Bundesinstitut für Berufsbildung
Die freie Verfügbarkeit der Online-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«.
BY-NC-ND

Bois-Reymond, M. du/*Kosar Altinyelken*, H./*Stauber*, B./*Svab*, A./*Ule*, M./*Živoder*, A./*Parreira do Amaral*, M. (2012): Governance of Educational Trajectories in Europe. Comparative analysis case studies. GOETE Working Paper. Amsterdam.

Broden, A./*Mecheril*, P. (Hrsg.) (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld.

Corbin, J./*Strauss*, A. (2008): Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (3rd ed.), Thousand Oaks.

Gildemeister, R. (2004): Doing Gender – Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung, in: Becker, R./Kortendiek, B. (Hrsg.) Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, Wiesbaden, S. 132 – 140.

Gomolla, M./*Radtke*, F.-O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 3. Aufl., Wiesbaden.

Gomolla, M./*Rotter*, C. (2012): Zugewanderte und einheimische Eltern: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Beurteilung von Schulpolitik und -praxis, in: Killus, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland – Die 2. JAKO-O Bildungsstudie, Münster, S. 113 – 142.

Hall, S. (1994): Rassismus & kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2, Hamburg.

Helfferich, C. (2010): Die Qualität qualitativer Daten, 2. Aufl., Wiesbaden.

Karl, U./*Böhringer*, D./*Müller*, H./*Schröer*, W./*Wolff*, S. (2012): Den Fall bearbeitbar halten. Gespräche in Jobcentern U 25, Opladen/Farmington Hills.

Kosar-Altinyelken, H./*Aro*, M./*Boron*, F./*Demozzi*, S./*Julkunen*, I./*Mellottee*, L./*Taddia*, F./*Treptow*, R. (2013): Coping and Support. GOETE Thematic working paper, Amsterdam.

Lipsky, M. (2010): Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public services, New York.

Maaz, K./*Nagy*, G. (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifikation und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Bonn/Berlin.

Mayring, P./*Gahleitner*, S. B. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse, in: Bock, K./Miethe, I. (Hrsg.), Handbuch qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit, Opladen, S. 295 – 304.

Ostendorf, H. (2005): Steuerung des Geschlechterverhältnisses durch eine politische. Institution. Die Mädchenpolitik der Berufsberatung, Opladen.

Parreira do Amaral, M./*Stauber*, B. (2013): Access and Education: Inequality and Diversity. GOETE Thematic working paper, Frankfurt a. M.

Riegel, C. (2013): Intersektionalität und Othering. Zur pluriformen Konstruktion von Anderen im Bildungskontext: Theoretische, methodologische, und empirische Perspektiven auf pädagogische Praxen ihrer Reproduktion und ihrer möglichen Veränderung (unv. Habilitationsschrift).

Riegel, C./*Yildiz*, E. (2011): Jugendliche mit Migrationshintergrund – Akteure des sozialen Wandels oder determinierte Andere?, in: Pohl, A./Stauber, B./Walther, A. (Hrsg.), Jugend – Akteurin sozialen Wandels, Weinheim/München, S. 163 – 181.

Spivak, G. C. (1985): The Rani of Sirmur: An Essay in Reading the Archives, in: History and Theory: Studies in the Philosophy of History, 24(3), 247 – 272.

Strübing, J. (2010): Grounded Theory – ein pragmatistischer Forschungsstil für die Sozialwissenschaften, Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online (EEO), 38. S., Weinheim.

Struwe, U. (2007): Einige Aspekte zur Berufsorientierung von technisch interessierten Jugendlichen. Ein qualitativer Zugang. http://www.kompetenzz.de/Produkte/Schriftenreihe#aheft4

Walther, A. (2011): Regimes der Unterstützung im Lebenslauf. Ein Beitrag zum internationalen Vergleich in der sozialpädagogischen Forschung, Opladen.

Walther, A./*Stauber*, B. (2013): Übergänge im Lebenslauf, in: Walther, A./Stauber, B./Schröer, W./Böhnisch, L./Lenz, K. (Hrsg.), Handbuch Übergänge, Weinheim/München, S. 23 – 43.

Winker, G./*Degele*, N. (2011): Intersectionality as multi-level analysis. Dealing with social inequality, in: International Journal of Women's studies 18 (1), 51 – 66, http://www.tuhh.de/agentec/winker/pdf/051-066%20EJW-386084.pdf.

Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen in Ausbildungsverbünden: Chance oder Risiko für Jugendliche aus bildungsfernen Herkunftsmilieus?

Regula Julia Leemann und *Rebekka Sagelsdorff*

Zusammenfassung

Dieser Beitrag untersucht auf der Grundlage einer empirischen Studie in der Schweiz Chancen und Risiken von Ausbildungsverbünden für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen bei Auszubildenden aus bildungsfernen Milieus. Die mehrfachen Betriebswechsel und die komplexere Organisation der Betreuung in Ausbildungsverbünden verlangen in verstärktem Maße Kompetenzen, wie sie von *Voß/Pongratz* (1998) mit dem „Arbeitskraftunternehmer" oder von *Boltanski/Chiapello* (2003) mit dem „Projektmenschen" beschrieben werden. Wir können zeigen, dass die Anforderungen an Selbstorganisation und Flexibilität für Jugendliche aus bildungsfernem Herkunftsmilieu keine größere Herausforderung darstellen als für Auszubildende aus akademisch geprägtem Milieu. Im Gegenteil gibt es Hinweise dafür, dass sie dieser Ausbildungsform positiver gegenüberstehen und sie als Chance sehen.

Abstract: The Acquisition of Key Competencies in Training Networks: Opportunity or Risk for Youths from Educationally Disadvantaged Families?

Based on an empirical study conducted in Switzerland, this paper looks at the opportunities and risks that the acquisition of key competencies in training networks holds for apprentices from educationally disadvantaged families. The rotation between several training companies and the more complex organisation of support – both common features of training networks – place greater demands on apprentices with regard to competencies characteristic of the 'entreployee' (*Voß/Pongratz* 1998) or the 'project worker' (*Boltanski/Chiapello* 2003). We are able to show that the requirements with regard to autonomy and flexibility pose no greater challenge for apprentices from educationally disadvantaged families than for those from an academic background. On the contrary, our research indicates that they have a more positive attitude towards this type of VET and regard it as an opportunity.

1. Einleitung

Seit Ende der 1990er Jahre werden in den deutschsprachigen Ländern so genannte Verbundausbildungen gefördert. Die Kooperation verschiedener Ausbildungsbetriebe soll zu einer verbesserten Qualität in der beruflichen Ausbildung führen.[1]

In der Praxis sind verschiedene Modelle von Ausbildungsverbünden vorhanden (BMBF 2011). Bei dem vom Bundesamt für Berufsbildung und Technologie in der Schweiz geförderten Modell wechseln die Auszubildenden während ihrer Lehrzeit meist jährlich den *Ausbildungsbetrieb* (*Rotationssystem*). Eine überbetriebliche Trägerschaft (*Leitorganisation*, LO) wählt die Auszubildenden aus, schließt mit ihnen den Lehrvertrag ab, und weist sie den wechselnden Ausbildungsbetrieben zu (siehe *Abbildung 1*). Die Auszubildenden werden von zwei Personen betreut (*Prinzip der geteilten Betreuung*). Ein *Ausbildungsleiter* in der Leitorganisation ist offizieller Lehrmeister und in dieser Funktion auch für die Beurteilung verantwortlich. Vor Ort in den Ausbildungsbetrieben ist eine *Ausbildnerin* beziehungsweise ein *Ausbildner* für die fachliche Ausbildung der Auszubildenden zuständig.

Ziel des Beitrages ist es, aufgrund der subjektiven Erfahrungen und Beurteilungen von Auszubildenden in diesem Modell die Chancen und Risiken von Ausbildungsverbünden für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen bei Auszubildenden aus bildungsfernen Milieus zu untersuchen.

Die mehrfachen Betriebswechsel und die komplexere Organisation der Betreuung stellen, wenn mit der Struktur der traditionellen dualen Lehre verglichen wird, erhöhte Anforderungen an die Kompetenzen der Auszubildenden. Es werden ihnen in verstärktem Maße arbeitsmarktbezogene Kompetenzen abverlangt, wie sie von *Voß* und *Pongratz* (1998) mit dem „Arbeitskraftunternehmer" oder von *Boltanski* und *Chiapello* (2003) mit dem „Projektmenschen" beschrieben werden.

Dies kann für Auszubildende aus sozial benachteiligten und schulbildungsfernen Familien einerseits eine Chance sein, da sie in diesen Ausbildungsorganisationen Kompetenzen wie Flexibilität, Risikofreudigkeit, Mobilitätsbereitschaft und Selbständigkeit erwerben können, die in der postfordistisch organisierten Arbeitswelt ihre Integration und ihre beruflichen Karrieren befördern. Boltanski und Chiapello formulieren in diesem Zusammenhang die These, dass sich gerade in der projektförmigen Arbeitswelt die Prägekraft des Klassenhabitus auflöst. Andererseits kann mit Referenz auf die bekannten Bildungsungleichheiten und den gesellschaftskritischen Ansatz von Bourdieu angenommen werden, dass genau diese Kompetenzen einem bildungsnahen Habitus entsprechen (z. B. *du Bois-Reymond/Diepstraten* 2007; *Bremer* 2004; *Hartmann* 1990) und deshalb das Risiko vorhanden ist, dass diese Ausbildungsform bei den bildungsmäßig und sozial benachteiligten Jugendlichen zu Überforderungen führt. Wir fragen deshalb danach, ob die Ausbildung in dieser Ausbildungsorganisation soziale Ungleichheiten abbauen kann oder die bekannten Bildungsungleichheiten nach sozialer Herkunft auch in dieser neuen Organisationsform von beruflicher Ausbildung reproduziert werden.

Die Daten stammen aus einem vom Schweizerischen Nationalfonds geförderten Forschungsprojekt zum Funktionieren von Ausbildungsverbünden, welches vier Verbünde untersucht.[2]

Den theoretischen Rahmen, Hypothesen und Fragestellung skizzieren wir in Kapitel 2. Die empirischen Analysen finden sich in Kapitel 3. und 4. Der Beitrag schließt mit einer Zusammenfassung und weiterführenden Überlegungen ab (Kapitel 5.).

2. Theoretischer Rahmen und Fragestellungen

2.1 Voß und Pongratz: Der Arbeitskraftunternehmer

Die grundlegenden Transformationsprozesse des Arbeitsmarktes sowie die veränderten Anforderungen an Arbeitnehmende haben *Voß* und *Pongratz* (1998; 2004) mit dem Idealtypus des

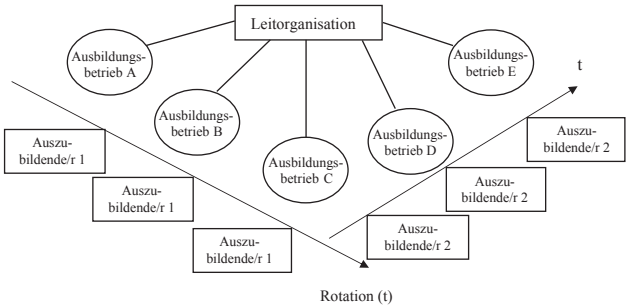

Abbildung 1: Modell Ausbildungsverbund

Arbeitskraftunternehmers beschrieben. Demnach setzen Unternehmen in Folge des verschärften Wettbewerbs auf dem globalen Markt zunehmend Strategien ein, um auch die latenten Fähigkeiten der Arbeitnehmenden umfassender und vollständiger zu nutzen.

2.1.1 Neue Spielräume – erhöhte Anforderungen

Die entscheidende Veränderung von der tayloristisch-fordistischen zur postfordistischen Arbeitsorganisation ist die *Auslagerung der betrieblichen Kontrolle an die Arbeitnehmenden selbst*. Mit den wirtschaftlichen Veränderungen der 1980er und 1990er Jahre wurden die bislang vorherrschenden rigiden betrieblichen Kontrollmaßnahmen zunehmend als produktivitätshemmend erkannt, da sie neben hohen Kosten negative Auswirkungen auf die Leistungsbereitschaft implizierten und die Nutzung von Kreativität und Innovation der Arbeitenden behinderten. Kern betrieblicher Reorganisationsmaßnahmen war entsprechend die *Erweiterung der Eigenverantwortung und Selbstorganisation* von Arbeitenden (*Voß/Pongratz* 1998, S. 137 ff.). In Bezug auf die berufliche Ausbildung stellt sich die Frage, inwiefern dieser Paradigmenwechsel von Kontrolle hin zu Selbstverantwortung die Organisation der Berufsausbildung und die Anforderungen an Auszubildende verändert hat.

Voß und *Pongratz* sprechen der neuen Arbeitsorganisation durchaus „zivilisatorisches Potential" zu (ebd., S. 152): Sie eröffnet die Möglichkeit einer „neuen Arbeits- und Lebensqualität" (ebd.), da sie Identifikationsmöglichkeiten und Gestaltungsfreiräume schafft. Diesen eingelagert sind jedoch grundlegend erhöhte Anforderungen an die Arbeitnehmenden, welche die Autoren in ihrer Schlüsselfigur des *Arbeitskraftunternehmers* mittels der Konzepte Selbst-Kontrolle, Selbst-Ökonomisierung und Selbst-Rationalisierung herausarbeiten (ebd., S. 140):

(1) *Selbst-Kontrolle:* Arbeitskraftunternehmer *planen, steuern und kontrollieren ihre Tätigkeit zunehmend selbst und brauchen dazu nur noch grobe Handlungsvorgaben*. Aufgrund ihrer Flexibilität sind sie vielseitig einsetzbar und können sich zusätzliche berufliche Qualifikationen eigenständig aneignen. Fixe Arbeitsstrukturen, -zeiten, -orte werden aufgelöst, neue Arbeitsformen wie Home Office und Projektarbeit werden eingeführt (*Voß/Pongratz* 2004, S. 24; 1998, S. 140 ff.). In Ausbildungsverbünden müssen sich Auszubildende flexibel an unterschiedliche Betriebskontexte anpassen. Bei jedem Betriebswechsel sind die Auszubildenden gefordert, ihr bisheriges Wissen eigenverantwortlich mit dem neuen betriebsspezifischen Wissen abzugleichen. Die Tatsache, dass der Ausbildungsleiter nicht vor Ort im Betrieb ist und die betrieblichen Ausbildnerinnen und Ausbildner bei

[1] Für Deutschland vgl. BMBF 2011; für Österreich vgl. *Lachmayr/Dornmayr* 2008; für die Schweiz vgl. BBT 2008.

[2] SNF-13DPD3_134855 „Lehrbetriebsverbünde in der Praxis. Eine multiple Fallstudie zum Funktionieren und den Anforderungen einer neuen Organisationsform der betrieblichen Lehre aus Sicht verschiedener Akteure". Leitung: Regula Julia Leemann und Christian Imdorf, http://www.bildungssoziologie.ch/lehrbetriebsverbuende/.

jeder Rotation wechseln, führt zu Freiräumen, welche die Entwicklung erhöhter Selbstverantwortung und Eigenständigkeit sowie die Fähigkeit zur Selbststeuerung und -kontrolle fördern, aber auch fordern.

(2) *Selbst-Ökonomisierung:* Der Arbeitskraftunternehmer behandelt seine eigenen Kompetenzen als eine zu vermarktende Ware: Er *entwickelt seine eigenen Fähigkeiten und Leistungen kontinuierlich weiter* und orientiert sich dabei gezielt an den Markterfordernissen. Er *vermarktet seine eigene Arbeit proaktiv*, auf dem Arbeitsmarkt wie im innerbetrieblichen Kontext (*Voß/Pongratz* 2004, S. 24; 1998, S. 142 f.). Auszubildende in Ausbildungsverbünden müssen sich bei jedem Wechsel des Ausbildungsplatzes erneut ‚verkaufen' und bewähren. Oft stellen sie sich vor dem Wechsel am neuen Ort vor, manchmal gibt es auch einen Bewerbungsschnuppertag, der dem Ausbildungsbetrieb die Möglichkeit gibt, einen unpassenden Auszubildenden zurückzuweisen. Im neuen Betrieb müssen die Auszubildenden sich in ein neues Team integrieren, eine Beziehung zum neuen Ausbildner aufbauen, ihre ‚Passung', d. h. ihre Kompetenzen, ihr Arbeitsvermögen und ihre ‚Sozialverträglichkeit' unter Beweis stellen.

(3) *Selbst-Rationalisierung:* Arbeitskraftunternehmer *richten ihre alltägliche Lebensführung nach unternehmerischen Kalkülen aus*. Sie organisieren ihren gesamten Lebenszusammenhang wie einen Betrieb, indem sie alle verwendbaren Ressourcen (Geld, Kontakte, Wohnraum, Arbeitsleistung von Bekannten u. a.) nutzen (*Voß/Pongratz* 2004, S. 24; 1998, S. 143 ff.). In Ausbildungsverbünden fallen aufgrund der betrieblichen Wechsel oft lange Arbeitswege an. Das Privatleben muss den betrieblichen Bedürfnissen unterworfen werden, unter Umständen ist z. B. ein zeitweiliger Wohnortwechsel erforderlich.

2.1.2 Chancen und Risiken der neuen Arbeitsorganisation

Nach *Voß* und *Pongratz* müssen zwei Bedingungen erfüllt sein, damit das emanzipatorische Potenzial des neuen Arbeitsmodells zum Tragen kommen kann: Zum einen muss es von sozial- und arbeitsrechtlichen Regulierungen flankiert werden, zum anderen müssen die „Schlüsselkompetenzen des Arbeitskraftunternehmers" (*Voß/Pongratz* 1998, S. 155) systematisch ausgebildet und gefördert werden. Zu diesen gehören Sozial- und Kommunikationskompetenzen, Selbstorganisation und -regulation, Marktorientierung, die Fähigkeit zur Autonomisierung und Selbstsozialisation, wie auch die Kompetenz zur Regulierung und Begrenzung der Selbstausbeutung.

Ausbildungsverbünde können dies sicherstellen: Die Ausbildung findet in einem rechtlich abgesicherten Rahmen statt, und viele der genannten Schlüsselkompetenzen werden hier implizit (u. a. durch die Rotation und geteilte Betreuung) wie auch explizit (z. B. in internen Schulungen) vermittelt.

Andere Autoren gelangen zu pessimistischeren Einschätzungen bezüglich des Potenzials des neuen Arbeitsmodells: *Bröckling*, welcher mit der Figur des *Selbstunternehmers* das Subjektivierungsregime zeitgenössischer Managementkonzepte beleuchtet, konstatiert beispielsweise, dass Überforderung und Verunsicherung dem neuen Arbeitsmodell konstitutiv eingelagert sind (2007, S. 74, S. 289).

Ausgehend von diesen Überlegungen können auch für Jugendliche in Ausbildungsverbünden gewisse Risiken formuliert werden. Auszubildende, welche einer engen Begleitung bedürfen und wenig selbständig arbeiten sowie solche, denen es schwer fällt, sich laufend neuen Anforderungen zu stellen und diesbezüglich das eigene Vermögen im erforderlichen Zeitpunkt ins richtige Licht zu rücken, sind in einem Ausbildungsverbund unter Umständen überfordert.

2.2 Boltanski und Chiapello: Die projektbasierte Welt

Pongratz und *Voß* (2003, S. 17) verweisen auf die inhaltliche Nähe ihrer Überlegungen zum „*Neuen Geist des Kapitalismus*" von *Boltanski* und *Chiapello* (2003), in welchem die *Entstehung neuer Spielregeln und Erfolgsmaximen in der Wirtschaftswelt* beschrieben wird. Dabei zeichnen sie nach, wie die betrieblichen Reorganisationen der 1980er Jahre mit der Veränderung der ideologischen Rechtfertigungen des Kapitalismus (des kapitalistischen „Geistes") einhergingen. Anschließend an die von *Boltanski* und *Thévenot* (2007) entwickelten sechs Rechtfertigungsordnungen beziehungsweise Welten[3] verorten die Autoren die neue Logik kapitalistischen Handelns und Urteilens in einer siebten Welt, der *projektbasierten Welt:* In dieser neuen Logik der betrieblichen Organisation und Personalführung (*Boltanski/Chiapello* 2003, S. 149 ff.) werden für eine befristete Zeit unterschiedlichste Personen zusammengeführt und entwickeln gemeinsam hohe Aktivität. Danach gehen sie wieder auseinander, profitieren aber auch in Zukunft von den in diesem Projekt aufgebauten Beziehungen. Die Individuen tragen ihr persönliches Arbeitsportfolio mit sich und erweitern dieses aktiv (ebd. S. 155 f.). In neuen Konstellationen finden sie sich in anderen Projekten wieder zusammen, das Leben wird als eine Abfolge von Projekten aufgefasst.

2.2.1 Die Qualitäten in der Projektwelt

Wer in der neuen, projektbasierten Welt als etwas gelten will, ist anpassungsfähig und flexibel. Er lässt sich leicht in immer wieder neue Projekte integrieren, da er mobil und verfügbar ist, sich in völlig unterschiedlichen Situationen zurechtfindet und Veränderungen gegenüber offen ist (*Boltanski/Chiapello* 2003, S. 158). Der Projektmensch ist autonom und selbständig, nichtsdestotrotz kann er sich für ein Projekt engagieren und andere dafür begeistern. Er weiß Risiken einzugehen und ist fähig, vielversprechende Kontakte zu knüpfen, um sein Netzwerk auszuweiten. Um sich in der Projektwelt zu bewähren, ist er bereit, auf alles zu verzichten, was seine Verfügbarkeit einschränkt: Stabilität, Sicherheit, Verwurzelung und Bindungen werden eingetauscht für Autonomie, Ungebundenheit und Offenheit für Neues (ebd., S. 169).

Das Modell von Ausbildungsverbünden können wir der projektförmigen Welt zuordnen. Die Auszubildenden wissen zu Beginn der Lehre nicht, welche Ausbildungsbetriebe sie durchlaufen werden. Sie sind aufgefordert, für Neues offen zu sein. Bei den Wechseln müssen sie sich an jedem neuen Ort selbständig zurechtfinden, flexibel einsetzbar und anpassungsfähig sein und sich mit ihren Kompetenzen einbringen. Die Betriebswechsel bedingen auch, dass die Auszubildenden fähig sind, sich für eine begrenzte Zeit mit einer gewissen Leichtigkeit und Souveränität in eine neue Betriebskultur und in ein neues Team einzupassen und problemlos wieder Abschied zu nehmen. Durch die Rotationen vergrößern sie ihr berufliches Netzwerk und knüpfen Kontakte, von welchen sie später profitieren können.

2.2.2 Chancen und Risiken der Projektwelt

Die Parallelen zum Arbeitskraftunternehmer sind unübersehbar: Der Projektmensch verfügt über Selbstkontrolle, Autonomie und Flexibilität *(Selbst-Kontrolle)* (*Boltanski/Chiapello* 2003, S. 160); er versteht es, sich selbst *darzustellen* und ist andauernd auf der Suche nach neuen Projekten, welche die eigene *Employability* verbessern *(Selbst-Ökonomisierung)* (ebd., S. 157); und er unterwirft sein Privatleben der uneingeschränkten Verfügbarkeit für neue Projekte *(Selbst-Rationalisierung)* (ebd., S. 169).

Während *Voß* und *Pongratz* (1998) primär das Risiko der Überforderung und Prekarisierung der einem ungezügelten Markt ausgesetzten Arbeitskraftunternehmer im Blick haben, richtet sich die Aufmerksamkeit von *Boltanski* und *Chiapello* (2001) auf das, was der Projektmensch aufgeben muss, um in der Projekt-

[3] Zum Konzept der ‚Welt' vgl. *Diaz-Bone* 2009, 240.

welt „groß“ zu sein: Stabile Beziehungen, ein „Zuhause“ und Sicherheit. Entsprechend gehen wir davon aus, dass Jugendliche, die ein stabiles Umfeld benötigen, die schüchtern sind oder sich nicht schnell und immer wieder neu anderen Menschen gegenüber öffnen können, sowie Jugendliche, die das Bedürfnis nach klar geregelten Zukunftsperspektiven haben, die Projektförmigkeit der Ausbildung eher als Belastung empfinden und die Anforderungen weniger gut bewältigen.

2.3 Hypothesen und Forschungsfragen

Welche Chancen und Risiken sind in dieser neuen Ausbildungsform beruflicher Bildung in der Perspektive sozialer Ungleichheiten angelegt? Bietet sich für alle sozialen Gruppen von Jugendlichen die Möglichkeit, Kompetenzen für einen Arbeitsmarkt zu erwerben, welcher sich zunehmend auf den Typus des Arbeitskraftunternehmers und Projektmenschen abstützt? Oder haben bestimmte soziale Gruppen mehr Mühe, diesen beschriebenen Anforderungen nachzukommen?

Voß und *Pongratz* sind der Meinung, dass die „Scheidelinie“ zwischen den Gewinnern und Verlierern der veränderten Arbeitsbedingungen den „bekannten Unterschieden in der sozialen Lage von Erwerbstätigen (Geschlecht, Qualifikation, Branche, Region usw.) folgen und damit bisherige soziale Ungleichheiten verlängern“ (1998, S. 154). Aus der Perspektive sozial ungleicher Lebenslagen und mit Bezug zum kultursoziologischen Ansatz Bourdieus können wir die Hypothese formulieren, dass Auszubildende aus bildungsprivilegierten Herkunftsmilieus mit größerer Wahrscheinlichkeit den erforderlichen Habitus mitbringen.

Bourdieus Ansatz ist jedoch in einem Bildungssystem entwickelt worden, das Berufsbildung generell abwertet, akademische Bildung generell aufwertet. Als Modifikation möchten wir deshalb postulieren, dass Jugendliche, deren Eltern selbst im Berufsbildungssystem sozialisiert wurden, sich in diesem System zuhause fühlen und den Anforderungen ihrer Berufsausbildung gegenüber generell positiv eingestellt sind. Für Auszubildende aus einem akademisch gebildeten Milieu ist eine Berufslehre dagegen ein sozialer Abstieg, was deren Offenheit in Bezug auf die Anforderungen in der Berufslehre einschränken könnte.

Boltanski und *Chiapello* als Vertreter einer neuen pragmatischen Soziologie setzen sich vom strukturalistischen Ansatz Bourdieus ab und weisen die Vorstellung von auf Dispositionen beruhendem sozialem Handeln zurück (*Diaz-Bone* 2011, S. 14 ff.): In der projektförmigen Welt löse sich die Prägekraft des Klassenhabitus und seine gesellschaftliche Funktion als Platzanweiser auf (*Boltanski/Chiapello* 2003, S. 164). Dieser Argumentation folgend, können wir die Hypothese formulieren, dass die Anforderungen in Ausbildungsverbünden von allen sozialen Gruppen von Jugendlichen gleich gut bewältigt werden und dieses Modell für Auszubildende aus bildungsmäßig benachteiligten Milieus eine Chance darstellt, diese Kompetenzen aufzubauen.

Mit der Ausrichtung an diesen beiden gegensätzlichen erkenntnistheoretischen Polen einer Reproduktion von Ungleichheit beziehungsweise einer zunehmenden Bedeutungslosigkeit derselben ist das Feld aufgespannt für die Analyse von Chancen und Risiken des Kompetenzerwerbs in projektförmigen Berufsbildungsorganisationen für Auszubildende aus bildungsfernen Herkunftsmilieus.

Gemäß den theoretischen Ausführungen in Kapitel 2.1 birgt ein am Arbeitskraftunternehmer ausgerichtetes Arbeitsmodell ein emanzipatorisches Potenzial, wenn es von sozial- und arbeitsrechtlichen Regulierungen flankiert wird und die Schlüsselkompetenzen des Arbeitskraftunternehmers systematisch ausgebildet und gefördert werden. Ersteres ist in der beruflichen Ausbildung gegeben, da es sich um ein rechtlich abgesichertes Ausbildungs- und Arbeitsverhältnis handelt. Zudem bieten gerade Ausbildungsverbünde bezüglich Qualität der Ausbildung und Betreuung einen größeren Schutz und Sicherheit für die Auszubildenden, wenn mit dem traditionellen Modell der dualen Lehre verglichen wird. Für unsere Studie stellt sich nun bezüglich Letzterem die Frage, ob alle Auszubildenden unabhängig von ihrer sozialen Herkunft im Aufbau dieser Schlüsselkompetenzen gefördert werden. Da unsere Untersuchung nicht erlaubt, Kompetenzen objektiv zu messen, greifen wir auf die subjektiven Beurteilungen der Jugendlichen zurück und fragen sie, inwiefern sie dieses Ausbildungsmodell als Chance oder Belastung erleben und welche Einstellungen sie dem Modell gegenüber zeigen.

Aus unseren konzeptionellen und theoretischen Präzisierungen formulieren wir folgende Forschungsfragen:

(1) Welche Elemente der Ausbildung in Ausbildungsverbünden stellen Kompetenzanforderungen an die Auszubildenden, wie sie mit dem Leittypus des Arbeitskraftunternehmers und des Projektmenschen beschrieben werden? (Kapitel 3.)

(2) Wie beurteilen die Auszubildenden diese Elemente der Ausbildung und die damit verbundenen Anforderungen? Zeichnen sich dabei Ungleichheiten nach sozialer Herkunft ab? (Kapitel 4.)

3. Projektförmigkeit von Ausbildungsverbünden und dadurch bedingte Anforderungen an Auszubildende

Auf der Basis einer Evaluationsstudie zu Ausbildungsverbünden sowie der von uns untersuchten vier Ausbildungsverbünde bestimmen wir im Folgenden jene Elemente der Ausbildung, welche Kompetenzanforderungen an die Auszubildenden stellen, wie sie mit dem Leittypus des Arbeitskraftunternehmers und des Projektmenschen beschrieben werden. Ziel dieses Kapitels ist es, innerhalb unserer Stichprobe von Ausbildungsverbünden das projektförmigste Modell zu eruieren (Forschungsfrage 1), um daran anschließend in Kapitel 4. die Erfahrungen und Einstellungen jener Auszubildenden auf Strukturen sozialer Ungleichheit zu untersuchen, welche in diesem projektförmigsten Modell ausgebildet werden (Forschungsfrage 2). Forschungsmethodisch handelt es sich um ein Mixed-Method-Design.

3.1 Typologie von Ausbildungsverbünden

Unser Forschungsprojekt basiert auf einer Fallstudie von vier typologisch ausgewählten Ausbildungsverbünden (*Yin* 2009). Für die Auswahl spielten einerseits die Größe eine Rolle (Anzahl Ausbildungsbetriebe und Auszubildende), andererseits die Entstehungsgeschichte und die damit verbundene Trägerschaft des Ausbildungsverbundes. *Abbildung 2* veranschaulicht die Auswahl.

Bezüglich der Größe gehen wir von der Hypothese aus, dass die Anforderungen des Arbeitskraftunternehmers sowie die Projektförmigkeit in großen Verbünden ausgeprägter sind. Die größere Anzahl von Betrieben und Ausbildungsplätzen führt zu viel mehr Rotationsoptionen und Varianten von Ausbildungsverläufen und erhöht die Heterogenität der Ausbildungsplätze. Die Betreuung ist weniger individuell organisiert, was die Anforderungen z. B. an die Selbst-Kontrolle der Jugendlichen erhöht. Privatwirtschaftlich ausgerichtete Ausbildungsverbünde müssen die Ausbildung stärker auf den Bedarf der Betriebe nach Fachkräftenachwuchs ausrichten im Vergleich zu Ausbildungsverbünden, die von der öffentlichen Hand mitgetragen werden und auch der Integration von Jugendlichen ins Berufsleben verpflichtet sind. Es bleibt dadurch weniger Spielraum für die Leitorganisation, sich um spezifische Bedürfnisse der Auszubildenden zu kümmern. Erwartet wird, dass diese sich möglichst anpassungsfähig zeigen und die diversen Anforderungen selbständig bewältigen.

Die folgenden Ergebnisse basieren auf Dokumentenanalysen, Feldbesuchen sowie Interviews mit den Verantwortlichen der Leitorganisation. Ziel dieser Analyse ist es, jene Elemente der Ausbildung in Ausbildungsverbünden zu beschreiben, die Kompetenzen fordern und fördern, welche konstitutiv für den Arbeitskraftunternehmer und den Projektmenschen sind.

Typologische Merkmale	*Entstehung:* Initiative aus Branchen und Beruf *Trägerschaft:* privatwirtschaftlich	*Entstehung:* Gemeinnützige Initiative, Kommunaler Auftrag u. ä. *Trägerschaft:* (para-)staatlich
Größe: mittel-/groß: 30 – 250 Betriebe, 100 – 1500 Auszubildende; auch sehr große Ausbildungsbetriebe		
Größe: klein: < 30 Betriebe < 100 Auszubildende		

Quelle: Eigene Darstellung. Die in Kapitel 4. untersuchten Auszubildenden sind im grau schraffierten Ausbildungsverbund in Ausbildung.

Abbildung 2: Typologie der vier Ausbildungsverbünde

3.2 Wechsel der Ausbildungsbetriebe (Rotationsprinzip)

Das zentrale Organisationsmerkmal von Ausbildungsverbünden ist, dass Auszubildende in verschiedenen Betrieben ausgebildet werden. Eine Evaluation von Ausbildungsverbünden in der Schweiz (BBT 2008, S. 12) zeigt, dass Auszubildende in über 90 Prozent der Fälle ihre Ausbildung in zwei bis vier Betrieben absolvieren. Am häufigsten erfolgt die Rotation im Jahresrhythmus.[4] Bei den vier von uns untersuchten Verbünden variiert die Dauer der Einsätze zwischen sechs Monaten und zwei Jahren. Die Auszubildenden werden in der Regel in zwei bis fünf Betrieben ausgebildet.[5]

Die betrieblichen Wechsel verlangen von den Auszubildenden die Fähigkeit, sich für eine begrenzte Zeit mit einer gewissen Leichtigkeit und Souveränität in einen neuen Betrieb und ein neues Team einzupassen. Sie müssen an verschiedenen Orten einsetzbar und deshalb anpassungsfähig sein, aber auch problemlos wieder Abschied nehmen können. Diese Kompetenzen werden umso mehr gefordert und gefördert, *je mehr Rotationen* die Ausbildung vorsieht und *je kürzer die einzelnen Einsätze* sind. Bei einem Einsatz von wenigen Monaten können die Auszubildenden keine längere Eingewöhnungszeit erwarten: Sie müssen sich schnell ins Team integrieren, den neuen Gegebenheiten anpassen und selbständig arbeiten. *Je unterschiedlicher innerhalb eines Ausbildungsverbunds die Ausbildungsplätze* in Bezug auf Fachbereich, Betriebsgröße oder Firmenkultur sind, umso größer sind die Anforderungen an Flexibilität und Anpassungsfähigkeit. Diese Heterogenität der Ausbildungsplätze stellt einen zentralen Unterschied zur oft ebenfalls projektförmig organisierten Ausbildung in Großbetrieben dar, bei der Auszubildende verschiedene Abteilungen oder Filialen *eines* Unternehmens durchlaufen. In den privatwirtschaftlich ausgerichteten Ausbildungsverbünden – so zeigen unsere Analysen – werden die Betriebswechsel u. a. mit der Ausbildung dieser Schlüsselkompetenzen begründet.

Das projektförmigste Rotationsmodell findet sich in unserem Sample beim großen, privatwirtschaftlich getragenen Ausbildungsverbund für den Beruf der Kaufleute. Die angehenden Kaufleute dieses Verbundes verbringen ihre dreijährige Ausbildung im Regelfall an fünf unterschiedlichen Ausbildungsplätzen in Firmen im ganzen Land. Dieser Ausbildungsverbund setzt das *„Instrument der Ausbildungsplanung“* (Vertretung Leitorganisation[6]) strategisch ein, um diese Schlüsselkompetenzen zu fördern. Dazu gehören die häufigen Rotationen, die Kombination möglichst unterschiedlicher Lehrplätze, sowie Einsätze in anderen Landesteilen oder Sprachgebieten, welche bedingen, dass Auszubildende sich für diese Zeitspanne am Arbeitsort ein Zimmer nehmen müssen. Dies soll die Selbständigkeit der Auszubildenden fördern.

3.3 Betreuungsprinzip

In Ausbildungsverbünden müssen Auszubildende die Beziehung zu den Ausbildungsverantwortlichen in der Leitorganisation aus der Distanz aufrecht erhalten, während ihre tägliche Ansprechperson im Betrieb mit jeder Rotation wechselt. Sie müssen die jeweiligen unterschiedlichen Zuständigkeiten der Betreuungspersonen begreifen und selbst abschätzen können, in welchen Situationen sie welche Betreuungsperson anzugehen haben. Im Vergleich zur traditionellen Lehre tragen die Auszubildenden viel mehr Verantwortung dafür, dass sie bis zum Abschluss der Lehre alle erforderlichen Lern- und Leistungsziele abgedeckt haben. Das Betreuungsmodell verlangt von den Auszubildenden deshalb größere Selbständigkeit, Selbstkontrolle und Eigenverantwortung.

Für große Ausbildungsverbünde bestehen zwei Möglichkeiten, um die Beziehung im Dreieck Leitorganisation – Ausbildungsbetrieb – Auszubildende/r zu organisieren: Beim an den *Auszubildenden ausgerichteten Modell* haben die Auszubildenden eine konstante Betreuungsperson in der Leitorganisation, entsprechend wechselt für die Ausbildner in den Betrieben mit dem Auszubildenden oft auch die zuständige Ansprechperson in der Leitorganisation. Beim *betriebszentrierten Modell* hingegen haben die Ausbildner in den Betrieben eine konstante Ansprechperson, während die Auszubildenden wechselnde Betreuer in der Leitorganisation haben. Es geht also um die Frage, wer den Wechsel der Bezugsperson in der Leitorganisation bewältigen muss – die Auszubildenden oder die Ausbildner im Betrieb. Bei kleinen Ausbildungsverbünden stellt sich diese Frage nicht, da es berufsspezifisch nur ein bis zwei Ausbildungsleiter in der Leitorganisation gibt, was Betreuungskonstanz für die Auszubildenden wie für die Betriebe gewährleistet.

Beim großen privatwirtschaftlichen Ausbildungsverbund steht die betriebswirtschaftliche Beziehung zwischen Leitorganisation und Ausbildungsbetrieben im Zentrum. Mit dem Wechsel des Betriebs müssen die Jugendlichen oft auch den Ausbildungsleiter wechseln, was von ihnen größere Flexibilität und eine Leichtigkeit im Eingehen und Auflösen von Beziehungen erfordert.

Auch in Bezug auf Kontrolle unterscheidet sich der große privatwirtschaftliche Ausbildungsverbund von den anderen drei. Während letztere mittels elaborierter Kontrollsysteme die Leistungen der Auszubildenden engmaschig überprüfen, setzt der große privatwirtschaftliche Ausbildungsverbund stark auf die Eigenverantwortung der Jugendlichen, was von den Auszubildenden ein hohes Maß an Selbstorganisation und -kontrolle erfordert:

> *„Wir wollen ihnen aufzeigen, dass in ihrem Leben etwas geändert hat. Sie sind jetzt nicht mehr Schüler und vorne steht nicht mehr der Lehrer, der sagt, „nächste Woche habt ihr diese Prüfung, lernt das in diesen und diesen Häppchen“. Sondern jetzt sind sie in der Berufswelt. Sie haben Verantwortung gegenüber dem Kunden. Sie haben aber auch die Verantwortung, in drei Jahren ihre Lehrabschlussprüfung zu bestehen, und es steht nicht mehr ein Lehrer vorne, der sagt, ‚du musst auf diese Weise lernen‘.“* (Vertretung Leitorganisation; Interview P25, Absatz 1130)

4 Bei 70 % der Ausbildungsangebote wird im Jahresrhythmus rotiert (BBT 2008, S. 14).

5 Bei der Befragung gab ein kleiner Teil der Auszubildenden an, dass sie während ihrer Ausbildung nur in einem Betrieb waren und innerhalb dieses Betriebs die Abteilung gewechselt haben (siehe Kapitel 4.3). Vereinzelt erfolgte die Ausbildung in mehr als fünf Betrieben.

6 Zitiert aus Interview P25, Absatz 810.

	Modell von geringer Projektförmigkeit	*Modell von hoher Projektförmigkeit*
Typologische Merkmale	Kleine Ausbildungsverbünde/ (Para-)staatliche Trägerschaft	Große Ausbildungsverbünde/ Privatwirtschaftliche Trägerschaft
Rotation	– 1 bis 2 Rotationen in 3 Jahren – Einsätze von 12–24 Monaten – Regionale Ausrichtung	– 4 Rotationen in 3 Jahren – Größtenteils Einsätze von 6 Monaten – Nationale Ausrichtung
Geteilte Betreuung	– Wechselnde Ausbildner – Ein Ausbildungsleiter – Kontrolle durch Leitorganisation – Fokus auf Unterstützung	– Wechselnde Ausbildner – Wechselnde Ausbildungsleiter – Hohe Selbstkontrolle – Fokus auf Eigenverantwortung
Ausbildungsphilosophie	Orientierung am Wohlergehen der Jugendlichen	Orientierung an den Anforderungen der Branche/ Arbeitswelt

Quelle: Eigene Darstellung.

Abbildung 3: Elemente der Ausbildung – Ausmaß der Projektförmigkeit

3.4 Ausbildungsphilosophie ‚Lebensunternehmer/in'

Unsere Analysen zeigen, dass privatwirtschaftliche Ausbildungsverbünde sich in ihrer Ausbildungsphilosophie stärker an den Bedürfnissen der beteiligten Betriebe und Branche orientieren als (para-)staatliche Ausbildungsverbünde, welche der Integration von Jugendlichen verpflichtet sind und stärker deren individuelle Bedürfnisse berücksichtigen. Insbesondere der große der beiden untersuchten privatwirtschaftlichen Ausbildungsverbünde kann aufgrund seiner Finanzstärke gezielt in den Aufbau von für die Branche wichtigen Schlüsselkompetenzen investieren. Er verfolgt eine Ausbildungsphilosophie, die sich inhaltlich stark am Leitbild des Arbeitskraftunternehmers ausrichtet, und nennt diese „Lebensunternehmer/in". Die Ausbildung zielt auf „*Eigenverantwortung, Selbstständigkeit, Unternehmergeist, Flexibilität [und] Teamfähigkeit*".[7] Diese Kompetenzen werden mittels Schulungen und Ausbildungselementen wie z. B. Laufbahncoaching, selbständiger Projektarbeit in kleinen Teams und einem internen Bewerbungssystem für den letzten Lehrplatz gefördert. Die Ausbildung ist darauf ausgerichtet, die Auszubildenden zu unternehmerisch denkenden, proaktiven und eigenverantwortlichen Individuen – zu Lebensunternehmerinnen und Lebensunternehmern – zu erziehen:

> *„In einer Ausbildung benötigt man ein Menschenbild. (...) Und, ich glaub, das haben wir mit dem Lebensunternehmer in dem Sinne definiert. (...) Unternehmer heißt eigentlich selbst anpacken. Also Selbstverantwortung, selbst eine Lösung suchen, und zwar nicht nur im Beruflichen, sondern insgesamt auch im Leben. (...) Und in diesem Sinne fördern wir die Auszubildenden auf ihrem Weg, das Leben anpacken zu können, selbst zu bewältigen." (Vertretung LO; Interview P31, Absatz 45)*

3.5 Zusammenfassung der Ergebnisse zur Projektförmigkeit der Ausbildungsverbünde

Die beiden typologisch beschriebenen Modelle stellen die beiden Pole eines Kontinuums dar, entlang dessen die Projektförmigkeit der Ausbildung zunimmt. *Abbildung 3* fasst dies zusammen. Der von uns in Kapitel 4. untersuchte Ausbildungsgang der Kaufleute[8] im großen privatwirtschaftlichen Ausbildungsverbund entspricht dem *‚Modell von hoher Projektförmigkeit'* (vgl. auch *Abbildung 2*, schraffierte Zelle).

4. Projektförmige Ausbildungselemente aus Sicht der Auszubildenden

In diesem Kapitel untersuchen wir, wie die angehenden Kaufleute im großen privatwirtschaftlichen Ausbildungsverbund die hohen Flexibilitätsanforderungen ihrer Ausbildung erleben und beurteilen und welche allfälligen sozialen Ungleichheiten sich dabei abzeichnen (Forschungsfrage 2).

4.1 Daten

Die Daten stammen aus einer Fragebogen-Online-Erhebung am Ende des 3. Lehrjahres (Mai/Juni 2013), bei der alle Auszubildenden des großen, privatwirtschaftlich getragenen Ausbildungsverbundes zu ihrem Ausbildungsverlauf befragt wurden. Die folgenden Analysen basieren auf Frageblöcken in der Erhebung, welche ihre Erfahrungen und Einstellungen bezüglich dem Wechsel der Ausbildungsbetriebe, dem Betreuungsprinzip und dem Ausbildungskonzept erhoben haben. Im Folgenden beschränken wir uns auf die Auszubildenden des Berufes Kaufleute.

Angeschrieben wurden 281 Auszubildende dieses Berufes. Erhalten haben wir 236 auswertbare Fragebogen, was einem Rücklauf von 84 % entspricht. Die Verteilung der Stichprobe der Kaufleute nach Alter, Geschlecht, Sprachregion sowie Spezialisierung im Beruf entspricht der Verteilung in der Grundgesamtheit, m.a.W. repräsentiert die von uns analysierte Gruppe sehr gut die Grundgesamtheit der Auszubildenden in diesem Beruf innerhalb des Ausbildungsverbundes.

4.1.1 Abhängige Variablen

Die theoretischen Konzepte zu den Erfahrungen und Einstellungen in Bezug auf die Anforderungen des Arbeitskraftunternehmers und des Projektmenschen wurden operationalisiert, indem sie auf die in Kapitel 3. dargestellten drei Ausbildungselemente ausgerichtet wurden. Die erhobenen Items sind in Tabelle 1 dargestellt.

Für die Erfahrungen mit dem Wechsel der Ausbildungsplätze wurden drei Itembatterien konstruiert, die sich auf die Subdimensionen Erfahrung am letzten Ausbildungsplatz (eine Itembatterie) sowie auf die ganze Lehre (zwei Itembatterien) beziehen. Die *Leichtigkeit des Sich-Integrierens am neuen Ausbildungsplatz* bezieht sich auf die letzte Rotation und umfasst vier Items, welche verschiedene Komponenten wie das Aufbauen von neuen Beziehungen und fachliche Integration umfassen. Die Reliabilität der Skala ist mit $\alpha = .78$ als gut zu bewerten.[9] Die *Belastung durch*

[7] Zitiert aus einer Informationsbroschüre des Ausbildungsverbundes.

[8] Es handelt sich dabei um einen auf eine ganz bestimmte Branche ausgerichteten Kaufleute-Beruf. Aus Gründen der Anonymisierung wird diese Spezialisierung nicht offen gelegt.

[9] Bezüglich dieser Skala könnte die Hypothese formuliert werden, dass die Qualität des alten Ausbildungsplatzes das Ankommen am neuen Ausbildungsplatz beeinflusst. Jugendliche, die schlechte Bedingungen hatten, könnten eher bereit sein, mit dem Wechsel die erforderliche Flexibilität zu zeigen und sich um eine gute Integration am neuen Ort zu bemühen als Jugendliche, die sich am alten Ort wohl fühlten. Um dies zu testen, wurde die Korrelation dieser Skala mit dem Item „Der Abschied von meinen Vorgesetzten und Kolleg/innen am alten Lehrplatz fiel mir leicht" analysiert. Die Korrelation ist .02 (Pearson), d. h. die Leichtigkeit des Weggehens am alten Ort steht in keiner Beziehung zur Leichtigkeit des Ankommens am neuen Ausbildungsplatz.

Tabelle 1

Abhängige Variablen: Frageformulierungen und Skalen

Faktor 1: Beurteilung des Lebensunternehmerkonzepts positiv (Cronbachs Alpha: 0.86, $\bar{x}$ = 2.5, s = 0.8, Min = 1, Max = 4) *Ihr Ausbildungsverbund möchte die Lernenden*[10] *zu „Lebensunternehmer/innen" ausbilden. Wie erleben Sie dieses Konzept? (4 = stimmt genau, 3 = stimmt eher, 2 = stimmt eher nicht, 1 = stimmt gar nicht)* Item 1: Ich finde das Konzept sinnvoll. Item 2: Dank den bisherigen Lebensunternehmerangeboten habe ich Wichtiges für meinen Berufsalltag gelernt. Item 3: Die bisherigen Lebensunternehmerangebote haben mich persönlich weitergebracht.
Faktor 2: Rotation: Leichtigkeit des Sich-Integrierens am neuen Ausbildungsplatz (Cronbachs Alpha: 0.78, $\bar{x}$ = 3.4 , s = 0.6, Min = 1.25, Max = 4) *Wie haben Sie Ihren letzten Lehrplatzwechsel erlebt? (4 = stimmt genau, 3 = stimmt eher, 2 = stimmt eher nicht, 1 = stimmt gar nicht)* Item 1: Es fiel mir leicht, zum neuen Berufsbildner/zur neuen Berufsbildnerin eine vertrauensvolle Beziehung aufzubauen. Item 2: Ich konnte mich schnell in das neue Team integrieren. Item 3: Es ist mir rasch gelungen, mich an die neue Betriebskultur zu gewöhnen. Item 4: Es fiel mir leicht, mich mit dem neuen betriebsspezifischen Wissen (z. B. Arbeitsabläufe, Produktpalette) vertraut zu machen.
Faktor 3: Belastung durch Rotation (Cronbachs Alpha: 0.73, $\bar{x}$ = 1.9, s = 0.6, Min = 1, Max = 3.75) *Wie haben Sie insgesamt die Lehrplatzwechsel erlebt? (4 = stimmt genau, 3 = stimmt eher, 2 = stimmt eher nicht, 1 = stimmt gar nicht)* Item 1: Es hat mich belastet, dass ich jeweils nicht wusste, wo ich in sechs Monaten sein werde. Item 2: Mich hat es belastet, dass aufgrund der teilweise langen Arbeitswege mein Privatleben zu kurz kam. Item 3: Ich hatte Mühe damit, dass ich in jedem Betrieb wieder von Neuem zeigen musste, was ich kann. Item 4: Ich fühlte mich wegen dem Wechsel der Lehrplätze oft überfordert.
Faktor 4: Potenzial der Rotation (Cronbachs Alpha: 0.70, $\bar{x}$ = 3.4, s = 0.5, Min = 1.5, Max = 4) *Der Wechsel zwischen Lehrbetrieben stellt besondere Anforderungen und hat verschiedene Konsequenzen: Bitte geben Sie an, ob Sie die folgenden Anforderungen und Konsequenzen eher als Last oder eher als Chance sehen (4 = sehr große Chance, 3 = Chance, 2 = eher Chance, 1 = eher Last)* Item 1: Flexibilität durch Einsatz in verschiedenen Betrieben Item 2: Kennenlernen verschiedener Betriebe Item 3: Fachlich breite Ausbildung Item 4: Viele neue Kontakte
Faktor 5: Erfahrung mit der geteilten Betreuung negativ (Cronbachs Alpha: 0.68, $\bar{x}$ = 2.4, s = 0.7, Min = 1, Max = 4) *Wie beurteilen Sie die Betreuung durch zwei Personen, einerseits Berufsbildner/in im Betrieb, und andererseits Ausbildungsleiter/in bei der Leitorganisation? (4 = stimmt genau, 3 = stimmt eher, 2 = stimmt eher nicht, 1 = stimmt gar nicht)* Item 1: Da ich zwei Betreuungspersonen habe, fühle ich mich besser unterstützt (zur Berechnung der Skala umgepolt) Item 2: Die Betreuungssituation ist schwierig, da der/die Ausbildungsleiter/in nicht vor Ort im Lehrbetrieb ist. Item 3: Ich empfinde die Betreuung durch zwei Personen als kompliziert.

Quelle: Projekt Lehrbetriebsverbünde, Pädagogische Hochschule, Professur Bildungssoziologie, Basel.

Rotation misst mit vier Items Aspekte wie Belastung durch die Offenheit des Ausbildungsverlaufs oder durch die teilweise langen Arbeitswege (α = .73). Das *Potenzial der Rotation* wurde ebenfalls mit vier Items erfragt, welche erfassen, ob bestimmte Aspekte wie Flexibilität oder viele neue Kontakte als Chance oder Last erlebt werden. Die Reliabilität kann mit α = .70 als zufriedenstellend beurteilt werden.

Für die geteilte Betreuung (zweites Ausbildungselement) wurden mit drei Items, die eine negative *Erfahrung mit der geteilten Betreuung* wiedergeben, Chancen und Problemstellungen dieses Betreuungsmodells erfasst (α = .68).

Die *Einstellung zur Ausbildungsphilosophie der Lebensunternehmerin/des Lebensunternehmers, dem* dritten Ausbildungselement, wurde mit der Skala *Beurteilung des Lebensunternehmer-Konzepts positiv* mit drei Items erhoben, welche Einschätzungen zum Sinn und Nutzen abfragten. Die Reliabilität beträgt α = .86.

Eine explorative Faktoranalyse aller in *Tabelle 1* dargestellten Items zeigt, dass gemäß Kaiser-Kriterium (rotiertes Komponenten-Modell) die theoretisch erwartete 5-faktorielle Lösung angezeigt ist. Die fünf extrahierten Faktoren trennen sehr gut voneinander und können inhaltlich als die oben dargestellten fünf Dimensionen interpretiert werden.[11] Für jede der fünf Dimensionen wurde eine Skala gebildet. Die Skalenwerte der Personen wurden als das arithmetische Mittel der zugehörenden Items gebildet.[12] Die fünf gebildeten Skalen dienen als abhängige Variablen in den in Kapitel 4.3.4 dargestellten Regressionsanalysen. In *Tabelle 1* finden sich die arithmetischen Mittel und Standardabweichungen der fünf Skalen. Die Mittelwerte zeigen, dass bei den Skalen, welche positive Erfahrungen und Einstellungen messen, auch eine eher positive Einschätzung der Jugendlichen erfolgt, hingegen jene, die Belastungen und negative Einstellungen erheben, eher verneint werden oder zumindest keine hohe Zustimmung erfolgt. Die Auszubildenden erleben im Durchschnitt die drei Ausbildungselemente demnach eher positiv. Die gebildeten Skalen korrelieren schwach miteinander.

4.1.2 Unabhängige Variablen

In allen Schätzmodellen werden die in *Tabelle 2* aufgeführten unabhängigen Variablen einbezogen und überprüft. Neben der sozialen Herkunft, die hier Untersuchungsgegenstand ist, werden Geschlecht, Alter und der Schultyp auf Sekundarstufe I als möglicherweise relevante Einflussfaktoren eingefügt.

Die soziale Herkunft der Jugendlichen wurde mit dem höchsten erreichten Bildungsabschluss der Eltern gemessen.

Der Schultyp auf der Sekundarstufe I bezeichnet das Leistungsniveau, das die Jugendlichen während der obligatorischen Schulzeit nach dem Übertritt von der Grundschule (in der

[10] Im Schweizer Berufsbildungssystem werden die Auszubildenden „Lernende" genannt.

[11] Die Ergebnisse der Faktorenanalysen werden auf der Internetseite der Zeitschrift zur Verfügung gestellt und können auch bei den Autorinnen angefordert werden.

[12] Das Item „Da ich zwei Betreuungspersonen habe, fühle ich mich besser unterstützt", wurde vor Berechnung der Skala umgepolt.

Tabelle 2

Unabhängige Variablen: Mittel-/Anteilswerte (in Klammern: Standardfehler)

	Ausprägungen	N	Mittel-/ Anteilswert (in %)
Soziale Herkunft			
Bildung Vater	1. Obligatorische Schule	184	7
	2. Berufslehre, berufsbildende Schule	184	44
	3. Gymnasium, Diplommittelschule, Lehrerseminar	184	4
	4. Höhere Fach- oder Berufsausbildung, höhere Fachschule	184	28
	5. Universitäts-/Fachhochschulabschluss (Ref.)	184	17
Bildung Mutter	1. Obligatorische Schule	192	6
	2. Berufslehre, berufsbildende Schule	192	56
	3. Gymnasium, Diplommittelschule, Lehrerseminar	192	15
	4. Höhere Fach- oder Berufsausbildung, höhere Fachschule	192	15
	5. Universitäts-/Fachhochschulabschluss (Ref.)	192	8
Geschlecht	0. Mann (Ref.)	207	35
	1. Frau	207	65
Alter	in Jahren (Min:16, Max: 22)	204	19.5 (1.43)
Bisherige Schullaufbahn			
Schultyp Sek I	1. Grundanforderungen	204	12
	2. Mittlere Anforderungen	204	55
	3. Höchste Anforderungen (Ref.)	204	30
	4. Gesamtschule	204	2

Quelle: Projekt Lehrbetriebsverbünde, Pädagogische Hochschule, Professur Bildungssoziologie, Basel.

Schweiz in den meisten Kantonen am Ende der 6. Primarklasse) besucht haben. Das Niveau mit den höchsten Anforderungen umfasst den Besuch eines Gymnasium beziehungsweise des Leistungszuges, der auf ein Gymnasium nach der obligatorischen Schulzeit vorbereitet. Das Niveau der mittleren Anforderungen bereitet auf anspruchsvolle Berufslehren vor, lässt aber ebenfalls die Möglichkeit für einen späteren Übertritt in ein Gymnasium offen. Jugendliche, welche das Niveau der Grundanforderungen besuchen, werden für weniger anspruchsvolle Berufsausbildungen vorbereitet. Gesamtschulen gibt es in der Schweiz im Kanton Tessin, wo keine Niveauklassen geführt werden.

4.2 Statistische Auswertungsverfahren

Um die Frage zu beantworten, inwiefern sich bei der Beurteilung der projektförmigen Elemente der Ausbildung und den damit verbundenen Anforderungen an die Auszubildenden soziale Ungleichheiten abzeichnen, werden die fünf in Kapitel 4.1.1 beschriebenen Skalen einer multiplen linearen Regression (OLS-Regressionsverfahren) unterzogen. Untersucht wird, ob statistisch signifikante Ungleichheiten nach sozialer Herkunft bei der Beurteilung der projektförmigen Elemente der Ausbildung und den damit verbundenen Anforderungen durch die Auszubildenden nachweisbar sind.

Die abhängigen Variablen (Skalenwerte) wurden einerseits auf ihre Normalverteilung hin überprüft. Andererseits wurde kontrolliert, ob die Residuen der abhängigen Variablen normalverteilt sind, da die Verteilung der Residuen die Schätzung der Standardfehler am meisten beeinflusst.

4.3 Ergebnisse

Die von uns untersuchte Gruppe der Auszubildenden hat zum Erhebungszeitpunkt (gegen Ende der Ausbildung) vier Rotationen erlebt und ist beim fünften Lehrplatz angelangt. Die meisten Jugendlichen geben an, dass ihre Lehrplätze in zwei bis vier unterschiedlichen Betrieben waren (83.5 %). Knapp zehn Prozent der Auszubildenden waren in fünf oder mehr Betrieben. Weitere sieben Prozent, die während ihrer gesamten Ausbildungszeit nur in einem Betrieb waren und intern rotiert sind, werden nicht in die folgenden Analysen einbezogen. In der Regel wurden die Auszubildenden bis zum Befragungszeitpunkt kurz vor Abschluss der Lehre von vier bis fünf Ausbildnerinnen/Ausbildnern im Betrieb betreut. 86 % geben an, dass neben dem Ausbildner auch der Ausbildungsleiter der Leitorganisation mindestens einmal gewechselt hat, bei knapp drei Viertel davon hat der Ausbildungsleiter mehrmals gewechselt.

Tabelle 3 bildet die Schätzresultate der multiplen linearen Regressionen für die fünf Skalen ab. Demnach haben Jugendliche aus niedrigeren Bildungsmilieus keine größeren Hürden zu überwinden als Akademikerkinder, wenn es darum geht, einen *Betriebswechsel zu bewältigen*. Auch die Voraussetzungen, im Rotationsprinzip Chancen zu erkennen, sind gleich verteilt. Im Gegenteil zeigt in der ersten Skala die Ausbildung des Vaters auf Gymnasialstufe einen gegenüber der obligatorischen Ausbildung signifikant negativen Einfluss ($p \leq .10$), d. h. Jugendliche aus diesem bildungsnahen Milieu bewältigen die Rotation mit geringerer Leichtigkeit als jene aus bildungsfernen Familien.

Auch die Kontrollvariablen Alter und Geschlecht zeigen weder einen Einfluss auf die Erfahrung des letzten Wechsels noch auf die grundsätzliche Beurteilung von Belastungen und Chancen durch die Rotation. Der signifikante Einfluss der Gesamtschule wird aufgrund der geringen Fallzahl nicht weiter interpretiert.

Die Erfahrungen mit dem *Prinzip der geteilten Betreuung* sind dagegen von der sozialen Herkunft der Auszubildenden mitbestimmt, wenn wir die Regressionskoeffizienten der Ausbildung der Mutter betrachten. Wenn Jugendliche in einer Familie aufwachsen, in der die Mutter selbst schon eine Berufsbildung abgeschlossen hat, beurteilen sie diese Art der Betreuung signifikant seltener negativ im Vergleich zu jenen Auszubildenden aus dem

Tabelle 3

Beurteilung der projektförmigen Elemente der Ausbildung nach sozialer Herkunft (Multiple lineare Regressionen)

		Wechsel der Ausbildungsbetriebe (Rotationsprinzip)		Wechsel der Ausbildungsbetriebe (Rotationsprinzip)		Wechsel der Ausbildungsbetriebe (Rotationsprinzip)		Geteilte Betreuung (Betreuungsprinzip)		Ausbildungsphilosophie Lebensunternehmer/in	
		Skala: Leichtigkeit des Sich-Integrierens am neuen Ausbildungsplatz		Skala: Belastung durch Rotation		Skala: Potenzial der Rotation		Skala: Erfahrung mit der geteilten Betreuung negativ		Skala: Beurteilung des Lebensunternehmer-Konzepts positiv	
	Ausprägungen	B	s. e.	b	s. e.	b	s. e.	b	s. e.	b	s. e.
Soziale Herkunft											
Bildung Vater	1. Obligatorische Schule	.196[a)]	.243	.090	.267	.145	.209	–.155	.318	.657*	.317
	2. Berufslehre, berufsbildende Schule	–.033	.135	.184	.148	–.093	.116	.070	.177	.237	.177
	3. Gymnasium, Diplommittelschule, Lehrerseminar	–.308	.232	.298	.255	–.144	.199	.143	.304	–.313[b)]	.303
	4. Höhere Fach- oder Berufsausbildung, höhere Fachschule	–.054	.139	.164	.153	–.067	.119	–.057	.182	.269	.181
	5. Universitäts-/ Fachhochschulabschluss (Ref.)	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Bildung Mutter	1. Obligatorische Schule	.146	.245	–.363	.269	–.052	.210	–.178	.320	.268	.319
	2. Berufslehre, berufsbildende Schule	.045	.172	–.247	.189	.075	.147	–.537*	.225	.294	.224
	3. Gymnasium, Diplommittelschule, Lehrerseminar	.056	.187	–.094	.206	–.005	.161	–.237	.245	.309	.246
	4. Höhere Fach- oder Berufsausbildung, höhere Fachschule	.049	.196	–.099	.215	–.068	.168	–.418	.257	.268	.255
	5. Universitäts-/ Fachhochschulabschluss (Ref.)	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
Geschlecht	Geschlecht (weiblich)	.010	.095	–.101	.104	.024	.081	–.097	.124	.251*	.124
Alter	in Jahren	–.043	.031	.007	.034	–.037	.027	.011	.040	.002	.040
Bisherige Schullaufbahn											
Schultyp Sek I	1. Grundanforderungen	.175	.142	–.158	.156	.174	.122	–.072	.186	.260	.186
	2. Mittlere Anforderungen	.052	.099	–.145	.109	.075	.085	–.195	.130	.231+	.129
	3. Höchste Anforderungen (Ref.)	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
	4. Gesamtschule	.106	.304	–.236	.334	.531*	.261	–.186	.398	.968*	.396
Konstante		4.134***	.666	1.944**	.732	4.053***	.572	2.677**	.873	1.678*	.870
Erklärte Varianz (R2)		.045		.055		.063		.078		.14	
Anova (F) (df Regression; Residuen in Klammern)		.60 (13; 163)		.73 (13; 163)		.84 (13; 163)		1.01 (13; 162)		2.04* (13; 162)	
N		177		177		177		176		176	

[a)] Dieser Regressionskoeffizient ist signifikant im Vergleich zur Kategorie 3 (Gymnasium, Diplommittelschule, Lehrerseminar) ($p \leq .10$).

[b)] Dieser Regressionskoeffizient ist signifikant im Vergleich zur Kategorie 1 (Obligatorische Schule) ($p \leq .05$).

Ausgewiesen sind die unstandardisierten Regressionskoeffizienten (b), Standardfehler (s.e.) und das Signifikanzniveau (+ $p \leq .10$, * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$).

Quelle: Projekt Lehrbetriebsverbünde, Pädagogische Hochschule, Professur Bildungssoziologie, Basel.

akademischen Milieu. Die Kategorie «Höhere Fach- oder Berufsausbildung, höhere Fachschule» trägt ebenfalls ein negatives Vorzeichen, ist mit 10.5 % aber knapp über dem Signifikanzniveau von 10 %. Es handelt sich hier um Mütter, welche ebenfalls eine Berufsausbildung abgeschlossen, sich anschließend aber weitergebildet haben. Wir erhalten hier also Hinweise dafür, dass vor allem die Nähe der Mutter zum Berufsbildungsmilieu die Auszubildenden darin bestärkt, diese komplexere und anforderungsreichere, aber auch Chancen eröffnende Form der Betreuung positiver zu beurteilen als Jugendliche, deren Mütter eine Hochschule besucht haben. Der Bildungsstatus des Vaters ist dagegen bedeutungslos. Zusätzliche Auswertungen zeigen, dass dies auch gilt, wenn die Bildung der Mutter nicht mit ins Modell aufgenommen wird. Es sind demnach keine Multikollinearitätsproblematiken vorhanden. Die größere habituelle Offenheit gegenüber diesem Betreuungsmodell ist demnach auf den Sozialisationseinfluss der Mutter zurückzuführen.

Der Effekt der Mutter bleibt auch stabil, wenn die weiteren Kontrollvariablen ins Modell aufgenommen werden, welche keine signifikanten Einflüsse zeigen.

Auch bei der letzten Skala, welche die Erfahrungen und Einstellungen zur *Ausbildungsphilosophie des Lebensunternehmers/der Lebensunternehmerin* erfasst, zeigen sich Effekte der sozialen Herkunft. Auszubildende, deren Vater nur die obligatorische Schule besucht hat, stehen diesem Konzept, das bei den Auszubildenden mittels verschiedener Elemente eine Erwerbsorientierung als Arbeitskraftunternehmer fördern will, signifikant positiver gegenüber als jene Jugendlichen, deren Vater Akademiker ist oder deren Vater ein Gymnasium besucht hat. Wir inter-

pretieren dies so, dass diese Jugendlichen aus dem niedrigsten Bildungsmilieu das emanzipatorische Potenzial dieser Ausbildungsphilosophie hoch werten, und in ihr Möglichkeiten erkennen, zukünftig einfacher einen sozialen Aufstieg bewältigen zu können. Die Berufslehre in diesem in der Öffentlichkeit renommierten Ausbildungsverbund eröffnet ihnen Chancen für einen beruflichen Weg, der ihrem Vater noch verschlossen war.

Ebenso sind weibliche Auszubildende sowie Auszubildende aus dem mittleren Leistungsniveau auf der Sekundarstufe I dem Konzept gegenüber aufgeschlossener als männliche Jugendliche beziehungsweise als Jugendliche, welche eine (pro-)gymnasiale Klasse besuchten. Mädchen, so eine mögliche Hypothese, sehen in diesem Ausbildungskonzept einerseits ebenfalls eine höhere Chance, ihren zukünftigen beruflichen Weg besser mitbestimmen zu können. Andererseits können wir annehmen, dass es ihnen im Durchschnitt auch besser gelingt, den erhöhten Anforderungen an Selbstkontrolle und Selbständigkeit nachzukommen und sie dem Konzept gegenüber am Ende der Lehre deshalb auch positiver eingestellt sind als die jungen Männer. Denn empirische Ergebnisse verweisen darauf, dass weibliche Jugendliche in diesen Schlüsselkompetenzen höhere Ausprägungen mitbringen (zum Beispiel *Müller* [2006] in Bezug auf das selbstregulierte Lernen). Dies führt dazu, dass Mädchen heutzutage nicht nur in den schulischen Bildungsgängen übervertreten sind, sondern auch solchen Anforderungen, welche der neue Typus Arbeitskraft erfordert, in der Phase ihrer Berufsbildung besser gerecht werden.

5. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen

In diesem Beitrag interessierten wir uns für die Chancen und Risiken von Ausbildungsverbünden für den Erwerb von Schlüsselkompetenzen bei Jugendlichen aus bildungsfernen Herkunftsmilieus.

Die spezifisch projektförmige Organisation der Ausbildung in diesem für die Schweiz neuartigen Modell der beruflichen Ausbildung fordert und fördert Schlüsselkompetenzen wie Selbstkontrolle, Flexibilität, Selbständigkeit, Mobilitätsbereitschaft, Kommunikation oder Selbstorganisation, die wir mit den theoretischen Konzepten des Arbeitskraftunternehmers (*Voß/Pongratz* 1998) sowie des Projektmenschen (*Boltanski/Chiapello* 2001) fassten.

Die Ergebnisse unserer Studie deuten darauf hin, dass für Jugendliche aus bildungsfernem Herkunftsmilieu *keine* größeren Risiken vorhanden sind als für Auszubildende aus akademisch geprägtem Milieu, die projektförmigen Anforderungen in der Lehre zu bewältigen. Einerseits haben wir Hinweise dafür, dass im Vergleich zu Auszubildenden aus bildungsnahen Milieus gerade diese Jugendlichen die Flexibilitätsanforderungen der Rotation mit größerer Leichtigkeit bewältigen sowie der am Arbeitskraftunternehmer ausgerichteten Ausbildungsphilosophie positiver gegenüberstehen und darin wahrscheinlich eine Chance sehen, sich die für die berufliche Integration zukünftig immer wichtiger werdenden Kompetenzen wie Selbständigkeit, Flexibilität und Mobilitätsbereitschaft anzueignen. Andererseits sind Auszubildende, die aufgrund der beruflichen Ausbildung ihrer Mutter mit dem System der Berufsbildung vertraut sind, gegenüber der komplexeren Betreuungsform durch zwei unterschiedliche und wechselnde Ausbildner positiver eingestellt und bringen bessere Erfahrungen mit.

Auch wenn die Schlüsselkompetenzen des Arbeitskraftunternehmers einem bildungsnahen Habitus entsprechen, führt dies *nicht* dazu, dass Jugendliche aus bildungsfernen Sozialmilieus in einem Berufsbildungsmodell, welches diese Kompetenzen systematisch fordert und fördert, benachteiligt sind. Im Kontext der Berufsausbildung scheinen andere Dynamiken zu spielen als im schulischen Feld, in welchem eine sozialstrukturell bedingte Distanz zum schulischen Habitus spezifische Aberkennungs- und Exklusionsprozesse zur Folge hat, wie sie von Bourdieu beschrieben werden. Gründe dafür könnten das unterschiedliche Lernsetting, aber auch die stärkere Identifikation dieser Jugendlichen mit der in der Wirtschaftswelt verankerten Rationalität der Projektwelt sein.

Wie wir mit unseren Untersuchungen an anderen Orten zeigen konnten, bieten Ausbildungsverbünde bei der Selektion der Auszubildenden in die Berufsausbildung Integrationschancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund (*Imdorf/Leemann* 2011; *Imdorf/Seiterle* 2013). Für die Frage des Erwerbs von Schlüsselkompetenzen ziehen wir die Schlussfolgerung, dass Ausbildungsverbünde, welche einen rechtlich abgesicherten Rahmen darstellen und die „Schlüsselkompetenzen des Arbeitskraftunternehmers“ (*Voß/Pongratz* 1998, S. 155) systematisch schulen, tatsächlich das Potenzial haben, soziale Ungleichheiten abzubauen. Dieser Befund unterstützt auch die – im ersten Moment utopisch anklingende – These von Boltanski und Chiapello, dass der Klassenhabitus in einer Welt, die sich zunehmend an der Projektlogik orientiert, an Bedeutung verliert.

Mit den in unserer Studie geplanten vertiefenden Interviews mit einzelnen Auszubildenden werden wir die hier skizzierten ersten Ergebnisse vertiefen, validieren und ergänzen können.

Literatur

BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie) (2008): Resultate. Evaluation Lehrbetriebsverbünde, Bern.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (2011): Verbundausbildung – die Ausbildungsform der Zukunft?, in: Jobstarter Praxis, Bd. 6, Bonn.

Bois-Reymond, M. du/*Diepstraten*, I. (2007): Neue Lern- und Arbeitsbiographien, in: Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.), Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die berufliche Identitätsentwicklung, Weinheim, S. 207–226.

Boltanski, L./*Chiapello*, E. (2001): Die Rolle der Kritik in der Dynamik des Kapitalismus und der normative Wandel, in: Berliner Journal für Soziologie 11(4), S. 459–477.

– (2003): Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz.

Boltanski, L./*Thévenot*, L. (2007): Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft, Hamburg.

Bremer, H. (2004): Der Mythos vom autonomen lernenden Subjekt. Zur sozialen Verortung aktueller Konzepte des Selbstlernens und zur Bildungspraxis unterschiedlicher sozialer Milieus, in: Engler, S./Krais, B. (Hrsg.), Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus, Weinheim/München, S. 189–213.

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt am Main.

Burkart, G. (2012): Boltanski/Chiapello: Ein feministischer Geist im neuen Kapitalismus?, in: Kahlert, H./Weinbach, C. (Hrsg.), Zeitgenössische Gesellschaftstheorien und Genderforschung. Einladung zum Dialog, Wiesbaden, S. 149–172.

Diaz-Bone, R. (2001): Einführung in die Soziologie der Konventionen, in: ders. (Hrsg.), Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie, Frankfurt am Main, S. 9–41.

Hartmann, M. (1990): Notwendig, aber nicht hinreichend – Soziale Herkunft als berufliches Selektionskriterium, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10(3), S. 218–34.

Imdorf, C./*Leemann*, R. J. (2011): Ermöglicht die Flexibilisierung in der Berufsausbildung mehr Chancengerechtigkeit bei der Ausbildungsplatzvergabe? Fallstudie eines Schweizer Ausbildungsverbundes, in: Voss-Dahm, D./Mühge, G./Schmierl, K./Struck, O. (Hrsg.), Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität – Organisations- und personalpolitische Innovationen im Betrieb, Wiesbaden, S. 49–74.

Imdorf, C./*Seiterle*, N. (2013): La formation professionnelle dans le cadre des réseaux d’entreprises formatrices comme aide à l’intégration des jeunes issus de l›immigration, in: Felouzis, G./Goastellec, G. (Hrsg.), Les inégalités scolaires en suisse, Bern (im Druck).

Lachmayr, N./*Dornmayr*, H. (2008): Ausbildungsverbünde in Österreich: Potenzial zusätzlicher Lehrstellen, Österreichisches Institut für Berufsbildungsforschung, Download unter http://www.oeibf.at/db/calimero/tools/proxy.php?id=12804, letzter Zugriff: 27.03.2013.

Müller, K. (2006): Schlüsselkompetenzen nach drei verschiedenen Ausbildungswegen im Vergleich, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn, Heft 80 (Quelle: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/wd_80_schluesselkompetenzen__im_vergleich.pdf, download am 27. August 2013).

Pongratz, H. J./*Voß*, G. G. (2003): From employee to ‚entreployee‘: Towards a ‚self-entrepreneurial‘ workforce?, in: Concepts and Transformation 8 (3), S. 239 – 254.

Voß, G. G./*Pongratz*, H. J. (1998): Der Arbeitskraft-Unternehmer. Eine neue Grundform der Ware „Arbeitskraft“?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 50(1), S. 131 – 158.

– (2004): Arbeitskraftunternehmer. Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen, 2., unveränd. Aufl., Berlin.

Yin, R. K. (2009): Case Study Research. Design and Methods, 4., überarb. Aufl., Los Angeles (u. a.).

Die berufliche Höherqualifizierung in den Abschlussjahrgängen 1960 – 1999: Effekte der sozialen Herkunft und Folgen der Bildungsexpansion

Nicole Tieben und *Daniela Rohrbach-Schmidt*

Zusammenfassung

Höherqualifikationen in Form von Hochschulstudium oder Meister-/Techniker-Ausbildungen nach einer beruflichen Ausbildung gehören inzwischen zu den gängigen Pfaden durch das Bildungssystem. Dieser Beitrag untersucht anhand der Daten der BIBB/BAuA Erwerbstätigenbefragung 2012 und mithilfe von multinomialen Logitanalysen die Nutzung der Höherqualifikationen im Vergleich von Kohorten, Schulformen und sozialer Herkunft. Insgesamt hat die Nutzung der Höherqualifikationen im Kohortenvergleich zugenommen, dies hängt allerdings zum Teil mit der Bildungsexpansion und der damit einhergehenden Veränderung der Struktur der Schulformen zusammen: Während Abiturienten im Kohortenverlauf die Höherqualifikation, insbesondere in Form von später erworbenen Studienabschlüssen, häufiger nutzen, nimmt bei den Haupt- und Realschülern die Nutzung der Höherqualifikationen ab. Die Ergebnisse zur sozialen Herkunft zeigen, dass Kinder aus statushöheren Familien nicht nur mit größerer Wahrscheinlichkeit den direkten Weg in die Hochschule wählen, sondern gegenüber Kindern niedrigerer sozialer Klassen auch Vorteile beim Erwerb von Höherqualifikationen nach einer Berufsausbildung haben. Allerdings zeigen die Analysen auch, dass bei Berücksichtigung der Hochschulzugangsberechtigung nur noch geringe Effekte der sozialen Herkunft auf die späteren Übergänge zu beobachten sind.

Abstract: Advanced Vocational Qualification among Graduates between 1960 and 1999: The Effects of Social Background and the Consequences of the Educational Expansion

It is well known that vocational training in Germany is to a large extent organized in the dual system, but the vocational training system also includes advanced vocational qualifications, which can be obtained after vocational training in order to reach executive positions in crafts and industry. In addition to this, graduates of a vocational degree can then also enter tertiary education. This paper examines these advanced vocational pathways and sheds light on the effects of social background, previous pathways and cohort. We use the BIBB/BAuA Employment Survey from 2012 and apply multinomial logit analyses. We observe an increase in postponed higher education entries, which is, however, largely explained by an increasing number of students who do not directly enter higher education after upper secondary graduation but choose vocational training instead. Across cohorts, the participation of lower secondary graduates in advanced vocational training and higher education decreases. We also observe that students from upper socio-economic backgrounds do not only more often enter higher education directly after graduation from upper secondary school, but they also use the possibility of postponed entry more often. However, the analysis also shows that the social background effect is to a large part explained by the higher proportion of upper secondary graduates in this group.

1. Einleitung

In der Literatur finden sich nur wenige Forschungsarbeiten, die sich mit Höherqualifikationsmustern und deren Trends beschäftigen, obwohl im Verlauf der letzten Dekaden sowohl im Angebot an Qualifizierungsmöglichkeiten und der Nachfrage auf Seiten der Bildungsteilnehmer deutliche Veränderungen stattgefunden haben. Die meisten der bisher veröffentlichten Studien beschäftigen sich zudem vor allem mit der Situation der Abiturienten und untersuchen die Höherqualifikationen, die im Anschluss an berufliche Ausbildungen im Hochschulbereich erworben werden. *Lewin* et al. (1996) beispielsweise identifizieren anhand einer HIS-Studienanfängeruntersuchung, dass die Mehrzahl der Doppelqualifizierten die berufliche Ausbildung aus inhaltlichem Interesse (63 %) und aus einem Sicherheitsbedürfnis heraus (55 %) gewählt hat. Entgegen dem Befund von *Büchel* und *Helberger* (1995), wonach die Doppelqualifikation hinsichtlich der Bildungserträge ineffizient sei, finden *Lewin* et al. (1996) bessere Übergangschancen in den Arbeitsmarkt bei Studienabsolventen, die zuvor eine Ausbildung absolviert haben. *Hammen* (2010) untersucht Einflussfaktoren, die zu einer Mehrfachqualifikation führen und findet, dass neben der Abiturnote auch eine höhere Karriereaspiration eine bedeutende Rolle spielt. Die drei letztgenannten Studien befassen sich allerdings ausschließlich mit der Gruppe der Abiturienten. Angesichts der Tatsache, dass nur diese überhaupt die Wahl zwischen einem Studium oder einer betrieblichen/schulischen Ausbildung hat, erscheint die Fokussierung auf diese Gruppe zunächst plausibel. Die Möglichkeit einer Mehrfach- oder Höherqualifikation ist jedoch mit allen Abschlüssen der Sekundarstufe gegeben, da eine abgeschlossene Berufsausbildung unter bestimmten Bedingungen die Zugangsqualifikation für Hochschulen sowie für nicht-akademische Höherqualifizierungen umfasst. Darüber hinaus werden die vollqualifizierenden beruflichen Ausbildungen zunehmend auch für Abiturienten attraktiv und ein beachtlicher Teil der Schulabgänger mit Zugangsberechtigungen für Hochschulen und Universitäten entscheidet sich inzwischen für eine vollzeitschulische oder duale Berufsausbildung. Die Ausbildungsdestinationen der Schulabgänger aus verschiedenen Schulformen überschneiden sich dadurch erheblich. Die Absolventen der einzelnen Schulformen unterscheiden sich jedoch hinsichtlich verschiedener Merkmale wie Aspiration, schulischer Leistungen oder auch sozialer Herkunft stark voneinander. Die in der empirischen Bildungsforschung gängige Vorgehensweise, die Übergänge in die berufliche Ausbildung der Absolventen von Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien getrennt zu untersuchen, ist daher nur bedingt geeignet um beispielsweise Ungleichheiten bei den Übergängen darzustellen. Darüber hinaus bietet das Deutsche Bildungssystem heute vielfältige Möglichkeiten, Schulabschlüsse nachzuholen oder zusätzliche Qualifikationen und Hochschulzugangsberechtigungen zu erwerben. *Jacob* (2004) beispielsweise zeigt, dass Mehrfachausbildungen in Deutschland keine Randerscheinung sind, und dass vertikale und