Dissertationen/Habilitationen

Patrick Richter

Von der Ausbildung ins Erwerbsleben

Untersuchung zu Übergangsprozessen und Zufriedenheit

72 BERUFSBILDUNG, ARBEIT UND INNOVATION

wbv

Von der Ausbildung ins Erwerbsleben

Untersuchung zu Übergangsprozessen und Zufriedenheit

Patrick Richter

Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“

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

Die Reihe ist in zwei Schwerpunkte gegliedert:
- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese
Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein
Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien; Berufs- und Betriebspädagogik
Lehrstuhl Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken

Prof.in Dr.in Susan Seeber
Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd,
Professur für Technik und ihre Didaktik im Institut für Bildung, Beruf und Technik.

Wissenschaftlicher Beirat
- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof. Dr. Jörg-Peter Pahl, Hamburg
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg

Weitere Informationen finden Sie auf **wbv.de/bai**

Patrick Richter

Von der Ausbildung ins Erwerbsleben

Untersuchung zu Übergangsprozessen und Zufriedenheit

wbv

Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln des Bundesministerium für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei dem Autor.

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades: Doktor der Philosophie (Dr. phil.)
Titel der Dissertation: „Übergänge in Beruf und Erwerb – Untersuchungen zur Einmündung von Absolvent*innen Berliner beruflicher Schulen"
Promotion im Fach Erziehungswissenschaft an der Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin

Disputationsdatum: 24. März 2021
Gutachter:in:
Privatdozentin Dr. Steffi Badel
Professor em. Dr. Dr. h. c. Jürgen van Buer
Professorin Dr. Karin Büchter

Berufsbildung, Arbeit und Innovation – Dissertationen/Habilitationen, Band 72

2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

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

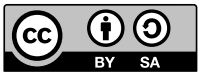
Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: I70506
ISBN (Print): 9783763970506
ISBN (E-Book): 9783763971534
DOI: 10.3278/9783763971534

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht: creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



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

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

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv OpenLibrary 2022*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:
https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des zugrunde liegenden Projekts OAdine (FKZ: 16TOA043) und insbesondere den Förderern der OpenLibrary 2022 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e. V. (DIE, **Bonn**) | Duale Hochschule **Gera-Eisenach** | Fachhochschule **Münster** | Fernuniversität **Hagen** | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Karlsruhe Institute of Technology (KIT) (**Karlsruhe**) | Landesbibliothek **Oldenburg** | Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg** (SUB) | ULB **Darmstadt** | Universität **Duisburg-Essen** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Universitätsbibliothek **Paderborn** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Vorarlberger Landesbibliothek (**Bregenz**) | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) (**Winterthur**)

Inhalt

Abkürzungsverzeichnis 11

Vorwort 13

Abstract 15

1 Einleitung 17
1.1 Thematische Einordnung der Arbeit 18
1.2 Stand der Forschung 19
1.3 Forschungsfragen 20
1.4 Aufbau der Arbeit 21

2 Beruf zwischen Job und Profession 25
2.1 Begriff des Jobs 26
2.2 Begriff der Arbeit 26
2.3 Begriff des Berufs 27
2.4 Statistische Erfassung von Erwerbs-/Arbeitslosigkeit 32
2.5 Konsequenzen für die eigene Arbeit 33

3 Bedeutung des Berufsbildungssystems für beruflichen Erfolg 35
3.1 Funktionen des Berufsbildungssystems in Deutschland 35
3.2 Ziele der Berufsausbildung in Deutschland 36
3.3 Das deutsche Berufsbildungssystem 37
3.4 Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit 39
3.5 Berliner Arbeitsmarkt 43

4 Übergang und Platzierung – theoretische Grundlagen 47
4.1 Übergangsforschung: Zugänge – Entwicklung – Gegenstand 50
4.2 Zum Begriff des Übergangs 54
4.2.1 Übergang als Ritus 55
4.2.2 Übergang als Statuspassage 57
4.2.3 Übergang als Transition 60
4.2.4 Übergang zwischen sozialen Systemen 65
4.3 Berufseinmündung: Begriffsbestimmung – Einflussfaktoren – Verlauf ... 70
4.4 Zusammenfassung und Konsequenzen für die vorliegende Arbeit 74

5 Empirische Studien zum Übergang in den Beruf/Erwerb 79
5.1 Querschnittstudien 80
5.1.1 Bundesrepublikanische Befunde 80
5.1.2 Berliner Befunde 94
5.1.3 Befunde zu weiteren Regionen Deutschlands 97
5.2 (Quasi-)Längsschnittstudien 102
5.2.1 Bundesrepublikanische Befunde 102
5.2.2 Berliner Befunde 115
5.2.3 Befunde zu weiteren Regionen 119
5.3 Verlaufstypen von Übergängen 125
5.4 Konsequenzen für die Anlage der hier vorgelegten Studie 133

6 Anlage der Untersuchung 135
6.1 Zielsetzung der Untersuchungen 135
6.1.1 Forschungsfragen der Studie 1: Befragung zum Bildungsgangsende 137
6.1.2 Forschungsfragen der Studie 2: Befragung von Ehemaligen 137
6.2 Untersuchungsdesign 138
6.2.1 Methodologische Überlegungen 138
6.2.2 Erhebungsinstrumente 141
6.3 Stichproben 147
6.3.1 Stichprobe der Studie 1: Befragung zum Bildungsgangsende 147
6.3.2 Stichprobe der Studie 2: Befragung von Ehemaligen 147
6.4 Beschreibung der teilnehmenden Schulen 148
6.5 Durchführung der Studien 151
6.5.1 Durchführung der Studie 1: Befragung zum Bildungsgangsende 151
6.5.2 Durchführung der Studie 2: Befragung von Ehemaligen 151
6.6 Verwendete statistische Verfahren 152

7 Studie 1: Befragung zum Bildungsgangsende 157
7.1 Beschreibung der biografischen Daten 157
7.2 Ergebnisse zur schulübergreifenden Wahrnehmung der Lernenden 161
7.2.1 Befunde zur Zufriedenheit der Befragten 162
7.2.2 Befunde zum wahrgenommenen Lernzuwachs der Befragten und dessen Zukunftsbedeutung 165
7.2.3 Befunde zu den Zukunftsplänen und zur aktuellen Bewerbungssituation der Befragten 168
7.2.4 Zwischenfazit 172
7.3 Schulspezifische Ergebnisse 172
7.3.1 Befunde zur Zufriedenheit der Befragten 173
7.3.2 Befunde zum wahrgenommenen Lernzuwachs der Befragten und dessen Zukunftsbedeutung 179

7.3.3 Befunde zu den Zukunftsplänen und zur aktuellen Bewerbungssituation ... 185
7.3.4 Zwischenfazit ... 187
7.4 Sektorenbezogene Ergebnisse ... 188
7.4.1 Befunde zur Zufriedenheit der Befragten ... 189
7.4.2 Befunde zum wahrgenommenen Lernzuwachs der Befragten und dessen Zukunftsbedeutung ... 192
7.4.3 Befunde zu den Zukunftsplänen und zur aktuellen Bewerbungssituation der Befragten ... 194
7.4.4 Zwischenfazit ... 195
7.5 Berufsbereichsbezogene Ergebnisse ... 196
7.5.1 Befunde zur Zufriedenheit der Befragten ... 196
7.5.2 Befunde zum wahrgenommenen Lernzuwachs der Befragten und dessen Zukunftsbedeutung ... 199
7.5.3 Befunde zu den Zukunftsplänen und zur aktuellen Bewerbungssituation der Befragten ... 202
7.5.4 Zwischenfazit ... 203
7.6 Bildungsgangbezogene Ergebnisse ... 204
7.7 Ergebnisse der Regressionsanalysen ... 205
7.8 Zusammenfassung der Studie 1 ... 209

8 Studie 2: Befragung von Ehemaligen ... 215
8.1 Beschreibung der biografischen Daten der Befragten ... 215
8.2 Ergebnisse zu den Bildungs- und Berufswegen der Befragten nach ihrem Bildungsgangabschluss ... 217
8.2.1 Sektorenbezogene Ergebnisse ... 218
8.2.2 Berufsbereichsbezogene Ergebnisse ... 236
8.2.3 Muster von Übergängen bei den Befragten ... 250
8.3 Rückblick der Befragten auf ihre Zeit in der beruflichen Schule ... 256
8.3.1 Sektorenbezogene Ergebnisse ... 258
8.3.2 Berufsbereichsbezogene Ergebnisse ... 262
8.3.3 Vergleich zwischen den Mustern von Übergängen ... 265
8.4 Zusammenfassung der Studie 2 ... 266

9 Fazit und Ausblick ... 271

Literaturverzeichnis ... 281
Abbildungsverzeichnis ... 319
Tabellenverzeichnis ... 320

Anhang 1: Berücksichtigte Faktoren der beruflichen Erstplatzierung je Studie ... 325
Anhang 2: Fragebogen zum Bildungsgangsende (Studie 1) ... 328
Anhang 3: Fragebogen der Ehemaligenbefragung (Studie 2) ... 334

Anhang 4: Beteiligte Bildungsgänge in der Studie 1 344
Anhang 5: Beteiligte Bildungsgänge in der Studie 2 346
Anhang 6: Bildungsformen der teilnehmenden Schulen 348
Anhang 7: Arbeitsplatzzusagen je Bildungsgang 349
Anhang 8: Einzelprofile der Schulen 351

Abkürzungsverzeichnis

BA	Bundesagentur für Arbeit
BBiG	Berufsbildungsgesetz
BeH	Beschäftigtenhistorik
BFS	Berufsfachschule
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BLH	Beschäftigten- und Leistungsempfängerhistorik
BmA	Berufsausbildung mit Abitur
BOS	Berufsoberschule
DGB	Deutscher Gewerkschaftsbund
DIW	Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e. V.
DoQ	Doppelqualifizierung
ESF	Europäischer Sozialfonds
FOS	Fachoberschule
HwO	Handwerksordnung
HZB	Hochschulzugangsberechtigung
IAB	Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung
iABE	integrierte Ausbildungsberichterstattung
IBA	Integrierte Berufsausbildungsvorbereitung
IEB	Integrierte Erwerbsbiografien
IHK	Industrie- und Handelskammer
ILO	International Labour Organization
ISCED	International Standard Classification of Education
LAU	Lernausgangslage und Lernentwicklung
MDQM	Modulare-Duale-Qualifizierungsmaßnahme
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik
MPI	Max-Planck-Institut

MW	Mittelwert
NEPS	National Educational Panel Study
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
OG	Berufliches Gymnasium
OSZ	Oberstufenzentrum
PISA	Programme for International Student Assessment
Q2E	Qualität durch Evaluation und Entwicklung
s	Standardabweichung
SchwarzArbG	Gesetz zur Bekämpfung der Schwarzarbeit und illegalen Beschäftigung
SOEP	Sozio-oekonomisches Panel
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study

Vorwort

Die Dissertation ist im Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin unter der Betreuung von Herrn Professor em. Dr. Dr. h. c. Jürgen van Buer entstanden.

Während meines Promotionsvorhabens haben mich viele Menschen begleitet und auf vielfältige Art und Weise unterstützt. So wären ohne die Bereitschaft der beteiligten beruflichen Schulen, ihrer Leitungen, Lehrkräfte und Lernenden meine empirischen Studien nicht möglich gewesen. Für ihre wertvolle Zeit und ihre Hinweise möchte ich mich herzlich bedanken.

Mein besonderer Dank gilt Frau Privatdozentin Dr. Steffi Badel und Herrn Professor em. Dr. Dr. h. c. Jürgen van Buer für die mir gewährten Freiräume, für ihre kontinuierliche Unterstützung, für ihre investierte Zeit, für die wertvollen Diskussionen und die konstruktiven Anmerkungen, die wesentlich zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen haben. Zudem danke ich sehr Frau Professorin Dr. Karin Büchter für ihre Zeit und ihre wertvollen Hinweise im Gutachten und in der Disputation.

Auch danke ich herzlichst meinen Kolleg:innen des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik für ihre vielfältige Unterstützung.

Ein besonders herzlicher Dank gilt Olivia Kostudis für ihre intensive Begleitung meines Vorhabens – als fachlich kritisch-konstruktive Gesprächspartnerin, als Zuhörerin und Aufmunterin.

Meiner Familie und meinem Freundeskreis danke ich von Herzen für ihr Verständnis und ihre Unterstützung.

Mein größter Dank gilt meiner Frau Stefanie für ihr Engagement, ihre Energie, ihr Vertrauen, ihre Liebe und ihre Geduld sowie unseren beiden Kindern für ihre wesentlichen Fragen und Antworten zum Leben.

Berlin, im November 2021 Patrick Richter

Abstract

Übergänge in den Beruf werden in Deutschland seit etwa 30 Jahren vermehrt erforscht. Der Übergang von der Berufsbildung in Beschäftigung, die sogenannte zweite Schwelle, ist dabei seltener Gegenstand der Forschung als der Übertritt von Schule in Berufsbildung (erste Schwelle). Bisherige Befunde verweisen insbesondere darauf, dass die regionalen Arbeitsmärkte für den Übergang ins Beschäftigungssystem wesentlich seien. In nur wenigen Studien wird die Zufriedenheit von Lernenden in der beruflichen Bildung erfragt. Und das obwohl dieser ebenfalls Bedeutung für den Übergang in das Beschäftigungssystem beigemessen wird.

Im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen daher Übergangsprozesse junger Erwachsener in Berlin. Hierfür werden Absolvent:innen der dualen und vollzeitschulischen Berufsausbildung, von studienberechtigenden Bildungsgängen sowie des Übergangssystems befragt.

Im Rahmen von zwei quantitativen Studien wird untersucht, wie junge Menschen Übergangsprozesse gestalten und wie zufrieden die Lernenden zum Bildungsgangsende mit der beruflichen Schule sind. Mit der *Studie 1* zum Bildungsgangsende stehen Berliner Daten zur Zufriedenheit, zum subjektiv wahrgenommenen Lernzuwachs, zu Zukunftsplänen und zur Bewerbungssituation der Lernenden zur Verfügung. In der *Studie 2* zur Befragung von Ehemaligen wurde sechs bis zwölf Monate nach Abschluss des Bildungsganges erhoben, welche Bildungs- und/oder Berufswege sie realisieren und wie sie ihre Zeit in der beruflichen Schule retrospektiv bewerten.

Die Befunde zeigen u. a., dass die Mehrheit der Befragten einen Lernzuwachs wahrnimmt und mit ihrer Zeit in der beruflichen Schule zufrieden ist. Der Hälfte der Befragten gelingt innerhalb des ersten Jahres nach Bildungsgangsende der Einstieg ins Beschäftigungssystem. Dabei bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Sektoren: So verlaufen die Übergänge für Absolvent:innen des Dualen Systems deutlich friktionsloser als die derjenigen des Schulberufssystems. Insgesamt werden in den jeweiligen Ergebnissen Unterschiede zwischen den Befragten der Einzelschulen, der Sektoren und der Berufsbereiche sichtbar.

Transitions into the occupation are essentially studied in Germany for about 30 years. While focus has mostly been on the transition from general education to training, the so-called first hurdle, less attention has been given to the transition from vocational education and training to employment, the so-called second hurdle. Previous results indicate that regional labour markets are essential in the transition from training to the employment system. There are only a few research studies in which students in the vocational education were asked about their satisfaction, although it is expected that the results are significant for the above mentioned transition as well.

Hence, the focus in the present dissertation is on transition processes of young adults in Berlin. For this purpose, graduates of different programs of the vocational

education and training system were questioned about their whereabouts. As part of two quantitative studies, it is analyzed how young people create transition processes and how satisfied they are with their vocational school by the end of their education and training period.

The first study provides data about the student's satisfaction with the program, subjective perception of their learning progress, plans for the future, and their application status. The second study was conducted six to twelve months after graduation and the survey presents data about the students' educational and/or professional paths and retrospective evaluation of their vocational schooling time.

The results show i. a. that the majority of the respondents state an increase in learning and are content with their training in the vocational school. Half of them successfully transitioned into the employment system within 12 months after graduation. But there are intersectoral differences: graduates from the dual system of vocational education and training transitioned significantly more frictionless to the employment system than graduates from the school-based vocational education system.

The specific results highlight differences between the respondents of different schools, sectors, and occupational fields.

1 Einleitung

Übergang aus der beruflichen (Aus-)Bildung in den Beruf – das bedeutete lange Zeit den relativ geradlinigen, nicht selten kurzen Weg von der Schule über die Berufsausbildung in den erlernten Beruf.[1] Seit nunmehr etwa drei Jahrzehnten werden Übergänge an der sogenannten zweiten Schwelle – aus der beruflichen Bildung in das Beschäftigungssystem – vermehrt erforscht. Was hat sich verändert?

In der Bundesrepublik Deutschland gab es zu keinem Zeitpunkt für alle Absolvierenden der beruflichen Bildung friktionslose Übergänge in den Arbeitsmarkt (vgl. *Kell* 2006, S. 459). Allerdings führten veränderte Perspektiven auf (berufliche) Bildung, genauer auf die Bedingungsstruktur des Erwerbs von Bildungskapitalien dazu, die Übergänge an der zweiten Schwelle in ihrer Vielfalt und für größere Gruppen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen stärker zu thematisieren. Gefragt wurde: Wie und an welchen biografischen Zeitpunkten entstehen mögliche Friktionen für die Bildungskarriere und welche langfristigen Folgen haben diese für die Einmündung in den und für den nachhaltigen Verbleib im Arbeitsmarkt. Gestützt wurden diese Entwicklungen auch dadurch, dass sich die Einmündungschancen für Jugendliche in Beruf und Erwerb im Zuge der erheblichen Arbeitsmarktveränderungen v. a. seit den 1980er-Jahren signifikant verschlechterten (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2016, S. 137, s. auch *Palamidis/Schwarze*, 1989, S. 114; *Brock* 1991, S. 11). So stieg zwischen 1985 und 2005 die Jugendarbeitslosenquote in den alten Bundesländern Deutschlands von etwa 8 auf 11,3 Prozent (*Hurrelmann/Quenzel* 2016, S. 137). Zudem ließ die deutsche Wiedervereinigung im Jahr 1990 die Bedingungslagen für die Übergänge an der zweiten Schwelle noch unübersichtlicher werden. Insgesamt provozierten der Strukturwandel von der Industrie- hin zur Dienstleistungsgesellschaft sowie die zunehmende Globalisierung Marktunsicherheiten, die die Übergänge aus der beruflichen Bildung in den Arbeitsmarkt riskanter, mindestens jedoch komplexer gestalteten (vgl. *Buchholz et al.* 2009, S. 54 ff.; s. auch *Hillmert* 2006, S. 11). Anforderungen an die beruflichen Kompetenzen, aber auch an die allgemeinen Bildungskapitalien der zukünftigen Arbeitnehmer:innen werden differenzierter, vielfältiger, und sie verändern sich mit zunehmender Geschwindigkeit (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2016, S. 136; s. auch *Dohmen* 2019, S. 66). Gleichzeitig steigt seit den 1980er-Jahren die Anzahl der befristeten Arbeitsverträge signifikant (vgl. *Hillmert* 2006, S. 14).

Hurrelmann/Quenzel (2016, S. 45) betonen daher: Die Lebensphase der etwa 14- bis 30-Jährigen gestalte sich gegenüber früheren Generationen heute mit längeren Bildungs- und Qualifizierungszeiten, mit kumulativen Bildungsgängen und vor allem mit provisorischen Bildungs- und Erwerbsentscheidungen deutlich komplexer (vgl.

1 Eine Ausnahme hiervon bildet u. a. die bereits vor dem Zweiten Weltkrieg prekäre Lage der sogenannten „Jungarbeiter" bzw. der Jugendlichen ohne Ausbildungsvertrag (JoA) in den Aufbaujahren der Bundesrepublik Deutschland (vgl. *Kell* 2000, S. 216; 224; s. auch *Schweikert et al.* 1975; sowie zur Situation Ungelernter in der Bundesrepublik Deutschland in den 1970er-Jahren *Höhn* 1974).

auch *Konietzka* 1999, S. 135). An die Stelle zügiger ökonomischer Unabhängigkeit durch die unmittelbare Berufseinmündung träten vermehrt Zwischenschritte, Warteschleifen und Abbrüche; so würde sich diese Lebensphase für die Betroffenen zunehmend unübersichtlich und auch riskant gestalten (vgl. *Brock* 1991, S. 11; s. auch *Jungmann* 2004, S. 176).

1.1 Thematische Einordnung der Arbeit

Übergänge sind sensible Phasen im Leben (vgl. *Georg/Sattel* 2020, S. 226; s. auch *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 1; *Ludwig-Mayerhofer et al.* 2019, S. 281; bzw. *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 117; sowie *Salvisberg* 2012, S. 148). Zu diesen Übergängen zählen für Jugendliche und junge Erwachsene im besonderen Maße ihre Übertritte (1) von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsbildung (erste Schwelle) und (2) von der Berufsbildung in den Beruf/Erwerb (zweite Schwelle) (vgl. *Georg/Sattel* 2020, S. 226; s. auch *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 1). Die Entscheidungen, die die Betroffenen in diesen Phasen treffen, sowie überhaupt die Optionen, die sie auch aufgrund der weitgehenden Organisation des deutschen Bildungswesens über (Bildungs-)Berechtigungen haben, sind nur schwer und mittels großer Investitionen korrigierbar; sie entfalten daher häufig lebenslange Wirkungen – positiv wie auch negativ (vgl. *Blossfeld* 1985, S. 177; s. auch *Hillmert* 2006, S. 15).

Damit eröffnet sich auch ein weites Feld für systematische wissenschaftliche Analysen. Die bisherigen Forschungsaktivitäten richten sich dabei insbesondere auf die erste Schwelle (vgl. *Dorau* 2010, S. 1). Wie sich Übergänge dann in die Berufs-/Erwerbstätigkeit gestalten, wird deutlich seltener erforscht (vgl. ebd.). Dabei erweist sich ein gelingender Eintritt in bezahlte Arbeit für den nachhaltigen Verbleib in Berufs-/Erwerbstätigkeit der Jugendlichen und jungen Erwachsenen als besonders wichtig: Probleme beim Eintritt ins Beschäftigungssystem können im Erwerbsleben nur schwer, teils auch nicht mehr ausbalanciert werden; Vorteile beim Berufseintritt hingegen blieben dauerhaft bestehen (vgl. *Blossfeld* 1985, S. 177). Während dieser Phase auftretende Diskontinuitäten wie Arbeitslosigkeit oder ausbildungsinadäquate Beschäftigung könnten „Narben" hinterlassen, die wiederum zu einem geringeren Einstiegsgehalt und/oder zu Schwierigkeiten bei der Realisierung beruflichen Aufstiegs und damit zur weiteren Segmentierung von (Berufs-/Erwerbs-)Biografien führen können, die im weiteren Verlauf der Berufs-/Erwerbsbiografie sichtbar bleiben (vgl. *Buch/Hell* 2014, S. 343; siehe zur Verwendung des Begriffs Narbe, im Englischen „scar" *Gregg/Tominey* 2004, S. 1).

Folgt man dem Ländermonitor von *Seeber et al.* (2018, S. 182), ergeben sich auch für Unternehmen zunehmend Schwierigkeiten, mit den Herausforderungen an der zweiten Schwelle und den daraus resultierenden Folgen adäquat umzugehen: So würden die jungen Menschen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt infolge der demografischen Entwicklung zunehmend weniger (vgl. ebd.). Ergebnis seien ein Engpass an Fachkräften und ein steigender Konkurrenzkampf um geeignetes Personal. Im

Wettbewerb um die Rekrutierung und den Halt von Fachkräften kann eine hohe Zufriedenheit der Auszubildenden ein wichtiger Ansatzpunkt für Unternehmen sein. Denn eine hohe Ausbildungszufriedenheit könne einen möglichen Verbleib im Ausbildungsbetrieb im Anschluss an die Berufsausbildung unterstützen (vgl. *Thiele/Frommberger* 2018, S. 209).

1.2 Stand der Forschung

In der Übergangsforschung liegen bisher keine Untersuchungen vor, die den Übergang an der zweiten Schwelle im Vergleich der vier Sektoren des Berufsbildungssystems: *Duales System*, *Schulberufssystem*, *Übergangssystem* und *Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (HZB)* analysieren.

Grundsätzlich ist in den Befunden der einschlägigen Forschung der Trend zu längeren Ausbildungs- und Qualifizierungsphasen erkennbar (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2016, S. 45; s. auch *Hillmert* 2006, S. 11).

Hierin drückt sich u. a. der Wunsch vieler Jugendlicher und junger Erwachsener nach Höherqualifizierung aus (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung 2020a*, S. 14 u. 80). Dies verändert nicht nur die Nachfrage für den tertiären Sektor, sondern in der Folge auch diejenige bezüglich des Dualen Systems. Neue Hybridformen wie duale Studiengänge schaffen zudem veränderte Übergänge zwischen dem nicht-akademischen und dem akademischen Ausbildungswesen und tragen zur Verlängerung der auf Ausbildung und berufliche Qualifizierung verwendeten Lebenszeit bei (vgl. zu den dualen Studiengängen z. B. *DGB-Bundesvorstand* 2019). Beispielhaft zeigt sich dieser Gesamttrend darin, dass im Jahr 2019 24,5 Prozent der Schüler:innen in Deutschland die Hochschulzugangsberechtigung anstrebten (486.261 Personen) (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2020a, S. 83). Gleichzeitig wird sichtbar, dass im sektoralen Vergleich Absolvierende des dualen Systems auf bessere Berufseinmündungschancen als die Absolvierenden des Schulberufssystems treffen (vgl. *Wagner* 2005, S. 299; s. auch *Schumann* 2005b, S. 304; sowie *Beicht/Ulrich* 2008, S. 23; bzw. *Zöllner/Kroll* 2013, S. 20).

Die Zufriedenheit mit der beruflichen Schule, einerseits als Lernende:r und andererseits retrospektiv als Ehemalige:r, ist bisher seltener Gegenstand von Forschung, und dies, obwohl diese Zufriedenheit einen bedeutsamen Beitrag zu einer gelingenden Berufseinmündung leisten kann (vgl. *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 14; siehe Kap. 4 und 4.3). Auf der Grundlage der bisherigen Befunde stellen *Thiele/Frommberger* (2018, S. 197) zusammenfassend fest: Die große Mehrheit der Auszubildenden zeige sich mit der erlebten Ausbildungsqualität zufrieden. Dabei werde der Lernort Berufsschule im Vergleich zum Lernort Betrieb schlechter bewertet (vgl. *Thiele/Frommberger* 2018, S. 197).

Die bisherigen Studien zum Übergang an der zweiten Schwelle fokussieren jeweils einzelne Schwerpunkte: So liegen für Berlin z. B. für Absolvierende einer Verbundausbildung Befunde vor (vgl. *Wagner* 2005). Andere Studien fokussieren

ausschließlich den Übergang von dualen Ausbildungsabsolvierenden in bezahlte Arbeit, oder sie konzentrieren sich auf den Übergang bezüglich einzelner Regionen, z. B. in Sachsen (vgl. *Müller* 2008), im Saarland (vgl. *Buch/Hell* 2014) bzw. ausschließlich für die alten Bundesländer (vgl. z. B. *Brzinsky-Fay/Ebner/Seibert* 2016) (siehe ausführlicher Kap. 5). Die Übergangsstudien 2006 und 2011 des Bundesinstituts für Berufsbildung geben einen globalen, jedoch nur bedingt differenzierten Einblick in Übergangsprozesse an der zweiten Schwelle (vgl. Kap. 5.2.1): So wird bei der Ergebnisdarstellung nur zwischen neuen und alten Bundesländern differenziert; regionale oder lokale Ergebnisse werden nicht zur Verfügung gestellt. Im Rahmen der National Educational Panel Study (NEPS) werden umfangreiche Datensätze generiert, die sicherlich detaillierte Auswertungen ermöglichen. Dennoch sei es laut *Bonin/Fitzenberger/Hillerich* (2016, S. 224) „nur äußerst eingeschränkt möglich", Analysen durchzuführen, in denen gezielt mehrere Regionen miteinander verglichen werden. Für Berlin liegen insgesamt keine aktuelleren Daten zum Übergang an der zweiten Schwelle und gleichzeitig zur Zufriedenheit von Absolvierenden des Berufsbildungssystems vor. Eine explorative Anlage der Untersuchung erscheint daher adäquat.

Untersuchungen verweisen darauf, dass Übergänge in Beruf und Erwerb mindestens seit den 1980er-Jahren komplexer, vielfältiger und unvorhersehbarer geworden sind (*Hurrelmann/Quenzel* 2016, S. 137, s. auch *Palamidis/Schwarze*, 1989, S. 114). Einzelne Studien systematisieren ihre Befunde mittels Typisierung über unterschiedliche Konzepte von Verlaufsmustern des Übergangs (z. B. *Schumann* 2005b, S. 320; s. auch *Baas/Philipps* 2019, S. 418 f.; sowie *Müller* 2008, S. 283). Die Konzepte unterscheiden sich in ihrer Differenziertheit: so hinsichtlich des Betrachtungszeitraums der Verläufe (von sechs Monaten bei *Schumann* 2005b, S. 308, bis zu zehn Jahren bei *Baas/Philipps* 2019), hinsichtlich der berücksichtigten Bildungsabschlüsse, des Ausbildungssystems (dual vs. vollzeitschulisch) sowie hinsichtlich der Anzahl der jeweils berücksichtigten Muster (z. B. fünf Muster bei *Schumann* 2005b, S. 320, vs. acht Muster bei *Baas/Philipps* 2019, S. 418 f.) (vgl. Kap. 5.3).

1.3 Forschungsfragen

Wie aufgezeigt, liegen für Berlin keine aktuelleren Daten zum Übergang an der zweiten Schwelle und gleichzeitig zur Zufriedenheit von Absolvierenden des Berufsbildungssystems vor (vgl. *Richter* 2017, S. 229; s. auch *Richter* 2015, S. 2). Mit Hilfe des explorativen Vorgehens werden in der hier vorgelegten Arbeit die in der nachfolgenden Abbildung 1-1 formulierten forschungsleitenden Fragen bearbeitet. Die Beantwortung dieser Fragen wird über die Verknüpfung zweier Studien realisiert. Die *Studie 1* bezieht sich dabei auf das Bildungsgangsende, *Studie 2* auf die Befragung von Ehemaligen. Abbildung 1-1 fasst die jeweiligen Fragen der *Studien 1 und 2* zusammen.

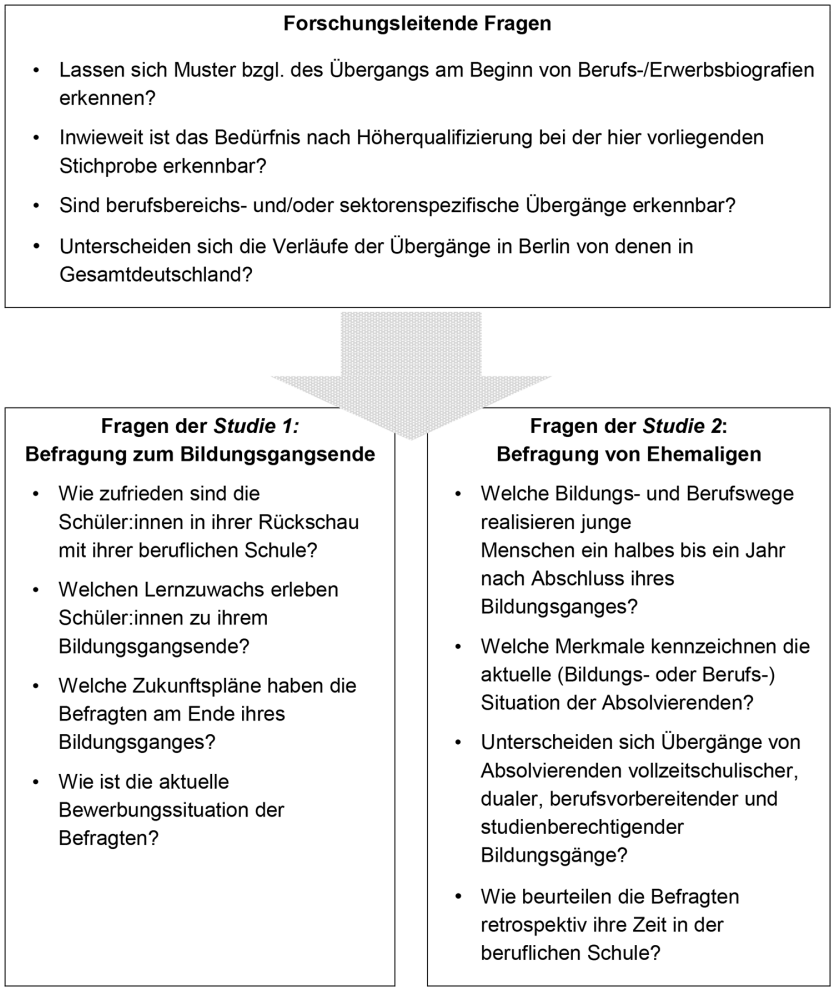


Abbildung 1-1: Forschungsfragen im Überblick (Quelle: Eigene Darstellung)

1.4 Aufbau der Arbeit

Die hier vorgelegte Arbeit gliedert sich in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im Anschluss an diese Einleitung werden in den *Kapiteln 2 bis 4* theoretische Hintergründe beleuchtet. *Kapitel 2* dient der Klärung des für die vorliegende Arbeit zentralen Begriffs Beruf in Abgrenzung zu den Begriffen Job und Profession.

Die Position des Berufsbildungssystems in Deutschland zwischen dem allgemeinbildenden Bildungswesen und dem Beschäftigungssystem wird im *Kapitel 3* betrachtet. Es gilt auszuloten, welche Bedeutung dem Berufsbildungssystem für den beruflichen Erfolg der Jugendlichen und jungen Erwachsenen zukommt.

Im *Kapitel 4* erfolgt die Auseinandersetzung mit den Begriffen des Übergangs und der Platzierung in der Phase der Berufseinmündung, die sich als für das Begriffsverständnis der hier vorgelegten Arbeit wesentlich erweist.

In Deutschland liegen zum Übergang in den Beruf/Erwerb ganz unterschiedlich strukturierte Studien vor. *Kapitel 5* dient der Sichtung der jeweiligen Schwerpunkte der für die Arbeit relevanten Untersuchungen zu Übergängen an der zweiten Schwelle. Dabei sollen mögliche Faktoren eruiert werden, mit deren Hilfe die Phänomene der Berufseinmündung/Erstplatzierung von Absolvierenden des Berufsbildungssystems in Deutschland analysiert und beurteilt werden können. Dieses Kapitel wird mit einer tabellarischen Übersicht dieser Faktoren und deren möglicher Berücksichtigung in den einzelnen betrachteten Studien abgeschlossen.

Der empirische Teil umfasst die *Kapitel 6* bis *8*. Die empirischen Analysen erfolgen auf der Basis zweier quantitativer Studien. Zunächst werden in *Kapitel 6* die Zielstellung der Studien und das Untersuchungsdesign erläutert. Des Weiteren werden die beiden Stichproben und deren Charakteristika beschrieben. Die Durchführung der beiden Studien und die zur Datenauswertung verwendeten statistischen Verfahren werden abschließend dargestellt.

Im *Kapitel 7* werden die Ergebnisse der Befragung zum Bildungsgangsende (*Studie 1*) vorgestellt. Dabei werden die Daten zur Zufriedenheit der Befragten mit der beruflichen Schule und ihrem Bildungsgang, zum subjektiv erlebten Lernzuwachs, zu Zukunftsplänen und zur Bewerbungssituation der Befragten schulübergreifend, sektoren-, berufsbereichs- und bildungsgangspezifisch ausgewertet, interpretiert und jeweils in einem Zwischenfazit zusammengefasst. Die Antworten auf die Forschungsfragen zur *Studie 1* werden in Kap. 7.8 zusammengefasst.

Der Frage, welche Bildungs- und Berufswege die Absolvierenden im Anschluss an ihren Bildungsgang im Berufsbildungssystem realisieren, wird im *Kapitel 8* nachgegangen (Ergebnisse der *Studie 2*). Hierbei werden auch Unterschiede zwischen den Sektoren und Berufsbereichen analysiert. Des Weiteren wird untersucht, welche Muster von Übergängen vom Berufsbildungs- in das Beschäftigungssystem in der hier vorliegenden Studie erkennbar sind. Abschließend erfolgt ein summarischer Rückblick der Befragten auf ihre Zeit in der beruflichen Schule: Sie schätzen ein, inwieweit das im Bildungsgang Gelernte für sie in ihrer aktuellen Situation hilfreich ist. Zentrale Ergebnisse und Antworten auf die Forschungsfragen werden abschließend zusammengefasst (vgl. Kap. 8.4).

Im *Kapitel 9,* dem Fazit und Ausblick, werden die Befunde zu den forschungsleitenden Fragen abschließend zusammengefasst. Darüber hinaus werden hier das methodische Vorgehen kritisch reflektiert und Forschungsbedarfe diskutiert.

Die vorliegende Arbeit leistet damit einen Beitrag, am Beispiel der Region Berlin bestehende Forschungslücken zum Übergang heutiger Jugendlicher und junger Erwachsener ins Beschäftigungssystem zu schließen.

Hinweis:
In der vorliegenden Arbeit wird zwischen neuen und alten Bundesländern unterschieden. Dieser Terminus ist entsprechend dem „Ländereinführungsgesetz“ vom 22. Juli 1990 (vgl. *Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz* (2020b) und dem „Einigungsvertrag“ vom 31. August 1990 (vgl. *Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz* (2020a) eindeutig. In der öffentlichen Diskussion und in der Wissenschaft wird auch von Ost- und Westdeutschland oder ost- und westdeutschen Bundesländern gesprochen. Die Verwendung der Begriffe Ost- und Westdeutschland ist aber unter der Berücksichtigung der historischen und systemischen Perspektive nicht eindeutig (vgl. *Braun* 2014, S. 10 f.).

2 Beruf zwischen Job und Profession

Für die Beschreibung und das Verstehen von Arbeitsmarktprozessen kommt zumindest in den deutschsprachigen Ländern dem Konzept des Berufs eine besondere Bedeutung zu (vgl. *Abraham/Damelang/Haupt* 2018, S. 225). In der Literatur existiert keine einheitliche Definition des Berufsbegriffs (vgl. *Abraham/Damelang/Haupt* 2018, S. 226; s. auch *Kurtz* 2015, S. 41). In der Alltagssprache werden hingegen die Begriffe „Job", „Arbeit", „Beruf" und „Profession" zum Teil sogar synonym genutzt (vgl. *Pahl* 2017, S. 200). Auch wenn diese vier genannten Begriffe Gemeinsamkeiten aufweisen, so unterscheiden sie sich in grundlegenden Aspekten doch wesentlich. Daher ist – so *Pahl* (2017, S. 200) – für eine tiefergehende Analyse eine Unterscheidung der Begriffe unerlässlich (vgl. Kap. 2.1 ff.).

Der Begriff des Berufs ist eng mit den überzuordnenden Begriffen Beschäftigungssystem bzw. Arbeitsmarkt verbunden. So ist das Beschäftigungssystem in Deutschland – wenn auch in abnehmenden Teilen – weitgehend berufsförmig organisiert (vgl. *Kell* 2015, S. 18; s. auch *Kutscha* 2006, S. 117; sowie *Kell* 2006, S. 467; bzw. *Kell* 2000, S. 212); d. h. das Konstrukt des Berufs, als je spezifische Ausprägung charakteristischer Anforderungs- und Qualifikationsbündel, ist nach wie vor strukturgebend für weite Bereiche des Beschäftigungssystems und bestimmt damit dessen Aufbau in wesentlichen Aspekten (vgl. *Kell* 2006, S. 466; s. auch *Kutscha* 2006, S. 114; sowie *Büchter/Meyer* 2010, S. 325). Leistungen ohne Entgelt, z. B. Betreuungszeiten für Kinder oder andere Angehörige, Hausarbeit, oder Ausübung eines Ehrenamtes, werden hingegen nicht im Beschäftigungssystem berücksichtigt (vgl. *Buer/Kell* 1999, S. 48; s. auch *Kutscha* 2008, S. 33; sowie *Kell* 2006, S. 467):

> „Das Beschäftigungssystem umfasst die Gesamtzahl der Arbeitsplätze der unselbstständig und selbstständig beschäftigten Menschen zu einem gegebenen Zeitpunkt in den verschiedenen Wirtschaftsbereichen und in den öffentlichen Einrichtungen. Unter Fachkräfte kann man Erwerbspersonen verstehen, die über eine abgeschlossene berufliche oder akademische Ausbildung verfügen." (Schanz 2017, S. 74)

Folgt man *Bosch* (2018, S. 334), werden im Beschäftigungssystem neben den unterschiedlichen Beschäftigungsformen alle Institutionen zusammengefasst, die die Arbeitsmarktprozesse und die konkreten Arbeitsbedingungen auf dem Arbeitsmarkt beeinflussen, z. B. Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, Staat etc. (vgl. auch *Kutscha* 2006, S. 114). Das Beschäftigungssystem wird so zu einem Subsystem der Gesellschaft, insbesondere des Wirtschaftsbereichs (vgl. *Kell* 2015, S. 18).

Eine andere Akzentuierung wird mit dem Begriff Arbeitsmarkt gesetzt: Im wissenschaftlichen und politischen Diskurs beschreibt dieser „[...] das Zusammenspiel von Arbeitgebern und Arbeitnehmern [...]" (*Hinz/Abraham* 2018, S. 11). Ein Markt ist dabei grundsätzlich ein Ort, „[...] an dem Güter oder Dienstleistungen gehandelt werden, an dem also die Anbieter eines Gutes mit den Nachfragern zusammenkommen,

um einen Tausch zu vereinbaren“ (*Hinz/Abraham* 2018, S. 11 f.). Auf dem Arbeitsmarkt sind das folglich Anbieter:innen von Arbeit (Arbeitnehmer:innen) und Nachfrager von Arbeit (Arbeitgeber:innen) (vgl. *Hinz/Abraham* 2018, S. 12).

2.1 Begriff des Jobs

Seit den 1950er-Jahren wird der Begriff des Jobs auch in Deutschland zur Beschreibung von Gelegenheitstätigkeiten verwendet (vgl. *Pahl* 2017, S. 200; s. auch *Bolder et al.* 2012, S. 7). Das Grundwort (Job) wird durch verschiedene andere Wörter bestimmt, mit denen bestimmte Wertigkeiten assoziiert werden, so z. B. bei den Begriffen „Aushilfsjobs, Ferienjobs, Gelegenheitsjobs, Hausfrauenjobs, Minijobs und Teilzeitjobs“ (*Pahl* 2017, S. 201). Jobs sind „Tätigkeit[en] zum Geldverdienen“ (*Dostal/Stooß/Troll* 1998, S. 440), die keine langen Bildungsprozesse voraussetzen und i. d. R. eher kurzzeitig ausgeübt werden (vgl. *Dostal* 2002, S. 465; s. auch *Stooß* 1985, S. 205; sowie *Dostal/Stooß/Troll* 1998, S. 440; aber auch *Pahl* 2017, S. 201). Mit dem Ausüben von Jobs verbinde sich folglich zumeist Diskontinuität und Unsicherheit für die Erwerbsbiografien, so *Pahl* (2017, S. 202).

Folgt man *Dostal* (2002, S. 465), dient der Begriff des Jobs als Gegenpunkt zum Berufsbegriff (s. auch *Pahl* 2017, S. 201; sowie *Vicari/Matthes* 2016, S. 545; bzw. *Harney* 2006, S. 63). Generell ist festzustellen, dass in der Alltagssprache der Begriff des Jobs denjenigen des Berufs seit Längerem zu ersetzen beginnt und semantisch als eine Art diffuser „Containerbegriff“ verwendet wird (vgl. zum „Containerbegriff“ *Lenzen* 1997, S. 949; er hat diesen Begriff für den Bildungsbegriff verwendet).

Zwischen den Polen Beruf und Job könne – so *Dostal* (2002, S. 466) – die Erwerbstätigkeit eingeordnet werden (s. auch *Dostal/Stooß/Troll* 1998, S. 438). Dieser Begriff bezeichnet eine jeweils aktuelle, bezahlte Tätigkeit ganz unterschiedlicher inhaltlicher und rechtlicher Struktur, z. B. als abhängig Beschäftigte:r oder selbstständige:r Unternehmer:in, die strukturell unabhängig vom Ausbildungsweg sein kann (vgl. *Pahl* 2017, S. 251). Auch der Begriff der Erwerbstätigkeit kann als eine Art „Containerbegriff“ verstanden werden.

2.2 Begriff der Arbeit

Ist der Begriff des Berufs für die Wirtschaftspädagogik ein zentraler Begriff, so ist es derjenige der Arbeit ebenso (vgl. *Kell* 2015, S. 1; s. auch *Arnold/Gonon* 2006, S. 78 ff.). Beide Begriffe erweisen sich als essenziell für das soziale und individuelle Dasein von Menschen (vgl. *Schanz* 2006, S. 15) in berufsförmig organisierten Beschäftigungssystemen; dienen sie doch der materiellen Sicherung, stiften bestenfalls Anerkennung

und Identität (vgl. *Kreher/Lempp* 2013, S. 691).[2] Arbeit meint einen konkreten Vorgang im Vollzug, der beobachtet werden kann. Hingegen sei der Begriff des Berufs ein Abstraktum, das durch Arbeit sichtbar werde (vgl. *Schanz* 2006, S. 15). Laut *Meyer* (2015, S. 26) ist Arbeit im Vergleich zum Beruf durch einen geringen Organisationsgrad gekennzeichnet. Erwerbsarbeit ziele – so *Faulstich* (2015, S. 4) – auf die Teilnahme am Arbeitsmarkt und das Erzielen eines Einkommens. Der Beruf sei eine besondere Form von Erwerbstätigkeit, bei der die Tätigkeitskombination relativ stabil sei, die zumeist in formalen Lernumwelten erlernt und über einen standardisierten Berufsabschluss zertifiziert werde (vgl. *Faulstich* 2015, S. 4).

Insbesondere zur Disposition steht in der Literatur wiederholt die Frage nach der Notwendigkeit des Erwerbscharakters, um von Arbeit sprechen zu können. So moniert etwa *Kurtz* (2015, S. 42), der Arbeitsbegriff werde „inflationär gebraucht", sei doch vieles, was als Arbeit verstanden wird, weniger Erwerb, sondern vielmehr Freizeitbeschäftigung, so z. B. Beziehungs- oder Betreuungsarbeit. Hingegen weist *Bode* (2018, S. 801 f.) darauf hin, dass etwa in den Sozialwissenschaften der Begriff der Arbeit zu stark an Erwerb gekoppelt sei und gemeinnützige und informelle Arbeit (z. B. Familienarbeit, Freizeitbeschäftigung) bei der Bestimmung des Begriffs der Arbeit in hohem Maße unterbewertet bzw. sogar ausgeblendet werde, obwohl diese doch einen erheblichen Beitrag zur gesellschaftlichen Entwicklung leisteten (s. auch *Ammen* 2006, S. 17). *Dostal* (2016, S. 413) weist darüber hinaus auf das Phänomen der Schwarzarbeit hin, das dann vorliegt, wenn Arbeiten z. B. ohne das Vorhandensein der notwendigen Lizenz übernommen werden oder sich aus der Arbeit ergebende Pflichten zur Zahlung von Steuern und/oder von Sozialabgaben nicht erfüllt werden (s. auch *Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz* 2020, § 1 SchwarzArbG). *Kell* (2015, S. 6) fasst den Begriff der Arbeit grundsätzlicher, nämlich als eine menschliche Handlung, die der Veränderung der Umwelt diene. Damit umgeht er die oben aufscheinende Polarität und schafft gleichzeitig ein begriffliches Fundament, das sowohl bezahlte als auch nicht bezahlte Arbeit umfasst und so dazu dienen kann, die in diesem Kapitel diskutierten Begriffe wie Beruf, Job etc. in einen systematischen begrifflichen Zusammenhang zu bringen.

2.3 Begriff des Berufs

In Deutschland, aber auch in weiteren deutschsprachigen Ländern fungiert der Begriff des Berufs nicht nur als Bestimmung einer spezifischen Struktur bezahlter Arbeit, sondern strahlt auf eine ganze Reihe weiterer Aspekte der individuellen Entwicklung und Platzierung von Menschen in gesellschaftlichen Zusammenhängen aus (vgl. *Zabeck* 2013, S. 4 f.): So werden mit ihm Status und Funktion assoziiert (vgl. *Pahl*

2 In Gesellschaften, in denen der Begriff des Berufs keine oder nur eine marginale Bedeutung zukommt, z. B. in England, erfolgt eher ein betriebliches Anlernen („training on the job") (vgl. *Ebner* 2013, S. 33 f.). Damit kommt dem Begriff der bezahlten Erwerbsarbeit in ökonomischen Produktions- und/oder Dienstleistungsstrukturen eine besondere Bedeutung zu (vgl. *Jahoda* 1995).

2017, S. 17, s. auch *Bundesagentur für Arbeit* 2011, S. 6 sowie *Demszky/Voß* 2018, S. 477). Beruf fungiert „[...] als Leitaspekt für die ganze Lebensführung und trägt zur Identitätsbildung bei" (*Pahl* 2017, S. 189). Er dient darüber hinaus auch als wesentlicher Indikator für die Analyse von Arbeitsmarktprozessen (vgl. *Bundesagentur für Arbeit* 2011, S. 6). In der historischen Betrachtung beschreibt *Zabeck* (2013, S. 4 ff.) die unterschiedlichen Konnotationen des Berufsbegriffs. Er verweist auf eine Trennung zwischen einer sehr funktionalen Auffassung – mit Verweis auf *Max Weber* – und einer auf das Individuum gerichteten – mit dem Hinweis auf *Alyos Fischer* (vgl. ebd.). *Zabeck* (2013, S. 10) plädiert für eine zusammenführende Betrachtung beider Pole, in der der Berufsbegriff sowohl das „Versorgungshandeln" als auch die Persönlichkeitsentwicklung der Individuen berücksichtigt.

Der Begriff des Berufs wurde in den letzten zwei Dekaden einerseits mehrdimensionaler und abstrakter, andererseits führten Berufsgesetze, Verordnungen und Berufsbilder zu dessen Konkretisierung (vgl. *Pahl* 2017, S. 189). So bedeutsam er nach wie vor ist, so ist ebenso festzustellen, dass sowohl für den nicht-akademischen als auch den akademischen Bereich der Begriff des Berufs nach wie vor nicht eindeutig geklärt ist (vgl. *Pahl* 2017, S. 189; s. auch *Bundesagentur für Arbeit* 2011, S. 24).

Pahl (2017, S. 203) schlägt zunächst eine Differenzierung des Berufsbegriffs in Ausbildungsberuf und Erwerbsberuf vor (s. auch *Bretschneider/Grunwald/Zinke* (2010, S. 8; sowie *Hartmann* 2016, S. 920; bzw. *Meyer* 2016, S. 411) – eine Differenzierung, die auch für die vorliegende Arbeit wesentlich ist, thematisiert sie doch gerade Übergangsprozesse von Ausbildung ins Beschäftigungssystem. Ein Ausbildungsberuf umfasst dabei „[...] ein Bündel von Qualifikationen [...]", die in formalen Lernumgebungen erworben und zertifiziert werden (*Tiemann* 2012, S. 51; s. auch *Benner* 2006, S. 43 ff.). Der Ausbildungsberuf soll auf Tätigkeiten in einem bestimmten Berufsbereich – unabhängig vom Einzelbetrieb – vorbereiten; er signalisiert somit mögliche Potenziale der Absolvierenden eines Ausbildungsberufs (vgl. *Tiemann* 2012, S. 51; s. auch *Bretschneider/Grunwald/Zinke* 2010, S. 8; sowie *Benner* 2006, S. 43). Dagegen meint der Erwerbsberuf die tatsächliche Ausübung von beruflichen Tätigkeiten – unabhängig vom vorherigen Lern- und Ausbildungsweg (vgl. *Pahl* 2017, S. 251; s. auch *Tiemann* 2012, S. 51; sowie *Bretschneider/Grunwald/Zinke* 2010, S. 8; bzw. *Meyer* 2016, S. 411).

Die Bedeutung des Berufsbegriffs ist abhängig vom jeweiligen Denk- bzw. Verwendungskontext (*vgl. Kurtz* 2015, S. 41). *Kell* (2015, S. 1) unterscheidet drei Kontexte, in denen der Begriff des Berufs betrachtet werden sollte:

> „(1) (Erwerbs)Beruf als kleinste wirtschaftliche Basiseinheit (Arbeitsplatz) im Kontext des Beschäftigungssystems;
> (2) Beruf als subjektives Selbstverständnis (Berufspersönlichkeit) im Kontext kultureller Traditionen;
> (3) Beruf im Kontext des (Berufs)Bildungssystems (Ausbildungs-, Fortbildungsberuf, Studiengang etc.) als curricular konstruierte Berufsbildungsgänge zur Vermittlung zwischen gesellschaftlichen Anforderungen der beruflich organisierten Arbeit (berufliche Funktionstüchtigkeit) und den subjektiven Ansprüchen auf Persönlichkeitsentwicklung (Bildung zur Berufspersönlichkeit)" (Kell 2015, S. 1).

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff des (Erwerbs)Berufs hauptsächlich im Kontext des Beschäftigungssystems betrachtet („Kontext 1“ nach *Kell* 2015). Des Weiteren werden exemplarische Anforderungen der Gesellschaft – hinsichtlich der Entwicklung bzw. der Erweiterung der (beruflichen) Handlungskompetenz – an das Individuum erhoben (vgl. „Kontext 3“ nach *Kell* 2015; siehe zur Datenerhebung Kap. 6).

Merkmale von Berufen

Für den Begriff des Berufs liegt eine Reihe von Merkmalskatalogen vor, die sich ähneln, soweit sie alle mehr oder minder stark einen Zeitraum- und Tätigkeitsbezug aufweisen. Sie unterscheiden sich insofern, als dass sie zum Teil darüber hinausgehen und aus stärker funktionaler Perspektive zusätzlich gesellschaftliche und private Aspekte fokussieren. Folgt man etwa *Stooß* (1985, S. 199), dienen Berufe als „Regulative“ für die Strukturierung und das Funktionieren des Arbeitsmarktes sowie für die Tauschvorgänge von Geldleistung und sozialer Absicherung einerseits und Arbeitsleistung andererseits, aber auch insgesamt als ein Gliederungsprinzip von Gesellschaft (s. auch *Bundesagentur für Arbeit* 2011, S. 24). *Stooß* (1985, S. 199) skizziert für den Beruf folgende Eigenschaften:

- er umfasst eine dauerhafte Arbeitsaufgabe,
- er dient als Brücke zwischen Arbeitsangebot und -nachfrage,
- er ermöglicht ein Netz sozialer Sicherheit,
- er bietet dem Individuum Raum zur Stabilisierung und Verbesserung der gesellschaftlichen Position,
- er beeinflusst Teilhabechancen innerhalb der Gesellschaft, aber auch die Art der sozialen Kontakte im Beruf und im Privaten und
- er kann Autonomie des Handelns ermöglichen.

Eine engere Auslegung der Merkmale des Berufs findet sich in der Klassifikation der Berufe 2010 der Bundesagentur für Arbeit. Hier werden dem Beruf die folgenden drei zentralen Eigenschaften zugeschrieben:

- tätigkeits- und nicht personenbezogen,
- ein Bündel von Tätigkeiten und
- „[…] durch zwei zentrale Dimensionen konstituiert: Berufsfachlichkeit und Anforderungsniveau“ (*Bundesagentur für Arbeit* 2011, S. 26; s. auch *Pahl* 2017, S. 190).

Gewissermaßen eine Mittlerposition zwischen einem engeren und weiteren Merkmalsverständnis des Berufsbegriffs nimmt der Vorschlag von *Dostal* (2002, S. 464) ein, wonach der Beruf durch folgende Merkmale charakterisiert sei:

- „Abgestimmte Bündel von Qualifikation im Sinne charakteristischer Ausprägungen und Anordnungen von Wissen und Sozialkompetenz.
- Aufgabenfelder, die den Qualifikationsbündeln zugeordnet sind und die durch eine Kombination aus Arbeitsmitteln, Objekt (Gegenstand) und Arbeitsumfeld geprägt sind.

- Hierarchisch abgestufte Handlungsspielräume, die sich aus der Verknüpfung der Qualifikationsseite (Arbeitskraftseite) mit der funktionalen Ausprägung der Arbeitsaufgaben (Arbeitsplatzseite) ergeben. Sie sind bestimmt durch den Status (die betriebliche Position des Einzelnen), die Organisationseinheit (Aufgabengebiet/Abteilung) und das spezifische Arbeitsmilieu.
- Strukturmerkmal gesellschaftlicher Einordnung und Bewertung." (s. auch *Pahl* 2017, S. 189 f.).

Verfassungsrechtlich ist der Berufsbegriff durch drei Merkmale bestimmt: (1) ist er „auf eine gewisse Dauer angelegt", (2) markiert er eine klare Trennung zwischen Arbeitszeit und Freizeit, und (3) sind die auszuübenden Tätigkeiten nicht gemeinschaftsschädlich (*Frenzel* 2009, S. 488 f.).

In der vorliegenden Untersuchung wird eine engere Merkmalauffassung zum Berufsbegriff zugrunde gelegt; denn darüber hinaus gehende Informationen zur Identitätsbildung oder zum privaten Bereich werden in der empirischen Studie nicht erhoben (vgl. Kap. 6).

Funktionen von Berufen

Der Berufsbegriff erfüllt verschiedene Funktionen, die sich auf individueller, betrieblicher und gesellschaftlicher Ebene manifestieren (vgl. *Pahl* 2017, S. 193):

- Erwerb zur Existenzsicherung,
- Allokation der Fachkräfte im Beschäftigungssystem,
- Selektion zur Verortung im Beschäftigungssystem,
- Integration ins und Sozialisation im Beschäftigungssystem und in der Gesellschaft,
- Qualifizierung und Bildung sowie Weitergabe von Fachwissen,
- Identitätsbildung,
- Legitimation und Sinnerfüllung der Tätigkeiten und
- Tradierung von Arbeitsethos und Arbeitskultur (vgl. *Pahl* 2014, S. 213).

Dem jeweils ausgeübten Beruf kommt dabei i. d. R. eine Signalfunktion innerhalb der Gesellschaft zu: So werden mit dem Beruf etwa Informationen zum möglichen Einkommen, zum Leistungsbeitrag in der Gesellschaft, zur Wertschätzung und zu Entwicklungs- und Gestaltungschancen sowohl im beruflichen als auch im privaten Bereich verbunden (vgl. *Dostal* 2002, S. 465; s. auch *Schanz* 2006, S. 15).

Für die Perpetuierung des Berufsbegriffs ist fundamental, dass sich die Ausbildungsgänge in der nicht-akademischen Berufsausbildung und die Studiengänge in der akademischen Ausbildung weiterhin am Begriff des (Ausbildungs-)Berufs orientieren; im Tätigkeitsbereich des Arbeitsmarktes steht diesem idealtypisch ein Beruf gegenüber (vgl. *Buchmann/Kell* 2019, S. 36; s. auch *Georg/Sattel* 2020, S. 220 f.). Die akademische Ausbildung im Tertiärbereich in Deutschland wird stark durch die „Traditionen, Institutionen, Binnenstrukturen etc." der Wissenschaften beeinflusst (*Buchman/Kell* 2019, S. 56). Dieser Einfluss der Wissenschaften hat Auswirkungen auf die

Curriculumentwicklung, die eher konservativer erfolge (vgl. *Buchmann/Kell* 2019, S. 53 ff.). Die Berufliche Weiterbildung knüpft ebenfalls am (Ausbildungs-)Beruf an (vgl. *Kell* 2006, S. 468; s. auch *Benner* 2006, S. 43). Dabei schwanken die Angaben zur Anzahl der voneinander zu unterscheidenden Berufe in Deutschland zwischen 12.000 und 30.000 (vgl. *Pahl* 2014, S. 215), was nicht nur als ein Effekt der hoch dynamischen Differenzierung und technologischen/technischen Entwicklung im Arbeitsmarkt verstanden werden kann, sondern auch als ein anscheinendes Diffundieren des Berufsbegriffs in den unterschiedlichen sozialen, rechtlichen etc. Zusammenhängen bei der semantischen Fassung des Phänomens der bezahlten Arbeit (s. auch *Hartmann* 2016, S. 920). Gleichzeitig erweist sich das nicht-akademische berufliche Ausbildungssystem zumindest in seiner quantitativen Ausdifferenzierung als hochstabil: So kann aktuell zwischen 325 anerkannten Ausbildungsberufen in Deutschland gewählt werden (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2020b, S. 2). Für den Bereich der akademischen (Berufs-)Ausbildung ist spätestens mit der Einführung von Bachelor- und Masterstrukturen nahezu eine Verdopplung unterschiedlicher Studiengänge zu verzeichnen: Im Wintersemester 2019/2020 gab es an den Hochschulen in Deutschland 20.164 Studiengänge – davon 10.500 grundständige und 9.600 weiterführende Studiengänge, Tendenz steigend (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2020, S. 180 f.). Der Fokus der vorliegenden Arbeit ist auf die nicht-akademische Ausbildung gerichtet; die akademische (Berufs-)Ausbildung wird im Weiteren nicht betrachtet. Für weiterführende Informationen zur Ausdifferenzierung des Tertiärbereichs, durch z. B. Gründungen von Fachhochschulen, Konstruktion von dualen Studiengängen, vgl. z. B. *Buchmann/Kell* (2019, S. 31 f.).

Allemal gilt, dass Veränderungen im Arbeitsmarkt, z. B. durch Technik und Organisation, zu Anpassungen, Erweiterungen und Neukonzeptionen von Berufen führen (vgl. *Dostal* 2002, S. 466; s. auch *Benner* 2006, S. 45; sowie *Arnold/Gonon* 2006, S. 78). Dies ist allerdings keine neue Entwicklung. Vielmehr entstünden und vergingen Berufe seit Jahrhunderten, wie *Pahl* (2014, S. 215) konstatiert. Das auf der Arbeits-Anbieterseite lange geltende Prinzip des lebenslang ausgeübten Berufs gelte zudem zunehmend seltener (vgl. *Schanz* 2006, S. 15).

Folgt man *Kupka* (2006, S. 631), ist auf dem Arbeitsmarkt weiterhin ein deutlicher Trend zur Höherqualifizierung erkennbar: So hat infolge der Bildungsexpansion in den vier vergangenen Dekaden eine Veränderung auf der Arbeitskraftangebotsseite und parallel ein Wandel der Anforderungsstruktur seitens der Arbeitsplätze stattgefunden, ausgelöst durch teils grundlegende Veränderungen der Arbeitsplätze (vgl. *Kupka* 2006, S. 631; s. auch *Arnold/Gonon* 2006, S. 80).

Pahl (2017, S. 218) geht insgesamt davon aus, dass Berufe sowohl für den nicht-akademischen als auch für den akademischen Bereich des Beschäftigungssystems auch zukünftig im deutschsprachigen Bereich prägend sein werden (s. auch *Vicari/Matthes* 2016, S. 546). *Büchter/Meyer* (2010, 325) konstatieren ebenso, dass trotz vorhandener Erosionsprognosen das „Prinzip der Beruflichkeit" generell erhalten bleiben wird. Sie gehen davon aus, dass diskontinuierliche Erwerbsverläufe Teil einer „moderne[n] Beruflichkeit" sind (*Büchter/Meyer* 2010, S. 326).

Kutscha (2006, S. 117) weist ebenfalls darauf hin, dass der Beruf weiterhin für die Analyse des Beschäftigungssystems bedeutsam sein wird; allerdings verweist er darauf, sich von der Überlegung zu verabschieden, ein Leben lang im Ausbildungsberuf – ggf. in einem Unternehmen – tätig zu sein (s. auch *Witthaus* 2016, S. 130).

Mit dem Begriff der Profession werden über denjenigen des Berufs hinaus größere individuelle Autonomie bei der Realisierung der Arbeitsprozesse, höheres soziales Ansehen, besonderes (theoretisch fundiertes) Fachwissen – zumeist über längere Zeit in der akademischen Berufsausbildung angeeignet – und größere Verantwortungsbereitschaft assoziiert (vgl. *Pahl* 2017, S. 208; s. auch *Meyer* 2015, S. 26; sowie *Demszky/Voß* 2018, S. 489 f.).

Eine solche begriffliche Bestimmung wird z. B. in folgenden Berufen sichtbar: Richter:in, Ärztin/Arzt, Lehrer:in und Hochschullehrer:in (vgl. *Pahl* 2017, S. 208). *Pahl* (2017, S. 210) benennt folgende weitere Merkmale von Professionen:

- Erbrachte Leistungen sind von hohem gesellschaftlichem Nutzen, auch mit gemeinnützigen Funktionen.
- Grundlage der Arbeit sind wesentliche Verhaltensregeln und Reduktion/Rückstellung des Eigeninteresses.
- Die Arbeit erfolgt nicht profitorientiert.
- Es besteht ein Monopol hinsichtlich der Handlungskompetenz und Zuständigkeiten.
- Die Mitglieder sind oft in selbstverwalteten Berufsverbänden organisiert.

2.4 Statistische Erfassung von Erwerbs-/Arbeitslosigkeit

Die Entwicklung des Arbeitsmarktes in Deutschland hat einen wesentlichen Einfluss auf die jeweilige (wirtschaftliche und gesellschaftliche) Teilhabe der Gesellschaftsmitglieder (vgl. *Abraham/Hinz* 2018, S. 1; s. auch *Statistisches Bundesamt* 2020a). Für die Beurteilung der Arbeitsmarktlage dienen insbesondere die Informationen zur Erwerbstätigkeit und Erwerbslosigkeit (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2020a). Die Erhebung der entsprechenden Daten erfolgt zum Teil unterschiedlich zwischen dem Erwerbsstatuskonzept der International Labour Organization (ILO) und der Statistik der Bundesagentur für Arbeit (vgl. *Ludwig-Mayerhofer* 2018, S. 156 f.; s. auch *Dorau* 2020, S. 262).

Im Erwerbsstatuskonzept der International Labour Organization (ILO) werden (1) Erwerbspersonen und (2) Nichterwerbspersonen unterschieden (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2020b).

Erwerbspersonen umfassen Erwerbstätige und Erwerbslose (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2019, S. 8). **Erwerbstätige** sind alle Menschen ab 15 Jahren, die während des Berichtszeitraums mindestens eine Stunde gegen Entgelt eine berufliche Tätigkeit ausüben oder sich in einem Arbeitsverhältnis befinden (Arbeitnehmer:innen inkl. Soldatinnen und Soldaten), Selbstständige oder als mithelfende Familienangehörige in einem Unternehmen ohne Entgelt tätig sind (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2019,

S. 8, s. auch *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2020, S. VII). **Erwerbslose** Personen sind ohne Erwerbstätigkeit, „[...] die sich in den letzten vier Wochen aktiv um eine Arbeitsstelle bemüht haben und sofort, d. h. innerhalb von zwei Wochen für die Aufnahme einer Tätigkeit zur Verfügung stehen" (*Statistisches Bundesamt* 2019, S. 8). Es ist hierbei irrelevant, ob sie bei einer Arbeitsagentur arbeitslos gemeldet sind oder nicht (vgl. ebd.). Personen, die weder erwerbstätig noch erwerbslos sind, zählen in der Definition der ILO zu den Nichterwerbspersonen, dies sind etwa Personen in Ausbildung oder Studium genauso wie Rentner (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2020b; s. auch *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2020, S. VII).

In der Statistik der Bundesagentur für Arbeit gelten hingegen Personen als arbeitslos, wenn sie:

- kein Beschäftigungsverhältnis haben oder weniger als 15 Stunden pro Woche arbeiten („Beschäftigungslosigkeit"),
- auf der Suche nach einer versicherungspflichtigen Beschäftigung mit mindestens 15 Wochenstunden sind („Eigenbemühungen"),
- dem Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen („Verfügbarkeit"),
- in Deutschland wohnen,
- zwischen 15 und 64 Jahren alt sind und
- bei einer Agentur für Arbeit oder beim Jobcenter arbeitslos gemeldet sind (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2020a, S. 6 f.).

Beim Vergleich der Zahlen der Erwerbslosen nach ILO und der Arbeitslosen der Bundesagentur für Arbeit werden erwartbar erhebliche Unterschiede sichtbar: So können erwerbslose Personen nicht bei der Arbeitsagentur registriert sein oder geringfügig tätige Arbeitslose (laut BA) nach der ILO-Definition erwerbstätig sein (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2019, S. 8).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird erfasst, ob die befragten Personen bei der Bundesagentur für Arbeit arbeitslos gemeldet sind, um einen Vergleich mit den statistischen Daten der Bundesagentur für Arbeit zu ermöglichen. Die Interpretation von Vergleichen mit anderen Zahlen der Erwerbslosen erfolgt nur mit größter Vorsicht.

2.5 Konsequenzen für die eigene Arbeit

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf dem Übergang an der sogenannten zweiten Schwelle – dem individuellen Weg eines Absolventen bzw. einer Absolventin vom nicht-akademischen Ausbildungssystem in das Beschäftigungssystem. An dieser Schwelle kann noch vergleichsweise zuverlässig zwischen einer Tätigkeit im Ausbildungsberuf versus in einem Erwerbsberuf (unabhängig vom Ausbildungsweg) unterschieden werden. In der durchgeführten Befragung (vgl. Abschnitt 8.2) werden zudem wie zu erwarten Absolvierende einer Berufsausbildung in der Stichprobe sein, die im Anschluss an ihre Berufsausbildung einen Job ausüben. Das Ausüben einer

Profession wird im Rahmen der zu betrachtenden Stichprobe nicht erwartet. Des Weiteren werden in der vorliegenden Arbeit mehrheitlich Tätigkeiten betrachtet, die dem Erwerb dienen. Die Begriffe Beschäftigungssystem und Arbeitsmarkt werden im Folgenden synonym verwendet.

Gerade weil die Begriffe des Jobs, der Arbeit, des Erwerbs und des Berufs in der Alltagssprache nicht selten synonym verwendet werden – zum Teil auch in der wissenschaftlichen Diskussion –, ist es für die vorliegende Arbeit von Bedeutung, von einer systematischen begrifflichen Basis auszugehen und damit eine Abgrenzung der genannten Begriffe vorzunehmen.

Die vorliegende Arbeit fußt wesentlich auf der Begriffsbestimmung von *Kell* (2015, S. 6), der *Arbeit* als Bezeichnung menschlicher Tätigkeit in den unterschiedlichen gesellschaftlichen Subsystemen begreift. Von *bezahlter Arbeit* wird dann gesprochen, wenn es um Tätigkeiten/Arbeitsvollzüge im Beschäftigungssystem geht, die zu einem vertraglich gesicherten Entgelt führen, sei es im Rahmen abhängiger Beschäftigung oder rechtlich selbstständiger Tätigkeiten.

Der Begriff des *Jobs* wird verstanden als (Aushilfs-)Tätigkeit, die kurzfristig ausgeübt werden kann und keine langen (Aus-)Bildungsphasen voraussetzt. Der *Beruf* wiederum wird differenziert in Ausbildungs- vs. Erwerbsberuf. Während der Ausbildungsberuf Qualifikationen erfordert, die in formalen Lernumwelten erworben und zertifiziert werden, wird mit dem Erwerbsberuf die aktuelle tatsächliche Erwerbstätigkeit fokussiert, die von den vorherigen Lern- und Ausbildungswegen weitgehend unabhängig sein kann. Die Unterscheidung zwischen Ausbildungs- und Erwerbsberuf wird in der vorliegenden Arbeit möglich, indem u. a. erhoben wird, ob die aktuelle Tätigkeit im erlernten vs. in einem anderen Beruf ausgeübt wird.

3 Bedeutung des Berufsbildungssystems für beruflichen Erfolg

Das Durchlaufen des Bildungssystems in Deutschland vom Primarbereich über den Sekundär- in den Tertiärbereich, ggf. Quartärbereich ins Berufs-/Erwerbsleben ermöglicht den Erwerb von (formalen) Berechtigungen, die spätere Arbeitsmarktchancen beeinflussen (*Solga* 2017, S. 443; s. auch *Hering* 2017, S. 69; sowie *Büchter* 2015, S. 30; bzw. *Buchmann/Huisinga* 2009, S. 69). Nach *Pahl* (2014, S. 23) umfasst das Berufsbildungssystem (1) den nicht-akademischen Bereich, in dem die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung an Schulen und in Betrieben unterhalb der Hochschulebene angeboten werden, und (2) den akademischen Bereich. Die berufliche Erstausbildung und Weiterbildung erfolgen im zuletzt genannten Bereich an Hochschulen, akademischen Einrichtungen und Betrieben. Beide Subsysteme sind nicht gänzlich voneinander getrennt; es bestehen „interdependente Verbindungen" (vgl. *Pahl* 2014, S. 23). Der Fokus der vorliegenden Arbeit ist auf den nicht-akademischen Bereich des Berufsbildungssystems in Deutschland gerichtet.

Während der Phase des Berufs- und Erwerbslebens wird deutlich, inwiefern das Individuum gesellschaftlich partizipieren und gestalten kann, also ob z. B. das ökonomische Kapital ausreichend ist für die individuelle Partizipation an der und Gestaltung der Gesellschaft. In der letzten Phase eines Lebenslaufes – im Ruhestand nach Austritt aus dem Berufs-/Erwerbsleben – zeigt sich spätestens, lässt sich darüber hinaus qualitativ beurteilen, ob eine Sicherung der Lebensgrundlage für die Aufrechterhaltung der Teilhabe am gesellschaftlichen Angebot erreicht werden kann.

In Deutschland spielt der sozioökonomische Hintergrund eine wichtige Rolle beim Bildungs- und späteren Berufserfolg (vgl. *OECD* 2016, S. 236 ff. u. 243; s. auch *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2020, S. 40; aber auch *Leven/Quenzel/Hurrelmann* 2019, S. 163; sowie *Maaz/Ordemann* 2019, S. 436; siehe zum möglichen Einfluss von Einkommens-, Zertifikats- und Kompetenzarmut auf den Lebensverlauf z. B. *Edelstein* 2006, S. 124 ff.). Grundsätzlich gilt, je höher der sozioökonomische Status ist, desto höher die Wahrscheinlichkeit zum Erreichen weiterführender Abschlüsse und zur Erzielung von höherem Erwerbseinkommen.

3.1 Funktionen des Berufsbildungssystems in Deutschland

Das Berufsbildungssystem in Deutschland ist charakterisiert durch das Zusammenwirken verschiedener Institutionen und unterschiedlicher Lernorte, z. B. Unternehmen, Schulen, Bildungsträger (vgl. *van Buer et al.* 1999, S. 59). Es dient als Mittler zwischen der allgemeinbildenden Schule und dem Arbeitsmarkt/Beschäftigungssystem (vgl. ebd.).

Folgt man *van Buer et al.* (1999, S. 61 ff.), dann hat das Berufsbildungssystem folgende fünf Funktionen:

(1) Bildungs- und Qualifikationsfunktion: Es fordert und fördert die Entwicklung und Erweiterung einer (beruflichen) Handlungskompetenz;
(2) Selektionsfunktion: Zuweisungsprozess zu verschiedenen Bildungsgängen;
(3) Legitimations- und Integrationsfunktion: Bestimmtes Wissen, bestimmte Einstellungen, Haltungen und Wertvorstellungen sollen vermittelt werden, um die Gesellschaft aufrechtzuerhalten und weiterentwickeln zu können;
(4) Korrekturfunktion: Jungen Erwachsenen wird die Möglichkeit gegeben, bisher ungünstige Lernbiografien zu korrigieren;
(5) Absorptionsfunktion: Es übernimmt eine Art „Pufferfunktion" zwischen den Absolvierenden des allgemeinbildenden Schulsystems und dem Arbeitsmarkt (s. auch *Wittmann* 2020, S. 21).

Insgesamt werden dem Berufsbildungssystem mehrere Funktionen zugeschrieben, die zum Teil widersprüchlich sind, z. B. zwischen der Bildungs- und Selektionsfunktion. Die Widersprüche sind häufig Folge der Balance unterschiedlicher ökonomischer, pädagogischer und bildungspolitischer Interessenlagen, z. B. in den Bereichen (Berufs-)Bildung, Arbeitsmarkt und Wirtschaft (vgl. *van Buer et al.* 1999, S. 64). Der Übergang vom (Berufs-) Bildungssystem ins Beschäftigungssystem erfordert die Betrachtung des abgegebenen Systems einerseits und des aufnehmenden Systems andererseits (vgl. *Bührmann* 2008, S. 38). Das Beschäftigungssystem in Deutschland ist abhängig von der Wirtschaftsstruktur in Deutschland. Für die Betrachtung von Übergängen in der hier vorgelegten Arbeit bedeutet dies: Nicht alle Bildungsgänge des Berufsbildungssystems haben die direkte Einmündung der Absolvierenden in das Beschäftigungssystem zum Ziel bzw. sind für eine bestimmte Position in Bildungsbiografien, z. B. FOS, BOS, vorgesehen. Vielmehr öffnen bestimmte Bildungsgänge der beruflichen Bildung neue Orientierungen oder Chancen zum Ausgleich von Benachteiligungen (vgl. *Schanz* 2010, S. 97 ff.).

3.2 Ziele der Berufsausbildung in Deutschland

Die Ziele und Inhalte von Berufsausbildung bzw. die Formen der berufsbildenden Institutionen seien nicht statisch. Vielmehr änderten sie sich in Abhängigkeit von gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen sowie jeweils neuer Erkenntnisse bzgl. einer möglichen Lernorganisation in den verschiedenen Zeiträumen der Geschichte (vgl. *Pahl* 2014, S. 23).

Das zentrale Ziel der Berufsausbildung in Deutschland ist, den Lernenden die Möglichkeit zur Entwicklung und Erweiterung von (beruflicher) Handlungskompetenz zu geben (vgl. *Breuer* 2005, S. 1; bzw. *Sekretariat der Kultusministerkonferenz* 2018, S. 15, s. auch *Pahl* 2014, S. 652 f., *Bader* 2002, S. 71):

> „Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten." (*Sekretariat der Kultusministerkonferenz* 2018, 15)

Die (berufliche) Handlungskompetenz geht weit über eine ausschließliche fachliche Qualifizierung hinaus; vielmehr soll die (berufliche) Tüchtigkeit und Mündigkeit der Lernenden gefördert werden (vgl. *Breuer* 2005, S. 11; s. auch *Arnold/Münk* 2006, S. 15; sowie *Heidegger* 2018, S. 713; bzw. *Riedl/Schelten* 2013, S. 36; aber auch *Wilbers* 2020, S. 3 ff.). Die Individuen sollen ein „Handlungsrepertoire" entwickeln, das es ihnen ermöglicht, die Komplexität ihrer (beruflichen) Umwelt zu verstehen und durch reflektiertes und verantwortliches Handeln mitzugestalten (*Pätzold* 2006, S. 176). Mit Blick auf die „Halbwertzeit" von Wissen weisen *Seidel/Reiss* (2014, S. 260) darauf hin, dass es für Lernende – aus der konstruktivistischen Perspektive – bedeutsam sei, grundsätzlich neben dem Fachwissen auch strategisches Wissen zu erlernen. Damit sollen Menschen befähigt werden, sich zukünftig auch selbstständig Wissen anzueignen und Problemstellungen zu bearbeiten (vgl. *Seidel/Reiss* 2014, S. 260; s. auch *Arnold* 2020, S. 285 f.). Berufsbildung bedeutet somit auch Teil des lebenslangen Lernens zu sein (vgl. *Arnold* 2020, S. 283; s. auch zur Bedeutung des lebenslangen Lernens für individuelle Lebensläufe und gesellschaftliche Teilhabe *Fabian/McElvany* 2020, S. 3 ff.).

Die (berufliche) Handlungskompetenz – im Berufsbildungsgesetz auch als Handlungsfähigkeit bezeichnet – ist konsensual das übergreifende Ziel von Berufsbildung (z. B. Rahmenlehrplan IBA 2020/2021 (vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie* 2020b, S. 5), Rahmenlehrplan der BOS 12/13 – Fach Wirtschaftswissenschaften sowie Rahmenlehrplan FOS (vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft* 2012b, S. 7 ff.)). Für das duale System der Berufsausbildung werden die berufsspezifischen und berufsübergreifenden Kompetenzerwartungen für den betrieblichen Teil der Ausbildung in Ausbildungsordnungen festgelegt. Die Kompetenzerwartungen für den schulischen Bereich der Ausbildung werden in entsprechenden Rahmenlehrplänen festgeschrieben (vgl. *Wilbers* 2020, S. 33 ff.).

Innerhalb der Berufsbildung werden unterschiedliche Ausformungen der (beruflichen) Handlungskompetenz sichtbar (vgl. *Euler* 2020, S. 206). Das deutsche Berufsbildungssystem umfasst drei Sektoren (siehe Abschnitt 3.3).

3.3 Das deutsche Berufsbildungssystem

Unterhalb der Hochschulebene umfasst das deutsche Berufsbildungssystem die folgenden drei Sektoren: (1) Duales System, (2) Schulberufssystem und (3) Übergangssystem (vgl. *Baethge/Solga/Wieck* 2007, S. 13 f.; s. auch *Deissinger/Pilz* 2018, S. 255; sowie *Maaz* 2018, S. 114; bzw. *Baethge* 2014, S. 42; aber auch *Wilbers* 2020, S. 114 ff.). In der Bildungsberichterstattung werden die drei genannten Sektoren ebenfalls verwendet (vgl. zu den drei Sektoren *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2020, S. 128). Die

integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE) unterscheidet die folgenden vier Sektoren: (1) Berufsausbildung, (2) Integration in Berufsausbildung (Übergangsbereich), (3) Erwerb Hochschulzugangsberechtigung und (4) Studium (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2018, S. 82). Zur Verwendung des Sektorenbegriffs in der hier vorgelegten Arbeit siehe Abschnitt 7.4).

Rund eine Million Menschen begannen in Deutschland im Jahr 2019 einen Bildungsgang der drei oben genannten Sektoren. Während die absoluten Zahlen an Neuzugängen im Dualen System und im Schulberufssystem in den letzten Jahren weitestgehend stabil sind, verzeichnen die Zahlen des Übergangssektors zum Teil größere Schwankungen (vgl. Abb. 3–1). Diesen liegen auch demografische und wirtschaftliche Bedingungen zugrunde (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2020, S. 152). Im Jahr 2019 nahmen ca. 406.000 Personen – ohne internationale Studierende – ein Studium auf (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2020, S. 152).

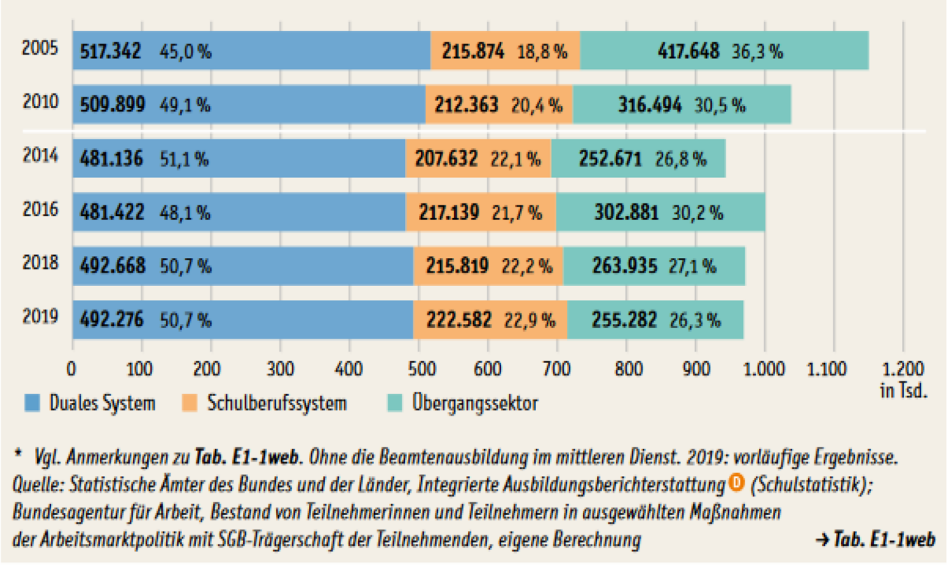


Abbildung 3-1: Verteilung der Neuzugänge auf die 3 Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2005 bis 2019 (Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Publikation (S. 152) ISBN 978-3-7639-6130-6)

Das Berufsbildungssystem in Deutschland ist domänenspezifisch organisiert und hochkomplex; es umfasst ein breites Spektrum an Berufsbildungsangeboten: So werden i. d. R. einerseits Bildungsgänge des Übergangssystems zur Vorbereitung auf eine Berufsausbildung und andererseits Bildungsgänge zum Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung angeboten. Des Weiteren leistet es einen wesentlichen Beitrag in der dualen und vollzeitschulischen Berufsausbildung (vgl. *Büchter* 2018, S. 6 f.; s. auch

Rückmann 2016, S. 354). In diesem Subsystem der Gesellschaft agieren die verschiedensten Partner:innen, mit zum Teil sehr unterschiedlichen Interessen.

In Berlin geht im bundesweiten Vergleich ein größerer Teil der Schulabsolvierenden ins Schulberufssystem über (2015: 34,9 Prozent) – das ist der höchste Anteil in Deutschland (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 182). Zwischen den Jahren 2007 und 2015 erlebt das Schulberufssystem einen Zuwachs von etwa 25 Prozent (9.773 vs. 12.234 Personen). Insbesondere die Ausbildungen im Bereich Erziehung, Gesundheit und Soziales stiegen in diesem Zeitraum um gut 90 Prozent. Gleichzeitig reduzierten sich die vollschulischen Ausbildungen nach Berufsbildungsgesetz und Handwerksordnung (BBiG/HwO) um 54 Prozent (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 183). Ins duale System gehen im Jahr 2015 46,2 Prozent über. Das sind 25 Prozent weniger als im Jahr 2007 (21.619 vs. 16.218 Personen). Nur in Baden-Württemberg wechseln weniger anteilig ins duale System (vgl. ebd.).

Ins Übergangssystem münden im Jahr 2015 18,9 Prozent der Schulabsolvierenden ein. Im Vergleich zum Jahr 2007 verzeichnet das Übergangssystem einen Rückgang von 37,1 Prozent (10.545 vs. 6.633 Personen) (vgl. ebd.).

Insgesamt gehen Frauen häufiger ins Schulberufssystem, seltener ins duale System und seltener ins Übergangssystem als Männer (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 186).

Inwieweit die beruflichen Schulen einen Beitrag zu einem gelingenden Übergang der Ehemaligen leisten können, d. h. die Handlungskompetenz der Lernenden zu fördern, und wie die Einmündung ins Beschäftigungssystem erfolgt, wird daher von originärem Interesse sein.

3.4 Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit

Die Diskussion zur Ausbildungsqualität erfolgt in Deutschland verstärkt seit Ende der 1960er-Jahre (vgl. *Ebbinghaus* 2006, S. 31; s. auch *Thiele/Frommberger* 2018, S. 193). Dies erhöhte auch die Aufmerksamkeit und die Forschungsaktivitäten in der Berufsbildungsforschung (vgl. *Thiele/Frommberger* 2018, S. 193). Wittwer (2014, S. 119) konstatiert: „Es gibt *keine allgemeingültige* Ausbildungsqualität" (Hervorhebung im Original).

Folgt man *Beicht et al.* (2009, S. 2 ff.), können für die Einschätzung der Ausbildungsqualität im Rahmen der dualen Berufsausbildung verschiedene Kriterien für die Lernorte Ausbildungsbetrieb und Berufsschule berücksichtigt werden (s. auch *Thiele/Frommberger* 2018, S. 194; bzw. *Krewerth et al.* 2010, S. 34).

Bisher stehen nur wenige Befunde zur Ausbildungsqualität der verschiedenen Lernorte der beruflichen Bildung aus Sicht der Lernenden zur Verfügung (vgl. *Ebbinghaus/Krekel* 2006, S. 11). Im Vergleich der beiden Lernorte Betrieb und Berufsschule ist die Ausbildungsqualität der Betriebe häufiger Untersuchungsschwerpunkt (vgl. z. B. *DGB-Bundesvorstand* 2020; s. auch *Thiele/Frommberger* 2018, S. 194; sowie *Beicht et al.* 2009, S. 3; bzw. *Ebbinghaus* 2006, S. 32; aber auch *Quante-Brandt/Grabow* 2008, S. 10; sowie *Ebner* 2003; oder *Ebbinghaus/Krewerth* 2014, S. 77 ff.; bzw. *Fischer et al.* 2014, S. 149 f.).

Gleiches ist für die Zufriedenheit der Auszubildenden mit ihren Ausbildungsbedingungen zu konstatieren. *Thiele/Frommberger* (2018, S. 196) verweisen auf den Zusammenhang zwischen Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit, der sich in aktuellen Studien bestätige.

Zur Arbeitszufriedenheit gebe es eine Vielzahl an Studien; die Betrachtung der Zufriedenheit von Auszubildenden mit ihrer schulischen und/oder betrieblichen Berufsausbildung erfolge selten (vgl. Jungkunz 1996, 402). In Anlehnung an die Forschung zur Arbeitszufriedenheit definiert Jungkunz (1996, 403) die Ausbildungszufriedenheit

> „als kognitiv-evaluative Einstellung der Auszubildenden zur Ausbildungssituation. Diese Einstellung setzt die Wahrnehmung und Beurteilung von Situationen, Personen und Sachen, allgemein von Objekten voraus. Diese Beurteilungen können positiv, negativ oder neutral sein" (Jungkunz 1996, 403).

In der aktuelleren Literatur zur Ausbildungszufriedenheit wird ebenfalls die Definition von Jungkunz (1996) zugrunde gelegt (vgl. z. B. *Thiele/Frommberger* 2018, S. 195; s. auch *Quante-Brandt/Grabow* 2008, S. 19; bzw. *Martsch/Thiele* 2017, S. 4).

Ausbildungszufriedenheit sei ein „Vergleich von situativen Merkmalen und individuellen Erwartungen" (*Jungkunz* 1996, S. 406). Demnach entstehe Zufriedenheit, wenn die Erwartungen gleich oder geringer sind als die wahrgenommene und beurteilte Ausbildungsrealität (vgl. *Jungkunz* 1996, S. 406). Übersteigen die Erwartungen der:des Auszubildenden die beurteilte Ausbildungsrealität, entstehe Unzufriedenheit (vgl. ebd.). Damit seien Einschätzungen zur Ausbildungszufriedenheit „in höchstem Maße subjektiv" (*Jungkunz* 1996, S. 408).

Die Ausbildungszufriedenheit umfasst die „Unterrichtszufriedenheit" (Lernort Berufsschule) und die „Betriebliche Ausbildungszufriedenheit" (Lernort Betrieb) – so *Jungkunz* (1996, S. 404) (vgl. auch *Thiele/Frommberger* 2018, S. 195).

Der Untersuchungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf der Zufriedenheit der Lernenden mit der Schule/dem Unterricht im Berufsbildungssystem. Dabei werden Bildungsgänge der dualen Berufsausbildung, des Schulberufssystems, der Berufsvorbereitung und der Hochschulzugangsberechtigung berücksichtigt (vgl. ausführlicher Kap. 6–3).

Zur Analyse von Unterrichts-/Schulqualität existieren in der Wissenschaft verschiedene Modelle (vgl. *Ditton* 2000, S. 79; *Helmke* 2017, S. 71; *Fend* 2008, S. 22). Was unter Unterrichts- und Schulqualität verstanden wird, hängt von der jeweiligen Perspektive – auch von den jeweiligen Wertvorstellungen – ab (vgl. *Ditton/Reinders* 2015, S. 86; s. auch *Gräsel/Göbel* 2015, S. 108; sowie *Helmke* 2017; 2015, S. 18 und 83; bzw. *Heid* 2007, S. 55 f.). *Ditton/Müller* (2011, S. 100; 2015, S. 122) konstatieren, der Qualitätsbegriff sei nicht allgemeingültig bestimmt, vielmehr sei er ein „situativ-, personal- und auch zeitrelationaler Begriff" (s. auch *Wagner* 2005, S. 283).

Die Gemeinsamkeit aller Modelle ist die Betrachtung von Kontextbedingungen, Inputvariablen, Prozessverläufen und Outputs (vgl. *Ditton/Reinders* 2015, S. 86). Für

die Einschätzung der Schulqualität[3] ist die Unterrichtsqualität von entscheidender Bedeutung. Der jeweilige Unterricht ist abhängig von Inputgrößen, z. B. Erfahrung der Lehrkräfte, Vorwissen der Lernenden, und schulischen Rahmenbedingungen (vgl. *Scheerens* 2016, S. 107; *Scheerens* 1990, S. 73). Nach *Steffens* (2007, S. 35) hat TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study) im Jahr 1997 mittelmäßige Leistungen der Schüler:innen Deutschlands im internationalen Vergleich offenbart. Diese Studienergebnisse führten in der Schulqualitätsdiskussion zu einem verstärkten Fokus auf die Qualität von Unterrichtsgestaltung (vgl. *Steffens* 2007, S. 37). Ebenso verdeutlicht *Ditton* (2000, S. 73), sowohl die Wissenschaft als auch die schulische Praxis sollten bei der Betrachtung von schulischer Qualität bzw. Qualitätskontrolle und -sicherung die Ebene des Unterrichts fokussieren. Dabei sollten hilfreiche Formen der Unterrichts- und Schulorganisation sowie Informationen über Stärken und Schwächen einerseits des Unterrichts, andererseits des Schulbetriebs der Einzelschule analysiert werden (vgl. *Ditton* 2000, S. 73). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden daher auch Daten zur Wahrnehmung der Unterrichtsgestaltung erhoben.

Die bisherigen Theorieansätze und Modelle zur Qualität von Schule wiesen zwei grundlegende Dimensionen auf: (1) die *strukturelle* Dimension, d. h. Schule als Mehrebenensystem zu betrachten, in dem das Individuum, der Unterricht, die Schule und die schulischen, regionalen Kontextbedingungen interdependent sind und Beiträge zu Outputs leisten, und (2) die *dynamische* Dimension, die vom Prozesscharakter des Schulwesens ausgehe, d. h. in der Schule finden Transformationen von Eingangsbedingungen (Inputs, z. B. finanzielle, materielle, personale Ressourcen, Struktur des Schulwesens) zu Ergebnissen (kurzfristig: Outputs, z. B. fachliche Leistungen, fachübergreifende Kompetenzen, Einstellungen und Haltungen bzw. längerfristig: Outcomes, z. B. beruflicher Erfolg, gesellschaftliche Teilhabe) statt (vgl. *Ditton* 2000, S. 76 f.; s. auch van *Buer et al.* 1999, S. 71; sowie *Ditton/Müller* 2015, S. 124). Folgt man *Kurtz* (2015, S. 49), so sind in einer Wissensgesellschaft – wie in Deutschland – überfachliche Kompetenzen besonders erforderlich, um der notwendigen „[…] reflexiven Wissensarbeit […]" gerecht werden zu können. „Guter" Unterricht ermögliche u. a. fachlichen Lernzuwachs bei den Lernenden, motiviere Lernende und führe zu überfachlichen Kompetenzen der Lernenden, z. B. Problemlösefähigkeit und die Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen (vgl. *Gräsel/Göbel* 2015, S. 107 f.).

Van Buer/Wagner/Rückmann (2016, S. 957) verweisen bei ihren Ausführungen zu Konzepten eines Qualitätsmanagements von Einzelschulen u. a. auf den Referenzrahmen des (Qualität durch Evaluation und Entwicklung) Q2E-Modells. In diesem wird neben den Lern- und Sozialisationsergebnissen und dem Schulerfolg auch die Zufriedenheit der Leistungsempfänger – im schulischen Kontext also die der Lernenden – als ein wesentlicher Beitrag zur Bestimmung von Output-/ Outcomequalität berücksichtigt. Es erscheint daher zielführend, die Zufriedenheit von Lernenden in der beruflichen Bildung zu erheben und diese auch ernst zu nehmen (vgl. *Jungkunz* 1996,

3 In der Wissenschaft existieren zahlreiche Übersichten zu Faktoren, die eine gute Schulqualität charakterisieren; vielfach genannt werden: klare Ziele, Schulethos, gutes Management, zielgerichtete Personalentwicklung, Leistungsorientierung und effektive Zeitnutzung (vgl. *Ditton/Reinders* 2015, S. 86).

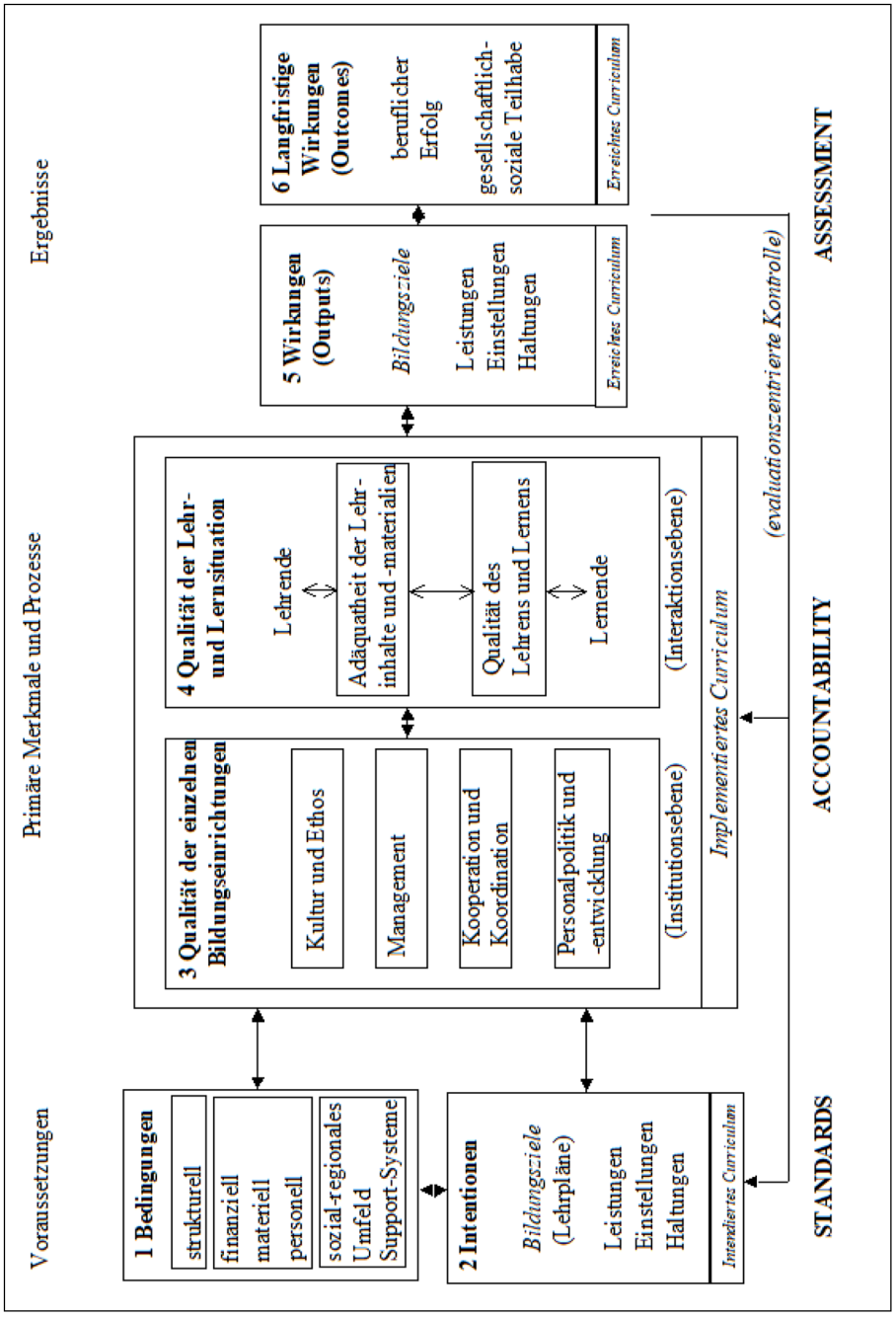


Abbildung 3-2: Modell zur Qualität und Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich (Quelle: Ditton, Hartmut (2007): Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In: Buer, Jürgen van/Wagner, Cornelia (Hrsg.), Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang, 83–92. (Abbildung der Seite 84 entnommen) ISBN 978-3-631-55033-5)

S. 413). Die Einmündung ins Beschäftigungssystem wird ebenfalls als ein Outcome-Kriterium beruflicher Bildung erfasst (vgl. *Seeber/van Buer/Mohr* 2004a, S. 155).

In der Anwendung des Modells von *Ditton* (2007, S. 86) erscheint in Bezug auf die Ergebnisdimension vor allem der Outcome der Bildungsgänge relevant, insbesondere die Verwertbarkeit der Zertifikate zur Einmündung in das Beschäftigungssystem. *Ditton* (2007, S. 86) konstatiert: „[d]ie schulischen *Outcomes* gehören zu den blinden Flecken in der Forschung" (hervorgehoben im Original). Gleichzeitig weist er darauf hin, dass es insgesamt nicht einfach sei, zu ermitteln, welchen Beitrag die Schule neben anderen Institutionen, z. B. Peers, Familie, Nachhilfe, außerschulisches Lernen usw., zu Bildungsprozessen leistet (*Ditton* 2007, S. 85). In der Abbildung 3-2 ist das Modell zur Qualität und Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich nach *Ditton* (2007, S. 84) dargestellt.

Ein bedeutsamer Einfluss auf die wahrgenommene Outcome-Qualität ist in Bezug auf das Output-Merkmal der Zufriedenheit von Auszubildenden zu erwarten. Die Ausbildungszufriedenheit hat einen Einfluss darauf, ob eine Ausbildung erfolgreich beendet oder abgebrochen wird (vgl. *Quante-Brandt/Grabow* 2008). Sie umfasst die Zufriedenheit mit der Berufsschule und mit dem Ausbildungsbetrieb (vgl. ebd.). Für die Auszubildenden ist dabei die betriebliche Seite bedeutsamer (vgl. ebd.).

Quante-Brandt/Grabow (2008) weisen darauf hin, dass es für die Entwicklung und Erweiterung von Handlungskompetenz wichtig sei, als Lernende:r Aufgaben selbstständig zu lösen, Fehler machen zu können, die Aufgaben vorher gemeinsam zu besprechen, eine fachlich gute Anleitung zu bekommen und ausreichend Zeit für neue Aufgaben zu haben (vgl. *Quante-Brandt/Grabow* 2008, S. 60 f.).

Empirische Studien verweisen darauf, dass die Ausbildungszufriedenheit im Lernort Betrieb häufig höher ausgeprägt ist als im Lernort Berufsschule (*Martsch/Thiele* 2017, S. 8). Dabei wird dem Ausbildungsbetrieb im Vergleich zur Berufsschule von den Auszubildenden eine höhere Praxisrelevanz durch die Bearbeitung von realen Fällen und Problemen beigemessen (vgl. *Ernst* 2016, S. 20; s. auch *Sommer* 2006, S. 8; sowie *Beicht et al.* 2009).

3.5 Berliner Arbeitsmarkt

In den letzten 14 Jahren hat der Arbeitsmarkt in Deutschland einen Aufwärtstrend erlebt, der im Jahr 2020 beendet wurde (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2021). Im Jahr 2020 waren im Durchschnitt 44,8 Millionen Menschen in Deutschland erwerbstätig – 1,1 Prozent weniger als ein Jahr zuvor (vgl. ebd.). Der Dienstleistungsbereich verzeichnete den größten Rückgang an Beschäftigten (vgl. ebd.).

Laut der *Bundesagentur für Arbeit* (2021, S. 1) befinde sich der Berliner Arbeitsmarkt „in stabiler Verfassung" trotz der aktuellen „Corona-Pandemie". Im September 2020 betrug die Kurzarbeiter:in-Quote in Berlin 5,8 Prozent – 3,8 Prozent in Brandenburg (vgl. ebd.). Die Kurzarbeit zeigte sich in beiden Bundesländern insbesondere im Dienstleistungsbereich (vgl. ebd.). Im Dezember sind in Berlin 10,1 Prozent aller

zivilen Erwerbspersonen arbeitslos gemeldet, das sind 2,4 Prozentpunkte mehr als im Jahr 2019 (vgl. *Bundesagentur für Arbeit* 2021, S. 2). 10,9 Prozent der 15- bis unter 25-Jährigen sind im Dezember 2020 arbeitslos gemeldet (vgl. *Bundesagentur für Arbeit* 2021, S. 5).

In der hier vorliegenden Arbeit werden Übergänge vom Berufsbildungs- insbesondere in das Beschäftigungssystem in den Jahren 2014/2015 untersucht. Daher erfolgt nachfolgend ein Blick auf die Situation des Berliner Arbeitsmarktes im Jahr 2015.

Der Arbeitsmarkt Berlins ist durch einen großen Dienstleistungssektor (im Jahr 2015: 83,6 Prozent) charakterisiert (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 180 f.). Gerade einmal 16,4 Prozent beträgt im Jahr 2015 der Anteil der Beschäftigten in Produktionsberufen – das ist der niedrigste Anteil im Vergleich mit den anderen Bundesländern (vgl. *Seeber et al.* 2018, 181). Mit der Verschiebung auf dem Arbeitsmarkt vom produzierenden Gewerbe hin zum Dienstleistungssektor erfolgt ebenfalls eine Veränderung von einfacher zu qualifizierter Arbeit (vgl. *Weßler-Poßberg/Vomberg* 2007, S. 36).

Der Dienstleistungssektor – so *Seeber et al.* (2018, S. 180 f.) – umfasst im Jahr 2015 Beschäftigte in:

- kaufmännischen und unternehmensbezogenen Dienstleistungsberufen (37,9 Prozent),
- personenbezogenen Berufen – insbesondere Berufe des Tourismus-, Hotel- und Gaststättengewerbes, medizinischen Gesundheitsberufen und im Bereich Erziehung, Soziales und Hauswirtschaft (29,3 Prozent) und
- IT- und naturwissenschaftlichen bzw. sonstigen wirtschaftlichen Berufen (15,6 Prozent).

Aufgrund vieler Unternehmenszentralen in Berlin – vermutlich wegen der Konzentration an politischen Entscheidungsträgerinnen und -trägern – sind Berufe in Unternehmensführung und -organisation deutlich höher (15,5 Prozent) als in anderen Städten Deutschlands (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 181). Im Jahr 2015 waren in Berlin von 1.340.0000 sozialversicherungspflichtig Beschäftigten 38,6 Prozent in Großbetrieben, 24,8 Prozent in mittleren Betrieben, 26,4 Prozent in Kleinbetrieben und 10,2 Prozent in Kleinstbetrieben tätig (vgl. *Seeber et al.* 2018, Tabelle 2.10A im Tabellenanhang).[4]

Insgesamt befindet sich die Qualifikationsstruktur des Berliner Arbeitsmarktes im Jahr 2015 auf einem hohen Niveau (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 182). 23,2 Prozent der Beschäftigten haben einen (Fach-) Hochschulabschluss, 50,3 Prozent einen Aus- und Fortbildungsabschluss bzw. 10,7 Prozent sind ohne Berufsabschluss. Von 15,8 Prozent der Beschäftigten ist das Qualifikationsniveau unbekannt, dies seien aber zumeist unqualifizierte Personen (vgl. *Seeber et al.* 2018, Tabelle 2.8A im Tabellenanhang). Damit scheint in Berlin ein gespaltener Arbeitsmarkt vorzuliegen (vgl. ebd.). Mit 10,7 Prozent ist die Arbeitslosenquote im bundesweiten Vergleich im Jahr 2015 auch hoch (vgl. ebd.).

4 Klein- und Kleinstbetriebe: bis zu 49 sozialversicherungspflichtig Beschäftigte, Mittelbetriebe: 50 bis 249 Beschäftigte, Großbetriebe: 250 Beschäftigte und mehr.

Ebenso aufseiten der 37.956 Schulabgänger:innen und Absolvierenden allgemeinbildender und beruflicher Schulen zeigt sich im Jahr 2015 ein ambivalentes Bild hinsichtlich des bisher höchsten Schulabschlusses (vgl. *Seeber et al.* 2018, Tabelle 2.4A im Tabellenanhang):

- 44,8 Prozent mit der (Fach-) Hochschulreife,
- 32,4 Prozent mit dem mittleren Schulabschluss,
- 14,9 Prozent mit einem Hauptschulabschluss,
- 2,0 Prozent mit einem Förderschulabschluss und
- 5,9 Prozent ohne einen Schulabschluss.

In den nächsten Jahren stehe Berlin ein starker Engpass an Menschen sowohl auf dem Ausbildungs- als auch auf dem Arbeitsmarkt bevor, weil immer weniger junge Menschen nachkommen (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 182). Bei der Sicherung von Fachkräften in den Unternehmen erscheint es ebenfalls zielführend für die jungen Menschen eine hohe Ausbildungszufriedenheit zu ermöglichen. Sie verbessert – so *Thiele/Frommberger* (2018, S. 209) – die Chancen der Unternehmen auf den Verbleib der eigenen Auszubildenden im Ausbildungsbetrieb.

Berufseinmündung in Berlin

Im Jahr 2015 ist die Arbeitslosenquote in Berlin mit 10,7 Prozent deutlich höher als in den anderen Bundesländern – außer in Bremen (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 190). Die 20- bis unter 30-Jährigen waren ebenfalls zu 10,7 Prozent arbeitslos (vgl. ebd.). Die eher ungünstige Arbeitsmarktsituation erschwere insbesondere die Berufseinmündung für Absolvierende einer vollzeitschulischen Berufsausbildung (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 190).

Seeber et al. (2018, S. 191) konstatieren: Berlin hat „[…] den schwierigsten Arbeits- und Ausbildungsmarkt der Republik“: (1) wenig Beschäftigte in Produktionsberufen (16 Prozent), (2) einen Rückgang der Neuzugänge im dualen System, (3) eine überdurchschnittliche Arbeitslosenquote, (4) eine starke Spaltung in der Qualifikationsstruktur der Beschäftigten (gut ein Viertel Hochqualifizierter und 26,5 Prozent Geringqualifizierter ohne einen (erkennbaren) Ausbildungsabschluss, (5) schrumpfendes Arbeitskräftepotenzial und (6) 40 Prozent der Jugendlichen (15- bis 24-Jährige) mit einem Migrationshintergrund, die Schwierigkeiten bei der beruflichen Integration hatten.

4 Übergang und Platzierung – theoretische Grundlagen

Die Beschreibung und Analyse der in der vorgelegten Arbeit betrachteten Übergänge werden in Anlehnung an das theoretische Rahmenmodell von *Fuchs-Rechlin et al.* (2017, S. 13 ff.) vorgenommen. Hierbei wird angenommen, dass Übergänge im Rahmen multifaktorieller Bedingungen erfolgen und diese von den Individuen gestaltet werden müssen (vgl. *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 13). Das theoretische Rahmenmodell berücksichtigt soziobiografische Merkmale, vorauslaufende Bedingungen, Kontextmerkmale und Prozessmerkmale (vgl. Abb. 4–1).

Die soziobiografischen Merkmale umfassen objektive Daten, wie Alter, Geschlecht und Schulabschluss. Bei den vorauslaufenden Bedingungen werden Merkmale der Ausbildungsinstitution und deren subjektive Einschätzung durch die Lernenden betrachtet. Kontextmerkmale, wie Sektor, Berufsbereich, Region und Arbeitsmarktsituation sind ebenfalls relevant für die Analyse von Übergängen. Darüber hinaus werden auch prozessuale Merkmale, wie die Zukunftspläne, Bewerbungssituation und ggf. Übernahmeangebote berücksichtigt. Die genannten Merkmale/Bedingungen werden als unabhängige Variablen in das Modell einbezogen. Als abhängige Variable wird die Einmündung in ein anderes Subsystem, hier primär ins Beschäftigungssystem/in Bildung untersucht. Für die Einschätzung der Einmündung werden objektive Aspekte, z. B. Übergangsmuster, Bezahlung, Beschäftigungsumfang, und subjektive Aspekte, z. B. Verwertbarkeit des Gelernten und Zufriedenheit der Lernenden, erhoben (vgl. in Anlehnung an *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 14).

Ein Kriterium für die (erfolgreiche) Einmündung in das Beschäftigungssystem und damit in die Erwerbsbeteiligung ist die berufliche Erstplatzierung (vgl. *Dietrich/Abraham* 2018, S. 77; s. auch *Scherer* 2004, S. 385 f.; bzw. *Buch/Hall* 2014, S. 343; sowie *Baas/Philipps* 2019, S. 412). Sie dient damit auch als Prädiktor für beruflichen Erfolg (vgl. *Dietrich/Abraham* 2018, S. 77; s. auch *Blossfeld* 1985, S. 177; bzw. *Buch/Hell* 2014, S. 343; sowie *Baas/Philipps* 2019, S. 412). Die Einschätzung der beruflichen Erstplatzierung wird für die vorliegende empirische Studie anhand der folgenden drei Faktoren (in Anlehnung an *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 22)[5] erfolgen:

(1) *Stabilität der Einmündung (objektives Merkmal)*: Sie wird anhand der Art der Einmündung (mit oder ohne Friktionen), dem Beschäftigungsumfang (befristet vs. unbefristet, Vollzeit vs. Teilzeit) und dem Einkommen („am häufigsten untersuchte Indikatoren für beruflichen Erfolg" (*Hall* 2019, S. 301)) eingeschätzt.

5 *Fuchs-Rechlin et al.* (2017, S. 22) unterteilen Merkmale der Berufseinmündung in die folgenden: Beschäftigungsmerkmale (Befristung, Arbeitszeitumfang, Bezahlung) und Arbeitslosigkeit, alternative Lebensentwürfe zur Erwerbsarbeit (z. B. Familienarbeit) – hier zusammengefasst als *Stabilität der Einmündung,* Ausbildungsadäquanz und Stellenwechsel, Abwanderung in andere Arbeitsfelder – hier benannt als *Pfadabhängigkeit* sowie Zufriedenheit, Wohlbefinden, Belastungserleben – hier verstanden als *Zufriedenheit und wahrgenommener Lernzuwachs*. Unberücksichtigt bleiben in der vorliegenden Arbeit die berufliche Position und das professionelle Selbstverständnis.

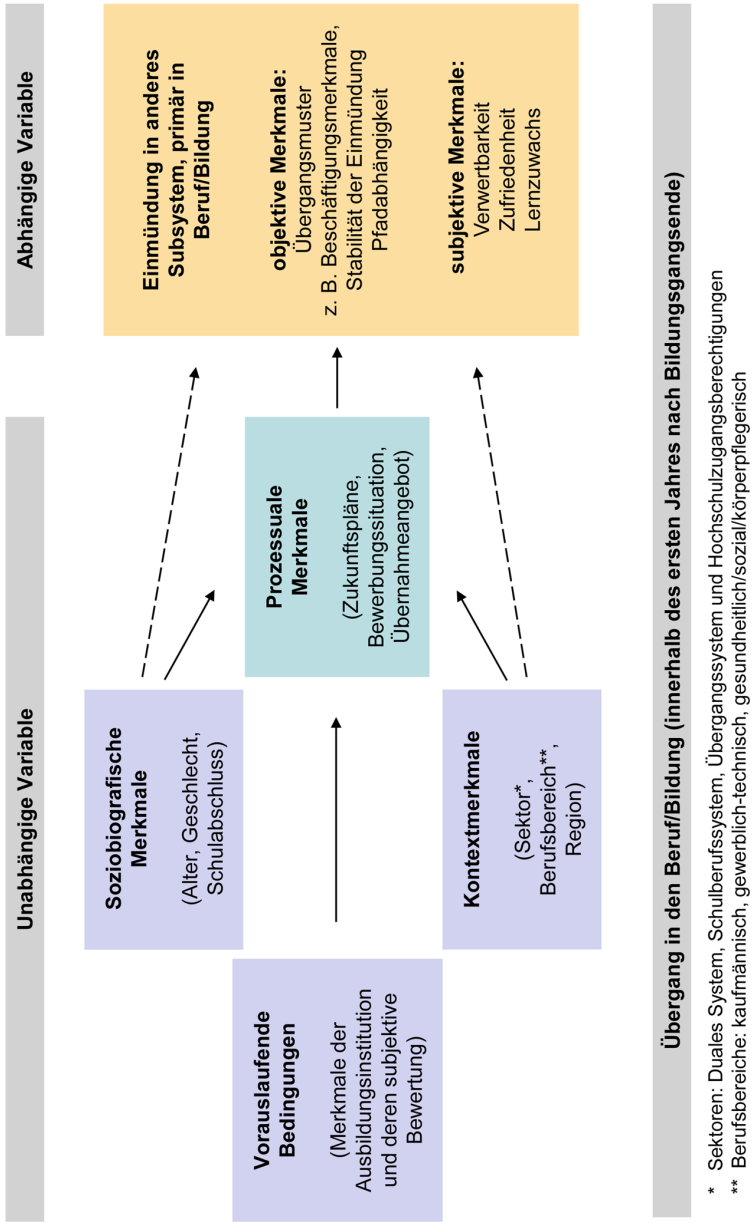


Abbildung 4-1: Theoretisches Rahmenmodell zur Beschreibung und Analyse von Übergängen (Darstellung in Anlehnung an *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 14) (Quelle: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Smidt, Wilfried (2017): Theoretische Grundlagen der ÜFA-Studie zum Übergang von fachschul- und hochschulisch ausgebildeten Fachkräften in den Arbeitsmarkt. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.), Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, 9–27. ISBN 978-3-658-15022-8)

(2) *Pfadabhängigkeit (objektives Merkmal)*: Es wird betrachtet, ob die aktuelle Tätigkeit entsprechend der Ausbildung/dem intendierten Bildungsweg (im erlernten Beruf vs. in einem anderen Beruf tätig) ausgeübt wird oder ob ggf. ein Kompetenzzuwachs im Bildungssystem verfolgt wird (Höherqualifizierung).
(3) *Zufriedenheit und wahrgenommener Lernzuwachs der Befragten (subjektive Merkmale)*: Hierbei ist die Zufriedenheit der Befragten einerseits mit der Berufsschule (erhoben zum ersten Befragungszeitpunkt) und andererseits in der aktuellen Tätigkeit (im Beruf, Studium usw.) relevant, was mit der zweiten Befragung erfasst wird. Gleichzeitig ist die Einschätzung der Befragten zum wahrgenommenen Lernzuwachs (erste Befragung) und zur Verwertbarkeit des Gelernten in der aktuellen Tätigkeit (zweite Befragung) wesentlich. Dies lässt Aussagen darüber zu, inwieweit die Befragten den Erwerb bzw. die Erweiterung von Handlungskompetenz während der Berufsausbildung wahrnehmen und ob sie sich auf zukünftige berufliche und/oder private Situationen vorbereitet fühlen (vgl. *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 14 ff. u. 22).

Die Erwerbsbeteiligung ist zentral in unserer Gesellschaft und trägt bedeutsam zur Sicherung des Lebensunterhalts bei (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2020a; s. auch *Statistisches Bundesamt* 2018, S. 5; sowie *Dütsch/Struck* 2019, S. 403; oder *Dostal* 2016, S. 413 f.; aber auch *Baethge* 2014, S. 54; oder *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2020, S. 34; bzw. *Corsten* 2001, S. 265). Damit leistet sie in mindestens zweifacher Hinsicht auch einen Beitrag zur sozialen Teilhabe: unmittelbar in Form arbeitsbezogener Nahkontakte (z. B. Kolleginnen- und Kollegenkreis), mittelbar über die Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe als Konsequenz aus Erwerb.

Die berufliche Bildung als wesentlicher Zugangskorridor auf dem Weg zur Erwerbsbeteiligung (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 140; s. auch *van Buer et al.* 1999, S. 59) befördert damit gesellschaftliche Teilhabe – einerseits durch die Unterstützung von Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung der Individuen, andererseits durch ihren Beitrag beim Erwerb bedeutsamer Qualifikationen für die Erwerbstätigkeit, die eine wichtige Grundlage für eine (materielle) Lebensgestaltung und soziale Einbindung sind (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 140; s. auch *van Buer et al.* 1999, S. 60 f.). Indem die vorliegende Arbeit auf den Übergang an der sogenannten zweiten Schwelle gerichtet ist, also von beruflicher Ausbildung in den Arbeitsmarkt, fokussiert sie damit gerade auch die Eröffnung von Chancen für Erwerbsbeteiligung durch berufliche Bildung.

Das vorliegende Kapitel setzt sich wesentlich mit der Frage auseinander, wie der Terminus des Übergangs wissenschaftlich gefasst wird und welche Konsequenzen sich hieraus für das Begriffsverständnis dieser Arbeit ergeben.

4.1 Übergangsforschung: Zugänge – Entwicklung – Gegenstand

Übergänge sind Gegenstand verschiedener Disziplinen – der Soziologie, der Psychologie, der Lebenslauf- und Biografieforschung, der Sozialisations- und Bildungsforschung sowie der Kindheits-, Jugend- und Alternsforschung (vgl. *Schröer et al.* 2013, S. 12, s. auch *Hering* 2017, S. 56), aber auch der Anthropologie, der Erziehungswissenschaft/Pädagogik und der Gesundheitswissenschaften (vgl. *Kooperationsverbund Gesundheitliche Chancengleichheit bei Gesundheit* 2015, S. 2).

Während etwa in der Lebenslaufforschung mit einem soziologischen Blick „von außen" auf Übergänge in die Lebensgeschichte von Menschen geschaut wird, steht in der Biografieforschung die Eigenperspektive des Individuums auf Übergänge im Fokus (vgl. *von Felden* 2010, S. 22; s. auch *Schiener* 2010, S. 52; zur Biografieforschung vgl. auch *Beck* 1986; 2015, S. 219; sowie *Sackmann/Wingens* 2001b, S. 29), wie sie auch für diese Untersuchung wesentlich ist.

Die Begriffe der Biografie und des Lebenslaufs werden oft synonym genutzt (vgl. *Brose* 1986, S. 7). Für Brose (1986, S. 7) hingegen bezieht sich der Begriff des Lebenslaufs „auf das tatsächliche Geschehen", während Biografien „Lebensbeschreibungen" seien:

> „Biographie ist insofern der umfassendere Begriff, als er 1. sowohl auf tatsächliches Geschehen wie auch darin (immer) enthaltene Anteile subjektiver Konstitution verweist, die in der Beschreibung, Darstellung, Erzählung des Lebens jeweils rekonstruierbar werden sollen. 2. Die Form des Geschehens (und seine darin enthaltenen und zum Ausdruck gebrachten subjektiven Momente) nicht definitorisch festlegt." (Brose 1986, S. 8)

Die einschlägigen Arbeiten zu Übergängen aus Perspektive der Berufs- und Wirtschaftspädagogik blicken insbesondere auf jene zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem (vgl. *Hering* 2017, S. 13 f. u. 63). Nach *Baas/Philipps* (2019, S. 411) ist ein gelungener Übergang ins Erwerbsleben eine Voraussetzung für aktive gesellschaftliche Partizipation (s. auch *Buchmann/Huisinga* 2009, S. 71; oder *Kimmelmann* 2013, S. 11; zum Aspekt der Partizipation s. auch *Ahmed et al.* 2013, S. 7). Als gelungen oder erfolgreich gilt ein Übergang in der Regel dann, wenn er direkt nach der nichtakademischen/akademischen Berufsausbildung in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis mündet (vgl. *Unger/Hering* 2013, S. 32; s. auch *Müller* 2008, S. 281 sowie *Brock* 1991, S. 9).

Die Berufsausbildung nun trägt wesentlich zu dieser Integration von jungen Menschen in den Arbeitsmarkt bei (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2010, S. 346; *Leven/Quenzel/Hurrelmann* 2019, S. 166 f.; s. auch *Weiß* 2015, S. 7). Diese Überzeugung liegt auch der vorliegenden Untersuchung zugrunde. Gleichwohl merken *Unger/Hering* (2013, S. 33) zu Recht an, dass Prozesse des „biografischen Stehenbleibens, Verweilens oder gar die Verweigerung von Übergangsmaßnahmen" auch legitim seien und Lernprozesse beinhalten könnten.

Was nun ist ein Übergang? In der Anthropologie, in der die Übergangsforschung nach *Walther* (2015, S. 37) ihre Wurzeln hat, werden seit dem 16. Jahrhundert Initiationsriten zur Beschreibung fremder Gesellschaften erforscht und beschrieben (vgl. *Walther* 2015, S. 37). Übergänge werden hier als Universalität in der menschlichen Gesellschaft zu analysieren versucht (vgl. *Eisenstadt* 1956, S. 21; *van Gennep* 1999 [1909]) (vgl. Kap. 4.2.1). Sie werden verstanden als „Momente der Unsicherheit und Ungewissheit im Vergesellschaftungsprozess" (*Walther* 2015, S. 38; s. auch *Stauber* 2014, S. 19). Unsicher meint in diesem Kontext, dass sich die Menschen zwischen zwei (mehr oder weniger) klaren Positionen/Rollen/definierten Punkten bewegten (vgl. *Walther* 2015, S. 36 ff.). Ungewiss bedeutet aus gesellschaftlicher Perspektive, dass nicht gesichert ist, dass die Übergänger:innen die Rollen entsprechend der jeweils gültigen Normen übernehmen; aus individueller Sicht zielt ungewiss auf die Frage, ob das Subjekt die neue Rolle mit der eigenen Identität vereinbaren kann (vgl. *Walther* 2015, S. 38).

Ausgangspunkt der (berufspädagogischen) Übergangsforschung in Deutschland sind die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt in den 1960er- und 1970er-Jahren (vgl. *Bührmann* 2008, S. 15; s. auch *Kutscha* 1991, S. 124 f.). Aufgrund der prosperierenden wirtschaftlichen Lage bis in die Mitte der 1970er sind Phasen des Übergangs von Ausbildungsabsolvierenden eher unproblematisch (vgl. von *Felden/Schiener* 2010, S. 8). Die Erdöl- und Wirtschaftskrisen in den 1970er- und 1980er-Jahren führen – verstärkt durch den Strukturwandel von der Industrie- hin zur Dienstleistungsgesellschaft und der zunehmenden Globalisierung – zu essenziellen Veränderungen (vgl. *Buchholz et al.* 2009, S. 54 ff.). Dies bedeutet, dass u. a. Marktunsicherheiten zunehmen, der Flexibilisierungsbedarf im privaten Sektor steigt und finanzielle Mittel des öffentlichen Sektors sinken (vgl. von *Felden/Schiener* 2010, S. 8; siehe etwas ausführlicher *Beck* 1986; 2015, S. 227 ff.). Diese Entwicklungen erweisen sich gerade für Berufseinsteiger:innen als „Outsider" des Arbeitsmarktes als besonders problematisch (vgl. von *Felden/Schiener* 2010, S. 8). Aufgrund der verschlechterten wirtschaftlichen Rahmenbedingungen Mitte/Ende der 1980er verringern sich die Übergangschancen in die Berufs-/Erwerbstätigkeit für die Jugendlichen (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2016, S. 137, s. auch *Palamidis/Schwarze*, 1989, S. 114; sowie *Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung* 1987, S. 4 und 18). Die Jugendarbeitslosigkeit in den alten Bundesländern beträgt im Jahr 1985 etwa 8 Prozent, seit 1990 erfolgt ein Anstieg auf 10 Prozent bis zum Höchststand in 2005 mit 11,3 Prozent (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2016, S. 137). Beim Übergang an der sogenannten „ersten Schwelle" – dem Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung oder in ein „Transitsystem" (vgl. *Kreher/Lampp* 2013, S. 688 s. auch *Baas/Philipps* 2019, S. 411; sowie *Seeber/van Buer/Mohr* 2004, S. 15) – erweisen sich insbesondere „personenbezogene Eigenschaften" der Bewerber:innen, z. B. Geschlecht, Nationalität, Schulbildung und soziale Herkunft, als entscheidungsrelevant (vgl. *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 114; s. auch *Skrobanek* 2007, S. 166 ff. und 178; sowie *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2020, S. 10 f. u. 167; s. auch zur Bedeutung der sozialen Herkunft *Hradil* 2001, S. 164 f.). Der Übergang in die Erwerbstätigkeit – die sogenannte „zweite Schwelle"

(vgl. *Kreher/Lempp* 2013, S. 688; s. auch *Baas/Philipps* 2019, S. 411; sowie *Seeber/van Buer/Mohr* 2004, S. 15; für eine kritische Auseinandersetzung mit dem Zweischwellenmodell siehe *Ruf* 2007, S. 56 ff.) – hängt hingegen stark von arbeitsmarkt- bzw. unternehmensbezogenen Faktoren und der Art des Ausbildungsberufs ab, weniger von personenbezogenen Eigenschaften (vgl. *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 114; s. auch *Falter* 2012, S. 113; *Bellmann/Hartung* 2010, S. 160, sowie *Granato/Dorau* 2004, S. 42 f.).

Mit den zunehmenden Schwierigkeiten „reibungsloser" Übergänge an den idealtypischen zwei Schwellen in den 1980er-Jahren steigt auch das Forschungsinteresse hieran (vgl. *Kutscha* 1991, S. 124 f.; s. auch *Brock* 1991, S. 9). Untersucht wird u. a., welche biografischen und gesellschaftlichen Probleme mit den komplexen Übergängen einhergehen und wie sozialpolitische und institutionelle Lösungen diese erfolgreich stützen können (vgl. *Brock* 1991, S. 9). Der in den 1990er-Jahren eingeführte Begriff des Übergangs ersetzt hierbei sukzessive den Begriff der Statuspassagen (vgl. *Stauber/Walther* 2004, S. 53; s. auch *Walther* 2000, S. 16; sowie Kap. 4.2.2).

Das im Jahr 1967 gegründete Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB, vgl. *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 2019a) und das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), gegründet im Jahr 1970, beschäftigen sich seit den 1970er-Jahren u. a. mit den Bildungsaktivitäten im Rahmen der betrieblichen Berufsausbildung und dem Verbleib von betrieblichen Ausbildungsabsolvierenden (vgl. *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 115; zur Gründung des BiBB *Schmidt* 2000, S. 3). Die Forschungsaktivitäten dieser Institute führen dazu, dass umfangreiche Daten zum Übergang in die verschiedenen Segmente des Arbeitsmarktes an der sogenannten zweiten Schwelle vorliegen.

Die gesellschaftlichen Veränderungen, wesentlich ausgelöst durch technische Entwicklungen, Computerisierung/Digitalisierung und Prozesse der Globalisierung (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2016, S. 136; s. auch *Salvisberg* 2010, S. 82 ff. sowie *Georg/Sattel* 2020, S. 227 ff.), verändern auch den Arbeitsmarkt, der sich zunehmend durch komplexere, vielfältigere und bisweilen widersprüchliche Anforderungen auszeichnet (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2016, S. 136; s. auch *Dohmen* 2019, S. 66).

Damit werden Übergange, auch für Jugendliche und junge Erwachsene, vielfältiger, prekärer, riskanter, flexibler und weniger vorhersehbar (vgl. *Georg/Sattel* 2020, S. 226; *Georg/Sattel* 2006, S. 141; s. auch *Reißig* 2016, S. 27 sowie *Hurrelmann/Quenzel* 2016, S. 18, zur Vielfältigkeit von Übergängen).

Der Übergang ins Erwerbsleben wird damit zu einer sensiblen Phase im Lebenslauf, die für viele Einsteiger:innen nicht nach einem stabilen Muster verläuft (vgl. *Georg/Sattel* 2020, S. 226; s. auch *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 1; *Ludwig-Mayerhofer et al.* 2019, S. 281; aber auch *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 117 sowie *Salvisberg* 2012, S. 148). Hinzu kommt, dass viele der Berufseinsteiger:innen den Übergang größtenteils allein bewältigen müssen (vgl. *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 1; s. auch *Fink* 2011, S. 62): Sie müssen die sich ihnen bietenden Übergangsmöglichkeiten erkennen, ihren Weg planen und versuchen, diesen aktiv zu realisieren. Gleichzeitig treffen Berufseinsteiger:innen an dieser Schwelle bereits wichtige Entscheidungen hinsichtlich ihrer weiteren Berufs-/Erwerbsbiografie (vgl. *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 1; s. auch *Bundes-*

institut für Berufsbildung 2019a, S. 293; sowie *Bonin/Fitzenberger/Hillerich* 2016, S. 210; oder *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2010, S. 346; bzw. *Schweikert/Lappe* 1996, S. 3). Hierbei kann nicht immer davon ausgegangen werden, dass diese Phase problemlos bewältigt wird; vielmehr können mit ihr Brüche und Risiken einhergehen (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2010, S. 346; s. auch *Stummbaum* 2012, S. 27; sowie *Ahmed et al.* 2013, S. 8; oder *Kimmelmann* 2013, S. 13).

Seit Mitte der 1980er-Jahre rückt verstärkt die soziologische Bildungs- und Lebenslaufforschung in den Blick der Übergangsforschung (vgl. *Walther* 2015, S. 39). Dabei stehen die Chancen und Risiken der Mobilität im Lebenslauf und der Wandel des „Normallebenslaufes" im Fokus der Untersuchungen (vgl. *Walther* 2015, S. 39).

Folgt man *Heinz* (1995, S. 64), war die „Denkfigur der Normalbiographie" in der Bundesrepublik Deutschland nur in den 1950er- und 1960er-Jahren Realität. „Normalbiographie" meint einen friktionslosen Übergang nach Ausbildungsende in eine „[...] ausbildungsadäquate, kontinuierliche sowie arbeits- und sozialrechtlich abgesicherte Vollzeitbeschäftigung" (*Osterland* 1990, S. 351). Dabei handele es sich aber vielmehr um ein Phänomen, das die Biografie von Männern fokussiert (vgl. *Osterland* 1990, S. 352; s. auch *Bosch* 2018, S. 327).

Im traditionellen Verständnis der damaligen BRD meint ein „gutes" Leben im Normallebenslauf für Männer den Facharbeiter/-angestellten und für Frauen das Dasein als Hausfrau (vgl. *Walther* 2015, S. 39; s. auch *Stauber/Walther* 2004, S. 49 sowie *Bosch* 2018, S. 327). Mit dem Ende der fordistischen Gesellschaft gehe eine Individualisierung und Entstandardisierung des Lebenslaufs einher, gleichzeitig stiegen Unsicherheiten und Ungewissheiten signifikant an (vgl. *Walther* 2015, S. 39, s. auch *Stauber/Walther* 2004, S. 57 sowie *Schmiede* 2015, S. 93 f.).

Ein wesentliches Thema bei der Untersuchung von Übergängen ist die Jugendarbeitslosigkeit[6] – d. h. die Arbeitslosigkeit der 15- bis unter 25-Jährigen (vgl. *Heisler* 2016, S. 546; s. auch *Dietrich* 2015, S. 19, sowie *Falter* 2012, S. 114). Dabei stehen „benachteiligte" Jugendliche – z. B. Migrantinnen und Migranten, Frauen, Behinderte, mit formal gering qualifizierten Eltern – beim Übergang von der Schule in den Beruf besonders im Fokus; für sie gelte es, möglichst wirkungsvolle strukturpolitische und pädagogische Ansätze zu entwickeln und diese auch zu evaluieren (vgl. *Walther* 2015, S. 39 f.; siehe zu möglichen Formen der Benachteiligung *Rahn* 2005, S. 39–52).

Seit den 2000er-Jahren werden unter Bezug auf die Biografieforschung und Transitionsforschung subjektive Deutungen von Übergängerinnen und Übergängern in der Übergangsforschung stärker berücksichtigt. Das Konzept der Lebensbewältigung – als holistisches Konstrukt, das die Handlungsfähigkeit von Individuen in beruflichen und privaten Situationen betrachtet – wird vermehrt in den Blick genommen (vgl. *Walther* 2015, S. 41). Der subjektive Blick auf die eigene Handlungsfähigkeit der Übergänger:innen wird in der vorliegenden Arbeit ebenfalls berücksichtigt. So wurden zum Abschluss des Bildungsganges (erster Befragungszeitpunkt) u. a. der von den Befragten wahrgenommene Lernzuwachs und die Zukunftsbedeutung des Gelernten erhoben.

6 *Seeber et al.* (2018, S. 122) betrachten unter Jugendarbeitslosigkeit die 20- bis unter 30-Jährigen.

Zum zweiten Befragungszeitpunkt erfasst wurde zudem, ob das im Bildungsgang Gelernte für die Befragten in ihrer aktuellen Tätigkeit hilfreich ist.

Nach der Zuspitzung des Abschwungs insbesondere zwischen 1995 und 2006 ist die wirtschaftliche Entwicklung in Deutschland positiv, sodass sich die Übergangschancen gerade für höher Qualifizierte seit 2010 verbessern (*Hurrelmann/Quenzel* 2016, S. 139). Aktuell (Mai 2020) beträgt die Jugendarbeitslosigkeitsquote der unter 25-Jährigen in Deutschland 5,8 Prozent, allerdings mit starken regionalen Schwankungen, so in Berlin 10,6 Prozent bezogen auf alle zivilen Erwerbspersonen (vgl. *Bundesagentur für Arbeit* 2020b). Die Folgen der aktuellen „Corona-Pandemie" sind derzeit nicht absehbar; eine Vermutung ist, dass der wirtschaftliche Abschwung im Vergleich zur Finanz- und Wirtschaftskrise im Jahr 2009 wesentlich größer ausfallen könnte (vgl. *Esser* 2020, S. 3).

Folgt man zusammenfassend *Ahmed et al.* (2013, S. 8), betrachtet Übergangsforschung einerseits relevante gesellschaftliche Strukturen und andererseits individuelles Handeln sowie das Wechselspiel beider Phänomene (vgl. auch *Hering* 2017, S. 61). Die Übergänge in den Beruf/Erwerb sind klassischerweise Gegenstand der Übergangsforschung (vgl. *Brock* 1991, S. 9; *Dostal* 2004, S. 137; s. auch *Bührmann* 2008, S. 15). Die Bedeutung der Begriffe Transition und Übergang seien identisch; jedoch wird in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskussion mit dem Begriff der Transition eher die entwicklungspsychologische Betrachtung von Übergängen hervorgehoben (vgl. *Walther* 2015, S. 36). Die Begriffe „trajectory" und „transition" (vgl. zu den beiden genannten Konzepten *Elder* 1985, S. 31 ff. und 45) werden im Deutschen i. d. R. mit den Bezeichnungen „Verlauf" und „Übergang" übersetzt (vgl. *Sackmann/Wingens* 2001b, S. 19; s. auch *Schiener* 2010, S. 52 sowie *Ilg/Weingardt* 2007, S. 18 oder auch *Mönnich* 1994, S. 43).

Im Diskurs der erwachsenpädagogischen Übergangsforschung wird empfohlen, Pädagoginnen und Pädagogen sollten sich vom Konzept verabschieden, sie begleiteten die Lernenden als Vermittler:innen problemlos durch zu absolvierende Statuspassagen (vgl. *von Felden/Schäffter/Schicke* 2014, S. 7). Vielmehr sei für ein lernförderliches Umfeld ein „Denken in Übergängen" notwendig (vgl. *von Felden/Schäffter/Schicke* 2014, S. 8).[7]

Im folgenden Abschnitt werden verschiedene Definitionsansätze zum Begriff des Übergangs genauer betrachtet.

4.2 Zum Begriff des Übergangs

In der Literatur werden verschiedene Einteilungen und Darstellungen von Ansätzen zur Beschreibung von Übergängen vorgestellt. Zum Beispiel verweist *von Felden*

7 Während institutionell vorgesehene Übergänge planmäßig erfolgen sollen, ohne Zeitverzögerung, wird in der erwachsenenpädagogischen Übergangsforschung ein Übergang als ein „persönlich bedeutsame[r] Entwicklungs- und Bildungsprozess" verstanden (*von Felden/Schäffer/Schicke* 2014, S. 13), bei dem Unterstützungsangebote auf die Lebenslagen der Individuen abgestimmt werden sollten (vgl. *von Felden/Schäffer/Schicke* 2014, S. 13).

(2014, S. 63 f.) auf Übergangsriten von van Gennep (1986) und Turner (1989), Statuspassagen nach Glaser/Strauss (1971) und Transitionen nach Welzer (1993).

Griebel/Niesel (2013, S. 14–33) ordnen die unterschiedlichen Ansätze zur Definition eines Übergangs der Anthropologie (u. a. van Gennep und Turner), der Soziologie (u. a. Strauss), der Erziehungswissenschaft/Pädagogik (u. a. Havighurst) und der Psychologie (u. a. Bronfenbrenner, Welzer) zu.

Fuchs-Rechlin et al. (2017, S. 10 f.) verweisen auf Statuspassagen nach Glaser/Strauss (1971), Transitionen nach Welzer (1993) und Bergmann et al. (2012), ökologische Übergänge nach Bronfenbrenner (1981), Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1972) und auf kritische Lebensereignisse nach Filipp (1995).

Nach *Raithelhuber* (2011, S. 248) seien die Werke von *van Gennep*, von *Turner* sowie von *Glaser/Strauss* „Klassiker" in der Untersuchung von Übergängen, existierten diese doch bereits vor den Arbeiten in der Lebenslaufanalyse und Biografieforschung in den 1970er- und 1980er-Jahren (vgl. *Raithelhuber* 2011, S. 248; s. auch *von Felden* 2010, S. 28 f.). Sie werden zumeist ergänzt um Welzers Ansatz der Transition.

Bührmann (2008, S. 18–37) greift für seine Arbeit diese in der Literatur als wesentlich gekennzeichneten Konzepte von Übergängen auf (Übergang als Ritus nach van Gennep, Turner, Welzer; Übergang als Statuspassage nach Glaser/Strauss und Übergang als Transition nach Welzer) und ergänzt diese um eine systemtheoretische Perspektive auf Übergänge. Die Auseinandersetzung zum Übergangsbegriff im Hinblick auf das Begriffsverständis dieser Arbeit folgt dieser Systematisierung.

4.2.1 Übergang als Ritus

Die theoretisch-empirische Auseinandersetzung mit Übergängen startet in den ersten Dekaden des 20. Jahrhunderts. Dabei entsteht eine ethnologische Forschung zu sogenannten Übergangsriten (vgl. *Muche/Oehme/Truschkat* 2016, S. 24; s. auch *Bührmann* 2008, S. 18). *Van Gennep* (1909/1981) sowie *Turner* (1969/2005) betrachten erstmals systematisch die zeitlich-räumlichen Veränderungen von Individuen und die sozialen Regeln für die Übergänge in archaischen Gesellschaften (vgl. *Muche/Oehme/Truschkat* 2016, S. 24). Van Gennep (1999, S. 15; ursprünglich 1909) führt aus:

> „In jeder Gesellschaft besteht das Leben eines Individuums darin, nacheinander von einer Altersstufe zur nächsten und von einer Tätigkeit zur anderen überzuwechseln. Wo immer zwischen Alters- und Tätigkeitsgruppen unterschieden wird, ist der Übergang von einer Gruppe zur anderen von speziellen Handlungen begleitet […]."

Jeder Mensch durchlaufe – so *van Gennep* (1999, S. 15, ursprünglich 1909) – in seinem Leben eine Folge von Etappen verschiedenen Alters und verschiedener Tätigkeiten in der Gesellschaft mit jeweils eindeutig definierten End- und Anfangsphasen. Dabei werden entsprechende Zeremonien, z. B. zur Geburt, zur Hochzeit und Bestattung durchgeführt, die den Übergang begleiten. Diese Übergänge seien einander recht ähnlich (vgl. *van Gennep* 1999, S. 15 f., ursprünglich 1909). *Van Gennep* (1999, S. 21) führt seine Überlegungen zu Übergangsriten („rites de passage") zu einem Modell mit den folgenden drei Phasen zusammen: (1) Trennungsphase, in der sich das Indi-

viduum vom bekannten Status löst, (2) Schwellen-, auch Umwandlungsphase als Zwischenphase und (3) Angliederungsphase, die der Integration in den neuen Status dient.

Muche/Oehme/Truschkat (2016, S. 24) merken an, dass in diesem Verständnis Übergänge als Wechsel eines Menschen „[...] von einem genau definierten sozialen Zustand in einen anderen klar definierten sozialen Zustand [...]" verstanden werden. *Struck* (2001, S. 31) nutzt ebenfalls einen Übergangsbegriff mit fixem Ursprungs- und Endzustand: „Übergänge bezeichnet die Veränderung einer Statussequenz von einem Ursprungs- in einen Folge- bzw. Endzustand."

Griebel/Niesel (2013, S. 15) weisen jedoch darauf hin, dass in modernen Gesellschaften die fixen Zustände bzw. Situationen, die die Individuen im Lebenslauf absolvieren, in dieser Form nicht mehr gegeben seien.

Turner knüpft an *van Genneps* Dreiphasenmodell an und bearbeitet schwerpunktmäßig die Zwischenphase (vgl. *Turner* 1989; 2000, S. 94; *Bührmann* 2008, S. 19; *Griebel/Niesel* 2013, S. 15; s. auch *Walther/Stauber* 2013, S. 30): In dieser Phase würden die Übergänger:innen auf die neue Situation/Welt vorbereitet (vgl. *Turner* 1989; 2000, S. 101 ff.; s. auch *Bührmann* 2008, S. 20). Diese Phase sei in besonderem Maße durch Ambiguität charakterisiert, denn das Individuum befinde sich in einem Zwischenraum, der über (fast) keine Eigenschaften weder des bisherigen noch des zukünftigen Zustands verfüge (*Turner* 2000; 1989, S. 94). Während *van Gennep* Riten beschreibt, die mit Orts-, Zustands-, Positions- oder Altersgruppenwechsel einhergehen, entwickelt Turner den Begriff des Zustandes, der umfassender sei als die Begriffe des Status oder des Amtes (vgl. *Turner* 1989; 2000, S. 94).

> Der „Zustand [...] bezeichnet jeden kulturell definierten, stabilen oder wiederkehrenden Zustand" (Turner 1989; 2000, S. 94).

Den Schwellenzustand nennt er auch „Liminalität" (vgl. *Turner* 1989; 2000, S. 95). Die Schwellenpersonen („Grenzgänger:innen") befinden sich dabei zwischen den fixen Positionen des Gesetzes, der Tradition, der Konvention und des Zeremoniells (vgl. *Turner* 1989; 2000, S. 95).

> „Der Übergang von einem niederen zu einem höheren Status erfolgt durch das Zwischenstadium der Statuslosigkeit" (Turner 1989, 2000, S. 97).

Des Weiteren nutzt Turner den Begriff der Communitas[8] zur Beschreibung der Modalität der Sozialbeziehung, die z. B. bei einem Initiationsritual entstehen kann (vgl. *Turner* 1989; 2000, S. 96). *Turner* (1989; 2000, S. 97) stellt fest, „[...] jeder einzelne wird im Laufe seines Lebens abwechselnd mit Struktur und Communitas, Zuständen und

8 „Communitas gehört dem Hier und Jetzt an; Struktur wurzelt aufgrund von Sprache, Gesetz und Brauch in der Vergangenheit und reicht in die Zukunft." (*Turner* 1989; 2000, S. 111). Communitas sei ein liminales, anti-strukturelles Phänomen unvermittelter Kommunikation zwischen Menschen während rituellen Umwandlungsprozessen (vgl. Nachwort *Schomburg-Scherff* 2000, S. 203 in *Turner* 2000).

Übergängen konfrontiert". Er betrachtet Übergangsphasen als Krisen des Individuums, aus denen Neues hervorgehe (vgl. *Griebel/Niesel* 2013, S. 15).

Die Ansätze *van Genneps* und *Turners* führen in der Folge zu Überlegungen eines erweiterten Blicks auf Übergänge in modernen Gesellschaften, so im Konzept der Statuspassagen von Glaser/Strauss (1971) und im Konzept der Transitionen von Welzer (1993) (vgl. *Bührmann* 2008, S. 22). Welzer bezieht sich auf eine selbstdurchgeführte Längsschnittuntersuchung zum Übergang von Hochschulabsolvierenden (vgl. *Welzer* 1990, S. 11). Dabei werden die Hochschulabsolvierenden (N = 30) zu drei Zeitpunkten befragt: kurz vor Abschluss (zwei bis drei Monate), kurz nach Abschluss (halbes Jahr nach Abschluss) und ein Jahr nach der zweiten Befragung (vgl. *Welzer* 1990, S. 24). Das heißt, er nutzt zur Beschreibung von Übergängen ebenfalls ein Dreiphasenmodell: (1) „Resümee des Studiums/Antizipation des Übergangs", (2) „Orientierung" und (3) „Konsolidierung/Klärung". Dabei ist die zweite Phase „Orientierung" vergleichbar mit der Schwellenphase nach *van Gennep* (vgl. *Bührmann* 2008, S. 21).

Welzer (1990, S. 141) stellt fest, dass die Übergänge in den Beruf/Erwerb variantenreicher seien und dass es vielfach schwer sei, den Beginn und das Ende einer Übergangsphase zu bestimmen.

Für eine bessere Veranschaulichung des in der vorliegenden Arbeit betrachteten Übergangs wird ebenfalls das Dreiphasenmodell zugrunde gelegt: (1) Trennungsphase, (2) Schwellenphase und (3) Angliederungs-/Einmündungsphase. Der Anfangspunkt eines Übergangs ist vielfach nicht eindeutig bestimmt (vgl. Kap. 4). In dieser Arbeit wird ein möglicher Anfang des Übergangs in die Erwerbstätigkeit mit dem Beginn des Bewerbungsprozesses – also dem Verfassen von Bewerbungen – angenommen (vgl. zu dieser Annahme *Bührmann* 2008, S. 85).

4.2.2 Übergang als Statuspassage

Glaser/Strauss (1971) beschäftigen sich mit Besonderheiten von Übergängen („status passage"), die Menschen in einer modernen Gesellschaft erleben können (vgl. *Glaser/Strauss* 1971, S. 157).

„Status is a resting place for individuals" (*Glaser/Strauss* 1971, S. 2). Status meint in diesem Ansatz den sozialen Zustand einer Person (vgl. *Bührmann* 2008, S. 22). Ein Mensch kann sich z. B. im Status der:des Auszubildenden befinden. Diesen Status wird diese Person nicht für immer behalten, stattdessen wird sie ihn mittelfristig verlassen und in einen anderen Status, z. B. den des:der Absolvierenden, wechseln. Der Wechsel – auch Übergang – von einem (sozialen) Status in einen anderen wird als „status passage" bezeichnet (vgl. *Glaser/Strauss* 1971, S. 3).

Ein Statuswechsel geht einher mit Übergangsperioden. Menschen investieren oft viel in eine Position, identifizieren sich mit dieser und tun sich schwer, sich wieder von ihr zu trennen (vgl. *Strauss* 1968, S. 111).

Glaser/Strauss (1971, S. 3) verweisen darauf, in der soziologischen Forschung werde häufig angenommen, dass Statuspassagen „regularized" (geregelt), „scheduled"

(geplant) und „prescribed" (vorgeschrieben) seien. Sie erweitern diese um die weiteren Aspekte von Statuspassagen (vgl. *Glaser/Strauss* 1971, S. 4 f.):

(1) *Erwünscht vs. unerwünscht*: So sei der Übergang von Unverheirateten zu Verheirateten gesellschaftlich grundsätzlich erwünscht. Gefängnisinsasse zu werden, sei für gewöhnlich unerwünscht (vgl. *Glaser/Strauss* 1971, S. 4). Bezogen auf den Übergang an der sogenannten zweiten Schwelle sei z. B. die Berufseinmündung erwünscht und die Arbeitslosigkeit i. d. R. unerwünscht (vgl. *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 122).

(2) *Unvermeidbar vs. vermeidbar*: Die Passage von der Geburt zur Kindheit sei demnach unvermeidbar. Es ist aber vermeidbar, Mutter oder Vater zu werden (vgl. *Glaser/Strauss* 1971, S. 4).

(3) *Reversibel vs. irreversibel*: Der Status einer Person innerhalb eines Unternehmens kann umkehrbar sein, d. h. neben „Aufstiegen" sind auch „Abstiege" möglich. Das biologische Alter einer Person hingegen steigt von Jahr zu Jahr und ist nicht umkehrbar (vgl. *Glaser/Strauss* 1971, S. 4; s. auch *Eisenstadt* 1956, S. 21).

(4) *Wiederholbar vs. nicht wiederholbar*: Die Abschlussprüfung einer Berufsausbildung kann bei Nichtbestehen bis zu zwei Mal wiederholt werden (vgl. *IHK Berlin* 2019a).

(5) *Kollektiv vs. individuell*: Einige Auszubildende erhalten Unterstützung beim Übergang ins Berufs-/Erwerbsleben, andere bewältigen diesen allein (vgl. *Glaser/Strauss* 1971, S. 4). Die Schüler:innen einer Berufsschulklasse können sich gemeinsam auf die Abschlussprüfung vorbereiten. Personen, die an der Externenprüfung[9] teilnehmen, gehen diese Passage evtl. allein; sie sind nicht Mitglied eines Klassenverbandes.

(6) *Freiwillig vs. unfreiwillig*: Die Annahme eines Übernahmeangebots des Ausbildungsunternehmens nach Ausbildungsende durch den:die Absolvierende:n erfolgt vermutlich mehrheitlich freiwillig (vgl. *Glaser/Strauss* 1971, S. 4). Eine Diskontinuität nach Ausbildungsende aufgrund einer Erkrankung erscheint unfreiwillig.

(7) *Grad der Kontrolle*: Die Berufs-/Erwerbseinmündung ist einerseits von den Übergängerinnen und Übergängern und andererseits von den jeweiligen Arbeitsmarktbedingungen abhängig. Je nachdem, wie diese Relation ist, können die Übergänger:innen oder die Unternehmen einen höheren Grad an Kontrolle aufweisen. In einer Situation, in der es z. B. deutlich mehr Bewerber:innen als Arbeitsstellen gibt, sind eher die Unternehmen bei der Personalauswahl in einer komfortableren Situation (vgl. *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 118). Daraus folgt ein Rückgang der individuellen Kontrolle bei der Berufs-/Erwerbseinmündung.

(8) *Legitimation* durch andere Personen: *Glaser/Strauss* (1971, S. 5) nennen als Beispiel den Tod einer Person, der durch mindestens eine:n Mediziner:in festgestellt werden muss. Die Einstellung z. B. nach dem Ausbildungsende in ein Unterneh-

9 Die Externenprüfung meint die Zulassung zur Abschlussprüfung ohne Berufsausbildung. Sie ist für erfahrene Berufspraktiker:innen gedacht, einen anerkannten Berufsabschluss zu erwerben, ohne dass sie vorher die entsprechende Berufsausbildung durchlaufen haben (vgl. *IHK Berlin* 2019b).

> men kann von der Zustimmung des entsprechenden Betriebsrates abhängen – diese ist bei „Unternehmen mit in der Regel mehr als zwanzig wahlberechtigten Arbeitnehmern […]" (§ 99 (1) Betriebsverfassungsgesetz) erforderlich.

Diese vorangegangenen Eigenschaften von Statuspassagen sind nicht abschließend formuliert. Die Charakterisierung von Übergängen sei – so *Glaser/Strauss* (1971, S. 5) – auch abhängig von (1) der *Bedeutung* der Passage für die einzelnen Übergänger:innen und (2) der *Dauer* der Passage. Wechselnd je nach Untersuchungsschwerpunkt kann nur eine Eigenschaft oder können mehrere Eigenschaften von Statuspassagen analysiert werden (vgl. *Glaser/Strauss* 1971, S. 7). Zudem ist festzustellen, dass Menschen häufig mehrere Übergänge synchron erleben (vgl. *Glaser/Strauss* 1971, S. 142, s. auch *von Felden* 2015, S. 79).

Das meint, dass z. B. ein Übergang von der Berufsausbildung ins Beschäftigungssystem mit dem Übergang in die Ehe oder gleichzeitig mit dem Tod einer nahestehenden Person bewältigt werden muss (vgl. *Stauber* 2014, S. 13 f.; s. auch *Bührmann* 2008, S. 249).

Bei *Glaser/Strauss* (1971, S. 3) wird der Begriff der Statuspassage universell verstanden, d. h., er umfasst auch nicht-standardisierte, also nicht-regulierte und nicht-vorstrukturierte Übergänge (vgl. auch *Welzer* 1993, S. 26). Nach *Bührmann* (2008, S. 23) wird das Konzept der Statuspassagen in späteren Untersuchungen enger gefasst. So wird z. B. im DFG-Sonderforschungsbereich „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf" der Universität Bremen formuliert:

> „Unter Statuspassagen werden sozial organisierte und für Individuen verbindliche Mobilitätsprozesse verstanden, in denen der zeitliche Ablauf und die Abfolge von Übergängen von einem Sozialstatus in einen anderen geregelt ist" (Heinz 1989, S. 2 zit. nach Bührmann 2008, S. 23; s. auch Heinz 1991, S. 12).

In diesem Ansatz lassen sich Übergänge als „[…] Bewegungssequenzen von normativ definierten Lebensabschnitten in andere bezeichnen […]" (*Bührmann* 2008, S. 23; vgl. auch *Leisering/Müller/Schumann* 2001, S. 12), z. B. von der Schule in die Berufsausbildung oder von der Berufsausbildung ins Beschäftigungssystem. Menschliche Lebensläufe – so *Strauss* (1968, S. 116) – können als eine Reihe von Statusübergängen betrachtet werden. *Heinz* (2000, S. 4 f.) merkt an, dass Übergänge im Lebenslauf institutionell gerahmt seien, so

> „[…] die Statuspassagen von der Schule in den Beruf, von der Partnerschaft in die Ehe, von Berufstätigkeit in Krankheit und via Rehabilitation wieder in die Berufstätigkeit oder in Arbeitslosigkeit […]".

Das heißt, sie müssen von den Individuen in bestimmter Reihenfolge bewältigt werden (vgl. *Strauss* 1968, S. 108; s. auch *Leisering/Müller/Schumann* 2001, S. 12). Das erscheint zunehmend nicht mehr in Gänze zutreffend, vor allem nach Abschluss der Pflichtschulzeit. Bei der Gestaltung der Übergänge wirken u. a. rechtliche Vorgaben, z. B. Gesetze, Verträge, Selektions- und Aushandlungsprozesse sowie Zufälle mit.

Folgt man *Falk/Sackmann* (2000, S. 93), geht damit oft ein Rollen- und Statuswechsel einher (s. auch *Heinz* 2000, S. 5).

In modernen Gesellschaften erweist sich die aktive Gestaltung der Übergänge durch das Individuum relevanter als in vorangegangenen Dekaden (vgl. *Bührmann* 2008, S. 25; s. auch *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 1). Das heißt, das Individuum ist verstärkt selbst für die Bewältigung von Übergängen und deren Verlauf verantwortlich (vgl. *Stauber* 2014, S. 7; s. auch *Bührmann* 2008, S. 25 sowie *Leisering/Müller/Schumann* 2001, S. 15; bzw. *Kell* 2000, S. 234). Soziale Prozesse, also Interaktionsgefüge zwischen Übergängerinnen und Übergängern und anderen am Übergang Beteiligten, werden bei der Betrachtung von Statuspassagen nach *Glaser/Strauss* (1971) „nur sehr eingeschränkt berücksichtigt" (*Bührmann* 2008, S. 25). *Welzer* (1993, S. 27) kommt zu dem kritischen Schluss, „[...] Übergänger scheinen bei Glaser & Strauss also ganz offensichtlich einsame Wesen zu sein." So versucht *Welzer* bereits 1990 das bei *Glaser/Strauss* Kritisierte zu berücksichtigen und betrachtet einen Übergang als Transition (vgl. *Welzer* 1990).

4.2.3 Übergang als Transition

Seit Mitte der 1970er-Jahre liegen internationale Veröffentlichungen zum Thema Transitionen vor (vgl. *Bührmann* 2008, S. 25 f., s. auch z. B. *Adams et al.* 1976; *Eurich* 1981; *Allen/van de Vliert* 1984).

> "Transition = a perceived discontinuity in a person's life space" (Hopson/Adams 1976, S. 7).

Welzer greift für den deutschsprachigen Raum das Konzept der Transitionen auf und führt Studien durch, z. B. zum Übergang von Hochschulabsolvierenden (*Welzer* 1990) und zu biografischen Wandlungsprozessen von DDR-Übersiedlerinnen und Übersiedlern (*Welzer* 1993). Berücksichtigung findet dieses Konzept u. a. auch bei Übergängen in den Kindergarten oder in die Grundschule (vgl. *Fabian* 2007; s. auch *Griebel/Niesel* 2013).

Welzer (1990, S. 11) geht davon aus,

> „[...] daß die Übergangsphase [...] als einschneidendes Lebensereignis erfahren wird [...]". Das Subjekt sei in dieser Transition „[...] gestaltend, suchend, ausweichend [...]" (Welzer 1990, S. 11).

Dabei verändert sich das Subjekt und interpretiert die eigene Realität und die Veränderungen durch die Brille der eigenen Erfahrungen und Routinen (vgl. *Welzer* 1990, S. 12).

Eine Transition nach *Welzer* (1990, S. 37) ist eine „Veränderung von eingelebten Zusammenhängen": Den jeweiligen Subjekten wird hierbei abverlangt, sich mit neuen Situationen und Erfordernissen auseinanderzusetzen und zu lernen, wie diese bewältigt werden können (vgl. *Welzer* 1990, S. 37). So können z. B. Umzug, Krankheit oder Scheidung solche Veränderungen bewirken (vgl. *Welzer* 1990, S. 37).

Mit ihrem Phasenmodell der Transition stellen *Hopson/Adams* (1976, S. 8 ff.) ein analytisches Modell von subjektiven Bewältigungsprozessen zur Verfügung (vgl. auch *Welzer* 1990, S. 40 ff.; s. auch *Bührmann* 2008, S. 27).

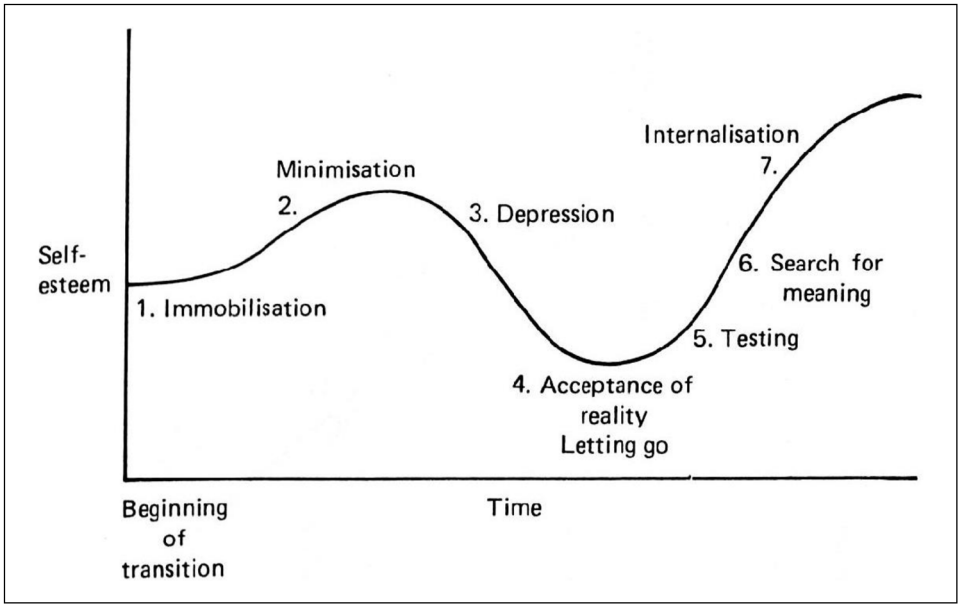


Abbildung 4-2: Phasenmodell der Transition nach *Hopson/Adams* (1976, S. 13) (Quelle: Hopson, Barrie/ Adams, John (1976): Towards an Understanding of Transition: Defining some Boundaries of Transition Dynamics. In Adams, John/Hayes, John/Hopson, Barrie (Ed.), Transition. Understanding & Managing Personal Change. London: Martin Robertson, 3–25)

Jeweiliger Referenzpunkt der sieben Phasen ist das Selbstwertgefühl („self esteem") des jeweiligen Individuums (vgl. *Hopson/Adams* 1976, S. 12 f.):

Phase 1 (Lähmung – Immobilisation): Der Ausgangspunkt einer Transition sind in diesem Phasenmodell überraschende – auch unbekannte – Ereignisse, die das Individuum zunächst nicht kontrollieren kann. Dabei kann sich das Subjekt hilflos und desorientiert fühlen (vgl. *Hopson/Adams* 1976, S. 9 f.; s. auch *Welzer* 1990, S. 40 sowie *Bührmann* 2008, S. 27). Bei positiv empfundenen Transitionen erweist sich diese Phase als kaum ausgeprägt und als eher irrelevant für die analytische Betrachtung der Transition, so bei einer (freiwilligen) Eheschließung (vgl. *Hopson/Adams* 1976, S. 11; s. auch *Welzer* 1990, S. 40).

- *Phase 2 (Minimierung – Minimisation):* In dieser Phase versucht das Individuum, die Relevanz des Ereignisses zu verringern und somit besser handhabbar zu machen (vgl. *Hopson/Adams* 1976, S. 11; s. auch *Bührmann* 2008, S. 27 sowie *Welzer* 1990, S. 40).
- *Phase 3 (Depression):* Kann die Relevanz der Veränderung nicht (mehr) verringert werden und wird stattdessen die Veränderung als gegeben realisiert (z. B. Erhalt

des Abschlusszeugnisses oder nach der zehnten Absage einer Bewerbung), erfolgt eine Phase der Depression (vgl. *Hopson/Adams* 1976, S. 11, s. auch *Bührmann* 2008, S. 28 sowie *Welzer* 1990, S. 41).

- *Phase 4 (Anerkennung der Realität – Acceptance of reality Letting go):* In dieser Phase erkennt das Individuum die Realität an und akzeptiert diese. Damit geht die Möglichkeit einher, die Situation als Herausforderung zu betrachten (vgl. *Hopson/Adams* 1976, S. 12; auch *Bührmann* 2008, S. 28; *Welzer* 1990, S. 41).
- *Phase 5 (Testing):* Das Individuum prüft mögliche Wege zur Bewältigung der Situation (vgl. *Bührmann* 2008, S. 28; s. auch *Welzer* 1990, S. 41).
- *Phase 6 (Überprüfung – Search of meaning):* Es erfolgt die kognitive Überprüfung des Ereignisses und der eigenen darauffolgenden Verhaltensweisen (vgl. *Hopson/Adams* 1976, S. 12; s. auch *Bührmann* 2008, 28; bzw. *Welzer* 1990, S. 41).
- *Phase 7 (Internalisierung – Internalisation):* Mit dieser Phase ist der Veränderungsprozess abgeschlossen:

> „[...] das Subjekt ist jetzt, nach einem langen und schmerzhaften Prozeß, nicht mehr das, was es vorher war. Es hat eine neue Erfahrung machen und verarbeiten müssen und den Prozeß dieser Erfahrungsverarbeitung integriert" (Welzer 1990, S. 41; s. auch Hopson/Adams 1976, S. 12).

Der Übergang z. B. vom Auszubildenden zum:zur Berufstätigen ist realisiert.

Hopson/Adams (1976, S. 13) weisen darauf hin, dass die im Phasenmodell beschriebene Linearität in der Realität selten beobachtbar sei (vgl. auch *Welzer* 1990, S. 40; auch *Bührmann* 2008, S. 28).

Welzer (1990, 43) klassifiziert Transitionen nach dem Kriterium der Kontrolle wie folgt:

Tabelle 4: Klassifikation von Transitionen nach dem Kriterium der Kontrolle (vgl. zur Klassifizierung *Hopson/Adams* 1976, S. 6). (Quelle: Hopson, Barrie/Adams, John (1976): Towards an Understanding of Transition: Defining some Boundaries of Transition Dynamics. In Adams, John/Hayes, John/Hopson, Barrie (Ed.), Transition. Understanding & Managing Personal Change. London: Martin Robertson, 3–25)

	freiwillig	**unfreiwillig**
vorhersehbar	z. B. Heirat	z. B. Ausstieg aus dem Berufs-/ Erwerbsleben
unvorhersehbar	z. B. Partner:infindung (online)	z. B. ein Unfall

Zu dieser Klassifikation ist kritisch anzumerken, dass die Kategorien nicht eindeutig sind. So ist nicht klar, ob Entscheidungen und/oder Konsequenzen vorhersehbar und/oder freiwillig sind.

Welzer (1990, S. 44) weist darauf hin, bei den Transitionen werde davon ausgegangen, dass Ereignisse, die eine transitorische Phase zur Folge haben, abgeschlossen sind (vgl. *Welzer* 1990, S. 44). Dies ist aber nicht bei allen Ereignissen anzunehmen, so z. B. bei einer unheilbaren Krankheit (von der Vermutung zur Diagnose) oder bei einer Beziehungskrise, die evtl. zum Ereignis der Trennung führe (vgl. *Welzer* 1990,

S. 44). *Welzer* (1990, S. 44 ff.) greift das Modell nach *Hopson/Adams* (1976) auf und erweitert es. Er unterscheidet bei Transitionen zwischen einem Einleitungs- und einem Lösungsereignis. Außerdem betrachtet er Krisen als Chance und Risiko.

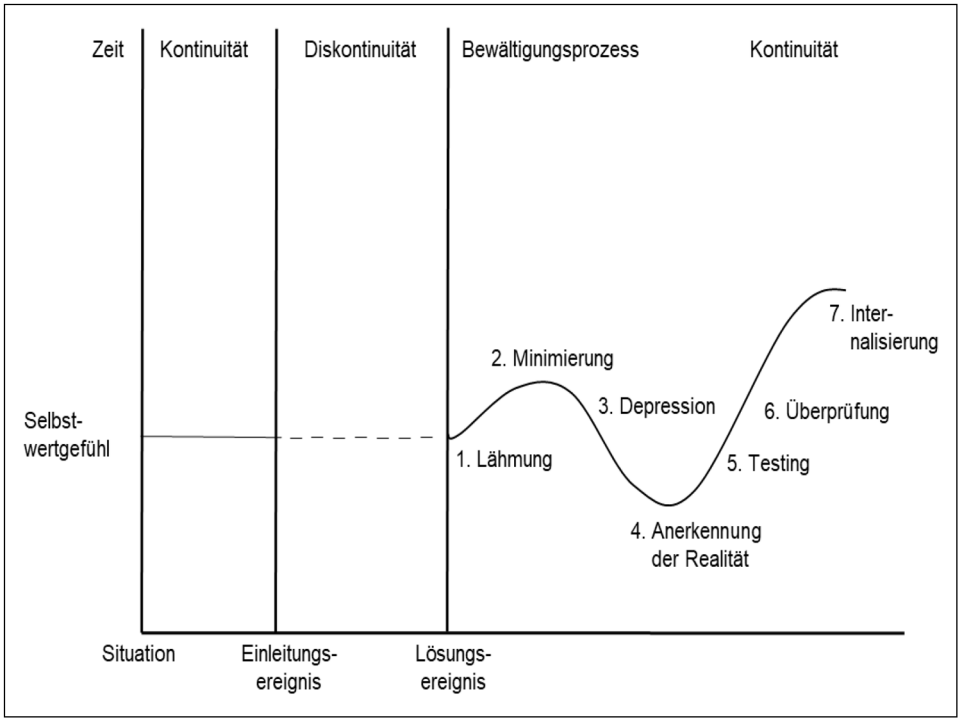


Abbildung 4-3: Erweitertes Phasenmodell der Transition nach *Welzer* (1990, S. 45) (Quelle: Welzer, Harald (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag. ISBN: 3-89271-196-8)

Dennoch liegt Welzers Fokus in der Analyse von Transitionen auf Bewegungsmomenten und -sequenzen. Denn „solche fixen Punkte gibt es allenfalls in der analytischen Konstruktion, nicht aber in der kontingenten sozialen Wirklichkeit" (*Welzer* 1993, S. 8).

Folgt man *Welzer* (1993, S. 35 f.), sind in der Wirklichkeit grundsätzlich keine linearen Verläufe von Übergängen zu finden, weshalb Welzer die mögliche Entwicklung von allgemeingültigen Phasenmodellen zum Übergang kritisch sieht. Vielmehr versucht er, die Nicht-Kausalität und Nicht-Linearität von Transitionen zu betonen (vgl. *von Felden* 2014, S. 64, s. auch *Schicke* 2014, S. 86). Für den Verlauf einer Transition seien folgende Variablen bestimmend: Selbstwahrnehmung, soziales Netzwerk, Möglichkeit, die eigene Zukunft zu planen (Zukunftsplanung) und Initiation (zur Findung von Riten) (vgl. *Welzer* 1990, S. 138).

Welzer fasst seine Überlegungen wie folgt zusammen:

> „Transitionen bezeichnen demnach sozial prozessierte, verdichtete und akzelerierte Phasen in einem in permanentem Wandel befindlichen Lebenslauf. In dieser Definition sind keine Linearitätsunterstellungen enthalten und sie läßt offen, von welchen Faktoren das Geschehen im jeweiligen Fall prozessiert wird. Übergänge bezeichnen demgegenüber – synonym mit Statuspassagen – Bewegungssequenzen von normativ definierten Lebensabschnitten in andere (etwa Schule → Berufsausbildung; Berufstätigkeit → Verrentung etc.). Passagen lassen sich in Umkehrung des Konzepts von Glaser & Strauss als Bewegungssequenzen innerhalb von Transitionen definieren – etwa als gelingender Bewältigungsprozeß einer spezifischen Anforderung neben anderen“ (Welzer 1993, S. 37).

In der Transitionsforschung werden grundsätzlich zwei Ebenen analysiert: (1) diejenige der gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und Handlungsanforderungen, die im Transitionsprozess relevant sind, so die Arbeitsmarktsituation, und (2) diejenige des individuellen Handlungs- und Bewältigungsvermögens der jeweiligen Personen, z. B. die Bewerbungsstrategien von Absolvierenden (vgl. *Bührmann* 2008, S. 26).

In Welzers Untersuchungen stehen die individuellen Aspekte von Transitionen im Fokus, seltener die soziale Eingebundenheit der Prozesse und die Figurationen (Beziehungsgeflecht von interdependenten Individuen/Gruppen) (vgl. *Bührmann* 2008, S. 33; zum Begriff der Figuration siehe *Elias/Scotson* 1990, S. 14).

Die aktuellere Transitionsforschung berücksichtigt die Forschungsarbeiten verschiedener Disziplinen und arbeitet i. d. R. interdisziplinär (vgl. *Griebel/Niesel* 2013, S. 13). *Hering* (2017, S. 59) fasst Interdisziplinarität insbesondere als Interbegrifflichkeit auf und meint damit, dass der gleiche Begriff in unterschiedlichen Disziplinen verschieden definiert und verwendet wird. Die Übergangsforschung untersucht (1) die Entwicklung von Familien und deren Strukturen, (2) den Übertritt in ein anderes Gesellschaftssystem, (3) Übergänge im Bildungssystem und (4) den Übergang vom Bildungssystem ins Beschäftigungssystem (vgl. *Griebel/Niesel* 2013, S. 14). In der internationalen Forschung wird im Schwerpunkt der Übergang in das formale Schulsystem untersucht (vgl. *Griebel/Niesel* 2013, S. 14).

In den aktuellen europäischen Publikationen zu Transitionen sind primär zwei theoretische Ansätze erkennbar: ein soziologisch-anthropologischer und ein entwicklungspsychologischer (vgl. *Griebel/Niesel* 2013, S. 32). Die *soziologisch-anthropologischen Ansätze* haben ihren Ursprung im Vereinigten Königreich und beziehen sich auf Bronfenbrenner, Elder, van Gennep, Bourdieu, Bruner und Parkes (vgl. *Griebel/Niesel* 2013, S. 32).

> „Beim Übergang in die Schule oder zwischen Bildungseinrichtungen wird der Wechsel zwischen Kulturen hervorgehoben, statt von Lehrplänen eher von Philosophien gesprochen, die Gestaltung von Übergängen wird in das dreiteilige Schema von Übergangsriten nach van Gennep eingeordnet.“ (Griebel/Niesel 2013, S. 32).

In den deutschsprachigen Ländern wird eher psychologisch-pädagogisch (*entwicklungspsychologische Ansätze*) auf die Transitionen geschaut:

> „Transitionen im Bildungsbereich werden als Impulse für Entwicklung gesehen [...] die Bewältigung von Diskontinuitäten wird dabei hervorgehoben" (Griebel/Niesel 2013, S. 33).

Der Wechsel zwischen Einrichtungen – sogenannte Transfers – von einem Kindergarten in einen anderen oder von einer Schule in eine andere (vgl. zum Transfer *Fabian* 2002, S. IX und 114 f.; s. auch *Fabian* 2007, S. 6 f.) sei, so die Forderung, von Transitionen im entwicklungspsychologischen Sinne abzugrenzen (vgl. *Griebel/Niesel* 2013, S. 33). Wechsel von z. B. einem Gymnasium in eine Gesamtschule oder umgekehrt seien sogenannte Umstiege, auch Schulformwechsel genannt (vgl. *Liegmann* 2008, S. 15 f.), und ließen eine mögliche Einschätzung als Transition zunächst offen (vgl. *Griebel/Niesel* 2013, S. 33).

Auch die horizontalen Übergänge als Wechsel zwischen Settings im Tagesablauf seien nicht als Transitionen im entwicklungspsychologischen Sinne zu kennzeichnen (vgl. *Griebel/Niesel* 2013, S. 33).

Aus Sicht der entwicklungspsychologischen Ansätze ist nur dann eine biografische Transition gegeben, wenn sich das Verhalten und Erleben von Menschen nachhaltig verändern (vgl. *Griebel/Niesel* 2013, S. 33). Dies betreffe dann nicht nur Kinder, sondern auch deren Eltern (vgl. ebd.).

4.2.4 Übergang zwischen sozialen Systemen

Bührmann (2008, S. 37 f.) betrachtet Übergänge zwischen sozialen Systemen. Er beschreibt folgende Charakteristika von Übergängen:

(1) *Übergänge sind Prozesse* – keine punktuellen Ereignisse, die sich entwickeln. Zur Reduktion der Komplexität und besseren Veranschaulichung dient das Dreiphasenmodell (Antizipations-, Schwellen- und Integrationsphase) nach *van Gennep* bzw. *Turner*.

(2) *Übergänge verlaufen individuell, plural und gleichzeitig.* Individuell meint, dass der Übergang von der Berufsausbildung ins Beschäftigungssystem nicht – wie im Modell von van Gennep – vorbestimmt sei. Vielmehr stelle sich dieser Übergang durch z. B. längere Bildungsphasen, kumulative Bildungsgänge und subsidiäre Ausbildungs- und Tätigkeitsentscheidungen als komplexer dar (vgl. *Bührmann* 2008, S. 38). Plural und gleichzeitig bedeutet, dass der Übergang in die jeweilige Biografie integriert wird. So kann bei einer Person der Übergang ins Beschäftigungssystem z. B. mit dem Übergang in die Mutter- oder Vaterrolle einhergehen, bei einer anderen Person mit dem Tod eines Großelternteils. Diese jeweiligen biografischen Umstände können den Verlauf des Übergangs beeinflussen (vgl. *Bührmann* 2008, S. 38; s. auch *Stauber* 2014, S. 13 ff.).

(3) *Übergänge sind wechselseitige soziale Prozesse.* An einem Übergang sind mehrere Personen beteiligt – nicht nur der:die Übergänger:in. Dabei können drei Ebenen untersucht werden: die individuelle Ebene des Übergängers bzw. der Übergänge-

rin, die Ebene des „alten" Systems (z. B. Ausbildungssystem) und die Ebene des aufnehmenden Systems (z. B. Beschäftigungssystem). Die beteiligten Personen der drei Ebenen können auf den jeweiligen Übergang einwirken (vgl. *Bührmann* 2008, S. 38).

Ein Übergang kann für Absolvierende auch zur Veränderung subjektiver Deutungen führen (vgl. *Bührmann* 2008, S. 39). Das heißt, hierdurch können einerseits die neue Situation, andererseits die Personen im neuen Umfeld, aber auch die eigene Person neu interpretiert werden. Folgt man dem Phasenmodell nach *Hopson/Adams* (1976), kann ein Übergang als Überforderung und Bedrohung wirken, sodass eine Hemmung die Folge sein kann; oder die Situation wird als Chance betrachtet, sich zu beweisen und weiterzuentwickeln (vgl. *Bührmann* 2008, S. 39). Je nachdem, wie die Kolleginnen und Kollegen den Berufseinstieg der neuen Person wahrnehmen, z. B. als Belastung durch mehrfache Erklärungen oder als Verstärkung durch neue Ideen, wird der Übergangsprozess in unterschiedliche Richtungen beeinflusst (vgl. *Bührmann* 2008, S. 40).

Als zentrale Faktoren von Übergängen stellt *Bührmann* (2008, S. 78 ff.) auf Basis seiner Untersuchung von Übergängen von Hochschulabsolvierenden folgende heraus:

- Prozess des Übergangs (z. B. Praxiserfahrung im Studium),
- Phase der Bewerbung (z. B. eindeutige Anzeichen des Übergangs durch u. a. Übergabe des Zeugnisses, gemeinsame Feiern),
- Phase des Berufseinstiegs (der erste Arbeitseinstieg, die Probezeit und die ersten 100 Tage seien besonders bedeutsam) (vgl. zum Berufseinstieg *Bührmann* 2008, S. 89),
- Personen im Übergang (z. B. Kontakt zu Personen der beteiligten Systeme),
- subjektive Deutungen im Übergang (z. B. persönliche Ziele und Werte des Übergängers bzw. der Übergängerin),
- soziale Regeln im Übergang (z. B. geregelter Arbeitsablauf),
- Regelkreis im Übergang (z. B. bei Kritik) und
- Systemumwelt im Übergang (Arbeitsplatz bzw. Arbeitsausstattung) (vgl. zur Übersicht *Bührmann* 2008, S. 167 ff.).

Grundsätzlich seien – so *Bührmann* (2008, S. 90) – zwei Ebenen bei der Beurteilung des Berufseinstiegs zu unterscheiden: (1) Die inhaltliche Ebene meint die fachliche Einarbeitung, die durchschnittlich zwei bis drei Wochen dauere, und (2) die soziale Ebene bezieht sich auf die Integration in das berufliche Sozialgefüge. Diese dauere i. d. R. länger als die inhaltliche Einarbeitung.

Bourdieu vergleicht in seiner Kulturtheorie die Interaktionen des menschlichen Alltags mit einem Spiel, in dem die Regeln vom jeweiligen Spielraum festgelegt seien. Als Spielraum kommen z. B. Familie, Schule und Unternehmen infrage (vgl. *Griebel/Niesel* 2013, S. 15 f.; s. auch *Bourdieu/Wacquant* 1992, S. 98). Das Individuum versuche, die Regeln des sozialen Feldes in seinen Habitus zu übernehmen (vgl. *Bourdieu* 1983,

S. 187 f.; s. auch *Griebel/Niesel* 2013, S. 15; siehe ausführlicher zum Konzept des Habitus *Petzold-Rudolph* 2018). Zugänge zu neuen Feldern seien von Bedingungen des jeweiligen Feldes, von den Akteurinnen und Akteuren und vom Zeitpunkt abhängig (vgl. *Bourdieu* 1998, S. 49; s. auch *Griebel/Niesel* 2013, S. 16). Jedes Individuum verfüge über kulturelles Kapital (z. B. Bildung, Gegenstände wie Bücher), soziales Kapital (Zugehörigkeit zu Gruppen), ökonomisches Kapital und symbolisches Kapital (soziale Anerkennung aufgrund von z. B. Titeln, Auszeichnungen, Prominenz) (vgl. *Bourdieu* 1983, S. 185 u. 191; s. auch *Petzold-Rudolph* 2018, S. 108 f.; sowie *Griebel/Niesel* 2013, S. 16 und *Jurt* 2012, S. 24). Das jeweils akkumulierte Kapital beeinflusse auch den Übergang in das Beschäftigungssystem; so könnten Familien mit höherem verfügbarem ökonomischem Kapital grundsätzlich eine längere Bildungsphase ermöglichen als jene mit geringerem (vgl. *Bourdieu* 1983, S. 197).

In der politischen und erziehungswissenschaftlichen/pädagogischen Fachöffentlichkeit sowie in der Sozialisationsforschung wird mehrheitlich ein pragmatischer Übergangsbegriff verwendet, d. h., „Übergänge werden als Wechsel zwischen organisationalen Settings begriffen" (*Schröer* 2015, S. 927).

In der psychologischen Perspektive stellen sich Übergänge als „kritische Lebensereignisse" dar (vgl. *Filipp* 2007, 347; siehe zu den kritischen Lebensereignissen auch *Eckert* 2007, S. 7), in denen bisher bekannte Handlungsstrategien zuweilen nicht hilfreich für die Bewältigung des Übergangs seien (vgl. *Schröer et al.* 2013, S. 16.). Diese kritischen Lebensereignisse können soziale Ungleichheiten zur Folge haben oder bestehende vergrößern (vgl. *Eckert* 2007, S. 7).

Nohl (2009) hat den Übergang aus der Perspektive der Laufbahnberatung analysiert und stellt Hinweise zur Entwicklung von Übergangskompetenz in der Laufbahnberatung zur Verfügung. Dazu gehören z. B. die Biografieorientierung, Lösungsorientierung, Wertorientierung, Informationen zum Beruf und Berücksichtigung von Ressourcen und Kompetenzen der Übergänger:innen (vgl. *Nohl* 2009, S. 275).

Trotz der verschiedenen Ausgangspunkte und Schwerpunkte der Ansätze zu Übergängen lässt sich der Lebenslauf weitestgehend übereinstimmend als Folge von Übergängen darstellen, die sukzessiv, parallel, aber auch überschneidend erfolgen können. Diese Übergänge sind oftmals wenig standardisiert, strukturiert und reguliert (vgl. *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 11; s. auch *Stauber* 2014, S. 15 f.).[10] Übergänge sind nicht ausschließlich Auf- und Abstiege innerhalb einer Gesellschaft, sondern „Veränderungen eines Zustandes" oder „Veränderungen von eingelebten Zusammenhängen" (*von Felden* 2010, S. 29 bzw. 33).

> „Übergänge von der Schule in die Berufsausbildung (sogenannte „erste Schwelle") bzw. von der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt („zweite Schwelle") sind bildungs- und berufsbiografische Wechsel der Position bzw. des Status von zumeist jungen Menschen" (Ulrich 2018, S. 290).

10 Ironisch zugespitzt spricht *Stauber* (2014, S. 15 f.) von „Yoyo-Übergängen", bei denen es zu Hin- und Herbewegungen komme. Das Konzept diene der Sensibilisierung dafür, dass Übergänge von der Jugend ins Erwachsenenalter zunehmend von Normalitätsannahmen abweichen.

Bei diesen Übergängen verlassen die Menschen ein bekanntes System und werden in ein neues System aufgenommen (vgl. *Ulrich* 2018, S. 290). Die Übergänge ermöglichen den Menschen neue Chancen, z. B. auf einen Berufsabschluss oder ein (erhöhtes) Erwerbseinkommen. Übergänge seien, so *Ulrich* (2018, S. 290), an Bedingungen des aufnehmenden Systems geknüpft, daher könne ein Übergang auch scheitern. Auf dem Arbeitsmarkt ist entscheidend, wie die Passung des Angebots von Arbeitskräften auf der einen Seite und der Nachfrage nach Arbeitskräften auf der anderen Seite ist. Bei diesem „Matchingprozess" sind die Interessen beider Seiten zu berücksichtigen (vgl. *Ulrich* 2018, S. 291). Unternehmen interpretieren vielfach die Bildungsabschlüsse und Noten der Bewerber:innen als Indiz für die zukünftige Leistungsfähigkeit (vgl. dazu auch die Signaltheorie nach *Spence* 1973; s. auch *Theisen* 2017, S. 131). Höherwertige Bildungszertifikate gelten daher als wichtige personale Ressourcen von jungen Menschen (Humankapital nach *Becker* 1993; s. auch *Edelstein* 2006, S. 124 ff.) für den Übergang in den Arbeitsmarkt (vgl. *Ulrich* 2018, S. 292; s. auch *Solga* 2017, S. 447). Außerdem seien Übergänge in den Arbeitsmarkt abhängig von den wirtschaftsstrukturellen Rahmenbedingungen, der Region und der berufsspezifischen Arbeitsmarktsituation (vgl. *Kleinert* 2015, S. 64 sowie *Ulrich* 2018, S. 292; s. auch *Bonin/Fitzenberger/Hillerich* 2016, S. 214 u. 224; oder *Tippelt* 2007, S. 12; vgl. auch *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 114; sowie *Damelang/Haas* 2006, S. 33; oder auch *Mönnich* 1994, S. 111 u. 124).

Für den Lebensverlauf der jungen Menschen ist es aus entwicklungspsychologischer Perspektive bedeutsam, wie lange ein Übergangsprozess dauert, wie dieser abläuft und mit welchem Ergebnis dieser endet (vgl. *Ulrich* 2018, S. 290). Misslungene Übergangsversuche können die Entwicklung eines positiven Selbstbildes, Selbstwertgefühls und einer hohen Selbstwirksamkeit beeinträchtigen (vgl. *Ulrich* 2018, S. 296).[11]

Bzgl. möglicher Ursachen für erfolglose Übergangsversuche bestehen unterschiedliche Attribuierungen bei den Sozialpartnern: Während die Unternehmen und Arbeitgeberverbände die Ursachen für misslungene Versuche hauptsächlich den jungen Menschen zuschreiben, indem sie z. B. eine ungenügende Ausbildungsreife[12], Motivationsdefizite und fehlende berufliche und regionale Flexibilität nennen, sehen die Gewerkschaften die mangelnde Ausbildungsbereitschaft der Betriebe als wesentliche Ursache für erfolglose Übergangsprozesse der jungen Menschen (vgl. *Ulrich* 2018, S. 295; s. auch *Beinke* 2014, S. 334 sowie *Dobischat/Kühnlein/Schurgartz* 2012, S. 3 u. 17 f. oder *Dedering/Schweres* 2009, S. 12).

Neben der Bewältigung des Übergangs in eine Berufsausbildung bzw. in den Arbeitsmarkt haben die jungen Menschen in dieser Lebensphase i. d. R. weitere Entwicklungsaufgaben zu meistern, z. B. in einer Partnerschaft, Familiengründung und

11 Ausführlicher zu den Konzepten Selbstbild (Kognitionen und Gefühle, die jede:r sich ggü. hat), Selbstwertgefühl (Bewertung des eigenen Selbstbildes) und Selbstwirksamkeit (Überzeugung einer Person, in der Lage zu sein, eine Situation erfolgreich zu bestreiten) vgl. z. B. *Wirtz* (2017, S. 1513, 1526, 1527); s. auch *Müller* (2011, S. 25 ff.); sowie *Tewes/Wildgrube* (1999, S. 342–346).

12 Zum Konzept der Ausbildungsreife vgl. z. B. *Hilke* (2008, S. 123 f.); zur Kritik an diesem Konzept siehe *van Buer* (2012, S. 55 ff.).

in der Entwicklung einer staatsbürgerlichen Identität (vgl. *Ulrich* 2018, S. 295 f.; s. auch *Fink* 2011, S. 62).

Hurrelmann/Quenzel (2016, S. 25) verweisen auf gruppenspezifische Entwicklungsaufgaben – verkoppelt mit institutionellen Aspekten. Diese Aufgaben können sich in der Dauer und Intensität unterscheiden:

(1) *Qualifizieren* der intellektuellen und sozialen Kompetenzen.
(2) *Binden*: Eigene Identitätsentwicklung und Fähigkeit Kontakte und Bindungen zu Menschen zu pflegen.
(3) *Konsumieren*: Entwicklung von Handlungsstrategien zur Entspannung und Fähigkeit zur sinnvollen Nutzung von Wirtschafts-, Freizeit- und Medienangeboten.
(4) *Partizipieren*: Hierfür seien ein individuelles Wertesystem und die Fähigkeit zur Mitgestaltung hilfreich.

Ulrich (2018, S. 297) macht darauf aufmerksam, dass auch vermeintlich simple Übergänge komplexe Strukturen aufweisen: Die jeweiligen institutionellen Gegebenheiten, Persönlichkeitsmerkmale, Bildungsniveaus, Handlungsstrategien der jungen Menschen und das jeweilige soziale Umfeld sowie zuweilen Zufälle haben Einfluss auf den Übergangsverlauf (vgl. *Ulrich* 2018, S. 297).

Die Analyse von Übergängen kann daher komplex und umfangreich werden. In der Forschungspraxis ist tatsächlich eine Fokussierung auf jeweils nur einige Aspekte des Übergangs zu beobachten (vgl. Kap. 5).

Aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungen (vgl. *Beck* 1986) werden Übergänge in den Arbeitsmarkt zunehmend vielfältiger, prekärer, riskanter, flexibler und weniger vorhersehbar (vgl. *Georg/Sattel* 2006, S. 141; s. auch *von Felden* 2014, S. 61 sowie *Schumann* 2005a, S. 11). *Beck* (1986; 2015, S. 241) spricht von „labile[n] Übergangsphase[n]". Laut *Kell* (2000, S. 234) entstehen durch die Auflösung tradierter Karrieremuster „Patchwork-Biographien", die verstärkt vom Individuum selbst gestaltet werden müssen.

Gesellschaftliche Veränderungen umfassen z. B. Lockerungen von Anwesenheitsregelungen, die elektronische Vernetzung dezentraler Arbeitsplätze usw. (*Beck* 1986; 2015, S. 227), den Einsatz von Computern und Industrierobotern (vgl. *Beck* 1986; 2015, S. 229) oder die Arbeitszeitverkürzungen (Stichwort: 35-Stunden-Woche, vgl. *Beck* 1986; 2015, S. 230). Das Beschäftigungsförderungsgesetz vom Mai 1985 ermöglichte Zeitverträge, Job-Sharing, Arbeit auf Abruf und Leiharbeit – zunächst auf fünf Jahre begrenzt (vgl. *Beck* 1986; 2015, S. 234, zur erweiterten Möglichkeit der Befristung des Arbeitsverhältnisses durch das Beschäftigungsförderungsgesetz 1985 s. auch *Behringer/Gaulke* 1988, S. 36). Folgt man *Beck* (1986; 2015, S. 205), zeichne sich deutlich eine Individualisierung innerhalb der Gesellschaft ab, die wiederum mit einer Institutionalisierung und Standardisierung eines Lebenslaufmusters einherginge: „Eintritt und Austritt aus dem Bildungssystem, Eintritt und Austritt aus der Erwerbsarbeit, sozialpolitische Fixierung des Rentenalters" (*Beck* 1986; 2015, S. 211).

Beck (1986, 2015, S. 236) verwies bereits Mitte der 1980er-Jahre auf einen Aspekt, der derzeit zunehmend wieder in den arbeits- und sozialpolitischen Fokus gerät:

> „Mit der Schaffung eines rechtlich abgesicherten Mindesteinkommens für alle könnte der Entwicklung ein Stück Freiheit abgewonnen werden."

Individualisierung bedeute,

> „...daß die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt wird" (Beck 1986; 2015, S. 216).

Dies hat u. a. zur Folge, dass in einer solch individualisierten Gesellschaft etwa das Nichtbestehen einer Abschlussprüfung, Arbeitslosigkeit oder Scheidung als persönliches Versagen betrachtet werden (vgl. *Beck* 1986; 2015, S. 218). *Hurrelmann/Quenzel* (2016, S. 17) gehen ebenfalls von einer Individualisierung der Lebensgestaltung aus; dabei spielten für die Menschen immer weniger kulturelle, religiöse oder regionale Traditionen eine Rolle.

4.3 Berufseinmündung: Begriffsbestimmung – Einflussfaktoren – Verlauf

Die Berufseinmündung (oder auch der Berufseinstieg) lässt sich mit *Fuchs-Rechlin et al.* (2017, S. 3) als erfolgreicher Übergang vom Ausbildungs- ins Beschäftigungssystem verstehen (s. auch *Seibert/Wydra-Somaggio* 2017, S. 1). Für die Berufs-/Erwerbseinmündung oder den Berufs-/Erwerbseinstieg werden in der Literatur auch die Begriffe der Erstplatzierung (vgl. *Gericke* 1996a, S. 8) und der des Arbeitsmarkteintritts (vgl. *Dietrich/Abraham* 2018, S. 78) verwendet.

Laut *Gericke* (1996a, S. 8) meint die „Erstplacierung" „[...] den primären Übergang in die Erwerbstätigkeit unabhängig vom vorausgegangenen Bildungs- und Ausbildungsweg". *Diertrich/Abraham* (2018, S. 78) verstehen „[...] unter Arbeitsmarkteintritt *die berufliche Erstplatzierung nach der Bildungs- und Ausbildungsphase* [...]" (kursiv im Original).

In den vorliegenden empirischen Studien werden einerseits Personen berücksichtigt, die im Verständnis nach *Dietrich/Abraham* (2018, S. 78) nach der (Aus-)Bildungsphase erstmalig in den Arbeitsmarkt eintreten. Andererseits besteht aber auch die Möglichkeit, dass Befragte ohne Abschluss einer Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem einmünden oder vor dem in der Arbeit betrachteten Zeitraum andere Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt wahrgenommen haben, sodass der in der vorliegenden Arbeit betrachtete Übergang nicht auf die berufliche Erstplatzierung nach *Dietrich/Abraham* (2018) beschränkt werden kann, sondern weiter zu fassen ist.

Der Berufseinstieg erfolgt im Anschluss an eine nicht-akademische Berufsausbildung in Deutschland i. d. R. zwischen dem 16. und 24. Lebensjahr (vgl. *Bundesinsti-*

tut für Berufsbildung 2020a, S. 166). Folgt man *Hurrelmann/Quenzel* (2016, S. 45), stellt sich diese Lebensphase (erweitert 14. bis 30. Lebensjahr) komplexer als früher dar; dazu tragen längere Bildungszeiten, kumulative Bildungsgänge und provisorische Bildungs- und Erwerbsentscheidungen bei (vgl. auch *Konietzka* 1999, S. 135). Diese Phase ist wegen möglicher Warteschleifen, Abbrüche und Zwischenschritte unübersichtlicher als gegenüber der Vorstellung eines definitiven Übergangs in die finanzielle Selbstständigkeit (vgl. *Brock* 1991, S. 11; s. auch *Jungmann* 2004, S. 176). Dies zeigte sich bereits bei der Berufs-/Erwerbseinmündung der jungen Menschen in den 1980er-Jahren, die u. a. charakterisiert war durch: regionale Disparitäten, Qualifikationsstrukturen der Bewerber:innen und Persönlichkeitseigenschaften (vgl. *Brock* 1991, S. 11).

Hurrelmann/Quenzel (2016, S. 45) unterteilen die Lebensphase Jugend in die folgenden drei Abschnitte: (1) Frühe Jugendphase: 12- bis 17-Jährige in der Pubertät, (2) Mittlere Jugendphase: 18- bis 21-Jährige in der Nachpubertät und (3) Späte Jugendphase: 22- bis 30-Jährige im Übergang zur Erwachsenenrolle. Dabei verschiebe sich das Austrittsalter aus der Jugendphase tendenziell nach hinten (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2016, S. 45). Der Übergang sei abhängig von individuellen Lebenslagen und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen (vgl. *Hurrelmann/Quenzel* 2016, S. 45), insbesondere von denen des Arbeitsmarktes. Zudem können sich die (Teil-)Arbeitsmärkte für die einzelnen Berufsgruppen stark unterscheiden (vgl. *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 1; s. auch *Kutscha* 2006, S. 114; bzw. *Schade* 2006, S. 75; sowie *Blossfeld* 1985, S. 194).

Der Beurteilung der Berufs-/Erwerbseinmündung dienen sowohl objektive Merkmale, z. B. die Bezahlung und der Beschäftigungsumfang, als auch subjektive Aspekte, z. B. (Berufs-)Zufriedenheit (vgl. *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 14; s. auch *Dorau/Herter-Eschweiler* 2019, S. 4), wie sie auch für die Studie in der vorliegenden Arbeit erhoben wurden. *Aybek* (2014, S. 26) weist darauf hin, dass gerade die (Berufs-)Zufriedenheit in der einschlägigen Forschung bezogen auf die Ausbildungs- und Berufszufriedenheit junger Menschen unzureichend berücksichtigt werde (s. auch *Ebbinghaus/Krewerth* 2014, S. 80).

Nach *Zimmermann* (1999, 233) seien die folgenden Kriterien zur Beurteilung des beruflichen Verbleibs aus berufspädagogischer Sicht irrelevant, da sie keine genuin fachbezogenen Kriterien darstellten: Normalerwerbsbiografie, Platzierung in Arbeitssegmenten, Berufsprestige, berufliche Position, Aufstiegsmöglichkeiten, Einkommen, Arbeitsplatzsicherheit und Ausbildungsadäquanz der Beschäftigung. Vielmehr seien Untersuchungen zum Kompetenzerleben, Autonomieerleben und zur sozialen Einbindung relevant (vgl. *Zimmermann* 1999, S. 48 ff. u. 177 f.). Folgt man jedoch *Hering* (2017, 61 f.), ist die Analyse von „[…] gesellschaftlicher Partizipation und Teilhabe […]" für die Berufs- und Wirtschaftspädagogik essenziell bei der Betrachtung von Übergängen. Dabei erscheint auch die Berücksichtigung der zentralen Teilhabedimensionen für die Analyse der sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland (materielle Teilhabe, Erwerbsbeteiligung und Teilhabe an sozialen Nahbeziehungen) zielführend (vgl. für die Teilhabedimensionen *Hense* 2019, S. 67, s. auch *Grotlüschen*

et al. 2020, S. 19 sowie *Seeber et al*. 2018, S. 11 f., aber auch *Edelstein* 2006, S. 124). Damit wird die Analyse der Merkmale, die *Zimmermann* (1999, 233) als irrelevant bezeichnet, mehrheitlich als bedeutsam für die (berufspädagogische) Untersuchung von Übergängen ins Beschäftigungssystem erachtet. Diese Perspektive wird verstärkt, wenn ebenfalls berücksichtigt wird, dass für den Übergang ins Beschäftigungssystem die Bedingungen des Arbeitsmarktes von besonderer Bedeutung sind (vgl. *Georg/Sattel* 2020, S. 220). Hier nehmen Unternehmen, staatliche und korporatistische Akteurinnen und Akteure Einfluss auf die Chancen der Berufseinsteiger:innen (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 93).

Aus Sicht von *arbeitsmarkttheoretischen* Ansätzen wird unterschieden, zwischen welchen Statusarten ein Übergang erfolgt. Die Opportunitätskosten sind in *humankapital- und suchtheoretischen* Ansätzen im Fokus der Betrachtung. Es ist demnach zu unterscheiden, ob (1) ein Wechsel zwischen zwei verschiedenen Beschäftigungsverhältnissen, (2) ein Wechsel innerhalb eines Beschäftigungsverhältnisses oder (3) der Gang in die Arbeitslosigkeit erfolgt (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 93). Folgt man humankapitaltheoretischen Überlegungen, führen längere Nichterwerbsphasen zur Entwertung von Humankapital (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 93). Die Ansprüche und Charakteristika des Individuums sowie die Restriktionen und Opportunitäten der (Teil-)Arbeitsmärkte beeinflussen die Flexibilität der Erwerbspersonen (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 93). In arbeitsangebotsorientierten Ansätzen – der Humankapitaltheorie (*Becker* 1993) und der Suchtheorie (vgl. *Stigler* 1962, S. 96 ff. sowie *König* 1979, S. 63 ff.) – sind die Höhe der Bildungsinvestitionen und das Lohnanspruchsniveau von zentraler Bedeutung für die Beschäftigungschancen (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 93 f.). Gerade in Deutschland erweist sich die Art der formalen Bildungszertifikate als besonders wichtig für den Einstieg in den Beruf (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 94; s. auch *Edelstein* 2006, S. 124 ff.). In suchtheoretischen Überlegungen ist das Lohnanspruchsniveau von Arbeitsuchenden entscheidend für ein Beschäftigungsverhältnis (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 94); je höher ein Individuum qualifiziert ist, desto höhere Lohnforderungen sind erwartbar. Das erhöhte Lohnanspruchsniveau kann die Suchdauer des Individuums erhöhen (vgl. *König* 1979, S. 79 ff.; s. auch *Falk/Sackmann* 2000, S. 94). *Falk/Sackmann* (2000, S. 95) nehmen hingegen an, eine höhere Humankapitalausstattung führt zu kürzeren Suchphasen beim Berufs-/Erwerbseinstieg.

Zur Klärung der Situation von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern kann der *Insider-Outsider-Ansatz* (*Lindbeck/Snower* 1988; 2002) beitragen (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 94). Erwerbspersonen werden in Insider, Entrants und Outsider unterteilt (vgl. *Lindbeck/Snower* 1988, S. 169; s. auch *Lindbeck/Snower* 2002, S. 2). Hierbei wird den Insidern (Erwerbstätigen) eine größere Marktmacht zugeschrieben, die sie z. B. bei Gehaltsverhandlungen einsetzen können. Für den Fall, dass eine erwerbstätige Person ein Unternehmen verlässt, entstehen dem Unternehmen hohe Transaktionskosten (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 94; *Lindbeck/Snower* 2002, S. 2; s. auch *Damelang/Haas* 2006, S. 16 f.). Hingegen wird Berufseinsteigerinnen bzw. -einsteigern (Entrants) und Arbeitslosen (Outsider) nur geringe Marktmacht zugeschrieben (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 94; *Lindbeck/Snower* 2002, S. 2).

Die vorangegangenen Ansätze fokussieren die Eigenschaften des Individuums. *Segmentationstheorien* hingegen betrachten im Schwerpunkt die Charakteristika der Arbeitsnachfrageseite (vgl. *Sengenberger* 1987, S. 62; *Falk/Sackmann* 2000, S. 94; s. auch *Doeringer/Piore* 1971, S. 2, 4, 57, 189 f.). Damit stehen strukturelle und institutionelle Perspektiven der Teilarbeitsmärkte im Fokus (vgl. *Becker* 2018, S. 320).

Bemerkenswerterweise wird dem Berufseinstieg aus *arbeitsmarkttheoretischer* Sicht demnach keine besondere Relevanz zugeschrieben, vielmehr handele es sich in dieser Perspektive um einen Übergang wie jeder andere (vgl. *Dietrich/Abraham* 2018, S. 90; s. auch *Falk/Sackmann* 2000, S. 94 sowie *Falter* 2012, S. 113). Dennoch lassen sich implizit Besonderheiten des Berufs-/Erwerbseinstiegs in den Ansätzen herauskristallisieren. So sind aus humankapitalistischer Sicht längere Erwerbsunterbrechungen problematisch, da damit erhöhte Risiken der Passung einerseits des Humankapitals und andererseits der Anforderungen des Beschäftigungssystems einhergehen (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 94). Daher sei es wichtig, auch die Dauer einer Arbeitslosigkeit zu untersuchen (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 96). Im Rahmen der *Segmentationstheorie* kann ein misslungener Berufs-/Erwerbseinstieg dazu beitragen, dass nur ein Zugang zum externen Arbeitsmarktsegment besteht, d. h. zum Arbeitsmarkt außerhalb des Einzelbetriebes, und damit in der Folge ein höheres Entlassungsrisiko (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 94 f.; siehe zu segmentierten Arbeitsmärkten z. B. *Becker* 2018, S. 320 ff.). Unter Berücksichtigung der Annahmen der Signaltheorie könnten Phasen der Arbeitslosigkeit als „negatives Signal" bewertet und damit die Beschäftigungschancen verringert werden (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 95).

In der *Lebenslauftheorie* werden vor allem Übergänge zwischen institutionell definierten Stufen betrachtet, die einen Status- und vielfach auch einen Rollenwechsel umfassen. Beim Berufseinstieg erfolgt eine wichtige Weichenstellung für den Erwerbsverlauf (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 94). Ungünstige gesellschaftliche Entwicklungen, z. B. eine hohe Arbeitslosenquote, können den Berufs-/Erwerbseinstieg erschweren. Dies kann sich negativ auf den weiteren Erwerbsverlauf ganzer Absolvierendenkohorten auswirken (vgl. *Baas/Philipps* 2019, S. 411; s. auch *Bachmann/Felder/Tamm* 2017, S. 273 oder *Falk/Sackmann* 2000, S. 94; sowie *Blossfeld* 1985, S. 194), d. h. Einkommenseinbußen, niedrigere berufliche Positionen und eine geringere Beschäftigungsstabilität können folgen (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 94; s. auch *Blossfeld* 1985, S. 194).

Daher sei es wichtig, den Übergang vom Berufsbildungs- ins Beschäftigungssystem zu analysieren (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 96).

Der Berufseinstieg wird wesentlich auch vom Ausbildungssystem beeinflusst (vgl. *Georg/Sattel* 2020, S. 220; s. auch *Falk/Sackmann* 2000, S. 93 sowie *Damelang/Haas* 2006, S. 16). Hier regeln Vorschriften und Gesetze die Inhalte der Ausbildung; so legen z. B. bundeseinheitliche Ausbildungsordnungen und das Berufsbildungsgesetz Rahmenbedingungen und Inhalte des betrieblichen Teils der Ausbildung fest; und Schulgesetze sowie (Rahmen-)Lehrpläne der Länder den berufsschulischen Anteil der Ausbildung (vgl. *Beicht et al.* 2009, S. 1; s. auch *Stooß* 1985, S. 203). Außerdem können je nach Ausbildungsform auch die Übergänge vom Ausbildungs- ins Beschäftigungssystem unterschiedlich strukturiert sein (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 93). Für Absol-

vierende einer dualen Berufsausbildung ist ggf. die Übernahme durch das Ausbildungsunternehmen aussichtsreich (vgl. *Schumann* 2005b, S. 304). Absolvierende einer vollzeitschulischen Ausbildung oder Hochschulabsolvierende werde demgegenüber tendenziell eine höhere Eigeninitiative beim Übergang ins Beschäftigungssystem abverlangt (vgl. *Falk/Sackmann* 2000, S. 93; s. auch zu den vollzeitschulischen und außerbetrieblichen Absolvierenden *Schumann* 2005b, S. 304). Gleichwohl können auch Personen ohne Schulabschluss und/oder Berufsausbildungsabschluss in den Arbeitsmarkt übergehen: Im Jahr 2018 waren in Deutschland 14,1 Prozent der Erwerbspersonen ohne vollqualifizierenden beruflichen Abschluss (vgl. *Maier/Zika* 2020, S. 269). Die Arbeitslosenquote der Personen ohne Berufsausbildung betrug im Jahr 2018 17,4 Prozent; gleichzeitig lag die Arbeitslosenquote in Deutschland bei 5,3 Prozent (*Bundesinstitut für Berufsbildung* 2020a, S. 278).

Linear strukturierte Übergänge lassen sich heutzutage bei einer Gruppe besonders regulierter Ausbildungsberufe und Studiengänge beobachten, z. B. die Übernahme nach dualer Ausbildung durch den Ausbildungsbetrieb, Übergang in die Facharzt-aus-/weiterbildung im Anschluss an das Staatsexamen und das Referendariat von Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern. Die Strukturiertheit der Berufe entlastet die betreffenden Personen beim Berufs-/Erwerbseinstieg; gleichzeitig werden die Eintritte in das entsprechende Segment aber auch deutlich stärker, v. a. formaler begrenzt.

Die Mehrzahl der Berufseinsteiger:innen erlebt aber flexible Einmündungen in eine für sie zunächst offene Situation (vgl. *Schicke* 2014, S. 86).

4.4 Zusammenfassung und Konsequenzen für die vorliegende Arbeit

Welche Implikationen ergeben sich aus den vorangegangenen Kapiteln zur theoretischen Grundlegung des Übergangsbegriffs bzw. der Berufseinmündung für die vorliegende Arbeit? Hierfür scheint hilfreich, die zentralen Erkenntnisse der Auseinandersetzung zum Übergang zu skizzieren:

So umfasst der Übergang verstanden als *Ritus* den Wechsel zwischen Altersstufen und Tätigkeiten mit genau definierten End- und Anfangsphasen (siehe 4.2.1). Bei der Betrachtung von *Statuspassagen* meint der Übergang einen Wechsel des sozialen Status eines Individuums. Dieser Perspektive ist ein universelles Verständnis immanent. Das heißt, es werden auch nicht-standardisierte, also nicht-regulierte und nichtvorstrukturierte Übergänge berücksichtigt. *Glaser/Strauss* (1971, S. 4 f.) beschreiben Eigenschaften von Übergängen, z. B. erwünscht vs. unerwünscht oder freiwillig und unfreiwillig, die zur Beurteilung eines Übergangs dienen. Zusätzlich ist die Einschätzung eines Übergangs auch abhängig von der Bedeutung des Übergangs für die Übergängerin bzw. den Übergänger und der Dauer des Übergangs (siehe 4.2.2).

Die Überlegungen zum Übergang als *Transition* untersuchen „Veränderungen von eingelebten Zusammenhängen“ (*Welzer* 1990, S. 37). Hierbei werden Individuen

mit neuen Situationen und Anforderungen konfrontiert, die ein Lernen des Individuums erfordern, um diese zu bewältigen. Als wesentlich für den Verlauf einer Transition werden die folgenden Variablen angesehen: Selbstwahrnehmung, soziales Netzwerk, Möglichkeit, die eigene Zukunft zu planen, und Initiation (zur Findung von Riten) (vgl. *Welzer* 1990, S. 138). Sowohl das Individuum als auch das soziale Umfeld beeinflussen eine Transition (siehe 4.2.3).

Übergänge zwischen sozialen Systemen sind als Prozesse zu begreifen. Sie verlaufen individuell, plural und gleichzeitig. Dabei werden wechselseitige Prozesse betrachtet. Hierfür werden drei Ebenen berücksichtigt: (1) das Individuum im Übergang, (2) das abgebende System und (3) das aufnehmende System.

Folgende Faktoren werden hierbei als zentral hinsichtlich des Übergangs angenommen (vgl. hierzu *Bührmann* 2008):

- Prozess des Übergangs,
- Phase der Bewerbung,
- Phase des Berufseinstiegs,
- Personen im Übergang,
- Subjektive Deutungen im Übergang,
- Soziale Regeln im Übergang,
- Regelkreis im Übergang und
- Systemumwelt im Übergang.

Für die Beurteilung des Berufseinstiegs werden sowohl objektive Merkmale (z. B. Bezahlung und Beschäftigungsumfang) als auch subjektive Einschätzungen (z. B. zur (Berufs-)Zufriedenheit) als relevant bestimmt. Zudem ist der Berufseinstieg wesentlich determiniert durch die Situation am Arbeitsmarkt (siehe 4.3).

Für die vorliegende Untersuchung von berufs- und bildungsbiografischen Wegen nach Abschluss einer dualen bzw. vollzeitschulischen Berufsausbildung oder eines studienberechtigenden Bildungsgangs lassen sich wesentlich die folgenden Aspekte ableiten:

- Beim Übergang von der Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem erfolgt ein Wechsel des Status/der Position – z. B. Auszubildende:r zum:zur Berufseinsteiger:in, sodass sich der soziale Zustand im Sinne des Statuspassagen-Konzeptes einer Person verändert.
- Die Änderungen können (un-)freiwillig, (un-)erwünscht, (un-)vermeidbar, (ir-)reversibel, (nicht)wiederholbar sein.
- Der Übergang nach der Ausbildung muss aber nicht unmittelbar ins Beschäftigungssystem erfolgen (so etwa bei einer Weiterbildung oder Umschulung), d. h., er kann auch nicht-standardisiert, nicht-reguliert und/oder nicht-vorhersehbar sein – auch diese Übergänge sind Gegenstand des Statuspassagen-Konzeptes.
- Gleichzeitig wechseln die Berufseinsteiger:innen, die nach Abschluss einer Berufsausbildung im Beschäftigungssystem einmünden, das soziale System – vom Ausbildungssystem ins Beschäftigungssystem. Für Absolvierende einer dualen Ausbildung trifft das zum Teil nur bedingt zu, da sie im Rahmen der dualen Be-

rufsausbildung bereits im Beschäftigungssystem sind und erste Erfahrungen sammeln. Nichtsdestotrotz übernehmen sie als Berufseinsteiger:in eine andere Rolle als während ihrer Ausbildung und haben gegenüber dem Arbeitgeber eine andere Verantwortung.
- Personen, die im Anschluss an ihren Bildungsgang z. B. ein Studium aufnehmen, erleben ebenfalls einen Übergang zwischen sozialen Systemen.

Daher erscheint im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine Berücksichtigung dieses Ansatzes nach *Bührmann* (2008) ebenfalls sinnvoll. Zur Reduktion der Komplexität des Übergangsprozesses dient auch in Bührmanns Überlegungen das Dreiphasenmodell (Antizipations-, Schwellen- und Integrationsphase) nach *van Gennep* (1909/1981) sowie *Turner* (1969/2005). Die Dauer eines Übergangsprozesses hat einen entscheidenden Einfluss auf den Berufs-/Erwerbseinstieg und den weiteren Berufs-/Erwerbsverlauf. Daher ist es sinnvoll zu erheben, wie lange der Übergang vom Bildungsgangsende bis zum Einstieg ins Beschäftigungssystem dauert. Nach *Ulrich* (2018, S. 290) sind „Übergänge [...] von der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt [...] bildungs- und berufsbiografische Wechsel der Position bzw. des Status". Für die vorliegende Arbeit ist deshalb die Betrachtung der Übergänge angelehnt an das Statuspassagen-Konzept und den Ansatz von Übergängen zwischen sozialen Systemen geeignet.

Übergänge meinen in der vorliegenden Arbeit bildungs- und berufsbiografische Rollen- und/oder Statuswechsel, die sozial gerahmt sind. Dabei steht insbesondere ein normativ definierter Lebensabschnitt junger Menschen im Fokus – der Übergang von einem Bildungsgang im Berufsbildungssystem in das Beschäftigungssystem bzw. in den Tertiär- oder Quartärbereich des Bildungssystems in Deutschland. Diese Übergänge finden zumeist zwischen verschiedenen sozialen Systemen unter Berücksichtigung gesellschaftlicher Entwicklungen statt. Dennoch können die betrachteten Übergänge auch nicht-standardisiert, nicht-reguliert und/oder nicht-vorhersehbar sein. Wichtig ist an dieser Stelle der Hinweis, dass in dieser Arbeit ein Ausschnitt aus dem Gesamtspektrum der Übergänge und Rahmenbedingungen betrachtet wird: (1) der Übergang von der beruflichen Bildung in mehrheitlich den Arbeitsmarkt und (2) ein stark sozial gerahmter Übergang. Der anscheinend so klare Übergang vom Sekundarbereich II/Tertiärbereich – charakterisiert durch Lernen – in den Arbeitsmarkt – überwiegend definiert durch Arbeiten – kann u. a. direkt, diskontinuierlich, verlängert oder auch gar nicht erfolgen, wie der Blick auf die empirischen Studien zum Übergang in den Beruf/Erwerb (Kap. 5) verdeutlichen wird.

Aybek (2014, S. 26) gibt außerdem zu bedenken, es gebe in nur unzureichendem Maße Untersuchungen zur Zufriedenheit mit der Berufsausbildung seitens der Auszubildenden und mit dem Erwerbsleben seitens der Berufseinsteiger:innen. Im Rahmen dieser Arbeit werden daher die Zufriedenheit der Auszubildenden mit der Berufsschule am Ausbildungsende und die Zufriedenheit mit ihrer aktuellen Tätigkeit erfasst. Zusätzlich zu den genannten subjektiven Aspekten wurden in der Studie für die vorliegende Arbeit objektive Merkmale zum Berufseinstieg (Beschäftigungsum-

fang, Befristung, Bruttoeinkommen) erhoben sowie Berliner Arbeitsmarktdaten berücksichtigt, um den Berufseinstieg analysieren zu können.

5 Empirische Studien zum Übergang in den Beruf/Erwerb

In den letzten Jahrzehnten wurden verschiedene Untersuchungen zum Übergang in den Beruf durchgeführt. Tabelle 5-1 gibt einen Überblick der für die vorliegende Arbeit relevanten unterschiedlichen Studien. Dabei wird unterschieden, ob es sich um Querschnittstudien handelt oder ob es mehrere Messzeitpunkte gibt ((Quasi-) Längsschnittstudie) (vgl. zu Querschnitt- und Längsschnittstudie *Döring/Bortz* 2016, S. 210 ff.; siehe zu Quasi-Längsschnittstudien *Schmidt/Weishaupt* 2004, S. 2 f.). Außerdem wird danach differenziert, welche Bundesländer in den jeweiligen Studien berücksichtigt werden. Querschnittstudien meinen in der vorliegenden Arbeit, dass die entsprechende Datenerhebung in einem Befragungszeitraum stattfand, wenngleich dabei auch retrospektiv Verläufe von Übergängen erhoben und analysiert werden können. Studien mit mindestens zwei verschiedenen Befragungszeiträumen zur Datenerhebung werden in der vorliegenden Arbeit den (Quasi-)Längsschnittstudien zugeordnet. Bei retrospektiven Betrachtungen (von Übergängen) bestehen Möglichkeiten der Verzerrung durch subjektive Uminterpretationen (vgl. *Schumann* 2005b, S. 309). So kann es Erinnerungslücken geben, die von den Befragten „geglättet" werden (vgl. *Matthes/Reimer/Künster* 2007, S. 75). Verzerrungen sind auch durch sozial erwünschte Antworten von den Befragten möglich (vgl. *Döring/Bortz* 2016, S. 385). Der Tabelle 5-1 ist zu entnehmen, dass keine aktuellere Untersuchung zum Übergangsprozess von Berliner Absolvierenden einer Berufsausbildung existiert; die letzte ist aus dem Jahr 2005.

Die Darstellung der Studien erfolgt chronologisch entsprechend dem Jahr der Veröffentlichung – auch wenn aktuellere Veröffentlichungen ältere Ergebnisse enthalten, werden diese doch vor dem jeweils aktuellen Forschungskontext reflektiert. Die Studien werden zusammenfassend insbesondere daraufhin bewertet, inwieweit sie Anhaltspunkte zur Beurteilung der beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsbeteiligung ermöglichen.

Tabelle 5-1: Studien zum Übergang in den Beruf (Quelle: Eigene Darstellung)

	BRD	**Berlin**	**Weitere Regionen**
Querschnitt	Granato/Dorau (2004) Damelang/Haas (2006) Hillmert (2006) Bellmann/Hartung (2010) Pahnke/Icks/Kay (2013) Seibert/Wydra-Somaggio (2017) Seeber et al. (2018)	Schumann (2005)	Herget/Schöngen/Westhoff (1987) Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen Gericke et al. (1996) Leipzig Schäfer/Weyh (2018) Sachsen

	BRD	Berlin	Weitere Regionen
(Quasi-) Längs-schnitt	Blossfeld (1985) Stegmann/Kraft (1987) Längsschnitt IAB Palamidis/Schwarzer (1989) Steinmann (2000) Beicht/Friedrich (2008) Zöller/Kroll (2013) Brzinski-Fay/Ebner/Seibert (2016) Lehwess-Litzmann (2019) Baas/Philipps (2019)	Behringer (1991) sowie Behringer/Gaulke (1987, 1988) Studie des DIW Wagner (2005)	Müller (2008) Sachsen Buch/Hell (2014) Saarland Lauterbach/Fend/Gläßer (2016) Frankfurt/Main sowie Landkreise Odenwald und Bergstr.

Im Folgenden werden zunächst die Querschnittstudien vorgestellt (5.1) – unterteilt nach bundesweiten Studien, Berliner Studien und Studien zu weiteren Regionen Deutschlands. Die Befunde der (Quasi-)Längsschnittstudien sind Gegenstand von 5.2.

5.1 Querschnittstudien

5.1.1 Bundesrepublikanische Befunde

Granato/Dorau (2004): Junge Fachkräfte an der zweiten Schwelle

Forschungsinteresse
Gegenstand der Untersuchung von *Granato/Dorau* (2004, S. 35) ist die Frage nach der ausbildungsadäquaten Einmündung dualer Ausbildungsabsolvierenden in den Arbeitsmarkt.

Theoretischer Hintergrund
Theoretische Hintergründe bleiben außen vor.

Daten
Empirische Grundlage sind Daten des Bundesinstituts für Berufsbildung. Ausgewertet werden Daten von etwa 4.600 Ausbildungsabsolvierenden aus den Jahren 1999/2000. Schwerpunkte der Befragung sind die Einmündung ins Erwerbssystem und eine Einschätzung zur beruflichen Zukunft (vgl. *Granato/Dorau* 2004, S. 34). Die Befragung erfolgte ein halbes bzw. ein Jahr nach Ausbildungsende schriftlich-postalisch und wurde mit Absolvierenden einer dualen Berufsausbildung in elf Bundesländern durchgeführt (vgl. ebd.).

Befunde
Zum Erhebungszeitraum 1999/2000 ist fast jede:r dritte Ausbildungsabsolvent:in in Deutschland nach Abschluss der dualen Ausbildung arbeitslos (32 Prozent) – in den

neuen Bundesländern sind es 40 Prozent und in den alten Bundesländern 30 Prozent (vgl. ebd.).

72,3 Prozent der Absolvierenden einer dualen Berufsausbildung (n = 3.671) erhalten ein Übernahmeangebot vom Ausbildungsbetrieb, das nicht in jedem Fall angenommen wird (vgl. *Granato/Dorau* 2004, S. 36). 45 Prozent haben die Möglichkeit auf eine unbefristete Übernahme (vgl. ebd.). Die Absolvierenden in den neuen Bundesländern bleiben mit 31 Prozent häufiger ohne Übernahmeangebot (vs. 24 Prozent in den alten Bundesländern) (vgl. ebd.). Die Übernahmechancen der männlichen Absolvierenden sind besser als die der weiblichen – 74 Prozent bei den Männern vs. 69 Prozent bei den Frauen (vgl. *Granato/Dorau* 2004, S. 37). Ein Blick auf die Wirtschaftszweige zeigt ebenfalls signifikante Unterschiede: Während 84 Prozent der Absolvierenden in der Industrie ein Übernahmeangebot erhalten, sind es im Handwerk 67 Prozent und in den Freien Berufen 66 Prozent (vgl. ebd.).

87 Prozent der Befragten wollen im Anschluss an die Ausbildung eine Beschäftigung aufnehmen (vgl. *Granato/Dorau* 2004, S. 37). Dabei werden folgende Aktivitäten erhoben: „Auf Anzeigen beworben" (18,7 Prozent der Befragten), „Stellengesuch aufgegeben" (2,3 Prozent), „auf Verdacht beworben" (12,3 Prozent), „Vorgestellt" (18,4 Prozent), „Arbeitsagentur eingeschaltet" (20,4 Prozent), „Verwandte/Bekannte um Hilfe gebeten" (17,2 Prozent), „Auch außerhalb der Region beworben" (10,5 Prozent), „Sonstiges getan" (7,2 Prozent) und „(noch) nichts getan" (0,7 Prozent) (n = 3.449) (vgl. *Granato/Dorau* 2004, S. 38).

Die Einmündung *unmittelbar im Anschluss* an die Ausbildung wird wie folgt erhoben:

- „Arbeit im erlernten oder in einem anderen Beruf, der eine duale Ausbildung voraussetzt" (73,4 Prozent – davon 68 Prozent im erlernten und 4 Prozent in einem anderen Beruf),
- „Arbeitslos/keine Arbeit als Fachkraft: arbeitslos, jobben, un- oder angelernte Tätigkeit" (21,6 Prozent),
- „Weiterbildung: in Fortbildung, Umschulung, neuer Lehre, Berufsfachschule, allgemein bildender Schule" (3,2 Prozent),
- „Studium (0,6 Prozent)" und
- „Sonstiges" (1,2 Prozent) (vgl. *Granato/Dorau* 2004, S. 39 f.).

Während in den alten Bundesländern 78 Prozent der Ausbildungsabsolvierenden in eine ausbildungsadäquate Beschäftigung einmünden, sind es in neuen Bundesländern nur 60 Prozent der Befragten (vgl. *Granato/Dorau* 2004, S. 40). In den neuen Bundesländern geben die jungen Frauen mit 53 Prozent seltener als die jungen Männer mit 65 Prozent eine ausbildungsadäquate Beschäftigung an. Außerdem sind die Frauen dort häufiger arbeitslos oder prekär angestellt (vgl. *Granato/Dorau* 2004, S. 40). In den alten Bundesländern sind nur sehr geringe geschlechtsspezifische Unterschiede zu beobachten (vgl. ebd.).

Die Einmündung junger Fachkräfte *ein Jahr nach der Ausbildung* sieht wie folgt aus: 74 Prozent der Absolvierenden einer dualen Berufsausbildung sind ein Jahr nach

Ausbildungsende als Fachkraft tätig, weitere 14 Prozent sind arbeitslos, 7 Prozent befinden sich in einer Weiterbildung und 5 Prozent haben ein Studium aufgenommen (vgl. *Granato/Dorau* 2004, S. 40 f.). Ein (halbes) Jahr nach Ausbildungsende sind die Absolvierenden in den neuen Bundesländern 2,5-mal häufiger als diejenigen in den alten Bundesländern arbeitslos (24 Prozent vs. 10 Prozent) und seltener in ausbildungsadäquaten Beschäftigungsverhältnissen (63 Prozent vs. 77 Prozent) – Frauen noch seltener als Männer (61 Prozent vs. 65 Prozent) (vgl. *Granato/Dorau* 2004, S. 41). 25 Prozent der Absolventinnen in den neuen Bundesländern sind ein Jahr nach Ausbildungsende arbeitslos (Absolventen: 23 Prozent) (vgl. *Granato/Dorau* 2004, S. 42). 39 Prozent sind in den neuen Bundesländern befristet beschäftigt – ggü. 29 Prozent in den alten Bundesländern (vgl. *Granato/Dorau* 2004, S. 42).

Kommentar

In der Untersuchung erfolgt eine Differenzierung zwischen alten und neuen Bundesländern. Ergebnisse ausschließlich zu Berlin werden nicht veröffentlicht. Eine Befristung der Arbeitsverträge und die Art der Einmündung werden betrachtet. Damit wird die Stabilität der Einmündung teilweise berücksichtigt. Der Arbeitsumfang und das Einkommen bleiben bei der Analyse hingegen außen vor. Die Pfadabhängigkeit wird betrachtet; Daten zur Zufriedenheit/zum Lernzuwachs liegen nicht vor. Insgesamt ist die Einschätzung zur beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsbeteiligung auf Basis der vorliegenden Daten nur sehr eingeschränkt möglich.

Damelang/Haas (2006): Arbeitsmarkteinstieg nach dualer Berufsausbildung: Migranten und Deutsche im Vergleich

Forschungsinteresse

„Wie verläuft der Arbeitsmarkteinstieg von Migranten, wenn sie in Deutschland eine Berufsausbildung absolviert haben und wie nachhaltig ist der Einstieg in Beschäftigung?", mit dieser Frage beschäftigen sich *Damelang/Haas* (2006, S. 6 f.) in ihrer Untersuchung.

Theoretischer Hintergrund

Theoretisch gerahmt werden die Daten durch die Assimilationstheorie sowie die Humankapitalausstattung (vgl. *Damelang/Haas* 2006, S. 9 f.).

Daten

Damelang/Haas (2006, S. 4 u. 18) untersuchen den Einstieg ins Beschäftigungssystem von Migrantinnen und Migranten, die in Deutschland zur Schule gingen (die sogenannte zweite Einwandergeneration), und Deutschen der Abschlusskohorte einer dualen Berufsausbildung im Jahr 2002 in den alten Bundesländern (N = 414.254). Dabei wird ausschließlich der Übergang von einer dualen Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt betrachtet (vgl. *Demelang/Haas* 2006, S. 10). Als Grundlage dienen die Daten der integrierten Erwerbsbiografie (IEB), die Angaben zu Beschäftigungs- und Arbeitslosigkeitsphasen, Phasen der Arbeitssuche und zu aktiven Arbeitsmarktmaß-

nahmen der Bundesagentur für Arbeit und des Europäischen Sozialfons umfasst (vgl. *Damelang/Haas* 2006, S. 7), sowie Beschäftigtendaten der Bundesagentur für Arbeit (vgl. ebd., S. 8). Die Daten des IAB umfassen Informationen bis Ende 2004 (vgl. *Damelang/Haas* 2006, S. 18).

Befunde

Ein Ergebnis ist, dass Türkinnen und Türken beim Arbeitsmarkteinstieg ein höheres Risiko haben, arbeitslos zu werden, als Personen mit einer anderen Staatsbürgerschaft (vgl. *Damelang/Haas* 2006, S. 4).

Als mögliche Übergänge in das Erwerbssystem zeigen *Damelang/Haas* (2006, S. 11) folgende auf: Vollzeit, Teilzeit, geringfügige/Praktikanten/Sonstige, geförderte Beschäftigung, Beschäftigung inkl. Fort- und Weiterbildung, zweiter Arbeitsmarkt, berufliche Zweitausbildung, geförderte berufliche Zweitausbildung, weiterführende Schule/Hochschule, Arbeitslosengeld/Unterhaltsgeld, arbeitsuchend und Stille Reserve. 62 Prozent der Absolvierenden einer Berufsausbildung im Jahr 2002 in den alten Bundesländern sind erwerbstätig – bei den türkischen Absolvierenden hingegen sind es nur 50 Prozent (vgl. *Damelang/Haas* 2006, S. 25; siehe ausführlicher zu Fragen der Integration von Migrantinnen und Mirgranten *Damelang/Haas* 2006, S. 8 ff.).

In Deutschland besteht ein überdurchschnittlicher Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und der Schulleistung; dies zeigen nicht nur die PISA-Studien, sondern auch die diversen nationalen Untersuchungen (vgl. *Damelang/Haas* 2006, S. 6; s. auch *OECD* 2019b, S. 56). Für einen erfolgreichen Arbeitsmarkteinstieg ist in ihrer Untersuchung wichtig, dass dieser nicht im Rahmen einer geförderten Beschäftigung erfolgt, d. h. durch Subventionierung seitens der Bundesanstalt für Arbeit oder des Europäischen Sozialfonds (ESF) (vgl. *Damelang/Haas* 2006, S. 7).

Kommentar

Die Untersuchung ist auf die alten Bundesländer und auf die duale Berufsausbildung begrenzt. Während der Beschäftigungsumfang zwischen Voll- und Teilzeit differenziert und die Pfadabhängigkeit teilweise berücksichtigt wird, werden mögliche Befristungen von Arbeitsverträgen nicht betrachtet. Angaben zum Einkommen werden ebenfalls nicht gemacht. Insgesamt ist eine nur eingeschränkte Analyse der beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsbeteiligung möglich.

Hillmert (2006): „Westdeutsche Lebensverlaufsstudie" des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung

Forschungsinteresse

Die Untersuchung von *Hillmert* (2006) fragt vor dem Hintergrund konstatierter Bildungsexpansion, von demografischen Veränderungen, makroökonomischen Schwankungen und einem unzureichenden Ausbildungsplatzangebot nach langfristigen Auswirkungen veränderter, unsicherer Übergänge bezogen auf die 1980er- und 1990er-Jahre: Die Frage ist, „ob es sich um Symptome einer *generellen* Krise der Über-

gänge zwischen Schule und Beruf bzw. dem Jugendarbeitsmarkt handelt?“ (*Hillmert* 2006, S. 10).

Theoretischer Hintergrund

Ein theoretischer Hintergrund wird nicht beschrieben. Allerdings ordnet dieser sich erwartbar in die theoriebezogene Basis der Lebenslauf-Gesamtstudie des Max-Planck-Instituts ein.

Daten

Befragt wurden Personen der Jahrgänge 1964 und 1971 in den alten Bundesländern (vgl. *Hillmert/Mayer* 2004, S. 18; *Hillmert* 2006, S. 10). Die Geburtskohorte 1964 ist mit über 1.065.000 Lebendgeborenen die bisher größte der BRD (vgl. *Hillmert/Mayer* 2004, S. 21; *Corsten/Hillmert* 2001, S. 7). Die Forschung zu den Lebensverläufen wurde bis 2005 am MPI von Prof. Karl Ulrich Mayer durchgeführt (vgl. *Max-Planck-Institut für Bildungsforschung* o. J.).

In den Jahren 1998 und 1999 wurden rund 2.900 Personen der beiden Geburtskohorten befragt. Die Befragten waren zum Befragungszeitpunkt 27 bzw. 34 Jahre alt (vgl. *Hillmert* 2004, S. 219 f.; *Hillmert* 2006, S. 12). Alle bis zum Befragungszeitpunkt erlebten Schulbildungs-, Ausbildungs-, Erwerbstätigkeits- und Arbeitslosigkeitsphasen wurden erhoben. Darüber hinaus wurden Fragen zur Partnerschaft und Familienbildung gestellt (vgl. ebd.).

Befunde

Der Übergang in den Arbeitsmarkt in den 1980er- und 1990er-Jahren wird als komplex beschrieben, insbesondere durch längere Ausbildungsverläufe (vgl. *Hillmert* 2006, S. 11). Eine deutliche Mehrheit von rund 90 Prozent der Geburtskohorte 1964 ist beim Abschluss der ersten beruflichen oder akademischen Ausbildung 30 Jahre und älter (vgl. ebd., S. 12). Gut ein Drittel der Befragten hat aber bereits eine weitere Ausbildung abgeschlossen – davon ca. zwei Drittel im Berufsfeld der Erstausbildung (vgl. ebd.). Zu 60 Prozent ist das Ziel der Befragten eine Höherqualifizierung (vgl. ebd., s. auch *Hillmert/Jacob* 2004).

Die Geburtskohorte 1971 war deutlich kleiner (etwa um 25 Prozent) und traf auf bessere Arbeitsmarktbedingungen als die 1964er (vgl. *Hillmert* 2006, S. 14). Das Risiko habe sich im Laufe der Jahre zwischen den beiden Geburtskohorten angeglichen (vgl. ebd.). Dauerhafte Unterschiede zwischen den beiden Kohorten bestünden aber beim Niveau der Schulbildung und dem Anteil akademischer Ausbildungen (vgl. ebd.).

Seit den 1980er-Jahren nehmen die befristeten Arbeitsverträge zu. Die Geburtskohorte 1971 war beim ersten Arbeitsvertrag häufiger mit befristeten Verträgen konfrontiert als die des Jahres 1964 (vgl. ebd.). Insgesamt hatten befristete Einstiegsverträge geringe Auswirkungen auf zukünftige Beschäftigungschancen (vgl. *Hillmert* 2006, S. 15). Unterwertige Beschäftigungen – Tätigkeiten unter dem Qualifikationsniveau – können die Erwerbsbiografie dauerhaft beeinflussen (vgl. ebd.).

Frauen steigen tendenziell mit einem geringeren Einkommen ins Beschäftigungssystem ein (vgl. *Hillmert* 2006, S. 16). Als ein Grund dafür wird die geschlechtsspezifische Segregation bzgl. der Berufe/Erwerbsfähigkeit wie auch die generell geringere Entlohnung von Frauen herausgestellt (vgl. ebd.). Außerdem nahmen Frauen seltener eine zweite Ausbildung auf (vgl. ebd.). Darüber hinaus spricht *Hillmert* (2006, S. 17) von „[...]besonders ‚verletzliche[n]' Gruppen [...]" beim Einstieg in den Arbeitsmarkt, die einem höheren Risiko von Arbeitslosigkeit ausgesetzt seien. Dazu gehören Geringqualifizierte – Personen ohne Schul- oder Ausbildungsabschluss – sowie Personen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch (vgl. *Hillmert* 2006, S. 17).

Insgesamt zeigen die Untersuchungen, dass Bildungskapitalien – während der allgemeinen Schulpflicht erworbene Kompetenzen und deren formale Zertifizierung (Bildungsberechtigung) – und Ausbildung beim Übergang und bei der Platzierung auf dem Arbeitsmarkt von besonderer Bedeutung sind (vgl. *Hillmert* 2006, S. 18). Die neuere Struktur von Übergängen umfasst ausgedehntere Bildungsphasen und befristete Arbeitsverträge (vgl. *Hillmert* 2006, S. 16).

Kommentar

In der Untersuchung erfolgt ausschließlich eine Betrachtung der alten Bundesländer. Analysiert werden die Art der Einmündung, das monatliche Nettoeinkommen und die Befristung von Arbeitsverträgen, sodass die Stabilität der Einmündung zum Teil erfasst wurde. Der Arbeitsumfang wird nicht berücksichtigt. Daten zur Pfadabhängigkeit über mögliche Zweitausbildungen liegen vor. Informationen zur Zufriedenheit/zum Lernzuwachs sind nicht berücksichtigt. Aussagen zur beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsbeteiligung der Personen in den alten Bundesländern sind damit detaillierter nach wie vor allerdings eingeschränkt möglich. Gleichzeitig wird sichtbar, dass für eine größere Gruppe von Absolvierenden die Akkumulation ihrer Bildungskapitalien über ihre Erstausbildung hinaus im Verlaufe ihres dritten Lebensjahrzehnts eine wichtige Rolle spielt.

Bellmann/Hartung (2010): Übernahmemöglichkeiten im Ausbildungsbetrieb. Analyse mit dem IAB-Betriebspanel

Forschungsinteresse

Die Autorinnen und Autoren fokussieren Probleme von Ausbildungsabsolvierenden bei der Übernahme im Ausbildungsbetrieb (*Bellmann/Hartung* 2010, S. 160).

Theoretischer Hintergrund

Der Untersuchung dient die Humankapitaltheorie als Grundlage (vgl. Bellmann/Hartung 2010, S. 162).

Daten

Ausgangspunkt ist das IAB-Betriebspanel, das in den alten Bundesländern seit 1993 und in neuen Bundesländern seit 1996 durchgeführt wird. Dabei stehen zentrale Fragen zur Ausbildung und Beschäftigung im Fokus (vgl. *Bellmann/Hartung* 2010, S. 163;

s. auch *Bundesministerium für Wirtschaft und Energie* 2019, S. 1). Die Grundgesamtheit der Untersuchung sind alle Betriebe mit mindestens einem sozialversicherungspflichtig Beschäftigten (vgl. *Bellmann/Hartung* 2010, S. 163). Die Stichprobe wird aus der Beschäftigtenstatistik der Bundesagentur für Arbeit mit rund zwei Millionen Betrieben gezogen (vgl. ebd., s. auch *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 2019b). Die Befragung wird jährlich durchgeführt. Es werden rund 16.000 Betriebe in Deutschland befragt, um betriebliche Strukturen, Situationen und Problemlagen sowie Stimmungen und zukünftige Einschätzungen der Betriebe zu erheben (vgl. *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 2019b).

Bellmann/Hartung (2010) analysieren mögliche Faktoren, die die Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb beeinflussen. Sie betrachten dafür Daten des IAB-Betriebspanels von 1998 bis 2008 (vgl. *Bellmann/Hartung* 2010, S. 160).

Befunde

In ihrer Untersuchung ergibt sich ein negativer Zusammenhang zwischen der Übernahme von Absolvierenden und dem Anteil qualifizierter Beschäftigter (vgl. *Bellmann/Hartung* 2010, S. 164). Demnach werde von den Personalverantwortlichen in Unternehmen mit einem höheren Anteil an qualifizierten Arbeitnehmenden eher auf externe Rekrutierungswege als auf die eigenen Auszubildenden gesetzt, so *Bellmann/Hartung* (2010, S. 164). Ein positiver Zusammenhang zeigt sich zwischen der Übernahme der Ausbildungsabsolvierenden und dem Anteil der befristet Beschäftigten, mit einer wahrgenommenen hohen Fluktuation und dem erwarteten Fachkräftemangel, verfügbaren vakanten Stellen, einem Betriebsrat, einer Kammerzugehörigkeit und der Größe des Betriebes (vgl. *Bellmann/Hartung* 2010, S. 166).

Bellmann/Hartung (2010) betrachten die Übernahmen der Betriebe in den Jahren 1998 bis 2008. Dabei zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den neuen und alten Bundesländern. Während in den neuen Bundesländern – inkl. Berlin – im Jahr 2008 46 Prozent der Ausbildungsabsolvierenden von ihren Ausbildungsbetrieben übernommen wurden, waren es in den alten Bundesländern 64 Prozent der Absolvierenden (vgl. *Bellmann/Hartung* 2010, S. 161). Relativierend muss jedoch berücksichtigt werden, dass bei insgesamt niedriger Ausbildungsquote im Dualen System in den neuen Bundesländern mehr schulische Ausbildungen als in den alten Bundesländern zur Berufsausbildung beitragen, sodass unmittelbar kein betrieblicher Anschluss gegeben ist (vgl. *Bellmann/Hartung* 2010, S. 161). Im Jahr 2018 wurden in den neuen Bundesländern 71 Prozent der Ausbildungsabsolvierenden von ihrem Betrieb übernommen (vgl. *Bundesministerium für Wirtschaft und Energie* 2019, S. 74). Einzeldaten zur Übernahme sind für Berlin nicht veröffentlicht.

Seit 1996 nimmt die Verbreitung der Flächentarifbindung in der Bundesrepublik Deutschland ab, sodass sich die verbindlichen Regeln zur Übernahme an der zweiten Schwelle verringern. Daher seien zukünftig weitere Untersuchungen zum Übergang von der Ausbildung ins Beschäftigungssystem notwendig (vgl. *Bellmann/Hartung* 2010, S. 162).

Kommentar
Die Autorinnen und Autoren betrachten ausschließlich die Übernahme dualer Ausbildungsabsolvierender durch die Ausbildungsbetriebe. Es erfolgt keine differenzierte Analyse der Art der Einmündung, des Arbeitsumfangs (Voll- und Teilzeit), der Befristung von Arbeitsverträgen. Einkommen werden ebenfalls nicht betrachtet, sodass die Stabilität der Einmündung nicht eingeschätzt werden kann. Daten zur Pfadabhängigkeit, Zufriedenheit und Lernzuwachs fehlen ebenfalls. Daher sind fast keine Aussagen zur beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsteilhabe und zu regionalen Unterschieden möglich. Insgesamt erweisen sich die formalen Daten, die als Grundlage für diese Studie herangezogen wurden, als nur bedingt aussagekräftig, wenn es um differenziertere Analysen zum Übergang von Absolvierenden der beruflichen Erstausbildung geht.

Pahnke/Icks/Kay (2013): Übernahme von Auszubildenden – betriebsgrößenspezifische Analysen

Forschungsinteresse
Gegenstand der Studie ist der Beitrag betrieblicher Berufsausbildung für die Fachkräftesicherung kleinerer und mittlerer Unternehmen verbunden mit der Frage, inwiefern sich diese im Vergleich zu größeren Betrieben schwerer tun, Ausbildungsabsolvierende für sich zu gewinnen (vgl. *Pahnke/Icks/Kay* 2013, S. 4). Die Autorinnen und Autoren betrachten die sogenannte zweite Schwelle als „[...] Übergang von der abgeschlossenen Berufsausbildung in ein reguläres Beschäftigungsverhältnis [...]" (*Pahnke/Icks/Kay* 2013, S. 6).

Theoretischer Hintergrund
Der Analyse werden die Humankapitaltheorie, der produktions- und der investitionstheoretische Ansatz zugrunde gelegt (vgl. ebd., S. 7 ff.).

Daten
Pahnke/Icks/Kay (2013) führen auf Basis des IAB-Betriebspanels betriebsgrößenspezifische Analysen zur Übernahme von Auszubildenden durch (vgl. *Pahnke/Icks/Kay* 2013, S. 17). Sie können für ihre Untersuchung Daten der Jahre 2000 bis 2010 nutzen (vgl. ebd., S. 27). Die Übernahme der Auszubildenden durch den Ausbildungsbetrieb aus der Perspektive der Betriebe steht im Fokus der Analyse (vgl. ebd., S. 22 u. 39).

Befunde
Im Jahr 2011 wurden insgesamt 66,4 Prozent der erfolgreichen Auszubildenden von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommen – in kleinen Betrieben 54,3 Prozent, in mittleren 64,9 Prozent und in großen 80,4 Prozent (vgl. *Pahnke/Icks/Kay* 2013, S. 43).

Festgestellt wurden die folgenden Determinanten des Übergangs an der zweiten Schwelle:

- Betriebsgröße: Mit zunehmender Betriebsgröße steigt die Übernahmewahrscheinlichkeit.
- Ausbildungsberuf: Auszubildende mit einem technischen Ausbildungsberufsabschluss wechseln eher den Betrieb als Auszubildende mit einem Fertigungsberuf.
- Bildungsstand der Auszubildenden: Ausbildungsabsolvierende mit einer (Fach-)Hochschulreife wechseln eher den Betrieb, als vom Ausbildungsbetrieb übernommen zu werden, als Auszubildende ohne Hochschulreife.
- Staatsbürgerschaft: Ausländische Auszubildende werden eher arbeitslos als deutsche Auszubildende.
- Geschlecht: Weibliche Auszubildende werden häufiger übernommen als männliche (vgl. *Pahnke/Icks/Kay* 2013, S. 49 f.).

Hinsichtlich der Qualifikationsstruktur der Belegschaften wird festgestellt, dass in den Unternehmen überwiegend Fachkräfte mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung tätig sind – etwa 63 Prozent der Beschäftigten der Großbetriebe, rund 60 Prozent derjenigen der mittleren Betriebe verfügen über eine abgeschlossene Berufsausbildung. In den kleineren Betrieben sind es knapp 46 Prozent der Beschäftigten (vgl. *Pahnke/Icks/Kay* 2013, S. 29).[13]

Betriebe stellen bereits im Jahr 2010 über alle Größenklassen hinweg folgende Schwierigkeiten bei der Besetzung von Stellen fest: (1) Grundsätzlich gebe es zu wenige Bewerber:innen und (2) benötigte spezifische Zusatzqualifikationen fehlen (vgl. *Pahnke/Icks/Kay* 2013, S. 32).

Kommentar

In der Studie wird zwischen alten und neuen Bundesländern unterschieden; für Berlin werden keine Einzelergebnisse veröffentlicht. Die Perspektive der Betriebe zur Fachkräftesicherung steht im Fokus der Untersuchung. Es erfolgt keine Betrachtung der Art der Einmündung, des Arbeitsumfangs (Voll-/Teilzeit), der Befristung der Arbeitsverträge und des monatlichen Einkommens der Berufs-/Erwerbseinsteiger:innen (Stabilität der Einmündung). Die Pfadabhängigkeit, die Zufriedenheit und der Lernzuwachs werden ebenfalls nicht berücksichtigt. Daher sind nur sehr eingeschränkte Aussagen zur beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsteilhabe der Absolvierenden und zu regionalen Besonderheiten möglich.

13 Für die Betriebsgrößenzuordnung werden der Jahresumsatz und die Anzahl der Beschäftigten betrachtet: *Kleine* Betriebe erzielen einen Jahresumsatz, der weniger als eine Million Euro beträgt, und haben bis zu neun Beschäftigte. *Mittlere* Betriebe erzielen weniger als 50 Millionen Euro Jahresumsatz und haben bis zu 499 Beschäftigte. *Große* Betriebe erzielen mehr als 50 Millionen Euro Jahresumsatz und/oder haben 500 und mehr Beschäftigte (vgl. *Pahnke/Icks/Kay* 2013, S. 23).

Seibert/Wydra-Somaggio (2017): Berufseinstieg nach der betrieblichen Ausbildung. Meist gelingt ein nahtloser Übergang.

Forschungsinteresse

Seibert/Wydra-Somaggio (2017) betrachten den Einstieg ins Beschäftigungssystem nach Ende einer dualen Berufsausbildung der Absolvierenden der Jahre 2013 und 2014 (vgl. *Seibert/Wydra-Somaggio* 2017, S. 2). „Die „zweite Schwelle" bezeichnet in der Bildungsforschung den Übergang von der beruflichen Bildung ins Erwerbsleben" (*Seibert/Wydra-Somaggio* 2017, S. 1).

Theoretischer Hintergrund

Theoretische Hintergründe werden nicht näher beschrieben.

Daten

Datenbasis ist die Zwei-Prozent-Stichprobe der Integrierten Erwerbsbiografien des IAB mit 15.042 Personen (vgl. *Seibert/Wydra-Somaggio* 2017, S. 2). Es werden die Einstiege ins Beschäftigungssystem der Ausbildungsabsolvierenden der Top-10-Ausbildungsberufe – also der zehn am häufigsten gewählten Ausbildungsberufe – der Abschlussjahre 2013 und 2014 betrachtet, die bis Ende 2015 eine Beschäftigung aufgenommen haben (vgl. ebd.).

Befunde

Deutschlandweit werden 59,6 Prozent der Absolvierenden einer dualen Berufsausbildung vom Ausbildungsbetrieb übernommen – 60,3 Prozent derjenigen in den alten Bundesländern und 55,1 Prozent derjenigen in den neuen Bundesländern (vgl. *Seibert/Wydra-Somaggio* 2017, S. 2).

Weitere 21 Prozent wechseln nach der Ausbildung den Betrieb ohne eine Phase der Arbeitslosigkeit (vgl. ebd.). 14 Prozent der Absolvierenden erleben nach dem Ausbildungsende eine bis zu dreimonatige Phase der Arbeitslosigkeit vor ihrem Berufs-/Erwerbseinstieg (vgl. ebd.). Für sechs Prozent dauert die Arbeitslosigkeit vor dem Berufs-/Erwerbseinstieg vier Monate oder länger (vgl. ebd.). Diejenigen, die vom Ausbildungsbetrieb übernommen werden, sind auch überwiegend im erlernten Beruf tätig (vgl. *Seibert/Wydra-Somaggio* 2017, S. 3). Absolvierende mit einem Betriebswechsel nach dem Ausbildungsende sind seltener im erlernten Beruf tätig, insbesondere je länger die Phase der Arbeitslosigkeit zwischen Ausbildungsende und Berufseinstieg dauert (vgl. ebd.). Absolvierende mit einem Betriebswechsel ohne eine Phase der Arbeitslosigkeit sind zu 42 Prozent in einem anderen Beruf tätig. Bei einer zwischenzeitlichen Arbeitslosigkeit bis zu drei Monaten sind 52 Prozent nach ihrem Betriebswechsel in einem anderen als dem erlernten Beruf tätig (vgl. ebd.). Dauert die Phase der Arbeitslosigkeit noch länger (ab vier Monaten), sind 71 Prozent der Absolvierenden in einem anderen Beruf beschäftigt (vgl. ebd.).

Das Bruttomedianentgelt für Absolvierende, die vom Ausbildungsbetrieb im erlernten Beruf übernommen werden, beträgt 2.070 Euro. Bei dieser Analyse werden nur sozialversicherungspflichtige Vollzeittätige berücksichtigt – 76 Prozent der

Frauen und 86 Prozent der Männer sind demnach beim Berufseinstieg in Vollzeit tätig (vgl. ebd., S. 3). Absolvierende, die vom Ausbildungsbetrieb übernommen werden, aber in einer anderen Berufsgruppe als der erlernten arbeiten (7 Prozent), haben ein Medianentgelt i. H. v. 2.577 Euro – dies ist insbesondere in der Automobilindustrie und im Maschinenbau der Fall (vgl. ebd.). 12 Prozent der Absolvierenden vollziehen einen Betriebswechsel ohne Arbeitslosigkeit und ohne Berufswechsel. Diese verdienen ein Medianentgelt i. H. v. 2.278 Euro (vgl. ebd.). Diejenigen, die sowohl einen Betriebs- als auch einen Berufswechsel beim Eintritt ins Beschäftigungssystem vollziehen (9 Prozent der Absolvierenden 2013 und 2014), erzielen ein Bruttoeinkommen von 2.121 Euro (Median) (vgl. ebd., S. 4). Die anderen 19 Prozent aller Absolvierenden, die nach Ausbildungsende arbeitslos werden, erhalten ein Bruttoentgelt in Höhe von 1.726 Euro (Median) (vgl. ebd.).

Insgesamt erweisen sich die Übergänge je nach Ausbildungsberuf unterschiedlich (vgl. *Seibert/Wydra-Somaggio* 2017, S. 4). Bei frauendominierten Berufen im Friseurbereich und Hotelservice ist das Risiko der Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsende sehr hoch (vgl. ebd.). Für die Männer weisen die Ausbildungen zum Maler und Lackierer, im Bereich der Kfz-Technik, der Logistik, der Gastronomie und im Verkauf ein besonders hohes Arbeitslosigkeitsrisiko im Anschluss an die Ausbildung auf (vgl. ebd.). Absolvierende einer Pflegeausbildung, in der öffentlichen Verwaltung (Übernahmequote: 74 Prozent), bei Banken und zum Teil in der Industrie (Übernahmequote im Maschinenbau: 75 Prozent, in der Metallverarbeitung. 81 Prozent) haben ein geringes Arbeitslosigkeitsrisiko (vgl. ebd.). Insgesamt konstatieren *Seibert/Wydra-Somaggio* (2017, S. 7), Arbeitslosigkeit sei nach Ausbildungsende ein bedeutender Risikofaktor für die weitere Berufs-/ Erwerbsbiografie. Die Größe des Ausbildungsbetriebes habe einen Einfluss auf das Einstiegsgehalt – je größer der Betrieb, desto höher das Gehalt (vgl. ebd.). Auch der höchste jeweils erworbene Schulabschluss beeinflusse das Einstiegsgehalt – je höher der Schulabschluss, desto höher das Einstiegsgehalt (vgl. ebd.).

Der deutsche Ausbildungs- und Arbeitsmarkt stellt sich als stark beruflich strukturiert dar, sodass ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem erlernten und dem ausgeübten Beruf besteht (vgl. *Seibert/Wydra-Somaggio* 2017, S. 7 f.). Gut drei Viertel der Absolvierenden sind anschließend im erlernten Beruf tätig, was als gute Verwertbarkeit der erlernten Kenntnisse und Fertigkeiten verstanden werden kann (vgl. ebd., S. 8).

Die deutschlandweite Übernahmequote bewegt sich seit dem Jahr 2011 stabil auf einem ähnlich hohen Niveau (Jahre 2011 und 2012: 66 Prozent; 2013: 67 Prozent und 2014 bis 2016: je 68 Prozent) (vgl. *Dummert* 2017, S. 4).

Kommentar

In der Untersuchung erfolgt ein Vergleich zwischen den neuen und alten Bundesländern. Berlinspezifische Daten sind nicht veröffentlicht. Die Analyse der Art der Einmündung und der Bruttomedianentgelte ermöglicht Hinweise zur beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsteilhabe der Absolvierenden. Datenbedingt werden nur Voll-

zeittätige berücksichtigt. Die Pfadabhängigkeit wird betrachtet. Aussagen zu möglichen Befristungen der Arbeitsverträge, der Zufriedenheit und zum Lernzuwachs werden nicht gemacht. Bei aller Stabilität des Übergangs sind jedoch auch – und in hohem Maße – zeitunabhängig – je nach Ausbildungsberuf und Segment des Beschäftigungssystems signifikante Unterschiede und vor allem auch Risiken festzustellen, zumindest drei bis sechs Monate arbeitslos zu werden. Gleichzeitig wird sichtbar, dass den erworbenen Bildungskapitalien nach wie vor eine erkennbare unterstützende Funktion beim Eintritt in das Beschäftigungssystem zukommt.

Seeber et al. (2018): Ländermonitor berufliche Bildung 2017

Forschungsinteresse

Im Ländermonitor berufliche Bildung erfolgt ein Vergleich der 16 Bundesländer der BRD bezogen auf die Leistungsfähigkeit und die Chancengerechtigkeit (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 10 f.). Hierbei wird insbesondere der Übergang an der sogenannten ersten Schwelle – dem Übergang von der allgemeinbildenden Schule in die berufliche Ausbildung bzw. ins Übergangssystem – untersucht (vgl. *Seeber et al.* 2018). Des Weiteren werden Vertragslösungen, Absolvierendenquoten und die Integration in den Arbeitsmarkt betrachtet (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 104 ff.). Zur Analyse der Integration in den Arbeitsmarkt werden folgende drei Outcome-Indikatoren verwendet: (1) beruflicher Verbleib 24 Monate nach Ausbildungsabschluss, (2) Ausbildungsadäquanz und (3) Arbeitslosenquoten sowie Erwerbslosenquoten (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 116).

Theoretischer Hintergrund

Seeber et al. (2018, S. 11 ff.) bauen ihre Analyse auf die Konzepte zur ökonomischen Leistungsfähigkeit und sozialen Chancengerechtigkeit auf.

Daten

Basis des Ländermonitors sind Daten der amtlichen Statistik – die Berufsbildungsstatistik für die duale Ausbildung; diese ist im § 88 des Berufsbildungsgesetzes verankert. Quelle ist außerdem die vom Statistischen Bundesamt zur Verfügung gestellte integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE). Der Untersuchung der Übergänge an den zwei Schwellen wird die Beschäftigungs- und Arbeitsmarktstatistik zugrunde gelegt. Für die Ländermonografien werden regionale Daten der Schul- und Arbeitsmarktstatistik bemüht (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 14).

Befunde

Im Ländermonitor werden vier Möglichkeiten des Erwerbsstatus veröffentlicht: „(1) erwerbstätig in Voll- und Teilzeit, (2) geringfügige oder sonstige Erwerbstätigkeit, (3) Leistungsbezug, Arbeitssuche, Maßnahme und (4) unbekannt verblieben [darunter auch Menschen, die nach Ausbildungsabschluss eine weitere Bildungsaktivität aufnehmen oder nicht sozialversicherungspflichtig tätig sind, z. B. im freiwilligen sozialen Jahr]“ (*Seeber et al.* 2018, S. 117).

Die Ausbildungsabsolvierenden des Jahres 2013 waren im Jahr 2015 deutschlandweit zu 70 Prozent erwerbstätig – in Berlin traf das auf 64,2 und in Brandenburg auf 69,5 Prozent zu (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 117). Im Jahr 2009 waren 67 Prozent der Ausbildungsabsolvierenden des Jahres 2007 erwerbstätig – damit ähnlich häufig (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 117). Auffällig sei aber, dass sich die Erwerbstätigkeit in den neuen Bundesländern im Vergleich zu den Absolvierenden der Jahre 2007 und 2013 fast durchweg um 10 Prozentpunkte erhöht habe – in Berlin waren es 4 Prozentpunkte. Gleichzeitig stagniert die Quote der Erwerbstätigkeit in den alten Bundesländern eher (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 117). Dies trage dazu bei, dass sich die Erwerbschancen der Ausbildungsabsolvierenden während des betrachteten Zeitraums zwischen den neuen und alten Bundesländern angleichen und kaum noch unterscheiden (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 117 f.). 4,4 Prozent der Ausbildungsabsolvierenden des Jahres 2013 waren im Jahr 2015 geringfügig beschäftigt oder in einer sonstigen Erwerbstätigkeit – in Berlin: 4,6 Prozent, in Brandenburg: 2,7 Prozent. Weitere 8 Prozent waren deutschlandweit arbeitsuchend, im Leistungsbezug oder in einer Maßnahme – Berlin: 14,9 Prozent, Brandenburg: 12,4 Prozent. Damit sind die Quoten in Berlin und Brandenburg deutlich höher als im Bundesdurchschnitt und zeigen eine im Vergleich der Bundesländer schwierigere Arbeitsmarktsituation an. Die anderen 18 Prozent sind deutschlandweit unbekannt verblieben – Berlin: 16,3 Prozent, Brandenburg: 15,4 Prozent (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 118). Bei der Betrachtung des Erwerbsstatus nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit zeigen sich deutschlandweit kaum Unterschiede (2 Prozentpunkte); zwischen den einzelnen Bundesländern hingegen bestehen zum Teil erhebliche Unterschiede (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 118): So waren rund drei Viertel der männlichen Absolvierenden des Jahres 2013 u. a. in Bayern und Sachsen im Jahr 2015 erwerbstätig. In Berlin waren nur knapp 63 Prozent der männlichen Absolvierenden erwerbstätig. Bzgl. des Geschlechts bestehen in Berlin keine großen Unterschiede. Hinsichtlich der Staatsangehörigkeit bestehen allerdings Unterschiede: In Berlin ist es für ausländische Ausbildungsabsolvierende schwieriger, im Anschluss an eine Ausbildung eine Erwerbstätigkeit zu finden – im Jahr 2015 waren es rund 50 Prozent der ausländischen Ausbildungsabsolvierenden des Jahres 2013 im Vergleich zu den Absolvierenden mit der deutschen Staatsbürgerschaft mit rund 65 Prozent (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 119 f.). Weitere knapp 30 Prozent der ausländischen Ausbildungsabsolvierenden waren im Leistungsbezug (vgl. ebd.).

Hinsichtlich der Ausbildungsadäquanz, hiermit ist gemeint, inwieweit die aktuell ausgeübte Tätigkeit der vorherigen beruflichen Ausbildung entspricht, bestehen überwiegend Unterschiede zwischen den Flächenbundesländern und den Stadtstaaten (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 121). Die Einschätzung erfolgt auf Basis der vier Qualifikationsstufen der Klassifikation der Berufe (KldB) von 2010: (1) „Helfer- und Anlerntätigkeiten", (2) „Fachlich ausgerichtete Tätigkeiten", die eine Berufsausbildung voraussetzen, (3) „Komplexe Spezialistentätigkeiten" und (4) „Hoch komplexe Tätigkeiten" (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 121; siehe ausführlicher zu den Qualifikationsstufen *Bundesagentur für Arbeit* 2011, S. 27 f.). 80 Prozent der Absolvierenden des Jahres 2013 waren in 2015 ausbildungsadäquat erwerbstätig, d. h., sie waren mit Tätigkeiten ober-

halb von Helfer- und Anlerntätigkeiten beschäftigt (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 121). Deutschlandweit waren 19,4 Prozent der Ausbildungsabsolvierenden des Jahres 2013 im Jahr 2015 ausbildungsinadäquat beschäftigt (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 122). Dabei bestehen zwischen den Bundesländern kaum Unterschiede. In den Stadtstaaten Berlin (22,2 Prozent), Bremen (21,5 Prozent) und Hamburg (22,3 Prozent) waren die Anteile inadäquater Tätigkeiten am höchsten – die niedrigsten Anteile gab es in Brandenburg (17,8 Prozent) und Schleswig-Holstein (17,7 Prozent) (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 121 f.).

Unterschiede zwischen den Bundesländern bezüglich der Erwerbsteilhabe von Ausbildungsabsolvierenden sind weniger auf die Adäquanz der Tätigkeit zurückzuführen, eher auf die Aufnahme einer Beschäftigung (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 121). Gleichwohl sei es aus politischer Perspektive relevant zu analysieren, inwieweit das Ausmaß an Inadäquanz reduziert werden kann, denn nicht angemessene Ausbildungen könnten zu Passungsproblemen beitragen (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 121).

Bei der Betrachtung der Jugendarbeitslosigkeit fällt auf: Zwischen den Jahren 2008 und 2015 verringerte sich die Arbeitslosenquote der 20- bis unter 30-Jährigen in Deutschland von 9 auf 7 Prozent (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 122). Dabei existierten allerdings deutliche Unterschiede zwischen den Bundesländern: So betrug die Arbeitslosenquote der 20- bis unter 30-Jährigen in Berlin im Jahr 2015 10,7 Prozent und in Bayern 3,9 Prozent (vgl. *Seeber et al.* 2018, Tabelle 5.4A). Deutlich werden auch Unterschiede bzgl. der Arbeitslosenquote zwischen den neuen und alten Bundesländern: So lagen in den neuen Bundesländern die Arbeitslosenquoten zwischen 8 (Thüringen) und 12 Prozent (Sachsen-Anhalt) und in den alten Bundesländern zwischen 3,9 (Bayern) und 9 Prozent (Nordrhein-Westfalen) (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 122).

Seeber et al. (2018, S. 122) exponieren: Während die Jugendarbeitslosigkeit der 20- bis unter 30-Jährigen im Jahr 2015 deutliche Unterschiede zwischen den neuen und alten Bundesländern annimmt, bestehen geringe Unterschiede zwischen den neuen und alten Bundesländern bzgl. der Ausbildungsadäquanz der aktuellen Tätigkeit und des Erwerbsstatus. Zwischen den Geschlechtern existieren moderate Unterschiede: So liegt die Arbeitslosenquote der jungen Männer deutschlandweit 1,3 Prozentpunkte höher als die der Frauen (vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 123).

Kommentar

Insgesamt zeigen *Seeber et al.* (2018) im Ländermonitor, dass Berlin im deutschlandweiten Vergleich bei den berücksichtigten Indikatoren ungünstigere Werte als viele andere Bundesländer aufweist: Während im Jahr 2015 – zwei Jahre nach Ausbildungsende – deutschlandweit rund 70 Prozent einer Erwerbstätigkeit nachgehen, sind es in Berlin nur 64,2 Prozent. In Berlin sind rund 15 Prozent arbeitsuchend, im Leistungsbezug und/oder in einer Maßnahme – deutschlandweit trifft dies nur auf 8 Prozent zu. Bei der Erwerbstätigkeit männlicher Ausbildungsabsolventen bestehen ebenfalls große Unterschiede zwischen den Bundesländern: In Bayern und Sachsen sind rund 75 Prozent der männlichen Ausbildungsabsolventen erwerbstätig und nur 63 Prozent derjenigen in Berlin.

Im Jahr 2015 – zwei Jahre nach Ausbildungsende – sind deutschlandweit 19,4 und in Berlin 22,2 Prozent der Absolvierenden ausbildungsinadäquat beschäftigt. Die Betrachtung der Jugendarbeitslosigkeit zeigt auch Unterschiede: In Berlin sind es 10,7 Prozent vs. 7 Prozent deutschlandweit.

Seeber et al. (2018) analysieren alle 16 Bundesländer der Bundesrepublik Deutschland, wobei Bremen eingeschränkt berücksichtigt wird, weil die regionalen Daten der Berufsausbildung für die iABE seit dem Jahr 2014 nicht fortgeschrieben wurden. Bei der Analyse der Integration in den Arbeitsmarkt wird nicht zwischen Absolvierenden einer Ausbildung im dualen System und des Schulberufssystems unterschieden. Außerdem wird bei der Untersuchung der Erwerbstätigkeit nicht in Voll- und Teilzeit differenziert. Eine Betrachtung von Befristungen von Arbeitsverträgen, Einkommen beim Erwerbseinstieg, der Zufriedenheit und des Lernzuwachses erfolgt ebenfalls nicht, sodass nur eine eher eingeschränkte Aussagekraft hinsichtlich der beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsbeteiligung vorliegt.

Die Studie ermöglicht vor allem regional differenzierte Aussagen bezüglich des Übergangs in das Beschäftigungssystem, muss aufgrund der formalen Struktur der verwendeten Daten, die eher an großflächigen Aussagen denn an Mikroanalysen interessiert ist, hinsichtlich wichtiger Parameter für das Gelingen des Übergangs nur eingeschränkte Aussagen.

5.1.2 Berliner Befunde

Schumann (2005a): Übergangsprozesse von Absolventen nichtbetrieblicher Ausbildungsgänge unter besonderer Berücksichtigung der Aufnahme einer Zweitausbildung

Forschungsinteresse

Gegenstand der Studie von *Schumann (2005a, S. 1)* sind die Übergangsprozesse außerbetrieblicher und vollzeitschulischer Absolvierender im ersten halben Jahr nach ihrem Abschluss, wobei ein Forschungsschwerpunkt mögliche Zweitausbildungen sind.

Theoretischer Hintergrund

Für die vorliegende Untersuchung interessant ist das Definitionsverständnis der Studie zur Zweitausbildung[14]:

> „Eine Zweitausbildung liegt vor, wenn nach dem erfolgreichen Abschluss einer Erstausbildung eine weitere Ausbildung aufgenommen wird. Dies gilt unabhängig davon, ob diese Ausbildung erfolgreich abgeschlossen wird" (*Schumann* 2005a, S. 4).

14 *Hillmert/Jacob* (2004, S. 73 f.) verweisen auf verschiedene Definitionen von Mehrfachausbildungen in Abhängigkeit von der Definition der ersten Ausbildung, so ist z. B. eine Frage, ob alle begonnenen Ausbildungen unabhängig davon, ob sie abgeschlossen wurden, berücksichtigt werden.

Weniger theoretisch als empirisch interessanter Bezugspunkt ist zudem die bei *Schumann* referierte Entwicklung der außerbetrieblichen Ausbildung sowie hier konstatierte Daten zur Zweitausbildung als Basis seiner Untersuchung: Seit den 1990er-Jahren hat sich in Deutschland die Zahl der außerbetrieblichen Ausbildungsplätze fast verdreifacht. In 2003 waren rund 150.000 Jugendliche in einer außerbetrieblichen Ausbildung (vgl. *Schumann* 2005a, S. 2). Dabei existierten Unterschiede zwischen den neuen und alten Bundesländern: In den alten Bundesländern waren 5 Prozent aller Ausbildungen außerbetrieblich organisiert. In Berlin entsprach der Anteil außerbetrieblicher Ausbildungsplätze an allen Ausbildungsplätzen im Dualen System rund 25 Prozent (knapp 13.000 Jugendliche) (vgl. ebd.).

Gut ein Drittel der 1964er Geburtskohorte begann bis zum 34. Lebensjahr eine Zweitausbildung (vgl. *Schumann* 2005a, S. 4 zit. n. *Hillmert/Jacob* 2004, S. 75).

Dabei stand mehrheitlich eine Höherqualifizierung im Fokus, die i. d. R. berufsnah zur ersten Ausbildung war (vgl. *Hillmert/Jacob* 2004, S. 80).

Schumann (2005a, S. 4 f.) verweist auf folgende Forschungsergebnisse:

- Männer nehmen häufiger eine Zweitausbildung auf, primär, um sich höher zu qualifizieren.
- Jugendliche mit höheren allgemeinbildenden Schulabschlüssen, die sie vor der Erstausbildung erworben haben, nehmen häufiger eine weitere Ausbildung auf.
- Bei einem Mismatch zwischen Berufswunsch und Erstausbildung gibt es eine höhere Wahrscheinlichkeit für eine zweite Ausbildung.
- Vor allem junge Menschen mit einer (berufsfach-)schulischen Erstausbildung nehmen eine weitere Ausbildung auf.
- Die zweite Ausbildung wird überwiegend unmittelbar im Anschluss an die erste Ausbildung begonnen.
- In Regionen mit ungünstigeren Arbeitsmarktbedingungen erfolgt häufiger eine Zweitausbildung.

Daten

An der Untersuchung von *Schumann* nahmen im Februar 2004 116 Berufsabsolvierende (39 Prozent weiblich, 61 Prozent männlich) teil, davon absolvierten 78 Personen eine außerbetriebliche Ausbildung im Berliner Bildungsgang MDQM[15] II (vgl. *Schumann* 2005a, S. 5; s. auch *Schumann* 2005b, S. 310 u. 320).

Befunde

Nur 37 Prozent der jungen Menschen sind innerhalb der ersten sechs Monate nach Ausbildungsende erwerbstätig (vgl. *Schumann* 2005a, S. 6). Rund ein Drittel ist arbeitslos (vgl. ebd.). Knapp 60 Prozent der Absolvierenden durchlaufen innerhalb des ersten halben Jahres nach Ausbildungsende Phasen der Arbeitslosigkeit (vgl. *Schumann* 2005a, S. 7). 40 Prozent der Befragten haben innerhalb des ersten halben Jahres

15 MDQM steht für Modulare-Duale-QualifizierungsMaßnahme. Das ist ein außerbetriebliches Angebot, in dem Jugendliche mit besonderem Förderbedarf ausgebildet werden (vgl. *Badel* 2005, S. 241).

nach Ausbildungsende Kontakt zu weiteren Ausbildungsinstitutionen bzgl. einer Zweitausbildung. Darunter befinden sich mehrheitlich mit 70 Prozent der Wunsch nach Höherqualifizierung für die Aufnahme einer Zweitausbildung (u. a. Fachoberschule, Studium, betriebliche Ausbildung) (vgl. *Schumann* 2005a, S. 7).

Schumann (2005a, S. 8) identifiziert die folgenden fünf Verlaufstypen: „Normalbiographischer Übergang", „Aufnahme einer Zweitausbildung", „Arbeitslosigkeit", „Diskontinuierlicher Übergangsprozess" und „Ableistung Zivil- oder Wehrdienst" (siehe ausführlicher zu den Typen Kap. 5.3).

Nur 20 Prozent der 116 Befragten gelingt ein normalbiografischer Übergang (Typ 1) (vgl. *Schumann* 2005a, S. 8). Je 25 Prozent der Befragten können den Typen 2 und 4 zugeordnet werden. Weitere 20 Prozent der jungen Menschen erleben ausschließlich Arbeitslosigkeit (Typ 3) (vgl. ebd.). Während 47 Prozent der Berufsfachschüler:innen eine zweite Ausbildung aufnehmen, trifft dies nur auf 15 Prozent der Absolvierenden einer außerbetrieblichen Ausbildung zu (vgl. *Schumann* 2005a, S. 9). Vielmehr erleben die Letztgenannten eher diskontinuierliche Übergänge (Typ 4: 32 Prozent) und Arbeitslosigkeit (Typ 3: 22 Prozent) (vgl. *Schumann* 2005a, S. 9). Mithilfe einer multivariaten Analyse stellt *Schumann* (2005a, S. 9 f.) fest, dass jüngere Befragte (bis 20 Jahren) eher eine zweite Ausbildung aufnehmen und insbesondere Absolvierende einer schulischen Ausbildung im Bildungssystem verbleiben.

Schumann (2005a, S. 13 i. V. m. 2) weist darauf hin, dass Studien selten repräsentative Stichproben zum Übergang ins Beschäftigungssystem ziehen und selten ein längerer Beobachtungszeitraum zugrunde gelegt wird.

Kommentar

Schumann (2005a) betrachtet Berliner Absolvierende von vollzeitschulischen und außerbetrieblichen Bildungsgängen. Die Art der Einmündung wird analysiert. Es werden keine Daten zum Beschäftigungsumfang, zur Befristung und zum Einkommen berichtet. Damit ist die Aussagekraft zur Stabilität der Einmündung gering. Informationen zur Pfadabhängigkeit werden berücksichtigt. Daten zur Zufriedenheit und zum Lernzuwachs liegen nicht vor. Eine kurzfristige – aber übliche – Betrachtung von sechs Monaten nach Bildungsgangsende wird vorgestellt. Insgesamt scheint die Aussagekraft hinsichtlich der beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsbeteiligung gering.

Mit dem Blick auf die außerbetriebliche Ausbildung wird jedoch sichtbar, wie prekär der Übergang der dortigen Absolvierenden in das Beschäftigungssystem ist – abhängig wiederum von den erworbenen Bildungskapitalien sowie den ökonomischen Rahmenbedingungen des hier betrachteten Bundeslandes Berlin. Insgesamt scheint eine signifikante nachhaltige Pfadabhängigkeit über die bereits vor dem Eintritt in das Ausbildungssystem erworbenen Bildungskapitalien in dem Sinne auf, dass während ihrer allgemeinen Schulpflicht wenig erfolgreiche Lernende dies über die Tatsache, dass sie in eine außerbetriebliche und nicht in eine betriebliche Ausbildung einmünden, bis in ihren sehr häufig wenig erfolgreichen Eintritt in das Beschäftigungssystem mit sich tragen.

5.1.3 Befunde zu weiteren Regionen Deutschlands

Herget/Schöngen/Westhoff (1987) – Berufsausbildung abgeschlossen – was dann?
(Befragungen des Bundesinstituts für Berufsbildung 1983 und 1984)

Forschungsinteresse
Herget/Schöngen/Westhoff (1987, S. 8) untersuchen Umstände und Zeitpunkt der Einmündung in den ersten Arbeitsplatz – im Ausbildungsberuf oder einer anderen Tätigkeit. Wesentlich ist für sie die Frage der Relevanz des ersten Arbeitsplatzes für zukünftigen beruflichen Erfolg (vgl. ebd.)

Theoretischer Hintergrund
Die Autorin und die Autoren beschreiben keine theoretischen Hintergründe.

Daten
Es wurden Auszubildende (n = 10.008) der folgenden Bundesländer zum Übergang von einer betrieblichen Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt befragt: Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen (vgl. *Herget/Schöngen/Westhoff* 1987, S. 10). Berlin wurde in der Erhebung nicht berücksichtigt.

Absolvierende von 37 ausgewählten Ausbildungsberufen der Berufsfelder „Metalltechnik", „Elektrotechnik" und „Wirtschaft und Verwaltung" wurden im Jahr 1984 ein halbes Jahr nach Abschluss der Berufsausbildung repräsentativ befragt (vgl. *Herget/Schöngen/Westhoff* 1987, S. 5 ff.).

Befunde
67 Prozent der Befragten sind erwerbstätig, 13 Prozent in einer weiteren Ausbildung, Weiterbildung oder Umschulung, 10 Prozent sind erwerbslos, weitere 10 Prozent sind im Wehr- bzw. Zivildienst (vgl. *Herget/Schöngen/Westhoff* 1987, S. 20). 60 Prozent der Befragten sind unbefristet beschäftigt. Es bestehen Unterschiede zwischen den Berufsfeldern: Während 58 Prozent der Absolvierenden einer kaufmännischen Ausbildung unbefristet im erlernten Beruf arbeiten, sind es nur 39 Prozent derjenigen der Metallberufe bzw. 34 Prozent derjenigen der Elektroberufe (vgl. ebd., S. 63). Rund 25 Prozent der befragten Berufstätigen sind nicht im erlernten Beruf tätig (vgl. ebd., S. 24). Knapp 10 Prozent wechseln für ihre Tätigkeit den Wohnort.

Die männlichen Befragten beginnen überproportional häufig eine weitere Ausbildung (19 Prozent Männer ggü. 8 Prozent der Frauen) (vgl. ebd., S. 63). Ein besonders wichtiger Grund für den Besuch weiterer Bildungsgänge ist eine mögliche Höherqualifizierung (vgl. *Herget/Schöngen/Westhoff* 1987, S. 21).

37 Prozent der befragten Erwerbstätigen fühlen sich durch ihre Ausbildung auf eine spätere Erwerbstätigkeit gut vorbereitet (vgl. ebd., S. 22).

77 Prozent der Befragten geben an, von ihren Ausbildenden Unterstützung gehabt zu haben (vgl. ebd., 48). Kritisiert wird hingegen von 54 Prozent der Befragten die technische Ausstattung sowohl der Betriebe als auch der Schulen (vgl. ebd., S. 50).

Mehr als ein Drittel sieht einen Weiterbildungsbedarf in folgenden Bereichen, die in der Erstausbildung nicht ausreichend trainiert wurden:

- Fähigkeiten zum Programmieren,
- selbstständiges Suchen und Beheben von Fehlern,
- selbstständiges Verfassen von Briefen, Berichten, Stellungnahmen,
- planvolle Durchführung von Arbeitsaufträgen,
- Informationsbeschaffung und Informationsverarbeitung, zur Lösung von Arbeitsproblemen (vgl. ebd., S. 22).

Ein Übernahmeangebot vom Ausbildungsbetrieb erhalten 62 Prozent der Absolvierenden (vgl. *Herget/Schöngen/Westhoff* 1987, S. 22).

50 Prozent der Befragten hält die Ausbildung für die derzeitige Berufstätigkeit für erforderlich (vgl. *Herget/Schöngen/Westhoff* 1987, S. 24).

Von den befragten Erwerbstätigen äußert eine Mehrheit, dass sie das im Betrieb Gelernte sehr viel (37 Prozent) und viel (25 Prozent) verwerten können; bei der Verwertung des in der Berufsschule Gelernten äußern nur 9 Prozent sehr viel und 17 Prozent viel (vgl. *Herget/Schöngen/Westhoff* 1987, S. 121).

Im Durchschnitt erzielen die Erwerbstätigen ein monatliches Bruttoeinkommen i. H. v. 1.900,- DM. Hierbei stehen Unterschiede zwischen den Berufsfeldern: Bei gewerblichen Berufen sind es durchschnittlich 2.100,- DM, in kaufmännisch-verwaltenden Berufen sind es im Durchschnitt 1.800,- DM (vgl. ebd., S. 116). Auch zwischen den Geschlechtern bestehen Unterschiede beim durchschnittlichen monatlichen Bruttoeinkommen: Frauen erzielen durchschnittlich ein geringeres Einstiegsgehalt – etwa 200 DM weniger – als die Männer – auch beim Vergleich innerhalb der einzelnen Berufe (vgl. ebd.).

Kommentar

Die Untersuchung umfasst Daten zur Verwertbarkeit der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten im Anschluss an die Berufsausbildung. Dabei wird auch berücksichtigt, ob es sich um ausbildungsadäquate Beschäftigungsverhältnisse handelt, Voll- oder Teilzeitverträge und/oder eine Befristung des Arbeitsvertrags vorliegen sowie ob betriebsgrößenspezifische Unterschiede bestehen. Außerdem wird das monatliche Bruttoeinkommen analysiert. Berliner Erwerbstätige werden nicht berücksichtigt. Vielmehr werden die folgenden vier Regionen fokussiert: Baden-Württemberg, Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen. Insgesamt ist mit den vorliegenden Daten eine gute Einschätzung der beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsbeteiligung unter Berücksichtigung der damaligen Rahmenbedingungen möglich – mit der Einschränkung, dass in dieser Studie nur Berufsfelder thematisiert werden, die insgesamt eher wenig Risiken der Einmündung in das Beschäftigungssystem induzieren.

Gericke et al. (1996): An der Schwelle zum Beruf. Bildungswege ostdeutscher Jugendlicher (Studie in Leipzig zwischen 1985 und 1993)

Forschungsinteresse

Im Zentrum der Untersuchung von *Gericke* (1996a, S. 8) steht die Frage nach dem Verlauf der Bildungs- und Ausbildungswege von jungen Menschen in den neuen Bundesländern.

Theoretischer Hintergrund

Zurückgegriffen wird auf den Begriff der Statuspassagen (vgl. *Gericke* 1996b, S. 40):

> „Unter beruflicher Erstplacierung verstehen wir dabei den primären Übergang in die Erwerbstätigkeit unabhängig vom vorausgegangenen Bildungs- und Ausbildungsweg" (Gericke 1996a, S. 8).

Daten

Mithilfe einer Zufallsauswahl der Schüler:innen aller 6. Klassen in Leipzig wurde zum ersten Befragungszeitpunkt im Jahr 1985 eine Stichprobe mit 1.327 Schülerinnen und Schülern gezogen (vgl. *Gericke* 1996a, S. 10). Die schriftliche Befragung wurde in der jeweiligen Klasse durchgeführt. Bis ins Jahr 1993 gab es insgesamt acht Befragungszeitpunkte. 315 Personen – darunter 60 Prozent weiblich – beteiligten sich an allen durchgeführten Erhebungen (vgl. *Gericke* 1996a, S. 10 f.). Bis ins Jahr 1990 gab es in der DDR Quotenregelungen hinsichtlich der Anteile derjenigen, die nach der 10. Klasse eine weiterführende Schule besuchen oder eine Berufsausbildung aufnehmen konnten. So war es für lediglich zwei bis vier Personen je Klasse vorgesehen, die weiterführende Schule zu besuchen – neben den schulischen Leistungen waren auch die soziale Herkunft und der Studienwunsch entscheidend (vgl. *Gericke* 1996b, S. 13 f.).

Befunde

Drei Jahre nach Abschluss der 10. Klasse waren 22 Prozent (n = 304) mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung erwerbstätig. Weitere 31 bzw. 22 Prozent waren Auszubildende bzw. Studierende. 5 Prozent waren arbeitslos (vgl. *Gericke* 1996b, S. 39). Der Schwerpunkt der Untersuchungen liegt beim Übergang an der ersten Schwelle. Die Aussagekraft zur zweiten Schwelle ist geringer, da sich zum Erhebungszeitpunkt im Oktober 1993 noch 50 Prozent in Ausbildung befanden (vgl. *Höckner* 1996, S. 57).

Kommentar

Der Untersuchungszeitraum umfasst überwiegend die Zeit in der Deutschen Demokratischen Republik (DDR). Der Untersuchungsschwerpunkt liegt beim Übergang an der sogenannten ersten Schwelle – von der allgemeinbildenden Schule in die Berufsausbildung. Die Untersuchung ist auf Leipziger Schüler:innen begrenzt. Es erfolgt keine differenzierte Betrachtung des Berufseinstiegs, z. B. zum Arbeitsumfang, zur Befristung von Arbeitsverträgen oder zum Einkommen (Stabilität der Einmündung). Die Pfadabhängigkeit, die Zufriedenheit und der Lernzuwachs werden ebenfalls nicht

berücksichtigt. Über einen lokal spezifischen Blick hinaus sowie mit einem Fokus auf die komplexen Umstellungsprozesse im Beschäftigungssystem nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten ergibt sich keine überregionale Aussagekraft.

Schäfer/Weyh (2018): Übergang von Auszubildenden in den Arbeitsmarkt in Sachsen

Forschungsinteresse

Schäfer/Weyh (2018, S. 11) betrachten die Entwicklungen beim Übergang an der zweiten Schwelle in Sachsen der beiden Ausbildungskohorten 1994/1995 und 2011/2012 (jeweils Ausbildungsbeginn). Dabei untersuchen sie die Formen der Weiterbeschäftigung, das Wechselverhalten und die Entgeltentwicklung (vgl. *Schäfer/Weyh* 2018, S. 9 u. 11).

Theoretischer Hintergrund

Schäfer/Weyh (2018, S. 25) verweisen auf die Transaktionskostentheorie und die Humankapitaltheorie. Theoretische Erläuterungen dazu werden nicht vorgenommen.

Daten

Die Autorin und der Autor nutzen die Beschäftigtenhistorik (BeH) des IAB; darin enthalten sind Daten aus den Beschäftigungsmeldungen der Arbeitgeber an die Sozialversicherungsträger. Diese Historik umfasst taggenaue Daten aller sozialversicherungspflichtig Beschäftigten und seit 1999 zusätzlich aller geringfügig Beschäftigten in Deutschland (vgl. *Schäfer/Weyh* 2018, S. 13). Nicht berücksichtigt sind Beamte, Selbstständige, mithelfende Familienangehörige, Berufs- und Zeitsoldatinnen und -soldaten und Freiwilligendienstleistende (vgl. ebd.). Es sollten nur Personen mit einer mindestens dreijährigen Erstausbildung untersucht werden, weshalb eine Altersrestriktion von 25 Jahren zum Ende der Ausbildung gesetzt wurde (vgl. *Schäfer/Weyh* 2018, S. 14). Die Stichprobe der Kohorte 2011/2012 umfasst 9.367 Auszubildende (davon 40,1 Prozent weiblich), die der Kohorte 1994/1995 22.197 Personen (darunter 37,9 Prozent weiblich). Der Vergleich dieser beiden Zahlen zeigt den generellen Rückgang der Auszubildendenzahlen seit 1991 in Sachsen (vgl. ebd., S. 15).

Befunde

Während 49 Prozent der Kohorte von 2011/2012 nach Ausbildungsende vom Ausbildungsbetrieb übernommen werden, sind es in der älteren Kohorte 1994/1995 nur 33 Prozent. Die Anteile derjenigen, die nach dem Ausbildungsende einen Betriebswechsel vollziehen, ist ähnlich – 34,2 Prozent der Kohorte von 2011/2012 und 36,5 Prozent der Kohorte von 1994/1995 (vgl. *Schäfer/Weyh* 2018, S. 17). Bei der regionalen Betrachtung der Betriebswechsel fällt auf, dass in den Städten Dresden und Leipzig überdurchschnittlich häufige Betriebswechsel vollzogen werden (Kohorte 2011/2012: 41,6 Prozent (Dresden) und 38,7 Prozent (Leipzig)) (vgl. ebd., S. 18). Autorin und Autor vermuten, dass junge Menschen aus ländlichen Gebieten für die Ausbildung in städtische Regionen gehen und anschließend wieder zurückkehren (vgl.

Schäfer/Weyh 2018, S. 20). In der jüngeren Kohorte (2011/2012) wechseln 1.619 Personen (18,6 Prozent) den Arbeitsort (vgl. ebd.). Davon wechseln „[...] zwei Drittel den Arbeitsort innerhalb Sachsens" (*Schäfer/Weyh* 2018, S. 20). Das andere Drittel wechselt deutschlandweit – davon rund 17 Prozent in die neuen Bundesländer (ohne Sachsen und mit Berlin) und knapp 16 Prozent in die alten Bundesländer (vgl. ebd.). In der älteren Kohorte (1994/1995) ziehen die Arbeitsortwechsler:innen noch mehrheitlich gen alte Bundesländer (vgl. ebd.). Die Quoten der jüngeren Kohorte können auf eine Beruhigung des Arbeitsmarktes und eine gestiegene Attraktivität der neuen Bundesländer als Arbeitsort hinweisen (vgl. ebd., S. 24). Innerhalb des verarbeitenden Gewerbes finden deutlich seltener Betriebswechsel statt (vgl. ebd., S. 25). Hingegen werden im Bereich Erziehung und Unterricht die meisten Betriebswechsel vollzogen, was nicht zuletzt auch auf die überwiegend außerbetriebliche Ausbildung in diesem Bereich zurückzuführen ist (vgl. ebd., S. 26). Bei der Betrachtung der Übergänge an der zweiten Schwelle in den zehn ausbildungsstärksten Berufen der Kohorten zeigt sich, dass Köche mit 56 Prozent häufiger Betriebswechsel vornehmen (vgl. ebd., S. 28). 24,8 Prozent der Bürofachkräfte vollzogen einen Berufswechsel – in der Kohorte 2011/2012 wechselten insgesamt 24,2 Prozent den Beruf im Anschluss an die Berufsausbildung (vgl. ebd.). Mit 41 Prozent bzw. 40,2 Prozent wechseln in der Kohorte 2011/2012 überdurchschnittlich häufig Maschinenschlosser:innen bzw. Elektrogerätebauer:innen ihren Beruf nach Ausbildungsende. Am seltensten wechseln die Krankenpfleger:innen mit 8,6 Prozent ihren Beruf (vgl. ebd., S. 29). Beim Vergleich der Bruttomonatsentgelte im letzten Ausbildungsjahr (747,55 Euro) mit den Bruttoeinstiegsentgelten (1.905,69 Euro) zeigt sich, dass das Einstiegsentgelt etwa das 2,5-Fache des Ausbildungsentgeltes beträgt (vgl. ebd., S. 33).[16]

Kommentar

Die Studie untersucht Übergänge in Sachsen. Dabei werden Bruttoeinstiegsentgelte berücksichtigt. Der Arbeitsumfang wird nicht detailliert und die Befristung von Arbeitsverträgen wird überhaupt nicht betrachtet. Einbezogen hingegen werden Pfadabhängigkeiten. Somit sind keine differenzierten Aussagen zur beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsbeteiligung möglich. Allerdings zeigt diese Studie nachdrücklich – die besondere Komplexität lokaler und regionaler Bedingungen auf die Nachhaltigkeit des Eintritts in das Beschäftigungswesen und auf die dortige Platzierung der Befragten.

16 Während die Frauen im Durchschnitt ein höheres Ausbildungsentgelt erhalten (761,85 Euro ggü. 738,41 Euro der Männer), erzielen die Männer ein höheres Einstiegsentgelt (1.915,13 Euro ggü. 1.871,30 Euro für die Frauen) (vgl. *Schäfer/Weyh* 2018, S. 33).

5.2 (Quasi-)Längsschnittstudien

5.2.1 Bundesrepublikanische Befunde

Blossfeld (1985): Berufseintritt und Berufsverlauf. Eine Kohortenanalyse über die Bedeutung des ersten Berufs in der Erwerbsbiographie

Forschungsinteresse

Die Studie untersucht einerseits die berufliche Erstplatzierung als Prädiktor späterer Berufsverläufe vor ihren jeweiligen historischen Rahmenbedingungen. Andererseits fragt die Untersuchung danach, welchen grundsätzlichen Beitrag sozialstrukturelle und ökonomische Faktoren in unterschiedlichen Phasen der Berufsbiografien haben (vgl. *Blossfeld* 1985, S. 177).

Theoretischer Hintergrund

Blossfeld (1985) nimmt eine Kohortenanalyse vor. Hierbei bezieht er sich auf die Humankapitaltheorie und das Statuszuweisungs-Modell (vgl. *ebd.,* S. 178 ff.).

Daten

Grundlage sind die Lebensverlaufsstudie aus dem Teilprojekt „Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung" des DFG-Sonderforschungsbereiches 3 (Mikroanalytische Grundlagen der Gesellschaftspolitik) (N = 2.171 folgender Geburtsjahrgänge: 1929–1931, 1939–1941 und 1949–1951) – die Datenerhebung fand zwischen Oktober 1981 und Mai 1983 statt – und die Qualifikations- und Berufsverlaufsuntersuchung (BIBB/IAB) des Jahres 1979 – N = 30.000 Erwerbspersonen (nur Erfassung des Eintrittsberufs und Berufs in 1970, 1974 und 1979 (vgl. *Blossfeld* 1985, S. 180).

Befunde

Probleme einer Kohorte beim Eintritt ins Beschäftigungssystem können im Erwerbsleben kaum ausbalanciert werden (vgl. *Blossfeld* 1985, S. 177). Vorteile einer Kohorte beim Berufseintritt bleiben dauerhaft bestehen (ebd.).

Die jeweils jüngeren Kohorten hatten bessere Bildungschancen und im Durchschnitt mehr Jahre eine allgemeinbildende Schule besucht (vgl. *Blossfeld* 1985, S. 190). Der Anteil der Hauptschulabsolvierenden nahm im Vergleich zu denen der Realschulabsolvierenden und Abiturientinnen und Abiturienten ab (vgl. ebd.). Die jüngeren Kohorten realisierten im Aggregat auch mehr qualifizierte Berufspositionen (vgl. ebd.). Außerdem stellt *Blossfeld* (1985, S. 194) fest, dass die Chancen beim Berufseinstieg erheblich vom jeweiligen Arbeitsmarktsegment abhängig sind, das nach der Ausbildung gewählt wird (vgl. *Blossfeld* 1985, S. 194).

Kommentar

In der Studie werden globale Ergebnisse im Kohortenvergleich veröffentlicht; eine regionale Differenzierung erfolgt nicht. Es werden auch keine Daten zum Einkom-

men, zum Arbeitsumfang und zur Befristung von Arbeitsverträgen dargestellt (Stabilität der Einmündung). Angaben zur Pfadabhängigkeit, zur Zufriedenheit und zum Lernzuwachs fehlen ebenfalls. Daher eignen sich diese Studiendaten nicht für eine differenzierte Analyse der beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsbeteiligung von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern. Die Daten spiegeln die Bildungsexpansion vor allem der 1980er-Jahre und deren Konsequenzen für den Verlauf des Erwerbslebens der Befragten. Sie zeigen zum einen Abhängigkeiten von den ökonomischen Schwankungen und zum anderen diejenigen vom Arbeitsmarktsegment, in das der:die Bewerber:in eintritt. Hingegen ist der Zugriff von *Blossfeld* auf die Daten weniger geeignet, Detailbefunde zur thematischen Fokussierung der in der hier vorgelegten Arbeit zu realisieren.

Stegmann/Kraft (1987): Ausbildungs- und Berufswege von 23- bis 24-Jährigen

Forschungsinteresse

Stegmann/Kraft (1987) konzentrieren sich auf Faktoren der Erwerbsbeteiligung von 23- bis 24-Jährigen. Untersucht werden geschlechter- und (berufs-)bildungsspezifische Unterschiede sowie der Einfluss von unmittelbarer Arbeitslosigkeit nach Abschluss der Berufsausbildung für Berufsbiografien (vgl. ebd., S. 144 f.).

Theoretischer Hintergrund

Die Studie erläutert keine theoretischen Hintergründe.

Daten

Die Untersuchung des Übergangs von der Schule in den Arbeitsmarkt startete beim IAB 1977 mit einer Längsschnittstudie. An der ersten Befragungswelle im Jahr 1977 beteiligten sich in einer repräsentativen Stichprobe Absolvierende und Abgänger:innen allgemeinbildender Schulen (vgl. *Stegmann/Kraft 1987, S. 143; s. auch Palamidis/Schwarze* 1989, S. 115). *Stegmann/Kraft* (1987) präsentieren Ergebnisse der Wiederholungsbefragung aus dem Jahr 1985. Zuvor wurden Befragungen in den Jahren 1977 und 1980 durchgeführt (vgl. *Stegmann/Kraft* 1987, S. 143).

Befunde

Im Jahr 1985 waren die jungen Menschen 23 bis 24 Jahre alt und hatten die Berufsausbildung überwiegend erfolgreich beendet (61 Prozent) (vgl. Stegmann/Kraft 1987, S. 145; s. auch *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 116). 77 Prozent der Absolvierenden einer dualen Berufsausbildung waren Ende 1985 erwerbstätig. Weitere 9 Prozent waren im Studium oder in Weiterbildung, 7 Prozent waren arbeitslos und weitere 7 Prozent der Befragten waren mit etwas anderem beschäftigt (vgl. Stegmann/Kraft 1987, S. 151; s. auch *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 116). Männer waren überdurchschnittlich häufig im Studium oder in Weiterbildung (vgl. *Stegmann/Kraft* 1987, S. 146).

Arbeitslosigkeit an der zweiten Schwelle beeinflusst den weiteren Berufsverlauf; so besteht anschließend häufiger das Risiko von an- oder ungelernten Beschäfti-

gungsverhältnissen, Teilzeitverträgen, befristeten Anstellungen und geringeren Einkommen (vgl. *Stegmann/Kraft* 1987, S. 153 ff.; s. auch *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 117).

Ein Ergebnis ist, dass zu dem damaligen Zeitpunkt das Geschlecht den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung stärker beeinflusste als der Schulabschluss (vgl. *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 115). Das heißt, die Schülerinnen hatten schlechtere Chancen auf einen Ausbildungsplatz als ihre männlichen Mitbewerber (vgl. ebd.). Ein weiteres Ergebnis ist die Bestätigung der Vermutung, dass eine Ausbildung im Dualen System eine höhere Priorität für die Schulabgänger:innen hat als eine vollzeitschulische Berufsausbildung, die eher der Überbrückung von Wartezeiten dient (vgl. *Stegmann/Kraft* 1987, S. 147; s. auch *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 115).

Frauen erzielten im Durchschnitt geringere monatliche Nettoeinkommen als Männer: Während 52 Prozent der Männer 1.600,- DM und mehr verdienen, sind es bei den Frauen gerade einmal 21 Prozent (vgl. *Stegmann/Kraft* 1987, S. 150). Männer sind häufiger als Frauen befristet beschäftigt (10 Prozent vs. 4 Prozent) (vgl. *Stegmann/Kraft* 1987, S. 150). Frauen hingegen sind häufiger in Teilzeit tätig als Männer (9 Prozent vs. 1 Prozent) (vgl. ebd.).

Kommentar

Aufgrund des Erhebungszeitraums geben die Befunde Auskunft über die „alte" Bundesrepublik; weiterhin sind sie aus heutiger Sicht primär aus historischer Sicht von Interesse. In der Längsschnittuntersuchung des IAB wurden bis 1990 ausschließlich die Menschen in den alten Bundesländern berücksichtigt. Die vorliegende Darstellung der Ergebnisse umfasst keine detaillierte regionale Betrachtung. Spezifische Berliner Ergebnisse sind ebenfalls nicht ausgewiesen. Es werden grobe Ergebnisse zur Befristung von Arbeitsverträgen vorgestellt – genaue monatliche Angaben zur Befristung werden nicht gemacht. Gleiches gilt beim Arbeitsumfang, es werden keine differenzierten Stunden bei Teilzeitverträgen veröffentlicht. Insgesamt sind damit nur eingeschränkt Aussagen zur beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsbeteiligung möglich. Im Vergleich der hier diskutierten Studien entlang der generellen Zeitleiste zeigen sich allerdings deutliche Stabilitäten bezüglich der Wertigkeiten der in der Berufsausbildung erworbenen beruflichen Bildungskapitalien sowie geschlechtsspezifische Angleichungen vor allem seit den 2010er-Jahren.

Palamidis/Schwarze (1989): Analysen mit dem Sozio-ökonomischen Panel (SOEP)

Forschungsinteresse

Das Sozio-ökonomische Panel kann einen Beitrag zur Beschreibung und Erklärung von Übergängen in Ausbildung und ins Beschäftigungssystem leisten (vgl. *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 117).

Theoretischer Hintergrund

Die Autorin und der Autor orientieren sich an der Suchtheorie und der Filtertheorie[17], die sie kurz beschreiben (vgl. *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 118).

Daten

Das Sozio-ökonomische Panel stellt eine repräsentative Längsschnittuntersuchung dar. Sie wird seit 1984 jährlich durchgeführt und analysiert die wirtschaftlichen und sozialen Lebensverhältnisse von über 20.000 Personen aus gut 11.000 Haushalten in Deutschland (vgl. *Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e. V.* 2019; s. auch *Lauterbach/Fend/Gläßer* 2016, S. 26).

Im Jahr 1984 nahmen 16.211 Personen aus insgesamt 5.921 Haushalten an der ersten Befragungswelle teil (vgl. *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 119).

Befunde

379 von 16.211 Personen schlossen im Jahr 1984 oder 1985 eine allgemeinbildende Schule ab (vgl. ebd.). Von ihnen nahmen 35,4 Prozent eine duale Berufsausbildung auf. Weitere 20,8 Prozent besuchten eine weitere berufliche Schule (Berufsgrundbildungsjahr, Berufsfachschule oder Fachoberschule) (vgl. ebd.). Zwei Drittel der 210 Befragten, die in den Jahren 1984 und 1985 eine duale Berufsausbildung abschlossen, waren zum Befragungszeitpunkt erwerbstätig (vgl. *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 122). Männer nahmen überproportional häufig eine zweite Ausbildung auf (22,9 Prozent ggü. 16,3 Prozent der Frauen, vgl. ebd.). 10,5 Prozent der Befragten gaben an, arbeitslos zu sein (vgl. *Palamidis/Schwarze* 1989, S. 122).

Nach *Palamidis/Schwarze* (1989, S. 122 f.) stellen personenbezogene Variablen kein signifikantes Arbeitslosigkeitsrisiko beim Übergang ins Beschäftigungssystem nach Abschluss einer dualen Berufsausbildung dar. Vielmehr habe die Arbeitslosenquote im jeweiligen Bundesland einen signifikanten Einfluss auf die Berufseinmündung. In Bundesländern mit einer geringeren Arbeitslosenquote werden relativ betrachtet mehr Personen ins Beschäftigungssystem aufgenommen.

Steinmann (2000, S. 114 f.) stellt tabellarisch zentrale Aspekte und Ergebnisse zum Übergang sowohl an der ersten als auch an der zweiten Schwelle anhand von verschiedenen Studien dar, die auf Basis von SOEP-Daten ermittelt wurden. Danach haben folgende Faktoren bedeutenden Einfluss auf den Übergang an der zweiten Schwelle: regionale Arbeitsmarktsituation, Unternehmens- und Wohnortgröße sowie regionale Arbeitslosenquoten (siehe ausführlicher zu den einzelnen Studien *Steinmann* 2000, S. 114 f.).

17 Ausgangspunkt der Filtertheorie – auch Screening- oder Signaltheorie genannt – sind die Arbeiten von *Arrow* (1973) und *Spence* (1973) (vgl. *Hummelsheim/Timmermann* 2018, S. 122). In der Filtertheorie wird angenommen, dass die Leistungsfähigkeit eines Individuums „[…] naturgegeben, nicht direkt erkennbar und über formale Bildung nicht erweiterbar ist" (*Hummelsheim/Timmermann* 2018, S. 122). Dennoch erfüllten laut Filtertheorie formale Bildungsprozesse eine wichtige Selektions- und Filterfunktion hinsichtlich der Zuordnung von Zertifikaten entsprechend der individuellen Leistungsfähigkeit (vgl. ebd.).

Kommentar
Die Autorin und der Autor stellen keine detaillierten Zahlen zum Arbeitsumfang, zur Befristung von Arbeitsverträgen oder zum Einkommen dar. Es wird zwar darauf verwiesen, dass es regionale Unterschiede gebe; die Unterschiede werden jedoch nicht detaillierter beschrieben. Bis zur Wiedervereinigung im Jahr 1990 wurden nur Daten in den alten Bundesländern erhoben. Berliner Daten sind demnach nicht vorhanden. Insgesamt sind mit den dargestellten Studiendaten keine detaillierteren Aussagen zur beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsbeteiligung möglich.

BIBB-Übergangsstudien 2006 und 2011

Forschungsinteresse
In den BIBB-Übergangsstudien 2006 und 2011 werden Jugendliche im Alter von 18 bis 24 Jahren in Deutschland befragt. Im Fokus stehen dabei die Bildungs- und Berufsaktivitäten der jungen Menschen (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2019b).

Daten
Von Juni bis August 2006 wurden 7.230 Jugendliche der Geburtsjahrgänge 1982 bis 1988 telefonisch befragt (vgl. *Friedrich/Beicht/Ulrich* 2010, s. auch *Beicht/Friedrich* 2008, S. 82). In der Wiederholungsstudie (BIBB-Übergangsstudie 2011) wurden zwischen Juli und September 2011 5.579 Jugendliche der Geburtsjahrgänge 1987 bis 1993 via Mobiltelefon befragt (vgl. *Eberhard et al.* 2013, S. 7; s. auch *Friedrich/Rohrbach-Schmidt* 2014, S. 7).

Das Hauptaugenmerk der BIBB-Übergangsstudien liegt auf dem Übergang in die berufliche Erstausbildung (vgl. *Eberhard et al.* 2013, S. 11). Dieser sei, so die Hypothesen, abhängig von der schulischen Vorbildung, der sozialen, ethnischen und regionalen Herkunft der Schulabsolvierenden (vgl. ebd., S. 8 f.; s. auch ausführlicher zu Ergebnissen an der ersten Schwelle *Beicht et al.* 2008).

Zöller/Kroll (2013, S. 20 f.) verweisen auf Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2006 zum Übergang an der zweiten Schwelle.

Befunde
Für Absolvierende des Schulberufssystems ist es deutlich schwieriger, ein Jahr nach Ausbildungsabschluss eine unbefristete Beschäftigung aufzunehmen, als für die Absolvierenden einer dualen Berufsausbildung (vgl. auch *Beicht/Ulrich* 2008, S. 23). Drei Monate nach Abschluss der Berufsausbildung arbeiten 47 Prozent, die eine betriebliche Ausbildung abgeschlossen haben, unbefristet. Bei den Schulberufsabsolvierenden sind es nur 15 Prozent (vgl. *Zöller/Kroll* 2013, S. 20). Zwölf Monate nach dem vollzeitschulischen Ausbildungsende sind dann rund 20 Prozent unbefristet tätig (vgl. ebd.). Weitere etwa 30 Prozent gehen weiter zur Schule (vgl. ebd.). *Zöller/Kroll* (2013, S. 22) empfehlen weitere Verbleibsstudien zur Verbesserung der Datenlage und zur Darstellung von Entwicklungen.

Kommentar
Zöller/Kroll (2013) analysieren nicht hinsichtlich der Befristung von Arbeitsverträgen, des Arbeitsumfangs, der Einkommen, der regionalen Differenzen. Die Pfadabhängigkeit, die Zufriedenheit und der Lernzuwachs werden ebenfalls nicht berücksichtigt, sodass eine Einschätzung der beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsteilhabe nicht möglich ist.

Brzinsky-Fay/Ebner/Seibert (2016): Veränderte Kontinuität. Berufseinstiegsverläufe von Ausbildungsabsolvent:innen in den alten Bundesländern zwischen den 1980er Jahren und 2001

Forschungsinteresse
Brzinsky-Fay/Ebner/Seibert (2016, S. 230) untersuchen den Übergang von der dualen Ausbildung ins Beschäftigungssystem im Zeitraum von den 1980er-Jahren bis ins Jahr 2001. Sie analysieren, inwiefern (1) die duale Ausbildung weiterhin ein sicherer Weg in die Beschäftigung sei und (2) sich das „Normalarbeitsverhältnis" als Regel erweise. Dabei gehen die Autoren davon aus, dass bestehende Untersuchungen zum Übergang ins Beschäftigungssystem bereits verschiedene Dimensionen, etwa Arbeitslosigkeit, Betriebswechsel, Statusinadäquanz im Zeitverlauf, untersucht hätten, z. T. auch bezüglich der dualen Berufsausbildung. So geben *Brzinsky-Fay/Ebner/Seibert* (2016) an, die Betrachtung von Übergängen um zwei Aspekte erweitern zu wollen: (1) eine holistische Betrachtung von Übergängen, indem sie davon ausgehen, es gebe mehrere Übergangstypen, und (2) die Betrachtung des Arbeitsumfangs (Teil-/Vollzeit) (vgl. *ebd.*, S. 235). Kritisch ist an dieser Stelle anzumerken, dass es vorher bereits Studien gab, die verschiedene Übergangstypen analysiert haben, z. B. *Mowitz-Lambert* (2001) oder *Müller* (2008). Des Weiteren wurde der Arbeitsumfang in früheren Studien ebenfalls berücksichtigt, so z. B. bei *Behringer/Gaulke* (1988) oder bei *Müller* (2008).

Theoretischer Hintergrund
Ausgangspunkt der Betrachtungen sind der „Normallebenslauf" nach *Kohli* (1985), dieser ist gekennzeichnet durch Vorbereitungs-, Aktivitäts- und Ruhephase, und das „Normalarbeitsverhältnis" – eine dauerhafte Beschäftigung in Vollzeit (vgl. *Brzinsky-Fay/Ebner/Seibert* 2016, S. 235).

Daten
Die Autoren nutzen die Daten der Bundesagentur für Arbeit und die Beschäftigten- und Leistungsempfängerhistorik (BLH) des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) (vgl. *Brzinsky-Fay/Ebner/Seibert* 2016, S. 231). Die BLH enthält tagesgenaue Daten aller sozialversicherungspflichtig Beschäftigten, inkl. der Auszubildenden im dualen System, aus der Beschäftigtenhistorik (BeH) und aller Leistungsempfänger:innen aus der Leistungsempfängerhistorik (LeH) seit Ende der 1970er-Jahre (vgl. ebd., S. 238).

Betrachtet werden Ausbildungsabsolvierende in den alten Bundesländern der Jahre 1979–1981, 1989–1991 und 1999–2001 (vgl. ebd., S. 238). Für die explorative Untersuchung bzgl. verschiedener Übergangstypen stehen Daten von 19.614 Personen zur Verfügung. Zur Analyse mit dem multivariaten Modell sind es 19.581 Personen (vgl. ebd.).

Bei der Analyse des Erwerbseinstiegs werden sieben (Arbeitsmarkt-)Zustände unterschieden: „(duale) Ausbildung, Vollzeitbeschäftigung im Ausbildungsbetrieb, Vollzeitbeschäftigung in einem anderen Betrieb, Teilzeitbeschäftigung im Ausbildungsbetrieb, Teilzeitbeschäftigung in einem anderen Betrieb, Arbeitslosigkeit sowie keine Meldung (unbekannt)“ (*Brzinsky-Fay/Ebner/Seibert* 2016, S. 239). Sequenz- und Clusteranalysen dienen der Zusammenfassung von Idealtypen, die im multinominalen Regressionsmodell als abhängige Variable verwendet werden (vgl. ebd., S. 240). Als unabhängige Variablen werden die Absolventenkohorte, die Betriebsgröße des Ausbildungsbetriebes, das Geschlecht und die Nationalität zum Ausbildungsende berücksichtigt (vgl. ebd.). Das Bundesland der Ausbildung, der Schulabschluss der Ausbildungsabsolventen (Abitur ja/nein), das Alter bei Ausbildungsende, das Ausbildungsberufssegement und die Siedlungsstruktur des Landkreises des Ausbildungsbetriebs werden als Kontrollvariablen verwendet (vgl. ebd.).

Befunde

Zunächst werden die fünf Jahre nach Ausbildungsabschluss betrachtet. Dabei wurden clusteranalytisch neun „Idealtypen“ für den Erwerbseinstieg exploriert: „Kontinuität intern“, „Mittelfristige Übernahme“, „kurze Übernahme“, „Kontinuität extern“, „Extern & Dropout“, „Teilzeit extern“, „Diskontinuität“, „Desintegration“ und „Sample Dropout“ (vgl. ebd., S. 243) (siehe ausführlicher zu den Verlaufstypen Kap. 5.3).

Insgesamt kann gezeigt werden, dass die duale Berufsausbildung ihren Absolvierenden weiterhin eine hohe Beschäftigungssicherheit bietet, insbesondere den Absolvierenden, die einem der folgenden vier Typen des Erwerbseinstiegs zugeordnet werden: „Kontinuität intern“, „Mittelfristige Übernahme“, „kurze Übernahme“ und „Kontinuität extern“, wenngleich Erwerbseinstiege nach dem sogenannten Standardmuster abnehmen (vgl. ebd., S. 248). Der Übergang als Ritus ist damit weniger relevant (vgl. 4.2.1). Personen mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft sind überdurchschnittlich oft im Teilzeit-Typ und im Typ Desintegration vertreten (vgl. *Brzinsky-Fay/Ebner/Seibert* 2016, S. 248).

Gleichzeitig wird der Übergang nach einer dualen Berufsausbildung stark von der Unternehmensgröße beeinflusst: Je größer das Unternehmen ist, desto größer ist die Chance, im Anschluss in Vollzeit tätig zu sein (vgl. ebd., S. 249). Grundsätzlich ist die Staatsangehörigkeit der Absolvierenden bei den meisten Erwerbseinstiegstypen weniger relevant, einzig beim Typ *Desintegration* zeigt sich ein deutlich höheres Risiko. So haben Personen mit einer türkischen Staatsangehörigkeit ein 2,5-faches Risiko ggü. Deutschen zu diesem Typ zu gehören (vgl. ebd., S. 249). Dies sei aber kein überraschendes, sondern aufgrund des bisherigen Forschungsstandes ein erwartbares Ergebnis (vgl. ebd., S. 249).

Darüber hinaus haben Frauen ein 2,8-fach höheres Risiko, den Erwerbseinstieg in Teilzeit zu bewerkstelligen, als Männer (vgl. ebd., S. 249).

Absolvierende mit Abitur erzielen häufig bessere Abschlussnoten als diejenigen ohne Abitur. Daher wechseln sie nach Ausbildungsabschluss auch häufiger in andere, lukrativere Unternehmen oder nehmen ein Studium auf (vgl. ebd., S. 251).

Kommentar

In der Studie werden Befristungen von Arbeitsverträgen und der Arbeitsumfang berücksichtigt, die Arbeitsentgelte bleiben außen vor. Daher sind Einschätzungen zur Erwerbsteilhabe der Absolvierenden nur bedingt möglich. Es werden ausschließlich Absolvierende einer dualen Berufsausbildung in den alten Bundesländern betrachtet. Berliner Ergebnisse werden somit nicht generiert. Gleichzeitig zeigt sich jedoch die hohe zeitliche Stabilität der einschlägigen Befunde, wie sie seit den 1970er-Jahren berichtet werden. Hinsichtlich der Frage des Übergangs an der zweiten Schwelle verweist die Studie darauf, dass von einer sich vergrößernden Zahl typologisch unterscheidbarer Übergänge ausgegangen werden kann.

Lehwess-Litzmann (2019): Erwerbsverläufe in Ost- und Westdeutschland nach der (Finanz- und Wirtschafts-)Krise

Forschungsinteresse

Lehwess-Litzmann (2019, S. 261) geht es um Analogien und ggf. nach wie vor bestehende Differenzen zwischen heutigen Erwerbsverläufen in den neuen und alten Bundesländern.

Theoretischer Hintergrund

Die Studie legt folgende drei Lebensphasen/Alterskategorien zugrunde: (1) „Einstiegs- und Etablierungsphase" (16. bis 29. Lebensjahr), (2) „Haupterwerbsphase" (29. bis 49. Lebensjahr) und (3) „End- und Ausstiegsphase" (49. bis zum 60. Lebensjahr)[18] (vgl. *Lehwess-Litzmann* 2019, S. 263).

Daten

Zur Analyse der Erwerbsverläufe in den neuen und alten Bundesländern verwendet *Lehwess-Litzmann* (2019, S. 262) die „Stichprobe der Integrierten Arbeitsmarktbiografien" des IAB. In dieser Stichprobe sind Daten von Personen erfasst, die während des Beobachtungszeitraums – 30. Juni 2009 bis 30. Juni 2014 – mindestens einmal sozialversicherungspflichtig oder geringfügig beschäftigt waren, Leistungen nach SGB III und/oder SGB II bezogen haben oder arbeitsuchend gemeldet waren (vgl. *Lehwess-Litzmann* 2019, S. 262). Es wurden Personen berücksichtigt, die zwischen 1949 und 1992 geboren wurden (ebd.). Untersucht wurden die Erwerbsverläufe im Zeitraum vom 30. Juni 2009 bis 30. Juni 2014. Insgesamt wurden 858.834 Personen beobachtet

18 Überlappungen beim 29. und 49. Lebensjahr entstünden, weil aus den Daten nicht deutlich werde, ob der Geburtstag einer Person vor oder nach dem Stichtag (jeweils der 30. Juni) sei (vgl. *Lehwess-Litzmann* 2019, S. 263).

– darunter 50,7 Prozent männliche (vgl. *Lehwess-Litzmann* 2019, S. 262). 78,8 Prozent (672.010 Personen) der Stichprobe gehören zu den alten Bundesländern, 16,7 Prozent (142.260 Personen) zu den neuen Bundesländern und 4,5 Prozent (38.122 Personen) zu Berlin (vgl. *Lehwess-Litzmann* 2019, S. 263). Aufgrund des in der hier vorgelegten Arbeit gewählten Fokus werden ausschließlich ausgewählte Ergebnisse der Einstiegs- und Etablierungsphase skizziert (für die anderen Ergebnisse siehe Lehwess-Litzmann 2019).

Die Vergleiche zwischen neuen und alten Bundesländern erfolgen ohne die Berücksichtigung von Berliner Daten, da dafür eine klare Zuordnung nicht möglich sei (vgl. *Lehwess-Litzmann* 2019, S. 263).

Befunde

Beim Eintritt ins Beschäftigungssystem sind 60,9 Prozent der Männer in den neuen Bundesländern (ohne Berlin) und 58,1 Prozent der Männer in den alten Bundesländern in Vollzeit tätig – hingegen 42 Prozent der Frauen sowohl in den neuen als auch in den alten Bundesländern (vgl. *Lehwess-Litzmann* 2019, S. 271). Die Frauen in den neuen Bundesländern arbeiteten in der Einstiegsphase zu 23,2 Prozent in Teilzeit – ggü. 17 Prozent der Frauen in den alten Bundesländern (vgl. *Lehwess-Litzmann* 2019, S. 271).

Frauen sind in der Regel länger befristet beschäftigt. Männer sind dafür länger in Leiharbeit tätig (vgl. *Lehwess-Litzmann* 2019, S. 270).

In den fünf Beobachtungsjahren hatten die im Sample erfassten Personen im Durchschnitt 1,9 Beschäftigungsverhältnisse. Die Jüngeren hatten dabei durchschnittlich mehr Beschäftigungsverhältnisse mit 2,6 bei den Männern und 2,5 bei den Frauen (vgl. *Lehwess-Litzmann* 2019, S. 276). Die Ergebnisse zwischen den neuen und alten Bundesländern sind in der frühen Erwerbsphase ähnlich (vgl. ebd., S. 278).

Analysiert werden außerdem die Entgelte. Der Median des Tagesentgeltes von Vollzeittätigen liegt bei 81,19 Euro (vgl. ebd., S. 282). Innerhalb der fünf Beobachtungsjahre erfolgt im Durchschnitt eine Entgeltsteigerung bei den Vollzeitbeschäftigten von 14,93 Euro (nominal). In der Einstiegserwerbsphase besteht eine Lohndifferenz von 16,2 Prozent zwischen Männern und Frauen (in der Haupterwerbsphase sind es sogar 37,6 Prozent). In der Einstiegsphase beträgt der Median des Tagesentgeltes der Männer 63,26 Euro, der der Frauen 54,45 Euro (vgl. ebd., S. 283). Die Jüngeren in den neuen Bundesländern erzielen nur etwa 80 Prozent des Tagesentgeltes der Gleichaltrigen in den alten Bundesländern (vgl. ebd., S. 284).

Kommentar

In der Analyse erfolgt eine Differenzierung nach neuen und alten Bundesländern; Berlin war in dem Schema nicht zuordenbar. Es wird zwischen Voll- und Teilzeittätigkeit unterschieden; detailliertere Angaben zum Umfang der Teilzeittätigkeit werden nicht veröffentlicht. Die Befristung von Arbeitsverträgen wird ebenfalls berücksichtigt; es wird aber keine Dauer der Befristungen dargestellt. Tagesentgelte werden berichtet. Angaben zur Pfadabhängigkeit, zur Zufriedenheit und zum Lernzuwachs ste-

hen nicht zur Verfügung. Insgesamt sind differenzierte Angaben zur beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsteilhabe nicht möglich.

Baas/Philipps (2019): Über Ausbildung in Arbeit? Verläufe gering gebildeter Jugendlicher

Forschungsinteresse

Baas/Philipps (2019) untersuchen Ausbildungs- und Erwerbsverläufe von Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss und gering Gebildeten mit dem Ziel, gängige Verlaufsmuster – und ggf. deren Veränderung – sowie mögliche sozialstrukturelle Determinanten der Zugehörigkeit zu diesen Mustern (Bildung, Geschlecht, soziale Herkunft) und deren Einflusskraft im Zeitverlauf zu identifizieren (vgl. ebd., S. 412 f.).

Theoretischer Hintergrund

Die Autorinnen (2019, S. 413) verweisen auf die Signaltheorie (*Spence* 1973), um die Chancen von gering gebildeten Personen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu erklären. Höhere Schulabschlüsse gelten hierbei als Signal für eine höhere durchschnittliche Leistungsfähigkeit der Absolvierenden (vgl. *Baas/Philipps* 2019, S. 413).

Daten

Auf Basis von Daten der National Educational Panel Study (NEPS), Startkohorte 6 (Erwachsene); NEPS-Welle 3 (2011/2012) (vgl. *Baas/Philipps* 2019, S. 415) werden die ersten zehn Jahre nach Abschluss der allgemeinbildenden Schule untersucht (vgl. ebd., S. 416; ausführlicher zur NEPS siehe den Exkurs nach Darstellung dieser Studie – S. 80–83). Bei der Untersuchung werden ausschließlich Personen ohne Schulabschluss, mit Hauptschulabschluss und mit mittlerem Schulabschluss berücksichtigt – insgesamt 5.275 Personen (vgl. ebd.).

Es werden die folgenden 13 Zustände unterschieden:

„Erfolgreich beendete Ausbildung (duale und schulische Ausbildung), [a]bgebrochene Ausbildung (duale und schulische Ausbildung), Berufsvorbereitung, [w]eiterer Schulbesuch nach dem ersten Verlassen der Schule, Studium, Arbeitslosigkeit, Familien- und Hausarbeit, Sonstiges/Lücke (z. B. Weiterbildung, Krankheit, Monate ohne Angaben zum Ausbildungstyp), [u]nbefristete Vollzeitbeschäftigung, [u]nbefristete Teilzeitbeschäftigung (unter 35 Stunden Arbeitszeit/Woche), [b]efristete Beschäftigung (in Voll- oder Teilzeit), [k]urzfristige Tätigkeit (die innerhalb eines Jahres wieder beendet wurde) und Zeit-, Saisonarbeit, freie Mitarbeit (unabhängig von der Arbeitszeit)“ (*Baas/Philipps* 2019, S. 417).

Befunde

Baas/Philipps (2019, S. 418 f.) identifizieren acht Verlaufstypen von Personen ohne Schulabschluss, mit Hauptschulabschluss und mit mittlerem Schulabschluss: „Erfolgreiche Arbeitsmarktintegration“, „Verzögerte Arbeitsmarktintegration“, „Ausbil-

dung, Schule, Studium", „Befristete Beschäftigungsverläufe", „Fragmentierte Verläufe", „Exklusion", „Teilzeit-Beschäftigungsverläufe", „Verläufe mit Familienarbeit" (siehe ausführlicher zu den Typen Kap. 5.3).

Laut *Bass/Philipps* (2019, S. 431) können die Verlaufstypen *„erfolgreiche Arbeitsmarktintegration", „verzögerte Arbeitsmarktintegration"* und *„Ausbildung, Schule, Studium"* als eher günstige Verläufe für den weiteren Lebenslauf verstanden werden. Sie fassen sie daher als „integrative Verläufe" zusammen (vgl. ebd.). Sie betrachten anschließend die folgenden drei Schulabgangskohorten ausschließlich in den alten Bundesländern: (1) Jugendliche, die 1974 bis 1984 die Schule mit höchstens dem Hauptschulabschluss verlassen haben, (2) Schulabgänger:innen mit maximal Hauptschulabschluss zwischen 1985 und 1993 und (3) diejenigen, die höchstens den Hauptschulabschluss zwischen 1994 und 2003 erworben haben (vgl. ebd.). Der Anteil an integrativen Verläufen nimmt von Kohorte zu Kohorte ab. Während in der ersten Kohorte noch 81,8 Prozent integrative Verläufe aufweisen, sind es in der zweiten bzw. dritten Kohorte nur noch 71,6 bzw. 49,0 Prozent (vgl. *Bass/Philipps* 2019, S. 431).

Befristete Beschäftigungsverläufe hingegen nehmen im Kohortenvergleich zu: In der ältesten Kohorte mit höchstens Hauptschulabschluss beträgt der Anteil 3,9 Prozent, in der jüngsten Kohorte 14,9 Prozent (vgl. *Baas/Philipps* 2019, S. 431). Analog entwickelte sich der Anteil bei den Jugendlichen mit einem mittleren Schulabschluss – 5,5 Prozent der ältesten und 18 Prozent der jüngsten Kohorte sind befristet tätig (vgl. ebd.).

Als zentrale signifikante Einflussfaktoren auf Ausbildungs- und Erwerbsverläufe werden in dieser Untersuchung der höchste erworbene Schulabschluss und das Geschlecht identifiziert; andere Merkmale sozialer Ungleichheit zeigen keinen signifikanten Einfluss (vgl. *Baas/Philipps* 2019, S. 433 ff.). Frauen haben eine 23 Prozentpunkte höhere Wahrscheinlichkeit als Männer für einen Teilzeit- oder Familienarbeitsverlauf anstelle eines integrativen Verlaufs (vgl. *Baas/Philipps* 2019, S. 435).

> „Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass, wenn Teilhabe am Erwerbsleben ermöglicht werden soll, die Erhöhung des Anteils von Jugendlichen mit mittlerem Schulabschluss das Ziel von Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen des Bildungssystems sein muss" (*Baas/Philipps* 2019, S. 442).

Kommentar

In dieser Untersuchung werden der Beschäftigungsumfang und die Beschäftigungsdauer berücksichtigt. Es werden auch Teilhabechancen einbezogen. Der Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung legt den Analysen drei Dimensionen der Teilhabe zugrunde: (1) Erwerbsbeteiligung, (2) Einkommen, Vermögen und Konsum und (3) soziale Nahbeziehungen (vgl. *Lehwess-Litzmann/Lessmann* 2019, S. 41). Die Betrachtung wird ausschließlich für die alten Bundesländer vorgenommen. Damit sind keine Berliner Daten berücksichtigt. Daten zur Zufriedenheit und zum Lernzuwachs liegen nicht vor. Insgesamt ist eine eingeschränkte Einschätzung zur beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsbeteiligung möglich. Bei aller Limitierung der Studie zeigt diese zentrale Faktoren auf, die beim Übergang an der zweiten Schwelle wirk-

sam waren und auch weiterhin erwartbar sind. Wie schon in den anderen Studien stellen die erworbenen Bildungskapitalien neben den jeweiligen lokalen und regionalen ökonomischen Rahmenbedingungen eine zentrale Variable dar.

Exkurs zur National Educational Panel Study (NEPS)

Es werden (Längsschnitt-)Daten zum (Aus-)Bildungsprozess und zur Entwicklung individueller Kompetenzen von der frühen Kindheit bis ins hohe Erwachsenenalter erfasst (vgl. *Blossfeld/Roßbach* 2019, S. V; s. auch *Geißler* 2018, S. 181). Durch NEPS werden differenzierte Daten u. a. zu Übergängen zur Verfügung gestellt, viele sind noch nicht veröffentlicht.

NEPS basiert auf sechs theoretischen Hauptdimensionen (Säulen – sogenannte „pillars"): (1) Bildungsentscheidungen, (2) Lernprozesse in verschiedenen Lernumwelten, (3) individuelle Kompetenzentwicklung, (4) Motivation und Persönlichkeit, (5) Migrantinnen und Migranten verschiedener Generationen und (6) Bildungsrenditen (vgl. *Blossfeld/Roßbach* 2019, S. VI–VII).

Hierfür werden acht entscheidende Bildungsstufen untersucht:

„Stage 1: From Birth to Early Child Education and Care;

Stage 2: From Kindergarten to Elementary School;

Stage 3: From Elementary School to Lower Secondary School;

Stage 4: From Lower to Upper Secondary School;

Stage 5: From Upper Secondary School to Higher Education, Vocational Training, or the Labor Market;

Stage 6: From Vocational Training to the Labor Market;

Stage 7: From Higher Education to the Labor Market and

Stage 8: Adult Education and Lifelong Learning" (*Blossfeld/Roßbach* 2019, S. VII).

Die Untersuchungen beinhalten Kompetenztests und Interviews mit den Untersuchten bzw. Interviews mit Eltern und ggf. Erzieherinnen und Erziehern (vgl. *Blossfeld/Roßbach* 2019, S. VII).

Dabei werden sechs verschiedene Kohorten betrachtet: seit 2009 die „adult"-Kohorte, seit 2010 die Kohorten „Kindergarten", „Fünftklässler:innen", „Neuntklässler:innen", „Studierende" und seit 2012 die Kohorte der „Babys/Kleinkinder" (vgl. *Blossfeld/Roßbach* 2019, S. VII; s. auch *Aßmann et al.* 2019, S. 35).

NEPS Starting *Cohort 1 (Newborns):* Zwischen Januar und Juni 2012 wurden 3.481 sechs bis acht Monate alte Babys und deren Mütter untersucht bzw. interviewt. Davon wollten 3.431 weiterhin dem Panel angehören (vgl. *Aßmann et al.* 2019, S. 37 f).

NEPS Starting *Cohort 2 (Kindergarten and Elementary School Children)*: Kinder ab 4 Jahren wurden in 2010 erstmalig befragt. 3.007 Kinder und deren Eltern wurden

interviewt. Im Schuljahr 2012/2013 waren 6.342 bereit zur Panelteilnahme (vgl. *Aßmann et al*. 2019, S. 38).

NEPS Starting *Cohort 3 and 4 (Secondary School Children – 5th and 9th Grade)*: Im Schuljahr 2010/2011 nahmen 5.778 Fünftklässler:innen und 16.106 Neuntklässler:innen an der Untersuchung teil (vgl. *Aßmann et al*. 2019, S. 38).

NEPS Starting *Cohort 5 (First-Year Untergraduate Students)*: 2010/2011 wurden 17.910 Studierende telefonisch befragt (vgl. *Aßmann et al*. 2019, S. 39).

NEPS Starting *Cohort 6 (Adults)*: Es wurden Menschen berücksichtigt, die zwischen 1944 und 1986 geboren sind. An der ersten Untersuchung nahmen 11.649 Erwachsene teil. In 2013/2014 erfolgte eine Panelerweiterung um 5.208 Personen (vgl. *Aßmann et al*. 2019, S. 39).

Für die vorliegende Arbeit ist aktuell insbesondere Stage 6 und damit die Starting Cohort 4 besonders relevant. Die Cohort 4 wird seit dem Jahr 2010 jährlich ein Mal befragt (vgl. *Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V.* 2019).

Der Übergang von der Schule ins Beschäftigungssystem – so das Modell – wird von verschiedenen Faktoren beeinflusst, z. B. von der Motivation der jungen Menschen, von ihren Kompetenzen, von ihren Bildungsentscheidungen, von den sogenannten „gatekeepern", von Lernumwelten sowohl in Schulen als auch Unternehmen (vgl. *Ludwig-Mayerhofer et al*. 2019, S. 278). Die Veränderungen im Beschäftigungssystem erfordern – so auch eine Modellaussage – höhere Kompetenzen der Arbeitskräfte (vgl. ebd.).

Bei der Analyse von Übergängen aus der Schule ins Beschäftigungssystem werden mehrere interdependente Statuspassagen differenziert: (1) Bildungsentscheidungen, (2) der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung, (3) verschiedene Pfade durch das Berufsbildungssystem und deren Abschluss und (4) der Eintritt in den Arbeitsmarkt (vgl. *Ludwig-Mayerhofer et al*. 2019, S. 281).

Bei den NEPS-Untersuchungen werden Bildungsentscheidungen und deren Zustandekommen fokussiert (vgl. *Ludwig-Mayerhofer* 2019, S. 282). Hierfür werden die Rational-Choice-Theorie (Bildungsrenditen) und die social-cognitive-Theorie[19] (*Bandura* 1986) als Grundlage eingesetzt – insbesondere die Selbstwirksamkeit und die Theorie beruflicher Persönlichkeiten und Arbeitsumgebungen (Theory of Vocational Personalities and Work Environments nach *Holland* 1997 mit den sechs Domänen: realistic, investigative, artistic, social, enterprising and conventional (RIASEC) (vgl. *Ludwig-Mayerhofer et al*. 2019, S. 283).[20]

NEPS erfasst u. a. Lese- und Schreibkompetenz, mathematische Kompetenz und naturwissenschaftliche Kompetenz (vgl. *Weinert et al*. 2019, S. 63). Projekte und Publikationen sind unter: https://www.neps-data.de/ einsehbar. Bei den bisherigen Publikationen fällt auf, dass der Übergang an der sogenannten zweiten Schwelle seltener analysiert wird.

19 Interaktionen zwischen Person, Verhalten(sweisen) und der Umwelt (vgl. *Bandura* 1986).

20 Bildungsentscheidungen fielen unter unvollkommenen Informationen und damit auch unter Unsicherheit (vgl. *Bonin/Fitzenberger/Hillerich* 2016, S. 212; ausführlicher zu Bildungsentscheidungen von jungen Menschen siehe *Bonin/Fitzenberger/Hillerich* 2016, S. 211 ff.). Eltern, Peers und Lehrkräfte könnten die Bildungsentscheidungen von 15- und 16-Jährigen entscheidend beeinflussen (vgl. *Ludwig-Mayerhofer et al*. 2019, S. 283; s. auch *Bonin/Fitzenberger/Hillerich* 2016, S. 211 f.).

Beim Übergang von der allgemeinbildenden Schule über die Ausbildung ins Beschäftigungssystem können mehrere staatliche, halbstaatliche und private Akteurinnen und Akteure mitwirken, z. B. Schulen, Bundesagentur für Arbeit, Unternehmen, freie Träger und Bildungsdienstleister. Dabei sind die Zuständigkeiten dezentral organisiert (vgl. *Bonin/Fitzenberger/Hillerich* 2016, S. 223). Daher seien – so die Autor:innen – wissenschaftliche Untersuchungen von administrativen Individualdaten schwierig, die nur punktuell und selten systematisch zur Verfügung stehen (vgl. ebd.).

Mit NEPS werden personenbezogene Verlaufsdaten zu Bildungsprozessen, Bildungsentscheidungen und Bildungsergebnissen zur Verfügung gestellt (vgl. *Bonin/Fitzenberger/Hillerich* 2016, S. 224). Eine Stärke von NEPS sei die differenzierte Diagnose von Kompetenzen, die zum Bildungserfolg und Übergang ins Beschäftigungssystem beitragen können (vgl. ebd.). Restriktionen ergäben sich jedoch durch den Wunsch nach bevölkerungsrepräsentativen Stichproben. Damit seien die Fallzahlen zu gering, um Evaluationen der Wirkungen von spezifischen Instrumenten und Institutionen vorzunehmen (vgl. ebd.). Des Weiteren seien Analysen, in denen mehrere Regionen miteinander verglichen werden, z. B. unter Berücksichtigung der Wirtschaftsstruktur und deren Rahmenbedingungen, „[...] nur äußerst eingeschränkt möglich" (*Bonin/Fitzenberger/Hillerich* 2016, S. 224; vgl. für weitere Kritik an NEPS *van Buer* 2012).

Im internationalen Vergleich existiert in Deutschland eine niedrigere Jugendarbeitslosigkeitsquote als in anderen Ländern (vgl. *OECD* 2020; s. auch *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2019a, S. 500; sowie *Bundesagentur für Arbeit* 2019a, S. 8; auch *Fischer* 2014, S. 5). Als wesentlicher Grund dafür wird gemeinhin angenommen, dass das in Deutschland vorhandene Duale System einen entscheidenden Beitrag leistet (vgl. *Bonin/Fitzenberger/Hillerich* 2016, S. 208; s. auch *Riphahn/Zibrowius* 2016, S. 33; sowie *Fischer* 2014, S. 5).

5.2.2 Berliner Befunde

Behringer (1991): Das erste Jahr nach dem Abschluss der Berufsausbildung

Forschungsinteresse

Im Fokus der Untersuchung von *Behringer* (1991, S. 67) ist der Übergang an der sogenannten zweiten Schwelle. Dabei werden folgende Schwerpunkte betrachtet: Übernahme durch die Ausbildungsbetriebe, Betriebs- und Berufswechsel, Erfahrungen der Absolvierenden im ersten Jahr nach Ausbildungsende, Verwertbarkeit der Ausbildung und berufliche Zukunft (vgl. *Behringer* 1991, S. 68).

Theoretischer Hintergrund

Die Autorin verweist nicht auf theoretische Hintergründe/Konstrukte.

Daten

Behringer (1991, S. 67 ff.) beschreibt Ergebnisse des DIW-Projekts „Berufsstart in Berlin". Hierfür wurden in den Jahren 1984 bis 1986 Befragungen durchgeführt (vgl. *Beh-*

ringer 1991, S. 67). Dabei wurden Prüfungsteilnehmer:innen in Berlin in 1984/85 befragt, ein Mal kurz vor der Abschlussprüfung (inhaltliche Schwerpunkte waren Übergang Schule – Berufsausbildung, Zufriedenheit mit der Berufswahl und Ausbildung[21] sowie die Zukunftspläne[22]) und ein weiteres Mal etwa ein Jahr nach der Abschlussprüfung (Schwerpunkte waren: Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb, ggf. Betriebs- und Berufswechsel, Erfahrungen im ersten Jahr nach Ausbildungsende, Verwertbarkeit der erworbenen Qualifikationen und Einschätzung der beruflichen Zukunft, mögliche Erfahrungen mit Arbeitslosigkeit und Stellensuche sowie die Bindung an Berlin) (vgl. *Behringer* 1991, S. 68).

Ziel der Befragung kurz vor der Abschlussprüfung war es, den vollständigen Jahrgang der Teilnehmenden an der Abschlussprüfung der betrieblichen Berufsausbildung in Berlin zu erreichen. Die Prüfungsteilnehmer:innen des Sommers 1984 und der Winterprüfung 1984/1985 wurden adressiert (15.040 Personen) (vgl. *Behringer/Gaulke* 1987, S. 15). Letztendlich nahmen 5.378 Personen an der schriftlichen Befragung teil (vgl. *Behringer/Gaulke* 1987, S. 17).

In den 1980er- und 1990er-Jahren waren Arbeitslosigkeit, Befristungen der Arbeitsverträge, Aushilfsjobs und ungelernte oder berufsfremde Erwerbstätigkeiten im Anschluss an eine Berufsausbildung in Berlin, aber nicht nur dort, ein bedeutendes Problem (vgl. *Behringer* 1991, S. 68). Der Schwerpunkt der zweiten Untersuchung lag auf der Betrachtung des Übergangs von der betrieblichen Berufsausbildung (Duales System) in den Beruf/Erwerb ein Jahr nach dem Ausbildungsabschluss (vgl. *Behringer/Gaulke* 1988, S. 21). Im Rahmen der ersten Befragung teilten 4.979 Personen dem DIW ihre Adresse mit und signalisierten damit ihre Teilnahmebereitschaft für die zweite Befragung (vgl. *Behringer/Gaulke* 1988, S. 17). Die Freiwilligen wurden zwischen Mai 1985 und Mai 1986 postalisch kontaktiert. Gab es nach sechs Wochen des Erstkontaktes keine Reaktion, wurde ein zweiter Fragebogen mit der gleichen Fragebogennummer an die Adresse geschickt (*Behringer/Gaulke* 1988, S. 18). An der zweiten Befragung – ein Jahr nach Ausbildungsende – beteiligten sich 2.959 Ehemalige (vgl. Behringer/Gaulke 1988, S. 18; s. auch Behringer 1991, S. 68). Die an der Befragung teilnehmenden Personen konnten beim ersten Befragungszeitpunkt ein BMW-Motorrad und bei der zweiten eine Reise im Wert von 8.000 DM gewinnen (vgl. Behringer/Gaulke 1988, S. 18).[23]

Befunde

Ein Jahr nach Ausbildungsende waren 80 Prozent der Befragten in Erwerbsarbeit, 6 Prozent in einer weiteren Ausbildung, 8 Prozent hatten die Ausbildung noch nicht

21 Die Zufriedenheit mit der Ausbildung wurde mithilfe von zwei Items erfragt: (1) Berufswunsch vor der Berufsausbildung und (2) der Identifikation mit der Ausbildungsentscheidung (wie bei erneuter Entscheidungsmöglichkeit die Wahl aussehen würde (Wiederwahl des Ausbildungsberufs, andere Lehre, Alternative ohne Lehre, ohne Angabe) (vgl. *Behringer/Gaulke* 1987, S. 86 ff.).

22 40,3 Prozent von 5.378 Prüfungsteilnehmenden hatten kurz vor der Abschlussprüfung eine Übernahmezusage vom Ausbildungsbetrieb (vgl. *Behringer/Gaulke* 1987, S. 99).

23 Mit den sogenannten Befragungsanreizen, auch „Incentives" genannt, kann ein positiver Einfluss auf die Rücklaufquote und die Rücklaufgeschwindigkeit erzielt werden (vgl. zu den Incentives *Schnell* 2019, S. 172; siehe zu der Rücklaufquote und der Rücklaufgeschwindigkeit *Dingelstedt* 2015, S. 39–45). Eine erhöhte Rücklaufquote – gerade bei der zweiten Befragung – scheint gelungen.

abgeschlossen – darunter auch Prüfungswiederholer:innen –, und 7 Prozent waren erwerbslos (vgl. *Behringer* 1991, S. 69; s. auch *Behringer/Gaulke* 1988, S. 22). 77 Prozent der Erwerbstätigen gaben an, sie arbeiteten im erlernten Beruf (vgl. *Behringer/Gaulke* 1988, S. 113). 67 Prozent derjenigen Befragten, die ihre Ausbildung erfolgreich beendet hatten, erhielten ein Übernahmeangebot ihres Ausbildungsunternehmens (vgl. *Behringer/Gaulke* 1988, S. 41). Je höher der allgemeine Schulabschluss der Ehemaligen, desto höher die Wahrscheinlichkeit eines Übernahmeangebots (vgl. *Behringer/Gaulke* 1988, S. 43). Männer erhielten häufiger ein Übernahmeangebot als Frauen – auch wenn beide Geschlechter den gleichen Ausbildungsberuf absolvierten (vgl. *Behringer/Gaulke* 1988, S. 51 f.). Die Übernahmequoten bei Ehemaligen mit einer kaufmännischen Berufsausbildung lagen insgesamt höher als bei gewerblich-technischen Berufen (vgl. *Behringer/Gaulke* 1988, S. 69).

81 Prozent der Befragten sind zum Befragungszeitpunkt in Vollzeit tätig (30 Stunden und mehr pro Woche) (vgl. *Behringer/Gaulke* 1988, S. 23). Weitere 4 Prozent geben eine Teilzeitbeschäftigung an (vgl. *Behringer/Gaulke* 1988, S. 23). 90 Prozent der Befragten waren unbefristet angestellt (vgl. *Behringer/Gaulke* 1988, S. 37). Knapp ein Drittel (32 Prozent) der erwerbstätigen Befragten sind innerhalb der zwölf Monate nach Ausbildungsende kurzfristig beschäftigt, in Aushilfsjobs, arbeitslos gemeldet und/oder in Maßnahmen des Arbeitsamtes (vgl. *Behringer/Gaulke* 1988, S. 23).

8 Prozent der Berliner Befragten verfügen über einen befristeten Arbeitsvertrag. 20 Prozent der erwerbstätigen Befragten wechseln innerhalb des ersten Jahres nach Ausbildungsende den Beruf/die Erwerbstätigkeit. Rund 50 Prozent der Befragten geben an, die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten aktuell verwerten zu können (vgl. *Behringer* 1991, S. 69). Zwei Drittel der Befragten erhalten ein Übernahmeangebot des Ausbildungsbetriebes. Dabei sind Unterschiede bzgl. des allgemeinbildenden Schulabschlusses festzustellen: Jede:r Dritte mit einem Abschluss der Sonderschule oder ohne allgemeinbildenden Abschluss erhält ein Übernahmeangebot (vgl. *Behringer* 1991, S. 70). Demgegenüber wird rund 75 Prozent derjenigen mit einem mittleren Abschluss oder Abitur ein Übernahmeangebot gemacht (vgl. *Behringer* 1991, S. 70 f.). Unternehmen mit mehr Beschäftigten übernahmen häufiger die ehemaligen Auszubildenden als kleinere Unternehmen (vgl. *Behringer* 1991, S. 71 f.). Rund 33 Prozent der Ehemaligen sind innerhalb des ersten Jahres nach Ausbildungsende (kurz) arbeitslos gemeldet – im Durchschnitt 5,3 Monate (vgl. *Behringer* 1991, S. 73).

Nach *Behringer* (1991, S. 74) liegt es nahe, dass die Sicherheit des Arbeitsplatzes, die Verwertbarkeit der erworbenen Kenntnisse und die berufliche Perspektive Merkmale einer erfolgreichen Integration ins Beschäftigungssystem sind. Weitere Ergebnisse der Untersuchung sind: Frauen werden seltener mit einem Übernahmeangebot bedacht, sie sind ein Jahr nach der Abschlussprüfung häufiger befristet tätig, sie sehen auch weniger berufliche Aufstiegsmöglichkeiten (vgl. *Behringer* 1991, S. 74).

Kommentar

Die Studie differenziert befristete und unbefristete Arbeitsverträge, die Befristungen werden nicht detaillierter dargestellt. Die Verwendung des Gelernten ist auch Unter-

suchungsgegenstand. Es werden keine Angaben zum Einkommen dargestellt. Insgesamt ist eine Einschätzung zur beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsteilhabe der Befragten eingeschränkt möglich. Die Daten wurden vor der Wiedervereinigung Deutschlands erhoben und beziehen sich ausschließlich auf das ehemalige „Westberlin".

Wagner (2005): Verbundausbildung – Berliner Befunde zum Berufsübergang und Verbleib

Forschungsinteresse

Wagner (2005, S. 284) untersucht den Übergang von Absolvierenden einer Verbundausbildung[24], die ihre Ausbildung zwischen 2001 und 2003 abgeschlossen haben.

Theoretischer Hintergrund

Der Qualitätsbegriff und das Konstrukt der Qualität von Schule werden skizziert. In der Untersuchung wird die Output- und Outcome-Qualität fokussiert (vgl. *Wagner* 2005, S. 283).

Daten

In den Jahren 2001 bis 2003 erfolgte eine Vollerhebung. Zum Ausbildungsende wurden Daten zur Zufriedenheit mit der Prüfungsvorbereitung, zur Einstellung zum Beruf, zur Mobilität, zu Zukunftsplänen und zur Bewerbungssituation erhoben (N = 857) (vgl. *Wagner* 2005, S. 285). Zum Verbleib wurden 224 Absolvierende befragt (vgl. *Wagner* 2005, S. 290).

Befunde

40 Prozent sind zum Befragungszeitpunkt berufstätig – davon die Mehrzahl im erlernten Beruf in Vollzeit und 74 Prozent unbefristet (vgl. ebd., S. 291 f.). Von denjenigen ohne Berufstätigkeit sind 37 Prozent arbeitslos, 31 Prozent im Zivil- oder Wehrdienst, 13 Prozent in einer schulischen Ausbildung, je 6 Prozent in einer anderen Ausbildung bzw. in einer beruflichen Weiterbildung. 5 Prozent der Befragten befinden sich in einem Studium und je 1 Prozent ist selbstständig oder Hausfrau/-mann (vgl. *Wagner* 2005, S. 291). 10 Prozent der Befragten wurden von einem Kooperationsbetrieb übernommen (vgl. ebd., S. 297).

Die Verbleibsdaten unterscheiden sich zwischen den Berufsfeldern: Nur 30 Prozent der gewerblich-technischen Absolvierenden nach der Ausbildung sind erwerbstätig; hingegen 55 Prozent der kaufmännischen Ausbildung. Beide Werte liegen deutlich unter denen des Dualen Systems. In der BRD sind rund 73 Prozent der Absolvierenden einer dualen Berufsausbildung erwerbstätig (vgl. *Wagner* 2005, S. 295 f.).

Zentrale Einflussfaktoren beim Übergang sind nach dieser Studie: das Geschlecht, der Ausbildungsberuf bzw. das Berufsfeld (vgl. *Wagner* 2005, S. 296).

24 Die Verbundausbildung zeichnet sich durch drei Lernorte aus: (1) Schule, (2) Ausbildungsträger und (3) Kooperationsbetrieb. Während der Verbundausbildung war eine 18-monatige Ausbildungsphase in einem oder mehreren Betrieben obligatorisch, sodass grundsätzlich die Möglichkeit einer späteren Übernahme bestand (vgl. *Wagner* 2005, S. 282).

Kommentar
Sowohl der Arbeitsumfang als auch die Befristung von Arbeitsverträgen werden in der Analyse berücksichtigt. Angaben zum Einkommen liegen nicht vor. Eine Einschätzung zur beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsbeteiligung ist eingeschränkt möglich. Die Studie fokussiert die Verbundausbildung mit außerbetrieblichem Leitbetrieb. Damit werden duale und vollzeitschulische Bildungsgänge nicht betrachtet.

5.2.3 Befunde zu weiteren Regionen

Müller (2008): Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib [in Sachsen]

Forschungsinteresse
Untersucht wird der Einfluss von Schlüsselkompetenzen – kommunikative Kompetenz, Lernkompetenz und Leistungsmotivation – auf den beruflichen Verbleib von Absolvierenden verschiedener Ausbildungsgänge in Sachsen (vgl. *Müller* 2008, S. 23 i. V. m. 136).

Theoretischer Hintergrund
Es werden Konstrukte zum Verbleibsbegriff beschrieben (vgl. *Müller* 2008, S. 57 ff.), Verbleibskriterien und Prädiktoren für den beruflichen Verbleib ausführlich dargestellt (vgl. *Müller* 2008, S. 80 ff.). Ebenfalls ausgeführt werden die Schlüsselkompetenzen kommunikative Kompetenz, Lernkompetenz und Leistungsmotivation (vgl. *Müller* 2008, S. 136 i. V. m. 168 ff.)

Daten
In der ersten Erhebungswelle – zur Erhebung der Schlüsselkompetenzen – wurden von März bis Juni 2004 insgesamt 1.840 Auszubildende schriftlich in ihren Klassen befragt (vgl. *Müller* 2008, S. 146). Darunter waren 823 Bürokaufleute (dual), 548 Wirtschaftsassistentinnen und -assistenten und 469 Physiotherapeutinnen und -therapeuten (vgl. ebd.).

Die zweite Erhebungswelle von August bis November 2005 diente der Erfassung der Verbleibsdaten (vgl. ebd.). Es beteiligten sich insgesamt 979 Absolvierende – davon 440 Bürokaufleute, 295 Physiotherapeutinnen und -therapeuten und 244 Wirtschaftsassistentinnen und -assistenten – an der schriftlich-postalischen Befragung (vgl. *Müller* 2008, S. 146 f.).

Befunde
Müller (2008, S. 319) stellt fest, dass entgegen ihrer Erwartung von den Schlüsselkompetenzen und von soziodemografischen Größen weniger Einfluss auf den Übergang von der Berufsausbildung ins Beschäftigungssystem ausgeht; vielmehr sind der Schulabschluss, die Note bei Berufsabschluss, die berufliche Präferenz und die El-

ternschaft bedeutsame Einflussfaktoren beim Übergang ins Beschäftigungssystem. Außerdem konstatiert *Müller* (2008, S. 283) die folgenden vier Verlaufsmuster:

(1) mindestens siebenmonatige Vollzeitbeschäftigung,
(2) keine siebenmonatige Vollzeitbeschäftigung, weniger als 50 Prozent des Beobachtungszeitraums in Arbeitslosigkeit, Fortbildung und Praktika,
(3) keine siebenmonatige Vollzeitbeschäftigung, 50 Prozent und mehr des Beobachtungszeitraums in Arbeitslosigkeit, Fortbildung und Praktika,
(4) überwiegende Zeit in Ausbildung, Fachoberschule, beruflichem Gymnasium, Abendgymnasium oder Kolleg oder im Studium (siehe dazu Kap. 5.3).

Im Anschluss an die Berufsausbildung sind zum Befragungszeitpunkt 98,1 Prozent (210) der Physiotherapeutinnen und -therapeuten, 84,3 Prozent (225) der Bürokaufleute und 37,5 Prozent (12) der Wirtschaftsassistentinnen und -assistenten der Untersuchungspopulation im erlernten Beruf tätig (vgl. *Müller* 2008, S. 349). Ein unbefristetes Beschäftigungsverhältnis geben 56,1 Prozent (120) der Physiotherapeutinnen und -therapeuten, 44,9 Prozent (120) der Bürokaufleute und 18,8 Prozent (6) der Wirtschaftsassistentinnen und -assistenten an. In Vollzeit tätig sind: 79,4 Prozent (212) der Bürokaufleute, 59,4 Prozent (19) der Wirtschaftsassistentinnen und -assistenten und 55,1 Prozent (118) der Physiotherapeutinnen und -therapeuten. Das durchschnittliche monatliche Nettoeinkommen beträgt bei Bürokaufleuten 931,20 Euro, bei Physiotherapeutinnen und -therapeuten 895,90 Euro und bei Wirtschaftsassistentinnen und -assistetenten 828,84 Euro (vgl. zu den Beschäftigungsmerkmalen *Müller* 2008, S. 349 f.).

Kommentar

Die Studie ist umfangreich, sie enthält u. a. Daten zur Befristung von Arbeitsverträgen, zum Beschäftigungsumfang, zum Einkommen, zur Beschäftigungsadäquanz und zur Beschäftigungssicherheit. Die Analysen beziehen sich auf Absolvierende in Sachsen der Ausbildungsgänge: Physiotherapeutinnen und -therapeuten, Wirtschaftsassistentinnen und -assistenten und Bürokaufleute. Die Beschäftigungsmerkmale Teilzeittätigkeit und Befristung werden nicht differenzierter dargestellt. Insgesamt erscheinen auf Basis der vorhandenen Daten Einschätzungen zur beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsteilhabe möglich. Die identifizierten Verlaufsmuster reihen sich weitgehend in die oben schon berichteten Ergebnisse aus anderen Studien ein.

Buch/Hell (2014): Niedriglohnbeschäftigung junger Erwerbseinsteiger nach der Berufsausbildung – Sprungbrett oder Armutsfalle?

Forschungsinteresse

Buch/Hell (2014, S. 341) loten den Risikocharakter einer Niedriglohnbeschäftigung nach der dualen Berufsausbildung für die Erwerbsbiografie aus.

Theoretischer Hintergrund

Die Autorin und der Autor skizzieren Überlegungen der Humankapitaltheorie (*Becker* 1964), der Signaltheorie (*Spence* 1973) und des Segmentationsansatzes und übertragen diese auf die Niedriglohnbeschäftigung (vgl. *Buch/Hell* 2014, S. 342 ff.). Außerdem beschreiben sie die Struktur der Niedriglohnbeschäftigung in Deutschland (vgl. *ebd.*, S. 344 ff.).

Daten

Als Basis der Untersuchung dient das „Ausbildungspanel Saarland" (vgl. *Buch/Hell* 2014, S. 346). Die Daten des Panels wurden durch eine Kombination der Daten der Integrierten Erwerbsbiografien (IEB) des IAB, der Industrie- und Handelskammer sowie der Handwerkskammer des Saarlandes zusammengestellt (vgl. *Buch/Hell* 2014, S. 347). Damit stehen Daten von rund 14.000 Absolvierenden einer dualen Berufsausbildung der Jahrgänge 1999 bis 2002 im Saarland zur Verfügung. Es wurden Angaben zur Person, zur Ausbildungsphase, z. B. Note der Abschlussprüfung, zur Erwerbsbiografie und zum Einkommen innerhalb der ersten sieben Jahre nach Erwerbseintritt analysiert (vgl. *Buch/Hell* 2014, S. 341 u. 346 f.).

Befunde

Die Ergebnisse könnten – so *Buch/Hell* (2014, S. 347) – als repräsentativ für die alten Bundesländer eingeschätzt werden. 48 Prozent der Erwerbseinsteiger:innen werden nach Abschluss der dualen Berufsausbildung gering entlohnt (vgl. *Buch/Hell* 2014, S. 349). Das heißt, deren Bruttolohn aus einer Vollzeittätigkeit beträgt weniger als zwei Drittel des durchschnittlichen Medianlohns aller Vollzeitbeschäftigten – im Jahr 2012 waren das in den alten Bundesländern 2.200 Euro (vgl. *Buch/Hell* 2014, S. 348).

Von denjenigen, die nach dem Abschluss der Berufsausbildung im Niedriglohnbereich tätig sind, arbeiten sieben Jahre nach dem Berufs-/Erwerbseinstieg immer noch 18 Prozent im Niedriglohnbereich (n = 5.335) (vgl. *Buch/Hell* 2014, S. 350). Absolvierende mit einem Realschulabschluss bzw. mit der Hochschulreife haben im Vergleich zu denen mit einem Hauptschulabschluss ein fünf bzw. acht Prozentpunkte geringeres Risiko, in den Niedriglohnsektor überzugehen. Auch die Note der theoretischen Prüfung weist einen signifikanten Unterschied auf: So erhöht sich das Niedriglohnrisiko um neun Prozentpunkte bei einer schlechteren Note. Die formale Ausbildungsdauer zeigt keinen signifikanten Effekt bzgl. des Niedriglohnrisikos (vgl. *Buch/Hell* 2014, S. 352). Das Niedriglohnrisiko der Frauen ist um neun Prozentpunkte höher als das der Männer (vgl. *Buch/Hell* 2014, S. 352). Personen mit einer anderen als der deutschen Staatsbürgerschaft weisen ein um sieben Prozentpunkte geringeres Niedriglohnrisiko auf – entgegen dem Stand der Literatur (vgl. *Buch/Hell* 2014, S. 355). Auch dem Ausbildungsberuf kommt ein entscheidender Effekt auf das Niedriglohnrisiko zu; insbesondere Friseurinnen und Friseure, Verkäufer:innen, Gastwirte, Hoteliers und Gaststättenkaufleute unterliegen einem besonders hohen Risiko. Demgegenüber haben Bankfachleute, Werkzeugmacher:innen und Betriebsschlosser:innen ein deutlich geringeres Niedriglohnrisiko (vgl. *Buch/Hell* 2014, S. 355). Merkmale des

Ausbildungsbetriebes haben ebenfalls Effekte auf das Niedriglohnrisiko: Je größer das Ausbildungsunternehmen ist, desto geringer ist das Risiko für einen Niedriglohn (vgl. ebd.). Außerdem ist das Risiko im Wirtschaftszweig Handel und Reparatur höher als im verarbeitenden Gewerbe (vgl. ebd.). Die Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb beeinflusst das Niedriglohnrisiko nicht signifikant. Eine Arbeitslosigkeitsphase vor der ersten Beschäftigungsaufnahme gilt hingegen als Risikofaktor (vgl. ebd.).

Folgende Faktoren beeinflussen den Berufseinstieg nach der Berufsausbildung: Humankapitalausstattung, Geschlecht, Ausbildungs- und Beschäftigungsbetrieb und die Berufswahl. Von ihnen sei das Risiko stark abhängig, im Anschluss an eine Ausbildung im Niedriglohnbereich[25] tätig zu sein (vgl. *Buch/Hell* 2014, S. 339).

Buch/Hell (2014, S. 361) konstatieren, die These, eine Akkumulation von Humankapital führe unweigerlich zum Verlassen des Niedriglohnbereichs (aus humankapitaltheoretischen Überlegungen abgeleitete Annahme), konnte nicht bestätigt werden.

Kommentar

In der Studie werden ausschließlich Absolvierende einer dualen Berufsausbildung im Saarland betrachtet. Es erfolgt keine differenzierte Betrachtung des Arbeitsumfangs, der Befristung von Arbeitsverträgen und des Einkommens der Absolvierenden. Aussagen zur beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsteilhabe sind damit nur sehr eingeschränkt möglich. Allerdings macht sie darauf aufmerksam, welches Risiko die Erstplatzierung eines Bewerbers bzw. einer Bewerberin im Niedriglohnsektor für dessen:deren weitere Erwerbs-/Berufsbiografie bedeutet.

Lauterbach/Fend/Gläßer (2016): Lebensverläufe ins fortgeschrittene Erwachsenenalter (LifE-Studie)

Forschungsinteresse

Den Autoren und der Autorin geht es darum, wie Schulerfahrungen die Persönlichkeiten von Jugendlichen nachhaltig beeinflussen (vgl. *Lauterbach/Fend/Gläßer* 2016, S. 14). Forschungsschwerpunkt der LifE-Studie ist „[...] die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben während der Adoleszenz und die damit verbundene Entwicklung der Persönlichkeit" (ebd.).

25 Seit den 1990er-Jahren ist eine Expansion des Niedriglohnsektors zu beobachten. 48 Prozent der Absolvierenden einer Ausbildung erzielten im ersten Beschäftigungsverhältnis ein Gehalt, das weniger als zwei Drittel des Medianbruttolohns aller Vollzeitbeschäftigten (ohne Auszubildende) beträgt (vgl. *Buch/Hell* 2014, S. 341 u. 348). In den alten Bundesländern ist die Niedriglohnschwelle von 1.627 Euro im Jahr 1999 auf 2.200 Euro brutto im Jahr 2012 gestiegen (vgl. *Buch/Hell* 2014, S. 348). Laut *Handelsblatt* (2019) arbeiten 19,3 Prozent (4,14 Millionen) der Vollzeitbeschäftigten in Deutschland für einen Niedriglohn – das heißt für weniger als 2.203 Euro brutto monatlich. In den neuen Bundesländern sind es 32,1 Prozent und in den alten Bundesländern 16,5 Prozent. *Grabka/Schröder* (2019, S. 256) stellen fest, dass es im Jahr 2017 über neun Millionen Niedriglohnbeschäftigte (rund ein Viertel) gab. In 2017 lag der nominale Medianlohn bei 16,30 Euro je Stunde (vgl. *Grabka/Schröder* 2019, S. 251). Deutschland hat einen der größten Niedriglohnsektoren in Europa (vgl. *Grabka/Schröder* 2019, S. 252, s. auch *Eurostat* 2016). Während der Anteil der Beschäftigten mit einem Niedriglohn in Deutschland in den 1990er-Jahren etwa 16 Prozent betrug, stieg dieser Bereich seit 1997 bis 2008 auf knapp 24 Prozent. Seitdem ist der genannte Anteil konstant (vgl. *Grabka/Schröder* 2019, S. 253). Besonders häufig beziehen Frauen, junge Erwachsene und Personen in den neuen Bundesländern Niedriglöhne (vgl. *Grabka/Schröder* 2019, S. 250).

Theoretischer Hintergrund

In Anlehnung an die Sozialisationsforschung wird in der Studie zwischen „Lebenswelten" in der Stadt und auf dem Land differenziert (vgl. *Lauterbach/Fend/Gläßer* 2016, S. 15).

Daten

Im Rahmen der genannten Studie wurden Daten vom 12. bis zum 45. Lebensjahr erhoben. Die ersten Erhebungen erfolgten von 1979 bis 1983. Zum ersten Befragungszeitpunkt im Jahr 1979 wurden 1.830 Kinder der 6. Schulstufe – also im 12. Lebensjahr befragt (vgl. *Lauterbach/Fend/Gläßer* 2016, S. 16; s. auch *Fend* 2012, S. 436). Daran anschließend wurden sie bis 1983 – ihrem 10. Schuljahr – ein Mal jährlich befragt (vgl. ebd.). Es folgten außerdem Erhebungen in den Jahren 2002 (N = 1.657) und 2012 (N = 1.359) (vgl. *Lauterbach/Fend/Gläßer* 2016, S. 16). Dabei wurden Lernende der Hauptschule, Realschule, Gesamtschule und des Gymnasiums berücksichtigt (ebd., S. 15). Die Stichprobenziehung erfolgte nicht nach dem Prinzip der Repräsentativität, vielmehr handelt es sich um ein quasi-experimentelles Design (vgl. *Fend* 2012, S. 436; siehe zum quasi-experimentellem Design z. B. *Döring/Bortz* 2016, S. 193 f.). Die Befragungen erfolgten in Frankfurt und den Landkreisen Odenwald und Bergstraße (ebd. *Lauterbach/Fend/Gläßer* 2016, S. 15). Die Befragung im Jahr 2002 umfasst Fragen zu sozialen, kulturellen und beruflichen Aspekten und zur physischen sowie psychischen Gesundheit (vgl. *Lauterbach/Fend/Gläßer* 2016, S. 17). Untersucht wurden im Schwerpunkt die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben junger Menschen und deren entsprechende Persönlichkeitsentwicklung (vgl. *Lauterbach/Fend/Gläßer* 2016, S. 14). Bei der letzten Erhebung im Jahr 2012 wurden zusätzlich die 12- bis 17-jährigen Kinder der Befragten in die Stichprobe aufgenommen (vgl. ebd.).

Befunde

Ziele, Wünsche und Erwartungen steuern Bildungsverläufe (vgl. *Fend* 2012, S. 439). Beim Vergleich der Erwartungen in der 6. Klasse (1979) mit den bis zum 35. Lebensjahr tatsächlich realisierten Abschlüssen zeigt sich, dass von denjenigen, die zunächst das Abitur erwarteten, letztendlich 74 Prozent ihr Ziel erreichten (vgl. *Fend* 2012, S. 440). Von den Befragten, die die mittlere Reife erwarteten, wurden 77 Prozent ihren Erwartungen gerecht. Rund 13 Prozent erreichten niedrigere und 17 Prozent höhere Schulabschlüsse (vgl. *Fend* 2012, S. 440 f.). Die Bildungserwartungen der Kinder waren realistischer als die wahrgenommenen Erwartungen der Eltern (vgl. *Fend* 2012, S. 441). Eltern mit eigenem Hauptschulabschluss erwarteten von ihren Kindern zu 60 Prozent einen höheren Abschluss. Eltern mit der mittleren Reife wünschten sich zu 41 Prozent das Abitur für ihre Kinder. Ein zentraler Befund der LifE-Studie ist: 70 Prozent der Eltern mit Abitur wollten eine Wiederholung für ihre Kinder („Statuserhalt") (vgl. *Fend* 2012, S. 447). Der Bildungshintergrund hat wesentlichen Einfluss darauf, ob das jeweilige Kind das Abitur erreicht (vgl. *Fend* 2012, S. 450).

Kommentar

Die Studie fokussiert die Region Frankfurt/Main und die Landkreise Odenwald und Bergstraße. Es werden keine Angaben zur Beschäftigungsstabilität, zum Arbeitsumfang und zur Einkommenshöhe veröffentlicht. Eine Einschätzung hinsichtlich der beruflichen Erstplatzierung/Erwerbsbeteiligung ist damit nicht möglich. Dennoch sind die Befunde hinsichtlich der längerfristigen biografischen Wirkung von familiären Erwartungshaltungen von Interesse, wenn die Genese von Übergangsentscheidungen in das Beschäftigungssystem betrachtet wird.

Zusammenfassend wird in der folgenden Tabelle 5-2 eine Übersicht der Studien gegeben. Darin ist dargestellt, welche der drei Faktoren zur Einschätzung der beruflichen Erstplatzierung jeweils berücksichtigt wurden: (1) Stabilität der Einmündung, (2) Pfadabhängigkeit und (3) Zufriedenheit der Befragten und wahrgenommener Lernzuwachs.

Tabelle 5-2: Einschätzung zu den berücksichtigten Faktoren der beruflichen Erstplatzierung (Quelle: Eigene Darstellung)

	Stabilität der Einmündung	Pfad-abhängigkeit	Zufriedenheit/ Lernzuwachs
Granato/Dorau (2004)	+–	+	––
Damelang/Haas (2006)	+–	+–	––
Hillmert (2006)	+–	+	––
Bellmann/Hartung (2010)	+–	––	––
Pahnke/Icks/Kay (2013)	+–	––	––
Seibert/Wydra-Somaggio (2017)	+–	+	––
Seeber et al. (2018)	+–	+	––
Schumann (2005a)	+–	+	––
Herget/Schöngen/Westhoff (1987)	+	+	+–
Gericke et al. (1996)	––	––	––
Schäfer/Weyh (2018)	+–	+	––
Blossfeld (1985)	--	--	––
Stegmann/Kraft (1987)	+–	+–	––
Palamidis/Schwarzer (1989)	+–	––	––
Zöller/Kroll (2013)	+–	––	––
Brzinsky-Fay/ Ebner/Seibert (2016)	+–	+–	––
Lehwess-Litzmann (2019)	+–	––	––
Baas/Philipps (2019)	+–	+–	––

(Fortsetzung Tabelle 5-2)

	Stabilität der Einmündung	Pfad-abhängigkeit	Zufriedenheit/ Lernzuwachs
Behringer (1991)	+–	+	+–
Wagner (2005)	+–	+	+–
Müller (2008)	+–	+	+–
Buch/Hell (2014)	+–	+	--
Lauterbach/Fend/Gläßer (2016)	––	––	––

„+" = berücksichtigt, „+-" = teilweise berücksichtigt und „--" = nicht berücksichtigt

Der Tabelle 5-2 kann entnommen werden, dass zwar einige wenige Studien alle drei Faktoren berücksichtigen, allerdings jeweils nur teilweise. Zudem sind die betreffenden Untersuchungen zehn Jahre und älter: *Herget/Schöngen/Westhoff* (1987), *Behringer* (1991), *Wagner* (2005) und *Müller* (2008). Während die Stabilität der Einmündung noch Gegenstand beinahe aller erfassten Studien ist, werden insbesondere die Zufriedenheit der Befragten mit ihrer Berufsschule und/oder der wahrgenommene Lernzuwachs kaum untersucht. Dies unterstreicht den Hinweis von *Aybek* (2014, 26), es gebe nur unzureichende Untersuchungen zur Zufriedenheit mit der Berufsausbildung seitens der Auszubildenden und mit dem Erwerbsleben seitens der Berufseinsteiger:innen. Eine ausführlichere Übersicht zu den berücksichtigten und nicht berücksichtigten Aspekten ist dem Anhang 1 zu entnehmen.

5.3 Verlaufstypen von Übergängen

In der vorliegenden Arbeit werden berufs- und bildungsbiografische Wege nach Abschluss einer dualen bzw. vollzeitschulischen Berufsausbildung oder eines studienberechtigenden Bildungsgangs analysiert. Diese Verläufe des Übergangsprozesses können sich zum Teil deutlich voneinander unterscheiden. Zur Beschreibung von Verläufen wurden in der Literatur bereits verschiedene Kategorisierungen vorgenommen (siehe 5.1 und 5.2). Diese werden im Folgenden skizziert.

Verlaufstypen nach Mowitz-Lambert (2001)
Im Projekt A1 „Zwischen beruflichem Statusmanagement und Familiengründung: Fachkräfte zehn Jahre nach ihrem Schulabschluss" des SFB 186 wurden zwischen 1989 und 1998 Erwerbsverläufe von Bank- und Bürokaufleuten, Maschinenschlosserinnen und -schlossern, Kfz-Mechanikerinnen und -mechanikern, Friseurinnen und Friseuren und Einzelhandelskaufleuten in den Regionen Bremen und München untersucht (vgl. *Mowitz-Lambert* 2001, S. 201 f.; s. auch *Mönnich* 1994, S. 12 u. 46 ff.).

Es werden sechs Verlaufstypen unterschieden (vgl. *Mowitz-Lambert* 2001, S. 205):

- „sofortiger Übergang" (n = 707),
- „heterogener Übergangsverlauf" (n = 52),
- „kurzzeitige Arbeitslosigkeit" (n = 65),
- „Studium" (n = 55),
- „Umschulung" (n = 26) und
- „Fort-/Weiterbildungsteilnahme" (n = 31)
- 42 Personen ohne Übergang in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis (6 Monate andauernde Vollerwerbstätigkeit, vgl. *Mowitz-Lambert* 2001, S. 204) wurden unterteilt in „Studium ohne Übergang" (n = 33) und
- „Teilzeitarbeit/Arbeitslosigkeit ohne Übergang (n = 9) (vgl. *Mowitz-Lambert* 2001, S. 205).

Beschreibung der Typen von Übergangsverläufen

(1) Typ „sofortiger Übergang": Die Befragten wechseln unmittelbar nach Abschluss der Berufsausbildung oder nach Beendigung des Wehr-/ Zivildienstes in ein stabiles Beschäftigungsverhältnis, d. h. eine sechs Monate andauernde Vollerwerbstätigkeit (vgl. *Mowitz-Lambert* 2001, S. 206).

(2) Typ „heterogener Übergangsverlauf": Hierunter werden Befragte gefasst, bei denen der Übergang in eine stabile Beschäftigung drei bis maximal 15 Monate dauert und mindestens zwei Zustände umfasst (vgl. *Mowitz-Lambert* 2001, S. 206). Die Länge und Reihenfolge der jeweiligen Zustände sind sehr heterogen. Darunter befinden sich Phasen der Arbeitslosigkeit und Vollzeittätigkeit, der Fort- und Weiterbildung oder Teilzeittätigkeit (vgl. *Mowitz-Lambert* 2001, S. 207).

(3) Typ „kurzzeitige Arbeitslosigkeit": Personen mit einer Phase der Arbeitslosigkeit bis zu vier Monaten und anschließendem stabilen Beschäftigungsverhältnis werden diesem Typ zugeordnet (vgl. *Mowitz-Lambert* 2001, S. 207).

(4) Typ „Studium": Befragte, die ein Studium mit einer Dauer zwischen 38 und 93 Monaten aufnehmen, werden zu diesem Typ sortiert. Ein erfolgreicher Abschluss ist nicht relevant bei der Zuordnung zu diesem Typ. Gleichzeitig werden auch Personen berücksichtigt, die vor dem Studium einer kurzen Vollerwerbstätigkeit nachgingen, Phasen der Arbeitslosigkeit (bis zu elf Monaten) vor und nach dem Studium oder eine Fort-/Weiterbildung bis zu 23 Monaten Dauer angeben (vgl. *Mowitz-Lambert* 2001, S. 207).

(5) Typ „Umschulung": Befragte mit einer Fort- oder Weiterbildung mit einer Dauer von mindestens 20 Monaten werden diesem Typ subsumiert (vgl. *Mowitz-Lambert* 2001, S. 208).

(6) Typ „Fort-/Weiterbildungsteilnahme": Personen mit einer Fort- oder Weiterbildung, die zwischen sechs und 19 Monate dauert, werden diesem Typ zugeschrieben.

Die Mehrzahl (72 Prozent) der befragten Personen erlebt einen friktionslosen Übergang (vgl. *Mowitz-Lambert* 2001, S. 210). Bei den restlichen Übergangsmustern beste-

hen mehr oder weniger starke Diskontinuitäten, was nicht mit Instabilität oder Prekarität zu verwechseln ist (vgl. *Mowitz-Lambert* 2001, S. 210). Es wird vielmehr deutlich, dass diejenigen, die nicht unmittelbar in eine stabile Vollzeittätigkeit übergehen, weitere Bildungsaktivitäten unternehmen, um ihre Chancen am Arbeitsmarkt zu verbessern (vgl. *Mowitz-Lambert* 2001, S. 211). Frauen gehen häufiger sofort in ein stabiles Arbeitsverhältnis über und studieren seltener vor der ersten Aufnahme einer mindestens sechsmonatigen Vollzeittätigkeit (Cramers V = .14) (vgl. *Mowitz-Lambert* 2001, S. 211). Während 65 Prozent der Bremer Ausbildungsabsolvierenden dem Typ 1 „sofortiger Übergang" angehören, sind es 77 Prozent der Befragten der Münchener Ausbildungsabsolvierenden (vgl. *Mowitz-Lambert* 2001, S. 212).

Verlaufstypen nach Schumann (2005a)

An der Untersuchung von *Schumann* (2005) nahmen im Februar 2004 116 Berufsabsolvierende teil, davon absolvierten 78 Personen eine außerbetriebliche Ausbildung im Berliner Bildungsgang MDQM II (vgl. *Schumann* 2005a, S. 5; s. auch *Schumann* 2005b, S. 320).

Schumann (2005a, S. 8) identifiziert die folgenden fünf Verlaufstypen:

(1) Typ *„Normalbiographischer Übergang"*: Menschen, die sich innerhalb der ersten sechs Monate nach Ausbildungsende ins Beschäftigungssystem integrieren und nach den sechs Monaten erwerbstätig sind, werden diesem Typ subsumiert.
(2) Typ *„Aufnahme einer Zweitausbildung"*: Personen, die maximal drei Monate nach Ausbildungsende ins Bildungssystem übergehen und diesem auch weitere drei Monate später angehören, werden diesem Typ zugeordnet.
(3) Typ *„Arbeitslosigkeit"*: Hierunter werden Menschen subsumiert, die kontinuierlich arbeitslos waren/sind.
(4) Typ *„Diskontinuierlicher Übergangsprozess"*: Menschen mit mindestens zwei verschiedenen Phasen in den zurückliegenden sechs Monaten werden diesem Typ zugeordnet. Charakteristisch sind Phasen der Arbeitslosigkeit bzw. der Besuch von Bildungsgängen, die frühzeitig abgebrochen werden, aber auch seltene Tätigkeiten im Beschäftigungssystem, z. B. durch Gelegenheitstätigkeiten oder Praktika.
(5) Typ *„Ableistung Zivil- oder Wehrdienst"*: Dies sei kein Übergangsprozess im eigentlichen Sinn; er führe zu einem verlängerten Übergang.

20 Prozent der 116 Befragten gelang ein normalbiografischer Übergang (Typ 1) (vgl. *Schumann* 2005a, S. 8). Je 25 Prozent der Befragten konnten den Typen 2 und 4 zugeordnet werden. Weitere 20 Prozent der jungen Menschen erlebten ausschließlich Arbeitslosigkeit (Typ 3) (vgl. ebd.). Während 47 Prozent der Berufsfachschüler:innen eine zweite Ausbildung aufnahmen, traf dies nur auf 15 Prozent der Absolvierenden einer außerbetrieblichen Ausbildung zu (vgl. *Schumann* 2005a, S. 9). Vielmehr erlebten die Letztgenannten eher diskontinuierliche Übergänge (Typ 4: 32 Prozent) und Arbeitslosigkeit (Typ 3: 22 Prozent) (vgl. *Schumann* 2005a, S. 9). Mithilfe einer multi-

variaten Analyse stellt *Schumann* (2005a, S. 9 f.) fest, dass jüngere Befragte (bis 20 Jahren) eher eine zweite Ausbildung aufnehmen und insbesondere Absolvierende einer schulischen Ausbildung im Bildungssystem verbleiben.

Verlaufstypen nach Müller (2008)

Müller (2008) untersucht den beruflichen Verbleib von insgesamt 979 Absolvierenden in Sachsen – davon 440 Bürokaufleute, 295 Physiotherapeutinnen und -therapeuten und 244 Wirtschaftsassistentinnen und -assistenten. Sie konstatiert die folgenden vier Verlaufsmuster (vgl. *Müller* 2008, S. 283):

(1) Verlaufsmuster 1: Umfasst den Übergang in eine mindestens siebenmonatige kontinuierliche Vollzeittätigkeit. Dies trifft auf 31,8 Prozent der Absolvierenden zu (41,4 Prozent der Bürokaufleute, 38,8 Prozent der Physiotherapeutinnen und -therapeuten, 5,8 Prozent der Wirtschaftsassistentinnen und -assistenten).
(2) Verlaufsmuster 2: Es liegt keine siebenmonatige Vollzeittätigkeit vor. Phasen der Arbeitslosigkeit, Fortbildungen und Praktika sind weniger als 50 Prozent. Insgesamt gehören 22,3 Prozent zu diesem Verlaufstypen (40,3 Prozent der Physiotherapeutinnen und -therapeuten, 15,6 Prozent der Bürokaufleute und 13,5 Prozent der Wirtschaftsassistentinnen und -assistenten).
(3) Verlaufsmuster 3: Es liegt erneut keine siebenmonatige Vollzeitbeschäftigung vor. Phasen der Arbeitslosigkeit, Fortbildungen und Praktika umfassen mindestens 50 Prozent. Diesem Verlaufstyp werden 26,2 Prozent der Absolvierenden zugeordnet (Bürokaufleute: 32,1 Prozent, Wirtschaftsassistentinnen und -assistenten: 28,3 Prozent, Physiotherapeutinnen und -therapeuten: 15,2 Prozent).
(4) Verlaufsmuster 4: Die Mehrheit der Betrachtungszeit wird in Ausbildung, der Fachoberschule, im beruflichen Gymnasium, Abendgymnasium oder Kolleg oder in einem Studium verbracht. 19,7 Prozent der Absolvierenden gehen einem weiteren Bildungsgang nach (Wirtschaftsassistentinnen und -assistenten: 52,4 Prozent, Bürokaufleute: 10,9 Prozent, Physiotherapeutinnen und -therapeuten: 5,7 Prozent).

Verlaufstypen nach Brzinsky-Fay/Ebner/Seibert (2016)

Für die Typenbildung wurden Ausbildungsabsolvierende in den alten Bundesländern der Jahre 1979–1981, 1989–1991 und 1999–2001 betrachtet (vgl. *Brzinsky-Fay/Ebner/Seibert* 2016, S. 238). Es zeigen sich die folgenden neun Typen:

(1) Typ *„Kontinuität intern"*: Dieser Einstiegstyp fokussiert die Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb in eine Vollzeitbeschäftigung. Knapp ein Viertel (25,2 Prozent) aller Untersuchungspersonen kann diesem Typ zugeordnet werden. Es wird auch deutlich, dass die Auszubildenden in einem großen Unternehmen (mehr als 500 Beschäftigte) häufiger diesen Einstieg erleben als Absolvierende von mittleren und kleinen Unternehmen (vgl. ebd., S. 244).
(2) Typ *„Mittelfristige Übernahme"*: Absolvierende, die etwa zwei Jahre in Vollzeit beim Ausbildungsbetrieb beschäftigt sind und anschließend in ein anderes Unternehmen in Vollzeit wechseln, werden im genannten Typ betrachtet. Dabei

können auch kurze Phasen der Arbeitslosigkeit vorkommen. Insgesamt können diesem Typ 9,7 Prozent der Personen zugeordnet werden (vgl. ebd., S. 244 ff.).

(3) Typ *„Kurze Übernahme"*: Die Auszubildenden verbleiben ein knappes Jahr im Ausbildungsbetrieb und wechseln anschließend in ein anderes Unternehmen in eine Vollzeitbeschäftigung. 10,9 Prozent der Stichprobe werden diesem Typ zugerechnet (vgl. ebd., S. 245).

(4) Typ *„Kontinuität extern"*: Hierzu gehören Untersuchungspersonen, die nach Abschluss der Berufsausbildung einen Betriebswechsel vollziehen und im anderen Unternehmen in Vollzeit tätig sind. 22 Prozent aller Untersuchungspersonen werden diesem Typ zugeordnet (vgl. ebd., S. 246).

(5) Typ *„Extern und Dropout"*: Diesem Typ werden Untersuchungspersonen subsumiert, die nach Ausbildungsabschluss einen Betriebswechsel vollziehen, dort 30 Monate in Vollzeit tätig sind und anschließend das Sample nach zwei bis drei Jahren verlassen, weil sie z. B. studieren, sich selbstständig machen oder unbezahlte Familienarbeit übernehmen. 10,4 Prozent können diesem Typ zugeordnet werden. In diesem Cluster sind Frauen häufiger vertreten (54,3 Prozent) als im Gesamtsample (46,5 Prozent) (vgl. ebd., S. 246 f.).

(6) Typ *„Teilzeit extern"*: Personen, die nach Ausbildungsende das Unternehmen wechseln und zumeist in Teilzeit tätig sind, werden diesem Cluster zugeordnet. 3,9 Prozent des Samples gehören diesem Cluster an. In diesem Cluster ist der Frauenanteil mit 71,4 Prozent am höchsten (vgl. ebd., S. 247).

(7) Typ *„Diskontinuität"*: Erwerbseinstiege mit vielen Übergängen und verschiedenen Zuständen, z. B. Tätigkeiten in Teilzeit, Ausbildung, Vollzeitbeschäftigung mit jeweils kürzerer Dauer gehören zu diesem Cluster, das 3,0 Prozent der Untersuchungspersonen umfasst (vgl. ebd., S. 247).

(8) Typ *„Desintegration"*: Personen mit mehreren Übergängen und verschiedenen Zuständen sowie häufigen Wechseln, aber hauptsächlich in Arbeitslosigkeit werden diesem Cluster zugeordnet (1,4 Prozent des Samples). Darunter befinden sich ein geringer Frauenanteil (36,8 Prozent), der geringste Abiturientenanteil und der höchste Anteil von Personen mit einer anderen Staatsbürgerschaft als der deutschen (vgl. ebd., S. 247).

(9) Typ *„Sample Dropout"*: Personen, die das Sample schnell verlassen, werden nicht mehr erfasst (vgl. ebd., S. 247).

Insgesamt konnte gezeigt werden, dass die duale Berufsausbildung ihren Absolvierenden weiterhin eine hohe Beschäftigungssicherheit bietet, wenngleich Berufs-/Erwerbseinstiege nach dem Standardmuster eher abnehmen (vgl. ebd., S. 248). Personen mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft sind überdurchschnittlich oft im Teilzeit-Typ und im Typ Desintegration vertreten (vgl. ebd., S. 248).

Folgt man dieser Studie, wird der Übergang nach einer dualen Berufsausbildung stark von der Unternehmensgröße beeinflusst: Je größer das Unternehmen ist, desto größer ist die Chance, im Anschluss in Vollzeit tätig zu sein (vgl. ebd., S. 249). Grundsätzlich ist die Staatsangehörigkeit der Absolvierenden bei den meisten Erwerbsein-

stiegstypen weniger relevant, einzig beim Typ *Desintegration* zeigt sich ein deutlich höheres Risiko für Personen mit einer türkischen Staatsangehörigkeit: Sie haben ein 2,5-faches Risiko ggü. Deutschen zu diesem Typ zu gehören (vgl. ebd., S. 249).

Darüber hinaus haben Frauen ein 2,8-fach höheres Risiko, den Erwerbseinstieg in Teilzeit zu bewerkstelligen als Männer (vgl. ebd., S. 249).

Absolvierende mit Abitur erzielen häufig bessere Abschlussnoten als diejenigen ohne Abitur. Daher wechseln sie nach Ausbildungsabschluss auch häufiger in andere lukrativere Unternehmen oder nehmen ein Studium auf (vgl. ebd., S. 251).

Verlaufstypen nach Baas/Philipps (2019)

Baas/Philipps (2019, S. 418 f.) identifizieren auf Basis von NEPS-Daten acht Verlaufstypen von Personen ohne Schulabschluss, mit Hauptschulabschluss und mit mittlerem Schulabschluss.

(1) „Erfolgreiche Arbeitsmarktintegration“: Dazu gehören diejenigen, die die meiste Zeit im betrachteten Zehnjahreszeitraum in einer unbefristeten Vollzeittätigkeit sind. Durchschnittlich verbringen die Personen 81 Monate (knapp sieben Jahre) in einer unbefristeten Vollzeittätigkeit und im Durchschnitt 28 Monate in Ausbildung mit erfolgreichem Abschluss (vgl. *Baas/Philipps* 2019, S. 419).

(2) „Verzögerte Arbeitsmarktintegration“: Neben Phasen der unbefristeten Vollzeittätigkeit erleben die Personen dieses Verlaufstyps eine durchschnittlich zehn Monate längere Ausbildungsphase. Des Weiteren ist der Verlauf durch Phasen der Arbeitslosigkeit und kurzfristige Tätigkeiten charakterisiert. Im Durchschnitt sind die Personen acht Monate arbeitslos (vgl. *Baas/Philipps* 2019, S. 420). Fünf Jahre nach dem allgemeinen Schulabschluss gehen 51,9 Prozent der Personen dieses Verlaufstyps einer unbefristeten Vollzeittätigkeit nach; 65,2 Prozent sind es nach zehn Jahren (vgl. *Baas/Philipps* 2019, S. 420). Zehn Jahre nach dem Schulabschluss sind aber auch 10,6 Prozent arbeitslos (vgl. ebd.).

(3) „Ausbildung, Schule, Studium“: Hierunter werden Personen subsumiert, deren Verlauf durch ein Studium (im Durchschnitt 38 Monate), eine Ausbildung (im Durchschnitt 31 Monate), in unbefristeter Vollzeittätigkeit (durchschnittlich 19 Monate) und weiteren Schulbesuch (im Durchschnitt 16 Monate) geprägt ist; weniger bedeutsam sind Arbeitslosigkeit oder eine Tätigkeit abseits einer unbefristeten Vollzeittätigkeit. Zehn Jahre nach dem Schulabschluss sind 39,4 Prozent unbefristet in Vollzeit tätig und 39,7 Prozent studieren. Männer sind häufiger vertreten als Frauen (vgl. *Bass/Philipps* 2019, S. 421).

(4) „Befristete Beschäftigungsverläufe“: Neben Ausbildungsphasen sind Episoden einer befristeten Tätigkeit – im Durchschnitt knapp fünf Jahre – charakteristisch. Zehn Jahre nach dem Schulende sind 63,1 Prozent befristet und 20 Prozent unbefristet in Vollzeit tätig (vgl. *Bass/Philipps* 2019, S. 421).

(5) „Fragmentierte Verläufe“: Personen, die im Durchschnitt 28 Monate in Zeit-, Saison- und freier Mitarbeit und durchschnittlich 20 Monate in Ausbildung verbringen, aber auch „Sonstiges/Lücke“ und Phasen von Arbeitslosigkeit aufweisen. Innerhalb der ersten zehn Jahre nach Verlassen der Schule ist dieser Verlaufstyp

von vielen Wechseln zwischen Arbeitslosigkeit und atypischer Beschäftigung gekennzeichnet (vgl. *Bass/Philipps* 2019, S. 421–426). Je ein Viertel ist nach zehn Jahren in einer Zeit-, Saison- und freier Mitarbeit tätig sowie in Vollzeit angestellt (vgl. *Bass/Philipps* 2019, S. 426).

(6) „Exklusion": Hierunter befinden sich Personen, die längere Zeiten in Ausbildung waren, diese aber abgebrochen haben. Außerdem sind sie im Durchschnitt vier Jahre arbeitslos und immer mal wieder in kurzfristigen Tätigkeiten, Berufsvorbereitung und in Zeit-, Saison- und freier Mitarbeit. Charakteristisch für diesen Verlaufstyp sind häufige Zustandswechsel zwischen dem Ausschluss vom Arbeitsmarkt und kurzen Phasen in atypischer Beschäftigung. Fünf Jahre nach Verlassen der Schule sind 54,4 Prozent arbeitslos und nach insgesamt zehn Jahren sind es noch 43,6 Prozent (vgl. *Bass/Philipps* 2019, S. 426). Fast drei Viertel (71,6 Prozent) dieser jungen Menschen haben höchstens einen Hauptschulabschluss und jeder Vierte (26,5 Prozent) hat einen sogenannten Migrationshintergrund (vgl. *Bass/Philipps* 2019, S. 426 f.).

(7) „Teilzeit-Beschäftigungsverläufe": In diesem Verlaufstyp sind hohe Anteile von unbefristeter Teilzeittätigkeit charakteristisch – durchschnittlich viereinhalb Jahre. Weitere zwei Jahre werden für die Ausbildung verwendet, die auch abgeschlossen wird. Darüber hinaus liegen auch sieben Monate Familien- und Hausarbeit vor. Zehn Jahre nach Verlassen der Schule sind 60,1 Prozent in Teilzeit tätig, 16,3 Prozent in Vollzeit und weitere 7,8 Prozent sind mit Familien- und Hausarbeit beschäftigt. Dieser Verlaufstyp trifft überwiegend auf Frauen zu (82,7 Prozent) (vgl. *Bass/Philipps* 2019, S. 428).

(8) „Verläufe mit Familienarbeit": Dieser Verlaufstyp ist durch 50 Monate Familien- und/oder Hausarbeit gekennzeichnet. Weitere 23 Monate werden für eine Ausbildung aufgewendet und 21 Monate in unbefristeter Vollzeittätigkeit verbracht. Dieser Verlaufstyp umfasst fast ausschließlich Frauen (vgl. *Bass/Philipps* 2019, S. 429).

Laut *Bass/Philipps* (2019, S. 431) sind die Verlaufstypen *„erfolgreiche Arbeitsmarktintegration", „verzögerte Arbeitsmarktintegration"* und *„Ausbildung, Schule, Studium"* eher günstige Verläufe. Sie fassen sie daher als „integrative Verläufe" zusammen (vgl. ebd.). Sie betrachten anschließend die folgenden drei Schulabgangskohorten ausschließlich in den alten Bundesländern: (1) Jugendliche, die 1974 bis 1984 die Schule mit höchsten Hauptschulabschluss verlassen haben, (2) Schulabgänger:innen mit maximal Hauptschulabschluss zwischen 1985 und 1993 und (3) diejenigen, die höchstens den Hauptschulabschluss zwischen 1994 und 2003 erworben haben (vgl. ebd.). Der Anteil an integrativen Verläufen nimmt von Kohorte zu Kohorte ab. Während in der ersten Kohorte noch 81,8 Prozent integrative Verläufe aufwiesen, waren es in der zweiten bzw. dritten Kohorte 71,6 bzw. 49,0 Prozent (vgl. *Bass/Philipps* 2019, S. 431).

Verlaufstypen nach Häbler/Stange (2001)

Die Verläufe der BFS-Absolvierenden in den Ausbildungs- und Berufswegen erweisen sich als vielfältig (vgl. *Häbler/Stange* 2001, S. 113):

(1) Typ „Berufstätigkeit": Dabei sind nicht alle durchgehend berufstätig. Phasen der Arbeitslosigkeit, Weiterqualifizierung oder berufliche Wechsel werden ebenfalls berücksichtigt (vgl. *Häbler/Stange* 2001, S. 113).
(2) Typ „Weitere Ausbildung im dualen System" (vgl. *Häbler/Stange* 2001, S. 113).
(3) Typ „Aufnahme eines Studiums", manchmal nach zwischenzeitlicher Berufstätigkeit (vgl. *Häbler/Stange* 2001, S. 114).
(4) Typ „Neueinstieg ins Berufsleben" nach einer Familienphase (hier ist nur von Frauen die Rede) (vgl. *Häbler/Stange* 2001, S. 114).
(5) Typ „Berufstätigkeit in früherem/anderem Beruf" (vgl. *Häbler/Stange* 2001, S. 114).

Insgesamt nehmen die BFS-Absolvierenden ihre Ausbildung als eine wichtige Erfahrung zum Kompetenzerwerb wahr (vgl. *Häbler/Stange* 2001, S. 114).

Häbler/Stange (2001, S. 115) verweisen darauf, dass eine schulische Berufsausbildung mehrheitlich absichtlich und gezielt aufgenommen werde.

Im Vergleich zu den Absolvierenden einer dualen Berufsausbildung mit einer Arbeitslosigkeit von 3 Prozent waren die BFS-Absolvierenden bei der Berufseinmündung mit 7 Prozent häufiger arbeitslos (vgl. *Projektgruppe* 2001, S. 123). Die Untersuchung erfolgte auf Grundlage der BIBB/IAB-Erhebung 1991/92 mit rund 34.000 Erwerbstätigen ausschließlich der alten Bundesländer (vgl. *Projektgruppe* 2001, S. 118).

Erwerbstätige mit Berufsfachschulabschluss sind häufiger weiblich als Lehrabsolvierende (vgl. *Projektgruppe* 2001, S. 128). Das monatliche Bruttoeinkommen von (vollzeitbeschäftigten) Berufsfachschulabsolvierenden ist etwas geringer als das der Absolvierenden einer dualen Ausbildung (vgl. *Projektgruppe* 2001, S. 128).

Für praktisch alle Studien ist kritisch anzumerken, dass zur Bestimmung der jeweiligen „Verlaufstypen" bzw. „Übergangsmuster" mit nicht überschneidenden Clusteranalysen gearbeitet wurde. Damit wird bereits durch die Wahl des Verfahrens induziert, dass die betroffenen Personen eindeutig genau einem der „Typen" zugeordnet werden können. Überschneidende Clusteranalysen könnten zu einem deutlich differierenden Ergebnis führen. Allerdings sind in den jeweiligen Publikationen keine Hinweise darauf zu finden, inwiefern geprüft wurde, ob letztere Analysemodelle zu einer erhöhten Varianzaufklärung führen würden, sodass die Frage nach dem verwendeten Clustermodell letztlich eine normativ getroffene offene Frage bleibt. Sollten überschneidende Clusteranalysen zu erhöhter Varianzaufklärung führen, ergäbe sich dadurch nicht nur ein anderes Ergebnis, sondern auch die Frage nach der zeitlichen Stabilität der „Typen" müsste wieder stärker in den Fokus gerückt werden. Darüber hinaus wäre zu diskutieren, inwiefern der Begriff des „Typus" überhaupt angemessen ist und stattdessen z. B. durch denjenigen der Gruppierung (mit unscharfen Grenzen) ersetzt werden müsste.

5.4 Konsequenzen für die Anlage der hier vorgelegten Studie

Nach der Betrachtung der empirischen Studien werden insbesondere folgende Einflussfaktoren beim Übergang an der sogenannten zweiten Schwelle konstatiert:

- das Geschlecht der Übergänger:innen,
- der absolvierte Ausbildungsberuf,
- der höchste erworbene Schulabschluss und
- die Rahmenbedingungen des regionalen Arbeitsmarktes bzw. die regionale Arbeitslosenquote.

Für die weiterführende Beurteilung der Erstplatzierung/der Berufs-/Erwerbseinmündung von Absolvierenden einer Berufsausbildung sind zudem folgende Variablen hilfreich:

- das Einstiegsgehalt,
- die Verwertbarkeit der in der Ausbildung erworbenen Kompetenzen und
- die Sicherheit des Arbeitsplatzes.

Diese werden daher in der hier vorgelegten Arbeit auch erhoben. Des Weiteren lässt sich der Befund nach *Aybek* (2014, S. 26), es gebe in nur unzureichendem Maße Untersuchungen zur Zufriedenheit mit der Berufsausbildung seitens der Auszubildenden und mit dem Erwerbsleben seitens der Berufseinsteiger:innen, auf die in dieser Arbeit betrachteten Studien übertragen. Die Konsequenz daraus ist, die Zufriedenheit der Auszubildenden mit der beruflichen Schule und anschließend als Absolvierende die Zufriedenheit mit der aktuellen Tätigkeit zu erheben. Oft erfolgten die Analysen ein halbes bis ganzes Jahr nach dem Ausbildungsende. Darüber hinaus zeigt sich in den Studien ein deutlicher Fokus hinsichtlich des Übergangs von Absolvierenden einer dualen Berufsausbildung. Studien zum Übergang von vollzeitschulisch Ausgebildeten ins Beschäftigungssystem sind seltener (vgl. z. B. *Schumann* 2005b, S. 307). Hinzu kommt, dass ein aktueller Vergleich der Übergänge von dualen und vollzeitschulisch ausgebildeten Absolvierenden für Berlin nicht vorliegt. Und dies, obwohl gerade Berlin als Dienstleistungs- und Wissensstandort (vgl. *Bachmann* 2009, S. 112 ff. u. 130; s. auch zur Bedeutung von Bildung für materiellen Wohlstand einer modernen Gesellschaft *Hradil* 2001, S. 149) wegen der starken Konzentration an akademischen Ausbildungswegen und Berufsfeldern besondere Problemlagen hinsichtlich der Übergänge vom Berufsbildungssystem ins Beschäftigungssystem aufweist (vgl. *Schütte* 2013, S. 43). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden daher im Schwerpunkt sowohl duale als auch vollzeitschulische Ausbildungsgänge berücksichtigt, um die berufsbiografischen Wege nach Abschluss einer Berufsausbildung vergleichend eruieren zu können. Dabei wird u. a. erhoben, welche Bildungs- und Berufswege junge Menschen am Ausbildungsende anstreben und welche sie ein halbes bis ein Jahr nach Ausbildungsende tatsächlich realisieren.

Die Verlaufstypen (siehe 5.3) nach *Mowitz-Lambert* (2001) könnten als Grundlage der Datenauswertung in der vorliegenden Arbeit dienen. So kann z. B. angenommen

werden, dass es den „sofortigen Übergang“ mit einer sechsmonatigen Beschäftigung in Vollzeitbeschäftigung auch in den Daten der vorliegenden Arbeit geben wird – Gleiches ist für die anderen fünf Verlaufstypen denkbar. Die Kategorien nach *Schumann* (2005) wären grundsätzlich auch für die vorliegende Arbeit geeignet, wenngleich sie nicht alle Möglichkeiten des Verlaufs für die Stichprobe der vorliegenden Arbeit umfassen. Personen, die z. B. ein Studium aufnehmen, waren bei *Schumann* (2005) wegen der zugrunde liegenden Stichprobe nicht vorgesehen.

Die vier Verlaufsmuster nach *Müller* (2008) könnten auch für die Datenanalyse in der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt werden. Sie sind dafür aber zu undifferenziert, z. B. umfasst der Verlaufstyp 4 die Mehrheit der betrachteten Zeit in Ausbildung, FOS, OG, Kolleg oder Studium. Es erscheint sinnvoll, die Bildungsgänge zum Erwerb eines höheren Schulabschlusses und die Ausbildung einerseits und das Studium andererseits zu betrachten. Der Fokus der Verlaufsmuster nach *Brzinsky-Fay/Ebner/Seibert* (2016) ist ausschließlich auf die Absolvierenden dualer Ausbildungsangebote gerichtet. Dies zeigt sich auch in der von den Autoren vorgenommenen Kategorisierung, z. B. *„Kontinuität intern“*, *„Kontinuität extern“*. Zusätzlich basieren die Verläufe auf der Betrachtung der ersten fünf Jahre im Beschäftigungssystem. Diese müssten daher deutlich adaptiert werden.

Die Kategorien nach *Baas/Philipps* (2019) könnten für die vorliegende Arbeit vermutlich ebenfalls adaptiert werden. Diese resultieren aus einem Betrachtungszeitraum von zehn Jahren. Die Kategorien umfassen und differenzieren die verschiedensten Verlaufsmöglichkeiten, wenngleich auch sie die Ausbildung, die weiterführende Schule und das Studium in einem Verlaufstyp zusammenfassen.

Insgesamt bieten die betrachteten Verlaufstypen von Übergängen einen hilfreichen Ausgangspunkt für die eigene Datenanalyse, vor allem die Klassifikation nach *Häbler/Stange* (2001) erscheint geeignet. Sie ermöglicht insbesondere eine für die hier vorgelegte Arbeit hilfreiche Differenzierung zwischen dem Übergang in eine Berufs- (Typ 1) vs. Erwerbstätigkeit (Typ 5). Anzunehmen ist dennoch, dass Anpassungen notwendig werden. So ist es z. B. sinnvoll, für eine differenziertere Beschreibung von Übergängen sofortige oder verzögerte Übergänge in die Berufs-/Erwerbstätigkeit separat zu erfassen (siehe hierzu Kap. 8.2.3).

6 Anlage der Untersuchung

Die hier vorgelegten Untersuchungen zum Bildungsgangsende[26] und Verbleib von Absolvierenden beruflicher Schulen in Berlin umfassen zwei Befragungszeitpunkte: In der *Studie 1* (Kapitel 7) wurden Absolvierende zum Ende ihres Bildungsgangs im Rahmen einer schriftlichen, standardisierten Fragebogenerhebung zu ihren Schulerfahrungen, d. h. zum wahrgenommenen Lernzuwachs, zur Zufriedenheit mit der beruflichen Schule, zu ihren Zukunftsplänen und zu ihrer Bewerbungssituation befragt (vgl. *Richter* 2015, S. 5; s. auch *Richter* 2017, S. 231).

Die *Studie 2* (Kapitel 8) stellt eine Ehemaligenbefragung dar, bei der diejenigen Absolvierenden, die in der ersten Erhebung hierzu ihr Einverständnis erklärt hatten, sechs bis zwölf Monate nach Bildungsgangsende erneut befragt wurden. Diese standardisierte Befragung erfolgte telefonisch. Hierbei standen die aktuelle Bildungs- und/oder Erwerbssituation der Absolvierenden und deren Rückblick auf den Besuch der beruflichen Schule im Fokus der Befragung (vgl. *Richter* 2015, S. 5; s. auch *Richter* 2017, S. 231).

6.1 Zielsetzung der Untersuchungen

In Berlin liegt seit 2005 keine neuere vergleichende Untersuchung zur Zufriedenheit, zum erlebten Lernzuwachs, zu den Zukunftsplänen und zur Bewerbungssituation von Auszubildenden und deren Verbleib nach Abschluss des Bildungsgangs vor (vgl. hierzu Kap. 5). Dabei markiert der Übergang vom Berufsbildungssystem ins Beschäftigungssystem eine besondere Schwelle, da, anders als beim Übergang etwa von der Primarschule in die weiterführende Schule, nicht allein staatliche Vorgaben („institutionalisierte Aufnahmeregeln") eingehalten werden müssen, sondern Entwicklungen auf dem jeweiligen Arbeitsmarkt von entscheidender Bedeutung sind (*Ulrich* 2018, S. 291 f., zu den Disparitäten auf den regionalen Arbeitsmärkten s. auch *Kreher/Lempp* 2013, S. 693 f.): Das Beschäftigungssystem ist maßgeblich durch die entsprechenden Entwicklungen, Bedürfnisse und (regionalen, lokalen) Bedingungen des Arbeitsmarktes geprägt (vgl. *Schmid* 1996, S. 6 f., s. auch *Struck* 2018, S. 204 sowie *Ulrich* 2018, S. 291 f. oder *Kleinert* 2015, S. 64; *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 18 sowie *Georg/Sattel* 2020, S. 220).

Im Unterschied zum Beschäftigungssystem unterliegt das Bildungssystem in Deutschland verstärkt staatlicher Steuerung (vgl. *Hummelsheim/Timmermann* 2018, S. 111; s. auch van *Ackeren/Klemm/Kühn* 2015, S. 98). Im Dualen System der Berufs-

26 Im Rahmen dieser Arbeit wird der Begriff des Bildungsgangsendes in dem Sinne verwendet, dass die befragten Lernenden im Jahr 2014 den Besuch eines Bildungsganges beendeten. Der Bildungsgang als solcher wird weiterhin von beruflichen Schulen angeboten.

ausbildung sind die beiden in unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemen beauftragt, aktiv und möglichst konstruktiv zusammenzuarbeiten. Denn das zentrale Ziel der Berufsbildung ist, den Lernenden die Möglichkeit zur Entwicklung und Erweiterung primär beruflicher, jedoch dezidiert auch gesellschaftlicher Handlungskompetenz zu geben und sie dabei aktiv zu unterstützen (vgl. *Sekretariat der Kultusministerkonferenz* 2018, S. 15; s. auch *Rauner* 2017, S. 44; bzw. *Pahl* 2014, S. 652 f.; sowie *Bader* 2002, S. 71; bzw. *Bader/Müller* 2002, S. 176):

> „Handlungskompetenz wird verstanden als die Bereitschaft und Befähigung des Einzelnen, sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten" (*Sekretariat der Kultusministerkonferenz* 2018, S. 15).

Daher ist es auch wissenschaftlich von originärem Interesse zu untersuchen, inwieweit die beruflichen Schulen im Gesamtkontext des Systems der beruflichen Bildung einen Beitrag zu einem gelingenden Übergang ihrer ehemaligen Schüler:innen leisten können, nicht zuletzt auch, damit diese ihre Einmündung ins Beschäftigungssystem möglichst erfolgreich sowie nachhaltig gestalten können.

In der hier vorgelegten Arbeit wird der Übergang vom (Berufs-)Bildungssystem in das Beschäftigungssystem primär aus zwei Perspektiven betrachtet – in der *Studie 1* aus prospektiver Perspektive der Jugendlichen (Zukunftspläne) und in der *Studie 2* aus retrospektiver Perspektive (Ist-Situation und Rückblick auf den Besuch der beruflichen Schule).

Das Untersuchungsinteresse in *Studie 1* aus dem Jahr 2014 besteht darin zu erfassen, wie die Lernenden ihre Zeit in der beruflichen Schule einschätzen und welche Bildungs- und Berufswege sie in der näheren Zukunft im Anschluss an ihren Bildungsgang planen. Die tatsächliche Wahl der Bildungs- und Berufswege wurde in der *Studie 2* im Jahr 2015 erhoben. Die Zusammenführung der Ergebnisse aus den beiden Studien (Befragung einerseits zum Bildungsgangsende und anderseits von Ehemaligen) soll Antworten auf folgende Fragen ermöglichen:

- Lassen sich Muster bzgl. des Übergangs am Beginn von Berufs-/Erwerbsbiografien erkennen?
- Inwieweit ist das Bedürfnis nach Höherqualifizierung bei der hier untersuchten Stichprobe erkennbar?
- Sind berufsbereichs- und/oder sektorenspezifische Übergänge erkennbar?
- Unterscheiden sich die Verläufe der Übergänge in Berlin von denen in Gesamtdeutschland?

Im Rahmen dieser Arbeit wurde eine Vollerhebung der dualen und vollzeitschulischen Ausbildungsberufe „Kaufleute für Bürokommunikation" und „Bürokaufleute" angestrebt.[27] Drei der sechs Oberstufenzentren, die an der Ausbildung dieser Berufe in Berlin beteiligt sind, reagierten nicht auf die Kontaktaufnahmen via Mail und/oder

27 Ab August 2014 erfolgt die Firmierung unter der neuen einheitlichen Bezeichnung Kauffrau/Kaufmann für Büromanagement. In der Auswertung wird daher der aktuelle Ausbildungsberufsname verwendet.

Telefon. Die Stichprobe umfasst jetzt neben kaufmännischen Bildungsgängen auch gewerblich-technische und gesundheitlich/sozial/körperpflegerische, sodass hinsichtlich der Berufsfelder und Ausbildungsberufe eine heterogene Stichprobe (*Schreier* 2007, S. 236) vorliegt. Insgesamt ist die Stichprobe allerdings als nicht repräsentativ[28] für die Berliner Berufsschulen zu bewerten. Jedoch ermöglicht sie inter- und intrabildungsgangbezogene Vergleiche sowie einen Eindruck zu den Unterschieden hinsichtlich der Größe, Angebotsformate und Bildungsgänge in ausgewählten beruflichen Schulen Berlins.

6.1.1 Forschungsfragen der Studie 1: Befragung zum Bildungsgangsende

Die *Studie 1* zum Bildungsgangsende ermöglicht Antworten auf die folgenden Fragen:

- Wie zufrieden sind die Schüler:innen in ihrer Rückschau mit ihrer beruflichen Schule?
- Welchen Lernzuwachs erleben Schüler:innen zu ihrem Bildungsgangsende?
- Welche Zukunftspläne haben die Befragten am Ende ihres Bildungsganges?
- Wie ist die aktuelle Bewerbungssituation der Befragten?

Damit liegen für das Jahr 2014 erstmals für Berliner Schüler:innen Daten zur Zufriedenheit mit der beruflichen Schule, zum wahrgenommenen Lernzuwachs, zu den Zukunftsplänen und zur Bewerbungssituation am Bildungsgangsende für Forschungszwecke vor.

6.1.2 Forschungsfragen der Studie 2: Befragung von Ehemaligen

Mithilfe der *Studie 2* werden Antworten auf folgende Fragen möglich:

- Welche Bildungs- und Berufswege realisieren junge Menschen ein halbes bis ein Jahr nach Abschluss ihres Bildungsgangs?
- Welche Merkmale kennzeichnen die aktuelle (Bildungs- oder Berufs-)Situation der Absolvierenden?
- Unterscheiden sich Übergänge von Absolvierenden vollzeitschulischer, dualer, berufsvorbereitender und studienberechtigender Bildungsgänge?
- Wie beurteilen die Befragten retrospektiv ihre Zeit in der beruflichen Schule?

Diese Erhebung leistet einen Forschungsbeitrag zum Übergang von Berliner Absolvierenden eines vollzeitschulischen, dualen, studienberechtigenden oder berufsvorbereitenden Bildungsgangs. Dabei werden Merkmale der aktuellen Situation – ein halbes bis ein Jahr nach Bildungsgangsende[29] – beschrieben. Darüber hinaus erfolgt eine retrospektive Einschätzung der Absolvierenden zur beruflichen Schule.

28 *Mohr* (2019) macht darauf aufmerksam, dass nicht eindeutig sei, dass Repräsentativität die Prognosegüte tatsächlich entscheidend verbessere. *Schumann* (2005a, S. 13 i. V. m. 2) weist darauf hin, dass Studien selten repräsentative Stichproben zum Übergang ins Beschäftigungssystem ziehen und selten ein längerer Beobachtungszeitraum zugrunde gelegt wird.

29 *Feller* (2001b, S. 87) befragte ein Jahr nach Bildungsgangsende.

6.2 Untersuchungsdesign

6.2.1 Methodologische Überlegungen

Folgt man *Döring/Bortz* (2016, S. 183), dienen für die Beschreibung eines Untersuchungsdesigns die folgenden neun Klassifikationskriterien:

(1) Wissenschaftstheoretischer Ansatz,
(2) Erkenntnisziel,
(3) Gegenstand,
(4) Datengrundlage,
(5) Erkenntnisinteresse der Studie,
(6) Bildung von Untersuchungsgruppen bei explanativen Studien,
(7) Untersuchungsort,
(8) Untersuchungszeitpunkt(e) und
(9) Untersuchungsobjekte (vgl. zu den einzelnen Kriterien *Döring/Bortz* 2016, S. 183).

Ein Untersuchungsdesign kann verschiedene Stichproben und Verfahren der Datenerhebung und Datenanalyse umfassen (vgl. *Döring/Bortz* 2016, S. 182 ff.).

Allgemein werden quantitative und qualitative Untersuchungsansätze (Kriterium 1 nach *Döring/Bortz* 2016) gegenübergestellt (vgl. *Häder* 2015, S. 64, s. auch *Döring/Bortz* 2016, S. 63; sowie *Brüsemeister* 2008, S. 19; bzw. *Strübing* 2018, S. 3). Dabei wird u. a. unterschieden, inwieweit Sachverhalte überwiegend erklärt (quantitativer Ansatz) oder verstanden (qualitativer Ansatz) (vgl. *Häder* 2015, S. 64; s. auch *Döring/Bortz* 2016, S. 14) und ob große Fallzahlen (quantitativ) oder wenige ausgewählte Fälle (qualitativ) untersucht werden. Laut *Döring/Bortz* (2016, S. 58) sind „Verstehen" und „Erklären" als Elemente einer scheinbaren Dualität zu hinterfragen. Denn im quantitativen Ansatz würden auch die Einzelperspektiven der Befragten erhoben. Qualitative Forschungsdesigns nutzten auch quantitative Daten, und qualitative Daten würden bisweilen zur Testung von Hypothesen eingesetzt (vgl. *Strübing* 2018, S. 3).

Eine weitere Unterscheidung bezieht sich auf das Erkenntnisziel: Quantitative Ansätze fokussieren aggregierte Aussagen und statistische Zusammenhänge sowie mögliche Verallgemeinerungen (Häufigkeiten). *Döring/Bortz* (2016, S. 58) weisen darauf hin, dass im quantitativen Ansatz kein „[...] deterministischer oder universalistischer Erklärungsanspruch erhoben [wird]". Sie nennen hierzu das Beispiel, wonach die Reichweiten sozialwissenschaftlicher Theorien begrenzt seien, z. B. durch kulturelle oder organisationale Rahmenbedingungen (vgl. *Döring/Bortz* 2016, S. 58).

In den qualitativen Ansätzen sind einzelfallbezogene Aussagen von besonderer Bedeutsamkeit; sie werden rekonstruiert und können zur Typenbildung dienen (vgl. *Häder* 2015, S. 64; s. auch *Döring/Bortz* 2016, S. 63; sowie *Brüsemeister* 2008, S. 19 ff.; für ausführliche Informationen zu den Unterschieden zwischen quantitativer und qualitativer Forschung siehe z. B. *Lamnek/Krell* 2016).

In Anlehnung an die (mögliche) Gegenüberstellung von quantitativer und qualitativer Forschung ist die Bearbeitung der Forschungsfragen in der vorliegenden Ar-

beit mit einem quantitativen Vorgehen sinnvoll, denn die Forschungsfragen zielen auf die Beschreibung von Strukturen und Entwicklungen sowie auf die Darstellung der Vielfalt an Erscheinungsformen eines Sachverhalts. Am Beispiel der Forschung zum „Übergangssystem" stellt *Euler* (2018, S. 40 f.) die Mannigfaltigkeit der Forschungsdesigns und entsprechender Handlungsschwerpunkte und Forschungsfragen dar, die er jeweils dem quantitativen Vorgehen oder den qualitativen Ansätzen zuordnet. Darin eingeschlossen sind auch die beiden genannten – Beschreibung von Strukturen und Entwicklungen sowie Darstellung der Vielfalt an Erscheinungsformen eines Sachverhalts, die mithilfe eines quantitativen Vorgehens bearbeitet werden könnten (vgl. zu den Handlungsschwerpunkten und Fragestellungen *Euler* 2018, S. 40 f.). In der vorliegenden Arbeit wird eine Stichprobe mit vielen Fällen (*Studie 1*: n = 1.633 und *Studie 2*: n = 278) berücksichtigt; sie ermöglicht es, aggregierte Aussagen und die Ergebnisse statistischer Analysen abzubilden.

Hinsichtlich des möglichen Erkenntnisziels (Kriterium 2 nach *Döring/Bortz* 2016) einer Studie stellen *Döring/Bortz* (2016, S. 185) die Grundlagenwissenschaftliche Studie (Lösung wissenschaftlicher Probleme) und die Anwendungswissenschaftliche Studie (Lösung praktischer Probleme) gegenüber.

Das Erkenntnisziel der hier vorgelegten Untersuchungen besteht einerseits darin, einen Sachverhalt – die Zufriedenheit der Lernenden, deren Übergang und Verbleib – zu analysieren, sodass ein Erkenntnisbeitrag in der eigenen Wissenschaftsdisziplin geleistet wird (Gegenstand der Grundlagenforschung). Andererseits zielen die Untersuchungen darauf, möglichst direkt Verbesserungen in der Realität der beruflichen Bildung zu unterstützen (Gegenstandsbereich der Anwendungsforschung, im vorliegenden Fall: unabhängige Forschung) (vgl. zu den unterschiedlichen Erkenntniszielen *Döring/Bortz* 2016, S. 185 f.). Diese Gegenüberstellung von Grundlagenforschung und Anwendungsforschung sei jedoch, so *Euler* (2018, S. 4), bei einer genaueren Betrachtung ungenau. Bereits im Jahr 1997 veröffentlichte *Stokes* (1997, S. 73) ein Konzept, das sogenannte Quadranten-Modell, in dem der Erkenntniszuwachs und der Praxisnutzen betrachtet werden (vgl. Tab. 6-1).

Tabelle 6-1: Quadranten-Modell zum Praxisnutzen und Erkenntniszuwachs (Reinders/Gräsel/Ditton 2015, S. 259; Original Stokes 1997, S. 73) (Quellen: Reinders, Heinz/Gräsel, Cornelia/Ditton, Hartmut (2015): Praxisbezug Empirischer Bildungsforschung. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 259–272. ISBN 978-3-531-19993-1 und Stokes, Donald E. (1997): Pasteur's quadrant. Basic science and technological innovation. Washington: Brookings Institution Press. ISBN: 9780815781776)

		Praxisnutzen	
		Nein	**Ja**
Erkenntnis	**Ja**	Reine Grundlagenforschung (pure basic research)	Nutzenorientierte Grundlagenforschung (use-inspired basic research)
	Nein	--	Reine Anwendungsforschung (pure applied research)

Die nutzenbasierte Grundlagenforschung hat sowohl den theoretischen Erkenntniszuwachs als auch dessen Umsetzung in der Praxis zum Ziel. Dies sei ein häufiges Postulat in der Bildungsforschung, wie z. B. *Reinders/Gräsel/Ditton* (2015, S. 260) feststellen. Wie bereits erwähnt, dient die hier vorliegende Arbeit einerseits dem theoretischen Erkenntniszuwachs und andererseits dem Praxisnutzen, sodass die durchgeführten Untersuchungen angelehnt an *Stokes* (1997, S. 73) als nutzenbasierte Grundlagenforschung („use-inspired basic research") bezeichnet werden können.

Zur Beantwortung der im Kapitel 6.1 formulierten Forschungsfragen stehen keine vor allem neueren Daten und dabei nochmals zum Bundesland Berlin zur Verfügung. Daher wurden neue Daten erhoben, sodass hier eine empirische Originalstudie vorgelegt wird und damit eine Primäranalyse möglich ist (Kriterien 3 und 4 nach *Döring/Bortz* 2016) (vgl. zu möglichen Gegenständen einer Studie *Döring/Bortz* 2016, S. 186 f. und zu möglichen Datengrundlagen empirischer Studien *Döring/Bortz* 2016, S. 191 f.).

Die Untersuchungen dienen der Erkundung und Beschreibung der Zufriedenheit der Lernenden mit der beruflichen Schule und dem Verbleib der befragten Ehemaligen nach Beendigung des jeweiligen Bildungsgangs. Gesamtstrategisch wird ein exploratives Vorgehen gewählt (Kriterium 5) (*Döring/Bortz* 2016, S. 192; keine Berücksichtigung des Kriteriums 6; dazu s. *Döring/Bortz* 2016, S. 207).

Die Befragten wurden für die *Studie 1* in der jeweiligen Schule und für die *Studie 2* telefonisch befragt. Damit liegen Feldstudien vor (Kriterium 7 nach *Döring/Bortz* 2016) (vgl. zu möglichen Untersuchungsorten *Döring/Bortz* 2016, S. 207).

Bei den beiden Studien (zum Bildungsgangsende im Jahr 2014 und zum Verbleib im Jahr 2015) handelt es sich um zwei Querschnittstudien (Kriterium 8 nach *Döring/Bortz* 2016), die jeweils eine Stichprobe zu einem Zeitpunkt berücksichtigen – die Stichprobe der *Studie 2* ist eine Teilmenge der Stichprobe der *Studie 1* (vgl. zu unterschiedlichen Untersuchungszeitpunkten *Döring/Bortz* 2016, S. 210 f.).

In den beiden Studien werden mehrere bis sehr viele Fälle (*Studie 1*: n = 1.633 und *Studie 2*: n = 278) aggregiert analysiert; damit wird von spezifischen Interpretationen von Einzelfällen abgesehen. Damit liegt eine Gruppenstudie vor (Kriterium 9 nach *Döring/Bortz* 2016). Eine Vollerhebung war geplant, konnte aber nicht realisiert werden; es liegt eine Stichprobe vor (vgl. zur Anzahl der Untersuchungsobjekte *Döring/Bortz* 2016, S. 215). Die Auswahl der Befragten erfolgte bewusst (vgl. zur willkürlichen und bewussten Auswahl *Döring/Bortz* 2016, S. 305).

In quantitativen Studien werden größtenteils Stichproben im drei- bis vierstelligen oder höheren Bereich untersucht. Diese seien im Forschungsalltag häufig nichtprobabilistisch und damit eingeschränkt repräsentativ (vgl. *Döring/Bortz* 2016, S. 305). *Schumann* (2005a, S. 13 i. V. m. 2) weist ebenfalls darauf hin, dass Studien selten repräsentative Stichproben zum Übergang ins Beschäftigungssystem ziehen (können) und selten ein längerer Beobachtungszeitraum zugrunde gelegt wird.

6.2.2 Erhebungsinstrumente

6.2.2.1 Erhebungsinstrument der Studie 1: Befragung zum Bildungsgangsende

In der Studie 1 werden Daten zu verschiedenen Themenbereichen erhoben. Daher erfolgt die Konzeption des Fragebogens auf Basis auch unterschiedlicher Erhebungsinstrumente. In der folgenden Tab. 6-2 ist die Struktur des Fragebogens zum Bildungsgangsende dargestellt. Zusätzlich zu den skizzierten Themenbereichen werden Daten zur Biografie (Geschlecht, Alter, bisher höchster Schulabschluss) erfasst.

Tabelle 6-2: Struktur des Fragebogens zum Bildungsgangsende (Quelle: Eigene Darstellung)

Zufriedenheit • mit der Betreuung durch die Lehrkräfte • mit der Schulinternen Organisation und • mit der Unterrichtsgestaltung	**Kompetenzzuwachs** • global wahrgenommener (Lernzuwachs) und • bezüglich fünf einzelner Aspekte der beruflichen Handlungskompetenz
Zukunftspläne • der Lernenden für die Phase unmittelbar nach Abschluss des Bildungsganges	**Bewerbungssituation** • vorgenommene Bewerbungen • Vorstellungsgespräche und • konkrete Arbeitsangebote

Für die Erfassung von Ausbildungszufriedenheit sind bezogen auf die berufliche Schule u. a. die *Zufriedenheit* mit dem Unterricht, mit der Betreuung durch die Lehrkräfte und mit der zielgerichteten Prüfungsvorbereitung relevant (vgl. *Jungkunz* 1996, S. 404 f.). Ausbildungszufriedenheit wird verstanden als ein „Vergleich von situativen Merkmalen und individuellen Erwartungen" (*Jungkunz* 1996, S. 406). Demnach entsteht Zufriedenheit, wenn die Erwartungen gleich oder geringer als der wahrgenommenen und beurteilten Ausbildungsrealität sind (vgl. *Jungkunz* 1996, S. 406). Wird die Ausbildungsrealität geringer als erwartet beurteilt, resultiert Unzufriedenheit (vgl. *Jungkunz* 1996, S. 406). Folgt man *Lipowsky* (2009, S. 95; 2020, S. 96), zeigen verschiedene Studien, dass ein gutes Verhältnis zwischen den Lehrkräften und den Lernenden, Interesse der Ersteren an den Anliegen der Lernenden sowie Unterstützung der Lernenden durch die Lehrkräfte positiv u. a. auf die Motivation, auf das Selbstwirksamkeitserleben und auf das Kompetenzerleben der Lernenden wirken (siehe zur Bedeutung einer guten Lehrenden-Lernenden-Beziehung auch *Hattie* 2009, S. 118 f.; s. auch *Hattie* 2013, S. XV u. 129; sowie *Hattie/Zierer* 2018, S. 124 ff.; bzw. *Davis/Dague* 2020, S. 153).

Grundsätzlich sei die Zufriedenheit von Auszubildenden ernst zu nehmen – so *Jungkunz* (1996, S. 412). Dabei sollten aber in der einschlägigen Forschung der Berufspädagogik „die Zielkategorien berufliche Tüchtigkeit und Mündigkeit" nicht vernachlässigt werden (vgl. *Jungkunz* 1996, S. 413). Daher werden in der hier vorgelegten Studie wesentliche Aspekte der (beruflichen) Handlungskompetenz, die das zentrale Ziel der Berufsbildung in Deutschland darstellt (vgl. Kap. 3), ebenfalls erhoben. In Anlehnung an die Modifizierung der entsprechenden Items von *Beicht et al.* (2009) erfasst die vorliegende Untersuchung, inwieweit die Lernenden einen *Kompetenzzuwachs* hinsichtlich ihrer selbstständigen Lösung von Problemstellungen, der selbstständi-

gen Beschaffung und Bearbeitung von Informationen, ihrer Teamarbeit und ihrer Präsentation von Ergebnissen sowie ihrer zielgerichteten Prüfungsvorbereitung zum Bildungsgangsende erleben (vgl. Frage 2 des Fragebogens zum Bildungsgangsende). *Quante-Brandt/Grabow* (2008, S. 61) weisen darauf hin, „[e]ine Prüfungsvorbereitung sollte integraler Bestandteil des Bildungsprozesses sein", um die Auszubildenden schrittweise an die Anforderungen einer Prüfungssituation heranzuführen. Denn das vorrangigste Ziel von Auszubildenden sei es – so *Quante-Brandt/Grabow* (2008, S. 61) –, die Abschlussprüfung der Berufsausbildung als zertifiziertem Ausweis über ihre berufliche Handlungskompetenz erfolgreich zu bestehen.

Lerntheoretisch wird davon ausgegangen, dass (junge) Erwachsene Inhalte lernen, wenn sie anschlussfähig (u. a. an Vorwissen, an Interessen), bedeutungsvoll (wichtig für die Lernenden) und neuartig (u. a. interessant, spannend) sind (vgl. *Siebert* 2012, S. 67; s. auch *Petermann/Petermann* 2018, S. 67; sowie *Metzig/Schuster* 2020, S. 49; bzw. *Hasselhorn/Gold* 2017, S. 51; aber auch *Gruber/Prenzel/Schiefele* 2001, S. 128). *Jungkunz* (1996, S. 406) weist auf empirische Befunde hin, bei denen für Auszubildende im Berufsschulunterricht insbesondere Inhalte bedeutsam sind, die sich für die Abschlussprüfung und für die Berufsausübung als relevant erweisen. Zur Förderung eines Lernprozesses – im Sinne einer moderat-konstruktivistischen Auffassung des Lehrens[30] – sind Interesse am Inhalt und praxisnahe Probleme im Unterricht hilfreiche Voraussetzungen (vgl. *Hasselhorn/Gold* 2009; 2017, S. 235 f.). Folgt man *Riedl/Schelten* (2013, S. 223), ist es u. a. sinnvoll, den Unterricht abwechslungsreich zu gestalten, um Ermüdungserscheinungen bei Lernenden zu verringern und damit Lernleistungen zu verbessern (s. auch *Helmke* 2009, S. 264).[31]

Im Fragebogen sind daher vier Items zur Unterrichtsgestaltung enthalten, die erfassen, inwiefern der Unterricht von den Lehrkräften

- interessant,
- abwechslungsreich,
- aktuell und
- praxisnah/anschaulich gestaltet wird.

Welche *Zukunftspläne* die Lernenden für die Phase unmittelbar im Anschluss an ihren Bildungsgang entwickelt haben, wird ebenfalls erhoben. Dies soll einen Vergleich zwischen den geplanten (Gegenstand der Studie 1) und den tatsächlich realisierten Bildungs- und Berufswegen (Gegenstand der Studie 2) ermöglichen. Für die Erhebung der Zukunftspläne werden die elf Items zu den „nächsten Zukunftsplänen" (Frage 18 des Fragebogens) nach *Seeber/van Buer/Mohr* (2004c, S. 220) in den Fragebogen aufgenommen (s. auch *Wagner* 2005, S. 89). Diese werden um die Aufnahme eines Praktikums/Traineeprogramms und um ein offenes Feld zur Nennung des an-

30 Für ausführlichere Informationen zu Auffassungen über Lehren und Lernen vgl. z. B. *Hasselhorn/Gold* 2017, S. 221 ff.; s. auch *Helmke* 2017, S. 45 ff.; sowie *Dubs* 2009, S. 23 ff.).

31 *Riedl/Schelten* (2013, S. 223 f.) verweisen auf die folgenden Merkmale guten Unterrichts, die weitestgehend unabhängig vom Lehr- und Lern-Paradigma seien: (1) „Inhaltliche und strukturierte Klarheit", (2) „Verfügbare und genutzte Lernzeit", (3) „Methodenvielfalt", (4) „Regelmäßige Übungsphasen", (5) „Individuelles Fördern", (6) „Klare Leistungserwartungen und regelmäßiges Feedback", (7) „Lernfreundliche Arbeitsatmosphäre" und (8) „Funktionale Arbeitsumgebung" (zu Merkmalen guten Unterrichts s. auch *Helmke* 2009; 2017, S. 168 ff.).

gestrebten Studiengangs ergänzt (vgl. Fragebogen im Anhang 2). Darüber hinaus wird das Item „Ich habe andere Pläne. Diese sind:“ und ein offenes Feld zur Nennung dieser Pläne in Anlehnung an Frage 14 des Fragebogens des Instituts für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik leicht modifiziert im Fragebogen der Studie 1 ergänzt (vgl. zum Fragebogen des *Instituts für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik* 2009, S. 149 ff.).

Bei den in der hier vorliegenden Arbeit betrachteten Übergängen an der sogenannten zweiten Schwelle ist der Anfangspunkt des Übergangs nicht eindeutig bestimmt (vgl. zu den Überlegungen zum fest bestimmten Anfangs- und Endpunkt eines Überganges Kap. 4). Mit *Bührmann* (2008, S. 85) kann das Verfassen von Bewerbungen als Beginn des Übergangsprozesses angenommen werden. *Wagner* (2005, S. 289) berichtet, dass sich gut die Hälfte der Befragten (n = 224) zum ersten Befragungszeitpunkt bereits für einen Arbeitsplatz beworben hat – die Mehrheit hat sich ein- bis zehnmal beworben. Mindestens ein konkretes Arbeitsangebot lag rund 25 Prozent vor (vgl. ebd.). Daher werden in der vorliegenden Studie Daten zur *Bewerbungssituation* erhoben (die Anzahl der geschriebenen Bewerbungen und der Bewerbungsgespräche sowie der konkreten Arbeitsplatzangebote). Für die Datenerhebung zur Bewerbungssituation werden die Fragen 21 bis 26 des Fragebogens nach *Seeber/van Buer/Mohr* (2004c, S. 221 f.) modifiziert ins Erhebungsinstrument übernommen (vgl. Fragebogen im Anhang 2). Des Weiteren wird die Frage aufgenommen, ob sich die Befragten für eine weiterführende Schule/ein Studium beworben haben (modifizierte Fragen 19 und 20 nach *Seeber/van Buer/Mohr* 2004c, S. 220). Darüber hinaus wird erfasst, ob die Befragten bereits eine Rückmeldung zu ihrer Bewerbung erhalten bzw. an welcher Schule/Hochschule sie sich beworben haben. Die beiden letztgenannten Items sind neu konzipiert, um einerseits zu erfassen, wie der aktuelle Stand im Bewerbungsprozess ist, und andererseits abzubilden, ob sich die Lernenden auf einige (Hoch-) Schulen konzentrieren. Wenn ja, wären darunter sicherlich mögliche Ansprechpartner:innen für denkbare Kooperationen zwischen beruflicher Schule und Hochschule. Abschließend erfolgt eine Erhebung des Geschlechts, des Alters in Jahren und des höchsten erreichten Schulabschlusses.

Insgesamt ist es wichtig, die Fragebögen einerseits sprachlich so zu gestalten, dass sie für die jungen Erwachsenen gut verständlich sind, und andererseits den Umfang des Fragebogens zu begrenzen, damit die Antwortbereitschaft der Befragten möglichst hoch ist (vgl. *Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik* 2009, S. 28). Der Fragebogen wurde in den Jahren 2012 und 2013 bereits an einem Berliner Oberstufenzentrum eingesetzt und einem Pretest unterzogen (vgl. zum Pretest im Feld *Weichbold* 2014, S. 302).

6.2.2.2 Erhebungsinstrument der Studie 2: Befragung von Ehemaligen

Die bislang vorliegenden Ehemaligenbefragungen berücksichtigen je nach Analyseschwerpunkt unterschiedliche Aspekte bei der Datenerhebung (siehe Kap. 5). Ein zentrales Ziel der hier vorgelegten Arbeit ist, die aktuelle Situation und die Tätigkeiten der Ehemaligen zwischen dem Abschluss ihres Bildungsgangs (im Jahr 2014) und der

aktuellen Situation (im Jahr 2015) vergleichend für verschiedene Sektoren und Bildungsgänge, insbesondere zwischen Dualem System und Schulberufssystem, unter Berücksichtigung der Sektoren Erwerb HZB und Übergangssystem, zu analysieren. Zur Beantwortung der hiermit verbundenen konkreten Forschungsfragen musste daher ein Fragebogen auf Basis unterschiedlicher bisheriger Erhebungsinstrumente konzipiert werden.

Die theoretische Auseinandersetzung mit Übergängen und die Auswertung der empirischen Studien in den Kapiteln 4 und 5 lassen deutlich werden, dass insbesondere folgende Aspekte zur Beantwortung der Forschungsfragen zu erheben sind:

- Geschlecht der Ehemaligen,
- absolvierter Ausbildungsberuf,
- höchster erworbener Schulabschluss,
- Beschäftigungsumfang (Voll- vs. Teilzeit; unbefristet vs. befristet),
- (Brutto-)Einkommen,
- Sicherheit des Arbeitsplatzes,
- ggf. Art der weiteren Aus-/Weiterbildung bzw. des Studiums und
- Verwertbarkeit des in dem Bildungsgang Gelernten.

Die Struktur des Fragebogens der Ehemaligenbefragung ist in Tab. 6-3 dargestellt.

Tabelle 6-3: Struktur des Fragebogens der Ehemaligenbefragung (Quelle: Eigene Darstellung)

Bildungsgang/Abschluss/ Bewerbungen	**Aktuelle Situation**	**Rückblick auf die Zeit in der beruflichen Schule**
• zurückliegend absolvierter Bildungsgang • vorherige Ausbildungen und • Bewerbungen nach Bildungsgangsende	• gegenwärtige Situation der Ehemaligen (i. V. m. Berufstätigkeit, Aus-/Weiterbildung, Studium) • Zwischentätigkeiten	• Verwertbarkeit des Gelernten • globale Zufriedenheit mit dem Bildungsgang/mit der Schule • Vorbereitung auf die Prüfung und • positive Erinnerungen bzw. Verbesserungsvorschläge für die Schule

Welche Erhebungsinstrumente der Fragebogenkonzeption zugrunde liegen, wird nachfolgend beschrieben. In Tab. 6-4 ist ein Überblick über die verwendeten Instrumente je Themenbereich dargestellt.

Im ersten Themenbereich „Bildungsgang/Abschluss/Bewerbungen" wird in Anlehnung an *Behringer/Gaulke* (1988, S. 232) erhoben, welchen Bildungsgang die Befragten bis ins Jahr 2014 absolviert und ob sie diesen erfolgreich abgeschlossen haben (s. auch *Wagner* 2005, S. 290). Des Weiteren wird erfragt, ob die Ehemaligen bereits vor diesem Bildungsgang eine andere Ausbildung gemacht haben und ob diese abgeschlossen wurde – nach *Behringer/Gaulke* (1988, S. 219) leicht modifiziert (vgl. zum Phänomen der Mehrfachausbildungen *Hillmert/Jacob* 2004; s. auch *Thomas* 2013).

Die Betrachtung der Anzahl der Bewerbungen und Vorstellungsgespräche in Anlehnung an *Feller* (2001b, S. 89) sowie von Zwischentätigkeiten der Ehemaligen in Anlehnung an *Behringer/Gaulke* (1988, S. 234 f.) dient einer möglichen Einschätzung der

zeitlichen Ausdehnung des tatsächlich realisierten Übergangs nach Abschluss des Bildungsgangs. Damit sollen auch mögliche Friktionen sichtbar werden.

Für die Einschätzung des Übergangs/Einmündungsprozesses in Beruf/Erwerb und/oder in (Weiter-)Bildung dient die Erhebung der aktuellen Situation. Je nach aktueller Tätigkeit werden deren Merkmale erhoben (vgl. Kap. 4 und 5).

Zur Abbildung der aktuellen Situationen in einer weiterführenden Schule, in einem Studium oder in einer weiteren Aus-/Weiterbildung wird zusätzlich erfasst, wie es dazu kam, dass die Befragten diese/s gewählt haben (in Anlehnung an *Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik 2009, S. 149 ff.)*.

Die Einschätzungen zum Rückblick auf die Zeit in der beruflichen Schule erfolgen unter Berücksichtigung der Befunde von *Seeber/van Buer/Mohr* (2004b, S. 77); *Seeber/van Buer/Mohr* (2004c, S. 217); sowie *Wagner* (2005, S. 285 f.).

Zudem werden den Befragten zwei offene Fragen gestellt: zum einen zu dem, was ihnen besonders an der Schule gefallen hat, zum anderen, was sie sich retrospektiv gewünscht hätten. Damit sollen Hinweise zu Verbesserungsmöglichkeiten erfasst werden, die auch den Schulen zur Verfügung gestellt werden können.

Zum Abschluss der Befragung wird um die Angabe des Geschlechts, des Alters und des höchsten erreichten Schulabschlusses gebeten (vgl. *Richter* 2015, S. 5).

Die folgende Tab. 6-4 gibt einen Überblick über die verwendeten Erhebungsinstrumente entlang der Themenbereiche. Die aus den Quellen entnommenen Aussagen/Fragen werden für die Befragung jeweils inhaltlich und/oder sprachlich modifiziert. Dies dient der sprachlichen Vereinheitlichung im Fragebogen und der Ergänzung um Aspekte, die für die Studie relevant sind.

Tabelle 6-4: Überblick verwendeter Erhebungsinstrumente je Themenbereich der Studie 2 (Quelle: Eigene Darstellung)

Themenbereich	Quelle(n)	Anmerkung(en)
Bildungsgang/Abschluss/Bewerbungen		
zurückliegend absolvierter Bildungsgang	*Behringer/Gaulke* (1988, S. 232); *Wagner* (2005, S. 290)	Fragen 1 und 2 leicht modifiziert übernommen
vorherige Ausbildung	*Behringer/Gaulke* (1988, S. 219)	Frage 2 leicht modifiziert übernommen
Anzahl der Bewerbungen	*Feller* (2001b, S. 89)	leicht modifiziert übernommen
Aktuelle Situation		
gegenwärtige Situation der Ehemaligen	*Seeber/van Buer/Mohr* (2004c, S. 220)	10 von 11 Items der Frage 18 leicht modifiziert übernommen und um die folgenden Optionen ergänzt: „in einer Maßnahme der Arbeitsagentur", „in einem Praktikum/Traineeprogramm", „in Mutterschutz/Elternzeit", „Hausfrau/-mann" und „im Urlaub/in einer Auszeit"

(Fortsetzung Tabelle 6-4)

Themenbereich	Quelle(n)	Anmerkung(en)
bei Berufstätigkeit: Beschäftigungsumfang	*Behringer/Gaulke* (1988, S. 222) *Seeber/ van Buer/Mohr* (2004c, S. 222) *Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (2009, S. 149 ff.)*	Frage 17, Frage 27 und Fragen 18 und 19 leicht modifiziert übernommen
Bruttoeinkommen	*Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik* (2009, S. 149 ff.)	Frage 22 leicht modifiziert übernommen
Art von Betrieb	*Behringer/Gaulke* (1988, S. 240)	Fragen 29 und 30 leicht modifiziert übernommen
Auf das aktuelle Unternehmen aufmerksam werden	*Seeber/van Buer/Mohr* (2004c, S. 222) *Behringer/Gaulke* (1988, S. 242)	Frage 29 und Frage 34 leicht modifiziert, zusammengeführt und übernommen
Wohnortwechsel	*Seeber/van Buer/Mohr (2004c, S. 219)* *Behringer/Gaulke (1988, S. 244)* *Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (2009, S. 149 ff.)*	Frage 17, Frage 40 und Frage 67 leicht modifiziert
Längere Fahrzeiten	*Wagner* (2005, S. 288)	in Anlehnung übernommen
Sicherheit des Arbeitsplatzes	*Behringer/Gaulke (1988, S. 242)* *Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (2009, S. 149 ff.)*	Frage 35 und Frage 21 leicht modifiziert übernommen
Zwischentätigkeiten	*Behringer/Gaulke* (1988, S. 234 f.) *Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (2009, S. 149 ff.)*	Fragen 8, 11 und 12 des Fragebogens sowie Frage 1 modifiziert und zusammengeführt
in einer weiterführenden Schule	*Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (2009, S. 149 ff.)*	Fragen 32 und 33 leicht modifiziert übernommen
im Studium	*Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (2009, S. 149 ff.)*	Fragen 35 bis 37 leicht modifiziert übernommen
in einer Aus-/Weiterbildung	*Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik (2009, S. 149 ff.)*	Fragen 45 bis 47 leicht modifiziert übernommen
Rückblick auf die Zeit in der beruflichen Schule		
Prüfungsvorbereitung	*Seeber/van Buer/Mohr (2004c, S. 217)* *Wagner (2005, S. 285 f.)*	Frage 10 erstes Item
Praxisrelevanz und Zukunftsbedeutung des Gelernten	*Seeber/van Buer/Mohr (2004b, S. 77)*.	Skala Praxisrelevanz Lerninhalte
Zufriedenheit mit dem Bildungsgang/der Schule		globale Items konzipiert

6.3 Stichproben

6.3.1 Stichprobe der Studie 1: Befragung zum Bildungsgangsende

Insgesamt beteiligten sich von Juni bis Dezember 2014 1.633 Schüler:innen und Auszubildende aus 46 verschiedenen Bildungsgängen an zehn beruflichen Schulen Berlins an der hier vorgelegten *Studie 1* (vgl. *Richter* 2015, S. 5; die Bildungsgänge können dem Anhang 4 entnommen werden). Bestandteil der Stichprobe sind duale, vollzeitschulische, berufsvorbereitende und studienberechtigende (Berufs-)Bildungsgänge (vgl. *Richter* 2017, S. 231). In Absprache mit den einzelnen Schulen wurde jeweils entschieden, welche Bildungsgänge an der Befragung teilnehmen können. Dabei wurden schul- und ausbildungsorganisatorische Gründe berücksichtigt. Folgt man *Döring/Bortz* (2016, S. 22), werden in der Forschungspraxis Studien durch die jeweils vorfindlichen Kontextbedingungen häufig limitiert. Diese Limitationen reduzieren die methodische Strenge und führen z. B. zu einer nicht-repräsentativen Stichprobe (vgl. *Döring/Bortz* 2016, S. 22). Ist es aufgrund von organisatorischen Gründen nicht möglich, eine strengere Methodik zu realisieren, müssen Limitationen akzeptiert werden; es sind jedoch bei der Ergebnisinterpretation die methodischen Grenzen explizit zu berücksichtigen (vgl. *Döring/Bortz* 2016, S. 22).

> „Eine faire Bewertung bemisst Studien also nicht pauschal an Methoden-Idealen, sondern vor dem Hintergrund ihrer selbst gesetzten Erkenntnisziele und unter Beachtung der forschungsökonomischen Rahmenbedingungen (etwa Zeit- und Kostenplan)" (*Döring/Bortz* 2016, S. 22).

6.3.2 Stichprobe der Studie 2: Befragung von Ehemaligen

Im Rahmen der *Studie 1* (Befragung zum Bildungsgangsende) gaben 648 von 1.633[32] Personen ihr Einverständnis zur Teilnahme an einer Verbleibsbefragung, d. h. sie teilten auf einer Einverständniserklärung ihre Telefonnummer und/oder E-Mail-Adresse mit. Von den 648 Personen gaben 463 mindestens eine Telefonnummer an. An drei verschiedenen Tagen wurde versucht, die Personen telefonisch zu erreichen – insgesamt konnten so 266 Personen kontaktiert werden. 197 von 463 Personen, die ihre Telefonnummer angegeben hatten, waren unter dieser nicht mehr erreichbar; acht Personen verweigerten die Teilnahme. Personen, die telefonisch nicht erreicht wurden und eine E-Mail-Adresse angegeben hatten, wurden via E-Mail kontaktiert und gebeten, den Fragebogen auszufüllen. Von 363 Personen, die auf diesem Weg kontaktiert worden waren, nahmen 20 Personen an der Befragung teil. Letztlich wurden im Zeitraum von Januar bis Mai 2015 bzw. von Oktober bis Dezember 2015 278 Personen befragt (= Netto-Stichprobe, siehe zur Netto-Stichprobe *Döring/Bortz* 2016, S. 384) – davon 258 telefonisch und 20 via E-Mail. Die Ausschöpfungsrate beträgt 42,9 Prozent (= 278/648) (zur Ausschöpfungsrate vgl. *Döring/Bortz* 2016, S. 384). Folgt man *Behrin-*

32 648 von 1.633 entsprechen 39,7 Prozent. Bei *Feller* (2001b, S. 87) erklärten sich 24 Prozent (300 von 1.250 Befragten) bereit für ein Telefoninterview.

ger/Gaulke (1987, S. 17), stellt dies eine beachtenswerte Quote dar; denn die beiden Autoren nennen eine Beteiligungsquote i. H. v. bereits 36 Prozent „beachtlich".

Die an der Studie beteiligten Bildungsgänge und deren Anzahl der Nennungen sind dem Anhang 5 zu entnehmen. Für die folgende Tabelle 6-5 werden die Bildungsgänge den Sektoren[33] des Berufsbildungssystems zugeordnet. In der Tabelle 6-5 ist die Verteilung der Sektoren auf die Berufsbereiche dargestellt.

Tabelle 6-5: Verteilung der Sektoren auf die Berufsbereiche (Quelle: Eigene Darstellung)

	Berufsbereich			Gesamt
	kaufmännisch	gewerblich-technisch	gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch	
Duales System	33	39	22	94
Schulberufssystem	73	14	12	99
Erwerb HZB	44	20	6	70
Übergangssystem	9	0	6	15
Gesamt	159	73	46	278

6.4 Beschreibung der teilnehmenden Schulen

In Berlin existieren aktuell 54 staatliche berufliche Schulen.[34] Diese bieten insgesamt Bildungsgänge in 14 Berufsfeldern[35] an (vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie* 2018b, S. 3). 34 der 54 Schulen sind im Rahmen von Oberstufenzentren (OSZ) organisiert; diese zeichnen sich dadurch aus, dass verschiedene Bildungsgänge i. d. R. eines Berufsfeldes sowie ausgewählte studienqualifizierende Bildungsgänge angeboten werden. Das heißt, zugleich werden u. a. die Berufsschule, vollzeitschulische Berufsausbildung, Bildungsgänge zum Erwerb der Fachhochschulreife, Berufsoberschule, Berufliches Gymnasium, Berufsvorbereitung und/oder die Aus- und Weiterbildung angeboten (vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft* 2015, S. I). Allerdings bietet nicht jedes OSZ alle oben genannten Bildungsgangformen an.

33 Nach *Baethge/Solga/Wieck* (2007, S. 13 f.) umfasst das deutsche Berufsbildungssystem unterhalb der Hochschulebene die folgenden drei Sektoren: (1) Duales System, (2) Schulberufssystem und (3) Übergangssystem (s. auch *Deissinger/Pilz* 2018, S. 255; sowie *Maaz* 2018, S. 114). In der Bildungsberichterstattung werden die drei genannten Sektoren ebenfalls verwendet (vgl. zu den drei Sektoren *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2018, S. 128). Die integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE) unterscheidet die folgenden vier Sektoren: (1) Berufsausbildung, (2) Integration in Berufsausbildung (Übergangsbereich), (3) Erwerb Hochschulzugangsberechtigung und (4) Studium (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2018, S. 82). In der vorliegenden Arbeit werden die drei Sektoren der Bildungsberichterstattung um den Sektor Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung erweitert, sodass Ergebnisse von vier Sektoren dargestellt werden können.

34 Im Schuljahr 2017/2018 gibt es in Berlin insgesamt 130 berufliche Schulen – 54 öffentliche und 76 private Schulen (vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie* 2018b, S. 3).

35 Die 14 Berufsfelder sind: „Wirtschaft und Verwaltung", „Ernährung und Hauswirtschaft", „Metalltechnik", „Elektrotechnik", „Gesundheit", „Bautechnik", „Körperpflege", „Holztechnik", „Agrarwirtschaft", „Farbtechnik und Raumgestaltung", „Drucktechnik", „Chemie, Physik und Biologie", „Textiltechnik und Bekleidung", „Sozialwesen" (vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie* 2018b, S. 15).

Insgesamt wurden in der *Studie 1* zehn Berliner berufliche Schulen erfasst, mit denen seitens des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik der Humboldt-Universität zu Berlin bereits Kooperationen bestanden.

Im Vergleich der teilnehmenden Schulen variiert die Zahl der Schüler:innen zum Teil erheblich (Tab. 6-6). Die kleinste an der Untersuchung beteiligte Schule wird von etwa 550 Schülerinnen und Schülern besucht, die größte von rund 2.500.

Tabelle 6-6: Anzahl der Schüler:innen und Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen (Quelle: Eigene Darstellung)

Anzahl der Schüler:innen	**bis 500**	**501 bis 1.000**	**1.001 bis 1.500**	**1.501 bis 2.000**	**2.001 bis 2.500**	**> 2.500**
Berlin[36]	13	7	11	11	8	3
Stichprobe		Schule 6 (Sozialwesen)	Schule 2 Schule 3 (beide Wirtschaft und Verwaltung) Schule 7 (Drucktechnik)	Schule 4 (Wirtschaft und Verwaltung) Schule 9 (Elektrotechnik) Schule 10 (Körperpflege)	Schule 1 (Wirtschaft und Verwaltung) Schule 5 (Holztechnik) Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik)	
Anzahl der Lehrkräfte	**bis 50**		**51 bis 100**		**101 bis 150**	
	Schule 6		Schulen 1, 2, 3, 5, 7, 9, 10		Schule 8 Schule 4	

Eine deutliche Mehrheit (62 Prozent) der öffentlichen beruflichen Schulen Berlins beschult mehr als 1.000 Lernende. Die vorliegende Stichprobe umfasst mehrheitlich Schulen, die zwischen 1.001 und 2.500 Schüler:innen unterrichten – ausschließlich die Schule 6 (Sozialwesen) beschult weniger Lernende (vgl. Tab. 6-6). Damit liegt für die hier präsentierte Studie ein angemessener Querschnitt der öffentlichen beruflichen Schulen Berlins vor.

Die Anzahl der unterrichtenden Lehrkräfte unterscheidet sich ebenfalls zwischen den Schulen: In der kleinsten Schule sind etwa 50 Lehrer:innen tätig. Sieben Schulen beschäftigen zwischen 51 und 100 Lehrkräfte, und in den beiden größten Schulen arbeiten zwischen 101 und 150 Lehrkräfte.

Die teilnehmenden Schulen bieten verschiedene Bildungsgangformen an. Die Bildungsgänge des Übergangssystems und der Fachoberschule werden von allen zehn an der Untersuchung beteiligten Schulen angeboten. Die Fachschule wird am seltensten ermöglicht (drei von zehn Schulen) (vgl. Tab. im Anhang 6). In der folgenden Tabelle 6-7 werden die in der Studie 1 berücksichtigten Bildungsgangtypen je Schule und deren relative Häufigkeiten dargestellt.

36 Für die Berliner beruflichen Schulen werden die Daten der öffentlichen Schulen zum Vergleich herangezogen, da die Stichprobe ausschließlich öffentliche Schulen umfasst. Vgl. für die Zahlen *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft* (2015, S. 6–11).

Tabelle 6-7: Berücksichtigte Bildungsgangtypen der teilnehmenden Schulen (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsfeld	Schule	N	Übergangs-system	Schulberufs-system[37]	Duales System	Studien-berechtigend	DoQ[38]
Wirtschaft und Verwaltung	1	33	--	--	--	100 %	--
	2	248	20 %	4 %	57 %	16 %-	2 %
	3	141	--	60 %	13 %	17 %	9 %
	4	161	--	12 %	50 %	38 %	--
Holztechnik	5	201	--	54 %	27 %	19 %	--
Sozialwesen	6	193	14 %	49 %	--	37 %	--
Drucktechnik	7	108	--	40 %	30 %	30 %	--
Metall- und Elektrotechnik	8	426	--	31 %	53 %	16 %	--
Elektrotechnik	9	20	--	--	100 %	--	--
Körperpflege	10	87	--	--	100 %		--
Gesamt		1618	5 %	30 %	41 %	23 %	1 %

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung werden alle Bildungsgänge der jeweiligen Schule erfasst, soweit dies von den jeweiligen Schulen ermöglicht wurde. Die Vielfalt der an der Untersuchung beteiligten beruflichen Schulen wird weiterhin durch die verschiedenen Bildungsgänge und die unterschiedlichen Berufsfelder der Schulen dokumentiert. Die zehn Schulen repräsentieren insgesamt sieben Berufsfelder – darunter sind vier Schulen, die dem Berufsfeld Wirtschaft und Verwaltung subsumiert werden, und eine Schule, die Bildungsgänge der Berufsfelder Metalltechnik und Elektrotechnik anbietet. Die weiteren fünf Schulen vertreten je eines der folgenden Berufsfelder: Drucktechnik, Holztechnik, Elektrotechnik, Sozialwesen und Körperpflege.

Von den 1.618 Befragten, die den Bildungsgang nennen, in dem sie sich zum Befragungszeitpunkt befinden (15 Befragte machten keine Angabe dazu), wird am häufigsten (41 Prozent) ein Bildungsgang des dualen Systems genannt. Auffällig ist, dass an den Schulen 2, 4 (beide Wirtschaft und Verwaltung), 8 (Metall- und Elektrotechnik), 9 (Elektrotechnik) und 10 (Körperpflege) mehrheitlich duale Bildungsgänge für die Befragung berücksichtigt werden – dies entspricht auch annähernd der Verteilung der Bildungsgangsformen der jeweiligen beruflichen Schulen. Die Schulen 3 (Wirtschaft und Verwaltung) und 6 (Sozialwesen) hingegen bieten überwiegend Bildungsgänge des *Schul*berufssystems an. Dies spiegelt sich auch in der Stichprobe

37 Inklusive Fachschulen (vgl. *Klemm* 2015, S. 175 ff.)

38 Doppelqualifizierung meint in den Berliner beruflichen Schulen den gemeinsamen Abschluss sowohl einer Berufsausbildung als auch eines allgemeinbildenden Abschlusses. Die Absolvierenden erreichen die beiden Abschlüsse in der Regel insgesamt in verkürzter Zeit (vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft* 2015, S. I).

wider (vgl. Tab. 6-7). Die Schulen 1 (Wirtschaft und Verwaltung), 5 (Holztechnik) und 7 (Drucktechnik) bieten überwiegend Bildungsgänge des dualen Systems an. In der Stichprobe ist es für die Schule 1 (Wirtschaft und Verwaltung) nur möglich, ausschließlich studienberechtigende Bildungsgänge und für die Schulen 5 und 7 am häufigsten Bildungsgänge des Schulberufssystems zu berücksichtigen.

Beim Vergleich der beruflichen Schulen und deren Bildungsgangformate der vorliegenden Stichprobe mit denen, die an allen öffentlichen Berliner beruflichen Schulen angeboten werden, wird deutlich, dass die in der Stichprobe berücksichtigten Schulen die Berliner Landschaft der beruflichen Schulen bzgl. der Bildungsgangformate und Größe angemessen repräsentieren (vgl. zu den Schulen Berlins *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft* 2015, S. 2 und 6–11).

6.5 Durchführung der Studien

6.5.1 Durchführung der Studie 1: Befragung zum Bildungsgangsende

Die Befragung zum Bildungsgangsende wurde von Juni bis Juli 2014 bzw. von November bis Dezember 2014 durchgeführt – also nach der Kammerprüfung der dualen Bildungsgänge und nach den Prüfungen für die fachgebundene/allgemeine Hochschulreife. Die Durchführung der Befragung erfolgte an fünf Schulen durch die Lehrkräfte, an drei Schulen durch Kolleginnen und Kollegen des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik und dem Autor der hier vorgelegten Arbeit und durch Lehrkräfte; an zwei Schulen nahmen ausschließlich der Autor der Arbeit und Mitarbeiter:innen des Lehrstuhls für Wirtschaftspädagogik die Erhebung vor.

6.5.2 Durchführung der Studie 2: Befragung von Ehemaligen

Die Befragung zum Verbleib wurde von Januar bis Mai 2015 bzw. von Oktober bis Dezember 2015 durchgeführt. Von den 258 Telefoninterviews wurden 241 vom Autor der hier vorliegenden Arbeit und 17 von zwei Studierenden durchgeführt. Die Studierenden erhielten im Wintersemester 2014/2015 im Rahmen des Seminars „Innere Evaluation“ eine Interviewschulung, in der sie auf die Telefonbefragung vorbereitet wurden. Das heißt:

- sie wurden über die geplante Untersuchung informiert,
- ihnen wurde der Fragebogen erklärt,
- mit ihnen wurde die Dokumentation der Antworten trainiert,
- ihnen wurde berichtet, wie sie Kontakt zu den Befragten aufnehmen,
- sie übten in Rollenspielen die Kontaktaufnahme mit Befragten,
- sie trainierten in Rollenspielen den Umgang mit Verweigerinnen und Verweigerern,
- sie bearbeiteten und diskutierten die Perspektiven der Interviewerin bzw. des Interviewers und der:des Befragten bei einem Telefoninterview sowie mögliche Fehlerquellen bei der Interviewdurchführung,

- sie führten Übungsinterviews durch und
- ihnen wurden Konsequenzen bei Täuschungsversuchen aufgezeigt.

Die genannten Punkte entsprechen den empfohlenen Bestandteilen einer Interviewschulung (vgl. *Schnell et al.* 2018, S. 320 f.).

Die Befragten hörten mindestens 19 Fragen; sie benötigten für die Beantwortung dieser Fragen im Durchschnitt zehn Minuten (vgl. *Richter* 2015, S. 3). Telefoninterviews eignen sich für Untersuchungsbereiche, die relativ kurze Gespräche erfordern. Ein Gespräch inkl. Begrüßung, Vorstellung und Verabschiedung sollte nicht länger als 20 Minuten dauern. Dabei sollten die eigentlichen Inhalte innerhalb von max. 10 Minuten erfragt werden (vgl. *Bortz/Döring* 2006, S. 242).

6.6 Verwendete statistische Verfahren

Die Auswertungen wurden mit dem Statistikprogramm SPSS in den Versionen 21 und 25 durchgeführt.

Die in den beiden Fragebögen enthaltenen Items (*Studie 1*: Befragung zum Bildungsgangsende; *Studie 2*: Befragung von Ehemaligen) wurden mithilfe einer explorativen Faktorenanalyse untersucht, die keine Verteilungsannahmen bezüglich der verwendeten Variablen voraussetzt (vgl. *Backhaus et al.* 2016, S. 395; zur Faktorenanalyse s. auch *Rudolf/Müller* 2012, S. 307 ff.). Zur Prüfung der Stichprobeneignung wurden jeweils der Bartlett-Test und das Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium berücksichtigt. Als Extraktionsmethode wurde die Hauptkomponentenanalyse eingestellt (vgl. zur Hauptkomponentenanalyse *Wentura/Pospeschill* 2015, S. 148 ff.). Die Ermittlung der Faktorenanzahl erfolgte in Anlehnung an das Kaiser-Guttmann-Kriterium. Gemäß diesem Kriterium wurden nur Faktoren mit einem Eigenwert größer 1 berücksichtigt (vgl. *Bortz/Schuster* 2010, S. 415). Laut *Jolliffe* (1972, S. 171) genügen Eigenwerte von $\lambda \geq 0{,}7$ (s. auch *Jolliffe* 2002, S. 115). Auch *Bortz/Schuster* (2010, S. 415) nehmen diese Überlegung auf; sie weisen darauf hin, dass Faktoren mit Eigenwerten von $\lambda \geq 0{,}7$ „in den meisten Anwendungsfällen dem ‚parameterorientierten' KG-Kriterium genügen" (*Bortz/Schuster* 2010, S. 415). Damit gut interpretierbare Lösungen generiert werden können, wurde in beiden Studien die Varimax-Rotation verwendet. Sie ist in der Forschungspraxis die am häufigsten eingesetzte orthogonale Rotation und führt zu voneinander unabhängigen Faktoren (vgl. *Brosius* 2013, S. 807). Alle Items mit einer Faktorladung über 0,60 werden bei der Skalenbildung berücksichtigt (vgl. *Bortz/Schuster* 2010, S. 396, s. auch *Brosius* 2013, S. 809). Laut *Backhaus et al.* (2016, S. 418) werden Faktorladungen ab 0,50 als „hohe" Faktorladungen gewertet.

Bei der Auswertung der Daten der *Studie 1* zum Bildungsgangsende konnten von den insgesamt 21 entsprechenden Items 19 einem Faktor zugeordnet werden (vgl. zu

den Items auch *Richter* 2017, S. 232 ff.).[39] In der *Studie 2* waren keine sinnvollen Faktorlösungen erkennbar. Zur Prüfung der internen Konsistenz der Items der ermittelten Faktoren – in *Studie 1* – wurde jeweils Cronbachs Alpha ermittelt (zur internen Konsistenz vgl. *Döring/Bortz* 2016, S. 443 f. und 465).[40] Anschließend wurden die fünf in der Faktorenanalyse gebildeten Skalen (vgl. Tab. 6-8) mithilfe einer Reliabilitätsanalyse geprüft. Sie ergibt zufriedenstellende bis gute Reliabilitätskoeffizienten (Alphawerte ≥ .70). Eine ausführliche Darstellung der Skalen erfolgt im Abschnitt 7.2.

Tabelle 6-8: Skalenübersicht mit Reliabilität (α und Trennschärfe der Items r_{it}) (Quelle: Eigene Darstellung)

Skalen zur Zufriedenheit mit der Schule			
Skala (Anzahl der Items)	**α**	**r_{it}**	**Beispielitem**
Unterrichtsgestaltung (5)	0,82	0,55–0,66	Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht abwechslungsreich.
Betreuung (4)	0,82	0,59–0,66	Mit dem OSZ bin ich zufrieden.
Schulinterne Organisation (2)	0,70	0,54	Wenn es etwas Organisatorisches zu besprechen gibt, habe ich immer eine:n Ansprechpartner:in.
Skalen zum Kompetenzzuwachs			
Skala (Anzahl der Items)	**α**	**r_{it}**	**Beispielitem**
Zukunftsbedeutung des Gelernten (3)	0,80	0,63–0,66	Durch den Bildungsgang habe ich Fähigkeiten erworben, die für mein weiteres Leben/meine berufliche Zukunft wichtig sind.
Lernzuwachs (5)	0,83	0,60–0,66	Ich habe gelernt, Ergebnisse zu präsentieren.

Die Faktorenanalyse der Items zur Zufriedenheit mit der Schule ergibt eine Drei-Faktorenlösung. Die drei extrahierten Faktoren erklären etwa 65 Prozent der Varianz. Dabei leistet der Faktor Unterrichtsgestaltung den größten Beitrag zur Erklärung der Gesamtvarianz (vgl. Tab. 6-9).

Tabelle 6-9: Erklärende Gesamtvarianz der Faktoren zur Zufriedenheit mit der Schule (Quelle: Eigene Darstellung)

Komponente	**Erklärte Gesamtvarianz**		
	Eigenwert	**% der Varianz**	**Kumulierte %**
1 (Unterrichtsgestaltung)	5,19	47,16	47,16
2 (Betreuung)	1,17	10,62	57,78
3 (Schulinterne Organisation)	0,82	7,44	65,22

39 Die beiden Items „Mit den Zusatzangeboten an der Schule bin ich zufrieden." und „Die Anforderungen in meinem Bildungsgang sind zu hoch" konnten nicht sinnvoll einem Faktor zugeordnet werden. Daher wurden sie bei der Skalenbildung nicht berücksichtigt. Die beiden Items werden im weiteren Verlauf der Arbeit einzeln ausgewertet.

40 Ein größeres Cronbachs Alpha zeigt eine höhere Validität der Gesamtskala an (vgl. *Brosius* 2013, S. 826). Die Trennschärfe (r_{it}) gibt an, wie die Eignung der Einzelitems für die Gesamtskala ist (vgl. *Brosius* 2013, S. 828). Laut *Rückmann* (2016, S. 308) werden für die Trennschärfe Werte von > 0,3 empfohlen.

Für die Items zum Kompetenzzuwachs ergibt die Faktorenanalyse eine Zwei-Faktorenlösung. Die Varianzaufklärung beträgt ebenfalls rund 65 Prozent (vgl. Tab. 6-10).

Tabelle 6-10: Erklärende Gesamtvarianz der Faktoren zum Kompetenzzuwachs (Quelle: Eigene Darstellung)

Komponente	Erklärte Gesamtvarianz		
	Eigenwert	% der Varianz	Kumulierte %
1 (Lernzuwachs)	4,11	51,41	51,41
2 (Zukunftsbedeutung des Gelernten)	1,08	13,50	64,91

Beschreibung der Skalen

(1) Skala *Unterrichtsgestaltung*: Die Skala umfasst fünf Items; sie erfasst, wie die Lernenden die Unterrichtsgestaltung wahrnehmen. Die Lernenden schätzen die Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte ein, indem sie die folgenden fünf Aussagen auf einer Likert Skala von „1 = trifft überhaupt nicht zu“ bis „4 = trifft voll und ganz zu“ einschätzen:
   - „Die Fächer in meinem Bildungsgang sind inhaltlich gut abgestimmt.“
   - „Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht aktuell.“
   - „Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht interessant.“
   - „Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht abwechslungsreich.“
   - „Die Lehrkräfte vermitteln die Unterrichtsinhalte praxisnah/anschaulich.“

(2) Skala *Betreuung*: Diese Skala besteht aus vier Items; sie fokussiert die Zufriedenheit der Lernenden mit der Schule, insbesondere mit der Betreuung der Lernenden durch die Lehrkräfte. Hierbei bewerten die Befragten die folgenden vier Aussagen:
   - „Mit dem OSZ bin ich zufrieden.“
   - „Mit dem Unterricht in meinem Bildungsgang bin ich zufrieden.“
   - „Mit der Betreuung durch die Lehrkräfte an der Schule bin ich zufrieden.“
   - „Am OSZ herrscht ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler/innen.“

(3) Skala *Schulinterne Organisation*: Mit der zwei Items umfassenden Skala geben die Befragten Auskunft darüber, wie die Lernenden die Organisation an ihrer Schule erleben. Dies meint insbesondere die Informationsweitergabe innerhalb der Schule. Die zu bewertenden Aussagen lauten:
   - „Über die Termine in der Schule bin ich gut informiert.
   - „Wenn es etwas Organisatorisches zu besprechen gibt, habe ich immer eine/n Ansprechpartner/in.“

(4) Skala *Lernzuwachs*: Die fünf Items dieser Skala spiegeln Dimensionen des wahrgenommenen Lernzuwachses der Lernenden wider. Das heißt, die Lernenden geben Auskunft darüber, was sie aus ihrer Sicht an der Schule gelernt haben. Dabei werden folgende Aussagen beurteilt:

- „Ich habe gelernt, strukturiert die Lösung einer Problemstellung anzugehen."
- „Ich habe gelernt, mir selbstständig Informationen zu beschaffen und diese zu bearbeiten."
- „Ich habe gelernt, in Teams bzw. Gruppen zu arbeiten."
- „Ich habe gelernt, Ergebnisse zu präsentieren."
- „Ich habe gelernt, mich zielgerichtet auf Prüfungen vorzubereiten."

(5) Skala *Zukunftsbedeutung des Gelernten*: Die drei Items umfassende Skala bringt zum Ausdruck, inwieweit die Befragten das an der Schule in dem absolvierten Bildungsgang Gelernte als eine Vorbereitung auf zukünftige Aufgaben einschätzen. Dies erfolgt entlang der folgenden drei Aussagen:
- „In meinem Bildungsgang habe ich viel dazugelernt."
- „Durch meinen Bildungsgang fühle ich mich auf eine berufliche Tätigkeit/ein Studium gut vorbereitet."
- „Durch den Bildungsgang habe ich Fähigkeiten erworben, die für mein weiteres Leben/meine berufliche Zukunft wichtig sind."

Tabelle 6-11: Interkorrelationen der Skalen (Quelle: Eigene Darstellung)

Korrelationen zwischen den Skalen					
		Unterrichts-gestaltung (Prozess)	**Schulinterne Organisation (Kontext)**	**Zukunfts-bedeutung (Outcome)**	**Lernzuwachs (Output)**
Betreuung	r	.70	.44	.58	.51
Unterrichtsgestaltung	r		.40	.60	.55
Schulinterne Organisation	r			.35	.34
Zukunftsbedeutung	r				.58

Alle Korrelationen zwischen den Skalen erweisen sich als auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. Die höchste positive Interkorrelation zeigen die Skalen *Betreuung* und *Unterrichtsgestaltung* mit r = 0,70. Das heißt, je zufriedener die Lernenden mit der Unterrichtsgestaltung sind, desto zufriedener sind sie auch mit ihrer Betreuung oder umgekehrt. Die Korrelationen zwischen den Skalen *Schulinterne Organisation* und *Zukunftsbedeutung* sowie *Schulinterne Organisation* und *Lernzuwachs* sind schwächer ausgeprägt (vgl. zu den Ausprägungsformen *Brosius* 2013, S. 523).

Die anderen Interkorrelationen sind im mittleren Bereich (vgl. Tab. 6-11). Insgesamt kann jedoch von einer hinreichenden Unterscheidung der Skalen ausgegangen werden.

Folgt man *Sedlmeier/Renkewitz* (2013, S. 65), werden in den Sozialwissenschaften bei Rating-Skalen mehrheitlich gleiche Abstände zwischen den Antwortkategorien angenommen, sodass sie intervallskaliert seien. Der Autor der vorliegenden Arbeit

folgt dieser prädominanten Auffassung. Es werden daher auch einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt.

Einfaktorielle Varianzanalyse (auch als ANOVA bezeichnet)
Mithilfe der einfaktoriellen Varianzanalyse werden die Mittelwerte verschiedener Teilgruppen miteinander verglichen. Dabei werden auch multiple Vergleichstests vorgenommen, die mögliche signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Teilgruppen identifizieren (vgl. zur Varianzanalyse *Brosius* 2013, S. 499, s. auch *Leonhart* 2013, S. 384 ff.). Für die vorliegende Arbeit wird bei der Prozedur jeweils der Scheffé-Test ($p = .01$) durchgeführt, um mögliche Mittelwertunterschiede zu eruieren. Im Gegensatz zu anderen Tests zeigt der Scheffè-Test erst bei größerer Differenz der Mittelwerte signifikante Unterschiede an. Er gilt daher als vergleichsweise konservativ (*Brosius* 2013, S. 510 f.).

Regressionsanalyse
Regressionsanalysen ermöglichen die Untersuchung von Beziehungen zwischen einer abhängigen Variablen (auch Regressand oder erklärte Variable genannt) und einer oder mehreren unabhängigen Variablen (auch Regressoren oder erklärende Variable genannt). Sie gehören zu den am häufigsten verwendeten statistischen Analyseverfahren (vgl. *Backhaus et al.* 2016, S. 64; s. auch *Cleff* 2015, S. 135; sowie *Urban/Mayerl* 2008, S. 25–28).

Chi-Quadrat-Test
Für die statistische Überprüfung der Beziehungen zwischen zwei Variablen – mit einer nominalskalierten mit mehr als zwei Kategorien (hier: z. B. Variable „Schule") und einer ordinalskalierten (hier: z. B. Variable „Schulabschluss") – sind eine Kreuztabelle mit Chi-Quadrat-Test und der H-Test nach Kruskal und Wallis geeignet (vgl. *Heimsch/Niederer/Zöfel* 2018, S. 132; s. auch *Brosius* 2013, S. 860 f.). Eine Voraussetzung des Chi-Quadrat-Tests ist, dass nicht mehr als 20 Prozent der Felder erwartete Häufigkeiten kleiner 5 aufweisen (vgl. *Brosius* 2013, S. 425). Waren die Voraussetzungen des Chi-Quadrat-Tests erfüllt, wurde dieser durchgeführt (vgl. für die Voraussetzungen *Brosius* 2013, S. 425).

7 Studie 1: Befragung zum Bildungsgangsende

7.1 Beschreibung der biografischen Daten

Tabelle 7-1: Geschlecht und Niveau der Schulbildung der Befragten je Schule/Berufsfeld (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsfeld	Schule	N	Geschlecht weiblich		Niveau der Schulbildung[41, 42]		
			Stichprobe[43]	Berlin[44]	Niedrig	Mittel	Hoch
Wirtschaft und Verwaltung	1	35	55 %	55 %	--	16 %	84 %
	2	248	53 %		16 %	46 %	38 %
	3	150	62 %		11 %	52 %	37 %
	4	161	68 %		4 %	32 %	64 %
Holztechnik	5	203	38 %	21 %	14 %	27 %	59 %
Sozialwesen	6	194	77 %	75 %	20 %	28 %	52 %
Drucktechnik	7	109	51 %	39 %	2 %	11 %	87 %
Metall- und Elektrotechnik	8	426	10 %	7 %	2 %	39 %	59 %
Elektrotechnik	9	20	5 %	8 %	10 %	25 %	65 %
Körperpflege	10	87	81 %	81 %	20 %	38 %	42 %
Gesamt		1.633	46 %	46 %	10 %	35 %	55 %

41 Hierfür werden die entsprechenden Abschlüsse wie folgt zusammengefasst: (1) niedriges Niveau: kein Schulabschluss und Berufsbildungsreife; (2) mittleres Niveau: Realschulabschluss und Mittlerer Schulabschluss sowie Berufsausbildung; (3) hohes Niveau: Fachhochschulreife, (fachgebundene, allgemeine) Hochschulreife und Studium. Die vorgenommene Einteilung fokussiert die Schulbildung, wenngleich bisweilen ein Studienabschluss berücksichtigt wurde. Damit unterscheidet sich diese Zuordnung des Bildungsniveaus von derjenigen, die in der Bildungsberichterstattung eingesetzt wird. In der Bildungsberichterstattung erfolgt die Einteilung in niedriges, mittleres und hohes Bildungsniveau auf Grundlage der International Standard Classification of Education (ISCED). Dabei werden die ISCED-Niveaustufen 0 bis 2 (bis einschließlich Realschulabschluss) als niedriges, die ISCED-Niveaustufen 3 und 4 (bis einschließlich Hochschulreife) als mittleres sowie die ISCED-Niveaustufen 5 bis 8 als hohes Bildungsniveau eingestuft (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2018, S. 33 i. V. m. 14 f.).

42 Nicht alle Befragten nannten einen bisher höchsten erreichten Schulabschluss. Im Folgenden wird genannt, wie viele Personen je Schule einen Abschluss genannt haben: Schule 1: n = 31; Schule 2: n = 232; Schule 3: n = 142; Schule 4: n = 158; Schule 5: 202; Schule 6: n = 192; Schule 7: n = 105; Schule 8: n = 416; Schule 9: n = 20; Schule 10: n = 86 (Gesamt = 1.584).

43 Nicht alle Befragten gaben ihr Geschlecht an. Nachfolgend wird genannt, wie viele Personen sich je Schule an dieser Stelle geäußert haben: Schule 1: n = 31; Schule 2: n = 233; Schule 3: n = 144; Schule 4: n = 161; Schule 5: n = 202; Schule 6: n = 193; Schule 7: n = 105; Schule 8: n = 418; Schule 9: n = 20; Schule 10: n = 87 (Gesamt = 1.594).

44 Eigene Berechnungen auf Basis der Daten des Amtes für Statistik Berlin-Brandenburg (vgl. für die verwendeten Daten *Amt für Statistik Berlin-Brandenburg* 2014, S. 117 f.).

Geschlecht der Befragten

46 Prozent der Teilnehmer:innen sind weiblich. Die Verteilung der Geschlechter ist abhängig vom jeweiligen Berufsfeld der Schule und unterscheidet sich im Vergleich der Schulen; d. h. an Schulen mit einem gewerblich-technischen Fokus ist der Anteil der weiblichen Befragten gering(er), ganz im Gegensatz zu den Schulen mit einem gesundheitlichen/sozialen/körperpflegerischen Schwerpunkt, an denen der Anteil der Schülerinnen deutlich höher ist. Diese auch aus der Literatur bekannten geschlechtsspezifischen Unterschiede bzgl. der Präferenzen bei der Berufswahl und der Berufsbilder (vgl. *Beicht/Walden* 2015, S. 327 f., s. auch *Institut der deutschen Wirtschaft* 2018) sind ebenfalls in der vorliegenden Stichprobe erkennbar: So sind z. B. nur 10 Prozent der Befragten der Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik) und 5 Prozent derjenigen der Schule 9 (Elektrotechnik) weiblich. Im Gegensatz dazu sind 81 Prozent der Befragten der Schule 10 (Körperpflege) und 77 Prozent der Befragten an der Schule 6 (Sozialwesen) weiblich. Bei den vier Schulen des Berufsfeldes Wirtschaft und Verwaltung beträgt der weibliche Anteil der Befragten 53 bis 68 Prozent (vgl. Tab. 7-1). Die Verteilung der Geschlechter dieser Stichprobe ist derjenigen aller Absolvierenden des Jahres 2014 in Berlin ähnlich (vgl. *Statistisches Bundesamt* 2018, S. 526 f.).

Bisher höchster erreichter Schulabschluss

Die Mehrheit der Befragten (55 Prozent) nennt einen Schulabschluss, der jeweils als hohes Bildungsniveau klassifiziert wird – bei acht von zehn Schulen wird am häufigsten ein hohes Bildungsniveau (mit (Fach-)Hochschulzugangsberechtigung oder Studium) angegeben. Weitere 35 Prozent der Befragten nennen ein mittleres Bildungsniveau (mittlerer Schulabschluss und/oder berufliche Ausbildung). Die Befragten der Schulen 2 und 3 (beide Wirtschaft und Verwaltung) nennen am häufigsten den MSA oder Realschulabschluss (vgl. Tab. 7-1). Diese beiden Schulen bieten überwiegend Ausbildungsplätze für Kaufleute für Büromanagement an – für den Einstieg in diesen Ausbildungsberuf erweist sich bei der Ausbildungsplatzvergabe (noch) häufig ein MSA als ausreichend. Die anderen Schulen bilden in Bereichen aus, die entweder mindestens die Fachhochschulreife voraussetzen, z. B. Erziehung, oder die eher von Schülerinnen und Schülern mit mindestens Fachhochschulreife gewählt werden, z. B. Informatik, Medien, Design, Zahntechnik.

Der Zusammenhang zwischen Schule und Bildungsniveau ist statistisch signifikant (X^2 (18, N = 1.584) = 185,102); p < .001). Cramers V = 0,242, damit liegt ein schwacher Zusammenhang vor (vgl. *Cleff* 2015, S. 85).[45]

Die Befragten der Schulen 1 und 4 (beide Wirtschaft und Verwaltung), 5 (Holztechnik), 7 (Drucktechnik), 8 (Metall- und Elektrotechnik) und 9 (Elektrotechnik) geben häufiger ein hohes Bildungsniveau an. Diejenigen der Schulen 2 und 3 (beide

45 Folgt man *Cleff* (2015, S. 85), existiert in der Literatur keine Einigkeit darüber, wann ein Zusammenhang als schwach, mittel oder stark eingestuft wird. Dennoch verweist er auf folgende Einteilung: Cramers V zwischen 0,0 und < 0,1 meint keinen Zusammenhang, zwischen 0,1 und < 0,3 einen schwachen Zusammenhang, zwischen 0,3 und < 0,6 einen mittleren Zusammenhang, zwischen 0,6 und 1,0 einen starken Zusammenhang.

Wirtschaft und Verwaltung) nennen häufiger ein mittleres Bildungsniveau. Die Befragten der Schule 6 (Sozialwesen) äußern häufiger ein niedriges Bildungsniveau.

Insgesamt ist weniger erheblich, ob die Befragten in der Mehrheit duale oder vollzeitschulische Bildungsgänge absolvieren; entscheidend ist vielmehr, in welchem Sektor sie eine Berufsausbildung wahrnehmen, z. B. absolviert an einer der beteiligten Schulen die Mehrzahl der Befragten eine duale Ausbildung zur:zum Bürokauffrau:mann oder zur Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen. Diese geben in der Mehrheit einen MSA als höchsten Schulabschluss an. Demgegenüber absolvieren die Befragten einer dualen Ausbildung einer der Schule in der Mehrzahl eine Ausbildung zum:r Fachinformatiker:in, die in der Mehrheit die Fachhochschulreife als höchsten Schulabschluss nennen. Dieser Befund spiegelt die „[s]tarke Segmentation der Berufe nach Vorbildungsniveau" wider (*Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016, S. 110). Laut *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2016, S. 110) können für die Ausbildungsberufe des dualen Systems und des Schulberufssystems vier Segmente auf Basis der schulischen Vorbildung konstruiert werden: das obere Segment, obere Mitte, untere Mitte und unteres Segment (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016, S. 110).

Das *obere Segment* umfasst kaufmännische und verwaltende bzw. IT- und Medienberufe (z. B. Bankkaufleute, Fachinformatiker:in, Mediengestalter:in). Die Mehrzahl der dortigen Auszubildenden (62,3 Prozent) verfügt über die (Fach-) Hochschulreife. Diesem Segment ist rund ein Fünftel der neuen Ausbildungsverträge im Jahr 2014 zuzuordnen. Mehr Frauen als Männer absolvieren einen Ausbildungsberuf dieses Segments (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016, S. 111).

Dem Segment *obere Mitte* sind je zur Hälfte gewerblich-technische und kaufmännische Berufe zugeordnet (z. B. Kaufleute für Büromanagement, Mechatroniker:in, Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte:r). 57,7 Prozent haben einen mittleren Schulabschluss, und 26,6 Prozent sind studienberechtigt. In diesem Segment sind die Frauen ebenfalls in der Mehrzahl (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016, S. 111).

Das dritte Segment – *untere Mitte* – umfasst gleichgewichtig gewerblich-technische (Elektroniker:in für Automatisierungstechnik, Kfz-Mechatroniker:in usw.) und kaufmännische Berufe (z. B. Einzelhandelskaufleute, Restaurantfachleute). 35 Prozent der dort Lernenden verfügen maximal über einen Hauptschulabschluss. Rund die Hälfte kann auf einen mittleren Schulabschluss verweisen, und weitere 15,8 Prozent sind studienberechtigt (vgl. ebd.).

Das *untere Segment* umfasst handwerkliche und kaufmännische Berufe des Ernährungshandwerks, des Baugewerbes und der Körperpflege (z. B. Koch:Köchin, Tischler:in, Friseur:in). 60 Prozent der Auszubildenden dieses Segments verfügen maximal über den Hauptschulabschluss (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016, S. 111).

In der vorliegenden Stichprobe wurden mehrheitlich Absolvierende einer Berufsausbildung der ersten beiden Segmente erfasst – oberes Segment und obere Mitte,

wenngleich auch Absolvierende der beiden anderen Segmente nach der *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* (2016, S. 110) befragt wurden.

Die Unterschiede bei den erreichten Schulabschlüssen können als Indikator für das Angebot verschiedener Bildungsgänge in den unterschiedlichen Berliner Schulen der Berufsbildung dienen. Eine Besonderheit der Berliner Oberstufenzentren ist, dass für je ein Berufsfeld verschiedene Bildungsgangformen unter einem Dach angeboten werden. Dieses typische Merkmal der Berliner OSZ zeigt sich auch in der vorliegenden Stichprobe. Das heißt, die Stichprobe spiegelt typische Allokationen, typische Branchen und berufsfeldspezifische Differenzen wider. Die folgende Tab. 7-2 ermöglicht einen Überblick zum Alter der Befragten je Berufsfeld und je Schule.

Tabelle 7-2: Alter der Befragten je Schule/Berufsfeld (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsfeld	Schule	N	Alter[46]			
			16–20 Jahre	21–25 Jahre	26–30 Jahre	>30 Jahre
Wirtschaft und Verwaltung	1	35	28 %	60 %	9 %	3 %
	2	248	39 %	46 %	13 %	2 %
	3	150	22 %	56 %	21 %	1 %
	4	161	31 %	59 %	9 %	1 %
Holztechnik	5	203	33 %	54 %	9 %	4 %
Sozialwesen	6	194	49 %	41 %	5 %	5 %
Drucktechnik	7	109	26 %	66 %	8 %	0 %
Metall- und Elektrotechnik	8	426	30 %	50 %	16 %	4 %
Elektrotechnik	9	20	15 %	70 %	15 %	0 %
Körperpflege	10	87	12 %	63 %	17 %	8 %
Gesamt		1.633	32 %	52 %	13 %	3 %

Eine knappe Mehrheit (52 Prozent) der Befragten ist zum Befragungszeitpunkt zwischen 21 und 25 Jahre alt – an neun Schulen befinden sich die Befragten am häufigsten in dieser Altersgruppe. Damit liegt in dieser Stichprobe eine in Deutschland typische Altersspanne für Absolvierende einer Berufsausbildung und bei der Berufseinmündung vor (vgl. Kap. 4.3). Einzig die Befragten der Schule 6 (Sozialwesen) geben

46 Im Folgenden wird die Anzahl derjenigen, die ihr Alter angegeben haben, je Schule genannt: Schule 1: n = 32; Schule 2: n = 230; Schule 3: N = 142; Schule 4: n = 159; Schule 5; n = 197, Schule 6: n = 189; Schule 7; n = 103; Schule 8: n = 410; Schule 9: n = 20; Schule 10: n = 86 (Gesamt = 1.568).
Das *Bundesinstitut für Berufsbildung* (2016, S. 153) stellt ebenfalls Zahlen zur Altersverteilung der Absolvierenden, aber nur einer dualen Ausbildung im Bundesgebiet für das Jahr 2014 zur Verfügung: bis 20 Jahre: 26,6 Prozent, 21–25 Jahre: 62,2 Prozent; >25 Jahre: 11,2 Prozent – es werden keine bundeslandspezifischen Altersverteilungen angegeben. Das bundesdurchschnittliche Alter der Absolvierenden einer dualen Berufsausbildung im Jahr 2014 beträgt 22,3 Jahre (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2016, S. 153) – im Jahr 2018 22,5 Jahre (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2020a, S. 166).

in der Mehrheit ein Alter von 16 bis 20 Jahren an (vgl. Tab. 7-2). Das Durchschnittsalter der Befragten liegt hier bei 22,45 Jahren (Minimum = 16 Jahre; Maximum = 45 Jahre) und ist damit ähnlich hoch wie im Bundesdurchschnitt im Jahr 2014 (22,3 Jahre) (vgl. zum Bundesdurchschnitt *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2016, S. 153).

7.2 Ergebnisse zur schulübergreifenden Wahrnehmung der Lernenden

Ein Blick auf die Ergebnisse aller Befragungsschulen ermöglicht einen Eindruck hinsichtlich der Zufriedenheit der Befragten mit den beruflichen Schulen in Berlin und dem wahrgenommen Lernzuwachs.[47] Die Tabelle 7-3 zeigt die Lage- und Streuungsmaße der Skalen.

Tabelle 7-3: Skalenstatistik (MW=Mittelwert; s=Standardabweichung; N=Anzahl der Nennungen; Antwortmöglichkeiten: 1=„trifft überhaupt nicht zu" bis 4=„trifft voll und ganz zu") (Quelle: Eigene Darstellung)

Skala	MW	s	N
Unterrichtsgestaltung Die Skala umfasst Merkmale der Gestaltung von Unterricht durch die Lehrkräfte, z. B. abwechslungsreich, praxisnah/anschaulich.	2,78	0,54	1629
Betreuung Die Skala berücksichtigt insbesondere das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Lernenden.	2,95	0,58	1630
Schulinterne Organisation Sie enthält Aussagen zur Weitergabe von Informationen und zu Ansprechpartnerinnen und -partnern für die Lernenden.	2,89	0,76	1628
Zukunftsbedeutung des Gelernten Die Skala beinhaltet Einschätzungen zur Vorbereitung auf die aktuelle Situation und auf das weitere Leben.	2,94	0,63	1626
Lernzuwachs Die Skala zielt auf wesentliche Aspekte der beruflichen Handlungskompetenz.	2,95	0,61	1624

Die Mittelwerte aller Skalen liegen höher als der theoretische Mittelwert von 2,50. Das heißt, die Befragten äußern sich überwiegend eher zustimmend. Bei allen Skalen zeigt sich eine ähnliche Streuung um die Mittelwerte mit einer Standardabweichung von etwa 0,6 (vgl. Tab. 7-3). Daher sind die Mittelwerte der Skalen gut vergleichbar.

47 *Ditton* (2000, S. 78) weist darauf hin, dass in den empirischen Studien mehrheitlich nicht mehr als etwa 10 Prozent der Gesamtvarianz der Schüler:innenleistungen durch Unterschiede zwischen den Schulen erklärt werden. Daher seien zu hohe Erwartungen an mögliche Wirkungen eines Schulbesuchs zu hinterfragen (vgl. *Ditton* 2000, S. 77 f.).

Ferner wird anhand der Q-Q-Diagramme der Skalen deutlich, dass die Skalen mehrheitlich approximativ normalverteilt sind – zuweilen mit Ausreißern.

7.2.1 Befunde zur Zufriedenheit der Befragten

Nachfolgend werden die Ergebnisse zu den drei Skalen zur Unterrichtsgestaltung, zur Betreuung und zur Schulinternen Organisation betrachtet.

7.2.1.1 Zufriedenheit mit der Betreuung

Deskription

Der Mittelwert der Skala *Betreuung* liegt bei etwa dem der Ausprägung 3 (MW = 2,95; s = 0,58; N = 1.630). Die Befragten nehmen mehrheitlich eine zufriedenstellende Betreuung durch die Lehrkräfte (77 Prozent) und ein gutes Verhältnis zwischen den Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern (80 Prozent) wahr. Die Zufriedenheit mit dem Unterricht von rund drei Viertel der Befragten trägt ebenfalls zur positiven Wahrnehmung der Schule bei (vgl. Tab. 7-4).

Tabelle 7-4: Relative Häufigkeiten zur Zufriedenheit mit der Betreuung (Quelle: Eigene Darstellung)

Item	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Mit dem OSZ bin ich zufrieden.	3 %	19 %	57 %	21 %
Mit dem Unterricht in meinem Bildungsgang bin ich zufrieden.	3 %	23 %	61 %	13 %
Mit der Betreuung durch die Lehrkräfte an der Schule bin ich zufrieden.	3 %	20 %	56 %	21 %
Am OSZ herrscht ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern.	4 %	16 %	54 %	26 %

Interpretation

Die Ergebnisse zeigen, dass die Befragten insgesamt mit ihrer Schule (eher) zufrieden sind (rund 80 %) – u. a. aufgrund einer wahrgenommenen guten Betreuung durch die Lehrkräfte und aufgrund eines guten Verhältnisses zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern.

Je 3 bis 4 Prozent der Befragten äußern bei den vier Items zur Betreuung „trifft überhaupt nicht zu“. Dabei sind keine systematischen Zusammenhänge erkennbar.

Es fällt auf, dass gut 80 Prozent der Befragten ein (eher) gutes Verhältnis zwischen Lehrkräften und Lernenden wahrnimmt. 74 Prozent der Befragten sind auch mit dem Unterricht (eher) zufrieden. Dieses Ergebnis ist in der vorliegenden Stichprobe deutlich besser als z. B. bei *Ernst* (2016, S. 19). Er berichtet, dass nur 5 Prozent der Befragten sehr zufrieden und 39 Prozent zufrieden mit dem Unterricht in der Berufsschule seien. Im Ausbildungsreport 2015 des DGB (n = 18.627) wird die fach-

liche Qualität des Berufsschulunterrichts nur von 55,5 Prozent der Befragten als „sehr gut“ oder „gut“ eingeschätzt (vgl. *DGB-Bundesvorstand* 2015, S. 11).

Grundsätzlich scheint es den in der Stichprobe berücksichtigten Schulen zu gelingen, einen aus Sicht der Schüler:innen guten Unterricht anzubieten und ein gutes Verhältnis zu den Lernenden aufzubauen.

Insgesamt zeigen sich jedoch zwischen den Schulen (siehe Kap. 7.3), den Sektoren (siehe Kap. 7.4), den Berufsbereichen (siehe 7.5) und den Bildungsgängen (siehe Kap. 7.6) statistisch signifikante Unterschiede zur Einschätzung der Betreuung.

7.2.1.2 Zufriedenheit mit der Unterrichtsgestaltung

Deskription

Der Mittelwert der Skala *Unterrichtsgestaltung* beträgt 2,78 (s = 0,54; N = 1.629). Den Unterricht erleben die Befragten insbesondere als aktuell (Zustimmung: 77 Prozent) und praxisnah (Zustimmung: 71 Prozent) – auch wenn rund 23 Prozent bzw. 29 Prozent der Befragten ablehnend antworten (MW ≤ 2,0). Insgesamt schätzen die weiblichen Befragten die Unterrichtsgestaltung etwas positiver ein als die männlichen (X^2 (6, N = 1.591) = 22,253); p = .001). Mit Cramers V = 0,118 liegt ein schwacher geschlechtsspezifischer Zusammenhang vor (vgl. *Cleff* 2015, S. 85). Insbesondere der Frage nach einer inhaltlich guten Abstimmung zwischen den Fächern stimmen die weiblichen Befragten häufiger zu als die männlichen.

Zudem ist der Tabelle 7-5 zu entnehmen, dass eine Mehrheit der Befragten die Unterrichtsgestaltung als (eher) interessant (64 Prozent) bzw. als (eher) abwechslungsreich (59 Prozent) empfindet, wenngleich in diesen Bereichen aus Sicht der anderen Befragten auch Verbesserungen möglich seien. Mit 71 Prozent äußert ebenfalls eine deutliche Mehrheit, dass die Fächer des Bildungsgangs inhaltlich gut abgestimmt seien (siehe Tab. 7-5).

Tabelle 7-5: Relative Häufigkeiten zur Zufriedenheit mit der Unterrichtsgestaltung (Quelle: Eigene Darstellung)

Item	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht interessant.	5 %	31 %	56 %	8 %
Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht abwechslungsreich.	4 %	37 %	51 %	8 %
Die Lehrkräfte vermitteln die Unterrichtsinhalte praxisnah/anschaulich.	3 %	26 %	57 %	14 %
Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht aktuell.	3 %	20 %	58 %	19 %
Die Fächer in meinem Bildungsgang sind inhaltlich gut abgestimmt.	4 %	25 %	56 %	15 %

Interpretation

Die Befragten scheinen mehrheitlich (eher) zufrieden mit der Unterrichtsgestaltung in ihrem Bildungsgang zu sein.

Die Antwortmöglichkeit „trifft überhaupt nicht zu" wird jeweils von 3 bis 5 Prozent der Befragten bei den fünf Items zur Unterrichtsgestaltung angekreuzt (vgl. Tab. 7-5). Diese werden nicht weiter betrachtet, da keine systematischen Zusammenhänge erkennbar sind.

Bemerkenswert ist, dass rund 70 Prozent der Befragten die erlebte Unterrichtsgestaltung als praxisnah/anschaulich und gut drei Viertel der Befragten als aktuell bewerten. Dies ist deutlich höher als bei den bisher vorliegenden Untersuchungen: So sind z. B. in der Untersuchung von *Ernst* (2016, S. 20) nur 53 Prozent der Befragten mit der Aktualität des Lernstoffes (sehr) zufrieden. *Sommer* (2006, S. 8) berichtet von einer eher mangelnden Praxisrelevanz des Berufsschulunterrichts. Während in der vorliegenden Studie einer guten inhaltlichen Abstimmung innerhalb des Bildungsgangs mit 71 Prozent (eher) zugestimmt wird, berichtet *Ernst* (2016, S. 23), dass in seiner Studie gerade einmal 42 Prozent der Befragten mit der inhaltlichen Abstimmung (sehr) zufrieden waren. Auch wenn diese Ergebnisse insgesamt positiv erscheinen, könnte der Unterricht aus Sicht von immerhin 41 Prozent der Befragten durchaus noch abwechslungsreicher gestaltet werden (vgl. Tab. 7-5). Die Einschätzungen zur Zufriedenheit der Befragten mit der Unterrichtsgestaltung unterscheiden sich zum Teil statistisch signifikant zwischen den Schulen (siehe Kap. 7.3), den Sektoren (siehe Kap. 7.4) und den Berufsbereichen (siehe Kap. 7.5).

7.2.1.3 Zufriedenheit mit der Schulinternen Organisation

Deskription

Der Mittelwert der Skala *Schulinterne Organisation* liegt ebenfalls nahe der Ausprägung 3 (MW = 2,89; s = 0,76; N = 1.628). Mehrheitlich äußern die Befragten, sie seien über Termine in der Schule gut informiert (65 Prozent) und hätten jederzeit eine:n Ansprechpartner:in in der Schule (75 Prozent) (vgl. Tab. 7-5).

Tabelle 7-6: Relative Häufigkeiten zur Zufriedenheit mit der Schulinternen Organisation (Quelle: Eigene Darstellung)

Item	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Über die Termine in der Schule bin ich gut informiert.	10 %	25 %	41 %	24 %
Wenn es etwas Organisatorisches zu besprechen gibt, habe ich immer eine:n Ansprechpartner:in.	5 %	20 %	47 %	28 %

Interpretation

Die schulorganisatorischen Angelegenheiten werden von den Befragten überwiegend positiv bewertet, wenngleich rund 35 Prozent der Befragten Verbesserungsmöglichkeiten bei der Weitergabe von Informationen der Schule sehen (vgl. erstes Item in Tab. 7-6). Eine deutliche Mehrheit mit 75 Prozent der Befragten hat den Eindruck, in der Schule eine:n Ansprechpartner:in für schulische Belange zu haben. Insgesamt gelingt es den Schulen aus Sicht ihrer Schüler:innen, sie einerseits gut zu informieren und andererseits in der Schule jederzeit eine ansprechbare Person bereitzustellen. Hierbei ist eine gute Lehrenden-Lernenden-Beziehung sicherlich hilfreich (vgl. zur Bedeutung einer guten Lehrenden-Lernenden-Beziehung z. B. *Hattie/Zierer* 2018, S. 124 f.). Dies erweist sich in den meisten einschlägigen Studien als eine wichtige Voraussetzung dafür, für die Betroffenen einen zielführenden und erfolgreichen Verlauf des (Aus-)Bildungsprozesses zu implementieren. So stellen *Hattie/Zierer* (2018, S. 126) fest „… [m]it der Lehrperson steht und fällt schulischer Lernerfolg".

Insgesamt liegen in der hier vorgelegten Studie keine signifikanten Unterschiede in der Einschätzung zur Schulinternen Organisation zwischen den Schulen (siehe Kap. 7.3), den Sektoren (siehe Kap. 7.4), den Berufsbereichen (siehe Kap. 7.5) und den Bildungsgängen (siehe Kap. 7.6) vor.

7.2.2 Befunde zum wahrgenommenen Lernzuwachs der Befragten und dessen Zukunftsbedeutung

7.2.2.1 Wahrgenommener Lernzuwachs der Befragten

Deskription

Wie schon die Skalen, über die oben berichtet wird, weist die Skala *Lernzuwachs* ebenfalls einen Mittelwert nahe der Ausprägung 3 auf (MW = 2,95; s = 0,61; N = 1.624). Eine deutliche Mehrheit der Befragten erlebt einen für sie bedeutsamen Lernzuwachs in den erfassten Aspekten. Dabei äußern 80 Prozent der Befragten, sie hätten gelernt, sich selbstständig Informationen zu beschaffen und diese zu bearbeiten. Teamarbeit und Präsentieren von Ergebnissen haben jeweils rund 80 Prozent der Befragten während ihres Bildungsgangs einüben können. Darüber hinaus haben je knapp 70 Prozent der Befragten gelernt, eine Problemstellung strukturiert anzugehen und sich zielgerichtet auf Prüfungen vorzubereiten (vgl. Tab. 7-7).

Tabelle 7-7: Relative Häufigkeiten zum wahrgenommenen Lernzuwachs (Quelle: Eigene Darstellung)

Item Ich habe gelernt, …	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
strukturiert die Lösung einer Problemstellung anzugehen.	4 %	26 %	56 %	14 %
mir selbstständig Informationen zu beschaffen und diese zu bearbeiten.	3 %	17 %	53 %	27 %

(Fortsetzung Tabelle 7-7)

Item Ich habe gelernt, ...	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
in Teams bzw. Gruppen zu arbeiten.	4 %	18 %	49 %	29 %
Ergebnisse zu präsentieren.	4 %	19 %	46 %	31 %
mich zielgerichtet auf Prüfungen vorzubereiten.	6 %	25 %	48 %	21 %

Interpretation

Die Urteile der Befragten weisen darauf hin, dass die deutliche Mehrheit im Verlauf des Bildungsgangs einen für sie bedeutsamen Lernzuwachs in den erfragten Bereichen wahrnimmt. Es besteht ein positiver Zusammenhang zwischen einerseits der Zufriedenheit der Befragten mit der Schule und dem dort erlebten Unterricht und andererseits dem wahrgenommenen Lernzuwachs. Insgesamt berichten die Befragten mehrheitlich darüber, hinsichtlich ihrer Bearbeitung von Informationen und Problemstellungen sowie hinsichtlich ihrer Teamarbeit als wichtige Aspekte der (beruflichen) Handlungskompetenz einen deutlichen Lernzuwachs erlebt zu haben. Dies deutet darauf hin, dass es den Schulen mehrheitlich gelingt, ein Lernumfeld zu gestalten, in dem es den Lernenden möglich ist, ihre (berufliche) Handlungskompetenz zu entwickeln bzw. zu erweitern. Damit gelingt es den Schulen, dem gesetzlich eingeforderten Beitrag zur Erfüllung ihres (Bildungs-)Auftrags in der beruflichen Bildung – zumindest weitgehend – gerecht zu werden (vgl. Kap. 3). Jedoch unterscheiden sich die Einschätzungen der Befragten zu ihrem wahrgenommenen Lernzuwachs statistisch signifikant zwischen den Schulen (siehe Kap. 7.3), den Sektoren (siehe Kap. 7.4) und den Berufsbereichen (siehe Kap. 7.5).

7.2.2.2 Zukunftsbedeutung des Gelernten

Deskription

Der Mittelwert der Skala Zukunftsbedeutung des Gelernten liegt nahe der Ausprägung 3 (MW = 2,94; s = 0,63; N = 1.626). Gut 80 Prozent der Befragten geben an, in ihrem Bildungsgang viel dazugelernt zu haben, und rund zwei Drittel fühlen sich am Ende des Bildungsgangs gut auf eine berufliche Tätigkeit/ein Studium vorbereitet. Drei Viertel der Befragten geben an, Fähigkeiten erworben zu haben, die für ihr weiteres Leben wichtig sind (vgl. Tab. 7-8). Allerdings schätzen die Befragten mit einem mittleren Niveau der Schulbildung (Realschulabschluss, MSA) die Zukunftsbedeutung des Gelernten statistisch signifikant höher ein als diejenigen mit einem niedrigen Niveau (kein Schulabschluss, Berufsbildungsreife).

Tabelle 7-8: Relative Häufigkeiten zur Zukunftsbedeutung des Gelernten (Quelle: Eigene Darstellung)

Item	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
In meinem Bildungsgang habe ich viel dazugelernt.	2 %	14 %	53 %	31 %
Durch meinen Bildungsgang fühle ich mich auf eine berufliche Tätigkeit/ein Studium gut vorbereitet.	6 %	29 %	50 %	15 %
Durch den Bildungsgang habe ich Fähigkeiten erworben, die für mein weiteres Leben/meine berufliche Zukunft wichtig sind.	4 %	21 %	52 %	23 %

Interpretation

Für die Mehrzahl der Befragten kommt dem in der beruflichen Schule Gelernten zumindest subjektiv eine hohe Bedeutung zu. Drei Viertel der Befragten äußern, es sei ihnen gelungen, im jeweiligen Bildungsgang zukunftsrelevante Fähigkeiten zu erwerben, und sie fühlen sich gut auf ihren Berufseinstieg vorbereitet. Bei *Steinmann* (2000, S. 173) hingegen antworten nur 57 Prozent bzw. 18 Prozent der Absolvierenden mit einem dualen Berufsausbildungsabschluss, sie könnten in ihrer aktuellen Situation „sehr viel" bzw. „ziemlich viel" des Gelernten verwerten. Für *Steinmann* (2000, S. 173) sei dieser Befund als Indiz für die Verwertbarkeit des Gelernten auf einem „hohen Niveau" zu interpretieren. Für die hier präsentierte Studie fallen die Befunde nochmals deutlich positiver aus. In der Berliner Untersuchung von *Behringer/Gaulke* (1988, S. 132) antworteten 32 Prozent bzw. 24 Prozent der Befragten, sie hätten „sehr viel" bzw. „viel" vom Gelernten in der aktuellen Tätigkeit verwerten können. Hier zeichnen sich im Vergleich der Studien für die hier vorgelegten Untersuchungen positiv zu bewertende Entwicklungen ab, die möglicherweise auf die intensiven Arbeiten der letzten Jahre zur Verbesserung der Schulqualität an Berlins (beruflichen) Schulen implementiert wurden. So konstatieren z. B. *Rückmann/Jäntges* (2011, S. 88) Verbesserungen durch Evaluationsberichte der Schulen, die einen Beitrag auf dem Weg zu einem „systematischen, integrativen Qualitätsmanagement" leisten. Die Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin stellt allen Interessierten einen Karteikasten „Gute Schule" zur Verfügung, in dem Informationen zu Merkmalen einer guten Schule erklärt werden (vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft* 2012a).

Des Weiteren leiste die Schulinspektion in Berlin ebenfalls einen Beitrag zur Verbesserung der Unterrichts- und Schulqualität – so *Boekhoff* (2014, S. 56).

Wagner-Herrbach (2019, S. 24) stellt ebenfalls fest, dass die Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen zur Verbesserung der Schul- und Unterrichtsqualität beitrage. Allerdings unterscheidet sich die Beurteilung der Zukunftsbedeutung des Gelernten statistisch signifikant wiederum zwischen den Schulen (siehe Kap. 7.3) und den Berufsbereichen (siehe Kap. 7.5).

7.2.3 Befunde zu den Zukunftsplänen und zur aktuellen Bewerbungssituation der Befragten

7.2.3.1 Zukunftspläne der Befragten

Deskription

Die Befunde zu den Zukunftsplänen zeigen, dass die Mehrheit der Befragten (60 Prozent) eine Tätigkeit im erlernten Beruf anstrebt (die beiden Antwortkategorien „trifft voll und ganz zu“ und „trifft eher zu“ werden als Zustimmung zusammengefasst). Ein Studium können sich 47 Prozent der Befragten vorstellen. Die Tätigkeit in einem anderen als dem erlernten Beruf bzw. eine weitere Aus-/Weiterbildung erscheinen für 36 Prozent bzw. 35 Prozent realistisch. Die wenigsten können sich vorstellen, unmittelbar nach Abschluss des Bildungsgangs einen Dienst bei der Bundeswehr/Freiwilligendienst aufzunehmen oder eine Familie zu gründen/sich um die Familie zu kümmern (vgl. Tab. 7-9).

Tabelle 7-9: Relative Häufigkeiten zu den Zukunftsplänen (Quelle: Eigene Darstellung)

Zukunftspläne	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
weiter zur Schule gehen	1.580	51 %	20 %	15 %	14 %
weitere Aus-/Weiterbildung	1.559	42 %	23 %	20 %	15 %
Studium	1.531	37 %	16 %	19 %	28 %
Tätigkeit im erlernten Beruf	1.561	23 %	17 %	29 %	31 %
Tätigkeit in einem anderen Beruf	1.553	41 %	23 %	22 %	14 %
Praktikum/Traineeprogramm	1.567	54 %	26 %	16 %	4 %
Bundeswehr/Freiwilligendienst	1.582	77 %	13 %	6 %	4 %
längere Pause	1.582	59 %	20 %	13 %	8 %
Familie gründen/sich um Familie kümmern	1.577	69 %	21 %	7 %	3 %
Ich weiß noch nicht.	1.576	65 %	19 %	11 %	5 %
andere Pläne	1.143	80 %	8 %	5 %	7 %

Interpretation

Mit 60 Prozent gibt eine Mehrheit an, sich gut vorstellen zu können, im Anschluss an den Bildungsgang eine Tätigkeit im erlernten Beruf aufzunehmen. Dies ist den Ergebnissen bei *Wagner* (2005, S. 89) ähnlich. Während sich bei *Seeber/van Buer/Mohr* (2004a, S. 93) rund 58 Prozent der Befragten eine berufliche Weiterbildung vorstellen können, trifft dies in der vorliegenden Studie nur auf 35 Prozent der Befragten zu

(vgl. Tab. 7-9). Dies ist aber sicherlich auch auf die Unterschiede in den beiden Stichproben zurückzuführen – ausschließlich Befragte in der Verbundausbildung (vgl. *Seeber/van Buer/Mohr* (2004a) vs. Befragte aus vier verschiedenen Sektoren in der Stichprobe für die hier vorgelegte Studie (vgl. zu den Sektoren Kap. 7.4).

Der Wunsch nach einer Tätigkeit im erlernten Beruf ist nicht in jedem Bildungsgang gleich stark ausgeprägt. Der Fachkräftemangel in den MINT[48]-Berufen trägt vermutlich einen Teil dazu bei, dass gerade Fachinformatiker:innen im erlernten Beruf tätig sein wollen (vgl. *Bundesagentur für Arbeit* 2019b, S. 17 ff.). Folgt man der *Bundesagentur für Arbeit* (2019b, S. 16), existiert kein „genereller Fachkräftemangel" für die MINT-Berufe; vielmehr sind Engpässe in bestimmten Bereichen festzustellen, so z. B. in der Softwareentwicklung und Programmierung oder in der Informatik (vgl. *Bundesagentur für Arbeit* 2019b, S. 18). Ähnliches gilt für den Bereich der frühkindlichen Bildung; d. h. auch Erzieher:innen treffen auf einen Teilarbeitsmarkt mit Fachkräftemangel (vgl. *Theisen* 2017, S. 128; s. auch *Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2014, S. 101 ff.; sowie *Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2019, S. 100). Die Teilarbeitsmärkte der frühkindlichen Bildung und der IT ermöglichen u. a. stabile Beschäftigungssituationen (vgl. *Autorengruppe Fachkräftebarometer* 2019, S. 117). Diese Ausgangssituation kommt dem Wunsch nach Arbeitsplatzsicherheit der Jugendlichen im Alter von 12 bis 25 Jahren entgegen, die im Rahmen der Shell-Studie 2019 (N = 2.572, vgl. *Wolfert/Leven/Schneekloth* 2019, S. 325) befragt wurden: Im Jahr 2015 war die Arbeitsplatzsicherheit für 94 Prozent der Befragten (sehr) wichtig – im Jahr 2019 trifft das ebenfalls auf 93 Prozent der Befragten zu (vgl. *Leven/Hurrelmann/Quenzel* 2019, S. 189). Für den Fall, dass die befragten Jugendlichen zukünftig eigene Kinder haben werden, sollte der Arbeitsplatz die Möglichkeit zur Teilzeitbeschäftigung bieten (vgl. ebd., S. 194). Dabei existieren deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern: Während die Vereinbarkeit der Berufstätigkeit mit eigenen Kindern für 89 Prozent der Frauen sehr wichtig ist, schätzen gerade einmal 56 Prozent der Männer dies als (sehr) wichtig ein (vgl. *Leven/Hurrelmann/Quenzel* 2019, S. 194 f.).

Die in der hier vorgelegten Studie Befragten geben mehrheitlich eine Berechtigung zum Studium als ihr Niveau der Schulbildung an (55 Prozent, siehe 7.1). Daher erscheint es nachvollziehbar, dass die Aufnahme eines Studiums auf die zweithöchste Zustimmung der Befragten verweisen kann.

7.2.3.2 Bewerbungssituation der Befragten

Deskription

Auf die Frage „Haben Sie sich bereits für einen Arbeitsplatz beworben?", antworten 36 Prozent (562 Befragte) von 1.555 Personen, die sich zu dieser Frage geäußert haben, mit „ja"; die anderen 64 Prozent verneinen. Die Spannweite bei der Anzahl der geschriebenen Bewerbungen (N = 531) beträgt 369, der kleinste Wert lautet: eine Bewerbung, eine Person gibt 370 Bewerbungen (Ausbildungsberuf Friseur:in) an. Gut ein Viertel hat bereits eine Bewerbung geschrieben. Ein Drittel der Befragten gibt

48 MINT = Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik (vgl. *Bundesagentur für Arbeit* 2019b, S. 5)

zwei bis fünf Bewerbungen an. Jeder sechste berichtet zwischen sechs bis zehn Bewerbungen. Im Durchschnitt nennen die Befragten knapp elf Bewerbungen (MW = 10,7).

521 Personen machen eine Angabe zur Zahl der bisherigen Vorstellungsgespräche. Von diesen sagen 35 Prozent (182), sie hätten noch kein Gespräch geführt, und 31 Prozent (161) verweisen auf ein Vorstellungsgespräch. Zwei Befragte (ein:e Systemelektroniker:in und ein:e Fachinformatiker:in Systemintegration) geben mit je 30 Gesprächen den höchsten Wert an. Sowohl bei der Anzahl der geschriebenen Bewerbungen als auch bei der Anzahl der Vorstellungsgespräche sind keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sektoren und den Berufsbereichen festzustellen.

579 (39 Prozent) von 1.491 Befragten geben an, zum Befragungszeitpunkt hätten sie bereits mindestens eine konkrete Arbeitsplatzzusage im Anschluss an ihren Bildungsgang. Dabei existieren statistisch signifikante Unterschiede zwischen der *Arbeitsplatzzusage* und den *Sektoren* (X^2 (3, N = 1.456) = 279,60); p < .001). Cramers V = 0,438 indiziert einen mittelstarken Zusammenhang (vgl. *Cleff* 2015, S. 85). Während zwei Drittel der Befragten (383) mit einem Abschluss im dualen System bereits mindestens eine konkrete Arbeitsplatzzusage nennen, sind es bei denjenigen mit einem Abschluss im Schulberufssystem nur rund 23 Prozent (130). Außerdem äußern 9 Prozent (49) der Befragten mit einem Abschluss im Sektor Erwerb HZB bzw. 2 Prozent (12) in einem berufsvorbereitenden Bildungsgang, dass sie mindestens eine konkrete Arbeitsplatzzusage haben.

Zwischen den *Arbeitsplatzzusagen* und den *Berufsbereichen* bestehen keine statistisch signifikanten Unterschiede (X^2 (2, N = 1.491) = 4,286); p = .117): 41 Prozent (282) der Befragten des gewerblich-technischen, 41 Prozent (106) der Befragten des gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen und 35 Prozent (191) der Befragten des kaufmännischen Bereichs geben an, mindestens eine konkrete Arbeitsplatzzusage zu haben. Zwischen den einzelnen Bildungsgängen unterscheiden sich die relativen Anteile zum Teil jedoch erheblich: So verweisen z. B. 89 Prozent (73 Befragte) der Fachinformatiker:innen für Systemintegration und 79 Prozent (45 Befragte) der Fachinformatiker:innen für Anwendungsentwicklung auf mindestens ein konkretes Arbeitsplatzangebot; hingegen nur 25 Prozent (17 Befragte) der Technischen Assistentinnen und Assistenten für Produktdesign (vollzeitschulisch) und 22 Prozent (20 Befragte) der Kaufleute für Büromanagement (vollzeitschulisch).

Auf die Frage: „Wo werden Sie tätig sein?“, antworten 651 Befragte. Davon äußern

- 390 Befragte, dies würde im Ausbildungsbetrieb der Fall sein,
- 138 Befragte, dies würde in einem neuen Unternehmen stattfinden,
- 39 Befragte, dies gelte für den Praktikumsbetrieb,
- 30 Befragte, dies sei der Fall bei Eltern, Freund:in, Bekannten,
- 10 Befragte, sie würden eine Tätigkeit als Selbstständige:r aufnehmen,
- 2 Befragte, sie würden in einem Zeitarbeitsunternehmen arbeiten, und
- 42 Befragte verweisen auf eine andere Tätigkeit: u. a. Schule, Studium und Freiwilligendienst.

Interpretation

In der vorliegenden Stichprobe geben 36 Prozent der Befragten an, sie hätten sich bereits vor Abschluss ihrer Ausbildung beworben. In der Studie von *Wagner* (2005, S. 289) waren es etwas mehr als die Hälfte der Befragten zu einem ähnlichen Befragungszeitpunkt. Hingegen ist der Anteil derjenigen, die bereits über mindestens ein konkretes Arbeitsangebot zum Befragungszeitpunkt verfügen, in der vorliegenden Studie mit 39 Prozent höher als im Vergleich zu 25 Prozent bei *Wagner* (2005, S. 289). Gut 60 Prozent sind noch in der Bewerbungsphase und nennen zwischen ein und fünf Bewerbung(en).

Insgesamt sind die Unterschiede hinsichtlich der konkreten Arbeitsplatzzusagen zwischen den Bildungsgängen statistisch nicht signifikant; dennoch sind sie exemplarisch für die obige Einschätzung zu den signifikanten Unterschieden zwischen den Sektoren (siehe zu den konkreten Arbeitsplatzzusagen je Bildungsgang Anhang 7). Die signifikanten Unterschiede zwischen den Sektoren bekräftigen die Ergebnisse anderer Studien, wonach Absolvierende des Dualen Systems günstigere Chancen bei der Berufseinmündung haben als Ehemalige des Schulberufssystems (siehe ausführlicher Kap. 5; vgl. z. B. *Wagner* 2005, S. 299; s. auch *Schumann* 2005b, S. 304; sowie *Beicht/Ulrich* 2008, S. 23; *Zöller/Kroll* 2013, S. 20). Die Mehrzahl der Befragten in der hier vorgelegten Studie gibt an, im Anschluss an den Bildungsgang im Ausbildungsbetrieb tätig zu sein.

7.2.3.3 Beurteilung der Anforderungen des Bildungsgangs und der Zusatzangebote der Schule

In den obigen Analysen konnten die folgenden beiden Items zu den Anforderungen im Bildungsgang und den Zusatzangeboten der Schule bei der Skalenbildung nicht berücksichtigt werden, da sie nicht Bestandteil einer der Skalen sind. Die beiden Items und die dazugehörige relative Antwortverteilung sind in Tabelle 7-10 dargestellt.

Tabelle 7-10: Relative Häufigkeiten zu den Anforderungen und dem Zusatzangebot (Quelle: Eigene Darstellung)

Item	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Die Anforderungen in meinem Bildungsgang sind zu hoch. (N = 1.608)	29 %	47 %	20 %	4 %
Mit den Zusatzangeboten an der Schule (z. B. Fremdsprachen, Zusatzzertifikate) bin ich zufrieden. (N = 1.539)	13 %	29 %	45 %	13 %

Die Anforderungen im jeweiligen Bildungsgang werden insgesamt nicht als zu hoch eingeschätzt (MW = 1,99; s = 0,81; N = 1.608). Etwa ein Viertel der Befragten ist der Auffassung, die Anforderungen im Bildungsgang seien zu hoch. Dabei bestehen keine statistisch signifikanten Unterschiede, die auf die Sektoren, den Berufsbereich, die Schule oder den Bildungsgang zurückzuführen sind.

Mit dem Zusatzangebot der Schule scheint die Mehrheit (58 Prozent) der Befragten grundsätzlich (eher) zufrieden zu sein (MW = 2,60; s = 0,88; N = 1.539). Die Einschätzung zum Zusatzangebot der Schule unterscheidet sich allerdings zwischen den Schulen (siehe 7.3.2.3), den Sektoren (siehe 7.4) und den Berufsbereichen (siehe 7.5).

7.2.4 Zwischenfazit

Über alle zehn an der vorgelegten Studie beteiligten Schulen hinweg betrachtet, scheinen die Befragten grundsätzlich mit ihrer Schule und dem dort Gelernten zufrieden zu sein. Die überwiegend positiven Einschätzungen hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung und der Betreuung durch die Lehrkräfte tragen sicherlich zum Gesamteindruck bei.

In Tabelle 7-11 sind zentrale Ergebnisse zu den vier betrachteten Themenbereichen der *Studie 1* als Überblick dargestellt.

Tabelle 7-11: Zentrale schulübergreifende Ergebnisse zu den vier Themenbereichen der *Studie 1* (Quelle: Eigene Darstellung)

Zufriedenheit	**Kompetenzzuwachs**
Rund 80 Prozent der Befragten sind mit der Schule zufrieden. 77 Prozent nehmen einen aktuellen und 71 Prozent einen praxisnahen Unterricht wahr. 75 Prozent der Befragten äußern, sie hätten immer eine:n Ansprechpartner:in in der Schule.	Die Mehrheit der Befragten (zwischen 70 und 80 Prozent – je nach Item) erlebt in wichtigen Aspekten der beruflichen Handlungskompetenz einen Lernzuwachs. 75 Prozent der Befragten schätzen das Gelernte als zukunftsrelevant ein.
Zukunftspläne	**Bewerbungssituation**
60 Prozent der Befragten können sich eine Tätigkeit im erlernten Beruf vorstellen. Ein Studium kommt für 47 Prozent der Lernenden infrage.	36 Prozent der Befragten haben sich bereits beworben. 39 Prozent der Befragten haben mindestens eine konkrete Arbeitsplatzzusage.

Der Eindruck ist, dass die Zustimmungswerte im Rahmen der vorliegenden Studie im Vergleich zu denen anderer Studien grundsätzlich auf einem ähnlich hohen, teils sogar noch höheren Niveau liegen. Dabei ist hervorzuheben, dass die Befragten in der vorliegenden Studie häufiger einen praxisnahen und aktuellen Unterricht erleben als die Befragten in den anderen Untersuchungen (vgl. 7.2.1.1 und 7.2.1.2). Im nächsten Schritt werden die vier Themenbereiche im Vergleich der Schulen betrachtet.

7.3 Schulspezifische Ergebnisse

Vergleicht man die fünf Skalen – davon drei zur Zufriedenheit der Lernenden und zwei zum Lernzuwachs der Lernenden/zur Verwertung des Gelernten – zwischen den beteiligten Schulen, ist festzustellen, dass sich die Ergebnisse zwischen den Schulen zum Teil erheblich unterscheiden. Die Einzelprofile der Schulen sind im Anhang 8

einsehbar. Auf die Darstellung noch detaillierterer Befunde für die Einzelschulen wird aus datenschutzrechtlichen Gründen verzichtet.

Die Profildarstellung in Abbildung 7-1 gibt einen ersten Überblick hinsichtlich der jeweiligen Mittelwerte der fünf Skalen im Vergleich der zehn beteiligten Schulen. Der Abbildung 7-1 kann entnommen werden, dass einerseits die Schule 9 (Elektrotechnik) mit Abstand die niedrigsten Zustimmungswerte aufweist – außer bei der Skala *Schulinterne Organisation*. Andererseits sind die Mittelwerte der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung) überwiegend höher als diejenigen der anderen Schulen. Inwieweit die Mittelwertunterschiede statistisch signifikant sind, wird als Nächstes geprüft.

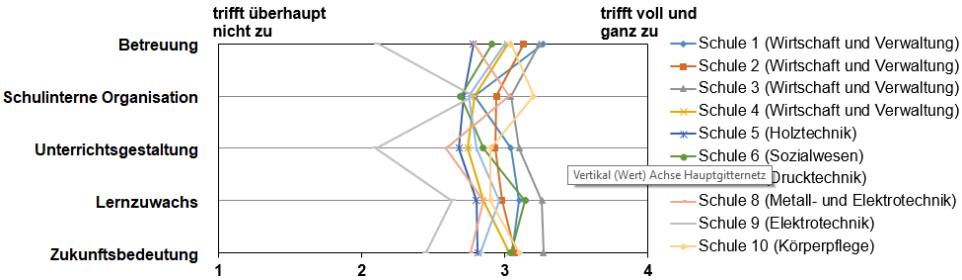


Abbildung 7-1: Profildarstellung der beteiligten Schulen bzgl. der Mittelwerte der Skalen (Quelle: Eigene Darstellung)

7.3.1 Befunde zur Zufriedenheit der Befragten

Die im Vergleich der Schulen unterschiedlichen Befunde zur Zufriedenheit der Befragten mit der Betreuung, der Unterrichtsgestaltung und der Schulinternen Organisation werden in den folgenden drei Abschnitten dargestellt.

7.3.1.1 Zufriedenheit mit der Betreuung

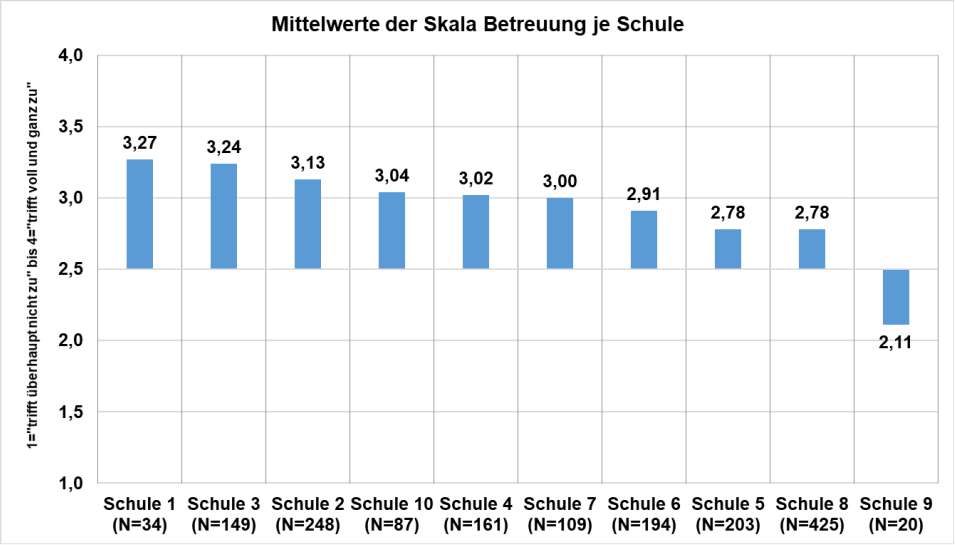


Abbildung 7-2: Zufriedenheit der Befragten mit der Betreuung je Schule (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Unterschiede zwischen den Schulen hinsichtlich der *Zufriedenheit der Befragten mit ihrer dortigen Betreuung* sind statistisch signifikant ($F(9, 1620)=22{,}02$; $p < .001$). Drei Untergruppen von Schulen können ausgemacht werden, zwischen denen signifikante Unterschiede bestehen. In Abbildung 7-3 erfolgt eine Profildarstellung der Schulen bzgl. der Items der Skala *Betreuung*.

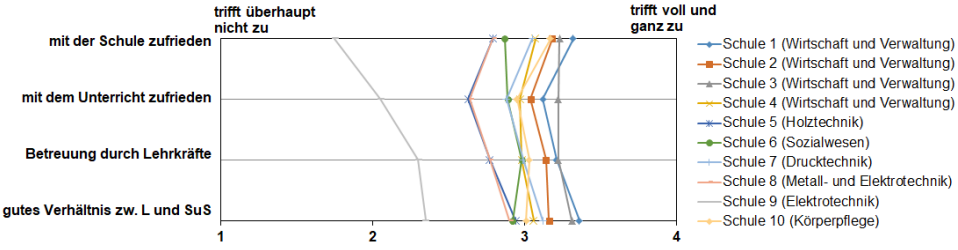


Abbildung 7-3: Profildarstellung zu den Items der Skala Betreuung (Quelle: Eigene Darstellung)

Folgende signifikanten Unterschiede zeigen sich: Die Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik) sind unzufriedener mit der Betreuung als die Befragten aller anderen an der Studie beteiligten Schulen. Außerdem äußern sich die Befragten der Schulen 1 und 3 (beide Wirtschaft und Verwaltung) zufriedener mit der Betreuung als diejenigen der Schulen 5 (Holztechnik) und 8 (Metall- und Elektrotechnik).

Durch welche der erfragten Aspekte können die Unterschiede erklärt werden? 85 Prozent der Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik) sind mit ihrer Schule (eher)

nicht zufrieden. Im Vergleich dazu äußern nur 3 Prozent der Befragten der Schule 1 (Wirtschaft und Verwaltung), sie seien mit ihrer Schule eher nicht zufrieden. Im Vergleich zu den anderen Schulen beurteilen die Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik) die folgenden beiden Punkte wie folgt:

- „Mit der Betreuung durch die Lehrkräfte an meiner Schule bin ich zufrieden" (wird von 60 Prozent der Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik) (eher) abgelehnt, im Vergleich äußern sich z. B. nur 11 Prozent der Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung) (eher) ablehnend.
- Ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern an der Schule 9 (Elektrotechnik) wird von 45 Prozent der Befragten der Schule 9 (eher) wahrgenommen, dazu äußern sich im Vergleich z. B. 94 Prozent der Befragten der Schule 1 (eher) zustimmend.

Damit bietet die Betreuung der Lernenden durch die Lehrkräfte einen möglichen Ansatzpunkt für die Schule 9 (Elektrotechnik), die Zufriedenheit der Lernenden signifikant zu steigern. Denn folgt man den Befunden aus den Studien zur Schulqualität, kommt der Lehrenden-Lernenden-Beziehung ein starker positiver Einfluss auf den Lernerfolg von Lernenden zu. Nimmt man die Ergebnisse der hier vorgelegten Studie als Ausgangspunkt, erscheint es allerdings sinnvoll, zunächst evaluativ differenzierter zu erfassen, welche Verbesserungsmöglichkeiten die Lernenden wahrnehmen (siehe zur Bedeutung einer guten Lehrenden-Lernenden-Beziehung *Hattie* 2009, S. 118 f.; s. auch *Hattie* 2013, S. XV u. 129; sowie *Hattie/Zierer* 2018, S. 124 ff.; bzw. *Davis/Dague* 2020, S. 153).

7.3.1.2 Zufriedenheit mit der Unterrichtsgestaltung

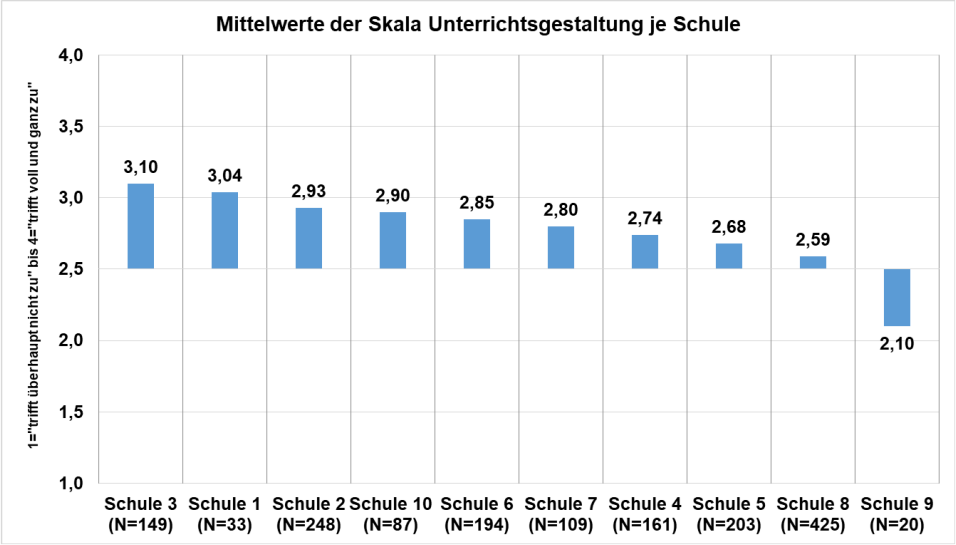


Abbildung 7-4: Zufriedenheit der Befragten mit der Unterrichtsgestaltung je Schule (Quelle: Eigene Darstellung)

Wie schon hinsichtlich der Zufriedenheit mit der Betreuung unterscheidet sich die *Zufriedenheit* der Befragten mit der *Unterrichtsgestaltung* ebenfalls statistisch signifikant zwischen den beteiligten Schulen ($F(9,1619)=22,03$; $p < .001$). Im Vergleich werden vier (homogene) Untergruppen sichtbar, zwischen denen jeweils signifikante Unterschiede bestehen. Die Profildarstellung der Schulen bzgl. der Items der Skala *Unterrichtsgestaltung* kann der Abbildung 7-5 entnommen werden.

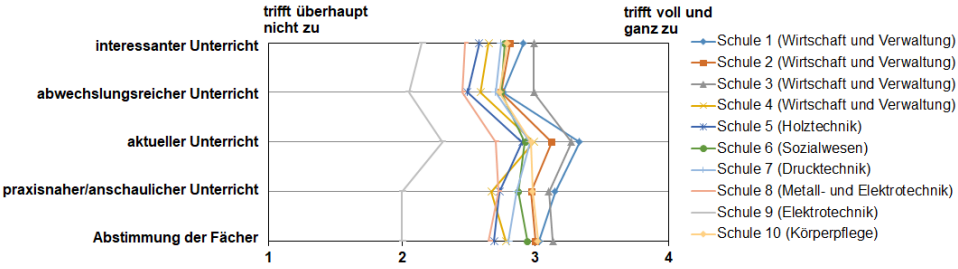


Abbildung 7-5: Profildarstellung zu den Items der Skala Unterrichtsgestaltung (Quelle: Eigene Darstellung)

Die Mehrfachvergleiche verdeutlichen folgende statistisch signifikanten Unterschiede: Die Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik) sind unzufriedener mit der Unterrichtsgestaltung als alle anderen Befragten. Im Vergleich der Befragten der Schulen 3 (Wirtschaft und Verwaltung), 5 (Holztechnik) und 8 (Metall- und Elektrotechnik) sind

diejenigen der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung) zufriedener mit der Unterrichtsgestaltung als die der Schulen 5 (Holztechnik) und 8 (Metall- und Elektrotechnik). Des Weiteren beurteilen die Befragten der Schule 1 (Wirtschaft und Verwaltung) die Unterrichtsgestaltung besser als diejenigen der Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik).

Worin unterscheiden sich die Ergebnisse der Einzelschulen? Hierfür werden nachfolgend die Items der Skala zur Unterrichtsgestaltung betrachtet:

Die Aussage „Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht *abwechslungsreich*" wird (eher) abgelehnt von:
- 41 Prozent der Befragten aller zehn Schulen,
- 70 Prozent der Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik),
- 52 Prozent der Befragten der Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik) und
- 28 Prozent der Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung).

Die Aussage „Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht *interessant*" wird (eher) abgelehnt von:
- 36 Prozent der Befragten aller zehn Schulen,
- 65 Prozent der Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik),
- 50 Prozent der Befragten der Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik) und
- 21 Prozent der Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung).

Die Aussage „Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht *aktuell*" wird (eher) abgelehnt von:
- 23 Prozent der Befragten aller zehn Schulen,
- 55 Prozent der Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik),
- 36 Prozent der Befragten der Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik),
- 11 Prozent der Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung) und
- 0 Prozent der Befragten der Schule 1 (Wirtschaft und Verwaltung).

Die Aussage „Die Lehrkräfte vermitteln die Unterrichtsinhalte *praxisnah/anschaulich*" wird (eher) abgelehnt von:
- 29 Prozent der Befragten aller zehn Schulen,
- 70 Prozent der Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik),
- 19 Prozent der Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung) und
- 12 Prozent der Befragten der Schule 1 (Wirtschaft und Verwaltung).

Mit Verweis auf die vorliegenden Befunde könnte ein aktueller, abwechslungsreicher und interessanter Unterricht, der auch praxisnäher gestaltet wird, einen Betrag zur höheren Zufriedenheit der Lernenden leisten.

Im Vergleich zu den 11.988 Befragten für den Ausbildungsreport des *DGB-Bundesvorstands* (2017, S. 10) (Zustimmung 68,1 Prozent) scheinen die Befragten aller Schulen in der hier vorgelegten Studie zufriedener mit der Aktualität im Unterricht

zu sein (Zustimmung: 77 Prozent). Das Gefüge möglicher Erklärungen erweist sich angesichts der institutionellen Komplexität des Dualen Systems als vielschichtig. Häufig wird darauf verwiesen, eine aktuellere technische berufsadäquate Ausstattung in den Schulen und eine engere Kooperation und Abstimmung zwischen den Schulen und den Ausbildungsbetrieben könnten nachhaltig zu einem praxisnäheren und aktuelleren Unterricht beitragen (vgl. zu möglichen Ansätzen zur Verbesserung *DGB-Bundesvorstand* 2017, S. 10 f.; s. auch *DGB-Bundesvorstand* 2020, S. 40; siehe ausführlicher zu möglichen Kooperationsformen z. B. *Faßhauer* 2020, S. 475; bzw. *Euler* 2004, S. 14 ff.).

7.3.1.3 Zufriedenheit mit der Schulinternen Organisation

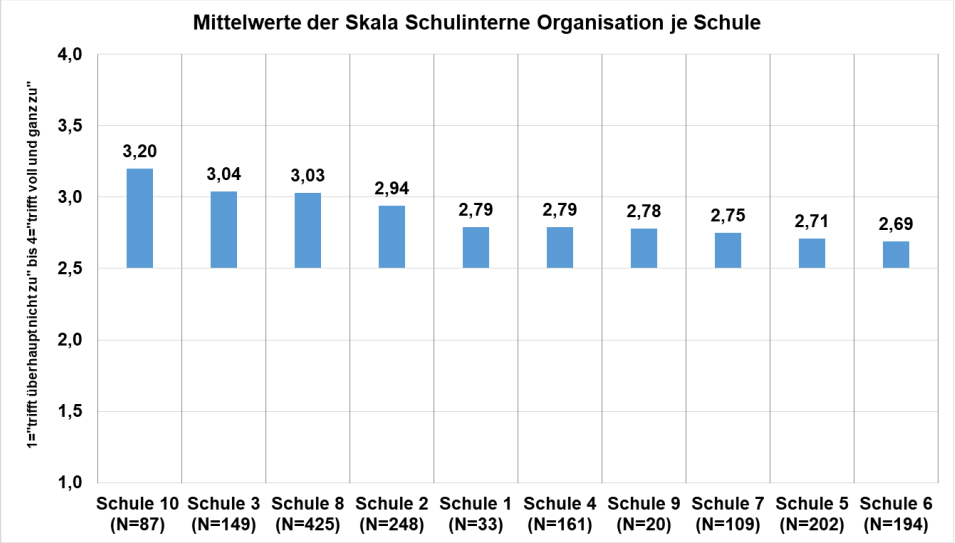


Abbildung 7-6: Zufriedenheit der Befragten mit der Schulinternen Organisation je Schule (Quelle: Eigene Darstellung)

Gerade in den beruflichen Oberstufenzentren erweist sich die Schulinterne Organisation als komplex und von den Schülerinnen und Schülern nicht ohne Weiteres zufriedenstellend durchschaubar. Bezüglich dieser Organisation bestehen keine statistisch signifikanten Unterschiede im Vergleich der Schulen ($F(9,1618)=7{,}82$; $p < .001$). Die Profildarstellung der Schulen bzgl. der Items der Skala *Schulinterne Organisation* erfolgt in Abbildung 7-7.

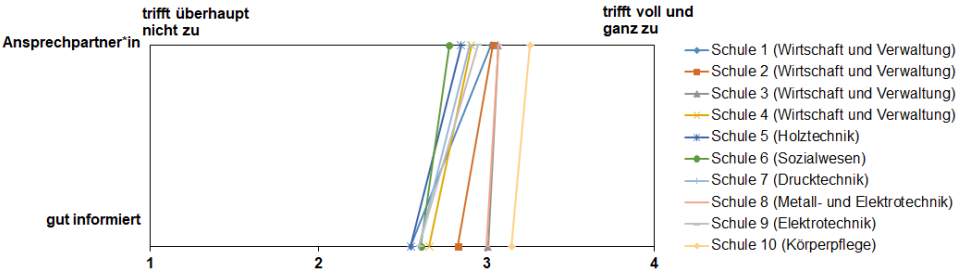


Abbildung 7-7: Profildarstellung zu den Items der Skala Schulinterne Organisation (Quelle: Eigene Darstellung)

Insgesamt ist eine Tendenz beobachtbar, dass die Befragten der Schule 10 (Körperpflege) zufriedener mit der Schulinternen Organisation sind als diejenigen der Schule 6 (Sozialwesen), was allerdings keinen statistisch belastbaren Befund darstellt.

Welche Unterschiede zeigen sich dennoch in den entsprechenden Items? Zur Beantwortung dieser Frage wird relativ angegeben, wie viele (1) aller Befragten und (2) exemplarisch Befragte von Einzelschulen die Aussage (eher) ablehnen. Es sollen damit jeweils die wesentlichen Pole dargestellt werden.

„Über die Termine in der Schule bin ich gut informiert" wird (eher) abgelehnt von:

- 35 Prozent der Befragten aller zehn Schulen,
- 52 Prozent der Befragten der Schule 1 (Wirtschaft und Verwaltung),
- 47 Prozent der Befragten der Schule 5 (Holztechnik) und
- 15 Prozent der Befragten der Schule 10 (Körperpflege).

„Wenn es etwas Organisatorisches zu besprechen gibt, habe ich immer eine/n Ansprechpartner/in" wird (eher) abgelehnt von:

- 25 Prozent der Befragten aller zehn Schulen,
- 32 Prozent der Befragten der Schule 6 (Sozialwesen),
- 28 Prozent der Befragten der Schule 5 (Holztechnik) und
- 9 Prozent der Befragten der Schule 10 (Körperpflege).

Letztlich verweisen diese Befunde darauf, dass gerade bei der Komplexität beruflicher Schulen eine verbesserte Informationsweitergabe und präzisere Benennung von Ansprechpartnerinnen und -partnern zu einer höheren Zufriedenheit der Lernenden beitragen könnten.

7.3.2 Befunde zum wahrgenommenen Lernzuwachs der Befragten und dessen Zukunftsbedeutung

7.3.2.1 Wahrgenommener Lernzuwachs der Befragten

Der Blick auf die Mittelwerte der Schulen zur Skala *Wahrgenommener Lernzuwachs* verweist auf signifikante Unterschiede in den Antworten der Befragten hinsichtlich

ihres wahrgenommenen Lernzuwachses (vgl. Abb. 7-8); danach können drei Gruppen von Schulen identifiziert werden ($F(9, 1614)=11{,}36$; $p < .001$).

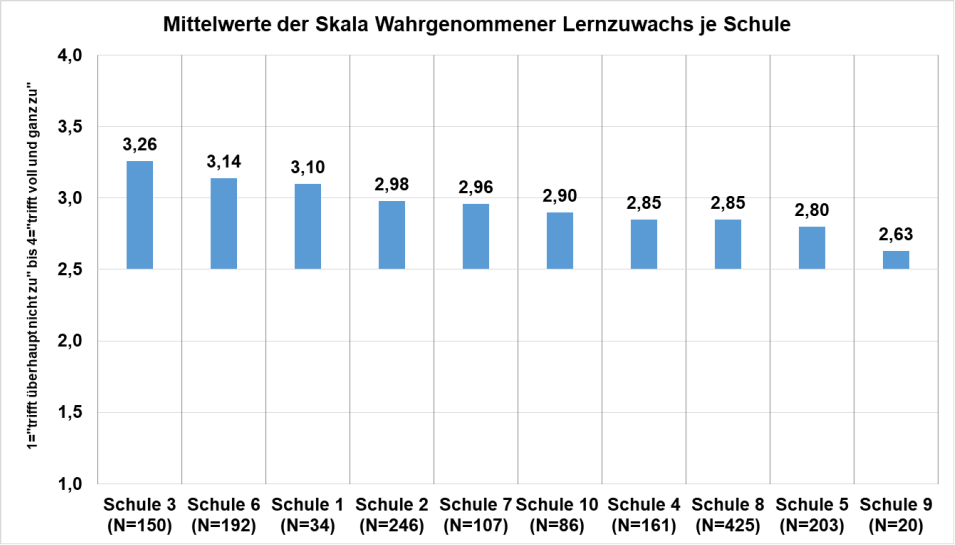


Abbildung 7-8: Wahrgenommener Lernzuwachs der Befragten je Schule (Quelle: Eigene Darstellung)

In Abbildung 7-9 erfolgt die Profildarstellung der Schulen bzgl. der Items der Skala *Wahrgenommener Lernzuwachs*.

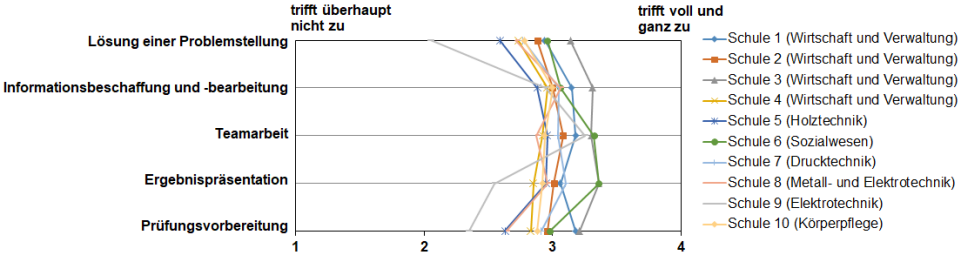


Abbildung 7-9: Profildarstellung zu den Items der Skala Wahrgenommener Lernzuwachs (Quelle: Eigene Darstellung)

Welche signifikanten Unterschiede sind das? Die Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung) nehmen einen größeren Lernzuwachs wahr als diejenigen der Schulen 5 (Holztechnik) und 9 (Elektrotechnik). Außerdem geben die Befragten der Schulen 6 (Sozialwesen) und 1 (Wirtschaft und Verwaltung) einen höheren wahrgenommenen Lernzuwachs an als diejenigen der Schule 9 (Elektrotechnik).

Wie können die Unterschiede erklärt werden? Hierfür werden nachfolgend die Items der Skala *Wahrgenommener Lernzuwachs* betrachtet.

Dabei wird relativ angegeben, wie viele (1) aller Befragten und (2) exemplarisch Befragte von Einzelschulen die Aussage (eher) ablehnen. Es sollen damit jeweils die wesentlichen Pole dargestellt werden.

Die Aussage *„Ich habe gelernt, strukturiert die Lösung einer Problemstellung anzugehen"* wird (eher) abgelehnt von:

- 30 Prozent der Befragten aller zehn Schulen,
- 75 Prozent der Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik),
- 41 Prozent der Befragten der Schule 5 (Holztechnik),
- 35 Prozent der Befragten der Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik) und
- 15 Prozent der Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung).

Die Aussage „Ich habe gelernt, mich zielgerichtet auf Prüfungen vorzubereiten" wird (eher) abgelehnt von:

- 31 Prozent der Befragten aller zehn Schulen,
- 50 Prozent der Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik),
- 41 Prozent der Befragten der Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik),
- 40 Prozent der Befragten der Schule 5 (Holztechnik) und
- 17 Prozent der Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung).

Die Aussage „Ich habe gelernt, Ergebnisse zu präsentieren" wird (eher) abgelehnt von:

- 23 Prozent der Befragten aller zehn Schulen,
- 45 Prozent der Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik),
- 33 Prozent der Befragten der Schule 4 (Wirtschaft und Verwaltung),
- 26 Prozent der Schule 5 (Holztechnik) und
- 9 Prozent der Befragten der Schule 6 (Sozialwesen).

Die Aussage *„Ich habe gelernt, in Teams bzw. Gruppen zu arbeiten"* wird (eher) abgelehnt von:

- 21 Prozent der Befragten aller zehn Schulen,
- 28 Prozent der Befragten der Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik),
- 27 Prozent der Befragten der Schule 4 (Wirtschaft und Verwaltung) und
- jeweils 11 Prozent der Befragten der Schulen 3 (Wirtschaft und Verwaltung) und 6 (Sozialwesen).

Die Aussage *„Ich habe gelernt, mir selbstständig Informationen zu beschaffen und diese zu bearbeiten"* wird (eher) abgelehnt von:

- 20 Prozent der Befragten aller zehn Schulen,
- 35 Prozent der Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik),
- 25 Prozent der Befragten der Schule 4 (Wirtschaft und Verwaltung),
- 24 Prozent der Befragten der Schule 5 (Holztechnik) und
- 7 Prozent der Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung).

Danach äußern sich die Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik) zu allen Bereichen – außer zu dem der Teamarbeit – ablehnender als die Befragten der anderen Schulen. Mit Blick auf die Lernförderlichkeit von Lehrendenhandeln könnten sich hier systematisch differenziertere Rückmeldungen der Lernenden an die Lehrenden als hilfreich und die Lernprozesse unterstützend erweisen. Um eine solche Feedback-Kultur nachhaltig zu etablieren, könnte im ersten Schritt neben einer summativen vor allem auch die Implementierung einer formativen Evaluation zielführend sein (siehe zur summativen und formativen Evaluation z. B. *Stockmann* 2010, S. 76; s. auch *Döring/Bortz* 2016, S. 987).

7.3.2.2 Zukunftsbedeutung des Gelernten

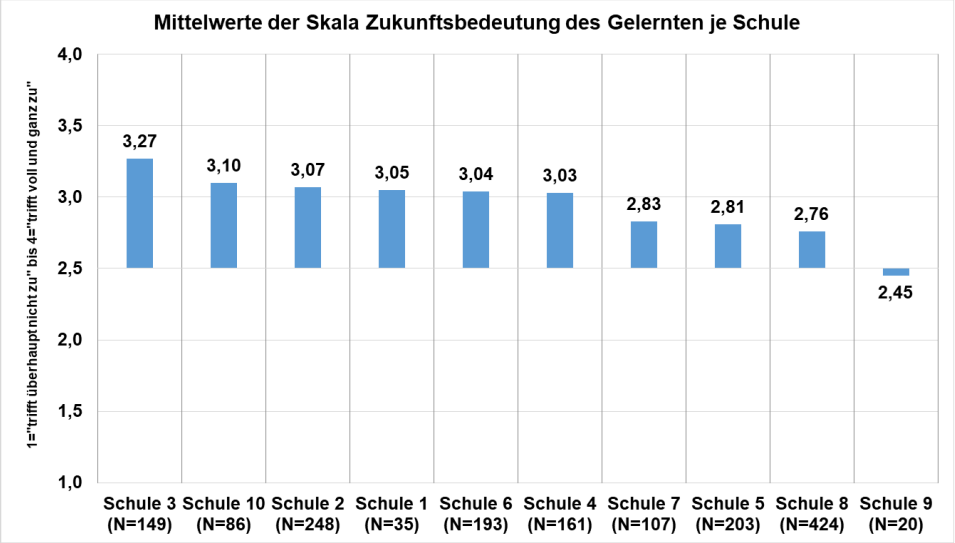


Abbildung 7-10: Zukunftsbedeutung des Gelernten für die Befragten je Schule (Quelle: Eigene Darstellung)

Die *Zukunftsbedeutung* des in dem Bildungsgang Gelernten wird von den Befragten im Vergleich der Schulen ebenfalls statistisch signifikant unterschiedlich eingeschätzt ($F(9, 1616)=14{,}57$; $p<.001$). Drei Untergruppen von Schulen können identifiziert werden, die die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen in der Einschätzung der Zukunftsbedeutung des Gelernten verdeutlichen. Die Profildarstellung der Schulen bzgl. der Items der Skala Zukunftsbedeutung des Gelernten kann der Abbildung 7-11 entnommen werden.

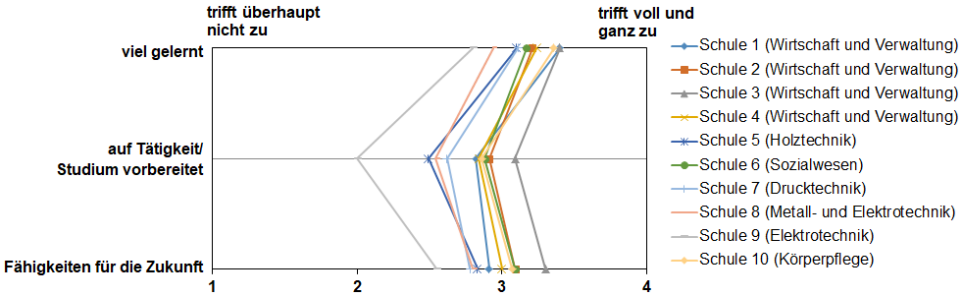


Abbildung 7-11: Profildarstellung zu den Items der Skala Zukunftsbedeutung des Gelernten (Quelle: Eigene Darstellung)

Die folgenden signifikanten Unterschiede werden sichtbar: Für die Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung) hat das Gelernte eine größere Bedeutung für die Zukunft als für diejenigen der Schulen 5 (Holztechnik), 8 (Metall- und Elektrotechnik) und 9 (Elektrotechnik). Ferner geben die Befragten der Schulen 10 (Körperpflege), 2 und 1 (beide Wirtschaft und Verwaltung), 6 (Sozialwesen) und 4 (Wirtschaft und Verwaltung) eine größere Zukunftsbedeutung des Gelernten an als diejenigen der Schule 9 (Elektrotechnik).

Für den Blick in die Antwortdetails werden nachfolgend die Items der Skala *Zukunftsbedeutung des Gelernten* betrachtet. Dabei wird relativ angegeben, wie viele (1) aller Befragten und (2) exemplarisch Befragte von Einzelschulen der jeweiligen Aussage (eher) zustimmen. Es sollen damit jeweils die wesentlichen Pole dargestellt werden.

Der Aussage *„In meinem Bildungsgang habe ich viel dazugelernt“* wird (eher) zugestimmt von:

- 85 Prozent der Befragten aller zehn Schulen,
- 70 Prozent der Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik)
- 75 Prozent der Befragten der Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik) und
- 91 Prozent der Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung).

Der Aussage *„Durch meinen Bildungsgang fühle ich mich auf eine berufliche Tätigkeit/ein Studium gut vorbereitet“* wird (eher) zugestimmt von:

- 65 Prozent der Befragten aller zehn Schulen,
- 49 Prozent der Befragten der Schule 5 (Holztechnik),
- 20 Prozent der Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik) und
- 82 Prozent der Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung).

Der Aussage *„Durch den Bildungsgang habe ich Fähigkeiten erworben, die für mein weiteres Leben/meine berufliche Zukunft wichtig sind“* wird (eher) zugestimmt von:

- 76 Prozent der Befragten aller zehn Schulen,
- 55 Prozent der Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik),

- 69 Prozent der Befragten der Schule 5 (Holztechnik) und
- 91 Prozent der Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung).

Für die Schule 9 (Elektrotechnik) scheint es im Vergleich zu den anderen Schulen herausfordernder zu sein, ihre Auszubildenden mittels des berufsschulischen Curriculums auf eine zukünftige Tätigkeit in diesem Beruf vorzubereiten. Hier könnten die Optimierung der aktuellen technischen Ausstattung der Schule und die Etablierung einer engeren Kooperation und Abstimmung mit den Ausbildungsbetrieben zu einem von den Auszubildenden als praxisnah und aktuell erlebten Unterricht und damit zu einer besseren Vorbereitung auf die zukünftigen beruflichen Tätigkeiten beitragen (vgl. zu möglichen Ansätzen zur Verbesserung in der Berufsschule *DGB-Bundesvorstand* 2017, S. 10 f.; s. auch *DGB-Bundesvorstand* 2020, S. 40).

7.3.2.3 Zufriedenheit mit dem Zusatzangebot an der Schule

Die Zufriedenheit mit dem *Zusatzangebot der Schule* wird im Vergleich der beteiligten Schulen von den Befragten ebenfalls statistisch signifikant unterschiedlich eingeschätzt ($F(9, 1511)=16{,}26$; $p < .001$). Es werden vier Untergruppen von Schulen generiert, die die Unterschiede zwischen den einzelnen Schulen in der Einschätzung der Zusatzangebote der Schulen verdeutlichen. Die Profildarstellung der Schulen bzgl. des Items zur Zufriedenheit mit dem Zusatzangebot der Schule kann der Abbildung 7-12 entnommen werden.

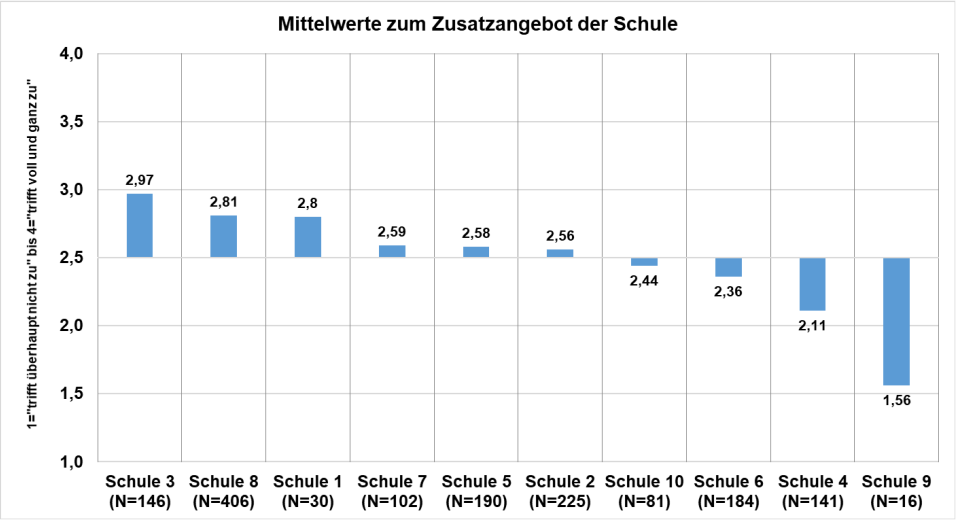


Abbildung 7-12: Profildarstellung zu dem Item Zusatzangebote der Schule (Quelle: Eigene Darstellung)

Danach sind die Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik) unzufriedener mit dem Zusatzangebot der Schule als die Befragten der anderen Schulen – außer im Vergleich zu denen der Schule 4 (Wirtschaft und Verwaltung). Die Befragten der Schule 3 (Wirt-

schaft und Verwaltung) sind zufriedener mit den Zusatzangeboten ihrer Schule als die Befragten der Schulen 6 (Sozialwesen), 4 (Wirtschaft und Verwaltung) und 9 (Elektrotechnik). Die Befragten der Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik) wiederum sind zufriedener als diejenigen der Schulen 4 (Wirtschaft und Verwaltung) und der Schule 9 (Elektrotechnik).

Welche Zusatzangebote tatsächlich den Lernerfolg der Schüler:innen erhöhen (können), hängt von einer Vielzahl von Bedingungen ab. Dazu gehören z. B. Angebote, um die Differenz zu den eingangs des Bildungsganges mitgebrachten domänenspezifischen Kenntnissen zu minimieren, Angebote zur Erhöhung metakognitiver Kompetenzen, die sich curricular auf das zu Vermittelnde beziehen, Zusatzangebote in Bereichen, die für den jeweiligen Ausbildungsgang sinnvoll sind, aber nicht zum Standardangebot sei es des berufsschulischen Angebots, sei es des betrieblichen Ausbildungsangebots gehören; dies gilt insbesondere dann, wenn der Nachweis, an solchen Zusatzangeboten erfolgreich teilgenommen zu haben, als förderlich für den Berufseinstieg gilt. Für die Identifizierung von Bedarfen der Lernenden könnten Instrumente der formativen Evaluation eingesetzt werden (vgl. zur summativen und formativen Evaluation z. B. *Stockmann* 2010, S. 76; s. auch *Döring/Bortz* 2016, S. 987).

7.3.3 Befunde zu den Zukunftsplänen und zur aktuellen Bewerbungssituation

Zukunftspläne

Die Betrachtung der Zukunftspläne erfolgt ausschließlich zu den vier Bereichen mit den höchsten Zustimmungswerten, die in der folgenden Tab. 7-12 je Schule dargestellt sind.

Tabelle 7-12: Ausgewählte Zukunftspläne je Schule (Quelle: Eigene Darstellung)

	erlernter Beruf	anderer Beruf	Studium	Aus-/Weiterbildung
Schule 1 (Wirtschaft und Verwaltung)	10 %	63 %	81 %	21 %
Schule 2 (Wirtschaft und Verwaltung)	53 %	35 %	36 %	41 %
Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung)	64 %	34 %	48 %	31 %
Schule 4 (Wirtschaft und Verwaltung)	51 %	40 %	54 %	28 %
Schule 5 (Holztechnik)	42 %	55 %	52 %	37 %
Schule 6 (Sozialwesen)	67 %	25 %	39 %	58 %
Schule 7 (Drucktechnik)	55 %	49 %	67 %	41 %
Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik)	70 %	27 %	48 %	25 %
Schule 9 (Elektrotechnik)	80 %	25 %	50 %	25 %
Schule 10 (Körperpflege)	77 %	33 %	25 %	37 %

Für die Mehrzahl der Befragten ist im Anschluss an den Bildungsgang eine Tätigkeit im erlernten Beruf realistisch. Die Befragten der Schule 1 (Wirtschaft und Verwaltung) möchten am häufigsten ein Studium aufnehmen. Dieses Ergebnis ist nicht unerwartet; an dieser Schule konnten nur Bildungsgänge des Sektors Erwerb HZB befragt werden. Auch die Befragten der Schule 7 (Drucktechnik) können sich am häufigsten ein Studium vorstellen. Unter Berücksichtigung der biografischen Daten in Tab. 7-1 ist dieses Ergebnis ebenfalls erwartbar, denn mit 87 Prozent nennen die Befragten dieser Schule am häufigsten ein hohes Niveau der Schulbildung.

Bewerbungssituation

Insgesamt haben sich 36 Prozent der Befragten zum Befragungszeitpunkt bereits beworben. Zwischen den Befragten der einzelnen Schulen ergeben sich statistisch signifikante Unterschiede hinsichtlich bereits vorgenommener Bewerbungen (X^2 (9, N = 1.555) = 25,448); p = .003). Cramers V = 0,128, damit liegt ein schwacher Zusammenhang vor (vgl. *Cleff* 2015, S. 85). Ebenfalls einen schwachen statistisch signifikanten Zusammenhang gibt es zwischen den Schulen und der konkreten Arbeitsplatzzusage (X^2 (9, N = 1.491) = 100,449); p < .001). Cramers V = 0,260. In der folgenden Tab. 7-13 ist je Schule prozentual dargestellt, wie viele Personen sich bis zum Befragungszeitpunkt beworben haben und wie vielen bereits mindestens eine konkrete Arbeitsplatzzusage vorliegt.

Tabelle 7-13: Aktuelle Bewerbungssituation je Schule (Quelle: Eigene Darstellung)

	Bewerbung		Arbeitsplatzzusage	
	Ja	n	Ja	n
Schule 1 (Wirtschaft und Verwaltung)	21 %	34	12 %	32
Schule 2 (Wirtschaft und Verwaltung)	36 %	238	41 %	218
Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung)	41 %	145	28 %	142
Schule 4 (Wirtschaft und Verwaltung)	33 %	147	39 %	148
Schule 5 (Holztechnik)	37 %	193	23 %	183
Schule 6 (Sozialwesen)	46 %	182	32 %	179
Schule 7 (Drucktechnik)	37 %	103	39 %	101
Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik)	33 %	411	50 %	389
Schule 9 (Elektrotechnik)	20 %	20	85 %	20
Schule 10 (Körperpflege)	24 %	82	62 %	79

Auffällig ist, dass in den Schulen 2 und 4 (beide Wirtschaft und Verwaltung), 7 (Drucktechnik), 8 (Metall- und Elektrotechnik), 9 (Elektrotechnik) und 10 (Körperpflege) der relative einzelschulspezifische Anteil hinsichtlich der konkreten Arbeitsplatzzusagen

höher liegt als der Anteil derjenigen, die sich beworben haben. Dies ist darauf zurückzuführen, dass diejenigen, die von ihrem Ausbildungsbetrieb übernommen werden (359 Befragte), nur wenige bis keine Bewerbungen schreiben müssen.

7.3.4 Zwischenfazit

Die Betrachtung der Antworten aus den zehn Schulen offenbart eine grundsätzlich hohe Zufriedenheit mit der jeweiligen Schule und dem dort Gelernten (siehe 7.2). Der Vergleich der Schulen untereinander zeigt jedoch zum Teil deutliche Unterschiede: So sind die Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik) insgesamt unzufriedener mit der Unterrichtsgestaltung und der Betreuung als diejenigen der anderen Schulen. Hinsichtlich des wahrgenommenen Kompetenzzuwachses durch die Befragten liegen ebenfalls zum Teil erhebliche Unterschiede vor: Insgesamt scheinen die Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung) einen höheren Lernzuwachs als die Befragten der Schulen 5 (Holztechnik) und 9 (Elektrotechnik) wahrzunehmen (vgl. Abb. 7-9).

Auch in anderen Studien wird auf hohe interinstitutionelle Unterschiede zwischen Schulen des gleichen Schultypus verwiesen; dies gilt für die Leistungserbringung (vgl. für Unterschiede an den allgemeinbildenden Schulen *Lehmann et al.* 2002, S. 71; s. auch *OECD* 2011, S. 15) wie auch für den Lernzuwachs durch die Lernenden (*Seeber* 2013, S. 86 ff.). Für die beruflichen Schulen liegen weniger systematische Befunde vor. Ein ähnlicher Trend lässt sich aber auch für die beruflichen Schulen vermuten (vgl. für den Lernzuwachs *Seeber* 2007, S. 479; für Unterschiede in der Umsetzung von Schulentwicklungsmaßnahmen siehe *Wagner-Herrbach* 2019, S. 24).

In Tabelle 7-14 sind zentrale Ergebnisse zu den vier betrachteten Themenbereichen der *Studie 1* als Überblick dargestellt.

Tabelle 7-14: Zentrale interschulische Ergebnisse zu den vier Themenbereichen der Studie 1 (Quelle: Eigene Darstellung)

Zufriedenheit	**Kompetenzzuwachs**
Die Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik) sind gegenüber allen anderen unzufriedener mit der Unterrichtsgestaltung und der Betreuung. Die Befragten der Schulen 1 und 3 (beide Wirtschaft und Verwaltung) sind insgesamt etwas zufriedener – insbesondere als die Befragten der Schulen 5 (Holztechnik) und 8 (Metall- und Elektrotechnik).	Die Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung) nehmen einen größeren Zuwachs als die Befragten der Schulen 5 (Holztechnik) und 9 (Elektrotechnik) wahr. Die Befragten der Schulen 6 (Sozialwesen) und 1 (Wirtschaft und Verwaltung) erleben einen größeren Lernzuwachs als diejenigen der Schule 9 (Elektrotechnik). Das Gelernte ist für die Befragten der Schulen 1–4 (Wirtschaft und Verwaltung), 6 (Sozialwesen) und 10 (Körperpflege) zukunftsrelevanter als für die Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik); zusätzlich ist für diejenigen der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung) das Gelernte relevanter als für die Befragten der Schulen 5 (Holztechnik) und 8 (Metall- und Elektrotechnik).

(Fortsetzung Tabelle 7-14)

Zukunftspläne	**Bewerbungssituation**
Die Befragten der Schule 5 (Holztechnik) können sich am häufigsten eine Tätigkeit in einem anderen Beruf vorstellen. Für die Befragten der Schulen 1, 4 (beide Wirtschaft und Verwaltung) und 7 (Drucktechnik) kommt am häufigsten die Aufnahme eines Studiums infrage.	Die Befragten der Schulen 2, 4 (beide Wirtschaft und Verwaltung), 7 (Drucktechnik), 8 (Metall- und Elektrotechnik), 9 (Elektrotechnik) und 10 (Körperpflege) nennen häufiger eine konkrete Arbeitsplatzzusage als eine Bewerbungsaktivität. Beworben haben sich zwischen 20 Prozent der Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik) und 46 Prozent der Schule 6 (Sozialwesen). Mindestens eine konkrete Arbeitsplatzzusage nennen zwischen 12 Prozent der Befragten der Schule 1 (Wirtschaft und Verwaltung) und 85 Prozent der Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik).

7.4 Sektorenbezogene Ergebnisse

Inwieweit sich die Zufriedenheit der Befragten und deren wahrgenommener Lernzuwachs sektorenbezogen[49] unterscheiden, wird im folgenden Abschnitt betrachtet.

In der *Studie 1* geben 1.618 von 1.633 Befragten einen Bildungsgang an – darunter auch die drei Bildungsgänge: Doppelqualifizierung (Kaufleute für Büromanagement und FOS), Berufsausbildung (Fachinformatiker:in) mit Abitur und Kaufmännische:r Assistent:in für Informationsverarbeitung (ERP) mit FOS. Die drei letztgenannten Bildungsgänge können nicht eindeutig einem Sektor gemäß *Baethge/Solga/Wieck* (2007, S. 13 f.) zugeordnet werden; denn einerseits sind sie entweder als ein Bildungsgang des Dualen Systems oder als einer des Schulberufssystems zu beschreiben, andererseits stellen sie Elemente des Sektors dar, der dem Erwerb der (allgemeinen oder fachgebundenen oder der Fach-) Hochschulzugangsberechtigung (HZB) dienen. Insgesamt werden die drei letzteren Bildungsgänge von 27 Befragten genannt. Die Bildungsgänge dieser 27 Personen werden bei der Zuordnung zu den Sektoren daher nicht berücksichtigt, sodass eine Zuordnung zu einem Sektor bei dann 1.591 Befragten möglich ist (vgl. Tab. 7-15). 15 Personen machten keine Angabe zum Bildungsgang.

49 Nach *Baethge/Solga/Wieck* (2007, S. 13 f.) umfasst das deutsche Berufsbildungssystem unterhalb der Hochschulebene die folgenden drei Sektoren: (1) Duales System, (2) Schulberufssystem und (3) Übergangssystem (s. auch *Deissinger/Pilz* 2018, S. 255 sowie *Maaz* 2018, S. 114 oder *Baethge* 2014, S. 42). In der Bildungsberichterstattung werden die drei genannten Sektoren ebenfalls verwendet (vgl. zu den drei Sektoren *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2018, S. 128). Die integrierte Ausbildungsberichterstattung (iABE) unterscheidet die folgenden vier Sektoren: (1) Berufsausbildung, (2) Integration in Berufsausbildung (Übergangsbereich), (3) Erwerb Hochschulzugangsberechtigung und (4) Studium (vgl. *Bundesinstitut für Berufsbildung* 2018, S. 82). In der vorliegenden Arbeit werden die drei Sektoren der Bildungsberichterstattung um den Sektor Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung erweitert, sodass Ergebnisse von vier Sektoren dargestellt werden können.

Tabelle 7-15: Beteiligte Sektoren, deren absolute und relative Häufigkeiten (Quelle: Eigene Darstellung)

Sektor	Häufigkeit	
	absolut	relativ
Duales System	653	41,0 %
Schulberufssystem	492	30,9 %
Erwerb HZB	369	23,2 %
Übergangssystem	77	4,8 %

7.4.1 Befunde zur Zufriedenheit der Befragten

7.4.1.1 Zufriedenheit mit der Betreuung

Hinsichtlich der *Zufriedenheit mit der Betreuung* zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Sektoren ($F(3, 1.575)=28{,}081$; $p < .001$). Dabei ergeben sich drei sektorenspezifische Untergruppen (vgl. Tab. 7-16): Die Befragten des Sektors „Erwerb HZB" sind zufriedener mit der Betreuung als die Befragten des Schulberufssystems und des Dualen Systems. Außerdem äußern sich die Befragten des Übergangssystems zufriedener hinsichtlich der Betreuung als diejenigen des Dualen Systems.

Tabelle 7-16: Homogene Untergruppen zur Zufriedenheit mit der Betreuung je Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

		Untergruppe für Alpha = .01		
Sektor	**N**	**1**	**2**	**3**
Erwerb HZB	367	3,15		
Übergangssystem	75	3,09	3,09	
Schulberufssystem	488		2,92	2,92
Duales System	649			2,83

Auffällig ist, dass 28 Prozent der Befragten der dualen Bildungsgänge bzw. 24 Prozent derjenigen eines vollzeitschulischen Bildungsganges die Aussage: *„Mit der Betreuung durch die Lehrkräfte an der Schule bin ich zufrieden"* (eher) ablehnen, wohingegen 16 Prozent der Befragten der studienberechtigenden Bildungsgänge (eher) nicht zustimmen.

Außerdem lehnen 32 Prozent der Befragten eines dualen und 28 Prozent derjenigen eines vollzeitschulischen Bildungsganges die Aussage: *„Mit dem Unterricht in meinem Bildungsgang bin ich zufrieden"* (eher) ab. Indes äußern sich 11 Prozent derjenigen eines studienberechtigenden Bildungsganges (eher) nicht zustimmend.

7.4.1.2 Zufriedenheit mit der Unterrichtsgestaltung

Die *Zufriedenheit* der Befragten mit der *Unterrichtsgestaltung* unterscheidet sich im Vergleich der Sektoren ebenfalls statistisch signifikant ($F(3,1.575)=29,611$; $p < .001$) – es resultieren zwei Untergruppen (vgl. Tab. 7-17). Die Befragten des Sektors Erwerb HZB sind mit der Unterrichtsgestaltung zufriedener als diejenigen des Dualen Systems.

Tabelle 7-17: Homogene Untergruppen zur Zufriedenheit mit der Unterrichtsgestaltung je Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

		Untergruppe für Alpha = .01	
Sektor	**N**	**1**	**2**
Erwerb HZB	367	2,97	
Übergangssystem	75	2,81	2,81
Schulberufssystem	488	2,81	2,81
Duales System	649		2,65

Die Unterschiede zwischen den Sektoren bzgl. der Zufriedenheit mit der Unterrichtsgestaltung können durch die Einzelbetrachtung der Items präziser veranschaulicht werden.

Die Aussage *„Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht abwechslungsreich"* wird (eher) abgelehnt von:

- 48 Prozent der Befragten der dualen,
- 41 Prozent derer der vollzeitschulischen,
- 37 Prozent derjenigen der berufsvorbereitenden Bildungsgänge und
- 31 Prozent der Befragten der studienberechtigenden Bildungsgänge.

Die Aussage *„Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht interessant"* wird (eher) abgelehnt von:

- 42 Prozent der Befragten der dualen,
- 35 Prozent derjenigen der vollzeitschulischen,
- 33 Prozent derjenigen der berufsvorbereitenden Bildungsgänge und
- 26 Prozent der Befragten der studienberechtigenden Bildungsgänge.

Die Aussage *„Die Lehrkräfte vermitteln die Unterrichtsinhalte praxisnah/anschaulich"* wird (eher) abgelehnt von:

- 38 Prozent der dualen,
- 27 Prozent der berufsvorbereitenden,
- 22 Prozent der vollzeitschulischen Bildungsgänge,
- 19 Prozent der Befragten der studienberechtigenden Bildungsgänge.

Auch wenn die Ergebnisse in der vorliegenden Studie insgesamt besser ausfallen als in anderen Studien (vgl. 7.2.1.2), so zeigt sich gleichwohl, dass die Befragten des Dualen Systems mit der Unterrichtsgestaltung unzufriedener sind als die Befragten der anderen in der vorgelegten Studie involvierten Sektoren.

Ob dies auf eine nicht zufriedenstellende Schul- und Unterrichtsqualität zurückzuführen ist, kann jedoch bislang empirisch nicht bestätigt, allerdings auch nicht ausgeschlossen werden. Grundsätzlich erscheint es für beide Lernorte Berufsschule und Ausbildungsbetrieb sowohl aus pädagogischer, lernpsychologischer (vgl. z. B. *Seidel/Reiss* 2014, S. 260 f.) als auch bildungspolitischer Perspektive (vgl. *Sekretariat der Kultusministerkonferenz* 2018, S. 15) zielführend, sich am Konzept des handlungsorientierten Unterrichts auszurichten, wobei der Berufsschule eher die Aufgabe zukommt, berufsspezifische und betriebsübergreifende Problemstellungen zu bearbeiten und entsprechende berufsrelevante und berufsübergreifende Kompetenzen der Lernenden zu fördern (vgl. *Wilbers* 2020, S. 34).

7.4.1.3 Zufriedenheit mit der Schulinternen Organisation

Die Zufriedenheit der Befragten mit der *Schulinternen Organisation* unterscheidet sich nicht statistisch signifikant zwischen den Sektoren; es kann nur eine homogene Gruppe ausgewiesen werden (vgl. Tab. 7-18) ($F(3, 1.575)=4{,}726$; $p = .003$).

Tabelle 7-18: Homogene Untergruppe zur Zufriedenheit mit der Schulinternen Organisation je Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

		Untergruppe für Alpha = .01
Sektor	**N**	
Erwerb HZB	367	3,03
Übergangssystem	75	2,88
Duales System	649	2,86
Schulberufssystem	488	2,85

34 Prozent aller Befragten fühlen sich über die Termine in der Schule (eher) nicht gut informiert. 38 Prozent der Befragten der vollzeitschulischen, 33 Prozent derjenigen der dualen, 34 Prozent der studienberechtigenden und 30 Prozent der berufsvorbereitenden Bildungsgänge äußern sich (eher) ablehnend bezüglich dieser Frage.

Eine:n Ansprechpartner:in bei Organisatorischem erleben insgesamt 25 Prozent aller Befragten (eher) nicht.

7.4.2 Befunde zum wahrgenommenen Lernzuwachs der Befragten und dessen Zukunftsbedeutung

7.4.2.1 Wahrgenommener Lernzuwachs der Befragten

Hinsichtlich des *wahrgenommenen Lernzuwachses* der Befragten zeigen sich statistisch signifikante sektorenspezifische Unterschiede ($F(3, 1.575)=35{,}212$; $p < .001$). Es werden zwei Untergruppen erzeugt (vgl. Tab. 7-19). Die Befragten des Schulberufssystems, des Sektors Erwerb HZB und des Übergangssystems nehmen einen größeren Lernzuwachs wahr als diejenigen des Dualen Systems.

Tabelle 7-19: Homogene Untergruppen zum wahrgenommenen Lernzuwachs je Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

		Untergruppe für Alpha = .01	
Sektor	**N**	**1**	**2**
Schulberufssystem	488	3,08	
Erwerb HZB	367	3,08	
Übergangssystem	75	3,04	
Duales System	649		2,77

Nachfolgend werden die Items der Skala *Wahrgenommener Lernzuwachs* betrachtet. Dabei wird relativ angegeben, wie viele Befragte je Sektor die jeweilige Aussage (eher) ablehnen.

Die Aussage: *„Ich habe gelernt, strukturiert die Lösung einer Problemstellung anzugehen“* wird (eher) abgelehnt von:

- 39 Prozent der Befragten des Dualen Systems,
- 24 Prozent der Befragten des Schulberufssystems und
- je 23 Prozent der Befragten zum Erwerb der HZB bzw. des Übergangssystems.

Die Aussage: *„Ich habe gelernt, Ergebnisse zu präsentieren“* wird (eher) abgelehnt von:

- 36 Prozent der Befragten des Dualen Systems,
- 19 Prozent der Befragten zum Erwerb der HZB,
- 11 Prozent der Befragten des Übergangssystems und
- 10 Prozent des Schulberufssystems.

Die Aussage: *„Ich habe gelernt, mich zielgerichtet auf Prüfungen vorzubereiten“* wird (eher) abgelehnt von:

- 37 Prozent der Befragten des Dualen Systems,
- 31 Prozent der Befragten des Schulberufssystems,
- 28 Prozent der Befragten des Übergangssystems und
- 20 Prozent der Befragten zum Erwerb der HZB.

Die Aussage: *„Ich habe gelernt, in Teams bzw. Gruppen zu arbeiten“* wird (eher) abgelehnt von:

- 28 Prozent der Befragten des Dualen Systems,
- 20 Prozent der Befragten zum Erwerb der HZB,
- 16 Prozent der Befragten des Übergangssystems und
- 14 Prozent der Befragten des Schulberufssystems.

7.4.2.2 Zukunftsbedeutung des Gelernten

Bzgl. der *Zukunftsbedeutung* des Gelernten für die Befragten ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Sektoren; statistisch kann nur eine homogene Gruppe erzeugt werden (vgl. Tab. 7-20) ($F(3, 1.575)=5{,}268$; $p = .001$).

Tabelle 7-20: Homogene Untergruppe zur Zukunftsbedeutung des Gelernten je Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

		Untergruppe für Alpha = .01
Sektor	**N**	
Erwerb HZB	367	3,01
Schulberufssystem	488	2,99
Duales System	649	2,88
Übergangssystem	75	2,86

Insgesamt fühlen sich 35 Prozent aller Befragten (eher) nicht gut auf eine berufliche Tätigkeit/ein Studium durch den Bildungsgang vorbereitet. 24 Prozent der Befragten geben an, in ihrem Bildungsgang (eher) keine Fähigkeiten erworben zu haben, die für ihr zukünftiges Leben wichtig sind.

Allerdings stimmen 85 Prozent der Aussage: *„In meinem Bildungsgang habe ich viel dazugelernt“* (eher) zu.

Bei der Einschätzung des *Zusatzangebots der Schule* zeigen sich ebenfalls statistisch signifikante sektorenspezifische Unterschiede ($F(3, 1.496)=6{,}75$; $p < .001$). Zwei Untergruppen können generiert werden (vgl. Tab. 7-21). Die Befragten des schulischen Sektors Erwerb HZB sind zufriedener mit dem Zusatzangebot der Schulen als diejenigen des Übergangssystems.

Tabelle 7-21: Homogene Untergruppen zum Zusatzangebot der Schule je Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

		Untergruppe für Alpha = .01	
Sektor	**N**	**1**	**2**
Erwerb HZB	351	2,69	
Schulberufssystem	480	2,67	2,67
Duales System	597	2,49	2,49
Übergangssystem	72		2,39

7.4.3 Befunde zu den Zukunftsplänen und zur aktuellen Bewerbungssituation der Befragten

Zukunftspläne

Die Betrachtung der Zukunftspläne erfolgt ausschließlich zu den vier Bereichen mit den höchsten Zustimmungswerten, die in der folgenden Tabelle 7-22 je Sektor dargestellt sind.

Tabelle 7-22: Ausgewählte Zukunftspläne je Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

	erlernter Beruf	anderer Beruf	Studium	Aus-/Weiterbildung
Duales System	**77 %**	29 %	33 %	27 %
Schulberufssystem	**57 %**	44 %	47 %	43 %
Erwerb HZB	34 %	40 %	**78 %**	33 %
Übergangssystem	43 %	22 %	13 %	**71 %**

Die Mehrzahl der Ehemaligen sowohl des Dualen Systems (77 Prozent) als auch des Schulberufssystems (57 Prozent) möchte nach Abschluss des Bildungsganges im erlernten Beruf tätig sein. Dass die Absolvierenden eines Bildungsganges des Sektors Erwerb HZB mehrheitlich ein Studium plant, ist erwartbar: In Deutschland wird seit dem Jahr 2013 eine hohe Studiennachfrage verzeichnet (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2020, S. 12). Ebenso ist der Wunsch der Mehrheit der Ehemaligen des Übergangssystems nachvollziehbar, eine (weitere) Aus-/Weiterbildung zu absolvieren: Auch wenn es formal grundsätzlich möglich ist, ohne einen Schulabschluss einen Ausbildungsplatz in der dualen Berufsausbildung zu erwerben, zeigt die entsprechende Rekrutierung von Auszubildenden, dass dies für die genannte Personengruppe besonders herausfordernd ist (vgl. *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2020, S. 10; s. auch *Solga* 2005, S. 43). Nachvollziehbar ist daher, dass Jugendliche bzw. junge Erwachsene, die aus diesem Übergangssystem kommen, versuchen werden, einen höherwertigen Schulabschluss zu erwerben, stellt sich dieser doch als ein zentrales Kriterium für den Erhalt eines Ausbildungsplatzes dar – dies vor allem in Branchen, die gute Berufseintrittschancen inklusive einer angemessenen Entlohnung eröffnen (vgl. *z. B. Bundesinstitut für Berufsbildung* 2020a, S. 278 ff.).

Bewerbungssituation

Insgesamt haben sich zum Befragungszeitpunkt bereits 36 Prozent der Befragten beworben. Zwischen den Befragten der einzelnen Sektoren ergeben sich statistisch signifikante Unterschiede hinsichtlich bereits vorgenommener Bewerbungen (X^2 (3, N = 1.515) = 65,022; p < .001). Cramers V = 0,207 indiziert allerdings nur einen schwachen Zusammenhang (vgl. *Cleff* 2015, S. 85).

Statistisch signifikante Unterschiede können zwischen der *Arbeitsplatzzusage* und den *Sektoren* (X^2 (3, N = 1.456) = 279,60); p < .001) nachgewiesen werden. Cramers

V = 0,438 verweist auf einen mittleren Zusammenhang (vgl. *Cleff* 2015, S. 85). Während rund 64 Prozent der Befragten (383) mit einem Abschluss des Dualen Systems bereits mindestens eine konkrete Arbeitsplatzzusage nennen, sind es bei denjenigen mit einem Abschluss im Schulberufssystem nur rund 29 Prozent (130). In nochmals geringerem Maße zeigen 14 Prozent (49) der Befragten mit einem Abschluss zum Erwerb der HZB bzw. 20 Prozent (12) in einem berufsvorbereitenden Bildungsgang an, dass sie mindestens eine konkrete Arbeitsplatzzusage haben.

In der folgenden Tabelle 7-23 ist je Sektor prozentual dargestellt, wie viele Personen sich bis zum Befragungszeitpunkt beworben haben und wie vielen bereits mindestens eine konkrete Arbeitsplatzzusage vorliegt.

Tabelle 7-23: Aktuelle Bewerbungssituation je Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

	Bewerbung		Arbeitsplatzzusage	
	Ja	n	Ja	n
Duales System	32 %	625	64 %	595
Schulberufssystem	48 %	471	29 %	454
Erwerb HZB	25 %	351	14 %	346
Übergangssystem	54 %	68	20 %	61

Insgesamt ist dieses Ergebnis entsprechend der Ausrichtung der jeweiligen Bildungsgänge erwartbar. Lernende im Dualen System haben die Chance auf eine Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb: Rund 83 Prozent der Befragten des Dualen Systems geben an, vom Ausbildungsbetrieb übernommen zu werden. Hier wird ein deutlicher Unterschied zu den Befragten des Schulberufssystems sichtbar: 41 Prozent äußern, sie würden in einem für sie neuen Unternehmen arbeiten, 19 Prozent würden jedoch vom Praktikumsbetrieb übernommen. Die in der vorliegenden Stichprobe genannte Übernahmequote im Dualen System fällt deutlich höher aus als bei anderen Untersuchungen: So berichten *Seibert/Wydra-Somaggio* (2017, S. 2) für das Jahr 2014 die folgenden Übernahmequoten durch den Ausbildungsbetrieb: Deutschland: 59,6 Prozent, alte Bundesländer: 60,3 Prozent und neue Bundesländer: 55,1 Prozent. Vieles spricht dafür, dass hier stichprobenspezifische Effekte eine Rolle spielen: So sind in der vorliegenden Studie mehrheitlich Absolvierende einer Berufsausbildung der ersten beiden Segmente erfasst – oberes Segment und obere Mitte (vgl. 7.1 zur Stichprobe; s. auch zu den Segmenten *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016, S. 111). Fachinformatiker:innen und Erzieher:innen treffen z. B. überwiegend auf Teilarbeitsmärkte mit erheblicher Nachfrage nach Fachkräften (vgl. 7.2.3.1).

7.4.4 Zwischenfazit

Bei der Betrachtung der vier Sektoren sind die Befragten mit ihrer Schule und dem Gelernten grundsätzlich zufrieden (siehe 7.2). Beim Vergleich der Sektoren untereinander zeigen sich jedoch zum Teil deutliche Unterschiede: So sind die Befragten

des Dualen Systems insgesamt unzufriedener mit der Unterrichtsgestaltung als diejenigen der anderen drei Sektoren. Die Befragten des Sektors Erwerb HZB sind mit ihrer schulischen Betreuung zufriedener als diejenigen des Dualen Systems und als diejenigen des Schulberufssystems. Hinsichtlich des wahrgenommenen Kompetenzzuwachses durch die Befragten liegen ebenfalls zum Teil signifikante Unterschiede vor: Insgesamt erleben die Befragten des Dualen Systems einen geringeren schulisch induzierten Lernzuwachs als diejenigen aus den anderen drei Sektoren. (vgl. Tab. 7-19).

In Tabelle 7-24 sind zentrale Ergebnisse zu den vier betrachteten Themenbereichen der *Studie 1* im Überblick dargestellt.

Tabelle 7-24: Zentrale sektorenspezifische Ergebnisse zu den vier Themenbereichen der *Studie 1* (Quelle: Eigene Darstellung)

Zufriedenheit	**Kompetenzzuwachs**
Die Befragten des Dualen Systems sind unzufriedener mit der Betreuung als diejenigen des Übergangssystems und des Erwerbs HZB. Die Befragten des Sektors Erwerb HZB sind ebenfalls noch zufriedener mit der Betreuung als die des Schulberufssystems. Mit der Unterrichtsgestaltung sind die Befragten des Sektors Erwerb HZB zufriedener als diejenigen des Dualen Systems.	Die Befragten des Dualen Systems nehmen zwar mehrheitlich einen Lernzuwachs wahr; insgesamt ist dieser aber statistisch signifikant geringer als bei den Befragten der anderen drei Sektoren.
Zukunftspläne	**Bewerbungssituation**
Die Befragten des Dualen Systems (77 Prozent) und des Schulberufssystems (57 Prozent) möchten mehrheitlich im erlernten Beruf arbeiten. Ein Studium planen 78 Prozent der Befragten des Sektors HZB. Die Lernenden im Übergangssystem möchten in der Mehrzahl (71 Prozent) eine Aus-/Weiterbildung absolvieren.	Beworben haben sich zwischen 25 Prozent der Befragten des Sektors HZB und 54 Prozent derjenigen des Übergangssystems. Mindestens eine konkrete Arbeitsplatzzusage nennen zwischen 14 Prozent der Befragten des Sektors HZB und 64 Prozent der Befragten des Dualen Systems.

7.5 Berufsbereichsbezogene Ergebnisse

Der Vergleich der kaufmännischen (Schulen 1 bis 4), gewerblich-technischen (Schulen 5 und 7 bis 9) und gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen (Schulen 6 und 10) Bildungsgänge zeigt ebenfalls bedeutsame Unterschiede hinsichtlich der Zufriedenheit und des erlebten Lernzuwachses.

7.5.1 Befunde zur Zufriedenheit der Befragten

7.5.1.1 Zufriedenheit mit der Betreuung

Hinsichtlich der Zufriedenheit mit der *Betreuung* zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen den drei Berufsbereichen ($F(2, 1627)=63{,}36$; $p<.001$). Drei

Untergruppen können identifiziert werden. Die Befragten der kaufmännischen Bildungsgänge sind zufriedener mit der Betreuung als diejenigen der gewerblich-technischen und der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen. Darüber hinaus sind die Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgänge zufriedener mit der Betreuung als die der gewerblich-technischen.

Tabelle 7-25: Zufriedenheit mit der Betreuung je Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsbereich	N	MW
kaufmännisch	592	3,14
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	281	2,95
gewerblich-technisch	757	2,79

Bei Betrachtung der entsprechenden Items können mögliche Gründe für die Unterschiede zwischen den Berufsbereichen erkannt werden. Nachfolgend werden die Items der Skala *Zufriedenheit* mit der Betreuung betrachtet. Dabei wird angegeben, wie viele Befragte je Berufsbereich die jeweilige Aussage (eher) ablehnen.

Die Aussage *„Mit der Betreuung durch die Lehrkräfte an der Schule bin ich zufrieden"* wird (eher) abgelehnt von:

- 31 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen Schulen,
- 18 Prozent der Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Schulen und
- 16 Prozent der Befragten der kaufmännischen Schulen.

Die Aussage *„Mit dem Unterricht in meinem Bildungsgang bin ich zufrieden"* wird (eher) abgelehnt von:

- 37 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen Schulen,
- 18 Prozent der Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Schulen und
- 14 Prozent der Befragten der kaufmännischen Schulen.

Die Aussage *„Mit dem OSZ bin ich zufrieden"* wird (eher) abgelehnt von:

- 30 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen Schulen,
- 19 Prozent der Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Schulen und
- 13 Prozent der Befragten der kaufmännischen Schulen.

7.5.1.2 Zufriedenheit mit der Unterrichtsgestaltung

Die *Zufriedenheit* der Befragten mit der *Unterrichtsgestaltung* unterscheidet sich ebenfalls statistisch signifikant zwischen den Berufsbereichen; zwei Untergruppen können identifiziert werden ($F(2,1626)=56,85$; $p < .001$). Die Befragten der kaufmännischen und gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Berufsbereiche sind zufriede-

ner mit der Unterrichtsgestaltung als diejenigen der gewerblich-technischen Bildungsgänge (vgl. Tab. 7-26).

Tabelle 7-26: Zufriedenheit mit der Unterrichtsgestaltung je Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsbereich	N	MW
kaufmännisch	591	2,92
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	281	2,86
gewerblich-technisch	757	2,63

Worin unterscheiden sich die Berufsbereiche bei der Auswertung der entsprechenden Items? Im Folgenden werden die Items der Skala Zufriedenheit mit der Unterrichtsgestaltung betrachtet. Dabei wird relativ angegeben, wie viele Befragte je Berufsbereich die jeweilige Aussage (eher) ablehnen.

Die Aussage *„Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht abwechslungsreich“* wird (eher) abgelehnt von:

- 50 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen Schulen und
- je 34 Prozent der Befragten der kaufmännischen und der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Schulen.

Die Aussage „Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht aktuell“ wird (eher) abgelehnt von:

- 31 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen Schulen,
- 20 Prozent der Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Schulen und
- 14 Prozent der Befragten der kaufmännischen Schulen.

Die Aussage *„Die Lehrkräfte vermitteln die Unterrichtsinhalte praxisnah/anschaulich“* wird (eher) abgelehnt von:

- 33 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen Schulen,
- 26 Prozent der Befragten der kaufmännischen Schulen und
- 22 Prozent der Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Schulen.

Der Aussage *„Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht interessant“* wird (eher) zugestimmt von:

- jeweils 73 Prozent der Befragten der kaufmännischen und gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Schulen und
- 55 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen Schulen.

Die Aussage „*Die Fächer in meinem Bildungsgang sind inhaltlich gut abgestimmt*“ wird (eher) abgelehnt von:

- 37 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen Schulen,
- 22 Prozent der Befragten der kaufmännischen Schulen und
- 19 Prozent der Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Schulen.

7.5.1.3 Zufriedenheit mit der Schulinternen Organisation

Die Mittelwerte hinsichtlich der Zufriedenheit der Befragten mit der *Schulinternen Organisation* je Berufsbereich unterscheiden sich nicht signifikant voneinander ($F(2, 1625) = 0{,}73$; $p = {,}481$). In der Tabelle 7-27 sind die Mittelwerte und N je Berufsbereich dargestellt.

Tabelle 7-27: Zufriedenheit mit der Schulinternen Organisation je Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsbereich	N	MW
kaufmännisch	591	2,91
gewerblich-technisch	756	2,89
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	281	2,85

Bei den Antworten zu den entsprechenden Items sind keine größeren Unterschiede erkennbar:

Die Aussage „*Über die Termine in der Schule bin ich gut informiert*“ wird (eher) abgelehnt von:

- 36 Prozent der Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen,
- 35 Prozent der Befragten der kaufmännischen und
- 34 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen Schulen.

Für die *Besprechung von Organisatorischem* nehmen je 25 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen und der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen sowie 24 Prozent der kaufmännischen Schulen (eher) keine:n *Ansprechpartner:in* wahr.

7.5.2 Befunde zum wahrgenommenen Lernzuwachs der Befragten und dessen Zukunftsbedeutung

7.5.2.1 Wahrgenommener Lernzuwachs der Befragten

Bei der Einschätzung zum *wahrgenommenen Lernzuwachs* zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Berufsbereichen ($F(2, 1621)=21{,}37$; $p < .001$). Zwei Untergruppen können identifiziert werden: (1) gesundheitlich/sozial/körperpflegerische und kaufmännische und (2) gewerblich-technische Bildungsgänge. Die Befrag-

ten der beiden erstgenannten Berufsbereiche nehmen einen größeren Lernzuwachs wahr als die des gewerblich-technischen Bereichs.

Tabelle 7-28: Wahrgenommener Lernzuwachs je Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsbereich	N	MW
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	278	3,06
kaufmännisch	591	3,03
gewerblich-technisch	755	2,85

Die drei Berufsbereiche unterscheiden sich hinsichtlich der Beantwortung der entsprechenden Items. Im Folgenden werden die Items der Skala *Wahrgenommener Lernzuwachs* betrachtet. Dabei wird angegeben, wie viele Befragte je Berufsbereich die jeweilige Aussage (eher) ablehnen.

Der Aussage *„Ich habe gelernt, mich zielgerichtet auf Prüfungen vorzubereiten"* wird (eher) zugestimmt von:

- je 76 Prozent der Befragten der kaufmännischen und der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Schulen und
- 61 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen Schulen.

Der Aussage *„Ich habe gelernt, strukturiert die Lösung einer Problemstellung anzugehen"* wird (eher) zugestimmt von:

- 78 Prozent der Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Schulen,
- 76 Prozent der Befragten der kaufmännischen Schulen und
- 63 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen Schulen.

Der Aussage *„Ich habe gelernt, Ergebnisse zu präsentieren"* wird (eher) zugestimmt von:

- 85 Prozent der Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Schulen,
- 76 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen Schulen und
- 75 Prozent der Befragten der kaufmännischen Schulen.

Der Aussage *„Ich habe gelernt, in Teams bzw. Gruppen zu arbeiten"* wird (eher) zugestimmt von:

- 84 Prozent der Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Schulen,
- 81 Prozent der Befragten der kaufmännischen und
- 74 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen Schulen.

Der Aussage *„Ich habe gelernt, mir selbstständig Informationen zu beschaffen und diese zu bearbeiten“* wird (eher) zugestimmt von:

- 82 Prozent der Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Schulen,
- 81 Prozent der Befragten der kaufmännischen Schulen und
- 79 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen Schulen.

7.5.2.2 Zukunftsbedeutung des Gelernten

Die *Zukunftsbedeutung* des in dem Bildungsgang Gelernten wird im Vergleich der Berufsbereiche ebenfalls statistisch signifikant unterschiedlich eingeschätzt ($F(2, 1623) = 53{,}99$; $p < .001$). Die Befragten der kaufmännischen und der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgänge messen dem Gelernten eine größere Bedeutung bei als diejenigen der gewerblich-technischen (vgl. Tab. 7-29).

Tabelle 7-29: Zukunftsbedeutung des Gelernten je Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsbereich	N	MW
kaufmännisch	593	3,11
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	279	3,06
gewerblich-technisch	754	2,78

Während 91 bzw. 90 Prozent der Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen bzw. kaufmännischen Schulen (eher) *viel im Bildungsgang dazugelernt haben*, antworten diesbezüglich nur 78 Prozent derjenigen der gewerblich-technischen Schulen (eher) zustimmend.

Der Aussage *„Durch meinen Bildungsgang fühle ich mich auf eine berufliche Tätigkeit/ein Studium gut vorbereitet“* stimmen 77 Prozent der Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen und 75 Prozent derjenigen der kaufmännischen Schulen (eher) zu. Dieser Aussage stimmen jedoch nur 52 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen Schulen (eher) zu.

83 Prozent der Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen und 82 Prozent der kaufmännischen Schulen sind überzeugt, während des Bildungsganges (eher) Fähigkeiten erworben zu haben, die *für ihre Zukunft wichtig* sind. Dahingegen äußern sich nur 69 Prozent der Befragten der gewerblich-technischen Schulen in diese Richtung.

Die Zufriedenheit der Befragten mit dem *Zusatzangebot der Schule* wird zwischen den Berufsbereichen ebenfalls statistisch signifikant unterschiedlich eingeschätzt ($F(2, 1536)=12{,}85$; $p < .001$). Die Befragten der gewerblich-technischen und der kaufmännischen Bildungsgänge scheinen (eher) zufriedener mit den Zusatzangeboten der Schule als diejenigen der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgänge (vgl. Tab. 7-30).

Tabelle 7-30: Zusatzangebot der Schule je Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsbereich	N	MW
gewerblich-technisch	719	2,69
kaufmännisch	550	2,57
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	270	2,38

7.5.3 Befunde zu den Zukunftsplänen und zur aktuellen Bewerbungssituation der Befragten

Zukunftspläne der Befragten

Die Betrachtung der Zukunftspläne erfolgt ausschließlich zu den vier Plänen mit den höchsten Zustimmungswerten, die in der folgenden Tabelle 7-31 je Berufsbereich dargestellt sind.

Tabelle 7-31: Ausgewählte Zukunftspläne je Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

	erlernter Beruf	anderer Beruf	Studium	Aus-/Weiterbildung
kaufmännisch	53 %	38 %	47 %	33 %
gewerblich-technisch	61 %	38 %	52 %	30 %
gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch	70 %	27 %	35 %	52 %

Die Mehrzahl der Ehemaligen der drei Berufsbereiche möchte nach Abschluss des Bildungsganges im erlernten Beruf tätig sein. Ein Studium erscheint 52 Prozent der Befragten aus einem gewerblich-technischen bzw. 47 Prozent derjenigen aus einem kaufmännischen Bildungsgang denkbar. Ein Grund dafür, dass sich gut die Hälfte der Befragten mit einem gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang eine Aus-/Weiterbildung nach ihrem Abschluss vorstellen können, ist, dass Lernende der BQL, Berufsfachschule Sozialassistenz und FOS-Schüler:innen dieser Option (eher) zustimmen.

Bewerbungssituation der Befragten

Insgesamt haben sich 36 Prozent der Befragten zum Befragungszeitpunkt bereits beworben. Zwischen den Befragten der drei Berufsbereiche ergeben sich keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich sowohl bereits vorgenommener Bewerbungen (X^2 (2, N = 1.555) = 1,507); p = .471) als auch konkreter Arbeitsplatzzusagen (X^2 (2, N = 1.491) = 4,286); p = .117).

In der folgenden Tabelle 7-32 ist je Berufsbereich prozentual dargestellt, wie viele Personen sich bis zum Befragungszeitpunkt beworben haben und wie vielen bereits mindestens eine konkrete Arbeitsplatzzusage vorliegt.

Tabelle 7-32: Aktuelle Bewerbungssituation je Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

	Bewerbung		Arbeitsplatzzusage	
	Ja	n	Ja	n
kaufmännisch	36 %	564	35 %	540
gewerblich-technisch	35 %	727	41 %	693
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	39 %	264	41 %	258

7.5.4 Zwischenfazit

Die Befragten sind mit ihrer Schule und dem Gelernten grundsätzlich zufrieden (siehe 7.2). Beim Vergleich der Berufsbereiche untereinander zeigen sich aber zum Teil deutliche Unterschiede: So sind die Befragten aus einem gewerblich-technischen Bildungsgang unzufriedener mit der Betreuung und der Unterrichtsgestaltung als die anderen Befragten. Hinsichtlich des wahrgenommenen Kompetenzzuwachses durch die Befragten gibt es ebenfalls signifikante Unterschiede: Insgesamt erleben die Befragten aus einem gewerblich-technischen Bildungsgang subjektiv einen geringeren Lernzuwachs als diejenigen der anderen beiden Berufsbereiche. (vgl. Tab. 7-28).

In Tabelle 7-33 sind zentrale Ergebnisse zu den vier betrachteten Themenbereichen der Studie 1 als Überblick dargestellt.

Tabelle 7-33: Zentrale berufsbereichsspezifische Ergebnisse zu den vier Themenbereichen der *Studie 1* (Quelle: Eigene Darstellung)

Zufriedenheit Befragte mit einem gewerblich-technischen Bildungsgang sind unzufriedener mit der Betreuung und der Unterrichtsgestaltung als diejenigen der anderen beiden Berufsbereiche. Die Befragten mit einem kaufmännischen Bildungsgang sind zufriedener mit der Betreuung als die Befragten mit einem gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang.	**Kompetenzzuwachs** Die Befragten mit einem gewerblich-technischen Bildungsgang nehmen zwar mehrheitlich einen Lernzuwachs wahr; insgesamt ist dieser aber statistisch signifikant geringer als bei den Befragten der anderen beiden Berufsbereiche. Das Gelernte ist für die Befragten mit einem kaufmännischen und mit einem gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang zukunftsrelevanter als für diejenigen mit einem gewerblich-technischen Bildungsgang.
Zukunftspläne Die Befragten möchten am häufigsten im erlernten Beruf arbeiten. 52 Prozent der Befragten mit einem gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang können sich auch ein Studium vorstellen.	**Bewerbungssituation** Beworben haben sich zwischen 36 und 39 Prozent der Befragten. Mindestens eine konkrete Arbeitsplatzzusage nennen zwischen 35 und 41 Prozent der Befragten.

Mögliche Gründe für die geringere Zufriedenheit und den geringer wahrgenommenen Lernzuwachs seitens der gewerblich-technischen Befragten könnten in einer „veralteten" subjektiv wahrgenommenen technischen Ausstattung der Schule und in einer Unterrichtsgestaltung liegen, die im geringeren Ausmaß an die in den Ausbildungsbetrieben erlebten Problemstellungen und -lösungen anknüpft. Hier scheinen sich die immer wieder festgestellten Schwächen des Dualen Systems hinsichtlich der Kooperation der Lernorte zu zeigen (vgl. *van Buer* 2019, S. 6).

Große Hoffnung wird in die Gestaltung gemeinsam geplanter digitaler Lernumwelten gesetzt (vgl. *Dehnbostel* 2020, S. 13), die eine pädagogisch sinnvolle Implementierung und Nutzung digitaler Medien gewährleisten (vgl. *Büchter* 2018, S. 16). Des Weiteren tritt im Bereich der Lernortkooperation die Entwicklung von Lernsituationen und hybriden Lernräumen stärker in den Fokus, die eine Bearbeitung berufsschulischer Handlungsaufträge durch Erkundungen in der beruflichen Ausbildungspraxis ermöglichen und fördern (vgl. *Dehnbostel* 2020; S. 12 f.; s. auch *Ertl* 2020, S. 3).

7.6 Bildungsgangbezogene Ergebnisse

Der Betrachtungsschwerpunkt dieses Abschnitts liegt auf der Beantwortung der folgenden Frage: Gibt es Unterschiede in der Zufriedenheit und dem Lernzuwachs der Befragten zwischen den einzelnen Bildungsgängen?

Für die Beantwortung dieser Frage werden erneut einfaktorielle Varianzanalysen durchgeführt. Hierfür werden sechs Bildungsgänge ausgeschlossen, die jeweils nur eine Nennung haben, um damit die Post-hoc-Tests zur statistischen Prüfung möglicher Unterschiede zu ermöglichen.

Bei der Einschätzung zur *Zufriedenheit mit der Betreuung* zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede ($F(39, 1559)=9{,}16$; $p < .001$). Zwei Untergruppen können identifiziert werden. Die Spannweite der Mittelwerte beträgt 1,45. Dabei ergibt sich bei den Sport- und Fitnesskaufleuten der höchste Wert mit $MW = 3{,}42$ und bei den Mechatronikerinnen und Mechatronikern der niedrigste mit $MW = 1{,}97$. Die beiden genannten Bildungsgänge sind auch die einzigen, die sich statistisch signifikant in der Zufriedenheit mit der Betreuung unterscheiden, d. h., die befragten Sport- und Fitnesskaufleute ($n = 16$) äußern sich zufriedener mit der Betreuung als die Mechatroniker:innen ($n = 8$).

Wie lässt sich der Unterschied zwischen den beiden Bildungsgängen erklären? Die Antwortverteilungen lassen erkennen, dass sich die Befragten der beiden Bildungsgänge bei den entsprechenden Items konträr äußern: Während die befragten Sport- und Fitnesskaufleute (eher) zustimmend antworten, lehnen die befragten Mechatroniker:innen die jeweilige Aussage (eher) ab. Der Aussage *„An der Schule herrscht ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler/innen"* stimmen einerseits 7 von 8 der befragten Mechatroniker:innen, andererseits nur 1 von 16 der Sport- und Fitnesskaufleute (eher) nicht zu. Alle befragten Sport- und Fitnesskaufleute sind mit dem Unterricht, der Schule insgesamt und mit der Betreuung durch die Lehrkräfte (eher)

zufrieden. Dagegen äußern sich 6 der 8 befragten Mechatroniker:innen (eher) ablehnend.

Hinsichtlich der Zufriedenheit der Befragten mit der *Unterrichtsgestaltung* wird eine homogene Gruppe erzeugt. Das heißt, die Mittelwerte der einzelnen Bildungsgänge unterscheiden sich nicht signifikant. Den höchsten Mittelwert haben die Sport- und Fitnesskaufleute mit MW = 3,23, den niedrigsten die Mechatroniker:innen mit MW = 2,00. Erkennbar wird damit die Tendenz, dass die Erstgenannten zufriedener mit der Unterrichtsgestaltung sind als die zuletzt Genannten. Letztlich ist dies jedoch kein statistisch belastbarer Befund ($F(39, 1559)=8,48$; $p < .001$).

Die Zufriedenheit der Befragten mit der *Schulinternen Organisation* unterscheidet sich ebenfalls nicht statistisch signifikant, sodass in der Folge nur eine homogene Gruppe der Bildungsgänge gebildet werden kann ($F(39, 1559) = 5,34$; $p < ,001$). Auch wenn sich die Mittelwerte unterscheiden, so ergibt sich für die Sport- und Fitnesskaufleute (N = 16) der höchste Wert mit MW = 3,53 und für die Medientechnologinnen und -technologen Druck (N = 6) der niedrigste mit MW = 2,17.

Hinsichtlich des *wahrgenommen Lernzuwachses* wird ebenfalls eine homogene Gruppe erzeugt, sodass keine statistisch signifikanten Unterschiede zwischen den Bildungsgängen erkennbar sind ($F(39, 1559)=6,00$; $p < ,001$). Der höchste Mittelwert beträgt MW = 3,37 bei den Assistentinnen und Assistenten für Geovisualisierung (N = 7), der niedrigste MW = 2,25 bei für die Bildungsgänge Glaser:innen/Flachglasmechaniker:innen/Glasveredler:innen (N = 6).

Auch bzgl. der *Zukunftsbedeutung des Gelernten* für die Befragten existiert eine homogene Gruppe der Bildungsgänge ($F(39, 1559)=5,12$; $p < ,001$). Hierbei wird für die Mechatroniker:innen der niedrigste Mittelwert mit MW = 2,17 und für die Assistentinnen und Assistenten für Geovisualisierung der höchste mit MW = 3,43 ausgewiesen. Allerdings ist die Tendenz, dass die zuletzt Genannten dem Gelernten eine größere Zukunftsbedeutung beimessen als die Mechatroniker:innen, statistisch nicht belastbar.

Bei der Einschätzung der Zufriedenheit mit dem *Zusatzangebot der Schule* ergibt sich ebenfalls eine statistisch homogene Gruppe für die Bildungsgänge ($F(39, 1.482)=4,79$); $p < 0,001$). Die Mittelwerte liegen zwischen MW = 1,50 für die Elektrotechniker:innen für Betriebstechnik und MW = 3,27 für die Fachinformatiker:innen mit Zusatzqualifikation. Diese Tendenz ist aber erneut nicht statistisch signifikant.

7.7 Ergebnisse der Regressionsanalysen

In diesem Abschnitt wird untersucht, ob und wenn ja, welche Zusammenhänge zwischen den Variablen in einer multivariaten Betrachtung von einer unabhängigen und mehreren abhängigen Variablen bestehen. Die bivariaten Korrelationskoeffizienten wurden bereits im Abschnitt 6.6 vorgestellt.

Regressionsanalytische Befunde zum Lernzuwachs

Das Ziel in diesem Abschnitt ist zu untersuchen, welche Variablen einen Beitrag zur Erklärung des wahrgenommenen Lernzuwachses leisten. Im Rahmen einer Regressionsanalyse sind laut *Backhaus et al.* (2016, S. 69) die folgenden fünf Schritte zu berücksichtigen: (1) Modellformulierung, (2) Schätzung der Regressionsfunktion, (3) Prüfung der Regressionsfunktion, (4) Prüfung der Regressionskoeffizienten und (5) Prüfung der Modellprämissen.

Zunächst wird angenommen, dass die Variablen Betreuung, Unterrichtsgestaltung und Schulinterne Organisation (Regressoren) den wahrgenommenen Lernzuwachs (Regressand) der Befragten bedeutend beeinflussen. Des Weiteren wird geprüft, inwieweit Zusatzangebote an der Schule, die Anforderungen im Bildungsgang, das Alter, das Geschlecht und der bisher erreichte höchste Schulabschluss Regressoren sind.

Die berechneten Korrelationen zwischen den Skalen sind alle auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant. Die höchste positive Interkorrelation zeigen die Skalen *Betreuung* und *Unterrichtsgestaltung* mit r = 0,70. Das heißt, je zufriedener die Lernenden mit der Unterrichtsgestaltung sind, desto zufriedener sind sie mit der Betreuung oder umgekehrt. Die Korrelationen zwischen den Skalen *Schulinterne Organisation* und *Zukunftsbedeutung* sowie *Schulinterne Organisation* und *Lernzuwachs* sind schwach ausgeprägt (vgl. zu den Ausprägungsformen *Brosius* 2013, S. 523). Die anderen Interkorrelationen der Skalen liegen im mittleren Bereich (vgl. Tab. 6-11). Die jeweiligen Korrelationen zwischen den Skalen und den Variablen *Zusatzangebote der Schule*, *Anforderungen im Bildungsgang*, *Alter*, *Geschlecht* und *bisher erreichter höchster Schulabschluss* sind sehr schwach bis schwach ausgeprägt.

In den vorliegenden Regressionsanalysen erfolgte die Auswahl der erklärenden Variablen schrittweise (vgl. für verschiedene Auswahlverfahren *Brosius* 2013, S. 587 f.). Die schrittweise Regression verbindet die Vorteile der Vorwärts- und Rückwärts-Methode (vgl. *Leonhart* 2013, S. 346).

Fehlende Werte wurden listenweise ausgeschlossen (vgl. *Brosius* 2013, S. 592). Die Prüfung der Residuen auf Normalverteilung erfolgte mithilfe von Histogrammen; in den hier betrachteten Fällen verdeutlichen sie, dass (näherungsweise) jeweils eine Normalverteilung vorliegt. Für den Test auf Autokorrelation der Residuen wurde der Durbin-Watson-Koeffizient betrachtet, der im Fall des Lernzuwachses 1,787 und in der Analyse zur Zukunftsbedeutung des Gelernten 1,841 beträgt und damit anzeigt, dass eine Autokorrelation der Residuen kein bedeutsames Problem ist – laut Faustregel werden Werte zwischen 1,5 und 2,5 empfohlen (vgl. *Brosius* 2013, S. 579). Für die Prüfung der erklärenden Variablen auf Multikollinearität wurden die Kollinearitätsmaße Toleranz, Varianzinflationsfaktor und Konditionsindex berücksichtigt. Bei den hier durchgeführten Regressionsanalysen liegt der kleinste Toleranzwert bei 0,474, sodass davon ausgegangen werden kann, dass keine bedeutende Kollinearität vorliegt. Toleranzwerte unter 0,1 wecken den Verdacht auf Kollinearität; Werte unter 0,01 deuten stark auf eine vorhandene Kollinearität hin (vgl. *Brosius* 2013, S. 583). Beim Varianzinflationsfaktor kann bei Werten ab 10 Kollinearität vermutet werden (vgl. *Brosius*

2013, S. 583). In den hier durchgeführten Analysen beträgt der höchste Wert 2,109, weshalb ebenfalls keine bedeutende Kollinearität vorhanden scheint. Berechnet der Konditionsindex Werte über 30, sollte starke Kollinearität angenommen werden, dies ist bei beiden Regressionsanalysen jedoch nicht der Fall, weshalb ebenfalls keine bedeutsame Kollinearität ersichtlich ist.

Tabelle 7-34: Prädiktoren zur Vorhersage von wahrgenommenem Lernzuwachs (N = 1.556) (Quelle: Eigene Darstellung)

Standardisierte Regressionskoeffizienten Beta	
Prädiktoren	
Unterrichtsgestaltung	0,333***
Betreuung	0,204***
Zusatzangebote der Schule	0,124***
Geschlecht	0,095***
Schulinterne Organisation	0,081***
Alter	–0,059**
R^2	0,372**
Korrigiertes R^2	0,369**

Anmerkungen: R^2 = Multipler Determinationskoeffizient; * p ≤ .05; ** p ≤ .01; *** p ≤ .001.

Die Regressionsanalysen verdeutlichen: Die Variablen *Unterrichtsgestaltung*, *Betreuung*, *Zusatzangebote der Schule*, *Schulinterne Organisation*, *Geschlecht* und *Alter* leisten einen statistisch relevanten Beitrag zur Aufklärung der Varianz des von den Befragten wahrgenommenen Lernzuwachses – der bisher höchste erreichte Schulabschluss hingegen nicht. Die Varianzaufklärung des Modells liegt bei rund 37 Prozent ($R^2 = 0{,}372^{**}$). Die im Modell berücksichtigten Variablen üben einen hoch signifikanten Einfluss auf den wahrgenommenen Lernzuwachs der Befragten aus. Nach *Cohen* (1988, S. 413 f.; 1992, S. 157: $f^2 = .02$ kleiner Effekt, $f^2 = .15$ mittlerer Effekt, $f^2 = .35$ starker Effekt) kann dem vorgestellten Modell ($f^2 = .59$) eine hohe praktische Relevanz zugeschrieben werden. Die Unterrichtsgestaltung mit einem $\beta = 0{,}333^{***}$ leistet den größten Beitrag zur Erklärung. Dies ist ein erwartungsgemäßes Ergebnis. Eine von den Lernenden positiv wahrgenommene Veränderung des Unterrichts bzgl. der Abwechslung, Praxisnähe und Abstimmung mit anderen Inhalten kann zu einer Erhöhung des wahrgenommenen Lernzuwachses führen. Der zweithöchste Erklärungsbeitrag kommt der Betreuung zu ($\beta = 0{,}204^{***}$). Je besser sich die Lernenden durch die Lehrkräfte betreut fühlen, desto höher fällt das Urteil der Befragten hinsichtlich des von ihnen wahrgenommenen Lernzuwachses aus. Zusatzangebote der Schule haben ebenfalls einen Einfluss auf den Lernzuwachs ($\beta = 0{,}124^{***}$). Die Schulinterne Organisation leistet ebenfalls einen Erklärungsbeitrag zum wahrgenommen Lern-

zuwachs – einen geringeren als die anderen drei Prädiktoren. Je besser die Informationsweitergabe der Lehrkräfte von den Lernenden empfunden wird, desto höher wird tendenziell der Lernzuwachs erlebt. Die Ergebnisse zum Geschlecht weisen darauf hin, dass weibliche Befragte eher einen höheren Lernzuwachs wahrnehmen. Folgt man *Leven/Hurrelmann/Quenzel* (2019, S. 195), ist das ein erwartbares Ergebnis, denn weibliche Lernende investierten i. d. R. erfolgreicher in ihre Bildungskarriere als die männlichen Lernenden und erzielen in der Folge auch häufiger bessere Bildungsabschlüsse (s. auch *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016, S. 208). Außerdem wird sichtbar: Je älter die Befragten sind, desto geringer schätzen sie den Lernzuwachs während ihres Bildungsganges ein. Die beiden zuletzt betrachteten Prädiktoren sind vorsichtig zu interpretieren, da sie eine geringere Erklärungskraft besitzen.

Regressionsanalytische Befunde zur Zukunftsbedeutung

Die nächste multiple Regressionsanalyse dient dazu herauszufinden, welche Variablen einen Beitrag zur Erklärung der Zukunftsbedeutung des Gelernten leisten.

Tabelle 7-35: Prädiktoren zur Vorhersage der Zukunftsbedeutung des Gelernten (N = 1.584) (Quelle: Eigene Darstellung)

Standardisierte Regressionskoeffizienten Beta	
Prädiktoren	
Unterrichtsgestaltung	0,350***
Betreuung	0,277***
Zusatzangebote der Schule	0,077***
Schulinterne Organisation	0,066**
Geschlecht	0,063**
R^2	0,423**
Korrigiertes R^2	0,422**

Anmerkungen: R^2 = Multipler Determinationskoeffizient; * p ≤ .05; ** p ≤ .01; *** p ≤ .001.

Den Ergebnissen der Regressionsanalyse ist zu entnehmen, dass die Variablen *Unterrichtsgestaltung, Betreuung, Schulinterne Organisation* und *Geschlecht* einen statistisch bedeutsamen Beitrag zur Varianzaufklärung hinsichtlich der von den Befragten subjektiv empfundenen *Zukunftsbedeutung des Gelernten* leisten – das Alter und der bisher höchste erreichte Schulabschluss hingegen nicht. Die Varianzaufklärung des Modells liegt bei 42 Prozent ($R^2 = 0{,}423^{**}$). Allen fünf in das Modell aufgenommenen erklärenden Variablen kommt hoch signifikanter Einfluss auf die Zukunftsbedeutung des Gelernten zu. Auch dieses Modell ($f^2 = .73$) zeigt nach *Cohen* (1988; 1992, S. 157) eine hohe praktische Bedeutsamkeit. Erwartungsgemäß hat die *Unterrichtsgestaltung* mit $\beta = 0{,}350^{***}$ die größte Erklärungskraft. Den nächsthöheren Beitrag zur Erklärung leistet mit $\beta = 0{,}277^{***}$ die *Betreuung*.

Die *Zusatzangebote der Schule*, die *Schulinterne Organisation* und das *Geschlecht* sind deutlich weniger erklärungsstark. Gleichwohl zeigt sich auch hier der Trend, dass weibliche Befragte dem Gelernten subjektiv eine höhere Zukunftsbedeutung beimessen als die männlichen.

Wird danach gefragt, inwiefern diesen Befunden Handlungsempfehlungen auf der einzelschulischen Ebene entnommen werden können, deuten die hier vorgelegten Ergebnisse an: Hinsichtlich des von den Lernenden selbst empfundenen Lernzuwachses und der subjektiven Zukunftsbedeutung des Gelernten kann eine abwechslungsreiche, interessante, aktuelle und verwendungsorientierte Unterrichtsgestaltung einen substanziellen Beitrag leisten. Eine Betreuung, die auf einem unterstützenden Verhältnis zwischen den Lehrkräften und den Lernenden beruht (vgl. zum Konzept des „Caring" *Dubs* 2009, S. 101 ff.), können der subjektiv wahrgenommene Lernzuwachs und die Zukunftsbedeutung des zu Lernenden/Gelernten positiv beeinflussen. Zusatzangebote der Schule erscheinen für viele Lernende ebenfalls als hilfreich für ihren Lernzuwachs.

7.8 Zusammenfassung der Studie 1

Die Zusammenfassung der Ergebnisse der ersten Studie führt zu den folgenden ersten Antworten auf die Forschungsfragen.

Sichtbar wird, dass zum Teil substanzielle Unterschiede hinsichtlich der Zufriedenheit der Befragten mit der beruflichen Schule, hinsichtlich des wahrgenommenen Lernzuwachses und hinsichtlich der dem Gelernten subjektiv zugewiesenen Zukunftsbedeutung sowie hinsichtlich der Zukunftspläne der Befragten vorliegen.

Zusammenfassung der Ergebnisse zur Zufriedenheit der Befragten mit ihrer Schule
In bisherigen Studien werden die Berufsschulen zum Teil deutlich schlechter beurteilt als die Ausbildungsbetriebe. Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zur Zufriedenheit mit der beruflichen Schule sind insgesamt positiver als die bisherigen Einschätzungen (siehe 7.2.1.1 und 7.2.1.2). Eine deutliche Mehrheit der Befragten (rund 80 Prozent) ist mit der beruflichen Schule zufrieden. Insbesondere eine gute *Betreuung* durch die Lehrkräfte und ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern werden von den Befragten als lernunterstützend beurteilt. Allerdings werden diesbezüglich auch statistisch bedeutsame einzelschulische Unterschiede sichtbar. Dieser Befund verweist auf die in anderen Studien zur Schulqualität vorliegende Unterschiedlichkeit hinsichtlich der Unterrichtsqualität, der Betreuung usw. auch für die hier vorgelegte. Diese Unterschiede erweisen sich als komplexer induziert, als gemeinhin für die allgemeinbildenden Schulen aufgezeigt; denn die Ausrichtung der berufsbildenden Schulen auf die Vorbereitung der Lernenden in ganz unterschiedlichen Segmenten des Arbeitsmarktes/Beschäftigungssystems kann die Qualitätsdifferenzen zwischen den einzelschulischen Lehr- und Lernangeboten durchaus überlagern: Generell ist für die vorliegende Studie zu konstatieren, dass die

Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik) unzufriedener mit der Betreuung als alle anderen Befragten sind. Sie lehnen die Aussage, eine gute Betreuung durch Lehrkräfte erlebt zu haben, mehrheitlich ab (60 Prozent). Außerdem äußern sich die Befragten der Schulen 1 und 3 (beide Wirtschaft und Verwaltung) zufriedener zur Betreuung als diejenigen der Schulen 5 (Holztechnik) und 8 (Metall- und Elektrotechnik).

Bei der Betrachtung der Berufsbereiche ist jedoch auffällig, dass die Befragten der kaufmännischen Bildungsgänge insgesamt zufriedener mit der Betreuung sind als diejenigen der gewerblich-technischen und der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen. Des Weiteren schätzen die Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgänge ihre Betreuung mit höheren Zufriedenheitsgraden ein als die der gewerblich-technischen.

Hinsichtlich der Sektoren sind folgende Differenzen festzustellen: Die Befragten der studienberechtigenden Bildungsgänge sind zufriedener mit der Betreuung als diejenigen der vollzeitschulischen und der dualen Bildungsgänge. Außerdem geben die Befragten der berufsvorbereitenden Bildungsgänge gegenüber denen der dualen eine höhere Zufriedenheit mit der Betreuung an.

Zwischen den Bildungsgängen werden nur zwischen zwei Bildungsgängen signifikante Unterschiede sichtbar: Die befragten Sport- und Fitnesskaufleute sind zufriedener mit der Betreuung als die Mechatroniker:innen. Alle befragten Sport- und Fitnesskaufleute sind mit dem Unterricht, der Schule insgesamt und der Betreuung durch die Lehrkräfte (eher) zufrieden. Dagegen äußern sich 75 Prozent der befragten Mechatroniker:innen (eher) ablehnend.

Im Vergleich mit anderen Untersuchungen, die Ergebnisse zur Zufriedenheit mit dem Berufsschulunterricht umfassen, sind die Befunde der vorliegenden Stichprobe deutlich positiver (siehe 7.2.1.1 und 7.2.1.2).

Die Befragten sind mehrheitlich mit der *Unterrichtsgestaltung* zufrieden. Sie empfinden ihren Unterricht als interessant (64 %), als abwechslungsreich (59 %), als praxisnah (71 %) und als aktuell (77 %). Ferner nehmen sie eine gute inhaltliche Abstimmung der Fächer wahr (71 %). Zwischen den Befragten der Schulen bestehen folgende Unterschiede bzgl. der Einschätzung der Unterrichtsgestaltung: Die Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik) sind unzufriedener mit der Unterrichtsgestaltung als alle anderen Befragten. Außerdem sind diejenigen der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung) zufriedener mit der Unterrichtsgestaltung als die der Schulen 5 (Holztechnik) und 8 (Metall- und Elektrotechnik). Darüber hinaus beurteilen die Befragten der Schule 1 (Wirtschaft und Verwaltung) die Unterrichtsgestaltung zufriedener als diejenigen der Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik). Einen abwechslungsreichen Unterricht lehnen 70 Prozent der Befragten der Schule 9 (Elektrotechnik) und 52 Prozent derjenigen der Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik) ab. 65 Prozent der Schule 9 (Elektrotechnik) und 50 Prozent der Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik) geben an, (eher) keinen interessanten Unterricht erlebt zu haben.

Ebenso äußern 55 Prozent bzw. 70 Prozent der Schule 9 (Elektrotechnik), sie hätten (eher) keine aktuelle bzw. praxisnahe Unterrichtsgestaltung in der beruflichen Schule wahrgenommen.

Hinsichtlich der Berufsbereiche sind folgende Unterschiede im Bereich der Unterrichtsgestaltung zu nennen: Die kaufmännischen und gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Befragten sind zufriedener mit der Unterrichtsgestaltung als die gewerblich-technischen. So lehnen zum Beispiel 50 Prozent der gewerblich-technischen Befragten ab, abwechslungsreichen Unterricht erlebt zu haben. Außerdem beurteilen 31 Prozent der gewerblich-technischen Befragten die Unterrichtsgestaltung als nicht/wenig aktuell.

Zwischen den Sektoren zeigen sich ebenfalls Unterschiede in der Einschätzung der Unterrichtsgestaltung. Die Befragten der studienberechtigenden Bildungsgänge sind mit ihr zufriedener als diejenigen der dualen Bildungsgänge.

Deutliche Ablehnungen der dualen Befragten gibt es beim abwechslungsreichen (48 Prozent), interessanten (42 Prozent) und praxisnahen Unterricht (38 Prozent).

Die *Schulinterne Organisation* wird von den Befragten überwiegend positiv eingeschätzt. 75 Prozent der Befragten hatten eine:n Ansprechpartner:in für schulorganisatorische Angelegenheiten. Hierbei sind keine signifikanten Unterschiede festzustellen.

Zusammenfassung der Ergebnisse zum wahrgenommenen Lernzuwachs

Eine deutliche Mehrheit (gut 80 Prozent) hat subjektiv während des Bildungsganges viel dazugelernt. Dieser wahrgenommene **Lernzuwachs** erfolgte in unterschiedlichen Bereichen. So wurde bei der selbstständigen Beschaffung und Bearbeitung von Informationen, Teamarbeit und dem Präsentieren von Ergebnissen jeweils von rund 80 Prozent der Befragten ein Lernzuwachs angegeben. Die strukturierte Lösung einer Problemstellung und die zielgerichtete Prüfungsvorbereitung nennen jeweils knapp 70 Prozent der Befragten.

Die Unterschiede hinsichtlich des wahrgenommenen Lernzuwachses zwischen den Schulen können wie folgt zusammengefasst werden: Die Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung) nennen einen größeren Lernzuwachs als diejenigen der Schulen 5 (Holztechnik) und 9 (Elektrotechnik). Außerdem geben die Befragten der Schulen 6 (Sozialwesen) und 1 (Wirtschaft und Verwaltung) aus ihrer subjektiven Perspektive einen höheren Lernzuwachs an als die der Schule 9 (Elektrotechnik). Die strukturierte Lösung einer Problemstellung wurde von 41 Prozent der Befragten der Schule 5 (Holztechnik) und 35 Prozent derjenigen der Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik) während des Bildungsganges (eher) nicht erlernt. Jeweils etwa 40 Prozent der Befragten der Schulen 5 (Holztechnik) und 8 (Metall- und Elektrotechnik) lehnen ab, gelernt zu haben, sich zielgerichtet auf Prüfungen vorzubereiten.

Die kaufmännischen und gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Befragten geben einen größeren Lernzuwachs an als die gewerblich-technischen. Der strukturierten Lösung einer Problemstellung stimmen 78 Prozent der kaufmännischen und 76 Prozent der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen und 63 Prozent der gewerblich-technischen Befragten zu.

Ferner erleben die Befragten der vollzeitschulischen, studienberechtigenden und berufsvorbereitenden Bildungsgänge zum Bildungsgangsende subjektiv einen größe-

ren Lernzuwachs als diejenigen der dualen. 39 Prozent der Befragten mit einem dualen Bildungsgang nehmen keinen Lernzuwachs bei der strukturierten Lösung einer Problemstellung wahr. Keinen Lernzuwachs geben Teile der dualen Befragten auch in folgenden Bereichen an: Präsentation von Ergebnissen (36 Prozent), zielgerichtete Prüfungsvorbereitung (37 Prozent) und Teamarbeit (28 Prozent).

Zusammenfassung der Ergebnisse zur subjektiven Zukunftsbedeutung des Gelernten

Die Mehrheit (75 Prozent) der Befragten gibt an, während ihres Bildungsganges Fähigkeiten erworben zu haben, die wichtig für ihr weiteres Leben seien. Dieses Ergebnis ist anderen Untersuchungen ähnlich (siehe 7.2.2.2). Rund zwei Drittel fühlen sich am Ende des Bildungsganges gut auf eine berufliche Tätigkeit/ein Studium vorbereitet. Die Befragten der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung) schätzen die Zukunftsbedeutung des Gelernten höher ein als diejenigen der Schulen 5 (Holztechnik), 8 (Metall- und Elektrotechnik) und 9 (Elektrotechnik). Weiterhin hat für die Befragten der Schulen 10 (Körperpflege), 2, 1, 4 (alle drei Wirtschaft und Verwaltung) und 6 (Sozialwesen) das Gelernte eine größere Bedeutung für die Zukunft als für diejenigen der Schule 9 (Elektrotechnik).

Die kaufmännischen und die gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Befragten schätzen die Zukunftsbedeutung des Gelernten höher ein als die gewerblich-technischen. Zuweilen gibt es hierbei die Rückmeldung, dass es den gewerblich-technischen Schulen zum Teil nicht gelinge, technisch auf dem neuesten Stand zu sein. 77 bzw. 75 Prozent der gesundheitlich/sozial/köperpflegerischen bzw. der kaufmännischen Befragten fühlen sich gut auf eine berufliche Tätigkeit/ein Studium vorbereitet. Im Vergleich dazu trifft dies auf 52 Prozent der gewerblich-technischen Befragten zu.

Zusammenfassung zu den Ergebnissen hinsichtlich der Zukunftspläne der Befragten

Die Mehrheit der Befragten (60 Prozent) möchte im erlernten Beruf tätig sein. Dieses Ergebnis ähnelt demjenigen von *Wagner* (2005, S. 89) (vgl. 7.2.3.1). Rund die Hälfte der Befragten (47 Prozent) kann sich ein Studium vorstellen. Je gut ein Drittel der Befragten sieht sich auch in einer Tätigkeit in einem anderen Beruf oder in einer Aus- oder Weiterbildung. Nach *Seeber/van Buer/Mohr* (2004a, S. 93) können sich rund 58 Prozent der Befragten eine berufliche Weiterbildung vorstellen. Damit ist die Zustimmung zu dieser Option geringer als bei *Seeber/van Buer/Mohr* (2004a, S. 93). Diese Differenz ist aber vermutlich auch auf die Unterschiede in den beiden Stichproben zurückzuführen – ausschließlich Befragte in der Verbundausbildung vs. Befragte von vier Sektoren.

Die Wenigsten in der vorliegenden Stichprobe können sich vorstellen, im Anschluss an den Bildungsgang einen Freiwilligendienst aufzunehmen oder eine Familie zu gründen und/oder sich vollzeitlich um sie zu kümmern (jeweils 10 Prozent). Die Befragten der Schule 5 (Holztechnik) können sich am häufigsten eine Tätigkeit in einem anderen Beruf vorstellen.

Für die Befragten der Schulen 1 und 4 (beide Wirtschaft und Verwaltung) und 7 (Drucktechnik) kommt am häufigsten die Aufnahme eines Studiums im Anschluss an den Bildungsgang infrage. Die Befragten des Dualen Systems und des Schulberufssystems möchten nach Abschluss ihrer Ausbildung mehrheitlich (77 bzw. 57 Prozent) im erlernten Ausbildungsberuf arbeiten. Hingegen planen 78 Prozent der Befragten des Sektors HZB die Aufnahme eines Studiums und die Mehrzahl (71 Prozent) der Lernenden im Übergangssystem möchte eine Aus-/Weiterbildung absolvieren. In diesen Ergebnissen scheint sich der generell zu beobachtende Trend zur Höherqualifizierung zu spiegeln (vgl. zum Trend zur Höherqualifizierung *Möller* 2018, S. 104; s. auch 7.4.3)

Bei der Betrachtung der Berufsbereiche fällt auf, dass die Befragten der drei Berufsbereiche jeweils am häufigsten in ihrem erlernten Ausbildungsberuf tätig sein möchten. 52 Prozent der Befragten mit einem gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang können sich auch ein Studium im Anschluss an ihren Bildungsgang vorstellen.

Zusammenfassung zu den Ergebnissen hinsichtlich der Bewerbungen und der Arbeitsplatzzusagen/Übernahmeangebote

Gut ein Drittel der Befragten hat sich zum Befragungszeitpunkt bereits beworben. Die Spannweite bei der Anzahl der Bewerbungen beträgt 369 – der kleinste Wert ist 1, der höchste Wert ist 370 (Friseur:in). Die Mehrheit (60 Prozent) nennt eine bis fünf Bewerbungen. Damit bewerben sich die Befragten der vorliegenden Stichprobe etwas seltener als bei *Wagner* (2005, S. 289) mit mehrheitlich bis zu zehn Bewerbungen.

Etwa ein Drittel derjenigen, die sich bereits beworben haben, haben bisher kein *Bewerbungsgespräch* gehabt. Ein gutes weiteres Drittel gab ein Vorstellungsgespräch an. Den höchsten Wert von 30 Gesprächen nennen je ein:e Systemelektroniker:in und ein:e Fachinformatiker:in Systemintegration.

Der Anteil derjenigen, die bereits mindestens ein konkretes Arbeitsangebot zum Befragungszeitpunkt haben, ist hingegen in der vorliegenden Studie mit 39 Prozent höher als im Vergleich zu den 25 Prozent bei *Wagner* (2005, S. 289).

Die Mehrzahl mit mindestens einer konkreten Arbeitsplatzzusage gibt ein Übernahmeangebot durch den Ausbildungsbetrieb an (64 Prozent). Damit liegt in der vorliegenden Stichprobe eine ähnlich hohe Quote vor, wie dies für Gesamtberlin im Jahr 2014 ausgewiesen wurde: So wurden im Jahr 2014 in Berlin 62 Prozent der Absolvierenden des Dualen Systems vom Ausbildungsbetrieb übernommen – in ganz Deutschland waren es 67 Prozent (vgl. *Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen* 2015, S. 59). Insgesamt lässt sich in Berlin und Deutschland ein Trend zu steigenden Übernahmequoten beobachten – so die *Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales* (2020, S. 70): Im Jahr 2019 beträgt die Übernahmequote sowohl in Berlin als auch im Bundesdurchschnitt bereits 76 Prozent (vgl. ebd.). Erkennbar wird der Trend, dass die ausbildenden Unternehmen vermehrt versuchen, ihren Nachwuchs- und Fachkräftebedarf mithilfe der eigenen Ausbildungsabsolvierenden zu decken (vgl. ebd.). Wichtig bei der Einschätzung der Übernahmequote der vorliegenden Stu-

die ist der Hinweis auf die in der Stichprobe berücksichtigten Bildungsgänge: So wurden in der vorliegenden Studie mehrheitlich Absolvierende einer Berufsausbildung der ersten beiden Segmente erfasst – oberes Segment und obere Mitte, in denen sich überwiegend junge Erwachsene mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen befinden (vgl. 7.1 zur Stichprobe; s. auch zu den Segmenten *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016, S. 111). Darüber hinaus treffen z. B. Fachinformatiker:innen und Erzieher:innen überwiegend auf Teilarbeitsmärkte mit erheblicher Nachfrage nach Fachkräften (vgl. 7.2.3.1).

Zusammenfassung der Regressionsanalysen zum wahrgenommenen Lernzuwachs und zur subjektiv empfundenen Zukunftsbedeutung des Gelernten

Die Regressionsanalyse, in der der *wahrgenommene Lernzuwachs* (Regressand) und die Variablen *Betreuung, Unterrichtsgestaltung, Schulinterne Organisation, Zusatzangebote der Schule, Anforderungen im Bildungsgang, Alter, Geschlecht* und *bisher erreichter höchster Schulabschluss* (mögliche Regressoren) untersucht wurden, zeigt, dass die folgenden Variablen einen statistisch bedeutsamen Beitrag zur Varianzaufklärung des wahrgenommenen Lernzuwachses leisten: Unterrichtsgestaltung (β = 0,333***), Betreuung (β = 0,204***), Zusatzangebote der Schule (β = 0,124***), Geschlecht (β = 0,095***), Schulinterne Organisation (β = 0,081***) und Alter (β = -0,059**). Dabei leistet die Unterrichtsgestaltung den größten Beitrag.

Die Regressionsanalyse zur Zukunftsbedeutung (Regressand) mit den oben genannten möglichen Regressoren zeigt den Beitrag zur Varianzaufklärung der folgenden Regressoren: Unterrichtsgestaltung (β = 0,350***), Betreuung (β = 0,277***), Zusatzangebote der Schule (β = 0,077***), Schulinterne Organisation (β = 0,066**) und Geschlecht (β = (0,063**). Auch hierbei zeigt sich die Unterrichtsgestaltung als einflussreichster Regressor).

Mit den Ergebnissen der Regressionsanalysen wird wie in anderen Studien die besondere Bedeutung der Lehrkraft und einer guten Lehrenden-Lernenden-Beziehung für die Gestaltung eines Lernumfelds, das einen zielführenden Lernzuwachs ermöglicht, hervorgehoben (vgl. *Hattie* 2009, S. 118 f.; s. auch *Hattie* 2013, S. XV u. 129; sowie *Hattie/Zierer* 2018, S. 124 ff.; bzw. *Davis/Dague* 2020, S. 153; sowie *Lipowsky* 2009, S. 95; 2020, S. 96).

8 Studie 2: Befragung von Ehemaligen

Studie 2 ermöglicht einen Blick sowohl auf die Ist-Perspektive der aktuellen Situation der Absolvierenden als auch auf deren Retro-Perspektive auf den Bildungsgang, den sie (auch) in der beruflichen Schule absolviert haben.

8.1 Beschreibung der biografischen Daten der Befragten

Tabelle 8-1: Geschlecht und Bildungsniveau der Befragten je Schule/Berufsfeld (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsfeld	Schule	N	Geschlecht[50] weiblich	Niveau der Schulbildung		
				Niedrig	Mittel	Hoch
Wirtschaft und Verwaltung	1	5	80 %	0 %	0 %	100 %
	2	26	54 %	30 %	35 %	35 %
	3	110	61 %	5 %	37 %	58 %
	4	18	67 %	11 %	17 %	72 %
Holztechnik	5	20	35 %	0 %	10 %	90 %
Sozialwesen	6	24	83 %	26 %	22 %	52 %
Metall- und Elektrotechnik	8	50	12 %	2 %	8 %	90 %
Elektrotechnik	9	3	0 %	0 %	33 %	67 %
Körperpflege	10	22	82 %	18 %	23 %	55 %
Gesamt		278	53 %			

In der Stichprobe der *Studie 2* ist der Anteil der weiblichen Befragten mit 53 Prozent höher als in der Studie 1 (46 Prozent). Zudem ist anzumerken, dass für die *Studie 2* nur männliche Ehemalige von der Schule 9 (Elektrotechnik) erreicht werden konnten. Bzgl. des Alters zeigt sich in dieser *Studie 2* allerdings eine ähnliche Verteilung wie in Studie 1 (vgl. Tab. 8-2 und Tab. 7-2).

50 Nicht alle Befragten geben ihr Geschlecht an. Eine befragte Person der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung) macht keine Angabe zum Geschlecht.

Tabelle 8-2: Alter der Befragten je Schule/Berufsfeld (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsfeld	Schule	N	Alter[51]			
			17–20 Jahre	21–25 Jahre	26–30 Jahre	>30 Jahre
Wirtschaft und Verwaltung	1	5	0 %	80 %	0 %	20 %
	2	26	38 %	35 %	23 %	4 %
	3	110	18 %	60 %	21 %	1 %
	4	18	11 %	67 %	22 %	0 %
Holztechnik	5	20	20 %	60 %	20 %	0 %
Sozialwesen	6	24	46 %	33 %	8 %	13 %
Metall- und Elektrotechnik	8	50	16 %	43 %	35 %	6 %
Elektrotechnik	9	3	0 %	67 %	33 %	0 %
Körperpflege	10	22	0 %	59 %	32 %	9 %
Gesamt		278	20 %	53 %	23 %	4 %

Abschluss des Bildungsganges

Rund 97 Prozent (269 von 278) der Befragten schlossen ihren Bildungsgang im Jahr 2014 erfolgreich ab. Die verbleibenden neun Befragten – fünf weibliche und vier männliche – beendeten ihren jeweiligen Bildungsgang nicht erfolgreich. Von diesen neun Personen sind vier zum Befragungszeitpunkt Wiederholer:in (2 vollzeitschulische Bürokaufleute, 1 x FOS, 1 x Technische:r Assistent:in für Informations- und Telekommunikationstechnische Systeme). Von den fünf anderen Absolvierenden sind zwei erwerbstätig (DoQ, FOS nicht beendet); die anderen drei nannten: ein Praktikum (BOS), DoQ an einer anderen Schule (DoQ) und arbeitslos (BOS).

Sieben von den neun Befragten, die den Bildungsgang nicht erfolgreich abschlossen, fühlten sich rückblickend betrachtet dennoch gut auf die Abschlussprüfung vorbereitet.

51 Je eine befragte Person der Schulen 3 (Wirtschaft und Verwaltung) und 8 (Metall- und Elektrotechnik) nannten ihr Alter nicht.

8.2 Ergebnisse zu den Bildungs- und Berufswegen der Befragten nach ihrem Bildungsgangabschluss

Aktuelle Situation

Die Ehemaligen wurden gebeten, den Satzanfang „Aktuell bin ich…“ zu vervollständigen. Hierbei konnten sie zwischen 14 Antwortmöglichkeiten wählen – eine davon war offen, um ggf. bisher nicht berücksichtigte aktuelle Situationen erfassen zu können. Die Tätigkeit im erlernten Beruf wird am häufigsten genannt – von 39 Prozent der befragten Ehemaligen. Ein Studium absolvieren 21 Prozent, 11 Prozent der Befragten gehen weiterhin zur Schule. Rund 8 Prozent der erreichten Ehemaligen sind zum Befragungszeitpunkt arbeitslos. In der Abbildung 8-1 sind die relativen Häufigkeiten der aktuellen Tätigkeiten der 278 Befragten dargestellt.

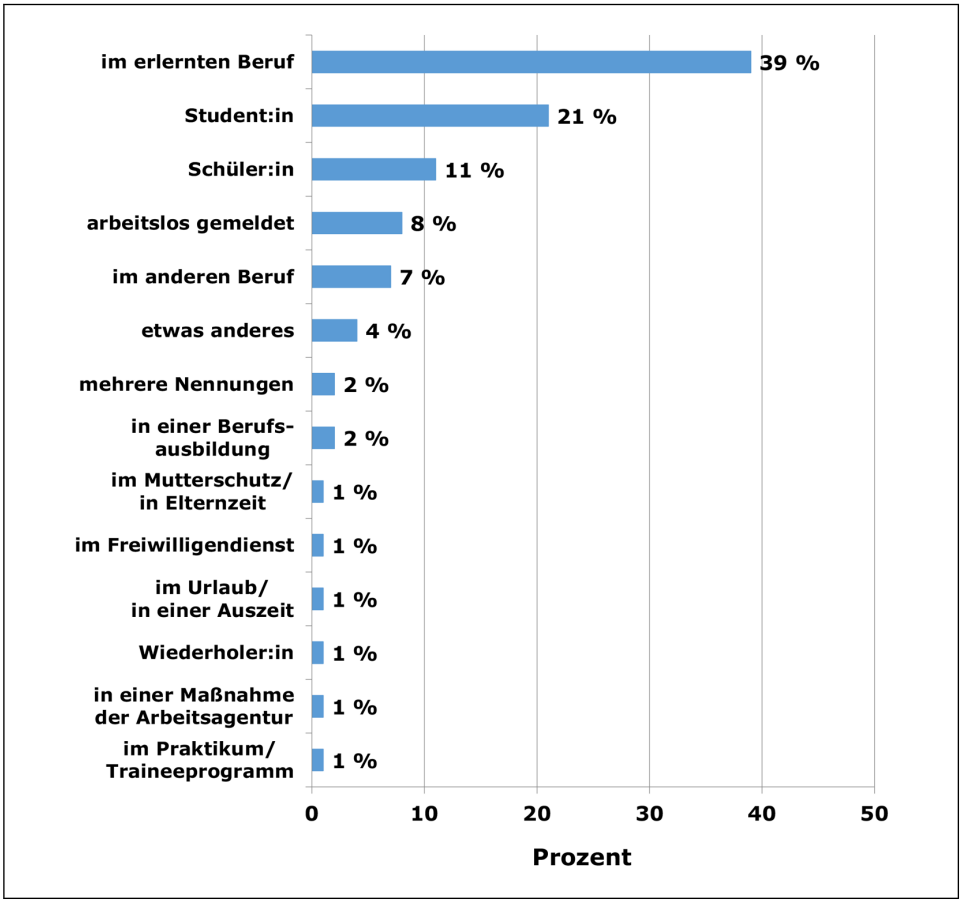


Abbildung 8-1: Aktuelle Tätigkeiten der befragten Ehemaligen in Prozent (Quelle: Eigene Darstellung)

Elf Personen (4 %) sind mit „etwas anderem“ beschäftigt. Sie berichten von ganz unterschiedlichen Tätigkeiten, denen sie nachgehen. Am häufigsten wird auf eine Aushilfstätigkeit verwiesen (fünf Personen). Genannt werden aber auch Wartezeiten für ein Studium oder für eine Berufsausbildung sowie eine Tätigkeit in einem anderen Beruf (je zwei Personen). So ist z. B. eine Person, die eine Ausbildung zum Bürokaufmann abgeschlossen hat, aktuell bei einem Postdienstleister als Bote tätig.

Sieben weitere Personen gaben mehrere Antworten zur aktuellen Situation. Vier davon sind berufstätig und studieren. Die anderen drei gingen einer Aushilfstätigkeit bzw. einem anderen als dem erlernten Beruf nach oder waren arbeitslos gemeldet oder in Elternzeit und Hausfrau.

Bewerbungen nach Bildungsgangsende

155 Befragte (56 Prozent) haben sich nach dem Abschluss ihres Bildungsganges im Jahr 2014 nicht für eine berufliche Tätigkeit beworben. 95 Befragte (34 Prozent) nennen mindestens eine Bewerbung im erlernten Beruf, 23 Befragte (8 Prozent) geben mindestens eine Bewerbung in einem anderen Beruf an und 5 Befragte (2 Prozent) nennen mindestens eine Bewerbung sowohl im erlernten als auch in einem anderen Beruf. Insgesamt zeigen sich weder sektoren- noch berufsbereichsbezogene signifikante Unterschiede bei den Angaben zum Bewerbungsverhalten, weshalb im Folgenden nicht weiter darauf eingegangen wird.

8.2.1 Sektorenbezogene Ergebnisse

Inwieweit sich die Merkmale der aktuellen Situation der Ehemaligen zwischen den Sektoren (1) Duales System, (2) Schulberufssystem, (3) Übergangssystem und (4) Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung (HZB) unterscheiden, wird nachfolgend betrachtet.

Alle 278 Befragten nennen einen Bildungsgang, den sie durchlaufen haben. Allerdings können drei der Bildungsgänge nicht eindeutig einem Sektor zugeordnet werden, da sie jeweils Elemente aus verschiedenen Sektoren beinhalten: Doppelqualifizierung (Kaufleute für Büromanagement und FOS), Berufsausbildung (Fachinformatiker:in) mit Abitur und Kaufmännische:r Assistent:in für Informationsverarbeitung (ERP) mit FOS. Insgesamt werden diese drei Bildungsgänge von 33 Befragten genannt. Die Bildungsgänge dieser 33 Personen werden bei der Zuordnung zu den Sektoren daher nicht berücksichtigt, sodass eine eindeutige Zuordnung zu einem Sektor bei 245 Befragten möglich ist (vgl. Tab. 8-3).

Tabelle 8-3: Beteiligte Sektoren, deren absolute und relative Häufigkeiten (Quelle: Eigene Darstellung)

Sektor	Häufigkeit	
	absolut	relativ
Duales System	92	37,6 %
Erwerb HZB	70	28,6 %
Schulberufssystem	68	27,8 %
Übergangssystem	15	6,1 %

Mit 92 Nennungen wird am häufigsten ein Bildungsgang genannt, der dem Dualen System zugeordnet wird. Dies entspricht 37,6 Prozent der berücksichtigten Befragten (n = 245). Die wenigsten (n = 15) geben einen Bildungsgang des Übergangssystems an (vgl. Tab. 8-3).

Deskription

Beim Vergleich der 14 Antwortmöglichkeiten zur aktuellen Situation zwischen den Sektoren entsteht eine Tabelle, deren Daten in ihrer Ausgangsdifferenzierung quantitativ die Voraussetzungen bzgl. der erwarteten Häufigkeiten für einen Chi-Quadrat-Test nicht erfüllen (vgl. zu den Voraussetzungen *Brosius* 2013, S. 425). Daher wird eine Verdichtung der 14 Kategorien (vgl. zur möglichen Verdichtung von Kategorien *Brosius* 2013, S. 427 f.). auf die folgenden 5 Klassen vorgenommen:

- Klasse 1: *Berufstätigkeit*: erlernter Beruf,
- Klasse 2: *Erwerbstätigkeit*: anderer Beruf (Ausbildungs- vs. Erwerbsberuf; siehe Kap. 2);
- Klasse 3: *Bildung*: Studium, Berufsausbildung, Schüler:in, Wiederholer:in, Maßnahme der Arbeitsagentur, Praktikum/Trainee;
- Klasse 4: *arbeitslos gemeldet* und
- Klasse 5: *Sonstige*: Freiwilligendienst, Mutterschutz/Elternzeit, im Urlaub, etwas anderes.

Diese Klassen ermöglichen die Durchführung eines Chi-Quadrat-Tests; gleichwohl sind fünf erwartete Zellhäufigkeiten kleiner als 5.

Tabelle 8-4: Aktuelle Tätigkeiten der befragten Ehemaligen (relative Häufigkeiten) je Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

Klasse	Duales System	Schulberufs-system	Erwerb HZB	Übergangs-system	Gesamt
N	92	68	70	15	245
Berufstätigkeit	71 %	44 %	9 %	0 %	41 %
Erwerbstätigkeit	11 %	7 %	9 %	7 %	9 %

(Fortsetzung Tabelle 8-4)

Klasse	Duales System	Schulberufs-system	Erwerb HZB	Übergangs-system	Gesamt
Bildung	7 %	31 %	67 %	67 %	34 %
arbeitslos	7,6 %	14,7 %	5,7 %	0 %	8,6 %
Sonstige	4 %	3 %	10 %	27 %	7 %

Festzustellen ist ein signifikanter Zusammenhang zwischen Klasse (abhängige Variable) und Sektor (unabhängige Variable) (X^2 (12, N = 245) = 108,816); p < .001). Cramers V = 0,385 weist einen mittleren Zusammenhang aus (vgl. *Cleff* 2015, S. 85).

Rund die Hälfte der Ehemaligen ist berufs- oder erwerbstätig. Während eine deutliche Mehrheit (71 Prozent) der Absolvierenden des Dualen Systems auch im Ausbildungsberuf tätig ist (Berufstätigkeit), trifft dies auf Absolvierende des Schulberufssystems nur zu 44 Prozent der Absolvierenden des Schulberufssystems zu. Dies scheint zu weiteren Bildungsinvestitionen der Letztgenannten zu führen; denn diese nehmen im Vergleich zu denjenigen des Dualen Systems häufiger ein weiteres Bildungsangebot wahr. Je zwei Drittel der Absolvierenden des Sektors Erwerb HZB bzw. des Übergangssystems befinden sich auch weiterhin, d. h. sechs bis zwölf Monate nach der Befragung der *Studie 1*, in formalen Bildungsprozessen. Diejenigen des Sektors Erwerb HZB absolvieren mehrheitlich (59 Prozent) ein Studium. Die Befragten des Übergangssystems sind mehrheitlich in Aus-/Weiterbildung.

Ein weiterer Befund ergibt sich, wenn die drei Bildungsgänge, die den Sektoren nicht eindeutig zuordenbar sind, in die Betrachtung einbezogen werden (DoQ, BmA, Kaufmännische:r Assistent:in für Informationsverarbeitung (ERP) mit FOS-Abschluss): Von ihnen gibt lediglich ein Drittel an, gegenwärtig ein Studium zu absolvieren – und damit weniger als die Befragten des Sektors Erwerb HZB, obgleich ihr Bildungsgang durch die Doppelqualifizierung auch ein Studium ermöglicht. Weitere 20 Prozent der Ehemaligen mit einem DoQ- oder BmA-Abschluss sind im erlernten Beruf tätig. Keiner der Ehemaligen des Bildungsganges Kaufmännische:r Assistent:in für Informationsverarbeitung (ERP) mit FOS-Abschluss arbeitet zum Befragungszeitpunkt im erlernten Beruf. 6 Prozent der Befragten dieser drei Bildungsgänge sind arbeitslos gemeldet – diese Quote ist identisch mit der der Ehemaligen des Sektors Erwerb HZB (vgl. Tab. 8-4).

Deutliche Unterschiede zeigen sich bei den Arbeitslosenquoten: Die Absolvierenden des Schulberufssystems sind im Vergleich zu denen des Dualen Systems fast doppelt so oft arbeitslos gemeldet (14,7 vs. 7,6 Prozent) und damit etwas höher als die Gesamtquote im Land Berlin. Diese lag für den Juli 2014 bei 11,4 Prozent (vgl. *Bundesagentur für Arbeit* 2014).

Interpretation

Wenig überraschend sind die obigen Ergebnisse dahingehend, dass sich jeweils die Mehrheit der Absolvierenden des Dualen Systems in einer Berufs-/Erwerbstätigkeit,

die der Befragten des Sektors Erwerb HZB in einem Studium und die der Befragten des Übergangssystems zum Befragungszeitpunkt in einer Aus-/Weiterbildung befinden.

Die Ergebnisse der Absolvierenden des Schulberufssystems sind denen von *Feller* (2001b, S. 87) ein Jahr nach Bildungsgangsende ähnlich: Etwa die Hälfte der Absolvierenden waren berufs-/erwerbstätig und jede:r Zehnte war arbeitslos. Gut ein Viertel der Befragten des Schulberufssystems schließt in der vorliegenden Stichprobe eine weitere Aus-/Weiterbildung im Anschluss an den absolvierten Bildungsgang an, am häufigsten mit dem Ziel der Höherqualifizierung (siehe 8.2.1.3; vgl. zum Trend der Höherqualifizierung *Möller* 2018, S. 104).

Nach *Dorau* (2016, S. 293 f.) sind im Jahr 2014 38,3 Prozent der Absolvierenden einer dualen Berufsausbildung in den neuen Bundesländern und 27,1 Prozent derjenigen in den alten Bundesländern arbeitslos gemeldet. Diese Werte für Absolvierende der dualen Ausbildung sind wesentlich höher als diejenigen, wie sie aus den Daten für die vorliegende Stichprobe sichtbar werden. Gleichzeitig weist *Dorau* (2016, S. 294) jedoch darauf hin, dass in diesen hohen Zahlen die sogenannte Sucharbeitslosigkeit enthalten ist und dass die Quoten innerhalb des ersten Jahres nach Ausbildungsende deutlich sinken werden. Die Arbeitslosenquoten der jungen Menschen sind je Geschlecht unterschiedlich: Während 35,8 Prozent der Absolventen einer dualen Ausbildung in den neuen Bundesländern arbeitslos sind, trifft dies auf 42,2 Prozent der Absolventinnen zu.

Für die alten Bundesländer liegen die Arbeitslosenquoten der jungen Menschen bei 25,3 Prozent der Absolventen und 29,6 Prozent der Absolventinnen (vgl. *Dorau* 2016, S. 293 f.). Im Vergleich der Jahre 2014 und 2009 sinken die Arbeitslosenquoten derjenigen nach erfolgreich beendeter dualer Ausbildung in Deutschland. Dabei existieren Unterschiede zwischen den neuen und alten Bundesländern: In den neuen Bundesländern sank die Arbeitslosenquote von 54,6 Prozent im Jahr 2009 auf 38,3 Prozent der Absolvierenden einer beruflichen Ausbildung im Jahr 2014 – in den alten Bundesländern von 2009: 34,3 Prozent auf 27,1 Prozent im Jahr 2014 (vgl. *Dorau* 2016, S. 293 f.). Die Unterschiede seien trotz der Annäherung zwischen den Bundesländern weiterhin „auf relativ hohem Niveau" (*Dorau* 2016, S. 294). Der Vergleich zwischen den Daten nach *Dorau* (2016) und denen der vorliegenden Stichprobe lässt erkennen, dass die Befragten der hier gültigen Stichprobe insgesamt bessere Arbeitsmarktbedingungen vorfanden als die anderen Absolvierenden in den neuen Bundesländern: So treffen Befragte der vorliegenden Stichprobe zum Teil vermehrt auf Teilarbeitsmärkte mit einem höheren Fachkräftebedarf (siehe 7.2.3.1).

8.2.1.1 Aktuelle Situation der Befragten: Berufs-/Erwerbstätigkeit

Inwiefern sich die aktuelle Berufs-/Erwerbstätigkeit der Befragten der vier Sektoren unterscheidet, wird in diesem Abschnitt thematisiert.

Deskription

129 Befragte äußern sich zu verschiedenen Merkmalen ihrer aktuellen Berufstätigkeit – darunter:

- 77 Ehemalige des Dualen Systems,
- 36 Ehemalige des Schulberufssystems,
- 15 Ehemalige des Sektors Erwerb HZB und
- 1 Ehemalige:r des Übergangssystems.

Rund 77 Prozent der 129 Befragten sind in Vollzeit bzw. 23 Prozent in Teilzeit angestellt. Gut 69 Prozent der Teilzeitbeschäftigten nennen eine Wochenarbeitszeit ≥ 20 Stunden. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen Sektor und Beschäftigungsumfang kann nicht nachgewiesen werden.

121 Befragte machen Angaben dazu, inwieweit ihr Arbeitsvertrag befristet ist. Eine Mehrheit von rund 54 Prozent der 121 Befragten geht einer unbefristeten und 46 Prozent einer befristeten Beschäftigung nach. 57 Personen nennen eine Befristung ihres Arbeitsvertrages – davon geben rund 81 Prozent eine Befristung bis zu zwölf Monaten an. Die Befristung des Arbeitsvertrages auf zwölf Monate wird mehrheitlich von 60 Prozent dieser 57 Befragten genannt (vgl. Tab. 8-5).

Tabelle 8-5: Befristungen in Monaten je Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

Befristung	Sektor			Gesamt
	Duales System	Schulberufs-system	Erwerb HZB	
6 Monate	2	5	2	9
8 Monate	1	2	0	3
12 Monate	13	16	5	34
18 Monate	2	0	0	2
19 Monate	1	0	0	1
22 Monate	0	0	1	1
24 Monate	3	3	0	6
96 Monate	0	0	1	1
Gesamt	22	26	9	57

Festzustellen ist ein signifikanter Zusammenhang zwischen Befristung (abhängige Variable) und Sektor (unabhängige Variable) (X^2 (3, N = 121) = 21,422); p < .001). Cramers V = 0,421 verweist auf einen mittleren Zusammenhang (vgl. *Cleff* 2015, S. 85). Die Befragten des Dualen Systems sind häufiger unbefristet beschäftigt (70 Prozent). Diejenigen des Schulberufssystems oder des Sektors Erwerb HZB gehen hingegen seltener einer unbefristeten Tätigkeit nach (27 bzw. 31 Prozent).

50 Prozent der 127 Befragten, die einem Sektor zugeordnet werden können und die Angaben zum monatlichen Bruttoeinkommen machen, erzielen ein Einkommen zwischen 1.001 und 2.000 Euro. Weitere 30 Prozent der Befragten erzielen mehr als 2.000 Euro im Monat (vgl. Tab. 8-6). Zwischen Sektor (unabhängige Variable) und monatlichem Bruttoeinkommen (abhängige Variable) ist kein systematischer Zusammenhang abbildbar.

Tabelle 8-6: Monatliches Bruttoeinkommen je Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

Sektor	N	bis 1.000 Euro	1.001 bis 2.000 Euro	2.001 bis 3.000 Euro	über 3.000 Euro
Duales System	75	19 %	44 %	34 %	3 %
Schulberufssystem	36	11 %	67 %	22 %	0 %
Erwerb HZB	15	40 %	47 %	7 %	7 %
Übergangssystem	1	100 %	0 %	0 %	0 %
Gesamt	127	20 %	50 %	28 %	2 %

Auf das aktuelle Unternehmen aufmerksam werden

Existieren Unterschiede zwischen den Sektoren bei der Antwort auf die Frage: „Wie sind Sie auf Ihren aktuellen Betrieb aufmerksam geworden?“ In der folgenden Tabelle 8-7 sind je Sektor die relativen Antworthäufigkeiten genannt.

Tabelle 8-7: Aufmerksamkeit für den Betrieb je Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

	Sektor				Gesamt
	Duales System	Schulberufs-system	Erwerb Hoch-schulzugangs-berechtigung	Übergangs-system	
N	77	36	15	1	129
Ich habe in diesem Betrieb vorher meine Berufsausbildung gemacht.	65 %	11 %	--	--	42 %
Ich habe in diesem Betrieb vorher ein Praktikum gemacht.	1 %	8 %	--	--	3 %
Ich kannte diesen Betrieb über meine Eltern, Freunde, Bekannten.	12 %	17 %	53 %	100 %	19 %
Den Betrieb kannte ich vorher nicht.	8 %	17 %	--	--	9 %
Sonstige	14 %	47 %	47 %	--	27 %

Festzustellen ist ein signifikanter Zusammenhang zwischen *Auf das aktuelle Unternehmen aufmerksam werden* (abhängige Variable) und *Sektor* (unabhängige Variable) (X^2 (12, N = 129) = 60,0638); p < .001). Cramers V = 0,396, der Zusammenhang ist daher als mittelstark zu bezeichnen (vgl. *Cleff* 2015, S. 85).

Insgesamt geben 42 Prozent der betreffenden 129 Befragten an, vor dem Beginn ihrer beruflichen Tätigkeit ihre Ausbildung bereits im aktuellen Unternehmen absolviert zu haben. 65 Prozent der Ehemaligen des Dualen Systems und 11 Prozent der Befragten des Schulberufssystems kennen das Unternehmen durch ihre vorherige Ausbildung in diesem Unternehmen. Die Mehrheit (53 Prozent) der Befragten des Sektors Erwerb HZB kennt das Unternehmen über Eltern, Freunde, Bekannte.

Bei den Absolvierenden des Schulberufssystems werden am häufigsten (47 Prozent) sonstige Aspekte genannt. Diese 17 Befragten geben folgende Punkte an, wie sie auf das Unternehmen aufmerksam geworden sind, in dem sie zum Befragungszeitpunkt der *Studie 2* arbeiten: Internet (6 Nennungen), Arbeitsagentur (3 Nennungen), je eine Nennung: Werbung, Casting mehrerer Schulen, Hilfsorganisation, Lehrkraft, Praxisanleiter:in, Zeitarbeitsunternehmen und Umwelt.

Die elf Befragten aus dem Dualen System nennen folgende sonstige Gelegenheiten, bei denen sie auf den aktuellen Betrieb aufmerksam wurden: Internet (4 Nennungen); je eine Nennung: Jobbörse der Arbeitsagentur, sehr bekanntes Unternehmen, Kassenzahnärztliche Vereinigung, Tag der offenen Tür eines OSZ, Trainingscenter ABB, über den Ausbildungsbetrieb, Zeitung. Die anderen sieben Befragten mit einem studienberechtigenden Bildungsgang nennen: Arbeitsagentur (2 Nennungen); je eine Nennung: Schaufenster, selber, Career Service der Universität, Bundeswehr, vorher Aushilfe im Unternehmen.

Zwischen der globalen Zufriedenheit mit der aktuellen Tätigkeit und dem Sektor liegt kein systematischer Zusammenhang vor. Gut zwei Drittel der 128 Befragten sind mit ihrer aktuellen Tätigkeit zufrieden. Die Zufriedenheit mit der aktuellen Tätigkeit ist bei den Befragten des Dualen Sektors und des Schulberufssystems relativ höher als bei den Ehemaligen des Sektors Erwerb HZB (vgl. Tab. 8-8).

Tabelle 8-8: Zufriedenheit mit der Tätigkeit je Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

Sektor	N	Zufriedenheit mit der Tätigkeit		
		Ja	eigentlich nein, bleiben dabei	haben einen anderen Wunsch
Duales System	77	72 %	12 %	16 %
Schulberufssystem	36	69 %	11 %	20 %
Erwerb HZB	14	36 %	14 %	50 %
Übergangssystem	1	100 %	0 %	0 %
Gesamt	128	68 %	12 %	20 %

Die Befragten mit einem anderen Wunsch nennen am häufigsten (je 7 Nennungen) die Aufnahme eines Studiums oder einer Aus-/Weiterbildung. Während drei Befragte wieder im erlernten Beruf tätig sein möchten, wünschen sich je zwei Befragte eine Beschäftigung in einem anderen Unternehmen bzw. in einer anderen Tätigkeit (vgl. Tab. 8-9).

Tabelle 8-9: Wünsche der Befragten nach Sektoren (Quelle: Eigene Darstellung)

Ich habe einen anderen Wunsch:		
Wunsch	**N**	**Sektor (absolvierter Bildungsgang)**
Studium[52]	7	4 Erwerb HZB (3x BOS, 1x FOS) 2 Duales System (Zahntechniker:in, Fachinformatiker:in für Systemintegration) 1 Schulberufssystem (Kaufleute für Büromanagement)
Aus-/Weiterbildung[53]	7	5 Duales System (3x Friseur:in, je 1x Zahntechniker:in, Kaufleute für Büromanagement) je 1 Erwerb HZB (FOS) Schulberufssystem (Fachschule für Erzieher:in)
im erlernten Beruf arbeiten	3	2 Duales System (Rechtsanwaltsfachangestellte:r, IT-Systemelektroniker:in) 1 Schulberufssystem (Kaufleute für Büromanagement)
anderes Unternehmen	2	je 1 Schulberufssystem (Kaufleute für Büromanagement) Duales System (Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen)
andere Tätigkeit	2	je 1 Duales System (FS; Wunsch: Systemadministration) Erwerb HZB (FOS; Wunsch: Buchhaltung)
Sonstiges	5	3 Schulberufssystem (Kaufleute für Büromanagement: kein Schichtdienst mehr; Festanstellung mit mehr Sicherheit und Geld; besseres Kollegium/Arbeitsklima) je 1 Erwerb HZB (FOS; FOS nachholen) 1 Duales System (Friseur:in; schneiden können wie die Kolleginnen)

Außerdem wurden die Befragten gebeten, jeweils zu antworten, ob sie für ihre Tätigkeit den Wohnort gewechselt haben, in ein anderes Bundesland und/oder ins Ausland gezogen sind oder ob sie für ihre Tätigkeit längere Fahrzeiten, d. h. mehr als eine Stunde je Strecke, in Kauf nehmen. Ins Ausland ging keine der befragten Personen. Acht Befragte des Dualen Systems und eine weitere Person des Schulberufssystems

52 Die gewünschten Studiengänge sind berufsfeldnah, d. h. Ehemalige mit einem Bildungsgang einer kaufmännischen Schule wünschen sich i. d. R. ein wirtschafts-/verwaltungswissenschaftliches Studium – außer einer Person, sie möchte Geschichte und Geografie auf Lehramt studieren.

53 Nachfolgend werden die gewünschten Aus-/Weiterbildungen und in Klammern der absolvierte Bildungsgang genannt: kaufmännische Ausbildung (FOS), Trainerschein Reitlehrerin (Kaufleute für Büromanagement dual), Weiterbildung (Erzieher:in), Ausbildung Kaufleute für Büromanagement (Friseur:in), Kosmetikausbildung (Friseur:in), Maskenbildner:in (Friseur:in), zahntechnische:r Verwaltungsmanager:in (Zahntechniker:in).

zogen für ihre Tätigkeit in ein anderes Bundesland. Insgesamt zogen 9 von 128 Befragten (7 Prozent) in ein anderes Bundesland. 10 von 128 Befragten (8 Prozent) wechselten für ihre Tätigkeit den Wohnort – neun Befragte des Dualen Systems und eine Person des Schulberufssystems. Eine längere Fahrzeit mit mehr als einer Stunde je Strecke geben 18 von 128 Befragten (14 Prozent) an, davon 9 des Dualen Systems, 5 des Sektors Erwerb HZB und 4 des Schulberufssystems. Insgesamt sind keine systematischen Zusammenhänge zwischen dem *Sektor* auf der einen Seite und dem Wohnort, dem Wechsel des Bundeslands bzw. längeren Fahrzeiten auf der anderen Seite erkennbar.

Interpretation

Die Mehrheit (77 Prozent) der Berufs-/Erwerbstätigen ist in Vollzeit tätig. Bei der Befristung von Arbeitsverträgen zeigen sich deutliche Unterschiede: So sind die Absolvierenden des Schulberufssystems (73 Prozent) und des Sektors Erwerb HZB (69 Prozent) häufiger befristet tätig als die Absolvierenden des Dualen Systems (30 Prozent). Dieses Ergebnis entspricht demjenigen, das generell für die Übernahmequoten aus der Ausbildung in das Beschäftigungssystem berichtet wird (siehe ausführlicher Kap. 5; vgl. z. B. *Wagner* 2005, S. 299; s. auch *Schumann* 2005b, S. 304; sowie *Beicht/Ulrich* 2008, S. 23; bzw. *Zöller/Kroll* 2013, S. 20; aber auch *Zöller* 2015, S. 6). Hinzu kommt der Wunsch der *Wirtschaftsministerkonferenz* (2012, Punkt 5.4), danach seien die dualen gegenüber den vollzeitschulischen Ausbildungen für die Fachkräftesicherung vorrangig zu behandeln (s. auch *Zöller* 2015, S. 6).

Im Allgemeinen wird als primärer Grund für die häufiger unbefristete Einstellung der Ehemaligen des Dualen Systems formuliert, dass sich beide Seiten – das Unternehmen und die Auszubildenden – bereits während der gesamten Ausbildungsphase kennenlernen konnten. Den Absolvierenden des Schulberufssystems wird zum Teil zunächst ein befristeter Arbeitsvertrag angeboten, um sie zunächst besser kennenlernen zu können. Letztlich erweist sich das Duale System als Motor für einen friktionslosen Übergang in das Beschäftigungssystem. Dies spiegelt sich auch in der hier vorliegenden Stichprobe: Denn die Absolviererednen des Dualen Systems sind häufiger berufstätig als diejenigen des Schulberufssystems (71 vs. 44 Prozent). Ein wesentlicher Grund dafür ist sicherlich die höhere Übernahmequote durch den Ausbildungsbetrieb: Während 65 Prozent derjenigen mit einem dualen Bildungsgang vom Ausbildungsbetrieb übernommen werden, geben nur 11 Prozent derjenigen des Schulberufssystems an, sie hätten vorab eine Ausbildung im aktuellen Unternehmen absolviert. Die Befragten des Schulberufssystems sind in der vorliegenden Studie fast doppelt so häufig arbeitslos gemeldet wie diejenigen des Dualen Systems (14,7 vs. 7,6).

Laut *Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen* (2015, S. 59) wurden im Jahr 2014 in Berlin 62 Prozent der Ausbildungsabsolvierenden vom Ausbildungsbetrieb übernommen – in ganz Deutschland waren es 67 Prozent. Damit zeigt sich in der Stichprobe der vorliegenden Arbeit eine ähnlich hohe Übernahmequote der Absolvierenden einer dualen Berufsausbildung (65 Prozent). Folgt man der *Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales* (2020, S. 69 f.), versuchen die Berliner

Unternehmen in den letzten Jahren vermehrt, den Nachwuchs- und Fachkräftebedarf mit eigenen Ausbildungsabsolvierenden zu decken. Dies spiegele sich in stetig steigenden Übernahmequoten wider (vgl. ebd.): Im Jahr 2019 beträgt die Übernahmequote sowohl in Berlin als auch im Bundesdurchschnitt bereits 76 Prozent (vgl. *Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales* 2020, S. 70; s. auch zur Fachkräftesicherung auf mittlerem und höherem Qualifikationsniveau *Büchter* 2018, S. 8 ff.).

Die deutlichen Unterschiede zwischen den Sektoren bekräftigen die Ergebnisse anderer Studien, wonach Absolvierende des Dualen Systems günstigere Chancen bei ihrer Berufseinmündung haben als Ehemalige des Schulberufssystems (siehe ausführlicher Kap. 5; vgl. z. B. *Wagner* 2005, S. 299; s. auch *Schumann* 2005b, S. 304; sowie *Beicht/Ulrich* 2008, S. 23; *Zöller/Kroll* 2013, S. 20).

8.2.1.2 Aktuelle Situation der Befragten: Studium

Deskription

52 Personen nennen ein Studium als aktuelle Tätigkeit – davon:

- 42 Ehemalige des Sektors Erwerb HZB,
- 7 Befragte des Dualen Systems und
- 3 Personen des Schulberufssystems.

Mit rund 88 Prozent absolviert die deutliche Mehrheit ein Vollzeitstudium. Weitere rund 10 Prozent der 52 Befragten geben ein Duales Studium an. Eine andere befragte Person nennt ein Studium neben dem Beruf/Fernstudium.

Ein Studium der Informatik (auch berücksichtigt: Wirtschaftsinformatik, Game Design, Computer Engineering) wird von 12 Befragten am häufigsten genannt – dabei von 8 Ehemaligen des Sektors Erwerb HZB. Damit wählen etwa 19 Prozent derjenigen Befragten, die ein Studium aufnehmen und vorab einen studienberechtigenden Bildungsgang absolvierten, ein Informatikstudium. Acht weitere Befragte nennen einen Studiengang aus dem Bereich des Ingenieurwesens. Ein Mal genannt werden z. B. Architektur und Soziale Arbeit. Weitere Informationen sind in Tab. 8-10 dargestellt.

Tabelle 8-10: Studienfachrichtung nach Sektoren (Quelle: Eigene Darstellung)

Studienfachrichtung	N	davon (% je Sektor)
Informatik	12	8 Erwerb HZB (19 %) 3 Duales System (43 %) 1 Schulberufssystem (33 %)
Ingenieurwesen	8	8 Erwerb HZB (19 %)
Wirtschaftswissenschaften	7	7 Erwerb HZB (17 %)
(Wirtschafts-)Recht	6	3 Erwerb HZB (7 %) 2 dual (29 %) 1 Schulberufssystem (33 %)

(Fortsetzung Tabelle 8-10)

Studienfachrichtung	N	davon (% je Sektor)
Lehramt	3	3 Erwerb HZB (7 %)
Öffentliche Verwaltung	3	3 Erwerb HZB (7 %)
Physik	2	2 Erwerb HZB (5 %)
Audio production, Geowissenschaften, Germanistik/Portugiesisch, Mathematik, Medizin, Regenerative Energien, Soziale Arbeit, Sicherheitsmanagement	je 1	8 Erwerb HZB (19 %)
Allgemeine theoretische Linguistik, Zahnmedizin	je 1	2 Duales System (29 %)
Architektur	1	1 Schulberufssystem (33 %)

Welche Gründe nennen die Befragten für die Aufnahme des jeweiligen Studiums?

Tabelle 8-11 zeigt, dass die Befragten als Grund für die Aufnahme des Studiums am häufigsten (25 Nennungen) die Erhöhung des Qualifikationsniveaus für bessere Arbeitsmarktchancen angeben. Die Inhalte des Studienganges sind für 14 Personen entscheidend für die Studienfachwahl. Für die Daten der Tabelle 8-11 kann kein systematischer Zusammenhang zwischen den Gründen für die Studienfachwahl und den Sektoren festgestellt werden.

Tabelle 8-11: Gründe für die Wahl des Studiengangs nach Sektoren (Quelle: Eigene Darstellung)

Wie kam es dazu, dass Sie diesen Studiengang gewählt haben?	Anzahl nach Sektoren			Gesamt[54]
	Duales System	Schulberufssystem	Erwerb HZB	
Ich möchte mein Qualifikationsniveau erhöhen, um meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern.	5	2	18	25
Mich interessieren die Inhalte des Studiums.	1	0	13	14
Ich wollte schon immer	0	2	10	12

54 Sechs Befragte machen mehrere Angaben, sodass die Gesamtzahl größer ist als die Anzahl der Befragten.

(Fortsetzung Tabelle 8-11)

Wie kam es dazu, dass Sie diesen Studiengang gewählt haben?	Anzahl nach Sektoren			Gesamt[54]
	Duales System	Schulberufssystem	Erwerb HZB	
studieren.				
Meine Interessen haben sich verändert und ich will mich umorientieren.	1	0	5	6
Sonstige				
(durch die Wirtschafts-lehrerin;	1		1	2
nicht lebenslang im Labor sein)	1		1	

Interpretation

Die Aufnahme eines Studiums erfolgt am häufigsten mit dem Ziel der Höherqualifizierung. Dabei werden i. d. R. berufsfeldnahe Studiengänge gewählt. Wesentliche Unterschiede zwischen den Sektoren sind in der Stichprobe nicht erkennbar. Ein Grund für das Bestreben nach Höherqualifizierung könnte darin liegen, zukünftig ein höheres Einkommen zu erzielen (vgl. zu Unterschieden im Einkommen bei unterschiedlichen Qualifikationsstufen *Möller* 2018, S. 104). Ein weiterer Aspekt könnte der Wunsch nach Arbeitsplatzsicherheit sein, der von den bis 25-Jährigen mehrheitlich in der Shell-Studie 2019 genannt wird (N = 2.572, vgl. *Wolfert/Leven/Schneekloth* 2019, S. 325): Im Jahr 2015 war die Arbeitsplatzsicherheit für 94 Prozent der Befragten (sehr) wichtig – im Jahr 2019 trifft das ebenfalls auf 93 Prozent der Befragten zu (vgl. *Leven/Hurrelmann/Quenzel* 2019, S. 189). Laut *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* (2015, S. 2) ist das Arbeitslosigkeitsrisiko stark abhängig vom Qualifikationsniveau: So treffen Personen ohne einen Berufsabschluss bei der Einmündung ins Beschäftigungssystem auf erhöhte Schwierigkeiten (vgl. ebd.). Hingegen ist die gegenwärtige Situation – auch im Jahr 2014 – für Personen mit einem akademischen Abschluss besonders gut. Für Deutschland lag die Arbeitslosenquote von Akademikerinnen und Akademikern bei 2,6 Prozent (vgl. *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 2015, S. 2). Zu berücksichtigen ist allerdings, dass sich die qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten in Deutschland zwischen den Regionen und Bundesländern teils deutlich unterscheiden: In alten Bundesländern waren im Jahr 2014 2,6 Prozent der Akademiker:innen, 4,1 Prozent derjenigen mit einem Berufsabschluss und 18,3 Prozent der Personen ohne Berufsabschluss arbeitslos gemeldet (vgl. *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 2015, S. 2). Die vergleichbaren Arbeitslosenquoten erreichten in den neuen Bundesländern im Jahr 2014 jeweils ein höheres Niveau: So waren 4 Prozent der Akademiker:innen, 8 Prozent der Personen

54 Sechs Befragte machen mehrere Angaben, sodass die Gesamtzahl größer ist als die Anzahl der Befragten.

mit einem Berufsabschluss und 31,9 Prozent der Personen ohne Berufsabschluss arbeitslos gemeldet (vgl. ebd.).

Im Jahr 2019 sind die qualifikationsspezifischen Arbeitslosenquoten in Deutschland insgesamt noch niedriger als in 2014: Gesamtdeutschland (2 Prozent der Akademiker:innen, 3,3 Prozent derjenigen mit Berufsabschluss und 17 Prozent der Personen ohne Berufsabschluss), alte Bundesländer: (Akademiker:innen: 1,9 Prozent; mit Berufsabschluss: 2,9 Prozent und ohne Berufsabschluss: 15,9 Prozent) und für die neuen Bundesländer (Akademiker:innen: 2,7 Prozent; Personen mit Berufsabschluss: 4,7 Prozent und ohne Berufsabschluss: 24,8 Prozent) (vgl. *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 2020, S. 2 f.).

8.2.1.3 Aktuelle Situation der Befragten: Aus-/Weiterbildung

Deskription

37 Befragte geben an, sich zum Zeitpunkt der Befragung in einer Aus- oder Weiterbildung zu befinden – darunter:

- 18 Ehemalige des Schulberufssystems,
- 11 des Übergangssystems,
- 7 des Sektors Erwerb HZB und
- 1 des Dualen Systems.

Der weitere Besuch der Berufsoberschule (BOS) wird von acht Befragten genannt. Davon waren fünf Befragte Ehemalige des Schulberufssystems. Diese entsprechen rund 28 Prozent derjenigen, die eine Aus-/Weiterbildung nennen und vorab einen Bildungsgang des Schulberufssystems absolvierten. Jeweils ein Mal genannt werden ein Praktikum, eine Maßnahme der Arbeitsagentur und die Fachschule (vgl. Tab. 8-12). Insgesamt zeigt sich, dass die Differenziertheit des berufsbezogenen Bildungsangebots inklusive der allgemeinbildenden Bildungsgänge ein wichtiges Spektrum darstellt, um die Entwicklung der Lernenden bis zu ihrer Einmündung in das Beschäftigungssystem einerseits sowie auch noch nach ihrer Einmündung zur Optimierung der Nachhaltigkeit ihrer Einmündung einen wichtigen Faktor bei dem Bestreben darstellt, Arbeitslosigkeit zu umgehen bzw. mögliche Fehlinvestitionen in das eigene Bildungskapital zu korrigieren.

Tabelle 8-12: Aktuelle Aus-/Weiterbildung nach Sektoren (Quelle: Eigene Darstellung)

Aus-/Weiterbildung	N	davon (% je Sektor)
BOS	8	5 Schulberufssystem (28 %) 3 Erwerb HZB (43 %)
Berufsfachschule	8	6 Übergangssystem (55 %) je 1 Schulberufssystem (6 %); Erwerb HZB (14 %)

(Fortsetzung Tabelle 8-12)

Aus-/Weiterbildung	N	davon (% je Sektor)
FOS	6	4 Schulberufssystem (22 %) je 1 Duales System (100 %), Übergangssystem (9 %)
Ausbildung	6	3 Schulberufssystem (17 %) 3 Übergangssystem (27 %)
Wiederholer:in	4	3 Schulberufssystem (17 %) 1 Erwerb HZB (14 %)
Sonstiges	2	2 Schulberufssystem (11 %)
Fachschule (Erzieher:in)	1	1 Erwerb HZB (14 %)
Maßnahme der Arbeitsagentur	1	1 Übergangssystem (9 %)
Praktikum	1	1 Erwerb HZB (14 %)

50 Prozent der Befragten, die aus einem Bildungsgang des Schulberufssystems kommen, gehen auch weiterhin in eine Schule des Berufsbildungssystems, um über den erfolgreichen Abschluss der FOS bzw. der BOS ihre Höherqualifizierung zu erzielen (vgl. Tab. 8-13).

In diesem Zusammenhang kann darauf verwiesen werden, dass 14 Befragte äußern, sie absolvierten den aktuellen Bildungsgang zur Vorbereitung auf ein Studium. Zwei weitere Personen geben allerdings an, noch nicht arbeiten gehen zu wollen (vgl. Tab. 8-13).

Tabelle 8-13: Gründe für die Wahl der Aus- oder Weiterbildung nach Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

Wie kam es dazu, dass Sie diese Aus-/Weiterbildung absolvieren?	Anzahl je Sektor				Gesamt
	Duales System	Schulberufs-system	Erwerb HZB	Übergangs-system	
Ich brauche einen höheren Abschluss, um mich auf ein Studium vorzubereiten.	1	8	2	3	14
Meine Interessen haben sich verändert und ich will mich umorientieren.		4		3	7
Ich brauche einen höheren Abschluss, um einen bestimmten Beruf zu ergreifen.			2	2	4
Mich interessieren die Inhalte der Aus-/Weiterbildung.		1		2	3
Mich interessiert dieser Bildungsgang.		1	1		2

(Fortsetzung Tabelle 8-13)

Wie kam es dazu, dass Sie diese Aus-/Weiterbildung absolvieren?	Anzahl je Sektor				Gesamt
	Duales System	Schulberufs-system	Erwerb HZB	Übergangs-system	
Ich wollte noch nicht arbeiten.		2			2
höheres Qualifikationsniveau für die Arbeitswelt und als Prävention, falls ich doch noch einmal studieren möchte			1		1

Die vier Befragten, die einen bestimmten Beruf aufnehmen möchten, geben folgende Wunschberufe an: zwei Mal: Erzieher:in; je ein Mal: Bürokauffrau und Technische:r Assistent:in für Produktdesign.

Interpretation

Die Höherqualifizierung ist auch für diejenigen in einer weiteren Aus-/Weiterbildung bedeutsam. Die einschlägige Literatur verweist darauf, dass sich die Option generell verstärkt habe, über die Höherqualifikation die Arbeitsplatzsicherheit zu verbessern und/oder ein höheres Einkommen zu erzielen (siehe ausführlicher zu den beiden Gründen die vorangegangene Interpretation zum Studium).

8.2.1.4 Zwischentätigkeiten der Befragten

Nicht immer vollzieht sich der Übergang an der zweiten Schwelle friktionslos bzw. ohne Durchlaufen einer teils mehrmonatigen Übergangszeit zwischen der Beendigung des jeweiligen Bildungsganges und der Aufnahme einer längerfristig angelegten Berufs-/Erwerbstätigkeit. Daher wurden die Befragten gebeten, ihre Tätigkeiten zwischen der aktuellen Tätigkeit und dem Bildungsgangsende im Jahr 2014 anzugeben. Tabelle 8-14 enthält die Verteilung der Antworten je Sektor.

Tabelle 8-14: Zwischentätigkeit nach Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

		Haben Sie zwischen dieser Tätigkeit und Ihrem Bildungsgang an der Schule etwas anderes gemacht?	
Sektor	N	Ja	Nein
Duales System	92	22 %	78 %
Schulberufssystem	67	52 %	48 %
Erwerb HZB	70	66 %	34 %
Übergangssystem	15	33 %	67 %
Gesamt	241	43 %	57 %

Deskription

Zwischen den Zwischentätigkeiten (abhängige Variable) und Sektoren (unabhängige Variable) besteht ein signifikanter Zusammenhang (X^2 (3, N = 244) = 34,503; p < .001; mittlerer Stärke Cramers V = 0,376).

Im Gegensatz zu den Befragten des Schulberufssystems (52 Prozent) oder denen des Sektors Erwerb HZB (66 Prozent) – diese nennen häufiger eine Zwischentätigkeit (vgl. Tab. 8-14) – üben die Befragten des Dualen Systems nach ihrem Bildungsgang seltener eine Zwischentätigkeit aus (22 Prozent). Dieses Ergebnis ist erwartbar, da die Absolvierenden einer dualen Berufsausbildung i. d. R. mehrheitlich durch den Ausbildungsbetrieb übernommen werden (siehe Abschnitt 8.2.1.1).

Für die Befragten, die aktuell in ihrem erlernten Beruf tätig sind, zeigen sich folgende Unterschiede: Der Vergleich zwischen den Sektoren bzgl. einer Zwischentätigkeit zeigt ebenfalls einen signifikanten Zusammenhang mittlerer Stärke zwischen den Variablen *Zwischentätigkeit* (abhängige Variable) und *Sektor* (unabhängige Variable) (X^2 (2, N = 100) = 12,529; p = .002; Cramers V = 0,354).

Die Befragten des Dualen Systems nehmen seltener eine Zwischentätigkeit auf. Die Befragten des Schulberufssystems und des Sektors Erwerb HZB hingegen nennen häufiger, dass sie sich in einer Zwischentätigkeit befinden. Insgesamt ist dieses ebenfalls ein durchaus erwartbares Ergebnis; denn die Befragten aus einem dualen Bildungsgang haben in der Regel gute Übernahmechancen durch ihr jeweiliges Ausbildungsunternehmen (siehe ebenfalls Abschnitt 8.2.1.1).

Von den zehn Befragten des Dualen Systems mit Zwischentätigkeiten, die aktuell in ihrem erlernten Beruf tätig sind, werden folgende Zwischentätigkeiten genannt: Arbeitslosigkeit (4 Nennungen), Wiederholungskurs (3 Nennungen), Tätigkeit im erlernten Beruf, aber in einem anderen Unternehmen (2 Nennungen), Studium und Urlaub (je 1 Nennung). Eine Person war nach der Wiederholungsprüfung zunächst arbeitslos gemeldet und absolvierte eine Maßnahme der Arbeitsagentur, bevor sie einen Arbeitsplatz im erlernten Beruf fand. Die vier Personen, die zwischenzeitlich arbeitslos waren, waren zwischen zwei bis sechs Monate arbeitslos gemeldet.

Zwölf Befragte des Schulberufssystems mit Zwischentätigkeiten, die aktuell in ihrem erlernten Beruf arbeiten, nennen mindestens eine der folgenden Zwischentätigkeiten: Arbeitslosigkeit (6 Nennungen), Nebenjob (2 Nennungen), Auszeit, Praktikum, in einem anderen Beruf tätig, in einem anderen Unternehmen, Hausfrau (je 1 Nennung).

Die vier Befragten, die ihren Bildungsgang des Sektors Erwerb HZB im Jahr 2014 beendeten und vor der Aufnahme einer Tätigkeit im erlernten Beruf eine Zwischentätigkeit nennen, geben folgende Tätigkeiten an: Auszeit (2 Nennungen), Arbeitslosigkeit, Tätigkeit im erlernten Beruf als Verkäufer:in einem anderen Unternehmen (je 1 Nennung).

Interpretation

Die Befragten des Schulberufssystems und des Sektors Erwerb HZB verweisen häufiger als diejenigen des Dualen Systems darauf, dass sie für ihre aktuelle Tätigkeit zu-

nächst gezwungen waren oder für sich entschieden, eine Zwischentätigkeit zu übernehmen. Denn die Letztgenannten hatten mehrheitlich ein Übernahmeangebot seitens ihres Ausbildungsbetriebes. Diejenigen der anderen Sektoren nennen häufiger Phasen von Arbeitslosigkeit (sogenannte friktionelle Arbeitslosigkeit, vgl. *Hinz/Abraham* 2018, S. 18 und 102) oder anderes.

8.2.1.5 Mehrfachausbildungen der Befragten

In Tabelle 8-15 sind die relativen Antworthäufigkeiten je Sektor zur Frage dargestellt: „Haben Sie vorher eine andere Ausbildung gemacht?“.

Tabelle 8-15: Ausbildung vor dem im Jahr 2014 beendeten Bildungsgang nach Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

	Sektor			Gesamt
	Duales System	Schulberufssystem	Erwerb Hochschulzugangsberechtigung	
N	92	68	70	230
Ja, abgeschlossen	14 %	18 %	69 %	32 %
Ja, aber nicht abgeschlossen	21 %	16 %	1 %	13 %
Nein	65 %	66 %	30 %	55 %

Deskription

Zwischen den beiden Variablen *vorherige Ausbildung* (abhängige Variable) und *Sektor* (unabhängige Variable) kann ein signifikanter Zusammenhang mittlerer Stärke nachgewiesen werden (X^2 (4, N = 230) = 65,871); p < .001; Cramers V = 0,378. Danach geben die Befragten des Dualen Systems bzw. des Schulberufssystems seltener als diejenigen, die einen Bildungsgang zum Erwerb der HZB durchlaufen haben, an, eine vorherige Ausbildung absolviert zu haben.

Interpretation

Insgesamt ist dieses Ergebnis erwartbar, denn die in der vorliegenden Stichprobe berücksichtigten Bildungsgänge zum Erwerb der HZB setzen i. d. R. eine abgeschlossene Berufsausbildung oder eine fünfjährige adäquate Berufstätigkeit voraus (vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie* 2020). Dies kann als ein Verweis darauf verstanden werden, dass die komplexe Angebotsstruktur des Berufsbildungssystems in Deutschland sehr unterschiedliche Bildungs“karriere“wege nicht nur ermöglicht, sondern auch realisieren hilft. Hier spielt die Konstruktion der beruflichen Schulen als berufliche Oberstufenzentren (OSZ), d. h. als komplex strukturierte Schulzentren mit sehr unterschiedlichen Bildungsgangangeboten eine wesentliche Rolle.

Die Befragten des Sektors Erwerb HZB bereiten sich am häufigsten auf ein Studium vor (vgl. 8.2.1 und 8.2.1.2). Gleichzeitig wird aber auch sichtbar, dass das Berufsbildungssystem eine wesentliche Rolle dabei spielt, den Jugendlichen und jungen Er-

wachsenen den Übergang an der zweiten Schwelle nicht nur zu erleichtern, sondern dies auch – teils eben mittels zusätzlicher individueller Investitionen in die Bildungskapitalien – so zu gestalten, dass über bessere Passungen, erhöhte berufliche Zufriedenheit usw. die Nachhaltigkeit der Integration gestärkt wird.

8.2.1.6 Zwischenfazit

Bei der Betrachtung der Befunde zwischen den Sektoren fällt auf, dass knapp die Hälfte der Befragten sechs bis zwölf Monate nach der Befragung zur *Studie 1*, d. h. in der Regel nach Beendigung des jeweils durchlaufenen Bildungsganges, einer Berufs-/Erwerbstätigkeit nachgeht; 20 Prozent studieren und 5 Prozent sind in einer Aus-/Weiterbildung. Rund 9 Prozent sind arbeitslos gemeldet. Die Mehrzahl (71 Prozent) der Absolvierenden des Dualen Systems sind in ihrem erlernten Beruf tätig – hingegen nur 44 Prozent derjenigen des Schulberufssystems. Erwartbar ist, dass die Mehrheit (59 Prozent) der Befragten des Sektors HZB derzeit in einem Studium ist. Ebenfalls wenig überraschend ist das Ergebnis der Absolvierenden des Übergangssystems, die mehrheitlich eine Aus-/Weiterbildung absolvieren. Auffällig ist, dass die Arbeitslosenquoten nach Beendigung des Bildungsganges unterschiedlich ausfallen: Während 14,7 Prozent der Absolvierenden des Schulberufssystems arbeitslos gemeldet sind, geben dies nur 7,6 Prozent derjenigen des Dualen Systems bzw. nur 5,7 Prozent der Befragten des Sektors Erwerb HZB an.

Von denjenigen Befragten, die berufs-/erwerbstätig sind, ist die Mehrheit (77 Prozent) in Vollzeit tätig. 54 Prozent nennen ein unbefristetes Arbeitsverhältnis. Dabei geben die Absolvierenden des Schulberufssystems und des Sektors Erwerb HZB häufiger eine Befristung des Arbeitsvertrages an. Diese Befunde verweisen auf einen durchaus ambivalenten Trend hinsichtlich des Übergangs an der zweiten Schwelle: Lernen im Schulberufssystem wird von den Anbietenden von bezahlter Arbeit tendenziell kritisch betrachtet. Dabei ist durchaus nicht ausgemacht, dass die beruflichen Kompetenzen, die die Absolvierenden dieses Schulberufssystems erworben haben, geringer ausfallen als bei denjenigen des Dualen Systems. „Bewährung in der Praxis", vornehmlich in derjenigen des eigenen Betriebes, scheint für viele Betriebe ein zentrales Argument für eine Vergabe eines Arbeitsplatzes an eine:n Berufseinsteiger:in an der zweiten Schwelle zu sein (vgl. *Zöller* 2015, S. 6).

Die Mehrheit (70 Prozent) berichtet ein monatliches Bruttoeinkommen i. H. v. bis zu 2.000 Euro. Zwischen den Sektoren bestehen hierbei keine signifikanten Unterschiede.

Mit ihrer aktuellen Berufs-/Erwerbstätigkeit sind rund zwei Drittel der Befragten zufrieden. Weiterhin zeigt sich, dass die Befragten des Dualen Systems und des Schulberufssystems insgesamt zufriedener sind als diejenigen des Sektors Erwerb HZB.

Die regionale tätigkeitsbedingte Mobilität fällt für den Raum Berlin bei den hier Befragten eher gering aus: Während 7 Prozent der Berufs-/Erwerbstätigen (je 5 weiblich, männlich) für ihre aktuelle Tätigkeit in ein anderes Bundesland gezogen sind, nennen 14 Prozent der Berufs-/Erwerbstätigen längere Fahrzeiten – länger als eine

Stunde je Wegstrecke. Folgt man dem *Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung* (2020), ist die Binnenwanderung Deutschlands bei jungen Frauen bis zu 27 Jahren höher als bei den jungen Männern. In der vorliegenden Stichprobe zeigen sich diesbezüglich keine Unterschiede. Insgesamt verzeichnet Berlin im Jahr 2014 einen Zuzugsüberschuss i. H. v. 37.113 Personen (vgl. *Amt für Statistik Berlin-Brandenburg* 2015, S. 64). Die Abwägung von Kosten und Nutzen eines Umzugs unterliegt sehr individuellen Kalkülen (vgl. *Bähr* 2017, S. 2 f.). In die Überlegung einbezogen werden u. a. Familie, Freunde, Region, Attraktivität des Stellenangebots/des möglichen neuen Wohnorts gegenüber dem bisherigen Wohnort (vgl. ebd.).

Befragte, die ein Studium aufgenommen haben, wählen i. d. R. im Anschluss an ihren Bildungsgang berufsfeldnahe Studiengänge mit dem Ziel der Höherqualifizierung. In diesen Trend können auch die Studierenden der vorliegenden Studie eingeordnet werden; sie folgen dem Trend zur Höherqualifizierung mit dem Ausblick auf ein sicheres Beschäftigungsverhältnis (siehe ausführlicher 8.2.1.2; s. auch *Möller* 2018, S. 104 zum Trend der Höherqualifizierung).

Als Grund für die Aufnahme einer Aus-/Weiterbildung wird am häufigsten die Vorbereitung auf ein Studium bzw. auf eine bestimmte Berufsausbildung genannt. Folgt man *Möller* (2018, S. 104), so ist weltweit ein „Trend zur Höherqualifizierung" erkennbar. Das Verhalten der Befragten, die weitere Bildungsinvestitionen tätigen, kann durchaus als ein Indiz für diesen Trend verstanden werden.

Die Befragten des Dualen Systems geben seltener eine Tätigkeit zwischen dem Abschluss ihres Bildungsganges (im Jahr 2014) und ihrer aktuellen Tätigkeit (im Jahr 2015) an als die Befragten der anderen Sektoren. Auch wenn dies erwartbar ist – die Mehrheit der Absolvierenden des Dualen Systems erhält vom Ausbildungsbetrieb ein Übernahmeangebot –, so werden gleichwohl zeitliche Friktionen an dieser Schwelle erkennbar, die den Trend zu segmentierten Berufs-/Erwerbsbiografien verstärken helfen.

Während berlinweit 62 Prozent der Absolvierenden des Dualen Systems vom Ausbildungsbetrieb übernommen wurden (vgl. *Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen* 2015, S. 59), sind es in der vorliegenden Stichprobe 65 Prozent. Damit liegt eine Übernahmequote auf ähnlich hohem Niveau vor.

In der vorliegenden Stichprobe berichtet rund ein Drittel von einem vorherigen Ausbildungsabschluss, insbesondere Befragte des Sektors Erwerb HZB. Die Mehrzahl (55 Prozent) der Befragten hat vorher keine andere Berufsausbildung gemacht.

8.2.2 Berufsbereichsbezogene Ergebnisse

Inwieweit Unterschiede in den aktuellen Tätigkeiten der Befragten mit einem kaufmännischen, gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen und gewerblich-technischen Bildungsgang bestehen, ist im folgenden Abschnitt Gegenstand.

Der Vergleich der Berufsbereiche hinsichtlich der 14 Antwortmöglichkeiten zur aktuellen Situation generiert eine Tabelle, deren Daten die Voraussetzungen bzgl. der erwarteten Häufigkeiten für einen Chi-Quadrat-Test nicht erfüllen (vgl. zu den Voraussetzungen *Brosius* 2013, S. 425). Daher wird eine Verdichtung der 14 Kategorien

(vgl. zur möglichen Verdichtung von Kategorien *Brosius* 2013, S. 427 f.) zu den folgenden fünf Klassen vorgenommen:

- Klasse 1: *Berufstätigkeit*: erlernter Beruf;
- Klasse 2: *Erwerbstätigkeit*: anderer Beruf (Ausbildungs- vs. Erwerbsberuf; siehe Kap. 2);
- Klasse 3: *Bildung*: Studium, Berufsausbildung, Schüler:in, Wiederholer:in, Maßnahme der Arbeitsagentur, Praktikum/Trainee;
- Klasse 4: *arbeitslos gemeldet* und
- Klasse 5: *Sonstige*: Freiwilligendienst, Mutterschutz/Elternzeit, im Urlaub, etwas anderes, mehrere Nennungen.

Diese Klassen ermöglichen die Durchführung eines Chi-Quadrat-Tests, zwei erwartete Zellhäufigkeiten waren kleiner als 5.

Tabelle 8-16: Aktuelle Tätigkeiten der befragten Ehemaligen (absolute und relative Häufigkeiten je Berufsbereich) (Quelle: Eigene Darstellung)

Klasse	Kaufmännisch (% des Berufsbereichs)	gewerblich-technisch (% des Berufsbereichs)	gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch (% des Berufsbereichs)	Gesamt (in %)
N	159	73	46	278
Berufstätigkeit	30 %	43 %	65 %	39 %
Erwerbstätigkeit	12 %	8 %	2 %	9 %
Bildung	42 %	34 %	20 %	36 %
arbeitslos	8,8 %	12,3 %	0	8,3 %
Sonstige	8 %	3 %	13 %	8 %

Sichtbar wird ein schwach ausgeprägter, gleichwohl signifikanter Zusammenhang zwischen Klasse (abhängige Variable) und Berufsbereich (unabhängige Variable) festgestellt (X^2 (8, N = 278) = 30,117); p < .001; Cramers V = 0,233.

Der Tabelle 8-16 ist zu entnehmen, dass jeweils die Mehrheit der Ehemaligen der gewerblich-technischen und der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgänge berufs- oder erwerbstätig ist. Bildungsangebote werden relativ häufiger von den Absolvierenden mit einem kaufmännischen Bildungsgang angenommen. Das Studium wählen im Anschluss etwa je ein Viertel der Befragten der kaufmännischen und der gewerblich-technischen Bildungsgänge. Auffällig ist, dass keine:r der Befragten der gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Ausbildungsgänge im Anschluss arbeitslos gemeldet ist – wohingegen 8,8 Prozent der kaufmännischen bzw. 12,3 Prozent der gewerblich-technischen Befragten die Arbeitslosigkeit nennen.

8.2.2.1 Aktuelle Situation der Befragten: Berufs-/Erwerbstätigkeit

Insgesamt äußern sich 141 Befragte zu verschiedenen Merkmalen ihrer aktuellen Berufsstätigkeit – davon geben 70 Befragte an, einen kaufmännischen Bildungsgang durchlaufen zu haben; 38 Befragte verweisen auf einen gewerblich-technischen und 33 Befragte einen gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang.

Die deutliche Mehrheit von rund 76,6 Prozent der 141 Befragten ist in Vollzeit tätig. Die anderen 23,4 Prozent sind in Teilzeit beschäftigt. Eine Vollzeitbeschäftigung nennen 90 Prozent der Befragten des gewerblich-technischen, 73 Prozent derjenigen des kaufmännischen und 70 Prozent der Befragten des gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bereichs.

Rund 70 Prozent der Teilzeitbeschäftigten nannten eine Wochenarbeitszeit ≥ 20 Stunden. Ein signifikanter Zusammenhang zwischen Berufsbereich und Beschäftigungsumfang liegt nicht vor (X^2 (2, N = 141) = 4,937; p = 0,085).

133 Befragte machen Angaben, inwieweit der Arbeitsvertrag befristet ist. Eine Mehrheit von 52,6 Prozent der Befragten geht einer unbefristeten und 47,4 Prozent einer befristeten Beschäftigung nach.

Von den 63 Personen mit einem befristeten Arbeitsvertrag geben 81 Prozent eine Befristung auf bis zu zwölf Monate an. Die Befristung des Arbeitsvertrages auf zwölf Monate wird mehrheitlich von 56 Prozent der 63 Befragten genannt (vgl. Tab. 8-17). Die Voraussetzungen für die Überprüfung eines statistisch belastbaren Zusammenhangs zwischen Befristung und Berufsbereich sind nicht erfüllt – sowohl bei der vorliegenden Tabelle 8-17 als auch bei einer verdichteten Tabelle (bis 12 Monate vs. länger als 12 Monate). Daher wird kein Chi-Quadrat-Test vorgenommen.

Tabelle 8-17: Befristungen in Monaten je Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Befristung	Berufsbereich			Gesamt
	kaufmännisch	gewerblich-technisch	gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch	
6 Monate	10	1	1	12
7 Monate	1	0	0	1
8 Monate	0	0	3	3
12 Monate	20	5	10	35
18 Monate	1	1	0	2
19 Monate	0	1	0	1
22 Monate	1	0	0	1
24 Monate	2	4	1	7
96 Monate	1	0	0	1
Gesamt	36	12	15	63

Bruttoeinkommen

Zwischen Berufsbereich (unabhängige Variable) und monatlichem Bruttoeinkommen (abhängige Variable) zeigt sich ein mittelstarker signifikanter Zusammenhang (X^2 (6, N = 139) = 32,351; p ≤ 0,001; Eta = 0,376). Das Eta² beträgt (0,376)² = 0,141, d. h., etwa 14 Prozent der Varianz des monatlichen Bruttoeinkommens werden durch den Berufsbereich erklärt (vgl. zur Interpretation von Eta² *Janssen/Laatz* 2017, S. 280; s. auch *Brosius* 2018, S. 555). Für den Chi-Quadrat-Test wurden die beiden Antwortkategorien „bis 400 Euro" und „401 bis 1.000 Euro" zusammengefasst.

Eine Mehrheit von 52 Prozent der 139 Befragten gibt ein monatliches Bruttoeinkommen zwischen 1.001 und 2.000 Euro an. Weitere 20 Prozent der Befragten nennen ein Bruttoeinkommen unter 1.000 Euro. Die Mehrheit (59 Prozent) der Befragten eines gewerblich-technischen Bildungsganges erzielen höhere Einkommen (über 2.000 Euro) als diejenigen der kaufmännischen und gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgänge (vgl. Tab. 8-18).

Tabelle 8-18: Monatliches Bruttoeinkommen je Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsbereich	N	bis 1.000 Euro	1.001 bis 2.000 Euro	2.001 bis 3.000 Euro	über 3.000 Euro
kaufmännisch	70	23 %	61 %	13 %	3 %
gewerblich-technisch	39	10 %	28 %	59 %	3 %
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	30	27 %	60 %	13 %	0 %
Gesamt	139	20 %	52 %	26 %	2 %

Dabei sind die Unterschiede sicherlich auf die untersuchten Bildungsgänge zurückzuführen: So erzielen z. B. Fachinformatiker:innen (etwa 3.500 Euro brutto) und Systemelektroniker:innen (bis zu 2.800 Euro brutto) höhere Einstiegsgehälter als Friseurinnen und Friseure (1.700 Euro brutto) (vgl. *AUBI-plus GmbH* 2020). Folgt man *Buch/Hall* (2014, S. 348), ist zu erwarten, dass die Mehrzahl der Befragten in der vorliegenden Studie gering entlohnt wird (siehe ausführlicher 5.2.3). *Seibert/Wydra-Somaggio* (2017, S. 7) konstatieren, der bisher höchste Schulabschluss beeinflusse das Einstiegsgehalt – je höher der Schulabschluss, desto höher das Einstiegsgehalt. Dieser Zusammenhang kann für die vorliegende Studie nicht bestätigt werden.

Auf das aktuelle Unternehmen aufmerksam werden

Befragte äußern sich zu dieser Frage. In der folgenden Tabelle 8-19 sind je Berufsbereich die relativen Antworthäufigkeiten dargestellt.

Tabelle 8-19: Aufmerksamkeit für den Betrieb je Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

	Berufsbereich			Gesamt
	kaufmännisch	gewerblich-technisch	gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch	
N	70	39	32	141
Ich habe in diesem Betrieb vorher meine Berufsausbildung gemacht.	30 %	49 %	44 %	38 %
Ich habe in diesem Betrieb vorher ein Praktikum gemacht.	3 %	5 %	6 %	4 %
Ich kannte diesen Betrieb über meine Eltern, Freunde, Bekannten.	27 %	15 %	13 %	21 %
Den Betrieb kannte ich vorher nicht.	11 %	13 %	3 %	10 %
Sonstige	29 %	18 %	34 %	27 %

Insgesamt absolvierten 38 Prozent der betreffenden 141 Befragten vorab eine Ausbildung im aktuellen Unternehmen. Dabei ist der Ausbildungsbetrieb für die Befragten im gewerblich-technischen Bereich mit 49 Prozent, für jene im gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen mit 44 Prozent und diejenigen im kaufmännischen mit 30 Prozent der wichtigste Bezugspunkt.

Die Absolvierenden eines kaufmännischen Bildungsganges nennen darüber hinaus sonstige Aspekte als Quellen für den aktuellen Betrieb (20 Befragte, 28 Prozent): die Arbeitsagentur (6 Nennungen), das Internet (4 Nennungen), das Zeitarbeitsunternehmen (2 Nennungen) und je ein Mal Werbung, Career Service der Universität, Hilfsorganisation, Bundeswehr, vorherige Aushilfstätigkeit, Lehrkraft, Schaufenster, über den Ausbildungsbetrieb.

Die elf Befragten mit einem gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang nennen in der Kategorie *Sonstige* vier Mal das Internet und je ein Mal die Arbeitsagentur, Casting mehrerer Schulen, sehr bekanntes Unternehmen, Kassenärztliche Vereinigung, Praxisanleiterin, Umwelt, Zeitung.

Die sieben Personen mit einem gewerblich-technischen Bildungsgang geben folgende sonstige Quellen für ihren aktuellen Betrieb an: drei Mal Internet, zwei Mal Arbeitsagentur und je ein Mal: Tag der offenen Tür und Trainingscenter ABB.

Zufriedenheit mit der aktuellen Tätigkeit

Ein weiterer signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der globalen Zufriedenheit mit der aktuellen Tätigkeit und dem Berufsbereich ((X^2 (4, N = 140) = 9,810, p = 0,044). Dieser Zusammenhang ist mit Cramers V = 0,187 klein. Die beiden Antwortkategorien „Eigentlich nein, aber jetzt gefällt es mir ganz gut“ und „Eigentlich nein,

aber ich habe mich damit abgefunden“ werden für den Chi-Quadrat-Test zusammengefasst („Eigentlich nein, bleibe dabei“). Zwei Drittel der 140 Befragten sind mit ihrer aktuellen Tätigkeit zufrieden. Die Zufriedenheit mit der aktuellen Tätigkeit ist bei den Befragten der gewerblich-technischen und gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgänge relativ höher als bei denjenigen, die aus einem kaufmännischen Bildungsgang kommen (vgl. Tab. 8-20). Die Befragten mit einem kaufmännischen Bildungsgang geben häufiger an, ggf. wechseln zu wollen. Demgegenüber nennen diejenigen mit einem gewerblich-technischen Bildungsgang seltener einen anderen Wunsch.

Tabelle 8-20: Zufriedenheit mit der Tätigkeit je Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsbereich	N	Zufriedenheit mit der Tätigkeit		
		Ja	Eigentlich nein, bleiben dabei	Haben einen anderen Wunsch
kaufmännisch	70	61 %	12 %	27 %
gewerblich-technisch	38	71 %	21 %	8 %
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	32	75 %	3 %	22 %
Gesamt	140	67 %	12 %	21 %

Weitere Wünsche der Befragten

Die Befragten, die sich in der Kategorie *andere Wünsche* äußern, nennen am häufigsten (10 Nennungen) die Aufnahme eines Studiums. Weitere sieben Personen möchten in eine Aus-/Weiterbildung einmünden. Während drei Befragte wieder im erlernten Beruf tätig sein möchten, wünschen sich je zwei Befragte eine Beschäftigung in einem anderen Unternehmen bzw. eine andere Tätigkeit (vgl. Tab. 8-21).

Tabelle 8-21: Wünsche der Befragten nach Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Ich habe einen anderen Wunsch:		
Wunsch	**N**	**Berufsbereich**
Studium[55]	10	8 kaufmännisch je 1: gewerblich-technisch; gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch
Aus-/Weiterbildung[56]	7	5 gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch 2 kaufmännisch

55 Die gewünschten Studiengänge sind berufsfeldnah, d. h. Ehemalige mit einem Bildungsgang einer kaufmännischen Schule wünschen sich i. d. R. ein wirtschafts-/verwaltungswissenschaftliches Studium – außer eine Person möchte Geschichte und Geografie auf Lehramt studieren.

56 Nachfolgend werden die gewünschten Aus-/Weiterbildungen und in Klammern der absolvierte Bildungsgang genannt: kaufmännische Ausbildung (FOS), Trainerschein Reitlehrerin (Kaufleute für Büromanagement dual), Weiterbildung (Erzieher:in), Ausbildung Kaufleute für Büromanagement (Friseur:in), Kosmetikausbildung (Friseur:in), Maskenbildner:in (Friseur:in), zahntechnische:r Verwaltungsmanager:in (Zahntechniker:in).

(Fortsetzung Tabelle 8-21)

Ich habe einen anderen Wunsch:		
Wunsch	**N**	**Berufsbereich**
im erlernten Beruf arbeiten	3	2 kaufmännisch 1 gewerblich-technisch
anderes Unternehmen	2	2 kaufmännisch
andere Tätigkeit	2	1 gewerblich-technisch (Wunsch: Systemadministration) 1 kaufmännisch (Wunsch: Buchhaltung)
Sonstiges	5	4 kaufmännisch (keinen Schichtdienst mehr; Festanstellung mit mehr Sicherheit und Geld; besseres Kollegium/Arbeitsklima; FOS nachholen) 1 gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch (schneiden können wie die Kolleginnen)

Außerdem wurden die Befragten gebeten, zu antworten, ob sie für ihre Tätigkeit den Wohnort gewechselt haben, in ein anderes Bundesland und/oder ins Ausland gezogen sind oder ob sie für ihre Tätigkeit längere Fahrzeiten, d. h. mehr als eine Stunde je Strecke, in Kauf nehmen. Ins Ausland ging keine der befragten Personen. Vier Befragte, die einen gewerblich-technischen Bildungsgang absolviert hatten, und je drei Befragte mit einem kaufmännischen bzw. einem gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang zogen für ihre Tätigkeit in ein anderes Bundesland. Insgesamt zogen 10 von 140 Befragten (7 Prozent) in ein anderes Bundesland. 11 der 140 Befragten (8 Prozent) wechselten für ihre Tätigkeit den Wohnort – fünf Befragte mit einem kaufmännischen, vier mit einem gewerblich-technischen und zwei Befragte mit einem gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang. Eine längere Fahrzeit mit mehr als einer Stunde je Strecke geben 20 von 140 Befragten (14 Prozent) an, davon elf mit einem kaufmännischen, fünf mit einem gewerblich-technischen und vier Befragte mit einem gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang. Insgesamt waren keine systematischen Zusammenhänge zwischen einerseits dem Berufsbereich und jeweils andererseits dem Wohnort, dem Wechsel des Bundeslandes und längeren Fahrzeiten erkennbar.

8.2.2.2 Aktuelle Situation der Befragten: Studium

64 Personen machen Angaben zum Studium – davon:

- 41 Befragte mit einem kaufmännischen,
- 19 Befragte mit einem gewerblich-technischen und
- 4 Befragte mit einem gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang.

Die deutliche Mehrheit (rund 88 Prozent) absolviert ein Vollzeitstudium. Weitere 9 Prozent der 64 Befragten geben ein Duales Studium an. Die anderen 3 Prozent nennen ein „Studium neben dem Beruf/Fernstudium“.

Ein Studium der Informatik (auch berücksichtigt: Wirtschaftsinformatik, Game Design, Computer Engineering) wird von 15 Befragten am häufigsten genannt – davon 10 Personen mit einem absolvierten gewerblich-technischen Bildungsgang. Damit wählen etwa 52 Prozent derjenigen Befragten, die ein Studium aufnehmen und einen gewerblich-technischen Bildungsgang absolvierten, ein Informatikstudium. Ein Mal genannt werden z. B. Audio production und Zahnmedizin. Weitere Informationen sind in der Tabelle 8-22 enthalten. Insgesamt zeigt sich für die Mehrheit der entsprechenden Befragten eine gut erkennbare thematische Stringenz bei der Gestaltung ihrer Bildungsbiografie: Denn mehrheitlich wählen die Ehemaligen einen berufsfeldnahen Studiengang.

Tabelle 8-22: Studienfachrichtung nach Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Studienfachrichtung	N	davon (% je Berufsbereich)
Informatik	15	10 gewerblich-technisch (52 %) 5 kaufmännisch (12 %)
Wirtschaftswissenschaften	12	11 kaufmännisch (27 %) 1 gewerblich-technisch (5 %)
(Wirtschafts-)Recht	9	8 kaufmännisch (20 %) 1 gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch (25 %)
Ingenieurwesen	8	4 kaufmännisch (10 %) 4 gewerblich-technisch (21 %)
Lehramt	3	3 kaufmännisch (7 %)
Öffentliche Verwaltung	3	3 kaufmännisch (7 %)
Mathematik	2	2 kaufmännisch (5 %)
Physik	2	2 gewerblich-technisch (11 %)
Audio production, Geowissenschaften, Germanistik/Portugiesisch, Regenerative Energien, Sicherheitsmanagement	je 1	5 kaufmännisch (12 %)
Allgemeine theoretische Linguistik, Soziale Arbeit, Zahnmedizin	je 1	3 gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch (75 %)
Architektur, Medizin	je 1	2 gewerblich-technisch (11 %)

Welche Gründe nennen die Befragten für die Aufnahme des jeweiligen Studiums?

Tabelle 8-23: Gründe für die Wahl des Studiengangs nach Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Wie kam es dazu, dass Sie diesen Studiengang gewählt haben?	Anzahl nach Berufsbereich			Gesamt[57]
	kaufmännisch	gewerblich-technisch	gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch	
Ich möchte mein Qualifikationsniveau erhöhen, um meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern.	17	11	2	**30**
Mich interessieren die Inhalte des Studiums.	13	6	--	**19**
Ich wollte schon immer studieren.	12	3	--	**15**
Meine Interessen haben sich verändert und ich will mich umorientieren.	3	2	1	**6**
Ich wollte noch nicht arbeiten.	2	--	--	**2**
Sonstige	2	1	--	**3**
durch die Wirtschaftslehrerin	1			
nicht lebenslang im Labor sein		1		
Potenzial des Studiengangs	1			

Tabelle 8-23 weist aus, dass die Befragten als Grund für die Aufnahme des Studiums am häufigsten (30 Nennungen) die Erhöhung des Qualifikationsniveaus angeben, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu optimieren. Die Inhalte des Studienganges sind für 19 Personen entscheidend für die Studienfachwahl. Die wenigsten Nennungen liegen hinsichtlich der Antwortmöglichkeit „Ich wollte noch nicht arbeiten" vor (zwei Nennungen). Für die Daten der Tabelle 8-23 kann kein systematischer Zusammenhang zwischen den Gründen für die Studienfachwahl und den Berufsbereichen festgestellt werden.

Wie die domänenspezifische Umorientierung von sechs Befragten aussieht, wird in Tabelle 8-24 skizziert.

Tabelle 8-24: Berufliche Umorientierung als Grund der Studienwahl (Quelle: Eigene Darstellung)

Ausbildung vor dem absolvierten Bildungsgang	absolvierter Bildungsgang im Jahr 2014	Studiengang
Kauffrau/-mann für Bürokommunikation	FOS	Regenerative Energien
Kauffrau/-mann im Einzelhandel	BOS	Wirtschaftskommunikation

57 Acht Befragte machten mehrere Angaben, sodass die Gesamtzahl größer ist als die Anzahl der Befragten.

(Fortsetzung Tabelle 8-24)

Ausbildung vor dem absolvierten Bildungsgang	absolvierter Bildungsgang im Jahr 2014	Studiengang
Rechtsfachangestellte	BOS	Biosystemtechnik/ Bioinformatik
Staatlich geprüfte:r Assistent:in für Informatik	Fachinformatiker:in für Anwendungsentwicklung	Wirtschaftsinformatik
keine	FOS (Schwerpunkt Soziales)	Wirtschaftsrecht
Augenoptiker:in	FOS	Wirtschaftsingenieurwesen

Die domänenspezifische Umorientierung der sechs Befragten bei der Wahl des Studienganges im Vergleich zu den vorangegangenen Abschlüssen ist deutlich erkennbar. So schloss zum Beispiel eine Person vor der BOS eine Ausbildung zur:m Rechtsfachangestellten ab und nahm nach Erhalt der Studienberechtigung das Studium der Biosystemtechnik/Bioinformatik auf. Damit wird – hier an Einzelfällen – der Aspekt sichtbar, dass das Durchlaufen des Berufsbildungssystems eine schrittweise Klärung im beruflichen Findungsprozess bedeuten kann, der dann letztendlich einen nachhaltigen Verbleib in dem zuletzt angestrebten Tätigkeitsfeld mit sich bringen kann.

8.2.2.3 Aktuelle Situation der Befragten: Aus-/Weiterbildung[58]

Insgesamt geben 42 Befragte an, im Anschluss an ihren letzten Bildungsgang eine Aus- oder Weiterbildung zu durchlaufen – davon 28 Befragte, die vorher einen kaufmännischen Bildungsgang absolviert haben, und je 7 Befragte mit einem gewerblich-technischen oder gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang. Der weitere Besuch der BOS wird von elf Befragten genannt. Davon geben neun Befragte einen Bildungsgang einer kaufmännischen beruflichen Schule an. Diese entsprechen rund 32 Prozent derjenigen, die eine Aus-/Weiterbildung nennen und vorab einen Bildungsgang einer kaufmännischen beruflichen Schule absolvierten. Jeweils ein Mal genannt werden ein Praktikum, eine Maßnahme der Arbeitsagentur und die Fachschule (vgl. Tab. 8-25).

Tabelle 8-25: Aktuelle Aus-/Weiterbildung nach Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Aus-/Weiterbildung	N	davon (% je Berufsbereich)
BOS	11	9 kaufmännisch (32 %) 2 gewerblich-technisch (29 %)
Berufsfachschule	9	5 kaufmännisch (18 %) 3 gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch (43 %) 1 gewerblich-technisch (14 %)

58 Zur Erinnerung: Die Klasse der Aus- und Weiterbildung umfasst diejenigen in einer Berufsausbildung, Schüler:innen, Wiederholer:innen, Personen in einer Maßnahme der Arbeitsagentur und Befragte im Praktikum.

(Fortsetzung Tabelle 8-25)

Aus-/Weiterbildung	N	davon (% je Berufsbereich)
FOS	7	7 kaufmännisch (25 %)
Ausbildung	6	3 kaufmännisch (11 %) 2 gewerblich-technisch (29 %) 1 gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch (14 %)
Wiederholer:in	4	2 kaufmännisch (7 %) (beide Bürokaufleute) (vollzeitschulisch) 1 gewerblich-technisch (14 %) (Technische:r Assistent:in für Informations- und Telekommunikationstechnische Systeme) 1 gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch (14 %) (FOS)
Sonstiges	2	2 kaufmännisch (7 %)
Fachschule (Erzieher:in)	1	1 gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch (14 %)
Maßnahme der Arbeitsagentur	1	1 gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch (14 %)
Praktikum	1	1 gewerblich-technisch (14 %)

Die Mehrheit (57 Prozent) der Befragten, die vorher einen kaufmännischen Bildungsgang absolviert haben, geht weiter zur Schule, um einen höherwertigen Schulabschluss zu erreichen (Fachhochschulreife, Allgemeine Hochschulreife). Drei der vier Wiederholer:innen möchten die Abschlussprüfung in ihrem Ausbildungsgang wiederholen und eine weitere Person die Prüfung in der FOS ablegen (vgl. Tab. 8-25).

Welche Gründe haben die 42 Befragten für die Aufnahme einer weiteren Aus- oder Weiterbildung? Am häufigsten (18 Personen) wird geäußert, sich mit dem jeweiligen Bildungsgang auf ein Studium vorbereiten zu wollen. Von größerer Bedeutung ist darüber hinaus der Wunsch nach einer beruflichen Umorientierung (7 Personen) (vgl. Tab. 8-26).

Tabelle 8-26: Gründe für die Wahl der Aus- oder Weiterbildung nach Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Wie kam es dazu, dass Sie diese Aus-/Weiterbildung absolvieren?	Anzahl nach Berufsbereich			Gesamt
	kaufmännisch	gewerblich-technisch	gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch	
Ich brauche einen höheren Abschluss, um mich auf ein Studium vorzubereiten.	17	1	0	18
Meine Interessen haben sich verändert und ich will mich umorientieren.	3	2	2	7
Ich brauche einen höheren Abschluss, um einen bestimmten Beruf zu ergreifen.	1	1	2	4

(Fortsetzung Tabelle 8-26)

Wie kam es dazu, dass Sie diese Aus-/Weiterbildung absolvieren?	Anzahl nach Berufsbereich			Gesamt
	kaufmännisch	gewerblich-technisch	gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch	
Mich interessiert dieser Bildungsgang.	1	1	1	3
Mich interessieren die Inhalte der Aus-/Weiterbildung.	2	0	1	3
Ich wollte noch nicht arbeiten.	2	0	0	2
höheres Qualifikationsniveau für die Arbeitswelt und als Prävention, falls ich doch noch einmal studieren möchte	1	0	0	1

Für diejenigen, die eine thematische Umorientierung als Grund für die Wahl einer (weiteren) Aus- oder Weiterbildung nennen, wird in Tabelle 8-27 gezeigt, welchen Bildungsgang sie im Jahr 2014 absolvierten, ob sie davor eine andere Ausbildung abschlossen und welche Aus- oder Weiterbildung sie aktuell durchlaufen.

Tabelle 8-27: Umorientierung als Grund der Entscheidung für eine weitere Aus-/Weiterbildung (Quelle: Eigene Darstellung)

Ausbildung vor dem absolvierten Bildungsgang	Absolvierter Bildungsgang im Jahr 2014	Aktuelle Aus-/Weiterbildung
keine	Bürokaufleute (vollzeitschulisch)	Elektrotechnische:r Assistent:in Elektronik und Datentechnik
keine	Bürokaufleute (vollzeitschulisch)	FOS
Bürokaufleute (dual)	Technische:r Assistent:in für Produktdesign (vollzeitschulisch)	BOS
keine	Technische:r Assistent:in für Produktdesign (vollzeitschulisch)	Fremdsprachenkorrespondent:in
keine	BQL	Sozialassistent:in
keine	BQL	OBF
keine	OBF (1-jährig)	Augenoptiker:in

Der Wunsch zur thematischen/domänenspezifischen Umorientierung ist insbesondere bei den beiden folgenden Befragten aus Tabelle 8-27 erkennbar: Eine Person absolvierte im Jahr 2014 eine Ausbildung zur Bürokauffrau/zum Bürokaufmann und ist aktuell in einer weiteren Berufsausbildung zum/zur Elektrotechnischen Assistenten/Assistentin Elektrotechnik und Datentechnik. Eine weitere Person schloss im Jahr 2014 eine Ausbildung zum/zur Technischen Assistenten/Assistentin für Produkt-

design (vollzeitschulisch) ab und absolviert aktuell eine Ausbildung zum/zur Fremdsprachenkorrespondenten/-korrespondentin.

8.2.2.4 Zwischentätigkeiten der Befragten

Die Befragten wurden gebeten anzugeben, seit wann sie die jeweils aktuelle Tätigkeit ausüben (Monat/Jahr). Anschließend wird erfasst, ob sie zwischen dem Bildungsgangsende im Jahr 2014 und der aktuellen Tätigkeit etwas anderes gemacht haben. Insgesamt antworten 274 Befragte darauf – davon 153 mit Nein und 121 mit Ja. Vier Befragte äußern sich nicht zu dieser Frage.

Tabelle 8-28: Zwischentätigkeit nach Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

		Haben Sie zwischen dieser Tätigkeit und Ihrem Bildungsgang an der Schule etwas anderes gemacht?	
Berufsbereich	**N**	**Ja**	**Nein**
kaufmännisch	159	52 %	48 %
gewerblich-technisch	69	36 %	64 %
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	46	28 %	72 %
Gesamt	274	44 %	56 %

In Tabelle 8-28 ist je Berufsbereich dargestellt, ob die Befragten zwischen ihrer aktuellen Tätigkeit und dem Bildungsgangsende im Jahr 2014 etwas anderes gemacht haben. Von den 159 Befragten mit einem Bildungsgang einer kaufmännischen Schule geben 52 Prozent (83 Befragte) der Befragten an, dass sie in der Zwischenzeit etwas anderes gemacht haben.

Dabei liegt ein schwach ausgeprägter, gleichwohl signifikanter Zusammenhang zwischen *Zwischentätigkeiten* (abhängige Variable) und *Berufsbereich* (unabhängige Variable) vor (X^2 (2, N = 274) = 10,644); p < .01; Cramers V = 0,197.

Mit ausschließlichem Blick auf die Befragten, die aktuell im Ausbildungsberuf tätig sind, zeigt sich: 28 Prozent der 108 Befragten, die aktuell im Ausbildungsberuf tätig sind, geben mindestens eine Zwischentätigkeit nach dem Bildungsgangsende im Jahr 2014 an. Dabei besteht zwischen den Variablen *Zwischentätigkeit* (abhängige Variable) und *Berufsbereich* (unabhängige Variable) ein schwacher, gleichwohl statistisch signifikanter Zusammenhang (X2 (2, N = 108) = 6,458); p = .04; Cramers V = 0,246. Die Befragten mit einem kaufmännischen Bildungsgang nennen häufiger einer Zwischentätigkeit. Diejenigen mit einem gewerblich-technischen und gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang verweisen seltener darauf.

8.2.2.5 Mehrfachausbildungen der Befragten

Erhoben wurde ebenfalls, ob die Befragten vor dem aktuell untersuchten Bildungsgang eine (andere) Ausbildung durchlaufen haben („Haben Sie vorher eine andere

Ausbildung gemacht?“). In Tabelle 8-29 sind die drei Antwortmöglichkeiten und die jeweiligen relativen Häufigkeiten je Berufsbereich genannt.

Tabelle 8-29: Ausbildung vor dem im Jahr 2014 beendeten Bildungsgang nach Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

	Berufsbereich			Gesamt
	kaufmännisch	gewerblich-technisch	gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch	
N	159	73	46	278
Ja, abgeschlossen	30 %	26 %	18 %	27 %
Ja, aber nicht abgeschlossen	13 %	10 %	15 %	13 %
Nein	57 %	64 %	67 %	60 %

Zwischen den Variablen *vorherige Ausbildung* (abhängige Variable) und *Berufsfeld* (unabhängige Variable) ist kein systematischer Zusammenhang erkennbar (X^2 (4, N = 278) = 3,636); p = .458.

Die Befragten haben mehrheitlich vorher keine andere Berufsausbildung gemacht.

8.2.2.6 Zwischenfazit

Mit 48 Prozent sind die Befragten der *Studie 2* am häufigsten berufs-/erwerbstätig. Die Absolvierenden des gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen sind mit 65 Prozent mehrheitlich im erlernten Beruf tätig, gefolgt von 43 Prozent derjenigen mit einem gewerblich-technischen Ausbildungsberuf – hingegen nur 30 Prozent des kaufmännischen Bereichs. Gut drei Viertel der Befragten sind in Vollzeit tätig. Eine Vollzeitbeschäftigung nennen 90 Prozent der Befragten des gewerblich-technischen Bereichs, 73 Prozent des kaufmännischen Bereichs und 70 Prozent des gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bereichs. Die Mehrheit (72 Prozent) der Befragten nennt ein monatliches Bruttoeinkommen i. H. v. bis zu 2.000 Euro. Die Befragten mit gewerblich-technischem Bildungsgang geben mehrheitlich (59 Prozent) ein monatliches Bruttoeinkommen zwischen 2.001 und 3.000 Euro an.

Hinsichtlich der Zufriedenheit mit der aktuellen Berufs-/Erwerbstätigkeit zeigen sich signifikante Unterschiede: So sind die Befragten der gewerblich-technischen und gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgänge zufriedener mit ihrer Tätigkeit als diejenigen mit einem kaufmännischen Abschluss. Die Letztgenannten nennen auch häufiger eine Tätigkeit zwischen ihrem Bildungsgangabschluss (im Jahr 2014) und ihrer Tätigkeit (im Jahr 2015) als die Befragten der anderen beiden Bereiche.

Die Befragten in Aus-/Weiterbildung bzw. im Studium nennen als Grund hierfür am häufigsten ihren Wunsch nach Höherqualifizierung.

8.2.3 Muster von Übergängen bei den Befragten

Die Möglichkeiten, aus dem Berufsbildungssystem in das Beschäftigungssystem überzugehen und sich dort (nachhaltig) zu etablieren, sind äußerst vielfältig. In diesem Abschnitt wird der Frage nachgegangen, inwiefern für die vorliegende Stichprobe Muster von Übergängen erkennbar sind.

Grundsätzlich verweisen die Daten darauf, dass die Mehrzahl der Befragten, nämlich 55 Prozent, keine Zwischentätigkeit nach Abschluss ihres Bildungsganges aufgenommen hat und damit sofort in die aktuelle Tätigkeit übergegangen ist. 124 Befragte (45 Prozent) nennen mindestens eine Zwischentätigkeit zwischen ihrem Bildungsgangabschluss und der aktuellen Tätigkeit. Eine Person macht zu diesem Aspekt keine Angabe.

Die Betrachtung der Muster von Übergängen erfolgt in Anlehnung an *Häbler/Stange* (2001, S. 113 f.). Die Muster werden um für die Beantwortung der Forschungsfragen relevante Aspekte erweitert; so wird bei den Mustern Berufstätigkeit und Erwerbstätigkeit zwischen sofortiger und verzögerter Berufstätigkeit sowie Erwerbstätigkeit differenziert und ein Muster (andauernde) Arbeitslosigkeit ergänzt. *Häbler/Stange* (2001) nennen keine Daten zur Verteilung je Muster, weshalb nachfolgend diesbezüglich keine Vergleiche vorgenommen werden können.

(1) *Sofortige Berufstätigkeit*: Befragte, die direkt im Anschluss an ihren Bildungsgangabschluss im Ausbildungsberuf tätig sind, werden diesem Muster zugeordnet.
(2) *Verzögerte Berufstätigkeit*: Personen, deren aktueller Tätigkeit im Ausbildungsberuf Phasen der Arbeitslosigkeit, Weiterbildung vorausgehen, gehören zu diesem Muster.
(3) *Aus-/Weiterbildung*: Personen, die innerhalb des ersten Jahres nach Abschluss des Bildungsganges im Jahr 2014 eine Aus-/Weiterbildung aufgenommen haben. Hierzu zählen auch Wiederholer:innen und Schüler:innen einer weiterführenden Schule.
(4) *Studium*
(5) *Sofortige Erwerbstätigkeit*: Personen, die nach Abschluss ihres Bildungsganges direkt in einem anderen Beruf als ihrem Ausbildungsberuf arbeiten, werden diesem Muster subsumiert.
(6) *Verzögerte Erwerbstätigkeit*: Personen, die nach Phasen der Arbeitslosigkeit, der Berufstätigkeit und/oder der Weiterbildung in einem anderen als dem Ausbildungsberuf erwerbstätig sind, sind diesem Muster zugehörig.
(7) *(Andauernde) Arbeitslosigkeit*: Befragte, die aktuell arbeitslos gemeldet sind, werden diesem Muster subsumiert.

Anderes: Personen, die keinem der genannten Muster (1) bis (7) zugeordnet werden können, werden unter *anderes* zusammengefasst, so z. B. Personen im Freiwilligendienst, in Elternzeit, im Urlaub/in einer Auszeit, im Praktikum.

In der folgenden Tabelle 8-30 sind die Muster von Übergängen, die (absoluten und relativen) Häufigkeiten und die Frauenanzahl je Muster dargestellt.

Tabelle 8-30: Relative und absolute Häufigkeiten je Muster von Übergängen (Quelle: Eigene Darstellung)

	Häufigkeit		
Muster	**relativ**	**absolut**	**davon weiblich**
1. sofortige Berufstätigkeit	29,5 %	82	40
2. verzögerte Berufstätigkeit	9,4 %	26	16
3. Aus-/Weiterbildung	14,4 %	40	27
4. Studium	22,7 %	63	26
5. sofortige Erwerbstätigkeit	4,7 %	13	7
6. verzögerte Erwerbstätigkeit	6,5 %	18	9
7. (andauernde) Arbeitslosigkeit	8,6 %	24	13
anderes	4,3 %	12	9

Der Tabelle 8-30 ist zu entnehmen, dass für die hier vorliegende Stichprobe am häufigsten das Muster 1 *sofortige Berufstätigkeit* vorliegt (29,5 Prozent). Von den sieben genannten Mustern zeigt sich am wenigsten das Muster 5 *sofortige Erwerbstätigkeit* (4,7 Prozent). Im Folgenden werden die einzelnen Muster hinsichtlich situationsspezifischer Merkmale, z. B. Voll-/Teilzeit und Befristung von Arbeitsverträgen, betrachtet.

Muster 1: *Sofortige Berufstätigkeit* (n = 82; 29,5 Prozent): 82 Befragte sind direkt im Anschluss an ihren Bildungsgang im Ausbildungsberuf tätig – 85 Prozent (70 Befragte) in Vollzeit und 15 Prozent (12 Befragte) in Teilzeit. 58 Prozent (46 Personen) nennen einen unbefristeten und 42 Prozent (34 Personen) einen befristeten Arbeitsvertrag.

- Teilzeit: 9 von 12 Befragten in Teilzeit arbeiten zwischen 25 und 35 Stunden pro Woche. Die anderen drei Teilzeitbeschäftigten arbeiten zwischen 5 und 15 Wochenstunden.
- Befristung: 34 Befragte nennen eine Befristung zwischen 6 und 96 Monaten. 29 von 34 Befragten nennen eine Befristung i. H. v. mindestens 12 Monaten. Die Verträge der anderen 5 Befragten sind auf 6 bis 8 Monate befristet. 5 Befragte nennen eine Teilzeittätigkeit mit einer gleichzeitigen Befristung des Arbeitsvertrages.

Vier Befragte nennen innerhalb der ersten sechs Monate nach Ausbildungsende einen Betriebswechsel im erlernten Beruf.

Insgesamt sind keine statistisch belastbaren Zusammenhänge zwischen Beschäftigungsumfang/Befristung einerseits und Sektoren/Berufsbereich andererseits erkennbar.

Muster 2: *verzögerte Berufstätigkeit (n = 26, 9,4 Prozent):* 26 Befragte werden diesem Muster zugeordnet. Davon sind 77 Prozent (20 Befragte) in Vollzeit und 23 Prozent (6 Befragte) in Teilzeit tätig. 54 Prozent (13 Personen) sind unbefristet und 46 Prozent (11 Personen) befristet angestellt.

- Teilzeit: 6 Personen nennen eine Teilzeittätigkeit zwischen 5 und 33 Stunden pro Woche.
- Befristung: 5 Personen sind zwischen 12 und 24 Monaten und 4 Befragte sind zwischen 6 und 8 Monaten befristet eingestellt.

Die Befragten geben zwischen dem Abschluss ihres Bildungsganges im Jahr 2014 und der aktuellen Tätigkeit im Jahr 2015 im Ausbildungsberuf mindestens eine Zwischentätigkeit an. 22 Personen nennen je nur eine Zwischentätigkeit:

- 11 Befragte waren vorher zwischen 2 und 6 Monaten arbeitslos gemeldet,
- 10 Personen nennen eine andere 1- bis 6-monatige Zwischentätigkeit (Urlaub/Auszeit (3 Nennungen), Studium, Wiederholer:in-Kurs (je 2 Nennungen) und Minijob, Praktikum, Callcenter (je 1 Nennung)) und
- 1 Person arbeitete vorher 4 Monate in einem anderen Beruf.

Eine Person war 4 Monate in einer Auszeit und anschließend 3 weitere Monate in einem 450-Euro-Job tätig, eine andere Person war 8 Monate arbeitslos gemeldet und gleichzeitig Hausfrau und eine Person nahm zunächst 6 Monate am Wiederholer:in-Kurs teil, war im Anschluss 3 Monate arbeitslos gemeldet und danach 1 Monat in einer Maßnahme der Arbeitsagentur beschäftigt (Systemelektroniker:in, arbeitet jetzt in Vollzeit und unbefristet). Eine Person bejaht eine Zwischentätigkeit, macht aber keine konkrete Angabe dazu.

Muster 3: *Aus-/Weiterbildung* (n = 40; 14,4 Prozent): Die Hälfte der 40 Befragten, die diesem Muster zugeordnet wird, strebt den Erwerb der HZB an – davon eine Person als Wiederholer:in. Drei Personen wiederholen die Abschlussprüfung ihres Ausbildungsberufs (2 Mal Bürokaufleute (vollzeitschulisch) und 1 Mal ITA). 15 Befragte nennen einen Ausbildungsberuf als aktuelle Tätigkeit und eine Person nimmt erneut an der MSA-Prüfung teil. Insgesamt wählt die Mehrheit der Befragten (23 von 40) die entsprechende Aus-/Weiterbildung, um das eigene Qualifikationsniveau zu erhöhen und sich somit auf ein Studium bzw. auf einen anderen Ausbildungsberuf vorzubereiten (siehe detaillierter 8.2.1.3).

Muster 4: *Studium* (n = 63, 22,7 Prozent): 41 Befragte geben vor Aufnahme des Studiums eine Zwischentätigkeit an, die zwischen 1 und 12 Monaten dauerte. Darunter sind 10 Befragte mit einer Auszeit, 9 mit einer Tätigkeit im erlernten Beruf, 7 mit einem Nebenjob, 5 mit einer kurzen Phase der Arbeitslosigkeit, 3 mit einer Vorbereitung auf das Studium, 2 Schüler:innen, 2 geben eine andere Tätigkeit an (Führerschein und Bewerbungen). Je eine Person begann eine andere Ausbildung oder ist in einem anderen Beruf tätig. 22 Personen gehen ohne eine Zwischentätigkeit in das

Studium über. Die befragten Ehemaligen wählen insgesamt berufsfeldnahe Studiengänge (siehe detaillierter 8.2.1.3).

Drei Befragte, die ein Studium in Vollzeit nennen, geben zusätzlich eine Teilzeitbeschäftigung mit bis zu 20 Stunden pro Woche an. Aufgrund der Nennung eines Studiums in Vollzeit werden sie dem Muster 4 zugeordnet.

Muster 5: *Sofortige Erwerbstätigkeit* (n = 13, 4,7 Prozent): 13 Personen sind nach Abschluss ihres Bildungsganges in einem *Erwerbsberuf* – also einem anderen als dem erlernten Ausbildungsberuf (siehe Kap. 2) – tätig. 58 Prozent (7 Befragte) sind vollzeit- und 42 Prozent (5 Befragte) teilzeitbeschäftigt (eine Person macht keine Angabe). Ebenfalls 58 Prozent (7 Personen) nennen einen unbefristeten Arbeitsvertrag bzw. 42 Prozent (5 Personen) eine Befristung des Vertrags.

- Teilzeit: 5 Befragte sind zwischen 6 und 25 Stunden pro Woche erwerbstätig;
- Befristung: 5 Befragte nennen eine Befristung ihres Arbeitsvertrages von 6 und 12 Monaten. Eine befragte Person im Erwerbsberuf ist sowohl in Teilzeit (25 Stunden) als auch befristet (12 Monate) tätig.

Muster 6: *verzögerte Erwerbstätigkeit* (n = 18; 6,5 Prozent): 18 Personen werden diesem Muster zugeordnet. Davon machen 15 Befragte Angaben zur Beschäftigungssituation: 67 Prozent (7 Personen) sind in Vollzeit und 33 Prozent (5 Befragte) in Teilzeit tätig. 80 Prozent (12 Befragte) nennen eine Befristung des Arbeitsvertrages; 20 Prozent (3 Personen) sind unbefristet tätig.

- Teilzeit: 5 Befragte nennen eine Teilzeitbeschäftigung zwischen 15 und 25 Monaten.
- Befristung: 11 Befragte äußern eine Befristung des Arbeitsvertrages zwischen 6 und 22 Monaten.

Die Befragten geben zwischen dem Abschluss ihres Bildungsganges im Jahr 2014 und der aktuellen Tätigkeit im Jahr 2015 im Erwerbsberuf mindestens eine Zwischentätigkeit an. 14 Personen nennen je nur eine Zwischentätigkeit:

- 6 Befragte nennen eine Phase der Arbeitslosigkeit zwischen 3 und 7 Monaten.
- 6 Befragte nennen eine 2- bis 3-monatige Zwischentätigkeit: Schüler:in, Maßnahme der Arbeitsagentur, Umzug, Vorbereitung auf die Bundeswehr, Urlaub/Auszeit (je 1 Nennung) und
- 2 Befragte nennen eine Beschäftigung im erlernten Beruf (Berufstätigkeit) von 2 bzw. 7 Monaten.

Drei Befragte nennen zwei Zwischentätigkeiten vor der Aufnahme der aktuellen Tätigkeit. Bis zur aktuellen Situation waren die drei Personen zwischen 6 und 12 Monate mit anderen Dingen beschäftigt. Eine Person nennt drei Zwischentätigkeiten innerhalb von 8 Monaten: (1) Urlaub, (2) Praktikum und (3) Arbeitslosigkeit (2 Monate).

Drei Befragte, die diesem Muster zugeordnet werden, geben eine Teilzeittätigkeit von 20 Stunden pro Woche und eine Befristung des Arbeitsvertrages zwischen 6 und

22 Monaten an. Eine Person davon (in Teilzeit mit 20 Wochenstunden und auf 22 Monate befristet) nennt zusätzlich ein Studium (BWL) neben dem Beruf.

Muster 7: *(Andauernde) Arbeitslosigkeit* (n = 24; 8,6 Prozent): 24 nennen eine andauernde Arbeitslosigkeit. 14 Befragte geben zwischen dem Abschluss ihres Bildungsganges im Jahr 2014 und der andauernden Arbeitslosigkeit mindestens eine Zwischentätigkeit an: Von ihnen nennen:

- 3 Personen eine 4- bzw. 7-monatige Berufstätigkeit,
- 3 Personen den Wiederholer:in-Kurs und
- 4 Personen eine 4- bis 9-monatige andere Tätigkeit: in einem anderen Beruf, Schüler:in, Ausland und BOS (Abbruch wegen Krankheit) (je eine Nennung).

Vier Befragte nennen je zwei Zwischentätigkeiten[59] vor der andauernden Arbeitslosigkeit – davon drei eine 1- bis 3-monatige Berufstätigkeit unmittelbar vor der Arbeitslosigkeit. 10 Befragte sind seit ihrem Abschluss arbeitslos gemeldet.

Anderes (n = 12, 4,3 Prozent): 12 Befragte konnten keinem der sieben Muster zugeordnet werden; darunter sind Personen, die aktuell eine Auszeit, eine Elternzeit, einen Freiwilligendienst oder eine Maßnahme der Arbeitsagentur nennen. Diese Personen geben unterschiedliche Zwischentätigkeiten vor der aktuellen Situation an: z. B. Praktikum, Schüler:in, Urlaub, Nebenjob, Wiederholungsprüfung. Eine Person nennt eine achtmonatige Berufstätigkeit vor der aktuellen Auszeit.

Insgesamt sind 10 Prozent (28 Personen) von 278 Befragten einige Monat arbeitslos, bevor sie ihre aktuelle Tätigkeit aufnehmen: 4,7 Prozent (13 Personen) nennen eine Phase der Arbeitslosigkeit zwischen 2 und 3 Monaten und 5,4 Prozent (15 Personen) geben eine Arbeitslosigkeit zwischen 4 und 8 Monaten an.

Zwischen den *Mustern* und dem *Geschlecht* können für die hier gültige Stichprobe keine signifikanten Unterschiede nachgewiesen werden. Ebenso sind hinsichtlich weder des Alters noch des bisher höchsten Schulabschlusses systematische Unterschiede in den Mustern festzustellen. Die sektorenspezifischen bzw. berufsbereichsspezifischen Unterschiede werden nachfolgend betrachtet.

59 *Person 1*: (1) Urlaub (2 Monate) und (2) Berufstätigkeit (3 Monate), *Person 2*: (1) Urlaub (4 Monate) und (2) Nebenjob (3 Monate), *Person 3*: (1) Wiederholer:in-Kurs (7 Monate) und (2) Berufstätigkeit (2 Monate) und *Person 4*: (1) Arbeitslosigkeit (6 Monate) und (2) Berufstätigkeit (1 Monat).

Sektorenspezifische Unterschiede

Die folgende Tabelle 8-31 zeigt die Muster je Sektor.

Tabelle 8-31: Relative Häufigkeiten der Sektoren je Muster von Übergängen (Quelle: Eigene Darstellung)

	Sektor			
Muster	**Duales System**	**Schulberufs-system**	**Erwerb HZB**	**Übergangs-system**
N	92	68	70	15
1. sofortige Berufstätigkeit	62 %	28 %	4 %	--
2. verzögerte Berufstätigkeit	9 %	16 %	4 %	--
3. Aus-/Weiterbildung	1 %	27 %	9 %	67 %
4. Studium	8 %	4 %	57 %	--
5. sofortige Erwerbstätigkeit	8 %	--	3 %	7 %
6. verzögerte Erwerbstätigkeit	3 %	7 %	9 %	7 %
7. (andauernde) Arbeitslosigkeit	7,6 %	14,7 %	5,7 %	--
anderes	2 %	3 %	7 %	20 %

Bei der Betrachtung der Übergangsmuster sind im Wesentlichen die sektorenbezogenen Befunde (siehe 8.2.1) wiederzuerkennen.

Beim Vergleich der Muster zwischen den Absolvierenden des Dualen Systems und des Schulberufssystems zeigen sich statistisch signifikante Unterschiede mittlerer Stärke (X^2 (7, N = 160) = 41,651); $p < .001$; Cramer-V = 0,510. Während 62 Prozent (57 Personen) derjenigen des Dualen Systems eine sofortige Berufstätigkeit nennen, äußern dies nur 28 Prozent (19 Personenen) derjenigen des Schulberufssystems; eine sofortige Erwerbstätigkeit geben 7 Ehemalige des Dualen Systems an; keiner derjenigen des Schulberufssystems geht sofort in eine Erwerbstätigkeit über. 27 Prozent (18 Personenen) der Befragten des Schulberufssystems absolvieren eine Aus-/Weiterbildung – nur eine Person mit einem Bildungsabschluss des Dualen Systems.

Des Weiteren sind die Ehemaligen des Schulberufssystems in der vorliegenden Studie im Vergleich zu denen des Dualen Systems fast doppelt so oft arbeitslos gemeldet (14,7 vs. 7,6 Prozent). Im Mai 2015 betrug die Jugendarbeitslosigkeit in Berlin 9,9 Prozent. Das heißt, die Quote der Jugendarbeitslosigkeit ist in der vorliegenden Studie etwas geringer als in Gesamtberlin.

Für eine ausführliche Interpretation der sektorenbezogenen Ergebnisse siehe 8.2.1.

Berufsbereichsspezifische Unterschiede

In Tabelle 8-32 sind die Muster den Berufsbereichen gegenübergestellt.

Tabelle 8-32: Relative Häufigkeiten der Berufsbereiche je Muster von Übergängen (Quelle: Eigene Darstellung)

	Berufsbereich		
Muster	**kaufmännisch**	**gewerblich-technisch**	**gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch**
N	159	73	46
1: sofortige Berufstätigkeit	19 %	36 %	57 %
2: verzögerte Berufstätigkeit	11 %	7 %	9 %
3. Aus-/Weiterbildung	18 %	8 %	13 %
4. Studium	25 %	26 %	9 %
5. sofortige Erwerbstätigkeit	7 %	1 %	2 %
6. verzögerte Erwerbstätigkeit	8 %	7 %	0 %
7. (andauernde) Arbeitslosigkeit	9,4 %	12,3 %	0 %
anderes	3 %	2,7 %	11 %

Zwischen den *Berufsbereichen* und den *Mustern* bestehen schwache, gleichwohl statistisch signifikante Unterschiede (X^2 (14, N = 278) = 45,602); $p < .001$; Cramer-V = 0,286.

Eine sofortige Berufstätigkeit nehmen 57 Prozent der Absolvierenden des gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bereichs auf, 36 Prozent derjenigen des gewerblich-technischen und 19 Prozent der Befragten des kaufmännischen Bereichs. Die Befragten mit einem gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang wollen seltener studieren als die Befragten der anderen beiden Berufsbereiche.

8.3 Rückblick der Befragten auf ihre Zeit in der beruflichen Schule

Den Befragten wurden Aussagen zur Verwertbarkeit des Gelernten, zur Realisation von Zielen und zur Zufriedenheit mit dem Bildungsgang gestellt. Die Befragten konnten auf der vierstufigen Likert-Skala antworten: 1 = „trifft überhaupt nicht zu“, 2 = „trifft eher nicht zu“, 3 = „trifft eher zu“, 4 = „trifft voll und ganz zu“. Die einzelnen Items und die relativen Häufigkeiten je Aussage sind in Tabelle 8-33 dargestellt.

Tabelle 8-33: Items und die relativen Antworthäufigkeiten bzgl. der retrospektiven Beurteilung der Zeit an der beruflichen Schule (Quelle: Eigene Darstellung)

Item	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Das, was ich meinem Bildungsgang an der Schule gelernt habe, kann ich in meiner jetzigen Tätigkeit gut gebrauchen.	3 %[60]	22 %	44 %	31 %
Der Bildungsgang hat mir geholfen, meine beruflichen Ziele zu verwirklichen.	4 %[61]	19 %	47 %	30 %
Der Bildungsgang hat meine Chancen am Arbeitsmarkt verbessert.	4 %[62]	12 %	37 %	47 %
In dem Bildungsgang habe ich viele Dinge gelernt, die mich interessiert haben.	1 %[63]	11 %	46 %	42 %
Ich war zufrieden mit dem Bildungsgang.	2 %[64]	11 %	42 %	45 %
Ich würde die Schule weiterempfehlen.	3 %[65]	8 %	34 %	55 %
Der Bildungsgang war verlorene Zeit.	80 %	15 %	3 %	2 %[66]

Der Tabelle 8-33 kann entnommen werden, dass 87 Prozent der Befragten mit dem Bildungsgang, den sie absolviert haben, zufrieden sind (die beiden Antwortmöglichkeiten „trifft eher zu“ und „trifft voll und ganz zu“ zusammengefasst). 88 Prozent der Ehemaligen geben an, viel gelernt zu haben, was sie auch interessiert hat. 75 Prozent der Befragten können das Gelernte in ihrer aktuellen Tätigkeit gut gebrauchen. Rund 90 Prozent würden ihre berufliche Schule weiterempfehlen. Systematische Zusammenhänge zwischen den einzelnen Aussagen zum Rückblick und dem Geschlecht bzw. dem höchsten bisher erreichten Schulabschluss sowie dem Alter der Befragten liegen nicht vor.

Des Weiteren antworteten 233 Befragte[67] – davon 212 mit „ja“ und 21 mit „nein“ auf die Frage: „Fühlten Sie sich durch Ihren Bildungsgang auf die Abschlussprüfung vorbereitet?“. Der Tabelle 8-34 kann entnommen werden, wie sich die 21 Personenen,

60 Acht Befragte antworten „trifft überhaupt nicht zu“. Sie geben folgende Bildungsgänge an: 2x OBF, 2x DoQ und je 1x BOS, Bürokaufleute (vollzeitschulisch), Tischler:in (Berufsfachschule) und Rechtsanwaltsfachangestellte:r.

61 Zehn Befragte antworten „trifft überhaupt nicht zu“. Sie nennen folgende Bildungsgänge: 2x DoQ, je 1x FOS, BOS, OBF, Bürokaufleute (vollzeitschulisch), OG, Tischler:in (Berufsfachschule), Technische:r Assistent:in für Produktdesign (vollzeitschulisch) und Zahntechniker:in.

62 Elf Befragte antworten „trifft überhaupt nicht zu“. Sie nennen folgende Bildungsgänge: 3x DoQ, 2x OBF, je 1x FOS, BOS, Sport- und Fitnesskaufleute, Bürokaufleute (vollzeitschulisch), BQL, Zahntechniker:in.

63 Eine befragte Person äußert „trifft überhaupt nicht zu“. Sie gibt die FOS als Bildungsgang an (aktuell im Freiwilligendienst).

64 Fünf Befragte stimmen überhaupt nicht zu. Sie nennen die folgenden Bildungsgänge: 2x Bürokaufleute (vollzeitschulisch), je 1x FOS, Systemelektroniker:in und Zahntechniker:in.

65 Sieben Befragte äußern „trifft überhaupt nicht zu“. Sie nennen die folgenden Bildungsgänge: 2x DoQ, je 1x FOS, BOS, Bürokaufleute (vollzeitschulisch), Systemelektroniker:in und Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte:r.

66 Fünf Befragte geben „trifft voll und ganz zu“ an. Diese nannten folgende Bildungsgänge: je 1x Bürokaufleute (vollzeitschulisch), BQL, Systemelektroniker:in, Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte:r und Friseur:in.

67 45 Befragte machen keine Angabe. Sie verteilen sich auf 15 Bildungsgänge, die insgesamt sechs der beteiligten Schulen zugeordnet werden können.

die sich nicht gut auf die Abschlussprüfung vorbereitet fühlten, auf die Bildungsgänge verteilen.

Tabelle 8-34: Personenanzahl derjenigen, die sich nicht auf die Abschlussprüfung vorbereitet fühlten, je Bildungsgang (Quelle: Eigene Darstellung)

Anzahl der Personen, die sich nicht auf die Abschlussprüfung vorbereitet fühlten	Bildungsgang
5	Bürokaufleute (vollzeitschulisch)
2	Bürokaufleute (dual)
2	FOS
2	DoQ
je 1	BOS, BmA, OBF, Sport- und Fitnesskaufleute, BQL, Erzieher:in, OG, Fachinformatiker:in für Anwendungsentwicklung, Mechatroniker:in, Zahntechniker:in

8.3.1 Sektorenbezogene Ergebnisse

Tabelle 8-35 zeigt die relativen Antworthäufigkeiten je Sektor zur Aussage: „Das, was ich in meinem Bildungsgang an der Schule gelernt habe, kann ich in meiner jetzigen Tätigkeit gut gebrauchen."

Tabelle 8-35: Aktueller Nutzen des Gelernten nach Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

Sektor	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Duales System	91	1 %	17 %	55 %	27 %
Schulberufssystem	67	3 %	17 %	49 %	31 %
Erwerb HZB	70	1 %	32 %	36 %	31 %
Übergangssystem	15	13 %	27 %	20 %	40 %

Die Daten der Tabelle 8-35 erfüllen nicht die Voraussetzung bzgl. der erwarteten Häufigkeiten für einen Chi-Quadrat-Test (vgl. *Brosius* 2013, S. 425). Daher werden die Antwortmöglichkeiten „trifft überhaupt nicht zu" und „trifft eher nicht zu" zusammengefasst (Ablehnung). Die beiden Antwortmöglichkeiten „trifft eher zu" und „trifft voll und ganz zu" werden als Zustimmung zusammengefasst. Für die so veränderte Tabelle wird zwar ein signifikanter, allerdings nur ein schwach ausgeprägter Zusammenhang zwischen *Nutzen des Gelernten* (abhängige Variable) und *Sektor* (unabhängige Variable) sichtbar (X^2 (3, N = 243) = 7,975); $p < .05$; Cramers V = 0,181. Die Befragten des Dualen Sektors und des Schulberufssystems antworten tatsächlich häufiger zustimmend. Diejenigen Befragten des Sektors Erwerb HZB oder des Übergangssystems lehnen die genannte Aussage tatsächlich häufiger ab. Überraschend ist, dass

32 Prozent der Befragten des Sektors Erwerb HZB „trifft eher nicht zu“ antworten. Von diesen 22 Personenen sind 12 Personenen aktuell in einem Studium. An dieser Stelle ergeben sich weiterführende Fragen, so z. B., welche Inhalte/Methoden im Rückblick hilfreicher/zielführender für ihr aktuelles Studium gewesen wären: 5 Befragte äußern, dass sie sich ein fachlich höheres Niveau im Unterricht gewünscht hätten.

Die relative Antwortverteilung zur weiteren globalen Aussage: „Der Bildungsgang hat mir geholfen, meine beruflichen Ziele zu verwirklichen.“ ist in Tabelle 8-36 dargestellt.

Tabelle 8-36: Bildungsgang zur Zielverwirklichung nach Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

Sektor	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Duales System	91	1 %	12 %	57 %	30 %
Schulberufssystem	66	5 %	27 %	44 %	24 %
Erwerb HZB	70	4 %	19 %	34 %	43 %
Übergangssystem	15	7 %	7 %	53 %	33 %

Für einen Chi-Quadrat-Test werden die beiden Kategorien „Ablehnung“ („trifft überhaupt nicht zu“ und „trifft eher nicht zu“) und „Zustimmung“ („trifft eher zu“ und „trifft voll und ganz zu“) gebildet. Der Zusammenhang zwischen *Zielverwirklichung* (abhängige Variable) und *Sektor* (unabhängige Variable) ist signifikant, allerdings nur schwach ausgeprägt (X^2 (3, N = 242) = 8,658); $p < .05$; Cramers V = 0,189. Die Befragten des Dualen Systems und des Übergangssystems antworten häufiger zustimmend. Diejenigen des Schulberufssystems und des Sektors Erwerb HZB antworten tatsächlich häufiger ablehnend.

In der Mehrzahl hilft der Bildungsgang den Befragten bei der Verwirklichung ihrer Ziele.

Das Antwortverhalten der Befragten zur Aussage: „Der Bildungsgang hat meine Chancen am Arbeitsmarkt verbessert.“ ist der Tabelle 8-37 zu entnehmen.

Tabelle 8-37: Verbesserte Arbeitsmarktchancen durch den Bildungsgang nach Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

Sektor	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Duales System	91	1 %	9 %	37 %	53 %
Schulberufssystem	67	3 %	15 %	46 %	36 %
Erwerb HZB	70	3 %	17 %	29 %	51 %
Übergangssystem	15	20 %	13 %	27 %	40 %

Ein Chi-Quadrat-Test mit den beiden zusammengefassten Antwortmöglichkeiten „Ablehnung“ und „Zustimmung“ zeigt keine systematischen Zusammenhänge zwischen Verbesserung der Arbeitsmarktchancen (abhängige Variable) und Sektor (unabhängige Variable) (X^2 (3, N = 243) = 6,702); p = .082. Zu vermuten ist, dass die Befragten des Übergangssystems ihre Chancen als geringer einschätzen, weil ihnen bewusst ist, dass ihre Möglichkeiten im Beschäftigungssystem mit einem Berufsabschluss deutlich größer sein werden.

Die Befragten beantworteten außerdem folgende Aussage: „In dem Bildungsgang habe ich viele Dinge gelernt, die mich interessiert haben.“ Die Antworten je Sektor sind in Tabelle 8-38 zusammengefasst.

Tabelle 8-38: Viel Interessantes gelernt nach Sektoren (Quelle: Eigene Darstellung)

Sektor	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Duales System	91	0 %	13 %	55 %	32 %
Schulberufssystem	67	0 %	6 %	36 %	58 %
Erwerb HZB	70	1 %	7 %	47 %	44 %
Übergangssystem	15	0 %	0 %	47 %	53 %

Zwischen *Interessantes gelernt* (abhängige Variable) und *Sektor* (unabhängige Variable) besteht kein systematischer Zusammenhang (X^2 (3, N = 243) = 4,175); p = .243. Dies kann als ein positives Ergebnis für die beruflichen Schulen verstanden werden (siehe 6.2.2.1).

Des Weiteren wird in der *Studie 2* erfasst, ob die Befragten mit dem Bildungsgang zufrieden waren („Ich war zufrieden mit dem Bildungsgang.“). Die Verteilung der Antworten ist in Tabelle 8-39 genannt.

Tabelle 8-39: Zufriedenheit mit dem Bildungsgang nach Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

Sektor	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Duales System	91	2 %	17 %	46 %	35 %
Schulberufssystem	67	3 %	11 %	40 %	46 %
Erwerb HZB	70	1 %	7 %	41 %	50 %
Übergangssystem	15	0 %	0 %	13 %	87 %

Auch zwischen der *Zufriedenheit mit dem Bildungsgang* (abhängige Variable) und *Sektor* (unabhängige Variable) ist kein systematischer Zusammenhang erkennbar (X^2 (3, N = 243) = 5,991); p = .112.

Inwieweit die Befragten ihre berufliche Schule weiterempfehlen würden, wurde ebenfalls erfasst („Ich würde die Schule weiterempfehlen."). In Tabelle 8-40 ist die Antwortverteilung je Sektor dargestellt.

Tabelle 8-40: Weiterempfehlung der Schule nach Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

Sektor	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Duales System	91	2 %	15 %	40 %	43 %
Schulberufssystem	67	2 %	6 %	43 %	49 %
Erwerb HZB	70	3 %	3 %	30 %	64 %
Übergangssystem	15	0 %	0 %	7 %	93 %

Mit zusammengefassten Antwortkategorien Ablehnung („trifft überhaupt nicht zu" und „trifft eher nicht zu") und Zustimmung („trifft eher zu" und „trifft überhaupt nicht zu") zeigen sich zwar schwach ausgeprägte, gleichwohl signifikante Zusammenhänge zwischen *Weiterempfehlung der Schule* (abhängige Variable) und *Sektor* (unabhängige Variable) (X^2 (3, N = 243) = 9,132); p < .05; Cramers V = 0,194.

In der Studie von *Feller* (2001b, S. 94) würden 80 Prozent der BFS-Absolvierenden ihre Schule weiterempfehlen. Damit ist die Einschätzung in der vorliegenden Studie mit 92 Prozent im Vergleich etwas positiver. Die Frage, ob sich hier stabile regionale Unterschiede zeigen, sollte jedoch vorsichtig interpretiert werden.

Die Befragten positionierten sich auch zu folgender Aussage: „Der Bildungsgang war verlorene Zeit." Die dabei entstandene Verteilung der Antworten kann der Tabelle 8-41 entnommen werden.

Tabelle 8-41: Bildungsgang als verlorene Zeit nach Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

Sektor	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Duales System	91	77 %	15 %	4 %	3 %
Schulberufssystem	67	79 %	16 %	3 %	2 %
Erwerb HZB	70	89 %	10 %	1 %	0 %
Übergangssystem	15	80 %	13 %	0 %	7 %

Zwischen *Verlorener Zeit* (abhängige Variable) und *Sektor* (unabhängige Variable) ist kein systematischer Zusammenhang feststellbar (X^2 (3, N = 243) = 3,433); p = .330.

Die Befragten wurden ebenfalls gebeten einzuschätzen, ob sie sich auf die Abschlussprüfung vorbereitet fühlten. Die Verteilung je Sektor ist in Tabelle 8-42 angegeben.

Tabelle 8-42: Vorbereitung auf die Abschlussprüfung nach Sektor (Quelle: Eigene Darstellung)

Sektor	N	Ja	Nein
Duales System	77	94 %	6 %
Schulberufssystem	65	89 %	11 %
Erwerb HZB	55	93 %	7 %
Übergangssystem	9	78 %	22 %

Zwischen *Vorbereitung Abschlussprüfung* (abhängige Variable) und *Sektor* (unabhängige Variable) zeigt sich kein systematischer Zusammenhang (X^2 (3, N = 206) = 3,023); p = .388.

8.3.2 Berufsbereichsbezogene Ergebnisse

Die relative Verteilung der Antworten je Berufsbereich zur Aussage: „Das, was ich in meinem Bildungsgang an der Schule gelernt habe, kann ich in meiner jetzigen Tätigkeit gut gebrauchen." wird in Tabelle 8-43 zusammengefasst.

Tabelle 8-43: Aktueller Nutzen des Gelernten nach Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsbereich	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
kaufmännisch	158	4 %	25 %	37 %	34 %
gewerblich-technisch	72	3 %	19 %	56 %	22 %
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	46	0 %	15 %	50 %	35 %

Zwischen *Nutzen des Gelernten* (abhängige Variable) und *Berufsbereich* (unabhängige Variable) wird kein statistisch belastbarer Zusammenhang sichtbar (X^2 (6, N = 276) = 10,115); p = .120.

Inwiefern der Bildungsgang den Befragten geholfen hat, die beruflichen Ziele zu verwirklichen, ist der Tabelle 8-44 zu entnehmen („Der Bildungsgang hat mir geholfen, meine beruflichen Ziele zu verwirklichen.").

Tabelle 8-44: Bildungsgang zur Zielverwirklichung nach Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsbereich	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
kaufmännisch	155	4 %	21 %	47 %	28 %
gewerblich-technisch	72	4 %	18 %	46 %	32 %
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	46	2 %	15 %	48 %	35 %

Zwischen Zielverwirklichung (abhängige Variable) und Berufsbereich (unabhängige Variable) ist kein systematischer Zusammenhang erkennbar (X^2 (3, N = 273) = 1,691); p = .946.

Die Tabelle 8-45 zeigt die Antworten der Befragten zur Aussage: „Der Bildungsgang hat meine Chancen am Arbeitsmarkt verbessert."

Tabelle 8-45: Verbesserte Arbeitsmarktchancen durch den Bildungsgang nach Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsbereich	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
kaufmännisch	155	5 %	12 %	33 %	50 %
gewerblich-technisch	71	1 %	13 %	45 %	41 %
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	46	6 %	11 %	35 %	48 %

Es ist kein systematischer Zusammenhang zwischen Verbesserung der Arbeitsmarktchancen (abhängige Variable) und Berufsbereich erkennbar (unabhängige Variable) (X^2 (6, N = 272) = 4,715); p = .581.

Die Antworten der Befragten zu folgender Aussage: „In dem Bildungsgang habe ich viele Dinge gelernt, die mich interessiert haben." sind je Berufsbereich in Tabelle 8-46 zusammengefasst.

Tabelle 8-46: Viel Interessantes gelernt nach Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsbereich	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
kaufmännisch	158	0 %	11 %	47 %	42 %
gewerblich-technisch	72	0 %	15 %	45 %	40 %
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	46	2 %	2 %	48 %	48 %

Zwischen *Interessantes gelernt* (abhängige Variable) und *Berufsbereich* (unabhängige Variable) besteht kein systematischer Zusammenhang (X^2 (6, N = 276) = 10,131); p = .119.

Weiterhin wurde erfasst, ob die Befragten mit dem Bildungsgang zufrieden waren („Ich war zufrieden mit dem Bildungsgang."). Die Verteilung der Antworten ist in Tabelle 8-47 genannt.

Tabelle 8-47: Zufriedenheit mit dem Bildungsgang nach Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsbereich	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
kaufmännisch	158	1 %	9 %	37 %	53 %
gewerblich-technisch	72	1 %	19 %	46 %	33 %
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	46	4 %	9 %	50 %	37 %

Zwischen der *Zufriedenheit mit dem Bildungsgang* (abhängige Variable) und *Berufsbereich* (unabhängige Variable) zeigt sich ein schwach ausgeprägter signifikanter Zusammenhang (X^2 (6, N = 276) = 13,757); p < .05; Cramers V = 0,158. Die Befragten des gewerblich-technischen Bereichs sind tendenziell weniger zufrieden mit ihrem Bildungsgang als diejenigen der anderen beiden Berufsbereiche. Dieses globale Ergebnis ist dem der Studie 1 ähnlich, in der die Befragten des gewerblich-technischen Bereichs ebenfalls signifikant unzufriedener waren (siehe 7.5).

Inwieweit die Befragten ihre berufliche Schule weiterempfehlen würden, wurde ebenfalls erfasst („Ich würde die Schule weiterempfehlen."). In Tabelle 8-48 wird die Antwortverteilung je Berufsbereich gezeigt.

Tabelle 8-48: Weiterempfehlung der Schule nach Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsbereich	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
kaufmännisch	158	3 %	6 %	25 %	66 %
gewerblich-technisch	72	1 %	13 %	49 %	37 %
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	46	2 %	11 %	39 %	48 %

Zwischen *Weiterempfehlung der Schule* (abhängige Variable) und *Berufsbereich* (unabhängige Variable) liegt ein zwar signifikanter, allerdings nur schwach ausgeprägter Zusammenhang vor (X^2 (6, N = 276) = 20,000); p < .05; Cramers V = 0,190.

Des Weiteren wurde erhoben, ob die Befragten den Bildungsgang als verlorene Zeit sehen („Der Bildungsgang war verlorene Zeit."). Tabelle 8-49 zeigt die relative Verteilung je Berufsbereich.

Tabelle 8-49: Bildungsgang als verlorene Zeit nach Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsbereich	N	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
kaufmännisch	158	82 %	14 %	3 %	1 %
gewerblich-technisch	72	76 %	20 %	3 %	1 %
gesundheitlich/sozial/ körperpflegerisch	46	80 %	13 %	2 %	4 %

Zwischen *Verlorener Zeit* (abhängige Variable) und *Berufsbereich* (unabhängige Variable) ist kein systematischer Zusammenhang festzustellen (X^2 (6, N = 276) = 3,380); p = .760.

Die Befragten wurden weiterhin gebeten, einzuschätzen, ob sie sich auf die Abschlussprüfung vorbereitet fühlten. Die Verteilung je Berufsbereich ist in Tabelle 8-50 angegeben.

Tabelle 8-50: Vorbereitung auf die Abschlussprüfung nach Berufsbereich (Quelle: Eigene Darstellung)

Berufsbereich	N	Ja	Nein
kaufmännisch	126	89 %	11 %
gewerblich-technisch	65	94 %	6 %
gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch	42	93 %	7 %

Zwischen *Vorbereitung Abschlussprüfung* (abhängige Variable) und *Berufsbereich* (unabhängige Variable) zeigt sich kein systematischer Zusammenhang (X^2 (2, N = 233) = 1,503); p = .472. Die deutliche Mehrheit fühlte sich auf die Prüfung vorbereitet.

8.3.3 Vergleich zwischen den Mustern von Übergängen

Beim Vergleich der Aussagen zum Rückblick auf die Zeit in der beruflichen Schule zeigen sich zwischen den Mustern von Übergängen zum Teil Unterschiede, die im Folgenden betrachtet werden.

Der Aussage: *„Das, was ich meinem Bildungsgang an der Schule gelernt habe, kann ich in meiner jetzigen Tätigkeit gut gebrauchen."* stimmen die Befragten aller Muster – außer diejenigen der Muster sofortige bzw. verzögerte Erwerbstätigkeit (31 Prozent bzw. 50 Prozent) – mehrheitlich zu (Zustimmung zwischen 58 und 89 Prozent; die Antwortkategorien „trifft eher zu" und „trifft voll und ganz zu" zusammengefasst). Dies ist ein statistisch signifikanter Zusammenhang mittlerer Stärke (X^2 (7, N = 276) = 28,578); p < .001; Cramers V = 0,322.

Die Befragten von sechs der sieben Muster bejahen mehrheitlich die Aussage: *„Der Bildungsgang hat mir geholfen, meine beruflichen Ziele zu verwirklichen"* (75 bis 89 Prozent). Einzig die Befragten des Musters verzögerte Erwerbstätigkeit stimmen dem mehrheitlich nicht zu (67 Prozent). Zwischen *Zielverwirklichung* (abhängige Vari-

able) und *Muster von Übergängen* (unabhängige Variable) zeigt sich ein signifikanter, mittelstark ausgeprägter Zusammenhang (X^2 (7, N = 276) = 34,209); p < .001; Cramers V = 0,354).

Bezüglich der nachfolgend aufgeführten Aussagen sind keine systematischen Zusammenhänge erkennbar. Den Aussagen stimmen die Befragten aller Muster mehrheitlich zu:

- „*Der Bildungsgang hat meine Chancen am Arbeitsmarkt verbessert.*" (72 bis 92 Prozent);
- „*In dem Bildungsgang habe ich viele Dinge gelernt, die mich interessiert haben.*" (83 bis 93 Prozent);
- „*Ich war zufrieden mit dem Bildungsgang.*" (75 bis 95 Prozent);
- „*Ich würde die Schule weiterempfehlen.*" (80 bis 100 Prozent);
- „*Der Bildungsgang war verlorene Zeit.*" (91 bis 100 Prozent).

Insgesamt scheinen die Befragten über alle Muster hinweg sowohl mit ihrem Bildungsgang als auch mit ihrer beruflichen Schule mehrheitlich zufrieden zu sein. Nachvollziehbar bzw. vorstellbar ist, dass diejenigen der Muster *sofortige* bzw. *verzögerte Erwerbstätigkeit* das im Bildungsgang Gelernte aktuell seltener verwenden können. Ebenfalls erwartbar ist das Ergebnis, dass die Befragten des Musters verzögerte Erwerbstätigkeit den absolvierten Bildungsgang bisher nicht als hilfreich für die Realisierung von Zielen wahrnehmen. Überraschend ist der Befund, dass die Befragten des Musters andauernde Arbeitslosigkeit ähnlich antworten wie diejenigen, die berufs-/erwerbstätig sind, eine Aus-/Weiterbildung bzw. ein Studium absolvieren. An dieser Stelle wären Items zur Erfassung der Wahrnehmung der Arbeitslosigkeitsphase hilfreich.

8.4 Zusammenfassung der Studie 2

Welche Antworten lassen sich aus den dargestellten Ergebnissen der Studie 2 für die eingangs formulierten Forschungsfragen ableiten? Berücksichtigung finden nachfolgend für den Vergleich der Berufsbereiche und der Sektoren nur statistisch signifikante Befunde.

Zu klären ist zunächst, welche **Bildungs- und Berufswege junge Menschen ein halbes bis ein Jahr nach Abschluss ihres Bildungsganges** realisieren. Deutlich wird hierbei, dass die Befragten am häufigsten berufs-/erwerbstätig sind (48 Prozent), und zwar mehrheitlich im Ausbildungsberuf (39 Prozent von 278 Befragten). Darüber hinaus spielt die Höherqualifizierung eine bedeutende Rolle: 21 Prozent der Befragten absolvieren ein Studium, weitere 11 Prozent sind Schüler:in einer weiterführenden Schule. Allerdings sind immerhin 8,3 Prozent der Befragten arbeitslos gemeldet. Dabei fällt auf, dass keine Person der Befragten mit einem gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang arbeitslos ist (zum Vergleich: 9 Prozent der kaufmännischen und 12 Prozent der gewerblich-technischen Befragten).

Zwischen der aktuellen Tätigkeit und dem Berufsbereich bzw. den Sektoren werden statistisch signifikante Unterschiede sichtbar: Die Befragten mit einem kaufmännischen Bildungsgang gehen seltener einer Erwerbstätigkeit nach als die Befragten mit einem gewerblich-technischen oder gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang. Ein Grund hierfür könnte sein, dass die Befragten des gewerblich-technischen und des gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Berufsbereichs auf Teilarbeitsmärkte treffen, die eine (große) Nachfrage nach Fachkräften aufweisen, was besonders für die Fachinformatiker:innen und Erzieher:innen zutrifft (siehe 8.2.2).

Im Gegensatz dazu absolvieren die kaufmännischen Befragten häufiger eine Aus-/Weiterbildung bzw. ein Studium. Hinsichtlich der Unterschiede zwischen den Sektoren zeigt sich, dass diejenigen Befragten des Dualen Systems häufiger eine Erwerbstätigkeit ausüben. Außerdem nehmen diese Befragten seltener ein Studium oder eine Aus-/Weiterbildung auf. Die Befragten mit einem Bildungsgang des Sektors Erwerb HZB gehen seltener einer Erwerbstätigkeit nach. Dafür studieren sie häufiger – mit Blick auf einen möglichen Trend zur Höherqualifizierung ist das auch nachvollziehbar (siehe 8.2.1.2).

Eine zweite Forschungsfrage bezieht sich auf die **aktuelle Bildungs- oder Berufs-/Erwerbssituation**. In der vorliegenden Untersuchung ist knapp die Hälfte (48 Prozent) der Befragten berufs-/erwerbstätig – und zwar mehrheitlich in Vollzeit (rund 77 Prozent). Die Teilzeittätigen nennen mehrheitlich (etwa 70 Prozent) eine Wochenarbeitszeit ≥ 20 Stunden. Auf einen unbefristeten Arbeitsvertrag wiederum kann eine Mehrheit von 53 Prozent verweisen. Die Befragten mit einer befristeten Anstellung geben in der Mehrzahl (56 Prozent) eine Befristung von zwölf Monaten an. Hinsichtlich der Befristung der Arbeitsverträge sind statistisch signifikante Unterschiede zwischen den Sektoren erkennbar: Die Befragten des Dualen Systems sind häufiger unbefristet angestellt als diejenigen des Schulberufssystems und des Sektors Erwerb HZB. Dass es für Absolvierende des Schulberufssystems im Vergleich zu denen des Dualen Systems schwieriger ist, innerhalb des ersten Jahres nach Ausbildungsende eine unbefristete Beschäftigung aufzunehmen, ist vergleichbar mit den Ergebnissen vorangegangener Studien (siehe 5.2.1).

Bezüglich des monatlichen Bruttoeinkommens gibt mit 52 Prozent die Mehrheit ein monatliches Bruttoeinkommen zwischen 1.001 und 2.000 Euro an. Die Befragten mit einem gewerblich-technischen Bildungsgang erzielen mehrheitlich (59 Prozent) höhere Einkommen pro Monat (2.001 bis 3.000 Euro) als diejenigen mit einem kaufmännischen oder gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsgang. Dies ist sicherlich auf die untersuchten Bildungsgänge zurückzuführen: So haben z. B. Fachinformatiker:innen (3.500 Euro brutto) und Systemelektroniker:innen (bis zu 2.800 Euro brutto) bessere Chancen ein höheres Einstiegsgehalt zu erzielen als Friseurinnen und Friseure (1.700 Euro brutto) (vgl. *AUBI-plus GmbH* 2020). 14 Prozent der Varianz des monatlichen Bruttoeinkommens werden allein durch den Berufsbereich erklärt ($Eta^2 = 0{,}141$). Folgt man *Buch/Hall* (2014, S. 348), wird damit die Mehrzahl der Befragten in der vorliegenden Studie gering entlohnt (siehe ausführlicher 5.2.3). *Seibert/Wydra-Somaggio* (2017, S. 7) konstatieren, der bisher höchste Schulab-

schluss beeinflusse das Einstiegsgehalt – je höher der Schulabschluss, desto höher das Einstiegsgehalt. Dieser Zusammenhang kann für die vorliegende Studie nicht bestätigt werden.

Mit ihrer aktuellen Erwerbstätigkeit sind zwei Drittel der Befragten zufrieden. Die Befragten des kaufmännischen Berufsbereichs geben vermehrt andere Wünsche an (z. B. Studium, Aus- oder Weiterbildung).

Mit Blick auf die Mobilität der Erwerbstätigen zeigt die Untersuchung eine eher geringe bzw. die nur schwach ausgeprägte Notwendigkeit für eine größere regionale Arbeitsmobilität an (vgl. z. B. zur Mobilität von Auszubildenden *Matthes/Ulrich* 2016, S. 96): So wechselten nur 8 Prozent der Ehemaligen für ihre Tätigkeiten den Wohnort (11 von 140 Befragten), und 14 Prozent (20 von 140 Befragten) nehmen eine längere Fahrtzeit von mehr als einer Stunde je Strecke für ihre Tätigkeit in Kauf.

Die Befragten, die sich aktuell in einem *Studium* befinden (21 Prozent), wählen i. d. R. berufsbereichsnahe Studiengänge: So nehmen etwa die Absolvierenden des kaufmännischen Berufsbereichs ein Studium der Wirtschaftswissenschaften auf. Als Grund für die entsprechende Studiengangswahl nennen die Befragten am häufigsten (30 Nennungen) den Wunsch, das eigene Qualifikationsniveau für bessere Arbeitsmarktchancen zu erhöhen (siehe ausführlicher 8.2.1.2).

Im Bereich der *Aus- und Weiterbildung* absolvieren die Befragten am häufigsten (18 Nennungen) einen studienberechtigenden Bildungsgang. Als Grund für die Aufnahme dieses Bildungsganges nennen sie einheitlich den benötigten höheren Abschluss für ein anschließendes Studium.

Zu untersuchen stand auch, wie die befragten Berliner Absolvierenden rückblickend ihre **Zeit in der beruflichen Schule beurteilen**. Die deutliche Mehrheit äußert sich zufrieden mit ihrem Bildungsgang (87 Prozent). Die Befragten des gewerblich-technischen Bereichs sind weniger zufrieden mit ihrem Bildungsgang als diejenigen der anderen beiden Berufsbereiche. Dieses globale Ergebnis ist dem der Studie 1 ähnlich, in der die Befragten des gewerblich-technischen Bereichs ebenfalls signifikant unzufriedener waren (siehe 7.5).

Wie in vorangegangenen Untersuchungen (siehe 7.2.2.2) können drei Viertel der Befragten das in der beruflichen Schule Gelernte in ihrer aktuellen Tätigkeit gut nutzen.

In der vorliegenden Studie bestehen signifikante Unterschiede zwischen den Sektoren: Die Befragten des Dualen Systems und des Schulberufssystems antworten häufiger zustimmend. Die anderen Ehemaligen mit einem Bildungsgang des Sektors Erwerb HZB und des Übergangssystems lehnen an dieser Stelle häufiger ab.

Folgt man den Antworten der Befragten, hat die Tatsache, dass sie im Dualen System einen Ausbildungsberuf erlernt haben, mehrheitlich geholfen, ihre beruflichen Ziele zu verwirklichen. Dies gilt auch für die Absolvierenden, die einen Bildungsgang im Übergangssystem durchlaufen haben. Die anderen Ehemaligen des Schulberufssystems und des Sektors Erwerb HBZ lehnen dies häufiger ab. Insgesamt würden 90 Prozent der Befragten ihre Schule weiterempfehlen. Dennoch existieren

Unterschiede zwischen den Sektoren: Die Befragten des Dualen Systems würden eine solche Weiterempfehlung häufiger nicht aussprechen.

Hinsichtlich der Berufsbereiche bestehen ebenfalls signifikante Unterschiede. So stimmen diejenigen mit einem kaufmännischen Bildungsgang häufiger zu.

Mit Blick auf spezifische Muster des Übergangs lassen sich 96 Prozent der Befragten einem der sieben Muster zuordnen: (1) sofortige Berufstätigkeit (29,5 Prozent), (2) verzögerte Berufstätigkeit (9,4 Prozent), (3) Aus-/Weiterbildung (14,4 Prozent), (4) Studium (22,7 Prozent), (5) sofortige Erwerbstätigkeit (4,7 Prozent), (6) verzögerte Erwerbstätigkeit (6,5 Prozent) und (7) (andauernde) Arbeitslosigkeit (8,6 Prozent).

Konkret gelingt gut der Hälfte der Befragten innerhalb des ersten Jahres nach Ausbildungsende der Berufseinstieg – in den erlernten Beruf (39 Prozent) bzw. in einen Erwerbsberuf (11 Prozent) (Muster sofortige und verzögerte Berufs- und Erwerbstätigkeit). Die Mehrheit der Berufs-/Erwerbstätigen dieser Stichprobe sind in einer Vollzeitbeschäftigung (58 bis 85 Prozent) und unbefristet tätig (54 bis 58 Prozent) – außer denjenigen des Musters verzögerte Erwerbstätigkeit. Sie geben nur zu 20 Prozent eine unbefristete Anstellung an.

Mit Blick auf Phasen der Arbeitslosigkeit in den Mustern verzögerte Berufs- und Erwerbstätigkeit zeigt sich im Vergleich zu den Ergebnissen bei *Seibert/Wydra-Somaggio* (2017, S. 2; Daten für neue Bundesländer), dass jeweils ein geringerer Anteil von Arbeitslosigkeit betroffen ist. So sind in der vorliegenden Untersuchung lediglich 2 Prozent (2 von 92) der Befragten mit einer dualen Berufsausbildung vor der Berufs-/Erwerbstätigkeit bis zu drei Monaten arbeitslos gemeldet (vs. 16,4 Prozent bei *Seibert/Wydra-Somaggio* 2017, S. 2). Des Weiteren sind nur 3 Prozent vor ihrer Berufs-/Erwerbseinmündung fünf bis sechs Monate arbeitslos (vs. 8,6 Prozent).

Für die Frage, ob der Bildungsgang hilfreich für das Erreichen von Zielen war, ist zu konstatieren, dass diese mehrheitlich von den Befragten aus sechs der sieben Muster bejaht wird (75 bis 89 Prozent); einzig die Befragten des Musters verzögerte Erwerbstätigkeit verneinen diese mehrheitlich (67 Prozent).

Überraschend ist der Befund, dass die Befragten des Musters andauernde Arbeitslosigkeit ähnlich zufrieden auf die Zeit in der beruflichen Schule zurückblicken (Zustimmung: 65 bis 96 Prozent) wie die Befragten der anderen Muster. An dieser Stelle wären Items zur Erfassung der Wahrnehmung der Arbeitslosigkeitsphase zielführend.

Hall (2019, S. 307) konstatiert, dass die schulische Vorbildung und der jeweilige Ausbildungsberuf besonders bedeutsam für den Berufserfolg von Erwerbstätigen seien – weniger entscheidend sei das Ausbildungssystem (dual vs. vollzeitschulisch). Dies ist in der vorliegenden Studie zur Phase der Berufseinmündung – also zu Beginn der Berufs-/Erwerbsbiografie – nicht erkennbar. So hat die schulische Vorbildung in der vorliegenden Studie keinen signifikanten Einfluss auf die Berufseinmündung. Vielmehr sind für die Befragten der vorliegenden Studie der Ausbildungsberuf und das Ausbildungssystem bedeutsam für eine erfolgreiche Berufseinmündung.

9 Fazit und Ausblick

Ziel dieser Arbeit war es, die Bildungs- und Berufswege von Lernenden im Berliner Berufsbildungssystem nach ihrem Besuch beruflicher Bildungsgänge zu rekonstruieren und damit Erkenntnisse zu deren Übergang in das Beschäftigungssystem zu gewinnen. Grundlage hierfür sind zwei Befragungen: In der *Studie 1* wurden standardisierte schriftliche Befragungen mit Lernenden durchgeführt, die sich noch in einem Bildungsgang der beruflichen Bildung befinden, kurz bevor sie diesen beenden (n = 1.633). In der *Studie 2* wurden Absolvierende, die bereits an der *Studie 1* teilgenommen hatten, sechs bis zwölf Monate nach Abschluss des Bildungsganges telefonisch befragt (n = 278) (vgl. Kap. 6).

In weitgehender Übereinstimmung mit bereits vorliegenden Studien lassen die Befunde dieser beiden Studien auch für Berlin erkennen: Der Übergang von der Berufsbildung in die Beschäftigung bzw. in andere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens ist zum Teil komplex. Dieser Übergang reicht von friktionslosen Übergängen in das Beschäftigungssystem bis hin zu erheblichen Übergangsfriktionen: So können ungünstig verlaufende Übergänge nach Abschluss der beruflichen Qualifizierung/Ausbildung z. B. längere Phasen der Arbeitslosigkeit, atypische Beschäftigungsformen, geringes Einkommen etwa im Niedriglohnsektor oder instabile Beschäftigungsverhältnisse zur Folge haben. Gerade Übergänge mit Friktionen erweisen sich häufig als nachhaltig und sind im Verlauf der weiteren Berufs-/Erwerbsbiografie zum Teil nur schwer wieder auszugleichen (vgl. *Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung* 2015, S. 2 f.; sowie Kap. 4 und 5).

Übergänge vom Berufsbildungs- in das Beschäftigungssystem werden dabei maßgeblich durch die regionalen bzw. lokalen Bedingungen und Entwicklungen des Beschäftigungssystems/Arbeitsmarktes geprägt (vgl. *Ulrich* 2018, S. 291 f.; s. auch *Georg/Sattel* 2020, S. 220). Gerade für Berlin stellen *Seeber et al.* (2018, S. 191) fest, dass sich diese Region durch „den schwierigsten Arbeits- und Ausbildungsmarkt der Republik" auszeichnet (siehe Kap. 3.5). So ist für die hier vorgelegte Untersuchung erwartbar, dass sie deutlich auf Übergänge von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Friktionen an der zweiten Schwelle hinweist.

Forschungsfragen und zusammenfassende Befunde

Vor dem Hintergrund der Entwicklungen in der beruflichen Bildung (vgl. Kap. 3), des vom „Prinzip der Beruflichkeit" geprägten Arbeitsmarktes (vgl. Kap. 2) und der bestehenden empirischen Untersuchungen zum Übergang an der zweiten Schwelle werden in der hier vorgelegten Arbeit vier forschungsleitende Fragestellungen bearbeitet.

***Frage 1:* Lassen sich Muster bzgl. des Übergangs am Beginn von Berufs-/Erwerbsbiografien erkennen?**

Die Ergebnisse der *Studie 1* zeigen, dass kurz vor Beendigung ihrer Ausbildung ca. 60 Prozent der Befragten im Anschluss an ihren Bildungsgang im erlernten Beruf arbeiten möchten. Ein Studium können sich 47 Prozent der Befragten grundsätzlich nach Abschluss ihres Bildungsganges vorstellen. Die anderen Übergangsformen möchten die Befragten zum Befragungszeitpunkt seltener realisieren, z. B. können sich nur 10 Prozent vorstellen, direkt nach Beendigung ihres Bildungsganges eine Familie zu gründen und/oder sich hauptsächlich um diese zu kümmern.

Der Blick auf die tatsächlich realisierten Bildungs- und/oder Berufs-/Erwerbswege (*Studie 2*) zeigt: Rund 96 Prozent der befragten Absolvierenden lassen sich einem der folgenden sieben Muster von Übergängen zuordnen:

(1) *„sofortige Berufstätigkeit“* (29,5 Prozent),
(2) *„verzögerte Berufstätigkeit“* (9,4 Prozent),
(3) *„Aus-/Weiterbildung“* (14,4 Prozent),
(4) *„Studium“* (22,7 Prozent),
(5) *„sofortige Erwerbstätigkeit“* (4,7 Prozent),
(6) *„verzögerte Erwerbstätigkeit“* (6,5 Prozent) und
(7) *„(andauernde) Arbeitslosigkeit“* (8,6 Prozent).

Die anderen Befragten (4,3 Prozent) nennen z. B. Freiwilligendienst, Elternzeit, Urlaub.

Am häufigsten nehmen die Befragten innerhalb des ersten Jahres nach Abschluss der Berufsausbildung eine (sofortige bzw. verzögerte) Berufstätigkeit auf (rund 39 Prozent). Eine (sofortige bzw. verzögerte) Erwerbstätigkeit nach Bildungsgangsende geben etwa 11 Prozent der Befragten an. Die Mehrheit (77 Prozent) der Berufs-/Erwerbstätigen nennt eine Vollzeitbeschäftigung. Auf einen unbefristeten Arbeitsvertrag verweisen 53 Prozent.

Die Mehrzahl der Befragten, die einen Bildungsgang im Dualen System oder im Schulberufssystem durchlaufen haben, äußern zum Bildungsgangsende, dass sie beabsichtigen, im erlernten Beruf zu arbeiten (77 bzw. 57 Prozent) (*Studie 1*). Mehrheitlich realisieren können dies nur die Absolvierenden des Dualen Systems (*Studie 2*) – von ihnen münden 71 Prozent innerhalb des ersten Jahres nach Bildungsgangsende in eine Berufstätigkeit ein. Der Vergleich der Berufsbereiche zeigt: In allen drei Bereichen – kaufmännisch, gewerblich-technisch und gesundheitlich/sozial/körperpflegerisch – möchte die Mehrheit der Befragten zum Bildungsgangsende im erlernten Beruf arbeiten (*Studie 1*). Tatsächlich gelingt dies mehrheitlich allerdings nur 65 Prozent der Absolvierenden eines gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bildungsganges (*Studie 2*) – sicherlich nicht zuletzt ein Effekt dieses Teilarbeitsmarktes, in dem massiv nach qualifizierten Fachkräften gesucht wird.

***Frage 2:* Inwieweit ist das Bedürfnis nach Höherqualifizierung bei der hier untersuchten Stichprobe erkennbar?**

Die Absolvierenden eines Bildungsganges im Berufsbildungssystem, die ein Studium durchlaufen (Muster 4) bzw. eine andere Berufsaus-/Weiterbildung (Muster 3) absolvieren, nennen mehrheitlich als Grund für die Aufnahme des weiteren Bildungsangebots das Ziel der Höherqualifizierung, um ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu erhöhen oder sich auf einen bestimmten Beruf/ein Studium vorzubereiten.

***Frage 3:* Sind berufsbereichs- und/oder sektorenspezifische Übergänge erkennbar?**

In den Befunden vor allem der *Studie 2* wird ein bereits in anderen Untersuchungen berichtetes Ergebnis sichtbar: Die Befragten, die im Dualen System einen Ausbildungsberuf erlernt haben, münden häufiger in ein unbefristetes Arbeitsverhältnis als die Befragten des Schulberufssystems und jene des Sektors Erwerb Hochschulzugangsberechtigung (HZB). Zudem zeigt sich auch in der hier vorliegenden Stichprobe, dass die Absolvierenden des Dualen Systems häufiger als diejenigen des Schulberufssystems (62 vs. 28 Prozent) friktionslos in das Beschäftigungssystem übergehen, d. h. in eine sofortige Berufstätigkeit (*Muster 1*) einmünden. Beim Vergleich der Arbeitslosenquoten innerhalb der Stichprobe fällt auf, dass die Befragten des Schulberufssystems sechs bis zwölf Monate nach Abschluss des Bildungsganges fast doppelt so oft arbeitslos sind wie diejenigen des Dualen Systems (14,7 vs. 7,6 Prozent).

Die Chancen auf eine sofortige Einmündung in die Berufstätigkeit unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der absolvierten Bildungsgänge in der beruflichen Bildung, sondern auch zwischen den Berufsbereichen: So münden 57 Prozent aus dem gesundheitlich/sozial/körperpflegerischen Bereich friktionslos in die Berufstätigkeit ein, 36 Prozent aus dem gewerblich-technischen, jedoch nur 19 Prozent aus dem kaufmännischen Bereich.

Insgesamt zeigt sich, dass trotz einer guten wirtschaftlichen Entwicklung in den letzten Jahren in Berlin (vgl. Kap. 3) Absolvierende, die einen Bildungsgang im Berufsbildungssystem durchlaufen haben, beim Übergang an der zweiten Schwelle zum Teil mit erheblichen Friktionen konfrontiert sind.

***Frage 4:* Unterscheiden sich die Verläufe der Übergänge in Berlin von denen in Gesamtdeutschland?**

Die in der vorliegenden Stichprobe (*Studie 2*) genannte Übernahmequote (65 Prozent) aus dem Dualen System in Beschäftigung fällt deutlich höher aus als bei anderen Untersuchungen: So berichten *Seibert/Wydra-Somaggio* (2017, S. 2) für das Jahr 2014 die folgenden Übernahmequoten durch den Ausbildungsbetrieb: Deutschland: 59,6 Prozent, alte Bundesländer: 60,3 Prozent und neue Bundesländer: 55,1 Prozent. Vieles spricht dafür, dass hier stichprobenspezifische Effekte eine Rolle spielen: So sind in der vorliegenden Studie mehrheitlich Absolvierende einer Berufsausbildung der ersten beiden Segmente der Ausbildungsberufe – „oberes Segment" und „obere Mitte" – erfasst (vgl. 7.1 zur Stichprobe; s. auch zu den Segmenten *Autorengruppe Bildungsberichterstattung* 2016, S. 111). Die in der Stichprobe stark vertretenen Fachinforma-

tiker:innen und Erzieher:innen treffen z. B. überwiegend auf Teilarbeitsmärkte mit einer erheblichen Nachfrage nach Fachkräften (vgl. 7.2.3.1).

Mit Blick auf Phasen der Arbeitslosigkeit in den Mustern verzögerte Berufs- und Erwerbstätigkeit zeigt sich im Vergleich zu den Ergebnissen bei *Seibert/Wydra-Somaggio* (2017, S. 2; Daten für neue Bundesländer), dass jeweils ein geringerer Anteil der in *Studie 2* Befragten von Arbeitslosigkeit betroffen ist. So sind hier lediglich 2 der 92 Befragten, die aus einer dualen Berufsausbildung kommen – nur diese wurden in der Untersuchung von *Seibert/Wydra* (2017) berücksichtigt –, vor der Berufs-/Erwerbstätigkeit bis zu drei Monaten arbeitslos gemeldet (vs. 16,4 Prozent bei *Seibert/Wydra-Somaggio* 2017, S. 2). Des Weiteren sind in der vorliegenden Stichprobe nur 3 Prozent vor ihrer Berufs-/Erwerbseinmündung fünf bis sechs Monate arbeitslos (vs. 8,6 Prozent).

In der Studie scheint auf, dass die Lernenden aufgrund der vielfältigen, unvorhersehbaren und zum Teil gestreckten Einmündungsphase von längerfristigen Unterstützungssystemen für die Planung von Berufs-/Erwerbstätigkeit über die Lebensspanne profitieren könnten.

Die berichteten Ergebnisse sind zusammenfassend im untersuchungsleitenden Rahmenmodell dargestellt (vgl. Abb. 9-1).

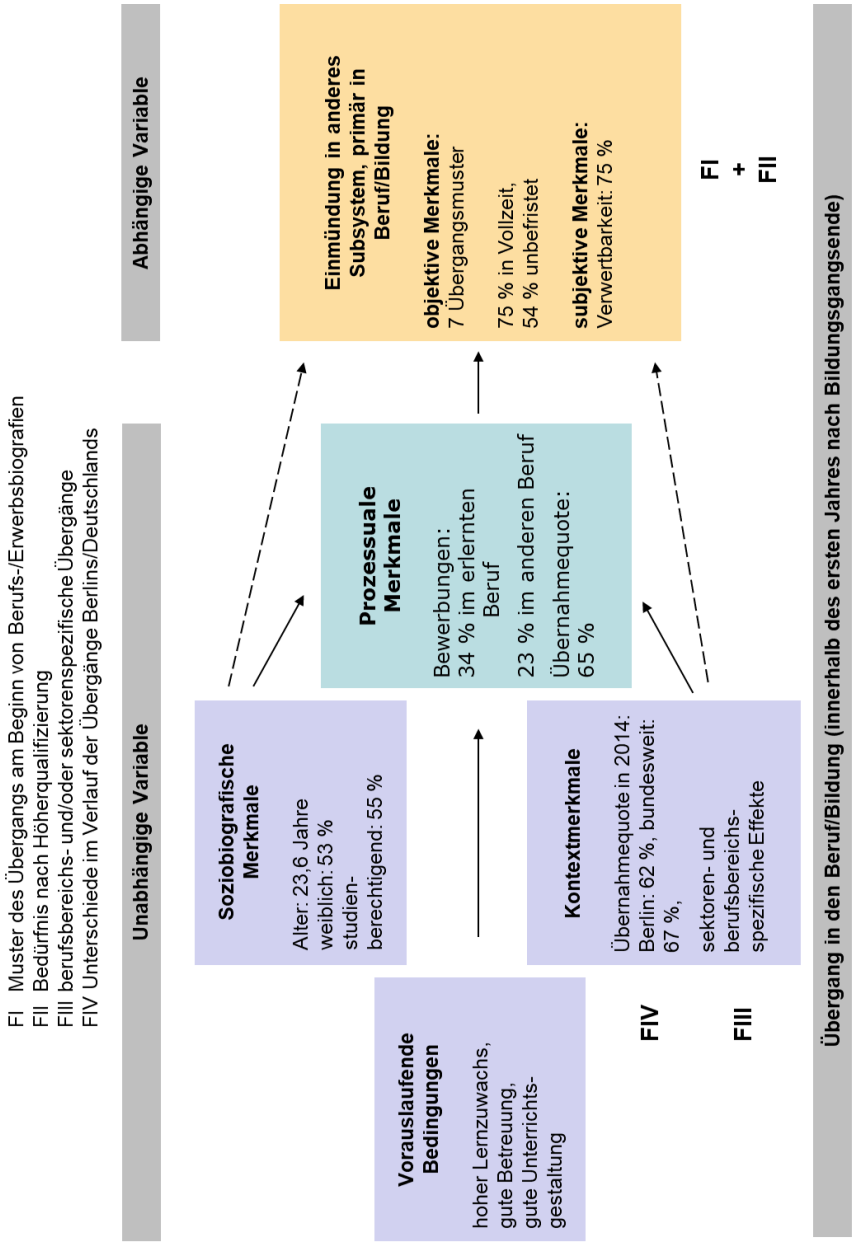


Abbildung 9-1: Zusammenfassung zentraler Befunde – dargestellt im theoretischen Rahmenmodell zur Beschreibung und Analyse von Übergängen (in Anlehnung an *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 14) (Quelle: Darstellung in Anlehnung an Fuchs-Rechlin et al. 2017, S. 14. Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Smidt, Wilfried (2017): Theoretische Grundlagen der ÜFA-Studie zum Übergang von fachschul- und hochschulisch ausgebildeten Fachkräften in den Arbeitsmarkt. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.), Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, 9–27. ISBN 978-3-658-15022-8)

Methodenkritische Reflexion

Im Unterschied zu den meisten der verfügbaren Studien, die maßgeblich nur einzelne Schwerpunkte des Übergangs an der zweiten Schwelle fokussieren, etwa nur einen Sektor des Berufsbildungssystems, eine spezifische Region oder nur einen Teilarbeitsmarkt, integriert die vorliegende Untersuchung explorativ wichtige Aspekte einer Vielzahl von Übergangsprozessen, wenn hier auch nur für die Region Berlin. Zwar liegen – z. B. mit NEPS – Längsschnittstudien vor, die zahlreiche Daten sehr differenziert erheben, allerdings haben veröffentlichte Befunde zumeist stark aggregierten Charakter, weshalb *Bonin/Fitzenberger/Hillerich* (2016, S. 224) zu Recht anmerken, dass es damit „nur äußerst eingeschränkt möglich" sei, Analysen durchzuführen, in denen mehrere Regionen miteinander verglichen würden.

Für die Beantwortung der oben genannten vier Forschungsfragen erweist sich das methodische Vorgehen als geeignet. Die Erhebung von Daten zum Übergang an der zweiten Schwelle auf regionaler bzw. lokaler Ebene ermöglicht Rückschlüsse für Bildungsplanende in der beruflichen Bildung und den beruflichen Schulen zur Ausgestaltung und Steuerung von Bildungsangeboten bzw. zu deren wahrgenommener Unterstützungsfunktion in der Bildungs- bzw. Berufs-/Erwerbsbiografie durch die Lernenden selbst. Weiterhin lassen diese Daten stärker differenzierte Betrachtungen zum Output bzw. Outcome von bestimmten Angebotsformen der beruflichen Bildung zu, wie dies in den vorliegenden Studien bereits erkennbar ist, dann allerdings regional kaum differenziert: So können vor allem die vollzeitschulischen Ausbildungsangebote bezüglich der sich daran anschließenden Erwerbschancen der Absolvierenden je nach Segment der Berufsbildung stark variieren (vgl. zur Vielfalt der vollzeitschulischen Ausbildungsangebote *Wilbers* 2020, S. 117). Darüber hinaus lassen die Studien 1 und 2 einen Blick auf die Gesamtsituation einer Kohorte von Absolvierenden eines bestimmten lokalen Kontextes zu (z. B. den Lernenden eines beruflichen Schulzentrums).

Mit ihrer methodischen Anlage ermöglichen die hier vorgelegten Studien einen vertieften Einblick in die Übergangsprozesse vom Berufsbildungs- in das Beschäftigungssystem – etwa hinsichtlich (regional bzw. lokal bedeutsamer) Übergangsmuster und berufsbereichsspezifischer Übergangsquoten in eine Berufs- bzw. Erwerbstätigkeit. Auch hier zeigt sich, dass die sowohl für das gesamte Bundesgebiet nachgewiesenen generellen Trends wie auch stärkere regionale/lokale Besonderheiten wirksam sind: Ähnlich wie für das gesamte Bundesgebiet berichtet, münden auch in der vorliegenden Berliner Stichprobe die Absolvierenden aus einer beruflichen Ausbildung des Dualen Systems deutlich häufiger in eine Berufstätigkeit ein als diejenigen des Schulberufssystems.

Für die hier vorgelegten beiden Studien ist kritisch anzumerken, dass deren Aussagekraft aufgrund der regionalisierten Stichprobenziehung bzw. aufgrund der Nichtrealisierbarkeit einer Vollerhebung zu den Ausbildungsberufen „Kauffrau/Kaufmann für Bürokommunikation" und „Bürokauffrau/Bürokaufmann" durch z. T. fehlenden Zugang zu den entsprechenden Bildungseinrichtungen limitiert ist. Die Ergebnisse sollten somit ausschließlich hinsichtlich der hier vorgelegten Stichprobe betrachtet

und interpretiert werden; allerdings eröffnet der detaillierte Vergleich mit bereits vorliegenden einschlägigen Studien die Möglichkeit, zumindest interpretativ die Frage nach regionalen bzw. lokalen Besonderheiten vor dem Hintergrund genereller Trends zu beantworten. Wünschenswert wäre es gleichwohl, zukünftig größere Fallzahlen je Bildungsgang und Schule zur Vertiefung der statistischen Auswertung zu untersuchen. Des Weiteren könnten mehrebenenanalytische Untersuchungen, die aufgrund der Datenstruktur empfehlenswert wären (vgl. *Ditton* 1998, S. 115), Effektgrößen von Varianzunterschieden präziser ausweisen. Voraussetzung hierfür wären jedoch mindestens 30 Einheiten je Ebene (vgl. *Wirtz* 2021) – eine Forderung, die bei Betrachtung eines einzelnen Bundeslandes, vor allem eines Stadtstaates mit nur knapp 4 Millionen Einwohnerinnen und Einwohnern, kaum erfüllbar ist.

Ausblick

Die Befunde der vorliegenden Arbeit weisen auf z. T. erheblichen Forschungsbedarf hin. Zentral scheint zunächst, dass Untersuchungen zu den Übergängen der Absolvierenden aus allen vier Segmenten der Ausbildungsberufe notwendig sind. Dies gilt besonders für die Region Berlin, ist doch Berlins Arbeitsmarkt im bundesweiten Vergleich durch eine besonders große Spaltung der Qualifikationsstruktur der Beschäftigten charakterisiert (gut ein Viertel Hochqualifizierter und 26,5 Prozent Geringqualifizierter ohne einen (erkennbaren) Ausbildungsabschluss, vgl. *Seeber et al.* 2018, S. 191, vgl. Kap. 3). Hinzu kommt, dass Geringqualifizierte häufiger atypisch beschäftigt sind als Personen, die über mittlere oder hohe (berufliche) Bildungskapitalien verfügen (vgl. *Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung* 2015, S. 1). Eine atypische Beschäftigung birgt Risiken für die Berufs-/Erwerbsbiografie und das Berufs-/Erwerbseinkommen (vgl. ebd., S. 2 f.). Gleichzeitig ist bundesweit ein Trend zu höheren Anforderungen bzw. Qualifikationserwartungen an die Beschäftigten erkennbar (vgl. *Ebner* 2013, S. 47; s. auch *Weßler-Poßberg/Vomberg* 2007, S. 36). Dies wird durch die Nachfragenden nach (beruflicher) Bildung durchaus antizipiert; sie reagieren darauf mit erhöhten Bildungsinvestitionen, um höherwertige Bildungs- und Qualifizierungsabschlüsse zu erwerben. Allerdings werden diese ebenfalls stärker als bisher nicht im Rahmen gradliniger Bildungsbiografien von der Grundschule über die weiterführende allgemeine und höhere Bildung realisiert, sondern in verschiedenen Formen unter Nutzung von alternativen Bildungswegen, z. B. der FOS, BOS oder des beruflichen Gymnasiums, z. T. mit Unterbrechungen durch Ausbildung bzw. Berufs-/Erwerbstätigkeit. Auch der Anteil der dual ausgebildeten Studierenden steigt nicht nur bundesweit, sondern ist auch in den hier vorgestellten Studien erkennbar (vgl. zu den dualen Studiengängen *Thies* 2015; s. auch *DGB-Bundesvorstand* 2019).

Daher erscheinen weitere Untersuchungen zu den Übergängen der Absolvierenden eines Bildungsganges aus allen vier Segmenten der Ausbildungsberufe notwendig. Zu ergänzen wären solche Untersuchungen durch Längsschnittbetrachtungen hinsichtlich der Sektoren des Berufsbildungssystems.

Ein zweites aus dieser Untersuchung abzuleitendes, weiter auszubauendes Forschungsfeld bezieht sich auf das Handeln der institutionell verantwortlichen Akteure

im System beruflicher Schulen: So wertvoll summative Untersuchungen zur Zufriedenheit und zum wahrgenommenen Lernzuwachs als ein (erster) Einblick in und ein Indiz für Schul- und Unterrichtsqualität sind, so erscheint es dennoch wichtig, formative Evaluationen zu ergänzen, die den Prozesscharakter schulischen Handelns abbilden. Zufriedenheit der Lernenden fortwährend zu betrachten, kann nicht nur für die Berufseinmündung bedeutsam sein, sondern ist auch lerntheoretisch geboten (vgl. Kap. 4 und 6.2.2). Insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen „Corona-Pandemie" wären weitere Untersuchungen hinsichtlich der Zufriedenheit mit veränderten Lernumgebungen hilfreich. Im Ergebnis solcher Forschungsbemühungen können mögliche Anpassungen im Lernumfeld der jeweils aktuellen Lernenden vorgenommen werden, sodass damit die Lernprozesse der Lernenden zielführender unterstützt werden können.

Forschungsbedarf besteht auch hinsichtlich der „aufnehmenden" Systeme (vgl. *Bührmann* 2008), hier besonders des Beschäftigungssystems. Denn es erscheint sinnvoll, weiterhin die zum Teil für die Absolvierenden eines Bildungsganges des Schulberufssystems – insbesondere derjenigen mit einer vollzeitschulischen Ausbildung gemäß BBiG/HwO (vgl. *Zöller* 2015) – festgestellten Problemlagen bei der Berufseinmündung differenzierter als bisher zu analysieren, um mögliche Ansatzpunkte zur Verbesserung des Übergangs der genannten Absolvierendengruppe abzuleiten. Hierbei könnten Befragungen von Personalverantwortlichen in den Betrieben zielführend sein.

Seeber/van Buer/Mohr (2004a, S. 157) verweisen auf Daten der Berufsbiografie-Forschung: Danach haben sich ursprüngliche Schwierigkeiten beim Übergang vom Bildungssystem ins berufliche Ausbildungssystem (erste Schwelle) durch Unterstützungssysteme auf die zweite Schwelle verschoben, den Übergang vom Berufsbildungssystem ins Beschäftigungssystem – insbesondere für junge Menschen, die nicht den „klassischen" Weg einer dualen Berufsausbildung gehen (können). Daher erscheinen weitere Analysen der Übergänge an der sogenannten zweiten Schwelle sinnvoll.

Noch aus steht nicht zuletzt die Entwicklung einer Theorie des Übergangs an der zweiten Schwelle (vgl. z. B. *Bergmann et al.* 2017, S. 20).

Mit der vorliegenden Arbeit liegt mit Daten aus den Jahren 2014 und 2015 die letzte Untersuchung zu Übergängen von der beruflichen Bildung in das Beschäftigungssystem in Berlin vor der „Corona-Pandemie" vor. Welche mittel- und langfristigen Auswirkungen die gegenwärtige „Corona-Pandemie" auf das Berufsbildungs- und Beschäftigungssystem haben wird, ist derzeit ungewiss. Im Rahmen einer weitergeführten Befragung von Ehemaligen eines Berliner Oberstufenzentrums vom August/September 2020 (n = 41) äußert die Mehrzahl teils massiv erlebte Auswirkungen auf ihre (Arbeits-)Situation, etwa durch vermehrte Home-Office-Tätigkeiten, durch die Kündigung von Arbeitsverträgen, durch Kurzarbeit bzw. durch die Notwendigkeit, tätigkeitsfremde Aufgaben übernehmen zu müssen (z. B. Reisestornierungen). Mit Blick auf ihre zukünftige (Arbeits-)Situation zeigen sich die Befragten dennoch überraschend zuversichtlich: So geht etwa die Hälfte (19 Personen) derzeit davon aus, dass sich ihre (Arbeits-) Situation wieder verbessern wird. Lediglich drei Befragte äußern

Unsicherheit hinsichtlich ihrer zukünftigen Situation. Insgesamt ist im Vergleich zu der Ehemaligenbefragung im Jahr 2015 ein größerer Anteil im Jahr 2020 dem Muster 1 „*sofortige Berufstätigkeit*“ zuzuordnen (2015: 29,5 Prozent vs. 2020: 47 Prozent). Dies ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass in der aktuellen Stichprobe überwiegend Befragte mit einem Ausbildungsberuf im IT- Bereich erfasst wurden.

Vermutlich wird der Ausbildungsbeginn im Jahr 2021 ein gänzlich anderer sein als in früheren Jahren. Zur Eindämmung des „Corona-Virus“ werden derzeit erhebliche Beschränkungen des gesellschaftlichen Lebens umgesetzt. Es steht zu vermuten, dass diese Entwicklungen – zumindest kurz- bis mittelfristig – nicht ohne Auswirkung auf Ausbildungsplatz- und Übernahmeangebote bleiben.

Vor diesem Hintergrund kann den hier vorgelegten beiden Studien die Funktion als regionale Vergleichsbasis für die „Nach-Covid-19-Zeit“ zukommen.

Literaturverzeichnis

Abraham, Martin/Damelang, Andreas/Haupt, Andreas (2018): Berufe und Arbeitsmarkt. In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 225–259.

Abraham, Martin/Hinz, Thomas (2018): Wozu Arbeitsmarktsoziologie? In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 1–8.

Ackeren, Isabell van/Klemm, Klaus/Kühn, Svenja Mareike (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Adams, John/Hayes, John/Hopson, Barrie (1976): Transition. Understanding and Managing Personal Change. London: Martin Robertson.

Allmendinger, Jutta (2020): Zurück in alte Rollen. Corona bedroht die Geschlechtergerechtigkeit. In: WZB Mitteilungen. Heft 168. Juni 2020, 45–47.

Allen, Vernon L./van de Vliert, Evert (Ed.) (1984): Role Transitions. Explorations and Explanations. New York: Springer.

Ammen, Alfred (2006): Arbeit. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 16–17.

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2017): Bildung in Berlin und Brandenburg 2016. Ein indikatorengestützter Bericht zur Bildung im Lebenslauf. Berufliche Bildung. Potsdam.

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2015): Statistisches Jahrbuch 2015 Berlin. Potsdam: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg.

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg (2014): Statistisches Jahrbuch 2014 Berlin. Potsdam: Amt für Statistik Berlin-Brandenburg.

Arnold, Rolf (2020): Berufsbildung und Persönlichkeitsentwicklung in Zeiten disruptiver Innovationen. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius/Rohs, Matthias (Hrsg.), Handbuch Berufsbildung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 279–291.

Arnold, Rolf/Gonon, Philipp (2006): Einführung in die Berufspädagogik. Opladen & Bloomfield Hills: Verlag Barbara Budrich.

Arnold, Rolf/Münk, Dieter (2006): Berufspädagogische Kategorien didaktischen Handelns. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, 13–32.

Aßmann, Christian/Steinhauer, Hans Walter/Würbach, Ariane/Zinn, Sabine, Hammon, Angelina/Kiesl, Hans/Rohwer, Götz/Rässler, Susanne/Blossfeld, Hans-Peter (2019): Sampling Designs of the National Educational Panel Study: Setup and Panel Development. In: Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther (Ed.), Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Second Edition. Wiesbaden: Springer VS, 35–55.

AUBI-plus GmbH (2020): Ausbildungsberufe. URL: https://www.aubi-plus.de/berufe/a-z/ (Zugriff am: 2.01.2021).

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Publikation.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2019): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2019. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: DJI. URL: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2019/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2019_web.pdf (Zugriff am: 11.12.2020).

Autorengruppe Fachkräftebarometer (2014): Fachkräftebarometer Frühe Bildung 2014. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. München: DJI. URL: https://www.fachkraeftebarometer.de/fileadmin/Redaktion/Publikation_FKB2017/Fachkraeftebarometer_Fruehe_Bildung_2014.pdf (Zugriff am: 11.12.2020).

Aybek, Can M. (2014): Migrantenjugendliche zwischen Schule und Beruf. Individuelle Übergänge und kommunale Strukturen der Ausbildungsförderung. Wiesbaden: Springer VS.

Backhaus, Klaus/Erichson, Bernd/Plinke, Wulff/Weiber, Rolf (2016): Multivariate Analysemethoden. Eine anwendungsorientierte Einführung. 14. Auflage. Springer: Berlin und Heidelberg.

Bader, Reinhard (2002): Handlungsorientierung in der Berufsbildung. Variantenreiche Ausprägungen. In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) (Hrsg.), Die berufsbildende Schule. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. 54. Jahrgang. Heft 3. Berlin: BLBS, 71–73.

Baas, Meike/Philipps, Veronika (2019): Über Ausbildung in Arbeit? Verläufe gering gebildeter Jugendlicher. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.), Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht. Bielefeld: wbv Publikation, 411–446.

Bachmann, Marie (2009): Standort- und Verlagerungsmuster metropolitaner Dienstleistungen. Ein Vergleich der beiden europäischen Metropolräume Berlin und Wien. URL: https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/6175 (Zugriff am: 4.1.2020).

Bachmann, Ronald/Felder, Rahel/Tamm, Marcus (2017): Erwerbstätigkeit und atypische Beschäftigung im Lebenszyklus – Ein Kohortenvergleich für Deutschland. In. Perspektiven der Wirtschaftspolitik. Band 18. Heft 3. De Gruyter, 263–285.

Badel, Steffi (2005): Modulare-Duale-QualifizierungsMaßnahme (MDQM) als Berliner Modell außerbetrieblicher Ausbildung – Zur Integration Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf. In: Buer, Jürgen van/Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.), Adaptivität und Stabilität der Berufsausbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Berliner Berufsbildungslandschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang, 235–253.

Bader, Reinhard/Müller, Martina (2002): Leitziel der Berufsbildung: Handlungskompetenz. Anregungen zur Ausdifferenzierung des Begriffs. In: Bundesverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) (Hrsg.), Die berufsbildende Schule. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. 54. Jahrgang. Heft 6. Berlin: BLBS, 176–182.

Bähr, Sebastian (2017): Wer zieht der Arbeit wegen um? In: IAB-Forum. URL: https://www.iab-forum.de/wer-zieht-der-arbeit-wegen-um/?pdf=5445 (Zugriff am: 2.01.2021).

Baethge, Martin (2014): Qualitätsprobleme des deutschen Berufsbildungssystems. In: Fischer, Martin (Hrsg.), Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 39–62.

Baethge, Martin/Solga, Heike/Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Netzwerk-Bildung/Friedrich-Ebert-Stiftung.

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, 15–68.

Beck, Ulrich (2015): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. 22. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Becker, Gary Stanley (1993): Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education. 3rd ed. Chicago and London: The University of Chicago Press.

Becker, Rolf (2018): Berufliche Weiterbildung im Arbeitsmarkt. In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 311–353.

Behringer, Friederike (1991): Das erste Jahr nach dem Abschluß der Berufsausbildung. Ergebnisse des DIW-Projekts „Berufsstart in Berlin“. In: Westhoff, Gisela/Bolder, Axel (Hrsg.), Entwarnung an der zweiten Schwelle? Übergänge von der Berufsausbildung ins Erwerbsleben. Berlin und Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 67–75.

Behringer, Friederike/Gaulke, Klaus-Peter (1988): Berufsstart in Berlin. Berufliche Situation im ersten Jahr nach der Lehrabschlußprüfung. In: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Beiträge zur Strukturforschung. Heft 106. Berlin: Duncker & Humblot.

Behringer, Friederike/Gaulke, Klaus-Peter (1987): An der Schwelle zum Beruf. Erfahrungen und Erwartungen von Prüfungsteilnehmern zur betrieblichen Berufsausbildung in Berlin (West). In: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (Hrsg.), Beiträge zur Strukturforschung. Heft 93. Berlin: Duncker & Humblot.

Beicht, Ursula/Krewerth, Andreas/Eberhard, Verena/Granato, Mona (2009): Viel Licht – aber auch Schatten. Qualität dualer Berufsausbildung in Deutschland aus Sicht der Auszubildenden. In: BIBB Report, 3. Jahrgang, Heft 9. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 1–13.

Beicht, Ursula/Walden, Günter (2015): Unterschiedliche Berufsinteressen als Einflussfaktor für die Einmündungschancen in betriebliche Ausbildung? Ein Vergleich zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.), Labour Market Res. 48. Berlin und Heidelberg: Springer, 325–346.

Beicht, Ursula/Friedrich, Michael (2008): Anlage und Methode der BIBB-Übergangsstudie. In: Beicht, Ursula/Friedrich, Michael/Ulrich, Joachim Gerd (Hrsg.), Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Berichte zur beruflichen Bildung des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 79–99.

Beicht, Ursula/Ulrich, Joachim Gerd (2008): Ausbildungsverlauf und Übergang in Beschäftigung. Teilnehmer/-innen an betrieblicher und schulischer Berufsausbildung im Vergleich. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 37. Jahrgang. Heft 3. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 19–23.

Beinke, Kristina (2014): Party statt Probezeit, Leerlauf statt Lehrstelle? Warum Jugendliche keinen Ausbildungsplatz und Betriebe keine Azubis finden. In: Berufsverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) (Hrsg.), Die berufsbildende Schule. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. 66. Jahrgang. Heft 10. Berlin: BLBS, 333–338.

Bellmann, Lutz/Hartung, Silke (2010): Übernahmemöglichkeiten im Ausbildungsbetrieb. Eine Analyse mit dem IAB-Betriebspanel. In: Sozialer Fortschritt. 59 (67). 160–167.

Benner, Hermann (2006): Ausbildungsberuf. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 43–46.

Bergmann, Britta/Diezmann, Eckart/Hübner, Carina/Mays, Daniel/Pittich, Daniel/Speier, Dietmar/Wahle, Manfred (2017): „Netzwerk TranSition – Interdisziplinäre, inklusionsorientierte Übergangsforschung". Ein Beitrag zum Workshop WS 06 „Netzwerk TranSition". 19. Hochschultage Berufliche Bildung an der Universität zu Köln. URL: https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/hochschultage-bk/2017beitraege/WS06_TranSition_Diezemann_et_al.pdf (Zugriff am: 12.01.2021).

Bergmann, Manfred Max/Hupka-Brunner, Sandra/Meyer, Thomas/Samuel, Robin (2012): Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS.

Betriebsverfassungsgesetz. URL: https://www.gesetze-im-internet.de/betrvg/__99.html (Zugriff am: 13.09.2020).

Bertling, Jonas Pablo (2010): Zwei-Stichproben-Tests. In: Holling, Heinz/Schmitz, Bernhard (Hrsg.), Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation. Göttingen: Hogrefe, 391–409.

Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther (2019): Editorial. In: Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther (Ed.), Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Second Edition. Wiesbaden: Springer VS, V–VIII.

Blossfeld, Hans-Peter (1985): Berufseintritt und Berufsverlauf. Eine Kohortenanalyse über die Bedeutung des ersten Berufs in der Erwerbsbiographie. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.), Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 18. Jahrgang. Heft 2. 177–197.

Bode, Ingo (2018): Arbeit im gemeinnützigen und informellen Sektor. In: Böhle, Fritz/Voß, Günter G./Wachtler, Günther (Hrsg.), Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 801–821.

Boekhoff, Margit (2014): Ausblick. Was lernen wir für die dritte Runde? In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.), 7 Jahre Schulinspektion in Berlin. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard (2012): Beruflichkeit – Ein Kampf der Einzelnen gegen die Institutionen? In: Bolder, Axel/Dobischat, Rolf/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard (Hrsg.), Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: Springer VS, 7–23.

Bonin, Holger/Fitzenberger, Bernd/Hillerich, Annette (2016): Schule – Berufsausbildung – Arbeitsmarkt. Herausforderungen und Potenziale der ökonomischen Berufsbildungsforschung. In: Perspektiven der Wirtschaftspolitik. Band 17. Heft 3. De Gruyter, 208–231.

Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.

Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg: Springer.

Bortz, Jürgen/Schuster, Christof (2010): Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler. 7. Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.

Bosch, Gerhard (2018): Strukturen und Dynamik von Arbeitsmärkten. In: Böhle, Fritz/Voß, Günter G./Wachtler, Günther (Hrsg.), Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 325–359.

Bourdieu, Pierre (1998): Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Aus dem Französischen übersetzt von Hella Beister. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.), Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2. Übersetzt von Reinhard Kreckel. Göttingen: 183–198.

Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loic J. D. (1992): The Purpose of Reflexive Sociology (The Chicago Workshop). In: Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loic J. D. (Eds.), An Invitation to Reflexive Sociology. Chicago: The University of Chicago.

Braun, Gerald (2014): Teil 1: Historische und gesamtwirtschaftliche Zusammenhänge. In: Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (Hrsg.), Atlas der Industrialisierung der Neuen Bundesländer. Berlin: Bundesministerium für Wirtschaft und Energie, 10–11.

Bretschneider, Markus/Grunwald, Jorg-Günther/Zinke, Gert (2010): Entwicklung eines möglichen Strukturkonzepts für die Bildung von Berufsgruppen. Abschlussbericht des Entwicklungsprojektes 4.0.895. Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 113. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Breuer, Klaus (2005): Berufliche Handlungskompetenz – Aspekte zu einer gültigen Diagnostik in der beruflichen Bildung. In: Tramm, Tade/Brand, Willi (Hrsg.), bwp@ Ausgabe 8 – Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. URL: https://www.bwpat.de/ausgabe8/breuer_bwpat8.pdf (Zugriff am: 22.12.2020).

Brock, Ditmar (1991): Übergangsforschung. In: Brock, Ditmar/Hantsche, Brigitte/Kühnlein, Gertrud/Meulemann, Heiner/Schober, Karen (Hrsg.), Übergänge in den Beruf. Zwischenbilanz zum Forschungsstand. Weinheim und München: Deutsches Jugendinstitut e. V., 9–26.

Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Agnes von Cranach. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brose, Hanns-Georg (1986): Einleitung: Berufsbiographie im Wandel. In: Brose, Hanns-Georg (Hrsg.), Berufsbiographien im Wandel. Opladen: Westdeutscher Verlag, 3–17.

Brosius, Felix (2018): SPSS. Umfassendes Handbuch zu Statistik und Datenanalyse. 8. Auflage. Frechen: mitp

Brosius, Felix (2013): SPSS 21. Heidelberg, München, Landsberg, Frechen, Hamburg: mitp.

Brüsemeister, Thomas (2008): Qualitative Forschung. Ein Überblick. 2. Auflage. Wiesbaden: VS.

Brzinsky-Fay, Christian/Ebner, Christian/Seibert, Holger (2016): Veränderte Kontinuität. Berufseinstiegsverläufe von Ausbildungsabsolventen in Westdeutschland seit den 1980er Jahren. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. 68, 229–258.

Buch, Tanja/Hell, Stefan (2014): Niedriglohnbeschäftigung junger Erwerbseinsteiger nach der Berufsausbildung – Sprungbrett oder Armutsfalle? In: Berliner Journal für Soziologie. Vol. 24. Issue 3. Wiesbaden: Springer, 339–366.

Buchholz, Sandra/Hofäcker, Dirk/Mills, Melinda/Blossfeld, Hans-Peter/Kurz, Karin/Hofmeister, Heather (2009): Life Courses in the Globalization Process: The Development of Social Inequalities in Modern Societies. In: European Sociological Review 25 (1), 53–71.

Buchmann, Ulrike/Kell, Adolf (2019): Berufswissenschaftliche Reflexionen zum Studium Generale und über die Vernachlässigungen und Gestaltungsoptionen in der hochschulischen Berufsbildungspraxis. In: Buer, Jürgen van (Hrsg.), Studium Generale zwischen wiederentdeckten Bildungsansprüchen, utilitaristischer Instrumentalisierung und akademischer Verwahrlosung. Berlin: Logos Verlag, 25–65.

Buchmann, Ulrike/Richard Huisinga (2009): Sozialisationsforschung und -theorie im Rahmen beruflicher Bildungsprozesse: Übergang Schule – Beruf. In: Behnken, Imbke/Mikota, Jana (Hrsg.), Sozialisation, Biografie, Lebenslauf. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa, 62–89.

Büchter, Karin (2018): Berufsschulen in der dualen Ausbildung und regionalen Wirtschaft. Gleichberechtigte Partnerschaft durch Reformen? In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), WISO Diskurs. 05/2018. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Büchter, Karin (2015): Allgemeinbildung und Berufsbildung – übergreifende Widersprüche historisch betrachtet. In: Schlögl, Peter/Stock, Michaela/Moser, Daniela/Schmid, Kurt/Gramlinger, Franz (Hrsg.), Berufsbildung eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, … Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 21–43.

Büchter, Karin/Meyer, Rita (2010): Beruf und Beruflichkeit als organisierendes Prinzip. In: Nickolaus, Reinhold/Pätzold, Günter/Reinisch, Holger/Tramm, Tade (Hrsg.), Handbuch Berufs- und Wirtschaftspolitik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 323–326.

Bührmann, Thorsten (2008): Übergänge in sozialen Systemen. Weinheim und Basel: Beltz.

Buer, Jürgen van (2012): Berufsübergreifende Kompetenzen – Expertise im Rahmen der National Education Panel Study (NEPS). Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Buer, Jürgen van/Kell, Adolf (1999): Forschungsprojekt „Berichterstattung über Berufsbildungsforschung". (Arbeitsgemeinschaft Berufsbildungsforschungsnetz AG BFN). Berlin/Siegen.

Buer, Jürgen van/Neben, Astrid/Wahse, Jürgen/Schiemann, Frank/Dahms, Vera/Jordan, Sigrid (1999): Berufsbildungsbericht Berlin 1999. In: Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen (Hrsg.), Berufsbildungsbericht. Berlin: Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen.

Buer, Jürgen van/Rückmann, Jana (2018): Bildungscontrolling. In: Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 849–858.

Buer, Jürgen van (2019): Einleitung. Heterogenität und Attraktivität – Warum Lernortkooperation in der Berufsausbildung. In: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 6–7.

Bundesagentur für Arbeit (2021): Der Arbeitsmarkt in der Region Berlin-Brandenburg (Monatsbericht). Dezember 2020. URL: https://www.arbeitsagentur.de/vor-ort/rd-bb/arbeitsmarktberichte-2020 (Zugriff am: 12.01.2021).

Bundesagentur für Arbeit (2020b): Arbeitsmarktreports nach Ländern, Kreisen und kreisfreien Städten, Regionaldirektionen und Agenturen für Arbeit – Mai 2020 – Berlin. URL: https://statistik.arbeitsagentur.de/nn_32022/SiteGlobals/Forms/Rubrikensuche/Rubrikensuche_Form.html?view=processForm&resourceId=210368&input_=&pageLocale=de&topicId=22410&year_month=202005&year_month.GROUP=1&search=Suchen (Zugriff am: 10.6.2020).

Bundesagentur für Arbeit (2020a): Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Grundlagen: Definitionen | März 2020 – Glossar der Statistik der Bundesagentur für Arbeit (BA). Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

Bundesagentur für Arbeit (2019b): Statistik der Bundesagentur für Arbeit. Berichte: Blickpunkt Arbeitsmarkt – MINT-Berufe. August 2019. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

Bundesagentur für Arbeit (2019a): Der Arbeitsmarkt im europäischen Vergleich. Berichte. Arbeitsmarkt kompakt | Juli 2019. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

Bundesagentur für Arbeit (2014): Arbeitsmarkt in Zahlen. Arbeitsmarktreport. Land Berlin. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit. URL: https://statistik.arbeitsagentur.de/SiteGlobals/Forms/Suche/Einzelheftsuche_Formular.html?nn=15024&r_f=bl_Berlin&topic_f=amr-amr&dateOfRevision=201406-201408 (Zugriff am: 3.01.2021).

Bundesagentur für Arbeit (2011): Klassifikation der Berufe 2010. Band 1: Systematischer und alphabetischer Teil mit Erläuterungen. KLDB 2010. Nürnberg: Bundesagentur für Arbeit.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2020b): Verzeichnis der anerkannten Ausbildungsberufe 2020. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2020a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2019b): BIBB-Übergangsstudien. URL: https://www.bibb.de/de/62973.php (Zugriff am: 22.11.2019).

Bundesinstitut für Berufsbildung (2019a): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2018): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2018. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2016): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2013): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bundesinstitut für Berufsbildung (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2020): Binnenwanderung über Gemeindegrenzen nach Alter und Geschlecht (2018). URL: https://www.bib.bund.de/DE/Fakten/Fakt/M33-Wanderungen-Alter-Geschlecht.html?nn=9992182 (Zugriff am: 2.01.2021).

Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz (2020b): Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik über die Herstellung der Einheit Deutschlands (Einigungsvertrag). URL: https://www.gesetze-im-internet.de/einigvtr/EinigVtr.pdf (Zugriff am: 1.03.2020).

Bundesministerium für Justiz und für Verbraucherschutz (2020a): Verfassungsgesetz zur Bildung von Ländern in der Deutschen Demokratischen Republik (Ländereinführungsgesetz). URL: https://www.gesetze-im-internet.de/leinfg/DDNR009550990.html (Zugriff am: 1.03.2020).

Bundesministerium für Wirtschaft und Energie (2019): IAB-Betriebspanel Ostdeutschland. Ergebnisse der 23. Befragungswelle 2018. Berlin: Bundesministerium für Wirtschaft und Energie.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (1987): Künftige Perspektiven von Absolventen der beruflichen Bildung im Beschäftigungssystem. Heft 15. Bonn: BLK.

Cleff, Thomas (2015): Deskriptive Statistik und Explorative Datenanalyse. Eine computergestützte Einführung mit Excel, SPSS und STATA. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer Gabler.

Cohen, Jacob (1992). A Power Primer. Psychological Bulletin. Vol. 112, No. 1. 155–159.

Cohen, Jacob (1988): Statistical power analysis for the behavioral sciences. 2nd edition. New York: Lawrence Erlbaum.

Corsten, Michael (2001): Beruf, Inklusion und die Transformation der Arbeitsgesellschaft. In: Kurtz, Thomas (Hrsg.), Aspekte des Berufs in der Moderne. Opladen: Leske + Budrich, 265–286.

Corsten, Michael/Hillmert, Steffen (2001): Qualifikation, Berufseinstieg und Arbeitsmarktverhalten unter Bedingungen erhöhter Konkurrenz. Was prägt Bildungs- und Erwerbsverläufe in den achtziger und neunziger Jahren? Arbeitspapier Nr. 1 des Projektes Ausbildungs- und Bildungsverläufe der Geburtskohorten 1964 und 1971 in Westdeutschland. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Damelang, Andreas/Haas, Anette (2006): Arbeitsmarkteinstieg nach dualer Berufsausbildung: Migranten und Deutsche im Vergleich. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit. Forschungsbericht Nr. 17. Nürnberg: IAB.

Davis, Heather A./Dague, Christopher T. (2020): Teacher-student relationships. In: Hattie, John/Anderman, Eric M. (Ed.): Visible Learning Guide to Student Achievement. Abingdon; New York: Routledge, 153–159.

Dedering, Heinz/Schweres, Manfred (2009): Der drohende Fachkräftemangel und die Notwendigkeit einer neuen Bildungsexpansion. In: Berufsverband der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen (BLBS) (Hrsg.), Die berufsbildende Schule. Zeitschrift des Bundesverbandes der Lehrerinnen und Lehrer an beruflichen Schulen. 61. Jahrgang. Heft 1. Berlin: BLBS, 9–17.

Dehnbostel, Peter (2020): Lernorte und Lernortkooperation – Erweiterungen und Entgrenzungen nicht nur in digitalen Zeiten. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 49. Jahrgang. Heft 4. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 11–15.

Deissinger, Thomas/Pilz, Matthias (2018): Berufsbildungssystem – Einführung. In: Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 254–256.

Demszky, Alma/Voß, Günter G. (2018): Beruf und Profession. In: Böhle, Fritz/Voß, Günter G./Wachtler, Günther (Hrsg.), Handbuch Arbeitssoziologie. Band 2: Akteure und Institutionen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 477–538.

Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e. V. (2019): Über uns. Grundpfeiler unserer Arbeit. URL: https://www.diw.de/de/diw_01.c.600489.de/ueber_uns.html (Zugriff am: 7.11.2019).

DGB-Bundesvorstand (2020): Ausbildungsreport 2020. Berlin: DGB.

DGB Bundesvorstand (2019). Position des DGB zum Dualen Studium. 2. Auflage. Berlin: DGB Bundesvorstand.

DGB-Bundesvorstand (2017): Ausbildungsreport 2017. Berlin: DGB.

DGB-Bundesvorstand (2015): Ausbildungsreport 2015. Berlin: DGB.

Dietrich, Hans/Abraham, Martin (2018): Übergänge in Ausbildung und Arbeitsmarkt. In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 77–116.

Dietrich, Hans/Abraham, Martin (2008): Eintritt in den Arbeitsmarkt. In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69–98.

Dietrich, Hans (2015): Jugendarbeitslosigkeit aus einer europäischen Perspektive. Theoretische Ansätze, empirische Konzepte und ausgewählte Befunde. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.), IAB Discussion Paper 24/2015. Nürnberg: IAB.

Dingelstedt, André (2015): Die Wirkung von Incentives auf die Antwortqualität in Umfragen. Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen.

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation (2014): Skalen nach Konstrukt. URL: https://www.fdz-bildung.de/konstruktliste.php (Zugriff am: 11.04.2019).

Ditton, Hartmut (2007): Schulqualität – Modelle zwischen Konstruktion, empirischen Befunden und Implementierung. In: Buer, Jürgen van/Wagner, Cornelia (Hrsg.), Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang, 83–92.

Ditton, Hartmut (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, Andreas/Horstein, Walter/Terhart, Ewald (Hrsg.), Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 41. Weinheim: Beltz, 73–92.

Ditton, Hartmut/Müller, Andreas (2015): Schulqualität. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 121–134.

Ditton, Hartmut/Müller, Andreas (2011): Schulqualität. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 1. Auflage. Wiesbaden: Springer, 99–111.

Ditton, Hartmut/Reinders, Heinz (2015): Überblick Felder der Berufsbildungsforschung. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 83–89.

Dorau, Ralf (2020): Erwerbslosenquoten junger Erwachsener mit unterschiedlichen Berufsabschlüssen im Vergleich. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 262.

Dorau, Ralf (2016): Arbeitslosenzugänge nach abgeschlossener dualer Ausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 293–294.

Döring, Nicola/Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer.

Doeringer, Peter B./Piore, Michael J. (1971): Internal Labor Markets and Manpower Analysis. Lexington and Massachusetts: Heath Lexington Books.

Dohmen, Dieter (2019): Bildungsarmut und Qualifikationsentwicklung. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS, 39–75.

Dorau, Ralf/Herter-Eschweiler, Robert (2019): Einstieg in den Arbeitsmarkt nach erfolgreichem Abschluss. Wie gelingt die Integration ins Berufsleben? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Wege in den Beruf. Übergänge an der zweiten Schwelle – Persönlichkeit und Beruf – Berufswechsel im Lebenslauf. Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 48. Jahrgang. Heft 2. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 4–5.

Dostal, Werner (2016): Erwerbstätigkeit. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.), Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagwerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche. 3. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 413–414.

Dostal, Werner (2004): Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung unter dem besonderen Aspekt der Übergangsforschung in der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In: Czycholl, Reinhard/Zedler, Reinhard (Hrsg.), Stand und Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 280. Nürnberg: IAB, 123–144.

Dostal, Werner (2002): Der Berufsbegriff in der Berufsforschung des IAB. In: Kleinherz, Gerhard (Hrsg.), IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 250. Nürnberg, 463–474.

Dostal, Werner/Stooß, Friedemann/Troll, Lothar (1998): Beruf – Auflösungstendenzen und erneute Konsolidierung. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 31. Jahrgang. Heft 3. Nürnberg: IAB, 438–460.

Dubs, Rolf (2009): Lehrerverhalten. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Dütsch, Matthias/Struck, Olaf (2019): Betriebliche Beschäftigungssysteme und ungleiche Erwerbschancen. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.), Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht. Bielefeld: wbv Publikation, 377–410.

Dummert, Sandra (2017): Betriebliche Ausbildungsbeteiligung 2006 bis 2016 – Ergebnisse aus dem IAB-Betriebspanel. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.), Aktuelle Daten und Indikatoren. Juni 2017. Nürnberg: IAB.

Ebbinghaus, Margit (2006): Stellenwert der Qualitätssicherung in der betrieblichen Berufsausbildung – Ergebnisse einer Betriebsbefragung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung". Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse aus dem BIBB. Heft 78. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 31–51.

Ebbinghaus, Margit/Krekel, Elisabeth M. (2006): Einführung in das wissenschaftliche Diskussionspapier. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Arbeitsgruppe „Qualitätssicherung von beruflicher Aus- und Weiterbildung". Qualitätssicherung beruflicher Aus- und Weiterbildung. Ergebnisse aus dem BIBB. Heft 78. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 7–12.

Ebbinghaus, Margit/Krewerth, Andreas (2014): Ausbildungsqualität und Zufriedenheit – Analysen aus Sicht von Betrieben und Auszubildenden in Deutschland. In: Fischer, Martin (Hrsg.), Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 77–96.

Eberhard, Verena/Beicht, Ursula/Krewerth, Andreas/Ulrich, Joachim Gerd (2013): Perspektiven beim Übergang Schule – Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.); Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 142. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Ebner, Christian (2013): Erfolgreich in den Arbeitsmarkt? Die duale Berufsausbildung im internationalen Vergleich. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Ebner, Hermann G. (2003): Ausbildungspersonal – Lernkultur – Ausbildungszufriedenheit. In: berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. 57. Jahrgang. Heft 84. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung, 8–10.

Eckert, Thomas (2007): Einleitung. In: Eckert, Thomas (Hrsg.), Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann, 7–10.

Edelstein, Wolfgang (2006): Bildung und Armut. Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut. In: ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. 26. Jahrgang. Heft 2. Beltz, 120–134.

Eisenstadt, Shmuel Noah (1956): From generation to generation. Age groups and social structure. Glencoe, Illinois: The free press.

Elder, Glen H. (1985): Perspectives on the Life Course. In: Elder, Glen H. (Ed.), Life Course Dynamics. Trajectories and Transitions, 1968–1980. New York: Cornell University, 23–49.

Elias, Norbert/Scotson, John L. (1990): Etablierte und Außenseiter. Übersetzt von Michael Schröter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Ernst, Christian (2016): Abschlussbericht. Forschungsprojekt „Auszubildendenzufriedenheit". URL: https://www.th-koeln.de/mam/downloads/deutsch/hochschule/aktuell/pm/2016/abschlussbericht_ausbildungszufriedenheit_2016.pdf (Zugriff am 26.11.2020).

Ertl, Hubert (2020): Lernortkooperation über das traditionelle Verständnis hinausdenken. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. 49. Jahrgang. Heft 4. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 3.

Esser, Friedrich Hubert (2020): Vorwort. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 3–3.

Euler, Dieter (2020): Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius/Rohs, Matthias (Hrsg.), Handbuch Berufsbildung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 205–217.

Euler, Dieter (2018): Gemessenes und Angemessenes – Berufsbildungsforschung auf der Suche nach einem Profil… In: Weiß, Reinhold/Severing, Eckart (Hrsg.), Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 30–53.

Euler, Dieter (2004): Lernortkooperation – eine unendliche Geschichte? In: Euler, Dieter (Hrsg.), Handbuch der Lernortkooperation. Band 1: theoretische Fundierungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 12–24.

Eurich, Alvin C. (1981): Major Transitions in the Human Life Cycle. Lexington: Lexington Books.

Eurostat (2016): Verdienststrukturerhebung. Jeder sechste Arbeitnehmer in der Europäischen Union ist Niedriglohnempfänger. Pressemitteilung 246/2016 vom 8. Dezember 2016. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7762332/3-08122016-AP-DE.pdf/f6abdcb1-ec9c-46ef-ae73-822cb905b04d (Zugriff am: 24.11.2019).

Fabian, Hilary (2007): Informing transitions. In: Dunlop, Aline-Wendy/Fabian, Hilary (Ed.), Informing Transitions in the Early Years. Research, policy and practice. London: Open University Press, McGraw-Hill, 3–17.

Fabian, Hilary (2002): Children Starting School. A guide to successful transitions and transfers for teachers and assistants. London: David Fulton Publishers.

Fabian, Paul/McElvany, Nele (2020): Bildungsprozesse, Bildungsentscheidungen und Kompetenzentwicklungen in verschiedenen Lebensphasen – Aktuelle Forschungsbefunde aus NEPS. In: Journal für Bildungsforschung Online. Volume 12. Nr. 2. Waxmann, 3–11. URL: https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_ausgabe=AUG100388&uid=openaccess (Zugriff am: 11.01.2021).

Falk, Susanne/Sackmann, Reinhold (2000): Risikoreiche Berufseinstiege in Ostdeutschland? Ein Ost-West-Vergleich. In: Heinz, Walter R. (Hrsg.), Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE). 3. Beiheft 2000. Weinheim: Juventa, 91–108.

Falter, Jean Marc (2012): Der Übergang von der Schule ins Erwerbsleben aus bildungsökonomischer Sicht: einige theoretische und empirische Überlegungen. Von Thomas Meyer aus dem Französischen übersetzt. In: Bergman, Manfred Max/Hupka-Brunner, Sandra/Meyer, Thomas/Samuel, Robin (Hrsg.), Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS, 113–131.

Faßhauer, Uwe (2020): Lernortkooperation im Dualen System der Berufsausbildung – implizite Normalität und hoher Entwicklungsbedarf. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius/Rohs, Matthias (Hrsg.), Handbuch Berufsbildung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 471–484.

Faulstich, Peter (2015): Arbeit, Erwerbstätigkeit und Beruf als Perspektiven in Weiterbildungsprogrammen. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online. Ausgabe 29, 1–13. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe29/faulstich_bwpat29.pdf (Zugriff am: 13.10.2020).

Feller, Gisela (2001a): Einleitung. In: Feller, Gisela (Hrsg.), Auf dem Schulweg zum Beruf. Befunde zur Ausbildung an Berufsfachschulen als Teil des deutschen Berufsbildungssystems. Berichte zur beruflichen Bildung, Heft 243 des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 5–10.

Feller, Gisela (2001b): Die ersten Jahre im Beruf. Erfahrungen ausgewählter Absolventen und Absolventinnen. In: Feller, Gisela (Hrsg.): Auf dem Schulweg zum Beruf. Befunde zur Ausbildung an Berufsfachschulen als Teil des deutschen Berufsbildungssystems. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 85–99.

Fend, Helmut (2012): Bildung als intergenerationales Drama – prägend für das ganze Leben? Ergebnisse der LifE-Studie (Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter). In: Bergman, Manfred Max/Hupka-Brunner, Sandra/Meyer, Thomas/Samuel, Robin (Hrsg.); Bildung – Arbeit – Erwachsenenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS, 435–465.

Fend, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität.

Filipp, Sigrun-Heide (2007): Kritische Lebensereignisse. In: Brandstädter, Jochen/Lindenberger, Ulman (Hrsg.), Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart: Kohlhammer, 337–366.

Fink, Christina (2011): Der Übergang von der Schule in die berufliche Ausbildung. Perspektiven für die kommunale Bildungslandschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fischer, Martin (2014): Zur Einführung: Qualität (in) der deutschen Berufsbildung – Etikett oder Wahrheit, Eigenschaft oder Interesse? In: Fischer, Martin (Hrsg.), Qualität in der Berufsbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 5–18.

Fischer, Martin/Ziegler, Magdalene/Gaylor, Claudia/Kohl, Matthias/Kretschmer, Susanne/Reimann, Daniela/Barkholz, Sylvia (2014): Ein Rahmenkonzept für die Erfassung und Entwicklung von Berufsbildungsqualität. In: Fischer, Martin (Hrsg.), Qualität in der Berufsbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 145–169.

Frenzel, Eike Michael (2009): Das Definieren von Rechtsbegriffen – Beispiele aus dem Verfassungsrecht. In: Zeitschrift für das Juristische Studium – www.zjs-online.com. URL: http://www.zjs-online.com/dat/artikel/2009_5_224.pdf (Zugriff am: 21.10.2020).

Friedrich, Anett/Rohrbach-Schmidt, Daniela (2014): BIBB-Übergangsstudie 2011. Version 1.0. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), BIBB-FDZ Daten- und Methodenbericht. Heft 3. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Friedrich, Michael/Beicht, Ursula/Ulrich, Joachim Gerd (2010): BIBB-Übergangsstudie 2006. suf_1.0; Forschungsdatenzentrum im BIBB (Hrsg.), GESIS Köln, (Datenzugang); Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Smidt, Wilfried (2017): Theoretische Grundlagen der ÜFA-Studie zum Übergang von fachschul- und hochschulisch ausgebildeten Fachkräften in den Arbeitsmarkt. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.), Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, 9–27.

Geißler, Ferdinand (2018): Bildung, Fähigkeiten und Arbeitsmarktverträge. Wiesbaden: Springer VS.

Gericke, Thomas (1996a): Einführung: Zielstellung und Methodik. In: Gericke, Thomas/Höckner, Marianne/Karig, Ute/Schröpfer, Haike (Hrsg.), An der Schwelle zum Beruf – Bildungswege ostdeutscher Jugendlicher – Ergebnisse einer Längsschnittstudie bei Leipziger Jugendlichen. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 196 des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 7–11.

Gericke, Thomas (1996b): Hintergründe, Verlaufsbedingungen und Ziele verschiedener Bildungswege bei ostdeutschen Jugendlichen. In: Gericke, Thomas/Höckner, Marianne/Karig, Ute/Schröpfer, Haike (Hrsg.), An der Schwelle zum Beruf – Bildungswege ostdeutscher Jugendlicher – Ergebnisse einer Längsschnittstudie bei Leipziger Jugendlichen. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 196 des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 13–52.

Gericke, Thomas/Höckner, Marianne/Karig, Ute/Schröpfer, Haike (1996) (Hrsg.): An der Schwelle zum Beruf – Bildungswege ostdeutscher Jugendlicher – Ergebnisse einer Längsschnittstudie bei Leipziger Jugendlichen. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 196 des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L. (1971): Status passage. London: Routledge & Kegan Paul.

Granato, Mona/Dorau, Ralf (2004): Junge Fachkräfte an der zweiten Schwelle. In: ibv Nr. 25 vom 29 Dezember 2004. 34–49.

Grabka, Markus M./Schröder, Carsten (2019): Der Niedriglohnsektor in Deutschland ist größer als bislang angenommen. In: Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung e. V. (DIW Berlin). DIW Wochenbericht Nr. 14/2019. Berlin: DIW Berlin, 249–257.

Georg, Walter/Sattel, Ulrike (2020): Berufliche Bildung, Arbeitsmarkt und Beschäftigung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius/Rohs, Matthias (Hrsg.), Handbuch Berufsbildung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 219–232.

Gräsel, Cornelia/Göbel, Kerstin (2015): Unterrichtsqualität. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 107–119.

Gregg, Paul/Tominey, Emma (2004): The Wage Scar from Youth Unemployment. CMPO Working Paper Series No. 04/097. URL: https://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmpo/migrated/documents/wp97.pdf (Zugriff am: 24.11.2019).

Griebel, Wilfried/Niesel, Renate (2013): Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern. 2. Auflage. Berlin: Cornelsen.

Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus/Dutz, Gregor/Heilmann, Lisanne/Stammer, Christopher (2020): Hauptergebnisse und Einordnung zur LEO-Studie 2018 – Leben mit geringer Literalität. In: Grotlüschen, Anke/Buddeberg, Klaus (Hrsg.), LEO 2018. Leben mit geringer Literalität. Bielefeld: wbv Publikation, 13–64.

Gruber, Hans/Prenzel, Manfred/Schiefele, Hans (2001): Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. Auflage. München: Beltz, 99–135.

Häbler, Hubertus/Stange, Anita (2001): „Denn sie wissen, was sie tun." Berufsbiographische Profile von Berufsfachschulabsolventen/-absolventinnen. In: Feller, Gisela (Hrsg.): Auf dem Schulweg zum Beruf. Befunde zur Ausbildung an Berufsfachschulen als Teil des deutschen Berufsbildungssystems. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 100–116.

Häder, Michael (2015): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Haertel, Geneva D./Walberg, Herbert J./Weinstein, Thomas (1983): Psychological Models of Educational Performance: A Theoretical Synthesis of Constructs. In: Review of Educational Research. Vol. 53. No. 1, pp. 75–91.

Handelsblatt (2019): Arbeitsmarkt. Jeder fünfte Vollzeitbeschäftigte arbeitet für Niedriglohn. URL: https://www.handelsblatt.com/politik/deutschland/arbeitsmarkt-jeder-fuenfte-vollzeitbeschaeftigte-arbeitet-fuer-niedriglohn/24964966.html?ticket=ST-32973091-ybafI6RL7wHnvKgxoydd-ap5 (Zugriff am: 24.11.2019).

Hall, Anja (2019): Ergebnisse der BIBB/BAuAErwerbstätigenbefragung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.); Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2019. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 301–307.

Harney, Klaus (2006): Beruf. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 62–64.

Hartmann, Martin (2016): Wandel der nicht-akademischen Berufe. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.), Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche. 3. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 920–921.

Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (2017): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas (2009): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Hattie, John/Zierer, Klaus (2018): Visible Learning. Auf den Punkt gebracht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning von Beywl, Wolfgang/Zierer, Klaus. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Hattie, John (2009): Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London and New York: Routledge.

Heid, Helmut (2007): Qualität von Schule – Zwischen Bildungstheorie und Bildungsökonomie. In: Buer, Jürgen van/Wagner, Cornelia (Hrsg.), Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang, 55–66.

Heidegger, Gerald (2018): Gestaltungsorientierte Forschung und Interdisziplinarität. In: Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung. 3. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 706–713.

Heimsch, Fabian/Niederer, Rudolf/Zöfel, Peter (2018): Statistik im Klartext. Für Psychologen, Wirtschafts- und Sozialwissenschaftler. 2. Auflage. Hallbergmoos: Pearson.

Heinz, Walter R. (2000): Editorial: Strukturbezogene Biographie- und Lebenslaufforschung. Der Sfb 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“. In: Heinz, Walter, R. (Hrsg.), Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE). 3. Beiheft 2000. Weinheim: Juventa, 4–8.

Heinz, Walter R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Heinz, Walter R. (1991): Status Passages, Social Risks and the Life Course: A Conceptual Framework. In: Heinz, Walter R. (Ed.), Theoretical Advances in Life Course Research. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 9–22.

Heisler, Dietmar (2016): Jugendarbeitslosigkeit. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.), Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche. 3. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 546–547.

Helmke, Andreas (2017): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose. Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. In der Reihe Unterricht verbessern – Schule entwickeln. 7. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose. Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. In der Reihe Unterricht verbessern – Schule entwickeln. 6. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2. Auflage. Seelze-Velber: Kallmeyer mit Verbindung mit Klett.

Hense, Andrea (2019): Typische Teilhabemuster: Verschiedenheit und Ungleichheit. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.), Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht. Bielefeld: wbv Publikation, 67–84.

Herget, Hermann/Schöngen, Klaus/Westhoff, Gisela (1987): Berufsausbildung abgeschlossen – und dann? Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung zum Übergang der Jugendlichen nach Abschluß einer betrieblichen Berufsausbildung ins Beschäftigungssystem. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 85. Berlin und Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Hering, Sabine (2017): Der Übergangsbegriff in der beruflichen Bildung – Eine Dispositivanalyse zur berufspädagogischen Formierung von Übergängen im Zentrum disziplinärer Wissensordnungen. RWTH Aachen. URL: http://publications.rwth-aachen.de/record/711485/files/711485.pdf (Zugriff am: 29.05.2020).

Hillmert, Steffen (2006): Übergänge zwischen Schule und Arbeitsmarkt: Ergebnisse der Westdeutschen Lebensverlaufsstudie. Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.), Übergänge zwischen Schule und Beruf und darauf bezogene Hilfesysteme in Deutschland. Bonn: FES, 10–20.

Hillmert, Steffen (2004): Die Westdeutsche Lebensverlaufsstudie, Kohorten 1964 und 1971: Projekt, Datenerhebung und Edition. In: Hillmert, Steffen/Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.), Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden: VS, 215–230.

Hillmert, Steffen/Jacob, Marita (2004): Qualifikationsprozesse zwischen Diskontinuität und Karriere: Die Struktur von Mehrfachausbildungen. In: Hillmert, Steffen/Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.), Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 65–89.

Hillmert, Steffen/Mayer, Karl Ulrich (2004): Die Geburtsjahrgänge 1964 und 1971: Ein Überblick. In: Hillmert, Steffen/Mayer, Karl Ulrich (Hrsg.), Geboren 1964 und 1971. Neuere Untersuchungen zu Ausbildungs- und Berufschancen in Westdeutschland. Wiesbaden: VS, 17–22.

Hilke, Reinhard (2008): Vom Begriff der Eignung zum Begriff der Ausbildungsreife – ein pragmatischer Vorschlag. In: Schlemmer, Elisabeth/Gerstberger, Herbert (Hrsg.), Ausbildungsfähigkeit im Spannungsfeld zwischen Wissenschaft, Politik und Praxis. Wiesbaden: VS, 109–130.

Hinz, Thomas/Abraham, Martin (2018): Theorien des Arbeitsmarktes. In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. 3. Auflage. Springer: Wiesbaden 9–76.

Höckner, Marianne (1996): Bildungs- und Berufsorientierungen in verschiedenen Leistungsgruppen – Ergebnisse der Leipziger Längsschnittstudie. In: Gericke, Thomas/Höckner, Marianne/Karig, Ute/Schröpfer, Haike (Hrsg.), An der Schwelle zum Beruf – Bildungswege ostdeutscher Jugendlicher – Ergebnisse einer Längsschnittstudie bei Leipziger Jugendlichen. Berichte zur beruflichen Bildung. Heft 196 des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 53–84.

Hopson, Barrie/Adams, John (1976): Towards an Understanding of Transition: Defining some Boundaries of Transition Dynamics. In Adams, John/Hayes, John/Hopson, Barrie (Ed.), Transition. Understanding & Managing Personal Change. London: Martin Robertson, 3–25.

Hradil, Stefan (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Auflage. Opladen: Leske + Budrich.

Hummelsheim, Stefan/Timmermann, Dieter (2018): Bildungsökonomie. In: Tippel, Rudolf/Schmidt-Hertha, Bernhard (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 101–154.

Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

IHK Berlin (2019a): Eure häufig gestellten Fragen. URL: https://www.ihk-berlin.de/ausbildung/Infos_fuer_Azubis/Fuer_Azubis/Antworten_auf_Eure_Fragen/FAQ_Informationen_fuer_Auszubildende/2262018 (Zugriff am: 13.9.2019).

IHK Berlin (2019b): Zulassung zur Abschlussprüfung ohne Berufsausbildung. URL: https://www.ihk-berlin.de/pruefungen_lehrgaenge/pruefungen/ausbildungspruefungen/Termine_in_der_Ausund_Weiterbildung/Voraussetzungen_zur_Pruefungszulassung/Externenpruefung/2262828 (Zugriff am: 13.9.2019).

Ilg, Wolfgang/Weingardt, Martin (2007): Gruppenarbeit und Übergänge – ein Forschungsfeld der Jugendbildung. Einführung in den Band. In: Ilg, Wolfgang/Weingardt, Martin (Hrsg.), Übergänge in der Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Empirische Studien zu den Nahtstellen von Jugendarbeit, Schule und Freizeit. Weinheim und München: Juventa Verlag, 11–26.

Institut der deutschen Wirtschaft (2018): Berufswahl: Typisch Mann, typisch Frau. URL: https://www.iwd.de/artikel/berufswahl-typisch-mann-typisch-frau-380726/ (Zugriff am: 19.11.2018).

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2020): Aktuelle Daten und Indikatoren. Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Nürnberg: IAB.

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2019b): Fragen und Antworten zum IAB-Betriebspanel. URL: https://www.iab.de/de/erhebungen/iab-betriebspanel/informationen-zum-panel.aspx (Zugriff am: 22.11.2019).

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2019a): Wir über uns. URL: http://www.iab http://www.iab.de/de/ueberblick.aspx.de/de/ueberblick.aspx (Zugriff am: 7.11.2019).

Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (2015): Aktuelle Daten und Indikatoren. Qualifikationsspezifische Arbeitslosenquoten. Nürnberg: IAB.

ISG-Institut für Sozialforschung (2009): Untersuchung des Verbleibs und der Übergangsprobleme von Absolventen vorberuflicher und beruflicher Bildungsgänge als Beitrag zur Beurteilung der Wirksamkeit verschiedener Unterstützungs- und Ausbildungsprogramme im Freistaat Sachsen.

Jacob, Marita (2004): Mehrfachausbildungen in Deutschland. Karriere, Collage, Kompensation? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Janssen, Jürgen/Laatz, Wilfried (2017): Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests. 9. Auflage. Berlin: Springer Gabler.

Janssen, Jürgen/Laatz, Wilfried (2013): Statistische Datenanalyse mit SPSS. Eine anwendungsorientierte Einführung in das Basissystem und das Modul Exakte Tests. 8. Auflage. Berlin und Heidelberg: Springer Gabler.

Jahoda, Marie (1995): Wieviel Arbeit braucht der Mensch? Arbeit und Arbeitslosigkeit im 20. Jahrhundert. Employment and unemployment. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.

Jolliffe, Ian T. (2002): Principal Component Analysis. Second Edition. Springer: New York.

Jolliffe, Ian T. (1972): Discarding variables in a principal component analysis 1: Artificial data. Applied Statistics., Volume 21, 160–173.

Jungkunz, Diethelm (1996): Zufriedenheit von Auszubildenden mit ihrer Berufsausbildung. In: ZBW – Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 92. Band. Heft 4. Stuttgart: Franz Steiner Verlag Wiesbaden, 400–415.

Jungmann, Walter (2004): Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. In: Schumacher, Eva (Hrsg.), Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 171–188.

Jurt, Joseph (2012): Bourdieus Kapital-Theorie. In: Bergman, Manfred Max/Hupka-Brunner, Sandra/Meyer, Thomas/Samuel, Robin (Hrsg.), Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS, 21–41.

Kell, Adolf (2015): Arbeit und Beruf aus Sicht ökologischer Berufsbildungswissenschaft. In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1–25. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe29/kell_beitrag1_bwpat29.pdf (Zugriff am: 20.7.2020).

Kell, Adolf (2006): Organisation, Recht und Finanzierung der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, 453–484.

Kell, Adolf (2000): Beruf und Bildung. Entwicklungstendenzen und Perspektiven. In: Benner, Dietrich/Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.), Bildungsprozesse und Erziehungsverhältnisse im 20. Jahrhundert. Praktische Entwicklungen und Formen der Reflexion im historischen Kontext. Zeitschrift für Pädagogik. 42. Beiheft. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 212–238.

Kimmelmann, Nicole (2013): Zielgruppenorientierung Diversity an Übergängen der beruflichen Bidlung. In: Fischer, Andreas/Frommberger, Dietmar (Hrsg.), Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – Zwölf Ansichten. Band 6 der Pädagogischen Reihe: Berufliche Bildung und Entwicklung: Baltmannsweiler, 11–30.

Kleinert, Corinna (2015): Regionale Disparitäten beim Übergang in duale Ausbildung: eine Typologie des IAB. In: Bundesinstitut für Berufsbildung/Deutsches Jugendinstitut/Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung/Universität Basel (Hrsg.), Chancen und Risiken aus der demografischen Entwicklung für die Berufsbildung in den Regionen. Berichte zur Beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 63–78.

Klemm, Klaus (2015): Das Bildungssystem Deutschlands: Strukturen und Strukturreformen. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 167–180.

König, Heinz (1979): Job-Search-Theorien. Referat von Heinz König. In: Bombach, Gottfried/Gahlen, Bernhard/Ott, Alfred E. (Hrsg.), Neue Entwicklungen in der Beschäftigungstheorie und -politik. Schriftenreihe des wirtschaftswissenschaftlichen Seminars Ottobeuren. Band 8. Tübingen: J. C. B. Mohr (Paul Siebeck), 63–115.

Konietzka, Dirk (1999): Ausbildung und Beruf. Die Geburtsjahrgänge 1919–1961 auf dem Weg von der Schule in das Erwerbsleben. Opladen und Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Kooperationsverbund Gesundheitliche Chancengleichheit (2015): Übergänge: Bedeutung und fachliche Konzepte. Berlin.

Kreher, Thomas/Lempp, Theresa (2013): Übergänge in die Arbeitswelt. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.), Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel, 688–704.

Kupka, Peter (2006): Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 628–643.

Kurtz, Thomas (2015): Der Beruf als Form. Eine soziologische Begriffsbestimmung. In: Ziegler, Birgit (Hrsg.), Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 37–54.

Kutscha, Günter (2008): Berufsbildungssystem und Berufsbildungspolitik in Deutschland. Seminarskript für das Wintersemester 2008/09. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/berufspaedagogik/kutscha_skript_berufsbildungssystem_bpolitik_ws2008-09.pdf (Zugriff am: 20.5.2020).

Kutscha, Günter (2006): Berufsbildung und Beschäftigungssystem. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 113–118.

Kutscha, Günter (1991): Übergangsforschung – Zu einem neuen Forschungsbereich. In: Beck, Klaus/Kell, Adolf (Hrsg.), Bilanz der Bildungsforschung. Stand und Zukunftsperspektiven. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag, 113–155.

Lamnek, Siegfried/Krell, Claudia (2016): Qualitative Sozialforschung. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Lauterbach, Wolfgang/Fend, Helmut/Gläßer, Jana (2016): LifE. Lebensverläufe von der späten Kindheit ins fortgeschrittene Erwachsenenalter. Beschreibung der Studie. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.

Lehberger, Jürgen/Rauner, Felix (2017): Die didaktische Qualität des Kompetenz- und Messmodells. In: Rauner, Felix (Hrsg.), Methodenhandbuch. Messen und Entwickeln beruflicher Kompetenzen (COMET). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 317–355.

Lehmann, Rainer H./Hunger, Susanne/Ivanov, Stanislav/Gänsfuß, Rüdiger (2004): LAU 11. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung Klassenstufe 11. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg. Hamburg: Freie und Hansestadt Hamburg. Behörde für Bildung und Sport.

Lehwess-Litzmann, René (2019): Erwerbsverläufe in Ost- und Westdeutschland nach der Krise. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.), Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht. Bielefeld: wbv Publikation, 261–298.

Lehwess-Litzmann, René/Lessmann, Ortrud (2019): Wie Teilhabe produziert wird. In: Forschungsverbund Sozioökonomische Berichterstattung (Hrsg.), Berichterstattung zur sozioökonomischen Entwicklung in Deutschland. Exklusive Teilhabe – ungenutzte Chancen. Dritter Bericht. Bielefeld: wbv Publikation, 39–65.

Leibniz-Institut für Bildungsverläufe e. V. (2019): NEPS. Bildungsverläufe in Deutschland. Schule, Ausbildung und Beruf. URL: https://www.neps-studie.de/Admin/Schule-Ausbildung-und-Beruf (Zugriff am: 28.12.2019).

Leisering, Lutz/Müller, Rainer/Schumann, Karl F. (2001): Institutionen und Lebenslauf im Wandel – die institutionentheoretische Forschungsperspektive. In: Leisering, Lutz/Müller, Rainer/Schumann, Karl F. (Hrsg.), Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen. Weinheim und München: Juventa, 11–26.

Lenzen, Dieter (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? Niklas Luhmann zum 70. Geburtstag. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 43. Heft 6, 949–968.

Leonhart, Rainer (2013): Lehrbuch Statistik. Einstieg und Vertiefung. 3. Auflage. Bern: Verlag Hans Huber.

Leven, Ingo/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2019): Beruf und Karriere: Im Falle des Falles zählt die Sicherheit des Arbeitsplatzes. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim und Basel: Beltz, 187–211.

Leven, Ingo/Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (2019): Bildung: Immer noch entscheidet die soziale Herkunft. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), 18. Shell Jugendstudie – Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim und Basel: Beltz, 163–185.

Liegmann, Anke Barbara (2008): Schulformwechsel. Perspektiven auf schulische Selektionsprozesse. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Lindbeck, Assar/Snower, Dennis J. (2002): The Insider-Outsider Theory: A Survey. In: Institute for the Study of Labor (IZA). Discussion Paper No. 534. Bonn: IZA.

Lindbeck, Assar/Snower, Dennis J. (1988): Cooperation, Harassment, and Involuntary Unemployment: An Insider-Outsider Approach. In: The American Economic Review. Vol. 78. No. 1 (Mar. 1988), 167–188.

Lipowsky, Frank (2020): Unterricht. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. 3. Auflage. Berlin: Springer, 69–118.

Lipowsky, Frank (2009): Unterricht. In: Wild, Elke/Möller, Jens (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Heidelberg: Springer, 73–101.

Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (2018): Arbeitslosigkeit. In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.); Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 155–192.

Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang/Pollak, Reinhard/Solga, Heike/Menze, Laura/Leuze, Kathrin/Edelstein, Rosine/Künster, Ralf/Ebralidze, Ellen/Fehring, Gritt/Kühn, Susanne (2019): Vocational Education and Training and Transitions into the Labor Market. In: Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther (Eds.), Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Second Edition. Wiesbaden: Springer VS, 277–295.

Maaz, Kai (2018): Bildungsberichterstattung und berufliche Ausbildung. Aktuelle Entwicklungen und Herausforderungen. In: Weiß, Reinhold/Severing, Eckart (Hrsg.), Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 114–125.

Maaz, Kai/Ordemann, Jessica (2019): Bildungsprozesse im Lebensverlauf: Der kontinuierliche Erwerb von allgemeinbildenden Bildungsabschlüssen. In: Quenzel, Gudrun/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.), Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer, 435–465.

Maier, Tobias/Zika, Gerd (2020): Qualifikations- und Berufsprojektionen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2020. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 264–277.

Martsch, Marcel/Thiele, Philipp (2017): Ausbildungszufriedenheit und Vertragsauflösungen als regionaler Spiegel betrieblicher Ausbildungsqualität. In: Bücher, Karin/Fischer, Martin/Schlömer, Tobias (Hrsg.), bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 32, 1–35. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe32/martsch_thiele_bwpat32.pdf (Zugriff am: 12.1.2021).

Mattes, Britta/Reimer, Maike/Künster, Ralf (2007): Techniken und Werkzeuge zur Unterstützung der Erinnerungsarbeit bei der computergestützten Erhebung retrospektiver Längsschnittdaten. URL: https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/12645 (Zugriff am: 30.6.2020).

Matthes, Stephanie/Ulrich, Joachim Gerd (2016): Mobilität von Auszubildenden. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 96–101.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (o. J.): Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Entwicklung. URL: https://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/beendete-bereiche/bildung-arbeit-und-gesellschaftliche-entwicklung (Zugriff am: 15.11.2019).

Metzig, Werner/Schuster, Martin (2020): Lernen zu lernen. Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen. 10. Auflage. Berlin: Springer.

Meyer, Rita (2016): Erwerbsberufe. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.), Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagewerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche. 3. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 411.

Meyer, Rita (2015): Beruf als soziales Konstrukt zwischen Entberuflichung und Professionalisierung – Entgrenzungen „vorwärts nach weit" in Richtung einer professionsorientierten Beruflichkeit. In: Ziegler, Birgit (Hrsg.), Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 23–36.

Mohr, Walter (2019): Datenerhebungen zu Wahlen. „Wer sagt, dass Repräsentativität die Prognosen genauer macht? Im Interview mit Loos, Andreas vom 8. November 2019. In: Zeit online. URL: https://www.zeit.de/politik/deutschland/2019-10/datenerhebungen-wahlen-statistiken-wahlprognosen-wahlumfragen-repraesentativitaet (Zugriff am: 8.11.2019).

Möller, Joachim (2018): Berufsbildung aus der Perspektive der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. In: Weiß, Reinhold/Severing, Eckart (Hrsg.), Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 102–113.

Mönnich, Ingo (1994): Verlaufsmuster von der Schule in den Beruf. Methodologische und forschungspraktische Aspekte der Analyse kategorialer Prozeßdaten in der Übergangsforschung. Bremen.

Mowitz-Lambert, Joachim (2001): Übergangsmuster in der Statuspassage von beruflicher Ausbildung in die Erwerbstätigkeit. In: Sackmann, Reinhold/Wingens, Matthias (Hrsg.), Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf. Weinheim und München: Juventa, 199–217.

Müller, Jürgen Gerhard (2011): Selbstwert und Bewegung. Eine empirische Studie zur Förderung des Selbstwertgefühls von Schülern mit Lernbehinderungen durch das Medium Bewegung und eine Analyse möglicher Wirkfaktoren. Dortmund: TU Dortmund.

Müller, Kirstin (2008): Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Nohl, Martina (2009): Entwicklung von Übergangskompetenz in der Laufbahnberatung. Berlin: Verlag Dr. Köster.

OECD (2020): Youth unemployment rate (indicator). URL: https://data.oecd.org/unemp/youth-unemployment-rate.htm#indicator-chart (Zugriff am: 9.3.2020).

OECD (2019b): PISA 2018 Results. Volume II: Where All Students Can Succeed. Paris: OECD.

OECD (2019a): Bildung auf einen Blick 2019. OECD-Indikatoren. Paris: wbv Publikation.

OECD (2011): PISA 2009 Ergebnisse: Was macht eine Schule erfolgreich? – Lernumfeld und schulische Organisation in PISA (Band IV).

Olbrich, Erhard (1995): Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderungen? In: Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.), Kritische Lebensereignisse. 3. Auflage. Weinheim: Beltz, 123–138.

Osterland, Martin (1990): „Normalbiographie“ und „Normalarbeitsverhältnis“. In: Berger, Peter A./Hradil, Stefan (Hrsg.), Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile. Soziale Welt. Sonderband 7. Göttingen: Otto Schwartz & Co., 351–362.

Pätzold, Günter (2006): Vermittlung von Fachkompetenz in der Berufsbildung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, 174–190.

Pahl, Jörg-Peter (2017): Berufe, Berufswissenschaft und Berufsbildungswissenschaft. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Pahl, Jörg-Peter (2014): Berufsbildung und Berufsbildungssystem. Darstellung und Untersuchung nicht-akademischer und akademischer Lernbereiche. 2. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Pahnke, André/Icks, Annette/Kay, Rosemarie (2013): Übernahme von Auszubildenden – betriebsgrößenspezifische Analysen. In: Institut für Mittelstandsforschung Bonn (Hrsg.), IfM-Materialien Nr. 221. Bonn: Institut für Mittelstandsforschung Bonn.

Palamidis, Helene/Schwarze, Johannes (1989): Jugendliche beim Übergang in eine betriebliche Berufsausbildung und in die Erwerbstätigkeit. Literaturüberblick und neuere empirische Ergebnisse. Sonderdruck aus: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 22. Jg. 1/89. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, 114–124.

Petermann, Franz/Petermann, Ulrike (2018): Lernen. Grundlagen und Anwendungen. 2. Auflage. Göttingen: Hogrefe.

Petzold-Rudolph, Kathrin (2018): Studienerfolg und Hochschulbindung. Die akademische und soziale Integration Lehramtsstudierender in die Universität. Wiesbaden: Springer VS.

Porst, Rolf (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. In: Sahner, Heinz/Bayer, Michael/Sackmann, Reinhold (Hrsg.), Studienskripte zur Soziologie. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Projektgruppe (2001): Berufseinmündung und -verbleib von Absolventen/Absolventinnen der Berufsfachschulen und des dualen Systems der Berufsbildung – Ergebnisse einer Erwerbstätigenbefragung. In: Feller, Gisela (Hrsg.): Auf dem Schulweg zum Beruf. Befunde zur Ausbildung an Berufsfachschulen als Teil des deutschen Berufsbildungssystems. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 117–128.

Quante-Brandt, Eva/Grabow, Theda (2008): Die Sicht von Auszubildenden auf die Qualität ihrer Ausbildungsbedingungen. Regionale Studie zur Qualität und Zufriedenheit im Ausbildungsprozess. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Rabe, Jens-Christian (2016, 21. März): Das Prinzip des Pi-mal-Daumen. Der Soziologe Andreas Diekmann über die Geheimnisse, Irrtümer und die Feigheiten der deutschen Wahl- und Meinungsforschung. Interview in der Süddeutschen Zeitung im Feuilleton am Montag, den 21. März 2016. Bayern, Deutschland, München, Seite 11.

Rahn, Peter (2005): Übergang zur Erwerbstätigkeit. Bewältigungsstrategien Jugendlicher in benachteiligten Lebenslagen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Raithelhuber, Eberhard (2011): Übergänge und Agency: Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts. Opladen u. a.: Budrich Uni Press Ltd.

Rauner, Felix (2017): Methodenhandbuch. Messen und Entwickeln beruflicher Kompetenz (COMET). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Reinders, Heinz/Gräsel, Cornelia/Ditton, Hartmut (2015): Praxisbezug Empirischer Bildungsforschung. In: Reinders, Heinz/Ditton, Hartmut/Gräsel, Cornelia/Gniewosz, Burkhard (Hrsg.), Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 259–272.

Reißig, Birgit (2016): Übergänge von der Schule in den Beruf. Forschungsbefunde und Herausforderungen. In: Kühnel, Wolfgang/Zifonun, Darius (Hrsg.), Übergangspraxis. Zur Gestaltung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 12–28.

Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung (2015): Risiken atypischer Beschäftigungsformen für die berufliche Entwicklung und Erwerbseinkommen im Lebenslauf: Endbericht. Forschungsvorhaben im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (BMAS). URL: https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Service/Studien/endbericht-risiken-atypischer-beschaeftigung-2015.pdf?__blob=publicationFile&v=4 (Zugriff am: 11.1.2021).

Richter, Patrick (2017): Wie zufrieden sind Lernende in der beruflichen Bildung in Deutschland? Eine Untersuchung zum Ausbildungsende und Verbleib von Absolventinnen und Absolventen beruflicher Schulen in Berlin. In: Schlögl, Peter/Stock, Michaela/Moser, Daniela/Schmid, Kurt/Gramlinger, Franz (Hrsg.), Berufsausbildung, eine Renaissance? Motor für Innovation, Beschäftigung, Teilhabe, Aufstieg, Wohlstand, …Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 229–240.

Richter, Patrick (2015): Ausgebildet – und dann? Eine Untersuchung zum Verbleib von Absolventinnen und Absolventen beruflicher Schulen in Berlin. In: bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Ausgabe 29, 1–23. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe29/richter_bwpat29.pdf (Zugriff am: 8.11.2019).

Riedl, Alfred/Schelten, Andreas (2013): Grundbegriffe der Pädagogik und Didaktik beruflicher Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Riphahn, Regina T./Zibrowius, Michael (2016): Apprenticeship, vocational training, and early labor market outcomes – evidence form East and West Germany. In: Education Economics. Vol. 24. No. 1, 33–57.

Rudolf, Matthias/Müller, Johannes (2012): Multivariate Verfahren. 2. Auflage. Göttingen u. a.: Hogrefe Verlag.

Rückmann, Jana (2016): Interne Evaluation zwischen bildungspolitischen Vorgaben und individueller Entwicklung der Einzelschule. Eine empirische Studie an beruflichen Schulen. Frankfurt am Main: Lang.

Rückmann, Jana/Jäntges, Verena (2011): Analyse der internen Evaluationsberichte und Gruppeninterviews zum Schulentwicklungsprozess. In: Wagner, Cornelia/Rückmann, Jana/Buer, Jürgen van (Hrsg.), Schulentwicklung gestalten – Inhalte, Ergebnisse und Instrumente aus dem Modellversuch SUE. Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 21. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Ruf, Michael (2007): Der Übergang von der vollzeitschulischen Berufsausbildung in das Beschäftigungssystem als Herausforderung für die Berufsbildungsforschung: theoretische und empirische Zugänge zum Problem der Akzeptanz vollzeitschulisch erworbener Berufsabschlüsse. Konstanz.

Sackmann, Reinhold/Wingens, Matthias (2001b): Theoretische Konzepte des Lebenslaufs: Übergang, Sequenz und Verlauf. In: Sackmann, Reinhold/Wingens, Matthias (Hrsg.), Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf. Weinheim und München: Juventa, 17–48.

Sackmann, Reinhold/Wingens, Matthias (2001a): Einleitung. In: Sackmann, Reinhold/Wingens, Matthias (Hrsg.), Strukturen des Lebenslaufs. Übergang – Sequenz – Verlauf. Weinheim und München: Juventa Verlag, 11–16.

Salvisberg, Alexander (2012): Mechanismen des Arbeitsmarktgeschehens aus soziologischer Perspektive: theoretische Überlegungen und empirische Beispiele aus der Berufseinstiegsphase. In: Bergman, Manfred Max/Hupka-Brunner, Sandra/Meyer, Thomas/Samuel, Robin (Hrsg.), Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend- und jungen Erwachsenenalter. Wiesbaden: Springer VS, 133–156.

Salvisberg, Alexander (2010): Soft Skills auf dem Arbeitsmarkt: Bedeutung und Wandel. Zürich: Seismo Verlag.

Schade, Hans-Joachim (2006): Berufliche Mobilität. In: Kaiser, Franz-Josef/Pätzold, Günter (Hrsg.), Wörterbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 74–77.

Schäfer, Felix/Weyh, Antje (2018): Entwicklungen an der Zweiten Schwelle. Der Übergang von Auszubildenden in Sachsen in den Arbeitsmarkt. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.), IAB-Regional. Berichte und Analysen aus dem Regionalen Forschungsnetz. IAB Sachsen. 01/2018. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Schanz, Heinrich (2017): Akademisierung des Beschäftigungssystems. In: Bonz, Bernhard/Schanz, Heinrich/Seifried, Jürgen (Hrsg.), Berufsbildung vor neuen Herausforderungen. Wandel von Arbeit und Wirtschaft. Berufsbildung konkret. Band 13. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 70–85.

Schanz, Heinrich (2010): Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung. In: Bonz, Bernhard/Nickolaus, Reinhold/Schanz, Heinrich (Hrsg.), Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. 2. Auflage. Band 2. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Schanz, Heinrich (2006): Institutionen der Berufsbildung. Vielfalt in Gestaltungsformen und Entwicklung. In: Bonz, Bernhard/Nickolaus, Reinhold/Schanz, Heinrich (Hrsg.), Studientexte Basiscurriculum Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Band 2. Baltmannweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Scheerens, Jaap (2016): Educational Effectiveness and Ineffectiveness. A Critical Review of the Knowledge Base. Dordrecht: Springer Science+Business Media.

Scheerens, Jaap (1990): School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. School Effectiveness and School Improvement. Vol. 1, No. 1. Lisse: Swets & Zeitlinger, 61–80.

Scherer, Stefani (2004): Stepping-Stones or Traps?: The Consequences of Labour Market Entry Positions on Future Careers in West Germany, Great Britain an Italy. In: Work, Employment and Society. 369–394.

Schicke, Hildegard (2014): Beruflicher Übergang im Kontext reflexiv individualisierter Beruflichkeit. In: Von Felden, Heide/Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (Hrsg.), Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, 85–109.

Schiener, Jürgen (2010): Arbeitsmarkt und Berufseinstieg von Akademiker/innen: Theoretische und empirische Grundlagen. In: Von Felden, Heide/Schiener, Jürgen (Hrsg.); Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 42–75.

Schmid, Günther (1996): Beschäftigungswunder Niederlande? Ein Vergleich der Beschäftigungssysteme in den Niederlanden und in Deutschland. Discussion Paper, No. FS I 96–206. Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.

Schmidt, Claudia/Weishaupt, Horst (2004): Projektbericht „Dokumentation der Längsschnittforschung im Bildungsbereich“. Erfurt: Universität Erfurt.

Schmidt, Hermann (2000): Kommentar: 30 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis. Heft 3, Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 3–6.

Schmiede, Rudi (2015): Verberuflichung oder Entberuflichung? Einige Befunde aus der Arbeits- und Bildungssoziologie. In: Ziegler, Birgit (Hrsg.), Verallgemeinerung des Beruflichen – Verberuflichung des Allgemeinen? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 81–102.

Schnell, Rainer (2019): Survey-Interviews. Methoden standardisierter Befragungen. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2018): Methoden der empirischen Sozialforschung. 11. Auflage. Berlin und Boston: de Gruyter.

Schnell, Rainer/Hill, Paul B./Esser, Elke (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Schreier, Margrit (2007): Qualitative Stichprobenkonzepte. In Naderer, Gabriele/Balzer, Eva (Hrsg.), Qualitative Marktforschung in Theorie und Praxis. Wiesbaden: Betriebswirtschaftlicher Verlag Dr. Th. Gabler, 232–245.

Schröer, Wolfgang (2015): Übergänge und Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.), Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 927–938.

Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (2013): Übergänge – Eine Einführung. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.), Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 11–20.

Schütte, Friedhelm (2013): Konkurrenz von akademischer und nicht akademischer Bildung – mehr als ein Phänomen? In: Severing, Eckart/Teichler, Ulrich (Hrsg.): Akademisierung in der Berufswelt? Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 43–62.

Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz – SchulG) vom 26. Januar 2004. Letzte berücksichtigte Änderung: §§ 19 und 50 geändert durch Artikel 4 des Gesetzes vom 09.04.2018 (GVBl. S. 202).

Schumann, Stephan (2005b): Geringe Chancen und hohe Risiken – Individuelle Übergangsprozesse von Absolventen vollzeitschulischer und außerbetrieblicher Ausbildungsgänge in Berlin. In: Buer, Jürgen van/Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.), Adaptivität und Stabilität der Berufsausbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Berliner Berufsbildungslandschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang, 301–328.

Schumann, Stephan (2005a): Übergangsprozesse von Absolventen nichtbetrieblicher Ausbildungsgänge unter besonderer Berücksichtigung der Aufnahme einer Zweitausbildung. In: bildungsforschung. Jahrgang 2. Ausgabe 2. URL: https://www.pedocs.de/volltexte/2014/4661/pdf/bf_2005_2_Schumann_Uebergangsprozesse.pdf (Zugriff am: 17.12.2019).

Schweikert, Klaus/Lappe, Lothar (1996): Vorwort. In: Gericke, Thomas/Höckner, Marianne/Karig, Ute/Schröpfer, Haike (Hrsg.), An der Schwelle zum Beruf – Bildungswege ostdeutscher Jugendlicher – Ergebnisse einer Längsschnittstudie bei Leipziger Jugendlichen. Berichte zur beruflichen Bildung Heft 196 des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 3–4.

Sedlmeier, Peter/Renkewitz, Frank (2013): Forschungsmethoden und Statistik. Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler. 2. Auflage. München: Pearson.

Seeber, Susan (2013): Allgemeine kognitive, metakognitive und motivationale Merkmale der Schülerinnen und Schüler am Ende der beruflichen Ausbildung. In: Lehmann, Rainer H./Seeber, Susan (Hrsg.), ULME III. Untersuchungen von Leistungen, Motivation und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler in den Abschlussklassen der Berufsschulen. Münster: Waxmann, 58–96.

Seeber, Susan (2007): Differente Schülervoraussetzungen, Lernmilieu und Lernerfolg in beruflichen Bildungsgängen. In: Buer, Jürgen van/Wagner, Cornelia (Hrsg.), Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang, 469–480.

Seeber, Susan/Baethge, Martin/Baas, Meike/Richter, Maria/Busse, Robin/Michaelis, Christian (2018): Ländermonitor berufliche Bildung 2017. Leistungsfähigkeit und Chancengerechtigkeit – ein Vergleich zwischen den Bundesländern. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Seeber, Susan/Buer, Jürgen van/Mohr, Ingola (2004c): Qualitätssicherung in der Verbundausbildung – Instrumente. In Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 6.2-B. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Seeber, Susan/Buer, Jürgen van/Mohr, Ingola (2004b): Qualitätssicherung in der Verbundausbildung – Skalendokumentation. In Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 6.2-A. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Seeber, Susan/Buer, Jürgen van/Mohr, Ingola (2004a): Qualitätssicherung in der Verbundausbildung – Endbericht. In Studien zur Wirtschaftspädagogik und Berufsbildungsforschung aus der Humboldt-Universität zu Berlin. Band 6.1. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.

Seibert, Holger/Wydra-Somaggio (2017): Berufseinstieg nach der betrieblichen Ausbildung. Meist gelingt ein nahtloser Übergang. In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Hrsg.), IAB-Kurzbericht Nr. 20. Nürnberg: IAB, 1–8.

Seidel, Tina/Reiss, Kristina (2014): Lerngelegenheiten im Unterricht. In: Seidel, Tina/Krapp, Andreas (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. 6. Aufgabe. Weinheim und Basel: Beltz, 253–275.

Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2018): Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.

Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen (2015): Betriebspanel Berlin 2014. Ergebnisse der neunzehnten Welle. Berlin: Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2020b): Rahmenlehrplan für den Bildungsgang Integrierte Berufsausbildungsvorbereitung (IBA). Teil A: Einführung. Grundsätze für Bildung und Erziehung pädagogischer Arbeitsfelder. URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/berufliche_bildung/be/IBA-Rahmenlehrplan_Teil_A_ Paedagogische_Arbeisfelder.pdf (Zugriff am: 13.1.2021).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2020a): Berufliche Schulen. URL: https://www.berlin.de/sen/bildung/schule-und-beruf/berufliche-bildung/berufliche-schulen/ (Zugriff am: 14.12.2020).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018a): Verwaltungsvorschriften über die einheitliche Gestaltung und Zuordnung von Aufgabenbereichen an öffentlichen Schulen des Landes Berlin (VV Zuordnung). Vom 11. Juni 2018. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (2018b): Zahlen – Daten – Fakten der beruflichen Schulen 2017/2018. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2015): Zahlen – Daten – Fakten der beruflichen Schulen 2014/2015. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2013): Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012b): Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung. Berufsoberschule Jahrgangsstufe 12 und 13 und Fachoberschule (FOS) Jahrgangsstufe 12. Fach: Wirtschaftswissenschaften. URL: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/berufliche_bildung/be/Wirtschaftswissenschaft-RLP_FOS_BOS_2012_Berlin.pdf (Zugriff am: 13.1.2021).

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (2012a): Karteikarten Gute Schule. https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/gute-schule/ (Zugriff am: 5.1.2021).

Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (2020): Betriebspanel Berlin 2019. Ergebnisse der 24. Welle. Berlin: Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales.

Seng, Astrid (2009): 10 Jahre FAMI-Ausbildung in Deutschland: Fachrichtungsübergreifende Studie zum beruflichen Verbleib der Absolventen. URL: http://edoc.hu-berlin.de/series/berliner-handreichungen/2009-256/PDF/256.pdf (Zugriff am: 24.6.2018).

Sengenberger, Werner (1987): Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten. Die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.

Siebert, Horst (2012): Lernen und Bildung Erwachsener. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Skrobanek, Jan (2007): Diskriminierung und (Re)Ethnisierung im Übergang von der Schule in dne Beruf. In: Eckert, Thomas (Hrsg.), Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann, 163–182.

Sloane, Peter F. E. (2006): Berufsbildungsforschung. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung. 2. Auflage. Wiesbaden: VS, 610–627.

Solga, Heike (2017): Bildungsarmut und Ausbildungslosigkeit in der Bildungs- und Wissensgesellschaft. In: Becker, Rolf (Hrsg.), Lehrbuch der Bildungssoziologie. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 443–485.

Solga, Heike (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Budrich.

Spence, Michael (1973): Job Market Signaling. In: Quarterly Journal of Economics. Vol. 87. No. 3, 355–374.

Statistisches Bundesamt (2021): Erwerbstätigkeit 2020: Aufwärtstrend am Arbeitsmarkt nach 14 Jahren beendet. Pressemitteilung Nr. 001 vom 4. Januar 2021. URL: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/01/PD21_001_13321.html (Zugriff am: 13.1.2021).

Statistisches Bundesamt (2020b): Erwerbslosigkeit. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/Erwerbslosigkeit/Methoden/Erwerbslosigkeit.html?nn=206552 (Zugriff am: 5.6.2020).

Statistisches Bundesamt (2020a): Arbeitsmarkt. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Arbeit/Arbeitsmarkt/_inhalt.html (Zugriff am: 5.6.2020).

Statistisches Bundesamt (2019): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Erwerbsbeteiligung der Bevölkerung. Ergebnisse des Mikrozensus zum Arbeitsmarkt. Fachserie 1. Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (2018): Arbeitsmarkt auf einen Blick. Deutschland und Europa. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt (2018): Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Fachserie 11 Reihe 2. Wiesbaden.

Stauber, Barbara (2014): Backspin, Freeze und Powermoves. Zur Gestaltung biografischer Übergänge im jugendkulturellen Bereich. Wiesbaden: Springer VS.

Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2004): Übergangsforschung aus soziologischer Perspektive. In: Schumacher, Eva (Hrsg.), Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 47–67.

Steffens, Ulrich (2007): Schulqualitätsdiskussion in Deutschland – Ihre Entwicklung im Überblick. In: Buer, Jürgen van/Wagner, Cornelia (Hrsg.), Qualität von Schule. Ein kritisches Handbuch. Frankfurt am Main: Peter Lang, 21–51.

Stegmann, Heinz/Kraft, Hermine (1987): Ausbildungs- und Berufsweg von 23–24jährigen. In: Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 20. Jahrgang. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung.

Steinmann, Susanne (2000): Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarktchancen in Deutschland. Eine Studie zum Wandel der Übergänge von der Schule in das Erwerbsleben. Opladen: Leske + Budrich.

Stigler, George J. (1962): Information in the Labor Market. In: Journal of Political Economy. Vol. 70. No. 5. Part 2: Investment in Human Beings. Chicago: The University of Chicago Press, 94–105.

Stockmann, Reinhard (2010): Wissensbasierte Evaluation. In: Stockmann, Reinhard/Meyer, Wolfgang (Hrsg.), Evaluation. Eine Einführung. Opladen & Bloomfield Hills: Verlag Barbara Bdurich, 55–100.

Stokes, Donald E. (1997): Pasteur's quadrant. Basic science and technological innovation. Washington: Brookings Institution Press.

Stooß, Friedemann (1985): Verliert der ‚Beruf' seine Leitfunktion für die Integration der Jugend in die Gesellschaft? In: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.), Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. 18. Jahrgang. Heft 2. Nürnberg: IAB, 198–208.

Strauss, Anselm (1968): Spiegel und Masken. Die Suche nach der Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Struck, Olaf (2018): Betrieb und Arbeitsmarkt. In: Abraham, Martin/Hinz, Thomas (Hrsg.), Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 193–223.

Struck, Olaf (2001): Gatekeeping zwischen Individuum, Organisation und Institution. Zur Bedeutung und Analyse von Gatekeeping am Beispiel von Übergängen im Lebensverlauf. In: Leisering, Lutz/Müller, Rainer/Schumann, Karl F. (Hrsg.), Institutionen und Lebensläufe im Wandel. Institutionelle Regulierungen von Lebensläufen. Weinheim und München: Juventa, 29–54.

Strübing, Jörg (2018): Qualitative Sozialforschung. Eine komprimierte Einführung. Berlin und Boston: Walter de Gruyter.

Stummbaum, Martin (2012): Übergänge in wandelnden Zeiten im Kontext von Biographie und Lebenslauf. In: Scharrer, Katharina/Schneider, Sibylle/Stein, Margit (Hrsg.), Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderungen und Chancen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 26–34.

Tewes, Uwe/Wildgrube, Klaus (1999): Psychologie-Lexikon. 2. Auflage. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Theisen, Christiane (2017): Einmündungsmanagement und Berufsübergang der Absolvent(inn)en. In: Fuchs-Rechlin, Kirsten/Kammermeyer, Gisela/Roux, Susanna/Züchner, Ivo (Hrsg.), Was kommt nach Ausbildung und Studium? Untersuchungen zum Übergang von Erzieherinnen und Kindheitspädagoginnen in den Arbeitsmarkt. Wiesbaden: Springer VS, 125–150.

Thiele, Philipp (2016): Ausbildungszufriedenheit aus Sicht der Auszubildenden in der dualen Berufsausbildung in Sachsen-Anhalt. Replikation der Studie des Bundesinstituts für Berufsbildung aus dem Jahr 2008. In: Frommberger, Dietmar (Hrsg.), Magdeburger Schriften zur Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Heft 1, Jahrgang 2016. Magdeburg: Otto-von-Guericke-Universität.

Thiele, Philipp/Frommberger, Dietmar (2018): Ausbildungsqualität und Ausbildungszufriedenheit aus Sicht der Auszubildenden in der dualen Berufsausbildung in Sachsen-Anhalt. In: Jahn, Robert W./Diettrich, Andreas/Niethammer, Manuela/Seltrecht, Astrid (Hrsg.), Demografie, Bildung und Fachkräftesicherung in den ostdeutschen Bundesländern. Befunde und Problemlagen aus berufs- und wirtschaftspädagogischer Perspektive. Reihe Berufsbildung, Arbeit und Innovation. Band 45. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 191–213.

Thies, Lars (2015): Das Beste aus zwei Welten. Duale Studiengänge als Brücke zwischen beruflicher und akademischer Bildung. Bertelsmann Stiftung. URL: https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GauePublikationen/LL_GB_Duales_Studium_150528.pdf (Zugriff am: 12.1.2021).

Thomas, Mareike (2013): Mehrfachausbildungen: Wer sie macht und was sie bringen. Befunde der LifE-Studie. Wiesbaden: Springer VS.

Tiemann, Michael (2012): Die Entwicklung von Beruflichkeit im Wandel der Arbeitswelt. In: Bolder, Axel/Dobischat/Kutscha, Günter/Reutter, Gerhard (Hrsg.), Beruflichkeit zwischen institutionellem Wandel und biographischem Projekt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 49–72.

Tippelt, Rudolf (2007): Übergänge im Bildungssystem. Fragen zum Übergangsmanagement in regionalen Kontexten. In: Eckert, Thomas (Hrsg.), Übergänge im Bildungswesen. Münster: Waxmann, 11–22.

Turner, Victor (2000): Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur. Aus dem Englischen von Sylvia M. Schomburg-Scherff übersetzt. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.

Turner, Victor (1989): Das Ritual: Struktur und Anti-Struktur. Aus dem Englischen von Sylvia M. Schomburg-Scherff übersetzt. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.

Ulrich, Joachim Gerd (2018): Übergänge Schule – Berufsbildung – Arbeitsmarkt. In: Rauner, Felix/Grollmann, Philipp (Hrsg.), Handbuch Berufsbildungsforschung, 3. Auflage. Bielefeld: mbv, 290–298.

Unger, Tim/Hering, Sabine (2013): Eingeübt. Überwunden. Reflektiert. Bildungstheoretische Anmerkungen zu Übergängen in der beruflichen Bildung. In: Fischer, Andreas/Frommberger, Dietmar (Hrsg.), Vielfalt an Übergängen in der beruflichen Bildung – zwölf Ansichten. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 31–52.

Urban, Dieter/Mayerl, Jochen (2008): Regressionsanalyse: Theorie, Technik und Anwendung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Van Gennep, Arnold (1999): Übergangsriten (Les rites de passage). Aus dem Französischen von Klaus Schomburg und Sylvia M. Schomburg-Scherff übersetzt. Frankfurt am Main und New York: Campus Verlag.

Vicari, Basha/Matthes/Britta (2016): Job und Beruf. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.), Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagwerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche. 3. Auflage. Bielefeld: wvb, 545–546.

Von Felden, Heide (2015): Lernwelten und Transitionen: Übergangsforschung als Lernweltforschung. In: Schmidt-Lauff, Sabine, Von Felden, Heide/Pätzold, Henning (Hrsg.), Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Schriftenreiche der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 71–83.

Von Felden, Heide (2014): Transformationen in Lern- und Bildungsprozessen und Transitionen in Übergängen. In: Von Felden, Heide/Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (Hrsg.), Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, 61–84.

Von Felden, Heide/Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (2014): Einleitung: Erwachsenenpädagogische Übergangsforschung. Lernwelten in gesellschaftlichen und biographischen Übergängen. In: Von Felden, Heide/Schäffter, Ortfried/Schicke, Hildegard (Hrsg.), Denken in Übergängen. Weiterbildung in transitorischen Lebenslagen. Wiesbaden: Springer VS, 7–15.

Von Felden, Heide (2010): Übergangsforschung in qualitativer Perspektive: Theoretische und methodische Ansätze. In: von Felden, Heide/Schiener, Jürgen (Hrsg.), Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag, 21–41.

Von Felden, Heide/Schiener, Jürgen (2010): Zum Übergang vom Studium in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive. In: Von Felden, Heide/Schiener, Jürgen (Hrsg.); Transitionen – Übergänge vom Studium in den Beruf. Zur Verbindung von qualitativer und quantitativer Forschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7–19.

Wagner, Cornelia (2005): Verbundausbildung – Berliner Befunde zum Berufsübergang und Verbleib von Jugendlichen. In: Buer, Jürgen van/Zlatkin-Troitschanskaia, Olga (Hrsg.), Adaptivität und Stabilität der Berufsausbildung. Theoretische und empirische Untersuchungen zur Berliner Berufsbildungslandschaft. Frankfurt am Main: Peter Lang, 281–300.

Wagner-Herrbach, Cornelia (2019): Qualitätsmanagement und Evaluation in Schulen – Anforderungen an die Lehrprofessionalität. In: Stricker, Tobias (Hrsg.), Zehn Jahre Fremdevaluation in Baden-Württemberg. Zwischenbilanz und Perspektiven auf Qualitätsmanagement, Evaluation und Schulentwicklung. Wiesbaden: Springer VS, 15–29.

Walther, Andreas (2015): Übergänge im Lebenslauf: Erziehungswissenschaftliche Heuristik oder pädagogische Gestaltungsaufgabe?. In: Schmidt-Lauff, Sabine, Von Felden, Heide/Pätzold, Henning (Hrsg.), Transitionen in der Erwachsenenbildung. Gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Übergänge. Schriftenreiche der Sektion Erwachsenenbildung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich, 35–56.

Walther, Andreas/Stauber, Barbara (2013): Übergänge im Lebenslauf. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim und Basel, 23–43.

Walther, Andreas (2000): Spielräume im Übergang in die Arbeit. Junge Erwachsene im Wandel der Arbeitsgesellschaft in Deutschland, Italien und Großbritannien. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Weichbold, Martin (2014): Pretest. In: Baur, Nina/Blasius (Hrsg.), Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS, 299–304.

Weinert, Sabine/Artelt, Cordula/Prenzel, Manfred, Senkbeil, Martin/Ehmke, Timo/Carstensen, Claus H./Lockl,Kathrin (2019): Development of Competencies Across the Life Course. In: Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther (Ed.), Education as a Lifelong Process. The German National Educational Panel Study (NEPS). Second Edition. Wiesbaden: Springer VS, 57–81.

Weiß, Reinhold (2018): Relevanz, Qualität und Unabhängigkeit der Berufsbildungsforschung – Spezifika und Herausforderungen für das BIBB. In: Weiß, Reinhold/Severing, Eckart (Hrsg.), Multidisziplinär – praxisorientiert – evidenzbasiert: Berufsbildungsforschung im Kontext unterschiedlicher Anforderungen. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 126–149.

Weiß, Reinhold (2015): Vorwort. In: Bohlinger, Sandra/Fischer, Andreas (Hrsg.), Lehrbuch europäische Berufsbildungspolitik. Grundlagen, Herausforderungen und Perspektiven. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 7–9.

Welzer, Harald (1993): Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse. Tübingen: edition diskord.

Welzer, Harald (1990): Zwischen den Stühlen. Eine Längsschnittuntersuchung zum Übergangsprozeß von Hochschulabsolventen. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Wentura, Dirk/Pospeschill, Markus (2015): Multivariate Datenanalyse. Eine kompakte Einführung. Wiesbaden: Springer.

Weßler-Poßberg, Dagmar/Vomberg, Edeltraud (2007): Diskontinuität in der Erwerbsbiografie. In: Vomberg, Edeltraud (Hrsg.), Chancen "bunter Lebensläufe" für KMU und soziale Einrichtungen: Diskontinuität als Potenzial erkennen – nutzen – fördern. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 29–75.

Wilbers, Karl (2020): Einführung in die Berufs- und Wirtschaftspädagogik – Schulische und betriebliche Lernwelten erkunden – Berlin: epubli GmbH.

Wirtschaftsministerkonferenz (WMK): Beschluss-Sammlung der Wirtschaftsministerkonferenz am 4./5. Juni 2012 auf Schloss Krickenbeck: Berlin 2012. URL: https://www.wirtschaftsministerkonferenz.de/WMK/DE/termine/Sitzungen/12-06-04-05-WMK/12-06-04-05-beschluesse.pdf;jsessionid=9AFF047083BCD529C1C779CC36B2BC35.1_cid391?__blob=publicationFile&v=1 (Zugriff am: 8.1.2021).

Wirtz, Markus Antonius (2021): Mehrebenenanalyse. In: Dorsch. Lexikon der Psychologie. URL: https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/mehrebenenanalyse#search=f299b378b21ed640557b194e11229171&offset=0 (Zugriff am: 8.1.2021).

Wirtz, Markus Antonius (Hrsg.) (2017): Dorsch – Lexikon der Psychologie. 18. Auflage. Bern. Hogrefe Verlag.

Witthaus, Udo (2016): Berufe. In: Pahl, Jörg-Peter (Hrsg.), Lexikon Berufsbildung. Ein Nachschlagwerk für die nicht-akademischen und akademischen Bereiche. 3. Auflage. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 129–130.

Wittmann, Eveline (2020): System, Struktur und Organisation der Berufsbildung in Deutschland. In: Arnold, Rolf/Lipsmeier, Antonius/Rohs, Matthias (Hrsg.), Handbuch Berufsbildung. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, 15–26.

Wittwer, Wolfgang (2014): Ausbildungsqualität in der betrieblichen Bildung. In: Fischer, Martin (Hrsg.), Qualität in der Berufsausbildung. Anspruch und Wirklichkeit. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, 119–132.

Wolfert, Sabine/Leven, Ingo/Schneekloth, Ulrich (2019): Methodik. In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.), Jugend 2019. Eine Generation meldet sich zu Wort. Weinheim und Basel: Beltz, 325–335.

Zabeck, Jürgen (2013): Geschichte der Berufserziehung und ihre Theorie. 2. Auflage. Paderborn: Eusl-Verlagsgesellschaft mbH.

Zimmermann, Matthias (1999): Berufliche Eingliederung. Zur Entwicklung einer erziehungswissenschaftlichen Theorie des beruflichen Verbleibs. In: Ebner, Hermann G. (Hrsg.), Wirtschaftspädagogische Studien zur individuellen und kollektiven Entwicklung. Band 2. München und Mering: Rainer Hampp Verlag.

Zöller, Maria (2015): (Vollzeit-)Schulische Ausbildungsgänge mit einem beruflichen Abschluss gemäß und außerhalb BBiG/HwO. Vertiefende Analysen der Entwicklungen in Deutschland. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Wissenschaftliche Diskussionspapiere. Heft 159. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Zöller, Maria/Kroll, Stephan (2013): Bildungsgänge an beruflichen Vollzeitschulen. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.), Wissenschaftliche Diskussionspapiere Heft 139. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1-1 Forschungsfragen im Überblick 21

Abb. 3-1 Verteilung der Neuzugänge auf die 3 Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2005 bis 2019 38

Abb. 3-2 Modell zur Qualität und Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich 42

Abb. 4-1 Theoretisches Rahmenmodell zur Beschreibung und Analyse von Übergängen (Darstellung in Anlehnung an *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 14) 48

Abb. 4-2 Phasenmodell der Transition nach *Hopson/Adams* (1976, S. 13) 61

Abb. 4-3 Erweitertes Phasenmodell der Transition nach *Welzer* (1990, S. 45) 63

Abb. 7-1 Profildarstellung der beteiligten Schulen bzgl. der Mittelwerte der Skalen 173

Abb. 7-2 Zufriedenheit der Befragten mit der Betreuung je Schule 174

Abb. 7-3 Profildarstellung zu den Items der Skala Betreuung 174

Abb. 7-4 Zufriedenheit der Befragten mit der Unterrichtsgestaltung je Schule 176

Abb. 7-5 Profildarstellung zu den Items der Skala Unterrichtsgestaltung 176

Abb. 7-6 Zufriedenheit der Befragten mit der Schulinternen Organisation je Schule ... 178

Abb. 7-7 Profildarstellung zu den Items der Skala Schulinterne Organisation 179

Abb. 7-8 Wahrgenommener Lernzuwachs der Befragten je Schule 180

Abb. 7-9 Profildarstellung zu den Items der Skala Wahrgenommener Lernzuwachs 180

Abb. 7-10 Zukunftsbedeutung des Gelernten für die Befragten je Schule 182

Abb. 7-11 Profildarstellung zu den Items der Skala Zukunftsbedeutung des Gelernten .. 183

Abb. 7-12 Profildarstellung zu dem Item Zusatzangebote der Schule 184

Abb. 8-1 Aktuelle Tätigkeiten der befragten Ehemaligen in Prozent 217

Abb. 9-1 Zusammenfassung zentraler Befunde – dargestellt im theoretischen Rahmenmodell zur Beschreibung und Analyse von Übergängen (in Anlehnung an *Fuchs-Rechlin et al.* 2017, S. 14) 275

Tabellenverzeichnis

Tab. 4 Klassifikation von Transitionen nach dem Kriterium der Kontrolle (vgl. zur Klassifizierung *Hopson/Adams* 1976, S. 6). 62

Tab. 5-1 Studien zum Übergang in den Beruf 79

Tab. 5-2 Einschätzung zu den berücksichtigten Faktoren der beruflichen Erstplatzierung 124

Tab. 6-1 Quadranten-Modell zum Praxisnutzen und Erkenntniszuwachs (Reinders/Gräsel/Ditton 2015, S. 259; Original Stokes 1997, S. 73) 139

Tab. 6-2 Struktur des Fragebogens zum Bildungsgangsende 141

Tab. 6-3 Struktur des Fragebogens der Ehemaligenbefragung 144

Tab. 6-4 Überblick verwendeter Erhebungsinstrumente je Themenbereich der Studie 2 145

Tab. 6-5 Verteilung der Sektoren auf die Berufsbereiche 148

Tab. 6-6 Anzahl der Schüler:innen und Lehrkräfte der teilnehmenden Schulen 149

Tab. 6-7 Berücksichtigte Bildungsgangtypen der teilnehmenden Schulen 150

Tab. 6-8 Skalenübersicht mit Reliabilität (α und Trennschärfe der Items r_{it}) 153

Tab. 6-9 Erklärende Gesamtvarianz der Faktoren zur Zufriedenheit mit der Schule 153

Tab. 6-10 Erklärende Gesamtvarianz der Faktoren zum Kompetenzzuwachs 154

Tab. 6-11 Interkorrelationen der Skalen 155

Tab. 7-1 Geschlecht und Niveau der Schulbildung der Befragten je Schule/Berufsfeld . . 157

Tab. 7-2 Alter der Befragten je Schule/Berufsfeld 160

Tab. 7-3 Skalenstatistik (MW=Mittelwert; s=Standardabweichung; N=Anzahl der Nennungen; Antwortmöglichkeiten: 1=„trifft überhaupt nicht zu“ bis 4=„trifft voll und ganz zu“) 161

Tab. 7-4 Relative Häufigkeiten zur Zufriedenheit mit der Betreuung 162

Tab. 7-5 Relative Häufigkeiten zur Zufriedenheit mit der Unterrichtsgestaltung 163

Tab. 7-6 Relative Häufigkeiten zur Zufriedenheit mit der Schulinternen Organisation . 164

Tab. 7-7 Relative Häufigkeiten zum wahrgenommenen Lernzuwachs 165

Tab. 7-8 Relative Häufigkeiten zur Zukunftsbedeutung des Gelernten 167

Tab. 7-9 Relative Häufigkeiten zu den Zukunftsplänen 168

Tab. 7-10 Relative Häufigkeiten zu den Anforderungen und dem Zusatzangebot 171

Tab. 7-11 Zentrale schulübergreifende Ergebnisse zu den vier Themenbereichen der *Studie 1* 172

Tab. 7-12 Ausgewählte Zukunftspläne je Schule 185

Tab. 7-13 Aktuelle Bewerbungssituation je Schule 186

Tab. 7-14 Zentrale interschulische Ergebnisse zu den vier Themenbereichen der Studie 1 187

Tab. 7-15 Beteiligte Sektoren, deren absolute und relative Häufigkeiten 189

Tab. 7-16 Homogene Untergruppen zur Zufriedenheit mit der Betreuung je Sektor 189

Tab. 7-17 Homogene Untergruppen zur Zufriedenheit mit der Unterrichtsgestaltung je Sektor 190

Tab. 7-18 Homogene Untergruppe zur Zufriedenheit mit der Schulinternen Organisation je Sektor 191

Tab. 7-19 Homogene Untergruppen zum wahrgenommenen Lernzuwachs je Sektor ... 192

Tab. 7-20 Homogene Untergruppe zur Zukunftsbedeutung des Gelernten je Sektor 193

Tab. 7-21 Homogene Untergruppen zum Zusatzangebot der Schule je Sektor 193

Tab. 7-22 Ausgewählte Zukunftspläne je Sektor 194

Tab. 7-23 Aktuelle Bewerbungssituation je Sektor 195

Tab. 7-24 Zentrale sektorenspezifische Ergebnisse zu den vier Themenbereichen der *Studie 1* 196

Tab. 7-25 Zufriedenheit mit der Betreuung je Berufsbereich 197

Tab. 7-26 Zufriedenheit mit der Unterrichtsgestaltung je Berufsbereich 198

Tab. 7-27 Zufriedenheit mit der Schulinternen Organisation je Berufsbereich 199

Tab. 7-28 Wahrgenommener Lernzuwachs je Berufsbereich 200

Tab. 7-29 Zukunftsbedeutung des Gelernten je Berufsbereich 201

Tab. 7-30 Zusatzangebot der Schule je Berufsbereich 202

Tab. 7-31 Ausgewählte Zukunftspläne je Berufsbereich 202

Tab. 7-32 Aktuelle Bewerbungssituation je Berufsbereich 203

Tab. 7-33 Zentrale berufsbereichsspezifische Ergebnisse zu den vier Themenbereichen der *Studie 1* 203

Tab. 7-34 Prädiktoren zur Vorhersage von wahrgenommenem Lernzuwachs (N = 1.556) . 207

Tab. 7-35 Prädiktoren zur Vorhersage der Zukunftsbedeutung des Gelernten (N = 1.584) . 208

Tab. 8-1 Geschlecht und Bildungsniveau der Befragten je Schule/Berufsfeld 215

Tab. 8-2 Alter der Befragten je Schule/Berufsfeld 216

Tab. 8-3 Beteiligte Sektoren, deren absolute und relative Häufigkeiten 219

Tab. 8-4 Aktuelle Tätigkeiten der befragten Ehemaligen (relative Häufigkeiten) je Sektor 219

Tab. 8-5 Befristungen in Monaten je Sektor 222

Tab. 8-6 Monatliches Bruttoeinkommen je Sektor 223

Tab. 8-7 Aufmerksamkeit für den Betrieb je Sektor 223

Tab. 8-8 Zufriedenheit mit der Tätigkeit je Sektor 224

Tab. 8-9 Wünsche der Befragten nach Sektoren 225

Tab. 8-10 Studienfachrichtung nach Sektoren 227

Tab. 8-11 Gründe für die Wahl des Studiengangs nach Sektoren 228

Tab. 8-12 Aktuelle Aus-/Weiterbildung nach Sektoren 230

Tab. 8-13 Gründe für die Wahl der Aus- oder Weiterbildung nach Sektor 231

Tab. 8-14 Zwischentätigkeit nach Sektor 232

Tab. 8-15 Ausbildung vor dem im Jahr 2014 beendeten Bildungsgang nach Sektor 234

Tab. 8-16 Aktuelle Tätigkeiten der befragten Ehemaligen (absolute und relative Häufigkeiten je Berufsbereich) 237

Tab. 8-17 Befristungen in Monaten je Berufsbereich 238

Tab. 8-18 Monatliches Bruttoeinkommen je Berufsbereich 239

Tab. 8-19 Aufmerksamkeit für den Betrieb je Berufsbereich 240

Tab. 8-20 Zufriedenheit mit der Tätigkeit je Berufsbereich 241

Tab. 8-21 Wünsche der Befragten nach Berufsbereich 241

Tab. 8-22 Studienfachrichtung nach Berufsbereich 243

Tab. 8-23 Gründe für die Wahl des Studiengangs nach Berufsbereich 244

Tab. 8-24 Berufliche Umorientierung als Grund der Studienwahl 244

Tab. 8-25 Aktuelle Aus-/Weiterbildung nach Berufsbereich 245

Tab. 8-26 Gründe für die Wahl der Aus- oder Weiterbildung nach Berufsbereich 246

Tab. 8-27 Umorientierung als Grund der Entscheidung für eine weitere Aus-/Weiterbildung 247

Tab. 8-28 Zwischentätigkeit nach Berufsbereich 248

Tab. 8-29 Ausbildung vor dem im Jahr 2014 beendeten Bildungsgang nach Berufsbereich 249

Tab. 8-30 Relative und absolute Häufigkeiten je Muster von Übergängen 251

Tab. 8-31 Relative Häufigkeiten der Sektoren je Muster von Übergängen 255

Tab. 8-32 Relative Häufigkeiten der Berufsbereiche je Muster von Übergängen 256

Tab. 8-33 Items und die relativen Antworthäufigkeiten bzgl. der retrospektiven Beurteilung der Zeit an der beruflichen Schule 257

Tab. 8-34 Personenanzahl derjenigen, die sich nicht auf die Abschlussprüfung vorbereitet fühlten, je Bildungsgang 258

Tab. 8-35 Aktueller Nutzen des Gelernten nach Sektor 258

Tab. 8-36 Bildungsgang zur Zielverwirklichung nach Sektor 259

Tab. 8-37 Verbesserte Arbeitsmarktchancen durch den Bildungsgang nach Sektor 259

Tab. 8-38 Viel Interessantes gelernt nach Sektoren 260

Tab. 8-39 Zufriedenheit mit dem Bildungsgang nach Sektor 260

Tab. 8-40 Weiterempfehlung der Schule nach Sektor 261

Tab. 8-41 Bildungsgang als verlorene Zeit nach Sektor 261

Tab. 8-42 Vorbereitung auf die Abschlussprüfung nach Sektor 262

Tab. 8-43 Aktueller Nutzen des Gelernten nach Berufsbereich 262

Tab. 8-44 Bildungsgang zur Zielverwirklichung nach Berufsbereich 262

Tab. 8-45 Verbesserte Arbeitsmarktchancen durch den Bildungsgang nach Berufsbereich 263

Tab. 8-46 Viel Interessantes gelernt nach Berufsbereich 263

Tab. 8-47 Zufriedenheit mit dem Bildungsgang nach Berufsbereich 264

Tab. 8-48 Weiterempfehlung der Schule nach Berufsbereich 264

Tab. 8-49 Bildungsgang als verlorene Zeit nach Berufsbereich 265

Tab. 8-50 Vorbereitung auf die Abschlussprüfung nach Berufsbereich 265

Anhang 1: Berücksichtigte Faktoren der beruflichen Erstplatzierung je Studie

	Stabilität der Einmündung	Pfadabhängigkeit	Zufriedenheit/ Lernzuwachs
Granato/Dorau (2004)	teilweise, die Befristung und Art der Einmündung es fehlen: Beschäftigungsumfang und Einkommen	berücksichtigt	nicht berücksichtigt
Damelang/Haas (2006)	Art der Einmündung; teilweise zum Beschäftigungsumfang es fehlen: Befristungen und Einkommen	teilweise; Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb es fehlt: Differenzierung erlernter vs. anderer Beruf	nicht berücksichtigt
Hillmert (2006)	teilweise, Art der Einmündung, Befristung und Einkommen es fehlt: Beschäftigungsumfang	berücksichtigt	nicht berücksichtigt
Bellmann/Hartung (2010)	Übernahme es fehlen: Art der Einmündung, Beschäftigungsumfang, Befristung und Einkommen	nicht berücksichtigt	nicht berücksichtigt
Pahnke/Icks/Kay (2013)	Übernahme es fehlen: Art der Einmündung, Beschäftigungsumfang, Befristung und Einkommen	nicht berücksichtigt	nicht berücksichtigt
Seibert/Wydra-Somaggio (2017)	teilweise: Art der Einmündung (Phasen der Arbeitslosigkeit), Einkommen es fehlen: Befristung, differenzierter Beschäftigungsumfang	berücksichtigt	nicht berücksichtigt
Seeber et al. (2018)	teilweise, Beschäftigungsumfang es fehlen: differenzierte Betrachtung des Beschäftigungsumfangs Befristung, Einkommen	berücksichtigt	nicht berücksichtigt

	Stabilität der Einmündung	Pfadabhängigkeit	Zufriedenheit/ Lernzuwachs
Schumann (2005a)	Art der Einmündung es fehlen: Beschäftigungsumfang, Befristung, Einkommen	berücksichtigt	nicht berücksichtigt
Hergot/Schöngen/ Westhoff (1987)	berücksichtigt	berücksichtigt	teilweise; Vorbereitung auf Erwerbstätigkeit, Verwertbarkeit des Gelernten technische Ausstattung der Betriebe und Schulen
Gericke et al. (1996)	nicht berücksichtigt	nicht berücksichtigt	nicht berücksichtigt
Schäfer/Weyh (2018)	Art der Einmündung, Einkommen es fehlen: Beschäftigungsumfang, Befristung	berücksichtigt	nicht berücksichtigt
Blossfeld (1985)	nicht berücksichtigt	nicht berücksichtigt	nicht berücksichtigt
Stegmann/Kraft (1987)	teilweise Art der Einmündung, grobe Daten zur Befristung und Beschäftigungsumfang Einkommen es fehlen: differenziertere Daten	teilweise bzgl. der beruflichen Stellung es fehlt: Differenzierung Tätigkeit im erlernten vs. anderen Beruf	nicht berücksichtigt
Palamidis/ Schwarze (1989)	nicht differenziert berücksichtigt	nicht berücksichtigt	nicht berücksichtigt
Zöller/Kroll (2013)	teilweise: Art der Einmündung Befristung (grob) es fehlen: Einkommen differenzierter Beschäftigungsumfang und Befristung	nicht berücksichtigt	nicht berücksichtigt
Brzinsky-Fay/ Ebner/Seibert (2016)	teilweise: Art der Einmündung Befristung, Beschäftigungsumfang es fehlt: Einkommen	teilweise: Übernahme Ausbildungsbetrieb es fehlt: Differenzierung zw. Tätigkeit im erlernten vs. anderen Beruf	nicht berücksichtigt

	Stabilität der Einmündung	Pfadabhängigkeit	Zufriedenheit/ Lernzuwachs
Lehwess-Litzmann (2019)	teilweise: Beschäftigungsumfang, Befristung Einkommen	nicht berücksichtigt	nicht berücksichtigt
Baas/Philipps (2019)	Art der Einmündung Beschäftigungsumfang, Befristung es fehlt: Einkommen	teilweise weiterer Bildungsweg es fehlt: Differenzierung zw. Tätigkeit im erlernten vs. anderen Beruf	nicht berücksichtigt
Behringer (1991)	Art der Einmündung Beschäftigungsumfang, Befristung es fehlt: Einkommen	berücksichtigt	Verwertung des Gelernten es fehlt: Lernzuwachs
Wagner (2005)	teilweise: Art der Einmündung Beschäftigungsumfang, Befristung, es fehlt: Einkommen	berücksichtigt	Zufriedenheit mit Prüfungsvorbereitung es fehlt: Lernzuwachs
Müller (2008)	teilweise: Beschäftigungsumfang, Befristung Einkommen	berücksichtigt	Zufriedenheit mit beruflicher Situation es fehlt: Lernzuwachs
Buch/Hell (2014)	teilweise: Befristung (grob) Beschäftigungsumfang (grob) Einkommen (grob) es fehlen: differenzierte Daten	berücksichtigt	nicht berücksichtigt
Lauterbach/Fend/ Gläßer (2016)	nicht berücksichtigt	nicht berücksichtigt	nicht berücksichtigt

Anhang 2: Fragebogen zum Bildungsgangsende (Studie 1)

Logo der Schule

OSZ XY *Humboldt-Universität zu Berlin*
Ansprechpartner/in: *Patrick Mützlitz*
patrick.muetzlitz@hu-berlin.de
und Dr. Cornelia Wagner
cornelia.wagner@hu-berlin.de

Abschlussbefragung

Liebe Schülerinnen und Schüler,
liebe Auszubildende,

Sie befinden sich kurz vor dem Abschluss Ihres Bildungsgangs am OSZ XY. Zu diesem Erfolg gratulieren wir Ihnen sehr herzlich. Um die Qualität unserer Ausbildung weiter zu verbessern, möchten wir Sie rückblickend zu Ihren Erfahrungen und zu Ihrer Zufriedenheit mit Ihrem Bildungsgang befragen. Vor allem interessieren wir uns für Ihren weiteren beruflichen Werdegang.

Gemeinsam mit der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Wirtschaftspädagogik, haben wir einen Fragebogen gestaltet. Wir bitten Sie, diesen so vollständig wie möglich auszufüllen.

Ihre Angaben werden anonym behandelt, d. h., die Antworten werden ohne Namen ausgewertet und sie werden nicht an Dritte weitergegeben. Zudem unterliegt die Untersuchung den Regelungen des Datenschutzes. Es ist absolut sichergestellt, dass Ihre Angaben nicht mit Ihrer Person in Verbindung gebracht werden können.

Wir danken Ihnen für Ihre Bereitschaft zur Mitarbeit und wünschen Ihnen für Ihre weitere Zukunft viel Erfolg.

Bitte geben Sie einen Code an!

Der Code dient ausschließlich einer internen Zuordnung bei eventuell weiteren Untersuchungen. Wir haben uns bemüht, einen Code zu finden, der keine Rückschlüsse auf Ihre Person zulässt. Wir garantieren, dass kein Dritter Zugang zu diesem Code erhält.

1. Geburtsdatum der Mutter (Tag): ☐☐
   Beispiel: Wenn Ihre Mutter am 14. Juli Geburtstag hätte, bitte die 14 eintragen.
2. Die ersten drei Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter: ☐☐☐

Bildungsgang

0. In welchem Bildungsgang am OSZ xy machen Sie gerade Ihren Abschluss? (Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!) ☒ ✍

AO	BmA	BOS	FA	FM	FO	FOS	FS
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
FSC	**FSZ**	**GS**	**ITA**	**ITGI**	**MTS**	**OG**	**OM**
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
SE	**TAM**	**TPD**	**TRA**	**TSP**	**TSPS**	**TZB**	**TZS**
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

Zufriedenheit und Kompetenzzuwachs

1. Wie zufrieden sind Sie mit dem OSZ XY?

(Bitte setzen Sie in jeder Zeile nur ein Kreuz!) ☒ ✍	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Mit dem OSZ XY bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐
Mit dem Unterricht in meinem Bildungsgang bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐
Mit der Betreuung durch die Lehrkräfte am OSZ XY bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐
Die Fächer in meinem Bildungsgang sind inhaltlich gut abgestimmt.	☐	☐	☐	☐
Über die Termine in der Schule bin ich gut informiert.	☐	☐	☐	☐
Wenn es etwas Organisatorisches zu besprechen gibt, habe ich immer eine/n Ansprechpartner/in	☐	☐	☐	☐
Am OSZ XY herrscht ein gutes Verhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler/innen.	☐	☐	☐	☐
Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht interessant.	☐	☐	☐	☐
Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht abwechslungsreich.	☐	☐	☐	☐
Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht aktuell.	☐	☐	☐	☐

(Bitte setzen Sie in jeder Zeile nur ein Kreuz!) ☒	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Die Lehrkräfte vermitteln die Unterrichtsinhalte praxisnah/anschaulich.	☐	☐	☐	☐
Die Anforderungen in meinem Bildungsgang sind zu hoch.	☐	☐	☐	☐
Mit den Zusatzangeboten am OSZ XY (z. B. Fremdsprachen, Zusatzzertifikate) bin ich zufrieden.	☐	☐	☐	☐

2. Was haben Sie am OSZ xy gelernt?

(Bitte setzen Sie in jeder Zeile nur ein Kreuz!) ☒	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
In meinem Bildungsgang habe ich viel dazugelernt.	☐	☐	☐	☐
Durch meinen Bildungsgang fühle ich mich auf eine berufliche Tätigkeit/ein Studium gut vorbereitet.	☐	☐	☐	☐
Durch den Bildungsgang habe ich Fähigkeiten erworben, die für mein weiteres Leben/meine berufliche Zukunft wichtig sind.	☐	☐	☐	☐
Ich habe gelernt, strukturiert die Lösung einer Problemstellung anzugehen.	☐	☐	☐	☐
Ich habe gelernt, mir selbstständig Informationen zu beschaffen und diese zu bearbeiten.	☐	☐	☐	☐
Ich habe gelernt, in Teams bzw. Gruppen zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐
Ich habe gelernt, Ergebnisse zu präsentieren.	☐	☐	☐	☐
Ich habe gelernt, mich zielgerichtet auf Prüfungen vorzubereiten.	☐	☐	☐	☐

Zukunftspläne

3. Was möchten Sie nach Abschluss des Bildungsganges machen?

(Bitte setzen Sie in jeder Zeile nur ein Kreuz!) ☒	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Ich möchte weiter zur Schule gehen.	☐	☐	☐	☐
Ich möchte eine (weitere) Ausbildung/Weiterbildung machen.	☐	☐	☐	☐

(Bitte setzen Sie in jeder Zeile nur ein Kreuz!) ☒	trifft überhaupt nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll und ganz zu
Ich möchte ein Studium beginnen (bitte Studiengang angeben): _____	☐	☐	☐	☐
Ich möchte in meinem erlernten Beruf arbeiten.	☐	☐	☐	☐
Ich möchte in einem anderen Beruf arbeiten.	☐	☐	☐	☐
Ich möchte an einem Praktikum/Traineeprogramm teilnehmen.	☐	☐	☐	☐
Ich werde Dienst bei der Bundeswehr bzw. einem anderen Freiwilligen-dienst ableisten.	☐	☐	☐	☐
Ich plane eine längere Pause (z. B. Urlaub, Work and Travel, Auszeit).	☐	☐	☐	☐
Ich möchte nicht arbeiten, sondern eine Familie gründen bzw. mich um diese kümmern.	☐	☐	☐	☐
Ich weiß noch nicht, was ich nach diesem Bildungsgang machen will.	☐	☐	☐	☐
Ich habe andere Pläne. Diese sind: _____	☐	☐	☐	☐

4. Haben Sie sich bereits für einen Arbeitsplatz beworben? Ja ☐ Nein ☐

Wenn **ja, wie viele Bewerbungen** haben Sie geschrieben? _____

Wenn **ja, wie viele Bewerbungsgespräche** haben/hatten Sie? _____

5. Haben Sie sich bereits für eine weiterführende Schule/ ein Studium beworben? **Ja ☐ Nein ☐**

Wenn ja, wurden Sie angenommen? **Ja ☐ Nein ☐ noch keine Rückmeldung ☐**

Wenn ja, an welcher Schule/Hochschule? _____

6. Haben Sie bereits konkrete Jobangebote/Arbeitsplatzzusagen? **Ja ☐ Nein ☐**
(weiter zu Frage 7)

Wenn ja: Wo werden Sie tätig sein?
(Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!) ☒
Ich werde vom Ausbildungsbetrieb übernommen. ☐
Ich werde vom Praktikumsbetrieb übernommen. ☐
Ich werde bei Eltern, Freunden, Bekannten beschäftigt. ☐

Ich werde in einem Unternehmen arbeiten, das neu für mich ist. ☐
Ich werde selbstständig arbeiten. ☐
Ich werde in einem Zeitarbeitsunternehmen tätig sein. ☐

Sonstige: _____

Wenn ja: In welchem Bereich/Beruf werden Sie tätig sein?

Ich werde in meinem Ausbildungsbetrieb tätig sein. **Ja** ☐ **Nein** ☐

Ich werde im erlernten Beruf, aber in einem anderen Betrieb tätig sein. **Ja** ☐ **Nein** ☐

Ich werde in einem anderen Beruf/Bereich tätig sein: **Ja** ☐ **Nein** ☐

Wenn ja:
IT-Informationstechnik (z. B. Informatiker/in) ☐
Technik (z. B. Medizintechnik, Veranstaltungstechnik, Elektrotechnik) ☐
Kaufmännisch-verwaltende Tätigkeiten (z. B. Büro, Verkauf, Marketing) ☐
Handwerk ☐
Bundeswehr/Polizei/Wachdienst ☐
Jobben/Aushilfstätigkeit/freiwilliges Jahr etc. ☐

Sonstiger Bereich: _____

Bitte teilen Sie uns die genaue Bezeichnung Ihrer späteren Tätigkeit mit:

_____

7. Sie sind ☐ weiblich ☐ männlich

8. Ihr Alter ist ☐☐ Jahre

9. Ihr höchster Schulabschluss ist
Kein Abschluss ☐
Berufsbildungsreife/Hauptschulabschluss (einfach, erweitert) ☐
Mittlerer Schulabschluss (MSA)/Realschulabschluss ☐
Abitur/Fachabitur/Fachhochschulreife ☐

Sonstiger: _____

Anhang 3: Fragebogen der Ehemaligenbefragung (Studie 2)

Logo der Schule

OSZ XY *Humboldt-Universität zu Berlin*
Ansprechpartner/in: *Patrick Richter*
patrick.richter@hu-berlin.de
Dr. Cornelia Wagner
cornelia.wagner@hu-berlin.de

Befragung von Absolventen und Absolventinnen des OSZ XY

Guten Tag, mein Name ist Patrick Richter,

ich arbeite für die Humboldt-Universität zu Berlin. Ich rufe im Auftrag des OSZ XY an. Denn wir möchten herausfinden, was die jungen Erwachsenen nach Verlassen des OSZ XY machen. Dafür möchten wir Ihnen einige Fragen stellen, um die Angebote des OSZ XY zu verbessern.

Wir versichern Ihnen, dass alle Ihre Angaben anonym behandelt werden, d. h., die Antworten werden ohne Namen ausgewertet und auch nicht an Dritte weitergegeben. Die Untersuchung unterliegt den Regelungen zur Datenschutzgesetzgebung.

Die Befragung dauert ca. 7 Minuten. Sind Sie bereit, an der Befragung teilzunehmen?

Bitte geben Sie einen Code an!
Der Code dient ausschließlich einer internen Zuordnung zu eventuell früheren Untersuchungen. Wir haben uns bemüht, einen Code zu finden, der keine Rückschlüsse auf Ihre Person zulässt. Wir garantieren, dass kein Dritter Zugang zu diesem Code erhält.

1. Geburtsdatum der Mutter (Tag): ☐☐
2. Die ersten drei Buchstaben des Vornamens Ihrer Mutter: ☐☐☐

Bildungsgang und Abschluss

1. In welchem Bildungsgang am OSZ XY haben Sie Ihren Abschluss gemacht?
(Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!) ☒ ✍

AO	BmA	BOS	FA	FM	FO	FOS	FS
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
FSZ	**GS**	**ITA**	**ITGI**	**LEM**	**MTS**	**OG**	**OM**
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
SE	**TAM**	**TPD**	**TRA**	**TSP**	**TZB**	**TZS**	**UM**
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

2. Haben Sie den Bildungsgang erfolgreich abgeschlossen?

☐ **Ja** **Wenn ja, mit welcher Note haben Sie abgeschlossen?** **Note:** ☐,☐
☐ **Nein**

3. Haben Sie vorher eine andere Ausbildung gemacht?

☐ **Ja, abgeschlossen**
☐ **Ja, aber nicht abgeschlossen**
☐ **Nein**

Wenn ja, teilen Sie uns bitte den Namen des Bildungsganges Ihrer früheren Ausbildung mit:

_____

4. Haben Sie sich nach dem Abschluss Ihres Bildungsganges für eine berufliche Tätigkeit beworben?

☐ **Ja, im erlernten Beruf**
Wie viele Bewerbungen haben Sie geschrieben? _____
☐ **Ja, in einem anderen Beruf**
Wie viele Bewerbungen haben Sie geschrieben? _____
☐ **Nein**

Aktuelle Situation

5. Aktuell bin ich…
(Bitte kreuzen Sie das Zutreffende an!) ☒ ✍

☐ im erlernten Beruf tätig.
☐ in einem anderen Beruf tätig.
☐ in einer anderen Berufsausbildung.
☐ Wiederholer/in.
☐ in einer Maßnahme der Arbeitsagentur.
☐ in einem Praktikum/Traineeprogramm.
☐ Schüler/in einer weiterführenden Schule.
☐ Student/in.
☐ im Wehrdienst/Bundesfreiwilligendienst/freiwilligen sozialen/ökologischen Jahr/bei der Feuerwehr.
☐ in Mutterschutz oder Elternzeit.
☐ Hausfrau/-mann.
☐ bei der Arbeitsagentur arbeitslos gemeldet.
☐ im Urlaub/in einer Auszeit etc.
☐ mit etwas anderem beschäftigt (bitte nennen):

_____

6. Seit wann üben Sie diese Tätigkeit aus? Monat/Jahr: ☐☐/☐☐☐☐

7. Haben Sie zwischen dieser Tätigkeit und Ihrem Bildungsgang am OSZ XY etwas anderes gemacht?

☐ Ja ☐Nein
(wenn nein, weiter zu Frage 7)

Wenn ja:

	(Mehrfachnennungen sind möglich.) ☒ ☒ ✍	**von …**		**bis …**	
	Ich war…	**Monat**	**Jahr**	**Monat**	**Jahr**
☐	im erlernten Beruf tätig.				
☐	in einem anderen Beruf tätig.				
☐	in einer anderen Berufsausbildung.				
☐	in einer Maßnahme der Arbeitsagentur.				
☐	in einem Praktikum/Traineeprogramm.				
☐	Schüler/in einer weiterführenden Schule.				
☐	Student/in.				

	(Mehrfachnennungen sind möglich.) ☒ ☒ ✍	von ...		bis ...	
	Ich war...	**Monat**	**Jahr**	**Monat**	**Jahr**
☐	im Freiwilligen Wehr-/Zivildienst/Sozialen/Ökologischen Jahr.				
☐	in Mutterschutz oder Elternzeit.				
☐	Hausfrau/-mann.				
☐	bei der Arbeitsagentur arbeitslos gemeldet.				
☐	im Urlaub/in einer Auszeit etc.				
☐	mit etwas anderem beschäftigt (bitte nennen): _____				

7. **Haben Sie zwischen Ihrem Bildungsgang am OSZ XY und dem heutigen Zeitpunkt ein Zertifikat erworben?**

☐ **Ja**
☐ **Nein**

Wenn ja: Wie bezeichnet man dieses Zertifikat?

_____

Fragen zur Tätigkeit

Bitte beantworten Sie die Fragen 8 bis 14 nur, wenn Sie derzeit berufstätig sind.

8. **Wie sind Sie beschäftigt?** (Setzen Sie je Zeile ein Kreuz) ☒ ✍

☐ Vollzeit ☐ Teilzeit: _____ Stunden pro Woche

☐ Unbefristet ☐ Befristet auf _____ Monate

9. **Wo sind Sie beschäftigt?** (Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!) ☒ ✍

☐ Ich bin in einem Betrieb beschäftigt.
☐ Ich bin im öffentlichen Dienst beschäftigt.
☐ Ich bin bei meinen Eltern, Freunden oder Bekannten beschäftigt.
☐ Ich bin selbstständig/mein eigener Arbeitgeber.
☐ Ich bin woanders beschäftigt (Bitte nennen):

_____

10. Schätzen Sie bitte die Sicherheit (Dauerhaftigkeit) Ihrer Tätigkeit ein:

☐ Sehr unsicher ☐ Eher unsicher ☐ Eher sicher ☐ Sehr sicher

11. Welches durchschnittliche Bruttoeinkommen erzielen Sie im Monat?

☐ bis 400 € ☐ 401 bis 1000 € ☐ 1001 bis 2000 € ☐ 2001 bis 3000 € ☐ über 3000 €

12. Wie sind Sie auf den Betrieb aufmerksam geworden? (Mehrfachnennungen möglich)

☐ Ich habe in diesem Betrieb vorher meine Berufsausbildung gemacht.
☐ Ich habe in diesem Betrieb vorher ein Praktikum gemacht.
☐ Ich kannte diesen Betrieb über meine Eltern, Freunde, Bekannte.
☐ Den Betrieb kannte ich vorher nicht.

☐ Sonstige: _____

13. Sind Sie mit Ihrer Tätigkeit zufrieden; entspricht diese Ihren Wünschen?
(Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!) ☒ ✍

☐ Ja
☐ Eigentlich nein, aber jetzt gefällt es mir ganz gut.
☐ Eigentlich nein, aber ich habe mich damit abgefunden.

☐ Ich habe einen anderen Wunsch: _____

14. Sind Sie für Ihre Tätigkeit...

in ein anderes Bundesland gezogen?	☐ **Ja** ☐ **Nein**
ins Ausland gegangen?	☐ **Ja** ☐ **Nein**

Haben Sie für Ihre Tätigkeit...

den Wohnort gewechselt?	☐ **Ja** ☐ **Nein**
längere Fahrzeiten in Kauf genommen (mehr als 1 Stunde pro Strecke)?	☐ **Ja** ☐ **Nein**

Bitte weiter zur Frage 27.

Fragen zur weiterführenden Schulbildung

Bitte beantworten Sie die Fragen 15 und 16 nur, wenn Sie derzeit zur Schule gehen.

15. Um was für eine weiterbildende Schule handelt es sich genau? (Bitte nur eine Antwort ankreuzen)

☐ Fachoberschule (FOS)
☐ Berufsoberschule (BOS)
☐ Fachschule/Technikerschule
(Bitte teilen Sie uns die Bezeichnung des Bildungsganges mit):

_____

☐ Berufsfachschule (Bitte teilen Sie uns die Bezeichnung des Bildungsganges mit):

_____

☐ Sonstiges (z. B. Volkshochschule) (Bitte teilen Sie uns die Bezeichnung des Bildungsganges mit):

_____

16. Wie kam es dazu, dass Sie diese weiterbildende Schule besuchen?
(Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!) ☒ ✍

☐ Ich brauche einen höheren Abschluss, um mich auf ein Studium vorzubereiten.
☐ Ich brauche einen höheren Abschluss, um einen bestimmten Beruf zu ergreifen. (Bitte teilen Sie uns die Bezeichnung des Berufes mit):

_____

☐ Meine Interessen haben sich verändert und ich will mich umorientieren.
☐ Mich interessiert dieser Bildungsgang.
☐ Ich habe keinen Arbeitsplatz bekommen.
☐ Ich wollte noch nicht arbeiten.

☐ Sonstiges: _____

Bitte weiter zur Frage 27.

Fragen zum Studium

Bitte beantworten Sie die Fragen 17 bis 20 nur, wenn Sie derzeit studieren.

17. Was für ein Studium absolvieren Sie?

☐ Vollzeitstudium an einer Universität/Hochschule
☐ Teilzeit an einer Universität/Hochschule
☐ Duales Studium oder Berufsakademie (Studium und Vertrag mit einem Unternehmen)
☐ Studium neben dem Beruf/Fernstudium/Abendstudium

☐ Sonstiges: _____

18. In welcher Fachrichtung studieren Sie?

☐ Informatik
☐ Elektrotechnik (auch z. B. Informationstechnik, Kommunikationstechnik, Nachrichtentechnik)
☐ Maschinenbau (auch z. B. Bauingenieurwesen, Energietechnik, Produktionstechnik)
☐ Medizintechnik, Biotechnologie
☐ Wirtschafts-/Rechts-/Politik-/Verwaltungswissenschaften
☐ Geistes-/Sozialwissenschaften (z. B. Sprachen, Geschichte, Erziehungswissenschaft)
☐ Naturwissenschaften
☐ Medizin/Psychologie u. Ä.
☐ Planungswissenschaften (z. B. Stadt- oder Landschaftsplanung, Architektur)
☐ Lehramt

☐ Sonstiges: _____

Bitte teilen Sie uns die genaue Bezeichnung Ihres Studiengangs mit:

_____

19. Der Bildungsgang, den ich am OSZ XY absolviert habe, ist eine Voraussetzung für die Zulassung zu meinem Studium gewesen (Pflichtpraktikum oder Berufsausbildung).

☐ Ja ☐ Nein

20. Wie kam es dazu, dass Sie diesen Studiengang gewählt haben?
(Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!) ☒ ✍

☐ Ich wollte schon immer studieren.
☐ Ich möchte mein Qualifikationsniveau erhöhen, um meine Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern.
☐ Meine Interessen haben sich verändert und ich will mich umorientieren.
☐ Mich interessieren die Inhalte des Studiums.
☐ Ich habe keinen Arbeitsplatz bekommen.
☐ Ich wollte noch nicht arbeiten.

☐ Sonstiges: _____

Bitte weiter zur Frage 27.

Fragen zur anderen Ausbildung/Weiterbildung

Bitte beantworten Sie die Fragen 21 bis 26 nur, wenn Sie derzeit eine Aus-/Weiterbildung absolvieren.

21. In welchem Bereich absolvieren Sie Ihre Ausbildung/Maßnahme?

☐ Informationstechnik/Informatik
☐ Technik (z. B. Medizintechnik, Verfahrenstechnik, Elektrotechnik, Metalltechnik)
☐ Wirtschaft/Verwaltung
☐ Soziales (z. B. Erziehung, Pflege, Gesundheit, Ernährung und Hauswirtschaft)
☐ Naturwissenschaften
☐ Handwerk
☐ Bauwesen
☐ Bundeswehr/Polizei/Wachdienst/Zoll

☐ Sonstiger Bereich: _____

Bitte teilen Sie uns die genaue Bezeichnung Ihrer Ausbildung/Maßnahme mit:

_____

22. Wie lange dauert Ihre Ausbildung/Maßnahme? _____ Monate

23. Erhalten Sie am Ende Ihrer Ausbildung/Maßnahme ein Abschlusszertifikat? ☐ **Ja** ☐ **Nein**
(wenn nein, weiter zur Frage 26)

24. Wie bezeichnet man diesen Abschluss?

_____

25. Ist Ihre Ausbildung/Maßnahme eine Vertiefung des Bildungsganges, den Sie am OSZ XY gemacht haben? ☐ **Ja** ☐ **Nein**

26. Wie kam es dazu, dass Sie diese Ausbildung/Maßnahme absolvieren?
(Bitte setzen Sie nur ein Kreuz!) ☒ ✍

☐ Ich möchte mein Qualifikationsniveau erhöhen.
☐ Ich möchte mich beruflich spezialisieren.
☐ Meine Interessen haben sich verändert und ich will mich umorientieren.
☐ Mich interessieren die Inhalte der Ausbildung/Maßnahme.
☐ Ich habe keinen Arbeitsplatz bekommen.
☐ Ich wollte noch nicht arbeiten.

☐ Sonstiges: _____

Rückblick auf Ihren Bildungsgang am OSZ XY

27. Wie bewerten Sie rückblickend Ihren Bildungsgang am OSZ XY?

(Bitte setzen Sie in jeder Zeile nur ein Kreuz!) ☒ ✍	**trifft überhaupt nicht zu**	**trifft eher nicht zu**	**trifft eher zu**	**trifft voll und ganz zu**
Das, was ich in meinem Bildungsgang am OSZ XY gelernt habe, kann ich in meiner jetzigen Tätigkeit/ Schule/Studium gut gebrauchen.	☐	☐	☐	☐
Der Bildungsgang hat mir geholfen, meine beruflichen Ziele zu verwirklichen.	☐	☐	☐	☐
Der Bildungsgang hat meine Chancen am Arbeitsmarkt verbessert.	☐	☐	☐	☐
In dem Bildungsgang habe ich viele Dinge gelernt, die mich interessiert haben.	☐	☐	☐	☐
Ich war zufrieden mit dem Bildungsgang.	☐	☐	☐	☐
Ich würde die Schule weiterempfehlen.	☐	☐	☐	☐
Der Bildungsgang war verlorene Zeit.	☐	☐	☐	☐

28. Fühlten Sie sich durch den Bildungsgang auf die Abschlussprüfung vorbereitet? ☐ **Ja** ☐ **Nein**

29. Was hat Ihnen besonders gut in Ihrem Bildungsgang am OSZ XY gefallen?

_____

_____

_____

_____

30. Rückblickend hätte ich mir in meinem Bildungsgang gewünscht:

_____

_____

_____

_____

31. Sie sind ☐ weiblich ☐ männlich

32. Ihr Alter ist ☐☐ Jahre

33. Ihr höchster Schulabschluss ist

☐ Kein Abschluss
☐ Berufsbildungsreife/Hauptschulabschluss (einfach, erweitert)
☐ Mittlerer Schulabschluss (MSA)/Realschulabschluss
☐ Abitur/Fachabitur/Fachhochschulreife

☐ Sonstiger: _____

Herzlichen Dank, dass Sie die Fragen beantwortet haben!
Wir wünschen Ihnen für Ihre Zukunft alles Gute!

Anhang 4: Beteiligte Bildungsgänge in der Studie 1

Bildungsgang	Anzahl der Befragten
Fachoberschule (FOS)	222
Kaufleute für Büromanagement (dual)	109
Kaufleute für Büromanagement (vollzeitschulisch)	97
Berufsoberschule (BOS)	88
Fachinformatiker:in für Systemintegration	87
Technische:r Assistent:in für Produktdesign (vollzeitschulisch)	73
Fachschule für Erzieher:in	70
Technische:r Assistent:in für Informations- und Telekommunikationstechnische Systeme	65
Fachinformatiker:in für Anwendungsentwicklung	61
Berufliches Gymnasium (OG)	59
Zahntechniker:in	51
Tischler (dual)	47
Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte	42
Berufsqualifizierender Lehrgang (BQL)	41
Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen	40
Systemelektroniker:in	38
Assistent:in für Medientechnik	37
Technische:r Assistent:in für medizinische Gerätetechnik	37
Einjährige Berufsfachschule	36
Friseur:in	36
Fachinformatiker:in mit Zusatzqualifikation	27
Tischler (vollzeitschulisch)	25
Justizfachangestellte	24
Berufsfachschule Sozialassistenz	24

Bildungsgang	Anzahl der Befragten
Fachschule Medizintechnik	22
Mediengestalter:in	20
Doppelqualifizierung (Kaufleute für Büromanagement und FOS)	19
Sport- und Fitnesskaufleute	17
Fach-/Servicekraft für Schutz und Sicherheit	13
Elektroniker:in für Betriebstechnik	12
Kaufleute für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen	11
Technische:r Assistent:in für Produktion	10
IT-Geräteberater:in und Installateur:in	8
Mechatroniker:in	8
Assistent:in für Geovisualisierung	7
Berufsausbildung mit Abitur	7
Glaser:in/Flachglasmechaniker:in/Glasveredler:in	6
Medientechnolog:in Druck	6
Medientechnolog:in Datenverarbeitung	5
Mathematisch-technische:r Softwareentwickler:in	5
Servicefachkraft für Dialogmarketing	1
Kaufmännische:r Assistent:in für Informationsverarbeitung (ERP) mit FOS	1
Patentanwaltsfachangestellte:r	1
Fachkraft für Möbel-, Küchen- und Umzugsservice	1
Holzmechaniker:in	1
Medientechnolog:in Siebdruck	1

Anhang 5: Beteiligte Bildungsgänge in der Studie 2

Bildungsgang	Anzahl der Befragten
Kaufleute für Büromanagement (vollzeitschulisch)	37
Fachoberschule (FOS)	32
Berufsoberschule (BOS)	28
Doppelqualifizierung (Kaufleute für Büromanagement und FOS)	23
Kaufleute für Büromanagement (dual)	19
Fachinformatiker:in für Systemintegration	18
Zahntechniker:in	16
Fachschule für Erzieher:in	11
Berufsqualifizierender Lehrgang (BQL)	10
Berufliches Gymnasium (OG)	10
Kaufmännische:r Assistent:in für Informationsverarbeitung (ERP) mit FOS	8
Technische:r Assistent:in für Produktdesign (vollzeitschulisch)	8
Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte	7
Systemelektroniker:in	6
Fachinformatiker:in für Anwendungsentwicklung	6
Friseur:in	6
Einjährige Berufsfachschule	5
Sport- und Fitnesskaufleute	5
Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen	3
Elektroniker:in für Betriebstechnik	2
Fach-/Servicekraft für Schutz und Sicherheit	2
Tischler (vollzeitschulisch)	2
Technische:r Assistent:in für Informations- und Telekommunikationstechnische Systeme	2
Fachschule Medizintechnik	2

Bildungsgang	Anzahl der Befragten
Fachinformatiker:in mit Zusatzqualifikation	2
Berufsausbildung mit Abitur	2
Berufsfachschule Sozialassistenz	1
Tischler (dual)	1
Mathematisch-technische:r Softwareentwickler:in	1
Rechtsanwaltsfachangestellte	1
Justizfachangestellte	1
Mechatroniker:in	1

Anhang 6: Bildungsformen der teilnehmenden Schulen

Berufsfeld	Schule	Berufsvorbereitung	Berufsfach-schule	Berufsschule (Duales System)	Fachober-schule	Berufsober-schule	Berufliches Gymnasium	Doppelqualifizierung[68]	Fachschule
Wirtschaft und Verwaltung	**1**	X	--	X	X	X	--	--	--
	2	X	X	X	X	X	--	X	--
	3	X	X	X	X	X	X	X	--
	4	X	X	X	X	--	X	--	--
Holztechnik	**5**	X	X	X	X	X	X	X	--
Sozialwesen	**6**	X	X	--	X	--	--	--	X
Drucktechnik	**7**	X	X	X	X	X	X	X	X
Metall- und Elektrotechnik	**8**	X	X	X	X	X	X	X	X
Elektrotechnik	**9**	X	X	X	X	X	X	--	--
Körperpflege	**10**	X	X	X	X	--	--	--	--
Gesamt		10	9	9	10	7	6	5	3

68 Doppelqualifizierung meint in den Berliner beruflichen Schulen den gemeinsamen Abschluss sowohl einer Berufsausbildung als auch eines allgemeinbildenden Abschlusses. Die Absolvierenden erreichen die beiden Abschlüsse in der Regel insgesamt in verkürzter Zeit (vgl. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft* 2015, I).

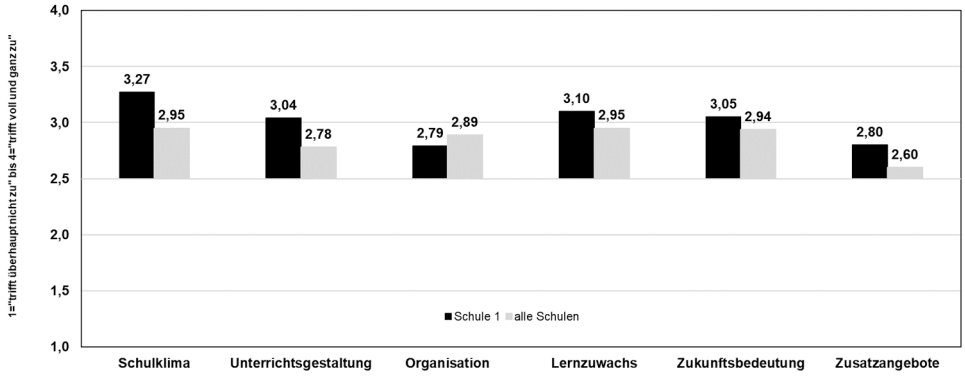
Anhang 7: Arbeitsplatzzusagen je Bildungsgang

Bildungsgang	ja, mind. eine konkrete Arbeitsplatzzusage		
	relativ	absolut	n
Assistent:in für Geovisualisierung	0 %	0	6
Assistent:in für Medientechnik	14 %	5	37
Berufliches Gymnasium (OG)	23 %	13	56
Berufsausbildung mit Abitur	17 %	1	6
Berufsfachschule Sozialassistenz	14 %	3	22
Berufsoberschule (BOS)	7 %	6	85
Berufsqualifizierender Lehrgang (BQL)	19 %	6	31
Doppelqualifizierung (Kaufleute für Büromanagement und FOS)	13 %	2	16
Einjährige Berufsfachschule	20 %	6	30
Elektroniker:in für Betriebstechnik	83 %	10	12
Fach-/Servicekraft für Schutz und Sicherheit	30 %	3	10
Fachinformatiker:in für Anwendungsentwicklung	79 %	45	57
Fachinformatiker:in für Systemintegration	89 %	73	82
Fachinformatiker:in mit Zusatzqualifikation	48 %	13	27
Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen	41 %	14	34
Fachkraft für Möbel-, Küchen- und Umzugsservice	0 %	0	1
Fachoberschule (FOS)	15 %	30	205
Fachschule für Erzieher:in	57 %	38	67
Fachschule Medizintechnik	25 %	5	20
Friseur:in	65 %	20	31
Glaser:in/Flachglasmechaniker:in/Glasveredler:in	50 %	3	6
IT-Geräteberater:in und Installateur:in	0 %	0	8
Justizfachangestellte	59 %	10	17
Kaufleute für Büromanagement (dual)	40 %	62	103
Kaufleute für Büromanagement (vollzeitschulisch)	22 %	20	92

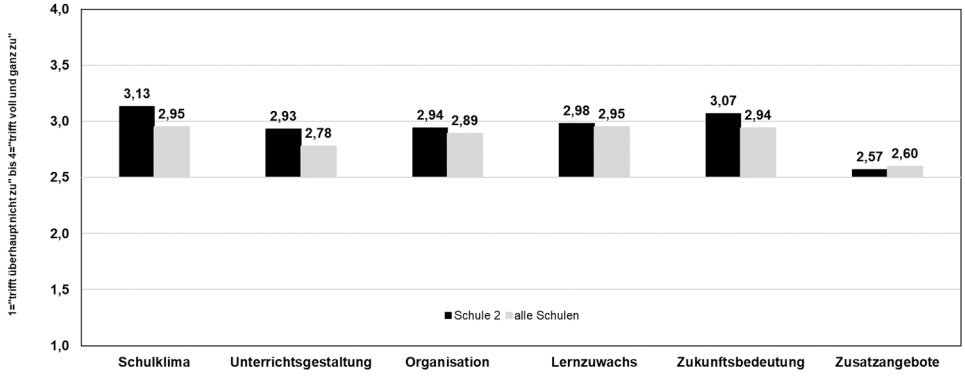
Bildungsgang	ja, mind. eine konkrete Arbeitsplatzzusage		
	relativ	absolut	n
Kaufleute für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen	80 %	8	10
Kaufmännische:r Assistent:in für Informationsverarbeitung (ERP) mit FOS	0 %	0	1
Mathematisch-technische:r Softwareentwickler:in	100 %	5	5
Mechatroniker:in	88 %	7	8
Mediengestalter:in	53 %	8	15
Medientechnolog:in Datenverarbeitung	60 %	3	5
Medientechnolog:in Druck	100 %	5	5
Medientechnolog:in Siebdruck	100 %	1	1
Patentanwaltsfachangestellte:r	100 %	1	1
Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte	66 %	27	41
Servicefachkraft für Dialogmarketing	100 %	1	1
Sport- und Fitnesskaufleute	77 %	13	17
Systemelektroniker:in	66 %	21	32
Technische:r Assistent:in für Informations- und Telekommunikationstechnische Systeme	27 %	16	60
Technische:r Assistent:in für medizinische Gerätetechnik	21 %	6	29
Technische:r Assistent:in für Produktdesign (vollzeitschulisch)	25 %	17	69
Technische:r Assistent:in für Produktion	10 %	1	10
Tischler (dual)	33 %	14	43
Tischler (vollzeitschulisch)	35 %	6	17
Zahntechniker:in	60 %	29	48

Anhang 8: Einzelprofile der Schulen

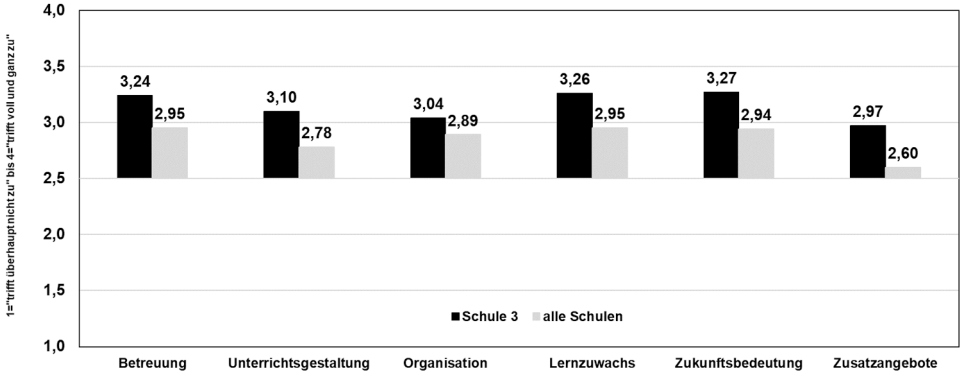
Einzelprofil der Schule 1 (Wirtschaft und Verwaltung)



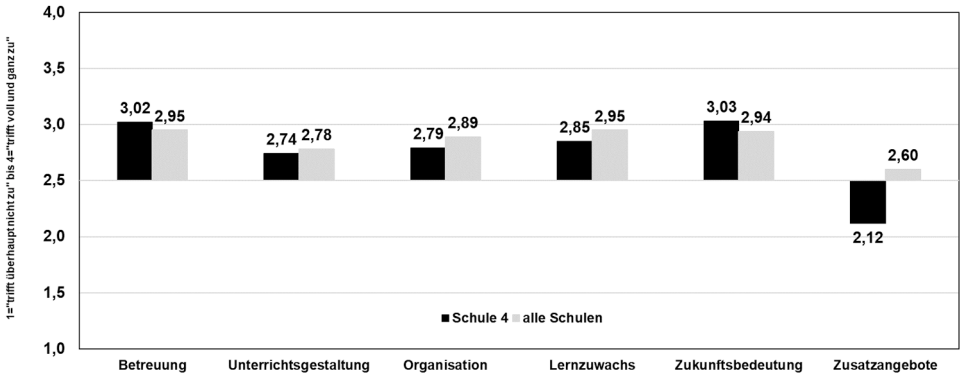
Einzelprofil der Schule 2 (Wirtschaft und Verwaltung)



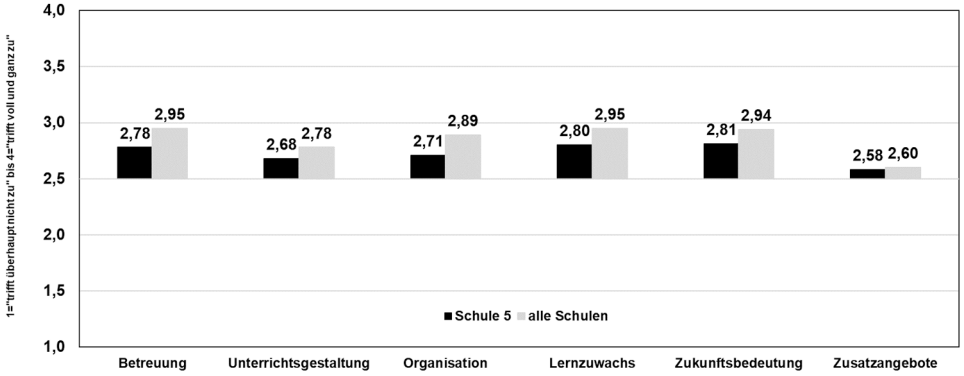
Einzelprofil der Schule 3 (Wirtschaft und Verwaltung)



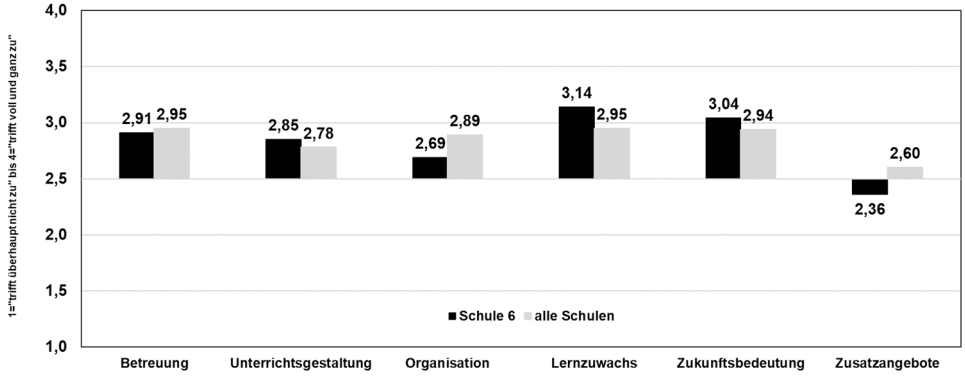
Einzelprofil der Schule 4 (Wirtschaft und Verwaltung)



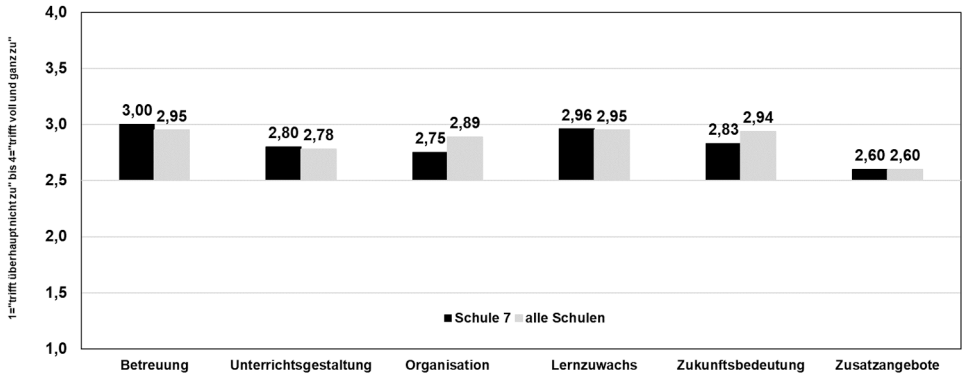
Einzelprofil der Schule 5 (Holztechnik)



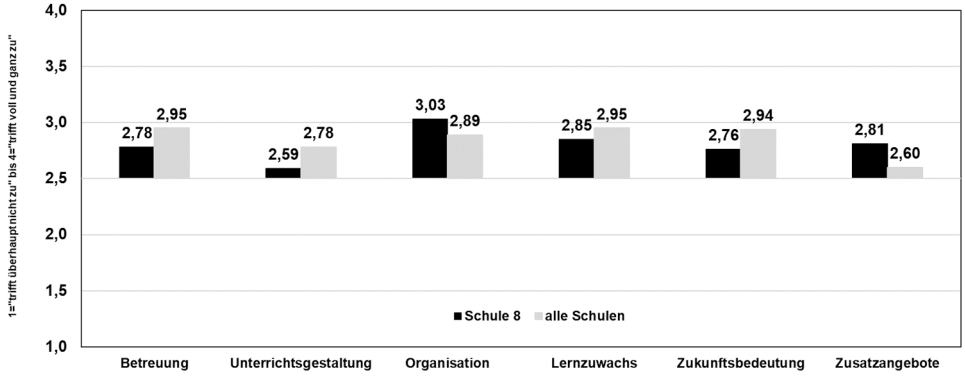
Einzelprofil der Schule 6 (Sozialwesen)



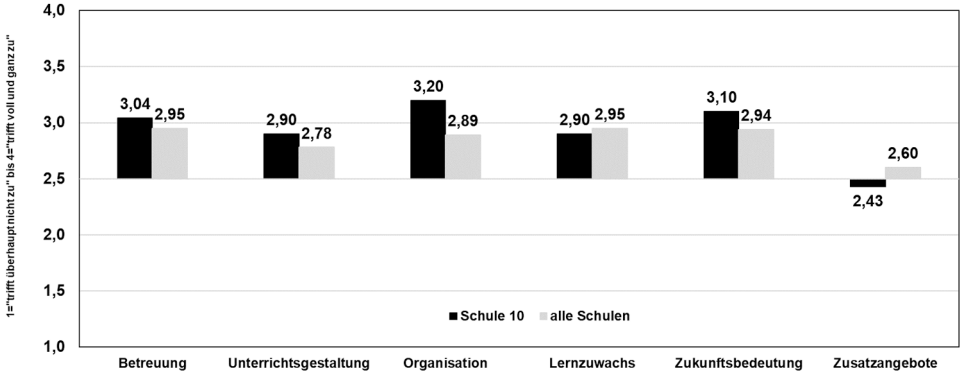
Einzelprofil der Schule 7 (Drucktechnik)



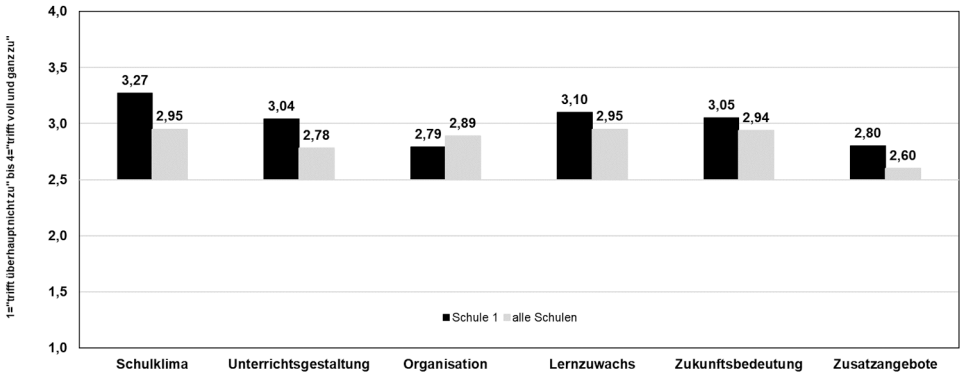
Einzelprofil der Schule 8 (Metall- und Elektrotechnik)



Einzelprofil der Schule 9 (Elektrotechnik)



Einzelprofil der Schule 10 (Körperpflege)



Der Übergang von der Ausbildung ins Erwerbsleben wurde bisher wenig erforscht. Diesem Thema widmet sich diese Dissertation und der Fokus liegt auf der Frage, wie sich der Übergangsprozess gestaltet sowie auf der Zufriedenheit der Absolvent:innen mit den beruflichen Schulen.

Befragt wurden junge Erwachsene in Berlin, die eine duale oder vollzeitschulische Berufsausbildung, einen studienberechtigenden Bildungsgang oder Angebote innerhalb des Übergangssystems absolviert haben.

Unterschiede werden besonders im Vergleich von dualer Ausbildung mit ausschließlich schulischen Bildungsgängen deutlich.

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung.

Die Reihe wird herausgegeben von Prof.in Marianne Friese (Justus-Liebig-Universität Gießen), Prof. Klaus Jenewein (Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg), Prof.in Susann Seeber (Georg-August-Universität Göttingen) und Prof. Lars Windelband (Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd).

Dr. Patrick Richter war bis Januar 2022 wissenschaftlicher Mitarbeiter des Arbeitsbereichs Wirtschaftspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seit Februar 2022 ist er im beruflichen Schuldienst tätig.

ISBN: 978-3-7639-7050-6

wbv Publikation

wbv.de/bai