

Entstehungsbedingungen von Übergängen von der Schule in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive

Nora Gaupp

Keywords:

Übergang Schule
– Beruf; bildungs-
benachteiligte
Jugendliche;
quantitative Über-
gangsforschung;
qualitative Über-
gangsforschung;
Methoden-
integration

Zusammenfassung: Methodenintegration wird in den Sozialwissenschaften mit dem Argument sich ergänzender Erkenntnismöglichkeiten häufig gefordert. Die vorliegende Analyse zu Übergangswegen von der Schule in Ausbildung und Arbeit von Jugendlichen mit Hauptschulbildung beruht auf Daten einer quantitativen Panelstudie und einer qualitativen Ergänzungsstudie. Aus quantitativer und qualitativer Perspektive wird jeweils ein Einzelfall betrachtet sowie im Rahmen einer Modellbildung eine Verallgemeinerung auf Aggregatebene vorgenommen. Über ein logistisches Regressionsmodell wird die Bedeutung von zentralen individuellen, sozialen und strukturellen Merkmalen wie Schulleistungen, beruflichen Plänen, individuellen Problembelastungen, Migrationshintergrund und Arbeitslosigkeit der Eltern sowie regionaler Arbeitsmarktsituation für den Verlauf von Übergangswegen (Direkteinstieg in Ausbildung, Umweg in Ausbildung über schulische oder berufsvorbereitende Zwischenschritte, fortgesetzter mehrjähriger Schulbesuch und prekäre Wege in Ausbildungslosigkeit) untersucht. Über das qualitative Paradigma konnten vier für den Verlauf von Übergängen zentrale Dimensionen identifiziert werden: *Agency*, Motivation, kritische biografische Ereignisse und soziale Interaktionen. Der Schritt der Modellbildung integriert die vier Erfahrungsebenen und zeigt ihre Bedeutung für Übergänge von der Schule in den Beruf. Die Diskussion fragt nach Möglichkeiten und Grenzen der Erkenntnisentwicklung der beiden Forschungszugänge.

Inhaltsverzeichnis

- [1. Qualitative und/oder quantitative Übergangsforschung?](#)
- [2. Übergänge Schule – Beruf aus quantitativer Perspektive](#)
 - [2.1 Sequenzmusteranalyse und Regressionsmodell zur Beschreibung und Vorhersage von Verlaufsmustern](#)
 - [2.2 Falldarstellung aus quantitativer Perspektive](#)
- [3. Übergänge Schule – Beruf aus qualitativer Perspektive](#)
 - [3.1 Falldarstellung aus qualitativer Perspektive](#)
 - [3.2 Zentrale Dimensionen im Übergang Schule – Beruf](#)
 - [3.2.1 Die Entstehung von Übergangsbioografien: aktive Gestaltung oder Ergebnis von Gelegenheiten und Zufällen?](#)
 - [3.2.2 Motivationskurven](#)
 - [3.2.3 Kritische biografische Ereignisse](#)
 - [3.2.4 Die Bedeutung sozialer Interaktionen](#)
 - [3.3 Ein integriertes Modell des Übergangsgeschehens](#)
- [4. Fazit](#)
- [Anhang](#)
- [Literatur](#)
- [Zur Autorin](#)
- [Zitation](#)

1. Qualitative und/oder quantitative Übergangsforschung?

Übergänge von der Schule in den Beruf stehen im Schnittpunkt oder Spannungsverhältnis zwischen individuellen Handlungsstrategien und sozialstrukturellen sowie institutionellen Rahmenbedingungen, Gelegenheiten und Begrenzungen (GEISLER & KRÜGER 1993; HEINZ 2000a, 2000b; HILLMERT 2004; PLUG & DU BOIS-REYMOND 2006; RAITHELHUBER 2011; RUDD & EVANS 1998; STAUBER, POHL & WALTHER 2007; ZINN 2000). Es geht um die individuelle Gestaltbarkeit biografischer Übergänge angesichts gegebener äußerer Bedingungen:

"Übergänge im Lebensverlauf sind institutionell gerahmt, beispielsweise die Statuspassagen von der Schule in den Beruf (...). Diese Übergänge werden im deutschen Lebenslaufregime durch Gesetze, Verordnungen, Verträge, Zertifikate, Selektions- und Aushandlungsprozesse, aber auch durch Fehlabbildungen und Zufälle gestaltet. Daran beteiligt sind die Individuen, ihre Bezugsgruppen, Organisationen wie Schule, Hochschule, Ausbildungsbetrieb, (...), die staatlichen und semi-staatlichen Institutionen und nicht zuletzt die ökonomisch-gesellschaftlichen Strukturen wie der Arbeitsmarkt" (HEINZ, 2000b, S.4f.). [1]

Innerhalb dieser kontextuell gegebenen Gelegenheiten und Beschränkungen werden Individuen zu Gestalter/innen ihres Lebenslaufs, die Entscheidungen treffen und Lebenspläne formen. Dass diese Überlegungen zum Verhältnis individueller Strategien und sozio-strukturellen Bedingungen nicht nur für Deutschland gelten, zeigt die internationale Übergangsforschung (vgl. z.B. BRADLEY & NGUYEN 2004; ELDER 1998; ELDER & JOHNSON 2002; FURLONG & CARTMEL 2003; PLUG & DU BOIS-REYMOND 2006; RUDD & EVANS 1998; SCHERER 2001; SHAVIT & MÜLLER 1998). ELDER resümiert, Übergänge von der Schule in die Arbeitswelt seien Ergebnis von "choices and actions (...) within the constraints and opportunities of history and social circumstances" (1998, S.961f.). [2]

Diese beiden Aspekte korrespondieren mit zwei Traditionen in der Übergangsforschung. Aus einer überwiegend qualitativen Perspektive steht häufig die Person als handelndes Subjekt im Mittelpunkt. Unter dieser Akteursperspektive interessieren die individuellen Motive, Bildungsaspirationen, Handlungen und Strategien der Subjekte (vgl. z.B. HEINZ 2000a, 2000b; STAUBER et al. 2007, WITZEL & KÜHN 2000). Die quantitativ orientierte Übergangsforschung richtet ihren Blick dagegen eher auf sozialstrukturelle und institutionelle Bedingungen, die den Verlauf von Übergängen von der Schule in den Beruf rahmen und strukturieren. Vertreter/innen dieser Forschungslinie untersuchen häufig z.B. die institutionelle Gestaltung von Schulsystemen als abgebenden Institutionen, Regelungen der schulischen und betrieblichen Berufsausbildungsmöglichkeiten sowie Ausbildungs- und Arbeitsmärkte als aufnehmenden Orten an der ersten bzw. zweiten Schwelle¹ (z.B. BEICHT & ULRICH 2008; BEICHT, FRIEDRICH & ULRICH 2008; BERGMAN, HUPKA-

1 Unter dem Begriff "erste Schwelle" wird der Übergang von der Schule in Ausbildung verstanden, unter dem Begriff "zweite Schwelle" der Übergang von der Ausbildung in Erwerbsarbeit.

BRUNNER, KELLER, MEYER & STALDER 2011; GAUPP, GEIER & HUPKA-BRUNNER 2012; HUPKA-BRUNNER, GAUPP, GEIER, LEX & STALDER 2011). [3]

Diesen inhaltlichen Überlegungen einer Verschränkung individueller, sozialer und struktureller Bedingungen wird methodisch eher selten Rechnung getragen. Empirische Arbeiten beschränken sich häufig auf eine der beiden Forschungsperspektiven oder betonen zumindest eine subjekt- oder strukturbezogene Sichtweise. Eine notwendige methodisch-integrative Sicht auf Übergänge junger Menschen ist selten². Das Problem der gemeinsamen Betrachtung qualitativer und quantitativer Forschungsergebnisse besteht auf zwei Ebenen, einer inhaltlichen und einer methodischen. Auf der inhaltlichen geht es um die Frage, wie Ergebnisse aus beiden Zugängen zueinanderstehen, ob sie sich z.B. ergänzen oder widersprechen. Auf der methodischen geht es um Fragen nach der Art von Aussagen, die mit den beiden Zugängen möglich sind, welcher Grad der Generalisierbarkeit erreichbar ist oder wie Generalisierbarkeit hergestellt wird. Für eine ausführliche Diskussion zur Methodenintegration siehe z.B. ERZBERGER und KELLE (2003), FLICK (2011), KELLE (2008), KELLE und ERZBERGER (1999), KLUGE und KELLE (2001), SEIPEL und RIEKER (2003) oder TASHAKKORI und TEDDLIE (2003). [4]

Der vorliegende Beitrag verfolgt zwei Ziele: Er präsentiert zum einen Forschungsergebnisse zu Übergängen von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit aus qualitativen und quantitativen Analysen im Rahmen einer *Mixed-Methods*-Studie. Zum anderen reflektiert er die Praxis der Methodenintegration im Forschungsprozess und damit verbunden den Prozess der Erkenntnisgewinnung über die beiden methodischen Zugänge. [5]

Die Studie basiert auf Daten des quantitativen Übergangspanels des Deutschen Jugendinstituts (DJI) (BMBF 2008) und einer ergänzenden qualitativen Studie (GAUPP 2013). Die Darstellung der Forschungsergebnisse folgt in ihrem Aufbau folgender Logik (siehe Tabelle 1): Den ersten Schritt bilden Analysen auf Basis der quantitativen Daten bezogen auf die Gesamtstichprobe (Abschnitt 2.1). Es werden Verlaufsmuster von Übergängen dargestellt, und über ein Regressionsmodell wird die Bedeutung zentraler Merkmale für den Verlauf dieser Übergangswege geprüft. In einem zweiten Schritt interessiert ein typischer Vertreter eines Verlaufstyps: Wie stellt sich ein Einzelfall (der Fall des jungen Mannes Omar) anhand der standardisiert erhobenen Daten aus quantitativer Perspektive dar (Abschnitt 2.2)? Die Rekonstruktion von Omars Übergangsverlauf auf Basis seines Interviews (Abschnitt 3.1) illustriert die korrespondierende qualitative Einzelfallbetrachtung, wodurch Omar die Verbindung zwischen den beiden methodischen Perspektiven herstellt. Über den Einzelfall hinausgehend werden im parallelen Schritt der Generalisierung anhand des gesamten qualitativen Materials für das Übergangsgeschehen bedeutsame Dimensionen identifiziert (Abschnitt 3.2). Schließlich erfolgt der Versuch einer integrierenden Modellbildung (Abschnitt 3.3). Abschließend wird in Abschnitt 4 im Sinne von ERZBERGER und KELLE (2003) der Ablauf des

2 Eine Ausnahme bildet beispielsweise der Sonderforschungsbereich 186 "Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf" an der Universität Bremen (HEINZ 2000b).

Forschungsprozesses und damit verbunden das Verhältnis der quantitativ und qualitativ gewonnenen empirischen Erkenntnisse diskutiert.

	Ergebnisse auf Ebene des Einzelfalls	Verallgemeinerbare Ergebnisse auf Aggregatebene
Quantitatives Vorgehen	Falldarstellung anhand der quantitativen Daten (Schritt 2)	Verlaufsmusteranalysen, Regressionsmodell (Schritt 1)
Qualitatives Vorgehen	Falldarstellung anhand der qualitativen Daten (Schritt 3)	Identifikation relevanter Dimensionen (Schritt 4)

Tabelle 1: Illustration der methodischen Zugänge und Analyseebenen [6]

2. Übergänge Schule – Beruf aus quantitativer Perspektive

Das DJI-Übergangspanel als quantitative prospektive Längsschnittuntersuchung untersucht die Übergangswege von Jugendlichen mit Hauptschulbildung ausgehend vom letzten Pflichtschuljahr über einen Zeitraum von rund sechs Jahren (BMBF 2008; REIßIG, GAUPP & LEX 2008). Im März 2004 wurden bundesweit in 126 Schulen rund 4.000 Schülerinnen und Schüler im letzten Schulbesuchsjahr der Hauptschule (bzw. in Hauptschulzweigen von Gesamtschulen und Sekundarschulen) im Klassenverband über standardisierte schriftliche Fragebögen befragt. Inhalte der Erhebung waren die Familiensituation, Freundschaften und Freizeitaktivitäten, die Schulbiografie, Bildungs- und Ausbildungsziele und die beruflichen Pläne für die Zeit nach Ende des laufenden Schuljahres. Ab Herbst 2004 wurden die Jugendlichen in regelmäßigen Abständen insgesamt neun Mal über individualisierte computergestützte Telefoninterviews (CATI) zu ihren weiteren Stationen des Übergangsverlaufs interviewt. [7]

2.1 Sequenzmusteranalyse und Regressionsmodell zur Beschreibung und Vorhersage von Verlaufsmustern

Fragestellung und Auswertungsstrategien des DJI-Übergangspanels zielen u.a. auf die Identifikation von Mustern von Übergangswegen ab (GAUPP, LEX & REIßIG 2008; GAUPP, GEIER, LEX & REIßIG 2011). Die individuellen Übergangsverläufe der Jugendlichen als Abfolge von Bildungs-, Ausbildungs- und Erwerbsstationen bzw. Zeiten der Erwerbslosigkeit wurden dazu im Rahmen einer Sequenzmusteranalyse einem Optimal-Matching-Verfahren (ERZBERGER & PREIN 1997) unterzogen und anschließend über eine Clusteranalyse gruppiert. Es resultieren fünf in sich homogene und voneinander gut unterscheidbare Typen von Übergangsverläufen: Direkteinstiege in Ausbildung (27%), Wege über den Zwischenschritt Berufsvorbereitung in Ausbildung (17%), Wege über den Zwischenschritt weiterer Schulbesuch in Ausbildung (28%), schulische Wege in

Richtung Hochschulreife und tertiäre Bildung (9%) sowie problematische Wege in Ausbildungslosigkeit (19%). [8]

Tabelle 2 zeigt die deskriptive Verteilung zentraler Variablen auf der individuellen (Schulnoten, Schulschwänzen, Klassenwiederholungen, berufliche Orientierung und Belastung der Jugendlichen durch individuelle Problemlagen), sozialen (sozialer Status und Arbeitslosigkeit der Eltern, Aufwachsen bei einem alleinerziehenden Elternteil) und strukturellen Ebene (regionale Arbeitslosenquote der unter 20-Jährigen für das Jahr 2005) über die fünf Verlaufstypen. Zusätzlich werden die beiden soziodemografischen Merkmale Geschlecht und Migrationshintergrund der Jugendlichen berücksichtigt.

	Direkteinstieg in Ausbildung	Über Berufsvorbereitung in Ausbildung	Über Schule in Ausbildung	Schulische Höherqualifizierung	Prekäre Wege in Ausbildungslosigkeit
Bessere Schulnoten ³	46,3%	31,8%	53,4%	50,6%	36,3%
Klassenwiederholung	41,5%	46,5%	29,8%	23,2%	47,3%
Unklare berufliche Orientierung	10,8%	26,4%	12,0%	14,6%	32,5%
>3 Persönliche Probleme ⁴	15,4%	16,6%	18,1%	15,9%	24,9%
Mädchen	38,6%	37,7%	45,8%	48,8%	47,3%
Migrationshintergrund	43,2%	60,3%	56,6%	59,8%	66,3%
Alleinerziehender Haushalt	17,0%	23,9%	17,3%	17,1%	17,8%
Arbeitslosigkeit der Eltern	5,0%	8,2%	6,0%	6,1%	10,1%
Sozialstatus ISEI ⁵	40,7	39,2	40,1	47,2	38,5
Regionale Arbeitslosenquote	8,0	8,0	7,9	8,5	8,3

Tabelle 2: Ausprägungen der Prädiktorvariablen in den fünf Verlaufstypen [9]

3 Deutsch- und Mathematiknote 1-3.

4 Mehr als drei individuelle Probleme in den letzten zwei Schuljahren wie z.B. Schulden, dauerhafte Auseinandersetzungen mit den Eltern, Probleme mit der Polizei/einem Gericht oder tätliche Auseinandersetzungen.

5 ISEI = *International Socio-Economic Index of Occupational Status*: international verwendetes Maß für den sozio-ökonomischen Status von Berufen mit einem Range von 16 bis 90 Punkten (GANZEBOOM, DE GRAAF & TREIMANN 1992).

Jugendliche mit guten Schulleistungen sind in den beiden schulisch geprägten Verlaufsmustern ("über Schule in Ausbildung" und "schulische Höherqualifizierung") überrepräsentiert. Schulschwänzen findet sich dagegen vermehrt in den beiden Clustern "über Berufsvorbereitung in Ausbildung" und "prekäre Wege". Auch häufen sich unklare berufliche Pläne bei diesen Jugendlichen. Besonders selten haben Jugendliche eine oder mehrere Klassen wiederholt, die kurz- oder mittelfristig ihren Schulbesuch fortsetzen. Auffallend viele Jugendliche mit problematischen Übergangswegen berichten über gehäufte persönliche Problembelastungen. Junge Frauen und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind im Verlaufstyp "Direkteinstieg in Ausbildung" seltener vertreten, junge Frauen zudem im Verlaufstyp "über Berufsvorbereitung in Ausbildung". Jugendliche aus Alleinerziehendenhaushalten gehen häufig zunächst in ein berufsvorbereitendes Bildungsangebot. Arbeitslosigkeit der Eltern erhöht die Wahrscheinlichkeit riskanter Wege ("über Berufsvorbereitung in Ausbildung" und "prekäre Wege"). Jugendliche, deren Eltern einen hohen Sozialstatus aufweisen, gehen häufig den Weg des fortgesetzten Schulbesuchs und finden sich selten im problematischen Cluster. Jugendliche aus Wohnorten mit einer erhöhten regionalen Arbeitslosigkeit sind einerseits gefährdet, in prekäre Verläufe zu münden, andererseits gehen sie oft den Weg der schulischen Höherqualifikation. [10]

Über eine multinomiale logistische Regression⁶ wird der Beitrag dieser Prädiktoren zur Vorhersage der Zugehörigkeit zu den unterschiedlichen Verlaufstypen auf statistische Bedeutsamkeit geprüft (Tabelle 3). Die fünf Verlaufstypen bilden die abhängige Variable, wobei das Cluster "Direkteinstieg in Ausbildung" die Referenzkategorie darstellt.

	Über Berufs- vorbereitung in Ausbildung Exp (B) ⁷	Über Schule in Ausbildung Exp (B)	Schulische Höher- qualifizierung Exp (B)	Prekäre Wege in Ausbildungs- losigkeit Exp (B)
<i>Bessere Schulnoten</i> (Ref.: schlechte Schulnoten)	,651	1,372	1,031	,862
<i>Schwänzen</i> (Ref.: kein Schwänzen)	2,182*	1,565	1,324	2,405**
<i>Klassenwiederholung</i> (Ref.: keine Wiederholung)	1,234	,631*	,423**	1,462

6 Verfahren zur Bestimmung des Beitrags verschiedener Prädiktorvariablen zur Vorhersage der Zugehörigkeit zu mehr als zwei Gruppen, d.h. Ausprägungen einer kategorialen abhängigen Variablen (BISHOP, FIENBERG & HOLLAND 2007).

7 Odds-Ratio: Maß für die Chance, einer bestimmten Ausprägung der abhängigen Variable anzugehören. Ein Wert von 1 bedeutet kein Effekt, Werte > 1 bedeuten eine erhöhte Chance, Werte < 1 eine verringerte Chance gegenüber der Referenzkategorie.

	Über Berufsvorbereitung in Ausbildung Exp (B)	Über Schule in Ausbildung Exp (B)	Schulische Höherqualifizierung Exp (B)	Prekäre Wege in Ausbildungslosigkeit Exp (B)
<i>Unklare berufliche Orientierung</i> (Ref.: klare Orientierung)	3,192**	1,053	1,448	4,543**
<i>>3 persönliche Probleme</i> (Ref.: ≤ 3 Probleme)	1,031	1,085	,820	2,022*
<i>Mädchen</i> (Ref.: Jungen)	1,198	1,200	1,509	1,616*
<i>Migrationshintergrund</i> (Ref.: kein Migrationshintergrund)	2,085**	1,921**	2,341**	2,212**
<i>Alleinerziehender Haushalt</i> (Ref.: kein Alleinerziehender Haushalt)	1,364	1,030	1,207	,993
<i>Arbeitslosigkeit der Eltern</i> (Ref.: keine Arbeitslosigkeit)	,860	1,481	,986	2,685*
Sozialstatus ISEI	1	1,006	1,043**	,994
Regionale Arbeitslosenquote	1,024	,993	1,015	1,021
Konstante (b ₀)	-1.323	-0.664	-3.501	-1.830
n=	127	215	69	124
n (Ref.: Direkteinstieg)= 211, N gesamt=725				
Nagelkerkes Pseudo-R ² = .19				
* p≤ .05; ** p≤ .01				

Tabelle 3: Multinomiale logistische Regression zu den Verlaufstypen (Referenzkategorie: Direkteinstieg in Ausbildung) [11]

Während die Schulnoten im letzten Pflichtschuljahr keine signifikanten Effekte zeigen, erhöht Schulschwänzen die Wahrscheinlichkeit insbesondere prekärer Wege, und Klassenwiederholungen senken die Wahrscheinlichkeit schulsicher

Wege (über Schule in Ausbildung und schulische Höherqualifikation). Eine unklare berufliche Orientierung am Ende der 9. Klassenstufe führt dazu, dass die Jugendlichen eher über den Zwischenschritt einer Berufsvorbereitung in Ausbildung gelangen oder prekäre Wege einschlagen und ausbildungslos bleiben. Die Belastung durch mehr als drei individuelle Probleme ist in der Form bedeutsam, dass belastete Jugendliche eher prekäre Wege gehen. Mädchen haben ein leicht erhöhtes Risiko für problematische Wege. Jugendliche aus Zuwanderungsfamilien sind im Vergleich zum Direkteinstieg in Ausbildung in allen anderen vier Verlaufstypen überrepräsentiert. Der familiäre Hintergrund zeigt zum einen Bedeutung, indem Jugendliche, deren Eltern von Arbeitslosigkeit betroffen sind, ein höheres Risiko für problematische Wege aufweisen, zum anderen, indem Jugendliche mit Eltern mit einem hohen Sozialstatus eher schulische Wege der Höherqualifizierung einschlagen. Die regionale Arbeitslosigkeit zeigt im Modell keine signifikanten Effekte. [12]

Das Regressionsmodell prüft eine Reihe von "harten" Einflussfaktoren auf die Übergangswege und identifiziert beispielsweise Gruppen von Jugendlichen mit einem erhöhten Risiko für prekäre Übergangsverläufe. Abstrahiert formuliert, kann das klassische quantitative Paradigma feststellen, welche unabhängigen Variablen Zusammenhänge mit einer interessierenden abhängigen Variable zeigen und welche Stärke und Richtung diese Zusammenhänge haben. In der Regel beziehen sich quantitative Analysen dazu auf die Aggregatebene, und Auswertungen auf Ebene von Einzelfällen sind eher unüblich. Dennoch sind Einzelfallbetrachtungen möglich und können Befunde auf Aggregatebene illustrieren. Im Folgenden wird der Fall Omar, ein junger Mann mit Migrationshintergrund und einem durch den Besuch berufsvorbereitender Angebote zeitlich verzögerten Beginn einer Berufsausbildung als typischer Vertreter des Verlaufstyps "über Berufsvorbereitung in Ausbildung" dargestellt. In diesem Cluster sind junge Männer sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund überrepräsentiert. Die Vertreter/innen dieses Übergangsmusters haben zudem eher schlechtere Schulleistungen, Klassen wiederholt, durchschnittlich viele individuelle Probleme, unsichere berufliche Pläne und Eltern mit einem niedrigen Sozialstatus, weitere Merkmale, die auf Omar zutreffen. Andere Merkmale wie Schulschwänzen, Aufwachsen bei einem alleinerziehenden Elternteil oder Arbeitslosigkeit der Eltern finden sich bei ihm nicht. [13]

2.2 Falldarstellung aus quantitativer Perspektive

Omar ist zum Zeitpunkt der Basisbefragung 16 Jahre alt und wohnt gemeinsam mit seinen Eltern und drei Geschwistern in einer Stadt mit rund 100.000 Einwohner/innen in Baden-Württemberg. Beide Elternteile sind in der Türkei geboren, er selbst in Deutschland. Omar besitzt die deutsche und die türkische Staatsangehörigkeit. In der Familie wird deutsch und türkisch gesprochen. Omars Vater arbeitet Vollzeit als Buchbinder, die Mutter ist Hausfrau. Die Familie bezieht keine staatlichen Transferleistungen wie z.B. Sozialhilfe. Die kulturelle Alltagspraxis in der Familie⁸ ist als eher gering zu betrachten. [14]

8 Geringe Intensität elterlicher kultureller Aktivitäten wie z.B. regelmäßige Lektüre von Tageszeitungen, Besuch von Konzerten, Ausstellungen und Museen oder Interesse an Politik.

Omar besucht zum Zeitpunkt der ersten Erhebung die 9. Klasse einer Hauptschule. Im Verlauf seiner Schulzeit hat er eine Klasse wiederholt. Seine aktuellen Schulleistungen liegen auf einem eher niedrigen Niveau, im Zwischenzeugnis der 9. Klasse hatte er in Deutsch und Mathematik die Note 4. Omar gibt an, nicht die Schule zu schwänzen. Bei seinen Hausaufgaben erhält er nur selten Unterstützung in der Familie. Omar beschreibt seinen Kontakt zu den Lehrer/innen und Mitschüler/innen als gut und geht insgesamt gerne in die Schule. Seine beruflichen Pläne sind unsicher. Bis zur Mitte des letzten Schuljahres konnte er keine klare berufliche Perspektive entwickeln: Er ist unsicher, nach der Schule einen Ausbildungsplatz zu bekommen, kann einen möglichen, aber noch unsicheren Berufswunsch nennen (Mechatroniker) und hat bisher keine Bewerbungen für einen Ausbildungsplatz geschrieben. Er antizipiert, nach dem Ende der 9. Klasse ein berufsvorbereitendes Angebot zu besuchen. Diese Sorge, nicht zu wissen, was aus ihm später beruflich werden soll, benennt Omar als einzige individuelle Problembelastung. [15]

Omar beendet die Hauptschule mit dem einfachen Hauptschulabschluss im Juni 2004. Nach den Ferien beginnt er im September 2004 ein Berufsvorbereitungsjahr. Im Anschluss jobbt er etwa vier Monate in einer Buchbinderei. Im November 2005 beginnt er ein zweites berufsvorbereitendes Angebot, diesmal eine berufsvorbereitende Bildungsmaßnahme, in deren Rahmen er ein Praktikum in einer KFZ-Werkstatt absolviert. In diesem Praktikumsbetrieb kann Omar im September 2006 eine Ausbildung zum KFZ-Mechatroniker beginnen. Er schließt seine Ausbildung nach dreieinhalb Jahren zu Beginn des Jahres 2010 erfolgreich ab. Im Anschluss ist er ein gutes halbes Jahr arbeitslos, bis er im Oktober 2010 Arbeit über eine Zeitarbeitsfirma (ZA) findet. Nach drei Monaten erhält Omar im Januar 2011 eine Festanstellung. Die unten stehende Grafik (Abbildung 1) illustriert die Stationen von Omars faktischem Übergangsweg in Form eines Zeitstrahls. Die berücksichtigten quantitativen Variablen finden sich in Stichpunkten im [Anhang](#).



Abbildung 1: zeitliche Darstellung von Omars individuellem Übergangsverlauf [16]

Eine solche Einzelfallbetrachtung anhand quantitativer Daten illustriert die allgemeinen Ergebnisse. Sie zeigt einen prototypischen Übergang aus dem Verlaufstyp "über Berufsvorbereitung in Ausbildung" und liefert ein anschauliches Bild der dahinterstehenden Person. Die Darstellung bleibt jedoch auf der Ebene der Beschreibung des Übergangsverlaufs, eine darüber hinausgehende Erklärung seines Zustandekommens ist nicht möglich. Solche Fragen nach individuell-biografischen Kausalitäten und subjektiven Sinnzusammenhängen sind über standardisierte Befragungsmodi, für die das DJI-Übergangspanel exemplarisch steht, nur schwer zu beantworten. Hierzu sind qualitative Daten notwendig. [17]

3. Übergänge Schule – Beruf aus qualitativer Perspektive

In der logischen und zeitlichen Folge wurde zusätzlich zu den bisherigen Erhebungs- und Auswertungsstrategien des Übergangspanels ein qualitatives Ergänzungsprojekt konzipiert. Um bisher nicht beantwortbare Fragen zu klären, waren biografieorientierte Informationen notwendig, wie sie über qualitative, auf Narrationen abzielende Interviews generiert werden können. Ziel der Studie war ein differenzierter Blick auf die subjektive Sicht der jungen Erwachsenen auf ihre Übergangsverläufe. Im Frühjahr 2011 wurden mit 56 ausgewählten jungen Erwachsenen aus der Stichprobe des DJI-Übergangspanels qualitative telefonische Interviews mit hohen narrativen Anteilen geführt. Die problemzentrierten Interviews stellen eine Mischform zwischen einerseits biografieorientierten erzählgenerierenden und andererseits inhaltlich deutlicher vorstrukturierten leitfadengestützten Interviews dar (FRIEBERTSHÄUSER, LANGER & PRENGEL 2010; HOPF 2000; WITZEL & REITER 2012). Inhalt der Interviews war die "Innensicht" der jungen Erwachsenen auf ihre eigenen Übergangsverläufe, ihr subjektives Erleben, ihre Sichtweisen, Einstellungen, Bewertungen und Handlungen (GAUPP 2013). [18]

Im Folgenden wird der bereits über die quantitativen Daten dargestellte Fall von Omar nun aus qualitativer Perspektive betrachtet. Neue, aus dem qualitativen Interview generierte Informationen ergänzen bereits aufgrund der vorliegenden quantitativen Daten bekannte Fakten, die durch Unterstreichung gekennzeichnet sind. Zusätzlich werden vier Erfahrungsebenen, die in Abschnitt 3.2 relevant werden (aktive Gestaltung versus Reaktion auf Zufälle, Motivation, biografische Ereignisse, soziale Interaktionen) an dieser Stelle vorweggenommen und in Klammern gesetzt. [19]

3.1 Falldarstellung aus qualitativer Perspektive

Nach Beendigung der Hauptschule besucht Omar im darauffolgenden Herbst ein Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Zunächst ist er nur mäßig motiviert (geringe Motivation). Nach einem Rüffel seines Lehrers und der Drohung, das BVJ verlassen zu müssen (soziale Interaktion), nimmt sich Omar zusammen und beendet das BVJ regulär. Im Anschluss ist er wiederum unsicher, wie es weitergehen soll. Er bewirbt sich nicht um einen Ausbildungsplatz, sondern sucht sich über den Sommer verschiedene Ferienjobs, u.a. in der Firma seines Vaters, einer Druckerei. Bald macht ihm sein Vater Druck, nicht dauerhaft als Ungelernter zu arbeiten und sich um eine Ausbildung zu bemühen (soziale Interaktion). Ein älterer Bekannter bringt ihn auf die Idee einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme der Arbeitsagentur (BvB), durch die dieser selbst einen Ausbildungsplatz gefunden hatte (soziale Interaktion). Obwohl Omar keine Lust auf eine erneute Berufsvorbereitung hat (geringe Motivation), besucht er die BvB mit dem Ziel, dort durch ein Praktikum einen Ausbildungsplatz zu finden. Im Rahmen der BvB absolviert er ein Praktikum in einer KFZ-Werkstatt, die er eher zufällig findet (Zufall): Die KFZ-Werkstatt, in der er sich eigentlich vorstellen wollte, existierte nicht mehr. Stattdessen befand sich eine andere Werkstatt in unmittelbarer Nähe in der gleichen Straße, in der er sich kurz

entschlossen vorstellt. Direkt am nächsten Tag kann er das Praktikum beginnen. Omar bleibt über mehrere Monate als Praktikant dort, obwohl das Praktikum zunächst nur für wenige Wochen geplant war. Der Chef ist mit Omar zufrieden, sodass er ihm am Ende der BvB einen Ausbildungsvertrag anbietet (soziale Interaktion). Omar beginnt dort seine Ausbildung zum KFZ-Mechatroniker und beendet sie erfolgreich nach dreieinhalb Jahren. Der theoretische Berufsschulunterricht fällt Omar schwer, und er muss sich sehr anstrengen, um mitzuhalten: "Also – in der Ausbildung, ich sag mal so, für einen Hauptschüler wie mich war es schon schwer" (A: 170)⁹. Insbesondere im zweiten Lehrjahr hat er Schwierigkeiten in der Berufsschule. Gegen Ende des ersten Ausbildungsjahres reißt sich Omar beim Fußballspielen das Kreuzband im Knie (biografisches Ereignis). Die Operation verschiebt er trotz Schmerzen so lange, bis es in der Werkstatt ruhiger ist und weniger Arbeit anliegt. Nach der Operation zu Beginn des zweiten Lehrjahres fehlt Omar für sieben Wochen sowohl im Betrieb als auch in der Berufsschule, wo er viel Unterrichtsstoff verpasst. Nach der Verletzung hört Omar zugunsten einer neuen "Arbeitnehmeridentität" mit dem Fußballspielen auf, obwohl ihm das über viele Jahre sehr viel bedeutet hatte: "Und da hab ich gesagt, nee, nee, kein Fußball mehr ... Bis ich meine Lehre zu Ende hab ... Dann kann ich aber, jetzt bin ich – schon – noch älter geworden, und jetzt sag ich (...) konzentrier dich auf das Arbeiten!" (A: 306). Ab dem dritten Lehrjahr wird es wieder leichter, und er schafft erfolgreich seine Abschlussprüfung. Dass er ausgebildeter KFZ-Mechatroniker ist, macht ihn stolz und zufrieden:

"Ja ... Also nach der Ausbildung ist man schon froh. Ich bin auf jeden Fall froh gewesen, ich meine, ich bin wirklich kein guter Schüler gewesen, Schule hab ich sowieso nicht gemocht ... Und dann, dass ich noch äh – als Kfz-Mechatroniker ausgebildet worden bin und es geschafft habe, also da war ich wirklich sehr froh. Also da hab ich wirklich einen großen Teil von meinem Leben geschafft, sagen wir mal so! Also das war echt toll" (A: 134). [20]

Omar vergleicht sich mit seinem kleinen Bruder. Von den vier Brüdern ist nur der jüngste auf die Realschule gegangen, die beiden älteren wie er auf die Hauptschule. Trotz seiner höheren Schulbildung arbeitet der kleine Bruder ungelernt im Bereich Heizungsbau:

"Und der, was die Realschule gut gemacht hat und so, das ist ein fauler Sack! Also ganz ehrlich, der sucht nicht, der macht nix, und – der schafft schon grad was, aber so gesehen wurde der am Ende nix Besseres, als ich kriege! Obwohl er eine gute Schule besucht hat!" (A: 140) [21]

Sein Ausbildungsbetrieb kann ihn wegen finanzieller Schwierigkeiten nach Ausbildungsende nicht übernehmen. Unmittelbar nach Ende seiner Ausbildung meldet sich Omar arbeitslos. Auch mit dem Einverständnis seiner Eltern will er sich jedoch ein paar Monate Pause gönnen. Omar ist letztendlich knapp ein dreiviertel Jahr arbeitslos, subjektiv eine lange Zeit für ihn. In dieser Zeit der Arbeitslosigkeit sucht Omar nicht nach Arbeit (geringe Motivation). Rückblickend

9 Omar betont an mehreren Stellen seines Interviews seine Selbstwahrnehmung als leistungsschwacher Hauptschüler.

sieht Omar seine Einstellung kritisch: "Aber ich war einer, wo gesagt hat: Nee, ich mach eine Pause! Ich will jetzt noch nix bekommen!" (A: 148) Mehrere Monate lässt ihn die Arbeitsagentur gewähren. Dann zieht sein Betreuer Konsequenzen (soziale Interaktion): Insgesamt drei Mal erhält er eine Kürzung des Arbeitslosengeldes. Es kommt zum Konflikt mit der Arbeitsagentur. Er soll zu einem Bewerbungstraining gehen, was Omar aber ablehnt. Sein Betreuer kündigt ihm an, die Leistungen einzustellen, falls er das Bewerbungstraining verweigert. Um einer Entscheidung seitens der Arbeitsagentur zuvorzukommen, meldet sich Omar von sich aus ab. Im Rückblick sieht er seinen Betreuer durchaus positiv. Er habe über lange Zeit immer wieder ein Auge zugedrückt, obwohl er gemerkt hatte, dass Omar keine Lust zu arbeiten und sich nicht beworben hatte. Dass er schließlich eine "härtere Linie" ihm gegenüber "fuhr", empfindet Omar als angemessen:

"Irgendwann mal hat er Konsequenzen machen müssen! Und das sehe ich aber auf jeden Fall ein. Also der Mann war okay! Er war sehr lieb zu mir, er hat eigentlich mit mir gesprochen wie ein Vater zu einem Sohn, sag ich mal. ... Also er war sehr korrekt. Nur ich war ein Fauler" (A: 166-168). [22]

In der folgenden Woche macht sich Omar Gedanken, wie es nun ohne Geld weitergehen soll. Er erinnert sich an eine Liste mit Adressen von Zeitarbeitsfirmen, die er bei einem früheren Termin bei der Arbeitsagentur bekommen hatte. Zunächst hatte Omar Zeitarbeit für sich abgelehnt: "Damit meine ich, dass ich schon bisschen arro-, arrogant ist jetzt falsch gesagt, aber ich meine, ich war so einer, der sagt: 'Nö, ich arbeite nicht für eine beschissene, Entschuldigung, für eine Zeitfirma!' " (A: 150) Omar kontaktiert nun aber doch vier Zeitarbeitsfirmen (aktive Gestaltung). Eine der Zeitarbeitsfirmen bietet ihm bereits am nächsten Tag Arbeit an und setzt ihn bei einer KFZ-Firma ein. An seinem ersten Tag in der KFZ-Werkstatt ist Omar sehr aufgeregt. Er strengt sich an, um sich zu bewähren (hohe Motivation) und erhält von seinem Chef bald ein Angebot auf eine feste Stelle, das er gerne annimmt (soziale Interaktion). Er war bereits auf der Suche nach einer festen Stelle, da er Sorge hatte, von der Zeitarbeitsfirma in kurzen Zeitabständen bei unterschiedlichen Firmen in unterschiedlichen Städten eingesetzt zu werden. Die Kündigung bei der Zeitarbeitsfirma übernimmt sein Vorgesetzter: "Er hat da nur einen Handy-Anruf gemacht, hat gesagt: Der Omar, der bleibt bei uns" (A: 60). Seit Anfang 2011 ist Omar bei der KFZ-Firma direkt angestellt, seine Probezeit hat er bestanden. Obwohl er die Arbeit als herausfordernd und anstrengend empfindet, ist Omar sehr zufrieden: Er wird in seinen Fähigkeiten gefördert, darf zu Schulungen und erlebt den Umgang der Vorgesetzten ihm gegenüber als wertschätzend. [23]

Bezogen auf den Einzelfall lässt die Rekonstruktion von Omars Übergangsverlauf individuelle Entwicklungslinien und Kausalitäten erkennen. Das Interview gibt Hinweise auf vier zentrale Erfahrungsebenen, die Bedeutung für den Verlauf von Omars Übergangsbioografie besitzen: Motivation, *Agency*, kritische biografische Ereignisse und soziale Interaktionen. Diese Dimensionen wurden im weiteren Verlauf der Analyse anhand der Gesamtheit des empirischen Materials aller Interviews sowie vorliegender Forschungsbefunde und theoretischer

Überlegungen validiert, konkretisiert und weiter entwickelt. Als empirisch begründete Dimensionen stellen sie so eine Verbindung zwischen Einzelfall und allgemeiner Ebene her (KELLE & KLUGE 2010). Entsprechend dieser Analyseschritte erfolgt die Darstellung der vier Dimensionen jeweils über die Illustration am Beispiel von Omar, die Einordnung des Phänomens in den Kontext des gesamten qualitativ-empirischen Materials und eine theoretische Verortung. [24]

3.2 Zentrale Dimensionen im Übergang Schule – Beruf

3.2.1 Die Entstehung von Übergangsbioografien: aktive Gestaltung oder Ergebnis von Gelegenheiten und Zufällen?

Ein erstes zentrales Thema ist die Frage, ob und in welchem Ausmaß die jungen Erwachsenen ihre Übergangsbioografien gezielt planen und aktiv gestalten bzw. ob und in welchem Ausmaß sie sich an äußeren Gegebenheiten orientieren und ihre Übergangsbioografien damit eher Ergebnis von räumlichen, rechtlichen, zeitlichen Gelegenheiten und Zufällen sind. Omar zeigt eher reaktive und abwartende Strategien. Er berichtet wenig von eigenen Bewerbungs- und Suchaktivitäten. In Situationen, in denen unklar ist, wie es beruflich weitergehen soll (z.B. nach dem Berufsvorbereitungsjahr oder in der Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsabschluss) beschreibt er kaum eigene Gedanken und Ideen zu seiner beruflichen Zukunft. Stattdessen erscheint seine Übergangsbioografie als Ergebnis von Konstellationen äußerer Umstände. Andere Personen stellen Anforderungen an ihn, auf die er reagiert. Seinen Praktikumsplatz, der später zu seinem Ausbildungsplatz wird, findet Omar beispielsweise im Rahmen der BvB-Maßnahme. Da er bei der Praktikumsuche selbst nicht initiativ wurde, drängte ihn ein Pädagoge mit deutlichen Worten: "Da hat er zu mir gesagt: Du gehst jetzt sofort und schaust nach der Arbeitsstelle!" (A: 198) Während der Arbeitslosigkeit sucht Omar über einen Zeitraum von mehreren Monaten nicht aktiv nach einer Arbeitsstelle. Stattdessen folgt er reaktiv den Aufforderungen seitens der Arbeitsagentur: "Die schreiben einen Zettel immer jede eineinhalb Monate, dass ich da vorbeikommen muss" (A: 126). Ohne den Druck seitens der Arbeitsagentur hätte er sich, wie er vermutet, nicht um einen Arbeitsplatz bemüht. [25]

Anhand der Gesamtheit der Interviews zeigt sich, dass die jungen Erwachsenen sich sehr deutlich darin unterscheiden, in welchem Verhältnis die beiden Aspekte – eigenständige aktive Planung versus Reaktion auf äußere Gegebenheiten – an der Entstehung ihrer Übergangsbioografien beteiligt sind. Diese Unterschiede lassen sich vergleichbar einer Skala mit zwei Polen vorstellen. Das empirische Material spricht für ein Kontinuum, auf dem beide Aspekte in unterschiedlicher Gewichtung oder Kombination auch zeitgleich nebeneinander vorhanden sein können. Im Falle der aktiven Gestaltung verfolgen die jungen Erwachsenen schulische und berufliche Ziele, treffen eigene Entscheidungen und versuchen diese in die Realität umzusetzen. Die Person ist gestaltendes Subjekt ihrer Übergänge. RUDD und EVANS (1998, S.40) zitieren das Bild des "Planungsbüros der eigenen Biografie". Der kontrastierende Pol der abwartenden und reaktiven Strategien umfasst eher eine Orientierung an äußeren Gegebenheiten und Reaktionen auf Anforderungen. Bei diesen externen

Faktoren können eher zeitstabile Aspekte wie z.B. strukturelle Gegebenheiten des Bildungssystems und eher zeitlich variable, den Charakter von Zufällen besitzende Aspekte wie Glück oder Pech differenziert werden (RUDD & EVANS 1998). Die Person ist eher Objekt als Subjekt ihrer Übergänge, indem (berufs-)biografische Entscheidungen "passieren". Als Metaphern bieten sich Bilder an wie der Ball im Flipperautomaten, der immer wieder von verschiedenen Stellen abprallt und zur nächsten "geschubst" wird oder das des Treibguts: Das Leben fließt vorbei und man greift zu, wenn etwas Passendes vorbei schwimmt (STAUBER et al. 2007, S.7). [26]

Eine theoretische Anknüpfung finden diese Überlegungen im Konzept der *Agency*, einem in der subjektorientierten Übergangsforschung etablierten Ansatz (STAUBER et al. 2007; für einen aktuellen theoretischen Überblick siehe RAITHELHUBER 2011).

"Agency wird häufig als das zentrale Moment betrachtet, mit dem erklärt werden soll, dass Menschen in ihrem Handeln und in der Ausgestaltung ihres Lebens nicht gänzlich durch Sozialstrukturen oder gesellschaftliche Institutionen festgelegt sind. Mit dem Konzept Agency verbindet sich die Vorstellung, dass Individuen aktiv zur Ausgestaltung ihrer Biographien bzw. ihres Lebenslaufs beitragen." (S.9). [27]

Individuen werden zu Gestalter/innen ihres Lebenslaufs, die innerhalb kontextuell gegebener Gelegenheiten und Beschränkungen Entscheidungen treffen und Lebenspläne formen. [28]

3.2.2 Motivationskurven

Omar erlebt immer wieder ein Auf und Ab seiner Motivation. Damit ist eine zweite wichtige Erfahrungsdimension benannt: Veränderungen in der Motivationslage der jungen Erwachsenen und ihr Beitrag zur Ausprägung von Übergangsbio grafien. Besonders markant sind diese Veränderungen in zwei Episoden seiner Übergangsbio grafie: im Berufsschulunterricht während der Ausbildung und in der Arbeitslosigkeit nach Ausbildungsende. Im ersten Ausbildungsjahr hat Omar kaum Schwierigkeiten im fachtheoretischen Unterricht: "Erstes Lehrjahr hab ich so gesehen gar kein Problem, ich hatte ein sehr gutes Zeugnis" (A: 174). Im zweiten Jahr lässt er in seinen Anstrengungen nach und seine Leistungen verschlechtern sich: "Dann hat es angefangen im zweiten Lehrjahr, dass ich da bisschen nach- ... Ich hab auch ehrlicherweise selber bisschen nachgegeben ..." (A: 174). Im dritten Ausbildungsjahr fängt sich Omar wieder: "... im dritten Lehrjahr, wie gesagt, war es schon wieder, da hab ich mich wieder gesammelt" (A: 176). Im rückblickenden Resümee ist Omar froh, dass er sich angestrengt und nicht aufgegeben hat: "Aber irgendwie hab ich mich zusammengerissen die dreieinhalb Jahre lang und hab's auch geschafft" (A: 136). Am Ende seiner Ausbildung wird Omar nicht übernommen und er hat keine Lust, sofort zu arbeiten. Er genießt den Erfolg seines Ausbildungsabschlusses und gönnt sich eine Pause: "... ich sag ganz ehrlich, ich wollte nach meiner Lehre so oder so keinen Arbei-, also ich hätte schon nicht so lang arbeitslos sein müssen!" (A: 130) Omar meldet sich zwar arbeitssuchend, sucht aber nicht nach

Arbeit. Später bereut er seine Entscheidung und beginnt sich Sorgen zu machen, wie es nun ohne Arbeitslosengeld weitergehen soll. Er entwickelt (notgedrungen) neue Motivation, sich Arbeit zu suchen und bewirbt sich schließlich bei mehreren Zeitarbeitsfirmen: "Dann hab ich die alten Zettel halt vorgeholt, hab gesagt, okay, jetzt gehst du mal die Zeitfirmen durch. So war's" (A: 130). [29]

In der Mehrzahl der Interviews fallen gravierende Unterschiede der Motivationslage ins Auge. So finden sich Erzählungen, in denen die jungen Erwachsenen klare bildungs- und ausbildungsbezogene Ziele benennen (beispielsweise einen bestimmten Schulabschluss zu erreichen, eine Ausbildung erfolgreich zu beenden, in einem bestimmten Berufsfeld zu arbeiten) und versuchen, diese Ziele zu erreichen. Die jungen Erwachsenen berichten aber auch von Phasen, die von demotivierenden Erlebnissen geprägt sind, in denen sie kaum Eigenaktivität entwickeln (können) und die durch fehlende Perspektiven gekennzeichnet sind. In der Regel ist die Motivationslage nicht über die Zeit konstant, sondern verändert sich im Laufe der Übergangsbioografie, oft sogar mehrmals. [30]

Die beobachteten Veränderungen der Motivation kommen den von STAUBER et al. (2007) beschriebenen "Motivationskarrieren" sehr nahe (siehe auch DU BOIS-REYMOND & STAUBER 2005). Sie entwickelten ihr Konzept in Anlehnung an die *learning careers* von BLOOMER und HODKINSON (2000) und gehen davon aus, dass jeder Mensch im Laufe seines Lebens oder einer biografischen Phase Motivationskarrieren durchläuft. Die Motivation ist dabei von zwei zeitlichen Perspektiven geprägt: von Erfahrungen in der Vergangenheit und von Erwartungen an die Zukunft. Bezogen auf junge Erwachsene im Übergang Schule – Beruf sind damit einerseits die bisherigen Erfahrungen im Übergangsverlauf bedeutsam, andererseits die faktischen oder vermuteten Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Bezogen auf die Erwartungen an die Zukunft hängt Motivation zudem davon ab, ob subjektiv bedeutsame und attraktive Ziele existieren und ob die Individuen davon überzeugt sind, diese auch aus eigener Kraft erreichen zu können (vgl. auch das Konzept der Selbstwirksamkeit: BANDURA 1997; SCHWARZER & JERUSALEM 2002). Motivation wird nach STAUBER et al. (2007) beim Übergang von der Schule in den Beruf vor allem deswegen zunehmend wichtiger, da sich junge Erwachsene nicht mehr auf "automatisch" funktionierende Übergänge verlassen können, sondern diese eigenständig gestalten müssen. In destandardisierten Übergängen wird die individuelle Motivation, der eigenen Biografie eine Richtung zu geben, Entscheidungen zu treffen, (Aus-) Bildungsstationen erfolgreich zu durchlaufen oder Alternativen zu suchen, wenn eingeschlagene Wege nicht zum Ziel führen, eine zunehmend wichtigere Ressource (STAUBER 2007). [31]

3.2.3 Kritische biografische Ereignisse

Viele junge Erwachsene schildern einschneidende biografische Erlebnisse, die ihre Übergangsbioografien maßgeblich beeinflussen, ihnen eine Wendung oder neue Richtung geben. Für Omar stellt eine Sportverletzung eine wichtige Zäsur

dar. Er lässt sich allerdings nicht sofort operieren und verschiebt die Operation so lange, bis in der Werkstatt weniger Arbeit anliegt.

"Aber ich war, ich bin halt so ein Mensch gewesen, ich bin dem Chef sehr gut entgegengekommen. Ich hab zu ihm gesagt: 'Ich hab Kreuzbandriss.' Aber ich hab gesagt: 'Wir machen das so, jetzt ist grad viel los, ich lass mich erst operieren, wenn wenig los ist.' Dann hab ich bis September rum gearbeitet! Also bis Anfang zweites Lehrjahr! Hab ich noch gearbeitet mit dem Kreuzbandriss. Also ... Dann hab ich bemerkt, okay, jetzt ist wenig los, keine Arbeit, dann bin ich zu ihm ins Büro gegangen und hab gesagt: 'Chef, okay, jetzt hab ich so lange ausgehalten ...' Da hat er gesagt: 'Du, kein Problem, geh dich operieren!...' (A: 304). [32]

Das Zitat lässt erkennen, wie wichtig es Omar ist, seinem Chef sein hohes Engagement zu zeigen. Er betont, dass die Fehlzeit von sieben Wochen nach der Operation in Relation zum Schweregrad seiner Verletzung eine sehr kurze Dauer war. Bedeutend für den weiteren Verlauf seiner Ausbildung ist zudem eine Veränderung in Omars Einstellung zur Arbeit. Er hört mit dem Fußballspielen auf, obwohl ihm das über viele Jahre sehr viel bedeutet hatte "Weil Fußball ist echt mein Leben ..." (A: 304). Er möchte sich aber nicht nochmals verletzen, da seine Gesundheit sein berufliches Kapital darstellt. Er will kein Risiko eingehen und ordnet seine privaten Interessen den beruflichen Anforderungen unter: "Und da hab ich gesagt, nee, nee, kein Fußball mehr ... und jetzt sag ich, ... konzentrier dich auf das Arbeiten!" (A: 306) Durch die Verletzung kommt es somit zu einer Verschiebung in Omars Prioritäten hin zu einer "Arbeitnehmermentalität". [33]

Über den Einzelfall Omar hinaus finden sich in der Gesamtheit aller Interviews zahlreiche Schilderungen kritischer biografischer Ereignisse in unterschiedlichen Lebensbereichen, die den Verlauf von Übergängen maßgeblich mitbestimmen. Besonders häufig berichten die jungen Erwachsenen vom Auszug aus dem Elternhaus, von Umzügen und Ortswechseln (häufig verbunden mit Veränderungen des sozialen Umfelds), psychischen und physischen Krankheiten und Krisen, Verletzungen und Unfällen, Schwangerschaft und Geburt eines Kindes, Tod einer nahestehenden Person und belastenden oder traumatischen Erlebnissen in der Familie (z.B. familiäre Gewalt oder Trennung der Eltern). [34]

Die theoretische Frage nach biografischen Ereignissen kann aus unterschiedlichen Disziplinen betrachtet werden. Einen soziologischen Zugang bietet das Konzept der *critical moments* von THOMSON et al. (2002). Ältere verwandte Ansätze findet man bei MANDELBAUM (1973) mit dem Begriff der *turning points* (zitiert nach ABBOTT 1997) oder bei HUMPHREY (1993), der von *career breaks* spricht; aus der Psychologie stammt das Konzept der kritischen Lebensereignisse nach FILIPP (1990; FILIPP & AYMANN 2010). *Critical moments* werden als Schlüsselmomente oder -ereignisse in den Lebensläufen junger Menschen betrachtet, die Folgen für die faktischen Biografien, aber auch die Identität der jungen Erwachsenen haben. Eine wichtige Differenzierung besteht darin, ob und in welchem Ausmaß *critical moments* in der Kontrolle der jungen Erwachsenen liegen. Diese Differenzierung bezieht sich auf zwei Ebenen: ob 1. das Erlebnis selbst und 2. die Folgen des Ereignisses in der Kontrolle der

Person liegen. Beide Ebenen können auf einer Dimension entsprechend dem Ausmaß an Kontrollierbarkeit beschrieben werden. Beispiel für ein kontrollierbares Ereignis wäre der gewollte Wechsel eines Arbeitsplatzes, für ein unkontrollierbares die Kündigung durch den Arbeitgeber. Beispiel für eine aktive Reaktion auf ein solches Ereignis wäre die Suche nach einem neuen Arbeitsplatz, für eine passive Reaktion das Erdulden dieser Situation. THOMSON et al. (2002) betonen, dass die soziale und ökonomische Umwelt die *critical moments* rahmen und dass besonders für die Frage, wie junge Menschen auf *critical moments* reagieren, soziale (z.B. soziale Netzwerke), strukturelle (z.B. Möglichkeiten des Bildungs- und Ausbildungssystems) und ökonomische Bedingungen (z.B. der Wohnort oder die gesamtgesellschaftliche Konjunktur) eine zentrale Rolle spielen. Auch sind die persönlichen und kulturellen Ressourcen, auf die die jungen Erwachsenen zurückgreifen können, von Bedeutung. [35]

3.2.4 Die Bedeutung sozialer Interaktionen

Im Verlauf ihrer Übergangsbio grafien stehen die jungen Erwachsenen nicht allein, sondern sind in vielfältige soziale Bezüge wie ihre Herkunftsfamilie, ihren Freundeskreis oder pädagogische und betriebliche Kontexte eingebettet. Diese Personen können für sie ganz unterschiedliche Funktionen besitzen und bestimmen in vielen Fällen den Verlauf ihrer Übergangsbio grafien mit. Omar berichtet von mehreren Erfahrungen, in denen eine andere Person ihn motivierte, sich um seine beruflichen Angelegenheiten zu kümmern sowie von einem Erlebnis mit einem Vorgesetzten, der ihm die Möglichkeit einer Ausbildung eröffnet. So droht ein Lehrer Omar aufgrund mangelnder Motivation mit Ausschluss vom Berufsvorbereitungsjahr, woraufhin Omar sich anstrengt, um das Jahr regulär beenden zu können: "aber irgendwann mal hat der Lehrer gesagt: 'Du, weiter so und du fliegst ... ' Und dann hab ich mich eigentlich zusammengerissen" (A: 262). Sein Vater drängt ihn, sich um eine Ausbildungsstelle zu bemühen, damit er nicht dauerhaft ungelern t bleibt. Erst auf den Druck seines Betreuers in der BvB-Maßnahme macht sich Omar auf die Suche nach einem Praktikum: "Ich war natürlich damals auch wieder ein fauler Sack, hab nix gesucht, dann hat er mir das Telefonbuch, hat er mir Telefonbuch bisschen reingedrückt, hat gesagt: Jetzt hockst du dich da hin und jetzt schaust du!" (A: 198) Omars Chef im Praktikum in der KFZ-Werkstatt ist so zufrieden mit ihm, dass er ihm einen Ausbildungsplatz anbietet: "Also ich hab auch sehr gut geschafft, er hat es gesehen, er hat sofort gesagt: Okay, kannst gleich Lehre anfangen ..." (A: 220). Als er von seinem Ausbildungsbetrieb nach Ausbildungsende nicht übernommen und arbeitslos wird, bewirbt er sich erst auf den Druck seines Betreuers von der Arbeitsagentur. Ohne ihn wäre er wohl nicht aus eigenem Antrieb aktiv geworden:

"Unrecht hat er nicht! Ich war ein Fauler! Ich hab nicht gesucht, er hat mich einerseits lang in Ruhe gelassen. (...) Und er hat mir immer ein Auge zugedrückt und immer ein Auge zugedrückt, aber irgendwann mal – hab ich gedacht, ja okay, der Mann, der kann auch nix dafür, der macht ja auch nur seinen Job, dass er zu mir bisschen hart ist ... Aber was heißt 'hart' – er hat mich, so gesehen war ich ja acht Monate

arbeitslos! Ich hab, von den acht Monaten hab ich – vier Monate Geld eingesackt! Ohne dass ich mich irgendwo beworben hab, ohne dass ich irgendwo nach Arbeit geschaut hab ... Und – ja, er hat mich so la-, okay, irgendwann mal hat er Konsequenzen machen müssen!" (A: 166) [36]

Die jungen Erwachsenen begegnen im Verlauf ihrer Übergangsbioografien vielfältigen Interaktionspartner/innen (Peers, Mitgliedern ihrer Familien, Lehrer/innen, Pädagog/innen, Vertreter/innen der Arbeitsagenturen und Kolleg/innen und Vorgesetzten im betrieblichen Kontext), die sie in unterschiedlichen Funktionen wahrnehmen. Die sozialen Begegnungen erhalten ihre Bedeutung nicht primär aus sich selbst heraus, sondern über ihre subjektiven wie objektiven Folgen für den Verlauf der Übergangswege der jungen Erwachsenen. Eine erste hilfreiche Funktion besteht in der des *Türöffners*¹⁰, der Zugänge zu Bildungs- und Ausbildungsinstitutionen befördert und so berufliche Optionen öffnet. *Motivierend* sind Personen, indem sie z.B. dazu ermutigen, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, Druck ausüben, sich um berufliche Angelegenheiten zu kümmern oder im Rahmen sozialer Vergleichsprozesse Vorbilder darstellen. *Ratgeber* werden als hilfreich empfunden, wenn sie die individuellen Wünsche, Interessen und Bedürfnisse der jungen Erwachsenen berücksichtigen. Die Rolle als *Tandempartner/innen* ist exklusiv für die Gruppe der Gleichaltrigen: Die jungen Erwachsenen erleben sich in einer ähnlichen privaten, schulischen oder beruflichen Situation, verfolgen in dieser ähnliche Ziele und werden gemeinsam aktiv. Die fünfte förderliche Funktion ist die des *sicheren Hafens*: Dort finden die jungen Erwachsenen emotionale und soziale Unterstützung und Sicherheit, Hilfe bei der Alltags- und Lebensbewältigung oder finanzielle Unterstützung. Den hilfreichen stehen zwei hinderliche Funktionen gegenüber. Interaktionen erleben die jungen Erwachsenen *demotivierend*, wenn ihr Gegenüber ihnen eine bestimmte Fähigkeit nicht zutraut, die Eignung für einen geplanten Bildungs- oder Ausbildungsweg abspricht oder in ihren Ratschlägen nicht auf individuelle Wünsche eingeht, sondern vielmehr aus eigenen institutionellen Interessen und Logiken heraus agiert. *Türschließer* behindern angestrebte Schritte im Verlauf der Übergangsbioografien, indem sie Zugänge, Chancen und Optionen verschließen. [37]

Eine theoretische Konzeption, die nach der Bedeutung und Funktion dritter Personen im Lebenslauf fragt, ist die der *gatekeeper* (vgl. z.B. BEHRENS & RABE-KLEBERG 1992; GEISLER & KRÜGER 1993; HEINZ 1992; STAUBER & WALTHER 2006; STONE 1992). Das Konzept findet Anwendung auf Statuspassagen im Lebenslauf, d.h. Übergänge zwischen sozialen Positionen (vgl. GLASER & STRAUSS 1971). *Gatekeeper* üben eine Pfortnerfunktion bezogen auf den Zugang zu bestimmten Positionen aus. Sie steuern, regeln, kontrollieren, begrenzen oder ermöglichen Zugänge und stehen damit als Bindeglied zwischen Individuen und Institutionen. Traditionellerweise werden *gatekeeper* als Vertreter/innen von Institutionen (z.B. Mitarbeiter/innen von Beratungsstellen, Vertreter/innen der Arbeitsverwaltung, Personalverantwortliche in Unternehmen etc.) verstanden, deren Handeln sich nicht primär an den

10 Die Label der Funktionen (wie "Türöffner", "sicherer Hafen" usw.) stellen eine Abstraktion der Rollen von Personen für den Übergangsprozess dar und sind Ergebnis des Analyseprozesses.

Bedürfnissen der Individuen orientiert, sondern deren Maßstab das Interesse ihrer jeweiligen Institution ist. Sie lenken Personen damit entsprechend institutioneller oder gesellschaftlicher Interessen in bestimmte Pfade oder Positionen. Personen aus dem persönlichen Umfeld wie Familienmitglieder und Peers finden in Überlegungen zu *gatekeeping*-Prozessen häufig nur wenig Beachtung. Eine Erweiterung auf einen größeren Kreis, der auch Personen aus informellen Kontexten als mögliche *gatekeeper* einschließt, stammt von BEHRENS und RABE-KLEBERG (2000). Nicht nur in Statuspassagen der Bildungs- und Erwerbsbiografie, sondern auch in Statuspassagen im privaten Lebenslauf werden finden ihrer Ansicht nach informelle *gatekeeping*-Prozesse in der Familie oder im Freundeskreis statt. Damit nehmen sie eine zweite Erweiterung von formalisierten auf ein breiteres Spektrum informeller Situationen vor. Schließlich sehen sie die Funktion der *gatekeeper* nicht nur in einer steuernden oder selektierenden Funktion, sondern – in einer dritten Erweiterung – auch in einer unterstützenden Funktion, die darin besteht, diejenige Hilfe zu leisten, die notwendig ist, damit eine Statuspassage bewältigt werden kann. [38]

3.3 Ein integriertes Modell des Übergangsgeschehens

Die Analysen weisen, neben der Identifikation von für das Übergangsgeschehen zentralen Dimensionen, auf deutliche Zusammenhänge und Beziehungen zwischen diesen Dimensionen hin. So können beispielsweise soziale Interaktionen und biografische Ereignisse Auswirkungen auf die Motivation haben, und eine hohe Motivation ist eine günstige Bedingung für aktive Gestaltung. Daher wurden die Beziehungen zwischen den vier Dimensionen vertieft analysiert und in Form eines integrierten Modells zusammengefasst (vgl. Abbildung 2). Ergebnis der vorliegenden Studie ist damit eine Generalisierung in Form einer Modellbildung. Empirische Basis des Modells sind primär die aus den qualitativen Interviews gewonnenen Erkenntnisse. Daneben fließen aber auch Vorwissen in Form des Forschungsstandes sowie Ergebnisse aus den quantitativen Analysen (z.B. über die Bedeutung regionaler Kontexte und Bedingungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt) ein. [39]

Übergänge werden im Modell als einzelner Übergang (*transition* nach ELDER 1998) betrachtet, weniger im Sinne eines gesamten Übergangsverlaufs, bestehend aus einer Abfolge einzelner Übergänge (*trajectory* nach ELDER 1998), da das Modell das Zustandekommen einzelner Statuswechsel zu beschreiben sucht. Mit dem Begriff Übergang können sowohl eintretende Übergänge (wie z.B. Beginn oder Abschluss eines Schulbesuchs, Praktikums oder Ausbildungsverhältnisses) als auch nicht eintretende Übergänge (wie z.B. das Nicht-Zustandekommen eines Arbeitsverhältnisses) gemeint sein. Durch die Pfeile in der Darstellung werden eine gewisse zeitliche Ordnung und Wirkrichtungen angedeutet. Diese zeitliche und logische Ordnung muss allerdings nicht zwingend eine lineare sein, sondern Rückkoppelungen und Schleifen sind möglich.

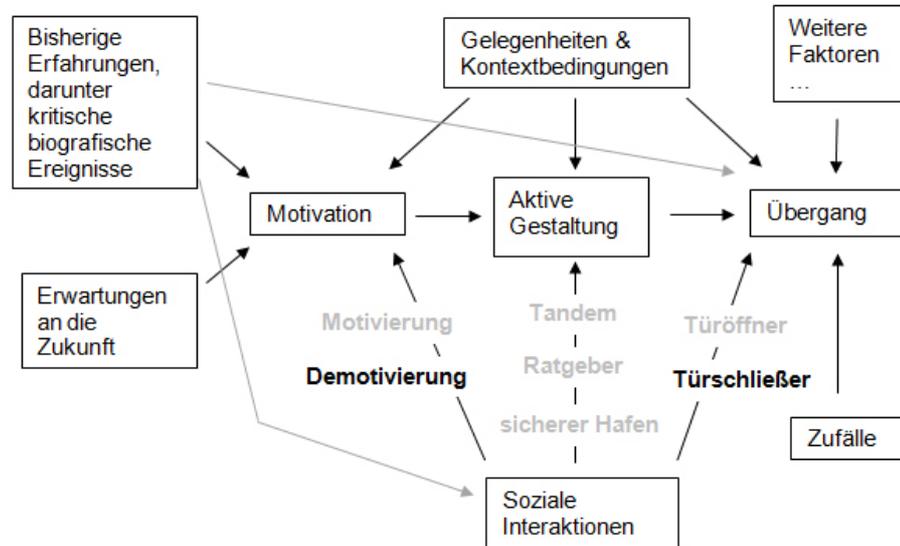


Abbildung 2: integriertes Modell des Übergangsgeschehens [40]

Zwischen den vier Dimensionen Motivation, *Agency*, biografische Ereignisse und soziale Interaktionen bestehen vielfältige Bezüge. Motivation kann als abhängig von bisherigen Erfahrungen und Erwartungen an die Zukunft betrachtet werden. Kritische biografische Ereignisse stellen eine Art von Erfahrungen im Übergangsverlauf dar, die je nach ihrer Art motivierenden oder demotivierenden Charakter haben können. Bei den Erwartungen an Zukunft ist entscheidend, ob subjektiv erstrebenswerte Ziele existieren und die betreffende Person die Überzeugung besitzt, diese aus eigener Kraft erreichen zu können. Der Zusammenhang von Motivation und Eigenaktivität ist in der Art zu verstehen, dass sie nicht einfach koinzidieren, sondern Motivation eine (Vor-) Bedingung dafür ist, sich aktiv für berufliche Angelegenheiten zu engagieren. [41]

Kritische biografische Ereignisse können Folgen auf unterschiedlichen Ebenen haben. Krisenhafte Ereignisse wie Unfälle, psychische oder somatische Erkrankungen können einen sehr direkten Einfluss auf den Verlauf von Übergängen ausüben, wenn dadurch z.B. die Fortsetzung eines Arbeits- oder Ausbildungsverhältnisses unmöglich wird. Ähnlich gilt dies auch für Schwangerschaften sowie die Geburt eines Kindes und die damit einhergehende Frage der Vereinbarkeit von Elternschaft und Ausbildung bzw. Beruf. Umzüge und Ortswechsel, aber auch kritische Ereignisse, die eine gravierende Veränderung in den sozialen Beziehungen und Netzwerken zur Folge haben (z.B. Tod einer nahestehenden Person, Trennung der Eltern, neue eigene Partnerschaften) können über diesen (Um-) Weg ebenfalls den Verlauf von Übergangsbioografien beeinflussen. [42]

Der sozial-strukturelle Kontext (z.B. die Lage auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, die Verfügbarkeit von Bildungsinstitutionen am Wohnort) kann die Motivation der betroffenen Person, ihre Fähigkeit für die Gestaltung ihrer

Übergangsbioografie aktiv zu werden und im Sinne von Gelegenheitsstrukturen die Übergänge selbst beeinflussen. [43]

Interaktionen mit anderen Personen weisen vielfältige Zusammenhänge auf. Eine wichtige Beziehung besteht zwischen sozialen Interaktionen und Motivation, indem Interaktionspartner/innen die jungen Erwachsenen motivieren oder demotivieren. Interaktionspartner/innen können die jungen Erwachsenen in ihrer Fähigkeit zur aktiven Gestaltung ihrer Übergänge unterstützen, indem sie sie angemessen beraten und informieren ("Ratgeber/in"), gemeinsam mit ihnen aktiv werden ("Tandempartner/in") oder einen Ort der emotionalen und sozialen Sicherheit bieten ("sicherer Hafen"). Einen eher direkten Einfluss auf Übergänge haben dritte Personen, wenn sie Kontakte und Zugänge z.B. zu Schulen oder Ausbildungsbetrieben eröffnen ("Türöffner") oder verschließen ("Türschließer"). Die überwiegend förderlichen Funktionen sind im Modell grau dargestellt, die eher hinderlichen schwarz. [44]

Das Modell illustriert die komplexen Entstehungsbedingungen von Übergängen aus dem Zusammenwirken einer Vielzahl von Faktoren. Dazu gehören – neben den untersuchten – weitere aus der Übergangsforschung bekannte Faktoren. Je nach theoretischer Perspektive fallen darunter individuelle Ressourcen, Kompetenzen und Kapitalien (wie beispielsweise soziales, kulturelles und ökonomisches Kapital, körperliche und seelische Gesundheit, Aspekte des Selbstbildes, Präferenzen, Werthaltungen, Optimismus bzw. Pessimismus usw.). Zudem haben die verschiedenen Bildungsangebote und Institutionen des Übergangssystems bestimmte Funktionen z.B. über die dort jeweils erreichbaren Abschlüsse, Qualifikationen, Zertifikate und Anschlüsse. Schließlich sind Geschlecht und ethnische Herkunft sowie weitere Dimensionen sozialer Ungleichheit von Bedeutung. [45]

Ein vergleichender Blick auf existierende qualitative Übergangsmodelle ermöglicht eine kritische Wertung des Modells und ordnet es in bestehende Forschungsergebnisse ein. Das Modell weist deutliche Parallelen und Überschneidungen zu anderen theoretischen Übergangsmodellen wie der *life-course*-Perspektive von Glen ELDER (1998, 2007), dem Modell der *explaining transitions through individualised rationality* von FURLONG und CARTMEL (2003) oder dem Modell des *analyzing biographical uncertainty* von REITER (2010) auf. Die Modelle betonen gleichermaßen die Abhängigkeit von Übergängen oder Statuspassagen von individuellen, sozialen und strukturellen Merkmalen. Auf der individuellen Ebene wirken die Ressourcen und Handlungsmöglichkeiten der Person basierend auf vorangegangenen Erfahrungen und Erwartungen an die Zukunft, auf der sozialen Ebene manifestieren sich Einflüsse dritter Personen und auf der strukturellen Ebene rahmen gesellschaftliche, wirtschaftliche und institutionelle Kontextbedingungen die Übergänge. Diese Ähnlichkeiten können als deutlicher Hinweis auf die Generalisierbarkeit des Modells gelten. [46]

4. Fazit

Welche inhaltlichen Erkenntnisse ergeben sich aus den beiden methodischen Zugängen zu Übergangsprozessen von der Schule in den Beruf? Anhand der standardisierten Daten konnten über eine Sequenzmusteranalyse fünf Muster oder Typen von Übergangsverläufen identifiziert und quantifiziert werden: Direkteinstiege in Ausbildung, Umwege in Ausbildung über schulische oder berufsvorbereitende Zwischenschritte, Wege des fortgesetzten Schulbesuchs mit dem Ziel einer schulischen Höherqualifikation und prekäre Wege in Ausbildungslosigkeit. Die Analyse der deskriptiven Verteilung wichtiger individueller, sozialer und struktureller Merkmale über die Verlaufstypen gekoppelt mit einem Regressionsmodell zur Prüfung der statistischen Relevanz dieser Faktoren zeigt, welche jungen Erwachsenen welche Wege gehen. So sind beispielsweise schlechtere Schulleistungen, Schulschwänzen, unklare berufliche Pläne, individuelle Problembelastungen, Migrationshintergrund und Arbeitslosigkeit der Eltern Bedingungen, die die Wahrscheinlichkeit problematischer Übergangsverläufe erhöhen. Über den qualitativen Zugang konnten vier zentrale, für den Verlauf von Übergängen relevante aber a priori nicht bestimmte Dimensionen identifiziert werden. Im Schritt der qualitativen Modellbildung werden Zusammenhänge zwischen diesen Erfahrungsebenen dargestellt. Das Konzept der *Agency* beschreibt, ob und in welchem Ausmaß die jungen Erwachsenen ihre Übergangsbioografien aktiv gestalten, oder ob ihre Übergangsbioografien primär Ergebnis von externen Gelegenheiten und Zufällen sind. Motivation und deren Veränderungen prägen Übergangsbioografien, indem sie Vorbedingung für Engagement und Eigenaktivität darstellen. Kritische biografische Ereignisse lenken Übergangswegen, indem sie ihnen eine Wendung oder neue Richtung geben können. Soziale Interaktionen mit Personen aus der Familie, dem Freundeskreis oder pädagogischen und betrieblichen Kontexten beeinflussen Übergangswegen auf vielfältige Weise, z.B. über Prozesse der Motivierung bzw. Demotivierung oder die Ermöglichung bzw. Verhinderung von Zugängen zu Bildung und Ausbildung. [47]

Welche Erkenntnisse ergeben sich aus dem Forschungsprozess zur Verknüpfbarkeit der beiden methodischen Zugänge? Die Logik des Forschungsprozesses entspricht dem Modell der Komplementarität von qualitativen und quantitativen Methoden nach ERZBERGER und KELLE (2003). Diese unterscheiden die Ebenen von theoretischen Annahmen sowie empirischen Beobachtungen und behandeln die Frage, in welcher Weise diese über Deduktion und Induktion im Rahmen von methodenintegrativen Studien verbunden werden können. Sie diskutieren unter den Stichworten Konvergenz, Komplementarität und Divergenz drei Modelle zum Verhältnis qualitativer und quantitativer Methoden, wobei sich die Komplementarität für die vorliegende Studie als relevant erweist: Ausgehend von theoretischen Überlegungen und vorhandenem Vorwissen zu Übergängen von der Schule in den Beruf wurde auf der empirischen Ebene zunächst eine quantitative Panelstudie konzipiert. Diese lieferte über die Identifikation und Prüfung statistischer Beziehungen zwischen Variablen Erkenntnisse über wichtige Zusammenhänge zwischen individuellen, sozialen und strukturellen Variablen und den Übergangsverläufen der jungen

Erwachsenen. Allerdings ergab sich eine Reihe über dieses Paradigma nicht zu beantwortender Fragen, die insbesondere subjektive Einstellungen, Intentionen und Erfahrungen der jungen Erwachsenen und deren Bedeutung für Übergänge betrafen. In der Folge wurden daher im Rahmen einer Zusatzstudie qualitative Interviews mit einer Auswahl an jungen Erwachsenen geführt. Diese lieferten über die Rekonstruktion von individuell-biografischen Kausalitäten und Sinnzusammenhängen Erkenntnisse zur Bedeutung individueller Erfahrungen wie Motivation, sozialen Interaktionen, biografischen Ereignissen und *Agency*. Über eine Modellbildung in Form eines integrierten Modells des Übergangsgeschehens wurden diese Ergebnisse schließlich aufeinander bezogen und auf einer theoretischen Ebene integriert. [48]

In Rückbezug auf das Modell der Komplementarität (ERZBERGER & KELLE, 2003) stellt die theoriegeleitete Konzeption einer quantitativen Datenerhebung einen ersten deduktiven Schritt dar. Da diese Daten jedoch begrenzte Evidenz produzieren und auf der theoretischen Ebene Fragen offen lassen, sind theoretische Überlegungen zu weiteren Aspekten des Themas notwendig (induktiv). Diese sind Ausgangspunkt für eine weitere qualitative Empirie (deduktiv). Die qualitativ gewonnenen Daten dienen wiederum dazu, die zweiten theoretischen Annahmen zu prüfen (induktiv). Im Idealfall können die jeweiligen theoretischen Überlegungen über die beiden empirischen Quellen in Verbindung gebracht werden. In einem solchen sich ergänzenden Verhältnis von qualitativen und quantitativen Daten adressieren die verschiedenen Methoden unterschiedliche Aspekte des interessierenden sozialen Phänomens und ergeben zusammen ein vollständigeres Bild des Gegenstandes, als es eine Methode allein vermag:

"The crucial function of method integration performed für the purpose of complementary results is to provide additional empirical material in an empirical research domain where one single method is insufficient for the investigation of the full empirical basis of a theoretical assumption" (S.483). [49]

Im vorliegenden Fall teilen die beiden Teilstudien eine gemeinsame Logik. So interessieren sowohl im Rahmen des primär qualitativ generierten Modells als auch im Fall der Regressionsanalyse Zusammenhänge zwischen bestimmten Merkmalen und Übergängen. Ziel ist jeweils die Identifikation von Bestimmungsfaktoren und die Untersuchung ihrer Wirkungen auf Übergangsverläufe. Im weitergehenden Forschungsprozess könnten beide Modelle beispielsweise in der Art integriert werden, dass die Bedeutung der vier identifizierten Dimensionen im Rahmen einer neuen Empirie in einem quantitativen Modell als Prädiktoren für Übergänge in einem Regressionsmodell geprüft würde. Eine solche "Anwendung" des qualitativen auf ein quantitatives Modell war im Rahmen der vorliegenden Studie jedoch nicht möglich. [50]

Anhang

Auswahl quantitativ erhobener Informationen zum Fall Omar:

Familiensituation

- Wohnort mit ca. 100.000 Einwohnern in Baden-Württemberg
- Drei Geschwister
- Migrant der 2. Generation (Geburtsland Deutschland, Geburtsland beider Eltern Türkei)
- Deutsche und türkische Staatsangehörigkeit
- Zu Hause gesprochene Sprachen: deutsch und türkisch
- Der Vater arbeitet Vollzeit als Buchbinder, die Mutter ist Hausfrau
- Die Familie bezieht keine Sozialhilfe
- Niedrige kulturelle Alltagspraxis in der Familie
- Geringe individuelle Problembelastung

Schulbiografie

- Besuch der 9. Klasse einer Hauptschule
- Eine Klassenwiederholung im Verlauf der Schulzeit
- Note 4 in Deutsch und Mathematik im Zwischenzeugnis der 9. Klasse
- Selten Hausaufgabenunterstützung in der Familie
- Kein Schwänzen
- Guter Kontakt zu Lehrer/innen und Mitschüler/innen
- Beendigung der Hauptschule mit dem einfachen Hauptschulabschluss

Berufliche Pläne im letzten Schuljahr

- Unklare berufliche Perspektive: Unsicherheit nach der Schule, einen Ausbildungsplatz zu bekommen; möglicher, aber noch unsicherer Berufswunsch Mechatroniker; bisher keine Bewerbungen für einen Ausbildungsplatz
- Plan, nach der 9. Klasse ein berufsvorbereitendes Angebot zu besuchen

Übergangsverlauf nach Ende der Schulzeit

- 06/2004 Verlassen der Hauptschule
- 07/2004 – 08/2004 Ferien
- 09/2004 – 06/2005 Besuch eines Berufsvorbereitungsjahres
- 07/2005 – 10/2005 Job als Buchbinder
- 11/2005 – 08/2006 Besuch einer berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme mit integriertem Praktikum in einer KFZ-Werkstatt

- 09/2006 – 01/2010 Ausbildung im Praktikumsbetrieb zum KFZ-Mechatroniker
- 02/2010 – 09/2010 Arbeitslosigkeit
- 10/2009 – 12/2010 Arbeit bei einer Zeitarbeitsfirma
- 01/2011 Übernahme in Festanstellung

Literatur

Abbott, Andrew (1997). On the concept of turning point. *Comparative Social Research*, 16, 85-105.

Bandura, Albert (1997). *Self-efficacy*. New York: Freeman.

Behrens, Johann & Rabe-Kleberg, Ursula (1992). Gatekeeping in the life course: A pragmatic proposal for interrelating four gatekeeper types. In Walther Heinz (Hrsg.), *Institutions and gatekeeping in the life course* (S.237-260). Weinheim: Beltz.

Behrens, Johann & Rabe-Kleberg, Ursula (2000). Gatekeeping im Lebensverlauf. Wer wacht an Statuspassagen? In Erika Hoerning (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S.101-135). Stuttgart: Lucius und Lucius.

Beicht, Ursula & Ulrich, Joachim (2008). Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie. In Ursula Beicht, Michael Friedrich & Joachim Ulrich (Hrsg.), *Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen* (S.101-292). Bielefeld: Bertelsmann.

Beicht, Ursula; Friedrich, Michael & Ulrich, Joachim (2008). Einflussfaktoren auf den Übergangsprozess in Berufsausbildung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Berufsbildungsbericht 2008* (S.82-85). Berlin: BMBF.

Bergman, Max; Hupka-Brunner, Sandra; Keller, Anita; Meyer, Thomas & Stalder, Barbara (2011). *Transitionen im Jugendalter: Ergebnisse der Schweizer Längsschnittstudie TREE*. Zürich: Seismo.

Bishop, Yvonne; Fienberg, Stephen & Holland, Paul (2007). *Discrete multivariate analysis. Theory and practice*. New York: Springer.

Bloomer, Martin & Hodkinson, Phil (2000). Learning careers: Continuity and change in young people's dispositions to learn. *British Educational Journal*, 26(5), 583-597.

Bradley, Steve & Nguyen, Anh Ngoc (2004). The school-to-work transition. In Geraint Johnes & Jill Johnes (Hrsg.), *International handbook on the economics of education* (S.484-521). Cheltenham, Northampton: Edward Elgar Publishing Ltd.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2008). *Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels*. Bonn: BMBF.

Du Bois-Reymond, Manuela & Stauber, Barbara (2005). Biographical turning points in young people's transitions to work across Europe. In Helena Helve & Gunilla Holm (Hrsg.), *Contemporary youth research: Local expressions and global connections* (S.63-75). Aldershot: Ashgate.

Elder, Glen H. (1998). The life course and human development. In Richard Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology. Volume 1: Theoretical models of the human development* (S.939-993). New York: Wiley.

Elder, Glen H. (2007). The life course perspective. In George Ritzer (Hrsg.), *The Blackwell encyclopedia of sociology. Volume VI* (S.2634-2639). Malden: Blackwell.

Elder, Glen H. & Johnson, Monica (2002). The life course and aging: Challenges, lessons, and new directions. In Richard Settersten (Hrsg.), *Invitation to the life-course: Toward new understandings of later life* (S.49-84). Amityville: Baywood Publishing.

Erzberger, Christian & Kelle, Udo (2003). Making inferences in mixed methods: The rules of integration. In Abbas Tashakkori & Charles Teddlie (Hrsg.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (S.457-488). Thousand Oaks: Sage.

Erzberger, Christian & Prein, Gerald (1997). Optimal-Matching-Technik: Ein Analyseverfahren zur Vergleichbarkeit und Ordnung individuell differenter Lebensverläufe. *ZUMA Nachrichten*, 21(40), 52-80.

Filipp, Sigrun-Heide (Hrsg.) (1990). *Kritische Lebensereignisse*. München: PVU.

Filipp, Sigrun-Heide & Aymanns, Peter (2010). *Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens*. Stuttgart: Kohlhammer.

- [Flick, Uwe](#) (2011). *Triangulation: eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje & Prengel, Annedore (2010). *Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa.
- Furlong, Andy & Cartmel, Fred (2003). Explaining transitions through individualised rationality (in the UK). In Laurence Rouleau-Berger (Hrsg.), *Youth and work in the post-industrial City of North America and Europe* (S.136-154). Leiden: Brill.
- Ganzeboom, Harry; De Graaf, Paul & Treiman, Donald (1992). *A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status*. *Social Science Research*, 21(2), 1-56.
- Gaupp, Nora (2013). *Wege in Ausbildung und Ausbildungslosigkeit – Bedingungen gelingender und misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung*. edition Hans Böckler Stiftung, *Bildung und Qualifizierung*, Band 277. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Gaupp, Nora; Geier, Boris & Hupka-Brunner Sandra (2012). Chancen bildungsbenachteiligter junger Erwachsener in der Schweiz und in Deutschland: Die (Nicht-)Bewältigung der 2. Schwelle. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 32(3), 299-318.
- Gaupp, Nora; Lex, Tilly & Reißig, Birgit (2008). Ohne Schulabschluss in die Berufsausbildung: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3, 388-405.
- Gaupp, Nora; Geier, Boris; Lex, Tilly & Reißig, Birgit (2011). Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2, 173-186.
- Geissler, Birgit & Krüger, Helga (1993). Balancing the life course in response to institutional requirements. In Jutta Allmendinger (Hrsg.), *Status passages, institutions and gatekeeping in the life course* (S.151-167). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- [Glaser, Barney](#) & Strauss, Anselm (1971). *Status passage*. Chicago: Aldine/Atherton.
- Heinz, Walther R. (1992). *Institutions and gatekeeping in the life course*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Heinz, Walther R. (2000a). Selbstsozialisation im Lebenslauf: Umriss einer Theorie biographischen Handelns. In Erika Hoernig (Hrsg.), *Biographische Sozialisation* (S.165-186). Stuttgart: Lucius und Lucius.
- Heinz, Walther R. (2000b). Strukturbezogene Biografie- und Lebenslaufforschung. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 3. Beiheft, 4-8.
- Hillmert, Steffen (2004). Soziale Ungleichheiten im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S.69-97). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hopf, Christel (2000). Qualitative Interviews. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.177-182). Reinbek: Rowohlt.
- Humphrey, Robin (1993). Life stories and social careers: Ageing and social life in an ex-mining town. *Sociology*, 27(1), 166-178.
- Hupka-Brunner Sandra; Gaupp, Nora; Geier, Boris; Lex, Tilly & Stalder, Barbara (2011). Chancen bildungsbenachteiligter Jugendlicher: Bildungsverläufe in der Schweiz und in Deutschland. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 1, 62-78.
- Kelle, Udo (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, Udo & Erzberger, Christian (1999). Integration qualitativer und quantitativer Methoden: methodologische Modelle und ihre Bedeutung für die Forschungspraxis. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51, 509-531.
- Kelle, Udo & Kluge, Susann (2010). *Vom Einzelfall zum Typus*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kluge, Susann & Kelle, Udo (Hrsg.) (2001). *Methodeninnovation in der Lebenslaufforschung. Integration qualitativer und quantitativer Verfahren in der Lebenslauf- und Biografieforschung*. Weinheim: Juventa.
- Plug, Wim & Du Bois-Reymond, Manuela (2006). Transition patterns between structure and agency. In Andreas Walther, Manuela Du Bois-Reymond & Andy Biggart (Hrsg.), *Participation in transition* (S.107-127). Frankfurt/M.: Peter Lang.

- Raitelhuber, Eberhard (2011). *Übergänge und Agency. Eine sozialtheoretische Reflexion des Lebenslaufkonzepts*. Opladen: Budrich.
- Reißig, Birgit; Gaupp, Nora & Lex, Tilly (2008). *Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Reiter, Herwig (2010). Context, experience, expectation, and action—Towards an empirically grounded, general model for analyzing biographical uncertainty. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 11(1), Art. 2, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs100120> [Zugriff: 28.2.2013].
- Rudd, Peter & Evans, Karen (1998). Structure and agency in youth transitions: Student experiences in vocational education. *Journal of Youth Studies*, 1(1), 39-63.
- Scherer, Stefani (2001). Early career patterns: A comparison of Great Britain and West Germany. *European Sociological Review*, 17, 119-144.
- Schwarzer, Ralf & Jerusalem, Matthias (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 44, 28-53.
- Seipel, Christian & Rieker, Peter (2003). *Integrative Sozialforschung. Konzepte und Methoden der qualitativen und quantitativen empirischen Forschung*. Weinheim: Juventa.
- Shavit, Yossi & Müller, Walter (Hrsg.) (1998). *From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Clarendon Press.
- Stauber, Barbara (2007). Motivation in transition. *Young*, 15, 31-47.
- Stauber, Barbara & Walther, Andreas (2006). Motivational careers in transition: Expectations, experiences and changes. In Axel Walther, Manuela Du Bois-Reymond & Andy Biggart (Hrsg.), *Participation in transition* (S.127-152). Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Stauber, Barbara; Pohl, Axel & Walther, Andreas (2007). *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim: Juventa.
- Stone, Deborah (1992). Gatekeeping experts and the control of status passages. In Walter R. Heinz (Hrsg.), *Gate-keeping and the life-course* (S.203-220). Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Tashakkori, Abbas & Teddlie, Charles (Hrsg.) (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
- Thomson, Rachel; Bell, Robert; Holland, Janet; Henderson, Sheila; McGrellis, Sheena & Sharpe, Sue (2002). Critical moments: Choice, chance and opportunity in young people's narratives of transition. *Sociology*, 36, 335-354.
- Witzel, Andreas & Kühn, Thomas (2000). Orientierungs- und Handlungsmuster beim Übergang in das Erwerbsleben. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 3. Beiheft, 9-29.
- Witzel, Andreas & Reiter, Herwig (2012). *The problem-centred interview*. Los Angeles: Sage.
- Zinn, Jens (2000). Junge Arbeitnehmer zwischen Gestaltungsanspruch und Strukturvorgaben. Berufsverläufe, Handlungskontexte und berufsbiographische Gestaltungsmodi. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 3. Beiheft, 30-49.

Zur Autorin

Dr. Nora GAUPP, wissenschaftliche Referentin im Forschungsschwerpunkt "Übergänge im Jugendalter" am Deutschen Jugendinstitut. Arbeitsschwerpunkte: Übergangsforschung, berufliche Integration von Jugendlichen, Bildungs- und Ausbildungsbiographien von bildungsbenachteiligten Jugendlichen, Panelstudien

Kontakt:

Dr. Nora Gaupp

Forschungsschwerpunkt Übergänge im Jugendalter
Deutsches Jugendinstitut
Nockherstr. 2
D- 81541 München

Tel.: ++49 (0)89-62306324

Fax: ++49 (0)89-62306162

E-Mail: gaupp@dji.de

URL: <http://www.dji.de/>

Zitation

Gaupp, Nora (2013). Entstehungsbedingungen von Übergängen von der Schule in den Beruf aus qualitativer und quantitativer Perspektive [50 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 14(2), Art. 12, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1302126>.