerkmechanikerInnen (Stufe 10)	3
	Fachoberschulklasse Form A mit Schwerpunkt Maschinenbau	1
	Berufsfachschulklasse	1

In der Fachoberschulklasse Form A mit dem Schwerpunkt Maschinenbau (Stufe 11) wurden 16 SchülerInnen befragt. In der Berufsfachschulklasse (Stufe 10) nahmen 13 SchülerInnen an der schriftlichen Befragung teil. Die beiden Berufsschulklassen (in Tabelle 8 blau schattiert) verteilen sich auf verschiedene Ausbildungsjahrgänge, aus denen die Auszubildenden der Klassen jeweils befragt wurden. Tabelle 9 liefert Hinweise dazu, wie genau sich die Stichprobe in Hinblick auf diese Verteilung charakterisieren lässt.

Tabelle 9: Stichprobenbeschreibung Fragebogenerhebung: Berufsschulklassen nach Ausbildungsjahr und Anzahl der befragten Auszubildenden.

Merkmal	Ausbildungsjahr	n	
		Klasse(n)	Auszubildende
Berufsschulklassen (gesamt)	1. Ausbildungsjahr	1	18
	2. Ausbildungsjahr	2	27
	3. Ausbildungsjahr	2	31
	4. Ausbildungsjahr	4	52
	Gesamt	**9**	**128**

Gemäß Tabelle 9 verteilen sich die beiden Berufsschulklassen auf die Ausbildungsjahre wie folgt: 1. Ausbildungsjahr (1 Klasse, 18 SchülerInnen), 2. Ausbildungsjahr (2 Klassen, 27 SchülerInnen, 3. Ausbildungsjahr (2 Klassen, 31 SchülerInnen), 4. Ausbildungsjahr (4 Klassen, 52 SchülerInnen) (vgl. Tab. 9). Addiert um die Anzahl der Auszubildenden der beiden anderen Ausbildungsgänge ergibt sich in Summe eine Gesamtstichprobe von 157 Auszubildenden.

Die Altersspanne geht von 15 bis 29 Jahre. Die meisten SchülerInnen liegen in dem Altersbereich 17 bis 21 Jahre: 17 Jahre (22 Befragte), 18 Jahre (17 Befragte), 19 Jahre (33 Befragte), 20 Jahre (28 Befragte), 21 (15 Befragte). 36 Befragte sind unter 17 Jahren. 150 Befragte sind männlich, 7 Befragte sind weiblich. 5 der weiblichen Auszubildenden sind Auszubildende zur IndustriemechanikerIn (2 im 2. Ausbildungsjahr, 2 im 3. Ausbildungsjahr, 1 im 4. Ausbildungsjahr). 2 der weiblichen Auszubildenden befinden sich in der Ausbildung zur FeinwerkmechanikerIn (3. und 4. Ausbildungsjahr). Von den insgesamt 157 Befragten haben 57 den Hauptschulabschluss, bzw. den Qualifizierten Hauptschulabschluss. 94 Befragte haben einen

Realschulabschluss und 6 das Abitur, bzw. einen FOS-Abschluss. 23 SchülerInnen gaben an eine Übergangsschulform besucht zu haben. Genannt wurden hierbei u.a. Faub, Eibe, BVJ, BGJ und BvB. 62 der Befragten haben einen Migrationshintergrund. Schwerpunkt des Migrationshintergrundes ist Osteuropa und die Türkei. 23 der Befragten sind in osteuropäischen Ländern geboren (Russland, Ukraine, Kasachstan, Polen, Tschechien, Usbekistan). 12 Lernende haben die türkische Nationalität.

26 der Auszubildenden geben an, aus einem eher bildungsfernen Haushalt zu stammen (vgl. Tab. 10).

Tabelle 10: Häufigkeitsauszählungen zum Bildungshintergrund der Auszubildenden.

	Absolute Häufigkeit n	Relative Häufigkeit [in %]
Bildungsnähe	28	21,1
Eher bildungsnaher Haushalt	79	59,4
Bildungsferner Haushalt	26	19,5

In Bezug auf die Anzahl der Bewerbungen für einen Ausbildungsplatz zeigen sich erhebliche Unterschiede (vgl. Tab.11).

Tabelle 11: Häufigkeitsauszählungen zur Anzahl der Bewerbungen.

	Absolute Häufigkeit n	Relative Häufigkeit [in %]
1-10	66	45,8
11-50	53	36,8
51-100	17	11,8
Mehr als 100	8	5,6

30 der 157 Auszubildenden gaben an, dass sie im Laufe des Ausbildungsweges eine/n Sozialarbeiterin gebraucht hätten. Insbesondere bei Problemen im Betrieb gaben die Auszubildenen an, dass sie gerne auf Hilfe von außen zugegriffen hätten. 18 der Befragten verfügen über keine gute Selbsteinschätzung der Defizite.

17 der Befragten gaben an, dass es Probleme mit dem Betrieb gegeben hat oder aktuell gibt und 17 (vermutlich größtenteils identische) Nennungen sind in Bezug auf Probleme mit dem/r

Ausbilder/in zu konstatieren. Allerdings geben auch 37 der Auszubildenden an, Probleme mit sich selbst zu haben. Eventuell ist dies auch teilweise auf eine fehlende Identifikation mit dem Beruf zurückzuführen. Bei 71 der Auszubildenden ist keine Identifikation mit dem gewählten Beruf erkennbar. Die Erhebung hat ferner ergeben, dass 96 der Auszubildenden die Ausbildung nicht im Wunschberuf absolvieren. Nur 32 geben an, dass dies ihr Wunschberuf ist. Allerdings verfügen 105 der Auszubildenden über konkrete Zukunftsvorstellungen bezüglich des Berufs (vgl. Tab. 12).

Tabelle 12: Häufigkeitsauszählungen zu den Zukunftsvorstellungen der Auszubildenden.

	Absolute Häufigkeit n	Relative Häufigkeit [in %]
Keine erkennbare Zukunftsvorstellung	24	15,3
Sehr unkonkrete Vorstellung	8	5,1
Konkrete Vorstellung im Bereich Metall	105	66,9
Konkrete Vorstellung in anderem Bereich	20	12,7

Ein großer Teil der folgenden Betrachtungen nimmt die Darstellung der Zusammenhänge der Selbstwirksamkeit mit den übrigen Dimensionen der Verwirklichungschancen ein. Theoretisch wurde angenommen, dass die unterschiedlichen Selbstwirksamkeitserwartungen erheblichen Einfluss auf die übrigen Dimensionen haben und mit ihnen in engem Zusammenhang stehen. Sämtliche nachfolgend im Fließtext sowie den Tabellen dargelegten Ergebnisse beruhen auf Berechnungen mit dem Statistikprogramm SPSS (hier Version 18) (siehe Codebuch im Anhang 4).

Ergebnisse auf Ebene der ausbildungsrelevanten Handlungsbefähigung

Zur besseren Veranschaulichung der Ergebnisse werden zunächst die Korrelationen pro Bereich und Dimension aufgeschlüsselt. Außerdem werden zur besseren Übersichtlichkeit, nicht signifikante Paarungen in der Darstellung weggelassen und wesentliche Erkenntnisse ergänzend erläutert.

Für die Diskussion der Ergebnisinterpretation bietet es sich an, die Dimensionen bündelweise zu betrachten, d. h. alle Korrelationen mit ähnlichem Ergebnis werden in einem Zug abgebildet. Als Analyseverfahren kommt hier für die Variablen des Bereichs der ausbildungsrelevanten

Handlungsbefähigung und des Bereichs des ausbildungsbezogenen Wohlbefindens jeweils die Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson zum Einsatz, da die Gesamtvariablen, wie aufgezeigt, als intervallskalierte Variablen betrachtet werden können. Die Korrelation weist auf den Grad des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen hin.

Teilbereich der Selbstwirksamkeitserwartungen:

Dimension „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“

Tabelle 13 fasst die signifikanten Korrelationen bezüglich der Variablen „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung zusammen.

Tabelle 13: Signifikante Korrelationen „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“.

	r	p	
ASW * SSW	,589	,000	***
ASW * BSW	,606	,000	***
ASW * SozSW	,501	,000	***
ASW * K_Theorie	,495	,000	***
ASW * K_Fachspr	,547	,000	***
ASW * K_Team	,259	,001	***
ASW * K_Praxis	,542	,000	***
ASW * Eltern	,312	,000	***
ASW * Herausf	,637	,000	***
ASW * KeineBedr	,613	,000	***
ASW * KeinVerl	,463	,000	***
ASW * Selbstbestimmtheit	,299	,000	***
ASW * Unterrichtszufriedenheit	,243	,002	**
ASW * Zufriedenheit_Betrieb	,412	,000	***
ASW * Ziele_Bez	,140	,047	*
ASW * Ziele_Wachstum	,210	,006	**

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Wie erwartet, besteht ein Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung, der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung und der Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen. Die Korrelation liegt hierbei im mittleren Bereich (r im Bereich 0,5 bis 0,7), bei höchster Signifikanz ($p < 0,001$).

Da sich eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung im Vertrauen auf die eigene Kompetenz äußert (vgl. Schwarzer, 1995, S. 25ff.), ist es nicht verwunderlich, dass die Befunde einen Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und den verschiedenen Kompetenzbereichen, wie theoretische Kompetenzeinschätzung (mittlere Korrelation), praktische Kompetenzeinschätzung (mittlere Korrelation), fachsprachliche Kompetenzeinschätzung (mittlere Korrelation) und Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit (geringe Korrelation) ergeben hat ($p \leq 0{,}001$).

Die Korrelation ($r = 0{,}312$) zwischen Elterninteresse und allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung, deutet auf einen förderlichen Einfluss der Dimension Elterninteresse auf die Ausbildung einer hohen allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung hin. Bereits Amor verweist darauf, dass Motivation und Leistung eines Lernenden vor allem von seinem Elternhaus abhängen (vgl. Amor 1976). Hier dürfte das Elterninteresse insbesondere durch verbale Überzeugung, als eine Quelle der Entstehung der Selbstwirksamkeitserwartung, wirksam sein.

Unabhängig von ihrem Leistungsvermögen, tendieren Menschen mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung dazu, herausfordernde Aufgaben eher anzugehen, als Menschen mit niedriger Selbstwirksamkeitserwartung und dabei auch schwierige Handlungen zu initiieren und zu Ende zu führen. Es kommt hierbei vor allem die subjektive Überzeugung zum Ausdruck, Handlungen auch dann ausführen zu können, wenn Barrieren auftreten (vgl. Schwarzer 1995, S. 25ff.). Dieser Zusammenhang zwischen den Dimensionen „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ und „Herausforderungen anzugehen“, zeigt sich in dem mittelstarken Korrelationsbefund ($r = 0{,}637$) dieser beiden Dimensionen. Die Items zur Dimension „Herausforderung anzugehen“ sollen dabei das Ausmaß erfassen, in dem sich ein/e SchülerIn durch seine/ihre konkrete Ausbildungssituation herausgefordert und motiviert fühlt und entsprechend zuversichtlich und interessiert an seiner/ihrer weiteren ausbildungsbezogenen Entwicklung ist (vgl. Skala nach Jerusalem 2009b, S. 64).

Ferner konnte eine mittelstarke Korrelation ($r = 0{,}613$) zwischen „allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung“ und (der Dimension) „kein Bedrohungsempfinden“ in Bezug auf die momentane ausbildungsbezogene Situation zu haben hergestellt werden. Die Items zur Bedrohung sprechen den Grad der Befürchtung einer möglichen Überforderung durch die ausbildungsbezogenen Lebensumstände und Zweifel an den eigenen ausbildungsbezogenen Bewältigungskompetenzen an (vgl. Skala nach Jerusalem 2009b, S. 64).

Dieser Befund des Zusammenhangs der Dimensionen geht mit der Tatsache einher, dass

generelles Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten einen persönlichen Schutzfaktor darstellen und dementsprechend auch als stabile personale Coping-Ressource gelten kann (Jerusalem 1990; Schwarzer 1993). Unter den affektiven und physiologischen Zuständen, die als Einflussfaktoren auf Selbstwirksamkeit gelten, sind dabei beispielsweise Angst, Stress und die emotionale Laune, sowie Müdigkeit, Schmerzen und die physische Stärke gefasst (Schwarzer & Jerusalem 2002, S. 29). So kommen Lazarus und Folkman zu dem Ergebnis, dass mit steigender allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung die situative Angst reduziert wird (vgl. Lazarus & Folkman 1984, S. 70). Diese Einschätzung zeigt sich in dem festgestellten Zusammenhang (r = 0,464) mit der Dimension, dass „keine Verlustangst“ vorliegt. Die Verlustangst zielt auf die Intensität der tatsächlich erlebten Überforderung im Ausbildungskontext im Sinne eines subjektiv eingeschätzten Kontrollverlustes ab.

Die erhobene (wenn auch geringe) Korrelation (r = 0,299) zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der Selbstbestimmtheit wird vielfach belegt. Jerusalem et al. berichten, dass Selbstwirksamkeit und Freiräume für Selbstbestimmung eng miteinander verbunden sind. Sie beeinflussen sich somit wechselseitig. Das ist der Grund, warum selbstwirksame Menschen, die überzeugt sind, ihr Leben aktiv gestalten zu können, dementsprechend häufiger Gefühle von Selbstbestimmung empfinden, als wenig selbstwirksame Menschen. „Sie erleben, dass sie ihre Handlungen frei wählen, bzw. mit sich selbst vereinbaren können (Autonomie), soziale Beziehungen knüpfen können und akzeptiert werden (soziale Eingebundenheit), sowie Handlungen selbst planen und ausführen können (Kompetenzerleben).“ (Jerusalem 2009b, S. 6).

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen fördern die Zufriedenheit. Entsprechend konnten eine (geringe) Korrelation (r = 0,243) mit der Unterrichtszufriedenheit und mit der betrieblichen Zufriedenheit (r = 0,412) festgestellt werden. Vor allem die Auszubildenden verknüpfen mit der betrieblichen Tätigkeit viel eher ihren Ausbildungsberuf und berufliche Handlungen, als mit der Schule, da sie hier nicht nur mehr Zeit verbringen, sondern in der Schule auch Dinge lernen, die nicht auf den ersten Blick mit ihrem späteren Beruf in Verbindung zu stehen scheinen. Die höhere Zufriedenheit mit dem Betrieb geht beispielsweise mit dem Erstellen von Handlungsprodukten, mit vielfachen Wirksamkeitserfahrungen in den Betrieben, einher.

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen korrelieren sehr gering (r = 0,140) mit dem Ziel, dass Beziehungen als wichtig in der Zukunft angesehen werden bzw. korrelieren gering (r = 0,210) mit Wachstumszielen. Sie korrelieren allerdings nicht mit den Zielen einer möglichst großen Abwechslung, Karriereziele und der eigen erstellten Dimension der Ziele hinsichtlich

Chancen, Erfolgsorientierung und Interesse (CEI). In Bezug auf Verwirklichungschancen haben viele Auszubildende in der teilnehmenden Beobachtung rückgemeldet, dass Karriere nicht so sehr in ihrem Fokus steht, auch wenn sie sehr gute Noten in den Prüfungsteilen aufwiesen. Demzufolge überrascht diese nicht vorhandene Korrelation wenig.

Für die Vergleiche der intervallskalierte Variablen, wie der Variablen zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung mit den übrigen nominalen Variablen, wie der Variable Geschlecht, wurden ANOVAS durchgeführt, deren Befunde im Folgenden für die jeweiligen Dimensionen dargestellt werden.

Die ANOVA ist, wie beschrieben, eine Methode des Mittelwertvergleichs, die angewendet werden kann, wenn zwei oder mehr unabhängige Stichproben verglichen werden sollen, d. h. die UV mehr als zwei Ausprägungsformen besitzt. Die Tests sind nach den AVs (also den Variablen aus erster und zweiter Spalte) geordnet, d. h. eine AV wird jedes Mal komplett mit allen UVs kombiniert.

Die Durchführung einer ANOVA setzt das Kriterium der Varianzhomogenität voraus. Dieses kann man mittels des Levene-Tests auf Varianzhomogenität prüfen. Dessen Irrtumswahrscheinlichkeit (Signifikanz) p muss dabei größer als 0,05 sein ($p > 0{,}05$). Ist $p \leq 0{,}05$, wird die Varianzhomogenität verworfen (Varianzheterogenität).

Deshalb sollte der Levene-Test immer zu Beginn der ANOVAs durchgeführt werden.

Zunächst werden die Befunde der beiden UVs des ersten Bereichs dargestellt, bei denen signifikante Mittelwertunterschiede herausgefunden wurden. Entsprechend galt zunächst zu prüfen, inwieweit bei der Testung der UVs (Probleme beim Lesen und Verstehen sowie Defizitempfindungen) mit der AV (allgemeine Selbstwirksamkeitsempfindung) das für die ANOVA notwendige Kriterium der Varianzhomogenität gegeben ist. Es konnten hierzu nachfolgende, in Tabelle 14 dargestellte und zusammengefasste, Ergebnisse ermittelt werden:

Tabelle 14: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs der Teilbereiche e und d des Bereichs „ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung“ mit der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Probleme beim Lesen und Verstehen	,962	✓
Defizitempfindungen	,100	✓

Anhand von Tabelle 14 wird deutlich, dass das Kriterium der Varianzhomogenität für beide UVs erfüllt ist.

In Tabelle 15 sind die Ergebnisse zu den zugehörigen ANOVAs zusammengefasst dargestellt:

Tabelle 15: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs der Teilbereiche e und d des Bereichs „ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung“ sowie der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“

UV		N	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Probleme beim Lesen und Verstehen	Probleme Keine Probleme	33 124	2,94 3,13	0,017	*	-
Defizitempfindungen	Viele Defizite Wenig Defizite	44 113	2,91 3,16	0,000	***	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Die Signifikanz zeigt an, ob sich die einzelnen Gruppen hinsichtlich ihres Mittelwertes signifikant unterscheiden. Dies ist dann der Fall, wenn p kleiner oder gleich 0,05 ist ($p \leq 0,05$), ansonsten unterscheiden sich die Mittelwerte nicht signifikant voneinander.

Die Mittelwerte der Variable „Probleme beim Lesen und Verstehen“ unterscheiden sich demnach signifikant ($p = 0,017$), diejenigen der Variable „Defizitempfindung sogar höchst signifikant ($p \leq 0,001$) voneinander. Anhand der Mittelwerte ist zu erkennen, dass die SchülerInnen mit wenig empfundenen Defiziten eine (höchst) signifikant höhere allgemeine Selbstwirksamkeit empfinden als SchülerInnen mit vielen Defiziten. Bei der Variablen „Probleme beim Lesen und Verstehen“ fällt der Zusammenhang ebenfalls so aus, dass Auszubildende ohne Probleme eine signifikant höhere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen, als jene mit Problemen.

Außerdem in Tabelle 15 enthalten ist die Information dazu, inwieweit homogene Untergruppen gebildet werden können. Homogene Untergruppen zeigen an, ob sich Probanden einer bestimmten Merkmalsausprägung signifikant von denen anderer Merkmalsausprägungen unterscheiden. Innerhalb einer homogenen Untergruppe ähneln sich die Mittelwerte stark, zwischen den homogenen Untergruppen gib es hingegen einen signifikanten Unterschied hinsichtlich des Mittelwertes. Das Besondere ist: Homogene Untergruppen können nur bei UVs mit mehr als zwei möglichen Ausprägungsformen gebildet werden. Sie werden darüber hinaus auch meist

nur dann gebildet, wenn das Ergebnis der ANOVA signifikant ist, d. h. also signifikante Mittelwertunterschiede vorhanden sind, oder nur geringfügig im nicht signifikanten Bereich. In letzterem Fall sind die Unterschiede zwischen den homogenen Untergruppen aber auch nicht so stark wie im ersten Fall und es kommt meist zu Überschneidungen, also zu nicht klar voneinander abgetrennten Untergruppen.

Im Fall der konkreten Berechnungen konnten keine homogenen Untergruppen gebildet werden, was daraus resultiert, dass die UVs nur zwei Ausprägungsformen annehmen können, d. h. dichotom sind. Obwohl in der Literatur beschrieben wird, dass das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung eng mit dem Konzept der Hilflosigkeit verbunden ist und Hilflosigkeit als das Gegenteil von Selbstwirksamkeit betrachtet werden kann (Schwarzer 1993), konnte dieser Zusammenhang in der quantitativen Erhebung für keine Dimension der Selbstwirksamkeitserwartungen hergestellt werden.

In Anlehnung an die Theorie der gelernten Hilflosigkeit von Seligman (1979) beschreibt Schwarzer gelernte Hilflosigkeit als einen „motivationalen, kognitiven und emotionalen Zustand, der auf der wiederholten Erfahrung von Unkontrollierbarkeit beruht“ (Schwarzer 1993, S. 145). Wesentliche Bestimmungsgröße ist demgemäß die Unkontrollierbarkeit. In der vorliegenden Arbeit wurde Hilflosigkeit allerdings in der Befragung nicht näher hinsichtlich seiner verschiedenen Bestimmungsgrößen und insbesondere auf die Unkontrollierbarkeit einer ausbildungsbezogenen Situation definiert und in diverse Items abgebildet, sodass Zusammenhänge zu den verschiedenen Bestimmungsgrößen nicht möglich sind und die Lernenden unter Hilflosigkeit vermutlich auch unterschiedliche situationsbedingte Vorstellungen haben dürften. Empfundene Hilflosigkeit wurde in vorliegender Arbeit nur mit einem Item abgefragt (vgl. Kap. 3.3.3, Meine Eigenschaften, *Empfundene Hilflosigkeit*).

Zur übersichtlicheren Darstellung der Befunde werden im Folgenden Fünfer-Blöcke gebildet. Für die fünf, aus Spalte 3 der aufgelisteten Dimensionen stammenden UVs (vgl. Kap. 4.1.5) wurden hierzu folgende, in Tabelle 16 zusammengetragene, Ergebnisse bezüglich des Levene-Tests auf Varianzhomogenität erzielt.

Tabelle 16: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) mit der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Geschlecht	,915	✓
Alter	,234	✓
Schulabschluss	,552	✓
Übergangsschulform	,569	✓
Migrationshintergrund	,101	✓

Anhand von Tabelle 16 kann entnommen werden, dass das Kriterium der Varianzhomogenität für den ersten UV-Block des dritten Bereichs erfüllt ist.

In Tabelle 17 sind die Ergebnisse zu den ANOVAs folgender fünf UVs (Geschlecht, Altersklassen, Schulabschluss und Übergangsschulform besucht) zusammengefasst dargestellt:

Tabelle 17: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Geschlecht	Männlich Weiblich	150 7	3,09 3,06	,840	n. s.	-
Altersklassen	Bis 17 Jahre 18 und 19 Jahre Ab 20 Jahren	36 50 71	3,00 3,14 3,10	,234	n. s.	Keine
Schulabschluss	Hauptschule Realschule Abitur/FOS	56 94 6	3,01 3,10 3,47	,015	*	Ja 1=HS und RS 2=Abitur/FOS
Übergangsschulform	Keine Übergangsschulform	130 23	3,10 2,95	,083	n. s.	-
Migrationshintergrund	Kein Migrationshintergrund	95 62	3,14 3,01	,054	n. s.	-

* = signifikant ($p \leq 0{,}05$), ** = sehr signifikant ($p \leq 0{,}01$), *** = höchst signifikant ($p \leq 0{,}001$)

Innerhalb der hier getesteten UVs konnte nur beim Merkmal „Schulabschluss“ ein signifikantes Ergebnis ($p \leq 0{,}05$) ermittelt werden. Hier unterscheidet sich der Mittelwert der Ausprägungsform Abitur/FOS Signifikat von denen der beiden anderen Schulformen, was durch die beiden homogenen Untergruppen angezeigt wird. In diesem Fall ist die allgemeine Selbstwirksamkeit

signifikant größer. D. h. Schüler mit Abitur/ FOS haben eine signifikant höhere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung. Dieser Befund konnte erwartet werden, allerdings ist es erstaunlich, dass es hier kaum merkliche Mittelwertunterschiede hinsichtlich der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf Geschlecht, Altersklassen, des Besuchs der Übergangsschulform und eines Migrationshintergrunds gibt. In Bezug auf die Merkmale „Übergangsschulform“ und „Migrationshintergrund“ lässt sich aber zumindest eine Tendenz zu einem statistisch signifikanten Ergebnis ablesen ($p < 0,1$). Insofern weisen Auszubildende, die keine Übergangsschulform besuchen und jene, die keinen Migrationshintergrund haben, tendenziell eine höhere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung auf als jene in einer Übergangsschulform oder mit Migrationshintergrund Die Mittelwerte der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung sind zudem durchweg recht hoch (2,95 bis 3,47).

Es folgt in Tabelle 18 die Übersicht zu den Ergebnissen der Levene-Tests auf Varianzhomogenität der nachfolgenden fünf UVs aus der dritten Spalte:

Tabelle 18: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) mit der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Bildungsferne des Haushalts	,214	✓
Anzahl der Bewerbungen	,091	✓
Ansprechpartner	,813	✓
Benachteiligungsempfinden	,047	-
Hürden auf dem Ausbildungsweg	,416	✓

Aus Tabelle 18 geht hervor, dass das Kriterium der Varianzhomogenität bei fast allen Variablen gegeben ist. Die einzige Ausnahme bildet die Variable zum Benachteiligungsempfinden. Allerdings liegt deren Signifikanz mit $p = 0,047$ nur geringfügig unter der Homogenitätsgrenze, sodass sich in diesem Grenzfall zugunsten einer ANOVA entscheiden wurde.

Deren Ergebnisse für den zweiten Testblock der Variable „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ sind im Folgenden abgebildet. Signifikante Mittelwertunterschiede gab es hier bei der Dimension „Ansprechpartner“ sowie „Hürden auf dem Ausbildungsweg“. SchülerInnen mit AnsprechpartnerIn haben somit eine höhere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung als

Schüler ohne AnsprechpartnerIn, ebenso SchülerInnen, die keine Hürden auf dem Ausbildungsweg wahrnehmen. Homogene Untergruppen konnten innerhalb der Dimension „Bildungsferne des Haushalts“ spezifiziert werden. Demnach haben bildungsnahe SchülerInnen eine signifikant höhere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung als bildungsferne oder eher bildungsnahe, wobei die Mittelwertunterschiede insgesamt nicht signifikant sind, wie Tabelle 19 aufzeigt.

Tabelle 19: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV		N	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Bildungsferne des Haushalts	Bildungsnähe Eher bildungsnaher HH Bildungsferne	28 79 26	3,21 3,07 2,99	,079	n. s.	Ja 1=Bildungsferne und eher bildungsnah 2=Bildungsnähe
Anzahl der Bewerbungen	1-10 11-50 51-100 Mehr als 100	66 53 17 8	3,13 3,03 3,09 3,20	,485	n. s.	Keine
Ansprechpartner	Kein Ansprechpartner vorhanden Ansprechpartner vorhanden	21 136	2,77 3,14	,000	***	-
Benachteiligungsempfinden	Wurde benachteiligt Keine Benachteiligung	29 106	3,09 3,08	,889	n. s.	-
Hürden auf dem Ausbildungsweg	Es gab ein Hürde Es gab keine Hürde	111 46	3,02 3,24	,002	**	-

* = signifikant ($p \leq 0{,}05$), ** = sehr signifikant ($p \leq 0{,}01$), *** = höchst signifikant ($p \leq 0{,}001$)

Für den dritten Analyseblock (3) der Testung der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ mit den UVs des Bereiches „ausbildungsrelevante Ermöglichung“, wurden die Dimensionen „Probleme materiell“, „Sozialarbeiter nötig“, „Probleme Schule“, „Probleme Betrieb“ und „Probleme LehrerIn“ herangezogen. Die Ergebnisse hierzu, zunächst bezogen auf die Überprüfung des Kriteriums der Varianzhomogenität, zeigt Tabelle 20 auf.

Tabelle 20: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (3) mit der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Probleme materiell	,387	✓
Sozialarbeiter nötig	,314	✓
Probleme Schule	,102	✓
Probleme Betrieb	,627	✓
Probleme LehrerIn	,134	✓

Die Varianzhomogenität ist für alle Testvariablen gegeben. Die Übersicht zu den Ergebnissen der ANOVA zu diesem dritten Analyseblock ist in Tabelle 21 einzusehen:

Tabelle 21: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (3) sowie der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV		N	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Probleme materiell	Materielle Probleme Keine materiellen Probleme	42 115	2,94 3,14	,004	**	-
Sozialarbeiter nötig	Sozialarbeiter nötig Sozialarbeiter nicht nötig	30 127	3,02 3,10	,320	n. s.	-
Probleme Schule	Probleme mit Schule Keine Probleme mit Schule	43 114	3,07 3,09	,847	n. s.	-
Probleme Betrieb	Probleme mit Betrieb Keine Probleme mit Betrieb	17 140	3,07 3,09	,859	n. s.	-
Probleme LehrerIn	Keine Probleme mit Lehrer Probleme mit Lehrer	129 28	3,08 3,13	,536	n. s.	-

* = signifikant ($p \leq 0{,}05$), ** = sehr signifikant ($p \leq 0{,}01$), *** = höchst signifikant ($p \leq 0{,}001$)

Aus der obenstehenden Tabelle 21 kann entnommen werden, dass signifikante Mittelwertunterschiede nur bezüglich der Ausprägungsformen des Merkmals „Probleme materiell“ gibt: Auszubildende, die über materielle Probleme verfügen, weisen demnach eine signifikant schlechtere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung auf, als diejenigen, denen es materiell gut geht.

Der vierte Analyseblock (4) zum Bereich „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ umfasst die UVs „Probleme mit AusbilderIn“, „Probleme MitschülerIn(en)“, „Probleme mit sich selbst“,

„Einstellung zum Beruf“ sowie „soziales Verhalten“. Tabelle 22 listet die Ergebnisse des Levene-Tests in zusammengefasster Form auf.

Tabelle 22: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (4) mit der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Probleme AusbilderIn	,237	✓
Probleme MitschülerIn	,888	✓
Probleme mit sich selbst	,192	✓
Einstellung zum Beruf	,823	✓
Soziales Verhalten	,161	✓

Auch für diese Testvariablen wurde das Kriterium der Varianzhomogenität jeweils erfüllt. In Tabelle 23 sind die Ergebnisse der ANOVA subsumiert:

Tabelle 23: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (4) sowie der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV		N	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Probleme AusbilderIn	Keine Probleme mit AusbilderIn	140	3,09	,859	n. s.	-
	Probleme mit AusbilderIn	17	3,07			
Probleme MitschülerIn	Keine Probleme mit MitschülerIn	148	3,09	,305	n. s.	-
	Probleme mit MitschülerIn	9	2,96			
Probleme mit sich selbst	Probleme mit sich selbst	37	2,95	,016	*	-
	Keine Probleme mit sich selbst	120	3,13			
Einstellung zum Beruf	Identifikation mit Beruf erkennbar	41	3,17	,043	*	-
	Keine Identifikation mit Beruf erkennbar	71	3,02			
Soziales Verhalten	Sozial verträglich	44	3,19	,033	*	-
	Sozial unverträglich	28	2,98			

* = signifikant ($p \leq 0{,}05$), ** = sehr signifikant ($p \leq 0{,}01$), *** = höchst signifikant ($p \leq 0{,}001$)

Signifikante Mittelwertunterschiede konnten für die Dimensionen „Probleme mit sich selbst“, „Einstellung zum Beruf“ und „Soziales Verhalten“ ermittelt werden. Demnach weisen Auszubildende, die keine Probleme mit sich selbst haben, jene, die mit ihrem Berufsbild identifizieren können und jene, die sich als sozial verträglich einstufen, jeweils eine höhere allgemeine Selbstwirksamkeit auf.

Der fünfte Analyseblock des Bereiches (5) „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ beinhaltet

die Dimensionen „Anstrengungsbereitschaft“, „Problemverarbeitung“, „Selbsteinschätzung der Defizite“, „Ausbildung im Wunschberuf“ sowie „konkrete Zukunftsvorstellung bzgl. des Berufes“. Die zugehörigen Ergebnisse zum Levene-Test sind in Tabelle 24 aufgezeigt.

Tabelle 24: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (5) mit der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Anstrengungsbereitschaft	,013	-
Problemverarbeitung	,324	✓
Selbsteinschätzung der Defizite	,129	✓
Ausbildung im Wunschberuf	,610	✓
Konkrete Zukunftsvorstellung bzgl. des Berufs	,903	✓

Mithilfe der Werte aus Tabelle 24 wird ersichtlich, dass mit Ausnahme der Variable „Anstrengungsbereitschaft“ jeweils eine Varianzhomogenität ermittelt werden konnte. Diese soll dennoch in der nachfolgenden Übersicht mit dargestellt werden, um einen Überblick zu den jeweiligen Mittelwerten der Ausprägungsformen zu erhalten. Ergänzend dazu, können die Ergebnisse der ANOVA in Tabelle 25 eingesehen werden.

Tabelle 25: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (4) sowie der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV		N	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Anstrengungsbereitschaft	Wenig Leistungsbereitschaft	22	2,97	,063	n. s.	-
	Viel Leistungsbereitschaft	52	3,14			
Problemverarbeitung	Problemreinfresser	70	3,01	,023	*	-
	Keine Problemreinfresser	87	3,15			
Selbsteinschätzung der Defizite	Selbstüberschätzung	18	3,22	,137	n. s.	-
	Keine Selbstüberschätzung	139	3,07			
Ausbildung im Wunschberuf	Ausbildung im Wunschberuf	32	3,10	,959	n. s.	-
	Ausbildung nicht im Wunschberuf	96	3,10			
Konkrete Zukunftsvorstellung bzgl. des Berufs	Keine erkennbare Zukunftsvorstellung	24	2,92	,074	n. s.	Ja, aber mit vielen Überschneidungen (n. s.)
	Sehr unkonkrete Vorstellung	8	3,30			
	Konkrete Vorstellung im Bereich Metall	105	3,10			
	Konkrete Vorstellung in anderem Bereich	20	3,13			

* = signifikant ($p \leq 0{,}05$), ** = sehr signifikant ($p \leq 0{,}01$), *** = höchst signifikant ($p \leq 0{,}001$)

Nach Tabelle 25 konnte nur bezüglich der Variablen „Problemerarbeitung“ ein signifikanter Mittelwertunterschied ermittelt werden. Demnach weisen „Problemreinfresser“ eine signifikant geringere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung auf als SchülerInnen mit besseren Problemverarbeitungsstrategien.

Homogene Untergruppen wurden durch SPSS nur für die Dimension der konkreten Zukunftsvorstellung bezüglich des Berufs generiert. Allerdings fiel das Ergebnis der ANOVA hier nicht signifikant aus, was auch erklärt, warum es innerhalb der homogenen Untergruppen zu zahlreichen Überschneidungen kommt. Diese können also vernachlässigt werden.

Auffallend sind zudem die geringen Mittelwertunterschiede hinsichtlich der Variablen „Anstrengungsbereitschaft.“ Angesichts der Forschungslage in Bezug auf den Zusammenhang Selbstwirksamkeitserwartung und Anstrengungsbereitschaft, wäre ein größerer Mittelwertunterschied zu erwarten (2,97 zu 3,14). Menschen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen investieren viel Anstrengung und bringen hohe Ausdauer auf (vgl. Schwarzer 1995). Bandura gibt in diesem Sinne an, dass Menschen mit hohen Selbstwirksamkeitserwartungen intensiver, länger und effektiver arbeiten als Menschen mit niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartungen. Sie reagieren gar mit erhöhtem Einsatz auf Schwierigkeiten (vgl. Bandura 1977).

Als zweite Dimension neben der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung soll nun die Dimension der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung den Tests unterzogen werden. Hier wurde analytisch in analoger Vorgehensweise vorgegangen wie zuvor bei der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung.

Dimension „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“

Wie Tabelle 26 zu entnehmen ist, sind die Korrelationsergebnisse der Variablen „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“, wie erwartet sehr ähnlich wie jene zur „allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung“. In den weiteren Betrachtungen der Ergebnisse wird aus Platzgründen und Gründen der Übersichtlichkeit vor allem auf die Unterschiede und Auffälligkeiten eingegangen und auf Gemeinsamkeiten, lediglich hingewiesen.

Tabelle 26: Signifikante Korrelationen „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“.[5]

	r	p	
SSW * BSW	,486	,000	***
SSW * SozSW	,312	,000	***
SSW * K_Theorie	,582	,000	***
SSW * K_Fachspr	,447	,000	***
SSW * K_Team	,200	,008	**
SSW * K_Praxis	,430	,000	***
SSW * Eltern	,247	,001	***
SSW * Herausf	,510	,000	***
SSW * KeineBedr	,461	,000	***
SSW * KeinVerl	,413	,000	***
SSW * Selbstbestimmtheit	,322	,000	***
SSW * Unterrichtszufriedenheit	,153	,033	*
SSW * Zufriedenheit_Betrieb	,257	,001	***
SSW * Ziele_Wachstum	,308	,000	***
SSW * Ziele_CEI	,210	,006	**

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Der Zusammenhang zwischen einer hohen schulischen Selbstwirksamkeitserwartung mit einer hohen Unterrichtszufriedenheit (r = 0,153) ist vergleichsweise etwas geringer ausgeprägt, als dies mit der hohen allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (r = 0,243) der Fall ist. Dies könnte darauf hindeuten, dass Auszubildende, die ihre Selbstwirksamkeit als hoch einstufen, auch eine höhere Erwartung an den Unterricht haben.

Während die Korrelationsbefunde bei allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung ergeben haben, dass eine sehr geringe bzw. geringe Korrelation mit den Zielen „Beziehung“ (r = 0,140) und „Wachstum“ (r = 0,210) besteht, ist der Zusammenhang bei schulischer Selbstwirksamkeitserwartung und der Variable „Wachstum als Ziel“ etwas ausgeprägter (r = 0,308), während ein Zusammenhang mit der Variable „Beziehung als Ziel“ nicht gegeben ist. Allerdings ist ein Zusammenhang mit der selbst erstellten Zielvariable CEI, die die Bereiche Chancenorientierung, Erfolgsorientierung und Interesse anspricht, gegeben (r = 0,210).

Im Folgenden werden die Befunde der ANOVAs zu den UVs dargestellt, welche signifikante Ergebnisse hinsichtlich der Mittelwertunterschiede aufweisen. Für die UVs mit signifikanten Mittelwertunterschieden wurden bezüglich des Levene-Tests, hier zusammengefasst in kompakter Form, folgende Ergebnisse erzielt die Tabelle 27 aufzeigt:

[5] Ab dieser Tabelle zu den Korrelationsergebnissen werden nachfolgend nur noch jene statistisch signifikanten Zusammenhänge erläutert, die nicht bereits im Zuge vorheriger Korrelationstests benannt oder beschrieben wurden. Auf diese Weise sollen Redundanzen vermieden werden.

Tabelle 27: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Schulabschluss	,863	✓
Übergangsschulform	,898	✓
Migrationshintergrund	,598	✓
Ansprechpartner	,013	-
Hürden auf dem Ausbildungsweg	,156	✓
Materielle Probleme	,349	✓
Probleme Schule	,233	✓
Probleme Betrieb	,125	✓
Probleme Ausbilder	,125	✓
Probleme mit sich selbst	,555	✓
Soziales Verhalten	,627	✓
Probleme beim Lesen und Verstehen	,507	✓
Defizitempfindungen	,146	✓

Mit Ausnahme der Variable „AnsprechpartnerIn“ ist das Kriterium der Varianzhomogenität für alle getesteten UVs erfüllt. Hierfür wäre es daher ratsam, die Signifikanzgrenze bei $p = 0{,}001$ zu setzen.

In Tabelle 28 sind die Ergebnisse zu den ANOVAs der folgenden sieben UVs zusammengefasst dargestellt. Sehr signifikante Mittelwertunterschiede konnten dabei bei den Variablen „Schulabschluss“ und „AnsprechpartnerIn“ nachgewiesen werden. Demnach ist die schulische Selbstwirksamkeitserwartung signifikant am höchsten bei SchülerInnen mit Abitur oder dem Abschluss FOS (bildet eine eigene homogene Untergruppe), sowie bei SchülerInnen, denen ein/e AnsprechpartnerIn zur Verfügung steht. Ein/e AnsprechpartnerIn stellt im schulischen Zusammenhang somit eine wesentliche Verwirklichungschance dar. Ein sehr signifikanter Mittelwertunterschied ist zudem beim Migrationshintergrund zu erkennen: SchülerInnen ohne Migrationshintergrund verfügen den Ergebnissen zufolge ebenfalls über eine signifikant höhere schulische Selbstwirksamkeitserwartung als SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

Tabelle 28: Tabelle 8: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV		N	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Schulabschluss	Hauptschule Realschule Abitur/FOS	56 94 6	2,86 3,05 3,47	,000	***	Ja 1=HS und RS 2=Abitur/FOS
Übergangsschulform	Keine Übergangsschulform	130 23	3,04 2,81	,037	*	-
Migrationshintergrund	Kein Migrationshintergrund	95 62	3,09 2,87	,005	**	-
Ansprechpartner	Kein Ansprechpartner vorhanden Ansprechpartner vorhanden	21 136	2,69 3,05	,001	***	-
Hürden auf dem Ausbildungsweg	Es gab ein Hürde Es gab keine Hürde	111 46	2,95 3,14	,023	*	-
Probleme materiell	Materielle Probleme Keine materiellen Probleme	42 115	2,86 3,06	,017	*	-
Probleme Schule	Probleme mit Schule Keine Probleme mit Schule	43 114	2,87 3,05	,034	*	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen des Verbundvorhabens „Selbstwirksamkeitserwartung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund“, wonach sich zwischen den Herkunftsgruppen, in Bezug auf schulische Selbstwirksamkeitserwartungen (hier: ausgeprägtere allgemein bildungsbezogene, mathematikbezogene und lesebezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugung) Unterschiede zeigen. Deutsche Kinder erzielen hierbei durchschnittlich die höchsten Werte bei allen Arten von schulbezogenen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Ehemals sowjetische und türkische SchülerInnen zeichnen sich durch geringere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen gegenüber ihren deutschen MitschülerInnen aus (vgl. Mc Elvany, o. J.).

Des Weiteren wurden in der vorliegenden Arbeit signifikante Mittelwertunterschiede bei folgenden Merkmalen errechnet:

- „Übergangsschulform“: Wurde keine Übergangsschulform besucht, ist die schulische Selbstwirksamkeitserwartung signifikant höher.
- „Hürden auf dem Ausbildungsweg“: Die schulische Selbstwirksamkeitserwartung ist dann signifikant höher, wenn es keine Hürden gab.
- „Materielle Probleme“: Die schulische Selbstwirksamkeitserwartung ist dann signifikant höher, wenn es keine materiellen Probleme gibt.
- „Probleme Schule“: Wenn keine Probleme mit der Schule vorhanden sind, ist die

schulische Selbstwirksamkeitserwartung signifikant höher.

Auch wenn die Mittelwertunterschiede hier kleiner ausfallen, ist eine Tendenz hinsichtlich einer problematischen Verwirklichungschance deutlich erkennbar.

Die ANOVA-Ergebnisse der restlichen sechs UVs sind in Tabelle 29 dargestellt:

Tabelle 29: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Probleme Betrieb	Probleme mit Betrieb Keine Probleme mit Betrieb	17 140	2,75 3,04	,016	*	-
Probleme AusbilderIn	Keine Probleme mit AusbilderIn Probleme mit AusbilderIn	140 17	3,04 2,75	,016	*	-
Probleme mit sich selbst	Probleme mit sich selbst Keine Probleme mit sich selbst	37 120	2,81 3,07	,003	**	-
Soziales Verhalten	Sozial verträglich Sozial unverträglich	44 28	3,18 2,78	,001	***	-
Probleme beim Lesen und Verstehen	Probleme Keine Probleme	33 124	3,06 2,79	,003	**	-
Defizitempfindungen	Viele Defizite Wenig Defizite	44 113	2,79 3,09	,000	***	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Höchst signifikante Mittelwertunterschiede konnten beim sozialen Verhalten und dem Defizitempfinden herausgefunden werden. Den Ergebnissen zufolge trägt eine soziale Verträglichkeit zu einer höheren schulische Selbstwirksamkeitserwartung bei, ebenso wie die Eigenschaft, wenige Defizite aufzuweisen. Gleiches gilt für den Umkehrschluss: Auszubildende, die einen Mangel an sozialer Verträglichkeit sowie Defizite aufweisen, schätzen ihre schulische Selbstwirksamkeitserwartung niedriger ein.

Bei den Variablen „Probleme mit sich selbst“ und „Probleme beim Lesen und Verstehen“ konnten jeweils sehr signifikante Ergebnisse der ANOVA erzielt werden. Die schulische Selbstwirksamkeitserwartung ist dann am höchsten, wenn die SchülerInnen keine Probleme mit sich selbst haben und wenn sie keine Probleme beim Lesen und Verstehen empfinden.

Signifikante Mittelwertunterschiede bestehen zudem bei den Variablen „Probleme Betrieb“ und „Probleme AusbilderIn“. In beiden Fällen stehen Probleme in einem Zusammenhang mit einer reduzierten schulischen Selbstwirksamkeitserwartung. Homogene Untergruppen konnten nicht

sinnvoll gebildet werden, da jeweils nur zwei Ausprägungsformen der UVs möglich sind.

Dimension „berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“

Tabelle 30 zufolge fallen sind die Korrelationsergebnisse der Variablen „berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“ auch hier ähnlich im Vergleich zu den beiden bisher dargelegten Dimensionen der Selbstwirksamkeitserwartung aus.

Tabelle 30: Signifikante Korrelationen „berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“.

	r	p	
BSW * SozSW	,451	,000	***
BSW * K_Theorie	,514	,000	***
BSW * K_Fachspr	,471	,000	***
BSW * K_Team	,319	,000	***
BSW * K_Praxis	,471	,000	***
BSW * Eltern	,399	,000	***
BSW * Herausf	,688	,000	***
BSW * KeineBedr	,530	,000	***
BSW * KeinVerl	,514	,000	***
BSW * Selbstbestimmtheit	,238	,002	**
BSW * Unterrichtszufriedenheit	,190	,011	*
BSW * Zufriedenheit_Betrieb	,453	,000	***
BSW * Ziele_Bez	,227	,003	**
BSW * Ziele_Karriere	,168	,022	*
BSW * Ziele_Wachstum	,278	,000	***
BSW * Ziele_CEI	,349	,000	***

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Eine hohe berufliche Selbstwirksamkeitserwartung korreliert geringfügig schwächer mit der Unterrichtszufriedenheit (r = 0,153), als dies mit hoher allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung oder hoher schulischer Selbstwirksamkeitserwartung der Fall ist. Dies könnte darauf hindeuten, dass beruflich sehr selbstwirksame SchülerInnen eine andere, berufsbezogenere Erwartung an den Unterricht haben, als sie das real vorfinden.

Wie die Korrelationsbefunde bei beruflicher Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf die Ziele ergeben haben, sind hier die Korrelationen zu den jeweiligen Zielen sehr gering (Karriereziel) bzw. gering (Ziel Beziehung, Ziel Wachstum und Ziel CEI). Es besteht keine Korrelation zum Ziel „Abwechslung“. Es fällt auf, dass den beruflich selbstwirksamen Lernenden die Ziele „Wachstum“ und das Zielbündel „CEI“, welches eher Interesse und Chancenorientierung abbildet, wichtiger sind als Karriereziele. Für sie stehen in Bezug auf eine erfolgreich absolvierte

Ausbildung vermutlich eher die Ausbildung und der Erwerb einer zukunftsorientierten beruflichen Handlungskompetenz im Fokus, als gute Noten und ein hoher zukünftiger Status. Der höchste Zusammenhang besteht mit der Variablen Herausforderung. (r = 0,688). Hier liegt eine mittelstark positive Korrelation vor.

Im Folgenden werden in zusammengefasster Form die Befunde der ANOVAs zu den UVs dargestellt, die signifikanten Ergebnisse hinsichtlich der Mittelwertunterschiede aufweisen. Für die UVs mit signifikanten Mittelwertunterschieden wurden hierzu folgende, in Tabelle 31 aufgelistete, Ergebnisse erzielt:

Tabelle 31: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Ansprechpartner	,060	✓
Materielle Probleme	,471	✓
Probleme mit sich selbst	,816	✓
Einstellung zum Beruf	,839	✓
Soziales Verhalten	,154	✓
Anstrengungsbereitschaft	,668	✓
Problemverarbeitung	,837	✓
Konkrete Zukunftsvorstellung bzgl. des Berufs	,031	-
Defizitempfindungen	,156	✓

Mit Ausnahme der Variable „konkrete Zukunftsvorstellung bezüglich des Berufs“ ist das Kriterium der Varianzhomogenität für alle getesteten UVs erfüllt.

In Tabelle 31 sind die Ergebnisse zu den ANOVAs der ersten fünf UVs zusammengefasst dargestellt. Ihr zufolge gilt für nahezu alle Fälle, in denen signifikante Mittelwertunterschiede innerhalb der Ausprägungsformen der Variablen ermittelt werden konnten, dass diese hier höchst signifikant ausfielen:

- „Ansprechpartner“: Ist ein/e Ansprechpartner/in vorhanden, ist die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung signifikant höher.
- „Materielle Probleme“: Die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung ist dann signifikant höher, wenn es keine materiellen Probleme gibt.
- „Probleme mit sich selbst“: Die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung ist dann

signifikant höher, wenn die SchülerInnen keine Probleme mit sich selbst empfinden.

- „Soziales Verhalten“: Sozial verträgliche haben eine signifikant höhere berufliche Selbstwirksamkeitserwartung als sozial unverträgliche SchülerInnen.

Tabelle 32: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV		N	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Ansprechpartner	Kein Ansprechpartner vorhanden	21	3,00	,001	***	-
	Ansprechpartner vorhanden	136	3,35			
Probleme materiell	Materielle Probleme	42	3,10	,001	***	-
	Keine materiellen Probleme	115	3,38			
Probleme mit sich selbst	Probleme mit sich selbst	37	3,07	,001	***	-
	Keine Probleme mit sich selbst	120	3,38			
Einstellung zum Beruf	Identifikation mit Beruf erkennbar	41	3,44	0,021	*	-
	Keine Identifikation mit Beruf erkennbar	71	3,22			
Soziales Verhalten	Sozial verträglich	44	3,47	,000	***	-
	Sozial unverträglich	28	3,04			

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Hinsichtlich der Einstellung zum Beruf konnten nach Tabelle 32 signifikante Mittelwertunterschiede identifiziert werden: Ist eine Identifikation mit dem Beruf erkennbar, ist auch die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung signifikant höher.

Die Bedeutung des Vorhandenseins eines/r AnsprechpartnerIn, insbesondere eines/r AusbilderIn, der/die sich Zeit nimmt, Fragen zu beantworten, wird von den Ausbildenden über die verschiedenen Ausbildungsberufe hinweg immer wieder betont. Dies deckt sich mit Ergebnissen der Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) unter TeilzeitberufsschülerInnen zur Ausbildungsqualität in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden konform, in der seitens der Auszubildenden in Bezug auf die Qualität der Ausbildung gefordert wird, dass immer ein/e AusbilderIn im Betrieb als AnsprechpartnerIn zur Verfügung stehen sollte.

In Tabelle 33 sind die Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug aller restlichen UVs dargelegt.

Tabelle 33: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Anstrengungsbereitschaft	Wenig Leistungsbereitschaft	22	3,03	,000	***	-
	Viel Leistungsbereitschaft	52	3,46			
Problemverarbeitung	Problemreinfresser	70	3,18	,002	**	-
	Kein Problemreinfresser oder keine Ang.	87	3,41			
Konkrete Zukunftsvorstellung bzgl. des Berufs	Keine erkennbare Zukunftsvorstellung	24	3,04	,001	***	Ja (3), aber mit Überschneidungen
	Sehr unkonkrete Vorstellung	8	3,56			
	Konkrete Vorstellung im Bereich Metall	105	3,38			
	Konkrete Vorstellung in anderem Bereich	20	3,13			
Defizitempfindungen	Viele Defizite	44	3,08	,000	***	-
	Wenig Defizite	113	3,39			

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Auch hier konnte in nahezu allen Fällen, in denen signifikante Mittelwertunterschiede innerhalb der Ausprägungsformen der Variablen ermittelt werden konnten, höchst signifikante Ergebnisse erzielt werden (vgl. Tab. 33):

- „Anstrengungsbereitschaft“: Ist die Anstrengungsbereitschaft hoch, ist die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung signifikant höher.
- „Konkrete Zukunftsvorstellung bezüglich des Berufs“: Hier konnten drei homogene Untergruppen im Duncan-Test ermittelt werden (allerdings mit Überschneidungen): Die signifikant niedrigste berufliche Selbstwirksamkeitserwartung weisen SchülerInnen ohne erkennbare Zukunftsvorstellung auf (homogene Untergruppe, UG 1), gefolgt von den SchülerInnen, die in einem anderen Bereich konkrete Vorstellungen haben (UG 1 bzw. 2) und den SchülerInnen, die konkrete Vorstellungen im Bereich Metall haben (UG 2 bzw. 3). Erstaunlicherweise ist die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung aber bei SchülerInnen mit sehr unkonkreter Vorstellung sogar noch höher und damit am höchsten (UG 3). Es ist denkbar, dass diese Lernenden generell Defizite hinsichtlich ihrer Selbsteinschätzung haben, oder die beruflichen Anforderungen in Bezug auf ihre Zukunftsvorstellungen nicht kennen, bzw. einschätzen können.
- „Defizitempfinden“: Die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung ist dann signifikant höher, wenn die SchülerInnen keine Defizite empfinden.

Ein sehr signifikantes Ergebnis konnte zudem hinsichtlich der Mittelwertunterschiede der

Ausprägungsformen der Variablen „Problemverarbeitung“ nachgewiesen werden: Die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung ist dann signifikant höher, wenn die Problemverarbeitung der SchülerInnen gut ist. Dieser Befund geht allerdings gut mit der Idee des Erwerbs beruflicher Handlungskompetenz einher. Hier nähern sich die Lernenden einer beruflichen Situation in der Regel über eine betriebliche Problemstellung und sind in der Lage dieses Problem konstruktiv anzugehen und zu meistern.

Dimension „Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen“

Tabelle 34 zeigt auf, dass die Korrelationsergebnisse der Variablen Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen, sehr ähnliche Korrelationsbefunde zur allgemeinen, schulischen und beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen.

Tabelle 34: Signifikante Korrelationen „Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen“

	r	p	
SozSW * K_Theorie	,242	,002	**
SozSW * K_Fachspr	,381	,000	***
SozSW * K_Team	,441	,000	***
SozSW * K_Praxis	,300	,000	***
SozSW * Eltern	,360	,000	***
SozSW * Herausf	,415	,000	***
SozSW * KeineBedr	,443	,000	***
SozSW * KeinVerl	,342	,000	***
SozSW * Selbstbestimmtheit	,288	,000	***
SozSW * Unterrichtszufriedenheit	,265	,001	***
SozSW * Zufriedenheit_Betrieb	,264	,001	***
SozSW * Ziele_Bez	,222	,004	**
SozSW * Ziele_CEI	,146	,040	*

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Eine sehr geringe Korrelation ist hier im Bereich der Ziele mit den Zielen „CEI“, eine geringe Korrelation mit den Beziehungszielen erkennbar. Interessant ist die Korrelation mit der Variablen „hohe Unterrichtszufriedenheit“. Das könnte darauf hinweisen, dass die soziale Kompetenz eine wichtige Chance darstellt, den Unterricht als bedeutsam und subjektiv zufriedenstellend empfinden zu können (vgl. Tab. 34).

Für die sechs UVs mit signifikanten Mittelwertunterschieden wurden hier in Bezug auf die Varianzhomogenität folgende, in Tabelle 35 zusammengetragene, Ergebnisse erzielt:

Tabelle 35: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen“

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Ansprechpartner	,326	✓
Hürden auf dem Ausbildungsweg	,866	✓
Materielle Probleme	,533	✓
Soziales Verhalten	,121	✓
Anstrengungsbereitschaft	,774	✓
Problemverarbeitung	,290	✓

Das Kriterium der Varianzhomogenität ist für alle getesteten UVs erfüllt.

In Tabelle 35 sind ergänzend die Ergebnisse zu den ANOVAs der UVs zusammengefasst dargestellt. In nahezu allen Fällen, in denen signifikante Mittelwertunterschiede innerhalb der Ausprägungsformen der Variablen ermittelt werden konnten, fielen diese hier höchst signifikant aus:

- „Ansprechpartner“: Ist ein/e AnsprechpartnerIn vorhanden, fällt die Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen signifikant höher aus.
- „Soziales Verhalten“: Sozial verträgliche haben eine signifikant höhere Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen als sozial unverträgliche SchülerInnen.
- „Anstrengungsbereitschaft“: Eine hohe Anstrengungsbereitschaft geht auch mit einer hohen Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen einher.
- „Problemverarbeitung“: Die Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen ist dann besonders hoch, wenn die Problemverarbeitung gut ist.

Tabelle 36: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen“

UV		N	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Ansprechpartner	Kein Ansprechpartner vorhanden	21	2,85	,000	***	-
	Ansprechpartner vorhanden	136	3,19			
Hürden auf dem Ausbildungsweg	Es gab eine Hürde	111	3,10	0,48	*	-
	Es gab keine Hürde	46	3,25			
Probleme materiell	Materielle Probleme	42	3,02	,025	*	-
	Keine materiellen Probleme	115	3,19			
Soziales Verhalten	Sozial verträglich	44	3,45	,000	***	-
	Sozial unverträglich	28	2,81			
Anstrengungsbereitschaft	Wenig Leistungsbereitschaft	22	2,85	,001	***	-
	Viel Leistungsbereitschaft	52	3,20			
Problemverarbeitung	Problemreinfresser	70	2,96	,000	***	-
	Kein Problemeinfresser oder keine Antwort	87	3,30			

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Signifikante Mittelwertunterschiede konnten zudem bei den beiden nachfolgenden Variablen ermittelt werden (vgl. Tab. 36):

- „Hürden auf dem Ausbildungsweg“
- „Materielle Probleme“

Auszubildende, die keine Hürden auf ihrem Ausbildungsweg sehen und jene, die materiell gut versorgt sind, schätzen auch ihre Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen höher ein. Homogene Untergruppen konnten aufgrund der Dichotomie der Testvariablen nicht sinnvoll gebildet werden.

Teilbereich der Kompetenzeinschätzungen:

Dimension „theoretische Kompetenzeinschätzung“

Wie Tabelle 37 zu entnehmen ist, korreliert die Variable „theoretische Kompetenzeinschätzung“ mit vielen Dimensionen, von sehr gering (Elterninteresse) bis mittelstark (praktische Kompetenzeinschätzung), schulische und berufliche Selbstwirksamkeitserwartung und der Variablen Herausforderung. Erstaunlich ist dabei allerdings, dass sie nicht mit der Variablen

„Unterrichtszufriedenheit“ korreliert, der Zusammenhang mit der Variable „Zufriedenheit mit dem Betrieb“ allerdings schon gering ausgeprägt ist. Außerdem werden die betrieblichen AusbilderInnen meistens positiv eingeschätzt. Sie werden als fachlich qualifiziert empfunden. Kritischer werden hingegen die BerufsschullehrerInnen betrachtet. Sie werden weniger mit einer guten fachlichen Qualifikation und einer Fähigkeit zu verständlichem Erklären in Verbindung gebracht. Karriereziele korrelieren, wie Tabelle 37 zeigt, im Gegensatz zu den übrigen erhobenen Zielen, auch nicht mit der Variablen „theoretische Kompetenzeinschätzung“.

Tabelle 37: Signifikante Korrelationen „theoretische Kompetenzeinschätzung“.

	r	p	
K_Theorie * K_Fachspr	,511	,000	***
K_Theorie * K_Team	,272	,000	***
K_Theorie * K_Praxis	,594	,000	***
K_Theorie * Eltern	,188	,012	*
K_Theorie * Herausf	,521	,000	***
K_Theorie * KeineBedr	,440	,000	***
K_Theorie * KeinVerl	,384	,000	***
K_Theorie * Selbstbestimmtheit	,375	,000	***
K_Theorie * Zufriedenheit_Betrieb	,326	,000	***
K_Theorie * Ziele_Bez	,191	,011	*
K_Theorie * Ziele_Wachstum	,281	,000	***
K_Theorie * Ziele_Abwechslung	,206	,006	**
K_Theorie * Ziele_CEI	,291	,000	***

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Für die UVs mit signifikanten Mittelwertunterschieden in Bezug auf die Variable „theoretische Kompetenzeinschätzung“ wurden hierzu folgende Ergebnisse erzielt, die sich zunächst auf den Levene-Test (Tab. 38) und anschließend auf die ANOVAS (Tab. 39 und 40) beziehen:

Das Kriterium der Varianzhomogenität ist laut Tab 33 für neun der getesteten UVs erfüllt. Nicht erfüllt werden konnte es hingegen bei den Variablen „Alter“, „Soziales Verhalten“ und „Selbsteinschätzung der Defizite“.

Tabelle 38: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „theoretische Kompetenzeinschätzung“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Alter	,026	-
Schulabschluss	,300	✓
Migrationshintergrund	,343	✓
Ansprechpartner	,944	✓
Hürden auf dem Ausbildungsweg	,821	✓
Probleme mit sich selbst	,841	✓
Soziales Verhalten	,024	-
Problemverarbeitung	,171	✓
Selbsteinschätzung der Defizite	,030	-
Konkrete Zukunftsvorstellung bzgl. des Berufs	,736	✓
Probleme beim Lesen und Verstehen	,874	✓
Defizitempfindungen	,799	✓

In Tabelle 39 sind die Ergebnisse zu den ersten sechs ANOVAs der UVs zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 39: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „theoretische Kompetenzeinschätzung“.

UV		N	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Altersklassen	Bis 17 Jahre 18 und 19 Jahre Ab 20 Jahren	36 50 71	3,00 3,25 3,43	,000	***	Ja 1= bis 17 J. 2= 18 und 19 J. und ab 21 J.
Schulabschluss	Hauptschule Realschule Abitur/FOS	56 94 6	3,17 3,30 3,75	,017	*	Ja 1=HS und RS 2=Abitur/FOS
Migrationshintergrund	Kein Migrationshintergrund	95 62	3,37 3,12	,003	**	-
Ansprechpartner	Kein Ansprechpartner vorhanden Ansprechpartner vorhanden	21 136	3,04 3,31	,025	*	-
Hürden auf dem Ausbildungsweg	Es gab ein Hürde Es gab keine Hürde	111 46	3,22 3,40	,041	*	-
Probleme mit sich selbst	Probleme mit sich selbst Keine Probleme mit sich selbst	37 120	3,12 3,32	,034	*	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Sehr signifikante Mittelwertunterschiede konnten nur beim Alter nachgewiesen werden.

Allerdings sollte hier die Signifikanzgrenze aufgrund der nicht gegebenen Varianzhomogenität ohnehin auf $p \leq 0{,}001$ gesetzt werden, was hiermit erfüllt ist. Es ist erkennbar, dass mit zunehmendem Alter die theoretische Kompetenzeinschätzung steigt. Dies spiegelt sich auch in den beiden homogenen Untergruppen wider. Während die jüngste Altersklasse zu einer homogenen Untergruppe zusammengefasst werden kann, sind die beiden älteren zu einer zweiten homogenen Untergruppe subsumierbar. Letztere weist signifikant höhere Mittelwerte der theoretischen Kompetenzeinschätzung auf als erstere Gruppe.

Ein sehr signifikanter Mittelwertunterschied ist darüber hinsichtlich des Merkmals des Migrationshintergrunds erkennbar: SchülerInnen ohne Migrationshintergrund weisen demnach eine höhere theoretische Kompetenzeinschätzung auf.

Signifikant fielen die Mittelwertunterschiede bei folgenden Variablen aus:

- „Schulabschluss“: Mit zunehmendem Level des Schulabschlusses steigt auch die theoretische Kompetenzeinschätzung. Die Bildung zweier homogener Untergruppen ist möglich, wobei in ersterer die beiden Schulabschlüsse niedrigeren Grades zusammengefasst sind (mit signifikant niedrigeren Werten der theoretische Kompetenzeinschätzung) und in letzterer das Abitur bzw. die FOS.
- „Ansprechpartner“: Ist ein/e AnsprechpartnerIn vorhanden, ist die theoretische Kompetenzeinschätzung signifikant höher.
- „Hürden auf dem Ausbildungsweg“: SchülerInnen ohne Hürden auf dem Ausbildungsweg haben eine signifikant höhere theoretische Kompetenzeinschätzung als SchülerInnen, denen Hürden in den Weg gelegt wurden.
- „Probleme mit sich selbst“: SchülerInnen, die keine Probleme mit sich selbst haben, verfügen über eine höhere theoretische Kompetenzeinschätzung.

Die Ergebnisse der restlichen sechs UVs sind in Tabelle 40 abgebildet.

Sehr signifikante Mittelwertunterschiede sind bei nachfolgenden Variablen zu erkennen:

- „Soziales Verhalten“: Sozial verträgliche SchülerInnen haben eine höhere theoretische Kompetenzeinschätzung. (Allerdings ist hier die Aussage mit Vorsicht zu betrachten aufgrund der nicht gegebenen Varianzhomogenität von $p \geq 0{,}001$.)
- „Selbsteinschätzung der Defizite“: SchülerInnen, die zu Selbstüberschätzung neigen, schätzen ihre theoretische Kompetenzeinschätzung signifikant höher ein als andere SchülerInnen. (Hier gilt die gleiche Anmerkung wie beim sozialen Verhalten, da auch

hier die Varianzhomogenität nicht abgesichert werden konnte.)

- „Defizitempfindung“: Das Empfinden weniger Defizite geht mit einer hohen theoretische Kompetenzeinschätzung einher.

Tabelle 40: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „theoretische Kompetenzeinschätzung“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Soziales Verhalten	Sozial verträglich Sozial unverträglich	44 28	3,42 3,01	,002	**	-
Problemverarbeitung	Problemreinfresser Kein Problemreinfresser oder keine Ang.	70 87	3,17 3,35	,024	*	-
Selbsteinschätzung der Defizite	Selbstüberschätzung Keine Selbstüberschätzung	18 139	3,60 3,23	,003	**	-
Konkrete Zukunftsvorstellung bzgl. des Berufs	Keine erkennbare Zukunftsvorstellung Sehr unkonkrete Vorstellung Konkrete Vorstellung im Bereich Metall Konkrete Vorstellung in anderem Bereich	24 8 105 20	3,04 3,63 3,30 3,27	,023	*	Ja (mit Überschneidung) 1 = keine, in anderem Bereich und im Bereich Metall 2 = im Bereich Metall und sehr unkonkrete
Probleme beim Lesen und Verstehen	Probleme Keine Probleme	33 124	3,09 3,32	,021	*	-
Defizitempfindungen	Viele Defizite Wenig Defizite	44 113	3,09 3,35	,004	**	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Bei den folgenden Variablen konnten zudem signifikante Mittelwertunterschiede ermittelt werden:

- „Problemverarbeitung“: Eine gute Problemverarbeitung geht mit einer hohen theoretische Kompetenzeinschätzung einher.
- „Konkrete Zukunftsvorstellung bzgl. des Berufs“: Interessanterweise weisen SchülerInnen ohne konkrete Zukunftsvorstellung bezüglich des Berufs die höchste theoretische Kompetenzeinschätzung auf. In Tabelle 40 ist zudem dargestellt, dass die Bildung zweier homogener Untergruppen möglich ist und auch welche Merkmalsausprägungen jeweils zugeordnet werden. Die Ausprägungsform „konkrete Vorstellungen im Bereich Metall“ kann allerdings nicht exakt nur einer der Gruppen zugeordnet werden. Auch wird hier nochmals bestärkt, dass eine konkrete Zukunftsvorstellung (in welcher Form auch immer) nicht unbedingt mit einer hohen theoretischen Kompetenzeinschätzung einhergehen muss. Dieser ist sogar bei SchülerInnen mit nur sehr unkonkreten Vorstellung am höchsten.

- „Probleme beim Lesen und Verstehen“: Die theoretische Kompetenzeinschätzung ist bei denjenigen SchülerInnen am höchsten, die angeben keine Probleme beim Lesen und Verstehen zu haben.

Dimension „praktische Kompetenzeinschätzung“

Die Variable „praktische Kompetenzeinschätzung“ korreliert mit fast allen andern intervallskalierten Variablen (vgl. Tab. 41). Es besteht ein Zusammenhang mit allen Zieldimensionen. Es besteht allerdings keine signifikante Korrelation mit der Variablen „Unterrichtszufriedenheit“. Bei der Betrachtung der übrigen Zusammenhänge zur Unterrichtszufriedenheit, stellt sich die Frage, ob der Schulunterricht als nicht praxisbezogen angesehen wird und dementsprechend kaum lernfeldorientierter und handlungsorientierter Unterricht in der Schule aufgefasst wird oder stattfindet, bzw. Kooperationen im Sinne einer Lernortkooperation von den Auszubildenden wahrgenommen werden.

Tabelle 41: Signifikante Korrelationen „praktische Kompetenzeinschätzung“.

	r	p	
K_Praxis * K_Team	,335	,000	***
K_Praxis * Eltern	,301	,000	***
K_Praxis * Herausf	,492	,000	***
K_Praxis * KeineBedr	,306	,000	***
K_Praxis * KeinVerl	,241	,002	**
K_Praxis * Selbstbestimmtheit	,287	,000	***
K_Praxis * Zufriedenheit_Betrieb	,258	,001	***
K_Praxis * Ziele_Bez	,259	,001	***
K_Praxis * Ziele_Karriere	,179	,015	*
K_Praxis * Ziele_Wachstum	,330	,000	***
K_Praxis * Ziele_Abwechslung	,213	,005	**
K_Praxis * Ziele_CEI	,253	,001	***

* = signifikant ($p \leq 0,05$), ** = sehr signifikant ($p \leq 0,01$), *** = höchst signifikant ($p \leq 0,001$)

Für die UVs mit signifikanten Mittelwertunterschieden wurden in Bezug auf die Varianzhomogenität folgende, in Tabelle 41 aufgezeigte, Ergebnisse erzielt:

Tabelle 42: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „praktische Kompetenzeinschätzung“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Alter	,378	✓
Migrationshintergrund	,589	✓
Ansprechpartner	,042	-
Sozialarbeiter nötig	,000	-
Probleme mit sich selbst	,340	✓
Problemverarbeitung	,172	✓
Selbsteinschätzung der Defizite	,006	-
Probleme beim Lesen und Verstehen	,318	✓

Das Kriterium der Varianzhomogenität ist für fünf der getesteten UVs erfüllt. Nicht erfüllt werden konnte es hingegen bei den Variablen „AnsprechpartnerIn“, „SozialarbeiterIn nötig“ (hier sogar $p \leq 0{,}000$) und „Selbsteinschätzung der Defizite“. Für diese Variablen sollte bei der nachfolgenden ANOVAs daher wieder die Signifikanzgrenze von $p \leq 0{,}001$ angenommen werden (vgl. Tab. 42).

In Tabelle 43 sind die Ergebnisse zu den ersten vier ANOVAs der UVs zusammengefasst dargestellt:

Tabelle 43: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) mit der AV „praktische Kompetenzeinschätzung“.

UV		N	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Altersklassen	Bis 17 Jahre 18 und 19 Jahre Ab 20 Jahren	36 50 71	3,19 3,55 3,54	,000	***	Ja 1= bis 17 J. 2= 18 und 19 J. und ab 20 J.
Migrationshintergrund	Kein Migrationshintergrund	95 62	3,55 3,33	0,006	**	-
Ansprechpartner	Kein Ansprechpartner vorhanden Ansprechpartner vorhanden	21 136	3,26 3,50	0,039	*	-
Sozialarbeiter nötig	Sozialarbeiter nötig Sozialarbeiter nicht nötig	30 127	3,63 3,43	0,041	*	-

* = signifikant ($p \leq 0{,}05$), ** = sehr signifikant ($p \leq 0{,}01$), *** = höchst signifikant ($p \leq 0{,}001$)

Höchst signifikante Mittelwertunterschiede konnten nur beim Alter nachgewiesen werden. Es

ist feststellbar, dass mit zunehmendem Alter die praktische Kompetenzeinschätzung steigt. Dies spiegelt sich auch in den beiden homogenen Untergruppen wider. Während die jüngste Altersklasse zu einer homogenen Untergruppe zusammengefasst werden kann, sind die beiden älteren zu einer zweiten homogenen Untergruppe subsumierbar. Letztere weist signifikant höhere Mittelwerte der praktischen Kompetenzeinschätzung auf als erstere Gruppe.

Die Variable „Migrationshintergrund“ weist einen sehr signifikanten Mittelwertunterschied auf: SchülerInnen ohne Migrationshintergrund zeigen hier eine signifikant höhere praktische Kompetenzeinschätzung als SchülerInnen mit Migrationshintergrund.

Ein signifikanter Mittelwertunterschied wurde bei den Variablen „AnsprechpartnerIn“ und „SozialarbeiterIn nötig“ errechnet. Die praktische Kompetenzeinschätzung war demnach bei SchülerInnen mit AnsprechpartnerInnen am höchsten, ebenso wie interessanterweise bei Auszubildenden, die eine/n SozialarbeiterIn benötigen. Wobei letzteres Ergebnis kritisch zu beurteilen ist, da hier keine Varianzhomogenität gegeben war und auch die Irrtumswahrscheinlichkeit von p = 0,041 nur knapp unter der allgemein gültigen Signifikanzgrenze von 0,05 und deutlich über der hier erforderlichen Signifikanzgrenze von 0,01 liegt. Insofern kann diese Tendenz nicht als gesichert gelten.

In Tabelle 44 sind ergänzend dazu die restlichen vier UVs argstellt:

Tabelle 44: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) mit der AV „praktische Kompetenzeinschätzung“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Probleme mit sich selbst	Probleme mit sich selbst Keine Probleme mit sich selbst	37 120	3,32 3,51	,045	*	-
Problemverarbeitung	Problemreinfresser Kein Problemreinfresser oder keine Ang.	70 87	3,36 3,54	,021	*	-
Selbsteinschätzung der Defizite	Selbstüberschätzung Keine Selbstüberschätzung	18 139	3,78 3,42	,003	*	-
Probleme beim Lesen und Verstehen	Probleme Keine Probleme	33 124	3,31 3,50	,044	*	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)Anhand von Tabelle 44 ist zu erkennen, dass es bei diesen UVs ausschließlich signifikante Mittelwertunterschiede gibt:

- „Probleme mit sich selbst“: Wer keine Probleme mit sich selbst hat, weist eine signifikant höhere praktische Kompetenzeinschätzung auf.
- „Problemverarbeitung“: SchülerInnen, die ihre Probleme gut verarbeiten können, haben eine signifikant höhere praktische Kompetenzeinschätzung als „Problemreinfresser“.
- „Selbsteinschätzung der Defizite“: SchülerInnen, die zu Selbstüberschätzung neigen, schätzen ihre praktische Kompetenzen signifikant höher ein als andere SchülerInnen. (Diese Tendenz ist aber nicht solide abgesichert, da keine Varianzhomogenität gegeben und $p > 0{,}001$.)
- „Probleme beim Lesen und Verstehen“: Eine gute Lese- und Textkompetenz geht mit einer hohen praktische Kompetenzeinschätzung einher.

Dimension „fachsprachliche Kompetenzeinschätzung“

In analoger Vorgehensweise, wie zuvor die anderen Dimensionen aufgezeigt haben, sind auch hier in der Tabelle 45 zunächst die Korrelationsergebnisse zur Testvariable (hier der fachsprachlichen Kompetenzeinschätzungen) dargelegt.

Tabelle 45: Signifikante Korrelationen „fachsprachliche Kompetenzeinschätzung“.

	r	p	
K_Fachspr * Herausf	,475	,000	***
K_Fachspr * KeineBedr	,327	,000	***
K_Fachspr * KeinVerl	,325	,000	***
K_Fachspr * Selbstbestimmtheit	,367	,000	***
K_Fachspr * Unterrichtszufriedenheit	,156	,030	*
K_Fachspr * Zufriedenheit_Betrieb	,330	,000	***
K_Fachspr * Ziele_Bez	,183	,014	*
K_Fachspr * Ziele_Karriere	,209	,006	**
K_Fachspr * Ziele_Wachstum	,250	,001	***
K_Fachspr * Ziele_Abwechslung	,227	,003	**
K_Fachspr * Ziele_CEI	,284	,000	***

* = signifikant ($p \leq 0{,}05$), ** = sehr signifikant ($p \leq 0{,}01$), *** = höchst signifikant ($p \leq 0{,}001$)

In Tabelle 45 ist in Bezug auf die Korrelationen der Variablen „fachsprachliche Kompetenzeinschätzung“ mit den übrigen Test-Variablen zu erkennen, dass Korrelationen mit fast allen dieser Variablen bestehen, mit der Variablen Elterninteresse jedoch nicht. Auch mit der Variablen „Unterrichtszufriedenheit“ besteht nur ein sehr geringer Zusammenhang ($r = 0{,}156$). Das ist insofern überraschend, da es in der Schule u. a. das Unterrichtsfach „Deutsch“ gibt, in welchem diese Kompetenzen gefördert werden sollten. Wiederrum ist hier aber ein etwas größerer

Zusammenhang mit der betrieblichen Zufriedenheit (r = 0,330) erkennbar. Dementsprechend deuten die Befunde auf ein vielschichtig wahrgenommenes Aufgabenfeld und besonderer Bedeutung des/r AnsprechpartnerIn bzw. AusbilderIn hin.

Hinsichtlich der Varianzhomogenität für die UVs mit signifikanten Mittelwertunterschieden wurden folgende, in Tabelle 46 gelistete Ergebnisse, erzielt:

Tabelle 46: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „fachsprachliche Kompetenzeinschätzung“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Hürden auf dem Ausbildungsweg	,916	✓
Problemverarbeitung	,887	✓
Selbsteinschätzung der Defizite	,465	✓
Probleme beim Lesen und Verstehen	,213	✓
Defizitempfindungen	,129	✓

Das Kriterium der Varianzhomogenität konnte für alle UVs bestätigt werden.

In Tabelle 46 sind die Ergebnisse zu den ANOVAs unter Einbezug der einzelnen UVs zusammengefasst dargestellt. Sehr signifikante Mittelwertunterschiede konnten nur bei der Variablen „Probleme beim Lesen und Verstehen“ nachgewiesen werden. SchülerInnen, die dies verneint haben, weisen eine signifikant höhere fachsprachliche Kompetenz auf, als SchülerInnen, die in diesem Bereich Probleme haben. Die Variable „Migrationshintergrund“ weist einen sehr signifikanten Mittelwertunterschied auf. SchülerInnen ohne Migrationshintergrund haben hier eine signifikant höhere fachsprachliche Kompetenz als SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Somit stellt die fachsprachliche Kompetenz eine erhebliche Verwirklichungschance für SchülerInnen mit Migrationshintergrund dar. Da in der Stichprobe keine Schülerinnen mit Migrationshintergrund vorhanden sind, kann über sie keine Aussage getroffen werden, es kann aber angenommen werden, dass der Zusammenhang hier auch mit großer Wahrscheinlichkeit besteht, obwohl Gogolin in ihrem Gutachten darauf hinweist, dass wie bei den deutschen, auch die ausländischen weiblichen Schulentlassenen erfolgreicher sind als die männlichen (vgl. Gogolin 2003, S. 3).

Tabelle 47: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „fachsprachliche Kompetenzeinschätzung“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Hürden auf dem Ausbildungsweg	Es gab ein Hürde Es gab keine Hürde	111 46	2,95 3,17	,018	*	-
Problemverarbeitung	Problemreinfresser Kein Problemreinfresser oder keine Ang.	70 87	2,91 3,10	,034	*	-
Selbsteinschätzung der Defizite	Selbstüberschätzung Keine Selbstüberschätzung	18 139	3,26 2,98	,040	*	-
Probleme beim Lesen und Verstehen	Probleme Keine Probleme	33 124	2,68 3,10	,000	***	-
Defizitempfindungen	Viele Defizite Wenig Defizite	44 113	2,85 3,08	,016	*	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Signifikante Mittelwertunterschiede sind weiterhin bei folgenden UVs erkennbar (vgl. Tab. 47):

- „Hürden auf dem Ausbildungsweg“: Wer keine Hürden auf dem Ausbildungsweg hatte, weist eine signifikant höhere fachsprachliche Kompetenz auf.
- „Problemverarbeitung“: SchülerInnen, die ihre Probleme gut verarbeiten können, weisen eine signifikant höhere fachsprachliche Kompetenz auf als „Problemreinfresser“.
- „Selbsteinschätzung der Defizite“: SchülerInnen, die zu Selbstüberschätzung neigen, schätzen ihre fachsprachliche Kompetenz signifikant höher ein als andere.
- „Defizitempfindungen“: Eine hohe fachsprachliche Kompetenz geht mit einer geringen Defizitempfindung einher.

Dimension „Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit“

Wie Tabelle 48 zu entnehmen ist, korreliert die Variable „Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit“ sehr gering bis gering mit den übrigen Variablen zur Kompetenzeinschätzung und den meisten übrigen Variablen. Es fällt auf, dass hier ein geringer Zusammenhang zur Variablen „Unterrichtszufriedenheit“, aber kein Zusammenhang mit der Zufriedenheit mit dem Betrieb besteht.

Tabelle 48: Signifikante Korrelationen „Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit“.

	r	p	
K_Team * KeineBedr	,158	,029	*
K_Team * KeinVerl	,219	,004	**
K_Team * Selbstbestimmtheit	,239	,002	**
K_Team * Unterrichtszufriedenheit	,243	,002	**
K_Team * Ziele_Karriere	,145	,041	*
K_Team * Ziele_Wachstum	,158	,029	*
K_Team * Ziele_Abwechslung	,190	,011	*
K_Team * Ziele_CEI	,207	,006	**

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Für die UVs mit signifikanten Mittelwertunterschieden wurden folgende, in Tabelle 49 einsehbare, Ergebnisse in Bezug auf die Varianzhomogenität erzielt:

Tabelle 49: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Hürden auf dem Ausbildungsweg	,637	✓
Probleme materiell	,051	✓
Unsozial	,023	-
Anstrengungsbereitschaft	,709	✓
Problemverarbeitung	,002	-
Probleme beim Lesen und Verstehen	,019	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Wie anhand von Tabelle 49 erkennbar ist, ist das Kriterium der Varianzhomogenität nur für die Hälfte der getesteten UVs gegeben. Bei der Interpretation der Ergebnisse zu den Variablen „Unsozial“, „Problemverarbeitung“ und „Probleme beim Lesen und Verstehen“ sollte daher besonders kritisch die Signifikanz der ANOVA-Ergebnisse betrachtet werden.

In Tabelle 50 sind in Ergänzung dazu die Ergebnisse zu den ANOVAs der UVs zusammengefasst dargestellt:

Tabelle 50: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Hürden auf dem Ausbildungsweg	Es gab ein Hürde Es gab keine Hürde	110 46	3,32 3,57	,031	*	-
Probleme materiell	Materielle Probleme Keine materiellen Probleme	42 114	3,21 3,46	,040	*	-
Soziales Verhalten	Sozial verträglich Sozial unverträglich	44 27	3,52 3,15	,024	*	-
Anstrengungsbereitschaft	Wenig Leistungsbereitschaft Viel Leistungsbereitschaft	22 52	3,18 3,52	,038	*	-
Problemverarbeitung	Problemreinfresser Kein Problemreinfresser oder keine Ang.	69 87	3,21 3,53	,022	*	-
Probleme beim Lesen und Verstehen	Probleme Keine Probleme	33 123	3,12 3,46	,007	**	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Es konnte insgesamt ein sehr signifikantes Ergebnis ermittelt werden, und zwar bei der Variablen „Probleme beim Lesen und Verstehen“. Der höhere Mittelwert der Ausprägung „keine Probleme“ deutet darauf hin, dass SchülerInnen ohne Lese- und Verständnisprobleme ihre Kompetenz zur Teamfähigkeit signifikant höher einschätzen als SchülerInnen mit Problemen in diesem Bereich. (Das Ergebnis ist aber sehr unzureichend abgesichert, da hier keine Varianzhomogenität nachgewiesen werden konnte und $p > 0,001$.)

Die meisten der Mittelwertunterschiede der anderen Variablen können als signifikant eingestuft werden. Dies ist der Fall bei den UVs:

- „Hürden auf dem Ausbildungsweg“: Wer keine Hürden auf dem Ausbildungsweg hatte, weist eine signifikant höhere Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit auf.
- „Probleme materiell“: Eine hohe Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit geht mit geringen materiellen Problemen einher.
- „Soziales Verhalten“: SchülerInnen, die sozial verträglich sind, weisen eine signifikant höhere Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit auf als unverträgliche. (Das Ergebnis ist aber auch hier nur sehr unzureichend abgesichert, da hier keine Varianzhomogenität nachgewiesen werden konnte und $p > 0,001$.)
- „Anstrengungsbereitschaft“: Eine hohe Leistungsbereitschaft geht mit einer hohen Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit einher.
- „Problemverarbeitung“: SchülerInnen, die ihre Probleme gut verarbeiten können,

weisen eine signifikant höhere Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit auf als „Problemreinfresser“. (Das Ergebnis ist aber auch hier nur sehr unzureichend abgesichert, da hier keine Varianzhomogenität nachgewiesen werden konnte und $p > 0{,}001$).

Dimension „Selbstbestimmtheit“

Wie Tabelle 51 zu entnehmen ist, korreliert die Variable „Selbstbestimmtheit“ mit den intervallskalierten Variablen der Kompetenzbereiche und Selbstwirksamkeitserwartungen sehr gering bis gering. Während die Variable „Unterrichtszufriedenheit“ sehr gering korreliert ($r = 0{,}138$), besteht kein Zusammenhang mit der betrieblichen Zufriedenheit. Dies stimmt mit den Forderungen der Auszubildenden bei der Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) unter TeilzeitberufsschülerInnen zur Ausbildungsqualität in Deutschland aus Sicht der Auszubildendenkonform überein, im Ausbildungsbetrieb in größere Aufgaben richtig eingebunden und nicht nur für einzelne Arbeitsschritte eingesetzt zu werden. Lediglich die Zielvariable „Abwechslung“ korreliert gering ($r = 0{,}209$). Es erscheint verwunderlich, dass die Auszubildenden höhere Freiheitsgrade, wie selbstbestimmtes Mitgestalten ihres Lernprozesses, nicht mit Wachstumszielen, oder den Zielen „CEI“ in Verbindung bringen.

Tabelle 51: Signifikante Korrelationen „Selbstbestimmtheit“.

	r	p	
Selbstbestimmtheit * Unterrichtszufriedenheit	,138	,049	*
Selbstbestimmtheit * Ziele_Abwechslung	,209	,006	**

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Bezüglich der Varianzhomogenität wurden für die UVs mit signifikanten Mittelwertunterschieden hierzu folgende, in Tabelle 52 aufgezeigte, Ergebnisse erzielt:

Tabelle 52: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Selbstbestimmtheit“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Alter	,058	✓
Migrationshintergrund	,803	✓
Bildungsferne des Haushalts	,807	✓
Ansprechpartner	,146	✓
Hürden auf dem Ausbildungsweg	,181	✓
Problemverarbeitung	,682	✓
Selbsteinschätzung der Defizite	,025	-
Probleme beim Lesen und Verstehen	,678	✓

Fast alle UVs weisen eine Varianzhomogenität auf. Eine Ausnahme bildet das Merkmal der Selbsteinschätzung der Defizite. Daher sollte dessen Signifikanzgrenze bei der ANOVA auf 0,001 herabgesetzt werden, um eine Zuverlässigkeit des Ergebnisses gewährleisten zu können (vgl. Tab. 52).

In Tabelle 53 sind die Ergebnisse zu den ersten vier ANOVAs der UVs zusammengefasst dargestellt:

Tabelle 53: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „Selbstbestimmtheit“.

UV		N	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Altersklassen	Bis 17 Jahre 18 und 19 Jahre Ab 20 Jahren	36 49 69	2,96 3,10 3,36	0,20	*	Ja (mit Überschneidung) 1= bis 17 J. und 18 und 19 J. 2= 18 und 19 J. und ab 20 J.
Migrationshintergrund	Kein Migrationshintergrund	92 62	3,32 2,98	0,006	**	-
Bildungsferne des Haushalts	Bildungsnähe Eher bildungsnaher HH Bildungsferne	26 78 26	3,52 3,19 2,85	0,005	**	Ja (mit Überschneidung) 1=Bildungsferne und eher bildungsnah 2=eher bildungsnah und Bildungsnähe
Ansprechpartner	Kein Ansprechpartner vorhanden Ansprechpartner vorhanden	21 133	2,83 3,24	0,019	*	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Je zweimal konnten sehr signifikante und signifikante Mittelwertunterschiede ermittelt werden. Ersteres betrifft:

- „Migrationshintergrund“: Wer keinen Migrationshintergrund hat, weist eine signifikant höhere Selbstbestimmtheit auf.
- „Bildungsferne des Haushalts“: SchülerInnen aus bildungsfernen Haushalten sind signifikant weniger selbstbestimmt als SchülerInnen aus bildungsnahen Haushalten. Auch ist hier entsprechend dieser Differenzierung eine Klassifikation in zwei homogene Untergruppen möglich, allerdings kann die Merkmalsausprägung „eher bildungsnah“ nicht eindeutig zugeordnet werden.

Bei den nachfolgenden UVs fielen die Mittelwertunterschiede signifikant aus:

- „Altersklassen“: Mit zunehmendem Alter ist auch die Selbstbestimmtheit höher. Auch hier bildet SPSS homogene Untergruppen, wobei die mittlere Altersklasse wiederum nicht eindeutig zugeordnet wurde.
- „AnsprechpartnerIn“: Das Vorhandensein eines/r AnsprechpartnerIn erhöht die Selbstbestimmtheit ebenso.

Die Ergebnisse der noch ausstehenden UVs sind in Tabelle 54 aufgezeigt:

Tabelle 54: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „Selbstbestimmtheit“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Hürden auf dem Ausbildungsweg	Es gab ein Hürde Es gab keine Hürde	110 44	3,10 3,39	,029	*	-
Problemverarbeitung	Problemreinfresser Kein Problemreinfresser oder keine Ang.	69 85	3,01 3,32	,011	*	-
Selbsteinschätzung der Defizite	Selbstüberschätzung Keine Selbstüberschätzung	18 136	3,53 3,14	,033	*	-
Probleme beim Lesen und Verstehen	Probleme Keine Probleme	33 121	2,94 3,25	,032	*	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Alle in Tabelle 54 dargestellten Ergebnisse fallen signifikant aus:

- „Hürden auf dem Ausbildungsweg“: SchülerInnen, bei denen es keine Hürden gibt, schätzen ihre Selbstbestimmtheit signifikant höher ein als SchülerInnen, die Hürden erlebt haben bzw. erleben.
- „Problemverarbeitung“: Eine gute Problemverarbeitung ist Indikator für eine hohe

Selbstbestimmtheit.

- „Selbsteinschätzung der Defizite“: Sich selbst überschätzende SchülerInnen weisen eine signifikant höhere Selbstbestimmtheit auf. (Das Ergebnis ist aber auch hier nur sehr unzureichend abgesichert, da hier keine Varianzhomogenität nachgewiesen werden konnte und $p > 0{,}001$).
- „Probleme beim Lesen und Verstehen“: Eine hohe Selbstbestimmtheit geht mit einer guten Lese- und Textverständniskompetenz einher.

Die Dimension „Lesen und Verstehen“, sowie „Defizitempfindungen“ werden bei der Diskussion der übrigen Dimensionen aus Platz- und Wiederholungsgründen mitbesprochen.

Ergebnisse auf Ebene des ausbildungsbezogenen Wohlbefindens

Teilbereich „ausbildungsbezogener Optimismus“:

Dimension „Herausforderung“

Die Korrelationstests ergaben folgende Ergebnisse, die zusammengefasst in Tabelle 55 aufgeführt sind:

Tabelle 55: Signifikante Korrelationen „Herausforderung“.

	r	p	
Herausforderung * Unterrichtszufriedenheit	,245	,001	***
Herausforderung * Zufriedenheit_Betrieb	,400	,000	***
Herausforderung * Ziele_Bez	,189	,011	*
Herausforderung * Ziele_Wachstum	,317	,000	***
Herausforderung * Ziele_Abwechslung	,164	,024	*
Herausforderung * Ziele_CEI	,207	,006	**

* = signifikant ($p \leq 0{,}05$), ** = sehr signifikant ($p \leq 0{,}01$), *** = höchst signifikant ($p \leq 0{,}001$)

Die Variable „Herausforderung“ korreliert sowohl mit der Unterrichtszufriedenheit als auch mit der Zufriedenheit mit dem Betrieb. Bis auf die Karriereziele korreliert die Variable „Herausforderung“ mit den Variablen der Ziele.

Für die UVs mit signifikanten Mittelwertunterschieden wurden in Bezug auf die Varianzhomogenität folgende, in Tabelle 56 dargelegte, Ergebnisse erzielt:

Tabelle 56: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Herausforderung“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Ansprechpartner	,771	✓
Probleme materiell	,969	✓
Probleme mit sich selbst	,244	✓
Einstellung zum Beruf	,595	✓
Soziales Verhalten	,319	✓
Anstrengungsbereitschaft	,919	✓
Problemverarbeitung	,842	✓

Die Varianzhomogenität ist somit für alle sieben Testvariablen gegeben. In Tabelle 57 sind die Ergebnisse zu den ersten vier ANOVAs der UVs zusammengefasst dargestellt:

Tabelle 57: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „Herausforderung“.

UV		N	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Ansprechpartner	Kein Ansprechpartner vorhanden	21	2,81	,000	***	-
	Ansprechpartner vorhanden	135	3,37			
Probleme materiell	Materielle Probleme	42	3,07	,007	**	-
	Keine materiellen Probleme	115	3,38			
Probleme mit sich selbst	Probleme mit sich selbst	37	3,08	,019	*	-
	Keine Probleme mit sich selbst	119	3,36			
Einstellung zum Beruf	Identifikation mit Beruf erkennbar	41	3,45	,046	*	-
	Keine Identifikation mit Beruf erkennbar	71	3,20			

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Die geringste Irrtumswahrscheinlichkeit lag bei der Variablen „Ansprechpartner“ vor: Hier konnten signifikante Mittelwertunterschiede innerhalb der Ausprägungsformen gemessen werden. Ist ein/e AnsprechpartnerIn vorhanden, weisen die SchülerInnen signifikant höhere Werte bei der AV Herausforderung auf, als wenn kein/e AnsprechpartnerIn existiert (vgl. Tab. 57).

Ein sehr signifikanter Mittelwertunterschied konnte zudem hinsichtlich der materiellen Probleme entdeckt werden: Insbesondere SchülerInnen ohne materielle Probleme sind herausforderungsfreudig.

Zudem konnten zwei signifikante Mittelwertunterschiede bei folgenden UVs nachgewiesen werden:

- „Probleme mit sich selbst“: Hohe Mittelwerte der AV „Herausforderung“ gehen mit einer guten Selbstharmonie einher. SchülerInnen, die allerdings mit sich selbst Probleme haben, sind signifikant weniger offen für Herausforderungen
- „Einstellung zum Beruf“: SchülerInnen mit einer guten Identifikation mit ihrem Beruf schätzen die Herausforderungs-Dimension signifikant höher ein.

Die Ergebnisse der noch ausstehenden UVs sind in Tabelle 58 aufgezeigt:

Tabelle 58: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „Herausforderung“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Soziales Verhalten	Sozial verträglich Sozial unverträglich	44 28	3,44 3,09	,016	*	-
Anstrengungsbereitschaft	Wenig Leistungsbereitschaft Viel Leistungsbereitschaft	22 52	3,09 3,46	,008	**	-
Problemverarbeitung	Problemreinfresser Kein Problemreinfresser oder keine Ang.	69 87	3,14 3,42	,006	**	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Zwei der in Tabelle 58 dargestellten Ergebnisse fallen sehr signifikant aus:

- „Anstrengungsbereitschaft“: SchülerInnen, die viel Anstrengungsbereitschaft zeigen, schätzen die Dimension „Herausforderung“ signifikant höher ein als SchülerInnen mit geringer Anstrengungsbereitschaft.
- „Problemverarbeitung“: Eine gute Problemverarbeitung ist Indikator für eine hohe Herausforderungsbereitschaft.

Des Weiteren fallen auch die Mittelwertunterschiede der UV „Soziales Verhalten“ signifikant aus: Sozial verträgliche SchülerInnen schätzen ihre Herausforderungsfreudigkeit signifikant höher ein als sozial unverträgliche.

Dimension „keine Bedrohungsempfindung“

Im Gegensatz zu den Zusammenhängen der Variable „Herausforderung“ mit den übrigen Test-Variablen, besteht bei der Variablen „keine Bedrohungsempfindung“ kein Zusammenhang zu

den Variablen der Ziele (vgl. Tab. 59). Eine Korrelation zu den Variablen der Selbstwirksamkeit und der Kompetenzbereiche sowie zu den beiden übrigen Variablen des ausbildungsbezogenen Wohlbefindens liegt hingegen vor.

Tabelle 59: Signifikante Korrelationen „keine Bedrohungsempfindung“.

	r	p	
KeineBedr * Unterrichtszufriedenheit	,225	,003	**
KeineBedr * Zufriedenheit_Betrieb	,335	,000	***

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Hier besteht eine Korrelation zwischen der Bedrohungsempfindung und der Unterrichtszufriedenheit sowie der Zufriedenheit im Betrieb. Wer selbst einschätzt, sich nicht bedroht zu fühlen, weist in beiden Bereichen eine höhere Zufriedenheit auf (vgl. Tab. 59).

Für die UVs mit signifikanten Mittelwertunterschieden wurden hierzu folgende, in Tabelle 60 zusammengefasste, Ergebnisse erzielt: Die Varianzhomogenität ist für nahezu alle Testvariablen gegeben. Einzige Ausnahme ist die konkrete Zukunftsvorstellung bezüglich des Berufs. Hier ist die Signifikanzgrenze für das entsprechende ANOVA-Ergebnis der UV auf 0,001 zu setzen, um eine verlässliche Aussage hinsichtlich der Mittelwertunterschiede treffen zu können.

Tabelle 60: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „keine Bedrohungsempfindung“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Geschlecht	,057	✓
Ansprechpartner	,502	✓
Probleme Materiell	,548	✓
Probleme mit sich selbst	,241	✓
Soziales Verhalten	,866	✓
Selbsteinschätzung der Defizite	,554	✓
Konkrete Zukunftsvorstellung bzgl. des Berufs	,029	-
Defizitempfindungen	,176	✓
Empfundene Hilflosigkeit	,402	✓

In Tabelle 61 sind die Ergebnisse zu den ersten vier ANOVAs der UVs zusammengefasst dargestellt:

Tabelle 61: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „keine Bedrohungsempfindung“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Geschlecht	Männlich Weiblich	149 7	3,09 2,50	0,033	*	-
Ansprechpartner	Kein Ansprechpartner vorhanden Ansprechpartner vorhanden	21 136	2,48 3,15	,000	***	-
Probleme materiell	Materielle Probleme Keine materiellen Probleme	42 114	2,79 3,16	,003	**	-
Probleme mit sich selbst	Probleme mit sich selbst Keine Probleme mit sich selbst	37 119	2,69 3,18	,000	***	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Höchst signifikante Mittelwertunterschiede konnten bei folgenden UVs nachgewiesen werden:

- „AnsprechpartnerIn“: Das Vorhandensein eines/r AnsprechpartnerIn ist ein Indikator dafür, dass die SchülerInnen eine geringe Bedrohungsempfindung haben.
- „Probleme mit sich selbst“: Hohe Mittelwerte der AV „keine Bedrohungsempfindung“ gehen mit einer guten Selbstharmonie einher. SchülerInnen, die allerdings mit sich selbst Probleme haben, empfinden signifikant häufiger eine Bedrohung.

Bezüglich der Variablen „Probleme materiell“ gibt es ebenfalls Mittelwertunterschiede, hier auf sehr signifikantem Niveau. Demnach wird das Bedrohungsempfinden durch materielle Probleme erhöht. Signifikante Mittelwertunterschiede gibt es darüber hinaus beim Geschlecht. Demnach fühlen sich die jungen Männer signifikant weniger bedroht als die jungen Frauen.

Die Ergebnisse der noch ausstehenden UVs sind in Tabelle 62 aufgezeigt:

Tabelle 62: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „keine Bedrohungsempfindung“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Soziales Verhalten	Sozial verträglich Sozial unverträglich	44 28	3,27 2,84	,011	*	-
Konkrete Zukunftsvorstellung bzgl. des Berufs	Keine erkennbare Zukunftsvorstellung Sehr unkonkrete Vorstellung Konkrete Vorstellung im Bereich Metall Konkrete Vorstellung in anderem Bereich	23 8 105 20	2,76 3,56 3,06 3,23	,027	*	Ja (mit Überschneidung) 1 = keine, im Bereich Metall und in anderem Bereich 2 = in anderem Bereich und sehr unkonkrete
Defizitempfindungen	Viele Defizite Wenig Defizite	44 112	2,82 3,16	,007	**	-
Empfundene Hilfslosigkeit	Es gibt Situationen Keine Angaben	36 120	2,78 3,15	,006	**	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Sehr signifikante Mittelwertunterschiede konnten bei den UVs „Defizitempfindungen“ und „empfundene Hilfslosigkeit“ nachgewiesen werden. Demzufolge fühlen sich die SchülerInnen mit vielen Defiziten signifikant bedrohter als SchülerInnen mit wenigen Defiziten. Gleiches gilt für Lernende, die in bestimmten Situationen Hilflosigkeit empfinden im Vergleich zu jenen, die hierzu keine Angaben machten.

Ebenfalls zwei der in Tabelle 62 dargestellten Ergebnisse fallen signifikant aus:

- „Soziales Verhalten“: Sozial verträgliche Lernende fühlen sich signifikant weniger bedroht als sozial unverträgliche.
- „konkrete Zukunftsvorstellung bezüglich des Berufs“: Hier empfinden interessanterweise diejenigen Befragten mit nur sehr unkonkreten Zukunftsvorstellungen am signifikant wenigsten Bedrohung. Demgegenüber ist das stärkste Bedrohungsempfinden bei Auszubildenden ausgeprägt, die noch gar keine Zukunftsvorstellungen haben. SPSS hat zudem homogene Untergruppen generiert, die allerdings wiederum nicht überschneidungsfrei sind (in einem anderen Bereich wurde beiden homogenen Untergruppen zugeordnet). (Allerdings konnte bei dieser UV auch keine Varianzhomogenität nachgewiesen werden, weshalb die Signifikanzschranke für die Bewertung des Ergebnisses der ANOVA für diese UV ohnehin bei 0,001 liegt und da p hier mit p = 0,027 deutlich darüber liegt, sind diese Ergebnisse ohnehin unzureichend gegen Irrtum abgesichert.)

Dimension „Keine Verlustempfindung“

Tabelle 62 sind die geringen Zusammenhänge mit den Variablen „Unterrichtszufriedenheit“, bzw. mit den Variablen „Elterninteresse“ und „Zufriedenheit mit dem Betrieb“ abzulesen. Diese Dimensionen dürften als Protektoren für dieses Empfinden wirken. Die Variable „Kein Verlustempfinden“ korreliert mit den Variablen der Selbstwirksamkeit (gering bis mittel) und Kompetenz sowie mit den Wachstumszielen und den Zielen CEI.

Tabelle 63: Signifikante Korrelationen „keine Verlustempfindung“.

	r	p	
KeineVerl * Unterrichtszufriedenheit	,240	,002	**
KeineVerl * Zufriedenheit_Betrieb	,493	,000	***
KeineVerl * Ziele_Wachstum	,172	,019	*
KeineVerl * Ziele_CEI	,184	,013	*

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Es besteht ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Verlustempfindung und der Zufriedenheit mit dem Unterricht und dem Betrieb sowie mit den Zielen Wachstum und CEI. Demnach geht eine bestehende Verlustempfindung in Bezug auf alle genannten Merkmale mit Defiziten einher.

Für die UVs mit signifikanten Mittelwertunterschieden wurden hierzu folgende, in Tabelle 64 zusammengefasst dargestellte, Ergebnisse erzielt:

Die Varianzhomogenität ist für nahezu alle Testvariablen gegeben. Einzige Ausnahme bildet das Benachteiligungsempfinden. Hier ist die Signifikanzgrenze für das entsprechende A-NOVA-Ergebnis der UV auf 0,001 zu setzen, um eine verlässliche Aussage hinsichtlich der Mittelwertunterschiede treffen zu können.

Tabelle 64: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „keine Verlustempfindung“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzho-mogenität
Ansprechpartner	,769	✓
Benachteiligungsempfinden	,007	-
Hürden auf dem Ausbildungsweg	,103	✓
Probleme materiell	,141	✓
Probleme mit Betrieb	,284	✓
Probleme mit Ausbilder	,284	✓
Probleme mit sich selbst	,288	✓
Soziales Verhalten	,394	✓
Anstrengungsbereitschaft	,584	✓
Defizitempfindungen	,249	✓
Empfundene Hilflosigkeit	,199	✓

In Tabelle 65 sind die Ergebnisse zu den ersten sechs ANOVAs der UVs zusammengefasst dargestellt:

Tabelle 65: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „keine Verlustempfindung“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Ansprechpartner	Kein Ansprechpartner vorhanden Ansprechpartner vorhanden	21 136	2,26 2,85	,001	***	-
Benachteiligungsempfinden	Wurde benachteiligt Keine Benachteiligung	29 106	2,52 2,87	,028	*	-
Hürden auf dem Ausbildungsweg	Es gab eine Hürde Es gab keine Hürde	111 45	2,69 2,98	,035	*	-
Probleme materiell	Materielle Probleme Keine materiellen Probleme	42 114	2,46 2,89	,002	**	-
Probleme Betrieb	Probleme mit Betrieb Keine Probleme mit Betrieb	17 139	2,38 2,82	,027	*	-
Probleme Ausbilder	Keine Probleme mit Ausbilder Probleme mit Ausbilder	139 17	2,82 2,58	,027	*	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Höchst signifikante Mittelwertunterschiede konnten nur für die UV „AnsprechpartnerIn“ ermittelt werden. Demnach haben Auszubildende, denen ein/e AnsprechpartnerIn fehlt, ein signifikant höheres Verlustempfinden als Auszubildende mit AnsprechpartnerIn.

Ein ähnlicher Effekt ist auch bei der Variablen „Probleme materiell“ erkennbar, hier allerdings auf sehr signifikantem Niveau: SchülerInnen mit materiellen Problemen haben ein signifikant stärkeres Verlustempfinden als SchülerInnen ohne Probleme dieser Art.

Zudem wurden bei einer Reihe weiterer UVs signifikante Effekte nachgewiesen werden:

- „Benachteiligungsempfinden“: SchülerInnen, die sich benachteiligt fühlen, haben ein stärkeres Verlustempfinden als SchülerInnen ohne Benachteiligung. (Allerdings ist dieser Effekt aufgrund der nicht gegebenen Varianzhomogenität in Verbindung mit dem p-Wert von 0,028 nicht genügend abgesichert.)
- „Hürden auf dem Ausbildungsweg“: Wer Hürden auf dem Ausbildungsweg gespürt hat, hat ebenfalls ein signifikant höheres Verlustempfinden als diejenigen, die hürdenfrei zu ihrer Ausbildung gelangt sind.
- „Probleme Betrieb“: Auch Probleme im Betrieb gehen mit einem signifikant erhöhten Verlustempfinden einher.
- „Probleme Ausbilder“: Sind keine Probleme mit dem/r AusbilderIn vorhanden, fällt das Verlustempfinden signifikant niedriger aus, als wenn dies der Fall ist.

Die Ergebnisse der noch ausstehenden UVs sind in Tabelle 66 aufgezeigt:

Tabelle 66: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „keine Verlustempfindung“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Probleme mit sich selbst	Probleme mit sich selbst	37	2,39	,001	***	-
	Keine Probleme mit sich selbst	119	2,89			
Soziales Verhalten	Sozial verträglich	44	3,00	,002	**	-
	Sozial unverträglich	28	2,43			
Anstrengungsbereitschaft	Wenig Leistungsbereitschaft	22	2,16	,000	***	-
	Viel Leistungsbereitschaft	52	3,08			
Defizitempfindungen	Viele Defizite	44	2,50	,006	**	-
	Wenig Defizite	112	2,88			
Empfundene Hilfslosigkeit	Es gibt Situationen	36	2,44	,003	**	-
	Keine Angaben	120	2,87			

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Alle hier dargestellten Ergebnisse weisen auf zumindest sehr signifikante Mittelwertunterschiede hin.

Als sehr signifikant können diese bei den Problemen mit sich selbst und der

Anstrengungsbereitschaft beschrieben werden. Anhand der zugehörigen Mittelwerte ist erkennbar, dass sowohl das Vorhandensein von Problemen mit sich selbst als auch eine geringe Leistungsbereitschaft Indikatoren für ein erhöhtes Verlustempfinden sind.

Sehr signifikante Mittelwertunterschiede konnten bei folgenden UVs nachgewiesen werden:

- „Soziales Verhalten“: Sozial verträgliche Auszubildende fühlen sich signifikant weniger von Verlusten bedroht als sozial unverträgliche.
- „Defizitempfindungen“: Viele Defizite gehen mit einer signifikant erhöhten Verlustempfindung einher.
- „Empfundene Hilflosigkeit“: Wer sich hilflos fühlt, weist ebenfalls ein signifikant höheres Verlustempfinden auf als diejenigen, die dies nicht empfinden.

Teilbereich Ausbildungsbezogene Zufriedenheit:

Dimension „Unterrichtszufriedenheit“

Wie Tabelle 67 entnommen werden kann, korreliert die Variable „Unterrichtszufriedenheit“ sehr gering bis gering mit den Variablen zur Selbstwirksamkeit und sehr gering mit der Variablen „Fachsprachliche Kompetenzeinschätzung“ sowie gering mit der „Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit“.

Tabelle 67: Signifikante Korrelationen „Unterrichtszufriedenheit“.

	r	p	
Unterrichtszufriedenheit * Ziele_CEI	,161	,026	*

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Die Unterrichtszufriedenheit korreliert lediglich in geringem Maße mit der Zielvariable CEI.

Für die UVs mit signifikanten Mittelwertunterschieden wurden hierzu folgende, in Tabelle 68 aufgelistete, Ergebnisse erzielt:

Tabelle 68: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Unterrichtszufriedenheit“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzho-mogenität
Probleme Schule	,145	✓
Probleme Lehrer	,813	✓
Soziales Verhalten	,006	-
Anstrengungsbereitschaft	,408	✓

Die Varianzhomogenität ist für nahezu alle Testvariablen gegeben. Einzige Ausnahme bildet das soziale Verhalten. Hier ist die Signifikanzgrenze für das entsprechende ANOVA-Ergebnis der UV auf 0,001 zu setzen, um eine verlässliche Aussage hinsichtlich der Mittelwertunterschiede treffen zu können.

In Tabelle 69 sind die Ergebnisse zu den ANOVAs der UVs zusammengefasst dargestellt:

Tabelle 69: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „Unterrichtszufriedenheit“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeu-tung	
Probleme Schule	Probleme mit Schule Keine Probleme mit Schule	43 111	2,12 2,94	,000	***	-
Probleme Lehrer	Keine Probleme mit Lehrer Probleme mit Lehrer	126 28	2,80 2,31	,000	***	-
Soziales Verhalten	Sozial verträglich Sozial unverträglich	43 28	2,99 2,67	,024	*	-
Anstrengungs-bereitschaft	Wenig Leistungs-bereitschaft Viel Leistungs-bereitschaft	22 51	2,41 2,80	,008	**	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Höchst signifikante Mittelwertunterschiede konnten für die UVs „Probleme Schule“ und „Probleme LehrerIn“ ermittelt werden. Jeweils sind die Auszubildenden ohne Probleme in diesen Bereichen signifikant zufriedener mit dem Unterricht als Auszubildende mit Problemen in diesen Bereichen. Zufriedenheit mit Lehrkräften und Schule sind also wichtige Indikatoren dafür, ob der Lernende mit dem Unterricht zufrieden ist. Ein ähnlicher Effekt ist auch bei der Variablen „Anstrengungsbereitschaft“ erkennbar: Wer bereit ist, viel Leistung erbringen zu wollen, weist eine signifikant höhere Unterrichtszufriedenheit auf.

Ebenso geht hohe Unterrichtszufriedenheit mit einem sozial verträglichen Verhalten einher. Der Mittelwertunterschied der beiden Ausprägungsformen befindet sich hier auf signifikantem Niveau.

Dimension „Zufriedenheit Betrieb“

Wie Tabelle 70 entnommen werden kann, korreliert die Variable „Zufriedenheit mit dem Betrieb“ gering mit den Variablen zur Selbstwirksamkeit und gering mit der Variable „Fachsprachliche Kompetenzeinschätzung“ (r=0,330) sowie gering mit den Variablen „Theoretische Kompetenzeinschätzung“ (r=0,326) und „Praktische Kompetenzeinschätzung“ (r= 0,258). Hierbei ist der Befund, dass die „Praktische Kompetenzeinschätzung“ geringer mit der Variablen „Zufriedenheit Betrieb“ korreliert als mit den anderen beiden aufgeführten Kompetenzvariablen hervorzuheben. Weiterhin liegt keine Korrelation mit der Variablen „Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit“ vor. Bei den Variablen der Ziele korreliert ähnlich wie bei den Korrelationsbefunden zur „Unterrichtszufriedenheit“ lediglich die Zielvariable „CEI“, dies aber nur in sehr geringem Maße.

Tabelle 70: Signifikante Korrelationen „Zufriedenheit Betrieb“.

	r	p	
Zufriedenheit_Betrieb * Ziele_CEI	,170	,021	*

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Auch bezüglich der Zufriedenheit mit dem Betrieb liegt hier eine Zufriedenheit mit den Zielen CEI vor. Für die UVs mit signifikanten Mittelwertunterschieden wurden hierzu bezüglich der Testung auf Varianzhomogenität folgende, in Tabelle 71 aufgezeigte, Ergebnisse erzielt:

Tabelle 71: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Zufriedenheit Betrieb“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzho-mogenität
Ansprechpartner	,349	✓
Benachteiligungsempfinden	,069	✓
Hürden auf dem Ausbildungsweg	,857	✓
Probleme materiell	,868	✓
Sozialarbeiter nötig	,923	✓
Probleme mit Betrieb	,003	-
Probleme mit Ausbilder	,003	-
Einstellung zum Beruf	,497	✓
Soziales Verhalten	,193	✓
Anstrengungsbereitschaft	,496	✓
Problemverarbeitung	,526	✓
Ausbildung im Wunschberuf	,561	✓

Die Varianzhomogenität ist für die meisten der Testvariablen gegeben. Ausnahmen bilden die UVs „Probleme mit Betrieb“ und „Probleme mit Ausbilder“. Deren Irrtumswahrscheinlichkeit des Levene-Test-Ergebnisses beträgt jeweils p = 0,003 und weist damit auf eine Varianzheterogenität hin. Hier ist die Signifikanzgrenze für das entsprechende ANOVA-Ergebnis der UV auf 0,001 zu setzen, um eine verlässliche Aussage hinsichtlich der Mittelwertunterschiede treffen zu können.

In Tabelle 72 sind die Ergebnisse zu den ersten sechs ANOVAs der UVs zusammengefasst dargestellt. Höchst signifikante Mittelwertunterschiede können demnach für folgende UVs nachgewiesen werden:

- „AnsprechpartnerIn“: SchülerInnen mit AnsprechpartnerIn weisen eine signifikant höhere Zufriedenheit mit ihrem Betrieb auf als SchülerInnen denen kein/e AnsprechpartnerIn zur Verfügung steht.
- „Hürden auf dem Ausbildungsweg“: SchülerInnen, die keine Hürden auf dem Ausbildungsweg empfinden, sind ebenfalls signifikant zufriedener mit ihrem Betrieb als SchülerInnen, die Hürden beklagen.
- „Probleme materiell“: Auch eine gute materielle Absicherung ist ein Indikator für eine hohe betriebliche Zufriedenheit.
- „Probleme Betrieb“: Gibt es Probleme im bzw. mit dem Betrieb, ist auch die betriebliche Zufriedenheit signifikant schlechter. (Aufgrund der nicht gegebenen

Varianzhomogenität dieser UV wurde die Signifikanzgrenze auf $p \leq 0{,}001$ herabgesetzt. Das verschärfte Kriterium ist hier gegeben. Somit kann dieses Ergebnis als abgesichert angesehen werden.)

Tabelle 72: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „Zufriedenheit Betrieb“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Ansprechpartner	Kein Ansprechpartner vorhanden	21	2,66	,001	***	-
	Ansprechpartner vorhanden	132	3,18			
Benachteiligungsempfinden	Wurde benachteiligt	28	2,90	,032	*	-
	Keine Benachteiligung	104	3,21			
Hürden auf dem Ausbildungsweg	Es gab eine Hürde	109	3,00	,001	***	-
	Es gab keine Hürde	44	3,39			
Probleme materiell	Materielle Probleme	41	2,80	,000	***	-
	Keine materiellen Probleme	112	3,23			
Sozialarbeiter nötig	Sozialarbeiter nötig	30	2,83	,008	**	-
	Kein Sozialarbeiter nötig	123	3,18			
Probleme Betrieb	Probleme mit Betrieb	17	2,35	,000	***	-
	Keine Probleme mit Betrieb	136	3,21			

* = signifikant ($p \leq 0{,}05$), ** = sehr signifikant ($p \leq 0{,}01$), *** = höchst signifikant ($p \leq 0{,}001$)

Zu sehr signifikanten Mittelwertunterschieden kommt es bei der Variablen „SozialarbeiterIn nötig“. Ist dies nicht der Fall, wird die Zufriedenheit mit dem Betrieb ebenfalls höher eingestuft. Auch führt ein Benachteiligungsempfinden zu einer signifikant niedrigeren betrieblichen Zufriedenheit, wobei dieser Effekt auf signifikantem Niveau nachweisbar ist.

Es folgen die Ergebnisse der noch ausstehenden sechs UVs, die in Tabelle 73 abgebildet sind. Die UV „Probleme AusbilderIn“ weist darin höchst signifikante Mittelwertunterschiede innerhalb ihrer beiden Ausprägungsformen auf. Die Zufriedenheit mit dem Beruf ist demnach bei Auszubildenden, die keine Probleme mit ihrem/r AusbilderIn haben, signifikant höher als bei Lernenden mit Problemen dieses Bereichs. (Aufgrund der nicht gegebenen Varianzhomogenität dieser UV wurde die Signifikanzgrenze auf $p \leq 0{,}001$ herabgesetzt. Das verschärfte Kriterium kann hier erfüllt werden. Somit kann dieses Ergebnis als abgesichert angesehen werden.)

Tabelle 73: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „Zufriedenheit Betrieb“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Probleme Ausbilder	Keine Probleme mit Ausbilder	136	3,21	,000	***	-
	Probleme mit Ausbilder	17	2,35			
Einstellung zum Beruf	Identifikation mit Beruf erkennbar	40	3,28	,006	**	-
	Keine Identifikation mit Beruf erkennbar	71	2,91			
Soziales Verhalten	Sozial verträglich	42	3,36	,014	*	-
	Sozial unverträglich	28	2,99			
Anstrengungsbereitschaft	Wenig Leistungsbereitschaft	22	2,65	,002	**	-
	Viel Leistungsbereitschaft	50	3,20			
Problemverarbeitung	Problemreinfresser	68	2,99	,042	*	-
	Kein Problemreinfresser oder keine Ang.	85	3,21			
Ausbildung im Wunschberuf	Ausbildung im Wunschberuf	31	3,31	,050	*	-
	Ausbildung nicht im Wunschberuf	93	3,04			

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Jeweils sehr signifikante Mittelwertunterschiede konnten bei den Variablen „Einstellung zum Beruf“ und „Anstrengungsbereitschaft“ ermittelt werden. Eine hohe betriebliche Zufriedenheit geht also ebenso mit einer guten Identifikation mit dem Beruf, wie auch einer hohen Leistungsbereitschaft einher (vgl. Tab. 73).

Signifikante Zusammenhänge konnten bei insgesamt drei UVs dieser Darstellungsübersicht nachgewiesen werden:

- „Soziales Verhalten“: Sozial verträgliche Auszubildende sind signifikant zufriedener mit ihrem Beruf als sozial unverträgliche.
- „Problemverarbeitung“: Auch eine gute Problemverarbeitung geht mit einer hohen beruflichen Zufriedenheit einher.
- „Ausbildung im Wunschberuf“: Wer seine Ausbildung im Wunschberuf absolvieren kann, ist mit seinem Beruf auch signifikant zufriedener als Auszubildende, die eigentlich einen anderen Wunschberuf gehabt hätten. (Allerdings ist die Irrtumswahrscheinlichkeit grenzwertig und deren Wert von p = 0,05 gerade noch so innerhalb der Signifikanzgrenze.)

Teilbereich Elterninteresse:

Dimension „Elterninteresse“

Wie Tabelle 74 zu entnehmen ist, korreliert die Variable Elterninteresse mit fast allen Test-Variablen, bis auf die Variablen „Selbstbestimmtheit“ und „Ziele Abwechslung“.

Tabelle 74: Signifikante Korrelationen „Elterninteresse“.

	r	p	
Eltern * Ziele_Bez	,241	,002	**
Eltern * Ziele_Wachstum	,238	,002	**
Eltern * Ziele_CEI	,198	,009	**

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Auszubildende, die angeben, dass ihre Eltern sie in ihrer Ausbildung unterstützen und an dieser Interesse zeigen, weisen eine stärkere Zielorientierung in Bezug auf die verschiedenen Zieldimensionen auf.

Für die UVs mit signifikanten Mittelwertunterschieden wurden hierzu folgende, in Tabelle 75dargestellte, Ergebnisse bezüglich der Testung auf Varianzhomogenität erzielt:

Tabelle 75: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Elterninteresse“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Ansprechpartner	,263	✓
Probleme materiell	,581	✓
Probleme mit sich selbst	,664	✓
Anstrengungsbereitschaft	,779	✓

Alle Testvariablen weisen eine Varianzhomogenität auf.

In Tabelle 76 sind ergänzend dazu die Ergebnisse zu den ANOVAs der UVs zusammengefasst dargestellt.

Tabelle 76: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „Elterninteresse“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Ansprechpartner	Kein Ansprechpartner vorhanden	21	2,60	,000	***	-
	Ansprechpartner vorhanden	134	3,49			
Probleme materiell	Materielle Probleme	41	3,19	,017	*	-
	Keine materiellen Probleme	114	3,43			
Probleme mit sich selbst	Probleme mit sich selbst	37	3,21	,050	*	-
	Keine Problem mit sich selbst	118	3,41			
Anstrengungsbereitschaft	Wenig Leistungsbereitschaft	22	2,99	,000	***	-
	Viel Leistungsbereitschaft	52	3,51			

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Anhand von Tabelle 76 kann entnommen werden, dass es jeweils zwei Variablen mit höchst signifikanten und signifikanten Mittelwertunterschieden gibt. Zu erster Gruppe gehören die UVs „AnsprechpartnerIn“ und „Anstrengungsbereitschaft“. Den Ergebnissen zufolge geht ein hohes Elterninteresse mit dem Vorhandensein eines/r AnsprechpartnerIn für die Auszubildenden sowie einer hohen Leistungsbereitschaft einher.

Signifikante Mittelwertunterschiede konnten hinsichtlich der materiellen Probleme und der Probleme mit sich selbst ermittelt werden. Demnach ist das Elterninteresse bei Familien ohne materielle Probleme signifikant größer als bei Familien, die entsprechende Probleme haben. Ebenso geht ein hohes Elterninteresse auch mit der Situation einher, dass Auszubildende mit sich selbst keine Probleme empfinden.

Ergebnisse auf Ebene der Dimensionen der externalen Ermöglichung

Teilbereich „externale Ermöglichung“

Im Folgenden werden die signifikanten Zusammenhänge des dritten Bereichs dargestellt.

Bei allen 2 * 2-Tabellen wurde, wie in Kapitel 3.4.2.4 erwähnt, das Assoziationsmaß Phi verwendet, um die Signifikanz der Zusammenhänge zu ermitteln. Bei Paarungen mit dem Schulabschluss (ordinale Variable, da Wertigkeit zwischen den Abschlüssen erkennbar) eignet sich die Korrelation nach Spearman.

Tabelle 77 zeigt folgende Korrelationsergebnisse auf:

Tabelle 77: Korrelationsergebnisse Teilbereich „externale Ermöglichung“ (1).

Paarung	r	p	Bedeutung
Migrationshintergrund * Schulform 3 Unterteilungen	-,289	,000	***
Schulform 3 Unterteilungen * Hürden auf dem Ausbildungsweg/ Mehrfachnennung	,254	,001	***

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Von den 157 Lernenden haben 62 einen Migrationshintergrund. Die meisten Auszubildenden haben den mittleren Abschluss (n=94), 56 Lernende haben den Hauptschulabschluss und sechs Auszubildende haben das Abitur, bzw. den Fachoberschulabschluss. Anzumerken ist hierzu die geringe Zeilenbesetzung. Aus diesem Grund ist die Aussagefähigkeit der Ergebnisse eingeschränkt (vgl. Tab. 77).

Das Korrelationsergebnis zwischen den Variablen Migrationshintergrund und der Unterteilung in die drei Schulformen ist höchst signifikant (p ≤ 0,001). Es liegt hierbei eine negative Korrelation vor (r = -0,289). Das bedeutet hier konkret, dass Auszubildende mit Migrationshintergrund signifikant häufiger niedrigere Schulabschlüsse als Auszubildende ohne Migrationshintergrund haben (Quote der Auszubildenden mit Migrationshintergrund in Hauptschulen: 54,1 % zu 24,2 % der deutschen Auszubildenden).

Eine graphische Visualisierung hierzu bietet das in Abbildung 19 dargestellte Säulendiagramm:

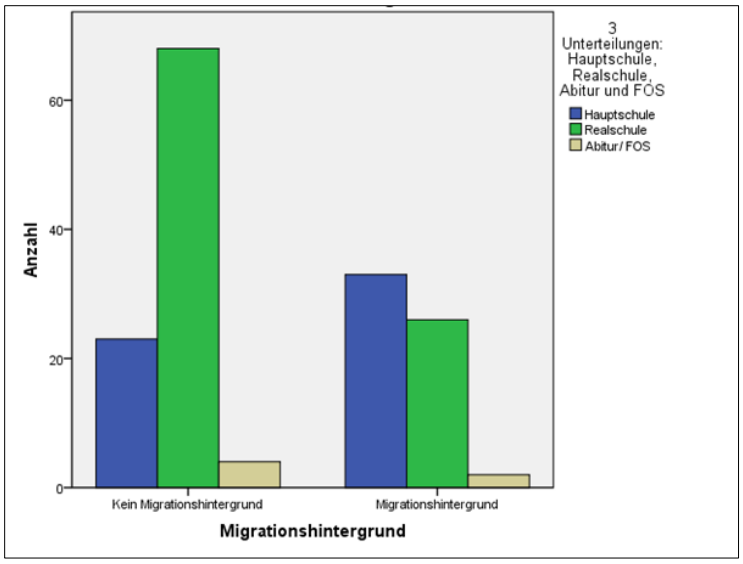


Abbildung 18: Balkendiagramm Schulform nach Migrationshintergrund der Auszubildenden.

Das Korrelationsergebnis zwischen den Variablen „Unterteilung in die drei Schulformen“ und „Hürden auf dem Ausbildungsweg/ Mehrfachnennung“ ist ebenfalls höchst signifikant. Hierbei liegt eine positive Korrelation vor. Es geben 26,8 % der Auszubildenden mit Hauptschulabschluss vor, mehrere Hürden auf dem Ausbildungsweg gehabt zu haben, während dies bei den Lernenden mit Realschulabschluss 8,5 % waren und es bei den Lernenden mit Abitur/ FOS keine Nennungen hierzu gab.

Bei den 2 * 2-Tabellen der 3. Spalte kamen folgende, durchgehend signifikanten, Zusammenhänge heraus die zusammengefasst in Tabelle 78 dargelegt sind:

Tabelle 78: Korrelationsergebnisse Teilbereich „externale Ermöglichung“ (2).

Paarung	φ	p	Bedeutung
Migrationshintergrund * Übergangsschulform	,230	,004	**
Migrationshintergrund * Probleme beim Lesen und Verstehen	-,191	,017	*
Benachteiligung * Probleme in der Schule	,253	,003	**
Hürden auf dem Ausbildungsweg/ Mehrfachnennung * Probleme in der Schule	,190	,017	*
Probleme mit Mitschüler/in/ Mobbing * Probleme in der Schule	-,217	,006	**
Probleme mit Lehrkraft * Probleme in der Schule	-,759	,000	***
Unsoziales Verhalten * Probleme in der Schule	-,533	,000	***
Geschlecht * Benachteiligung	-,203	,018	*
Kein Ansprechpartner/in * Hürden auf dem Ausbildungsweg/ Mehrfachnennung	,208	,009	**
Materielle Probleme * Hürden auf dem Ausbildungsweg/ Mehrfachnennung	,157	,050	*
Keine Probleme mit Lehrkraft * Benachteiligung	-,261	,002	**
Kein Ansprechpartner/in * Wenig Anstrengungsbereitschaft	,275	,018	*

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Wie Tabelle 78 entnommen werden kann, besteht eine sehr signifikante geringe Korrelation zwischen dem Migrationshintergrund und dem Besuch einer Übergangsschulform. 15 % (n = 23) der Auszubildenden geben an, eine Übergangsschulform besucht zu haben. Von den Auszubildenden mit Migrationshintergrund sind dies 25,4 % im Vergleich zu 8,5 % der Auszubildenden ohne Migrationshintergrund. Das bedeutet Auszubildende mit Migrationshintergrund haben anteilig häufiger eine Übergangsschulform besucht als dies bei Auszubildenden ohne Migrationshintergrund der Fall ist.

Es besteht darüber hinaus eine signifikant sehr geringe negative Korrelation zwischen dem Migrationshintergrund und Problemen beim Lesen und Verstehen. Während 14,7 % der

Auszubildenden ohne Migrationshintergrund hierbei Probleme angeben, sind das bei den Auszubildenden mit Migrationshintergrund 30,6 %.

Insgesamt gaben 33 der Auszubildenden an, Probleme beim Lesen und Verstehen, zu haben.

Zwischen den Variablen „Benachteiligung“ und „Probleme in der Schule“ besteht eine sehr signifikante geringe Korrelation. 21,5 % der Auszubildenden sagten aus, in Bezug auf die Ausbildung, benachteiligt worden zu sein. 27,4 % gaben an, Probleme in der Schule gehabt zu haben. Hierbei wurden 48,8 % der Auszubildenden nach eigenen Angaben benachteiligt, die angegeben haben, Probleme in der Schule zu haben, wohingegen 76,4 % der Auszubildenden angab, nicht benachteiligt worden zu sein, also keine Probleme in der Schule zu haben bzw. gehabt zu haben. Es besteht eine signifikante sehr geringe Korrelation zwischen „Hürden auf dem Ausbildungsweg“ und „Probleme in der Schule“.70,7 % (immerhin 111 von 157) der Auszubildenden gaben an, dass es mindestens eine Hürde auf dem Ausbildungsweg gegeben hat. Liegen mehrere Hürden vor, gab es häufig auch Probleme mit der Schule (52,2 %).

Weiterhin liegt eine sehr signifikante negativ geringe Korrelation zwischen „Problemen mit den MitschülerInnen“/ „Mobbing“ und „Problemen in der Schule“ vor. 43 (27,4 %) Auszubildende gaben an, Probleme mit der Schule zu haben, neun hatten Probleme mit MitschülerInnen. Für diejenigen Auszubildenden, die dies angegeben haben, konnte festgestellt werden, dass diese oft auch Probleme in der Schule nannten (66,7 %). Es besteht eine höchst signifikante negative hohe Korrelation zwischen „keine Probleme mit dem/r LehrerIn“ und „Probleme mit der Schule“. 28 Lernende (17,8 %) gaben an, Probleme mit dem/der LehrerIn gehabt zu haben. Ausnahmslos alle Auszubildende, die angaben, Probleme mit dem/r LehrerIn zu haben, hatten auch angegeben, Probleme in der Schule zu haben. Zwischen „Sozialem Verhalten“ und „Problemen in der Schule“ existiert zudem eine höchst signifikante negative mittlere Korrelation. So haben 50 % (n = 14) der sozial unverträglichen Auszubildenden Probleme in der Schule, wohingegen nur 4,5 % (n = 2) der sozial verträglichen Auszubildenden Probleme in der Schule haben.

Bei der Paarung „Geschlecht“ und „Benachteiligung“ liegt eine signifikante geringe negative Korrelation vor. Vier der sieben Schülerinnen gaben an, benachteiligt worden zu sein (57,1 %), wohingegen dies umgekehrt nur 25 der 128 (männlichen) Schüler angaben (19,5 %).

Es besteht ferner eine sehr signifikante geringe Korrelation zwischen dem Vorhandensein eines/r AnsprechpartnerIn und „Hürden auf dem Ausbildungsweg“. Ist kein/e AnsprechpartnerIn vorhanden, geben 66,7 % (14 der 21 ohne AnsprechpartnerIn) an, dass es mehrere Hürden auf

dem Ausbildungsweg gegeben hat. Ist ein/e AnsprechpartnerIn vorhanden, geben 88,2 % (120 der 136 Auszubildenden, die eine/n AnsprechpartnerIn hatten) an, nicht mehrere Hürden auf dem Ausbildungsweg gehabt zu haben.

In Bezug auf die Paarung „materielle Probleme“ und „Hürden auf dem Ausbildungsweg“ besteht eine signifikante sehr geringe Korrelation. 42 der 157 Auszubildenden sagten aus, materielle Probleme gehabt zu haben bzw. aktuell zu haben. Sind materielle Probleme vorhanden, geben 23,8 % (10 von 23 mit mehreren Hürden) an, mehrere Hürden auf dem Ausbildungsweg gehabt zu haben bzw. aktuell zu haben. Sind keine materiellen Probleme vorhanden geben dies nur 11,3 % (n=13) an.

Bezüglich der Paarung „Keine Probleme mit der Lehrkraft“ und „Benachteiligung“ besteht eine sehr signifikante negative geringe Korrelation. 25 der Befragten gaben an, Probleme mit den LehrerInnen gehabt zu haben. Liegen Probleme mit der Lehrkraft vor, geben signifikant mehr Auszubildende an, benachteiligt worden zu sein. 44 % (n = 11) derjenigen, die angeben Probleme mit Lehrkräften zu haben, fühlten sich benachteiligt. Lediglich 16,4 % (n = 18) derjenigen, die angeben keine Probleme mit den Lehrkräften zu haben, fühlten sich benachteiligt.

In Bezug auf die Paarung „Kein(e) AnsprechpartnerIn vorhanden“ und „wenig Anstrengungsbereitschaft“ besteht ebenfalls eine signifikante geringe Korrelation. 21 der Auszubildenden geben an, keine/n AnsprechpartnerIn zu haben. 22 der Auszubildenden zeigen wenig Leistungsbereitschaft. Auszubildende ohne AnsprechpartnerIn weisen signifikant häufiger wenig Leistungsbereitschaft (58,3 %) auf als Auszubildende, bei denen ein/e AnsprechpartnerIn vorhanden ist (24,2 %).

Ergebnisse auf Ebene der Ziele:

Zieldimension „Karriere“

Wie in Tabelle 79 ersichtlich, korreliert das Ziel „Karriere“ nur mit den übrigen Zielen und den Variablen zur beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung und den Kompetenzbereichen Fachsprache und Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit.

Tabelle 79: Signifikante Korrelationen „Ziele Karriere“.

	r	p	
Ziele_Karriere * Ziele_Beziehung	,441	,000	***
Ziele_Karriere * Ziele_Wachstum	,538	,000	***
Ziele_Karriere * Ziele_Abwechslung	,565	,000	***
Ziele_Karriere * Ziele_CEI	,586	,000	***

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Tabelle 79 zeigt, dass zwischen den einzelnen Zieldimensionen jeweils ein höchst signifikanter Zusammenhang besteht. Am stärksten fällt dieser zwischen den Karrierezielen und den Zielen der CEI-Dimension aus (r=0,586).

Bei dieser AV konnte nur eine UV mit signifikanten Mittelwertunterschieden identifiziert werden: die Anstrengungsbereitschaft. Hierzu zeigt Tabelle 80 das Ergebnis des Levene-Tests auf:

Tabelle 80: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „Ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung“ und der Zielaspekte mit der AV „Ziele Karriere“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Anstrengungsbereitschaft	,215	✓

Diese weist mit p = 0,215 beim Levene-Test eine Varianzhomogenität auf.

In Tabelle 80 sind die Ergebnisse der zugehörigen ANOVA zusammenfassend dargestellt:

Tabelle 81: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „Ziele Karriere“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Anstrengungsbereitschaft	Wenig Leistungsbereitschaft	22	3,60	,026	*	-
	Viel Leistungsbereitschaft	51	4,00			

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Die UV „Anstrengungsbereitschaft“ weist hinsichtlich ihrer Ausprägungsformen Mittelwertunterschiede auf signifikantem Niveau auf. Anhand der Mittelwerte ist zu entnehmen, dass eine hohe Leistungsbereitschaft mit einer hohen Karriereambition einhergeht.

Zieldimension „Wachstum“

In Tabelle 82 sind die signifikanten Korrelationen der AV „Ziel Wachstum“ in Kombination mit den signifikanten Korrelationen der AV „Ziel Wachstum“ in Kombination mit den UVs des Bereiches „Ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung“ und der Zielaspekte dargelegt.

Tabelle 82: Signifikante Korrelationen „Ziel Wachstum“.

	r	p	
Ziele_Wachstum * Ziele_Abwechslung	,524	,000	***
Ziele_Wachstum * Ziele_CEI	,679	,000	***

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Auch hier zeigt sich der enge statistische Zusammenhang zwischen den einzelnen Zieldimensionen untereinander.

Die Ergebnisse der Homogenitätstests der einzelnen UVs, bei denen signifikante Mittelwertunterschiede feststellbar waren, sind in Tabelle 83 dargestellt:

Tabelle 83: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Ziel Wachstum“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Ansprechpartner	,908	✓
Sozialarbeiter nötig	,011	-
Anstrengungsbereitschaft	,169	✓

Das Kriterium der Varianzhomogenität konnten zwei der drei UVs erfüllen. Bei der UV „SozialarbeiterIn nötig“ betrug die Irrtumswahrscheinlichkeit des Homogenitätstests allerdings 1,1 %, was bedeutet, dass die Varianzhomogenität verworfen werden und bei den Ergebnissen der ANOVA für diese Variable die Signifikanzgrenze auf $p \leq 0{,}001$ herabgesetzt werden muss, um abgesicherte Aussagen treffen zu können (vgl. Tab. 83).

In Tabelle 84 sind die Ergebnisse der einzelnen ANOVAs zusammenfassend dargestellt:

Tabelle 84: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „Ziel Wachstum“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Ansprechpartner	Kein Ansprechpartner vorhanden	21	3,62	,005	**	-
	Ansprechpartner vorhanden	130	4,10			
Sozialarbeiter nötig	Sozialarbeiter nötig	29	4,28	,044	*	-
	Sozialarbeiter nicht nötig	122	3,97			
Anstrengungsbereitschaft	Wenig Leistungsbereitschaft	22	3,69	,000	***	-
	Viel Leistungsbereitschaft	52	4,32			

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Die höchste Signifikanz konnte hinsichtlich der Mittelwertunterschiede der Ausprägungsformen der UV „Anstrengungsbereitschaft“ ermittelt werden: Auszubildende mit hoher Leistungsbereitschaft stufen somit die Dimension Wachstum als Zielvorstellung signifikant höher ein als andere Auszubildende mit geringerer Anstrengungsbereitschaft. Zudem sehen Auszubildende mit hohen Zielvorstellungen eher einen Sozialarbeiter für sich als nötig, etwa um Unterstützung zur Erreichung ihrer Ziele zu erhalten (vgl. Tab. 84).

Eine ähnliche Tendenz ist hinsichtlich des Vorhandenseins eines/r AnsprechpartnerIn ersichtlich, hier allerdings auf sehr signifikantem Niveau. Demnach ist das Vorhandensein eines/r AnsprechpartnerIn ein Indikator für eine hohe Zustimmung des Wachstumsziels.

Auch bei der UV „SozialarbeiterIn nötig“ konnten signifikante Mittelwertunterschiede ermittelt werden, hier aber auf signifikantem Niveau. Im direkten Mittelwertvergleich erkennt man, dass die Notwendigkeit eines/r SozialarbeiterIn zu einem signifikant höheren Wachstumswert führt. (Diese Tendenz ist aber nicht solide abgesichert, da keine Varianzhomogenität gegeben ist und $p > 0{,}001$.)

Zieldimension „Abwechslung“

Das Ziel „Abwechslung“ korreliert mit den Zielen „Karriere“, „Wachstum“ und „CEI“. Keine Korrelation liegt indes mit den Variablen zur Selbstwirksamkeit vor.

Korrelationen liegen mit den Kompetenzbereichen „Fachsprache“, „Teamfähigkeit“ und „Praxis“, jedoch nicht mit der Kompetenzeinschätzung zur Theorie vor. Während eine Korrelation mit der Variablen zur „Unterrichtszufriedenheit“ besteht, ist dies mit der Variablen

„Zufriedenheit mit dem Betrieb“ nicht der Fall (vgl. Tab. 85):

Tabelle 85: Signifikante Korrelationen „Ziel Abwechslung“.

	r	p	
Ziele_Abwechslung * K_Fachspr	,206	,006	**
Ziele_Abwechslung * K_Team	,227	,003	**
Ziele_Abwechslung * K_Praxis	,190	,011	*
Ziele_Abwechslung * Eltern	,213	,005	**
Ziele_Abwechslung * KeineBedr	,164	,024	*
Ziele_Abwechslung * Unterrichtszufriedenheit	,209	,006	**
Ziele_Abwechslung * Ziele_Karriere	,494	,000	***
Ziele_Abwechslung * Ziele_Wachstum	,565	,000	***
Ziele_Abwechslung * Ziele_CEI	,592	,000	***

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Da hier bei keiner der UVs signifikante Mittelwertunterschiede vorliegen, entfallen die Darstellungen zu den Ergebnissen der ANOVA.

Zieldimension „Beziehung“

Wie Tabelle 86 zu entnehmen ist korreliert das Ziel „Beziehung“ mit allen anderen Zielen und den verschiedenen Variablen zur Selbstwirksamkeit, jedoch u. a. nicht mit der Variablen „schulische Selbstwirksamkeit“ und „Unterrichtszufriedenheit“.

Für die UVs mit signifikanten Mittelwertunterschieden wurden hierzu folgende, in Tabelle 83 aufgezeigte, Ergebnisse in Bezug auf die Testung des Varianzhomogenitätskriteriums erzielt:

Tabelle 86: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Ziel Beziehungen“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Ansprechpartner	,960	✓
Anstrengungsbereitschaft	,578	✓
Problemverarbeitung	,294	✓

Alle Testvariablen weisen eine Varianzhomogenität auf.

In Tabelle 86 sind die Ergebnisse zu den ANOVAs der UVs zusammengefasst dargestellt: Die insgesamt drei UVs, bei denen in Kombination mit der AV „Ziele: Dimension Beziehung“ signifikante Mittelwertunterschiede nachgewiesen werden konnten, weisen diese allesamt auf

signifikantem Niveau auf. Es handelt sich konkret um folgende Variablen:

- „AnsprechpartnerIn“: Die Zielstellung Beziehung ist demnach bei Auszubildenden mit AnsprechpartnerIn signifikant stärker ausgeprägt als bei Auszubildenden ohne AnsprechpartnerIn.
- „Anstrengungsbereitschaft“: Auszubildende mit hoher Leistungsbereitschaft legen signifikant höheren Wert auf die Zielstellung Beziehung als Auszubildende mit geringer Leistungsbereitschaft.
- „Problemverarbeitung“: Eine gute Problemverarbeitung ist ebenfalls Indikator dafür, dass die Auszubildenden der Zielstellung Beziehung viel Bedeutung beimessen.

Tabelle 87: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „Ziel Beziehungen“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Ansprechpartner	Kein Ansprechpartner vorhanden	21	3,50	,034	*	-
	Ansprechpartner vorhanden	130	3,87			
Anstrengungsbereitschaft	Wenig Leistungsbereitschaft	22	3,55	,047	*	-
	Viel Leistungsbereitschaft	51	3,91			
Problemverarbeitung	Problemreinfresser	68	3,67	,028	*	-
	Kein Problemreinfresser oder keine Angabe	83	3,94			

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Zieledimension „CEI“

Das herausfordernde Ziele, sowohl die Motivation als auch das Leistungsverhalten vorteilhaft beeinflussen, wurde in den Forschungsergebnissen zur Zielsetzungstheorie bereits ausführlich gezeigt (Locke & Latham 1990). Insofern überrascht die Korrelation des Ziels „CEI“ mit den spezifischen Variablen zur Selbstwirksamkeit (schulische und berufliche Selbstwirksamkeit) und den Variablen zu den Kompetenzeinschätzungen nicht. Wie erwartet korreliert die Variable „Ziele CEI“ mit den übrigen Zielvariablen und den Variablen „Herausforderung“ und „keine Bedrohung“. Sie korreliert jedoch nicht mit den Variablen der „Allgemeinen Selbstwirksamkeit“ und „keine Verlustempfindung“. Da diese Variable den Chancencharakter, das Interesse und die Erfolgsorientierung repräsentieren soll, sind diese Korrelationsbefunde erwartbar. Die

allgemeine Selbstwirksamkeit ist z. B. zu unspezifisch für die Bereiche Interesse und Chancenorientierung (vgl. Tab. 88).

Tabelle 88: Signifikante Korrelationen „Zieldimension CEI“.

	r	p	
Ziele_CEI * SSW	,210	,006	**
Ziele_CEI * BSW	,349	,000	***
Ziele_CEI * K_Theorie	,146	,040	*
Ziele_CEI * K_Fachspr	,291	,000	***
Ziele_CEI * K_Team	,284	,000	***
Ziele_CEI * K_Praxis	,207	,006	**
Ziele_CEI * Eltern	,253	,001	***
Ziele_CEI * Herausforderung	,198	,009	**
Ziele_CEI * KeineBedr	,207	,006	**
Ziele_CEI * Selbstbestimmtheit	,184	,013	*
Ziele_CEI * Zufriedenheit_Betrieb	,161	,026	*
Ziele_CEI * Ziele_Beziehung	,170	,021	*
Ziele_CEI * Ziele_Karriere	,491	,000	***
Ziele_CEI * Ziele_Wachstum	,586	,000	***
Ziele_CEI * Ziele_Abwechslung	,679	,000	***

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Die Ergebnisse der Homogenitätstests der einzelnen UVs sind in Tabelle 89 dargestellt:

Tabelle 89: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Ziel CEI“.

UV	Signifikanz Levene	
	p	Varianzhomogenität
Übergangsschulform	,122	✓
Soziales Verhalten	,302	✓
Anstrengungsbereitschaft	,190	✓

Das Kriterium der Varianzhomogenität konnte für alle getesteten UVs bestätigt werden.

In Tabelle 90 sind die Ergebnisse der einzelnen ANOVAs zu den UVs zusammenfassend dargestellt:

Tabelle 90: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „Ziel CEI“.

UV		n	MW	Signifikanz ANOVA		Homogene Untergruppen
				p	Bedeutung	
Übergangsschulform	Keine Übergangsschulform	124 22	3,99 4,43	,012	*	-
Soziales Verhalten	Sozial verträglich Sozial unverträglich	41 27	4,21 3,82	,049	*	-
Anstrengungsbereitschaft	Wenig Leistungsbereitschaft Viel Leistungsbereitschaft	22 51	3,70 4,44	,000	***	-

* = signifikant (p ≤ 0,05), ** = sehr signifikant (p ≤ 0,01), *** = höchst signifikant (p ≤ 0,001)

Höchst signifikante Mittelwertunterschiede konnten bei der Anstrengungsbereitschaft gemessen werden: Auszubildende mit hoher Anstrengungsbereitschaft stuften die Ziele der CEI-Gruppe signifikant wichtiger ein als jene mit geringer Anstrengungsbereitschaft.

Die Mittelwertunterschiede der anderen beiden UVs können als signifikant beschrieben werden. Dies betrifft die Übergangsschulform, sowie das soziale Verhalten. Die Einschätzung der CEI-Ziele fiel demnach dann besonders hoch aus, wenn die Auszubildenden eine Übergangsschulform besuchten und sozial verträglich sind.

Dieser Befund ist insofern bedeutsam, da die vermeintliche Hürde Übergangsschulform mit einem gesteigerten Ziel wie Chancenorientierung und Interesse einhergeht.

Im Anschluss an diese detaillierte Betrachtung folgt nun die Umsetzung der zweiten Intention dieses Kapitels, die Auszubildende ähnlicher Merkmale zu einem gemeinsamen Cluster zusammenzufassen, um so eine Komplexitätsreduktion vorzunehmen und Typen von Auszubildenden mit charakteristischen Merkmalen zu klassifizieren und zu beschreiben.

4.2.2 Typenbildung mittels Clusteranalyse

Eine zentrale Intention dieser Arbeit besteht in der Klassifikation der Auszubildenden nach ähnlichen Merkmalsausprägungen, wobei bestimmte Merkmalsausprägungen als stereotyp für die einzelnen Auszubildendengruppen betrachtet werden können. Dies deutet darauf hin, dass Auszubildende eines Typen von Auszubildenden möglicherweise auch ähnliche Gründe aufweisen, warum sie ihre Ausbildung abbrechen als Auszubildende anderer Gruppen. Dies begründet sich daraus, dass sich die Auszubildenden anderer Gruppen andere

Merkmalsausprägungen aufweisen. Ein statistisches Verfahren, welches eine solche Gruppenbildung ermöglicht, stellt die Clusteranalyse dar (Bühl & Zöfel 2005, S. 485).

Die grundlegende Intention, eine solche Clusteranalyse durchzuführen, besteht darin, anhand des gewonnenen Wissens zu den Merkmalsausprägungen der VertreterInnen der einzelnen Cluster bessere Unterstützung- und Fördermöglichkeiten entsprechend der jeweiligen Bedarfe und Bedürfnisse anzubieten und so auch präventiv Ausbildungsabbrüchen entgegenwirken zu können.

Vorstufe Faktorenanalyse

Aufgrund der Tatsache, dass relativ viele Variablen in der Clusteranalyse berücksichtigt werden sollen, um alle zentralen Merkmale vollständig abzubilden und diese untereinander zudem teils stark korrelieren, soll zunächst per explorativer Datenanalyse eine Datenreduktion vorgenommen werden. Dieser Schritt dient ausschließlich als Hilfskonstruktion, um die nachfolgende Clusteranalyse durchführen zu können. Ein weiteres Arbeiten mit den sich aus den Komponenten ergebenden Variablen wird hingegen zugunsten der Komplexitätsreduktion und um Redundanzen zum ausführlich dargelegten Ergebnisteil aus Kap. 4.2.1 zu vermeiden, nicht angestrebt. Als Methode kommt eine explorative Datenanalyse nach dem Verfahren der Hauptkomponentenanalyse (PCA) zum Einsatz.

Bedingungen:

Skalenniveau

Ideal wäre eine Intervallskalierung. In der Praxis wird es aber auch akzeptiert, nominale Variablen mit dichotomen Ausprägungsformen oder ordinalskalierte Variablen zu verwenden. (vgl. Bacher 1996, S. 28). Das Skalenniveau der Testvariablen eignet sich daher für die Durchführung einer Faktorenanalyse.

Normalverteilung

In einigen Fällen wird in der Literatur darauf hingewiesen, dass nur Variablen in eine Faktorenanalyse einbezogen werden sollten, die normalverteilt sind. Für eine PCA erweist sich dies auch als vorteilhaft, es werden aber unter Umständen Ausnahmen geduldet. So gestattet bspw. Überla das auch nicht-normalverteilte Variablen in eine Faktorenanalyse einbezogen werden dürfen, da nur bei extrem schiefen Verteilungen niedrigere Korrelationskoeffizienten zu erwarten sind (Überla 1977). Dennoch wäre eine Normalverteilung wünschenswert, weshalb die Testvariablen auch anhand des Kolmogorov-Smirnov-Tests (K-S-Tests) auf Normalverteilung

hin geprüft wurden. Eine Normalverteilung liegt dann vor, wenn die Irrtumswahrscheinlichkeit $p > 0,05$. Im umgekehrten Fall unterscheidet sich die Verteilung signifikant von einer Normalverteilung. Ergänzend zum K-S-Test erweist sich eine Betrachtung von Schiefe und Kurtosis als sinnvoll, um die Normalverteilung einzuschätzen, da der K-S-Test teilweise als sehr sensibel gilt und relativ schnell zu signifikanten Ergebnissen tendiert (vgl. Bortz & Döring 2006). Beträgt die Schiefe weniger als 2 und die Kurtosis weniger als 7, weist dies auch bei einem signifikanten K-S-Ergebnis darauf hin, dass keine grobe Verletzung der Normalverteilung vorliegt (vgl. West et al. 1995).

Eine im Vorfeld an die Faktorenanalyse durchgeführte Analyseeinheit aus K-S-Test, Schiefe und Kurtosis aller Testvariablen ergab folgende Ergebnisse (vgl. Tab. 91):

Tabelle 91: Normalverteilungsindikatoren der einzelnen Testvariablen zur Faktorenanalyse.

	p (K-S-Test)	Schiefe	Kurtosis
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	,498	,027	-,097
Schulische Selbstwirksamkeitserwartung	,449	-,022	-,118
Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung	,018	-,437	-,291
Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen	,080	-,268	-,271
Theoretische Kompetenzeinschätzung	,084	-,470	-,198
Praktische Kompetenzeinschätzung	,000	-,621	-,554
Fachsprachliche Kompetenzeinschätzung	,057	-,064	-,636
Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit	,000	-,801	-,256
Selbstbestimmtheit	,000	-,787	,276
Herausforderung	,000	-,573	-,380
Keine Bedrohungsempfindung	,000	-,445	-,065
Keine Verlustempfindung	,000	-,290	-,491
Unterrichtszufriedenheit	,001	-,128	,132
Zufriedenheit Betrieb	,000	-,671	,454
Elterninteresse	,017	-,695	-,027
Ziel: Karriere	,014	-,801	,580
Ziel: Wachstum	,071	-1,065	1,582
Ziel: Abwechslung	,000	-1,701	3,857
Ziel: Beziehung	,024	-,914	1,503
Ziele: Chancen, Erfolgsorientierung, Interesse	,016	-1,346	2,493

Sechs der Testvariablen weisen anhand des K-S-Tests bereits eine nicht signifikante Abweichung von der Normalverteilung auf ($p > 0,05$).

Dies betrifft die Variablen:

- Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
- Schulische Selbstwirksamkeitserwartung
- Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit sozialen Anforderungen
- Theoretische Kompetenzeinschätzung
- Fachsprachliche Kompetenzeinschätzung
- Ziel: Wachstum.

Alle weiteren, nach dem K-S-Test als nicht normalverteilt eingestufte Variablen, weisen aber ausnahmslos Werte bei Schiefe und Kurtosis auf, die darauf hinweisen, dass keine deutliche Verletzung der Normalverteilung vorliegt und daher ein Einbeziehen aller Variablen in die Faktorenanalyse anhand dieser Bedingung möglich ist.

Zusammenhang zwischen den Testvariablen

Als weitere Bedingung für eine Faktorenanalyse kann der interkorrelative Zusammenhang der Testvariablen angesehen werden. Ist dieser nicht gegeben, wären die Variablen für eine Faktorenanalyse ungeeignet. Getestet wird dieser anhand des Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)-Indexes (auch: MSA − Measure of Sampling Adequacy, Maß der Stichprobeneignung). Je höher er ist, umso besser die Stichprobeneignung. In Anlehnung an Kaiser und Rice, weisen Werte des KMO ab 0,5 auf eine gute Stichprobeneignung hin, bei Werten darunter sollte hingegen Abstand von einer Faktorenanalyse genommen werden.

Für die Stichprobe konnte ein KMO- Wert von MSA = 0,849 ermittelt werden, welcher nach Kaiser und Rice als „verdienstvoll“ interpretiert werden kann (vgl. Mayerhofer 2009, S.79) und eine gute Eignung der Variablen für die Faktorenanalyse anzeigt. Dieser Wert kann als Prozentwert behandelt werden, man kann also sagen: Die Stichprobeneignung ist zu 84,9 % gewährleistet. Ferner gibt die Anti-Image-Matrix an, ob die Korrelationen durch andere Variablen aufgeklärt werden können (siehe Tabellen zu den Anti-Image-Matrizen in Anhang 5). Dies sollte nach Möglichkeit nicht der Fall sein, sodass geringe Anti-Images wünschenswert wären. Für die vorliegende Stichprobe kann dies gewährleistet werden, was aus den im Anhang befindlichen Wertetabellen hervorgeht. Alle Anti-Images-Korrelationen befinden sich im sehr geringen bis maximal geringen Bereich. Auch anhand des KMO-Indexes und des Anti-Image konnte aufgezeigt werden, dass sich die Variablen gut für eine Faktorenanalyse eignen. Aus

diesem Grund wurde diese im Anschluss auch durchgeführt und folgende Ergebnisse konnten erzielt werden:

Für die Ermittlung der optimalen Faktorenanzahl erweist sich ein Screeplot als hilfreich. In dieser Graphik sind die Faktoren, geordnet nach ihrem Eigenwert dargestellt und zu jedem Faktor die Höhe des Eigenwertes. Im metaphorischen Sinne dient das Screeplot dazu, das sich am Fuße des Berghangs angesammelte Geröll von den wirksamen Faktoren zu trennen. Zunächst fällt die im Screeplot dargestellte Kurve sehr steil ab, weist einen Knick auf und fällt ab da schwach weiter ab. Die optimale Faktorenanzahl ist an der Stelle festzulegen, wo sich dieser Knick befindet und die Kurve dann schwach abfällt (vgl. Brosius 1998, S. 651).

Folgender, in Abbildung 20 dargestellter, Screeplot wurde von SPSS ausgegeben:

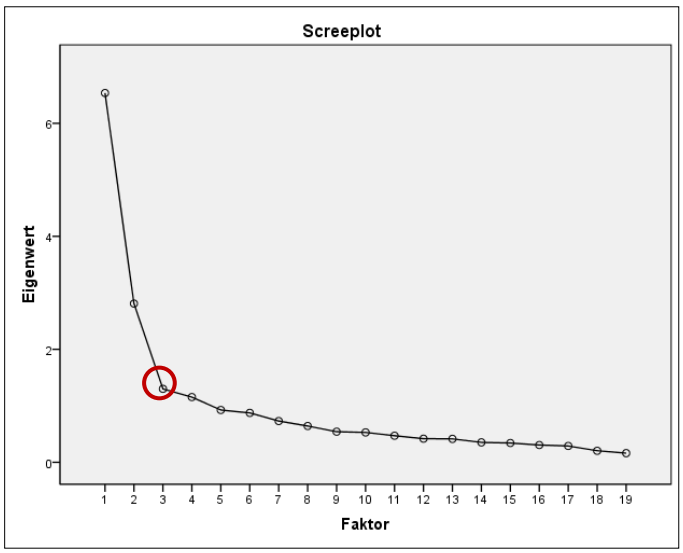


Abbildung 19: Screeplot zur Faktorenanalyse.

Da sich der deutliche Abfall der Kurve bis zum Faktor 3 vollzieht, hier dann aber deutlich abfällt, kann die Faktorenanzahl von 3 als optimal angesehen werden.

Ein weiteres Kriterium, was die Wahl der Komponentenanzahl betrifft, stellt das sogenannte Kaiser-Kriterium bzw. die Eigenwert-Regel dar. Dieses sieht vor, dass die Extraktion der Faktoren nur dann erfolgen soll, wenn deren Eigenwert größer als 1,0 ist.

Aufschluss darüber gibt Tabelle 92 zur erklärten Gesamtvarianz zur Faktorenanalyse.

Tabelle 92: Erklärte Gesamtvarianz zur Faktorenanalyse.

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion	
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz
1	3,050	27,724	27,724	3,050	27,724
2	1,343	12,209	39,933	1,343	12,209
3	1,264	11,495	51,428		
4	1,122	10,201	61,628		
5	,821	7,465	69,094		
6	,716	6,508	75,602		
7	,633	5,759	81,361		
8	,585	5,320	86,681		
9	,541	4,923	91,603		
10	,510	4,636	96,240		
11	,414	3,760	100,000		

Hieraus wird ersichtlich, dass nach dem Kaiser-Kriterium maximal vier Komponenten in die Faktorenanalyse einbezogen werden sollten. Im Vergleich zur Lösung von drei Komponenten wäre hier die aufgeklärte Varianz, d. h. die Gesamtvarianz aller Variablen, die durch diesen Faktor erklärt werden kann, mit 61,63 % höher als bei der 3-Faktoren-Lösung. Jedoch hat sich diese 4-Faktoren-Lösung in Bezug auf die Zuordnung der einzelnen Variablen zu den Faktoren als unvorteilhafter im Vergleich zur 3-Faktoren-Lösung erwiesen, weshalb doch an dieser Entscheidung festgehalten wurde. Immerhin beträgt die aufgeklärte Varianz hier immer noch zufriedenstellende 51,43 %, womit die Varianz aller Variablen erklärt werden kann.
Anhand der Tabelle 93 lässt sich die Zuteilung der Variablen zu den einzelnen Komponenten ablesen (ermittelt nach der Methode der rotierte Komponentenmatrix).

Tabelle 93: Rotierte Komponentenmatrix.

	Komponente		
	1	2	3
Keine Verlustempfindung	,748		
Herausforderung	,683	,441	
Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung	,667	,433	
Elterninteresse	,647		
Keine Bedrohungsempfindung	,643		
Zufriedenheit Betrieb	,622		
Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen	,496		
Unterrichtszufriedenheit			
Theoretische Kompetenzeinschätzung		,719	
Fachsprachliche Kompetenzeinschätzung		,705	
Selbstbestimmtheit		,689	
Praktische Kompetenzeinschätzung		,681	
Schulische Selbstwirksamkeitserwartung		,608	
Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung	,584	,602	
Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit		,456	
Ziele: Chancen, Erfolgsorientierung, Interesse			,833
Ziel: Karriere			,814
Ziel: Wachstum			,786
Ziel: Abwechslung			,768
Ziel: Beziehung			,699

Dargestellt sind hier die jeweiligen Faktorladungen nach der Varimax-Rotation. Faktorladungen unter 0,4 wurden unterdrückt, weshalb die Variable „Unterrichtszufriedenheit“ keinem Faktor zugeordnet werden konnte. Das Unterdrücken geringer Faktorladungen dient der übersichtlicheren Zuordnung der einzelnen Variablen zu den Komponenten. Durch die rotierte Lösung ist auf einem Blick sichtbar, welche Variablen auf welchen Faktor hochladen. Die zu einem Faktor zugehörigen Variablen sind zudem gleichfarbig schattiert und können so ebenfalls leicht der Tabelle 93 entnommen werden.

Auf Basis dieser ersten Komplexitätsreduktion, in deren Zuge die Testvariablen auf nur drei Faktoren reduziert wurden, findet nun die eigentliche Clusteranalyse statt. Dazu ist zunächst die Ermittlung der Clusteranzahl von Bedeutung.

Ermittlung der Clusteranzahl

Die drei neu berechneten Komponenten der Faktorenanalysen stellen nachfolgend die Testvariablen der Clusteranalyse dar. Für die Ermittlung der rechnerisch optimalen Clusterzahl zieht

man von der Anzahl der Fälle den Fusionierungsschritt, bei dem sich der Koeffizient sprunghaft erhöht, ab. Dies ist zum ersten Mal beim Fusionierungsschritt 139 der Fall (um 2,016), wie die Zuordnungsübersicht in Tabelle 94 sowie das zugehörige das Struktogramm in Abbildung 21 aufzeigen.

Tabelle 94: Zuordnungsübersicht zur Ermittlung der Clusteranzahl.

Zuordnungsübersicht

Schritt	Zusammengeführte Cluster		Koeffizienten	Erstes Vorkommen des Clusters		Nächster Schritt
	Cluster 1	Cluster 2		Cluster 1	Cluster 2	
126	17	20	2,074	0	109	135
127	2	100	2,212	110	0	132
128	46	77	2,266	106	115	133
129	4	18	2,278	118	108	136
130	28	30	2,292	119	81	134
131	27	51	2,447	89	122	137
132	1	2	2,747	121	127	139
133	46	83	3,058	128	0	137
134	3	28	3,221	125	130	136
135	17	71	3,388	126	105	138
136	3	4	3,594	134	129	139
137	27	46	3,753	131	133	141
138	17	67	4,724	135	120	142
139	1	3	4,787	132	136	140
140	1	6	6,803	139	124	141
141	1	27	7,220	140	137	142
142	1	17	8,374	141	138	143
143	1	53	12,497	142	0	144
144	1	94	24,745	143	107	0

Anzahl der hier berücksichtigten Fälle n=145[6], also:

145 – 139 = 6 → anhand der Koeffizienten wäre also 6 zunächst die optimale Clusteranzahl.

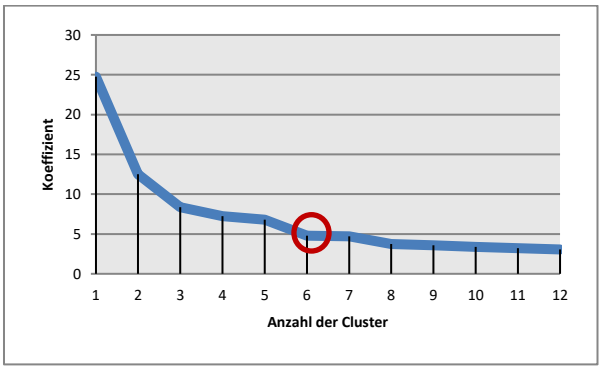


Abbildung 20: Struktogramm zur Ermittlung der Clusteranzahl.

Bei reiner Betrachtung des Koeffizienten für diese ausgewählten Variablen, wäre eine

[6] Abweichungen zum Gesamtstichprobenumfang von N=157 ergeben sich daraus, dass nicht alle Befragten auch alle Items vollständig beantwortet haben, deren Variablen in die Clusteranalyse eingegangen sind.

Clusteranzahl von 6 zunächst optimal. Würden die anhand der Berechnung als optimal herausgefundene Clusteranzahl von 6 genommen werden, würde sich folgende, in Tabelle 95 dargelegt, Häufigkeitsauszählung ergeben, die anhand von SPSS berechnet wurden:

Tabelle 95: Verteilung der Fälle auf die Cluster bei einer Clusterlösung von 6.

Average Linkage (Between Groups)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	107	68,2	73,8	73,8
	2	2	1,3	1,4	75,2
	3	12	7,6	8,3	83,4
	4	20	12,7	13,8	97,2
	5	1	,6	,7	97,9
	6	3	1,9	2,1	100,0
	Gesamt	145	92,4	100,0	
Fehlend	System	12	7,6		
Gesamt		157	100,0		

Im Zuge der Betrachtung der Verteilung, ergeben sich bei dieser Lösung nur zwei Gruppen mit einer Fallbesetzung von über 20 Auszubildenden und die „Hauptgruppe“ (1) ist im Vergleich zur zweitbesetzten mehr als viermal so groß. Beim Einbeziehen der Variablen des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ und unter Berücksichtigung der Einzelfälle in Bezug auf die Zugehörigkeit zu den jeweiligen Gruppen, ergibt sich zudem − und das ist der ausschlaggebendere Punkt − keine stimmig interpretierbare Typisierung. Die hier durchgeführte Clusteranalyse mit einer Clusteranzahl von 6 wird daher verworfen und nicht weiter berücksichtigt. Stattdessen wird per weiteren Clusteranalysen mit einer anderen Clusteranzahl nach besseren Lösungen gesucht.

Es kann hier festgestellt werden, dass die Verteilung wesentlich schlechter ist als bei einer Lösung mit 7, 8, oder 9 Clustern. Die Kurve des Struktogramms zeigt jedoch darüber hinaus noch weitere und zugleich auch stärkere Sprünge an, z. B. bei 3. Allerdings wären dann fast alle Auszubildenden im selben Cluster, also eine sinnvolle Typisierung auch nicht möglich. Bei 6 Clustern ist die Verteilung der Probanden schon etwas differenzierter. Von der Verteilung der Probanden her betrachtet, ist eine Clusterzahl von 7, 8 oder 9 aber noch besser geeignet, worauf die in Tabelle 96 dargelegte Verteilung der Fälle auf die Cluster bei einer Clusterlösung von 7 hindeutet:

Tabelle 96: Verteilung der Fälle auf die Cluster bei einer Clusterlösung von 7.

Average Linkage (Between Groups)

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	1	27	17,2	18,6	18,6
	2	80	51,0	55,2	73,8
	3	2	1,3	1,4	75,2
	4	12	7,6	8,3	83,4
	5	20	12,7	13,8	97,2
	6	1	,6	,7	97,9
	7	3	1,9	2,1	100,0
	Gesamt	145	92,4	100,0	
Fehlend	System	12	7,6		
Gesamt		157	100,0		

Eine zusätzliche graphische Veranschaulichung dieser Werte für die Clusterlösung 7 ist in Abbildung 22 umgesetzt:

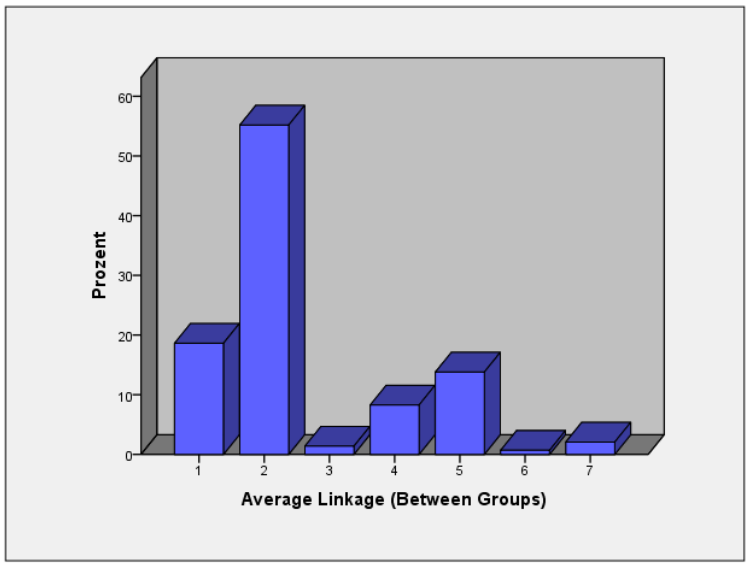


Abbildung 21: Säulendiagramm zur Verteilung der Fälle auf die Cluster bei einer Clusterlösung von 7.

Betrachtet man die Einzelfälle auf Interpretierbarkeit unter Hinzunahme der Variablen des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“, fällt die Wahl auf die Lösung mit sieben Clustern. Kaufmann und Pape (1996) schlagen in diesem Zusammenhang vor, die Typen auch hinsichtlich der Variablen zu interpretieren, die nicht in die Berechnungen zur Clusteranalyse eingeflossen sind (Kaufmann & Pape 1996, S. 536). Bei dieser Lösung von sieben Clustern gib es zwar auch einen „Hauptcluster“ (1), in zwei anderen Clustern (2 und 3) sind aber zumindest jeweils mehr als 20 Auszubildende, in einem weiteren mehr als zehn, sodass die Verteilungen in den Clustern relativ optimal ist (und besser als bei allen anderen Clusterlösungen). Insgesamt

gibt es also vier Cluster, in denen mehr als zehn Probanden sind (siehe graue Markierung Tabelle 96), die anderen Cluster haben zwar eine geringe Fallzahl, sind aber gerade, wenn man die Variablen des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ einbezieht, wichtige Sonderfälle hinsichtlich der Verwirklichungschancen. Aufgrund der bisherigen Ausführungen wird in der vorliegenden Arbeit eine Typologie hinsichtlich der Verwirklichungschancen, die die Befragten in sieben Gruppierungen einteilen und beschreibt, gewählt und beschrieben.

Clusterprofile

Die Beschreibungen der Cluster orientieren sich von der Reihenfolge und Zusammenstellung her an den drei Grobbereichen der Verwirklichungschancen, die im Zuge von Kap. 2 beschrieben worden sind. Hierzu werden zunächst jeweils Tabellen zu den Mittelwerten bzw. Kreuztabellen (bei nominalen Variablen) sowie Liniendiagramme („Spinnennetze“) zum vergleichenden Darstellen der sieben Clusterlösungen aufgeführt und relevante Unterschiede der sieben Cluster beschrieben. In Abbildung 23 ist das „Spinnennetzdiagramm“ für Kategorie 1, der ausbildungsrelevanten Handlungsbefähigung zu sehen. Jeder einzelne Cluster ist hier anders farbig dargestellt. Die Skala innerhalb des „Spinnennetzes“ bildet die jeweils gemessenen Mittelwerte an.[7] Auf diese Weise ist ein direkter Vergleich der Charaktermerkmale der einzelnen Cluster in Bezug auf die abgebildeten Variablen möglich.

[7] Diese Charakteristik trifft grundlegend auch auf alle weiteren „Spinnennetz“-Diagramme zu.

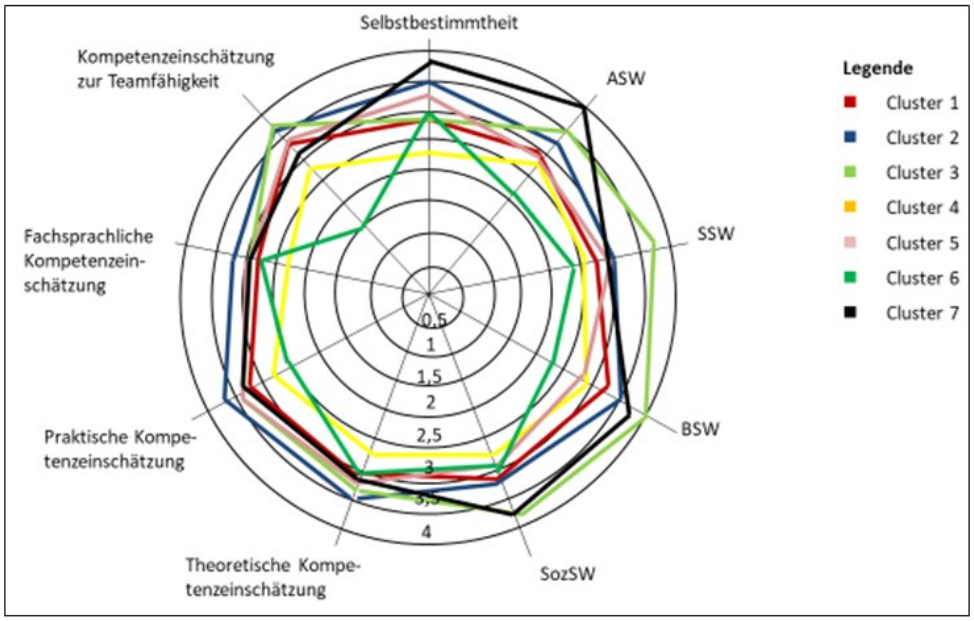


Abbildung 22: „Spinnennetzdiagramm“ Kategorie 1: ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung (Anzeige auf Basis des Mittelwertes).

Abbildung 22 zeigt in Ergänzung dazu das „Spinnennetzdiagramm“ zu den ausbildungsbezogene Ermöglichungen und speziell für den Teilbereich (a) externale Ermöglichungen. Hier wird dargestellt, wie hoch die prozentuale Anteile der Auszubildenden eines Clusters in Bezug auf die abgebildeten Merkmalsausprägungen ausfallen.

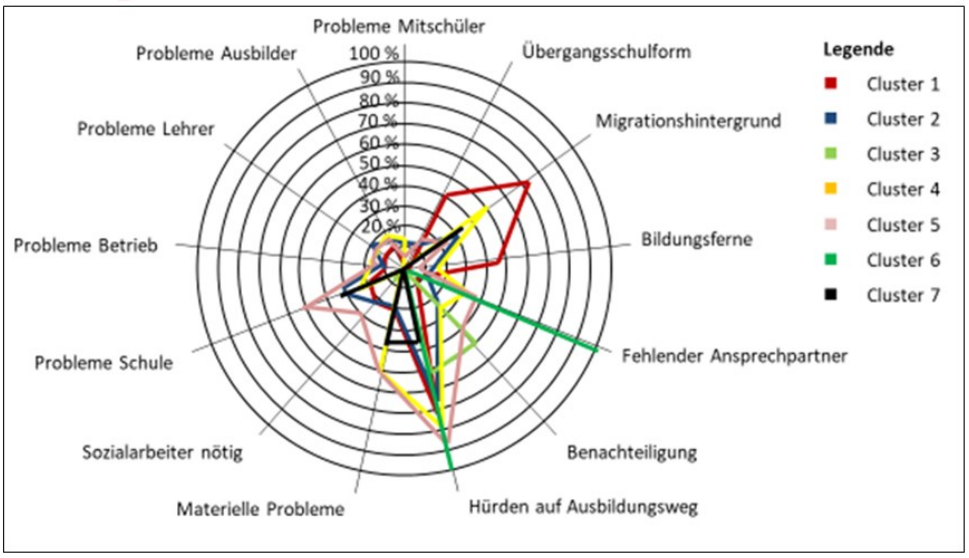


Abbildung 23: „Spinnennetzdiagramm“ Kategorie 3: Ausbildungsbezogene Ermöglichung), Teilbereich (a) externale Ermöglichungen (Anzeige auf Basis der prozentualen Verteilungen).

In Analogie dazu wird in Abbildung 24 aufgezeigt, welche Merkmalsausprägungen prozentual für die einzelnen Merkmalsausprägungen und je nach Cluster ermittelt wurden.

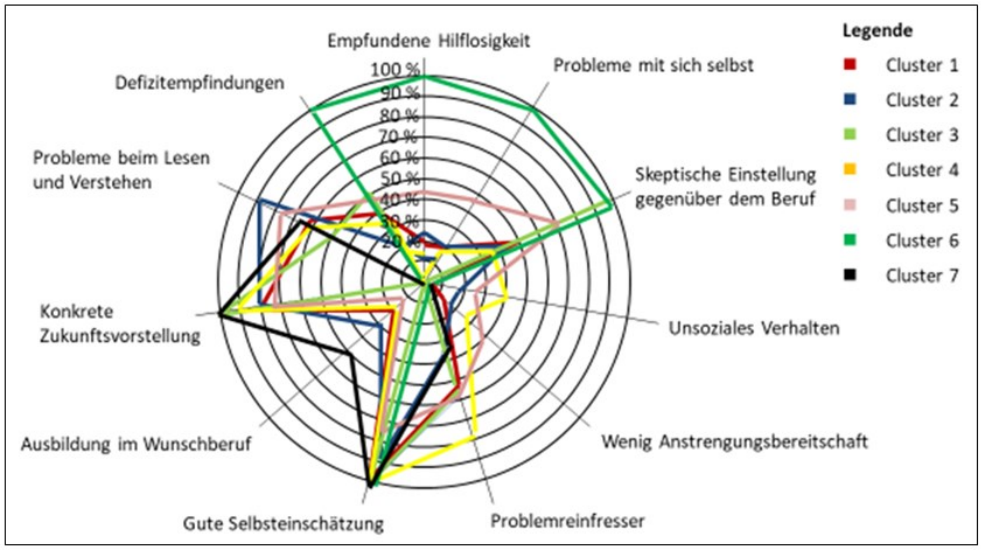


Abbildung 24: „Spinnennetzdiagramm“ Kategorie 3: Ausbildungsbezogene Ermöglichung), Teilbereich (b) internale Ermöglichungen (Anzeige auf Basis der prozentualen Verteilungen).

Anhand der „Spinnennetzdiagramme“ lassen sich deutliche Unterschiede in Bezug auf die Charakteristika der einzelnen Typen (Cluster) erkennen. Anzumerken ist, dass die Cluster 3, 6 und 7 unterrepräsentiert sind, da die meisten SchülerInnen dieser Cluster die Ausbildung nicht bis zur Abschlussprüfung 2 durchlaufen haben, bzw. kaum in die Schule kommen und somit nicht in die Erhebungsdatei aufgenommen werden können. So gibt es allein in der Klasse 13IMB2 (2008) vier weitere SchülerInnen, die mit den beobachtbaren Ausprägungen ihres Verhaltens diesen Clustern zuzuordnen wären. Deswegen kann, trotz der geringen SchülerInnenanzahl, auf diesen Cluster nicht verzichtet werden, da hier eine wichtige real existierende Schülergruppe beschrieben wird, die erhebliche Defizite an Verwirklichungschancen hat. Diese Auszubildenden entziehen sich bzw. stehen aus verschiedenen Gründen der Fragebogenerhebung nicht zur Verfügung und stellen nahezu eine Blackbox im Gefüge der Verwirklichungschancen dar. Dabei sind diese fehlenden Verwirklichungschancen sehr von Bedeutung, da es sich hierbei um potenzielle SchulabbrecherInnen, MinderleisterInnen etc. handelt, deren Offenlegung ihrer Probleme Hinweise auf potenzielle Veränderungen und relevanten Gründe des Verhaltens oder Fehlens geben können.

Nachfolgend ist aber zunächst von Interesse, wie sich die Cluster anhand ihrer stereotypen Merkmalsausprägungen beschreiben lassen.

Clusterbeschreibungen

Bereich 1 (ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung)

Im Bereich 1 sollen die Cluster zunächst anhand der ordinalskalierten Variablen verglichen und beschrieben werden.

Es konnten folgende, in Tabelle 97 aufgelistete, Mittelwerte für die betreffenden Variablen des ersten Bereichs ermittelt werden:

Tabelle 97: Mittelwerte der Variablen aus dem Bereich „ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung".

Cluster	ASW	SSW	BSW	SozSW	K_Theorie	K_Praxis	K_Fachspr	K_Team	Selbstbest.	N
1	2,90	2,78	3,28	3,12	3,00	3,21	2,72	3,24	2,70	27
2	3,23	3,15	3,49	3,25	3,48	3,69	3,23	3,58	3,43	80
3	3,50	3,57	4,00	3,63	3,33	3,42	2,88	3,75	2,75	2
4	2,68	2,59	2,83	2,77	2,67	2,79	2,46	2,63	2,33	12
5	2,88	2,87	2,78	2,85	3,21	3,48	2,83	3,43	3,45	20
6	2,10	2,42	2,33	3,00	3,00	2,50	2,75	1,50	3,00	1
7	3,63	2,95	3,56	3,58	3,11	3,22	3,00	3,33	3,83	3

* Alle Werte auf zwei Dezimalstellen nach dem Komma gerundet

Bei der Betrachtung der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung wird deutlich, dass die Auszubildenden der Cluster 3 (3,5) und 7 (3,63) hier hohe Werte aufweisen. Insgesamt fallen die Auszubildenden des Clusters 3 mit im Vergleich den höchsten Werten im Bereich der Selbstwirksamkeitserwartungen auf (schulische Selbstwirksamkeitswertung: 3,57; berufliche Selbstwirksamkeitswertung: 4,0; Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen: 3,63) und Zugehörige des Clusters 2 mit den höchsten Werten im Bereich Kompetenzeinschätzungen mit Ausnahme der Teamkompetenz (theoretische Kompetenzeinschätzung: 3,48; praktische Kompetenzeinschätzungen: 3,69; Kompetenzeinschätzungen Fachsprache: 3,23). In Bezug auf die Teamkompetenz weisen die Lernende des Clusters 3 den höchsten Wert (3,75) auf.

Befragte des Clusters 6 haben demgegenüber im Vergleich eine recht niedrige allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (2,1). Diese Gruppe hat zudem vergleichsweise niedrige Werte bei den schulischen Selbstwirksamkeitserwartungen (2,42) und den beruflichen Selbstwirksamkeitserwartungen (2,33). Bei den Selbstwirksamkeitserwartungen der sozialen Anforderungen haben die Befragten des Clusters 5 (2,85) und Clusters 4 (2,77) allerdings einen noch geringeren Wert als die Befragten des Clusters 6. Ebenfalls sind die Werte der

Selbstwirksamkeitserwartungen dieser beiden Cluster eher niedriger als die der übrigen Cluster (1, 2, 7). Bei den einzelnen Kompetenzeinschätzungen lässt sich beobachten, dass Auszubildende der Cluster 4 und 6 sich im Vergleich zu den übrigen Clusterergebnissen niedriger einschätzen. Befragte des Cluster 1 weisen jedoch auch eher geringe Kompetenzeinschätzungen zur Fachsprache (2,72) auf. In dieser Gruppe dürfte u. A. der erhöhte Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund und oftmals die Verwendung der Heimatsprache im Elternhaus eine bedeutende Rolle spielen.

Die Auszubildenden des Clusters 5 haben auch eher geringere Werte in der Kompetenzeinschätzung zur Fachsprache. Da sie auch vermehrt Probleme beim Lesen und Verstehen haben, könnte hier eine Lese- und Rechtschreibschwäche in diesem Cluster vorhanden sein. Dies deckt sich mit den Angaben, die einige Lernende zu Hürden auf dem Ausbildungsweg angegeben haben. Die Werte in Bezug auf Selbstbestimmtheit sind im Clustervergleich bei den Clustern 1 (2,7), 3 (2,75) und 4 (2,33) niedriger. Gründe für die Befunde bezüglich Cluster 1 könnten in dem höheren Anteil an Lernenden liegen, die eine Übergangsschulform besucht haben und einem eher niedrigeren erreichten Schulabschluss. Außerdem berichten einige Lernende mit Migrationshintergrund, die im Ausland eine gewisse Zeit aufgewachsen sind (vor allem aus osteuropäischen Ländern), dass sie von dort eher strengere Vorgaben und konkrete Anweisungen gewöhnt sind und dieses Ausprobieren sowie das freie Arbeiten hier für sie gewöhnungsbedürftig ist. Die Lernenden des Clusters 3 sind die jüngsten Befragten und fühlen sich oft nicht wohl in selbstbestimmten Lernformen, in denen die älteren Lernenden auch aufgrund ihrer Erfahrung schnell das Heft des Handelns in die Hand nehmen könnten. Auszubildende des Clusters 4 haben, ähnlich wie Lernendende des Clusters 3, Probleme mit der Selbstorganisation.

Die nominalskalierten Variablen eignen sich nicht für einen Mittelwertvergleich. Um die Merkmalsausprägungen dieser Variablen in den einzelnen Clustern dennoch beschreiben zu können, wurden Kreuztabellen mit den Variablen des Bereichs „ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung“ und der Clustervariablen vorgenommen. In der nachfolgenden Tabelle 98 ist dargestellt, wie viele Auszubildende aus den jeweiligen Clustern diesen Items zugestimmt haben:

Tabelle 98: Mit „ja“ beantwortete Items aus dem Bereich „ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung“.

Cluster	Probleme_lesen_ verstehen [in %]	Viele_Defizite [in %]
1 N= 27	63,0	40,7
2 N= 80	87,5	22,5
3 N= 2	50,0	50,0
4 N= 12	58,3	33,3
5 N= 20	75,0	45,0
6 N= 1	0,0	100,0
7 N= 3	66,7	0,0

Der Clustervergleich zeigt eine deutliche Häufung von Problemen bei Auszubildenden des Clusters 6. Sie gaben an, viele Defizite zu haben. Probleme beim „Lesen und Verstehen“ konnten auch bei den zusätzlich identifizierten Befragten des Clusters 6 in der Folgezeit nicht festgestellt werden. Die Auszubildenden des Clusters 7 zeichnen sich dadurch aus, eher keine weiteren Defizite, bis auf Probleme beim Lesen und Verstehen zu haben. Lernende des Clusters 5 (75 %) und des Clusters 2 (87 %) haben recht oft Probleme beim Lesen und Verstehen. Die Lernenden des Cluster 2 (22,5 %) zeichnen sich, zusammen mit den Lernenden des Clusters 4 (33,3 %), eher durch wenige Defizite aus.

Bereich 2 (ausbildungsbezogenes Wohlbefinden)

Der Mittelwertvergleich der ordinalskalierten Variablen des zweiten Bereiches, zum ausbildungsbezogenen Wohlbefinden, erbrachte folgendes in Tabelle 99 dargelegtes Ergebnis:

Tabelle 99: Mittelwerte der Variablen aus dem Bereich „ausbildungsbezogenes Wohlbefinden“.

Cluster	Herausf	keineBedr	keinVerl	Unterrichts-zufriedenheit	Zufriedenheit _Betrieb	Eltern	N
1	3,30	2,91	2,96	2,74	3,15	3,52	27
2	3,56	3,34	3,01	2,78	3,30	3,45	80
3	4,00	4,00	3,75	3,00	3,50	4,00	2
4	2,71	2,79	2,38	2,44	2,89	3,08	12
5	2,60	2,38	1,76	2,30	2,39	2,88	20
6	2,00	1,00	1,00	3,00	3,00	2,40	1
7	3,67	3,17	3,17	3,44	3,89	3,67	3

Auszubildende des Cluster 3 weisen im Bereich „ausbildungsbezogenes Wohlbefinden“ die höchsten Werte in den Bereichen „Herausforderung“ (4,00), „Keine Bedrohungsempfindung“ (4,0), „Keine Verlustempfindung“ (3,75) und „Elterninteresse“ (4,00) auf. Das hohe

Elterninteresse und die Angabe, über eine/n AnsprechpartnerIn zu verfügen, deutet unter Bezugnahme dieser Befunde auf ein Empfinden eines „Behütet seins“ hin. Lernenden des Clusters 7 haben die höchsten Werte im Bereich Zufriedenheit mit dem Betrieb (3,89) und Unterrichtszufriedenheit. Der Betrieb und seine Ausbildungsverantwortlichen stellen für die Lernenden des Clusters 7 einen wichtigen, eventuell protektiven Faktor dar. Sie können sich hier Herausforderungen stellen.

Gerade in der graphischen Darstellung wird deutlich, dass die Auszubildenden des Clusters 6 sich nicht gern Herausforderungen (lediglich Wert: 2) stellen, eine hohe Bedrohung (KeineBedr: 1) empfinden und sehr große Verlustängste (KeinVerl: 1) haben. Das Elterninteresse ist im Vergleich mit den anderen Clustern am geringsten (2,4). Lernenden der Cluster 4 und insbesondere des Clusters 5 haben im Vergleich mit den anderen Clustern auch niedrigere Werte (Cluster 5: Herausforderung: 2,6; Keine Bedrohung: 2,38; Kein Verlust: 1,76; Elterninteresse: 2,88; Zufriedenheit mit dem Betrieb: 2,39; Unterrichtszufriedenheit: 2,3). Insbesondere Zusammenhänge mit den Dimensionen des Bereichs „Ausbildungsbezogenes Wohlbefinden“ scheinen hier eine bedeutsame Rolle zu spielen. So bezeichnen sich die Auszubildenden eher als „Problemreinfresser“ und geben an, mehrere Hürden auf dem Ausbildungsweg gehabt zu haben. Außerdem ist das Verhältnis der Schülerinnen zu den Schülern hier am größten. Die meisten sagen hier zudem aus, dass der Ausbildungsberuf nicht ihren Wunschberuf darstellt.

Anhand der Ergebnisse, der von SPSS ausgegebenen Kreuztabelle zur Variablen der empfundenen Hilflosigkeit, konnte zusammenfassend folgende Tabelle 100 erstellt werden:

Tabelle 100: Mit „ja“ beantwortete Items aus dem Bereich „ausbildungsbezogenes Wohlbefinden“.

Cluster	Hilflos_gefühlt [in %]
1 N= 27	22,2
2 N= 80	23,8
3 N= 2	0,0
4 N= 12	0,0
5 N= 20	45,0
6 N= 1	100,0
7 N= 3	0,00

Die Verteilung der Lernenden, die angeben sich hilflos gefühlt zu haben, verteilen sich vor allem auf die Cluster 6 (100 %) und − hier jedoch in deutlich geringerer Form − 5 (45 %). Dies passt zu den bisherigen Angaben dieser Lernenden, die eher geringere Selbstwirksamkeitserwartungen aufweisen und sich vermehrt mit verschiedenen Problemen und Defiziten und einem geringeren Interesse seitens der Ausbildungsvertretern oder Eltern auseinandersetzen müssen. Auszubildende der Cluster 3, 4 und 7 geben an, sich ausbildungsbezogen, nicht hilflos gefühlt zu haben. Wenn man das Empfinden der Hilflosigkeit als Gegensatz zu Selbstwirksamkeitserwartung auffasst, dann stimmen diese Befunde mit den hohen Werten der Cluster 3 und 7 zu Selbstwirksamkeitserwartungen überein. Lediglich Lernende des Clusters 4 haben hierbei niedrigere Werte zu Selbstwirksamkeitserwartungen.

Bereich 3 (ausbildungsbezogene Ermöglichungen)

Für die intervallskalierten Variablen des dritten Bereichs zu den ausbildungsbezogenen Ermöglichungen konnten folgende, in Tabelle 101 aufgezeigte, Mittelwerte ermittelt werden:

Tabelle 101: Mittelwerte der Variablen aus dem Bereich „ausbildungsbezogene Ermöglichungen“.

Cluster	Alter	Anzahl_ Bew	N
1	19,70	43,85	27
2	19,40	31,89	80
3	16,50	3,00	2
4	19,67	21,83	12
5	20,55	37,80	20
6	20,00	10,00	1
7	18,00	8,33	3

Wie der Tabelle 101 entnommen werden kann, mussten die jüngsten Lernenden die wenigsten Bewerbungen (3) schreiben. Auffällig ist die hohe Anzahl an Bewerbungen in den Clustern 1 (43,85) und 5 (37,8). Im Cluster 1 befinden sich die meisten Lernenden mit Migrationshintergrund, in Cluster 5 sind die meisten Schülerinnen vertreten. Wobei diesem Cluster nur ohnehin zwei AbsolventInnen angehören.

Diese Benachteiligung aufgrund des Namens und der kulturellen Herkunft bzw. des Geschlechts wird z. B. in der BiBB-Publikation, Heft 198 beschrieben (vgl. BiBB-Bericht 2019). Hierbei werden der Migrationshintergrund, sowie die soziale Herkunft oder das Geschlecht von Jugendlichen als die wichtigsten Merkmale dargelegt, von denen Ungleichheiten in der

beruflichen Ausbildung ausgehen und somit Übergangschancen in die berufliche Ausbildung verringert sind. Die Wirkungen der jeweiligen Merkmale sind hierbei nicht immer gleich. Sie können sich im Zusammenspiel verstärken oder verringern.

Die Auszubildenden des Clusters 5 sind mit durchschnittlich 20,55 Jahren am ältesten, die Lernenden des Clusters 3 mit durchschnittlich 16,5 Jahren am jüngsten.

Aufgrund der großen Anzahl von nominalverteilten Variablen des dritten Bereiches, wurden diese zugunsten einer besseren Veranschaulichung jeweils blockweise zusammengestellt. Die genannten Werte entsprechen dabei wieder der Anzahl der Fälle, auf die die jeweiligen Merkmale zutreffen. Sie sind in den nachfolgenden Tabellen aufgezeigt. Als erste Bezugsquelle dazu dienen die Werte aus Tabelle 102.

Tabelle 102: Anzahl der Probanden aus den Clustern mit entsprechenden Merkmalsausprägungen „ausbildungsbezogene Ermöglichungen“ (1).

Cluster	Übergangs-schulform [in %]	Migration [in %]	Bildungsfer-ne_Haush	Ansprech-partner_fehlt [in %]	Benachteili-gung [in %]	Hürden_Aus-bw [in %]	Probleme_ materiell [in %]	N
1	29,6	70,4	37,0	7,4	7,4	70,4	22,2	27
2	13,8	31,3	12,5	8,8	17,5	66,3	20,0	80
3	0,0	0,0	0,0	0,0	50,0	50,0	0,0	2
4	0,0	50,0	16,7	33,3	25,0	75,0	50,0	12
5	15,0	25,0	5,0	35,0	40,0	85,0	50,0	20
6	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	100,0	0,0	1
7	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0	33,3	33,3	3

Auszubildende des Clusters 1 (n=27) haben prozentual am häufigsten eine Übergangsschulform (29,6 %) besucht und es befindet sich hierin mit 70,4 % der größte Anteil an Lernenden mit Migrationshintergrund. 70,4 % der VertreterInnen dieses Clusters gaben an, Hürden auf dem Ausbildungsweg überwinden zu müssen. Immerhin 37 % leben in einem bildungsfernen Haushalt.

Lernende des Clusters 2 (n=80) ähneln in diesen Bereichen den Lernenden des Clusters 1, allerdings sind sie fast durchweg prozentual weniger vertreten. Lediglich bei der Dimension „Ansprechpartner fehlt“ sind sie leicht häufiger repräsentiert (8,8 % zu 7,4 %) und sie haben häufiger eine Benachteiligung empfunden (17,5 % zu 7,4 %).

Auszubildende des Clusters 3 (n=2) sind lediglich in den Dimensionen Benachteiligung (50% der Clusterangehörigen) und Hürden auf dem Ausbildungsweg (50 %) vertreten. Aufgrund der geringen Fallzahl in diesem Cluster ist dies allerdings kein interpretierbarer Befund.

Lernende des Clusters 4 (n= 12) geben überdurchschnittlich oft an, Hürden auf dem Ausbildungsweg überwinden zu müssen (75 %) und materielle Probleme zu haben (50 %).

VertreterInnen des Clusters 5 (n= 20) geben mit 35% der Befragten recht oft an, dass ein/e Ansprechpartner/in fehlt, eine Benachteiligung vorliegt (40 %), es Hürden auf dem Ausbildungsweg gab (85%) und sie materielle Probleme haben (50 %).

Cluster 6 (n=1) ist dadurch gekennzeichnet, dass ein/e Ansprechpartner fehlt (100 %) und es mehrere Hürden auf dem Ausbildungsweg gegeben hat (100 %). Zu beachten gilt her, dass dieser Cluster nur durch eine Auszubildende/n besetzt ist.

In Cluster 7 (n=3) sind diese Merkmale kaum vertreten. Lediglich in Bezug auf Migrationshintergrund (33,3 %), Hürden auf dem Ausbildungsweg (33,3 %) und materielle Probleme gab es Zuordnungen (33,3 %).

Ferner wiesen Probanden in diesem Bereich folgende Eigenschaften auf: (Dargestellt ist in Tabelle 103 die Anzahl derjenigen Probanden, auf die das jeweilige Merkmal zutrifft.) Auch hier sind jedoch die geringen Fallzahlen der Cluster 3, 6 und 7 zu berücksichtigen.

Tabelle 103: Anzahl der Probanden aus den Clustern mit entsprechenden Merkmalsausprägungen „ausbildungsbezogene Ermöglichungen“ (2).

Cluster N	Sozialarbeiter nötig [in %]	Probleme _ Schule [in %]	Probleme _Betrieb [in %]	Probleme _Lehrer [in %]	Probleme_ Ausbilder [in %]	Probleme _Mitsch [in %]	Probleme _selbst [in %]
27	22,2	18,5	7,4	7,4	7,4	0,0	22,2
80	20,0	28,8	12,5	22,5	12,5	8,8	21,3
2	5,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
12	0,0	25,0	16,7	16,7	16,7	8,3	16,7
20	30,0	50,0	15,0	20,0	15,0	5,0	45,0
1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	100,0
3	0,0	33,3	0,0	33,3	0,0	0,0	0,0

Auszubildende des Cluster 1 geben zu einem gewissen Teil an, eine/n SozialarbeiterIn zu benötigen (22,2 %), Probleme in der Schule (18,5 %) und Probleme mit sich selbst zu haben (22,2 %)

Im Vergleich zu Cluster 1 gibt es ähnlich viele Lernende des 2. Clusters, die angeben eine/n Sozialarbeiter/in zu benötigen (20 %) und Probleme mit sich selbst zu haben (21,3 %).

Allerdings geben prozentual mehr Befragte an, Probleme in der Schule (28,8 %), mit dem/r Lehrer-In (22,5 %) und mit MitschülerInnen zu haben (8,8 % zu 0 %).

Cluster 3 ist hinsichtlich dieser Variablen dadurch gekennzeichnet, dass es bis auf geringe prozentuale Angaben zum Bedarf eines/r SozialarbeiterIn (5 %) zu den anderen Dimensionen keine Angaben gab.

In Cluster 4 ist der zweithöchste Anteil an Befragten vorhanden, , die Problemen mit MitschülerInnen haben (8,3 %).

Cluster 5 ist dadurch gekennzeichnet, dass sich hier der größte prozentuale Anteil der Befragten eines Clusters eine/n SozialarbeiterIn wünschen bzw. in Anspruch nehmen (30 %) sowie Probleme mit der Schule haben (50 %). Diese Clusterangehörige haben aber auch verhältnismäßig oft Probleme mit sich selbst (45 %), Probleme mit dem/r LehrerIn (20 %), dem Betrieb (15 %) und dem/r AusbilderIn (1 %).

In Cluster 6 liegen in Bezug auf dieses Bündel an Dimensionen nur Probleme mit sich selbst vor. Dies ist allerdings bei allen Befragten dieses Clusters der Fall. In den Folgebefragungen erweist sich diese Dimension als wirkungsvoller Indikator diese Lernenden mit hoher Wahrscheinlichkeit zu identifizieren. Wenn bei Zugehörigen des Clusters 7 Probleme vorliegen, dann liegen diese auf Seiten der Schule (33,3 %), bzw. der LehrerInnen (33,3 %).

Anschließend folgt die Übersicht der Ergebnisse zum dritten und letzten Block der Variablen aus dem Bereich des ausbildungsbezogenen Wohlbefindens. Diese sind in Tabelle 104 dargelegt:

Tabelle 104: Anzahl der Probanden aus den Clustern mit entsprechenden Merkmalsausprägungen „ausbildungsbezogene Ermöglichungen“ (3).

Cluster / N	Skept_Einst_ Beruf [in %]	Unsozial [in %]	Wenig_An-strengungs-bereits [in %]	Probleme-reinfresser [in %]	Gute_Selbst-ein [in %]	Ausbil-dung_im_ Wunschber [in %]	Konkr_ Stellung [in %]
27	48,1	3,7	7,4	48,1	96,3	21,4	81,5
80	41,3	18,8	11,3	35,0	87,5	29,9	81,3
2	100,0	0,0	0,0	50,0	100,0	0,0	100,0
12	33,3	41,7	25,0	75,0	100,0	27,3	91,6
20	70,0	25,0	40,0	60,0	75,0	17,6	75,0
1	100,0	0,0	0,0	0,0	100,0	0,0	0,0
3	0,0	0,0	0,0	33,3	100,0	50,0	100,0

48,1 % der zugehörigen Auszubildenden des Clusters 1 haben eine skeptische Einstellung

gegenüber ihrem Ausbildungsberuf, obwohl sie eine konkrete Zukunftsvorstellung haben (81,5 %). Sie sind zu einem großen Prozentanteil „Problemreinfresser“ (48,1 %).

In Cluster 2 haben 41,3 % der Befragten eine skeptische Einstellung gegenüber dem Ausbildungsberuf, obwohl sie auch wie die Lernenden des Clusters 1 eine konkrete Zukunftsvorstellung haben (81,5 %). 29,9 % geben auch an, dass sie die Ausbildung im Wunschberuf absolvieren. 35 % der Auszubildenden dieses Cluster sind „Problemreinfresser“.

Hinsichtlich dieser Dimensionen zeichnen sich Typen des Clusters 3 dadurch aus, alle eine skeptische Einstellung gegenüber dem Ausbildungsberuf zu haben, aber über konkrete Zukunftsvorstellungen verfügen (100 %) und sich gut einschätzen können (100 %). 50% sind „Problemreinfresser“.

Typen des Clusters 4 haben den höchsten Anteil an unsozialem Verhalten (41,7 %) im Clustervergleich. In dem Cluster befindet sich der zweithöchste Anteil an Lernenden mit wenig Anstrengungsbereitschaft (25 %) und der höchste Anteil an „Problemreinfressern (75 %). 91,6 % haben eine konkrete Zukunftsvorstellung.

SchülerInnen des Clusters 5 haben im Vergleich zu den Lernenden der anderen Cluster anteilig eine schlechtere Selbsteinschätzung (75 %). Dieser Befund geht einher mit der im Clustervergleich eher geringeren „allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartungen“ (2,88) dieser Befragtengruppe. Sie haben in der Regel eine skeptische Einstellung gegenüber ihrem Ausbildungsberuf (70 %). Zudem sind sie häufig „Problemreinfresser“ (60 %). 40% weisen darüber hinaus eine geringe Anstrengungsbereitschaft auf.

Cluster 6 ist dadurch gekennzeichnet, dass eine skeptische Einstellung gegenüber dem Ausbildungsberuf und eine gute Selbsteinschätzung vorliegen. In Bezug auf die Selbsteinschätzung bleibt jedoch fraglich, ob die eigene Einschätzung hierzu auch der Realität entspricht oder hier nicht möglicherweise eine Selbstüberschätzung vorliegt.

VertreterInnen des Clusters 7 zeichnen sich dadurch aus, eine gute Selbsteinschätzung zu haben (100 %) und konkrete Zukunftsvorstellungen zu besitzen (100 %).

Zudem wurden auch die Variablen „Geschlecht“ und „Schulabschluss“ mit den Testvariablen des Bereiches „Ausbildungsbezogenes Wohlbefinden“ gekreuzt. Dabei kamen folgende, in Tabelle 105 zusammengetragene, Werte heraus:

Tabelle 105: Kreuztabellen zu den „Ausbildungsbezogene Ermöglichungen“ (4): Geschlecht/ Schulabschluss und Cluster.

Cluster		Geschlecht [in %]		Schulabschluss [in %]	
N		männlich	weiblich	Hauptschulabschluss	Höherwertiger Abschluss
27	1	96,3	3,7	55,6	44,4
80	2	96,3	3,8	32,5	67,5
2	3	100,0	0,0	50,0	50,0
12	4	100,0	0,0	25,0	75,0
20	5	85,0	15,0	40,0	60,0
1	6	100,0	0,0	0,0	100,0
3	7	100,0	0,0	0,0	100,0

Auffallend ist, dass in Cluster 5 der größte prozentuale Anteil an SchülerInnen vorhanden ist. In Cluster 1 befinden sich anteilig die meisten Lernende mit Hauptschulabschluss, in Cluster 6 und 7 haben die Auszubildenden ausschließlich den Realschulabschluss (vgl. Tab. 105).

Bereich 4 (Ziele)

Bezüglich des vierten Bereiches, zu den Zieldimensionen konnten folgende Mittelwerte ermittelt werden, die hier in Tabelle 163 aufgezeigt werden:

Tabelle 106: Mittelwerte der Variablen aus dem Bereich „Ziele“.

Cluster		Ziele_Karriere	Ziele_Wachstum	Ziele_Abwechslung	Ziele_Bez	Ziele_CEI
N						
27	1	4,24	4,34	4,39	4,19	4,52
80	2	3,89	4,12	4,34	3,89	4,20
2	3	2,60	3,90	3,25	3,67	4,13
12	4	3,15	3,10	3,04	3,25	3,21
20	5	3,90	3,92	4,41	3,72	3,84
1	6	5,00	5,00	5,00	4,50	5,00
3	7	1,87	1,72	1,19	1,30	1,33

Auszubildende des Clusters 6 haben im Vergleich zu den realistisch erreichbaren Möglichkeiten, über alle Einzelziele hinweg, unrealistisch hohe Zielwerte. Ein wenig sorgsames Ausfüllen des Fragebogens muss hier allerdings gerade auch bei der geringen Fallzahl des Clusters 6 in Betracht gezogen werden (vgl. Tab. 106).

Befragte des Clusters 7 haben dementgegen, über alle Einzelziele hinweg, sehr geringe Zielwerte. Das verwundert da sie in der Regel über einen höherwertigeren Schulabschluss verfügen und eine gute Selbsteinschätzung einhergehend mit einem eher höheren Durchschnittsalter (18-19 Jahre) aufweisen. Da sie eher keine weiteren erhobenen Probleme aufweisen, deutet einiges darauf hin, dass hier noch ein weiterer Faktor wie eventuell gesundheitliche Probleme, oder eine negative, bzw. depressive Grundhaltung eine Rolle spielen könnten.

Es fällt auf, dass das Ziel der Abwechslung für Befragte des Clusters 5 wichtiger als die anderen Ziele ist. Aus unterschiedlichen Gründen könnte Abwechslung eine protektive Funktion zum Durchstehen der Ausbildung darstellen. Dies erscheint plausibel, da auch die anderen Ziele in diesem Cluster recht hoch sind, aber auch recht oft verschiedene Probleme, wie materielle Sorgen, überdurchschnittlich oft bei diesen Befragten genannt werden. Sie sind überdurchschnittlich oft „Problemreinfresser“ und haben eine skeptische Einstellung gegenüber ihrem Beruf.

SchülerInnen des Clusters 1 haben durchweg recht hohe Zielwerte. Zusammen mit Befragten des Clusters 2 weisen sie insbesondere recht hohe Zielwerte im Bereich Karriere, Wachstum und CEI auf. Da Befragte des Clusters 1 überdurchschnittlich oft eine Übergangsschulform besucht haben, oder einen Migrationshintergrund haben, könnten diese Ziele darauf hinweisen, dass die Lernenden eine empfundene Benachteiligung wettmachen möchten.

Lernenden des Clusters 3 weisen im Vergleich recht niedrige Karriereziele auf. Dies könnte allerdings mit dem recht niedrigen Durchschnittsalter der Befragten dieses Clusters (unter 17 Jahre) zusammenhängen.

Aufgrund der Menge an Informationen, die aus diesem Kapitel hervorgehen, wird im nachfolgenden Abschnitt noch einmal eine Zusammenfassung der Clusterbeschreibungen vorgenommen, um eine Charakterisierung der stereotypen Eigenschaften auszuarbeiten.

Clusterprofilvergleiche - Zusammenfassung und Charakterisierung der gebildeten Typen

Mithilfe der „Spinnennetzdiagramme“ wurden die Clustereigenschaften im Zuge dieses Abschnittes bereits vergleichend visualisiert. Um die darin dargestellten Ergebnisse noch einmal zusammenfassend darzulegen, ermöglicht Tabelle 107 einen vergleichenden Überblick zu den wichtigsten Charakteristika der unterschiedlichen Typen (Cluster). Mit zunehmender Anzahl der Symbole, steigt auch die Stärke des gemessenen Merkmals.

Tabelle 107: Vergleichende Übersicht zu den Charaktermerkmalen der einzelnen Cluster.

Cluster	Handl. bef.	Wohlbefinden	Ermöglichung		Charakterisierung
			Extern.	Intern.	
1	☻☻	☻☻	☻	☻☻☻	„zielorientiert, fremdgehindert“
2	☻☻☻	☻☻☻	☻☻☻	☻☻	„kompetent, Hürde: lesen und verstehen“
3	☻☻☻	☻☻☻	☻☻☻	☻☻	„hohe Selbsteinschätzung, Wohlbefinden“
4	☻	☻	☻☻	☻☻	„selbstunwirksam, soziale Probleme“
5	☻(☻)	☻	☻☻	☻	„mangelndes Wohlbefinden, BSW-unwirksam“
6	☻	☻	☻	☻	„problembehaftet, ohne Ansprechperson“
7	☻☻☻	☻☻☻	☻☻☻	☻☻☻	„selbstwirksam, ziellos“

☻ = gering ☻☻ = mittel ☻☻☻ = hoch

Aufgrund der hier noch einmal zusammenfassend dargelegten Merkmalsausprägungen, die die Auszubildenden der verschiedenen Cluster im Durchschnitt aufweisen, werden die Typen wie folgt charakterisiert:

Typus 1 – „fremdgehindert und zielorientiert“
Typus 2 – „kompetent, aber unauffällig“
Typus 3 – „forsch und kindlich“
Typus 4 – „unwirksam, Fremdkörper“
Typus 5 – „defizitbehaftet und selbstunwirksam“
Typus 6 – „problembehaftet und allein gelassen“
Typus 7 – „ziellos, aber selbstwirksam“

Zur prototypischen Charakterisierung der 7 Typen konnten die Angaben in den Fragebögen verwendet werden, da die Fragebögen nicht anonymisiert sind und fast alle SchülerInnen ihren Namen angegeben hatten. Außerdem sind Notizen aus der teilnehmenden Beobachtung verwendet worden. Die Benennungen der Typen sind aufgrund auffälliger und möglichst unterscheidbarer Merkmalskombinationen der Ergebnisse der Clusteranalyse gewählt worden, um die Typenunterschiede besser visualisieren zu können.

Die nachfolgenden Beschreibungen zu den Eigenschaften der verschiedenen Typen basiert auf

den Ergebnissen aus Tab. 107 sowie den bisherigen Erkenntnissen der Arbeit. Um die Charakterisierung der Gruppenmitglieder möglichst anschaulich zu gestalten, werden ergänzend dazu jeweils charakteristische Fallbeispiele vorgestellt.

Stereotype Charakteristik der einzelnen Cluster:

Typus Cluster 1 - „fremdgehindert und zielorientiert“

VertreterInnen des Clusters 1 weisen im Profilvergleich eher mittlere Werte im Bereich der ausbildungsrelevanten Handlungsbefähigung auf. Sie haben vorwiegend positive Handlungsspielräume in den Dimensionen „berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“, „praktische Kompetenzeinschätzung“ und „Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit“. Handlungsbegrenzungen sind eher im Bereich der Dimensionen „fachsprachliche Kompetenzeinschätzung“, „Schulische Selbstwirksamkeitserwartung“ und „Selbstbestimmtheit“ zu sehen. Die Dimensionen des zweiten Bereiches zum Ausbildungsbezogenen Wohlbefinden liegen bei Typen des Clusters 1 im Vergleich eher im mittleren Bereich ohne signifikante Handlungsbeschränkungen. Häufiger als bei den übrigen Clustern liegen bei diesem Typus bei den externalen Ermöglichungen, in Form einer besuchten Übergangsschulform und ein Migrationshintergrund sowie in einem eher bildungsfernen Haushalt zu leben, potenzielle Beschränkungen vor. Weitere wichtige Handlungseinschränkungen für diesen Typus sind die erwähnten Hürden auf dem Ausbildungsweg und die vorwiegend besuchte Hauptschule.

Handlungsspielraum ergibt sich für Typus 1 bei den internalen Ermöglichungen vor allem durch das Vorhandensein einer guten Selbsteinschätzung und einer konkreten Zukunftsvorstellung. Handlungseinschränkend wirken sich Probleme beim Lesen und Verstehen aus.

Prototypische Charakterisierung Typus Cluster 1 – *„fremdgehindert und zielorientiert“*

Fallbeispiel: Der Schüler W.

Der Schüler W. (23) befindet sich zum Zeitpunkt der Datenerhebung im dritten Ausbildungsjahr zum Industriemechaniker (DB). Er ist in Russland geboren und hat einen Hauptschulabschluss. Beide Eltern sind Russen (Vater Busfahrer, Mutter Krankenschwester). W. spricht mittlerweile gut Deutsch, mit leichtem Akzent und einigen Problemen beim Lesen und Verstehen. Seit acht Jahren lebt er in Deutschland und ist in die 7. Klasse eingestiegen. Ein Jahr hat es gedauert, bis er etwas in der Schule verstanden hat. Er gibt an, schnell von den

MitschülerInnen integriert worden zu sein. Der Deutschkurs war wichtig, aber er konnte deswegen keinen Englischkurs besuchen und die Schule, wegen der Defizite in diesem Fach, nicht mit der mittleren Reife abschließen. W. ist verheiratet, lebt mit seiner Frau zusammen und sie bekommen bald ein Kind. Sie gibt ihm gerade in der Prüfungszeit viel Halt und sagt, dass er es schaffen wird. Er gibt an, dass seine Frau Motivation für ihn ist, den Beruf auszuüben und Geld zu verdienen. Dementsprechend gibt er die Familie auch als wichtiges Ziel an. Zuhause bei seinen Eltern wurde und wird deutsch und russisch gesprochen. Seine beiden Brüder haben in Russland Industriemechaniker und Maschinen- und Anlagenführer gelernt. Er ist in der Schule engagiert und versucht sich zu verbessern, findet aber, dass er in der Ausbildung noch zu faul war und sich, wenn dann selbst von seinen Zielen abbringt.

W. gibt dazu an, in der Freizeit wenig bis nichts für die Schule zu tun. In der IHK-Prüfung erzielt er praktisch eine gute 4. Theoretisch erzielt er eine gute 3. Freunde haben ihn auf die Idee gebracht, den Beruf zu wählen. Er hat 30 Bewerbungen geschrieben und wollte eine Ausbildung im Metallbereich absolvieren. Dafür hat W. eine Zusammenstellung seiner Bewerbungsunterlagen erstellt. Er gibt an, keine Hürden in der Ausbildung gehabt zu haben, wünscht sich aber strengere LehrerInnen. Hilflos fühlt er sich allerdings, wenn er irgendetwas nicht versteht, u. a. aufgrund der leichten Sprachdefizite. Dies ist auch ein Grund, warum er sich mehr Ruhe in der Schule wünscht, um dem Unterrichtsgeschehen auf Deutsch besser folgen zu können. Ihn stört außerdem, dass der Betrieb, der ihn genommen hat, veraltete Maschinen hat und er finanziell sehr knapp dran ist, da die Ausbildungsvergütung des Betriebes sehr gering, im Vergleich zu üblichen Ausbildungsentlohnungen, ist. Viele ausbildungsrelevante, praktische Inhalte wurden vom Betrieb nicht vermittelt und er hat wenige Produktionsbereiche, bzw. reale Handlungsfelder des Industriemechanikers gesehen. Er sieht sich in 10 Jahren als Facharbeiter im erlernten Beruf. Auch wenn er eine bessere Abschlussnote in der IHK-Prüfung hätte, hätte er sich nicht getraut den Techniker oder Meister zu machen. „Ich habe noch nie mit dem Gedanken gespielt weiterzumachen“. Er hat im Vergleich zur Erhebungsgruppe niedrige Werte im Bereich der allgemeinen (2,9) und schulischen (2,6) Selbstwirksamkeitserwartung sowie der Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen (2,63), teambezogenen Kompetenzen (2,5) und Werte im Bereich Fachsprache (2,75). Als wichtige/r AnsprechpartnerIn wird der Ausbilder angegeben. Er gibt an, Ruhe beim Lernen zu haben, er hat Internet und einen Ansprechpartner. Er gibt auch an, etwas mehr Anstrengungsbereitschaft, als seine MitschülerInnen aufzubringen. Die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (3,17), die theoretische Kompetenzeinschätzung (3,83) und praktische Kompetenzeinschätzung (3,17) sind gut ausgeprägt. Die Selbsteinschätzung und die erzielte Note in der IHK-Prüfung liegen allerdings

weit auseinander. Problematisch erweist sich hierbei in der theoretischen Prüfung der Zeitdruck beim Lesen und Verstehen und im praktischen Bereich, durch zu wenig Praxisnähe, die IndustriemechanikerInnen ungeeigneten Lernträger im Betrieb. W. weist hohe Zielwerte im Bereich Wachstum (4,8), Ablenkung (4,75) und CEI (4,88) auf.

Typus Cluster 2 – „kompetent, aber unauffällig“

Angehörige des Clusters 2 weisen im Profilvergleich hohe Werte in dem ersten Bereich auf. Insbesondere die Dimensionen „Theoretische Kompetenzeinschätzung“, „Praktische Kompetenzeinschätzung“ und „Fachsprachliche Kompetenzeinschätzung“ sind im Clustervergleich am höchsten ausgeprägt. Handlungsbegrenzungen sind in diesem Bereich nicht festzustellen. Die Dimensionen dieses 2. Bereichs liegen bei VertreterInnen des Clusters 2, ähnlich wie bei den Typen des ersten Clusters im Vergleich eher im mittleren Bereich, ohne signifikante Handlungsbeschränkungen.

Handlungsbeschränkungen sind im Bereich der externalen Ermöglichung, im überwiegenden Vorliegen von Hürden auf dem Ausbildungsweg, zu sehen. Da in den übrigen Dimensionen der externalen Ermöglichung meist keine Probleme vorhanden sind, sind hier die Handlungsspielräume größer als beim Typus des Clusters 1.

Handlungsspielraum ergibt sich für Typus 2 bei den internalen Ermöglichungen vor allem durch das Vorhandensein einer guten Selbsteinschätzung und einer konkreten Zukunftsvorstellung. Handlungseinschränkend wirkt die im Clustervergleich am stärksten ausgeprägte Dimension „Probleme beim Lesen und Verstehen“.

Eingrenzung des Typus „kompetent, aber unauffällig“ in Cluster 2

Aufgrund der Größe des Clusters 2 (n=80) und vorhandener Leistungsunterschiede innerhalb des Clusters wurde untersucht, ob sich diese Gruppe diesbezüglich hinsichtlich unterschiedlicher Ausprägungen der Dimensionen weiter unterteilen lässt und eventuell eine Untergruppe wie der „kompetent Selbstwirksame“ existiert. Zur Unterteilung des Clusters 2 bezüglich des Merkmals Leistung wurde die Variable Leistungserbringung generiert. (vgl. Kap.3.3.3, soziodemographische Daten, Leistungserbringung). 4 Fälle konnten aufgrund fehlender Daten nicht berücksichtigt werden. Deshalb reduziert sich die betrachtete Clusteranzahl von n=80 auf n=76.

Die Häufigkeitsauszählung ergab folgendes Bild (vgl. Tab. 108):

Tabelle 108: Häufigkeitsauszählung zur Leistung innerhalb des Clusters 2.

	Absolute Häufigkeit n	Relative Häufigkeit [in %]
Sehr gute Leistungserbringung	15	19,7
Leistungserbringung	50	65,8
Minderleister	11	14,5
Gesamt	**76**	**100,0**

Anhand einer ANOVA wurde überprüft, ob signifikante Mittelwertunterschiede bestehen und homogene Untergruppen möglich sind. Beides ist aber bei keiner der AVs der Fall. Stattdessen bildet Tabelle 104 die Mittelwerte zu den einzelnen zentralen Dimensionen in Bezug auf die Leistung von Cluster 2 ab (vgl. Tab. 109):

Tabelle 109: Häufigkeitsauszählung zur Leistung innerhalb des Clusters 2.

Cluster 2	ASW	SSW	BSW	SozSW	K_The-orie	K_Pra-xis	K_Fach-spr	K_Team	Selbst-best.
Sehr gute Leistungserbringung	3,33	3,36	3,60	3,31	3,62	3,68	3,30	3,47	3,43
Leistungserbringung	3,21	3,17	3,49	3,22	3,46	3,74	3,20	3,65	3,49
Minderleister	3,24	3,05	3,30	3,39	3,44	3,55	3,36	3,55	3,18

Prototypische Charakterisierung Typus Cluster 2 – „„kompetent, aber unauffällig“

Der Schüler M.

M. (21) absolviert seine Ausbildung bei der TU-Darmstadt als Industriemechaniker, nachdem er bereits die FOS an der gleichen Schule, wie die, die er jetzt in der Ausbildung besucht, erfolgreich bestanden hat. Er ist in Deutschland geboren, hat aber wie seine Eltern, die türkische Staatsbürgerschaft. Seine Eltern haben Interesse an seiner Ausbildung. M. redet ungern über seine Herkunft. Er ist zukunftsorientiert und selbstreflektiert. Generell ist M. sehr engagiert, fachlich und praktisch sehr gut, aber aufgrund seines Migrationshintergrundes hat er ein Defizit beim Lesen und Verstehen von Fachtexten. Er gibt an, dass Zuhause türkisch gesprochen wird, worauf er seine Defizite im Lese- und „Verstehtempo“ begründet. Sein gutes Problemlöseverhalten begründet er mit wiederholtem Anwenden und Probieren. Die Ausbildung, insbesondere die Arbeit im Betrieb hat dabei sein Selbstbewusstsein stark gefördert. Er erzielt in der Abschlussprüfung eine 2 im praktischen Bereich und eine 3 in der Theorie. Zuspruch vom Ausbilder, den Lehrkräften und Freunden bedeutete für ihn eine Steigerung seines Selbstbewusstseins. M. hat mit seiner Schwester eine wichtige Ansprechperson. Er gibt an keine Benachteiligung erfahren zu haben. Hürden waren für ihn, die Probleme mit der Sprache und der Knacks der Selbstwirksamkeit mit den negativen Erfahrungen in der FOS. Materielle Probleme hatte er

keine.

Typus Cluster 3 – „forsch und kindlich“

Angehörige des Clusters 3 weisen im Profilvergleich vorwiegend hohe Werte in dem ersten Bereich auf. Diese Jugendlichen haben die höchsten Werte in den Dimensionen „Schulische Selbstwirksamkeitserwartung“, „Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“, „Selbstwirksamkeitserwartungen im Umgang mit sozialen Anforderungen“ und „Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit“ im Profilvergleich und hier somit hohe Handlungsspielräume. Handlungsbegrenzungen sind eher im Bereich der Dimensionen „fachsprachliche Kompetenzeinschätzung“ und „Selbstbestimmtheit“ zu sehen. Die Handlungsspielräume der Auszubildenden des Clusters 3 sind im Profilvergleich bei den Dimensionen im 2. Bereich am ausgeprägtesten. So sind die Dimensionen „Herausforderung“, „keine Bedrohungsempfindung“, „keine Verlustempfindung“ und „Elterninteresse“ bei diesen Jugendlichen am höchsten ausgeprägt. Eine Handlungsbeschränkung liegt in diesem Bereich nicht vor. Für diesen Typus sind häufiger als bei andern Typen Handlungseinschränkungen in den Dimensionen „Benachteiligung“ und „Hürden auf dem Ausbildungsweg“ zu sehen. Handlungsspielraum ergibt sich für Typus 3 vor allem durch das Vorhandensein der stark ausgeprägten Dimensionen „gute Selbsteinschätzung“ und „konkrete Zukunftsvorstellung“. Handlungseinschränkend wirkt vor allem die stark ausgeprägte Dimension „skeptische Einstellung gegenüber dem Beruf“.

Prototypische Charakterisierung Typus Cluster 3 – „forsch und kindlich“

Fallbeispiel: Der Schüler H.

H. (18) ist der jüngste Schüler in der Klasse. Zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung ist er im ersten Ausbildungsjahr einer IndustriemechanikerInnen- Klasse. Seine Ausbildung absolviert er in einer größeren Maschinenfabrik. Er hat den Hauptschulabschluss. In seinem Verhalten ist er noch sehr unselbstständig und geht auch Aufgaben in Betrieb und Schule nicht selbstbestimmt an, sondern braucht klare Vorgaben und ständige Kontrolle. Es fehlt ihm manchmal noch Ernsthaftigkeit und Verantwortungsbewusstsein, bzw. Konzentration beim Erledigen seiner Aufgaben, was zu zunehmenden Problemen in Betrieb und Schule führt. Seine skeptische und unreflektierte Einstellung gegenüber seinem Beruf wird oft in Betrieb und Schule deutlich. Er erzielt in der Abschlussprüfung Teil1 sehr wenig Punkte und besteht die Abschlussprüfung

Teil 2 nicht im ersten Durchlauf. Sein zunehmendes Fehlen in der Schule (u.a. aufgrund durchgemachter Nächte wegen zunehmenden Computerspielens) und seine anfänglich gute Anstrengungsbereitschaft, die nachlässt, erweisen sich für seine anfangs durchschnittlichen Leistungen als immer größer werdendes Problem. H. fehlt die richtige Einstellung zum Ausbildungsberuf zumal er, hauptsächlich wegen Beziehungen seinen Ausbildungsplatz erhalten hat. (Der Vater arbeitet im gleichen Betrieb). H. zeigt kein unsoziales Verhalten, ist in der Klasse aber aufgrund seines Alters, seines kindlichen Verhaltens und seines Status als „Muttersöhnchen" isoliert. Er liest Fachtexte, obwohl er keinen Migrationshintergrund hat, kindlich langsam und übertüncht seine empfundenen Defizite durch häufiges Kichern. Seine zunehmenden Probleme im Betrieb und Schule teilt er seinen Eltern nicht mit und verweigert den Ausbildungsverantwortlichen mit Beginn des 18. Lebensjahres seinen besorgten Eltern Auskunft zu erteilen. Seine Selbsteinschätzungen hinsichtlich Selbstwirksamkeit („alles kein Problem") und Kompetenzen, sowie Zukunftsvorstellungen (Ingenieur) stehen im Wiederspruch zu den erbrachten Leistungen in Betrieb (Er verursacht wiederholt Kosten und Ausschuss), Schule und Prüfungen. Ungeachtet seiner Leistungen und der negativen Rückmeldungen empfindet er keine Bedrohung oder Verlustängste.

Typus Cluster 4 – „unwirksam, Fremdkörper"

VertreterInnen des Clusters 4 weisen im Profilvergleich in diesem ersten Bereich durchgängig, in Bezug auf die Dimensionen der Selbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzeinschätzungen, sowie der Selbstbestimmtheit, eher geringere Handlungsressourcen auf.

Die Dimensionen dieses zweiten Bereichs sind bei Typen des Clusters 4 im Schnitt am drittniedrigsten ausgeprägt. Ein Handlungsspielraum liegt lediglich bei der Dimension „Elterninteresse" vor. Häufiger als bei den übrigen Typen (außer Typus 5) liegen hier potenzielle Beschränkungen in den „materiellen Problemen" begründet. Weitere Beschränkungen ergeben sich aus den oft genannten „Hürden auf dem Ausbildungsweg". Handlungsspielräume ergeben sich durch den meist höheren Schulabschluss in Form der Realschule. Das, im Vergleich, am stärksten ausgeprägte vorhanden sein der Dimensionen „unsoziales Verhalten" und „ProblemereinfresserIn", wirkt bei diesem Typus handlungseinschränkend. Handlungsspielraum geben vor allem die überwiegend vorhandenen Dimensionen „konkrete Zukunftsvorstellung", bzw. die kaum, bzw. nicht vorhandene Dimensionen „Defizitempfinden" und „empfundene Hilflosigkeit".

Prototypische Charakterisierung Typus Cluster 4 – „unwirksam, Fremdkörper“

Fallbeispiel: Der Schüler C.

C. (17), ein deutscher Schüler mit Realschulabschluss macht eine Ausbildung zum Industriemechaniker bei der Bahn. Zum Zeitpunkt der Befragung ist er im ersten Ausbildungsjahr. Er gibt an, mehrere Hürden auf dem Ausbildungsweg gehabt zu haben und hat zudem finanzielle Probleme. Sein Verhalten in der Klasse und Betrieb ist auffällig. Dabei fällt er durch häufige Undiszipliniertheiten auf und lenkt sich und seine Mitschüler ab, lässt sich aber auch sehr schnell ablenken und zeigt wenig Anstrengungsbereitschaft. Seine Selbsteinschätzung geht dabei aber konform mit der Fremdeinschätzung. Er schätzt sich auch in den Bereichen der Selbstwirksamkeit und der Kompetenzbereiche nicht ganz so hoch ein. (fast durchweg im Bereich 2) Seine Noten sind fast durchweg im ausreichenden Bereich. Zudem hat er Probleme im Lesen und Verstehen von Fachtexten. Obwohl sein Vater auch Industriemechaniker ist, gibt er an, keinen Ansprechpartner zu haben, hat aber sehr genaue Zukunftsvorstellungen und möchte wie sein Vater Industriemechaniker sein. Seine Mutter ist gelernte Verkäuferin und zurzeit Hausfrau. Er sagt in Bezug auf die Gründe, warum er sich für den Ausbildungsberuf entschieden hat: „Weil er mir gefällt und die Möglichkeiten die gegeben sind nach der Ausbildung.“ Er gibt an, keine Probleme mit Lehrern oder dem Ausbilder zu haben.

Typus Cluster 5 - „defizitbehaftet und selbstunwirksam“

Angehörige des Clusters 5 weisen im Profilvergleich eher hohe Werte in den Dimensionen „theoretische Kompetenzeinschätzung“, „praktische Kompetenzeinschätzung“ sowie „Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit“ und „Selbstbestimmtheit“. Handlungsbegrenzungen liegen vergleichend vornehmlich in den Dimensionen der Selbstwirksamkeitserwartungen. Typen des Clusters 5 zeichnen sich dadurch aus, dass sie in dem zweiten Bereich durchgängig geringe Werte bei den Dimensionen aufweisen. Bei der Dimension „Zufriedenheit mit dem Betrieb“ haben sie den geringsten Wert und somit den geringsten Handlungsspielraum. Für diesen Typus sind häufiger als bei anderen Typen Handlungseinschränkungen in der Dimension „materielle Probleme“ vorhanden. Außerdem wird im Vergleich am häufigsten ein/e SozialarbeiterIn benötigt. Sie haben häufiger als andere Typen Probleme in der Schule. Handlungsbeschränkend ist bei diesem Typus die Dimension Geschlecht. Schülerinnen (der größte Anteil an Schülerinnen liegt wie bereits erwähnt in Cluster 5 vor), haben größere Handlungseinschränkungen. Handlungseinschränkend ist, die im Vergleich am häufigsten prozentual vorkommende,

Dimension „wenig Anstrengungsbereitschaft“ und die Dimensionen „Probleme mit sich selbst und „Probleme beim Lesen und Verstehen, sowie „skeptische Einstellung gegenüber dem Ausbildungsberuf.

Prototypische Charakterisierung Typus Cluster 5 - „defizitbehaftet und selbstunwirksam“

Anmerkung: Um die besondere Situation und Handlungsbeschränkungen von Schülerinnen in einer Ausbildung im Metallbereich darstellen zu können, werden hier zwei teils ausführliche Fallbeispiele dargelegt.

Fallbeispiel 1: Die Schülerin N.

N. (28) ist die älteste Schülerin der Klasse. Zum Zeitpunkt der Fragebogenerhebung ist sie im 4. Ausbildungsjahr zum Industriemechaniker/ Industriemechanikerin. Sie hat zuvor mehrere Ausbildungen in verschiedenen Sparten begonnen (Arzthelferin, Friseurin), diese aber nie durchgehalten. Sie sieht diese Ausbildung als wichtige Chance eigenständig ihren Lebensunterhalt bestreiten und gut verdienen zu können, hat aber trotzdem eine skeptische Einstellung zum Beruf, da sie glaubt den Ansprüchen nicht genügen zu können. Sie erzielt in den Prüfungen im theoretischen Teil gute, im praktischen Teil noch ausreichende Leistungen. Sie gibt an, dass sie mehrere Hürden auf ihrem Ausbildungsweg hatte. So war die Ausbildungssuche u.a. schwierig, weil viele Betriebe angaben, keine Frauen einzustellen, u.a. wegen fehlender Sanitäreinrichtungen, oder weil Frauen zu schwach seien für den Metallberuf. Sie musste für die Ausbildung 75 Bewerbungen schreiben, bis es mit einem Ausbildungsplatz geklappt hat. Da N. nur den Hauptschulabschluss hat, fehlten ihr für einige Ausbildungsberufe die nötigen Kenntnisse u.a. in Mathematik. „In der Hauptschule wurde ich nicht richtig gefördert und die Umgangsformen zwischen Schülern und Lehrern waren schlecht“. Sie hat finanzielle Probleme, die sich zudem als Hürden herausstellten. „Das Ausbildungsgehalt ist sehr niedrig, um mich zu ernähren und alleine mit eigener Wohnung über die Runden zu kommen“. Sie traut sich generell recht wenig zu. Insbesondere bei praktischen Arbeiten sorgt dies für ein sehr langsames zögerliches Arbeiten, bzw. zu großer Prüfungsangst, welche ihr oft das Gefühl gibt, „hilflos“ zu sein. Sie arbeitet allerdings gerne und gut im Team, zeigt aber wenig Interesse am Beruf, was sich u.a. in Defiziten in Fachsprache und Beschreibung von Funktionszusammenhängen zeigt. N. zeigt immer wieder, dass sie die Ausbildung nicht als wichtige Herausforderung annimmt. Sie hat Verlust und Bedrohungsängste und gibt das Elterninteresse, als sehr gering an. Bei Behördengängen, sowie dem Schriftverkehr, fühlt sie sich überfordert und wünscht sich „mehr Unterstützung privat und finanziell“, z.B. von Sozialpädagogen.

Fallbeispiel 2: Die Schülerin A.

A. (19) macht ihre Ausbildung zur Feinwerkmechanikerin. Sie hat eine festgestellte LRS-schwäche. Diese Schwäche kostet sie in der Prüfung Zeit und führt zusammen mit einer starken Prüfungsangst zu einer schwächeren Abschlussprüfung Teil1 in der Theorie (Note 4). Sie hat aber im Praxisteil eine gute 2. Sie ist generell eine gute und motivierte Schülerin, die sich allerdings sehr wenig zutraut. Das äußert sich in einer im Vergleich zu ihren wirklichen Leistungen in schwächeren Selbsteinschätzungen. (ASW: 2,9; SSW: 3,0, BSW: 2,67; SozSW: 2,88) Sie leidet mit ihrem Selbstbewusstsein unter einem dominanten Ausbilder, der sie zumeist tadelt, ihr Lob allerdings nicht entgegenbringt. Das Elterninteresse schätzt sie eher gering ein (2,88). Sie hat im 3. Ausbildungsjahr Angst vor dem, was auf sie zukommt (Herausf.: 2,0) und befürchtet, dass ihr alles über den Kopf wächst. (Keine Bedr: 2,0) Sie macht sich deswegen immer wieder Sorgen und hat Verlustängste. (Kein Verlust: 2,0) Durch die Erfahrungen mit ihrem Meister ist die Zufriedenheit mit dem Betrieb im Vergleich gering (2,67). Ihr Vater arbeitet als CNC-Dreher in einem ähnlichen Bereich. Ihre Mutter ist als Gärtnerin beruflich stark eingespannt. A. musste sehr viele Bewerbungen schreiben (100) bis sie diesen Ausbildungsplatz bekam. Die Suche empfand sie aber wegen der vielen Absagen als belastend. Und trotz guter Noten und Praktika, hat es nicht geklappt. Sie sieht auch in ihrem Geschlecht eine Zugangshürde zu machen Berufen, insbesondere aber der Zeit nach der Ausbildung. Eine große Barriere war für sie ihre Legasthenie. Die Schule war für sie ab der 5. Klasse mit Hürden gespickt, u.a. wegen des empfundenen Leistungsdrucks. Sie gibt an, dass sie in ihren Leistungen in der Ausbildung besser werden würde, wenn „*ihr Ausbilder ruhiger*“ wird. Belastend für die Selbstwirksamkeit war u.a. die Überforderung durch den Ausbilder und das Verhalten der anderen männlichen Auszubildenden. Sie hat sich dabei sehr hilflos gefühlt. Geholfen hat ihr dabei der Zuspruch eines anderen Auszubildenden. Eine Hürde ist auch ihre Prüfungsangst, welche ihr Stress bereitet. Die Situation mit dem Ausbilder hat aber auf der anderen Seite auch ihr Selbstwertgefühl wachsen lassen und sie lernen lassen, wie sie mit solchen Situationen umgehen kann. Sie gibt an, dass die Noten sie von ihren Zielen (Meister oder Berufsschullehrer) abbringen können, aber auch ihre finanziellen Probleme. Hilflos fühlt sie sich bei Überforderung. Sie investiert mehr Zeit fürs Lernen als ihre Mitschüler. Stärke geben ihr ihre Hobbies. Sie achtet sehr auf ihre Gesundheit, macht viel Sport und ernährt sich vegetarisch. Sie hält eine gute Selbstwirksamkeit und Ziele für enorm wichtig eine Ausbildung erfolgreich zu bestehen. Lehrer sind für sie wichtige Ansprechpartner. Trotzdem frisst sie manchmal die Probleme in sich hinein. „*Man ist im Endeffekt mit einem Problem immer allein. Natürlich bekommt man*

Hilfe, aber es ist trotzdem mein Problem und nicht das von meinem Bruder oder so. Und der kann mir helfen, aber ich habe das Problem. Und das weiß ich, dass ich das habe.“ Sie hat trotzdem eine gute Selbsteinschätzung und weiß, dass sie sich manchmal auch selbst im Weg steht. „*Ja doch schon manchmal stehe ich mir selbst im Weg. Gerade so, ich glaube, dass ich wesentlicher leistungsstärker wäre, wenn ich einfach ruhig und entspannt wäre und locker und nicht nur so einen Stress mache.*“ A. hat meist hohe Zielerreichungswerte (Ziele Karriere: 3,0, Wachstum: 4,0, Abwechslung: 4,25, Beziehung: 4,0, CEI: 4,13). Das Ziel Abwechslung stellt für sie eindeutig einen ausgleichenden und protektiven Faktor dar.

Typus Cluster 6 - „problembehaftet und allein gelassen“

Auszubildende des Clusters 6 haben ihre vergleichend eher höheren Handlungsspielräume in den Dimensionen „Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen“, „theoretische Kompetenzeinschätzung“ und „Selbstbestimmtheit“. Allerdings weisen sie Handlungsbeschränkungen durch die teils geringsten Werte in den Dimensionen „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“, „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“, „berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“ und bis auf die Dimension „theoretische Kompetenzeinschätzung“ bei den Kompetenzerwartungen. VertreterInnen des Clusters 6 haben im Bereich des ausbildungsbezogenen Wohlbefindens lediglich bezüglich der „Zufriedenheit mit dem Betrieb“ und der „Unterrichtszufriedenheit“ Handlungsspielräume. Bei den übrigen Dimensionen dieses Bereichs weisen sie die geringsten Werte auf und haben hier die kleinsten Handlungsspielräume. Diesem Typus fehlt signifikant häufiger als den anderen Typen ein/e AnsprechpartnerIn, Außerdem hatten sie häufiger „Hürden auf dem Ausbildungsweg“. In dem Bereich der internalen Ermöglichung liegen für den Typus 6 einige erhebliche Handlungseinschränkungen vor. Neben „Problemen mit sich selbst“ ist dies eine skeptische Einstellung gegenüber dem Ausbildungsberuf, „Defizitempfindungen“ und „empfundene Hilflosigkeit“ und die Tatsache, dass die Ausbildung nicht im Wunschberuf stattfindet. Handlungsspielräume ergeben sich hier lediglich durch die „gute Selbsteinschätzung“ und die nicht vorhandenen „Probleme beim Lesen und Verstehen“. Sie haben unerwartet hohe Zielwerte über alle Einzelziele hinweg. Diese Diskrepanz zu ihren Möglichkeiten könnte zusätzlich handlungseinschränkend, durch nicht zu verwirklichende Ziele wirken, allerdings auch Ansporn für eine Entwicklung in den verschiedenen Bereichen zu mehr Handlungsspielraum geben.

Prototypische Charakterisierung Typus Cluster 6: „problembehaftet und allein gelassen“

Fallbeispiel: Der Schüler G.

Der Schüler G. ist 21 Jahre alt und verfügt über einen Realschulabschluss. Seine Eltern sind Maurer und Hausfrau und haben ihn dazu ermutigt, den Beruf des Industriemechanikers auszuüben. Er gibt als Wunschberuf Lehrer an, fühlt sich aber „zu dumm“ dieses Ziel zu erreichen. Dementsprechend hat er niedrige schulische Selbstwirksamkeitserwartungen (2,43), niedrige allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen (2,1) und niedrige berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen (2,33). Er arbeitet nicht gerne und schlecht im Team, worauf auch sein Teamkompetenz-Wert (1,5) deutlich hindeutet. Es fehlt ihm an Durchhaltevermögen eine Aufgabe konzentriert zu Ende zu führen. Dies wird auch in der praktischen Arbeit und Selbsteinschätzung deutlich (praktische Kompetenzeinschätzung: 2,5). Er gibt an, überdurchschnittlich viel Zeit zum Lernen aufzubringen. Er befindet das Elterninteresse eher als gering (Eltern: 2,4). Er blickt negativ auf seine Zukunftsaussichten: Die Werte „Herausforderung“ (2), „kein Verlust“ (1), „keine Bedrohung“ (1) sind dementsprechend sehr niedrig und lassen auf wenig Optimismus schließen. Im Gegensatz hierzu, sind die Zielwerte sehr hoch (Beziehung: 4,5, Karriere: 5, Abwechslung: 5, CEI: 5, Wachstum: 5) und geben einen Hinweis auf die Diskrepanz von Anspruch und Realität und der ihm häufig anzumerkenden Frustration und Desinteresse.

Typus Cluster 7 – „ziellos, aber selbstwirksam“

VertreterInnen des Clusters 7 weisen im Profilvergleich die höchsten Werte in den Dimensionen „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ und „Selbstbestimmtheit“ auf. Handlungsbeschränkungen liegen bei diesem Typus im Bereich „ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung“ eher nicht vor. Typen des Clusters 7 besitzen mit die höchsten Werten bei den Dimensionen Unterrichtszufriedenheit und Zufriedenheit mit dem Betrieb und somit die größten Handlungsspielräume im Bereich des ausbildungsbezogenen Wohlbefindens. Sie haben hier, bei durchgängig hohen Werten, keine Handlungsbeschränkungen. Bei Typus 7 sind kaum Handlungsbeschränkungen aufgrund der Dimensionen der externalen Ermöglichung vorzufinden. Angehörige des Clusters 7 haben Handlungsspielräume in fast allen Dimensionen des Bereiches der internalen Ermöglichung. Lediglich die Dimensionen „Lesen und Verstehen“ und „Ausbildung im Wunschberuf“ wirken eventuell handlungseinschränkend. Sie haben allerdings sehr geringe Zielwerte über alle Einzelziele hinweg und schränken sich, ungeachtet ihrer Handlungsspielräume, dementsprechend selbst ein. Es ist hier allerdings nicht auszuschließen, dass

weitere nicht erfasste Merkmale für diese geringen Ziele verantwortlich sind.

Prototypische Charakterisierung Typus Cluster 7: „ziellos, aber selbstwirksam“

Fallbeispiel: Der Schüler D.

D. (18), ein deutscher Schüler, macht eine Ausbildung als Feinwerkmechaniker bei der Hochschule Darmstadt. Er hat den Realschulabschluss. Sein Vater arbeitet als Dreher, seine Mutter als Verkäuferin. Sowohl in der praktischen- als auch in der theoretischen Abschlussprüfung Teil 1 hat er 75 % erreicht. Er hat eine sehr gute Selbsteinschätzung und sehr genaue Vorstellungen bezüglich seiner Zukunft. Seine allgemeinen (3,7) und die beruflichen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (4,0) sind hoch ausgeprägt. Seine schulischen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen sind eher im mittleren Bereich. Die Kompetenzeinschätzungen sind bei 3 (fachsprachliche Kompetenz) bzw. knapp darüber. Auffällig sind die sehr geringen Werte bei den jeweiligen Zielen. Weder Abwechslung (1,25), noch Beziehung (1,0), oder Karriere (1,8) und Wachstum (1,6), bzw. Chancenorientierung (1,63) sind ihm sonderlich wichtig. Diese Selbstauskunft passt allerdings zu dem in der Beobachtung feststellbaren lethargischen, introvertierten und teilweise teilnahmslosen und emotionslosen Verhalten. Er gibt an, nicht benachteiligt worden zu sein und immer eine/n AnsprechpartnerIn gehabt zu haben. Er hat keine finanziellen Probleme und hat keine Probleme in der Schule oder mit den MitschülerInnen und eine hohe Zufriedenheit mit dem Betrieb. Es gab eine Hürde im Ausbildungsweg, über die er allerdings nicht sprechen möchte.

4.2.3 Ergebnisse der Längsschnittstudie

Vorab ist anzumerken, dass die Auszubildenden der beiden Berufsschulklassen Teil der Gesamtstichprobe sind (vgl. Kap. 4.2.1). Da sich die Auszubildenden dieser beiden Berufsschulklassen in Bezug auf ihren formalen Ausbildungsweg besonders stark ähneln, werden diese Auszubildenden nachfolgend noch einmal gesondert betrachtet.

Stichprobenbeschreibung IndustriemechanikerInnenklasse:
Zum Zeitpunkt der ersten Befragung im 1. Ausbildungsjahr umfasste die Klasse 19 Schüler und 2 Schülerinnen, die in den Betrieben/Ausbildungsstätten GSI, Merck, Evonik, Fraunhofer

Institut und der TU-Darmstadt ausgebildet wurden. Alle SchülerInnen haben keinen Migrationshintergrund. Die Altersspanne im ersten Ausbildungsjahr liegt zwischen 16 bis 26 Jahren. Die meisten SchülerInnen sind 17 (7) bzw. 18 Jahre (7) alt. 4 SchülerInnen haben einen Hauptschulabschluss, 13 SchülerInnen haben einen Realschulabschluss und 4 Schüler haben das Abitur/ einen FOS-Abschluss.

Stichprobenbeschreibung FeinwerkmechanikerInnenklasse:
Zum Zeitpunkt der ersten Befragung im 2. Ausbildungsjahr umfasste die Klasse 19 Schüler und eine Schülerin, die in den Betrieben/Ausbildungsstätten TU-Darmstadt, Hochschule Darmstadt, sowie kleineren Handwerksbetrieben ausgebildet wurden. Alle SchülerInnen haben keinen Migrationshintergrund. Die Altersspanne zum ersten Erhebungszeitpunkt im 2. Ausbildungsjahr liegt zwischen 18 bis 22 Jahren. Die meisten SchülerInnen sind 18 Jahre (11) alt. 2 Schüler haben einen Hauptschulabschluss, 18 SchülerInnen haben einen Realschulabschluss.

In den Längsschnittbefragungen wurden verschiedene ausgewählte Variablen bei einer Klasse für IndustriemechanikerInnen an vier signifikanten Zeitpunkten erhoben, um zu überprüfen ob sich die Mittwerte über den Zeitraum verändern. Gewählt wurden ein Zeitpunkt zu Beginn der Ausbildung im ersten Ausbildungsjahr, ein Zeitpunkt im ersten Ausbildungsjahr kurz vor den Sommerferien, ein Zeitpunkt kurz nach der der Abschlussprüfung Teil 1 und ein Zeitpunkt gegen Ende des dritten Ausbildungsjahres. Als Variablen wurden Variablen zur Selbstwirksamkeit (ASW, BSW und SSW) und Variablen zur Kompetenzeinschätzung (K_Theorie, K_Praxis, K_Fachspr, K_Team) gewählt. Es ist zu vermuten, dass sich die Einschätzungen mit dem Erwerb von Erfahrungen, Selbstwahrnehmung und Fremdbeurteilungen (insbesondere die Erfahrung der Abschlussprüfung Teil 1) ändern werden. Eventuell zu hohe und unrealistische Selbsteinschätzungen zu Beginn dürften sich relativieren und durch zunehmenden Kompetenzerwerb wieder steigern. Für den Mittelwertvergleich bietet sich auch hier am besten eine ANOVA an. Diese zeigt einerseits die einzelnen Mittelwerte (und damit Mittelwertunterschiede) an und ermöglicht zudem eine Aussage darüber, inwieweit diese Mittelwertunterschiede signifikant sind. Damit kann dann festgestellt werden, ob zu einem Zeitpunkt der Befragung beispielsweise die ASW signifikant höher war als zu einem anderen.

Die Ergebnisse hierzu sind in Tabelle 110 aufgelistet.

Tabelle 110: Mittelwerte zu den ausgewählten Dimensionen im Zeitverlauf (IndustriemechanikerInnen-Klasse).

	ASW	SSW	BSW	K_Theorie	K_Praxis	K_Fachspr	K_Team
1. Ausbildungsjahr 1. Befragung (n = 21)	3,30	3,16	3,56	3,31	3,73	3,04	3,60
1. Ausbildungsjahr 2. Befragung (n = 22)	3,27	3,19	3,41	3,30	3,52	3,18	3,66
2. Ausbildungsjahr nach AP1 (n = 23)	3,18	3,19	3,40	3,41	3,71	3,20	3,52
3. Ausbildungsjahr 1. Befragung (n = 17)	3,59	3,11	3,62	3,59	3,84	3,34	3,56

Bei der Betrachtung der Mittelwerte der Variablen über den Zeitverlauf fällt auf, dass die hohe Einschätzung zur Variable ASW (3,3) sich tatsächlich im Laufe der Zeit etwas relativiert (3,18 nach der AP1), bis sie im dritten Ausbildungsjahr eine deutliche Steigerung auf 3,59 erfährt. Dies könnte auf eine positive Auswirkung der Ausbildung und des Erwerbs von Handlungskompetenz und vielfältigen Selbstwirksamkeitserfahrungen auf die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und das eigene Selbstbild hindeuten. Die schulische Selbstwirksamkeitserwartung bleibt relativ stabil (3,16; 3,19; 3,19; 3,11). Dies bestätigt wiederum die in Theorie und Erhebungsteil dargelegte geringe Bedeutung, die die Auszubildenden dem schulischen Teil ihrer Ausbildung zumessen. Die Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung geht im Verlauf konform zur Entwicklung der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Allerdings ist die vermutlich überzogene Selbsteinschätzung zu Beginn noch etwas stärker ausgeprägt, als dies bei der Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung der Fall ist. Die Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit ist relativ stabil. (3,6; 3,66; 3,52; 3,56). Die theoretische Kompetenzeinschätzung bleibt im ersten Ausbildungsjahr stabil und steigert sich nach der AP1 kontinuierlich bis ins dritte Ausbildungsjahr. Hier dürfte das Lernen für die Prüfung und die Selbstwirksamkeitserfahrung durch die Prüfung eine wichtige Rolle spielen. Die praktische Kompetenzeinschätzung beginnt unrealistisch hoch bei 3,73 und knickt bis zum Ende des ersten Ausbildungsjahres etwas ein. (3,52) um dann mit absolvierter AP1 auf den Wert 3,71 und bis zum Ende des dritten Ausbildungsjahres auf 3,84 zu steigen. Die fachsprachlichen Kompetenzeinschätzungen scheinen schon von Beginn an, am realistischsten eingeschätzt worden zu sein. Sie steigern sich kontinuierlich von 3,04 zu Beginn der Ausbildung bis zu 3,34 am Ende der Ausbildung.

Die ebenfalls mit der ANOVA ausgegebenen Signifikanzwerte haben jedoch ergeben, dass sich ausnahmslos alle erhobenen Mittelwertunterschiede nicht signifikant voneinander

unterscheiden. Dies lässt darauf schließen, dass diese Überzeugungen zu Selbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzeinschätzungen relativ stabil sind. Entsprechend sind die oben aufgeführten Ergebnisse eher als Tendenzen einzustufen.

Die anschließende Gruppendiskussion bestärkte die beschriebene Vermutung, wonach sich die Befragten zu Beginn der Ausbildung teilweise überschätzt haben. Diese hohe Selbsteinschätzung zu Beginn wurde dadurch begünstigt, dass in der Klasse die Lernenden ihre Ausbildung eher in den renommierten Ausbildungsfirmen wie GSI, Merck, Evonik, Fraunhofer Institut und der TU-Darmstadt absolvierten. Die gute betriebliche Ausbildung, sowie eine Unterstützung auch im theoretischen Bereich führten zu einer hohen Selbsteinschätzung hinsichtlich der Selbstwirksamkeitserwartungen und der Kompetenzeinschätzungen. Es ist allerdings zu beachten, dass bei Erhebungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten bestimmte Faktoren die Befunde verfälschen können. Es sind teilweise unterschiedliche Lernende zu den Befragungszeitpunkten anwesend, bzw. gibt es Lernende die bereits die Ausbildung zum letzten Erhebungszeitpunkt abgebrochen haben bzw. Lernende die die AP2 vorziehen und deren Antworten dann zum letzten Erhebungszeitpunkt auch nicht mehr in die Ergebnisse eingehen.

In Tabelle 111 sind ergänzend dazu die Ergebnisse der FeinwerkmechanikerInnen-Klasse dargelegt. Hier fanden die Teilerhebungen 1 (n=20) und 2 (n=21) im zweiten Ausbildungsjahr, einmal vor der AP1 und einmal danach, sowie im dritten Ausbildungsjahr (n=14) statt.

Tabelle 111: Mittelwerte zu den ausgewählten Dimensionen im Zeitverlauf (FeinwerkmechanikerInnen-Klasse).

N		ASW	SSW	BSW	K_Theorie	K_Praxis	K_Fachspr	K_Team	Selbstbestimmtheit
20	sbildungsjahr P1	3,04	3,00	3,09	3,31	3,53	2,88	3,28	3,24
21	sbildungsjahr AP1	3,14	3,17	3,17	3,41	3,48	3,00	3,33	3,17
14	sbildungsjahr fragung	3,18	3,23	3,11	3,29	3,35	3,13	3,29	3,41

Im Vergleich zur ersten Teilerhebung haben die meisten der Dimensionen zur dritten Teilerhebung eine stärkere Zustimmung erhalten. Dies betrifft die Dimensionen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (von 3,04 (ZP 1) auf 3,18 (ZP 3)), die schulische Selbstwirksamkeitserwartung (von 3,00 (ZP 1) auf 3,23 (ZP 3)), die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung (von 3,09 (ZP 1) auf 3,11 (ZP 3)), die Kompetenzerwartung im Bereich der Fachsprachen (von 2,88

(ZP 1) auf 3,13 (ZP 3)) und der Teamfähigkeit (von 3,28 (ZP 1) auf 3,29 (ZP 3)) sowie die Selbstbestimmtheit (von 3,24 (ZP 1) auf 3,41 (ZP 3)). Demgegenüber haben jedoch die Mittelwerte des Kompetenzbereiches Theorie (von 3,31 (ZP 1) auf 3,29 (ZP 3)) und Praxis (von 3,53 (ZP 1) auf 3,35 (ZP 3)) erstaunlicherweise abgenommen. Erstere Abnahme ist zwar nur äußerst geringfügig, dennoch scheinen sich die befragten FeinwerkmechanikerInnen hier durch ihre Ausbildung nicht derart gestärkt, wie sie dies anfänglich noch eingeschätzt hatten. Um diese Ergebnisse jedoch folgerichtig interpretieren zu können, muss ergänzend dazu festgehalten werden, dass die Fluktuationen innerhalb dieser Klasse dermaßen erheblich waren, dass die Befunde hier insgesamt wenig aussagekräftig sind. Aus diesem Grund werden sie hier auch nicht näher aufgeführt. Es gab hier vermehrte Einschulungen nach dem ersten Erhebungstermin und einige Abbrüche. Außerdem haben mehr als ein Drittel der Klasse die Prüfung AP2 vorgezogen. Tendenziell lässt sich aber sagen, dass die Mittelwerte dieser Lernenden deutlich unter denjenigen der IndustriemechanikerInnen-Klasse gelegen haben und schon zu Beginn viel realistischere Selbsteinschätzungen vorgelegen haben.

5. Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse

Aufgrund der Tatsache, dass durch die Mehrdimensionalität der Vorgehensweise bei der eigenen Erhebung eine Vielzahl an Erkenntnissen generiert wurde, erweist es sich an dieser Stelle als sinnvoll, eine Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse vorzunehmen. Auch hier wird zugunsten der besseren Übersichtlichkeit eine differenzierte Ergebnisdarstellung nach den qualitativ und den quantitativ ermittelten Ergebnissen vorgenommen.

5.1 Ergebnisse der qualitativen Erhebung

Im Zuge der qualitativen Erhebung konnten mit 43 Dimensionen an Verwirklichungschancen und fünf Dimensionen der ausbildungsrelevanten Ziele eine umfassende Anzahl an Faktoren ermittelt werden, die ausbildungsrelevant hinsichtlich einer wertgeschätzten Ausbildung sind. Die Dimensionen der Verwirklichungschancen konnten dabei im Prozess der qualitativen Datenauswertung mittels computergestützter Datenanalyse (MAXQDA) in die drei (Grob-) Bereiche mit Teilbereichen der Verwirklichungschancen und einen Bereich der Ziele eingruppiert werden. Die Grobbereiche sind *ausbildungsrelevanten Handlungsbefähigung, ausbildungsbezogenes Wohlbefinden und ausbildungsbezogene Ermöglichung.*

Der Bereich der *ausbildungsrelevanten Handlungsbefähigung* umfasst dabei elf Dimensionen. Die Dimensionen dieses Bereichs haben gemeinsam, dass sie von den Jugendlichen benötigt werden. um selbst aktiv ausbildungsbezogen und kompetent handeln zu können. Dies erweist sich insofern als bedeutsam, als dass sie hierdurch ihre Verwirklichungschancen gestalten und Potenziale nutzen können. Der Bereich lässt sich untergliedern in die Teilbereiche „Selbstwirksamkeitserwartungen“, „Kompetenzeinschätzungen“, Selbstbestimmtheit, „Lesen und Verstehen“ und „Defizitempfindung“.

Der Bereich der *ausbildungsrelevanten Handlungsbefähigung* beinhaltet den wichtigen Teilbereich der Selbstwirksamkeitserwartungen. Sehr viele Aussagen lassen darauf schließen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen erheblichen Einfluss auf die positive Beurteilung der eigenen ausbildungsrelevanten Verwirklichungschancen haben. Insbesondere die vielen Nennungen im Zusammenhang mit den anderen Teildimensionen, bei denen Selbstwirksamkeit in der Aussage mitintendiert ist, oder sogar genannt wird, deuten auf den hohen, jeweils abhängigen und verstärkenden Einfluss von Selbstwirksamkeit hin.

Eine negative Kompetenzerwartung und Haltung der ausbildungsrelevanten AkteurInnen führen meistens in eine Abwärtsspirale der verschiedenen Bereiche der Selbstwirksamkeitserwartung. Als Ursachen für diese Haltung werden u. a. der niedrigere Schulabschluss, Lern- bzw. Leseschwierigkeiten, aber auch Motivationsprobleme aufgrund von Schwierigkeiten in verschiedenen privaten Bereichen oder der Wegfall eines/r wichtigen AnsprechpartnerIn, genannt. Diese negative Rückspiegelung dessen, was einem zugetraut wird, hat besonders negative Einflüsse auf diejenigen SchülerInnen, die vermehrt Probleme mit sich selbst haben.

Hürden können aber auch positiv auf die Selbstwirksamkeit Einfluss haben. Insbesondere bei Auszubildenden mit Migrationshintergrund, die kein Deutsch gesprochen haben als sie nach Deutschland gekommen sind, kann dies festgestellt werden. Sie berichten u. a. stolz, dass das Meistern der Sprachhürde ihr Selbstvertrauen gestärkt hat.

Die Schule kann durch dort gemachte schulische Selbstwirksamkeitserfahrungen, wie. z. B. mittels Bearbeitung der handlungsorientierten Aufgabenstellungen, die die Auszubildenden ähnlich schon im Betrieb kennengelernt haben, helfen Selbstvertrauen in ihre Problemlösestrategien zu entwickeln. Somit wirken sie als protektiver Faktor, das eigene Selbstvertrauen generell zu stärken.

Die Auszubildenden erwerben durch die Ausbildung berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen, die ihnen oft auch in nicht beruflichen Situationen zu mehr Selbstvertrauen verhelfen. Fehlende positive berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen in Kombination mit einer geringen Kompetenzeinschätzung der betrieblichen Ausbildungsverantwortlichen, führen allerdings zu erheblichen Motivationsproblemen und zu Verlustängsten in Bezug auf das erfolgreiche Absolvieren der Ausbildung. Es lässt sich darüber hinaus feststellen, dass die Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen auch von den Auszubildenden als wichtig erachtet und als Stärke bzw. Chance angesehen wird. So wird u. a. Teamfähigkeit als mögliche Chance interpretiert, vom Betrieb besondere Förderung zu erhalten.

Im Teilbereich „*Kompetenzeinschätzungen*“ lässt sich festhalten, dass die meisten Auszubildenden ihre theoretische Kompetenzen und ihre Defizite, an denen sie arbeiten müssen, sehr realistisch einschätzen. Auch wenn die Auszubildenden die theoretischen Kompetenzen nicht als hauptsächliche Hürde ansehen, gibt es hier mit Wirtschafts- und Sozialkunde als Prüfungsteil der Abschlussprüfung Teil 2 eine oft genannte Hürde.

Für fast alle Auszubildenden, die auch mit der Sprache ein Problem haben stellt dieser Prüfungsteil eine erhebliche Hürde im Theoriebereich dar. Geringe Motivation zu lernen und Sprachprobleme erzeugen hierbei eine deutliche Bedrohungsempfindung. Hinsichtlich der theoretischen Kompetenzerwartungen weisen vor allem die SchülerInnen mit Hauptschulabschluss immer wieder darauf hin, dass es für sie nicht leicht ist, sich die komplexen Wissensinhalte anzueignen und in der Prüfung angemessene Leistungen zu erbringen.

Generell schätzen sich jedoch die meisten Auszubildenden gerade im praktischen Bereich als recht gut ein und haben eine hohe eigene praktische Kompetenzeinschätzung. Die weiblichen Auszubildenden haben aber oftmals eine, im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen, geringere eigene praktische Kompetenzeinschätzungen. Der praktische Bereich wird insbesondere von den männlichen Auszubildenden nicht als Bedrohung, sondern eher als positive Herausforderung angesehen.

Teamfähigkeit als Chance wird im Zusammenhang mit gelingender Prüfungsvorbereitung genannt. Ausgrenzung durch das Team, die Mitauszubildenden eines Betriebs, aber auch durch die Klassengemeinschaft bei der Prüfungsvorbereitung oder Projektarbeit, wird allerdings als Problem gesehen, erfolgreich die Ausbildung absolvieren zu können.

Die Auszubildenden erkennen die Bedeutung von selbstbestimmtem Handeln in der Ausbildung. Sie geben an, dass wenn sie sich weniger selbstbestimmt an Aufgaben herantrauen und „auch selbst mal eine Herausforderung“ suchen, dies negative Konsequenzen für die konsequente Durchführung der Prüfung und für den späteren Beruf haben kann. Insbesondere die weiblichen Auszubildenden sind in diesem Bereich eher zögerlich und äußern auch ihre diesbezüglichen Befürchtungen für ein erfolgreiches Durchführen ihrer Prüfung.

Probleme mit dem Lesen und Verstehen sind sehr problematisch. Die Auszubildenden schleppen diese fehlenden Kompetenzen wie einen schweren Rucksack an Ballast in die Ausbildung mit hinein und hindurch. Die Auszubildenden mit Migrationshintergrund reden offen darüber, dass sie diese Angst mit sich herumtragen, nicht an den Fragen an sich zu scheitern, sondern daran die Formulierung der Frage nicht zu verstehen und deswegen die Frage nicht beantworten zu können. Insbesondere mangelnde Kompetenz in der Sprache erzeugt bei den Auszubildenden mit Lese- und Rechtschreibschwäche, oder bei denjenigen bei denen Deutsch nicht die Muttersprache ist, ein Defizitempfinden, ein Gefühl der Hilflosigkeit in konkretem Bezug auf gestellte Anforderungen.

Der Bereich „*ausbildungsbezogenes Wohlbefinden*“ umfasst sieben Dimensionen. Teilbereiche sind „ausbildungsbezogener Optimismus“, „Ausbildungsbezogene Zufriedenheit“, „Elterninteresse“ und „Hilflosigkeitsempfindung“.

Hierbei beinhaltet der Teilbereich ausbildungsbezogener Optimismus die Dimensionen „Herausforderung“, „keine Bedrohungsempfindung“ und „keine Verlustempfindung“. Der Teilbereich „ausbildungsbezogene Zufriedenheit“ umfasst die „Unterrichtszufriedenheit“ und die „Zufriedenheit mit dem Betrieb“. Die Dimensionen des Teilbereichs „ausbildungsbezogenes Wohlbefinden“ haben gemeinsam, dass es sich bei den positiven Ausprägungen um stabilisierende und Resilienz unterstützende Schutzfaktoren handelt, die es den Auszubildenden ermöglichen, sich auf das Wesentliche ihrer Ausbildung zu fokussieren. Fast alle Auszubildenden geben an, dass es für sie eine erhebliche Barriere in der Ausbildung darstellen würde, wenn sie sich nicht wohl fühlen würden.

Im Zusammenhang mit der Dimension „Herausforderung“ wird die Funktion einer Hürde als Chance wiederholt genannt. Einige Auszubildenden berichten davon, dass sie gewisse Ereignisse der Ausbildung als positive Herausforderung, die sie motiviert und angespornt haben, noch mehr zu leisten, ansehen. Man kann diese Herausforderung, diese besondere Hürde als eine Chance ansehen, die die Auszubildenden somit weitergebracht hat. Diese Haltung, etwas auch gegen Widerstände erreichen zu wollen, wird von einigen Auszubildenden (insbesondere von Auszubildenden mit Migrationshintergrund), als besondere Stärke erkannt, welche durchaus in ihrer positiven, bestärkenden Wirkung als Verwirklichungschance aufgefasst werden kann. Wenn die Herausforderung zur Bedrohung wird, kann dies umgekehrt auch schnell in zusätzliche Prüfungsangst und geringere Selbstwirksamkeitserwartungen münden. Verstärkt ist dieses Bedrohungsempfinden oftmals bei Auszubildenden in Betrieben, die wenig ausbilden oder eine kleine Mitarbeiterzahl haben, da hier die Angst vorhanden ist, dass die Erfahrung und das Bemühen seitens der Ausbilder und des „Betriebes“ für eine gute Prüfungsvorbereitung fehlen.

Bedrohungsempfindungen gehen oft einher mit „*Problemen mit sich selbst*“. Diese Auszubildende wissen in der Regel, dass sie mit ihrem Verhalten negative Reaktionen erzeugen. Die Kopplung des eigenen problematischen Verhaltens und negative Erwartungshaltung in Bezug auf die eigene Person, ist hinsichtlich der ausbildungsbezogenen Verwirklichungschance besonders kritisch zu sehen und mündet nicht selten in Abmahnungen bzw. an den Rand des Ausbildungsabbruchs. Oftmals nehmen die Auszubildenden, die „Probleme mit sich selbst“ und

anderen im privaten Bereich mit in die Ausbildung, wodurch sie ihre ausbildungsbezogene Verwirklichungschance minimieren.

In Bezug auf die Dimension „*Keine Verlustempfindung*“ kann bei den Auszubildenden mit Migrationshintergrund, die enge Verwandte in Krisengebieten zurückgelassen haben, festgestellt werden, dass Verlustängste oftmals die Alltagssorgen um die Ausbildung überlagern. Krankheiten und Sterbefälle im engsten Umkreis sind häufig auch Auslöser für intensive Verlustempfindungen und verringern deutlich die ausbildungsbezogenen Verwirklichungschancen.

Für die Auszubildenden ist es wichtig, sich in Betrieb und Berufsschule wohlzufühlen, aber an der Anzahl der Nennungen und an den Aussagen der Auszubildenden ist deutlich zu erkennen, dass die Zufriedenheit mit dem Betrieb die wichtigere Verwirklichungschance für die Auszubildenden darstellt. Oftmals berichten die Auszubildenden von einem besonderen Vertrauensverhältnis zu ihrem/r AusbilderIn, der/die oftmals ein/e wichtige/r AnsprechpartnerIn für alle Lebensbereiche darstellt. Allerdings können die Lehrkräfte sehr wichtig für diejenigen Auszubildenden sein, die kein gutes Vertrauensverhältnis zu ihrem/r Ausbildungsverantwortlichen aufbauen konnten, Probleme mit dem Betrieb oder andere Probleme haben.

Die betriebliche Ausbildung und das Ansehen des Ausbildungsbetriebes bzw. die Ausbildungsqualität des Betriebes und somit die notwendige Unterstützung und Förderung des Ausbilders, wird von den meisten Auszubildenden als eine entscheidende ausbildungsrelevante Verwirklichungschance angesehen. Dementsprechend empfinden die Auszubildenden Probleme mit ihrem/r AusbilderIn auf der Beziehungsebene als besonders problematisch.

Die Befunde zur Dimension „*Elterninteresse*“ geben ein eindeutiges Bild der positiven Einflussfaktoren der Eltern, auf die Bedeutung als wichtige ausbildungsbezogene Verwirklichungschance. Die Eltern fungieren mit ihrem Rat, Ansporn und Trost als wichtige Ansprechpartner. Die Befragten geben an, dass sie von den Eltern Halt und Stärke, manchmal auch Orientierung in wichtigen Phasen erhalten haben. Eine Überschneidung mit der Teildimension „Ansprechpartner“ im dritten Bereich zeigt die enge Verwobenheit und multiplen Zusammenhänge der Einzeldimensionen im Gesamtkomplex der ausbildungsbezogenen Verwirklichungschancen. Das Vorhandensein eines/r AnsprechpartnerIn, als wichtige Größe zum Bestehen der Ausbildung und des Wohlbefindens, wird als stark protektiver und Resilienz stützender Faktor im Kontext der ausbildungsrelevanten Verwirklichungschancen gesehen.

Die Dimension „*empfundene Hilflosigkeit*“ ist eine wichtige Hürde im Sinne eines Risikofaktors, da sie meist in Situationen auftritt, aus der der/die Jugendliche keinen Ausweg sieht. Tritt diese Situation in der Ausbildung auf, sind in der Regel verschiedene Teildimensionen weniger stark ausgeprägt. Wenn diese stärker vorhanden wären, könnten sie als Schutzfaktor positiv auf die „empfundene Hilflosigkeit“ wirken. Genannt werden kann hier der/die fehlende AnsprechpartnerIn, fehlendes Elterninteresse oder fehlende Selbstwirksamkeitsüberzeugung.
Das Gefühl der Hilflosigkeit tritt auch dann auf, wenn Chancen aufgrund von nicht änderbaren Merkmalen, wie Geschlecht, Migrationshintergrund oder des Gefühls des Andersseins etc. verwehrt werden. Aber auch intransparente Situationen, eine ungewisse Zukunft, negatives Verhalten ausbildungsrelevanter Personen, oder Mobbing lösen das Gefühl der Hilflosigkeit aus.

Der Bereich „*ausbildungsbezogene Ermöglichung*“ umfasst die Teilbereiche Externale Ermöglichung und internale Ermöglichung. Der Teilbereich der externalen Ermöglichung beinhaltet 17 Dimensionen, der Teilbereich der internalen Ermöglichung acht Dimensionen.

Die Teildimensionen der *ausbildungsbezogenen Ermöglichung* haben gemeinsam, dass den Auszubildenden aus ihrer subjektiven Sicht aufgrund bestimmter Merkmale Chancen gewährt oder aber auch verwehrt werden. Hierbei erfolgt eine Aufteilung hinsichtlich der Merkmale der „externalen Ermöglichung“, wie Geschlecht, Alter, Schulabschluss, Migrationshintergrund etc., auf die die Auszubildenden kaum bis gar keinen Einfluss haben. Dies wiederum kann bei ihnen zu einem besonderen Benachteiligungsempfinden führen, wenn ihnen Chancen aufgrund dieser Merkmale verwehrt bleiben. Das negative ausbildungsstörende Verhalten und eine entsprechende unmotivierte Einstellung sind Kern der „internalen Ermöglichung“, bei der Auszubildende sich unabhängig von ihren ausbildungsbezogenen Fähigkeiten selbst um seine Verwirklichungschance bringen.

Die Befunde ergeben, dass mangelnde Verwirklichungschancen aufgrund des Geschlechts von den weiblichen Auszubildenden wahrgenommen werden. Es geben fast alle befragten Schülerinnen an, dass die Ausbildungsplatzsuche recht schwierig war und sie nur Zusagen von einzelnen Betrieben erhalten haben. Andere Betriebe wollten aus unterschiedlichen Gründen keine weiblichen Auszubildenden einstellen. Begründungen waren die fehlenden sanitären Einrichtungen, die fehlende körperliche Eignung der weiblichen Auszubildenden für diesen Beruf und sogar die Körpergröße. Ein Problem wird ebenso in den Selbsteinschätzungen bzw. im Vergleich mit den Kompetenzerwartungen zu ihren männlichen Mitauszubildenden deutlich. So schätzen sich die meisten der befragten weiblichen Auszubildenden lange Zeit, teilweise bis

zur Abschlussprüfung Teil 1- und darüber hinaus, als weniger beruflich kompetent ein. Sie trauen sich dementsprechend meist nur zögerlicher an komplexere Arbeitsaufgaben heran als ihre männlichen Mitauszubildenden. Sie berichten über empfundene Ressentiments, die ihnen vor und während der Ausbildung entgegengebracht werden, über Benachteiligungsempfindungen und das ihnen teilweise weniger zugetraut wird als den männlichen Mitauszubildenden. Die weiblichen Auszubildenden empfinden die praktische Prüfungssituation mehrheitlich als besonders belastend. Sie schildern die empfundene eigene geringe Selbstwirksamkeit in der Prüfungssituation und thematisieren insbesondere den Umstand, teilweise die einzige Frau unter den Prüflingen zu sein, der hier „auch noch" besondere Beachtung zu Teil wird.

In Bezug auf die Dimension „Alter" wird insbesondere bei den Auszubildenden mit Migrationshintergrund dieser Umstand als erhebliche Chancenverminderung auf dem Ausbildungsmarkt und für weitere Karriereziele angesehen. Sehr junge Auszubildende haben teilweise noch ein recht kindliches Verhalten, wodurch Probleme mit den Mitschülerinnen und anderen Auszubildenden im Betrieb entstehen können. Sie empfinden seitens der älteren Auszubildenden oftmals Ausgrenzungstendenzen.

Die Dimension „Schulabschluss" stellt ein Problem als ausbildungsbezogene Verwirklichungschance für SchülerInnen dar, die lediglich einen Hauptschulabschluss aufweisen. Fast alle der Befragten berichten von verschiedenen Benachteiligungen, die damit verbunden sind. So gibt es aus ihrer Sicht für sie ein Zugangsproblem, bei als wertvoll empfundenen Betrieben. Sie empfinden eine geringere Selbstwirksamkeit in der Ausbildung und berichten von verschiedenen empfundenen Kompetenzdefiziten.

Die Dimension „Übergangsform" äußert sich negativ hinsichtlich einer Verwirklichungschance, wenn diese Zeit als überflüssige Belastung aufgefasst wird und negative, wenig zielgerichtete Verhaltensweisen weiter verstärkt oder übernommen werden, bzw. eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung als gegeben und unveränderbar „erlernt" wird. Das kann dann die Chance auf einen guten Einstieg in die Ausbildung besonders gefährden.

Migration als Dimension wird von den Auszubildenden mit Migrationshintergrund wiederholt als möglicher Makel benannt. Dieser Makel äußert sich in Bezug auf die Erfolgsaussichten beim Bewerbungsverfahren, aber auch auf mögliche oberflächliche und voreilige Bewertungen im Beruf, verbunden mit eigenen Benachteiligungsempfindungen und hat somit Einfluss auf persönliche Ziele. Vor allem Auszubildende mit Migrationshintergrund, die selbst über eigene Migrationserfahrung verfügen, geben an, dass ihre Eltern ihnen kaum bildungsbezogene

Unterstützungsmöglichkeiten geben konnten. Häufig resultiert daraus eine geringere berufliche Zielsetzung als bei ihren deutschen MitschülerInnen. Bücher und Internetanschluss sind hier in den Haushalten kaum vorhanden und stellen eine verwehrte oder kaum vorhandene „materielle" Verwirklichungschance dar.

Eine erhebliche Benachteiligung sehen die Auszubildenden dann, wenn ihre betriebliche Ausbildung im Vergleich zu ihren Klassenkameraden qualitativ schlechter abläuft, da sie befürchten, nicht die nötigen Qualifikationen erlangen zu können, um im Beruf zu bestehen. Benachteiligungsempfindungen werden vor allem im Zusammenhang mit schlechteren Chancen als Auszubildende/r mit Migrationshintergrund, als weibliche Auszubildende, bezüglich des Schulabschlusses und aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse erwähnt. Insbesondere ältere SchülerInnen mit Migrationshintergrund, bei denen keine oder kaum Unterstützung von Seiten der Eltern gegeben ist, geben an, dass sie die Hilfe eines/r SozialpädagogIn, u. a. im Umgang mit Behörden und Formalien, benötigen könnten.

Der Lernort „Schule" wird von den Befragten nicht als ausbildungsrelevante Barriere angesehen, kann aber als informativer Faktor mit RatgeberInnen bzw. bedeutsamen Ansprechpersonen in der Schule wichtig sein. Auch die durch die Schule „arrangierten" Peerbeziehungen zu MitschülerInnen helfen den Auszubildenden, sich und ihren Betrieb bzw. den eigenen Leistungsstand und Perspektiven besser einzuordnen. Die MitschülerInnen gelten gemeinhin eher als ein förderlicher Faktor, da Informationen ausgetauscht werden können und im Gespräch Reflexionsprozesse angestoßen werden. Als Problem werden sie nur dann angesehen, wenn es zum Mobbing kommt. Oft kann auch eine ungünstige Klassenzusammensetzung den Lernprozess deutlich behindern und negative Einstellungen zur Schule verstärken.

Im Bereich der internalen Ermöglichung ist die Dimension „Probleme mit sich selbst" eine sehr wichtige ausbildungsrelevante Verwirklichungschance. Dabei reicht die Bandbreite von extrem motivierter und positiver Einstellung zur Ausbildung bis zu Problemen mit Prüfungsangst oder fehlender Motivation. Die meisten befragten Auszubildenden vertreten in Bezug auf die Dimension „Einstellung zum Beruf" eine motivierte und interessierte Haltung zum gewählten Ausbildungsberuf. Bei den älteren Auszubildenden mit Migrationshintergrund, welche nicht in Deutschland geboren worden sind, sind die Einstellung zum Beruf als Chance und die Selbstverantwortung für das Gelingen oft besonders stark ausgeprägt.

Die SchülerInnen betrachten eigenes und fremdes soziales Verhalten als Chance bzw. als Barriere für ein Bestehen der Ausbildung. Dies wird dadurch begünstigt, soziales Verhalten zu

zeigen, Hilfe von MitschülerInnen und Auszubildenden im gleichen Betrieb erhalten zu können.
Die Auszubildenden benennen die Anstrengungsbereitschaft als eine zentrale Dimension der Verwirklichungschancen zum Bestehen der Ausbildung, welche allerdings stark eingeschränkt sein kann, wenn z. B. ein Nebenjob zum Überleben notwendig ist. Außerdem kommt die Anstrengungsbereitschaft schnell an eine Grenze, wenn andere Dimensionen, wie z. B. „Lesen und Verstehen" eine große Hürde darstellen und somit der reguläre Unterricht und die Unterweisung im Betrieb deswegen bereits sehr anstrengend sind.

Für die Lernenden gibt es einen klaren Zusammenhang, eine bessere Chance zu haben, wenn sie bei auftretenden Problemen nicht alles allein mit sich selbst ausmachen, sondern Hilfe zulassen und diese auch suchen bzw. AnsprechpartnerInnen zum Besprechen und als Unterstützung haben. Außerdem wird eine gute „Selbsteinschätzung der Defizite" vor allem dann benannt, wenn es um die Frage geht, warum manche MitschülerInnen gute Leistungen bringen und somit Chancen haben und andere nicht. Für die Auszubildenden stellt die Ausbildung in ihrem Wunschberuf, bereits einen Chancenbestandteil dar, da sie sich hier mit höherer Motivation und Selbstwirksamkeit sowie persönlich angestrebten Zielen einbringen können.

Die Auszubildenden äußerten sich nur selten zu Zielen wie „Beziehung", „Abwechslung", „Wachstum" oder „Karriere". Allerdings unterstützen einige Aussagen von SchülerInnen die in der Theorie beschriebene positive Wirkung von Abwechslung auf die Bildungslaufbahn in Form von Freizeitaktivitäten (vgl. Kapitel 2.2.3, Häfeli & Schellenberg, Ebene Freizeit und Kapitel 4.1, *Zieldimension Abwechslung*).

Allerdings beziehen sich die Aussagen der Befragten zumeist auf das eher pragmatischere Zielkonstrukt, welches hier als „CEI" zusammengefasst wurde. Hierbei werden die Ziele Chancenorientierung, Erfolg und Interesse oftmals im Verbund bzw. zusammenhängend genannt. SchülerInnen mit Migrationshintergrund, welche schlechtere Berufschancen in ihren Herkunftsländern teilweise selbst erlebt haben, stellen oftmals die Chancenorientierung und die Wertigkeit dieser Chancen, die sie durch die Ausbildung haben, in den Vordergrund ihrer Betrachtung. Dabei wird das, was Erfolg für die Auszubildenden ausmacht, individuell aus der persönlichen Perspektive heraus, in Abhängigkeit der jeweiligen Chance definiert. Erfolg muss somit aus Sicht der Befragten, eben nicht nur ein ausgezeichneter Abschluss sein, sondern kann auch im Bestehen der Prüfung und der Übernahme durch den Betrieb bestehen. Wichtiger als Karriere, ist für viele Auszubildenden ein persönliches Interesse an dem, womit sie durch die

Ausbildung vertraut gemacht werden. Erfolg bedeutet für sie demnach auch, die Chance erhalten zu haben, etwas beruflich machen zu können, an dem sie Interesse haben.

5.2 Ergebnisse der quantitativen Erhebung

Den quantitativen Befunden liegt eine Fragebogenerhebung zugrunde. Von den 157 Lernenden haben 62 einen Migrationshintergrund und sieben sind weiblich. Vier der sieben Schülerinnen gaben an, benachteiligt worden zu sein. Die meisten Lernenden haben den mittleren Abschluss (n=94), 56 Lernende Hauptschulabschluss und sechs Lernende verfügen über ein Abitur bzw. den FOS-Abschluss. Es fällt auf, dass die Gruppe der Lernenden mit Migrationshintergrund dabei signifikant häufiger einen Hauptschulabschluss (54,1 %) hat als Lernende ohne Migrationshintergrund (24,2 %). Während 14,7 % der Lernenden ohne Migrationshintergrund beim Lesen und Verstehen Probleme angeben, sind das bei den Lernenden mit Migrationshintergrund 30,6 %. Für 26,8 % der Lernenden mit Hauptschulabschluss haben sich, eigenen Angaben zufolge, mehrere Hürden auf dem Ausbildungsweg ergeben, während dies bei den Lernenden mit Realschulabschluss nur 8,5 % betrifft und es bei den Lernenden mit Abitur/ FOS keine Nennungen hierzu gab.

Es besteht ferner ein Zusammenhang zwischen „Hürden auf dem Ausbildungsweg“ und „Probleme in der Schule“. 70,7 %, d. h. immerhin 111 der Befragten gaben an, dass es mindestens eine Hürde auf ihrem Ausbildungsweg gegeben hat. Ist kein/e AnsprechpartnerIn vorhanden, geben 66,7 % der Auszubildenden an, dass es mehrere Hürden auf dem Ausbildungsweg gegeben hat. 42 der 157 Befragten geben an, materielle Probleme gehabt zu haben. 23,8 % (n=10 von 42 mit materiellen Problemen) geben an, mehrere Hürden auf dem Ausbildungsweg gehabt zu haben. Sind keine materiellen Probleme vorhanden geben dies nur 11,3 % (n=13 von 115 ohne materielle Probleme) an.

In den quantitativen Untersuchungen konnten, wie erwartet vielfältige Zusammenhänge zwischen den Dimensionen ermittelt werden. Aus Platzgründen und aufgrund der Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartungen für die vorliegende Arbeit, wird der Fokus nachfolgend schwerpunktmäßig auf die Betrachtung der Zusammenhänge mit der Selbstwirksamkeit gelegt. So besteht ein Zusammenhang zwischen der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung und der schulischen Selbstwirksamkeitserwartung, der beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung und der Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen.

Die Befunde haben ebenfalls i. d. R. einen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Selbstwirksamkeitserwartungen und den verschiedenen Kompetenzbereichen und den Dimensionen des ausbildungsbezogenen Optimismus ergeben.

Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung

„*Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen*“ werden von verschiedenen Dimensionen beeinflusst. Es gibt einen deutlichen Zusammenhang von Elterninteresse und allgemeiner Selbstwirksamkeitserwartung. Dies deutet auf einen förderlichen Einfluss der Dimension „Elterninteresse“ auf die Ausbildung einer hohen allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung hin. SchülerInnen mit wenig empfundenen Defiziten und ohne Probleme beim Lesen und Verstehen empfinden eine höhere allgemeine Selbstwirksamkeit als SchülerInnen mit vielen Defiziten und Problemen beim Lesen und Verstehen. Ebenso weisen SchülerInnen in der Dimension „*Schulformen*“ bei Ausprägung Abitur/ FOS eine höhere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung als SchülerInnen mit anderen Abschlüssen auf. Dieser Befund konnte erwartet werden, allerdings ist es erstaunlich, dass es hier kaum merkliche Mittelwertunterschiede hinsichtlich der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung in Bezug auf Geschlecht, Altersklassen, des Besuchs der Übergangsschulform und eines Migrationshintergrunds gibt. Die Mittelwerte in Bezug auf die allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung sind zudem durchweg recht hoch.

SchülerInnen mit AnsprechpartnerIn haben z.B. eine höhere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung als SchülerInnen ohne AnsprechpartnerIn, ebenso SchülerInnen, denen keine Hürden auf dem Ausbildungsweg entgegengebracht wurden. Diese Erkenntnis lässt sich anhand der Erklärungen zu Quellen und Einflussfaktoren von Selbstwirksamkeit in Kapitel 2.3.2 und den Darlegungen zur Dimension „AnsprechpartnerIn“ der qualitativen Ergebnisse in Kapitel 4.1 interpretieren. In Kapitel 4.1 wird u.a. aufgezeigt, dass der/ die AusbilderIn ein wichtiger AnsprechpartnerIn für die Auszubildenden in ausbildungsrelevantem Kontext darstellt. Durch die Quelle der verbalen Überzeugung kann eine positive Entwicklung der Selbstwirksamkeitserwartung bewirkt werden. Dies geschieht oftmals situativ durch konstruktives Feedback oder Lob. In der betrieblichen Praxis findet auch oft das Prinzip des Vormachens und Nachmachens Anwendung. Dies stellt die Quelle der stellvertretenden Erfahrung dar. Aber wie in Kapitel 4.1 aufgezeigt, bietet das Erstellen von Handlungsprodukten vor allem in der in der betrieblichen Ausbildung die Möglichkeit einer direkten Erfahrung von Erfolgserlebnissen und physiologischer Rückmeldung durch Freude. Allerdings kann negatives Feedback oder überzogene Kritik vom Ausbilder bzw. der Ausbilderin sowie wiederholtes Scheitern bei der Erstellung der

Handlungsprodukte auch das Gefühl der Hilflosigkeit erzeugen, was sich negativ auf die Selbstwirksamkeitserwartungen auswirkt.

Wer über materielle Probleme verfügt, hat darüber hinaus eine schlechtere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung als diejenigen denen es materiell gut geht. „ProblemereinfresserInnen" haben ebenso eine signifikant geringere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung.

Schulische Selbstwirksamkeitserwartung

Die schulische Selbstwirksamkeitserwartung ist signifikant am höchsten bei Lernenden mit Abitur oder dem Abschluss FOS sowie bei SchülerInnen, denen ein/e AnsprechpartnerIn zur Verfügung steht. Ein/e AnsprechpartnerIn stellt im schulischen Zusammenhang somit eine wesentliche Verwirklichungschance dar. SchülerInnen ohne Migrationshintergrund verfügen, den Ergebnissen zufolge, ebenfalls über eine signifikant höhere schulische Selbstwirksamkeitserwartung als SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Wurde keine Übergangsschulform besucht ist die schulische Selbstwirksamkeitserwartung signifikant höher. Die schulische Selbstwirksamkeitserwartung ist zudem dann signifikant höher, wenn es keine Hürden und keine materiellen Probleme auf dem Ausbildungsweg gab. Auch eine hohe soziale Verträglichkeit trägt zu einer höheren schulischen Selbstwirksamkeitserwartung bei.

„Probleme mit dem Betrieb" und „Probleme mit dem/r Ausbildungsverantwortlichen" führen zu einer reduzierten schulischen Selbstwirksamkeitserwartung. Die Auswirkungen dieser Konflikte können, wie in Kapitel 2.2.2 „Ausbildungsbezogene Ungleichheiten, Einflussgrößen, Hürden und Gründe für einen Ausbildungsabbruch" geschildert, zum Ausbildungsabbruch führen. Insbesondere die Ergebnisse des Langzeitprojekt des BiBB, der „Ausbildung aus Sicht von Auszubildenden" hob problematische pädagogisch-sozialen Umstände im Ausbildungsbetrieb als entscheidende Größe für Ausbildungsabbrüche hervor. Die Erkenntnisse der vorliegenden Arbeit stützen diese Befunde. Mangelnde (schulische) Selbstwirksamkeitserwartungen als ein wesentlicher Risikofaktor muss nach vorliegender Befundlage bei Präventionsmaßnahmen hinsichtlich der Vermeidung von Ausbildungsabbrüchen verstärkt in den Blick genommen werden. Die in Kapitel 2.2.3 „Dimensionen einer wertgeschätzten Ausbildung – Ausbildungschancen" beschriebenen Einflüsse der Selbstwirksamkeitserwartungen als Schutzfunktion im Sinne einer stabilen personalen Bewältigung (Coping-) Ressource erscheinen aufgrund der Befundlage der vorliegenden Arbeit zu den Zusammenhängen der Selbstwirksamkeitserwartungen plausibel.

Berufliche Selbstwirksamkeitserwartungen

Es fällt auf, dass beruflich selbstwirksam Lernende das Ziel „Wachstum“ und das Zielbündel „CEI“, welches eher Interesse und Chancenorientierung abbildet wichtiger sind als Karriereziele. Dies kann als Indiz interpretiert werden, dass Verwirklichungschancen im Sinne einer wertgeschätzten Ausbildung auch für beruflich selbstwirksam Lernende wichtiger sein kann, als nur das Streben nach guten Noten und Erfolg.

Ist ein/e AnsprechpartnerIn vorhanden, fällt die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung signifikant höher aus. Die Rolle des Ansprechpartners als Quelle der Selbstwirksamkeit wurde bereits im Abschnitt „Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartungen“ beschrieben.

Die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung ist überdies dann signifikant höher, wenn es keine materiellen Probleme gibt und die Lernenden keine Probleme mit sich selbst empfinden. Sozial verträgliche haben ferner eine signifikant höhere berufliche Selbstwirksamkeitserwartung als sozial unverträgliche SchülerInnen. Ist eine Identifikation mit dem Beruf erkennbar, ist auch die berufliche Selbstwirksamkeitserwartung signifikant höher. Ebenso führen eine hohe Anstrengungsbereitschaft und gute Problemverarbeitung der SchülerInnen zu einer erhöhten beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung.

Selbstwirksamkeit in sozialen Anforderungen

Sofern ein/e AnsprechpartnerIn vorhanden, ist die Selbstwirksamkeit in sozialen Anforderungen signifikant höher. Eine hohe Anstrengungsbereitschaft und gute Problemverarbeitung geht aber auch mit einer hohen Selbstwirksamkeit in sozialen Anforderungen einher.

Selbstbestimmtheit

Wer keinen Migrationshintergrund hat, weist eine signifikant höhere Selbstbestimmtheit auf. SchülerInnen aus bildungsfernen Haushalten sind signifikant weniger selbstbestimmt als SchülerInnen aus bildungsnahen Haushalten. Mit zunehmendem Alter ist auch die Selbstbestimmtheit höher. Das Vorhandensein eines/r AnsprechpartnerIn ist abermals bedeutsam. Dies erhöht die Selbstbestimmtheit. SchülerInnen, bei denen es keine Hürden gab, schätzen ihre Selbstbestimmtheit signifikant höher ein als SchülerInnen, die mit Hürden konfrontiert waren.

Eine hohe Selbstbestimmtheit geht zudem mit einer guten Lese- und Textverständniskompetenz und einer guten Problemverarbeitung einher.

Herausforderung

Ist ein/e AnsprechpartnerIn vorhanden, nehmen die SchülerInnen signifikant eher eine Herausforderung an, als wenn dies nicht der Fall ist. Insbesondere SchülerInnen ohne materielle Probleme sind herausforderungsfreudig. Haben sie Probleme mit sich selbst, haben sie signifikant geringere Werte in Bezug auf die Herausforderungs-Variable. SchülerInnen mit einer guten Identifikation mit ihrem Beruf schätzen die Herausforderungs-Dimension ebenso signifikant höher ein als solche ohne entsprechende Identifikation. Lernende, die viel Anstrengungsbereitschaft zeigen, schätzen die Dimension „Herausforderung" gleichfalls signifikant höher ein als SchülerInnen mit geringer Anstrengungsbereitschaft. Die vielfältigen Zusammenhänge der Dimension „Herausforderung" mit anderen ermittelten Dimensionen bekräftigt die in der Literatur beschrieben und in Kapitel 2.2.3 (Z.B. Häfeli & Schellenberg) dargestellte Bedeutung herausfordernder (jedoch nicht überfordernder) Aufgabenstellungen und Tätigkeiten im Ausbildungsgeschehen.

Keine Bedrohung

Das Vorhandensein eines/r AnsprechpartnerIn ist ein Indikator dafür, dass die SchülerInnen eine geringe Bedrohungsempfindung haben. SchülerInnen, die allerdings mit sich selbst Probleme haben, empfinden signifikant häufiger eine Bedrohung. Bedrohungsempfinden wird durch materielle Probleme erhöht. Der ermittelte Zusammenhang von Bedrohungsempfinden und materiellen Problemen, sowie weitere ungünstigen Zusammenhänge von materiellen Problemen mit einigen Dimensionen an Verwirklichungschancen helfen den in der Literatur aufgeführten Grund (finanzielle Schwierigkeiten) für Ausbildungsabbrüche besser interpretieren zu können. Ein wesentlicher ermittelter Zusammenhang war z.B., dass bei materiellen Problemen die SchülerInnen weniger herausforderungsfreudig sind. Da ein herausforderungsfreudiges Verhalten, wie oben aufgezeigt in Zusammenhang mit Ausbildungserfolg steht, kann ein entgegengesetztes Verhalten zu Schwierigkeiten in der Ausbildung führen.

Männliche Auszubildende fühlen sich signifikant weniger bedroht als weibliche. Gleiches gilt für sozial verträgliche Lernende.

Verlustempfinden

SchülerInnen, denen ein/e AnsprechpartnerIn fehlt, haben ein signifikant höheres Verlustempfinden als diejenigen, die über eine/n AnsprechpartnerIn verfügen.

Wer Hürden auf dem Ausbildungsweg gespürt hat, hat ebenfalls ein signifikant höheres Verlustempfinden als diejenigen, die hürdenfrei zu ihrer Ausbildung gelangt sind. Auch Probleme im Betrieb und mit dem Ausbildungsverantwortlichen gehen mit einem signifikant erhöhten Verlustempfinden einher. Sozial verträgliche SchülerInnen fühlen sich überdies signifikant weniger von Verlusten bedroht als sozial unverträgliche.

Zufriedenheit mit dem Betrieb

SchülerInnen mit AnsprechpartnerIn weisen eine signifikant höhere Zufriedenheit mit ihrem Betrieb auf als diejenigen SchülerInnen, denen kein/e AnsprechpartnerIn zur Verfügung steht. Ebenso empfinden Auszubildende die keine Hürden auf dem Ausbildungsweg angaben, eine signifikant höhere Zufriedenheit mit ihrem Betrieb als SchülerInnen die Hürden beklagen.

Auch eine gute materielle Absicherung ist ein Indikator für eine hohe betriebliche Zufriedenheit. Sozial verträgliche SchülerInnen sind außerdem signifikant zufriedener mit ihrem Beruf als sozial unverträgliche. Ein positiver Einfluss sozialer Verträglichkeit auf die berufliche Ausbildung wird auch bei den Befunden von Häfeli & Schellenberg (vgl. Abb. 10) aufgeführt. Alle Merkmale werden hierbei auf der Ebene der Person gute Umgangsformen und soziale Kompetenzen genannt. Bringt man diese Befunde in Zusammenhang mit den vorliegenden Ergebnissen zu den Verwirklichungschancen, dann kann eine Zufriedenheit mit dem Betrieb auch Folge von sozialem Verhalten der Schülerinnen sein und in der Folge generell positive Einflüsse auf die Ausbildung und den Ausbildungserfolg haben. Da u.a. ein Zusammenhang dieser Verwirklichungschance „Zufriedenheit mit dem Betrieb“ auch von einer materiellen Absicherung abhängt und materielle Probleme Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen haben kommt dem Risikofaktor materielle Probleme eine besondere Bedeutung zu, um Verwirklichungschancen im Kontext einer wertgeschätzten Ausbildung zu interpretieren. Dieser Zusammenhang könnte sich bei SchülerInnen die in staatlich geförderten Bildungsträgern ihre Ausbildung aufgrund der niedrigen Ausbildungsvergütung negativ auswirken und sich mit weiteren Risikofaktoren, wie höheres Eintrittsalter und die Berufsausbildung und möglicher familiärer

Verpflichtungen, niedriger Schulabschluss und Migrationshintergrund, etc. kumulieren und dann Auswirkungen auf den allgemeinen Ausbildungserfolg haben.

Elterninteresse

Den Ergebnissen zufolge geht ein hohes Elterninteresse mit dem Vorhandensein eines/r AnsprechpartnerIn sowie einer hohen Leistungsbereitschaft einher.

Signifikante Mittelwertunterschiede konnten hinsichtlich der materiellen Probleme und der Probleme mit sich selbst ermittelt werden. Demnach ist das Elterninteresse bei Familien ohne materielle Probleme signifikant größer als bei Familien, die entsprechende Probleme haben. Ebenso steht auch ein hohes Elterninteresse im Zusammenhang mit der Situation, dass die SchülerInnen mit sich selbst keine Probleme haben. Die Bedeutung von Elterninteresse auf die ausbildungsrelevante Leistung geht konform mit den Erkenntnissen, die in Kapitel 2.2.3 „Dimensionen einer Wertgeschätzten Ausbildung“ aufgezeigt wurden. Diese positiven Einflüsse wurden sowohl in den empirischen Befunden zu Einflüssen auf die berufliche Ausbildung der Jugendlichen von Häfeli & Schellenberg dargestellt als auch im Modell zur Erklärung des Ausbildungs- und Berufserfolgs nach Heller. Hier werden Dimensionen wie familiäre, betriebliche, oder schulische, sowie Peer-Sozialisationseinflüsse als Bedingungsvariablen verstanden, die auf das Kriterium Ausbildungserfolg wirken. Das „*Elterninteresse*“ an der Bildung ihres Kindes wirkt als Prädiktor u.a. auf die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale ein und hat deshalb Auswirkung auf den Ausbildungserfolg.

Typenbildung

Mithilfe einer Clusteranalyse sowie vorgeschalteter Faktorenanalyse, die die umfangreiche Variablenanzahl reduzieren sollten, konnten sieben Typen von Auszubildenden identifiziert werden. Diese Typen werden aufgrund der Merkmalsbeschreibungen und insbesondere hinsichtlich der Handlungsbeschränkungen und -spielräume folgendermaßen bezeichnet:

Typus 1 – „fremdgehindert und zielorientiert“
Typus 2 – „kompetent, aber unauffällig“
Typus 3 – „forsch und kindlich“
Typus 4 – „unwirksam, Fremdkörper“

Typus 5 – „defizitbehaftet und selbstunwirksam“
Typus 6 – „problembehaftet und allein gelassen“
Typus 7 – „ziellos, aber selbstwirksam“
Obwohl die Typen sehr unterschiedliche Clusteranzahlen haben, lassen sie sich aufgrund der gewählten Variablen gut unterscheiden. Eine Reflexion dieser Ergebnisse und der Bedeutung der Typenbildung erfolgt in Kapitel 5.3 und Kapitel 6.

5.3 Einordnung der Ergebnisse

Insgesamt konnte anhand der methodischen Vorgehensweise eine recht umfassende und auch mehrperspektivische Betrachtung des Untersuchungsgegenstandes erreicht werden. Als besonders herausragend ist hierbei einerseits die methodische Vielfalt der Erhebungen (sowohl qualitativ als auch quantitativ) hervorzuheben. Hierdurch konnten die Vorteile beider Methodiken genutzt und miteinander verknüpft werden: Durch die Interviews wurden den Auszubildenden viel Raum gegeben, um eigene Impulse einzubringen und Schwerpunkte zu setzen. Zudem gab es hier außer dem Interviewleitfaden keinerlei inhaltliche Einschränkungen, sofern die Aussagen themenrelevant waren. Dadurch konnten viele Erkenntnisse eingeholt werden, die mit einer rein quantitativen Erhebung nicht hätten ermittelt werden können. Die quantitativen Erhebungen haben wiederum aufgrund des Stichprobenumfanges und der Möglichkeit, numerische gut vergleichbare Daten zu erheben, Grundlage für statistische Verfahren und Signifikanztests geboten, anhand derer Zusammenhänge zwischen Variablen, Mittelwertunterschiede und Einflussfaktoren identifiziert werden konnten. Die Verknüpfung von Längs- und Querschnittdesign haben darüber hinaus ermöglicht, sowohl die Einschätzung der Auszubildenden zu den einzelnen Aspekten über einen längeren Zeitraum hinweg abzubilden − und so Veränderungen in Einstellung und Meinungsbild sichtbar zu machen. Weiterhin ist die Bildung der Cluster hervorzuheben, d. h. die Klassifikation von Auszubildenden, die ähnliche Eigenschaften in Bezug auf die zentralen Merkmale wie die verschiedenen Dimensionen der Selbstwirksamkeitserwartung, aber auch bezogen auf z. B. ausbildungsbezogenes Wohlbefinden, ausbildungsrelevanten Handlungsbefähigung oder die verschiedenen Ebenen der Kompetenzeinschätzung, aufweisen. Durch die Bildung und anschließende Charakterisierung der VertreterInnen eines Clusters ließen sich Typen von Auszubildenden identifizieren, deren VertreterInnen ähnliche Stärken und Schwächen, Vorlieben und Probleme sowie weiterführende Merkmalsausprägungen (wie Geschlecht oder Migrationshintergrund) aufweisen, sich aber gegenüber den VertreterInnen anderer Cluster abgrenzen. Auf Grundlage dessen konnte ein Beitrag geleistet werden, Wissen über diese verschiedenen Typen zu generieren und Ansätze zu finden, wie künftig noch

besser und individueller auf die Belange der einzelnen Typen von Auszubildenden eingegangen werden kann.

Zu berücksichtigen gilt es hier, dass aufgrund der begrenzten Fallzahl und der Tatsache, dass nicht alle Auszubildenden auf alle Items geantwortet haben, teilweise auch sehr geringe Zellbesetzungen innerhalb der Cluster gab. Dies betrifft insbesondere die Cluster 3 (n=2), 6 (n=1) und 7 (n=3). Dennoch erwiesen sich diese Cluster als die am geeignetsten, wie in Kap. 4.2.2 ausführlich dargelegt wurde. Die hierzu getroffenen Aussagen müssen jedoch mit der entsprechenden Vorsicht interpretiert werden, da zu wenig Auszubildende einige der Cluster repräsentieren. Hierin hat die Arbeit zugleich eine Begrenzung.

Eine weitere Stärke liegt indes in der umfangreichen Betrachtung der insgesamt 43 Dimensionen an Verwirklichungschancen und fünf Zieldimensionen, wodurch wiederum eine vielschichtige Charakteristik der einzelnen Auszubildenden-Typen ermöglicht wurde.

Jedoch ergeben sich auch Begrenzungen der eigenen Erhebungen, die an dieser Stelle zu benennen sind: Zum einen beschränken sich die Erkenntnisse nur auf die Auszubildenden und VollzeitschülerInnen einer berufsbildenden Schule, an der getestet wurde und auch nur auf den Bereich der FeinwerkmechanikerInnen und IndustriemechanikerInnen. Insofern könnten diese Ausbildungsberufe die Typenbildung beeinflusst haben. Weiterführend ist auch der enge persönliche Bezug zu den Befragten zu benennen. Da diese an der eigenen Berufsschule als SchülerInnen ihren Ausbildungsberuf erlernen, bestand bereits im Vorfeld der Befragung ein persönlicher Kontakt, der sich ggf. auf die Befragungsergebnisse ausgewirkt haben könnte. Zum anderen hätte die Betrachtung der Ergebnisse noch weiter ausgeführt werden können, etwa ergänzt um die durch die Faktorenanalyse generierten Dimensionen. Hierauf wurde jedoch zugunsten der Komplexitätsreduzierung verzichtet. Außerdem sollte möglichst der Zusammenhang aller identifizierten Dimensionen an Verwirklichungschancen betrachtet werden.

6. Reflexion und Ausblick

Mit der vorliegenden Arbeit wurde der Frage nachgegangen, was aus Sicht der Auszubildenden individuelle ausbildungsbezogene Verwirklichungschancen für eine von ihnen wertgeschätzte Ausbildung sind. Dazu wurde im Verständnis des Capability Approachs, erhoben, welche Handlungsspielräume die Auszubildenden auf ihrem Ausbildungsweg sehen bzw. welche Hürden sich ihnen in den Weg gestellt haben. Die Befunde zu den Dimensionen der Verwirklichungschancen zeigen dabei Überschneidungen zu Studienbefunden zum Berufs- und Ausbildungserfolg und Ausbildungsabbrüchen. Beim Capability Ansatz wird dabei der Handlungsspielraum als Menge an Verwirklichungschancen eines Menschen, die er zur Lebensführung hat, betrachtet.

Faktoren, die Einfluss auf Berufserfolg haben, wie Alter, Geschlecht, oder sozioökonomische Herkunft, Fähigkeiten, Humankapital, Persönlichkeit, das Selbstkonzept, Selbstwirksamkeitserwartungen und Ziele, konnten in der Regel auch mit den Dimensionen der ausbildungsbezogenen Verwirklichungschancen in Verbindung gebracht werden. Wenn man sich allerdings die Vielzahl der identifizierten 43 Dimensionen an Verwirklichungschancen und fünf Zieldimensionen in Bezug auf die Fragestellung anschaut, dann ist das vorliegende Konstrukt vielschichtiger, als das, was in der Regel mit dem Ausbildungserfolg verbunden wird. Der Ausbildungserfolg wird letztlich zumeist an Noten aus den Abschlussprüfungen der Kammern festgemacht. Allerdings stellt der Ausbildungserfolg, ähnlich wie auch bei den verwandten Ansätzen des Berufs- und Studienerfolgs, ein nicht direkt beobachtbares Konstrukt dar, welches erst durch geeignete Kriterien zugänglich gemacht werden muss. Hier hinein wirken multiple Kriterien, wie die Zufriedenheit und die Herausforderungen bzw. der Wunsch, das zu tun, was den eigenen Interessen und Neigungen entspricht.

Faktoren wie Zufriedenheit, Herausforderung und die Einstellung zum Ausbildungsberuf waren auch in der vorliegenden Arbeit aus der Perspektive der Auszubildenden wesentliche ausbildungsbezogene Verwirklichungschancen für das, was sie als erfolgreich im Sinne einer von ihnen wertgeschätzten Ausbildung ansehen. Insbesondere Dimensionen wie der/die AnsprechpartnerIn und das Elterninteresse, aber auch die Zufriedenheit mit dem Betrieb wurden von den jungen Menschen als protektive Faktoren auf ihrem Ausbildungsweg angesehen. Wesentliche Hürden waren soziodemographische Faktoren wie Geschlecht und Migrationshintergrund, aber auch materielle Probleme. Die Betrachtungsweise aus der Perspektive der Auszubildenden und somit die (Wahl-)Freiheit hinsichtlich Art und Anzahl der Verwirklichungschancen ist ein

wesentlicher Faktor, der es ermöglicht, diese Vielzahl an Dimensionen und eine Innensicht auf einen guten Ausbildungsweg, aus Sicht der Befragten, aufzudecken.

Die Auswahl der Verwirklichungschancen und die Multidimensionalität stellen ihrerseits eine Herausforderung bei der Operationalisierung des Capability Approachs dar. Diese Problematik der Operationalisierung zeigt sich auch bei der vorliegenden Untersuchung. Die ausbildungsbezogenen Verwirklichungschancen können u. a. je nach Ausbildungsjahr variieren. So kann die Zufriedenheit mit dem Betrieb, bei schlechter betrieblicher Prüfungsvorbereitung abnehmen oder die Ansprechperson, die bis zu einem gewissen Zeitpunkt eine große Hilfe war, hat plötzlich andere Prioritäten. Die Prüfung ihrerseits kann Einfluss auf die Selbsteinschätzung haben, oder plötzlich wirkt sich ein verändertes Freizeitverhalten des/der Auszubildenden kontraproduktiv auf die Ausbildung aus. Das bedeutet, dass man hinsichtlich der Operationalisierung eine breite (und freiwillig geäußerte) Datenbasis benötigt, die sich aus Befragungen aus verschiedener Ausbildungsjahren zusammensetzt und möglichst alle verschiedenen Auszubildendentypen zu Wort kommen lassen muss. Hier stellt u. a. das Absenzverhalten der Auszubildenden des identifizierten Clusters 6 ein Problem dar, diese überhaupt zu erfassen, weswegen in der vorliegenden Studie die Daten in den verschiedenen Lernorten, also Interviews teilweise in Schule und Betrieb, als auch die Fragebogenerhebungen in beiden Lernorten, durchgeführt wurden.

Diese (Wahl-)Freiheit hinsichtlich Anzahl und Auswahl (aufgrund der Antworten der Lernenden) der Dimensionen an Verwirklichungschancen, erweist sich als besondere Herausforderung, der man sich nach dem Verständnis der vorliegenden Arbeit nur mit einer qualitativen, recht offenen und explorativen Herangehensweise nähern kann, bei der zu Beginn die Befragten mittels Interviews ihre Perspektive ausbildungskontextbezogen darlegen können. Allerdings ist auch die besondere Fragestellung, Verwirklichungschancen zu identifizieren, die eine wertgeschätzte Ausbildung begünstigen oder ermöglichen, geeignet, dieses Konstrukt, welches aufzeigt womit das Ausbildungsgeschehen für die Auszubildenden verknüpft ist, visualisieren zu können.

Eine andere und vielschichtigere Fragestellung, als lediglich nach Ausbildungserfolg, hat auch in der Vergleichsanalyse von 60 Untersuchungen und Projekte der letzten fünf bis zehn Jahre zum Übergang von Schule in die Berufswelt, zu einer Vielzahl an Faktoren in Bezug auf die Fragestellung geführt (vgl. Kap. 2.2.3). Hierbei wurde nach personalen und strukturellen Erfolgsfaktoren gefragt, die Jugendliche dabei unterstützen, den Übergang von der obligatorischen Schule ins Erwerbsleben erfolgreich zu absolvieren. Das Kriterium „Erfolg“ wurde dabei

das Finden eines Ausbildungsplatzes, das Durchhalten und Abschließen einer Berufsausbildung und letztendlich eine erfolgreiche berufliche Integration bewertet und nicht nur mittels Abschlussnote festgestellt.

Durch diese breitere Herangehensweise hinsichtlich der Fragestellung wurden Ergebnisse zu den positiven Einflüssen auf die berufliche Ausbildung erzielt, die vielfältige Überschneidungen zu der vorliegenden Forschungsarbeit aufweisen. Insgesamt konnte die Vielfalt von fast 50 Einflussfaktoren auf die berufliche Ausbildung der Jugendlichen bereits anhand der bestehenden Studienlage belegt werden. Dies dürfte die Komplexität der Realität recht gut widerspiegeln und ist vergleichbar mit den vielfältigen Dimensionen dieser Arbeit. Es lassen sich starke strukturelle Einflüsse auf die Fragestellungen in den Bereichen Demographie, wirtschaftliche Bedingungen, Sozialräume, Schulstrukturen und soziale Herkunft nachweisen. Jedoch sind auch die Person des/r Jugendlichen an sich und ihr direktes Umfeld (Familie, Lehrpersonen, Gleichaltrige, Beraterinnen und Berater) wichtige Bereiche.

In der vorliegenden Forschungsarbeit konnten hinsichtlich der Forschungsfrage nach den Zusammenhängen der ausbildungsbezogenen Verwirklichungschancen gerade für die Dimension Migrationshintergrund vielfältige Zusammenhänge mit anderen Dimensionen festgestellt werden. Insbesondere der Zusammenhang, dass Lernende mit Migrationshintergrund über eine geringere schulische Selbstwirksamkeitserwartung und eine geringere theoretische, praktische und fachsprachliche Kompetenzerwartung verfügen als ihre KlassenkammeradInnen ohne Migrationshintergrund, ist angesichts der im Theorieteil skizzierten Bedeutung, z. B. der Selbstwirksamkeit für die vielfältigsten Lebensbereiche und weitreichenden Einflüsse, problematisch. Das Ergebnis der reduzierten Selbstwirksamkeitserwartungen bei den Lernenden mit Migrationshintergrund, deckt sich aber wiederum mit dem bestehenden Forschungsstand.

Beitragen zu diesem Umstand kann hierzu die von Stamm (2012) beschriebene Tatsache, dass sich in den Schulen die Selektions- und Ausleseprozesse in erster Linie an den sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergrundmerkmalen orientieren und deshalb das Lern- und Leistungsvermögen von jungen Menschen mit Migrationshintergrund grundsätzlich ungünstiger beurteilt wird, was zu einem geringeren schulischen Erfolg und Kompetenzerleben und somit zu einer niedrigeren Selbstwirksamkeitserwartung führt (vgl. Stamm 2012b, S. 34).

Die Eltern mit Migrationshintergrund können zwar oftmals, wie bei der Ausbildungsplatzsuche nicht direkt helfen (vgl. Häfeli und Schellenberg (2009a, S. 127), dienen aber durch eine gesteigerte Anspruchshaltung und Unterstützungsleistungen als protektiver Faktor (vgl. Stamm

2012b, S. 34). Weitere Dimensionen grenzen die Handlungsspielräume bei Lernenden mit Migrationshintergrund ein. So haben sie häufiger einen Hauptschulabschluss als Lernende ohne Migrationshintergrund. Besuchten häufiger eine Übergangsschulform und haben häufiger Probleme beim Lesen und Verstehen. Die Dimension „Probleme beim Lesen und Verstehen“ hat vielfältige Auswirkungen auf Selbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzeinschätzungen und stellt insbesondere für die Teilgruppe der Auszubildenden mit Migrationshintergrund ein Problem dar. Dieses Zusammenwirken der Dimensionen ist umso problematischer, da diese Dimensionen, für sich allein, jeweils schon Einfluss auf die ausbildungsbezogenen Chancen haben.
Diese Kopplung des sich verstärkenden Effekts wurde auch bereits im Theorieteil dieser Arbeit beschrieben. Da der prozentuale Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die über keinen Hauptschulabschluss verfügen, größer ist als bei deutschen Jugendlichen, erhalten sie in geringerem Maße Zugang zu betrieblichen Ausbildungsplätzen. Es wäre jedoch ergänzend zu untersuchen, ob sich die Einflüsse auf die Dimension Migrationshintergrund, in Städten mit höherem, oder niedrigeren Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund oder in Betrieben mit InhaberInnen, die selbst einen Migrationshintergrund haben, verschieben.

Bezüglich der Dimension „Geschlecht“ gibt es wiederum mehrere negativ wirkende Zusammenhänge. So gaben immerhin vier der befragten sieben Schülerinnen an, benachteiligt worden zu sein (57,1 %), wohingegen dies im Umkehrschluss nur auf 25 der 128 Schüler (19,5 %) zutraf. Die weiblichen Auszubildenden haben zudem oftmals eine, im Vergleich zu ihren männlichen Kollegen, geringere eigene praktische Kompetenzeinschätzung. Das Mädchen häufiger ein ausbildungsbezogenes Gefühl der Bedrohung empfinden, hängt sicherlich mit diesem Defizit- und Benachteiligungsempfinden zusammen, lässt sich u. a. aber auch durch die besondere Situation der weiblichen Auszubildenden erklären, die wie in der Ergebnisdarstellung des qualitativen Teils aufgeführt, oftmals die einzigen weibliche Auszubildenden im Betrieb sind und dementsprechend auch eine der wenigen, wenn nicht gar die einzige weibliche Auszubildende, die an der Prüfung teilnimmt und der dann eine empfundene besondere Beobachtung zukommt.

Dieser Befund könnte erklären warum, wie im theoretischen Abschnitt „Ausbildungsabbrüche“ dargelegt, bei den „geschlechtsspezifischen“ Lösungsquoten, die der weiblichen Auszubildenden höher ausfällt als bei den Männern, wenn die Ausbildung in Zuständigkeitsbereichen, wie dem Metallbereich stattfindet, in denen der Frauenanteil generell geringer ist (z. B. Handwerk). Allerdings gibt es einen in der Literatur beschriebenen wirkungsvollen Protektor: Weibliche

Auszubildenden, die eine Ausbilderin (als AnsprechpartnerIn) haben, berichten deutlich seltener von Schwierigkeiten, als wenn sie einen männlichen Ausbilder haben.

Da bei den Dimensionen „Geschlecht“ und „Migrationshintergrund“ keine Mittelwertunterschiede hinsichtlich der allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung zu deutschen Befragten und den männlichen Auszubildenden vorliegen, weist dies darauf hin, dass Schülerinnen und Lernende mit Migrationshintergrund trotz der Benachteiligungen, in bestimmten Lebensbereichen und bei bestimmten Unterstützern Quellen haben, die zur Ausbildung der allgemeinen Selbstwirksamkeit beitragen. Das können, wie in der qualitativen Ergebnisdarstellung beschrieben, protektive Faktoren wie z. B. Freizeitbereiche und Hobbies sein oder besondere Peerbeziehungen. Ähnliches ging auch anhand des qualitativen Teils der Untersuchung ermittelt werden.

Das Vorhandensein eines/r AnsprechpartnerIn stellt nach den vorliegenden Befunden eine ganz entscheidende ausbildungsbezogene Verwirklichungschance dar, die auf viele andere Verwirklichungschancen einen Einfluss hat. SchülerInnen mit Ansprechpartner haben eine höhere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung und höhere Selbstwirksamkeit im Umgang mit sozialen Angelegenheiten als SchülerInnen ohne AnsprechpartnerIn sowie eine höhere theoretische und praktische Kompetenzerwartung und sind selbstbestimmter. Sie suchen eher die Herausforderung, haben eine geringere Bedrohungsempfindung und ein geringeres Verlustempfinden und sind generell zufriedener mit dem Betrieb. Dagegen weisen „ProblemereinfresserInnen“, die dann auch bewusst auf eine Ansprechperson verzichten, wenn sie Hilfe gebrauchen könnten, eine signifikant geringere allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung auf als SchülerInnen mit besseren Problemverarbeitungsstrategien, die sich Hilfe holen wollen und können. Der/die AnsprechpartnerIn hat zudem Einfluss auf den erreichten Schulabschluss. Das passt auch zusammen mit dem Befund, dass bei vorhanden sein eines/r AnsprechpartnerIn, die Leistungsbereitschaft höher ist.

Auszubildende, die über kein/e AnsprechpartnerIn verfügen, geben häufiger an, Hürden auf dem Ausbildungsweg gehabt zu haben. Auch der in der Literatur häufig genannte Grund für Ausbildungsabbrüche, der in Konflikten mit wichtigen Personen in Familie und Betrieb zu sehen ist, deutet auf die Schutzfunktion eines/r AnsprechpartnerIn bzw. auf die problematischen Folgen hin, wenn diese Bezugsperson fehlt. Bricht dann in der Ausbildung die betriebliche Ansprechperson weg, etwa weil es mit ihm/ihr Probleme gibt, können diese Probleme auch mit einer reduzierten Selbstwirksamkeitserwartung einhergehen.

Diese Gemengelage rund um das Vorhandensein eines/r AnsprechpartnerIn, hat wiederum Einfluss auf geringere Wachstumsziele, sollte der/die AnsprechpartnerIn gefehlt haben und dürfte somit kumulativ zu geringeren ausbildungsbezogenen Chancen bis hin zum möglichen Ausbildungsabbruch führen.

Die Befunde der vorliegenden Arbeit weisen darauf hin, dass die Bedeutung der Eltern als AnsprechpartnerIn nicht zu unterschätzen ist. Elterninteresse geht aufgrund der Befunde u. a. auch mit einer hohen Leistungsbereitschaft der Auszubildenden einher. Ebenso steht ein hohes Elterninteresse auch mit der Situation in Zusammenhang, dass die SchülerInnen mit sich selbst keine Probleme empfinden. Allerdings werden die Wirkung der Eltern und das Elterninteresse eingeschränkt, wenn materielle Probleme vorhanden sind.

Im Sinne des Capability Approachs gehen die ausbildungsbezogenen Verwirklichungschancen über die materielle Dimension hinaus. Allerdings kann man materielle Probleme, wie beim Einfluss auf das Elterninteresse zu sehen ist, (die Eltern haben bei materiellen Sorgen vermutlich weniger Zeit für die Belange ihrer Kinder aufbringen können) nicht vernachlässigen. SchülerInnen mit materiellen Problemen haben dementsprechend auch ein stärkeres Verlust- und Bedrohungsempfinden als SchülerInnen ohne Probleme dieser Art und geben an, häufiger Hürden auf dem Ausbildungsweg vorgefunden zu haben.

Eine weitere Erforschung der Einflüsse und Folgen der materiellen Probleme auf z. B. das (Lern-) Verhalten der Auszubildenden und verwehrter Ermöglichungen (z. B. Internet, Computer, Fachbücher, Nachhilfe, fehlende Lernzeit aufgrund Nebenjobs) erscheint auf Grundlage der vorliegenden Befunde dringend geboten. Der Faktor der materiellen Benachteiligung dürfte sich gerade in Homeoffice-Zeiten, mit dem vermehrten digitalen Lernen von Zuhause aus, (z. B. aufgrund der derzeitigen Corona-Krise) eher noch verstärken. Dies ist insbesondere dann der Fall, wenn man bedenkt, dass der beschriebene Zusammenhang von materiellen Problemen mit dem Interesse der Eltern einhergeht, die in solchen Situationen dann vermutlich kaum Zeit haben, ausreichend zu helfen, oder die notwendige digitale Infrastruktur bereitzustellen und für Ruhe beim Lernen zu sorgen.

Für die Auszubildenden haben Hürden, wie materielle Probleme oder das Fehlen einer Bezugsperson vielfältige Auswirkungen, die sich u.a. auch in Form geringerer Selbstwirksamkeitserwartungen und Kompetenzerwartungen in den verschiedenen Bereichen äußern. Bestanden Hürden auf dem Ausbildungsweg, haben sie ein höheres Bedrohungs- und Verlustempfinden, einen geringeren Schulabschluss und auch generell häufiger Probleme in der Schule. Diese

Hürden konnten in der vorliegenden Arbeit allerdings nur aus Sicht des Auszubildenden erhoben werden. Für verwehrte Chancen, die dann zu einer vom Subjekt wahrgenommenen Hürde geworden ist, ist hierbei die Außenperspektive unerlässlich. Hier besteht noch weiterer Forschungsbedarf, der die Innenperspektive und das Empfinden von Hürden mit der objektiven Außenperspektive vergleichend betrachtet und Handlungsempfehlungen ableitet bzw. die Wirkung eines diesbezüglichen qualitativen Feedbacks an die Auszubildenden, als mögliche ausbildungsbezogene Verwirklichungschance, näher beleuchtet.

Die Dimension „Hürde“ kann allerdings, wie in der qualitativen Auswertung aufgezeigt, auch eine positive Rolle im Sinne einer bestandenen Herausforderung annehmen, die dann zu einer gesteigerten Selbstwirksamkeitserwartung führt. Die SchülerInnen beschreiben diese positive Rolle einer Hürde mit dem Meistern einer schwierigen Situation aus der sie gestärkt hervorgekommen sind und sich in der Folge mehr zugetraut haben. Man erkennt in diesem Zusammenhang des Überwindens der Hürde deutlich Merkmale, die Quellen von Selbstwirksamkeitserwartungen sein können. Zu nennen ist hier die direkte Erfolgserfahrung und die Interpretation dieser Emotionen und Empfindungen auf die zuvor bedrohlich wirkende Situation. Diese Situation wird aufgrund der Reflexion und Interpretation als beherrschbar angesehen, es erfolgt eine kontextbezogene Neuzuweisung von Freude über das Geleistete.

Dieser Befund zur positiven Betrachtungsmöglichkeit einer Hürde, ist insofern bedeutsam, da auch die vermeintliche Hürde Übergangsschulform mit einem gesteigerten Ziel wie Chancenorientierung und Interesse einhergeht und besondere Motivation, im Sinne einer positiven Selbstbestärkung, sein kann.

Diejenigen SchülerInnen, die keine Hürden auf dem Ausbildungsweg empfinden, sind generell signifikant zufriedener mit ihrem Betrieb als SchülerInnen die Hürden beklagen. Man muss diesen Befund in Zusammenhang mit der befragten Schülerschaft der vorliegenden Forschungsarbeit sehen. Ein großer Teil der Befragten absolviert die Ausbildung in Ausbildungsstätten, wie dem im Abschnitt der qualitativen Befunde beschriebenen gemeinnützigen Werkhof e.V. oder dem Internationalen Bund (IB) Darmstadt. Eine Sonderstellung nehmen auch kleine Handwerksbetriebe ein, da diese mitunter kaum Zeit für weiterführende Ausbildungsbelange haben. Problematisch sind darüber hinaus auch Betriebe, bei denen die Auszubildenden keine Zukunfts- oder Übernahmechancen haben, oder die Qualität der Ausbildung im Vergleich mit derjenigen der MitschülerInnen und Mitschülern als schlechter bewertet wird. Insofern werden der „holprige“ Ausbildungsweg hin zur Ausbildung, die Ausbildung in einem Betrieb, der

nicht „Wunschbetrieb“ war und einem Ausbildungsberuf, der oftmals nicht der Wunschberuf ist, mit Hürden auf dem Ausbildungsweg in Verbindung gebracht.

Allerdings muss diese Sichtweise teilweise kritisch hinterfragt werden, da ein großer Teil dieser Auszubildenden sonst in der Regel nur Absagen bezüglich dieser Ausbildung im Metallbereich oder anderer Wunschausbildungen bekommen hat. Einige unter ihnen haben zudem bereits Ausbildungsabbrüche erlebt. Für sie stellt dieser zumindest teilweise fremdfinanzierte und fremdermöglichte Ausbildungsplatz an sich somit zumeist schon eine ausbildungsbezogene Verwirklichungschance dar.

Eine selbst verwehrte ausbildungsbezogene Chance, liegt in der identifizierten Dimension „Probleme mit sich selbst“. Die schulischen und beruflichen Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerwartungen sind dann am geringsten, wenn die SchülerInnen „Probleme mit sich selbst“ haben. Die Bedrohungsempfindung ist bei diesen Auszubildenden signifikant erhöht. Diese Dimension ist maßgebliches Merkmal des identifizierten Clustertyps 6, der „problembehaftete Alleingelassene“, der aufgrund vielfältiger Probleme mit sich selbst und häufigen Problemen und Sorgen im privaten Bereich, sich kaum ausbildungsbezogen fokussieren kann. Dementsprechend hat dieser Typ neben „Problemen mit sich selbst“, oftmals eine skeptische Einstellung gegenüber dem Ausbildungsberuf, ausgeprägte „Defizitempfindungen“ und „empfundene Hilflosigkeit“. In der Regel wissen diese Auszubildenden aber, dass sie Probleme mit sich selbst haben und welche Probleme das konkret sind. Sie verfügen also über eine „gute Selbsteinschätzung“.

Die identifizierten drei Bereiche „Ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung“, „Ausbildungsbezogenes Wohlbefinden“, „Ausbildungsbezogene Ermöglichung (externale und internale Ermöglichung) sowie der Bereich der Ziele, mit ihren insgesamt 48 Dimensionen (43 Dimensionen inkl. der Zieldimensionen), haben sich als geeignet erwiesen, ausbildungsbezogene Verwirklichungschancen im Sinne von Schutzfaktoren und Barrieren (je nach Ausprägung) aus der Perspektive der Befragten zu beschreiben und Zusammenhänge aufzuzeigen. Die sieben, per Clusteranalyse und anschließender Merkmalsabgleich aller Dimensionen, generierten und anschließend charakterisierten Typen zeigen in ihrer Deutbarkeit des subjektbezogenen Ausbildungsgeschehens, dass sich die Vielzahl an ausbildungsbezogenen Verwirklichungschancen als zielführend und stimmig erwiesen hat. Diese Multidimensionalität der eigenen Studie, die über die Komplexität anderer Studien teilweise weit hinausgeht, erscheint jedoch wichtig, um möglichst alle Dimensionen berücksichtigen und reale Typen zuordnen zu können.

Anhand dieses quantitativ ausgewerteten Geflechts der ausbildungsbezogenen Verwirklichungschancen lassen sich die verschiedenen Typen aber sehr gut aufgrund der Vielzahl an Dimensionen hinsichtlich Handlungsbeschränkungen und Handlungsspielräumen gegenüberstellen.

Wie sich im Verlaufe der Untersuchung innerhalb der teilnehmenden Beobachtung gezeigt hat, liefern die Typencharakterisierungen und Einteilungen auch Hinweise auf spätere Ausbildungsabbrüche und auftretender Probleme. Mit Ausnahme eines einzelnen Schülers, haben alle Schüler des Typs 6, „Der problembehaftete Alleingelassene“ (incl. der Nachbefragten) die Ausbildung vorzeitig abgebrochen. Gespräche mit diesen Schülern haben ergeben, dass die dem Typ zugeordneten Dimensionen „fehlende/r AnsprechpartnerIn“ und „Probleme mit sich selbst“ im privaten Bereich, sowie gesundheitliche Probleme (u. a. aufgrund von Verlusten) bzw. ein unangepasstes auffälliges Verhalten in Betrieb und Schule zu den Vertragsauflösungen geführt haben.

Auch bei den jüngsten Auszubildenden, die eher in Cluster 3 der „forsch und kindlich“ anzufinden waren, gab es Probleme hinsichtlich der Ausbildungsreife. Häufig war eine Diskrepanz aus (zu) hohen Selbsteinschätzungen und einer skeptischen Einstellung gegenüber dem Beruf zu verzeichnen. Bei den VertreterInnen des Clusters 5 „defizitbehaftet und selbstunwirksam“, sind vielschichtige Probleme, wie die mangelnde Zufriedenheit mit dem Betrieb, materielle Probleme, Probleme mit sich selbst und Defizite wie „Lesen und Verstehen“ vorzufinden. Insbesondere die geringe Selbstwirksamkeit lässt diese Auszubildenden permanent an sich und ihrer Wahl des Ausbildungsberufs zweifeln.

Beim Betrachten dieser Typen über die Ausbildungszeit hinweg fällt auf, dass dem Bereich des ausbildungsbezogenen Wohlbefindens erhebliche Bedeutung zukommt. Ein Konflikt mit dem/der Ausbildungsverantwortlichen, oder eine empfundene Bedrohung bzw. ein Verlustempfinden hat in der Regel Auswirkungen auf die Noten und/oder mündet in ein konfliktreiches auffälliges Verhalten. Insbesondere Einschränkungen und Auswirkungen im Bereich der Gesundheit, die bei den Interviews und zu Beginn der teilnehmenden Beobachtung nicht festgestellt werden konnten, sind im weiteren Zeitverlauf der Beobachtungen häufiger aufgetreten und hatten zumeist signifikante Folgen, bis hin zur Ausbildungsunterbrechung, oder bei psychischen Komponenten, sogar zum Ausbildungsabbruch. Auf die Bedeutung gesundheitlicher Beeinträchtigungen und familiäre Schwierigkeiten bezüglich eines Ausbildungsabbruchs wird auch in der Empirie zur Abbruchforschung hingewiesen. Insbesondere die Wirkungen aufgrund

eines Verlusts, wie dem Tod eines nahen Angehörigen, hatten sehr negative Folgen auf das Ausbildungsgeschehen.

In den schriftlichen Befragungen, speziell in den beiden Berufsschulklassen, erwiesen sich die betrachteten Dimensionen der Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerwartungen als sehr zeitstabile Dimensionen, die sich auch aufgrund von Ereignissen, wie der Note der Abschlussprüfung, kaum geändert haben. Da es aber im Zeitverlauf der Ausbildung trotzdem u. a. zu einem Abbruchgeschehen, insbesondere bei den Typen 3, 6 und Konflikten bei Typ 5 gekommen ist, wären weitere Betrachtungen von wesentlichen Dimensionen, die Einfluss auf eine wertgeschätzte Ausbildung haben, wie die Dimensionen des ausbildungsbezogenen Wohlbefindens oder das vorhanden sein eines/r AnsprechpartnerIn interessant. Ebenso könnten weiterführende Untersuchungen in Hinblick auf Konflikte oder aufgetretene Probleme im privaten Bereich über den Zeitverlauf hinweg von Interesse sein.

Weitere Forschungsvorhaben sollten die Dimension des/r AnsprechpartnerIn noch differenzierter analysieren und dabei auch die Rolle von Peerbeziehungen, oder unmittelbare Unterstützung von MitschülerInnen und ArbeitskollegInnen, hinsichtlich ausbildungsbezogener Verwirklichungschancen eingehender betrachten. Insbesondere die aufgrund der Forschungsfrage 2 gefundenen vielfältigen Zusammenhänge mit der Dimension „AnsprechpartnerIn“ belegen dessen/deren Wichtigkeit im Bündel der ausbildungsbezogenen Verwirklichungschancen.

Die Betrachtung und Identifizierung der vielfältigen Zusammenhänge, hat die im Vorfeld der Untersuchung vermutete Bedeutung der Selbstwirksamkeitserwartungen im Konstrukt ausbildungsbezogener Verwirklichungschancen bestätigt. Auch bei der Förderung der Selbstwirksamkeitserwartungen dürfte dem/r AnsprechpartnerIn durch verbale Überzeugung (als Quelle der Förderung) eine entscheidende Rolle zukommen. Hinsichtlich der Benachteiligungen der weiblichen Auszubildenden könnte man über eine Implementierung einer zusätzlichen weiblichen Ansprechperson im Sinne einer Mentorin nachdenken. Hierzu könnte eine Auszubildende aus einem höheren Ausbildungsjahr durch „Good-Practice“-Beispiele als Ratgeberin protektiv fungieren.

Der Lernort „Schule“ könnte hierfür den Rahmen bilden, aber auch darüber hinaus im Kontext ausbildungsbezogener Verwirklichungschancen protektiv tätig werden. Einerseits bilden die hier identifizierten Dimensionen einen breiten Orientierungsahmen, mögliche Probleme zu identifizieren und über die Lehrkräfte und Schulsozialarbeit bzw. Schulseelsorge tätig zu

werden oder bei Konflikten die Auszubildenden zu Beratungsstellen wie dem QuABB, die die Auszubildenden und die Betriebe lösungsorientiert beraten, zu vermitteln.

Da die Selbstwirksamkeit durch direkte Erfahrung über Erfolgserlebnisse gefördert werden kann, könnte man noch gezielter Erfolgserlebnisse durch die Durchführung prüfungsähnlicher Projekte in Abstimmung mit den Betrieben bei den Auszubildenden hervorrufen. Auch an die Quelle der Selbstwirksamkeitssteigerung durch stellvertretende Erfahrung mithilfe von Beobachtung wäre hierbei zu denken. Die Auszubildenden könnten die anderen Projektpräsentationen und Rückmeldungen durch Lehrkräfte und Ausbildungsverantwortliche in Form eines Messetages, bei der alle Gruppen ihre Projekte präsentieren, beobachten.

Die Generierung der Cluster hat es ermöglicht, Typen von Auszubildenden zu generieren, die stereotype Merkmalsausprägungen in Bezug auf die einzelnen Dimensionen aufweisen. Somit können Ansätze identifiziert werden, was die den einzelnen Clustern zugeteilten Auszubildende charakterisiert und wo ggf. noch Handlungsbedarf besteht, z. B. bezogen auf einen festen AnsprechpartnerIn oder auf konkrete Maßnahmen der zielgerichteten Kompetenzförderung in den verschiedene Bereichen. Die Klassifikation der Auszubildenden nach dieser Vorgehensweise kann auch für künftige Forschungsvorhaben eine gute Orientierungsgrundlage darstellen, beispielsweise könnten diese durch eine Ausweitung der Zielgruppe um andere Berufsgruppen weiterentwickelt werden. Ferner können auch andere Berufszweige nach ähnlichem Muster klassifiziert und mit den Ergebnissen der eigenen Studien verglichen werden. Ein weiterer Ansatz könnte darin bestehen, die durch die Faktorenanalyse generierten drei Komponenten weiterführend zu analysieren. Insofern hat die vorliegende Arbeit auf mehreren Ebenen Grundlagenarbeit geleistet, auf deren Basis weiterführende vertiefende Untersuchungen angeregt werden können. Wünschenswert wäre hier auch der Einbezug einer größeren Stichprobe, um so geringe Zellbesetzungen wie in den Clustern 3, 6 und 7 für künftige Forschungsarbeiten zu vermeiden und hier zu valideren Ergebnissen zu gelangen. Dies war hier leider nur begrenzt möglich, was aber zu großen Teilen auch daran lag, dass nicht alle Auszubildenden alle Items beantwortet hatten. In künftigen Forschungsvorhaben wäre dieser Umstand daher zu berücksichtigen.

Literatur

Abele, A. E. (2002): Ein Modell und empirische Befunde zu beruflicher Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs. In: Psychologische Rundschau, 53.

Abele, A. E. (2003): The Dynamics of Masculine-Agentic and Feminine-communal Traits. Findings from a Prospektive Longitudinal Study. In: Journal of Personality and Social Psychology, 85 (4), S. 768-776.

Abele, A. E. (2010): Stolpersteine in der Karriere- und was man dagegen tun kann. Vortragsunterlagen vom 10.06.2020 in Zürich, http://www.abele_brehm_100610_Zuerich.pdf (10.03.2019).

Abele, A. E. (2011): Prädiktoren des Berufserfolgs von Lehrkräften. Befunde der Langzeitstudie MATHE. In: Zeitschrift für Pädagogik 57 (2011) 5, S. 674-694.

Abele, A. E., Cohrs, J. C. & Dette, C. E. (2006): „Arbeitszufriedenheit – Person oder Situation?“ In: Fischer, L. (Hrsg.): Arbeitszufriedenheit. Konzepte und empirische Befunde. 2. Auflage Göttingen: Hogrefe, S. 205-225.

Abele, A. E., Stief, M. & Andrä, M. (2000): Zur ökonomischen Erfassung beruflicher Selbstwirksamkeitserwartungen: Neukonstruktion einer BSW-Skala. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie, 44, S. 145-151.

Abele, A. E. & Stief, M. (2004): Die Prognose des Berufserfolgs von Hochschulabsolventinnen und -absolventen. Befunde zur ersten und zweiten Erhebung der Erlanger Längsschnittstudie BELA-E. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O (2004), 48, 4-16.

Abele, A. E., Stief, M. & Krüsken, J. (2002): Persönliche Ziele von Mathematikern beim Berufseinstieg. Ein Vergleich offener und geschlossener Erhebungsmethoden. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 16.

Albers, H.-J. (1977): Zufriedenheit in Arbeit und Ausbildung: die individuelle Einstellung zu Arbeit und Beruf und zur Ausbildungssituation. Ein berufspädagogischer Beitrag zur Humanisierung der Arbeitswelt. Trier: Spee.

Altgeld, T. & Bittlingmayer, U.-H. (2017): Verwirklichungschancen/ Capabilities, https://www.leitbegriffe.bzga.de/alphabetisches-verzeichnis/verwirklichungschancen-capabilities/ (15.05.2020).

Althoff, H., Brosi, W., Troltsch, K., Ulrich, J. G. & Werner, R. (2003): Vorzeitige Lösung von Lehrverträgen und Ausbildungsabbruch. Problemaufriss und Untersuchung der methodisch-statistischen Grundlagen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB): Forschung Spezial, Heft 4.

Amor, D., Canroy-Osequera, P., Cox, M., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E. & Zellman, G. (1976): Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minorityschools. Santa Monica: Rand Corporation.

Anbuhl, M. (2015): „Kein Anschluss mit diesem Abschluss?“ In: Deutscher Gewerkschaftsbund (Hrsg.): DGB-Expertise zu den Chancen von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss auf dem Ausbildungsmarkt, http://www.dgb.de/themen/++co++2d6123d8-e158-11e4-

80d2-52540023ef1a (16.07.2020).

Atteslander, P. (1995): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8. Auflage. Berlin: de Gruyter.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein Indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.

Bacher, J. (1996): Clusteranalyse. Anwendungsorientierte Einführung. München, Wien: Oldenbourg.

Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (1996): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. Berlin: Springer.

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. In: Psychological Review, 84, pp. 191-215.

Bandura, A. (1989): Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal systems. In: Pervin, L. A. (Ed.): Goal concepts in personality and social psychology. Hillsdale,NJ: Erlbaum.

Bandura, A. & Cervone, D. (1986): Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. In: Organizational Behavior and Human Decision Processes, 38.

Bandura, A. (1997): Self-efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.

Baros, W. & Otto, H-U. (2010): Befähigungs- und Verwirklichungsgerechtigkeit als Aufgaben interkultureller Bildung. In: Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung. Berlin: Regener, S. 250-267.

Barton, A. H./ Lazarsfeld, P. F. (1979): Einige Funktionen von qualitativer Analyse in der Sozialforschung. In: Hopf, C. & Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 41-89.

Beicht, U. & Krewerth, A. (2009): Qualität der betrieblichen Ausbildung im Urteil von Auszubildenden und Berufsbildungsfachleuten. In: Qualität der beruflichen Bildung. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 38. Jahrgang. Heft 5, S. 9-13.

Beicht, U. & Krewerth, A. (2008): Ausbildungsqualität in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. Erste Ergebnisse einer Umfrage des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) unter Teilzeitberufsschülern und -schülerinnen, https://www.bibb.de/dokumente/pdf/Erster_Ergebnisbericht_Druckversion_04-02-2009.pdf (16.07.2020).

Beicht, U. & Walden, G. (2019): Der Einfluss von Migrationshintergrund, sozialer Herkunft und Geschlecht auf den Übergang nicht studienberechtigter Schulabgänger/-innen in berufliche Ausbildung. Bonn.

BiBB − Bundesinstitut für Berufsbildung (2003): Ausbildungsvertrag gelöst = Ausbildung abgebrochen? Ergebnisse einer Befragung. In: BWP 5, S. 35-39.

BIBB − Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung, http://datenreport.bibb.de/html/dr2012.html (08.01.2016).

BIBB − Bundesinstitut für Berufsbildung (2023): Berufsbildungsbericht 2023, https://www.bmbf.de/SharedDocs/Downloads/de/2023/berufsbildungsbericht-2023-kabinettfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (18.02.2024).

BiBB − Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Ausbildung gestalten: Industrielle Metallberufe, https://www.google.de/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiy0NKWr8bpAhUS-aQKHTtgBHoQFjAHegQIAx-AB&url=https%3A%2F%2Fwww.bibb.de%2Fveroeffentlichungen%2Fde%2Fpublication%2Fdownload%2F9358&usg=AOvVaw07d4RrbUOZKu_o8CVnzT2_ (16.07.2020).

Berg, C. /Milmeister, M. (2008): Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie [47 Absätze]. In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 9(2), Art. 13, http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/rt/printerFriendly/417/904 (04.01.2016).

Blaß, K. & Himmelrath, A. (2016): Berufsschulen auf dem Abstellgleis: Wie wir unser Ausbildungssystem retten können. Hamburg: Edition Körber.

BMBF − Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003): Berufsbildungsbericht 2003, www.bmbf.de/pub/bbb2003.pdf (13.08.2008).

BMBF − Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006): Berufsbildungsbericht 2006, https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2006/pdf-bildungsbericht-2006/gesamtbericht.pdf (13.08.2008).

BMBF − Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Berufsbildungsbericht 2008, http://www.bmbf.de/de/berufsbildungsbericht.php (13.08.2008).

BMBF − Bundesministerium für Bildung und Forschung (2009): Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien, http://www.bmbf.de/pub/band_sechs_berufsbildungsforschung.pdf (03.12.2012).

BMFSFJ − Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009): 13. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, https://www.bmfsfj.de/blob/jump/93144/13-kinder-jugendbericht-data.pdf (23.07.2020).

BMFSFJ − Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, https://www.bmfsfj.de/blob/jump/93146/14-kinder-und-jugendbericht-data.pdf (23.07.2020).

Bogdan, R. & Taylor, S. J. (1975): Introduction to Qualitative Research Methods. A Phenomenological Approach to the Social Sciences. New York.

Bogner, A. & Menz, W. (2005): Das theoriegenerierende Experteninterview,

Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS, S. 33-70.

Bohlinger, S. (2002): Ausbildungsabbruch – Forschungsstand eines bildungspolitischen Problemfelds. In: Bohlinger, S. & Jenewein, K. (Hrsg.): Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft? Konzepte, Risiken und Chancen aktueller Handlungsansätze aus der Berufsbildungsforschung und -praxis. Bielefeld, S. 27-38.

Bohlinger, S. (2003): Ausbildungsabbruch im Handwerk. Strukturen vorzeitiger Vertragslösungen nach dem ersten Ausbildungsjahr. Bielefeld: Bertelsmann.

Bortz, J. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation. 4. Auflage. Berlin (u. a.): Springer.

Bortz, J. (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.

Bortz, J. & Döring, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.

Brosius. F. (1998): SPSS 8 - Professionelle Statistik unter Windows. Bonn: MlTP.

Brosius, F. (2012): SPSS 21. Zwickau: Westermann.

Bühl, A. & Zöfel, P. (2000): SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. 7. Auflage. München: Addison-Wesley.

Bühl, A. & Zöfel, P. (2005): Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. München: Pearson.

Bülow, R. (1996): Faktoren- und Clusteranalyse: Zwei multivariate statistische Analyseverfahren am Beispiel der Hauptkomponentenanalyse des Clusterverfahrens nach Ward und der K-Means-Methode; eine anwendungsorientierte Einführung mit SPSS anhand zweier idealtypischer Beispiele. Fak. für Sozialwiss., Ruhr-Universität Bochum.

Boos-Nünning, U. (1994): Schul- und Berufssituation von Jugendlichen ausländischer Herkunft, insbesondere von Mädchen und Frauen. In: Chancengleichheit für ausländische Jugendliche. Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn.

Brockmeyer, R. & Edelstein, W. (Hrsg.) (1997): Selbstwirksame Schulen. Wege pädagogischer Innovation. Oberhausen: Laufen.

Brüggemann, T. & Rahn, S. (Hrsg.) (2013): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster (u. a.): Waxmann.

Brunstein, J. C. (1993): Personal goals and subjective well-being: A longitudinal study. In: Journal of Personality and Social Psychology, 65.

Brunstein, J. C., & Maier, G. W. (1996): Persönliche Ziele: Ein Überblick zum Stand der Forschung. In: Psychologische Rundschau, 47.

Burke, R. J. & McKeen, C. A. (1995): Work experiences, career development, and career success of managerial and professional women. In: Journal of Social Behavior & Personality, 10, pp. 81-96.

Clark, Z. (2015): Jugend als Capability? Der Capabilities Approach als Basis für eine

gerechtigkeits- und ungleichheitstheoretische Jugendforschung. Weinheim & Basel: Beltz.

Denzin N. K. (1978): The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods. 2. Edition. New York: McGraw Hill.

Denzin, N. K. & Linkoln, Y. S. (1994): Introduction: Entering the Field of Qualitative Research. In: Denzin, N. K. & Linkoln, Y. S (Eds.): Handbook of Qualitative Research. London: Tousand Oaks/ New Dehli: Sage, pp. 1-17.

Dette, D. E. (2005): Berufserfolg und Lebenszufriedenheit: Eine längsschnittliche Analyse der Zusammenhänge. Erlangen: [Dissertation].

Dette, D. E./ Abele, A. E./ Renner, O. (2004): Zur Definition und Messung von Berufserfolg. Theoretische Überlegungen. und metaanalytische Befunde zum Zusammenhang von externen und internen Laufbahnerfolgsmaßen. In: Zeitschrift für Personalpsychologie, 3 (4), pp. 170-183

Deuer, E. (2006): Früherkennung von Ausbildungsabbrüchen: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im baden-württembergischen Einzelhandel. Mannheim: [Dissertation].

Deuer, E. (2015): Ausbildungsabbrüche: Ursachen, Folgen und Handlungsfelder. In Brüggemann, T. & Deuer, E. (Hrsg.): Berufsorientierung aus Unternehmenssicht: Fachkräfterekrutierung am Übergang Schule - Beruf. Bielefeld: Bertelsmann, S. 103-113.

DGB-Jugend (2005): Das Schwarzbuch Ausbildung. Berlin.

Die Bundesregierung (2020): Fünf Gründe für eine duale Ausbildung, https://www.make-it-in-germany.com/de/studium-ausbildung/ausbildung/gruende/ (16.07.2020).

Diener, E. (1984): Subjective well-being. In: Psychological Bulletin, 95.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999): Subjective well-being: Three decades of progress. In: Psychological Bulletin, 125.

Dräger, J., & Wiesmann, C. (2014): Zukunft unsicher. Jugendarbeitslosigkeit im europäischen Vergleich. In: Bertelsmann Stiftung, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/GP_Zukunft_unsicher.pdf (20.01.2020).

Drössler, S., Röder, B. & Jerusalem, M. (2007): Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. In: Landmann, M. & Schmitz, B. (Hrsg.): Selbstregulation erfolgreich fördern. Stuttgart: Kohlhammer, S. 206-231.

Ebbinghaus, M., & Krewert, A. (2007): BIBB-Forschungsverbund zur Ausbildungsqualität in Deutschland. Projektbeschreibungen. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung, https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/at_22202.pdf (15.09.2010).

Ebbinghaus, M. & Krewerth, A. (2010): Forschungsprojekt 2.2.201 Forschungsprojekt „Qualitätssicherung in der Berufsausbildung“ und 2.2.202 „Ausbildung aus Sicht der Auszubildenden. Gemeinsamer Abschlussbericht, https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/zw_22201.pdf, letzter Zugriff: 16.07.2020.

Eberhard, V. (2006): Das Konzept der Ausbildungsreife: Ein ungeklärtes Konstrukt im Spannungs-feld unterschiedlicher Interessen. In: BiBB − Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Wissenschaftliche Diskussionspapiere, Heft 83. Bonn: BIBB.

Ebner, H. G. (2003): Ausbildungspersonal: Lernkultur - Ausbildungszufriedenheit. Berufsbildung, 84, S. 8-10.

Ebner, H. G. & Lauck, G. (1998): Das Ausbildungspersonal im Urteil der Auszubildenden. In: Berufsbildung, 52, S. 24-30.

Emmons, R. A. (1986): Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. In: Journal of Personality and Social Psychology, 51, pp. 1058-1068.

Emmons, R. A. (1996): Striving and feeling: Personal goals and subjective well-being. In: Gollwitzer, P. M. & Bargh, J. A. (Eds.): The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior. New York: Guilford Press, pp. 313-337.

Fischer, L. (1997): Messung der Arbeitszufriedenheit und Ergebnisse empirischer Forschungen. In: Luczak, H. & Volpert, W. (Hrsg.): Handbuch Arbeitswissenschaft. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, S.271-275.

Flick, U. (1999): Qualitative Forschung: Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U., Kardorff v., E. & Steinke, I. (Hrsg.) (2003): Qualitative Forschung. 2. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Flick, U. (2004): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS.

Flöter, M., Pohl, S. & Scheibner, N. (2004): Skript Einführung in SPSS: Faktorenanalyse, http://www.metheval.unijena.de/search.php?cx=002343224711797714871%3Am95ykvgoaly&cof=FORID%3A10&ie=ISO-8859 15&q=Skript+Einf%C3%BChrung+in+SPSS%3A+Faktorenanalyse&sa=Suche&siteurl=www.metheval.uni-jena.de%2F&ref=&ss=80j6400j2 (03.09.2014).

Forst, H. (1977): Anwendung der Cluster-Analyse zur Typisierung des Freizeitverhaltens von Jugendlichen. In: Späth, H. R. (Hrsg.) Fallstudien Cluster-Analyse. München: Oldenbourg.

Frey, K. (2007): Die Projektmethode. Weinheim: Beltz.

Frey, A. et al. (2012): Erfassung und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der beruflichen Grundbildung in Europa. Aktueller Stand und Perspektiven. In: Baumeler, C. et al. (Hrsg.): Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung. Landau: Empirische Pädagogik.

Fuchs, C. (2005): Selbstwirksam lernen im schulischen Kontext: Kennzeichen, Bedingungen, Umsetzungsbeispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gattiker, U. E. & Larwood, L. (1988): Predictors for managers' career mobility, success, and satisfaction. In: Human Relations, 41 (8), pp. 569-591.

Gay, E. G., Weiss, D. J., Hendel, D. D., Dawis, R. V., & Lofquist, L. H. (1971): Manual for the Minnesota Importance Questionnaire. Minnesota: Industrial Relations Center.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010): Strategien qualitativer Forschung (Übersetzung der Originalausgabe „The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research“). 3. Auflage. Bern.

Goodman, R. & Scott, S. (1999): Comparing the Strengths and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is Small Beautiful? In: Journal of Abnormal Child Psychology, 27(1). pp. 17-24.

Gogolin, I. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten. Heft 107. Universität Hamburg. Bonn.

Gogolin, I., Neumann, U. & Roth, H.-J. (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Gutachten. Bon: BLK 2003, https://www.pedocs.de/volltexte/2008/335/pdf/heft107.pdf (05.05.2020).

Gordon, R. L. (1975): Interviewing. Strategies. Techniques and tactics. Homewood, Illinois: The Dorsey Press.

Greilinger, A. (2013): Analyse der Ursachen und Entwicklung von Lösungsansätzen zur Verhinderung von Ausbildungsabbrüchen in Handwerksbetrieben, https://lfi-muenchen.de/wp-content/uploads/2017/08/2013_gesamtes_Dokument_Analyse-von-Ausbildungsabbrüchenchen.pdf (05.01.2017).

Gunz, H. P. & Heslin, P.A. (2005): Reconceptualizing career success. In: Journal of Organizational Behavior, 26 (2), pp. 105-111.

Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009a): Erfolgsfaktoren in der Berufsbildung bei gefährdeten Jugendlichen. Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren (EDK).

Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2009b): Erfolgsfaktoren beim Übergang von der Schule ins Berufsleben bei Jugendlichen mit ungünstigen Startchancen. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 15, S. 11-12.

Häfeli, K. & Schellenberg, C. (2010): Resilienz, Risiko- und Schutzfaktoren beim Übergang von der Schule ins Berufsleben. In: Neuenschwander, M. P. & Grunder, H.-U. (Hrsg.): Schulübergang und Selektion. Forschungsbefunde, Praxisbeispiele, Umsetzungsperspektiven. Zürich/Chur: Rüegger, S. 149-158.

Hall, D. T. & Chandler, D. E. (2005): Psychological success: When the career is a calling. In: Journal of Organizational Behavior, 26 (2), pp. 155-176.

Harms, K. (2000): Wie zufrieden sind Auszubildende mit der Berufsschule? Ergebnisse einer empirischen Studie. In: Wirtschaft und Erziehung, 11, S. 384-386.

Hascher, T. (2004): Wohlbefinden in der Schule. Münster (u. a.): Waxmann.

Hecker, U. (2000): Ausbildungsabbruch als Problemlösung? Überlegungen zu vorzeitigem Ausstieg aus der Ausbildung. In: BiBB − Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Jugendliche in Ausbildung und Beruf. Bonn, S. 55-66.

Heide v. d., D. & Fiedler-Rauer, F. (2011): Eure Wünsche und Ziele für das Berufsleben, http://www.rentenblicker.de/aktuelles/wuensche_und_ziele_der_jugendlichen_im_berufsleben.html (18.07.2020).

Heinrichs, J. H. (2008): Capabilities: Egalitaristische Vorgaben einer Maßeinheit. In: Otto, H.U. & Ziegler (Hrsg.): Capabilities – Handlungsbefähigung. Wiesbaden: VS. S. 54- 68.

Hohbein, A. & Thies, L. (2014): Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland: Zu wenige profitieren vom dualen System. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Zukunft unsicher.

Jugendarbeitslosigkeit im europäischen Vergleich, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GauePublikationen/GP_Zukunft_unsicher.pdf (20.01.2020).

Hradil, S. (1999): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 7. Auflage. Opladen: Budrich.

Hradil, S. (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Opladen: Budrich.

Hradil, S. (Hrsg.) (2013): Deutsche Verhältnisse. Frankfurt/Main: Campus.

Hülst, D. (2013): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. München: Juventa.

Imdorf, Christian: Wie Ausbildungsbetriebe soziale Ungleichheit reproduzieren: Der Ausschluss von Migrantenjugendlichen bei der Lehrlingsselektion. In: Krüger, H. H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T. & Budde, J. (Hrsg.): Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule. Wiesbaden: VS, S. 259-274.

Jackson, L. A. (1989): Relative deprivation and the gender wage gap. In: Journal of Social Issues, 45.

Jackson, D. N. (2003): Career Directions Inventory Manual. Port Huron: Sigma Assessment Systems.

Jasper, G., Richter, U. A., Haber, I. & Vogel, H. (2009): Ausbildungsabbrüche vermeiden – neue Ansätze und Lösungsstrategien. Band 6 der Reihe Berufsbildungsforschung. Bonn, Berlin.

Jenewein, K. (2002): Ausbildungsabbruch als aktuelles Problem der dualen Berufsausbildung. In: Bohlinger, S. & Jenewein, K. (Hrsg.): Ausbildungsabbrecher – Verlierer der Wissensgesellschaft? Konzepte, Risiken und Chancen aktueller Handlungsansätze aus der Berufsbildungsforschung und -praxis. Bielefeld: Bertelsmann. S. 1-4.

Jerusalem, M. (1990): Persönliche Ressourcen, Vulnerabilität und Streßerleben. Göttingen: Hogrefe.

Jerusalem, M. (2009): Skalenbuch: Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht: Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen, https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/paedpsych/forschung/Skalenbuch_FoSS.pdf (10.02.2009).

Jerusalem, M., Drössler, S., Kleine, D., Klein-Heßling, J., Mittag, W. & Röder, B. (2007): Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Endbericht zum Fortbildungsprojekt. Berlin: Humboldt-Universität.

Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (o. J.): Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung (SWE), http://www.selbstwirksam.de/ (22.07.2020).

Jungkunz, D. (1996): Zufriedenheit von Auszubildenden mit ihrer Berufsausbildung. Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 92, S. 400-415.

Kaschube, J. (1997): Ziele von Führungsnachwuchskräften. München: Hampp.

Kaufmann, H. & Pape, H. (1996): Clusteranalyse. In: Tutz, G. (Hrsg.): Multivariate statistische

Verfahren Berlin: de Gruyter, S. 437-536.

Kelle, U. (1994): Empirisch begründete Theoriebildung. Zur Logik und Methodologie interpretativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Kelle, U. (1996). Die Bedeutung theoretischen Vorwissens in der Methodologie der Grounded Theory. In: Strobl, R. & Böttger, A. (Hrsg.): Wahre Geschichten? Zur Theorie und Praxis qualitativer Interviews. Baden Baden: Nomos.

Keupp, H. (2012): Capability. Verwirklichungschancen für eine positive Jugendentwicklung. Freiburg: Centaurus.

Kleinbeck, U. & Schmidt, K.-H. (1996): Die Wirkung von Zielsetzungen auf das Handeln. In: Kuhl, J. & Heckhausen, H. (Hrsg.): Motivation, Volition und Handlung. Enzyklopädie der Psychologie C/IV/4. Göttingen: Hogrefe, S. 875-907.

Krafeld, F. J. (2010): Der Befähigungsansatz (Capability Approach) als Perspektivenwechsel in der Förderung junger Menschen. In: Deutsche Jugend, Ausgabe 8, 2010, S. 310 -316.

Krafeld, F. J. (2011): Der Befähigungsansatz in der Arbeit gegen Ausgrenzung junger Menschen von sozialer und beruflicher Teilhabe. In: Jung, abgehängt und chancenlos?! – Ausgrenzung junger Menschen verhindern. Dreizehn. Zeitschrift für Jugendsozialarbeit. Nr. 5; 06 (2011).

Krause, D. (1994): Soziale Ungleichheit. In: Fuchs-Heinritz, W., Lautmann, R., Rammstedt, O. & Wienhold, H. (Hrsg.) (1994): Lexikon zur Soziologie. 3.Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Kreckel, R.(2004): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. 3. Auflage. Frankfurt/New York: Campus.

Kromrey, H. (2000): Empirische Sozialforschung. 9. Auflage. Opladen: Budrich.

Kruse, J. (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Kuckartz, U. (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS.

Kuckartz, U. & Grunenberg, H. (2013): Qualitative Daten computerunterstützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In: Friebertshäuser, B. & Prengel, A. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 4. Auflage. München: Juventa.

Lamnek, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.

Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage. Weinheim: Beltz.

Landmann, M. (2005): Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und berufliche Zielerreichung. Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Trainingsprogramms mit Tagebuch zur Unterstützung des Self-Monitorings. Aachen Shaker.

Lannert, C. & Otten, M. (2016): Schulische Übergänge. In: Gesamtverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e. V. (Hrsg.): Zeitschrift des Gesamtverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen in Hessen e. V. 3/2016, http://www.glb-hessen.de/impulse/Impulse_60er_Ausgabe%203_2016_web.pdf, letzter

Zugriff: 16.07.2020.

Laub, S. & Fuchs, M. (2003): Motive, Karriere- und Lebensziele von Auszubildenden. Warum sich Jugendliche in Deutschland für eine bestimmte Berufsausbildung entscheiden. In: BWP-4/2013, S. 10-13.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984): Stress, appraisal, and coping. New York: Springer.

Lent, R., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994): Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. In: Journal of Vocational Behavior, 45, pp. 79-122.

Leßmann, O. (2006): Lebenslagen und Verwirklichungschancen: verschiede Wurzeln, ähnliche Konzepte. In: Vierteljahreshefte zur Wirtschaftsforschung, 75 (2006), S. 30-42.

Leßmann O. (2013): Empirische Studien zum Capability Ansatz auf der Grundlage von Befragungen – ein Überblick. In: Graf G., Kapferer E., Sedmak C. (eds) Der Capability Approach und seine Anwendung. Springer VS, Wiesbaden (2013), S. 25-61.

Locke, E. A. & Shaw, K. N., Saari, L. M. & Latham, G. P. (1981): Goal setting and task performance: 1969-1980. In: Psychological Bulletin, 90.

Locke, E.A. & Latham, G.P. (1990): A theory of goal setting and task performance. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Lohmann G. (2003): Prävention und Unterstützung auf der Beziehungsebene. In: Mit Schülern klarkommen, S. 93-103.

Maier, G. W. (1996): Persönliche Ziele im Unternehmen: Ergebnisse einer Längsschnittstudie bei Berufseinsteigern. München: [Unveröffentlichte Dissertation].

Maier, G. W. & Rappensperger, G. (1999): Eintritt, Verbleib und Aufstieg in Organisationen. In: Hoyos, C. & Frey, D. (Hrsg.): Arbeits- und Organisationspsychologie. Ein Lehrbuch Weinheim:Beltz/ Psychologie Verlags Union, S. 50-63.

Marcus, B. & Schuler, H. (2006): Leistungsbeurteilung. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe, S. 433-469.

Martens, J. (2003): Statistische Datenanalyse mit SPSS für Windows. 2. Auflage. München & Wien: Oldenbourg.

Mayerhofer, W. (2009): Einflussfaktoren auf den Abschluss von Versicherungen: und der Beitrag des Versicherungsmaklers. Wien: Facultas.

Mayring, P. (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.

Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. München: Psychologie-Verlags-Union.

McClelland, D. C., Koestner, R. & Weinberger, J. (1989): How do self-attributed and implicit motives differ? In: Psychological Review, 96.

Mc Elvany, N. (o. J.): Empirische Bildungsforschung; Bundesministerium für Bildung und Forschung, in: Selbstwirksamkeitserwartung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund (Verbundvorhaben), https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de (12.06.2020).

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994): Qualitative Data Analysis: A sourebook of new methods. 2. Edition. New Park: Sage.

Mischel, W. (1999): Introduction to Personality. New York: Harcourt Brace.

Muris P. (2001): The Creative Experiences Questionnaire (CEQ): A brief self-report measure of fantasy proneness. In: Personality and Individual Differences, 31, pp. 987-995.

Nerdinger, F.W. (2001): Motivierung. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen (u. a.): Hogrefe/ Verlag für Psychologie.

Nerdinger, F.W. (1995): Motivation und Handeln in Organisationen. Stuttgart: Kohlhammer.

Neuenschwander, M., Balmer, T., Gasser, A., Goltz, S. Hirt, U., Ryser, H. & Wartenweiler, H. (2004): Forschung und Entwicklung 2004: Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen, Schlussbericht.

Pilshofer, B.. (2001): Wie erstelle ich einen Fragebogen?, ttps://whww.phludwigsburg.de/fileadmin/subsites/2d-sprt-t-01/user_files/Hofmann/SS08/erstellungvonfragebogen.pdf (24.8.2016).

Nussbaum, M. C./ Sen, A. K. (1993): Quality of Life. Oxford*:* Clarendon Press.

Ott, A. (2006): Wertschätzung. Warum wir die Anerkennung brauchen. In: Psychologie heute 11/2006, S. 28-31.

Otto, H.U. & Ziegler, H. (2008): Capabilities – Handlungsbefähigung. Wiesbaden: VS.

Pätzold, G. & Stein, B. (2007): Das Konstrukt der Selbstwirksamkeit in seiner Bedeutung für selbstgesteuerte Lernprozesse. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online, bwp@ Ausgabe Nr. 13, http://www.bwpat.de/ausgabe13/ paetzold_stein_bwpat13.shtml (12.11.2010).

PISA-Konsortium Deutschland (2007): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster.

Pöhlmann, K. & Brunstein, J. (1997): Goals: Ein Fragebogen zur Messung von Lebenszielen. Diagnostica.

Quante-Brandt, E., Rosenberger, S. & Breden, M. (2006): Ausbildungsrealität – Anspruch und Wirklichkeit. Studie zum Wandel von Wahrnehmungen und Einstellungen Auszubildender im Ausbildungsverlauf, https://www.uni-bremen.de/fileadmin/user_upload/sites/zap/Bleib_dran/Dokumente/Veroeffentlichungen/Ausbildungsrealitaet_Anspruch_und_Wirklichkeit.pdf (05.01.2017).

Quante-Brandt, E. & Grabow,T. (2008): Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Regionale Studie zur Qualität und Zufriedenheit im Ausbildungsprozess. Bielefeld.

RAHMENLEHRPLAN für den Ausbildungsberuf Industriemechaniker/ Industriemechanikerin (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.03.2004).

Ripley, R. E. & Ripley, M. J. (1975): World of Work Inventory. Minneapolis: NCS Interpretive Scoring Systems

Rosenberg, M. (1965): Society and the Adolescent Self-Image. Princeton: Princeton University Press.

Rosenstiel, v. L. (2001): Die Bedeutung von Arbeit. In: Schuler, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Personalpsychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 15-42.

Rost, J. (1996): Lehrbuch Testtheorie, Testkonstruktion. Bern: Huber.

Satow, L. & Schwarzer, R. (2003): Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeitserwartung: Eine Analyse individueller Wachstumskurven. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50, S. 168-181.

Schendera, C. F.G. (2010): Clusteranalyse mit SPSS. München: Oldenbourg.

Schnitzler, A. & Velten, S. (2011): Eignungstests und Ausbildungserfolg - Abschlussbericht. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Schöngen, K. (2003): Lösung von Ausbildungsverträgen – schon Ausbildungsabbruch? In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, Heft 25, S. 5-19.

Schreiber, B. (1998): Selbstreguliertes Lernen. Entwicklung und Evaluation von Trainingsansätzen für Berufstätige. Münster(u. a.): Waxmann.

Schrödter, M. (2013): Wohlergehensfreiheit – Welche Lebenschancen brauchen junge Menschen? Der Capability-Ansatz als möglicher Orientierungsrahmen. In: Bockhorst, H. (Hrsg.): KUNSTstück FREIHEIT. Leben und lernen in der Kulturellen BILDUNG München: kopaed, S. 48-59.

Schuster, M. (2016): Ursachen und Folgen von Ausbildungsabbrüchen. In: EIKV-Schriftenreihe zum Wissens- und Wertemanagement, No. 11. European Institute for Knowledge & Value Management (EIKV). Rameldange.

Schwarzer, R. (1993): Stress, Angst und Handlungsregulation. Stuttgart (u. a.): Kohlhammer.

Schwarzer, R. (1995): Entwicklungskrisen durch Selbstwirksamkeitserwartung meistern. In: Edelstein. W. (Ed.): Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln. Heidelberg: Asanger, S. 25-34.

Schwarz, A. (2008): Theorien sozialer Ungleichheit. (Vorlesungsfolien), https://www.kuwi.europa-uni.de/de/lehrstuhl/vs/polsoz/Lehre-Archiv/lehre-ss08/theorien_sozialer_ungleichheit/Vorl2.pdf (02.02.2020).

Schwarzer, R. (1995): Entwicklungskrisen durch Selbstwirksamkeitserwartung meistern. In: Edelstein, W. (Hrsg.): Entwicklungskrisen kompetent meistern. Der Beitrag der Selbstwirksamkeitstheorie von Albert Bandura zum pädagogischen Handeln. Heidelberg: Asanger.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (Hrsg.) (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen. Berlin: Freie Universität Berlin.

Schwarzer, R. & Jerusalem , M. (1999): Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen (korrigierte Web-Version 2001).

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002): Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Weinheim: Beltz.

Schwarzer, R., Mueller, J. & Greenglass, E. (1999): Assessment of perceived general self-efficacy on the Internet: Data collection in cyberspace. Anxiety, Stress, and Coping, 12, pp. 145-161.

Seifert, K. H. & Bergmann, C. H. (1983): Deutschsprachige Adaption des Work value Inventory von Super. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie.

Shoemaker, A.K. (1980): Construct validity of area specific selfesteem: The Hare Self-Esteem Scale. In: Educational and Psychological Measurement, 40, pp. pp. 495-501.

Solga, H. (Hrsg.) (2009): Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt/Main & New York: Campus.

Spradley, J. P. (1980): Participant observation. New York: Rinehart & Winston.

Stamm, M. (2009): Migranten als Aufsteiger Reflexionen zum Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Sozial- und Wirtschaftspädagogik, 3, S. 361-377.

Stamm, M. et al. (2011): Die Zukunft verlieren? Schulabbrecher in er Schweiz. Eine Schweizer Längsschnittstudie. Schlussbericht zuhanden der Berufsbildungsforschung des BBT. Universität Freiburg, https://margritstamm.ch/dokumente/abgeschlossene-projekte/153-schlussbericht-schulabbrecher-2011/file.html (20.08.2013).

Stamm, M. et al. (2012a): Mirage: Migranten als Aufsteiger: Der Berufserfolg von Auszubildenden mit Migrationshintergrund im Schweizer Berufsbildungssystem: Schlussbericht zuhanden der Berufsbildungsforschung des BBT. Universität Freiburg, https://edudoc.ch/record/119056?ln=de. (11.01.2014)

Stamm, M. (2012b): Migranten mit Potenzial. Begabungsreserven in der Berufsbildung ausschöpfen. Dossier Berufsbildung 12/4, https://berufskunde.com/downloads/Dossier+Migranten.pdf (11.01.2014).

Steinhausen, D. & Langer, K. (1977): Clusteranalyse. Eine Einführung in Methoden und Verfahren der automatischen Klassifikation. Berlin: de Gruyter

Stief, M. (2001): Selbstwirksamkeitserwartungen, Ziele und Berufserfolg: Eine Längsschnittstudie. Aachen: Shaker.

Stief, M., Renner, O. & Abele, A. E. (2004): Zur Definition und Messung von Berufserfolg. In: Zeitschrift für Personalpsychologie, 3 (4). S. 170-183.

Stöcklin, M. (o. J.): Clusteranalyse, https://mmi.psycho.unibas.ch/r-toolbox/Skripte/Clusteranalyse.pdf (25.11.2014).

TU Darmstadt (2010): Frauenförderplan, https://www.personalrat.tu-darmstadt.de/media/personalrat/personalrat_pdf/frauenfoerdenplan.pdf (08.10.2016).

Überla, K. (1977): Faktorenanalyse. Berlin: Springer.

Utman, C. (1997): Performance effects of motivational state:Ameta-analysis. In: Personality and Social Psychology Review, 1.

Vogel, F. (1975): Probleme und Verfahren der numerischen Klassifikation. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Vogl, S. (2005): Gruppendiskussion mit Kindern: Methodische und methodologische Besonderheiten. In: ZA-Information/Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung, S. 28-60.

Wandel, F. (1985): Passivität im Unterricht oder wer arbeitet hier eigentlich? In: Transaktionsanalyse 1/85, S. 33-37.

Weiss, H. (2002): Deconstructing job satisfaction. Separating evaluations, beliefs and affective experiences. In: Human Resource Management Review, 12, pp. 173-194.

Weiß, Reinhold (1982): Ausbildungsabbruch im Handwerk, Ursachen und Einflussfaktoren bei der vorzeitigen Lösung von Berufsausbildungsverträgen. Reihe A: Berufsbildung im Handwerk. Köln.

West, S. G./ Finch, J. F./ Curran, P. J. (1995): Structural equation models with nonnomral variable: Problems and remedies. In: Hoyle, R. H. (Ed.): Structural equation modeling Concepts issues and puplications. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 56- 75.

Witt, H. (2001): Forschungsstrategien bei quantitativer und qualitativer Sozialforschung [36 Absätze]. Forum qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [Online Journal], 2(1), http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/969/2114 (03.01.2016).

Witzel, A. (1985): Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.). Qualitativ Forschung in der Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 227-255.

Zielke, D. (1998): Ursachen der Ausbildungszufriedenheit. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, 27, S. 10-15.

Abkürzungsverzeichnis

Abs.	Absatz
ANOVA	analysis of variance
AP	Abschlussprüfung
ASW	Allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung
AV	abhängige Variable
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BELA-M	Modell der beruflichen Laufbahnentwicklung
BFS	Berufsfachschule
BüA	Berufsfachschule zum Übergang in Ausbildung
BiBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BSW	berufliche Selbstwirksamkeit
CAI	Career Assessment Inventory
CDI	Career Directions Inventory
CEI	Chancenorientierung, Erfolgsorientierung, Interesse am Beruf
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
d. h.	das heißt
ebd.	ebenda
EDK	Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren
etc.	et cetera
EU	Europäische Union
f./ff.	folgende
FB	Fragebogen
FOS	Fachoberschule
Hrsg.	Herausgeber
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
IQ	Intelligenzquotient
IHK	Industrie- und Handelskammer
INFAS	Institut für angewandte Sozialwissenschaft
Kap.	Kapitel
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
KS	Kolmogorov-Smirnov
LAP	Lehrabschlussprüfung
LRS	Lese- Rechtschreibschwäche
MSA	Measure of Sampling Adequacy
o. J.	ohne Jahresangabe
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PCA	Principal Component Analysis
S.	Seite
SDQ	Strengsths and Difficulties Questionnaire
SEQ-C	Self-Efficacy Questionnaire for Children
SSW	Schulische Selbstwirksamkeitserwartung
Tab.	Tabelle
TB	Teilbereich
TU	Technische Universität

UG	(homogene) Untergruppe
UV	unabhängige Variable
vgl.	vergleiche
zit. n.	zitiert nach

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Faktoren der Befähigung zu einer gelingenden Lebensentfaltung. In: Krafeld (2010, S. 315). 8

Abbildung 2: Autonomie und Wohlergehen nach Sen (1984). In: Schrödter (2013). 15

Abbildung 3: Kriterien für die Auswahl von Dimensionen. In: Leßmann (2006, S. 31). 22

Abbildung 4: Strukturebenen sozialer Ungleichheit nach Solga (2009, S. 17). 31

Abbildung 5: Arten von Ausbildungsabbrüchen nach Faßmann (1998). In: Schuster (2016, S. 6). 37

Abbildung 6: Zeitpunkt der Vertragslösung nach Schuster (2016, S. 9). 38

Abbildung 7: Unterschiedliche Wahrnehmungen des pädagogisch-sozialen Klimas im Ausbildungsbetrieb. In: Hecker (2000). 43

Abbildung 8: Betriebs- und Berufswechsel. In: Quante-Brandt et al. (2006, S. 100). 45

Abbildung 9: Vorstellungen zur Rollenverteilung, wenn in der Familie kleine Kinder zu versorgen sind. In: Abele (2010, S. 13). 55

Abbildung 10: Positive Einflüsse auf die berufliche Ausbildung der Jugendlichen auf Basis empirischer Befunde. In: Häfeli & Schellenberg (2009a, S. 9). 60

Abbildung 11: Einflussbereiche. In: Häfeli und Schellenberg (2009a S. 35). 60

Abbildung 12: Modell zur Erklärung des Ausbildungs- und Berufserfolges nach Heller (1997). In: Stamm (2009, S. 14). 68

Abbildung 13: Die Theorie der Zielsetzung nach Nerdinger (1995, S. 107). 87

Abbildung 14: Die Beziehung zwischen Fähigkeit, Selbstwirksamkeit, Zielen und Leistungshandeln nach Nerdinger (1995, S. 116). 87

Abbildung 15: Basisdesigns zur Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung nach Miles & Hubermann (1994). In: Flick (2004, S. 70). 100

Abbildung 16: Forschungsdesign (eigene Darstellung). 101

Abbildung 17: Ablauf der Gruppendiskussion nach Mayring 2002, S. 79. 133

Abbildung 18: Balkendiagramm Schulform nach Migrationshintergrund der Auszubildenden. 269

Abbildung 19: Screeplot zur Faktorenanalyse. 283

Abbildung 20: Struktogramm zur Ermittlung der Clusteranzahl. 286

Abbildung 21: Säulendiagramm zur Verteilung der Fälle auf die Cluster bei einer Clusterlösung von 7. 288

Abbildung 22: „Spinnennetzdiagramm“ Kategorie 1: ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung (Anzeige auf Basis des Mittelwertes). 290

Abbildung 23: „Spinnennetzdiagramm“ Kategorie 3: Ausbildungsbezogene Ermöglichung), Teilbereich (a) externale Ermöglichungen (Anzeige auf Basis der prozentualen Verteilungen). 290

Abbildung 24: „Spinnennetzdiagramm“ Kategorie 3: Ausbildungsbezogene Ermöglichung), Teilbereich (b) internale Ermöglichungen (Anzeige auf Basis der prozentualen Verteilungen). 291

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Vier Dimensionen eines „guten Lebens“ nach Sen (1984). 15

Tabelle 2: Head Start-Wirkungsbereiche, nach Schrödter & Ziegler (2007, S. 30). 23

Tabelle 3: Gründe vorzeitiger Vertragslösung von AusbildungsabbrecherInnen. In: BMBF (2009, S. 13). 42

Tabelle 4: Datenerhebungen (eigene Darstellung). 102

Tabelle 5: Quantitatives Auswertungsdesign (eigene Darstellung). 137

Tabelle 6: Verfahren der Clusteranalyse nach Bühl & Zöfel (2005, S. 485). 143

Tabelle 7: Bereiche mit den Dimensionen zu den ausbildungsrelevanten Verwirklichungschancen sowie abhängigen Zielen 149

Tabelle 8: Stichprobenbeschreibung Fragebogenerhebung: Klasse/ Fachrichtung. 210

Tabelle 9: Stichprobenbeschreibung Fragebogenerhebung: Berufsschulklassen nach Ausbildungsjahr und Anzahl der befragten Auszubildenden. 210

Tabelle 10: Häufigkeitsauszählungen zum Bildungshintergrund der Auszubildenden. 211

Tabelle 11: Häufigkeitsauszählungen zur Anzahl der Bewerbungen. 211

Tabelle 12: Häufigkeitsauszählungen zu den Zukunftsvorstellungen der Auszubildenden. . 212

Tabelle 13: Signifikante Korrelationen „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“. 213

Tabelle 14: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs der Teilbereiche e und d des Bereichs „ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung“ mit der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“. 216

Tabelle 15: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs der Teilbereiche e und d des Bereichs „ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung“ sowie der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“ 217

Tabelle 16: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) mit der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“. 219

Tabelle 17: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“. 219

Tabelle 18: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) mit der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“. 220

Tabelle 19: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“. 221

Tabelle 20: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (3) mit der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“. 222

Tabelle 21: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (3) sowie der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“. 222

Tabelle 22: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (4) mit der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“. 223

Tabelle 23: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (4) sowie der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“. 223

Tabelle 24: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (5) mit der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“. 224

Tabelle 25: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (4) sowie der AV „allgemeine Selbstwirksamkeitserwartung“. 224

Tabelle 26: Signifikante Korrelationen „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“. 226

Tabelle 27: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“. 227

Tabelle 28: Tabelle 8: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“. 228

Tabelle 29: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „schulische Selbstwirksamkeitserwartung“. 229

Tabelle 30: Signifikante Korrelationen „berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“. 230

Tabelle 31: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“. 231

Tabelle 32: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“. 232

Tabelle 33: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „berufliche Selbstwirksamkeitserwartung“. 233

Tabelle 34: Signifikante Korrelationen „Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen“ 234

Tabelle 35: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen“ 235

Tabelle 36: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen“ 236

Tabelle 37: Signifikante Korrelationen „theoretische Kompetenzeinschätzung“. 237

Tabelle 38: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „theoretische Kompetenzeinschätzung“. 238

Tabelle 39: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „theoretische Kompetenzeinschätzung“. 238

Tabelle 40: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „theoretische Kompetenzeinschätzung“. 240

Tabelle 41: Signifikante Korrelationen „praktische Kompetenzeinschätzung“. 241

Tabelle 42: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „praktische Kompetenzeinschätzung“.. 242

Tabelle 43: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) mit der AV „praktische Kompetenzeinschätzung“. 242

Tabelle 44: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) mit der AV „praktische Kompetenzeinschätzung“. 243

Tabelle 45: Signifikante Korrelationen „fachsprachliche Kompetenzeinschätzung“. 244

Tabelle 46: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „fachsprachliche Kompetenzeinschätzung“. 245

Tabelle 47: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „fachsprachliche Kompetenzeinschätzung“. 246

Tabelle 48: Signifikante Korrelationen „Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit“. 247

Tabelle 49: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit“. 247

Tabelle 50: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „Kompetenzeinschätzung zur Teamfähigkeit“. 248

Tabelle 51: Signifikante Korrelationen „Selbstbestimmtheit“. 249

Tabelle 52: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Selbstbestimmtheit“. 250

Tabelle 53: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „Selbstbestimmtheit“. 250

Tabelle 54: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „Selbstbestimmtheit“. 251

Tabelle 55: Signifikante Korrelationen „Herausforderung“. 252

Tabelle 56: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Herausforderung“. 253

Tabelle 57: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „Herausforderung“. 253

Tabelle 58: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „Herausforderung“. 254

Tabelle 59: Signifikante Korrelationen „keine Bedrohungsempfindung“. 255

Tabelle 60: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „keine Bedrohungsempfindung“. 255

Tabelle 61: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „keine Bedrohungsempfindung“. 256

Tabelle 62: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „keine Bedrohungsempfindung“. 257

Tabelle 63: Signifikante Korrelationen „keine Verlustempfindung“. 258

Tabelle 64: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „keine Verlustempfindung“. 259

Tabelle 65: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „keine Verlustempfindung“. 259

Tabelle 66: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „keine Verlustempfindung“. 260

Tabelle 67: Signifikante Korrelationen „Unterrichtszufriedenheit“. 261

Tabelle 68: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Unterrichtszufriedenheit“. 262

Tabelle 69: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „Unterrichtszufriedenheit“. 262

Tabelle 70: Signifikante Korrelationen „Zufriedenheit Betrieb“. 263

Tabelle 71: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Zufriedenheit Betrieb“. 264

Tabelle 72: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (1) sowie der AV „Zufriedenheit Betrieb“. 265

Tabelle 73: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ (2) sowie der AV „Zufriedenheit Betrieb“. 266

Tabelle 74: Signifikante Korrelationen „Elterninteresse“. 267

Tabelle 75: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Elterninteresse“. 267

Tabelle 76: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „Elterninteresse“. 268

Tabelle 77: Korrelationsergebnisse Teilbereich „externale Ermöglichung“ (1). 269

Tabelle 78: Korrelationsergebnisse Teilbereich „externale Ermöglichung“ (2). 270

Tabelle 79: Signifikante Korrelationen „Ziele Karriere“. 273

Tabelle 80: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „Ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung“ und der Zielaspekte mit der AV „Ziele Karriere“. 273

Tabelle 81: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „Ziele Karriere“. 273

Tabelle 82: Signifikante Korrelationen „Ziel Wachstum“. 274

Tabelle 83: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Ziel Wachstum“. 274

Tabelle 84: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „Ziel Wachstum“. 275

Tabelle 85: Signifikante Korrelationen „Ziel Abwechslung“. 276

Tabelle 86: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Ziel Beziehungen“. 276

Tabelle 87: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „Ziel Beziehungen“. 277

Tabelle 88: Signifikante Korrelationen „Zieldimension CEI“. 278

Tabelle 89: Levene-Test auf Varianzhomogenität für die Testung der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ mit der AV „Ziel CEI“. 278

Tabelle 90: Ergebnisse der ANOVA unter Einbezug der UVs des Bereiches „ausbildungsbezogene Ermöglichung“ sowie der AV „Ziel CEI“. 279

Tabelle 91: Normalverteilungsindikatoren der einzelnen Testvariablen zur Faktorenanalyse. 281

Tabelle 92: Erklärte Gesamtvarianz zur Faktorenanalyse. 284

Tabelle 93: Rotierte Komponentenmatrix. 285

Tabelle 94: Zuordnungsübersicht zur Ermittlung der Clusteranzahl. 286

Tabelle 95: Verteilung der Fälle auf die Cluster bei einer Clusterlösung von 6. 287

Tabelle 96: Verteilung der Fälle auf die Cluster bei einer Clusterlösung von 7. 288

Tabelle 97: Mittelwerte der Variablen aus dem Bereich „ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung“. 292

Tabelle 98: Mit „ja“ beantwortete Items aus dem Bereich „ausbildungsrelevante Handlungsbefähigung“. 294

Tabelle 99: Mittelwerte der Variablen aus dem Bereich „ausbildungsbezogenes Wohlbefinden“. 294

Tabelle 100: Mit „ja“ beantwortete Items aus dem Bereich „ausbildungsbezogenes Wohlbefinden“. 295

Tabelle 101: Mittelwerte der Variablen aus dem Bereich „ausbildungsbezogene Ermöglichungen“. 296

Tabelle 102: Anzahl der Probanden aus den Clustern mit entsprechenden Merkmalsausprägungen „ausbildungsbezogene Ermöglichungen“ (1). 297

Tabelle 103: Anzahl der Probanden aus den Clustern mit entsprechenden Merkmalsausprägungen „ausbildungsbezogene Ermöglichungen“ (2). 298

Tabelle 104: Anzahl der Probanden aus den Clustern mit entsprechenden Merkmalsausprägungen „ausbildungsbezogene Ermöglichungen“ (3). 299

Tabelle 105: Kreuztabellen zu den „Ausbildungsbezogene Ermöglichungen“ (4): Geschlecht/ Schulabschluss und Cluster. 301

Tabelle 106: Mittelwerte der Variablen aus dem Bereich „Ziele“. 301

Tabelle 107: Vergleichende Übersicht zu den Charaktermerkmalen der einzelnen Cluster.. 303

Tabelle 108: Häufigkeitsauszählung zur Leistung innerhalb des Clusters 2. 307

Tabelle 109: Häufigkeitsauszählung zur Leistung innerhalb des Clusters 2. 307

Tabelle 110: Mittelwerte zu den ausgewählten Dimensionen im Zeitverlauf (IndustriemechanikerInnen-Klasse). 317

Tabelle 111: Mittelwerte zu den ausgewählten Dimensionen im Zeitverlauf (FeinwerkmechanikerInnen-Klasse). 318

Anhang 1: Beobachtungsblatt teilnehmende Beobachtung

Gewichtung der Situation (mögliche Relevanz für die Forschungsfrage (1-wenig bis 3-sehr wichtig)	Datum/ Situationsbeschreibung	Beschreibung der möglichen Verwirklichungschance/ bzw. deren negativen Ausprägung	Mögliche Indikatoren woran die Verwirklichungschance festgemacht wird	Bemerkungen zum weiteren Forschungsprozess, weitere Beispiele, bzw. Verweise

Anhang 2: Interviewleitfaden FeinwerkmechanikerInnen/ IndustriemechanikerInnen 4. Ausb.J:

Allgemein:

1. Sozidemographische Angaben und aktuelle Angaben

Bereich Berufswahl, Ziele:

1. Was sind Deine Ziele (*Abschlussprüfung/ Meister, Techniker…*)
   Was machst Du danach?

   Wo wirst Du Dich bewerben?

2. Hättest Du einen anderen Beruf gewählt, wenn Du es Dir zugetraut hättest (Wunschberuf? - Warum dieses Ziel nicht verfolgt?)

3. Wie hat Deine Berufsorientierung ausgesehen, wer hatte den stärksten Einfluss?

Bereich Persönliche Chancen, Stärken, Probleme:

1. Wann hattest Du das Gefühl, dass Du auch schwierige Herausforderungen meistern kannst bzw. Dir zutraust (Bsp. *gute Noten, Erfolgserlebnis, Zuspruch Lob von Lehrer Eltern, Gefühl ein wichtiges Tor geschossen zu haben, Anzahl der geübten Prüfungen, Beobachtung wer bisher die Prüfungen geschafft hat*)
2. In welchen Bereichen traust Du Dir viel zu?

3. Wer hat Dir das Zutrauen verstärkt gegeben? (*Eltern, Freunde, Meister, Lehrer*) Was würde Dein Selbstvertrauen besonders stärken?

4. Was hat Dich bisher besonders heruntergezogen (*schlechte Noten, abfällige Äußerung Lehrer, Amt, Ausbilder, Freunde*)

5. Was behindert Dich am Erreichen Deiner Ziele? (*Personen, System, Geld, Sonstiges?*)

Bereich strukturelle Barrieren und Chancen:

1. Was hast Du als größte Barrieren auf Deinem Ausbildungsweg angesehen? (*Übergang zu Beruf? Bewerbung? Abschlussprüfung, Fächer in der Schule, Lehrer, Ausbilder*?)

2. Wo findest Du ist der Ausbildungsweg verbesserbar damit man die Ziele besser erreichen kann (*Hilfe bei Berufsfindung, Schule-Betrieb, Lehrgangsmäßige/ Modulare Gestaltung der Schule?*)

3. Hättest Du Dir eine bestimmte Förderung gewünscht?

4. Wie musste/ müsste der Unterricht/ die betriebliche Ausbildung sein, dass Du am besten lernen könntest/ bessere Chancen hättest?

5. Wie fändest Du ein 1. Lehrjahr bei dem nur Schüler mit dem gleichen Migrationshintergrund/ Problemen wären (z. B.: *Unterricht auch in Russisch?*)

6. Gibt es etwas das Du an der Schule oder ansonsten verändern würdest?

Anhang 3: Fragebogen zur Optimierung des Ausbildungsweges für Auszubildende im Metallbereich

Liebe Auszubildenden,

Ihr habt nun schon über 3 Jahre erfahren können, was es bedeutet eine Ausbildung zur/ zum Industrie/-FeinwerkmechanikerIn zu absolvieren. Auf dem Weg zum Fachmann/Fachfrau gilt es viele Hürden zu meistern. Wie Ihr vielleicht wisst, habe ich an einem Modellversuch zur Optimierung der Ausbildung durch verbesserte Durchlässigkeit und Integration von Migranten mitgewirkt. Es sind wichtige Fragestellungen offengeblieben, die ich gerne im Rahmen meiner Doktorarbeit und letztlich zur Verbesserung des Ausbildungsweges von Auszubildenden untersuchen möchte. Dabei würde ich gerne auf Eure Erfahrungen und Einschätzungen zurückgreifen, die ich die letzten 3 Jahre schätzen lernen konnte. Ich bin auf Eure Antworten gespannt und hoffe, dass ich mit Eurer Hilfe in der Lage bin Stolpersteine aufzuzeigen bzw. Euren Ausbildungsweg genauer zu beschreiben.

Der Fragebogen beinhaltet hierfür die Fragenbereiche zu persönlichen Daten, zur Berufswahl, zu Hindernissen im Ausbildungsweg, allgemeine Fragen und zum eigenen Zutrauen in Eure Fähigkeiten, bzw. Eure Ziele.

Anmerkung: Hier das Anschreiben an die Auszubildenden der 3. und 4. Ausbildungsjahre

Es gibt in diesem Fragebogen verschiedene Antwortarten, eine z.B. ist die Beurteilung mit Smilies. Wie das geht, das zeige ich Euch anhand des folgenden Beispiels:

	Trifft voll und ganz zu	**Trifft eher zu**	**Trifft eher nicht zu**	**Trifft gar nicht zu**
Die Ausbildung gefällt mir sehr gut				

Ihr lest auf der linken Seite im Kasten eine Aussage: „Die Ausbildung gefällt mir sehr gut." Wenn Ihr dieser Aussage völlig zustimmt, dann macht Ihr ein Kreuz über das Gesicht des Smilies unter „trifft voll und ganz zu". Wenn Ihr nicht ganz, aber eher zustimmt, dann kreuzt Ihr den Smilie unter „trifft eher zu" an. Wenn Ihr sagt, Ihr stimmt der Aussage eher nicht zu, dann macht Ihr ein Kreuz bei dem Smilie unter „trifft eher nicht zu". Wenn Ihr der Aussage überhaupt nicht zustimmen könnt, dann bei dem Smilie unter „trifft gar nicht zu".

Beispiel:

Die Ausbildung gefällt mir sehr gut 

Das bedeutet, dass Ihr mit dem Kreuzchen mit der obigen Aussage völlig übereinstimmt. Es gibt auch Fragen, bei denen Ihr einfach hinter dem Zutreffenden ankreuzen müsst (Ihr könnt auch mehrere Kreuze machen), oder unter Sonstiges aufschreibt was Euch sonst dazu einfällt. **Und dann noch etwas:** Alle Eure Angaben werden **streng vertraulich** behandelt.

Ich bedanke mich für Eure Mitarbeit.

Ich bedanke mich für Eure Mitarbeit.

Stefan Halbig

Persönliche Daten: Name:

Geschlecht: männlich: ☐ weiblich: ☐

Alter: _____

Nationalität: _____

Geburtsland: _____

Schulabschluss: _____

Ausbildungsberuf: _____

Übergangsschulform besucht: Nein ☐ Ja ☐ Welche:_____

(z.B. BVJ, BGJ,…) (Wenn Ja)

Für andere Ausbildung beworben? Nein ☐ Ja ☐ Welche:_____

Bereits Ausbildung abgebrochen? Nein ☐ Ja ☐ Warum:_____

Geburtsland des Vaters: _____

Erlernter Beruf (Vater): _____

Derzeit ausgeübter Beruf: _____

(Vater)

Geburtsland der Mutter:_____

Erlernter Beruf (Mutter):_____

Derzeit ausgeübter Beruf:_____

(Mutter)

Zu Hause

gesprochene Sprache: _____

Note (oder %)Abschlussprüfung Teil1/ Praktische Prüfung:_____

Note (oder %)Abschlussprüfung Teil1/ Schriftliche Prüfung:_____

Anmerkung:
Bei den Fragebögen der Vollzeitschulformen wurden hier die Noten der allgemeinbildenden Fächer abgefragt.
Bei den Fragebögen der Ausbildungsjahre 1 und 2 wurden hier die Note „Beruflicher Bereich" (Lernfelder) der Zeugnisse abgefragt.
Der Originalfragebogen umfasst 10 Seiten und wirkt kompakter.

Ungefähre Anzahl der Bücher im Haushalt:	Weniger 10 ☐	Weniger 20 ☐	Weniger 50 ☐	Weniger 100 ☐	Mehr 100 ☐

1) Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten

„Hier geht es um ***Deine persönlichen Einschätzungen und Gefühle***. Bitte kreuze den Smilie an, der am ehesten zutrifft!

Teil 1a) Allgemein

	Trifft voll und ganz zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft nicht zu
1. Wenn sich Widerstände auftun, finde ich Mittel und Wege, mich durchzusetzen.				
2. Die Lösung schwieriger Probleme gelingt mir immer, wenn ich mich darum bemühe.				
3. Es bereitet mir keine Schwierigkeiten, meine Absichten und Ziele zu verwirklichen.				
4. In unerwarteten Situationen weiß ich immer, wie ich mich verhalten soll.				
5. Auch bei überraschenden Ereignissen glaube ich, dass ich gut mit ihnen zurechtkommen kann.				

6. Schwierigkeiten sehe ich gelassen entgegen,
   weil ich meinen Fähigkeiten immer vertrauen kann.



7. Was auch immer passiert, ich werde schon klarkommen.



8. Für jedes Problem kann ich eine Lösung finden.



9. Wenn eine neue Sache auf mich zukommt, weiß ich,
   wie ich damit umgehen kann.



10. Wenn ein Problem auftaucht, kann ich es aus eigener Kraft
    meistern.

Teil 1b) Schule

1. Ich kann auch die schwierigen Aufgaben im Unterricht lösen,



   wenn ich mich anstrenge.

2. Es fällt mir leicht, neuen Unterrichtsstoff zu verstehen.



3. Wenn ich eine schwierige Aufgabe an der Tafel lösen soll,



   glaube ich, dass ich das schaffen werde.

4. Selbst wenn ich mal längere Zeit krank sein sollte,



   kann ich immer noch gute Leistungen erzielen.

5. Wenn der Lehrer / die Lehrerin das Tempo noch mehr anzieht,



   werde ich die geforderten Leistungen auch noch schaffen können.

6. Auch wenn der Lehrer / die Lehrerin an meinen Fähigkeiten



   zweifelt, bin ich mir sicher, dass ich gute Leistungen erzielen
   kann.

7. Ich bin mir sicher, dass ich auch dann noch meine gewünschten

Leistungen erreichen kann, wenn ich mal eine schlechte Note 

bekommen habe.

Teil 1c) Soziales 

1. Ich traue mich zu sagen, was ich denke, auch wenn die anderen nicht meiner Meinung sind.



2. Auch in einer ganz neuen Klasse kann ich schnell neue Freunde finden

3. Wenn mich jemand ungerecht behandelt, kann ich mich dagegen wehren. 

4. Wenn mich jemand ärgert, kann ich mich wehren, ohne Gewalt anzuwenden. 

5. Wenn ich etwas Falsches getan habe, schaffe ich es, mich zu entschuldigen. 

6. Wenn ich mich ganz traurig und mies fühle, schaffe ich es, mit den anderen darüber zu sprechen. 

7. Wenn mich jemand ärgert, schaffe ich es trotzdem, ruhig zu bleiben. 

8. Auch wenn mir alles zu viel wird, schaffe ich es, meine schlechte Laune nicht an anderen auszulassen. 

Abschnitt 1d) Beruf

1. Ich weiß genau, dass ich die an meinen Beruf gestellten Anforderungen erfüllen kann, wenn ich nur will. 

2. Ich weiß, dass ich die für meinen Beruf 

erforderlichen Fähigkeiten wirklich habe.



3. Ich weiß, dass ich genügend Interesse für alle mit meinem Beruf verbundenen Anforderungen habe.



4. Ich vertraue meinen Fähigkeiten und kann deshalb Schwierigkeiten im Beruf gelassen entgegensehen.



5. Die Verwirklichung meiner beruflichen Absichten und Ziele bereitet mir keine Schwierigkeiten.



6. Ich glaube, dass ich für meinen Beruf motiviert genug bin, um auch große Schwierigkeiten meistern zu können:

Abschnitt 1e) Metallbereich



1. Ich bin in der Lage einen Text im Fachbuch (z.B. Europa Fachbuch Metall) vollständig zu verstehen.



2. Ich kann Fachthemen gut präsentieren. (z.B. Referate)



3. Ich bin in der Lage Regelwerke,wie das Tabellenbuch zu nutzen!



4. Ich verstehe Werkstoffbezeichnungen (z.B. X210CrMoV18-10)



5. Ich erkenne mit Hilfe der Technischen Zeichnung die Funktion eines Technischen Systems_



6. Ich erkenne die Funktion eines Technischen Systems, wenn ich es sehe und in Einzelteile zerlegen kann!



7. Ich kann die Funktion eines Technischen Systems, welches ich Verstehe, gut mit eigenen Sätzen beschreiben!



8. Ich verwende Fachwörter im Unterricht!



9. Ich kann gut im Team arbeiten!

10. Ich arbeite gerne im Team! 

11. Ich kann Fertigungsprozesse und Arbeitsabläufe (z.B. in Form eines Arbeitsplanes) planen. 

12. Ich kann Bauteile nach qualitativen Vorgaben durch maschinelle spanabtragende Fertigungsverfahren gut herstellen! 

13. Ich traue mir zu Prüfgeräte und Prüfverfahren für ein Bauteil selbst auszuwählen! 

14. Ich traue mir zu Werkzeuge für die Bearbeitung eines Bauteils selbst auszuwählen! 

15. Ich traue mir zu die Schnittdaten (z.B. Drehzahl, Vorschub) zur maschinellen Spanabtragung (Z.B. Fräsen oder Drehen) selbst richtig zu bestimmen. 

16. Ich führe die notwendigen Einstellungen und Tätigkeiten an Einrichtungen, Maschinen, oder Werkzeugen selbstständig durch! 

17. Ich kontrolliere die von mir ausgeführten Arbeiten und führe notwendige Nacharbeiten durch! 

18. Ich traue mir zu meinen Schulkameraden fachtheoretische Inhalte zu erklären! 

19. Ich kann Fragen zum Arbeits- und Tarifrecht in der Abschlussprüfung beantworten. 

20. Ich kann Fragen zur Berufsbildung in der Abschlussprüfung beantworten. 

21. Ich traue mir zu Fertigungsabläufe oder Technische Systeme zu verbessern! 

22. Ich traue mir zu den Aufbau und die Organisation des Ausbildungsbetriebs zu beschreiben. 

23. Ich bin mit Sicherheitsvorschriften des Ausbildungsbetriebs vertraut. 

24. Bei meiner Arbeit beachte ich die Bestimmungen zum Umweltschutz. (z.B. Entsorgung von Schmierölen) 

25. Ich bin in der Lage Wartungsanleitungen zu lesen. 

26. Ich bin in der Lage Wartungsanleitungen an Maschinen umzusetzen. 

27. Ich fühle mich sicher im Umgang mit Kunden. 

28. Kundengespräche kann ich freundlich durchführen. 

29. Ich bin in der Lage steuerungstechnische Unterlagen zu lesen. 

30. Ich bin in der Lage steuerungstechnische Unterlagen in die Praxis umzusetzen. 

Abschnitt 1 f) Eltern

1) Ich komme gut mit meinen Eltern aus. 

2) Meine Eltern loben mich für gute Schulnoten. 

3) Meine Eltern interessieren sich für Dinge, die ich in der Schule lerne. 

4) Meine Eltern sind stolz auf mich. 

5) Meine Eltern sind zufrieden, wenn ich versuche mein bestes in der Schule zu geben. 

Abschnitt 1 g) Optimismus

1. Ich bin zuversichtlich, dass ich in nächster Zeit gut zurechtkomme. 

2. Ich freue mich auf das, was noch kommt. 

_____

3. Ich befürchte nicht, dass mir meine Probleme über den Kopf wachsen. 

_____

4. Ich mache mir keine Sorgen wegen der Dinge, die auf mich zukommen. 

_____

5. Mir geht es klasse, weil ich momentan mit allem klarkomme. 

_____

6. In letzter Zeit läuft alles optimal, nichts ist schief gelaufen. 

_____

2) Abschnitt Berufsorientierung

1. Wer hat Dich auf die Idee gebracht diesen Ausbildungsberuf zu lernen?	Arbeitsamt ☐	Freunde ☐
	Schule ☐	Medien (Fernsehen, Radio) ☐
	Eltern ☐	Internet ☐
	Geschwister ☐	Andere ☐ :_____

2. Wie viele Bewerbungen hast Du ungefähr geschrieben? →_____

3. Was ist Dein Wunschberuf? →_____

Wenn der erlernte Beruf nicht der Wunschberuf ist:

Warum hast Du den Wunschberuf nicht angestrebt?

→_____

_____

4. Warum hast Du Dich für Deinen Ausbildungsberuf entschieden?

→_____

_____

5. Hast Du Dir eine Zusammenstellung Deiner Bewerbungsunterlagen (Lebenslauf, Zeugnisse, Bescheinigung Praktika) angelegt?

Ja ☐ Nein ☐

3) Abschnitt Schule und Betrieb

1. Wo denkst Du gab es Hürden bzw. Schwierigkeiten auf Deinem Weg zur Ausbildung?

Übergang zu Grundschule	Grund-schule	Schulform ab 5.Klasse	Berufs-findung	(Übergang) BGJ/ Sonstiges	1.Aus-bildung	2. Aus-bildung
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Wenn

ja warum?_____

_____

Sonstige Probleme?:_____

2. Wo denkst Du gab es, oder gibt es Hürden bzw. Schwierigkeiten in der Berufsschule?

_____

_____

3. Wo denkst Du gab es, oder gibt es Hürden bzw. Schwierigkeiten im Betrieb?

_____

_____

4. Gab es Abstimmungsprobleme zwischen Schule und Betrieb?

_____

5. Welche Unterstützung oder Förderung würdest Du Dir wünschen:

Lehrer:_____

Ausbilder:_____

Sonstiges:_____

_____

6. Welche Materialien hättest Du gebrauchen können? (z.B. Fachkundebuch, Wirtschaftsbuch, Rechner, Internet,…..?)

_____

_____

7. Ich bevorzuge es mir selber auszusuchen wie ich was lerne



_____

8. Ich bevorzuge es mir selber auszusuchen was ich lerne



_____

9. Fragen zur Unterrichtszufriedenheit



9.1. Den meisten machen die im Unterricht besprochenen Themen Spaß.

_____

9.2. Im Allgemeinen haben wir viel vom Unterricht.



_____

9.3. Wir finden den Unterricht meist interessant.



_____

10. Fragen zur Zufriedenheit mit dem Betrieb

10.1. Den Auszubildenden machen die im Betrieb zu bearbeitenden Aufträge Spaß.



10.2. Im allgemeinen haben wir viel von der betrieblichen Unterweisung.



10.3. Wir finden die betrieblichen Aufträge meist interessant.



11. Was würdest Du an Schule und Betrieb ändern, damit die Ausbildung besser wird?

12. Was hättest Du davon gehalten Deine Ausbildung in Form von Ausbildungsbausteinen (fachliche, in sich geschlossene Einheiten, die einzeln geprüft werden) abzulegen?



4) Abschnitt: Meine Eigenschaften

1) Welche Gründe bringen Dich von Deinen beruflichen Zielen ab?

☐ Lehrer ☐ Ausbilder ☐ Noten ☐ Finanzen ☐ Mitschüler ☐ Perspektiven ☐ Ich selbst

☐ Keiner Sonstiges:

2) Was löst in Dir das Gefühl aus, dass Du Dich hilflos fühlst?

3) Aus folgenden Gründen könnte meine Ausbildung nicht so erfolgreich sein wie ich

mir das wünsche: (bitte zutreffendes ankreuzen)

☐ Probleme in Techn. Mathe ☐ Probleme im Praktischen Bereich ☐ Probleme beim lesen und verstehen ☐ Probleme mit Lehrer

☐ Probleme mit Ausbilder ☐ Probleme in Technologie ☐ Probleme in Zeichnungslesen ☐ Probleme CNC ☐ Probleme Steuerungs-technik

Sonstiges:_____

4) Hattest Du Schwierigkeiten beim Umgang mit Behörden, bzw. „Behördenkram“ auszufüllen oder Termine wahrzunehmen? Ja ☐ Nein ☐

Wenn ja welche:_____

und warum? _____

5) Was würde Dir Dein Privatleben erleichtern?_____

_____

6) Könntest Du einen Berater/ Sozialpädagogen für den Umgang mit

Betrieb ☐ Schule ☐ Behörden ☐ Privat ☐ Sonstiges: ☐_____ **gebrauchen?** Ja ☐ Nein ☐

_____

Wenn ja wofür genau?_____

7) Wieviel Zeit verbringst Du in Deiner Freizeit für das Lernen, oder das Vorbereiten

für die Schule im Schnitt pro Woche?

Gar keine	~20 Min	~30 Min	~1h	~2h	mehr als 2h
☐	☐	☐	☐	☐	☐

8) In welcher Stellung siehst Du Dich in 10 Jahren?

Facharbeiter im erlernten Beruf	Meister	Techniker	Ingenieur	Ganz andere Branche (welche?)	Sonstiges? (Was?)
☐	☐	☐	☐	☐ _____	_____

9) Wie informierst Du Dich über Dinge, die Dich interessieren?

Ich frage Ausbilder	Ich frage Lehrer	Ich frage Eltern	Ich frage Freunde	Ich nutze Internet	Bibliothek/ Bücherei	Bücher/ Zeitschriften	Sonstiges?
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	_____

10) Hast Du das Gefühl gehabt irgendwie benachteiligt zu werden? Ja ☐ Nein ☐

Wenn ja, durch wen? _____

Wenn ja, hast Du Dich deswegen besonders angestrengt? 

11) Ich habe zu Hause:

Internet	Ruhe beim Lernen	Jemanden mit dem ich über Probleme sprechen kann	Jemanden den ich zu meinem Beruf was fragen kann	Festen Platz zum Lernen	Ordner/ ein Ablagesystem für Behörden-unterlagen
☐	☐	☐	☐	☐	☐

12) Meine Unterlagen von der Schule (Arbeitsblätter, etc.)



ordne ich in Ordnern oder ähnlichem ab und finde sie wieder

13) Denkst Du, dass Du Dir mehr Mühe bei Deiner Ausbildung



Gibst, als die Mehrzahl Deiner Mitschüler?

5) Abschnitt: Berufsbezogene Ziele

Es gibt verschiedene Ziele, die Menschen haben können. Von Interesse ist, wie wichtig Dir diese Ziele persönlich sind. Bitte kreuze dabei immer diejenige

Antwortmöglichkeit der fünf Abstufungen (von 1 = „unwichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“) an, die für Dich persönlich am ehesten zutrifft.

	Unwichtig 1	2	3	4	Sehr wichtig 5
z.B. Glücklich sein:					x
1. Mich für andere einsetzen:					
2. Für das Wohl anderer Menschen sorgen:					
3. Uneigennützig handeln:					

Unwichtig Sehr

					wichtig
	1	2	3	4	5
4. Eine Arbeit, die gut mit familiären/ privaten Bindungen vereinbar ist:					
5. Zuneigung und Liebe geben:					
6. Zuneigung und Liebe erhalten:					
7. Hohes berufliches Ansehen haben:					
8. Viel Geld verdienen:					
9. Hohes Ansehen durch andere erringen:					
10. Öffentliche Anerkennung erringen:					
11. Gute Karrierechancen haben:					
12. Meinen geistigen Horizont erweitern und mich für viele Dinge Interessieren:					
13. Meine Fähigkeiten weiterentwickeln:					

Unwichtig Sehr

					wichtig
	1	2	3	4	5
14. Schwierige/herausfordernde Aufgaben bearbeiten:					
15. Eine Arbeit, die zu Innovationen/ Neuerungen beiträgt:					
16. Neue Ideen entwickeln					
17. Einen großen Bekanntenkreis haben:					
18. Ein aufregendes/abwechslungsreiches Leben führen:					
19. Viel mit anderen Menschen unternehmen:					
20. Das Leben aus vollen Zügen genießen:					
21. Gute Noten in der Schule bekommen:					
22. Viele praktische Kompetenzen im Betrieb erwerben:					
23. Was neu in Schule oder Betrieb gelernt wurde am anderen Ausbildungsort nach Möglichkeit anwenden:					

Unwichtig Sehr

					wichtig
	1	2	3	4	5
24. Möglichst viel in Schule und Betrieb lernen, um eine gute Abschlussprüfung abzulegen:					
25. Möglichst lange Zeit im erlernten Berufsfeld (Feinwerkmechaniker, Industriemechaniker, Meister, Techniker im Metallbereich) arbeiten					
26. Möglichst umfangreiche Kompetenzen im erlernten Beruf erwerben					
27. Freude am erlernen Beruf zu behalten					
28. beabsichtigen sich im erlernten Beruf fortzubilden					

Vielen Dank für Eure umfangreiche Hilfe !!!

Anhang 4: Codebuch

Kürzelliste:
ASW: Allgemeine Selbstwirksamkeit
SSW: Schulische Selbstwirksamkeit
BSW: Berufliche Selbstwirksamkeit
SozSW: Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen“

Zeile in Variablen-ansicht	Variablen-name	Zugehörigkeit Sub-Dimension/ Skala	Zugehörigkeit Dimension	Zugehörigkeit Bereich	Name Skala (Achsenbeschriftung) Quelle	Wertelabels	Beschreibung	
	A1	ASW	Selbst-wirksamkeit	Ausbildungsbezogene Handlungsbefähigung			4er Skalierung (ordinal) A1-A10 benötigt für:	
	A2							
	A3							
	A4							
	A5							
	A6							
	A7							
	A8							
	A9							
	A10							
	S1	SSW						
	S2							
	S3							
	S4							
	S5							
	S6							
	S7							
	B_F_1	BSW		Ausbildungsbezogene Handlungsbefähigung				
	B_F_2							
	B_M_3							
	B_F_4							
	B_F_5							
	B_M_6							
	Soz1	SozSW		Ausbildungsbezogene Handlungsbefähigung	Skala „Selbstwirksamkeitserwartung im Umgang mit sozialen Anforderungen“			

	Soz2							
	Soz3							
	Soz4							
	Soz5							
	Soz6							
	Soz7							
	Soz8							
	K_T_1	KompT					Kompetenzeinschätzungen Theoriebereich	
	K_T_3							
	K_T_4							
	K_T_5							
	K_T_6							
	K_T_11							
	K_FS_2	KompFS					Kompetenzeinschätzungen Fachsprache	
	K_FS_7							
	K_FS_8							
	K_FS_18							
	K_Team_9	KompTeamf					Kompetenzeinschätzungen Teamfähigkeit	
	K_Team_10							
	K_P_12	KompPrax					Kompetenzeinschätzungen Praxis	
	K_P_13							
	K_P_14							
	K_P_15							
	K_P_16							
	K_P_17							
	K19-K30	-		-			Keine Relevanz	
	E1	Elternint		Ausbildungsbezogenes Wohlbefinden	Skala „Interesse der Eltern an der Schulleistung des Kindes“ (Coleman 1988, 1996)			
	E2							
	E3							
	E4							
	E5							
	O1	Herausf		Ausbildungsbezogenes Wohlbefinden	Skala „Herausforderung“ Herausforderungs, Bedrohungs- und Verlusteinschätzungen von Schülern (Jerusalem 1990) O3 bis O6 pos. Umgepolt O1 bis O6 mögliche eigene Skala			

					„Ausbildungsbezogener Optimismus“			
	O2				Skala Herausforderung			
	O3	KeineBedr		Ausbildungsbezogenes Wohlbefinden	Skala „Keine Bedrohung“			
	O4				Skala Keine Bedrohung			
	O5	KeinVerl		Ausbildungsbezogenes Wohlbefinden	Skala Kein Verlust			
	O6				Skala Kein Verlust			
	SB07	Selbstbest			Skala Selbstbestimmtes Lernen Eigene Skala (2 Items)			
	SB08							
	SB09a	ZufrUnterr			Skala Unterrichtszufriedenheit (Saldern & Littig 1987)			
	SB09b							
	SB09c							
	SB10a	ZufrBetr			Skala Zufriedenheit mit Betrieb (Umformulierte Skala Unterrichtszufriedenheit von Saldern & Littig)			
	SB10b							
	SB10c							
	BZ_B_01						5er Skalierung (ordinal)	
	BZ_B_02							
	BZ_B_03							
	BZ_B_04							
	BZ_B_05							
	BZ_B_06							
	BZ_K_07							
	BZ_K_08							
	BZ_K_09							
	BZ_K_10							
	BZ_K_11							
	BZ_K_12							
	BZ_W_12							
	BZ_W_13							
	BZ_W_14							
	BZ_W_15							
	BZ_W_16							
	BZ_A_17							
	BZ_A_18							
	BZ_A_19							
	BZ_A_20							
	BZ_CEI_21							
	BZ_CEI_22							

	BZ_CEI_23							
	BZ_CEI_24							
	BZ_CEI_25							
	BZ_CEI_26							
	BZ_CEI_27							
	BZ_CEI_28							
251	Bildungsferne_Haush				Entweder 251 oder 252 (lieber 251)		Kategorial	
252	Bildungsferne_Haush_Extremt						Dichotomisiert	
270	Hürden_Ausbw						Dichotom	
271	Hürden_Ausbw_mehrfach						Dichotom	
263	Probleme_Materiell						Dichotom	
278	Geschl						Kategorial	
284	Migration						Kategorial	
277	Benachteiligung						Kategorial	
297	Anzahl_Bew						Kategorial	
281	Abschluss				Entweder 281 oder 282 (lieber 282)		Dichotom	
282	Schulabschluss_3Untert						Kategorial	
281	Altersklassen						Kategorial	
273	Übergangsschulform						Kategorial	
266	Sozialarbeiter_nötig						Dichotom	
259	Probleme_Betrieb						Dichotom	
253	Probleme_Schule						Dichotom	
	Ansprechpartner_fehlt							
	Ausb_im_Wunschber							
	Konkr_Zukunftsvor_Stellung							
	Probleme_Lehrer							
	Probleme_Ausbilder							
	Probleme_Mitssch							
	Skept_Einst_Beruf							
254	Probleme_selbst							
257	Unsozial							
257	Problemereinfresser							
276	Selbstüberschätzung_gute_Selbstein						Kategorial	
272	Wenig_Anstrengungsbereits							
265	Hilflos_gefühlt						Dichotom	
262	Probleme_lesen_verstehen							
	Viele Defizite							

Anhang 5: Anti-Image-Matrizen

Anti-Image-Matrizen (1/6)

		ASW	SSW	BSW	SozSW
Anti-Image-Korrelation	ASW	,882[a]	-,248	-,153	-,152
	SSW	-,248	,919[a]	-,020	-,009
	BSW	-,153	-,020	,874[a]	-,057
	SozSW	-,152	-,009	-,057	,862[a]
	K_Theorie	,128	-,289	-,066	,182
	K_Fachspr	-,223	-,045	,004	-,101
	K_Team	,103	,047	-,094	-,333
	K_Praxis	-,311	,053	-,009	,012
	Eltern	,062	-,016	-,040	-,142
	Herausf	-,094	-,035	-,356	,003
	KeineBedr	-,205	-,048	-,161	-,188
	KeinVerl	-,026	-,101	-,065	-,029
	Selbstbestimmtheit	-,037	-,117	-,086	-,119
	Zufriedenheit_Betrieb	-,149	,104	-,076	-,010
	Ziele_Bez	,001	,054	-,071	-,179
	Ziele_Karriere	,156	-,038	-,128	,122
	Ziele_Wachstum	-,108	-,148	,157	,091
	Ziele_Abwechslung	,003	,058	,298	,032
	Ziele_CEI	,138	,004	-,352	-,081
	Unterrichtszufriedenheit	-,183	,037	,131	-,019

a. Maß der Stichprobeneignung

Anti-Image-Matrizen (2/6)

		K_Theorie	K_Fachspr	K_Team	K_Praxis
Anti-Image-Korrelation	ASW	,128	-,223	,103	-,311
	SSW	-,289	-,045	,047	,053
	BSW	-,066	,004	-,094	-,009
	SozSW	,182	-,101	-,333	,012
	K_Theorie	,857[a]	-,128	-,041	-,370
	K_Fachspr	-,128	,919[a]	-,127	-,089
	K_Team	-,041	-,127	,810[a]	-,175
	K_Praxis	-,370	-,089	-,175	,840[a]
	Eltern	,137	,184	,006	-,186
	Herausf	-,091	-,091	-,011	-,104
	KeineBedr	-,150	,068	,126	,110
	KeinVerl	-,081	,000	-,036	,120
	Selbstbestimmtheit	-,186	-,164	-,015	-,016
	Zufriedenheit_Betrieb	-,099	-,104	,043	,066
	Ziele_Bez	-,044	,043	,126	-,065
	Ziele_Karriere	,198	-,153	-,038	-,082
	Ziele_Wachstum	,024	,049	-,020	-,052
	Ziele_Abwechslung	-,015	,002	-,123	,015
	Ziele_CEI	-,146	-,075	,054	,016
	Unterrichtszufriedenheit	-,044	-,008	-,205	,316

a. Maß der Stichprobeneignung

Anti-Image-Matrizen (3/6)

		Eltern	Herausf	KeineBedr	KeinVerl
Anti-Image-Korrelation	ASW	,062	-,094	-,205	-,026
	SSW	-,016	-,035	-,048	-,101
	BSW	-,040	-,356	-,161	-,065
	SozSW	-,142	,003	-,188	-,029
	K_Theorie	,137	-,091	-,150	-,081
	K_Fachspr	,184	-,091	,068	,000
	K_Team	,006	-,011	,126	-,036
	K_Praxis	-,186	-,104	,110	,120
	Eltern	,838[a]	-,145	-,016	-,198
	Herausf	-,145	,901[a]	-,171	-,118
	KeineBedr	-,016	-,171	,880[a]	-,131
	KeinVerl	-,198	-,118	-,131	,900[a]
	Selbstbestimmtheit	-,104	,152	,077	,048
	Zufriedenheit_Betrieb	-,061	-,023	-,011	-,292
	Ziele_Bez	-,148	,070	,009	,183
	Ziele_Karriere	,015	-,038	,133	-,058
	Ziele_Wachstum	-,077	-,145	-,079	,012
	Ziele_Abwechslung	,175	-,167	-,221	-,023
	Ziele_CEI	-,068	,222	,205	-,039
	Unterrichtszufriedenheit	-,060	-,151	-,066	-,085

a. Maß der Stichprobeneignung

Anti-Image-Matrizen (4/6)

		Selbstbestimmt-heit	Zufriedenheit_ Betrieb	Ziele_Bez
Anti-Image-Korrelation	ASW	-,037	-,149	,001
	SSW	-,117	,104	,054
	BSW	-,086	-,076	-,071
	SozSW	-,119	-,010	-,179
	K_Theorie	-,186	-,099	-,044
	K_Fachspr	-,164	-,104	,043
	K_Team	-,015	,043	,126
	K_Praxis	-,016	,066	-,065
	Eltern	-,104	-,061	-,148
	Herausf	,152	-,023	,070
	KeineBedr	,077	-,011	,009
	KeinVerl	,048	-,292	,183
	Selbstbestimmtheit	,801[a]	,078	-,006
	Zufriedenheit_Betrieb	,078	,866[a]	-,104
	Ziele_Bez	-,006	-,104	,836[a]
	Ziele_Karriere	,068	-,067	-,129
	Ziele_Wachstum	,081	,094	-,208
	Ziele_Abwechslung	-,238	,113	-,247
	Ziele_CEI	,109	-,080	-,013
	Unterrichtszufriedenheit	-,089	,157	-,126

a. Maß der Stichprobeneignung

Anti-Image-Matrizen (5/6)

		Ziele_Karriere	Ziele_Wachs-tum	Ziele_Abwechs-lung
Anti-Image-Korrelation	ASW	,156	-,108	,003
	SSW	-,038	-,148	,058
	BSW	-,128	,157	,298
	SozSW	,122	,091	,032
	K_Theorie	,198	,024	-,015
	K_Fachspr	-,153	,049	,002
	K_Team	-,038	-,020	-,123
	K_Praxis	-,082	-,052	,015
	Eltern	,015	-,077	,175
	Herausf	-,038	-,145	-,167
	KeineBedr	,133	-,079	-,221
	KeinVerl	-,058	,012	-,023
	Selbstbestimmtheit	,068	,081	-,238
	Zufriedenheit_Betrieb	-,067	,094	,113
	Ziele_Bez	-,129	-,208	-,247
	Ziele_Karriere	,812[a]	-,177	-,287
	Ziele_Wachstum	-,177	,834[a]	-,030
	Ziele_Abwechslung	-,287	-,030	,711[a]
	Ziele_CEI	-,135	-,447	-,369
	Unterrichtszufriedenheit	-,003	,097	,182

a. Maß der Stichprobeneignung

Anti-Image-Matrizen (6/6)

		Ziele_CEI	Unterrichtszu-friedenheit
Anti-Image-Korrelation	ASW	,138	-,183
	SSW	,004	,037
	BSW	-,352	,131
	SozSW	-,081	-,019
	K_Theorie	-,146	-,044
	K_Fachspr	-,075	-,008
	K_Team	,054	-,205
	K_Praxis	,016	,316
	Eltern	-,068	-,060
	Herausf	,222	-,151
	KeineBedr	,205	-,066
	KeinVerl	-,039	-,085
	Selbstbestimmtheit	,109	-,089
	Zufriedenheit_Betrieb	-,080	,157
	Ziele_Bez	-,013	-,126
	Ziele_Karriere	-,135	-,003
	Ziele_Wachstum	-,447	,097
	Ziele_Abwechslung	-,369	,182
	Ziele_CEI	,744[a]	-,232
	Unterrichtszufriedenheit	-,232	,595[a]

a. Maß der Stichprobeneignung

Erklärung gemäß §9 der Allgemeinen Bestimmungen der Promotionsordnung der Technischen Universität Darmstadt

Die Dissertation ist von mir mit einem Verzeichnis aller benutzten Quellen versehen. Ich erkläre, dass ich die Arbeit – abgesehen von den in ihr ausdrücklich genannten Hilfen – selbstständig verfasst habe. Diese Arbeit hat in gleicher oder ähnlicher Form noch keiner Prüfungsbehörde vorgelegen. Ich erkläre, dass die elektronische Version mit der schriftlichen Version übereinstimmt.

Darmstadt, den 14.09.2020

Stefan Halbig