

Universität Augsburg
Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
Lehrstuhl Soziologie

Bachelorarbeit

Der Übergang von der Schule in das Berufsleben – Eine qualitative Untersuchung am Beispiel der Servicehelfer-Ausbildung

eingereicht von

Name:	Barbara Priebe
Adresse:	Rotebühlstraße 114, 70197 Stuttgart
E-Mail:	barbara.priebe@student.uni-augsburg.de
Matrikel-Nr.:	1121461
Studiengang:	BA Sozialwissenschaften
Erstgutachter:	Herr Prof. Dr. Reiner Keller
Zweitgutachterin:	Frau PD Dr. Carola Schmid
eingereicht:	25.02.2014

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	2
2. Theoretische Grundlagen.....	4
2.1 Übergang Schule - Beruf.....	5
2.2 Historische Entwicklung.....	6
2.3 Brüchige Übergänge.....	8
2.4 Prekäre Lebenslagen.....	10
2.5 Kompetenzförderung.....	11
3. Die Servicehelfer-Ausbildung.....	13
3.1 Konzeption und Zielsetzung.....	13
3.2 Zielgruppe.....	15
3.3 Kompetenzmodell.....	16
4. Forschungsstand.....	17
4.1 Studien zum Übergang Schule - Beruf.....	18
4.2 Studien zur Servicehelfer-Ausbildung.....	21
5. Zwischenfazit.....	23
6. Empirischer Teil.....	24
6.1 Methodologische Verortung und Methode.....	24
6.2 Datenerhebungs- und –auswertungsstrategien.....	26
6.3 Ergebnisdarstellung.....	32
6.4 Gütekriterien.....	55
7. Fazit und Ausblick.....	57
8. Literaturverzeichnis und Internetquellen.....	60
9. Eidesstattliche Erklärung.....	63
10. Anhang.....	64

1. Einleitung

Der Übergang von der Schule in das Berufsleben stellt sich, heute mehr als je zuvor, besonders für Hauptschüler als ernüchternder Prozess dar, der oft in Warteschleifen des Übergangssystems führt. Das Übergangssystem umfasst alle einjährigen Bildungsangebote, die für Hauptschulabsolventen oder -abbrecher oder auch für minderjährige Schulabgänger zur Erfüllung ihrer Schulpflicht angeboten werden und die auf eine Ausbildung oder einen Beruf vorbereiten.¹ Im Zuge der Bildungsexpansion, die seit den 1960ern immer mehr Menschen in der deutschen Bevölkerung einen höheren Bildungsabschluss ermöglicht, begrenzt sich die Perspektive vieler Hauptschüler auf ein Leben in finanzieller Abhängigkeit vom Staat oder in prekären Arbeitsverhältnissen. Neben der Reproduktion sozialer Ungleichheit innerhalb der sozial benachteiligten Bevölkerungsgruppe, die meist von prekären Lebenslagen geprägt ist, stellen die folgenden Entwicklungen eine große Herausforderung für die Gesellschaft dar.

Der demografische Wandel bringt zudem unaufhaltbare Veränderungen mit sich, die die Gesellschaft in Deutschland vor einige Herausforderungen stellen. Während der Anteil älterer Menschen innerhalb der Bevölkerung in Zukunft weiter steigen wird, werden immer weniger Kinder geboren. Im Rahmen dieser Arbeit wird jedoch spezifisch auf zwei weitere Herausforderungen des demografischen Wandels eingegangen werden, die sich bereits heute als problematisch erweisen. So zeichnet sich einerseits bereits seit einigen Jahren im Bereich der Pflege deutlich ab, dass aufgrund der wachsenden Zahl älterer Menschen der Bedarf an Dienstleistungen im Pflegebereich stark zunimmt. Um diese steigende Nachfrage zu decken, bedarf es einem Personalmix², der die Pflegefachkräfte entlastet und die Dienstleistungsaufgaben für Pflegebedürftige zu einem eigenständigen Berufsbild macht. Dem gegenüber steht andererseits die Problematik der schrumpfenden Zahl jüngerer Menschen in der Bevölkerung. Verschärft wird diese Problematik zusätzlich dadurch, dass die 35,6% der Deutschen, die einen Hauptschulabschluss haben, immer schlechtere Aussichten auf dem Arbeitsmarkt haben³. Potentiale junger Menschen bleiben unbeachtet, während in der Pflege geringer qualifizierte Fachkräfte im Bereich der Dienstleistungen benötigt werden. Um diesen beiden Herausforderungen entgegen zu wirken, entwickelte die Robert Bosch Stiftung im Jahr

¹ <http://www.uebergangschuleberuf.de/3224,%C3%9Cbergangssystem.html> [Aufgerufen am 29.01.14, 11:25 Uhr]

² Unter einem Personalmix versteht man hier, wie aus Gesprächen mit Mitarbeitenden des Bildungszentrums Wohlfahrtswerk hervorging, eine Heterogenität bezüglich der Abschlussgrade und Aufgabenbereiche der Mitarbeiter im Pflegebereich.

³ Diese Zahl bezieht sich auf die Gesamtzahl der deutschen Bevölkerung mit einem Hauptschulabschluss im Jahr 2012.

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Bildungsstand/Tabellen/Bildungsabschluss.html> [Aufgerufen am 22.11.13, 10:45 Uhr]

2007 die Ausbildung zu Servicehelferinnen und Servicehelfern im Sozial- und Gesundheitswesen (Servicehelfer-Ausbildung)⁴, die bis heute u.a. in Zusammenarbeit mit dem Wohlfahrtswerk für Baden-Württemberg angeboten wird. Hauptschülerinnen und Hauptschülern soll mit diesem Angebot die Möglichkeit gegeben werden, den Einstieg auf den ersten Arbeitsmarkt (also alle Arbeitsplätze, die nicht durch staatliche Mittel unterstützt werden, wie es auf dem zweiten Arbeitsmarkt der Fall ist)⁵, im Service- und Dienstleistungsbereich des Sozial- und Gesundheitswesens, zu finden.

Mit dieser Thematik setzt sich die vorliegende Arbeit auseinander, die sich in zwei Teile gliedert: einen theoretischen und einen empirischen. Der erste Teil dient als Vorbau, um anschließend, die im zweiten Teil dargestellten Ergebnisse der Untersuchung, theoretisch einbetten und verstehen zu können. Im folgenden Kapitel werden neben dem Übergang von der Schule in das Berufsleben, auch die historische Entwicklung des Übergangs, die Theorie der brüchigen Übergänge, die der prekären Lebenslagen und die der Kompetenzförderung näher beschrieben. Hier wird die Problematik des erschwerten Übergangs dargestellt werden, die sich für Hauptschüler nach ihrem Abschluss ergibt. Endlose Warteschleifen im Übergangssystem, erfolglose Bewerbungen und prekäre Arbeitsverhältnisse bestimmen diesen Abschnitt ihrer Erwerbsbiografie. Diese Theorien sind bei der Untersuchung der Servicehelfer wichtig, da es sich bei der Zielgruppe der Ausbildung fast ausschließlich um „beschäftigungsunfähige“⁶ Jugendliche handelt, die von prekären Lebenslagen geprägt sind. In einem weiteren Kapitel wird dann die Servicehelfer-Ausbildung, als beispielhafte Antwort auf die Übergangsproblematik beschrieben. Dabei spielen sowohl die Besonderheit der Konzeption und der Zielsetzung der Ausbildung eine wichtige Rolle, als auch die Zielgruppe und deren Verbleib nach der Ausbildung. Nach einer ausführlicheren Betrachtung des aktuellen Forschungsstandes zur Thematik folgt dann ein Zwischenfazit, das sowohl die bisherigen Inhalte zusammenfassen, als auch einen Ausblick auf den zweiten Teil der Arbeit geben wird.

⁴ Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden die maskuline Form verwendet.

⁵ <http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/21231/zweiter-arbeitsmarkt> [Aufgerufen am 29.01.14, 11:37 Uhr]

⁶ Der Begriff „Beschäftigungsunfähigkeit“ beschreibt das Fehlen bestimmter, zur Ausführung einer Erwerbstätigkeit notwendiger Kompetenzen. Dieser Begriff wird im Diskurs des Übergangs häufig verwendet und kann auch als Gegenbegriff für die oft genannte „employability“ (also „Beschäftigungsfähigkeit“) genutzt werden, die wiederum die Fähigkeit und das Vorhandensein eben dieser Kompetenzen meint (vgl. Vomberg 2007, S. 11-12).

Im zweiten Teil der Arbeit werden, nach einer Beschreibung der Forschungsmethode, die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung dargestellt, die im Rahmen dieser Abschlussarbeit durchgeführt wurde. Es handelt sich dabei um problemzentrierte Interviews nach Witzel, die mit ehemaligen Servicehelfer-Auszubildenden geführt wurden. Die dabei erhobenen Daten und deren Auswertung werden anschließend orientiert an qualitativen Auswertungsmethoden, die im empirischen Teil näher beschrieben werden, dargestellt. Dabei werden die Ergebnisse sowohl auf die vorgestellte Theorie, als auch auf den Forschungsstand bezogen reflektiert. Nach einer Überprüfung der Gütekriterien der Forschungsmethode und der Reichweite der Untersuchung, folgt dann ein Fazit mit Ausblick.

Der Fokus dieser Arbeit liegt auf der Bearbeitung der Thematik, wie der Übergang von der Schule in das Berufsleben subjektiv von Hauptschülern wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang wird anhand der Interviews herausgefunden, welche Rolle die Servicehelfer-Ausbildung bei dem Übergang auf den ersten Arbeitsmarkt spielt. Den Jugendlichen soll mit den Interviews die Möglichkeit gegeben werden, ihre eigenen Sichtweisen, Erfahrungen und Bewertungen, hinsichtlich ihres Übergangs von der Schule in das Berufsleben darzustellen. Welche Faktoren und Erfahrungen wirken sich wie auf einen erfolgreichen bzw. einen brüchigen Übergang aus? Und entwickeln die Jugendlichen Strategien zur Bewältigung ihres Übergangs?

2. Theoretische Grundlagen

Um die Hintergründe der Forschungsergebnisse besser verstehen und theoretisch einordnen zu können, werden diesem Kapitel sowohl Theorien als auch historische Entwicklungen zum Übergang von der Schule in das Berufsleben zu Grunde gelegt. Dabei wird zunächst die Theorie des Übergangs allgemein erläutert. Anschließend wird, für ein besseres Verständnis der aktuellen Problematik, die historische Entwicklung des Übergangs beschrieben. Da es sich bei den Auszubildenden Servicehelfern um Jugendliche handelt, die größtenteils brüchige Übergangsbioografien aufweisen, soll dieser Thematik ein eigenes Unterkapitel gewidmet werden. Die brüchigen Übergangsbioografien der Jugendlichen sind zudem meist auf prekäre Lebenslagen zurückzuführen. Die Entwicklung und Problematik der Prekarität im Zusammenhang mit Erwerbstätigkeit wird deshalb ebenfalls in einem Unterkapitel erläutert. Abschließend wird in diesem Kapitel die Idee der Kompetenzförderung dargestellt, die sich aus dem Diskurs des Übergangs heraus entwickelt hat, und die eine grundlegende Rolle für die Servicehelfer-Ausbildung darstellt.

2.1 Übergang Schule - Beruf

Übergänge wiederholen sich in Biografien an bestimmten Lebensabschnitten wie beispielsweise der Übergang vom Kindergarten in die Schule, von der Schule in das Berufsleben, vom Single-Dasein in das Familienleben oder vom Erwerbsleben in die Rente. Für diese Arbeit ist jedoch lediglich der Übergang von der Schule in das Berufsleben von Interesse. Dabei werden im Rahmen dieser Arbeit ausschließlich Hauptschüler in den Blick genommen, worauf jedoch später genauer eingegangen wird. Der Übergang von der Schule in den Beruf stellt sich als eine sehr wichtige, jedoch zunehmend kompliziertere Statuspassage in der Biografie dar.

„Der Berufsstart wird als eine Periode intensiver Selbstsozialisation untersucht, in der sich berufsbiographische Orientierungs- und Handlungsstrategien herausbilden, die sich aber nicht unabhängig vom beruflichen und betrieblichen Kontext entwickeln“ (Heinz 2000, S. 6).

Diese Selbstsozialisation erfordert also, dass das Individuum aus sich selbst heraus Strategien entwickelt, die ihm einen Übergang in das Berufsleben ermöglichen. Gleichzeitig erfolgt dies jedoch immer in Wechselwirkung mit den Strukturen, die das Individuum umgeben und beeinflussen. Daraus wird bereits deutlich, dass hier ein hohes Maß an Eigeninitiative erforderlich ist, um den Einstieg auf den ersten Arbeitsmarkt erfolgreich zu meistern.

Doch neben dem direkten Einstieg in das Berufsleben mithilfe einer dualen Ausbildung⁷, bietet das deutsche Bildungssystem noch zwei weitere Sektoren: das Schulberufssystem und das Übergangssystem (vgl. Anbuhl 2012, S. 2). Nur ein geringer Teil aller Hauptschüler von unter 30% bewältigt den direkten Einstieg in eine Ausbildung (vgl. Thielen/Katzenbach/Schnell 2013, S. 8). Die meisten der Jugendlichen landen im Übergangssystem, das im Diskurs zum Übergang oft als „Warteschleife“ kritisiert wird (vgl. Hofmann-Lun/Gaupp 2008, S. 82; Müller 2012, S. 47). Das kommt daher, dass nur ein geringer Anteil von 38% nach den berufsvorbereitenden Maßnahmen des Übergangssystems eine Ausbildung beginnen kann, wie im folgenden Abschnitt noch genauer erklärt wird (vgl. ebd. S. 97). Neben der Qualifikationsfunktion (Qualifizierung für anschließende Ausbildungen oder vereinzelt auch für Berufe), bestehen die Aufgaben des Übergangssystems zudem in der Allokationsfunktion (Sozialisierung der Jugendlichen in die Berufswelt), und der

⁷ Das duale Berufsausbildungssystem in Deutschland umfasst Ausbildungen, die gleichzeitig im Betrieb und in der Schule stattfinden.

Selektionsfunktion (Auswahl der Jugendlichen nach leistungsbezogenen Kriterien für bestimmte berufliche Positionen) (vgl. Oehme 2007, S. 7).

Eine Form des Übergangs stellt die Berufsvorbereitung, wie sie beispielsweise an Berufsschulen als Berufsvorbereitendes Jahr angeboten wird, dar. Hier wird Hauptschülern die Möglichkeit geboten, sich (sowohl theoretisch, als auch praktisch) fachbezogen, für bestimmte Berufe zu qualifizieren und bestehende schulische Defizite zu verbessern (vgl. Reißig/Gaupp/Lex 2008, S. 86). Oftmals als Notlösung von Jugendlichen genutzt, bleibt der erhoffte Erfolg jedoch mit nur 38% abgehenden und in Ausbildungen vermittelnden Jugendlichen aus (vgl. Reißig/Gaupp/Lex 2008, S. 97). Diese Zahl verdeutlicht, dass einige Übergangsformen metaphorisch als „Abstellgleis“ oder als „Warteschleife“ bezeichnet werden. Viele Jugendliche, die sich in einer solchen Übergangsform befinden, sind sich über ihre Zukunftspläne im Unklaren, sodass immer mehr Jugendliche länger als das vorgesehene eine Jahr beispielsweise in der Berufsvorbereitung verweilen. Da sich diese Entwicklungen immer mehr verschärfen und Übergänge zunehmend individuell und weniger institutionell gestaltet werden müssen, wird im folgenden Unterkapitel zunächst einmal die historische Entwicklung dieses Wandels dargestellt (vgl. Heinz 2000, S. 4 f.).

2.2 Historische Entwicklung

Dass die Übergangsstrukturen heute immer weniger ihrem gesellschaftlichen Auftrag gerecht werden können, und an institutioneller und struktureller Macht verlieren, lässt sich auf die Modernisierung zurückführen, die von Entgrenzungsprozessen und einem Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft geprägt war und mit der die Bildungsexpansion einher ging (vgl. Oehme 2007, S. 30).

„In der Industriegesellschaft des 20. Jahrhunderts war die „[...] Jugend (,) eine durch Schule und Ausbildung geprägte Phase der Persönlichkeitsentwicklung und Sozialisation, die auf den Lebenslauf durch das Erlernen von Kenntnissen, Fertigkeiten und Orientierungen für Arbeit, Beruf und Familie und bürgerschaftliche Beteiligung vorbereitet“ (Heinz 2008, S. 255).

Somit wurde den Institutionen (Schule, Betriebe, Familie) und der Gesellschaft eine tragende Rolle in der beruflichen Sozialisation Jugendlicher zugesprochen. Der Übergang von der Schule in den Beruf, wurde in der Industriegesellschaft vorwiegend von institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen bestimmt. Demgegenüber steht unsere heutige

Dienstleistungsgesellschaft, in der diese Phase des Übergangs zu einer, durch die Individualisierung geprägten, Herausforderung für viele Jugendliche geworden ist.

In den 1970er Jahren reagierte man sozialpolitisch auf die ersten größeren Beschäftigungsprobleme junger Erwachsener, die im Zuge der Bildungsexpansion entstanden, mit dem Übergangssystem. Doch sowohl die Übergangshilfen an der ersten Schwelle, dem Ausbildungssektor, als auch an der zweiten Schwelle, dem Beschäftigungssektor, geraten heute zunehmend in Bedrängnis (vgl. Oehme 2007, S. 24).

So „[...] fühlen sich die Jugendlichen am Ende des 20. Jahrhunderts besonders durch die ungewissen Aussichten auf dem Arbeitsmarkt betroffen, nämlich durch den Mangel an Ausbildungsplätzen, steigende Arbeitslosigkeit, Abbau von Arbeitsstellen und abnehmende soziale Sicherung: Die Sorge um den Arbeitsplatz wird zu einer die junge Generation prägenden Erfahrung“ (Heinz 2008, S. 256).

Die durch die Modernisierung ausgelöste Individualisierung führt, neben vielen Freiheiten, zu erhöhten Anforderungen bezüglich der individuellen Gestaltung des Übergangs in das Berufsleben. So steht unsere heutige Dienstleistungsgesellschaft den Herausforderungen eines zunehmenden Arbeitskräfteangebots gegenüber, wodurch sich ein Bedeutungszuwachs von Wissen, fachlichen Qualifikationen und Kompetenzen, bei einem gleichzeitigen Bedeutungsverlust der Arbeit, vollzieht. Arbeit selbst lässt sich heute leicht ersetzen, wodurch die Arbeitnehmer unter den Druck steigender Qualifikationsanforderungen und damit einhergehender Massenarbeitslosigkeit geraten (vgl. Oehme 2007, S. 15f.). Dies betrifft vor allem Geringqualifizierte, da diese Entwicklungen soziale Selektivität ermöglichen und soziale Durchlässigkeit verhindern (vgl. ebd., S. 22). Neben der Entwertung des Hauptschulabschlusses, und allgemein geringerer Qualifikationen, gestaltet sich der Übergang von Hauptschülern in das Erwerbsleben zunehmend prekärer und büßt an seiner grundlegenden Bedeutung an sozialer Integration in die Gesellschaft ein (vgl. ebd., S. 23). Neben diesem gesellschaftlichen Faktor, wird der Übergang zudem von institutionellen Strukturen freigesetzt. Das bedeutet, dass sich der Übergang zunehmend als individuell zu bewältigende Herausforderung gestaltet. Dies erweist sich für niedrigqualifizierte oder sozial benachteiligte Jugendliche als besonders schwierig (vgl. Gaupp/Tilly/Lex 2008, S. 53+59; Thielen/Katzenbach/Schnell 2013, S. 7).

2.3 Brüchige Übergänge

Insgesamt steigen derzeit weniger als 30% aller Hauptschüler nach ihrem Abschluss direkt in das Berufsleben oder in eine Ausbildung ein (vgl. Thielen/Katzenbach/Schnell 2013, S. 8). Der Übergang von der Schule in das Berufsleben gestaltet sich, vor allem für Jugendliche mit brüchigen Übergängen, als kaum zu bewältigende Aufgabe (vgl. Bereswill/Neuber 2012, S. 108). Dies zeigt sich darin, dass der strukturelle Wandel einen gewissen Widerspruch mit sich bringt: trotz institutioneller Freisetzung, sind gewisse strukturelle Vorgaben gegeben, an denen sich die Jugendlichen orientieren müssen. Gleichzeitig wird den Jugendlichen ein Maß an Eigeninitiative und Individualität abverlangt, das nicht pauschal als von allen Jugendlichen erreichbar angesehen werden kann. Denn hier haben auf gesellschaftlicher Ebene Entwicklungen stattgefunden und nicht auf individueller Ebene (vgl. Oehme 2007, S. 32). Brüchige Übergänge definieren sich in:

„[...] der wiederholten, störanfälligen Anpassung an äußere Strukturvorgaben und institutionelle Erwartungshorizonte auf der einen und einer subjektiven Aneignung und eigensinnigen Gestaltung solcher Strukturierungsvorgaben auf der anderen Seite“ (Bereswill/Neuber 2012, S. 107 f.).

Es handelt sich also um Übergänge, bei denen Jugendliche Schwierigkeiten mit dem Abschluss haben, mehrere Anläufe dazu benötigen und die, von Planlosigkeit bezüglich ihrer Zukunft geprägte, Schul- oder Ausbildungsabbrüche beinhalten. Das heißt, dass die Vereinbarung von der Anpassung des Lebenslaufes an noch gegebene institutionellen Strukturen und die freigesetzte und individuelle Gestaltung des Lebenslaufes nicht erfolgreich umgesetzt werden kann (vgl. Heinz 2008, S. 256). Hauptschüler haben sich als eine sehr heterogene Gruppe erwiesen. So gelingt einigen Jugendlichen der Übergang leichter als anderen (vgl. Thielen/Katzenbach/Schnell 2008, S. 59). Mögliche Einflussfaktoren, ob ein Übergang gelingt – und somit gleichermaßen für brüchige Übergänge – sind: die schulischen Voraussetzungen, die soziale Herkunft, der Berufsabschluss der Eltern, das Vorhandensein eines offenen, problemorientierten Gesprächsklimas in der Familie, soziale Einbindungen, ausbildungsmarktrelevante Merkmale (bspw. der Wohnort), Geschlecht und Migrationshintergrund (vgl. Beicht/Granato 2011, S. 40 ff.). Nur sehr wenige der Hauptschulabsolventen steigen direkt in das Berufsleben ein und 43% von denen, die direkt oder über Umwege im Berufsleben ankommen, mussten aufgrund ihrer, gemessen an den durch die Bildungsexpansion gestiegenen Anforderungen, niedrigen Schulleistungen einen von ihnen selbst nicht bevorzugten Beruf erlernen (vgl. Quenzel/Leven/Hurrelmann/Albert 2012, S. 35).

„Niedrige Schulleistungen als Risikofaktor haben damit besonders unter einer langfristigen Perspektive negative Effekte auf die Übergänge der Jugendlichen. Für diese Jugendlichen erschwert insbesondere das in Deutschland stark an formalen Qualifikationen ausgerichtete Ausbildungssystem den Zugang zu einer Berufsausbildung“ (Beicht/Granato 2011, S. 40-41).

Aber auch für Jugendliche mit einem Migrationshintergrund gestaltet sich der Übergang in die Ausbildung oder den Beruf deutlich schwerer, da Familien mit Migrationshintergrund teils weniger Ressourcen (materieller und immaterieller Art) zur Unterstützung eines erfolgreichen Übergangs zur Verfügung haben und/oder sich in prekären Lebenslagen befinden (vgl. Beicht/Granato 2011, S. 11). Damit verbunden sind, neben dem sozioökonomischen Faktor, oft auch eine Benachteiligung aufgrund der anderen oben genannten Faktoren, die als einflussreich für brüchige Biografien genannt wurden (vgl. ebd.; Thielen/Katzenbach/Schnell 2013, S. 7).

Nachweislich schwerer erweist sich der Übergang zudem für Jugendliche ohne konkreten Berufswunsch:

„Ein konkreter Berufswunsch ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für einen Übergang in Ausbildung. [...] Noch im zweiten Jahr nach dem letzten Pflichtschuljahr ist nur ein Viertel der Jugendlichen, die während der Schulzeit keinen klaren Berufswunsch entwickelt haben, in Ausbildung und fast die Hälfte noch in der Schule. Spiegelbildlich hat eine hohe Zuversicht, nach der Schule einen Arbeits- oder Ausbildungsplatz zu bekommen, einen in der Tendenz positiven Effekt auf die Übergänge der Jugendlichen“ (Lex/Gaupp/Reißig/Adamczyk 2006, S. 42 f.).

Biografische Brüche können allerdings auch einen positiven Effekt haben, indem sie zur Identitätsfindung führen, da sie als Erfahrung in der Biografie, Kompetenzen erweitern können (vgl. Heinz 2008, S. 275). Meist werden die biografischen Brüche der Jugendlichen jedoch, ungeachtet ihrer sozialen Lebenslagen, die eine individuelle Betreuung erfordern, auf individuelles Scheitern und „Ausbildungsunreife“ zurückgeführt. Geschieht diese notwendige Betreuung nicht, erhöht sich das Risiko der Prekarität für Jugendliche mit brüchigen Erwerbsbiografien (vgl. Lex/Gaupp/Reißig/Adamczyk 2006, S. 40-41). Befristete und unsichere Arbeitsplätze sind dann oft für diese Jugendlichen vorprogrammiert. Wenn ihnen die sozial-integrativen und finanziellen Faktoren der Erwerbstätigkeit, aufgrund von individueller Schuldzuweisung, vorenthalten werden, kann dies zudem zu psychosozialen

Belastungen führen (vgl. Nierling 2012, S. 274). Dies verdeutlicht nochmals, die zu Beginn genannte, soziale Selektivität, die sich somit vor die soziale Durchlässigkeit drängt, und eine Verbesserung der Arbeitsmarktchancen für die Jugendlichen kaum zulässt.

2.4 Prekäre Lebenslagen

Besonders geringer qualifizierte Jugendliche sind einem erhöhten Risiko ausgesetzt, von prekären Lebenslagen betroffen zu sein (vgl. Lex/Gaupp/Reißig/Adamczyk 2006, S. 39). Der Lebenslagen-Ansatz wird hierbei allgemein wie folgt definiert:

„Das Lebenslagenkonzept besteht zunächst aus einer Analyse der Situation, in der Menschen leben, der Bedingungen, unter denen dieses Leben stattfindet, und des Spielraums, den diese Bedingungen den Menschen lassen, um ihr Leben selbst gesteuert zu gestalten. Zu diesen Spielräumen zählen unter anderen der Einkommens- und Versorgungsspielraum, der Kontakt- und Beziehungsspielraum, der Erfahrungs- und Lernspielraum, der Teilnahme- und Mitgestaltungsspielraum, der Freizeit- und Regenerationsspielraum. Je ausgedehnter diese Räume sind, je mehr Möglichkeiten der Nutzung und Entfaltung dem Menschen bleiben, umso günstiger die Prognose für diese Menschen hinsichtlich der Möglichkeiten, ihre Lebenslagen zu steuern und zu verändern“ (Gastiger 2011, S. 56).

Für einen Großteil der geringer qualifizierten und benachteiligten Schüler sind diese Spielräume bereits deswegen begrenzt, da sie aus prekären Lebenslagen kommen. Die Gefahr der Reproduktion sozialer Ungleichheit ist somit erhöht. Prekäre Lebenslagen werden in dieser Arbeit im Kontext prekärer Erwerbstätigkeit betrachtet:

„Als prekär kann ein Erverbsverhältnis bezeichnet werden, wenn die Beschäftigten aufgrund ihrer Tätigkeit deutlich unter ein Einkommens-, Schutz- und soziales Integrationsniveau sinken, das in der Gegenwartsgesellschaft als Standard definiert und mehrheitlich anerkannt wird. Und prekär ist Erverbsarbeit auch, sofern sie subjektiv mit Sinnverlusten, Anerkennungsdefiziten und Planungsunsicherheit in einem Ausmaß verbunden ist, das gesellschaftliche Standards deutlich zuungunsten der Beschäftigten korrigiert“ (Brinkmann 2006, S. 17).

Die Problematik der Reproduktion von sozialer Ungleichheit besteht auch hier. Häufig bleibt den Jugendlichen, neben der finanziellen Abhängigkeit von der Familie und dem Staat, nur die Möglichkeit, entweder in Übergangssystemen zu verweilen oder ihre eigenen Berufswünsche prekären Erwerbstätigkeiten weichen zu lassen und sich diesen anzupassen (vgl. Reckinger 2010, S. 12; Quenzel 2012, S. 35). Die Veränderung des Arbeitsmarktes, durch Verengung und

Deregulierung im Zuge der Modernisierung, bietet geringer qualifizierten Jugendlichen keine ihren Qualifikationen entsprechenden Möglichkeiten (vgl. Reckinger 2010, S. 19 f.).

Prekarisierung ist jedoch kein Zustand, sondern viel mehr eine Dynamik oder ein Prozess, der unterschiedliche Auswirkungen haben kann, wie etwa „[...] fehlende soziale Anerkennung bzw. soziale Missachtung, Gefühle der Nutzlosigkeit und Überflüssigkeit, Selbstwertverlust etc. [...]“ (ebd., S. 13). Diese Auswirkungen haben eine desintegrierende und isolierende Funktion in der Gesellschaft. Auch die Prekarisierung ist auf die Modernisierung und den mit ihr einhergehenden, Strukturwandel zur Dienstleistungsgesellschaft zurückzuführen (vgl. Heinz 2008, S. 255-256; Brinkmann 2006, S. 15). Die aus der Flexibilisierung von Arbeit entstandenen Unsicherheiten in den Betrieben und in der Gesellschaft sind zentral und prägend für die Prekarisierung (vgl. Brinkmann 2006, S. 15).

Arbeitslosigkeit und prekäre Beschäftigung werden jedoch oft als Folge persönlicher Unfähigkeit sich zu integrieren oder fehlender „employability“, also Beschäftigungsfähigkeit, den betroffenen Personen selbst zugeschrieben (vgl. Thielen/Katzenbach/Schnell 2013, S. 8). Dabei wird der Aspekt der sozialen Problemlagen als Ursache sozialer Benachteiligung vernachlässigt (vgl. Oehme 2007, S. 28). Somit wird den Jugendlichen eine langfristige Integration auf dem ersten Arbeitsmarkt, aufgrund der befristeten und unsicheren Anstellungen, erschwert. An dieser Problematik, der individuellen Schuldzuweisung prekärer Arbeitsverhältnisse, setzt die Kompetenzförderung an, die im folgenden Kapitel vorgestellt wird.

2.5 Kompetenzförderung

Im Diskurs zum Übergang von der Schule in das Berufsleben, hat sich ein neuer Schwerpunkt der Übergangsform herauskristallisiert. Dabei soll vor allem der Problematik entgegen gewirkt werden, dass Jugendlichen die Ursache ihrer prekären Lebenslagen selbst zugeschrieben wird. Angebote, die niedrigqualifizierten Jugendlichen Möglichkeiten bieten, ihre individuellen Kompetenzen zu stärken und einzusetzen, werden bislang aufgrund der individuellen Schuldzuweisung strukturell vernachlässigt. In Hinblick auf die Servicehelfer-Ausbildung spielt die Kompetenzförderung jedoch eine sehr zentrale Rolle und wird deshalb im Folgenden beschrieben werden, bevor im darauf folgenden Kapitel das konkrete Kompetenzmodell der Servicehelfer-Ausbildung selbst dargestellt wird.

Begründet in der eingangs vorgestellten Annahme, dass der Übergang in das Berufsleben eine Sozialisation darstellt, wird demnach der Fokus der Übergangskonzepte auf der Kompetenzförderung liegen. Wie die Sozialisationsforschung bereits erkannte, beeinflussen sich die Persönlichkeit und die Ausbildungs- bzw. Arbeitskontexte wechselseitig. Dies lässt sich vor allem in Form der Kompetenzen feststellen, die sich dabei entwickeln (vgl. Heinz 2008, S. 273). Die Kompetenzentwicklung wird dabei als biografischer Lernprozess begriffen, bei dem es um den Erwerb bestimmter Schlüsselqualifikationen geht, die neben Wissen, einen mindestens genauso wichtigen Faktor im Erwerbsleben darstellen (vgl. Oehme 2007, S. 33). Beispiele für solche Schlüsselqualifikationen sind „[...] Planungsfähigkeit, gedankliche Beweglichkeit, Kooperationsfähigkeit, Risikobereitschaft, Selbstbehauptung, Selbstwirksamkeit, Flexibilität und nicht zuletzt Enttäuschungsfestigkeit [...]“ (Heinz 2008, S. 271). Bei der Kompetenzförderung spielen auch die Lernorte eine wichtige Rolle, da diese die Jugendlichen produktiv und individuell gemäß ihrer Biografien einbinden sollen (vgl. Oehme 2007, S. 11). Hintergrund dieser Lernorte ist zum einen, dass die Übergangsprobleme aus einem Verständnis der Veränderung von Arbeit und Lernen gelöst werden müssen. Zum anderen benötigen Jugendliche mit brüchigen Bildungsbiografien oder aus benachteiligten sozialen Schichten individuelle Begleitung, die die Jugendlichen in das Berufsleben hineinführen (vgl. Lex/Gaupp/Reißig/Adamczyk 2006, S. 40 f.). So können sozial benachteiligte Jugendliche, mit gezielter Kompetenzförderung, einige ihrer schulischen Defizite ausgleichen (vgl. ebd., S. 42).

„[...] So ist es für Jugendliche in prekären Übergangskonstellationen vordringlich, soziale Kompetenzen zu entwickeln, bevor Arbeitsinhalte und berufliche Qualifikationsprofile in den Blickpunkt geraten können: vor allem Kooperations- und Konfliktfähigkeit, Teamorientierung und nicht zuletzt die Bereitschaft, selbst Verantwortung für die Bildungs- und Erwerbsentscheidungen zu übernehmen“ (Heinz 2008, S. 262).

3. Die Servicehelfer-Ausbildung

Die Ausbildung zum „Servicehelfer im Sozial- und Gesundheitswesen“, stellt eine ganz besondere Form des Übergangs von der Schule in das Berufsleben dar. Der von der Robert Bosch Stiftung initiierte Modellversuch der Ausbildung begann im November 2007 und hat sich heute, nach sieben Jahren, erfolgreich als eigenständiges Ausbildungsangebot etabliert (vgl. Robert Bosch Stiftung 2013, S. 7). In diesem Kapitel wird zunächst einmal die Konzeption und die Zielsetzung dieses Ausbildungsangebotes dargestellt, um die Besonderheit dieser Ausbildung bezüglich des Übergangs zu verdeutlichen. Die Ausbildung zum Servicehelfer hat eine ganz besondere Zielgruppe, für die sie entwickelt und an die sie angepasst wurde. Um die subjektiven Erfahrungsberichte der Jugendlichen, im zweiten Teil der Arbeit, besser verstehen zu können, wird die Zielgruppe der Ausbildung in einem eigenen Unterkapitel vorgestellt werden.

3.1 Konzeption und Zielsetzung

Die Konzeption der Servicehelfer-Ausbildung gründet hauptsächlich auf zwei Entwicklungen in unserer Gesellschaft. Erstens verschlechtern sich die Chancen der Hauptschüler auf dem deutschen Arbeitsmarkt stetig und so sind diese heute, stärker als je zuvor, gefährdet, finanziell von den sozialen Sicherungssystemen des Staates abhängig zu werden (vgl. Reckinger 2010, S. 12). Dies stellt nicht nur für die Betroffenen selbst, sondern für die gesamte Gesellschaft eine bedenkliche Entwicklung dar. Und das nicht nur aus finanziellen Gründen. Denn die zweite Entwicklung, der Fachkräftemangel im Sozial- und Gesundheitswesen, stellt vor allem in Hinblick auf die demographischen Entwicklungen in Deutschland ein großes Problem dar (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008, S. 4). Der demographische Wandel stellt unsere Gesellschaft schon heute vor große Herausforderungen „[...] für die Gestaltung der Sozialsysteme, des Arbeitsmarktes, des Zusammenlebens der Generationen und nicht zuletzt für die Pflege, Unterstützung und Betreuung älterer Menschen in unserer Gesellschaft“ (Robert Bosch Stiftung 2013, S. 19). Um diesen Entwicklungen entgegen zu wirken, wurde die Ausbildung zum Servicehelfer konzipiert.

Die Ausbildung richtet sich an niedrigqualifizierte Hauptschüler, die einem erhöhten Risiko der Chancenlosigkeit auf dem Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarkt ausgesetzt sind und bedient somit den damit einhergehenden wachsenden Bedarf an niedrighwelligen Ausbildungsangeboten (vgl. Bildungszentrum Wohlfahrtswerk 2013, S. 1-2)⁸. Finanziert wird

⁸ Da die Verbleibstudie noch nicht veröffentlicht ist, kann diese im Anhang eingesehen werden.

die Ausbildung durch einen Kooperationsverbund der Alten- und Behindertenhilfe und der Krankenpflege (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008, S. 4). Grundbaustein der Konzeption ist das Curriculum, das speziell an die Fähigkeiten und Potentiale der Zielgruppe angepasst wurde und sehr handlungsorientiert gestaltet ist. 70% der Ausbildung findet somit in der Praxis statt, die sowohl im Bereich der Alten-, Behinderten-, oder Krankenpflege sein kann (vgl. ebd. S. 8). Der theoretische Teil der Ausbildung umfasst 30% und wird vom Bildungszentrum Wohlfahrtswerk des Wohlfahrtswerks für Baden-Württemberg in Stuttgart angeboten (vgl. Robert Bosch Stiftung 2012, S. 18). Sowohl am Lernort Schule, als auch am Lernort Praxis, sollen bestimmte Kompetenzen erlernt werden, auf die weiter unten näher eingegangen wird. Wichtig ist vor allem die Abgrenzung zum Bereich der Pflege. Die Aufgabenbereiche der Servicehelfer sind sehr vielfältig. Jedoch fallen diese nicht in den Bereich der Pflege, sondern sind vor allem leichtere Dienstleistungen, wie beispielsweise Bewohner zu Untersuchungen zu begleiten im „Patienten- und bewohnernahen Bereich“, Betten machen im „Serviceorientierten und hauswirtschaftlichen Bereich“, Transport der Essens- und Wäschewagen im „(Haus-) technischen und logistischen Bereich“, oder Botengänge im „Administrativen Bereich“ (vgl. ebd., S. 22 f.).

Ziel der Konzeption ist folglich zum einen, eine höhere Chancengerechtigkeit für sozial benachteiligte Jugendliche im Bildungs- und Beschäftigungssystem zu ermöglichen und zum anderen, niederschwellige Dienstleistungs- und Unterstützungsangebote im Gesundheits- und Sozialwesen zu etablieren, um unter anderem die Pflegefachkräfte zu entlasten (vgl. Robert Bosch Stiftung 2013, S. 21.). Qualitatives Ziel ist es dabei, die Jugendlichen nicht nur durch berufsspezifische Handlungskompetenzen zu qualifizieren, sondern auch durch eine persönliche und soziale Entwicklung (vgl. Robert Bosch Stiftung GmbH 2008, S. 9). Den Auszubildenden soll somit die Perspektive eines zukunftsfähigen Arbeitsplatzes gegeben werden, für den sie mit einer staatlichen Anerkennung qualifiziert werden. Damit wird ihnen der Weg auf den ersten Arbeitsmarkt und in die Unabhängigkeit von staatlicher Hilfe geebnet. Zudem bietet die Ausbildung eine hohe Durchlässigkeit zu anderen Berufsbildern im Sozial- und Gesundheitswesen, für die sich die Servicehelfer anschließend mit Weiterbildungen qualifizieren können. „Persönliche Entfaltung, gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit“ (Gnahs 2007, S. 12) stellen die übergeordneten Ziele bezüglich der sozial benachteiligten Jugendlichen dar.

3.2 Zielgruppe

Die Ausbildung zum Servicehelfer richtet sich hauptsächlich an sozial benachteiligte Hauptschüler mit geringeren Arbeitsmarktchancen, die zu 56% aus Familien mit Migrationshintergrund stammen (vgl. Bildungszentrum Wohlfahrtswerk 2013, S. 5). Diese Jugendlichen weisen zudem eine hohe Schulmüdigkeit, zu erkennen an den unterdurchschnittlichen schulischen Leistungen und den hohen Fehlzeiten sowie eine geringe Beschäftigungsfähigkeit auf (vgl. Robert Bosch Stiftung 2012, S. 7f.+20). Diese zeigt sich an den fehlenden Soft-Skills, wie beispielsweise „(Selbst-)Disziplin, Durchhaltevermögen, Selbstvertrauen“ (vgl. ebd., S. 8). Einen wesentlichen Faktor stellen ebenfalls die Lebensumstände der Jugendlichen dar, da viele brüchige Biografien haben und/oder sich in prekären Lebenslagen befinden, deren Auswirkungen bereits weiter oben dargestellt wurden (vgl. ebd., S. 14-15). Um unter diesen erschwerten Bedingungen dennoch den Übergang von der Schule in das Berufsleben bewerkstelligen zu können, wurde das Curriculum der Ausbildung unter Berücksichtigung des Hintergrunds dieser Zielgruppe erstellt. Hauptbestandteil ist dabei die sozialpädagogische Begleitung, die neben der persönlichkeitsorientierten Lehr- und Lernkultur auch eine Anlaufstelle für Probleme während der Ausbildung oder auch aus dem privaten Bereich der Jugendlichen bietet (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008, S. 17). Probleme, die einem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung im Wege stehen könnten, sollen dadurch frühzeitig identifiziert werden und „Einzel- und Kleingruppenmaßnahmen wie Gespräche, Training oder gemeinsame Freizeitaktionen“ (vgl. Robert Bosch Stiftung 2012, S. 24.) sollen zu einer erhöhten Teamfähigkeit beitragen.

In der Theorie sowie in der Praxis wird der hohen Schulmüdigkeit der Jugendlichen durch handlungsorientiertes und praxisnahes Lernen entgegengewirkt. So wird auf die Fähigkeiten der Zielgruppe eingegangen und ihre Potentiale, die vor allem im Praxisbereich liegen, können gefördert und genutzt werden (vgl. ebd., S. 18+20). Wichtig ist zudem die Zusammenarbeit der Schule und der Praxisstelle. Die Schule bereitet die Servicehelfer zum einen auf Situationen im Arbeitsalltag vor, zum anderen dient sie jedoch auch als Anlaufstelle bei Problemen, die während der Arbeit in der Praxisstelle oder im Privaten entstehen können (vgl. ebd., S. 24-25). Die Praxisanleiter sind die Ansprechpersonen und Anleiter der Servicehelfer in der Praxisstelle. Sie sorgen für eine klar geregelte Tagesstruktur in ihrem Berufsalltag sowie Grenzen, die einzuhalten sind und den Servicehelfern Sicherheit geben (vgl. ebd., S. 21.).

3.3 Kompetenzmodell

Das Kompetenzmodell der Servicehelfer-Ausbildung beruht auf den Grundgedanken der europäischen Beschäftigungsstrategie, die sich seit dem „Luxemburg-Prozess“ 1997, beispielsweise die Erhöhung der Erwerbstätigkeit aller 20 - 64-jähriger auf 75% bis zum Jahre 2020 und eine Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit, neben einigen anderen Zielen, zum Ziel gesetzt hat⁹. Mit den beschlossenen Zielen sollen sowohl die gesellschaftliche Ausgrenzung, als auch die Armut innerhalb Europas bekämpft werden. Als Leitbild wurde hier, neben der Beschäftigungsfähigkeit und dem Lebenslangen Lernen, auch die Kompetenzentwicklung genannt¹⁰. Kompetenzen werden hier laut Europäischem Rat durch die richtige Ausführung erlernter Inhalte definiert, die in Verbindung eines bestimmten Kontextes in der Bildungs- und Erwerbsbiografie eines Individuums stehen¹¹. Neben diesem Kompetenzerwerb soll unter anderem auch eine horizontale und vertikale soziale Durchlässigkeit, in Bezug auf Bildung und Arbeit, ermöglicht werden¹². Unter Lebenslangem Lernen wird hier eine, an die jeweilige Lebensphase und die damit einhergehenden Entwicklungsschwerpunkte angepasste, Lernform verstanden¹³. Dies soll den individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen aller Lebensphasen und –bereiche gerecht werden. Das Leitbild der Beschäftigungsfähigkeit dagegen konzentriert sich auf die dauerhafte Beschäftigung der Individuen¹⁴. Hier soll neben der Qualifikationsanpassung auch eine Form von „self-management“ vermittelt werden¹⁵. Erst diese Faktoren ermöglichen die Beschäftigungsfähigkeit.

Grundlegend für einen erfolgreichen Abschluss der Ausbildung und den Erwerb einer beruflichen Qualifizierung sind, neben beruflichen Handlungskompetenzen, auch soziale und persönliche Handlungskompetenzen (vgl. Robert Bosch Stiftung 2010, S. 13-14, 29-30). Hierfür sind im Curriculum der Ausbildung fünf Handlungskompetenzen vorgegeben, deren Erwerb sich jeweils in der Performanz¹⁶ der Auszubildenden zeigt. Diese fünf Handlungskompetenzen sind:

⁹ http://www.liga-bw.de/fileadmin/content/liga-bw/docs/Veranstaltungen/2011/II_Quartal/pdf/Roth-Europaeischer-Qualifikationsrahmen-EQR.pdf, [Aufgerufen am 11.12.13, 12:32 Uhr]

¹⁰ ebd.

¹¹ ebd.

¹² ebd.

¹³ ebd.

¹⁴ ebd.

¹⁵ ebd.

¹⁶ Performanz bedeutet hier die Ausführung, der jeweiligen erlernten Kompetenz, im Berufsalltag der Auszubildenden.

1. Die praktisch-technische Kompetenz, für eine „sichere[n], korrekte[n] und serviceorientierte[n] Durchführung“ (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008, S. 16).
2. Die interaktive Kompetenz, um sich situationsbedingt in die Lage des zu Betreuenden hinein versetzen zu können (vgl. ebd.).
3. Die ethisch-moralische Kompetenz, für ein „verantwortungsvolles Handeln auf der Basis ethischer Wertorientierung und Grundhaltung.“ (vgl. ebd.).
4. Die organisationsbezogene Kompetenz, um organisatorische Bedingungen wahrzunehmen und zu beobachten (vgl. Robert Bosch Stiftung 2008, S. 16 f.).
5. Die persönliche Kompetenz, die die „Integration persönlicher Stärken, persönlicher Wünsche und Bedürfnisse in die Anforderungen des beruflichen Handlungsfeldes“ (vgl. ebd., S. 17) bedeutet.

Die Persönlichkeitsentwicklung zielt dabei nicht allein auf die Weiterentwicklung persönlicher Eigenschaften ab, sondern auch auf die Förderung der Übernahme von Verantwortung gegenüber anderen (vgl. ebd.). Diese beiden Faktoren beeinflussen sich jedoch wechselseitig und können somit eine tragende Rolle, bezüglich eines erfolgreichen Abschließens der Ausbildung, darstellen (vgl. ebd.).

4. Forschungsstand

Um einen Überblick darüber zu gewinnen, welche Aspekte zur Thematik des Übergangs von der Schule in das Berufsleben bereits untersucht wurden, werden in diesem Kapitel einige empirische Studien hierzu vorgestellt. Ziel ist es zum einen, den Status Quo des Forschungsfeldes darzustellen, um so einen Überblick zu erhalten, wo die Forschung zu dieser Thematik derzeit steht. Zum anderen wird klar werden, wo die empirische Erhebung im Rahmen dieser Arbeit ergänzend ansetzen kann. Dazu werden zunächst in einem Unterpunkt Studien vorgestellt, die sich ausschließlich auf den Übergang von der Hauptschule in das Berufsleben fokussiert haben, bevor dann in einem weiteren Unterpunkt auf spezifische empirische Studien zur Servicehelfer-Ausbildung eingegangen wird.

4.1 Studien zum Übergang Schule - Beruf

Im Forschungsfeld des Übergangs gibt es zahlreiche qualitative und quantitative Studien im Kontext des deutschen Bildungssystems, die unterschiedliche Forschungsschwerpunkte setzen und deshalb im Folgenden eingegrenzt werden. Dabei wird eine Auswahl von Studien vorgestellt, die sich im Besonderen mit dem Übergang von Hauptschülern in das Berufsleben beschäftigt haben, und sich teilweise spezifisch mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen auseinandersetzen. Die Studien setzen dabei wiederum ganz unterschiedliche Schwerpunkte.

Albert Scherr hat in diesem Bereich sowohl eine qualitative, als auch eine quantitative Studie durchgeführt. Die qualitative Studie verfolgte das Ziel, die subjektive Wahrnehmung von Hauptschülern zu ihrer Übergangssituation, zu erforschen (vgl. Scherr 2012, S. 67). Die Defizite, die die Jugendlichen in den Erhebungen aufzeigten, erfordern die „[...] Notwendigkeit einer [...] Gestaltung des Übergangssystems, die dazu führt, dass eine kontinuierliche professionelle Begleitung bis zur tatsächlichen Berufseinmündung gewährleistet ist.“ (ebd., S. 73). Dies zeigt sich auch im quantitativen Teil der Studie Scherrs, der mithilfe einer Umfrage unter Hauptschülern, verschiedene Stereotype festlegt (vgl. ebd., S. 64). Ziel dieser Typisierung, die im Rahmen einer Evaluationsstudie des württembergischen Landesprogramms „Jugend mit Chancen“ erstellt wurde, war es, die berufliche Integration benachteiligter Jugendlicher zu verbessern, indem Defizite typisiert und analysiert werden (vgl. ebd.).

Ausschließlich quantitativ wurden dagegen die Daten des Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts (DIJ)¹⁷ im Zeitraum von 2004 bis 2006 erhoben (vgl. Reißig/Gaupp/Lex 2008, S. 59 f.). Hier ging es speziell um Übergänge von Hauptschülern in die Ausbildung. Forschungsgegenstand waren dabei die Voraussetzungen der Übergänge, genauer: die Zukunftspläne die die Jugendlichen nach der Schule hatten (vgl. ebd., S. 77). Dazu wurden die Motivationen und Bewertungen der Jugendlichen bezüglich ihrer „Bildungs- und Ausbildungsgänge“¹⁸ erfragt. Außerdem wurden sowohl der Grad des Gelingens eines Übergangs mithilfe dieser Bildungs- und Ausbildungsgänge als auch familiäre Hintergründe erforscht (vgl. ebd.). So sollte festgestellt werden, worin scheiternde Übergänge begründet werden können und welche Faktoren zu einem erfolgreichen Übergang verhelfen können¹⁹.

¹⁷ Im Folgenden der Einfachheit halber nur noch DIJ genannt.

¹⁸ <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=276&Jump1=LINKS&Jump2=3>
[Aufgerufen am: 20.12.13, 16:54 Uhr]

¹⁹ <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=276&Jump1=LINKS&Jump2=2>
[Aufgerufen am: 20.12.13, 17:07 Uhr]

Dabei ließ sich feststellen, dass ein direkter Übergang nur von einer Minderheit erreicht wird und vor allem Jugendliche ohne Abschluss, weiblichen Geschlechts oder mit Migrationshintergrund benachteiligt sind (vgl. Reißig/Gaupp/Lex 2008, S. 80-81).

Gilles Reckinger befasste sich in seiner qualitativen Studie über die „Wege benachteiligter Jugendlicher in den transformierten Arbeitsmarkt“ mit benachteiligten Jugendlichen in Österreich und deren Umgang und Erfahrungen mit brüchigen und prekären Übergängen und Beschäftigungen (vgl. Reckinger 2010, S. 12). Dazu wurden 30 Interviews mit Schul- und Ausbildungsabbrechern geführt, um herauszufinden, wie diese, in Zeiten prekarisierter Arbeitsmarktverhältnisse, nach ihrem Abbruch den Übergang in die finanzielle Unabhängigkeit meistern (vgl. ebd., S. 31). Dabei stellte Reckinger fest:

„Die Darstellung der eigenen Biographie ist in einer besonders sensiblen Phase der Identitätsbildung auch eng mit der Konstruktion eines imaginierten Selbstbildes verknüpft [...]“ (Reckinger 2010, S. 35).

Oft geschieht dies auch, um von der Realität der eigenen Lebensbedingungen abzulenken (vgl. ebd.). Um diese subjektiven Sichtweisen zu ergänzen, wurden deshalb zusätzlich Experteninterviews mit institutionellen Mitarbeitenden durchgeführt, um „[...] aus den Perspektiven unterschiedlicher sozialer Positionen unterschiedliche soziale Realitäten zu rekonstruieren, wie sie in der sozialen Welt aufeinander treffen“ (ebd., S. 37). Dabei kamen unterschiedliche Ergebnisse zu folgenden Themenbereichen zusammen: die Entstehungsbedingungen der Brüche der Jugendlichen, die durch die Brüche entstehenden Stigmatisierungen, die Erfahrungen von Prekarität, die Arbeitsmarktmaßnahmen und Selbstaktivierung (vgl. ebd., S. 147-159). Aus den erhobenen Daten zieht Reckinger folgende Schlussfolgerungen: die von ihm interviewten Jugendlichen reagieren auf Erfahrungen mit Prekarität mit Strategien, die er „Selbstmanagement“ nennt, und mit denen sich die Jugendlichen selbst zu einer gesteigerten „employability“ disziplinieren (vgl. ebd., S. 165). Außerdem gelang es den Jugendlichen, sich an mittelständischen Normen zu orientieren, um so den Einstieg in die Erwerbstätigkeit zu bewältigen. Reckinger erkennt in den Strategien der Jugendlichen, dass es sich dabei weniger um Selbstaktivierung, als viel mehr um Strategien handelt, wie sie mit den ihnen gegebenen strukturellen Bedingungen umgehen können (vgl. ebd., S. 166).

Aus den Ergebnissen der 16. Shell Studie ging hervor, dass die biografische Laufbahn von Jugendlichen stärker als je zuvor, durch den familiären Hintergrund und den damit gegebenen Ressourcen, beeinflusst wird (Quenzel/Leven/Hurrelmann/Albert 2012, S.30). Diese quantitative Studie stellte zudem fest, dass die steigenden Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt immer mehr Kompetenzen erfordern (vgl. ebd., S. 41). Hauptschüler sind dabei am skeptischsten gegenüber ihren Zukunftschancen, da sie sich ihrer prekären Lebenslage durchaus bewusst sind. Neben der Hoffnung den Einstieg in das Berufsleben zu meistern, überwiegen Angst, Unsicherheit und Frustration, die das Selbstwertgefühl der Hauptschüler belasten (vgl. ebd., S. 43). Im Vergleich zu den, in der Gesellschaft vorherrschenden, Einschätzungen bezüglich der Zukunftschancen von Hauptschülern, weisen diese selbst jedoch trotz aller Unsicherheit immer noch optimistischere Einschätzungen diesbezüglich auf. Die optimistischere Selbsteinschätzung hinsichtlich ihrer Zukunftsoptionen und ihrer Berufswünsche, konnte auch bei den Erhebungen des Lehrforschungsprojektes „Wie sehen Schüler ihre Zukunftschancen am Ende der Klasse 9 in deutschen Hauptschulen im Vergleich zu Schülern in Finnland?“ (vgl. Grönholm/Kraft/Priebe, 2012) festgestellt werden. Dieses Lehrforschungsprojekt fand im Rahmen des Seminars „Regionales Übergangsmanagement – Jugendliche auf dem Weg von der Schule ins Berufsleben“ an der Universität Augsburg statt. Hierzu wurden jeweils zwei Klassen finnischer und deutscher Hauptschüler des Abschlussjahrgangs quantitativ bezüglich ihrer Zukunftsperspektiven befragt. Ziel dieser Untersuchung war es, festzustellen, ob und inwiefern das selektive Bildungssystem in Deutschland die subjektive Wahrnehmung der Jugendlichen, im Gegensatz zu ihren finnischen Peers, bezüglich ihrer Zukunftschancen beeinflusst (vgl. ebd., S. 1)²⁰. Dabei ließ sich, sowohl bei den Berufswünschen der deutschen Hauptschüler, als auch bei der Einschätzung ihrer Zukunftschancen, ein überwiegender Optimismus feststellen: obwohl 68,3% ihre Zukunftschancen im Vergleich zu Realschülern oder Gymnasiasten als deutlich geringer einschätzen, haben 62,1% der befragten deutschen Hauptschüler mittlere bis gar keine Zukunftsängste (vgl. ebd., S. 24).

Neben den hier vorgestellten Studien gibt es zudem einige andere Übergangsstudien, die sich speziell mit einzelnen Aspekten dieser Arbeit auseinandersetzen, wie beispielsweise der Selbstsozialisation (Witzel/Kühn 2000), der Zukunftsperspektiven (Müller 2012), der Kompetenzentwicklung (Oehme 2007) sowie allgemein zu Bildungsbiografien benachteiligter

²⁰ Der Lehrforschungsbericht kann im Anhang eingesehen werden, da dieser nicht veröffentlicht wurde.

Jugendlicher (Friebel 2013). Aufgrund des weitreichenden Umfangs des Forschungsfeldes kann hier jedoch nicht auf alle Studien näher eingegangen werden.

4.2 Studien zur Servicehelfer-Ausbildung

Auch im Rahmen der Servicehelfer-Ausbildung gibt es bereits Forschungsansätze, die für diese Arbeit wichtig sind. Dazu zählt die Evaluation des Univation Instituts für Evaluation Dr. Bewyl & Associates GmbH²¹ und des Büros für arbeits- und sozialpolitische Studien BASS AG²², die sowohl qualitativ, als auch quantitativ durchgeführt wurde. Quantitativ wurden zunächst drei Durchgänge der Ausbildung im Zeitraum von 2008 bis 2010 evaluiert. Untersucht wurde der Nutzen, die Beteiligten und die Wirkung der Ausbildung (vgl. Univation/BASS 2011, S. 5-6)²³. Neben einer Umsetzungsevaluation zur Optimierung der Ausbildung, erfolgte eine Resultatevaluation, die den Grad des Erfolges der Ausbildung feststellte (vgl. ebd., S. 6-7). Dabei wurden vier Ebenen berücksichtigt: die der Förderer, die der Betriebe, die der Auszubildenden und die der Schule (vgl. ebd., S. 7). Neben quantitativen Erhebungsmethoden wie schriftlichen Befragungen, einer betriebs- und volkswirtschaftlichen Kosten-Nutzen-Analyse und Online-Befragungen, fanden zudem persönliche und telefonische Interviews, Gruppeninterviews und Gruppendiskussionen als qualitative Erhebungen statt (vgl. ebd., S. 8). Die Inhalte der Erhebungen bezüglich der Auszubildenden waren folgende: Erwartungen und Verbesserungsvorschläge, Zugang zur Ausbildung, Schul- und Praxisinhalte, Kompetenzentwicklung und Lernprozesse und die berufliche Perspektive der Auszubildenden (vgl. ebd., S. 23-33). Als wichtige Ergebnisse dieser Erhebung sind hier, auf der Ebene der Auszubildenden, die realistische Einschätzung eigener Fähigkeiten und Kompetenzen der Auszubildenden, der erfolgreiche Abschluss der Ausbildung bei 60% der Auszubildenden und ein erfolgreicher Arbeits- oder Ausbildungseinstieg bei 80% der Auszubildenden im ersten Jahr nach der Ausbildung, zu erwähnen (vgl. ebd., S. 37-38). Die Untersuchung der Kompetenzentwicklung und Lernprozesse beinhaltete sechs narrativ-episodische Interviews, die sowohl zur Feststellung der persönlichen Entwicklung, als auch der subjektiven Kompetenzeinschätzung dienten (vgl. Univation 2010, S. 4)²⁴. Die Interviews, die jeweils mit drei männlichen und drei weiblichen Auszubildenden durchgeführt wurden,

²¹ Im Folgenden Univation genannt.

²² Im Folgenden BASS genannt.

²³ Dieser Bericht kann im Anhang eingesehen werden.

²⁴ Dieser Bericht kann, da er nicht veröffentlicht wurde im Anhang eingesehen werden.

dauerten 15-25 Minuten und wurden nach dem Konzept des episodischen Interviews nach Flick aufgebaut (vgl. Univation 2010, S. 5)²⁵.

Eine weitere Studie im Rahmen der Servicehelfer-Ausbildung ist die Verbleibstudie, die vom Bildungszentrum Wohlfahrtswerk im Auftrag der Robert Bosch Stiftung quantitativ erhoben wurde. Dabei sollte die Erreichung der Zielsetzungen der Ausbildungskonzeption überprüft und der Verbleib der ehemaligen Auszubildenden zu Servicehelfern festgestellt werden (vgl. Bildungszentrum Wohlfahrtswerk 2013, S. 2). Dazu wurden Telefoninterviews durchgeführt, deren Grundlage zwei standardisierte Fragebögen waren – je einer für ehemalige Auszubildende mit und ohne erfolgreichem Abschluss (vgl. ebd.). Inhaltlich wurden neben der familiären Unterstützung und Wohnsituation während der Ausbildung die Motivation vor und während der Ausbildung, Gründe für den Abbruch und die Stationen nach der Ausbildung abgefragt (vgl. ebd., S. 8). Dabei wurde, bei einer Übernahme von 77% der Auszubildenden Servicehelfer in ihrer Ausbildungseinrichtung, vor allem deutlich, dass sich die Arbeitsmarktchancen der Jugendlichen deutlich verbesserten (vgl. ebd., S. 12). Denn 93% der Auszubildenden Servicehelfer fanden im Anschluss an die Ausbildung eine weitere Ausbildung oder einen Arbeitsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt (vgl. ebd., S. 13).

Einige der vorgestellten empirischen Studien sind methodisch-integrativ gestaltet, sie enthalten sowohl quantitative wie auch qualitative Elemente und ergänzen sich somit. Da eine solche methodisch-integrative Vorgehensweise zwar sehr aufschlussreich ist, jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, konzentriert sich der empirische Teil dieser Arbeit ausschließlich auf eine qualitative Erhebung. Nichts desto trotz kann und soll diese empirische Erhebung trotzdem in einem methodisch-integrativen Zusammenhang zu den oben genannten beiden Studien zur Servicehelfer-Ausbildung betrachtet werden, die den Ausgangspunkt der folgenden Erhebung bildeten und somit qualitativ ergänzt werden.

²⁵ Die Ergebnisse der Interviews selbst sind im vorliegenden Bericht nicht vorhanden und liegen der Robert Bosch Stiftung intern vor.

5. Zwischenfazit

Wie die theoretischen Grundlagen zeigen konnten, gestaltet sich der Übergang von der Schule in das Berufsleben für eine Gruppe von Jugendlichen als besonders schwer: (sozial) benachteiligte Jugendliche. Vor allem die geringer qualifizierteren Hauptschüler, teils mit brüchigen Biografien nach ihrem Abschluss, teils geprägt von prekären Lebenslagen, sind die „Verlierer“, wenn es um den erfolgreichen Übergang von der Schule in das Berufsleben geht. Der mit der Modernisierung einhergehende Strukturwandel, von einer Industrie- hin zu einer Dienstleistungsgesellschaft, beeinflusst die Übergänge. Während diese früher institutionalisiert waren, erfordern sie heute zunehmend eine individualisierte Eigeninitiative, damit die Jugendlichen ihren Weg auf den Arbeitsmarkt finden können. Dies fällt deshalb Hauptschülern so schwer, da sie neben einer geringeren Qualifikation und schulischen Defiziten, zusätzlich oft Brüche in ihrer Biografie und prekäre Lebenslagen aufweisen. Prekäre Kurzeinstellungen oder Arbeits- und Ausbildungslosigkeit nach dem Abschluss, reproduzieren dann die Prekarität, in der viele von ihnen aufgewachsen sind. Viele kommen aus Familien, die nur geringe Ressourcen zur Unterstützung ihrer Kinder zur Verfügung haben, oder haben einen Migrationshintergrund.

Um die Potentiale dieser Jugendlichen nutzen zu können, zielt die Kompetenzförderung darauf ab, dort Kompetenzen zu fördern und zu stärken, wo die Stärken des jeweiligen Jugendlichen liegen. Diesen Ansatz verfolgt auch die Servicehelfer-Ausbildung in dem speziell für sozial benachteiligte Hauptschüler konzipierten Curriculum, auf das sowohl der praktische, als auch der theoretische Teil der Ausbildung aufbauen. Die meisten der Servicehelfer-Azubis hatten Schwierigkeiten mit dem Erlangen ihres Abschlusses und/oder nach dem Abschluss den Übergang in das Berufsleben auf Anhieb zu meistern. Die Servicehelfer-Ausbildung hat sich zum Ziel gesetzt, die Jugendlichen gezielt mit Kompetenzförderung und sozialpädagogischer Unterstützung bei ihrem Übergang auf den ersten Arbeitsmarkt zu begleiten.

Auf Grundlage dieser theoretischen Konzepte werden im zweiten Teil der Arbeit die Ergebnisse der durchgeführten Interviews dargestellt und analysiert. Dabei werden, aufgrund der Einzelfalldarstellungen, ganz unterschiedliche Schwerpunkte in Bezug auf die theoretischen Konzepte, bei jedem Fall festzustellen sein. Die Fälle werden jeweils mit dem Hintergrund, der zu Beginn aufgeworfenen Thematik, wie benachteiligte Jugendliche ihre Übergänge von der Schule in das Berufsleben subjektiv erlebt haben, dargestellt. Dabei ist vor allem von Interesse, wie die Jugendlichen die individualisierte Herausforderung des Übergangs

gemeistert haben und ob und wie sich in diesem Zusammenhang eine Selbstsozialisation vollzogen hat. Dabei sind folgende Aspekte von Interesse: Schwierigkeiten bei den Übergängen der ersten und der zweiten Schwelle, Umgangsstrategien mit Schwierigkeiten, die Rolle der Familie und der Peers, die persönliche Entwicklung und Kompetenzentwicklung der Jugendlichen und ihre subjektiven Zukunftsperspektiven.

All diese Aspekte sollen in der Analyse der erhobenen Daten als Verbindung zur Theorie dienen, um die einzelnen, subjektiven Konstruktionen sozialer Realitäten, in ihrer Heterogenität besser verstehen zu können. Dazu werden bei den Einzelfalldarstellungen zusätzlich Informationen herangezogen, die aus persönlichen Gesprächen mit der Leitung des Bildungszentrums und der sozialpädagogischen Begleitung, hervorgingen. Dies dient dem Zweck, die subjektiven Sichtweisen, in einen objektiveren Rahmen einordnen und verstehen zu können.

6. Empirischer Teil

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden, mit dem Hintergrund des theoretischen Teils, die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung vorgestellt. Für ein besseres Verständnis wird dazu vorab die Methode vorgeschult, mit der die Untersuchung stattgefunden hat und die Methodologie, der sie zuzuordnen ist. Nach der darauffolgenden Ergebnisdarstellung wird dann die vorgestellte Untersuchung reflektiert. Dazu werden die Gütekriterien und deren Reichweite betrachtet.

6.1 Methodologische Verortung und Methode

Wie der Titel der Arbeit bereits verrät, handelt es sich hierbei um eine qualitative Untersuchung. Das heißt konkret, dass nicht die Ergebnisse von Prozessen oder sozialen Phänomenen untersucht werden, wie es in der quantitativen Sozialforschung der Fall ist, sondern dass die Entstehung dieser Prozesse und Phänomene untersucht und verstanden werden (vgl. Rosenthal 2011, S. 22). Ziel ist es dabei, das Alltagswissen des Handelnden, konkret: seine subjektive Sichtweise wie auch sein unbewusstes, latentes Wissen, zu erforschen (vgl. ebd., S. 15). Auch Wirkungszusammenhänge können so untersucht werden, indem das Handeln des Subjekts verstanden und nicht nur beschrieben wird. Dabei spielt die Nachvollziehbarkeit des subjektiv gemeinten Sinns eine bedeutende Rolle (vgl. ebd. S. 18). Der Handelnde schreibt dabei seinen Handlungen und der sozialen Wirklichkeit stets

Bedeutungen zu, indem er auf sozialisiertes und gesellschaftliches Wissen zurückgreift (vgl. Rosenthal 2011, S. 19). Max Weber beschreibt dies so, dass neben dem subjektiv gemeinten Sinn jedes Handelns auch der gesellschaftliche „objektive“ Sinn, beispielsweise soziale Regeln und Strukturen, berücksichtigt werden muss, da nur so soziale Strukturen aufgedeckt und Sinnzusammenhänge verstanden werden können (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 101). Die qualitative Sozialforschung erlaubt eine Vielzahl möglicher methodologischer Verortungen, da mehrere Methoden mit unterschiedlichen Schwerpunkten aus ihr hervorgingen (vgl. ebd., S. 10). Die vorliegende Arbeit soll mit dem Fokus auf das interpretative Paradigma methodologisch verortet werden. Hier werden Interaktionen stets als interpretative Prozesse verstanden und somit vorausgesetzt, um Handeln, Deutungen und den subjektiv gemeinten sowie objektiven Sinn zu verstehen. Gabriele Rosenthal greift dieses Verständnis wie folgt auf:

„Die Konstitution der sozialen Wirklichkeit vollzieht sich in interaktiven Prozessen, die abhängig davon sind, wie die Handelnden die Situation deuten. [...] Das Individuum greift bei seinen Deutungen, bei seinen Sinnsetzungen auf kollektive Wissensbestände zurück, deren Ausbuchstabieren und Anwendung je nach lebensgeschichtlichen Erfahrungen variiert und vor allem der kreativen, reflexiven Umsetzung in der konkreten Handlungssituation bedarf.“ (Rosenthal 2011, S. 39)

Ein weiteres wichtiges Merkmal der qualitativen Sozialforschung ist, dass im Gegensatz zur quantitativen Sozialforschung das Sampling Kriterien-gesteuert und nicht durch Zufall durchgeführt wird (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 43). Außerdem sollen keine Aussagen über die Repräsentativität oder numerische Verallgemeinerungen gemacht werden, was ebenfalls Gütekriterium der quantitativen Sozialforschung ist, sondern es soll eine Repräsentanz dargestellt werden, die bei Rosenthal auch „theoretische Repräsentativität“ genannt wird (vgl. Rosenthal 2011, S. 25). Die Repräsentanz bedeutet, dass ein Einzelfall immer repräsentativ für andere ähnliche Fälle ist (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009, S. 174). Przyborski/Wohlrab-Sahr gehen dabei auch auf die „konzeptuelle Repräsentativität“ ein, die jedoch keine Schlüsse auf die Allgemeinheit zulässt (vgl. ebd., S. 46-47). Dieser Begriff ähnelt in seinem Sinn dem der „theoretischen Repräsentativität“ von Rosenthal, bei der ein soziales Phänomen und dessen Wirksamkeit mithilfe der Rekonstruktion seines Kontextes dargestellt wird und das somit immer auch andere Fälle repräsentiert, die diesem ähnlich sind (vgl. Rosenthal 2011, S. 25-26). Dabei wird auf zwei Grundprinzipien der Datenerhebung besonders Wert gelegt: das Prinzip der Kommunikation und das Prinzip der Offenheit (vgl. ebd., S. 38). Nach dem Prinzip der Kommunikation gestaltet der Forschende durch den Kommunikationsprozess

immer zusammen mit der zu untersuchenden Person die soziale Wirklichkeit der Interviewsituation (vgl. Rosenthal 2011, S. 43). Das Prinzip der Offenheit verlangt ganz allgemein formuliert, die Unvoreingenommenheit des Forschenden, da dessen Vorwissen die Forschung beeinflussen und somit die Ergebnisse verfälschen könnte. Dies wurde jedoch oft sowohl in der quantitativen als auch qualitativen Sozialforschung kritisiert, da zu Beginn jeder Forschung immer ein gewisses Vorwissen besteht, das nicht komplett ausgeblendet werden kann und auch nicht sollte (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 18-20). Denn dieses Vorwissen, von Glasser/Strauss „theoretische Sensibilität“ genannt, benötigt der Forschende in gewisser Weise als theoretisches Handwerkszeug, da er die relevanten Daten erkennen und reflektieren können muss (vgl. ebd., S. 20). Offenheit meint hier also nicht die Ausblendung des Vorwissens des Forschenden, sondern viel mehr die kritische Auseinandersetzung und das Hinterfragen des eigenen Wissens, um an objektive Ergebnisse zu kommen und den explorativen Charakter der Forschung nicht zu beeinflussen (vgl. ebd., S. 26).

Wie bereits deutlich wurde, lehnt sich diese Arbeit in ihrer Methode, genauer in ihren Datenerhebungs- und Auswertungsstrategien, sowohl an die Methode der Fallrekonstruktion (in Kapitel 6.2 „Datenauswertungsstrategie“ wird diese Methode genauer beschrieben) nach Rosenthal, als auch an die Typisierung auf Grundlage von Einzelfällen nach Kelle und Kluge an. Dies soll im folgenden Unterkapitel genauer beleuchtet und dargestellt werden.

6.2 Datenerhebungs- und –auswertungsstrategien

Im folgenden Kapitel wird nun, ausgehend von der allgemeineren Beschreibung der methodologischen Verortung, das genaue Vorgehen der Datenerhebungs- und der – Auswertungsstrategie beschrieben.

Datenerhebungsstrategie

Um die subjektive Sichtweise und die Erfahrungen der Jugendlichen bei ihrem Übergang von der Schule in das Berufsleben verstehen zu können, wurde die Untersuchung qualitativ mit dem problemzentrierten Interview nach Witzel durchgeführt. Der Vorteil der Wahl dieser Art von Interview liegt darin, dass das problemzentrierte Interview sowohl dem Prinzip der Offenheit als auch dem der „theoretischen Sensibilität“ gerecht wird²⁶. Das Interview wird relativ frei gestaltet und hat lediglich einen Leitfaden zur Orientierung. Es stellt die Akteursperspektive bezüglich einer Problematik in das Zentrum und erfordert weder das

²⁶ <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [Aufgerufen am 20.02.14, 11:10 Uhr]

komplette Ausblenden des Wissens des Forschers noch eine strikte Abarbeitung und Vorbereitung bestimmter Aspekte²⁷. So wird dem zu Interviewenden ermöglicht seine subjektive Perspektive bezüglich eines Problems darzustellen und zudem zu gewichten, welche Aspekte er für wichtig hält. Die Kontaktabstimmung hierzu fand bereits während der Erhebung der Verbleibstudie der Servicehelfer statt, da es sich anbot, im Anschluss der Telefoninterviews die Bereitschaft zu persönlichen Interviews im Rahmen dieser Bachelorarbeit zu erfragen. So ergab sich zunächst die Anzahl von acht Interviewpartnern, die sich dann jedoch aufgrund von wiederholten Absagen seitens der Interviewpartner auf sechs reduzierte.

Das Sampling bestand aus fünf weiblichen und einem männlichen Interviewpartner. Dies entspricht in etwa der allgemeinen geschlechtlichen Verteilung in der Servicehelfer-Ausbildung. 67% der Servicehelfer-Auszubildenden sind weiblich, 33% männlich (vgl. Bildungszentrum Wohlfahrtswerk 2013, S. 6). Drei der Interviewpartner wurden aufgrund ihres Migrationshintergrundes gewählt, zwei der Interviewpartner haben keinen Migrationshintergrund und eine Interviewpartnerin hat nur mütterlicherseits einen Migrationshintergrund. Auch diese Verteilung spiegelt in etwa die tatsächliche Verteilung der Auszubildenden mit und ohne Migrationshintergrund wider (vgl. ebd., S.5). Das Alter der Interviewpartner lag zwischen 19 und 24 Jahren, die Ausbildung lag also zum Zeitpunkt der Interviews zwischen einem und sieben Jahren zurück. Ziel dieser gezielten Auswahl des Samplings war es, eine Repräsentanz mit größtmöglicher Varianz zu schaffen. Deshalb wurde darauf geachtet, die Heterogenität, die bei den Auszubildenden vorzufinden ist, auch im Sampling zu repräsentieren. So wurden bei der Wahl der Interviewpartner Unterschiede bezüglich des Alters, der Herkunft, des familiären Hintergrundes, des Ausbildungsverlaufes und des Verbleibs berücksichtigt. Lediglich beim Status (Ausbildung abgeschlossen oder vorzeitig beendet) der Befragten ließ sich die Heterogenität nicht aufrecht erhalten, da sich nur eine ehemalige Auszubildende für ein Interview bereit erklärte, die ihre Ausbildung nicht abgeschlossen hat. Trotzdem entspricht diese Verteilung mit etwa 16,7% abgebrochenen und 83,3% abgeschlossenen Ausbildungen grob der Verteilung der Grundgesamtheit aller ehemaligen Servicehelfer-Auszubildenden mit etwa 25% abgebrochenen und 75% abgeschlossenen Ausbildungen (vgl. ebd., S. 4).

Vor der Datenerhebung wurde zunächst das Erhebungsinstrument erstellt. Dabei handelte es sich um einen Gesprächsleitfaden zur Orientierung während des Interviews. Dazu wurde

²⁷ ebd.

neben einem Text zum Verständnis der Untersuchung auch ein Kurzfragebogen entworfen, der soziodemographische Daten (Geschlecht, Alter, Beruf der Eltern, Migrationshintergrund und den persönlichen Traumberuf) beinhaltet. Dies diente zum einen dem Zweck eines besseren Verständnisses der jeweiligen Lebensumstände und zum anderen zur Auflockerung der Gesprächssituation. Auf zwei weiteren Seiten wurden dann in einer Spalte die erzählgenerierende Frage, allgemeine Sondierungsfragen und Ad-hoc-Fragen, spezifische Sondierungsfragen, konkrete Nachfragen sowie die Bilanzierungsphase aufgelistet. Die aufgelisteten Fragen und Themenbereiche dienten weniger als streng abzuarbeitende Liste, als viel mehr zur Orientierung, um sicherstellen zu können, dass bestimmte Themenbereiche in allen Interviews berücksichtigt wurden. In einer weiteren Spalte wurde Raum für Notizen gelassen, die bei Bedarf während des Interviews gemacht werden konnten.

Die Interviewtermine wurden zu unterschiedlichen Zeitpunkten, je nach Absprache mit den Interviewpartnern, festgelegt und fanden im Jugendhaus Stuttgart West und mit einzelnen Ausnahmen im Café der Landesbibliothek Baden-Württemberg in Stuttgart statt. Zu Beginn der Interviews stellte sich die Interviewerin selbst und ihre Arbeit vor, um den Interviewpartnern ein grobes Bild der Untersuchung vermitteln zu können. Dabei wurde betont, dass die Interviewpartner als Experten zur Thematik herangezogen wurden und dass somit alle ihrerseits relevanten Themen bezüglich ihres Übergangs von Bedeutung sind. Außerdem wurde aus forschungsethischen Gründen die Erlaubnis für die Tonaufzeichnung eingeholt und explizit auf die Anonymisierung und den Datenschutz hingewiesen. Im Anschluss folgte ein Kurzfragebogen zur Erfassung einiger relevanter soziodemographischer Daten, wie beispielsweise das Alter, das Geschlecht, der Migrationshintergrund, der Beruf der Eltern und der derzeitige Traumberuf. Die Frage nach dem Traumberuf sollte dabei schon als einfacher Einstieg des eigentlichen Interviews und als Überleitung zur erzählgenerierenden Frage sein. So entstanden, entlang eines Interviewleitfadens, der zur Orientierung diente, Interviews mit einer Dauer von 31 bis 52 Minuten. Während der Interviews diente der Interviewleitfaden außerdem, in einer eigens dafür vorgesehenen Spalte, als Notizzettel, um wichtige Punkte und die nonverbale Kommunikation zu notieren. Nach den Interviews bekamen die Interviewpartner ein kleines Geschenk als Dankeschön. Außerdem wurden nach jedem Abschluss eines Interviews Notizen erstellt, die den Gesamteindruck und spontane Gedanken zum Interview festhalten sollten. Um die Aufzeichnungen auswerten zu können

wurden diese transkribiert. Die Daten lagen somit auf Tonband und in schriftlicher Form als Notizen auf dem Erhebungsinstrument (Interviewleitfaden) und als Transkripte vor²⁸.

Datenauswertungsstrategie

Um die erhobenen Daten auswerten zu können, wurde auf die Methoden der Fallrekonstruktion nach Rosenthal und die Typisierung von Einzelfällen nach Kelle und Kluge zurückgegriffen. Diese wurden nicht komplett übernommen, sondern dienten als Orientierung während des Auswertungsprozesses. Beide Methoden gehen davon aus, dass auch bei einer geringen Anzahl von Fällen immer allgemeine Aussagen auffindbar und somit Typisierungen möglich sind (vgl. Rosenthal 2011, S. 73; Kelle/Kluge 2010, S. 10-11).

Rosenthals Einzelfallrekonstruktion hat, wie bereits im Kapitel 6.1 „Methodologische Verortung und Methode“ erwähnt, das interpretative Paradigma zur Grundlage und somit zum Ziel, die Alltagswelt der interviewten Personen zu konstruieren (vgl. Rosenthal 2011, S. 39). Dies geschieht mithilfe von Hypothesen, die jedoch aufgrund des Prinzips der Offenheit nicht vor, sondern während der Forschung am Datenmaterial aufgestellt werden (vgl. ebd., S. 13). Gleiches gilt für das Sampling, das sich aus einer ersten Stichprobe heraus entwickelt und sich während des Forschungsprozess verändern kann (vgl. ebd., S. 47). Das Sampling wird mithilfe der minimalen und maximalen Kontrastierung erstellt, indem nach möglichst kleinen oder möglichst großen Unterschieden gesucht wird. Dabei geht es darum, eine Repräsentanz bzw. nach Rosenthal eine „theoretische Repräsentativität“ herzustellen (vgl. ebd., S. 25). Dazu werden, in der Tradition der Gestalttheorie nach Galilei, keine subsumptionslogischen Verfahren angewandt, wie es bei der qualitativen Inhaltsanalyse beispielsweise der Fall ist, sondern es wird nach drei Prinzipien vorgegangen (vgl. ebd., S. 55-56). Das erste Prinzip ist das der Rekonstruktion, nach dem jeder Text neu interpretiert wird und dessen Einzelteile stets im Gesamtzusammenhang und nie isoliert betrachtet werden (vgl. ebd., S. 55). Ein Typ ist somit immer kontextabhängig und entsteht aus der Rekonstruktion eines Falles und dessen Struktur (vgl. ebd., S. 55-57). Laut dem Prinzip des abduktiven Verfahrens werden abduktiv und sequenziell Hypothesen am Einzelfall gewonnen, die durch eine Gedankeneingebung entstehen und dann im weiteren Verlauf mithilfe von Textstellen überprüft werden müssen (vgl. ebd., S. 57). Es wird ein dreistufiges Schlussfolgerungsverfahren angewandt, bei dem erklärende Hypothesen gebildet werden (Abduktion), auf deren Folgen geschlossen wird

²⁸ Der Interviewleitfaden und die Transkripte der Interviews können im Anhang eingesehen werden.

(Deduktion) und schließlich nach Textbelegen gesucht wird²⁹, um vom Einzelfall auf das Allgemeine schließen zu können (Induktion) (vgl. Rosenthal 2011, S. 58). Das Prinzip der Sequenzialität hat zum Ziel, die sich veränderte soziale Wirklichkeit im Laufe des Prozesses stets neu zu rekonstruieren und dabei alle Wahlmöglichkeiten des Handelnden nachvollziehen zu können. Dabei soll sowohl das Gesagte, als auch das Ausgelassene interpretiert werden (vgl. ebd., S. 71). Auf die einzelnen Arbeitsschritte wird hier nicht weiter eingegangen, da aufgrund der starken Biografie-Fokussierung und des strengen Verständnisses des Prinzips der Offenheit die Arbeitsschritte dieser Methode keine Anwendung in dieser Arbeit fanden. Jedoch fand neben der Idee der Gestalttheorie und der Kontexteinbettung der Einzelteile vor allem die sogenannte „Noesis“ in der Auswertungsstrategie Anwendung. Die „Noesis“ bedeutet, laut Edmund Husserl, dass das untersuchte Subjekt sich stets an bestimmte Momente in der Vergangenheit erinnert und somit seine Darstellung der Vergangenheit, wie auch der Gegenwart beeinflusst (vgl. ebd., S. 179-180). Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang, dass es somit oft auch zu einer „Negation des Erlebten“, oder zu fiktiven Erzählungen kommt (vgl. ebd.). Es soll also in der Auswertung der erhobenen Daten die Noesis und der Kontext miteinfließen, um den Lebensabschnitt des Übergangs der Jugendlichen besser verstehen zu können.

Bei den einzelnen Auswertungsschritten wurden die Auswertungsstrategien der Einzelfalltypisierung nach Kelle und Kluge angewandt. Diese vernachlässigen zwar den biografischen Kontext des Subjekts, jedoch legen sie großen Wert auf die bereits oben vorgestellte theoretische Sensibilität und widersprechen einer vollständigen Ausblendung des Vorwissens des Forschers. Somit ist es für Kelle/Kluge auch unverzichtbar, entweder bereits vor oder spätestens während des Forschungsprozesses einen heuristischen Rahmen zu konstruieren (vgl. Rosenthal 2011, S. 108). Dazu werden möglichst gehaltlose Aussagen zu Beginn als Heuristiken genutzt, die dann am Datenmaterial überprüft werden (vgl. ebd., S. 37). Dies dient dem Zweck, die Untersuchung möglichst explorativ zu halten. (vgl. ebd., S. 109). Nicht nur in ihrem abduktiven Vorgehen ähnelt die Methode von Kelle und Kluge der Methode Rosenthals. In der Auswahl des Sampling empfehlen Kelle/Kluge neben der Strategie der Gegenbeispiele und des selektiven Samplings, genau wie Rosenthal die Strategie des „theoretical samplings“, bei der Fallauswahl und Analyse parallel verlaufen. Auch hier geht es wieder darum, minimale (Homogenität der Fälle; bestätigt Relevanz) oder maximale

²⁹ Dies ist notwendig, um eine Konsistenz der Hypothese zu gewährleisten. Diese Sicherheit, dass die Hypothese bestätigt oder verworfen werden kann, entsteht mit dem Finden oder Nicht-Finden eines oder mehrerer Textbelege (vgl. Rosenthal, S. 97).

(Heterogenität der Fälle; bestätigt Varianz)³⁰ Kontraste zu entdecken (vgl. Rosenthal 2011, S. 47). All diese Schritte fanden in der Auswertung der erhobenen Daten Berücksichtigung. Ein weiterer wichtiger Punkt ist der Quervergleich zwischen verschiedenen Fällen, wengleich es sich um Einzelfalltypisierungen handelt. Dazu wurden Synopsen, also Vergleiche einzelner Textstellen, die bei mehreren Fällen aufzufinden und zu vergleichen waren, genutzt (vgl. ebd., S. 57). Bevor dies jedoch möglich war, wurden zunächst am Material allgemeinere Kategorien aufgestellt, die dann in Subkategorien eingeteilt wurden. Dies ermöglichte ein Kategorienschema, das wiederum den Schritt der Synopse möglich machte (vgl. ebd. S. 110).

Kelle und Kluge unterscheiden zwischen zwei, von Jo Reichertz genannten, Formen der hypothetischen Schlussfolgerung: die der Subsumption, also der Zuordnung eines Phänomens zu einer bekannten Klasse, und die der Abduktion, also der Konstruktion einer neuen Klasse, um ein Phänomen zu erklären (vgl. Kelle/Kluge 2010, S. 61). Entsprechend wird entweder eine subsumptive Kodierung mithilfe eines vorgefertigten Kodierschemas oder eine abduktive Kodierung mithilfe neuer, am Datenmaterial entwickelter Kategorien, durchgeführt (vgl. ebd.). Im Rahmen dieser Arbeit wurde mit der zweiten, abduktiven Variante gearbeitet, wie es auch bei Rosenthal der Fall ist. So wurden stets neue Kategorien entwickelt, die dann im Verlauf der Auswertung überprüft und „empirisch aufgefüllt“ wurden (vgl. ebd., S. 71).

Um Typen bilden zu können, mussten dann Kategorien bzw. Merkmale kombiniert werden, die in Kreuztabellen zu Merkmalsräumen wurden. So wurde die Untersuchung der Ähnlichkeiten, Unterschiede und der Wirkungszusammenhänge möglich und die Fälle konnten verglichen und kontrastiert und somit typisiert, also nach unterschiedlichen Typen benannt, werden (vgl. ebd. S. 110-111). Dabei bezog sich die Typisierung nicht eingeschränkt auf die Person selbst, als vielmehr auf ihre Handlungsstrategien bzw. –muster, da Personen meist mehreren Typen zuzuordnen sind (vgl. ebd., S. 111). Zudem war es unerlässlich, neben den Unterschieden, Ähnlichkeiten und Zusammenhängen die interne Homogenität und die externe Heterogenität nicht außer Acht zu lassen. Die Bedeutung der Muster wurde beschrieben, indem sowohl die Kategorien, als auch die Subkategorien auf sozialwissenschaftliche Theorien bezogen wurden (vgl. ebd., S. 112).

³⁰ Die Relevanz zeigt, dass es sich nicht nur um eine Ausnahme handelt und berechtigt somit die Typisierung. Die Varianz wiederum zeigt, dass nicht nur ähnliche Fälle zur Bestätigung der Relevanz ausgewählt wurden und tragen somit zur Repräsentanz der Grundgesamtheit bei.

6.3 Ergebnisdarstellung

Um die einzelnen Fälle der befragten Jugendlichen in ihrem biografischen Entstehungskontext zu verstehen, werden diese folgend fallrekonstruiert bzw. kontexteingebettet und verschiedenen Typen zugeordnet dargestellt. Dabei wird der subjektiven Sinnzuschreibung der einzelnen Jugendlichen gegenüber ihrem Übergang, eine große Rolle zugeteilt. Um die Forschungsergebnisse besser verstehen und objektiver einordnen zu können, werden zudem einzelne Stellen mit Expertenmeinungen ergänzt. Diese wurden Notizen aus einzelnen Gesprächen mit Mitarbeitenden des Bildungszentrums Wohlfahrtswerk entnommen. Diese Mitarbeitenden waren sowohl im Unterricht, als auch bei der Lösung privater Probleme der Auszubildenden präsent und konnten somit aus langjähriger Erfahrung berichten.

Wie bereits beschrieben handelt es sich bei der Zielgruppe der Ausbildung zum Servicehelfer um eine Gruppe, die in gewissen Punkten eine hohe Homogenität aufweist. Ganz ähnlich der bereits gegebenen Homogenität der sozial benachteiligten Jugendlichen, ergaben sich auch bei der Datenauswertung Schnittpunkte bei den Befragten, die eine gewisse Homogenität aufzeigten. So zeigten beispielsweise nahezu alle Befragten eine große Dankbarkeit gegenüber der Möglichkeit, die sich für sie mit der Ausbildung bezüglich ihres Übergangs in das Berufsleben bot.

„Ja, also ich find das Wohlfahrtswerk halt sowas gutes und die haben mir halt auch viel gegeben. Also [...] ohne die wäre ich jetzt nicht da wo ich bin“ (Z. 359-361, Sadik, 21, ehemaliger Servicehelfer, heute Altenpflege-Auszubildender)³¹

Außerdem ließ sich bei allen Befragten eine positive persönliche Entwicklung feststellen, die jedoch stark in ihrer Ausprägung voneinander abwichen, wie die Typisierung verdeutlichen wird. Ausnahmslos alle Befragten bekamen während ihres Übergangs in irgendeiner Form Unterstützung. Die Unterstützungsformen waren ebenfalls sehr unterschiedlich, da manche Jugendliche bereits von zu Hause Unterstützung erhielten und andere mehr auf Unterstützung von Lehrern, Praxisanleitern oder Beratern der Arbeitsagentur angewiesen waren.

Folgend werden die Unterschiede der Übergänge der Jugendlichen aufgezeigt. Dazu werden die jeweiligen gebildeten Typen dargestellt, indem die einzelnen Jugendlichen in ihrem jeweiligen biografischen Kontext vorgestellt werden. Die folgende Kreuztabelle, die als

³¹ Die Namen der Interviewpartner wurden anonymisiert. Die Interview-Transkripte sind im Anhang einsehbar.

Merkmalsraum zur Typenbildung diente, gibt einen Überblick über die unterschiedlichen Typen und welche Interviewpartner jeweils welchem Typen zuzuordnen sind.

Strategie (Subjektive Sichtweise)	Übergangsverlauf	
	<i>Erfolgreich</i>	<i>Brüchig</i>
<i>Aktiv</i>	Eigeninitiativ-zukunfts-orientierter Typ: Elif	-
<i>Von passiv zu aktiv</i>	Pflegeorientierter Typ: Tanja, Sadik	Brüchig-gereifter Typ: Natalie
<i>Passiv</i>	-	Brüchig-unterstützungs- Bedürftiger Typ: Anamarija, Janina

Tabelle 1: Merkmalsraum Typenbildung

Die Kreuztabelle enthält zum einen den „Übergangsverlauf“, der entweder „Erfolgreich“ oder „Brüchig“ verlaufen ist. Und zum anderen ist die „Strategie“ oder auch „Subjektive Sichtweise“ dargestellt, wie die Jugendlichen den Übergang von der Schule in das Berufsleben bewältigten. Im Gespräch mit der sozialpädagogischen Begleitung der Ausbildung wurde bestätigt, dass die Jugendlichen ganz unterschiedliche Bewältigungsstrategien während ihrer Ausbildung und ihres Übergangs entwickeln. Klar trennen lassen sich die „Aktive Strategie“ und die „Passive Strategie“, die eine aktive und selbstständige beziehungsweise eine passive und unterstützungsbedürftigere Bewältigung des Übergangs beschreiben. Die Strategie „Von passiv zu aktiv“ beschreibt einen eigenständigen Typ, da sich dieser Typ während der Ausbildung von einer passiven zu einer aktiven Strategie hin entwickelte und selbstständiger wurde. Einem erfolgreichen Übergangsverlauf, der aktiv und selbstständig bestritten wurde, ist der „Eigeninitiativ-zukunftsorientierte Typ“ zuzuordnen. Bei der Entwicklung von einer passiven hin zu einer aktiven Strategie, den Übergang zu bewältigen, lassen sich zwei Typen unterscheiden: der „Pflegerorientierte Typ“ und der „Brüchig-gereifte Typ“. Der „Pflegerorientierte Typ“ hat den Übergang erfolgreich abgeschlossen, da er während der Ausbildung ein Interesse für den Pflegebereich entwickelt hat und sich in diesem Bereich weiterbildet. Dagegen hat der „Brüchig-gereifte Typ“ zwar eine positive charakterliche Entwicklung von einer passiven hin zu einer aktiven Strategie hinsichtlich der Übergangsbewältigung gemacht, hat jedoch nach wie vor einen brüchigen Übergang, da der

Entwicklungsprozess hin zu einer konstant aktiven Einstellung noch nicht abgeschlossen ist. Mit einer passiven Strategie und einem brüchigen Übergang ist der „Brüchig-unterstützungsbedürftige Typ“ der Idealtypus³² der Härtefälle an Jugendlichen, an die sich die Servicehelfer-Ausbildung richtet. Die genaueren Charakterisierungen der jeweiligen Typen und die Zuordnung der Interviewpartner werden im Folgenden genauer beschrieben.

Der Eigeninitiativ-zukunftsorientierte Typ

Der eigeninitiativ-zukunftsorientierte Typ ist im Merkmalsraum einem erfolgreich abgeschlossenen Übergang mithilfe einer aktiven Strategie des Handelnden zuzuordnen. Der Übergang von der Schule in das Berufsleben wird erfolgreich gemeistert, indem aktiv an diesem Erfolg gearbeitet wird. Dieser Typ charakterisiert sich vor allem durch seine Eigeninitiative und Zukunftsorientierung. So zeigt sich der eigeninitiativ-zukunftsorientierte Typ in hohem Maße selbstständig und zögert nicht, eigene Ideen in den Praxisbereich mit einzubringen. Diese Eigeninitiative und Selbstständigkeit sind die Folge eines hohen Selbstbewusstseins und einer hohen Sicherheit, die wiederum durch die Erfolge in der Praxis gestärkt werden. Da dieser Typ ein hohes Maß an Stolz, Ehrgeiz und Motivation mitbringt, werden die oben genannten Eigenschaften ebenfalls gestärkt und tragen zu einem zukunftsorientierten Übergang bei.

Elif – „Mein Traumberuf? Ja den, den ich jetzt hab.“ (Z. 35, Elif)

Elif ist 24 Jahre alt und hat ihre Servicehelfer-Ausbildung erfolgreich abgeschlossen. Sie ist Tochter eines Industriemechanikers und einer Bürokauffrau und hat einen türkischen Migrationshintergrund. Mit 24 hat Elif ihren Traumberuf gefunden. Nach anfänglichen Berufsfindungsschwierigkeiten und einer abgebrochenen Friseurausbildung wurde sie schließlich mit Hilfe eines Lehrers auf die Servicehelfer-Ausbildung aufmerksam. Da zum Zeitpunkt des Abbruchs bereits alle Ausbildungen begonnen hatten, war dies die einzige Möglichkeit für Elif, ohne Brüche im Lebenslauf in das Berufsleben einzusteigen. Ehrgeizig und motiviert engagierte sie sich während der Ausbildung in einem Krankenhaus im Bereich der geriatrischen Rehabilitation. Da die Servicehelfer-Ausbildung zum Zeitpunkt ihrer Ausbildung noch eine Modellausbildung war, hatte sie bei der Praxisstelle viele Freiheiten und gestaltete ihren Tagesablauf und ihre Tätigkeiten eigenständig und kreativ mit.

³² Der Begriff „Idealtypus“ wird hier mit dem vorgestellten Verständnis von Max Webers „Idealtypus“ verwendet.

„Ich hatte da ja echt selbst entscheiden können, was ich jetzt mach mit denen. Bin ja [...] keine Therapeutin, aber des is` auch irgendwo nich` so schwer, einfach wirklich so ganz frei, so ganz flexibel entscheiden, was man jetzt macht, was könnte jetzt gut sein? Auch dieses ganze Nachdenken, was könnte ich denn noch so machen? Und klar, und auch sich damit beschäftigen und auch echt dann Skripte gestalten.“ (Z. 253-258, Elif)

Die Freiheiten zur Selbstständigkeit und das abwechslungsreiche Aufgabenfeld motivierten Elif während ihrer Ausbildung und sie entwickelte ein Gefühl für die Möglichkeiten, die sich ihr mit der Ausbildung boten. Da sie bereits in einem Schulpraktikum gemerkt hatte, dass Büroarbeit nichts für sie ist und sie Bewegung und Abwechslung braucht und ihr folglich auch der Beruf der Friseurin nicht gefiel, merkte sie während der Servicehelfer-Ausbildung relativ schnell, dass ihr das Arbeiten mit Menschen gefiel.

„Ich glaub aus mir wär wahrscheinlich auch `ne gute Altenpflegerin geworden, weil ich auch immer schon versucht hab` den Menschen zu helfen irgendwie. Ich hätt` wahrscheinlich den ganzen Tag mit Therapie verbunden. Ja, also eben jetzt nicht immer gesagt `Ich bring Sie jetzt nach vorne zum Speisesaal`, sondern: `Ne, Sie nehmen jetzt den Rollator und ich begleite Sie, wir gehen zusammen`.“ (Z. 191-196, Elif)

Eine pflegerische Ausbildung kam für sie trotzdem nicht in Frage. Am Ende ihrer Ausbildung wurde sie dann für zwei Jahre übernommen, um eine Ausbildung zur medizinischen Masseurin und Physiotherapeutin zu machen und ist seitdem in Teilzeit als medizinische Masseurin in ihrem Ausbildungs-Krankenhaus angestellt. Stolz erzählt sie heute, dass sie staatlich anerkannte medizinische Masseurin und Bademeisterin ist.

Während ihrer Ausbildung wurde sie immer von ihren Eltern unterstützt und bekam neben finanzieller Unterstützung auch emotionale Unterstützung in Form von Lob und Anerkennung. Dass Elifs Übergang nicht von Prekarität geprägt war, hat sicher zu dessen erfolgreichem Abschluss beigetragen. Auch ihr Freundeskreis beeinflusste sie positiv, da zum Zeitpunkt ihrer Ausbildung alle Freunde eine Ausbildung machten oder arbeiteten. Die meisten ihrer Freunde machten dieselbe oder ähnliche Ausbildungen. Diese Unterstützung seitens der Eltern und der Freunde scheint wie eine Vorbildfunktion auf Elif gewirkt zu haben, die sie heute selber einnimmt und aktuelle Servicehelfer-Auszubildende im Bildungszentrum Wohlfahrtswerk bei einzelnen Themen unterrichtet. Sie empfiehlt den

Auszubildenden, nicht nur die Schule als Lernort zu begreifen, sondern genauso die Praxisstelle.

„Dass man wirklich nicht nur hier in der Schule lernt, sondern auch eigentlich viel mehr in der Praxis. Auf jeden Fall. Dass (man) wirklich hier gut mitmachen soll, aber in der Praxis wirklich noch konzentrierter sein soll, wie in der Schule, weil man da von überall lernen kann. [...] Also meiner Meinung nach lernt man in der Praxis am meisten.“ (Z. 374-378, Elif)

Elif entspricht dem Idealtypus, wie der Übergang mithilfe der Servicehelfer-Ausbildung gelingen sollte. Auch ihr Übergang begann mit einem Bruch. Doch letztendlich hat sie begriffen und während der Servicehelfer-Ausbildung gelernt, dass es darum geht, den Berufsalltag in der Praxis kennen zu lernen. Um beschäftigungsfähig zu sein, benötigt man ganz grundlegende Kompetenzen, die sich die Jugendlichen während der Servicehelfer-Ausbildung berufsvorbereitend aneignen.

„Also die Servicehelfer-Ausbildung finde ich bereitet einen halt echt auf den Beruf vor find ich. [...] Also hätte ich einfach den Unfug, den ich hier gemacht hab`, woanders gemacht, wär ich durch (das) Halbjahr geflogen, sag ich mal ganz auf gut deutsch. Und hier hat man dann gesagt, `Ja so geht`s nicht. Wenn du krank bist dann musst du anrufen, das ist im Arbeitsleben so und nicht mehr so wie in der Schule. Da kann man halt nicht einfach Schwänzen. [...] Und da hätte ich das halt wie gesagt auch bei der Arbeit gemacht, ja, da hätte ich`s echt nicht lange gepackt. Also das hat mich schon so auf mein Berufsleben [...] vorbereitet `n bisschen.“ (Z. 413-429, Elif)

Diese Einsicht zeigt, dass auch Elif nicht von Anfang an durchgehend ehrgeizig und motiviert war. Sie hat sich während der Ausbildung weiter entwickelt und ist heute ein Vorbild für Servicehelfer-Auszubildende. Ihre hohe Eigeninitiative, die teilweise sogar als Selbstsozialisation bezeichnet werden kann, trugen zu einer erfolgreichen beruflichen Sozialisation bei. Dass nicht jeder Übergang so positiv und einfach verläuft zeigen die folgenden Typen.

Der Pflegeorientierte Typ

Bei dem pflegeorientierten Typ kann man die Strategie zur Übergangsbewältigung nicht klar zu „aktiv“ oder „passiv“ zuordnen. Hier ist eher ein Prozess zu erkennen, der sich während des Übergangs vollzogen hat, bei dem der Typ aus seiner Passivität heraus eine Aktivität, hinsichtlich der Gestaltung des Übergangs, entwickelt hat. Pflegeorientiert ist dieser Typ

deshalb, weil er während der Ausbildung ein starkes Interesse für den Pflegebereich entwickelt hat, wenngleich dieser Bereich nicht Teil der Ausbildung ist. Trotzdem bekommen die Auszubildenden Einblicke in den Pflegebereich, da sie in ihrem Arbeitsalltag in den Krankenhäusern, Altenheimen und in der Behindertenhilfe manchmal auch in Berührung mit pflegerischen Tätigkeiten kommen oder Kollegen dabei beobachten. Der pflegeorientierte Typ möchte sich nicht auf die Servicehelfer-Tätigkeiten beschränken, sondern sich weiterentwickeln und entdeckt den Pflegebereich als neue Herausforderung. Nach Abschließen der Servicehelfer-Ausbildung kann dann eine Pflegeausbildung begonnen werden, die diesen Typ für seine berufliche Zukunft im Pflegebereich vorbereitet. Dies lässt bereits erkennen, dass sich dieser Typ aktiv und zukunftsorientiert an seiner Übergangsgestaltung beteiligt, auch wenn dies zu Beginn der Ausbildung nicht der Fall war und der Typ passiv und eventuell schon kurz vor dem Abbruch der Ausbildung war. Die Pflegeorientierung gibt diesem Typ die Chance, motiviert die Ausbildung zu beenden, da der nächste Schritt in Richtung Berufsleben bereits geplant ist. Auffallend ist zudem, dass dieser Typ mit der Vergangenheit abschließen möchte und sich auf die Zukunft und seine neuen Ziele konzentriert und somit motiviert, und mit guter Aussicht auf einen erfolgreichen Übergang in das Berufsleben die ihm gegebenen Möglichkeiten nutzt.

Tanja – „Durch die Ausbildung bin ich wieder auf die richtige Bahn gekommen“ (Z. 179-180, Tanja)

Tanja ist 19 Jahre alt und zum Zeitpunkt des Interviews noch im ersten Jahr ihrer Servicehelfer-Ausbildung. Sie wusste da aber bereits, dass sie das zweite Jahr ihrer Ausbildung nicht machen wird und stattdessen direkt eine Altenpflege-Ausbildung im Bildungszentrum Wohlfahrtswerk beginnen wird. Etwas desinteressiert beginnt Tanja zu erzählen, wie sie zu der Servicehelfer-Ausbildung kam. Die Phase nach dem Realschulabschluss war geprägt von Planlosigkeit und Alternativlosigkeit. Durch eine Zeitungsanzeige wurde sie auf die Servicehelfer-Ausbildung aufmerksam und bewarb sich. Aufgrund ihres Realschulabschlusses kam sie zunächst nicht in die nähere Auswahl, da sie zu hoch qualifiziert war und in der Ausbildung unterfordert sein könnte. Trotzdem bekam sie einen Platz für die Ausbildung, da sie unbedingt mit älteren Menschen arbeiten wollte. Anfangs war sie jedoch noch skeptisch gegenüber sich selbst und ihren Fähigkeiten und hatte Angst, das erste Mal in einem Altenheim zu arbeiten.

„Ja weil ich`s mir nicht zutrauen konnte mit alten Menschen zu arbeiten gleich so am Anfang. Einfach da reingeschickt zu werden und dann gleich, ich war auch ein bisschen überfordert am

Anfang. Mit Gesprächen führen und alles was dazu gehört. Aber jetzt geht`s eigentlich und jetzt will ich auch des Weitere (Pflegeausbildung) haben.“ (Z. 61-64, Tanja)

Anfangs war Tanja noch passiv und beschreibt ihre Situation als überfordernd. Wenn sie von der Schule erzählt, betont sie jedoch, dass sie unterfordert war, so wie es bereits bei ihrem Bewerbungsgespräch vermutet wurde. Die Praxis jedoch forderte sie und sie entwickelte ein Interesse am Pflegebereich. Aufgrund dieser Entwicklung ergab sich dann schließlich auch die Möglichkeit eine Altenpflege-Ausbildung zu machen, da sie hierfür bereits mit ihrem Realschulabschluss die notwendige Qualifikation hatte und weder in der Schule noch in der Praxis unterfordert wäre. Zu Beginn ihrer Servicehelfer-Ausbildung wäre eine Ausbildung im Pflegebereich jedoch noch undenkbar für sie gewesen.

„ Ich wollte anfangs auch gar nicht die Krankheitsbilder hören. Ich wollte einfach nur die Menschen kennen lernen, die da sitzen und nicht ihre Krankheit. Aber mittlerweile hab` ich die Krankheiten halt auch erfahren, ja. Ich hab` einfach das Bedürfnis zu helfen.“ (Z. 70-73, Tanja)

Dieses Bedürfnis zu helfen erklärt Tanja damit, dass sie bereits einige Schicksalsschläge hinter sich hat, auf die sie jedoch nicht genauer eingehen möchte. Sie erzählt, dass ihre Großmutter gestorben ist und sie sich deshalb dafür interessierte mit älteren Menschen zu arbeiten und ihnen zu helfen, da sie es bei ihrer eigenen Großmutter nicht konnte. Tanja kommt aus einer deutschen Familie. Der Vater ist Frührentner, die Mutter arbeitet in der Küche eines Altenheimes. Über den Vater erzählt sie nur, dass er nie da ist, die Mutter scheint ihre Bezugsperson zu sein, die sie stets unterstützt und auch über ihre Entscheidung, eine Ausbildung im Altenheim zu machen, sehr erfreut war.

Anfangs fühlte sich Tanja noch unwohl in ihrem Team. Sie erzählt von einer Zeit, in der sie sich von der stellvertretenden Bereichsleitung gemobbt fühlte und sich nicht traute dieses Problem anzusprechen. Irgendwann gelang es ihr mit Unterstützung ihrer Praxisanleiterin die Schwierigkeiten zu klären und sie fühlte sich wohl in ihrem Team. Hier wird die Passivität Tanjas deutlich, da sie nur passiv an der Problemlösung teilnahm und bis heute skeptisch gegenüber neuen Menschen ist.

„Also anfangs war`s ein bisschen, ja ich hab` mich allein gefühlt, weil ich komm` in ein Team, das schon zusammen gewachsen ist, ich war die Neue. Und da war`s eben nicht so schön, aber des wurde eigentlich gleich. [...] Jetzt sind wir so ein eingeschworenes Team und jetzt fällt`s mir auch schwer zu

gehen. Ich bleib` ja nicht in dem Bereich. [...] Das neue Team? [...] Ich freu mich gar nicht auf dieses Team.“ (Z. 126-143, Tanja)

Der Wendepunkt in Tanjas Ausbildung kam, als ihr kleinere pflegerische Aufgaben zugeteilt wurden. So fand sie heraus, was ihr Spaß machte und was ihr lag und was nicht. So entwickelte sie eine gewisse Selbstständigkeit und ihr Interesse für den Pflegebereich.

„Also besonders viel Spaß macht das eigentlich nicht was ich machen muss. Das kam erst durch das, dass ich dann in der Pflege mitarbeiten durfte, also Grundpflege alles. Ich durfte das ja dann alleine machen.“ (Z. 97-99, Tanja)

Besonders deutlich wird ihre Veränderung und berufliche Sozialisation, als sie wenig später von ihrer Schulzeit und der Zeit danach erzählt.

„Ich war so ein Mädchen, wo nie viel an Glück geglaubt hat. Und deswegen war ich früher auf so `ner Schiene, wo ich eigentlich nie sein wollte. Aber durch die ganzen Absagen, die ich damals bekommen hab`, bin ich da einfach reingerutscht. Das heißt, ich hab` viel mehr mit Freunden gemacht. Ich hab` meine Schule sozusagen vernachlässigt. Ich bin hingegangen, aber ich hab` nicht wirklich gelernt. Ja, und durch die Ausbildung bin ich wieder auf die richtige Bahn gekommen.“ (Z. 174-180, Tanja)

Tanja sind die Fehler ihrer Vergangenheit bewusst und sie scheint mit der Vergangenheit abschließen zu wollen und betont immer wieder, dass die Servicehelfer-Ausbildung eine Chance für sie war, sich und ihr Leben zu verändern. Dafür ist sie bis heute dankbar. Nicht nur ihre Einstellung zur Schule hat sich verändert, sondern auch ihre Einstellung zu ihrer beruflichen Orientierung und Zukunft haben sich zum Positiven verändert.

„Also ich rate Keinem hier abzubrechen. [...] Weil man macht sich alles selber kaputt. Und man macht sich das Leben selber schwer. Und wieso schwer, wenn`s auch einfach geht und man die Chance gekriegt hat?“ (Z. 331-335, Tanja)

Sadik - „Ich denk mal, wenn man gelobt wird und sowas, dann bekommt man gar nicht sowas in den Kopf, dass man die Ausbildung abbricht.“ (Z. 437-438, Sadik)

Sadik ist mit 9 Jahren aus dem Kosovo nach Deutschland gekommen. Seine Lebensgeschichte ist von allen Interviewpartnern am deutlichsten von Prekarität geprägt. Er spricht nicht gerne über seine Vergangenheit. Auf die Frage welchen Beruf seine Eltern ausüben antwortet er, dass sein Vater Landwirt ist und seine Mutter Hausfrau. Auch bei der Frage über die Meinung der Eltern zu seiner Ausbildung erzählt er, dass sie stolz auf ihn sind. Erst bei genaueren Nachfragen erzählt er dann, dass er seinen Onkel als Vater ansieht. Sein Vater gilt seit seiner Flucht aus dem Kosovo als im Krieg verschollen. Von seiner Mutter erzählt er nichts. Sadik wuchs bei seinem Onkel auf und lebt bis heute bei ihm. Er unterstützte ihn auch während seiner Ausbildung.

„Es gab mal `ne Zeit wo ich mal die Ausbildung nicht mehr machen wollte. Was heißt nicht mehr machen wollte, ich hatte halt Stress [...], da wurde ich halt gekündigt, weil ich kam mit den Leuten nicht klar. [...] Und da hat halt mein Onkel in der Wohlfahrt angerufen. [...] Also wär` mein Onkel nicht gewesen, ich glaub` da hätte ich die Ausbildung nicht weitergemacht.“ (Z. 147-153, Sadik)

Nachdem Sadik zu Unrecht beschuldigt wurde gestohlen zu haben, verschlechterte sich das Arbeitsklima bei seiner Praxisstelle, bis ihm schließlich gekündigt wurde. Aus Stolz wollte er es dabei belassen und blieb passiv, wie er es gewohnt war. Durch die Unterstützung seines Onkels und mithilfe des Wohlfahrtswerks bekam er eine neue Praxisstelle zugeteilt. Für diese zweite Chance ist er bis heute sehr dankbar. Bei der neuen Praxisstelle bekam er zudem die Möglichkeit, vom haustechnischen Bereich in den Betreuungsbereich zu wechseln. Die Heimleitung organisierte zudem zwei Schnupperwochen, in denen die Auszubildenden des Hauses einen Einblick in andere Bereiche des Hauses bekamen. So entdeckte Sadik sein Interesse für den Pflegebereich, in dem er bei der Pflege seiner Großmutter bereits Erfahrungen gesammelt hatte, und entwickelte eine aktive Haltung gegenüber seiner Berufs- und Zukunftsplanung.

„Und das in der Pflege [...] hat mir irgendwie gefallen also [...] nicht immer das gleiche wie in der Betreuung. Also jeden Morgen machst du das und das, sondern in der Pflege hast du mal was ganz Neues und so. Also da ist dir praktisch nie langweilig. Man erlebt nie das Gleiche, fast immer was

Neues. Und ja zudem hab` ich dann beschlossen, eine pflegerische Ausbildung zu machen und jetzt bin ich halt seit gestern im zweiten Lehrjahr.“ (Z. 72-77, Sadik)

Die Entwicklung von seiner Passivität hin zu seiner heutigen Aktivität zeigt auch, dass er aus den schwierigen Situationen während seiner Ausbildung gelernt hat. Auch das ist ein wichtiger Aspekt für eine erfolgreiche berufliche Sozialisation.

„Also ich würde nicht so schnell aufgeben wie damals. Weil ich weiß jetzt sehr viel über die Ausbildung und welche Möglichkeiten es da gibt [...]. Also ich denke jetzt würde ich sogar selber auf jemanden zugehen, wo mir helfen würde und nicht so einfach meinem Onkel sagen und dann halt nix machen [...].“ (Z. 221-225, Sadik)

Auch Sadik betont wie Tanja, dass er jedem Servicehelfer-Auszubildenden raten würde, die Ausbildung zu beenden. Sadik differenziert hier jedoch im Gegensatz zu Tanja darin, dass er weiß, dass es auch mal größere Probleme während der Ausbildung geben kann. In diesem Fall hält er es jedoch für sinnvoll sich nicht gleich abzuschreiben, sondern aktiv nach Hilfe und Unterstützung zu suchen. Auch wenn man merkt, dass die Ausbildung nicht den eigenen Vorstellungen entspricht, empfiehlt er, sich beispielsweise von den Lehrern beraten zu lassen, welche Möglichkeiten es sonst noch gibt. Denn nur wenn die Jugendlichen daran interessiert sind, ihre Berufsfindung aktiv mitzugestalten, gelingt die Kompetenzförderung auch.

Auch in Sadiks Freundeskreis machen viele Freunde eine Ausbildung im pflegerischen Bereich. Wie bei Tanja, scheint Sadik sich mit seiner eigenen Entwicklung während der Ausbildung auch im Freundeskreis an Peers orientiert zu haben, die einen ähnlichen pflege- und zukunftsorientierten Weg eingeschlagen haben. Die Orientierung an Peers, aber auch am Team war für Sadik wichtig während der Ausbildung und auf seinem Weg der Berufsfindung.

„Das fand ich am allerbesten an meiner Ausbildung. [...] Da ist man immer wie ein Team, also man hat keinen bevorzugt oder sowas, sondern man hat immer alles im Team (gemacht).“ (Z. 405-407, Sadik)

Die Sozialisation, die während einer wichtigen Phase in seinem Leben nicht durch seine Eltern stattfinden konnte, hat neben der Sozialisation durch seinen Onkel, auch in großen Teilen während der Ausbildung als berufliche Sozialisation stattgefunden. Teamarbeit und

Anerkennung haben ihn bestärkt seine Ausbildung in schwierigen Zeiten nicht abzubrechen und motiviert seinen Weg zu gehen.

„Ich denke mal, wenn man gelobt wird und sowas, dann bekommt man gar nicht sowas in den Kopf, dass man die Ausbildung abbricht.“ (Z. 437-438, Sadik)

Anerkennung und das „Gebraucht werden“ in der Praxis sind grundlegend wichtig für die Motivation und Selbstsozialisation der Jugendlichen. Dieser Aspekt ging aus allen geführten Gesprächen mit Mitarbeitenden des Bildungszentrums hervor. Laut Bildungszentrum, wird viel Wert auf eine Anerkennungskultur in der Ausbildung gelegt. Neben der Praxisstelle und den Bewohnern, erfahren die Jugendlichen auch im Unterricht und bei den Klassenkameraden Anerkennung.

Der Brüchig-gereifte Typ

Eine Entwicklung von einer passiven hin zu einer aktiven Gestaltung des Übergangs lässt sich ebenfalls beim „Brüchig-gereiften Typ“ feststellen. Dieser Typ zeigt eine deutliche Entwicklung zu mehr Reife als noch zu Beginn der Ausbildung. Diese reifere und aktivere Einstellung gegenüber der Zukunft und der Berufsorientierung neigt jedoch zu Brüchen. Denn der Unterschied zum „Pflegerorientierten Typ“ ist, dass der Übergang nicht erfolgreich abgeschlossen wurde und von mehr als nur einem Bruch geprägt ist. Der Übergang ist noch in Bearbeitung und aufgrund von einigen Unsicherheiten bezüglich der Berufsfindung ist es auch nicht sicher, ob dieser letztendlich ohne weitere Brüche gemeistert wird. Diese Unsicherheit bzw. Unentschlossenheit bezüglich der Berufswahl relativiert die persönliche Entwicklung hin zu mehr Reife, da sie weitere Brüche ermöglicht.

Natalie – „Ich hatte ja 5 Jahre Spanne zwischen meinem Schulabschluss und dann dem Servicehelfer. Und ich hab da dazwischen halt ein Jahr `ne Lehre gemacht und dann so `n paar Jobs gemacht.“ (Z. 474-477, Natalie)

Fünf Jahre dauerte bei Natalie der brüchige Übergang von der Hauptschule bis zur Servicehelfer-Ausbildung. In dieser Zeit hatte sie eine Friseur-Ausbildung begonnen und abgebrochen, nachdem sie herausfand, dass sie ihr nicht lag und hatte mehrere Teilzeit- und Vollzeitjobs. Hier beginnt Natalies brüchiger und prekärer Weg in Richtung sichere Anstellung und Unabhängigkeit vom Staat, auf den ersten Arbeitsmarkt.

„Also ich hatte so `n bisschen so Berufsfindungsschwierigkeiten“ (Z. 84-85, Natalie)

Mit 20 fing sie dann die Servicehelfer-Ausbildung an, nachdem ihr Vater sie auf die Ausbildung aufmerksam machte. Natalie wollte damals einfach nur irgendeine Ausbildung haben und dass ihre Eltern sie in Ruhe ließen wenn es um das Thema Zukunft und Berufsfindung ging. Beim Bewerben wurde ihr Interesse dann aber aufgrund der pflegerischen Weiterbildungsmöglichkeiten geweckt, da ihr Traumberuf Kinderpflegerin war. Nach dem Hauptschulabschluss, den sie während des gesamten Interviews abwertet, noch einen Realschulabschluss zu machen, kam damals nicht für sie in Frage. Die Servicehelfer-Ausbildung erschien ihr dagegen eine Möglichkeit einen Schritt Richtung Kinderpflegerin zu gehen und gleichzeitig schon eine Ausbildung abgeschlossen zu haben.

„Und dann dacht` ich, okay gut, des könnte eventuell ein Sprungbrett sein für, eigentlich die Berufe, die ich machen will. [...] Ja grad hier so mit der Kinderpflege.“ (Z. 97-99, Natalie)

Erst in der Ausbildung merkte sie, dass ihre Rechnung nicht aufging, da es keine Praxisstelle in der Kinderpflege gibt und auch trotz Unterstützung des Bildungszentrums bei der Ausbildungsplatzakquise keines der Krankenhäuser eine Servicehelferin auf den Säuglings- oder Kinderstationen benötigte. Natalie bekam schließlich eine Praxisstelle in einem Krankenhaus bis sie dann, noch in der Probezeit, schwanger wurde und die Ausbildung abbrach.

„Und dann bin ich schwanger geworden, dann hab ich wieder aufgehört und hab halt abgebrochen. Und hab dann, nachdem meine Tochter geboren war, da war ich dann 21, dann 22. Ja mit 22 nochmal angefangen.“ (Z. 36-39, Natalie)

Ab dem Zeitpunkt ihrer Schwangerschaft erhielt sie finanzielle Unterstützung vom Staat und lebt am Existenzminimum. Natalie beschloss, die Ausbildung ein zweites Mal zu beginnen, da sie einen gewissen Zeitdruck verspürte und Angst hatte, als Mutter würde sie sonst keine Stelle bekommen. Die berufliche Unsicherheit für die Zukunft motivierte sie nach einer Lösung zu suchen. Als sie schließlich die Ausbildung nach der Geburt ihrer Tochter ein zweites Mal begann, war keine Praxisstelle mehr im Krankenhaus verfügbar und sie bekam eine Praxisstelle im Altenheim.

„Also eigentlich, ja. Ich wollte nie ins Altenheim. Aber ich hab` dann halt gedacht `Ja okay gut, bevor ich halt gar nichts krieg`, dann geh ich halt ins Altenheim und probier` das.` Wobei ich schon eigentlich von Anfang an wusste, dass das nicht meins ist, weil, ich kann nicht so mit alten Menschen.“ (Z. 156-159, Natalie)

Hinzu kam, dass sich Natalie in ihrem Team nicht wohlfühlte, da sie nach mehreren personalen Veränderungen auf der Station nicht durchgehend die gleiche Praxisanleitung hatte, wie sie es als Unterstützung vermutlich benötigt hätte. Nachdem sie merkte, dass ihr die Arbeit im Altenheim nicht lag, sprach eine Lehrerin aus der ersten Ausbildung sie auf ihre ursprünglichen Pläne in der Kinderpflege an. Mithilfe der Informationen und Tipps der Lehrerin bewarb sich Natalie an einer Kinderpflegeschule und brach die Servicehelfer-Ausbildung zum zweiten Mal ab. Zum Zeitpunkt des Interviews hat Natalie die Ausbildung zur Kinderpflegerin bereits seit einigen Wochen begonnen und betont, dass es ihr sehr viel Spaß macht und dass sie motiviert ist, die Ausbildung zu beenden. Auch hier betont Natalie wieder wie alt sie schon ist und es wird deutlich, dass sie sich zeitlich unter Druck gesetzt fühlt, endlich im Berufsleben anzukommen. Neben ihrer Mutterschaft spielt in diesem Zusammenhang auch der Freundeskreis eine wichtige Rolle. In ihrem Freundeskreis haben alle eine abgeschlossene Ausbildung und arbeiten oder sind dabei die Ausbildung zu beenden. Nur eine Freundin scheint Berufsfindungsschwierigkeiten zu haben und Natalie beginnt Parallelen zu ihrem eigenen Übergang zu ziehen.

„Ich hab` jetzt zum Beispiel zu der einen voll oft gesagt, [...] `Jetzt such dir doch was Neues und mach` des jetzt fertig`, weil sie muss ja irgendwann fertig werden und so. Und ich hab` ja damals auch immer irgendwie angefangen und wieder aufgehört. Und hab` dann auch wieder nicht gesucht.“ (Z. 339-347, Natalie)

Das Bildungszentrum sieht die Wichtigkeit der Peers aber vor allem innerhalb der Klassen in der Ausbildung, da die Klassenkameraden ähnliche Lebenslagen haben. Natalie hält es heute für wichtig, eine Ausbildung und vor allem das Beenden einer Ausbildung ernst zu nehmen. Sie scheint in dieser Hinsicht gereift zu sein und erkennt, dass sie selbst Probleme hatte eine Ausbildung zu beenden, bei der sie wusste, dass sie ihr nicht lag.

„Ich kann anderen bessere Ratschläge geben, wie für mich selber. Also ich sag dene, `Mach`s doch so, so, so`, und ich mach`s bei mir selbst gar nicht so.“ (Z. 332-334, Natalie)

Rückblickend hat sie sich in der Schule während der Servicehelfer-Ausbildung unterfordert gefühlt. In ihrer dritten und aktuellen Ausbildung fühlt sie sich herausgefordert und muss sich viel Mühe geben, um mit dem Stoff klar zu kommen. Die Servicehelfer-Ausbildung scheint zum falschen Zeitpunkt in ihrem Leben stattgefunden zu haben.

„Ich find`s gut für welche, die direkt aus der Schule kommen. Also wirklich für die [...] Schulabgänger mit, vielleicht zum Teil 15, 16, vielleicht auch noch 17. Aber ich fand`s so für die älteren, die zum Teil echt schon jobmäßig viel, oder mehr Erfahrung gemacht haben, oder auch mehr, in Anführungszeichen Lebenserfahrung, find ich`s schon `n bisschen öde. Also man kann auf jeden Fall gut lernen ins [...] Berufsleben einzusteigen und so.“ (Z. 396-401, Natalie)

Wenig später wird im Interview nochmal deutlich, dass die Servicehelfer-Ausbildung zu diesem Zeitpunkt in ihrem Leben, aufgrund des verspürten Zeitdrucks, nicht das Richtige für sie war.

„Also ich denk mal, wenn ich jetzt direkt aus der Schule gekommen wäre, zu den Servicehelfern, dann wäre ich das vielleicht auch ganz anders angegangen. Vielleicht hätte ich dann gesagt, `Gut, ich mach jetzt diese zwei Jahre Servicehelfer, hab das halt, und mach` dann nochmal was anderes. [...] Aber ich hab` da so `n bisschen so `n Zeitdruck gesehen.“ (Z. 477-483, Natalie)

Trotzdem half auch ihr die Servicehelfer-Ausbildung bei ihrem Übergang und der Berufsfindung insofern, dass sie nun ihren Weg zu ihrem Traumberuf Kinderpflegerin gefunden hat und selbst hofft, dass sie bei ihrem dritten Versuch ihre Ausbildung beenden und somit auf dem ersten Arbeitsmarkt ankommen wird.

„Und in der jetzigen (Ausbildung) ist es schon so, dass ich sag, `Also ich will von Anfang an gute Noten haben, damit`s an sich `n guter Abschluss wird.` Da hatte ich halt in der Ausbildung (Servicehelfer) auch nicht so den Drang danach.“ (Z. 525-528, Natalie)

Der Brüchig-unterstützungsbedürftige Typ

Auch der Übergang des „Brüchig-unterstützungsbedürftigen Typs“ ist von Brüchen geprägt. Jedoch lässt sich im Gegensatz zum „Brüchig-gereiften Typ“ keine bedeutende Entwicklung von einer Passivität hin zu einer Aktivität hinsichtlich der individuellen Übergangsgestaltung erkennen. Stattdessen hält die Passivität weiter an und gefährdet den Übergang für weitere Brüche. Auffallend ist vor allem, dass dieser Typ eine hohe Unsicherheit allgemein und speziell bei der Berufs- und Zukunftsorientierung aufweist. Sofern Zukunftspläne vorhanden sind, sind diese meist unrealistisch. Dies und das fehlende Maß an Selbstständigkeit, macht diesen Typ in einem höheren Maße unterstützungsbedürftig, als es die anderen Typen sind. Dies zeigt sich auch in einer erhöhten Schulumüdigkeit und geringen Toleranzgrenze für Anstrengung, die während der Ausbildung zu Anhäufungen von Fehlzeiten führten. Dem Bildungszentrum ist deswegen eine geregelte Tagesstruktur in der Ausbildung wichtig, da die Jugendliche diese zu Hause meist nicht vorgelebt bekommen. Zudem fällt auf, dass der Hauptschulabschluss häufig abgewertet wird und mit Chancen- bzw. Perspektivlosigkeit in Verbindung gebracht wird. Hinzu kommen familiäre Problemlagen. All diese Punkte zeigen, dass dieser Typus dem Idealtypus der Zielgruppe, also den eindeutigen Härtefällen, der Servicehelfer-Ausbildung entspricht.

Anamarija – „Also so `n Grund hatte ich dann im Nachhinein nicht wirklich. Ich hab gedacht, naja jetzt mach des halt mal, weil ich keinen anderen Weg gesehen habe.“ (Z. 63-65, Anamarija)

Anamarija ist 22 Jahre alt und wollte eigentlich immer Tierarzhelferin werden. Einen Realschulabschluss zu machen kam jedoch nicht für sie in Frage. Für die Servicehelfer-Ausbildung hatte sie sich nach ihrem Hauptschulabschluss aus Planlosigkeit und fehlender Alternativen entschieden. Bereits zu Beginn des Interviews wird deutlich, dass Anamarija nicht gerade stolz auf ihren Hauptschulabschluss ist. Diese Abwertung und gefühlte Perspektivlosigkeit wird sich im Laufe des Interviews mehrmals wiederholen.

„Also heutzutage ist es sehr schlecht mit `nem Hauptschulabschluss. Und das ist das was ich heute im Nachhinein noch sehr bereue. Dass ich doch nicht `n bisschen besser war in der Schule.“ (Z. 74-77, Anamarija)

Ein Berater beim Jobcenter hatte sie auf die Servicehelfer-Ausbildung aufmerksam gemacht. Die Ausbildung hat Anamarija erfolgreich abgeschlossen und widerspricht in diesem Punkt dem Typ, der von Brüchen geprägt ist. Trotzdem ist Anamarija dem „Brüchig-

unterstützungsbedürftigen Typ“ zuzuordnen, wie sich später zeigte. Als sie beginnt von ihrem Freundeskreis zu erzählen, fällt auf, dass sie deren Ausbildung als Anstrengung empfindet und Pflicht, die es hinter sich zu bringen gilt. Auch die Perspektive einer Weiterbildung im Pflegebereich bezeichnet sie als zu anstrengend und erwähnt, dass dies aufgrund eines Bandscheibenvorfalles ohnehin nicht für sie in Frage gekommen wäre. Trotz der abgeschlossenen Ausbildung wurde sie am Ende nicht von ihrer Praxisstelle übernommen, weil sich ihre Fehlzeiten anhäufelten.

„Es gab am Ende ein paar Probleme, sag ich offen und ehrlich, meine Fehlzeiten haben [...] zugenommen. Aus dem Grund, dass ich halt `n bisschen privat Probleme hatte. Das fanden sie nicht super, das find ich heute nicht super, find ich immer noch nicht super. Die haben mich dann nicht übernommen. Danach war ich ein halbes Jahr arbeitslos und wurde dann im [...] Krankenhaus übernommen als Servicehelferin. Die haben mir die Chance gegeben. Dann war ich dort drei, also ja sechs Monate Probezeit, aber in den ersten drei war`s super, danach hat`s angefangen mit der Bandscheibe.“ (Z. 197-205, Anamarija)

Probleme in der Praxisstelle sind, laut Bildungszentrum, der häufigste Grund für einen Abbruch der Ausbildung. Deswegen und aufgrund der erhöhten Schulmüdigkeit dieser Jugendlichen wird zum einen der Praxisanteil im Laufe der Ausbildung erhöht und zum anderen die Wichtigkeit einer engagierten Praxisanleitung betont. Ab dem Zeitpunkt der Nicht-Übernahme aufgrund der gehäuften Fehlzeiten beginnt der brüchige und prekäre Teil Anamarijas Übergangs. Im Laufe des Interviews stellt sich heraus, dass Anamarijas Mutter während ihrer Ausbildung an Schizophrenie erkrankte und sich Anamarija verantwortlich für ihre Mutter fühlte.

„Meine Mutter ist schwer erkrankt. An Schizophrenie, da bin ich offen und ehrlich jetzt. Und des war in der Zeit, es war einfach `ne unpassende Zeit, dass sowas überhaupt damals passiert ist und ich hab` da eben einiges mitgemacht, ja. Sowohl die Nächte und die Tage und es war für mich so `n Punkt, wo ich eigentlich psychisch, seelisch schon so `n bisschen unten war und ich während der Arbeit mich nicht konzentrieren konnte. Ging nicht. Ich war ständig bei meiner Mutter in Gedanken und hab` ständig nachgedacht. Und ja, ich hatte einfach nur das Gefühl immer wieder nicht hingehen zu wollen, zur Arbeit. Weil ich doch eher das Bedürfnis hatte ein Auge auf sie zu werfen, ja.“ (Z. 398-407, Anamarija)

Nach einem Suizidversuch ihrer Mutter sieht Anamarija keinen anderen Ausweg, als sich immer öfter krankschreiben zu lassen. Sie spricht ihre familiären Probleme in der Praxisstelle und Schule an und bekommt so gut es geht Unterstützung, fühlt sich aber von der ganzen Welt unverstanden und alleine gelassen. Im Nachhinein bereut Anamarija die Fehltag, weiß aber auch, dass sie wieder so reagieren würde, um für ihre Mutter da zu sein. Trotzdem sieht sie die Schuld bei sich selbst und hofft innerlich auf eine zweite Chance.

„Dann haben die mich nicht übernommen. Ich fand's schon traurig auf der einen Seite. Und ja, auf der anderen Seite hätte ich vielleicht schon auch kämpfen sollen für eine zweite Chance in diesem Heim. Aber ich hab` aufgegeben und hab` gesagt `Okay, ne, ich hab` dort meine Chance vermasselt, ich versuch es woanders.“ (Z. 470-474, Anamarija)

Diese Einsicht bestätigt sich für Anamarija, als sie nach sechsmonatiger Arbeitslosigkeit von einem Krankenhaus als Servicehelferin angestellt wird. Sie merkt, wie sehr ihr ihre alte Praxisstelle gefallen hatte und wie viel Spaß sie dort hatte. Die neuen Aufgaben waren sehr anstrengend für sie und nach ihrem Bandscheibenvorfall wurde ihr die Stelle noch in der Probezeit gekündigt. Über die deutsche Rentenversicherung kam sie dann in die berufsfördernde Maßnahme „Reha-Step“, die speziell für Fälle wie Anamarija gedacht ist. In dieser Zeit wurden neben einer ambulanten Reha auch einige Tests zur Berufsfindung und – eignung gemacht. Als sowohl die Tests als auch betreut geschriebene Bewerbungen erfolglos bleiben, empfiehlt ihr Berater ihr, eine Schulung zur Betreuungsassistentin zu machen, die sie für betreuende Aufgaben im Sozial- und Gesundheitswesen qualifiziert. Zum Zeitpunkt des Interviews hat Anamarija diese Schulung bereits abgeschlossen, hat jedoch bisher keine Anstellung als Betreuungsassistentin oder Praktikantin gefunden. Sie scheint von allen Interviewten aktuell am ehesten in einer prekären Lebenslage zu stecken, da ihre berufliche Zukunft am unsichersten ist. Sehr passend findet Anamarija gegen Ende des Interviews Worte bezüglich der von ihr wahrgenommenen Perspektivlosigkeit von Hauptschülern:

„Also man gibt den Hauptschülern kaum `ne Chance irgendwas zu machen. Man schaut eher immer auf die Noten und ich denke, ja, anstatt auf die Noten zu gucken könnte man eher mal so die Werte anschauen, ja, die man eben in der Praxis leisten kann.“ (Z. 328-331, Anamarija)

Damit bringt Anamarija den Kerngedanken der Konzeption der Servicehelfer-Ausbildung auf den Punkt. Für ihren eigenen Übergang hat ihr das, aufgrund erschwerter Bedingungen familiärer Natur, nicht zum Einstieg in das Berufsleben verholfen. Ihrer Mutter geht es

mittlerweile besser. Dennoch ist sie auf Anamarijas Hilfe angewiesen und es ist nicht abzusehen, inwieweit sie das auf ihrem Weg in das Berufsleben noch einschränken wird.

Janina – „Und da gab`s immer so Zeitpunkte, wo ich mir dachte, `Ich hab` jetzt keine Lust. Ich bin jetzt krank. Ich will das nicht mehr weitermachen`.“ (Z. 152-153, Janina)

Janinas Übergang scheint zunächst genauso gut einem erfolgreichen oder einem von Passivität zur Aktivität entwickelten Typus zuzuordnen zu sein. Doch im Laufe des Interviews wurde dieser erste Eindruck widerlegt, wie sich später darstellen wird. Vor drei Jahren beendete die heute 21-jährige ihre Servicehelfer-Ausbildung. An die Zeit denkt sie mit gemischten Gefühlen zurück. Als Tochter eines deutschen Druckers und einer italienischen Zeitarbeiterin war ihr Traumberuf schon immer Kindergärtnerin oder Kinderkrankenschwester. Ihr ursprünglicher Traumberuf und die Tatsache, dass ihr der dafür notwendige Realabschluss oder die ansonsten erforderlichen drei Ausbildungen zu viel Aufwand waren, erinnern an Natalie. Auch Janina wertet, wie Natalie und Anamarija ihren Hauptschulabschluss ab und empfand ihre Situation nach dem Hauptschulabschluss als perspektivlos.

„Dann hab` ich mich ganz viel beworben auf `ne Stelle als Kauffrau im Einzelhandel und dann noch alle möglich-, ich weiß gar nicht mehr was da noch alles dabei war, Friseurin? Und ich hab` überall Absagen gekriegt. Ich glaub ich hab` über 100 Bewerbungen geschrieben und hab keine einzige Zusage gekriegt.“ (Z. 61-64, Janina)

Wie die meisten Jugendlichen, die sich für die Servicehelfer-Ausbildung bewerben, war auch Janina alternativ- und planlos. Sie bekam eine Zusage für die Ausbildung und eine Praxisstelle in einem Krankenhaus. Ihr Arbeitsbereich dort war die Bettenzentrale. Ab und zu durfte sie auch in der Kantine und im Konferenzservice der Ärzte aushelfen. Die Arbeit im Konferenzservice motivierte sie und machte ihr viel Spaß. Die Arbeit in der Bettenzentrale weniger.

„Am Anfang war`s ziemlich schwer. Weil ich bin so voll der Spätaufsteher, ich bin gar nich` so der Frühaufsteher. Und in der Bettenzentrale war`s so, dass ich um 6:30 Uhr morgens anfangen musste. Und da hab` ich noch in H damals gewohnt und mein Weg war halt schon weit zur Bahn. Also ich bin glaub` ich 20 Minuten zur Bahn gelaufen und musste dann nochmal 25 Minuten Bahn fahren. Und da gab`s immer so Zeitpunkte, wo ich mir dachte `Ich hab` keine Lust. Ich bin jetzt krank.“

Ich will das nicht mehr weiter machen. Und ja, dann haben meine Eltern mir ganz oft gesagt, 'Zieh das durch und danach kannst du irgendwas besseres machen.'“ (Z. 147-155, Janina)

Laut Bildungszentrum, werden solche Fälle als von „erhöhter Vulnerabilität“ gekennzeichnet beschrieben. Den sozial benachteiligten Jugendlichen fehlt es hier an Selbstdisziplin und der Selbstkompetenz, Bedürfnisse auch mal aufschieben zu können. Die Schwierigkeiten aufzustehen und sich selber zu motivieren, zur Arbeit oder zur Schule zu gehen, münden dann oft in angehäuften Fehlzeiten.

Janina benötigte viel Unterstützung während ihrer Ausbildung. Ihre Praxisanleiterin gab ihr abwechslungsreichere Aufgaben, da sie merkte, dass die Bettenzentrale Janina demotivierte und auf Dauer sogar zu einem Ausbildungsabbruch hätte führen können. Auch Janinas Eltern bestärkten sie darin, die Ausbildung zu beenden. Das frühe Aufstehen, der weite Anfahrtsweg zur Arbeit und die für sie monotone und anstrengende Arbeit in der Bettenzentrale waren aber nicht der einzige Grund, weshalb sich Janinas Fehlzeiten vermehrten.

„Im zweiten Lehrjahr hab` ich`s so ein bisschen schleifen lassen und bin dann auch öfters mal krank gewesen. Hab` dann-, also krank war ich jetzt nicht, aber ich bin-, hab` dann halt so keine Motivation irgendwie gehabt so `ne Zeit lang. Des war so zwei, drei Monate, ja. Bis ich dann irgendwann mal verstanden hab`, dass es irgendwie-, dass ich die Ausbildung brauch`. Ich musste glaub ich auch am Ende des Jahres 28 Tage nachholen, sonst hätte ich die Anerkennung nicht gekriegt. [...] Ich hatte `ne Klassenkameradin, die hatte abgebrochen des zweite Jahr und mit der war ich ganz eng. [...] Und dann war ich immer dort und die hat mich so `n bisschen runtergezogen. Ja und dann hab` ich halt so gesagt `Okay ne, des ist nicht so wichtig. Ich muss montags nicht in die Schule- also arbeiten gehen.“ (Z. 242-257, Janina)

Passiv lässt sich Janina zum Schwänzen mitreißen und merkt erst am Ende der Ausbildung, dass ihre Freundin, die selbst ihre Ausbildung abgebrochen hatte, einen schlechten Einfluss auf sie hatte. Später im Interview wird auch klar, dass sie während der Ausbildung unter der Scheidung ihrer Eltern und dem damit einhergehenden Umzug litt. Auch diese familiären Probleme beschäftigten sie und demotivierten sie, zur Arbeit zu gehen. Hinzu kam, ebenso wie bei Anamarija, eine auffallende Schulmüdigkeit, wie im Interview deutlich wird. Erst als sie am Ende der Ausbildung ihre Fehltage in der Bettenzentrale nachholen muss, bereut sie es, dass sie sich so oft zum Schwänzen hat hinreißen lassen. Mit dem Einfluss der Mutter bricht Janina dann auch den Kontakt zu ihrer Freundin ab und trifft sich wieder mit ihrem

Freundeskreis aus der Schulzeit. Alle Freunde von Janina befinden sich zu diesem Zeitpunkt noch in der Ausbildung oder gehen noch zur Schule. Trotzdem scheint Janina sich auch hier mit ihren Peers so sehr zu identifizieren und gegenüber anderen Gleichaltrigen zu isolieren, dass ein wiederholter Fehltritt, beispielsweise durch Fehlzeiten, jederzeit wieder durch den Einfluss ihrer Peers möglich scheint. Genau hier unterscheidet sie sich von Natalie, da Janina sich stark von ihren Peers oder auch von ihrer Mutter beeinflussen lässt und einen weniger reifen Eindruck als Natalie macht. Janina hat sich während ihrer Servicehelfer-Ausbildung entwickelt, ist jedoch nicht bedeutend aktiver geworden. Nach ihrer Servicehelfer-Ausbildung bewarb sich Janina bei 10 Stellen für eine Pflegehelfer-Ausbildung und bekam aufgrund ihrer abgeschlossenen Ausbildung 9 Einladungen zu Bewerbungsgesprächen. Dieser Erfolg führte jedoch zum ersten Bruch in Janinas Übergangsphase, da sie ihre darauf folgende Pflegehelfer-Ausbildung bereits nach einem halben Jahr wieder abbrach.

„Also hab` ich einen Monat dort gewohnt, einen Monat dort gewohnt und dann auf Station hab` ich gemerkt, dass es irgendwie gar nicht so mein Ding ist, ja. Und dann hab` ich mich in der Probezeit, nach einem halben Jahr entschieden die Ausbildung abzubrechen.“ (Z. 127-130, Janina)

Janina merkt, dass ihr die häufigen Wohnortwechsel und der Pflegebereich nicht liegen, obwohl sie oft betont, wie sehr sie die pflegerischen Themen im Unterricht interessiert und motiviert haben und obwohl sie die Pflegehelferausbildung als ersten Schritt in Richtung ihren Traumberuf wählte. Ihre Berufsfindungsschwierigkeiten wiederholen sich nach dem Abbruch. Sie jobbte für ein Jahr als Kellnerin bei einem Catering-Service und anschließend, nach einem Nebenjob in einem Cupcake-Laden, bekam sie bei ihrem Arbeitgeber des ersten Nebenjobs die Möglichkeit zu einer Ausbildung als Personaldienstleistungskauffrau. Zum Zeitpunkt des Interviews hat sie die Ausbildung bereits seit einigen Monaten begonnen und scheint Spaß daran zu haben. Bis hierhin wäre Janina genauso gut einem erfolgreichen Übergang zuzuordnen. Ihre Antwort auf die Frage, was sie mit 30 erreicht haben möchte, bestätigt jedoch zum wiederholten Male mit unrealistischen Zukunftsplänen, dass sie noch nicht genug gereift ist, um ohne Unterstützung ihren Weg in das Berufsleben zu finden.

„Wenn ich 30 bin? Ja dann würde ich gerne das alles haben, am liebsten wär`s mir, wenn ich dann nicht mehr unbedingt arbeiten müsste so viel. Ich hätt` gerne ein Haus und drei Kinder bis ich 30 bin. [...] Ja, wenn ich`s theoretisch wirklich mal schaffe meinen eigenen Laden zu haben, muss ich ja nicht jeden Tag in diesem Laden stehen. Weil ich ja dann irgendwann mal vielleicht selber Angestellte hab und dann nur noch wenn ich Lust hab theoretisch in den Laden müsste.“

– „Okay, das heißt, du möchtest mit 30 selbstständig sein, mit Angestellten und dann drei Kinder mit nem Haus?“

– „Genau.“ (Z. 595-605, Janina)

Wie bereits im Kapitel 4.1 „Studien zum Übergang Schule – Beruf“ Gilles Reckinger feststellte, konstruiert auch Janina ein imaginäres Selbstbild mit ihren unrealistischen Zukunftsplänen (vgl. Reckinger 2010, S. 35). Reckinger erklärt dies damit, dass es sich zum einen um seine sehr sensible Phase der Jugendlichen handelt, in der sie noch dabei sind ihre Identität zu bilden und dass zum anderen ein Versuch der Ablenkung der Realität und der eigenen Lebensbedingungen dahinterstecken kann (vgl. ebd.). Bei Janina ist sicher beides der Fall.

Theoretische und forschungsbezogene Einordnung der Ergebnisse

Mit Rückbezug auf den theoretischen Teil der Arbeit, ließen sich bei der Datenauswertung einige theoretische Konzepte wieder finden. So zeigte sich beispielsweise, dass die Theorie der „Selbstsozialisation“ (vgl. Heinz 2000, S. 6) vor allem beim „Eigeninitiativ-zukunftsorientierten Typ“ erfolgreich stattgefunden hat. Je nach Typ und dessen Strategie zur Bewältigung des Übergangs, hat eine Selbstsozialisation ganz, nur teilweise und mit Hilfestellung oder auch gar nicht stattgefunden. So fiel es manchen Jugendlichen leichter, ihren Übergang zu bewältigen als anderen, da sie unterschiedliche Strategien anwendeten (vgl. Thielen/Katzenbach/Schnell, 2013, S. 8). Diese unterschiedlichen Strategien spiegeln sich in den unterschiedlichen Typen wieder, die von einer aktiven über eine Entwicklung von einer aktiven zur passiven Strategie, bis hin zu einer komplett passiven Strategie reichen. Ohne Berufswunsch und Zukunftsorientierung sei der Übergang, laut Lex/Gaupp/Reißig/Adamczyk nur äußerst schwer zu bewältigen (vgl. Lex/Gaupp/Reißig/Adamczyk 2006, S. 42f.). Dies bestätigten die Ergebnisse des „Brüchig-unterstützungsbedürftigen Typs“, da hier entweder gar keine oder unrealistische Berufswünsche angegeben wurden. Nach Heinz` Theorie scheint jedoch auch ein Bruch in der Biografie einen positiven Effekt haben zu können, indem er zur Identitätsfindung führen kann (vgl. Heinz 2008, S. 275). Dieser positive Effekt ließ sich bei den Typen „Eigeninitiativ-zukunftsorientiert“, „Pflegeorientiert“ und teilweise auch bei dem Typen „Brüchig-gereift“ wiederfinden und bestätigt diese Theorie. Dagegen konnte das „Lebenslagenkonzept“ nach Gastiger widerlegt werden, nach dem je nach Lebenslage unterschiedliche Möglichkeiten bestehen und diese somit auch den Übergang zu beeinflussen (vgl. Gastiger 2011, S. 56). Vor

allem der Übergang von Sadik zeigt, dass trotz schwieriger Lebenslagen der Übergang in das Berufsleben gemeistert werden kann.

So muss auch die Theorie Reckingers relativiert werden, dass prekäre Lebenslagen zur gesellschaftlichen Isolation führen (vgl. Reckinger 2010, S. 13). Denn mithilfe der Ausbildung und einer aktiven Bewältigungsstrategie gelang es auch Jugendlichen aus prekären Lebenslagen, den Übergang in das Berufsleben zu bewältigen. Sie gewannen an Selbstwertgefühl (zurück) und wurden sowohl in den ersten Arbeitsmarkt als auch in Arbeitsteams integriert und widersprechen somit der Theorie einer gesellschaftlichen Isolation. Dabei wurde vor allem bei dem Übergang „Brüchig-unterstützungsbedürftigen Typ“ deutlich, dass die individuelle Schuldzuweisung bei brüchigen Übergängen nicht immer mit fehlender Beschäftigungsfähigkeit begründet werden können, sondern häufig besonders schwierigen sozialen Problemlagen geschuldet sind (vgl. Oehme 2007, S. 28). Die übergeordneten Ziele der Servicehelfer-Ausbildung der „persönlichen Entfaltung, gesellschaftlichen Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit“ (vgl. Gnahn 2007, S. 12) können als erreicht betrachtet werden, da bei den Typen „Eigeninitiativ-zukunftsorientiert“, „Pflegerorientiert“ und „Brüchig-gereift“ in jedem dieser drei Punkte eine deutliche Entwicklung festzustellen ist. Das Leitbild des lebenslangen Lernens scheint dagegen ausnahmslos alle Befragten geprägt zu haben, da alle die Wichtigkeit der Weiterbildung für ihren weiteren Lebenslauf betonten. Die Theorie der Kompetenzentwicklung ließ sich bei den unterschiedlichen Typen teilweise nachvollziehen, da die meisten der Interview-Teilnehmer eine Teamorientierung entwickelten und offener geworden sind. Zudem wurde in den Interviews deutlich, dass jeder Typ bestimmte „Schlüsselqualifikationen“ (vgl. Heinz 2008, S. 271) mehr oder wenig entwickelt hatte. So ließ sich bei den Typen „Eigeninitiativ-zukunftsorientiert“ und „Pflegerorientiert“ eine deutliche Selbstbehauptung und Selbstwirksamkeit, sowie die Übernahme von Verantwortung für sich selbst und gegenüber anderen, erkennen. Der Typ „Brüchig-gereift“ hat diese Kompetenzen nur teilweise und der Typ „Brüchig-unterstützungsbedürftig“ nicht ausreichend entwickelt und erworben.

Wie bereits Reißig/Gaupp/Lex in ihren Untersuchungen feststellten, wurde auch in dieser Untersuchung bestätigt, dass ein Großteil der Jugendlichen die Ausbildung, wie das Übergangssystem auch, als „Notlösung“ nutzten (vgl. Reißig/Gaupp/Lex 2008, S. 97). Jedoch lassen sich hier Unterschiede feststellen, da der Übergang in das Berufsleben nach der Wahl des Übergangssystems nur 38% der Jugendlichen gelingt, während den Jugendlichen, die die Servicehelfer-Ausbildung als „Notlösung“ wählten, zu 77% ein erfolgreicher Übergang in das

Berufsleben gelang, wie die Verbleibstudie des Bildungszentrums zeigte (vgl. ebd.; Bildungszentrum Wohlfahrtswerk 2013, S. 12). Dieser Erfolg ist auch der sozialpädagogischen Begleitung zuzuschreiben, die auch Scherr in seiner Untersuchung bereits als Notwendig bis zum Zeitpunkt des Ankommens der Jugendlichen auf dem ersten Arbeitsmarkt erachtet (vgl. Scherr 2012, S. 73). Vor allem die Typen mit einem brüchigen Übergangsverlauf weisen hier einen besonders hohen Bedarf an Unterstützung auf. Reckingers Untersuchungen von brüchigen Übergängen benachteiligter Jugendlicher in Österreich erlauben zwei Parallelen zu der hier vorliegenden Untersuchung (vgl. Reckinger, 2010, S. 35). Zum einen ließ sich das „Konstrukt imaginierter Selbstbilder“ (vgl. ebd.) bei dem „Brüchig-unterstützungsbedürftigen Typ“ bezüglich der Zukunftspläne feststellen und zum anderen stellte auch er Strategien zur Bewältigung des Übergangs fest, die er in seiner Untersuchung als „Selbstmanagement“ bezeichnete (vgl. ebd., S. 165).

Auch das belastete Selbstwertgefühl aufgrund der erhöhten Kompetenzförderung, wie es in der 16. Shell Studie festgestellt wurde, wiederholte sich in dieser Untersuchung (vgl. Quenzel/Leven/Hurrelmann/Albert 2012, S. 41). So werteten nahezu alle Befragten Jugendlichen ihren Hauptschulabschluss ab und verdrängten dabei vereinzelt sogar die Realität mit unrealistischen und überzogenen Zukunftsplänen. Dieser widersprüchliche Optimismus in Anbetracht der vorigen Abwertung des Hauptschulabschlusses ließ sich bereits im Lehrforschungsprojekt von Grönholm/Kraft/Priebe feststellen (vgl. Grönholm/Kraft/Priebe 2012, S. 24). Die Ergebnisse dieser beiden Untersuchungen sowie die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung widersprechen somit der Untersuchung der Univation/BASS, die eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bei den Jugendlichen Auszubildenden der Servicehelfer-Ausbildung feststellten (vgl. Univation/BASS 2011, S. 37-38). Die Typen „Brüchig-gereift“ und „Brüchig-unterstützungsbedürftig“ verdeutlichen, dass hier keine realistischen Einschätzungen bezüglich der eigenen Fähigkeiten und Zukunftsmöglichkeiten vorliegen. Gemeinsam haben die vorliegende Untersuchung und die der Univation/BASS jedoch, dass ein erfolgreicher Einstieg in das Berufsleben der Servicehelfer bei nahezu 80% der Jugendlichen nachgewiesen werden konnte (vgl. ebd.). Die Ergebnisse der Untersuchung von Reißig/Gaupp/Lex ließen sich leider nicht mit den hier vorliegenden Ergebnissen vergleichen, da zwar ebenfalls die subjektiven Sichtweisen bezüglich der Zukunft und der familiäre Hintergrund Bestandteil der Untersuchung waren, jedoch das Sampling der hier vorliegenden Untersuchung nicht weitreichend genug ist (vgl. Reißig/Gaupp/Lex 2008, S. 77).

6.4 Gütekriterien

Bezüglich der Gütekriterien gibt es in der qualitativen Sozialforschung viele verschiedene Vorschläge, die jedoch im Gegensatz zu der quantitativen nicht einheitlich formuliert sind und allgemein gelten. Vielmehr liegen verschiedenen methodologischen Ansätzen unterschiedliche Gütekriterien zu Grunde, die der jeweiligen Untersuchung entsprechend ausgewählt werden müssen³³. Folgend wird die vorliegende Arbeit mithilfe aller qualitativen Gütekriterien methodisch reflektiert.

Ein Gütekriterium, das sich für alle qualitativen Untersuchungen verallgemeinern lässt, ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit. Um dieses Gütekriterium zu erfüllen, wurde bei der vorliegenden Arbeit der Forschungsprozess dokumentiert (vgl. Rosenthal 2011, S. 96). Dazu wurde sowohl die Entwicklung des Leitfadens vom Pretest hin zum endgültigen Leitfaden, als auch die Aufzeichnung der Interviews und deren Transkription (sowie Transkriptionsregeln) und Auswertung archiviert. Auch die Entwicklung der Kategorien zur Auswertung der Interview-Transkripte trägt zu einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der Forschungsergebnisse bei. Außerdem ist es wichtig, dass die Angemessenheit der Forschungsmethode in Hinblick auf die Forschungsfrage nachvollzogen werden kann³⁴. Hierzu wurde bereits in den Kapiteln „6.1 Methodologische Verortung und Methode“ und „6.2 Datenerhebungs- und –auswertungsstrategien“ erklärt, dass sich die Forschungsmethode an den Methoden von Kelle/Kluge und Rosenthal orientiert und somit an den Untersuchungsgegenstand angepasst wurde. Ebenso wurde das Sampling der Untersuchung ausführlich dargestellt und verständlich gemacht. Um ein Gleichgewicht zwischen dem Prinzip der Offenheit und dem der Regelgeleitetheit zu ermöglichen³⁵, wurden die Daten mithilfe des problemzentrierten Interviews nach Witzel erhoben. Dies erlaubt offene, weniger theoriegeleitete Fragestellungen, die dennoch mit gewissen Vorkenntnissen durch die Orientierungsfragen eine Vergleichbarkeit zwischen den Fällen ermöglichte. So konnte gleichzeitig das Prinzip der Kommunikation berücksichtigt werden, das bei Rosenthal eine sehr wichtige Rolle spielt. Da sich die soziale Wirklichkeit durch den Kommunikationsprozess gestaltet, wird der Forschende (vgl. Rosenthal 2011, S. 38+43) in seiner Subjektivität ebenso, wie das Gesagte des zu Interviewenden, reflektiert. Bei der Datenerhebung und –auswertung dienten zur Reflexion der Subjektivität der Forscherin

³³ <https://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativen-sozial-unterrichts-und-schulforschung/grundfragen-und-basiskonzepte/guetekriterien.html> [Aufgerufen am 11.02.14, 09:17 Uhr]

³⁴ ebd.

³⁵ ebd.

Notizen, die im Anschluss an das jeweilige Interview angefertigt wurden. Trotzdem können bei jeder Untersuchung sogenannte „blinde Flecken“ entstehen, wie es beispielsweise bei dieser Untersuchung bezüglich der Ausbildungsabbrecher oder der Feststellung des Kompetenzerwerbs der Fall war, die nicht berücksichtigt wurden (vgl. Luhmann 2002, S. 140-141). Zur Objektivität des Vorgehens bei der Datenerhebung und -auswertung wurde bereits in Kapitel „6.2 Datenerhebungs- und -auswertungsstrategien“ dargestellt, dass das Vorgehen sich an wichtigen Kriterien der qualitativen Sozialforschung orientierte (Sampling, angemessene Datenerhebungsmethode, Gestaltung der Erhebung, etc.).

Ein weiteres grundlegendes Gütekriterium in der qualitativen Sozialforschung ist das der empirischen Belege/Verankerung³⁶. So wurde darauf geachtet, besonders im Zwischenfazit, den Zusammenhang der Theorie und der Empirie zu verdeutlichen. Bei der Datenauswertung wurde jede generierte Theorie entweder mit Textstellen in den Transkripten belegt oder widerlegt und verworfen (Kelle/Kluge 2010, S. 40+71). Dieses Vorgehen wird bei Rosenthal auch Konsistenz genannt (vgl. Rosenthal 2011, S. 97) und ermöglicht mithilfe der Textstellen die Nachvollziehbarkeit und Rechtfertigung der Forschungsergebnisse. Ebenso wichtig ist die Kohärenz, die eine schlüssige und widerspruchsfreie Theorie ermöglicht³⁷. So wurde beispielsweise bei dem Fall Janina kritisch reflektiert, ob die Zuordnung zu ihrem Typus widersprüchlich wäre und letztendlich durch Argumentation anhand des Datenmaterials dem passendsten Typus zugeteilt.

Die Reichweite der Untersuchung wurde auf die Untersuchungsgruppe der Servicehelfer-Auszubildenden eingegrenzt, da sich die Ergebnisse nicht einfach auf alle Hauptschulabsolventen übertragen lassen. Dies belegen auch die Verweise auf die Besonderheit der Zielgruppe der Ausbildung. Innerhalb der Ausbildung lassen sich die Ergebnisse jedoch zumindest auf die entwickelten Typen verallgemeinern, da mit der Typenbildung klassische Typen der Servicehelfer-Ausbildung entwickelt wurden, wie sich auch in Gesprächen mit Mitarbeitenden des Bildungszentrums herausstellte. Mithilfe der Fallkontrastierung konnte dieses Gütekriterium ebenfalls berücksichtigt werden (Kelle/Kluge 2010, S. 43-50). Neben der Reichweite spielt auch die Repräsentanz eine wichtige Rolle. Rosenthal spricht hier, wie bereits weiter oben dargestellt, von einer „theoretischen Repräsentativität“ (vgl. Rosenthal 2011, S. 25), die auch bei Einzelfällen Rückschlüsse auf

³⁶ <https://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativen-sozialunterrichts-und-schulforschung/grundfragen-und-basiskonzepte/guetekriterien.html> [Aufgerufen am 11.02.14, 09:17 Uhr]

³⁷ ebd.

allgemeinere Aussagen, jedoch nicht auf die Grundgesamtheit erlauben. Somit sind die dargestellten Ergebnisse dieser Untersuchung durchaus relevant für ein besseres Verständnis der subjektiven Wahrnehmung der Übergänge der Jugendlichen in der Servicehelfer-Ausbildung. Der pragmatische Nutzen der Untersuchung ergibt sich daher für die Weiterentwicklung der Ausbildung, indem bereits im Bewerbungsverfahren, spätestens aber in der Probezeit der Ausbildung, bestimmte Typen erkannt werden können. Dies unterstützt ein frühzeitiges Erkennen des Grades an Unterstützungsbedarf der Jugendlichen und erleichtert das Finden von geeigneten Praxisstellen.

7. Fazit und Ausblick

Abschließend werden nun in einem Fazit die Ergebnisse der Untersuchung auf die Fragestellung der Einleitung und des Zwischenfazit zurückbezogen. Darauf folgt eine kritische und würdige Reflexion der vorliegenden Arbeit. Außerdem wird im Ausblick festgehalten, an welchen Punkten weitere Forschungen ansetzen können.

Fazit

Mit Rückbezug auf den theoretischen Teil der Arbeit ließen sich die subjektiven Sichtweisen der Jugendlichen bezüglich ihrer Übergänge besser einordnen und verstehen. Außerdem konnten vier Übergangstypen entwickelt werden, die einen Überblick über die Strategien und Faktoren geben, die erfolgreiche und brüchige Übergänge beeinflussen. Da selbst bei den erfolgreicherer Übergängen teilweise Brüche vorhanden waren, wurde deutlich, wie wichtig zum einen die Unterstützung durch die Familie oder ersatzweise durch die Betreuung während der Ausbildung sind. Eine Selbstsozialisation gelingt nur den wenigsten Jugendlichen aus sozial schwächeren Familien und somit gelingt es auch nur den wenigsten, die individualisierte Herausforderung des Übergangs selbstständig zu bewältigen. Trotzdem ließ sich, egal wie stark die Unterstützungsbedürftigkeit ausgeprägt war, bei allen Befragten eine persönliche Entwicklung und gewisse Reifung feststellen. Auch die Kompetenzentwicklung war bei fast allen Befragten während der Ausbildung erfolgreich fortgeschritten. Bis auf einzelne Ausnahmen, die aufgrund familiärer Probleme und Rückschläge keine aktive Übergangsstrategie entwickelten. Dass dies Ausnahmen sind, bestätigen Fälle, in denen trotz familiären Schwierigkeiten eine aktive Strategie entwickelt wurde, um selbstverantwortlich die eigene Beschäftigungsfähigkeit unter Beweis zu stellen.

Schwierig erwiesen sich die Übergänge ausnahmslos bei allen an der ersten Schwelle, von der Schule zur (Servicehelfer-)Ausbildung. Alle Befragten hatten anfangs in unterschiedlichen Ausmaßen Berufsfindungsschwierigkeiten. Am Übergang zur zweiten Schwelle, von der (Servicehelfer-)Ausbildung auf den ersten Arbeitsmarkt wurde dann deutlich, dass dieser je nach Kompetenzentwicklung bzw. Entwicklung der eigenen Beschäftigungsfähigkeit erfolgreicher oder brüchiger gelungen war. Interessant war außerdem, dass sich zwischen den Typen auch eine unterschiedliche Sichtweise bezüglich ihrer Zukunftsperspektiven und Arbeitsmarktchancen feststellen ließ. Dabei waren die von erfolgreicherem Übergängen geprägten Typen erwartungsgemäß optimistischer im Gegensatz zu den brüchigen Übergangstypen. Diese Typen hatten unterschiedliche Sichtweisen bezüglich ihrer beruflichen Zukunft. Während der „Brüchig-gereifte Typ“ zwar ängstlich, aber dennoch motiviert und optimistischer eingestellt ist, ließen sich beim „Brüchig-unterstützungsbedürftigen Typ“ sowohl eine planlose und pessimistischere Sichtweise, als auch eine unrealistische und überzogene optimistische Sichtweise feststellen. Beide Sichtweisen bezüglich ihrer Zukunftsperspektive bestätigen, dass die passive, unsichere und unterstützungsbedürftige Art sich nicht bedeutend genug entwickelt hat, um den Übergang als erfolgreich oder bald abgeschlossen bewerten zu können.

Allen gemeinsam ist jedoch die Ansicht, dass die Servicehelfer-Ausbildung sich gut als Berufseinstieg eignet, da man einen breiten Einblick in verschiedene Tätigkeitsfelder erhält und herausfinden kann, wo die eigenen Stärken und Schwächen liegen, und da es zudem Weiterbildungsmöglichkeiten gibt.

Würdigende und kritische Reflexion

Die zu Beginn aufgestellte Vermutung, dass Jugendliche aus prekären Lebenslagen stärker von brüchigen Übergängen betroffen sind, konnte dahingehend widerlegt werden, dass der Erfolg eines Übergangs nicht primär von der Lebenslage, sondern viel mehr der Selbstsozialisation der Jugendlichen beeinflusst wird. Die Fallbeispiele der Jugendlichen lassen nicht nur ein besseres Verständnis der subjektiven Sichtweise und des individuellen Erlebens ihrer Übergänge, sondern auch eine Typisierung unterschiedlicher Übergangstypen zu. An die bestehenden Forschungen bezüglich der Servicehelfer-Ausbildung konnte angeknüpft werden und beleuchten diese nun aus einer weiteren, stärker akteursbezogenen Perspektive. Zudem tragen die Ergebnisse zur Weiterentwicklung der Ausbildung bei.

Aufgrund der schweren Erreichbarkeit und vor allem wegen der Ablehnung eines Interviews seitens der Jugendlichen, die ihre Servicehelfer-Ausbildung frühzeitig beendeten, konnten mit einer einzigen Ausnahme leider keine Interviews mit ihnen geführt werden. Dies beeinflusste sowohl das Sampling, als auch die Reichweite der Untersuchung, da sich somit die Reichweite weiter auf abgeschlossene Servicehelfer begrenzt. Der Einzelfall der abgebrochenen Ausbildung kann nicht verallgemeinernd für alle abgebrochenen Ausbildungen verstanden werden und ist somit ein Beispiel, wie sich der Übergang nach einer abgebrochenen Ausbildung weiterentwickeln kann.

Im Kontext des aktuellen Forschungsstandes lassen sich die Untersuchungsergebnisse in der Übergangsforschung bei den qualitativen Forschungen einordnen, die die subjektiven Sichtweisen Jugendlicher bezüglich ihres Übergangs untersuchten. Auch den Forschungen bezüglich der familiären Hintergründe und des während des Übergangs entwickelten Selbstmanagements lassen sich die Ergebnisse zuordnen. Im Folgenden wird nun im Ausblick auf interessante Aspekte für zukünftige Forschungen zur Thematik eingegangen.

Ausblick

Für eine weitere Reichweite der Ergebnisse sollten in künftigen Untersuchungen, neben einer größeren Stichprobe vor allem auch die Auszubildenden, die ihre Ausbildungen vorzeitig beenden haben, miteinbezogen werden. Da sich das jedoch schon im Rahmen dieser Arbeit als Herausforderung ohne Erfolg herausstellte, sollten künftig andere Strategien zur Kontaktabbahnung gewählt werden. Außerdem wäre ein Vergleich zu anderen Ausbildungen im Bereich des Übergangs von Hauptschülern in das Berufsleben interessant, um die Ergebnisse dieser Untersuchung in einem breiteren Rahmen vergleichend einordnen zu können. Zudem ließen sich dann noch allgemeinere Aussagen über die Lage der Übergänge von Hauptschülern treffen.

8. Literaturverzeichnis und Internetquellen

Anbuhl, Matthias (2012): In der Warteschleife – Die Probleme von fast 300.000 Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. DGB-Expertise zur Struktur und Entwicklung des Übergangsbereichs. DGB-Bundesvorstand Abteilung Bildungspolitik und Bildungsarbeit (Hrsg.) S. 2.

Beicht, Ursula; Granato, Mona (2011): Prekäre Übergänge vermeiden – Potenziale nutzen. Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund an der Schwelle von der Schule zur Ausbildung. In: WISO Diskurs. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn. S. 11-41.

Bereswill, Mechthild; Neuber, Anke (2012): Prekäre Arbeitsverhältnisse – fragile Autonomieentwürfe? In: Mansel, Jürgen; Speck, Karsten (Hrsg.) (2012): Jugendliche und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen. Beltz Juventa, Weinheim und Basel. S. 106-113.

Bildungszentrum Wohlfahrtswerk (Hrsg.) (2013): Verbleibstudie der Servicehelfer/innen im Sozial- und Gesundheitswesen. Stuttgart. S. 1-31.

Brinkmann, Ulrich; Dörre, Klaus; Röbenack, Silke; Kraemer, Klaus; Speidel, Frederic (2006): Prekäre Arbeit. Ursachen, Ausmaß, soziale Folgen und subjektive Verarbeitungsformen unsicherer Beschäftigungsverhältnisse. Wirtschafts- und sozialpolitisches Forschungs- und Beratungszentrum der Friedrich-Ebert-Stiftung Abteilung Arbeit und Sozialpolitik (Hrsg.). Bonn. S. 6- 59.

Friebel, Harry (2013): Bildungsbiografie und sozialer Raum: ein prekärer Zusammenhang? In: Momentum Quarterly. Zeitschrift für sozialen Fortschritt. Vol. 2, No. 3, S. 139-149.

Gastiger, Sigmund; Kricheldorf, Cornelia (Hrsg.) (2011): Soziale Arbeit in gerontologischen Arbeitsfeldern mit Kindern in prekären Lebenslagen. Methoden und Konzepte der Sozialen Arbeit in verschiedenen Arbeitsfeldern. Lambertus-Verlag, Freiburg im Breisgau. S. 56-57.

Gaup, Nora (2013): Entstehungsbedingungen von Übergängen von der Schule in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive. In: Form Qualitative Sozialforschung. Vol. 14, No. 2, Art. 12.

Gnab, Dieter (2007): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. S. 12.

Grönholm, Annasofia; Kraft, Carolin; Priebe, Barbara (2012): Wie sehen Schüler ihre Zukunftschancen am Ende der Klasse 9 in deutschen Hauptschulen im Vergleich zu Schülern in Finnland?. Forschungsbericht Lehrforschungsprojekt 2. S. 1-24.

Hardering, Friedericke (2011): Unsicherheiten in Arbeit und Biographie. Zur Ökonomisierung der Lebensführung. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 7–76.

Heinz, Walter R. (2000): Strukturbezogene Biographie- und Lebenslaufforschung. Der Sfb 186 „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“. In: Heinz, Walter R. (Hrsg.) (2000): ZSE. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Übergänge, Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs. 3. Beiheft 2000. Juventa Verlag, Weinheim. S. 4-8.

Heinz, Walter R. (2008): Ausbildung, Arbeit und Beruf. 7. Kapitel. In: Silbereisen, Rainer K.; Hasselhorn, Marcus (Hrsg.) (2008): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Hogrefe Verlag, Göttingen. S. 255-285.

- Hofmann-Lun Irene, Gaupp, Nora (2008): *Geplanter Zwischenschritt oder Warteschleife? Zugänge in und Anschlüsse an Berufsvorbereitung*. In: *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Übergänge in Arbeit*, Band 9. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut. München. S. 82-98.
- Lex, Tilly; Gaupp, Nora; Reißig, Birgit; Adamczyk, Hardy (2006): *Übergangsmanagement: Jugendliche von der Schule ins Arbeitsleben lotsen. Ein Handbuch aus dem Modellprogramm „Kompetenzagenturen“*. *Übergänge in Arbeit*, Band 7. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut. München. S. 39-43,
- Luhmann, Niklas (2002): *Einführung in die Systemtheorie*. Carl-Auer-Systeme Verlag. Heidelberg. S. 140-141.
- Müller, Silvia (2012): *Zwischen letzter Chance und Warteschleife. Jugendliche in der Berufsvorbereitung*. In: Mansel, Jürgen; Speck, Karsten (Hrsg.) (2012): *Jugendliche und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen*. Beltz Juventa. Weinheim und Basel. S. 47-61.
- Nierling, Linda (2012): *Anerkennung jenseits der Erwerbsarbeit? Bedeutung alternativer Arbeits- und Lebensmodelle für Jugendliche*. In: Mansel, Jürgen; Speck, Karsten (Hrsg.) (2012): *Jugendliche und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen*. Beltz Juventa. Weinheim und Basel. S. 271-290.
- Oehme, Andreas (2007): *Übergänge in Arbeit. Kompetenzentwicklung, Aneignung und Bewältigung in der entgrenzten Arbeitsgesellschaft*. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler. S. 7-80.
- Przyborski, Aglaja; Wohlrab-Sabr, Monika (2009): *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 2. Auflage. Oldenbourg Verlag. München. S. 45-174.
- Quenzel, Gudrun; Leven, Ingo; Hurrelmann, Klaus; Albert, Mathias (2012): *Lebenssituation, biografische Perspektive und die Bedeutung von Schule und Arbeit. Ergebnisse der 16. Shell Studie*. In: Mansel, Jürgen; Speck, Karsten (Hrsg.) (2012): *Jugendliche und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen*. Beltz Juventa. Weinheim und Basel. S. 29-46.
- Reckinger, Gilles (2010): *Perspektive Prekarität. Wege benachteiligter Jugendlicher in den transformierten Arbeitsmarkt*. UVK Verlagsgesellschaft mbH. Konstanz. S. 11–165.
- Reißig, Birgit; Gaupp, Nora; Lex, Tilly (2008): *Übergangswege von Hauptschulabsolventinnen und –absolventen aus der Schule in die Ausbildung*. In: *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Übergänge in Arbeit*, Band 9. DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut. München. S. 58-81.
- Robert Bosch Stiftung (2008): *Servicehelfer im Sozial- und Gesundheitswesen. Arbeitsmaterialien, Band 1: Einführung in das Curriculum und erste Ergebnisse des Modellversuchs*. S. 4-17.
- Robert Bosch Stiftung (2012): *Service als Beruf. Modellprojekt Servicehelfer im Sozial- und Gesundheitswesen. Eine Bilanz nach drei Durchgängen*. S. 8-24.
- Robert Bosch Stiftung GmbH (2013): *Servicehelfer im Sozial- und Gesundheitswesen. Vorbild für neue Service- und Assistenzberufe*. S. 7-21.
- Rosenthal, Gabriele (2011): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. 3. Auflage. Juventa Verlag. Weinheim und München. S. 13-208.
- Scherr, Albert (2012): *Hauptsache irgendeine Arbeit? Die Bedeutung von Ausbildung und Erwerbsarbeit für bildungsbenachteiligte Jugendliche*. In: Mansel, Jürgen; Speck, Karsten (Hrsg.) (2012): *Jugendliche und Arbeit. Empirische Bestandsaufnahme und Analysen*. Beltz Juventa. Weinheim und Basel. S. 63-75.

Schiek, Daniela (2008): „Weißte ja, kannst deine Perspektiven abschätzen.“ Eine subjektorientierte Betrachtung prekärer Arbeit. In: Altenhain, Claudio; Danilina, Anja; Hildebrandt, Erik; Kausch, Stefan; Müller, Annekathrin; Roscher, Tobias (Hrsg.) (2008): Von „neuer Unterschicht“ und Prekariat. Gesellschaftliche Verhältnisse und Kategorien im Umbruch. Kritische Perspektiven auf aktuelle Debatten. Transcript Verlag, Bielefeld. S. 95-105.

Thielen, Marc; Katzenbach, Dieter; Schnell, Irmtraud (Hrsg.) (2013): Prekäre Übergänge? Erwachsenwerden unter den Bedingungen von Behinderung und Benachteiligung. S. 7-35. Und auf: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1895/3522> [Aufgerufen am: 15.12.13, 13:16]

Univation Institut für Evaluation Dr. Benyl & Associates GmbH (Hrsg.) (2010): Teilbericht der Evaluation des Modellprojekts „Servicehelfer im Sozial- und Gesundheitswesen“. Ergebnisse der Interviews mit Auszubildenden des dritten Durchgangs. Köln. S.4-29 .

Univation Institut für Evaluation Dr. Benyl & Associates GmbH; Büro für arbeits- und sozialpolitische Studien BASS AG (Hrsg.) (2011): Evaluation des Modellprojekts „Servicehelfer im Sozial- und Gesundheitswesen“ im Auftrag der Robert Bosch Stiftung. Kurzfassung des Abschlussberichts. Köln und Bern. S. 5-38.

Vomberg, Edeltraud (Hrsg.) (2007): Chancen 'bunter Lebensläufe' für KMU und soziale Einrichtungen. Diskontinuität als Potenzial erkennen - nutzen - fördern. W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld. S. 9-12.

Witzel, Andreas; Kühn, Thomas (2000): Orientierungs- und Handlungsmuster beim Übergang in das Erwerbsleben. In: Heinz, Walter R. (Hrsg.) (2000): ZSE. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation. Übergänge. Individualisierung, Flexibilisierung und Institutionalisierung des Lebensverlaufs. 3. Beiheft 2000. Juventa Verlag, Weinheim. S. 9-29.

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Bildungsstand/Tabellen/Bildungsabschluss.html> [Aufgerufen am 22.11.13, 10:45 Uhr]

http://www.liga-bw.de/fileadmin/content/liga-bw/docs/Veranstaltungen/2011/II_Quartal/pdf/Roth-Europaeischer-Qualifikationsrahmen-EQR.pdf [Aufgerufen am 11.12.13, 12:32 Uhr]

<http://www.uebergangschuleberuf.de/3224,%C3%9Cbergangssystem.html> [Aufgerufen am 29.01.14, 11:25 Uhr]

<https://www.ph-freiburg.de/projekte/quasus/einstiegstexte-in-methoden-der-qualitativen-sozial-unterrichts-und-schulforschung/grundfragen-und-basiskonzepte/guetekriterien.html> [Aufgerufen am 11.02.14, 09:17 Uhr]

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [Aufgerufen am 20.02.14, 11:10 Uhr]

<http://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/lexikon-der-wirtschaft/21231/zweiter-arbeitsmarkt> [Aufgerufen am 29.01.14, 11:37 Uhr]

<http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=276&Jump1=LINKS&Jump2=3> [Aufgerufen am: 20.12.13, 16:54 Uhr]

9. Eidesstattliche Erklärung

Philosophisch-Sozialwissenschaftliche Fakultät
Bachelor Sozialwissenschaften

Hiermit erkläre ich,

Name, Vorname	Priebe, Barbara
Telefon	0711 5390620
E-Mail	Barbara.priebe@student.uni-augsburg.de
geboren am	16.02.1990
Matrikelnummer	1121461

an Eides statt, gegenüber den mit dem Studiengang *Bachelor Sozialwissenschaften* betrauten Lehrstühlen und Professuren der Universität Augsburg, dass die vorliegende, an diese Erklärung angefügte Abschlussarbeit, selbständig und unter Zuhilfenahme ausschließlich der im Literaturverzeichnis genannten Quellen angefertigt wurde. Diese Arbeit wurde in dieser oder ähnlicher Form noch nicht für andere Prüfungszwecke eingereicht.

Der schriftlichen Ausarbeitung ist eine digitale Version der Arbeit mit Anhängen in Form einer CD-Rom beigelegt.

Erstprüfer	Herr Prof. Dr. Reiner Keller
Zweitprüferin	Frau PD Dr. Carola Schmid
Thema der Arbeit	Der Übergang von der Schule in das Berufsleben – Eine qualitative Untersuchung am Beispiel der Servicehelfer-Ausbildung
Semester WS/SS	WS 2013/14

Ort, Datum, eigenhändige Unterschrift

10. Anhang