



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Lehrausbildung mit Stigma?

Qualitative Studie zur Arbeitsmarktintegration von
Fachkräften, die in einer *Überbetrieblichen Lehrausbildung*
(ÜBA 1, nach §30 BAG) in Wien ausgebildet worden sind“

verfasst von / submitted by

Verena Öllinger, BA BSc

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2017 / Vienna 2017

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 905

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Soziologie

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Bernhard Kittel

DANKSAGUNG AN

meinen Betreuer Univ.-Prof. Mag. Dr. Bernhard Kittel

meinen Papa und meine Mama

meine Schwester Ines

alle meine Freund*innen

alle Personen, die ich interviewen durfte.

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Lehrausbildung in Österreich	1
1.2 Jugendarbeitslosigkeit und arbeitsmarktpolitische Maßnahmen in Österreich	2
1.3 <i>Ausbildungsgarantie, AusBildung bis 18, und ÜBA</i> in Österreich	3
1.4 Aufbau & Modelle <i>ÜBA</i>	4
1.5 Lehrstellenmarkt in Österreich und die <i>ÜBA</i> in Wien	6
1.6 Arbeitsmarktintegration von <i>ÜBA</i> -Fachkräften	7
2 Theoretischer Hintergrund	11
2.1 Aktuelle Forschung zur außerbetrieblichen Lehrausbildung	11
2.1.1 Aktuelle Forschung zur <i>ÜBA</i> in Österreich	11
2.1.2 Blick in das Nachbarland Deutschland	14
2.2 Übergangsforschung	15
2.2.1 Ökonomische Theoriemodelle	16
2.2.2 Lebensverlaufsperspektive	21
2.3 Identität & Stigmatisierung	27
2.3.1 Identität nach Mead	27
2.3.2 Identität und Stigma nach Goffman	28
2.3.3 Diskreditierung, Stigmatisierung und <i>Selbstselektion</i> (Solga, 2005)	30
2.4 Forschungsfragen	35
3 Methoden	37
3.1 Qualitativer Forschungszugang	37
3.2 Datenerhebung	38
3.2.1 Sampling	38
3.2.2 Feldzugang & Interviewpersonen	39
3.2.3 Offenes, leitfadengestütztes Expert*inneninterview	41
3.3 Datenauswertung	43
3.3.1 Ausgangsmaterial	44
3.3.2 <i>Qualitative Inhaltsanalyse</i> nach Mayring	44
3.3.3 <i>Zusammenfassende Inhaltsanalyse</i>	46
4 Ergebnisse	47
4.1 Falldarstellung – Überblick	47
4.2 Subjektive Wahrnehmung der Arbeitsmarktintegration	50
4.2.1 Erfolgsfaktoren/ Misserfolgskfaktoren	53
4.2.2 Bildungsvorgeschichte	55
4.3 Selbst- und Fremdzuschreibungen	58
4.3.1 Berufliches Selbstbild	60
4.3.2 Fremdzuschreibungen	64
4.4 Wahrnehmung <i>ÜBA</i> in der österreichischen Wirtschaft	68
5 Interpretation und Zusammenfassung	75
6 Fazit	90
Quellen	94

Abkürzungsverzeichnis

AMS	Arbeitsmarktservice Österreich
BFI	Berufsförderungsinstitut (eine Trägerorganisation, die <i>Überbetriebliche Lehrausbildungen</i> in Wien anbietet)
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BAG	Berufsausbildungsgesetz
EUROSTAT	Statistisches Amt der Europäischen Union
HAK	Handelsakademie (weiterführende Schule in Österreich)
IBA	Integrative Berufsausbildung
JAW	Jugend am Werk (eine Trägerorganisation, die <i>Überbetriebliche Lehrausbildungen</i> in Wien anbietet)
LAP	Lehrabschlussprüfung
ÜBA	Überbetriebliche Lehrausbildung
WKO	Wirtschaftskammer Österreich

1 Einleitung

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit dem Übertritt in den Arbeitsmarkt von jungen Erwachsenen, die einen Lehrabschluss nach der Absolvierung einer *Überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA)* in Österreich erreicht haben. Die *ÜBA* zählt zu einem der wichtigsten arbeitsmarktpolitischen Instrumentarien in Österreich und soll Jugendlichen, die keinen Lehrausbildungsplatz in einem Betrieb gefunden haben, die Chance auf einen regulären Lehrabschluss bieten. In der *ÜBA* werden die jungen Erwachsenen, im Gegensatz zur in Österreich etablierten betrieblichen *Dualen Ausbildung*, nicht direkt in Betrieben, sondern überbetrieblich in einem Gruppensetting ausgebildet. Die vorliegende qualitative Forschung setzt ihren Fokus auf den Übergang *Lehrabschluss - Arbeitsmarkteintritt* aus Sicht eben jener jungen *ÜBA*-Fachkräfte. Des weiteren werden auch zwei Expert*innen aus der Wissenschaft und aus der Arbeitswelt zur Ausbildung befragt. Im Zuge der Forschung werden die folgenden drei Forschungsfragen bearbeitet:

Forschungsfrage 1: Wie erleben junge Erwachsenen, die eine *ÜBA I* abgeschlossen haben (inkl. *LAP*), den Übergang *Lehrabschluss – Einstieg in den Arbeitsmarkt*?

Forschungsfrage 2.1 & 2.2: Welches berufliche Selbstbild haben junge Fachkräfte einer *ÜBA I* im Zuge ihrer Ausbildung zur Fachkraft entwickelt? Welche Fremdzuschreibungen nehmen die jungen Erwachsenen bezogen auf ihre berufliche Ausbildung wahr (Familie, Freund*innen, Unternehmen, Gesellschaft)?

Forschungsfrage 3: Wie wird der Lehrabschluss einer überbetrieblichen Lehrausbildung (*ÜBA I*) aus der Sicht von Expert*innen innerhalb der österreichischen Wirtschaft wahrgenommen?

Dieses einleitende Kapitel der Arbeit gibt einen kurzen Überblick über die Lehrausbildung in Österreich, über arbeitsmarktpolitische Maßnahmen in Österreich und über die *Überbetriebliche Lehrausbildung* allgemein und im Besonderen in Wien. Gegen Ende des Kapitels wird die erschwerte Arbeitsmarktintegration von *ÜBA*-Fachkräften thematisiert. Abschließend folgt ein Überblick über den Aufbau der Arbeit.

1.1 Lehrausbildung in Österreich

In Österreich ist die Lehrausbildung als *Duales System* organisiert. Das bedeutet, dass ein Teil der Ausbildung (ca. 80 % der Ausbildungszeit) in einem Lehrbetrieb stattfindet, der andere Teil (ca. 20 % der Ausbildungszeit) in einer Berufsschule. Lehrlinge sind in Österreich

daher: „Personen, die aufgrund eines Lehrvertrages zur Erlernung eines Lehrberufes fachlich ausgebildet und im Rahmen dieser Ausbildung beschäftigt werden“ (Bundeskanzleramt, 2017). In der *Dualen Ausbildung* werden damit sowohl Theorie als auch praktische Fähigkeiten vermittelt. Die Berufsschule vermittelt theoretisches Wissen, welches dann direkt im Unternehmen, mit dem ein Lehrvertrag besteht, praktisch angewendet wird. Der Unterricht in der Berufsschule kann über die durchschnittliche Lehrdauer von 3 Jahren verschieden organisiert sein, z.B. ganztätig (ein Tag, oder zwei halbe Tage pro Woche), als Lehrgang (acht Wochen an einem Stük) oder saisonmäßig (geblockt auf eine bestimmte Jahreszeit). Aktuell gibt es in Österreich etwa 250 verschiedene Lehrberufe. Die Lehrlinge haben Rechtsanspruch auf eine *Lehrlingsentschädigung*, die meist kollektivvertraglich festgelegt ist, monatlich an die Lehrlinge gezahlt wird, und im Laufe der Ausbildung (in jährlichen Sprüngen) ansteigt. (Bundeskanzleramt, 2017; help.gv.at, 2017)

1.2 Jugendarbeitslosigkeit und arbeitsmarktpolitische Maßnahmen in Österreich

Seit der Wirtschaftskrise 2008 ist die Jugendarbeitslosigkeit besonders in den Fokus der europäischen Politik gerückt, so auch in Österreich. In dem vom *Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft (BMFWF)* herausgegebenen *Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2014 - 2015* (Dornmayr, Litschel, & Löffler, 2016) wird auf Basis von *EUROSTAT* Daten dargestellt, dass die Jugendarbeitslosigkeit in Österreich, im Vergleich zu anderen EU-Ländern (durchschnittliche Jugendarbeitslosenquote über alle EU-Länder: 20,3 %) relativ gering ist. Im Jahr 2015 lag sie bei 10,6 %. Dennoch gehören gesamt 9,6 % aller 20- bis 24-jährigen Personen in Österreich zur besonders gefährdeten Gruppe der *Not in Education, Employment or Training (NEET)*. Diese Personen befinden sich in keiner Bildungseinrichtung, absolvieren keine Ausbildung und sind auch nicht erwerbstätig. Eine Herangehensweise an die Verringerung dieser Zahlen ist die Investition in Maßnahmen der *aktiven Arbeitsmarktpolitik*. Als *aktive Arbeitsmarktpolitik* werden Maßnahmen bezeichnet, die arbeitssuchende Personen in reguläre Beschäftigung bringen sollen – im Gegensatz zur *passiven Arbeitsmarktpolitik*, welche finanzielle Unterstützungsleistungen umfasst. (Abraham & Hinz, 2008)

Für Österreich lassen sich die wichtigsten Maßnahmen zur *aktiven Arbeitsmarktpolitik* für Jugendlichen in vier Cluster zusammenfassen:

- Maßnahmen zur Steigerung des Angebots an Ausbildungsplätzen und Lehrstellen, wie z.B. die *Integrative Berufsausbildung (IBA)* oder finanzielle Zuschüsse für Ausbildungsbetriebe
- Maßnahmen zum leichteren Einstieg in die Berufsausbildung, wie z.B. die Berufsorientierung
- spezielle Programme zur Qualifizierung und Beschäftigung für arbeitslose Personen zwischen 19 und 24 Jahren, wie z.B. die *Aktion Zukunft Jugend*
- betriebsbezogene Maßnahmen und die *ÜBA*

Daneben existieren speziell für den Übergang *Schule - Beruf* weitere Unterstützungsangebote, wie z.B. *Produktionsschulen* oder das *Jugendcoaching*. Im Jahr 2015 wurden rund 795 Mio. € für alle Maßnahmen für Jugendliche in Österreich ausgegeben. Davon sind ca. 575 Mio. € auf die aktive Arbeitsmarktförderung durch das *AMS* entfallen (inkl. der *Überbetrieblichen Lehrausbildung*). (BMASK, 2012, 2016; Dornmayr, Litschel, & Löffler, 2016)

Die *ÜBA* zählt damit zu einem zentralen Element der Maßnahmen gegen die Jugendarbeitslosigkeit in Österreich. In folgendem Abschnitt wird die gesetzliche Einführung dieser überbetrieblichen Form der Ausbildung in Österreich kurz dargestellt.

1.3 Ausbildungsgarantie, AusBildung bis 18, und ÜBA in Österreich

2008 wurde in Österreich die sogenannte *Ausbildungsgarantie* gestartet. Mit dieser Garantie wurde jeder jungen Person versichert einen Ausbildungsplatz zu bekommen (BMASK, 2016). Der Vorläufer der *Ausbildungsgarantie*, das sogenannten *Jugendausbildungssicherungsgesetz (JASG)* wurde bereits 1998 beschlossen. Jeder junge Erwachsene, der (nach Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht) keine Lehrstelle in einem Betrieb finden konnte, oder der eine Lehrausbildung abgebrochen hatte, bekam die Möglichkeit, eine Ausbildung in einer überbetrieblichen Lehreinrichtung zu beenden. Zu Beginn waren 2500 Lehrgangsplätze und 1500 Stiftungsplätze für jene Jugendlichen vorgesehen, die 1998 und 1999 die Schule beendet hatten. Die Lehrgänge wurden von Trägerorganisationen getragen und dauerten zehn (später bis zu zwölf) Monate, mit der Möglichkeit auf Verlängerung, und lieferten einen Ersatz für das erste Lehrjahr der Berufsausbildung. Während der Zeit besuchten die Teilnehmer*innen die Berufsschule und galten als Lehrlinge vor dem Gesetz. In der Ausbildung war ein Praxisanteil von mindestens

60 Prozent sowie ein Bewerbungscoaching vorgeschrieben. Die Ausbildung in solchen überbetrieblichen Lehrgängen sollte als *Auffangnetz* für die Jugendlichen dienen. Ab dem Jahr 2004/ 2005 wurden schließlich auch vollständige Ausbildungsplätze überbetrieblich angeboten (bezüglich detaillierter Entwicklungsschritte des *JASGs* siehe: BMASK, 2012).

Mit einer Gesetzesnovelle innerhalb des österreichischen *Berufsausbildungsgesetzes* (*BAG*) wurde schließlich 2008 das *JASG* durch die *Überbetriebliche Lehrausbildung* (*ÜBA*), wie sie heute noch umgesetzt wird, ersetzt. Die *ÜBA* wurde damit, neben der vorzuziehenden betrieblichen Lehrausbildung, als regulärer und gleichwertiger Bestandteil der *Dualen Berufsausbildung* eingeführt. Sie wird im Vergleich zur Ausbildung unter dem *JASG* als höherschwelliges Angebot eingeschätzt, das Hauptziel ist die Vermittlung in ein betriebliches Lehrverhältnis oder der Abschluss einer Lehre; die Zieldefinition der Unterstützung benachteiligter Jugendlicher steht nicht mehr im Mittelpunkt (Bergmann, Lechner, Matt, Riesenfelder, Schelepa & Willsberger, 2011). Ist es für einen jungen Menschen nicht möglich eine Lehrstelle in einem Betrieb zu finden, so wird ihm ein Ausbildungsplatz in einer überbetrieblichen Einrichtung zur Verfügung gestellt (*Ausbildungsgarantie*). Weiterhin gilt die betriebliche Ausbildung als anzustreben, die *ÜBA* soll aber eine gleichwertige Alternative bieten. (BMASK, 2012)

Im Jahr 2016 hat die österreichische Bundesregierung die *AusBildung bis 18* (*Ausbildungspflicht*) beschlossen. Damit soll ab dem Schuljahr 2017/ 2018 jeder junge Erwachsene in Österreich nach der Absolvierung der Pflichtschule entweder eine weiterführende Schule, oder eine Ausbildung (Lehrausbildung) besuchen. Dieser Beschluss zielt darauf ab, nach der - im internationalen Vergleich geringen - Pflichtschuldauer von 9 Jahren in Österreich, weitere Verbindlichkeiten in Bezug auf die Ausbildung/ Bildung junger Menschen zu schaffen. Damit einher ging das am 01.08.2016 in Kraft getretene *Ausbildungspflichtgesetz* (wirksam werden voraussichtlich: 01.07.2017). Die Verantwortung für die Einhaltung der Pflicht zur Ausbildung/ Bildung der Jugendlichen obliegt dann den Erziehungsberechtigten und kann ab 01.07.2018 bei Nichteinhaltung in letzter Konsequenz mit Geldstrafen geahndet werden. (BMASK, 2016)

1.4 Aufbau & Modelle *ÜBA*

Die *Überbetriebliche Lehrausbildung* (nach §30 *BAG*) findet in einer Ausbildungseinrichtung einer Trägerorganisation statt, die vom *AMS* für die Ausbildung von

Jugendlichen beauftragt worden ist. Sie kann in zwei Formen in Anspruch genommen werden:

ÜBA 1. In der *ÜBA 1* können Jugendliche ihre gesamte Lehrzeit in der Ausbildungseinrichtung absolvieren. Praxisphasen in Betrieben sind fester Bestandteil; diese werden in Form von Praktika absolviert. Ziel ist es die betrieblichen Arbeitsabläufe kennenzulernen und eventuell auch den Wechsel in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis dadurch zu ermöglichen und zu fördern. Der Wechsel in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis ist das Ziel der *Überbetrieblichen Lehrausbildung*. Die Dauer der Praktika wird entlang von branchenspezifischen Vorgaben vom AMS festgelegt. Das Modell *ÜBA 1* wird meistens von einer vorbereitenden Maßnahme begleitet. In Wien ist dies die *Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahme (BOCO-Maßnahme)*, die acht Wochen dauert. Dabei sollen die jungen Erwachsenen auf die Berufsausbildung allgemein vorbereitet werden und sie sollen bei der Formation eines konkreten Berufswunsches unterstützt werden. Zusätzlich findet auch ein Bewerbungstraining statt.

ÜBA 2. In der *ÜBA 2* wird in Kooperation mit Betrieben ein Ausbildungsvertrag abgeschlossen. Die jungen Erwachsenen werden bis zu einem Jahr in Kooperation zwischen Betrieb und überbetrieblicher Einrichtung ausgebildet und sollen anschließend direkt in den Betrieb übernommen werden.

In beiden Modellen wird, äquivalent zu einer betrieblichen Ausbildung, die Berufsschule besucht und die Jugendlichen erhalten eine festgelegte Ausbildungsbeihilfe. Neben der *ÜBA 1* und der *ÜBA 2* gibt es eine weitere Form der überbetrieblichen Ausbildung: die *Integrative Berufsausbildung (IBA)*, nach §8a BAG). Diese soll Personen mit Vermittlungshindernissen, wie z.B. sonderpädagogischem Förderbedarf, Personen ohne Hauptschulabschluss, oder behinderten Personen bei der Arbeitsmarktintegration helfen. Die Lehrzeit kann dabei bei Bedarf um ein Jahr (in Ausnahmefällen bis zu zwei Jahre) verlängert werden (*Verlängerte Lehrzeit*) und eine *Teilqualifizierung* ist möglich. (Bergmann et al., 2011; BMASK, 2012; Krautschat & Trinko, 2015)

1.5 Lehrstellenmarkt in Österreich und die ÜBA in Wien

Die Situation am Lehrstellenmarkt in Österreich ist angespannt. So wurden für das Jahr 2015 gesamt 36.640 offene Lehrstellen gemeldet, demgegenüber meldeten sich aber 56.743 Personen als lehrstellensuchend (AMS, 2016). Diesbezüglich gibt es aber starke regionale Unterschiede. Besonders schwierig ist die Situation in der Landeshauptstadt Wien. Dort suchen im Vergleich zu anderen Gebieten weit mehr Personen Lehrstellen als von Betrieben angeboten werden. Im Jahr 2015 kamen im österreichischen Durchschnitt 1,88 Suchende auf eine offene Lehrstelle. In Wien war diese Zahl deutlich höher: auf eine Stelle kamen 6,14 Lehrstellensuchende. In Oberösterreich, Salzburg und Tirol gab es im Gegensatz dazu einen Überhang an Lehrstellen, das heißt, es gab mehr Lehrstellen als Personen, die sich als lehrstellensuchend gemeldet haben. Insgesamt befanden sich in Österreich 2015 9.328 Personen in einer *Überbetrieblichen Lehrausbildung*. In Wien waren im Jahr 2015 insgesamt 16.918 Personen in einer Lehrausbildung, von denen 21,4 % (also 3.623 Personen) überbetriebliche ausgebildet wurden. Diese Zahl schließt aber sowohl die *Überbetriebliche Lehrausbildung* gemäß §30 BAG ein, als auch die *Integrative Berufsausbildung* gemäß §8 BAG. Die Zahl derer, die sich in einer Ausbildung nach §30 BAG befanden, belief sich auf 2.337. (WKO, 2016a, 2016b).

In Wien wird die *Überbetriebliche Lehrausbildung* zu einem größeren Teil in Form der *ÜBA 1* umgesetzt (weniger in der Form *ÜBA 2*), und im Vergleich zu den anderen Bundesländern in großer Zahl angeboten (Dornmayr, Litschel, & Löffler, 2016). Die überbetriebliche Ausbildung wird, wie schon angesprochen, in einer Trägerorganisation durchgeführt, die vom AMS zur Durchführung einer solchen Ausbildung beauftragt worden ist. Für das Ausbildungsjahr 2009/ 2010 gab es in Wien neun Trägerorganisationen, die eine *ÜBA 1* angeboten haben (Bergmann et al., 2011). Im Lehrjahr 2013/ 2014 konnte, laut einem Informationsblatt der *Koordinationsstelle. Jugend - Bildung – Beschäftigung* (2013) in den folgenden sieben Trägerorganisationen eine *ÜBA* begonnen werden: *ibis-acam*, *Kapsch*, *Weidinger & Partner*, *murad & murad*, *BFI*, *ip-center*, *Jugend am Werk*. In Bezug auf die Personenzahl und die Ausbildungen je Branche in der *ÜBA 1* zeigt sich für Wien (für das Lehrjahr 2009/ 2010) dass sich rund 20 % der Lehrlinge in einer Ausbildung im Bereich *Maschinen, KFZ und Metall* (darin vor allem in den Berufsfeldern: KFZ-Technik, Maschinenbautechnik) befanden, dicht gefolgt von dem Bereich *Bau und Baunebengewerbe* (16 %; darin enthaltene Berufe z.B.: Maurer*in, Bodenleger*in, Maler*in, Tischler*in). Mit jeweils um die zehn Prozent reihen sich danach die Bereiche *Büro, Wirtschaft, Recht* (12 %),

Hotel- und Gastgewerbe (11 %), *Handel, Verkauf, Werbung* (9 %), *Elektro und Elektronik* (9 %) und *Informationstechnologie* (9 %). (Bergmann et al., 2011)

Die allgemeine Situation der *ÜBA* und ihrer Teilnehmer*innen in Wien ist, wie Bergmann und Kolleg*innen (2011) in ihrer 2010 durchgeführten Evaluierung der *Überbetrieblichen Lehrausbildung* feststellen, eine Schwierige. So sei in Wien der Anteil an *Drop-Outs* aus der Maßnahme relativ hoch und es kommen, im Vergleich zu anderen Bundesländern, weniger Übertritte in betriebliche Ausbildungen zu Stande. Sie heben hervor, dass die Frage der Integration als Fachkraft nach einer Ausbildung in einer *ÜBA* noch nicht beantwortet werden kann, da zum Zeitpunkt der Evaluation noch nicht genügend Absolvent*innen zur Verfügung gestanden sind.

In folgenden Abschnitt werden nun aktuelle Zahlen zu dem Thema der Arbeitsmarktintegration von Fachkräften, die ihren Lehrabschluss nach dem vollständigen, oder teilweisen Absolvieren einer *ÜBA I* (nach z.B. einem Einstieg aus einer betrieblichen Lehre nach Lehrabbruch) erreicht haben, dargestellt.

1.6 Arbeitsmarktintegration von *ÜBA*-Fachkräften

Dornmayr und Winkler (2016) nennen Daten (basierend auf den Lehrabgänger*innen 2008 - 2013) zur Arbeitsmarktintegration von *ÜBA*-Fachkräften (*ÜBA I*) im Vergleich zu betrieblich ausgebildeten Fachkräften für ganz Österreich. In der folgenden Abbildung (Abbildung 1.) ist für die zwei Gruppen *ÜBA*-Fachkräfte und betrieblich ausgebildete Fachkräfte der Arbeitsmarktstatus der Personen (in Prozent je Gruppe) drei Jahre nach Abschluss dargestellt. Nicht eingeschlossen in den Zahlen bezüglich der *ÜBA*-Fachkräfte sind jene, die während der *ÜBA* in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis gewechselt haben. Wechselt eine Person aus einer *ÜBA* in eine betrieblich Lehrausbildung, so scheint diese Person fortan in den Daten seiner/ ihrer Branche auf, nicht mehr in jenen der *Überbetrieblichen Lehrausbildung*. Damit bilden die Zahlen die für diese Studie relevante Gruppe ab (Lehrabschluss nach *ÜBA I*). Zum Vergleich sind noch die Daten jener Gruppe aufgeführt, die die *ÜBA* abgebrochen haben (*ÜBA-Drop-Outs*).

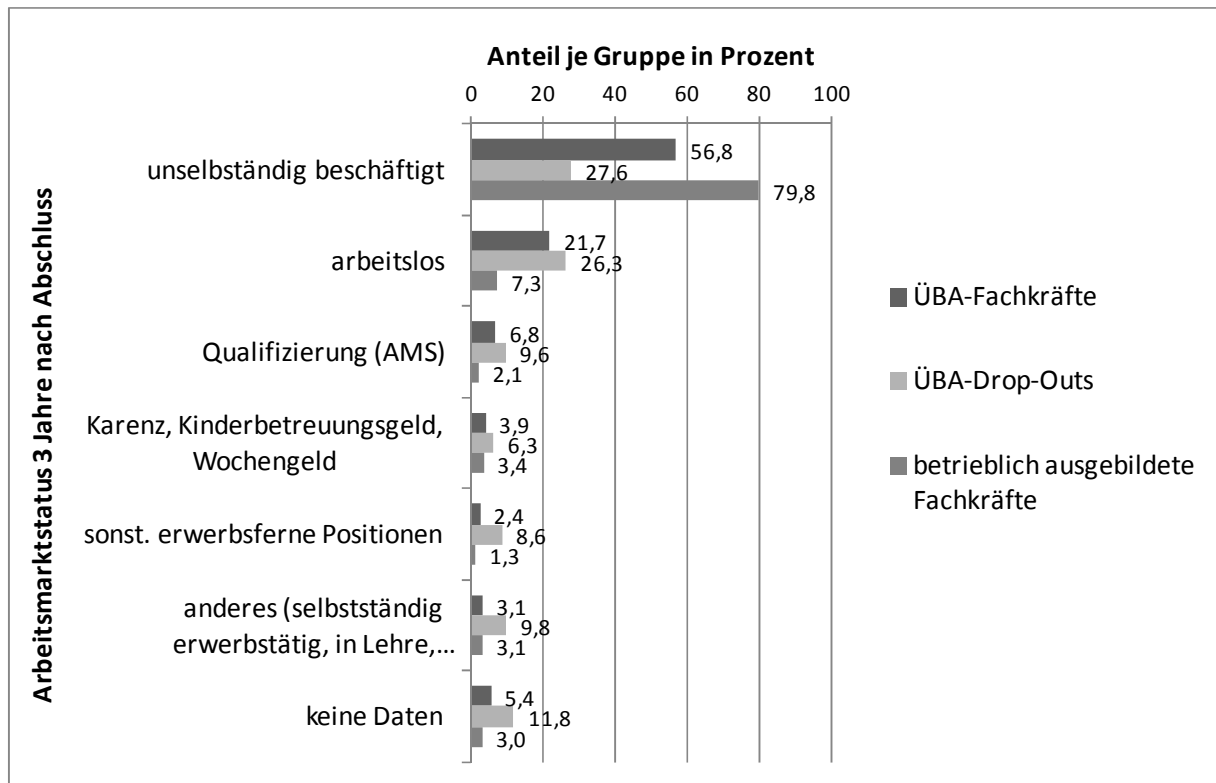


Abbildung 1. Daten basierend auf den Lehrabgänger*innen 2008-2013, nach Dornmayr & Winkler, 2016:72.

In Abbildung 1. zeigt sich, dass es Unterschiede im Hinblick auf die Verteilungen zwischen den Gruppen gibt. So unterscheidet sich zum Beispiel der Anteil der unselbstständig Beschäftigten je Gruppe. Unter jenen Personen, die vor drei Jahren eine betriebliche Lehre abgeschlossen haben, befinden sich ca. 80 % in einer unselbstständigen Beschäftigung, dahingegen nur etwa 57 % jener, die eine *ÜBA* abgeschlossen haben. Im Vergleich dazu ist der Anteil unter den *Drop-Outs* noch geringer. In der Gruppe der *Drop-Outs* befinden sich anteilig nur ca. 28 % in unselbstständiger Beschäftigung. Bezüglich der Arbeitslosigkeit zeigt sich ein ähnliches Muster: drei Jahre nach Abschluss sind anteilig pro Gruppe ca. 22 % der *ÜBA*-Fachkräfte arbeitslos, ca. 26 % der *Drop-Outs* und nur ca. 7 % der Fachkräfte mit betrieblichen Hintergrund. Nimmt man als Kriterium der erfolgreichen Arbeitsmarktintegration die eben vorgestellten Daten heran, so zeigt sich, dass sich die *ÜBA*-Fachkräfte - im Vergleich zu den betrieblich ausgebildeten Fachkräften - anteilig weniger oft in unselbstständiger Beschäftigung befinden, und zu einem größeren Anteil arbeitslos sind. Im Vergleich mit den Zahlen der *Drop-Outs* zeigt sich aber auch, dass der Lehrabschluss allgemein einen wichtiger Faktor für die Arbeitsmarktintegration darstellt. In der Gruppe der *Drop-Outs* befinden sich nur knapp 28 % in unselbstständiger Beschäftigung und über ein Viertel (26,5 %) ist als arbeitslos gemeldet.

Es zeigt sich also, dass es für die betroffenen Personen nach dem Abschluss einer *Überbetrieblichen Lehrausbildung* - trotz gesetzlich gleichwertigem Abschluss (und Absolvierung der gleichen Lehrabschlussprüfung) - zu einer erschwerten Arbeitsmarktintegration kommt. Auf den ersten Blick würde sich für die Ergründung des Unterschiedes ein quantitativer Zugang und quantitativ überprüfbare Erklärungsansätze zum Forschungsfeld anbieten. Pötter, Prein und Steiner (2012) haben in ihrer Studie für das Land Deutschland einen solchen Zugang gewählt. Es folgt eine kurze Zusammenfassung dieser Studie, deren Ergebnisse im Folgenden die Wichtigkeit von qualitativen Untersuchung im Themengebiet deutlich macht und eine Lücke dahingehend feststellt.

Pötter, Prein und Steiner (2012) legen ihren Fokus auf die spezielle Situation in Ostdeutschland. Dort werden, ähnlich der *ÜBA I* in Österreich, voll qualifizierende, berufliche, außerbetriebliche Ausbildungsgänge angeboten. Ihr Anteil beträgt ca. 20 bis 25 % an allen neu eingegangenen Ausbildungsverhältnissen. Personen mit einer solchen Ausbildung haben, im Vergleich zu jenen Personen, die eine betriebliche Ausbildung abgeschlossen haben, größere Schwierigkeiten am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. Als mögliche Erklärungsthesen der unterschiedlichen Arbeitsmarktchancen nennen die Autor*innen verschiedenste ökonomische Erklärungsmuster. So nennen sie z.B. ein strukturell schlechtes Angebot an Stellen (*Opportunitätshypothese*); aber auch individuelle Unterschiede, wie das Leistungsvermögen, für das im Allgemeinen Bildungszertifikate als Anhaltspunkt benützt werden (Unterschiede in der formalen Qualifikation) (vgl. *Humankapitaltheorie*; *Signaling-Theorie*); oder auch die *Mismatchhypothese*, dass es dazu kommen könnte, dass in Branchen ausgebildet wird, die aktuell nicht von Bedarf sind. Außerdem sprechen sie eine These an, für deren Untersuchung ihre Forschung keinen Zugang bieten kann: die *Diskreditierungshypothese*, in der von einem negativen Image der Förderung und einer Benachteiligung dadurch ausgegangen wird. Die Autor*innen überprüfen die zuvor aufgestellten Hypothesen anhand einer quantitativen Studie mit den Daten des *ostmobil-Jugendpanels*, welches zwischen 2002 und 2006 am Zentrum für Sozialforschung in Halle durchgeführt wurde. In der Analyse zeigt sich, dass sowohl der Bildungsabschluss, als auch die Art des erlernten Berufs einen Einfluss auf die folgenden Berufsverläufe hat. Die Ergebnisse bleiben auch erhalten, wenn nur jene Personen, die nach einer betrieblichen Lehre nicht übernommen wurden, als Vergleich dienen. Unter Kontrolle der Faktoren bleibt in der Studie die Diskrepanz zwischen den beiden Ausbildungstypen aber weiter sichtbar. Die Autor*innen schließen, dass eventuell eine geförderte Ausbildung als negatives Signal bei der

Arbeitssuche gewertet wird (*Diskreditierungshypothese*), sie aber diese auf Grundlage ihres Forschungsdesigns nicht überprüfen konnten. Weitere Forschung sollte diese Wahrnehmungs- und Zuschreibungsprozesse auf Ebene der verschiedenen Beteiligten untersuchen. Die vorliegende Arbeit versucht nun, für die österreichische Situation in Bezug auf die *ÜBA I*, einen Beitrag zu eben jenem Erklärungsansatz zu liefern. Dabei wird sowohl der Übergang *Lehrabschluss - Arbeitsmarkteintritt* allgemein, als auch Selbstbild und wahrgenommene Fremdzuschreibungen der jungen Erwachsenen untersucht. Die Forschung soll erste Einblicke bringen, ob man von einem Stigma *Überbetriebliche Lehrausbildung* ausgehen kann.

Nachdem in diesem einleitenden Kapitel die aktuellen Rahmenbedingungen der *Überbetrieblichen Lehrlingsausbildung* in Österreich, sowie die Lücke in Bezug auf qualitative Forschung zur Erklärungen einer erschwerten Arbeitsmarktintegration vorgestellt worden sind, werden im nächsten Kapitel aktuelle Forschungen zu Formen der außerbetrieblichen Lehrausbildung, wie auch theoretische Zugänge zum Übergang *Schule – Arbeitsmarkt (school-to-work-transition)*, und zur Identität und Stigmatisierung vorgestellt. Schließlich folgt eine Darstellung der Forschungsarbeit von Heike Solga (2005), deren Untersuchung zu gering qualifizierten Personen in Deutschland, wichtige Ansatzpunkte für die vorliegende Arbeit bietet. Nachdem die Forschungsfragen im Detail präsentiert worden sind, folgt ein Kapitel über den qualitativen Forschungszugang, die verwendeten Methoden (Offenes, leitfadengestütztes Expert*inneninterview, *Qualitative Inhaltsanalyse*), wie auch über den Feldzugang, um danach die Ergebnisse der Forschung zu präsentieren. Abschließend folgt ein kurzes Fazit, in dem auf weitere Forschung und mögliche politische Implikationen eingegangen wird.

2 Theoretischer Hintergrund

In dem folgenden Teil der Arbeit werden, nachdem erste empirische Untersuchungen zur *Überbetrieblichen Lehrausbildung* in Österreich dargestellt werden (inklusive eines Blickes auf die außerbetriebliche Lehrausbildung im Nachbarland Deutschland), die theoretische Annahmen, wie auch ausgewählte Forschungsergebnisse des großen Forschungsgebiets der Übergangsforschung (im Besonderen zur *school-to-work transition*) präsentiert. Es soll deutlich gemacht werden, wie wichtig der Übergang nach der Ausbildung in die Arbeitswelt für den Verlauf des weiteren Lebens, wie auch allgemein für die Chancen im Leben eines Individuums ist. Im Zuge dessen werden zuerst kurz die wichtigsten ökonomischen Theoriemodelle im Bereich der Übergangsforschung vorgestellt: *Humankapitaltheorie*, *Signaltheorie*, *Job-Competition-Modell* und die sogenannte *Verdrängungsthese*; um anschließend auf die soziologische *Lebensverlaufsperspektive* einzugehen. Der nächste Abschnitt beschäftigt sich, aufbauend auf dem Identitätskonzepten von Mead und Goffman, mit Identität und Stigmatisierung. Ausgehend von der Arbeit von Solga (2005), die sich mit den Erwerbschancen von gering qualifizierten Personen in Deutschland beschäftigt, wird erläutert, wie *Selbstselektionsprozesse* und *Selbst- und Fremdtypisierungsprozesse* ebenfalls einen Erklärungsbeitrag leisten können. Anschließend werden die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit in Bezug auf das konkrete Feld der *Überbetrieblichen Lehrausbildung* in Österreich zugespitzt und ausführlich, inklusive weiterführender Aspekte, dargestellt.

2.1 Aktuelle Forschung zur außerbetrieblichen Lehrausbildung

2.1.1 Aktuelle Forschung zur ÜBA in Österreich

2011 wurde die *Überbetriebliche Lehrausbildung* im Auftrag des BMASK durch L&R Sozialforschung evaluiert und die Ergebnisse in einem Bericht veröffentlicht (Bergmann et al., 2011). Die Evaluierung hat sich auf die Jahrgänge 2008/ 2009 und 2009/ 2010 beider Modelle der ÜBA (*ÜBA 1 & ÜBA 2*), sowie der *Integrativen Lehrausbildung (IBA)* bezogen. Generell zeigt sich, dass sich die Ausbildung in den frühen Jahren der Umsetzung noch stark je nach Trägerorganisation unterschieden hat: sei dies in Bezug auf die Vorbereitungsmaßnahmen vor Beginn der Ausbildung (Dauer, Ziele), oder in Hinblick auf die Praktikagestaltung (Dauer, Qualitätskontrolle) und die Vermittlungsunterstützung der Teilnehmer*innen in betriebliche Lehrverhältnisse (*Outplacement*-Aktivitäten). Bezogen auf das Leistungsniveau der ÜBA-Lehrlinge im Vergleich zu betrieblichen Lehrlingen zeigten

sich keine Unterschiede. Die *ÜBA* wird – wieder im Vergleich zu betrieblichen Ausbildungen – von einem größeren Anteil an männlichen Teilnehmern besucht, sowie von einem hohen Anteil an Jugendlichen mit Migrationshintergrund (die *Drop-Out-Rate* ist unter diesen Personen höher als im Vergleich zu den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund). In Bezug auf die Aufteilung der jungen Frauen und Männer auf die verschiedenen Branchen zeigt sich in der *ÜBA*, wie auch in der betrieblichen Ausbildung, ein stereotypes Wahlmuster. Frauen entscheiden sich vermehrt für traditionell von Frauen besetzte Berufe, Männer für traditionell männlich geprägte Berufe. Betreffend der Arbeitsmarktsituation der Absolvent*innen konnten für die *ÜBA 1* nur Personen betrachtet werden, die von einem *JASG*-Lehrgang oder einer betrieblichen Lehrstelle in die *ÜBA 1* gekommen sind. Aufgrund des Zeitpunktes befanden sich noch keine Personen in den Daten, die ihre Ausbildung in der *ÜBA 1* begonnen und auch abgeschlossen haben. Die vorgestellten Daten der Evaluierung nehmen daraufhin vor allem die Übertritte in betriebliche Lehrverhältnisse in den Fokus. Es befinden sich nach Abgang knapp ein Drittel der jungen Erwachsenen in einer betrieblichen Lehre. Besonders prekär zeigt sich die Lage der *Drop-Outs* aus einer *Überbetrieblichen Lehrausbildung*. Zur Akzeptanz als vollwertige Fachkräfte am Arbeitsmarkt von Personen, die ihre Lehrzeit nach einer *ÜBA 1* abgeschlossen haben, konnten noch keine Aussagen getätigt werden. In der Evaluierung wurden Daten für Gesamtösterreich zusammengefasst. Es zeigen sich aber große geografische Unterschiede. So kommt es in Wien häufiger zu Ausstiegen (*Drop-Outs*) und weniger häufig zu Übertritten in ein betriebliches Lehrverhältnis, als beispielsweise in Tirol (das Bundesland mit den höchsten Übertrittszahlen).

Schönherr, Zandonella und Wittinger (2014) nennen in ihrer Panelerhebung des *Institutes for Social Research and Consulting (SORA)* in Wien zu Übergängen von Hauptschulabsolvent*innen (2010 – 2013) auch einige Punkte bezüglich jener Teilnehmer*innen, die sich in einer überbetrieblichen Ausbildung befunden haben. Diese melden sich früh beim *AMS* und wollen zu einem großen Teil (mehr als drei Viertel) ihre Ausbildung überbetrieblich fertig machen; die Teilnehmer*innen der *ÜBA* streben somit nicht unbedingt den Wechsel in ein betriebliches Lehrverhältnis an. Sie berichten aber von Aufforderungen der überbetrieblichen Lehrausbildungsstelle zur Suche nach einer betrieblichen Lehrstelle, wie auch von einem gewissen Druck, der auf den Teilnehmer*innen aufgrund der Forderung – aber der wenigen Unterstützung zur tatsächlichen Umsetzung – lastet. Dabei ist zu beachten, dass der Großteil der Befragten der Panelerhebung sich im ersten Jahr der *ÜBA* befand.

Haidinger und Kasper (2012) nehmen in einer Fallstudie die Trägerorganisation *Jugend am Werk (JAW)* genauer ins Blickfeld. Sie betrachten zwei Ausbildungseinrichtungen: das sogenannte *Zoba Eck*, in dem für Catering und die Arbeit in Küchen (Kochlehrlinge und Servicelehrlinge) vorbereitet wird; und das *Technologiezentrum*, in dem unter anderem Elektriker*innen und KFZ-Techniker*innen ausgebildet werden. Theoretisch greifen sie auf den *Befähigungsansatz (Capability Approach)* zurück, in dem die Ressourcen und Chancen für ein selbstbestimmtes Leben betrachtet werden. Zentral interessieren sie sich für die Mitbestimmungs- und Entscheidungsfreiheit der Lehrlinge, sowie Faktoren die dies verhindern oder fördern. Sie sehen sich diese Punkte innerhalb von drei Dimensionen an: die Bildungs- und Lernfähigkeit, die Arbeitsfähigkeit und der Prozess der Wahlfreiheit. In Gesprächen mit Beteiligten der Ausbildung (Führungsebene der Organisation, Trainer*innen, Auszubildende, *AMS*) kommt heraus, dass neben den fachlichen Aspekten einer Ausbildung weitere Fähigkeiten in der *ÜBA* vermittelt werden sollen. Dazu zählen die für ein Arbeitsverhältnis elementar wichtigen Aspekte, wie Disziplin in der Arbeit, Verlässlichkeit, Pünktlichkeit, etc.. Die berufliche Ausbildung in einer *ÜBA* erlaube es den Lehrlingen einen Einblick in viele verschiedene Bereiche ihres Berufes zu bekommen. Die Ausbildung sei sehr breit aufgestellt und biete keine spezialisierte Ausbildung – im Gegensatz zu manchen Ausbildungen in Betrieben, die zum Beispiel nur Kompetenzen bezogen auf eine Marke/ Software/ etc. vermitteln. Betreffend dem Übergang *Schule - Ausbildung* stellen sie fest, dass die Entscheidungsfreiheit in manchen Fällen durch das Angebot an Lehrstellen in einer Branche eingeschränkt ist und die jungen Erwachsenen sich mit einem Weg zufrieden geben, den sie nicht selbst für sich entschieden haben. Ein zentraler Förderfaktor der Fähigkeitsformation der jungen Erwachsenen ist der Einfluss der Trainer*innen. Sie können als positive Vorbilder dienen (Identität als Fachkraft im Beruf), mit denen Lehr- und Lernprozess ausgehandelt werden müssen. Sie können aber auch im Sinne negativer Vorbilder die Distanz der Lehrlinge zu den Institutionen vergrößern. In Bezug auf die Konzepte der Selbstorganisation und *Agency* sprechen die Autor*innen an, dass in dem strikten Tagesablaufplan der Ausbildung Pausen und Zeit fehle, in der selbstständig gearbeitet werden kann und die eigenen Stärken und Schwächen erkundet werden können. Sie analysieren außerdem, dass dieser strikte Plan und die Struktur der Ausbildung für die Lehrlinge wenig Möglichkeit der Mitbestimmung und Wahlfreiheit für die zu erledigenden Arbeiten bietet.

2.1.2 Blick in das Nachbarland Deutschland

Ulrich (2002) beschreibt *Stigmatisierungsprozesse* im Bereich der außerbetrieblichen Lehrlingsausbildung in Deutschland. Dort stehen für jene, die Aufgrund der Lage am Lehrstellenmarkt keine Ausbildung finden (sogenannte *Marktbenachteiligte*), und für jene, die besonderen Förderbedarf haben (sei dies durch Lernschwäche oder sozialer Benachteiligung), außerbetriebliche Lehrgänge bereit. Die Benachteiligung muss dabei zuvor durch Verwaltungsstellen definiert und für das Individuum festgehalten werden. Den Zugang zu staatlichen Interventionen bekommen dann nur diejenigen, denen ein abweichender Status (*Benachteiligungsstatus*) zugeschrieben worden ist. Ulrich beschreibt, dass es zu einem Problemlösungsprozess durch *Stigmatisierung* gekommen ist, der im Folgenden kurz vorgestellt werden soll. Zu Beginn der Kette steht die Erwartung, die an die Jugendlichen gestellt wird: sie sollen eine betriebliche Lehrstelle finden. Diese Erwartung setzt Eigenverantwortung und Engagement der Jugendlichen voraus. Das Individuum muss sich im Bewerbungsprozess um eine Lehrstelle den Anforderungen am Markt anpassen und durch Eigenleistung einen Zugang zum *Dualen System* der Berufsausbildung schaffen (auf Seiten der Organisationen kommt es zur Selektion von passenden Bewerber*innen). Das Ziel der persönlichen Anstrengung des Jugendlichen soll folglich im gelungenen, den Normvorstellungen entsprechenden Fall, eine Einmündung in eine reguläre betriebliche *Duale Ausbildung* sein. Diese Integration hilft ihm/ ihr selbst, aber auch der Bildungspolitik eines Staates, die das Ziel einer befriedigenden Versorgung/ Passung zwischen Jugendlichen und Ausbildungsstellen sicherstellen kann. Abweichungen, das heißt das *Nicht-Erfüllen* dieser Vorstellungen, haben somit auch möglicherweise negative Folgen, nicht nur für das Individuum, sondern auch für den Staat. Eine solche Abweichung (also das *Nicht-Finden-Können* einer regulären Lehrausbildungsstelle) führt, wie zuvor beschrieben, zur Zuschreibung eines *Benachteiligungsstatus*, der den Zugang zu staatlicher Hilfe legitimiert. In der Zuschreibung werden sowohl personale Faktoren des Individuums, als auch Interessen der Verwaltung, ihre Regelvorgaben und Handlungsmöglichkeiten beachtet. Nun schließt Ulrich, dass es im Ergebnis zu einer Etikettierung kommt: die Lehrstellenknappheit, welche zur fehlenden Integration geführt hat, wird auf das Individuum projiziert. Dies geschieht zwar in größerem Ausmaß für diejenigen, die unter dem Etikett einer *soziale Benachteiligung* oder einer Lernschwäche ausgebildet werden, aber auch für diejenigen, denen eine *Marktbenachteiligung* zugeschrieben worden ist (*Personalisierung der Ursache*). Dieser Prozess wirkt stabilisierend auf das gesamte Ausbildungssystem und lenkt von einem

bestehenden Lehrstellenmangel ab. Langfristig, so Ulrich, läuft das System Gefahr, dem Staat zu einem immer größer werdenden Teil die Finanzierung der Berufsausbildung zu übergeben.

Nach diesem kurzen Einblick in die Forschung in Österreich, wie auch Deutschland (und einer möglichen Personalisierung eines strukturellen Problems) wird im Folgenden ein Blick auf Theorien der Übergangsforschung sowohl aus ökonomischer als auch aus soziologischer Sicht geworfen.

2.2 Übergangsforschung

In folgendem Abschnitt wird die Übergangsforschung (*Transitionsforschung*) vorgestellt. Im Speziellen wird dabei der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt beleuchtet (*school-to-work-transition*). Idealtypisch umfasst dieser drei Stationen: 1. den Schulbesuch (inklusive Schulabschluss), 2. eine Ausbildungsphase (Ausbildungsabschluss) und 3. den Einstieg in die erste Erwerbstätigkeit. Im normativ besten Fall endet der Übergang dann damit, dass das Individuum in der ökonomischen Selbstständigkeit ankommt. Für den Einstieg in die Erwerbstätigkeit, und allgemein für das gesamte weitere Erwerbsleben von zentraler Bedeutung sind die beiden vorgelagerten Schritte: Bildung und Ausbildung. So sind zum Beispiel das Einkommen, der Berufsstatus und die Passung (der *Match*, also die Passung zwischen erworbenen Kompetenzen und der entsprechenden Anstellung) für den ersten Beruf maßgeblich von den vorgelagerten Schritten beeinflusst. Ebenso ist auch das Risiko für Arbeitslosigkeit (Dauer der Arbeitslosigkeit) von beiden Stationen beeinflusst. (Neuenschwander, Gerber, Frank, & Rottermann, 2012; Sackmann, 2007)

Am Anfang der Übergangsforschung prägte Mertens (1971) das sogenannten *Zwei-Schwellen-Modell*. Seine Analyse fokussiert auf zwei prägende Übergänge (*Schwellen*) innerhalb der institutionell geprägten Organisation des Bildungs-/ Ausbildungssystems: die *erste Schwelle* zwischen Schulausbildung und Ausbildung, und die *zweite Schwelle* zwischen Ausbildungsabschluss und Eintritt in den Arbeitsmarkt. Dabei besonders interessant sind Zu- und Abströme, sowie Probleme und Schwierigkeiten an den beiden Übergängen. Der Begriff *Schwelle* soll deutlich machen, dass es an diesen Punkten in der Erwerbskarriere zu wesentlichen Entscheidungen kommt, die ein hohes Risiko (z.B. für Arbeitslosigkeit) bergen. Das Modell gilt mittlerweile als überholt, einige Hauptkritikpunkte fassen Dietrich und Abraham (2008) folgendermaßen zusammen: die stark typisierende Beschreibung der zwei *Schwellen* geht von einem linearen Verlauf aus (ein Schritt nach dem anderem in

vorgegebener Reihenfolge). Dabei werden weder Phasen prekärer Beschäftigung mit anschließender Arbeitslosigkeit, noch weiter eingeschobene Aus- und Weiterbildungen, oder Unterbrechungen des Ablaufs durch familiäre Gegebenheiten (Kindererziehung, Pflege von Angehörigen, usw.) beachtet. Außerdem sind Mechanismen sozialer Ungleichheiten, wie z.B. der ungleiche Zugang zu Bildungseinrichtungen nach sozialer Herkunft, etc. nicht integriert.

In den folgenden beiden Unterpunkten werden zu Beginn ökonomische Theorien zum Übergang und anschließend die soziologische *Lebensverlaufsperspektive* vorgestellt.

2.2.1 Ökonomische Theoriemodelle

Ansätze mit ökonomischer Perspektive betrachten Übergänge eingebettet in Marktmechanismen. Der Ausbildungsmarkt und der Arbeitsmarkt werden als Märkte betrachtet, auf denen Angebot (Personen mit bestimmten Qualifikationen, etc.) auf Nachfrage (Ausbildungsplätze und Arbeitsplätze) treffen. Die Individuen, die ihre Qualifikationen anbieten, stehen zueinander in einem Wettbewerb. Auf individueller Entscheidungsebene wählen sie das rational am besten zu ihnen passende Angebot (*Rational-Choice-Ansätze*). In *Rational-Choice-Ansätzen* wird dem Individuum Zweckrationalität zugeschrieben. Das bedeutet vereinfacht in etwa, dass Personen so handeln, wie sie annehmen, ihren Nutzen am besten maximieren zu können. So würde zum Beispiel eine Entscheidung für oder gegen eine (Aus-/) Bildungsrichtung in Anbetracht der zu erwartenden Gewinne (in Bezug auf Arbeitsmarktzutritt; mögliche, zu erreichende Position; mögliches Einkommen; ...) getroffen werden. (Abraham & Hinz, 2008)

Ausbildungs- und Arbeitsmarkt unterscheiden sich allerdings in drei Hauptpunkten vom ideal angenommenen ökonomischen Markt: 1. Die Anpassung zwischen Angebot und Nachfrage funktioniert nicht gegenseitig. Auf eine veränderte Nachfrage müsste das Angebot entsprechend reagieren und umgekehrt. Es werden aber zum Beispiel Personen mit bestimmten Qualifikationen nicht am Bedarf jener Qualifikationen bestimmt, sondern der Bedarf wird durch technologische Wandlungen, Wirtschaftswachstum und Paradigmen in der Arbeitsorganisation geprägt. 2. Es kommen stetig Personen mit bestimmten Qualifikationen auf den Markt. Dies ist ein Gegensatz zu einem ökonomischen Markt, auf dem nur bei Marktungleichgewicht neue Angebote auf den Markt kommen würden. 3. Auch wenn die Nachfrage nach einer Qualifikation sinkt, müssen die entsprechenden Anbieter*innen weiter

jene Qualifikation anbieten. Die Personen und ihre Qualifikationen können nicht einfach vom Markt verschwinden. (Weil, & Lauterbach, 2009)

In folgendem Absatz werden die bedeutendsten ökonomischen Theoriemodelle kurz vorgestellt, die in unterschiedlicher Ausprägung auf der Vorstellung des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes als Markt beruhen. Dabei wird auf die *Humankapitaltheorie* (Becker, 1993), die *Signaltheorie* (Spence, 1973) und das *Job-Competition-Modell* (Thurow, 1972) eingegangen, und schließlich die *Verdrängungsthese* vorgestellt, die versucht alle drei zuvor genannten Theorien zu vereinen. Außerdem werden für jeden Absatz, in Anlehnung an die Studie von Pötter, Prein und Steiner (2012), die bereits in der Einleitung vorgestellt wurde, Erklärungsansätze für die erschwerte Arbeitsmarktintegration von Personen mit geförderter Berufsausbildung vorgestellt.

Humankapitaltheorie. *Humankapital* ist eine Form von Kapital, das laut Becker (1993: 15): „schooling, a computer training course, expenditure on medical care, and lectures on the virtue of punctuality and honesty“ umfasst. Becker entwirft in seinem erstmals 1964 erschienen Buch *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* eine Theorie, in der formale Bildung und Einkommen kausal und direkt zusammenhängen. Je mehr Personen in Bildung investieren, desto mehr Einkommen können sie auch erwarten. Weiterbildung und Ausbildung dienen also dem Zweck sich später gut auf dem Arbeitsmarkt positionieren zu können. Eine Investition in Bildung oder Ausbildung führt entsprechend der *Humankapitaltheorie* zu einer höheren Produktivität der Arbeitnehmer*innen, die sich in höheren Gewinnen für die Unternehmen zeigen. Gleichmaßen können Arbeitnehmer*innen für sich selbst (nach einer Bildungsinvestition) mit einer besseren Anstellung und einer höheren Entlohnung rechnen. Menschen werden dabei als Nutzenmaximierer*innen betrachtet. Sie entscheiden sich, mit Blick auf ihr gesamtes Erwerbsleben, für oder gegen eine Ausbildung oder Zusatzqualifikation – je nachdem, mit wie vielen Kosten diese verbunden ist (inklusive der Kosten, die durch das Fehlen des Einkommens während der Dauer einer Ausbildung entstehen), und wie viel mehr Gewinn sie zukünftig, nach der getätigten Investitionen, erwirtschaften können.

Im Hinblick auf die *Humankapitaltheorie* könnte dies, in Anlehnung an Pötter, Prein, & Steiner (2012), insofern eine mögliche Erklärung für die erschwerte Integration von Absolvent*innen einer überbetriebliche Ausbildungen bieten, als dass sich diese in Bezug auf

ihre Vorbildung und ihre während der Ausbildung erworbenen Zusatzqualifikationen von den Absolvent*innen einer betrieblichen Lehre unterscheiden. Betrieblich ausgebildete Personen könnten dementsprechend besser ausgestattet sein und dadurch höhere Produktivität aufweisen. Im Sinne eines Humankapitalansatzes lege es zudem nahe, den Unterschied in der erschwerten Integration auf Abweichungen zwischen den beiden Ausbildungen zurückzuführen. So könnte es durch den anderen Aufbau der Ausbildung (Ausbildung im Gruppenkontext, Ausbildung durch Trainer*innen, etc.) oder durch das Erlernen des Lehrberufes in Lehrwerkstätten und nicht direkt in einem Betrieb (z.B. keine Möglichkeit zum direkten Kund*innenkontakt, etc.) zu einem anderen (geringeren) Humankapitalerwerb als in einer betrieblichen Lehrausbildung kommen.

Signaltheorie. Michael Spence (1973) konzipiert seine Theorie des *job market signaling* ausgehend von unsicheren Entscheidungen im Bewerbungsprozess am Arbeitsmarkt. Auf Seite der Nachfrage (des Arbeitgebers/ der Arbeitgeberin) herrscht Unsicherheit in Bezug auf die Produktivkraft der Bewerber*innen. Erst nach einer gewissen Arbeitsdauer könne diese Produktivität eingeschätzt werden. Die Entscheidung für oder gegen eine Einstellung ist nach Spence daher ein Investment und eine Entscheidung unter Unsicherheit. Dem/ der Arbeitgeber*in stehen für die Entscheidung nur beobachtbare Merkmale der Person zur Verfügung, die er/ sie auch immer auf bereits getätigte Einstellungsentscheidungen bezieht (Schlüsse über den Zusammenhang bestimmter Merkmale und die Arbeitsleistung der eingestellten Personen). Spence hebt die Signalwirkung von verschiedenen Charakteristika wie Bildung, Arbeitserfahrung, aber auch Geschlecht und Alter hervor. Dabei sind bestimmte Merkmale unter dem Einsatz von Geld (*signaling cost*) veränderbar (wie z.B. Bildung), andere sind unveränderbar (wie z.B. das Geschlecht). In Anbetracht der angenommenen Zweckrationalität der Individuen wird, auf der Angebotsseite, Bildung wiederum nur erworben, wenn danach mit einem entsprechend (die Bildungsinvestition rechtfertigenden) höherem Einkommen gerechnet werden kann.

Im Gegensatz zur *Humankapitaltheorie*, in der eine bestimmte Bildungsleistung (ein bestimmter Bildungsabschluss) mit einer festgelegten und gesicherten Produktivität konzipiert wird, betont die *Signaltheorie* die Unsicherheit auf Seiten der Arbeitgeber*innen über die Produktivität der Anwerber*innen. Da diese nicht eindeutig eingeschätzt werden kann, werden – um eine Einstellungsentscheidung zu treffen – Signale, die eine formale Qualifikation anzeigen (wie z.B. Bildungsabschlüsse), herangezogen und bewertet. In Bezug

auf die Unterschiede bei der Arbeitsmarktintegration zwischen betrieblich und überbetrieblich Ausgebildeten könnte es entsprechend der *Signaltheorie* dazu kommen, dass der Lehrabschluss nach einer überbetrieblich abgeschlossenen Ausbildung eine andere Signalwirkung als ein Lehrabschluss nach einer betrieblichen Ausbildung hat (in Bezug auf das erworbene Humankapital), und somit die Produktivität der Bewerber*innen anders eingeschätzt wird. Zwar absolvieren sowohl ÜBA-Lehrlinge als auch betriebliche Lehrlinge dieselbe Lehrabschlussprüfung, es ist aber für die Arbeitgeber*innen eindeutig feststellbar, in welcher Ausbildungsform sich die Fachkräfte befunden haben (z.B. über den Lebenslauf der Fachkräfte und den Vermerk zum Ausbildungsbetrieb).

Job-Competition-Modell. Thurow (1972) beschreibt unter dem Namen *Job-Competition-Model* ein Modell, das den Wettbewerb um Arbeitsplätze am Arbeitsmarkt in den Fokus stellt. So sei das individuelle Einkommen, sowohl von der relativen Position des Individuums in der Arbeitsschlange (also der Schlange an Individuen, die sich für eine Position bewerben), als auch von der Verteilung von Arbeitsplatzmöglichkeiten abhängig. Der/ die am meisten nachgefragte Arbeiter*in bekommt den besten Arbeitsplatz mit dem höchsten Einkommen. Nach diesem Modell werden Qualifikationen erst *on-the-job*, also nachdem ein Einstiegsarbeitsplatz gefunden worden ist, erworben. Der Arbeitsmarkt sei dementsprechend, so Thurow (1972: 72): „not for matching the demands for and supplies of different job skills, but for matching trainable individuals with training ladders.“. Es geht also weiters darum mit möglichst wenig Einsatz (Trainingskosten) aus einem/ einer ausgewählten Arbeiter*in die meiste Produktivität zu erhalten. Für den Eintritt in den Arbeitsmarkt – also die Arbeitsplätze, die auf dem Einstiegslevel vorhanden sind – werden die Hintergrundcharakteristika der Bewerber*innen zur Selektion herangezogen und jener/ jene Bewerber*in aufgenommen, in den/ die potentiell am wenigsten investiert werden muss (gute vorhandene Disziplin, Arbeitsfähigkeit, usw.). Wie auch in der Signaltheorie wird die Entscheidung unter Unsicherheit so getroffen, dass die vermutete Wahrscheinlichkeit der Passung des ausgewählten Bewerbers/ der ausgewählten Bewerberin möglichst hoch ist. Da aber die abzuschätzenden Trainingskosten und die Leistungsfähigkeit nicht direkt ersichtlich sind, verlassen sich Arbeitgeber*innen hier wiederum auf bestimmte Charakteristika der Bewerber*innen wie Alter, Geschlecht, Bildungsabschlüsse, Einstufungstests, usw. um diese einzuschätzen.

Pötter, Prein und Steiner (2012) stellen in Anlehnung an das *Job-Competition-Modell* Folgendes dar: es könnte sein, dass junge Erwachsene in geförderter Ausbildung in Ausbildungsbranchen ausgebildet werden, die gerade nicht am Arbeitsmarkt nachgefragt werden. Sie müssten dann bei Berufseinstieg auf andere Branchen ausweichen, was dazu führen könnte, dass sie eine schlechtere Position in der Arbeitskräfteschlange erhalten und somit keine Position bekommen, die ihrer Ausbildung entspricht. Betriebliche Fachkräfte hätten demgegenüber den Vorteil, dass ihr Ausbildungsberuf sich aus der Nachfrage am Markt ergeben hat. Darüber hinaus könnte es auch hier wieder dazu kommen, dass bei einem Ersteinstieg in den Arbeitsmarkt der Bildungsabschluss je nach Ausbildungsform von Seite der Arbeitgeber*innen anders eingeschätzt wird. ÜBA-Fachkräfte könnten in weiterer Folge keinen ihrer Qualifikation entsprechenden Erstarbeitsplatz finden. Folglich könnten sie ihre Fähigkeiten in der Ausübung ihrer Arbeit *on-the-job* nicht entwickeln und würden sich schließlich am hinteren Ende der Arbeitskräfteschlange einreihen.

Verdrängungsthese. Im Zuge der Bildungsexpansion ist es zu einer allgemeinen Höherqualifizierung der Menschen in den westlichen Gesellschaften gekommen. Die *Verdrängungsthese* basiert theoretisch auf den drei Theoriemodellen, die bereits vorgestellt worden sind: *Humankapitaltheorie*, *Signaling-Theorie* und *Job-Competition-Modell*. Kurz zusammengefasst lauten die Grundideen: Durch die generelle Höherqualifizierung sind für qualifizierte Arbeitsplätze ausreichend Personen mit hohen Qualifizierungen vorhanden. All jenen, die keine bis wenig Qualifizierung vorweisen können, wird dadurch der Zugang zu solchen Positionen erschwert bis verunmöglicht. Des Weiteren sind höher qualifizierte Personen aufgrund eines Mangels an Arbeitsstellen, die ihrer Qualifikation entsprechen, gezwungen Positionen anzunehmen, die eigentlich ein niedrigeres Qualifikationsniveau verlangen würden. Die nun von Personen mit hoher Qualifizierung besetzten Arbeitsplätze fehlen den geringer qualifizierten Personen und sie werden in die Arbeitslosigkeit verdrängt. Stark vereinfacht könnte das zum Beispiel bedeuten, dass eine Verkaufsmitarbeiter*innenstelle im Einzelhandel durch eine/ einen Universitätsabsolventen/ Universitätsabsolventin besetzt wird, und nicht durch eine Fachkraft, die einen Lehrabschluss in der Branche vorweisen kann. Die Fachkraft findet im Weiteren keine Anstellung als Einzelhändler*in und ist gezwungen, trotz ihrer Qualifikation, eine Hilfsarbeitsstelle anzunehmen. Die Hilfsarbeitsstelle wiederum ist folglich durch jemanden besetzt und nicht für gering qualifizierte Personen frei. Gering qualifizierte Personen werden in die Arbeitslosigkeit gedrängt. Problematisch ist dies nun auf jeglicher Ebene. Sowohl für jene mit

hoher Qualifizierung, die nicht gemäß ihrer Ausbildung beschäftigt werden, wie auch natürlich für jene, denen der Zugang zum Arbeitsmarkt verwehrt bleibt. (Bloosfeld, 1983, 1985; Solga, 2005)

Wenn man davon ausgeht, dass der geförderte Lehrabschluss (*LAP* nach *ÜBA*) am Arbeitsmarkt als eine geringere Qualifizierung angesehen und interpretiert wird, dann könnte es entlang der *Verdrängungsthese* dazu kommen, dass höher qualifizierte Fachkräfte (betrieblich ausgebildete Fachkräfte) die niedrigqualifizierteren *ÜBA*-Fachkräfte von Facharbeiter*innenstellen verdrängen und diese dann etwa Hilfsarbeitsstellen besetzen müssen.

Als Gegenpunkt zu den eben vorgestellten ökonomischen Theoriemodellen wird im nächsten Abschnitt die soziologische Lebensverlaufsperspektive vorgestellt. Dabei wird, nachdem überblickshaft das *Lebensverlaufskonzept* von Mayer (1990, 2005) und einige der wichtigsten Begriffe der *Lebensverlaufsperspektive* dargestellt worden sind, auf den dreigeteilte Lebensverlauf in der Arbeitswelt nach Kohli (1985) eingegangen. Danach wird die Einordnung des österreichischen Systems innerhalb der *Übergangsregime* nach Walther (2011) getroffen, um zu verdeutlichen, wie das österreichische System eine Abweichung von einem normativ vorgegebenen Weg im Lebenslauf (genauer am Übergang) dem Individuum zuschreibt.

2.2.2 Lebensverlaufsperspektive

Die *Lebensverlaufsperspektive* (Mayer 1990) ist eine Theorie mit einem weitaus breiteren Rahmen als das zu Beginn der *Transitionsforschung* vorherrschende *Zwei-Schwellen-Modell* (Mertens, 1971). Es fasst auch Arbeitsmarktinstitutionen und deren strukturierende Wirkung in die Analyse mit ein. Im Lebensverlauf, der aus einer Anzahl an Übergängen (von einer Statuspassage – wie z.B. Bildungsphase, Phase der Arbeitslosigkeit, familiäre Betreuungsphasen – in die nächste) besteht, werden mehrere Statuswechsel vollzogen. Die Dauer und Abfolge der jeweiligen Phasen werden von bestimmten Bildungsinstitutionen (wie z.B. Schulpflicht) strukturiert. Der Zugang zu bestimmten Berufen und die soziale Position bei Berufseinstieg werden durch die Institutionen des Arbeitsmarktes (wie z.B. Arbeitsvertrag, etc.) geprägt. Die Betrachtung von Arbeitsmarkt- und Bildungsinstitutionen erlaubt auch einen Vergleich über verschiedene Kohorten.

Lebensverlauf. Den *Lebensverlauf* aus soziologischer Perspektive beschreibt Mayer (2005: 20) wie folgt:

“By the term *life course* sociologists denote the sequence of activities, or states and events, in various life domains spanning from birth to death. The life course is thus seen as the embedding of individual lives into social structures primarily in the form of their partaking in social positions and roles, that is, in regard to their membership in institutional orders.”.

In der soziologischen Lebensverlaufsforschung geht es also darum, die gleichzeitige und im geschichtlichen Verlauf betrachtete Verteilung von Personen auf verschiedene soziale Position über die Lebensdauer zu untersuchen. Dabei werden klassischerweise vor allem Bildungs- und Ausbildungsübergänge, Arbeitsplatzwechsel oder allgemein berufliche Karrieren betrachtet und mit quantitativen Methoden untersucht. (Mayer, 2005)

Struktur & Handeln und die Krise des institutionalisierten Lebenslaufs. Zentral ist dabei auch immer das Zusammenspiel von Struktur und Handeln, Institutionen und Individuen. Walther (2011: 57f.) beschreibt den Zusammenhang von Institutionen und Lebenslauf folgendermaßen:

„Der Lebenslauf ist damit ein Aspekt sozialer Struktur und verbindet die Makroebene gesellschaftlicher Strukturen wie etwa Wirtschaft, institutionalisierte Zusammenhänge wie Arbeitsmarkt, Wohlfahrtsstaat oder Bildungssystem, aber auch verfestigte Strukturen sozialer Ungleichheit mit der Mikroebene individueller Lebensverläufe.“.

Kohli (1989, 2003) hat sich intensiv mit Biographisierungstendenzen (den Zusammenhang von Struktur und Handeln) beschäftigt und eine Theorie der *Institutionalisierung des Lebenslaufes* entworfen. Am Ende der 80er Jahre hat er sich mit der Frage nach dem Einfluss der Gesellschaft auf die Lebensläufe der Individuen beschäftigt und eine Dreiteilung des Lebenslauf für die moderne Gesellschaft konzipiert. Zentral sei dabei die Organisation des Lebenslauf um die Erwerbsarbeit herum. So beschreibt er die Vorbereitungsphase (Bildung, Ausbildung, Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt), die Aktivitätsphase (Berufsausübung), und die Ruhephase (höheres Alter, Pension) als Normalitätsprogramm. Damit verbunden sind auch immer normative Annahmen, die zur Beurteilung eines Gelingens oder Misslingens eines individuellen Lebensverlaufs herangezogen werden (z.B. Abweichungen in Bezug auf Übergänge und die Einordnung in Altersstufen durch das Wiederholen einer Schulstufe). In neueren Aufsätzen zum Thema spricht Kohli (2003) aber die *Krise des institutionalisierten Lebenslaufs* an und räumt ein, dass es zu Prozessen der *Destandardisierung* und

Deregulierung kommt (bezüglich Erwerbs- und Familienbiographie). Mit Blick auf die *Individualisierungstheorie* (Beck, & Beck-Gernsheim, 1994) sieht er eine: „Pluralisierung der Lebensformen und eine Ausdifferenzierung unterschiedlicher Lebenspfade“ (Kohli, 2003: 533) als neue Entwicklungen. Diese Entwicklungen bringen Ungewissheit und Unsicherheit mit sich, sei es, dass Übergänge länger dauern, oder dass ungewiss ist, ob eine Entscheidung (für z.B. einen Ausbildungsberuf) auch eine Karriere im Beruf möglich macht (Heinz, 2002; Walther, 2011),

Übergang als sensible Phase. Die *Lebensverlaufsperspektive* bietet eine gute Grundlage, um die Verschränkung von Bildungssystem (und Ausbildungssystem) und Arbeitsmarkt am Übergang zu analysieren. Der Erwerb von Zertifikaten und das Erlernen von beruflichen Fähigkeiten führen erst zur Berechtigung der Ausübung gewisser Berufe. Der Berufseinstieg ist maßgeblich davon beeinflusst (Zugang zu Berufen mit bestimmtem Einkommen oder Status). Eine Phase der Arbeitslosigkeit nach der beruflichen Ausbildung stellt für den Berufseinstieg einen großen Risikofaktor dar. Der Berufseinstieg wiederum und die Qualität der ersten Anstellung beeinflussen im Weiteren den Berufsverlauf und das Einkommen über die gesamte Lebensspanne hinweg, und ist folglich eine wichtige, und um in dem Terminus der *Lebensverlaufsforschung* zu bleiben, *sensible* Phase in Erwerbskarrieren. Der Übergang kann langfristige Folgen für den Lebensverlauf von Personen haben. (Blossfeld, 1989; Neuenschwander, Gerber, Frank, & Rottermann, 2012)

Übergänge nehmen somit in der *Lebensverlaufsperspektive* eine prominente Rolle ein, da sie entscheidend bezüglich sozialer Inklusion oder Exklusion sind. Dabei wirken wiederum sowohl die Struktur als auch das biographische Handeln (individuelle Entscheidungen, Bewältigungsstrategien) in einem gegenseitigen Wechselspiel miteinander. Um die besondere Bedeutung der Übergänge in Österreich hervorzuheben und die Verflechtung von institutionellen Rahmen und individuellem Lebensverlauf deutlich zu machen, lohnt sich ein Blick auf Forschungen, die sich ausgehend von der Forschung zu *Wohlfahrtsregimen* (Esping-Andersen, 1990) mit *Übergangsregimen* beschäftigen.

Übergangsregime. In der Forschung zu *Übergangsregimen* (Walther, 2011) werden Nationalstaaten verschiedenen Typen des *Wohlfahrtsstaates* zugeordnet. Besonders bedeutend sind Übergänge (Übergang *Schule – Berufsleben*) innerhalb dieser Kategorisierung vor allem in jenen Gesellschaften, in denen der Übergang von der Berufsausbildung in die Arbeitswelt

eine hohe Standardisierung und Institutionalisierung aufweist, wie dies in Österreich der Fall ist. Walther (2011) beschreibt vier Typen von *Übergangsregimen*: *universalistisches Übergangsregime*, *liberaler Regimetyp*, *erwerbsarbeitszentriertes Übergangsregime*, und das *unter-institutionalisierte Übergangsregime*. Österreich zählt zu den *erwerbsarbeitszentrierten Übergangsregimen* (wie z.B. auch Frankreich, Deutschland und Holland) und weist ein hoch selektives Schulsystem und ein hoch standardisiertes Berufsbildungssystem auf. In Bezug auf das Schulsystem meint dies, dass die Schüler*innen sehr früh auf verschiedene Schultypen aufgeteilt werden, die mit verschiedenen Chancen/ Endpunkten verknüpft sind (z.B. Hochschulzugang). Die berufliche Bildung ist dual aufgebaut und hoch standardisiert. Gelingt die Arbeitsmarktintegration nicht, also scheitert jemand am Übergang, dann wird das dem Individuum, der Stärke oder dem Fehlverhalten der einzelnen Person und nicht der Struktur zugeschrieben. Defizite in Bezug auf Bildung und Sozialisation sollen durch Berufsvorbereitungsmaßnahmen kompensiert werden, führen aber oft zu Positionen in einer Warteschleife oder in der Prekarität.

Chancenungleichheit. Der eben angesprochene Zusammenhang zwischen Institutionen und individuellem Handeln ist auch immer verbunden mit der Frage nach Chancengleichheiten und -ungleichheiten. Hillmert (2016) zum Beispiel beschäftigt sich mit der Frage, welche Rolle die Struktur von Bildungssystemen für soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem spielt. Dabei legt er ein besonderes Augenmerk auf das Verhältnis von Institutionen und individuellen Entscheidungen. So sei die soziale Differenzierung der Teilhabe an Bildung über den Großteil der westlichen Staaten gut dokumentiert: Bildung war, und ist es auch noch nach der großen Bildungsexpansion, nach sozialer Herkunft und sozialem Kapital ungleich verteilt. Institutionelle Erklärungsmuster schreiben, so Hillmert, staatlichen Institutionen eine große Strukturierungswirkung für die individuellen Lebensverläufe zu. Als Gegenpol dienen entscheidungstheoretische Modelle, die ihre Erklärungen vor allem auf individuelles Handeln stützen. Diese beiden versucht Hillmert zu kombinieren. Je nach Ausbildungsform seien Selbst- und Fremdauswahl anders gewichtet. Für die Lehrausbildung stellt Hillmert (2016) fest, dass diese unmittelbar mit dem Entscheidungsverhalten des Ausbildungsbetriebes (der Personalverantwortlichen) in Zusammenhang steht und diese seien auch wiederum in Markt- und Konkurrenzbedingungen eingebettet. Für das deutsche System beschreibt er folgend für die Berufsausbildung die prinzipielle Wahlfreiheit für einen Beruf (formal individueller Entscheidungsspielraum), aber auch die Abhängigkeit vom Ausbildungsbetrieb, und somit eine starke Konkurrenzabhängigkeit für die betriebliche Ausbildung. Dem/ der potentiellen

Arbeitgeber*in (Betrieben) kommt eine entscheidende Rolle zu, sie sind maßgeblich an Selektionsmechanismen beteiligt. (siehe auch Lex, 1997)

Auf die österreichische Situation und im Besonderen die Situation in Wien übertragen und bezogen auf die beiden Übergänge *Schul Ausbildung – Lehrausbildung* und *Lehrabschluss – Arbeitsmarkt*, käme dementsprechend ein ähnliches Muster zum Tragen. Die Marktbedingungen weisen eine Knappheit an betrieblichen Lehrstellen auf, die Auswahl findet unter hoher Konkurrenz statt, es obliegt den Entscheidungen der Ausbildungsbetriebe, wer als der/ die beste Bewerber*in für eine Ausbildungsstelle ausgewählt wird.

Am zweiten Übergang von der abgeschlossenen Lehrausbildung in den Arbeitsmarkt wird wiederum auf Seiten der Unternehmen über die Passung und entsprechende Aufnahme von Bewerber*innen entschieden. Diese Entscheidungen finden, wie bereits im Abschnitt zu ökonomischen Theorien beschrieben, unter Unsicherheit über die Potenziale der Bewerberin/ des Bewerbers statt. Dabei werden nicht nur fachliche Kompetenzen eingeschätzt, sondern auch so genannte nicht-kognitive Fähigkeiten wie zum Beispiel Verlässlichkeit, Durchhaltevermögen, Kommunikationsfähigkeit und Motivation. Sowohl kognitive (wie z.B. Schulnoten oder die Benotung der Lehrabschlussprüfung), als auch nicht-kognitive Aspekte spielen eine entscheidende Rolle in einem ersten Schritt der Personalauswahl (Vorauswahl auf Grundlage von Lebensläufen). (Heckman, & Rubenstein, 2001; Protsch, & Solga, 2015)

Die Relevanz von Bildungsabschlüssen werde im Regelfall als konstant angenommen, was aber nicht zwingend und dauerhaft der Fall sein muss. „Die Relevanz von Bildungsungleichheiten hängt immer auch ab von der gesellschaftlichen Bedeutung der Bildungsbeteiligung bzw. der Bildungsabschlüsse.“ so Hillmert (2016: 95). Diese Beteiligung und Abschlüsse seien „unmittelbar mit unterschiedlichen Lebens- und Arbeitsmarktchancen verbunden [...]. Die diesbezüglichen ‚Distanzen‘ zwischen konkreten Bildungsabschlüssen können sich durchaus verändern“ (Hillmert, 2016: 95). Außerdem spielen das Angebot an offenen Stellen und die Passung dafür eine Rolle. Überbetrieblich ausgebildete Fachkräfte haben im Gegensatz zu betrieblich ausgebildeten den Nachteil, dass ihnen eine direkte Übernahme durch den Betrieb fehlt, die eine besondere Erleichterung des Berufseinstiegs bedeutet. Sie müssen sich daher – in einem größeren Ausmaß als betriebliche Lehrlinge – auf dem Markt beweisen und dort eine passende Stelle finden. (vgl. *Opportunitätshypothese*, Pötter, Prein, & Steiner, 2012)

Biografie. *Biografie* bezeichnet im Gegensatz zum Lebenslauf den Prozess, in dem Individuen sich ihren Lebenslauf aneignen und in einer Lebensgeschichte zum Ausdruck bringen. In einer Erzählung des Lebenslaufs wird ihm subjektiv Sinn zugeschrieben und Kontinuität konstruiert, um ihn als ein sinnvolles Ganzes präsentieren zu können. Selbstbeschreibungen dienen immer auch der Identitätsbildung und der Identitätssicherung (Fischer-Rosenthal, & Rosenthal, 1997a, 1997b). Im Gegensatz zur soziologischen Lebensverlaufsforchung, die vor allem quantitativ arbeitet, entwickelt sich ein eigenes Forschungsgebiet, das sich vor allem qualitativer Methoden bedient und mit *Narrativen Interviews* arbeitet. In Bezug auf den Zugang zu beruflichen Positionen am Arbeitsmarkt und die Konzentration auf den *Lebensverlauf* meinen Fischer-Rosenthal und Rosentahl (1997a: 134):

„werden zunehmend Laufbahnmuster wichtig; nicht was man „kann“ oder „ist“ steht (...) im Vordergrund, sondern ob die Abfolge von spezifischen „Stationen“ (z.B. Ausbildungsphasen, Examina, vorangegangene berufliche Tätigkeiten) stimmt, und welchen beruflichen und außerberuflichen „Weg“ man genommen hat.“

Sie streichen hervor, dass im Bewerbungsprozess und in der Bewertung von Individuen immer mehr der gesamte bisherige Weg eine Bedeutung hat. Der bisherige Verlauf, die Stationen und Reihenfolge derselben im Lebenslauf spielen somit eine große Rolle, wenn es darum geht, berufliche Positionen zu vergeben.

Beitrag qualitativer Forschung. Den Lebenslauf von Personen in ihren Prozessen und zeitlichen Abfolgen zu untersuchen, ist ein seit den 80er Jahren in der Soziologie sehr verbreitetes Forschungsfeld, in dem zahlreiche quantitative (Panellerhebungen, ..) Untersuchungen durchgeführt worden sind. Ziel dieser hauptsächlich quantitativen Forschungen sei es, so Sackmann (2007: 12): „das Zusammenspiel von Arbeit, Familie und Wohlfahrtsstaat in seinen zeitlichen und auf das Individuum bezogenen Dimensionen zu untersuchen.“. Dennoch werden auch, wie eben schon dargestellt, qualitativen Studien oder der Verbindung von quantitativen und qualitativen Daten in der Forschung (siehe z.B. De Graaf, & Van Zenderen, 2013) immer größere Beachtung geschenkt (Mayer, 2011). Bolder, Epping, Klein, Reutter und Seiverth (2010: 14) schreiben zur biografisch, qualitativen Forschung:

„Erst biographische Forschung, (...), macht aber die Perspektive deutlich, die die Einzelnen mit den neuen Herausforderungen an die Gestaltung ihrer Biographien verbinden, die subjektiven Lebensentwürfe und die ihnen auf dem Fuße folgenden Erfahrungen von Gelingen und Scheitern.“.

Wie bereits in der Einleitung (im Punkt zur Arbeit von Pötter, Prein, und Steiner (2012)) dargelegt wurde, kann die qualitative Forschung Beiträge liefern, die helfen, einen Teil der erschwerten Arbeitsmarktintegration mit Blick auf Zuschreibungs- und Deutungsprozesse zu erklären. Es folgt eine theoretische Verortung diesbezüglich in Hinblick auf Identität und Stigmatisierung.

2.3 Identität & Stigmatisierung

In folgendem Abschnitt werden nun betreffend jener Prozesse zuerst Konzepte der Identität (Mead, Goffman) vorgestellt, sowie Stigmatisierung theoretisch verortet (Goffman). Schließlich wird die Arbeit von Solga (2005) dargestellt, die sich theoretisch mit eben jenen Konzepten in Bezug auf gering qualifizierte Personen in Deutschland beschäftigt hat.

2.3.1 Identität nach Mead

In einem seiner Hauptwerke *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviourismus* beschäftigt sich Mead (2002 [1934]), als Vertreter des symbolischen Interaktionismus, mit Identität. Zentral im Werk Meads ist die Beschreibung der Entstehung der Identität im gegenseitigen Aushandlungsprozess mit anderen Personen. Er verdeutlicht die Entwicklung der Identität am Beispiel eines Kindes, das in zwei Arten des Spiels diese entwickelt. Mit dem *Spiel* (im englischen Original: *play*) beschreibt er das spielerische Nachahmen von Rollen: das Kind spielt die Rolle der Mutter oder des Vaters nach, es handelt und denkt aus diesen Rollen heraus. Es ahmt dabei die Rollen von wichtigen direkten Bezugspersonen aus seinem/ ihrem Umfeld nach. Diese Bezugspersonen bezeichnet Mead als *signifikante Andere* (engl.: *significant others*). Im *Wettspiel* (im englischen Original: *game*) wird sich das Kind dann immer mehr seiner eigenen Identität bewusst und lernt in Spielen, seine eigene Rolle und die Rollen anderer Mitspieler*innen bewusst zu organisieren und einzuschätzen, sowie aus seiner/ ihrer eigenen Rolle heraus zu handeln und sich in andere hineinzusetzen. Der „grundlegende Unterschied zwischen dem Spiel und dem Wettkampf“, so Mead (2002: 196), „liegt darin, daß in letzterem das Kind die Haltung aller anderen Beteiligten in sich haben muß. Die vom Teilnehmer angenommenen Haltungen der

Mitspieler organisieren sich zu einer gewissen Einheit, und diese Organisation kontrolliert wieder die Reaktion des Einzelnen.“. Mead bezeichnet: „die gesellschaftliche Gruppe, die dem Einzelnen seine einheitliche Identität gibt“, als „der (das) verallgemeinerte Andere“ (2002: 196). Das Individuum nimmt die Haltung dieser *verallgemeinerten Anderen* (engl. *generalized others*) gegenüber sich selbst ein und handelt danach.

Mead unterscheidet in Bezug auf die Identität eines Menschen *I* und *Me* (in der deutschen Übersetzung des Werkes als *Ich* (*I*) und *ICH* (*Me*) bezeichnet). *I* bezeichnet die individuell wahrgenommene Identität, so Mead (2002: 218f): „Das »Ich« ist in gewissem Sinn das, womit wir uns identifizieren; (...) Das »Ich« ist die Reaktion des Organismus auf die Haltung anderer.“. Diese Reaktion bezeichnet Mead als unbestimmt. *Me*, das *ICH*, hingegen ist „die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt“. Mead schreibt weiter: „Die Haltungen der anderen, die man selbst einnimmt und die das eigene Verhalten beeinflussen, bilden das »ICH«“. Das Selbst ist damit im Sinne Meads (nach Joas, & Knöbl, 2013: 192): „keine wirklich feste und unverrückbare Einheit (...), sondern eine, die sich durch die und infolge der Interaktion mit anderen ständig definiert und gegebenenfalls auch redefiniert.“.

2.3.2 Identität und Stigma nach Goffman

In seinem 1964 erstmals in Originalsprache erschienen Werk *Stigma. Notes on the Management of Spoiled Identity* beschäftigt sich Goffman sowohl mit Identität allgemein, als auch mit dem speziellen Phänomen des *Stigmas*. Zentral ist die soziale Konstruktion von Identität, so Goffman (1975: 9): „Die Gesellschaft schafft die Mittel zur Kategorisierung von Personen und den kompletten Satz von Attributen, die man für die Mitglieder jeder dieser Kategorien als gewöhnlich und natürlich empfindet.“. Goffman unterscheidet in seinem Werk drei Arten von Identität: die *Soziale Identität*, die *Persönliche Identität* und die *Ich-Identität*. Die *Ich-Identität* entwirft er, in Anlehnung an Erik H. Erikson als eine, die nur subjektiv vom Individuum erfahren wird, so sei die *Ich-Identität* „zuerst eine subjektive und reflexive Angelegenheit, die notwendig von dem Individuum empfunden werden muß, dessen Identität zur Diskussion steht.“ (Goffman, 1975: 132). Die beiden anderen (*Soziale* und *Persönliche Identität*) konstruieren und konstituieren sich zu einem großen Teil aus den Zuschreibungen anderer Menschen. Im Falle der *Sozialen Identität* ist dies die soziale Kategorisierung, um Individuen entsprechend bestimmter Merkmale oder mehrfacher Gruppenzugehörigkeiten einzuteilen. Im Falle der *Persönlichen Identität* ist dies die Einzigartigkeit eines jeden

Menschen, im Besonderen in Bezug auf seine Biografie (in Abgrenzung zu anderen). Goffman (1975: 74) schreibt weiter zur *Persönliche Identität*:

„[diese] hat folglich mit der Annahme zu tun, daß das Individuum von allen anderen differenziert werden kann und daß rings um dies Mittel der Differenzierung eine einzige kontinuierliche Liste sozialer Fakten festgemacht werden kann, herumgewickelt wie Zuckerwatte, was dann die klebrige Substanz ergibt, an der noch andere biographische Fakten festgemacht werden können.“.

Die *Soziale Identität* bietet, nach Goffman (1975: 133), einen Zugang um *Stigmatisierung* zu betrachten, und die *Persönliche Identität* erklärt weiters die Rolle der Informationskontrolle im *Stigma-Management*, auf das hier später noch eingegangen wird.

Goffman unterscheidet drei Typen von *Stigma*: Erstens die Andersartigkeiten des Körpers (physische Deformationen), zweitens individuelle Andersartigkeiten (Charakterfehler, wie z.B. Suchtverhalten) und drittens Stigmata, die sich auf Ethnizität oder Religion begründen. Goffman spricht hier von einer *Virtualen* (sozial antizipierten) *Sozialen Identität* und einer *Aktualen* (tatsächlich nachweisbaren) *Sozialen Identität*. Ein *Stigma* deutet nun auf eine Abweichung der *Aktualen Sozialen Identität* von der *Virtualen Sozialen Identität* hin. Goffman (1975: 10) beschreibt dies folgendermaßen:

„In unserer Vorstellung wird sie so von einer ganzen und gewöhnlichen Person zu einer befleckten, beeinträchtigten herabgemindert. Ein solches Attribut ist ein Stigma, besonders dann, wenn seine diskreditierende Wirkung sehr extensiv ist; manchmal wird es auch ein Fehler genannt, eine Unzulänglichkeit, ein Handikap. Es konstituiert eine besondere Diskrepanz zwischen virtueller und aktueller Identität.“

Stigmatisierung bezeichnet damit die Zuordnung eines sozial unerwünschten Merkmals an eine Person, welches sie von anderen Personen unterscheidet. Dies hängt auch immer mit Abgrenzung zusammen. Durch die Zuschreibung eines Stigmas werden die Anderen, die ein solches Merkmal nicht aufweisen, zu den *Normalen* (1975: 13).

Stigma-Management. *Stigma-Management* ist nach Goffman (1975: 160): „ein allgemeiner Bestandteil von Gesellschaft, ein Prozess, der auftritt, wo immer es Identitätsnormen gibt.“. Der Umgang der/ des Stigmatisierten mit seiner Situation kann sich nach Goffman unterschiedlich gestalten. So würden manche Personen versuchen, genau das an ihnen selbst zu verändern/ auszubessern, was zu ihrem abweichenden Status geführt hat. In Bezug auf einen geringen Bildungsstatus könnte dies bedeuten, eine Ausbildung zu

absolvieren. Das Ergebnis sei aber nach Goffman (1975: 18): „oft nicht der Erwerb eines vollkommen normalen Status, sondern die Transformation eines Ich mit einem bestimmten Makel zu einem Ich mit dem Kennzeichen, einen bestimmten Makel korrigiert zu haben.“. Handelt es sich um ein körperliches Stigma, so wird, nach Goffman, von Seiten der betroffenen Personen auch versucht sich mit großer Anstrengung Fähigkeiten anzueignen, von denen angenommen wird, dass sie für das Individuum nicht ausführbar sind. Des Weiteren kann ein Stigma zu dem Verhalten der Vermeidung führen, sei dies allgemein durch das Vermeiden von sozialen Situationen oder das Vermeiden von bestimmten Verhaltensweisen oder Aussagen. Goffman beschreibt ein Gefühl der Minderwertigkeit und des Wahrnehmens einer veränderten Reaktion anderer Personen. Dies kann ein „defensives Sichverkriechen“ (Goffman, 1975: 27) mit sich bringen. Das veränderte Verhalten der/ des Stigmatisierten wird in weiterer Folge von ihrem/ seinem Gegenüber wahrgenommen, interpretiert und kann sich auch auf dessen Verhalten auswirken. Im Falle eines Stigmas, das nicht sofort erkennbar ist, so Goffman, kann der Stigmatisierte darüber entscheiden, wann er das betreffende Merkmal über sich selbst preisgibt. Er hat auch immer die Möglichkeit, es zu verschweigen und so Informationen über sich selbst zu managen (*Informationskontrolle*).

Diese Punkte werden im folgenden Abschnitt, der sich im Speziellen mit der Arbeit Solgas (2005) beschäftigt, noch weiter ausgeführt. In der theoretischen Herleitung ihrer Arbeit geht sie sowohl auf Mead als auch auf Goffman ein und schafft, in Abgrenzung zu einer ökonomischen Betrachtungsweise, eine soziologische Perspektive auf die geringen Arbeitsmarktchancen von gering qualifizierten Personen.

2.3.3 Diskreditierung, Stigmatisierung und *Selbstselektion* (Solga, 2005)

Heike Solga (2005) beschäftigt sich in ihrer Studie mit der Benachteiligung am Arbeitsmarkt von gering qualifizierten Personen aus ökonomischer und soziologischer Perspektive. Sie geht dabei der Frage nach, warum Bildung allgemein und Zertifikate im Speziellen auf dem Arbeitsmarkt eine so wichtige Rolle einnehmen:

„Sind es: (i) die *formalen* Aspekte von Bildungszertifikaten (wie z.B. ihr Signalwert auf dem Arbeitsmarkt und ihre Kompetenzausweisung); (ii) sind es ihre *informellen* Aspekte (da sie Gruppenzugehörigkeit definieren); oder (iii) sind es ihre *identitätsstiftenden* Aspekte (da sie spezifische Fremd- und Selbsttypisierungen von Angehörigen unterschiedlicher Bildungsgruppen in Gang setzen)?“ (Solga 2005: 17)

In ihrer Arbeit beschreibt sie, nachdem sie auf die wichtigsten ökonomischen Theoriemodelle eingegangen ist (*Humankapitaltheorie*, *Signaling-Theorie*, *Job-Competition-Modell*, *Segmentationstheorien* und das *Informierte Vakanzmodell*), zwei aus ökonomischer Sicht wichtige Erklärungsmodelle für die Verschlechterung der Arbeitsmarktchancen von geringer Qualifizierten: die *Verdrängungs-* und die *Diskreditierungsthese*. Die *Verdrängungsthese* wurde bereits im Kapitel zu den *Ökonomischen Theoriemodellen* vorgestellt, weshalb an dieser Stelle nun nur noch auf die *Diskreditierungsthese* eingegangen wird, die Solga (2005) für gering Qualifizierte darstellt.

Diskreditierungsthese. Die *Diskreditierungsthese* nimmt drei Aspekte auf, die in der *Verdrängungsthese* nicht beachtet worden sind: So seien erstens verschiedene Bildungsgruppen in ihrer Zusammensetzung an Individuen nicht konstant geblieben, wie in der *Verdrängungsthese* angenommen. Im Zuge der Bildungsexpansion seien z.B. viele leistungsstarke Kinder, zumeist aus sozial besser gestellten Familien, in höhere Bildungsgruppen aufgestiegen. Des Weiteren haben sich Bildungsnormen verändert und auch dazu geführt, dass die Leistungsfähigkeit und allgemeine Wahrnehmung von bestimmten Bildungsgruppen nicht gleich geblieben sei. Schließlich bestehe auf Seiten der Unternehmen nicht der Zwang, sollte es für qualifizierte Stellen nicht ausreichend qualifizierte Arbeitskräfte geben, Stellen mit gering Qualifizierten zu besetzen. Stattdessen können die Unternehmer*innen entweder aktiv ihre Arbeitsvorgänge anders gestalten (z.B. höherer Technologieinsatz), oder sie können die Definition von Positionen und die damit einhergehende Bewertung der Position beeinflussen. All diese Argumente führen laut Solga (2005: 109) zu einer: „neuen Qualität der Diskreditierung von gering qualifizierten Personen als „Unfähige“.“, was bedeutet, dass sich: „die symbolische Bedeutung eines fehlenden Bildungszertifikats sowie die Glaubwürdigkeit der damit „gegebenen“ Information von Kompetenzdefiziten erhöht haben.“. Unternehmer*innen, so die Autorin weiter, würden darüber klagen, dass die Personen kaum bis gar nicht beschäftigungsfähig seien, obwohl jene Gruppe eigentlich – im historischen Verlauf – weit mehr Jahre in einer Schulausbildung verbringt als z.B. frühere Generationen an gering Qualifizierten. Legitimierung findet dieser Prozess in einer Zuschreibung des Bildungsmisserfolgs an die Individuen; die nicht erbrachte Bildungsleistung wird mit selbst beeinflussten, geringeren Anstrengungen der Personen in Bezug auf Bildung gleichgesetzt.

Selbstselektionsprozesse. Nimmt man diese *Diskreditierungsprozesse* in den Fokus, so steht oft nur die Seite der Arbeitgeber*innen im Zentrum einer Analyse, ihre Entscheidung beeinflusst die Positionierung von gering Qualifizierten. Solga (2005) versucht aber in ihrer Arbeit – sie nennt es den „soziologischen Erklärungsbeitrag“ (Solga 2005: 110) ihrer Forschung – auch die Seite der Diskreditierten (also der Arbeitnehmer*innen, der gering Qualifizierten) mit einzubeziehen. So meint sie:

„Um jedoch nicht nur von Diskreditierung, sondern auch von „Stigmatisierung“ als Resultat eines aktiven Deutungsprozesses seitens der Diskreditierenden wie Diskreditierten sprechen zu können, bedarf es einer Betrachtung der Verhaltensweisen der Diskreditierten selbst, das heißt ihrer Selbstselektionsprozesse“ (Solga 2005: 110)

Das heißt nicht nur das Handeln der Arbeitgeber*innen wird betrachtet, sondern auch das Handeln der Diskreditierten selbst. Gemeint ist dabei zum Beispiel, inwiefern sich die Betroffenen selbst zu der Gruppe jener zählen, die sich für eine bestimmte Stelle überhaupt bewerben können. Im Zuge dieser *Selbstselektion* beschreibt Solga zwei Prozesse: die *Selbsttypisierung* und die *Soziale Homogenisierung*. Die *Soziale Homogenisierung* ergibt sich vor dem Hintergrund von Netzwerktheorien, die in der vorliegenden Arbeit weitestgehend ausgeblendet wurde (um den Rahmen und Umfang der Arbeit nicht zu sprengen) und meint, dass sich Personen vermehrt nur noch in einer, in ihrer Qualifizierung sehr ähnlichen Gruppe von Menschen bewegen und damit ihre Ressourcen in Bezug auf die Arbeitssuche eingeschränkt sind. Zentral für die hier vorliegende Arbeit ist aber der Prozess der *Selbsttypisierung*. Solga geht für gering Qualifizierte davon aus, dass es für die Personen durch die: „Wahrnehmung, eine „normabweichende Minderheit“ zu sein, die Erfahrung negativer Fremdtypisierungsprozesse in ihrem bisherigen Lebensverlauf sowie ihre Misserfolgserfahrungen (in der Schule, auf dem Ausbildungsmarkt, bei früheren Bewerbungen)“ (Solga, 2005: 123), strukturell geschuldet, zu einem Anstieg an *Selbstselektionsverhaltensmuster* geführt haben könnte. Um die *Selbstselektion* theoretisch einzuordnen zieht Solga den *Symbolischen Interaktionismus* heran und greift dabei sowohl auf Mead als auch auf Goffman zurück. Darüber hinaus bezieht sie sich auch auf das *Lebensverlaufskonzept*. Sie untersucht und begründet theoretisch zwei soziologische Erklärungsmuster für schlechtere Erwerbschancen von gering Qualifizierten, von denen wiederum nur eines für die vorliegende Forschung zentral ist. Auf der einen Seite nennt sie die soziale Verarmung der Beziehungen von gering Qualifizierten, und auf der anderen Seite, zentral für die vorliegende Forschung, wie Solga (2005: 130) es formuliert: „das Umschlagen

einer („bloßen“) sozialen Identitätsbeschädigung durch einen geringen Bildungserfolg in ein soziales Stigma“.

Spannungsmanagement. Identitätsentwicklung und die Erfahrung des Scheiterns und des *Nicht-Schaffens*, so Solga (2005), findet über die gesamte Lebensspanne statt. So werden Personen bereits in den frühen Stufen ihrer Bildungslaufbahn, anhand von festgelegten Leistungszielen, über ihre Normentsprechungen oder Abweichungen informiert. Im Falle einer Abweichung wird erwartet, dass mit persönlicher Anstrengung wieder Normalität hergestellt wird. Solga nimmt dabei Bezug auf die *Soziale Identität* (das *ICH*, im englischen *Me*) bei Mead und beschreibt, dass Kinder und Jugendliche sich selbst durch die Brille (und Etikettierungen) anderer sehen und sich – sowohl bezüglich ihrer Leistung, als auch bezüglich ihres Verhaltens – daran auch ausrichten. Dabei werden nicht nur die Erwartungen der *significant others*, sondern auch die der abstrakten *generalized others* für die Identitätsbildung reflektiert. Bei Wahrnehmung einer Abweichung kann es dann zu zwei Verhaltensmustern kommen: erstens werden entweder die Anstrengungen erhöht, oder es kommt zweitens zur Anpassung und zum *Sich-einfügen* in das Fremdbild. Das Erhöhen der Anstrengungen kann aber immer wieder an Grenzen stoßen, vor allem dann, so Solga, wenn die Gruppe der Normabweichenden eine Minderheit darstellt (kleine Gruppengröße). So wird aus negativen Zuschreibungen leichter ein *soziales Stigma*, wenn die Gruppe jener, die abweichen, klein ist. Schlagen die Versuche fehl, so kann es im Weiteren zu Rückzugsverhalten kommen. Oder wie Solga es in Anlehnung an Goffman definiert, als *Spannungsmanagement*, bei dem Teile der persönlichen Identität bewahrt werden sollen. Dabei handelt es sich, nach Goffman (1975), nicht nur um ein *defensives Sichverkriechen*, sondern auch um einen aktiven Prozess, bei dem die Personen selbst entscheiden, wann sie welche Information über sich selbst enthüllen und wann nicht. In Bezug auf das Verhalten am Arbeitsmarkt schlussfolgert Solga, dass es dazu kommen kann, dass gering qualifizierte Personen sich selbst als unpassender für qualifizierte Arbeitsplätze einschätzen und dass sie von einer Bewerbung Abstand nehmen, da diese ihre Abweichung und *Nicht-Passung* deutlich und real machen würde (Vermeiden der wiederholten Ablehnungserfahrung). Damit werden ihre Optionen, im Vergleich zu z.B. leistungsstarken Klassenkamerad*innen aus der Schulzeit, weiter eingeschränkt, die Wahrscheinlichkeit für eine qualifizierte Normalarbeitsstelle geringer. Sie spricht hiermit also auch den wichtigen Punkt der Reproduktion der Individuen selbst an und dehnt damit die Bedeutung von Bildungszertifikaten:

„über ihre formalen Aspekte (als Merkmal von Individuen, zum Beispiel in Form des *Signaling* bzw. der Kompetenzausweisung) hinaus auf ihre informellen Aspekte (in Form von Anbieter- und Rekrutierungsnetzwerken) und identitätsinterpretativen Aspekte (Fremd- und Selbsttypisierungen von Arbeitsplatzsuchenden, bereits im Unternehmen Beschäftigten und Personalverantwortlichen als Angehörige unterschiedlicher Bildungsgruppen)“ Solga (2005: 173).

Anschluss an die Arbeit Solgas. Solga (2005) liefert neben ihrer theoretischen Auseinandersetzung mit verringerten Erwerbschancen gering Qualifizierter aus ökonomischer und soziologischer Perspektive auch eine empirische Analyse, die sich auf Daten der *Lebensverlaufsstudien* des *Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung* bezieht und sich die Bildungs- und Berufseinstiege von gering Qualifizierten aus Westdeutschland ansieht. Wie sie selbst anmerkt (Solga 2005: 221) würden sich für die Erforschung aktiver Deutungsmuster eher qualitative Methoden eignen. Ihre quantitative Arbeit soll so vor allem dazu dienen die Lücken der *Verdrängungsthese* aufzudecken, wie auch stigmatisierende Zuschreibungen indirekt über die Platzierung der Betroffenen am Arbeitsmarkt zu untersuchen. Hier wird die Notwendigkeit eines qualitativen Zugangs und einer qualitativen Ergänzung des Forschungsfeldes noch einmal deutlich. Solga beschäftigt sich in ihrer Arbeit mit gering qualifizierten Personen, also Personen, die über keine Abschluss (Zertifikat) einer beendeten Bildung (Ausbildung) verfügen oder jene, die: „nur einen Bildungsabschluss besitzen, der nicht dem gesellschaftlichen Mindeststandard genügt.“ (Solga 2005: 18). In der hier vorliegenden Studie werden aber andere Personen in den Fokus genommen. Nämlich jene, die, so Solga (2005: 196), versucht haben ihre Leistungsdefizite nachträglich zu korrigieren und denen „in Form von Sonderprogrammen der Berufsausbildung und/oder arbeitsmarktpolitischen Maßnahmen eine „zweite Chance“ gegeben [wird], die sie nicht nur nutzen dürfen, sondern zumeist [...] nutzen müssen.“. Die Diskontinuität im Lebenslauf und die normabweichenden Übergänge werden institutionalisiert, wodurch sich aber auch immer die Gefahr erhöht, „dass das Absolvieren einer solchen Maßnahme bzw. „zweiten Chance“ nicht als Signal für ihre Ausbildungs- und Lernbereitschaft gedeutet wird, sondern sowohl stigmatisierende Fremd- als auch Selbsttypisierungsprozesse in Gang setzt.“ (Solga 2005: 196). Genau diese Fremd- und Selbsttypisierungsprozesse sollen im Weiteren in der vorliegenden Arbeit für Absolvent*innen der *ÜBA I* in Österreich untersucht werden. Dazu werden nun, aufbauend auf der eben getätigten theoretischen Verortung, die Forschungsfragen der Arbeit vorgestellt.

2.4 Forschungsfragen

In folgendem Abschnitt werden, in Anlehnung an die eben vorgenommenen theoretischen Verortung des Themas, die drei qualitativen Hauptforschungsfragen, wie auch weitere Zusatzfragen vorgestellt.

Forschungsfrage 1. Die erste Hauptforschungsfrage beschäftigt sich mit der Arbeitsmarktintegration der jungen Erwachsenen nach Abschluss einer *ÜBA 1* im Kontext ihres bisherigen Lebensverlaufs. Die Forschungsfrage ist im Sinne einer qualitativen Forschungslogik offen formuliert und fokussiert auf die Wahrnehmung der Arbeitsmarktintegration durch die jungen Erwachsenen selbst: „Wie erleben junge Erwachsenen, die eine *ÜBA 1* abgeschlossen haben (inkl. *LAP*), den Übergang *Lehrabschluss – Einstieg in den Arbeitsmarkt*?“ Die Arbeitsmarktintegration nach einer *ÜBA 1* ist bisweilen noch wenig erforscht, die Arbeit gibt erste Einblicke dazu und fokussiert jenen Übergang aus Sicht der jungen Erwachsenen. Es werden zwei weitere Unterpunkte analysiert: (1) Bezüglich der Einschätzung der Arbeitsmarktintegration und des Übergangs *Lehrabschluss - Arbeitsmarkteintritt* werden die subjektiven Erfolgsfaktoren/ Misserfolgsfaktoren der Befragten dargestellt, um einen Eindruck über die subjektive Einschätzung dieser zu bekommen. Das österreichische System der Bildung und Ausbildung schreibt Fehlverhalten oder allgemein das Abweichen von einer Normvorstellung im Ausbildungsverlauf dem Individuum selbst zu (siehe Walther, 2011). Auch Ulrich (2002) und Solga (2005) beschreiben für arbeitsmarktpolitische Maßnahmen eine *Personalisierung der Ursache*. Daher stellt sich die Frage, welche Faktoren zum Erfolg oder Misserfolg sehen die Jugendlichen selbst bezüglich ihrer Situation? (2) Hinsichtlich der soziologischen *Lebensverlaufsperspektive* soll schließlich in der Analyse dargestellt werden, ob die jungen Erwachsenen bereits in ihrer Bildungsvorgeschichte und in ihrem bisherigen Lebenslauf mit Unsicherheiten und Phasen der Destabilisierung umgehen haben müssen. Die bisherigen Bildungs- und Ausbildungsmuster der Befragten werden zusammenfassend dargestellt und auch der Übergang *Schule – Berufsausbildung* wird betrachtet.

Forschungsfrage 2. Die zweite Hauptforschungsfrage, die mögliche Diskreditierungs- und Stigmatisierungsprozesse offenlegen soll, fokussiert auf die berufliche Identität der jungen Erwachsenen und orientiert sich entlang der Identitätstheorien und der Arbeit Solgas (2005), sowohl am kommunizierten Selbstbild und der Wahrnehmung der Ausbildung durch die jungen Erwachsenen, als auch an dem von den jungen Erwachsenen angenommenen

Fremdbild (Familie, Freunde, Gesellschaft) ihrer Ausbildung. Sie ist somit zweigeteilt: (1) „Welches berufliche Selbstbild haben junge Fachkräfte einer *ÜBA I* im Zuge ihrer Ausbildung zur Fachkraft entwickelt? (2) Welche Fremdzuschreibungen nehmen die jungen Erwachsenen bezogen auf ihre berufliche Ausbildung wahr (Familie, Freunde, Unternehmen, Gesellschaft)? Dabei soll im Besonderen in Anlehnung an Solga (2005) neben den Selbst- und Fremdtypisierung auch das Verhalten auf Seite der *ÜBA*-Fachkräfte selbst (eventuelle *Selbstselektion*) in den Fokus gestellt werden. Nehmen die Befragten Fachkräfte ihre Ausbildung als etwas Stigmatisierendes wahr? Passen die Fachkräfte ihr Verhalten an ein wahrgenommenes Stigma bezüglich ihrer Ausbildung an? Kommt es zu Verhaltensmustern wie der Vermeidung von Situation oder zu einem bewussten Zurückhalten von Informationen (*Spannungsmanagement*)?

Forschungsfrage 3. Die dritte Hauptforschungsfrage schließlich konzentriert sich auf die Sicht der Unternehmen: „Wie wird der Lehrabschluss einer überbetrieblichen Lehrausbildung (*ÜBA I*) aus der Sicht von Expert*innen innerhalb der österreichischen Wirtschaft wahrgenommen?“. Diese Frage soll mithilfe von Expert*inneninterviews geklärt werden. Besonderer Fokus wird dabei auf die Einschätzung der *ÜBA I* in Abgrenzung zur betrieblichen Ausbildung und ihrer Absolvent*innen gelegt. Darüber hinaus sollen die Expert*innen ihre Meinung zur erschwerten Arbeitsmarktintegration von *ÜBA*-Fachkräften darlegen, wie auch über ihre persönliche Erfahrungen betreffend der *ÜBA*-Lehrlinge/ -Fachkräfte und deren Ausbildung berichten.

Die Analyseergebnisse werden nachfolgend, nach der Darstellung des methodischen Zugangs, anhand dieser Fragen präsentiert und anschließend diskutiert.

3 Methoden

Dieses Kapitel stellt die konkrete Umsetzung des Forschungsvorhabens dar. Nachdem der qualitative Zugang kurz vorgestellt worden ist, wird auf die Datenerhebung (inkl. Samplingstrategien, Feldzugang, und Interviewmethode) eingegangen. Abschließend wird die Datenauswertungsmethode (die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Mayring (2010)) genauer besprochen und an einem kurzen Beispiel aus der Analyse vorgestellt.

3.1 Qualitativer Forschungszugang

In der qualitativen Forschung nähert man sich der sozialen Wirklichkeit und den Lebenswelten von Individuen und Gruppen aus dem Blickwinkel der handelnden Individuen heraus an. Im Gegensatz zu quantitativen Verfahren zielt qualitative Forschung darauf ab, Sinnstrukturen und subjektive Sichtweisen zu erfassen. Über das Erzählen wird der Zugang zu subjektiven Deutungsmustern ermöglicht. Im Gegensatz zur quantitativen Logik steht nicht das *Messen* im Vordergrund, sondern das *Verstehen*. Flick (2010) formuliert vier theoretische Grundannahmen qualitativer Forschung:

- „1. Soziale Wirklichkeit als gemeinsame Herstellung und Zuschreibung von Bedeutungen.
2. Prozesscharakter und Reflexivität sozialer Wirklichkeit.
3. <Objektive> Lebensbedingungen werden durch subjektive Bedeutungen für die Lebenswelt relevant.
4. Der kommunikative Charakter sozialer Wirklichkeit lässt die Rekonstruktion von Konstruktionen sozialer Wirklichkeit zum Ansatzpunkt der Forschung werden.“ (Flick, 2010: 22)

Um die Güte der Forschung zu gewährleisten werden folgende Qualitätsmerkmale als Orientierung herangezogen. 1. Das *Prinzip der Kommunikation*: Über eine Interaktion/ eine Kommunikationssituation (vgl. in dieser Forschung ein Gespräch (Interview)), bekommt man Zugang zum Forschungsfeld. 2. Das Prinzip der *Offenheit*: Der/ die Interviewte soll die Möglichkeit bekommen, seinen/ ihren Sinn frei konstruieren zu können (was mit einer möglichst offenen, vorurteilsfreien Befragung sichergestellt werden soll). 3. Es soll, vor allem in der Analyse, das Vertraute *fremd* gemacht werden. Dadurch soll der/ die Forscher*in nicht Gefahr laufen, eigene Normalitätsannahmen als gegeben anzunehmen und wichtige Punkte zu übersehen. Darüber hinaus soll 4. dem Prinzip der *Reflexivität* genüge getan werden, indem der eigene Anteil am Geschehen festgehalten und ebenso reflektiert wird. (Flick, 2010; Helfferich, 2011)

3.2 Datenerhebung

Der folgende Abschnitt beschäftigt sich mit der Datenerhebung der Untersuchung. Es wird zuerst das Sampling (die Auswahlstrategie bezüglich der Interviewpersonen) besprochen und anschließend der Feldzugang und die Interviewpersonen im Detail dargestellt. Zum Abschluss wird die Erhebungsmethode (das offene leitfadengestützte Expert*inneninterview) präsentiert.

3.2.1 Sampling

In der qualitativen Sozialforschung wird das Sampling (also das Ziehen der Stichprobe) nicht wie in quantitativen Forschungen über z.B. das Ziehen von Zufallsstichproben vollzogen, sondern meist mithilfe anderer Verfahren. Als die drei wichtigsten gelten dabei: das *Theoretical Sampling*, das Sampling nach zuvor festgelegten Kriterien, und das *Schneeballverfahren*. Zentraler Punkt im *Theoretical Sampling* nach Glaser und Strauss (1967) ist, dass Versuchspersonen im Laufe der Untersuchung anhand erster analytischer Überlegungen weiter ausgewählt werden. Das heißt, erste Fälle werden grob anhand eines Problems ausgewählt, weitere Personen dann anhand angestellter theoretischer Überlegungen und erster analytischer Anhaltspunkte. Ein weiteres Verfahren ist jenes nach zuvor festgelegten Kriterien. Dabei werden Fälle nach gezielten Merkmalen ausgewählt, die z.B. in einer vorangegangenen quantitativen Untersuchung herausgearbeitet wurden. Mit dem *Schneeballverfahren*, als drittes mögliches Tool, wird versucht über einen bereits hergestellten Kontakt zu anderen Kontakten zu kommen. Besonders zu beachten ist bei dieser Art der Fallauswahl aber die damit einhergehende *Färbung* des Samples (Personen empfehlen nur an Personen, die sie persönlich kennen, die ihnen unter Umständen in ihrem Lebensumfeld, usw. sehr ähnlich sind). Außerdem besteht die Gefahr, dass sich Interviewpersonen vorab über die Fragen austauschen und ihr Gespräch daraufhin schon in eine gewisse Richtung vorstrukturiert ist. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2013)

In der vorliegenden Arbeit wurde eine Kombination der drei Verfahren gewählt. Anhand der theoretischen Vorüberlegungen wurden für die Fallauswahl grob zwei Gruppen als zu interviewende Expert*innen festgelegt (Sampling anhand von zuvor festgelegten Kriterien):

Gruppe A: Junge Erwachsene, die ihre Lehrzeit nach einer *ÜBA 1* abgeschlossen haben (also jene, die nach erstmaligen Eintreten in die überbetriebliche Ausbildung – nach z.B.

einer abgebrochen betrieblichen Lehre – nicht wieder in einen Betrieb gewechselt sind oder jene, die von Beginn an ihre gesamte Lehrzeit in der *ÜBA I* verbracht haben).

Gruppe B: Expert*innen, die über Spezialwissen zur überbetrieblichen Lehrausbildung und ihren Absolvent*innen aus wissenschaftlicher/ unternehmerischer Perspektive besitzen.

Um den Feldzugang zu erleichtern wurde dabei noch keinerlei Einschränkung bezüglich einer möglichen Berufsbranche der Personen getätigt. Im weiteren Verlauf der Untersuchung wurden über das *Schneeballverfahren* weitere Interviewpartner*innen akquiriert. Im Sinne eines *Theoretical Samplings* wurde nach Abschluss der Gespräche mit der Gruppe A nach einer weiteren Expertin gesucht (BB), die ein Bild der Branche, aus der einige bereits interviewte Personen gekommen sind, geben konnte (Branche: Lebensmittelhandel).

3.2.2 Feldzugang & Interviewpersonen

Die folgende Abbildung (Abbildung 2.) gibt einen Überblick über die geführten Interviews, demographische Variablen zu den Personen, die Berufsbezeichnung ihrer Ausbildung, den Zugang zu den Personen und die jeweilige Dauer des Interviews. Die Interviews sind in der aufgelisteten Reihenfolge geführt worden. Im folgenden Teil der Arbeit wird der zugewiesene Code verwendet, wenn es darum geht Zitate aus den Interviews zu kennzeichnen. Da die Interviews der Gruppe B nicht im Kontext ihrer eigenen Biographie einzuordnen sind, wurden die betreffenden Felder zu demographischen Angaben bewusst ausgelassen.

Code	Gender	Alter	Berufsausbildung	Zugang	Dauer
BA	Funktion: Bildungsforscher in außerwissenschaftlicher Forschung (Forschungseinrichtung der <i>WKO</i>)			Website <i>WKO</i> - email	01:10:00
AA	m	18	Einzelhandel: Lebensmittel	<i>Schneeballverfahren</i> über Kontaktperson vermittelt von <i>JAW</i>	00:51:00
AB	m	20	Einzelhandel: Lebensmittel	<i>Schneeballverfahren</i> über Kontaktperson vermittelt von <i>JAW</i>	00:34:00
AC	w	20	Steuerassistentz	<i>AMS für Jugendliche</i> Kontaktaufnahme über Informationszettel	00:24:00
AD	m	20	KFZ-Technik	<i>AMS für Jugendliche</i> – direkt angesprochen	00:40:00
AE	w	20	Steuerassistentz	<i>Schneeballverfahren</i> über die Person AC	01:07:00
BB	Funktion: Unternehmerin im Bereich Lebensmitteleinzelhandel; Teil der Kommission bei Lehrabschlussprüfungen; Mitglied <i>WKO</i> im Bereich Lebensmittelhandel			Website <i>WKO</i> - email	00:35:00

Abbildung 2. Interviewpersonen: Charakteristika und Zugang.

Zusammenfassend konnten fünf *ÜBA*-Fachkräfte und zwei Expert*innen für ein Interview gewonnen werden. Die *ÜBA*-Fachkräfte waren zum Zeitpunkt des Interviews alle zwischen 18 und 20 Jahre alt, die Interviews dauerten zwischen 24 Minuten und einer Stunde und zehn Minuten, im Durchschnitt ca. 45 Minuten. Der Zeitraum der Erhebung erstreckte sich von 08.11.2016 bis zum 14.02.2017. Die beiden Gesprächstermine mit den Expert*innen *BA* und *BB* wurden jeweils über ein Einladungsemail und Telefonate organisiert, der Zugang zu den ehemaligen *ÜBA*-Lehrlingen gestaltete sich als schwieriger. In einem ersten Schritt wurden alle Trägerorganisationen angeschrieben, die zum aktuellen Zeitpunkt eine *Überbetriebliche Lehrausbildung* angeboten haben, mit der Bitte, das Anliegen der Forschung an ehemalige Lehrlinge weiterzugeben. Von den sieben Trägerorganisationen (*ibis-acam*, *Kapsch*, *Weidinger & Partner*, *murad&murad*, *BFI*, *ip-center*, *Jugend am Werk*) waren vier schwierig zu erreichen bzw. meldeten sich nicht zurück (*ibis-acam*, *Kapsch*, *murad&murad*, *ip-center*). Die Organisation *Weidinger & Partner* konnte nicht weiterhelfen und verwies auf das *AMS für Jugendliche*. Über das *BFI* konnte schließlich ein Kontakt zu einem ehemaligen Lehrling hergestellt werden, die Person sollte dann an zwei weitere Gruppenkollegen aus der Ausbildung weiterleiten. Die beiden weitervermittelten Personen sind die Person *AA* und die Person *AB* in der Forschung. Mit der ursprünglichen Kontaktperson, die auch zu einem Interview schon zugestimmt hatte, konnte in Folge kein Kontakt mehr aufgenommen werden. Die Organisation *Jugend am Werk* half ebenso und die Trainer*innen der Ausbildungsbetriebe verteilten Zettel mit dem Forschungsanliegen und Kontaktmöglichkeiten an ehemalige Lehrlinge. Es meldete sich aber niemand. Mit derselben Strategie

(Informationszettel mit Forschungsanliegen und Kontaktdaten verteilen) wurde noch mit Hilfe des *AMS für Jugendliche* versucht, weitere Personen von einem Gespräch zu überzeugen. Die Berater*innen der *AMS-Geschäftsstelle* – die alle Jugendliche betreut, die über eine abgeschlossene Ausbildung verfügen – verteilten über einige Wochen gezielt Zettel an Personen, die eine *ÜBA* abgeschlossen haben. Die Person *AC* meldete sich schließlich direkt und es konnte ein Gesprächstermin ausgemacht werden. Es meldete sich noch eine weitere Person, die aber zum festgesetzten Gesprächstermin nicht erschien und nicht mehr erreichbar war. Über die Person *AC* konnte schließlich noch Kontakt mit Person *AF* aufgebaut werden und ein Interview durchgeführt werden. Am 21.12.2016 wurde es mir schließlich noch ermöglicht einen Tag lang direkt im *AMS für Jugendliche* anwesend zu sein. Im Laufe des Tages wurde das Interview mit Person *AD* direkt vor Ort geführt. Ebenso konnte noch persönlicher Kontakt mit sieben weiteren Personen hergestellt werden (Austausch von Kontaktdaten). Mit den Personen konnte aber leider in weiterer Folge kein Kontakt mehr aufgebaut werden, oder aber die Personen waren aus verschiedenen persönlichen Gründen verhindert.

3.2.3 Offenes, leitfadengestütztes Expert*inneninterview

In dieser Arbeit wird der Begriff Experte/ Expertin nach Gläser und Laudel (2004: 10) breit definiert: „Experten sind Menschen, die ein besonderes Wissen über soziale Sachverhalte besitzen, und Experteninterviews sind eine Methode, dieses Wissen zu erschließen.“. Diese Expert*innen sind dabei als Person nicht Zentrum der Analyse. Vielmehr geht es darum den die Forschung interessierenden Gegenstand oder Prozess (in diesem Fall der Übergang nach dem Lehrabschluss in einer *ÜBA 1* in einen Beruf und mögliche *Stigmatisierungsprozesse*) über die Expert*innen, die Teil dieses Prozesses waren oder besondere Einblicke in den Prozess haben, zu untersuchen. Die Personen haben in irgendeiner Weise Bezug zu dem Thema. So zeichnet sich Gruppe A. – die Interviews *AA - AE* der hier untersuchten Personen – dadurch aus, dass sie Teil einer überbetrieblichen Ausbildung waren. Sie haben eine *ÜBA 1* besucht, abgeschlossen und je nach Fall eine gewisse Zeit nach Arbeit als Facharbeiter*in gesucht. Sie sind dazu befähigt über ihre subjektive Wahrnehmung des Übergangs, wie auch ihre berufliche Identität zu sprechen (Selbstzuschreibungen und wahrgenommene Fremdzuschreibungen). Personen der Gruppe B. in der vorliegenden Untersuchung zeichnen sich hingegen dadurch aus, dass die Person *BA* sich wissenschaftlich intensiv mit dem Thema beschäftigt hat (Bildungsexperte – Interview *BA*), oder, dass die Person (Interview *BB*) selbst in der Führung eines Unternehmens Erfahrungen mit *ÜBA-*

Fachkräften gesammelt hat, wie auch die Situation der Ausbildung innerhalb einer bestimmten Branche aus der Sicht der Unternehmen und als Teil der Wirtschaftskammer Österreich darstellen kann.

Das offene Leitfadeninterview eignet sich nach Przyborski und Wohlrab-Sahr (2013) vor allem für Forschungen, in denen die Fragestellung relativ eng definiert ist. Als Erhebungsinstrument dient uns ein Leitfaden. Dieser ist im Gegensatz zum Fragebogen in seinem Ablauf nicht festgesetzt, sowie in der Art der Formulierung der Fragen nicht starr. Das heißt der/ die Interviewer*in kann im Verlauf des Interviews entscheiden, an welcher Stelle und in welcher genauen Formulierung eine Frage gestellt wird. Damit kann der Leitfaden an den Verlauf des Gespräches angepasst werden und das Gespräch einem *natürlicheren* Ablauf folgen. Ebenso kann die Wortwahl auf die des Gegenübers flexibel angepasst werden. Der Leitfaden wurde anhand der theoretischen Vorüberlegungen und der Forschungsfragen konstruiert. Er ist damit ein Hilfswerkzeug, welches sicherstellt, dass alle für die Forschung relevanten Punkte abgefragt werden und diese auch über alle Interviews konstant eingeholt werden (jede Information wird in jedem Interview erfragt, wenn auch nicht an der gleichen Position im Gesprächsverlauf). Der Leitfaden ist thematisch folgendermaßen aufgebaut (für die Interviews der Gruppe A.): Vor Beginn der eigentlichen Fragen (der Einstiegsfrage) befinden sich wichtige Punkte, die dem/ der Interviewten vor Beginn des Gesprächs in jedem Fall mitzuteilen sind. Es sind dies eine kurze Vorstellung des Forschungsvorhabens, eine kurze Vorstellung meiner Person (Studienfach), ein Hinweis auf Anonymität, die Frage nach dem Einverständnis zur Tonaufnahme (Aufnahme wird verschriftlicht und ausgewertet) und der Hinweis auf Vertraulichkeit aller erhobener Daten. Die Fragen anschließend wurden ausformuliert in einer Tabelle angeordnet, in der die Hauptfrage auf der linken Seite, das spezifische Interesse hinsichtlich der Antworten in der Mitte und Folgefragen auf der rechten Seite angeordnet wurden. Die Hauptfrage leitet zu Beginn jedes thematischen Blockes auf das Thema hin und ist als Einstiegsfrage offen und möglichst breit formuliert (z.B. Einstiegsfrage Block „aktuelle Situation“: „Zu Beginn würde ich dich bitten, mir von deiner aktuellen beruflichen Situation zu erzählen!“, oder Einstiegsfrage Block „ÜBA“: „Kannst du mir von deiner Zeit in der ÜBA (/während der Ausbildung zum ...) erzählen und wie du es erlebt hast?“). In der Spalte der Interessen stehen kurze Hinweise auf die relevanten Teilaspekte (wie z.B. im Block „ÜBA“ das Thema „Beschreibung Arbeitsalltag ÜBA“). Wird bereits im Zuge der Hauptidee auf einen Aspekt eingegangen, wird dieser während des Interviews abgehakt. Ist der/ die Gesprächspartner*in noch nicht näher auf den Punkt eingegangen, so

befindet sich in der letzten Spalte eine Folgefrage, die anschließend gestellt wird (für den zuvor genannten Punkt ist dies z.B. „Kannst du einen typischen Arbeitstag in deiner Ausbildung beschreiben?“). Die Themenblöcke für den Leitfaden der Gruppe A. sind: aktuelle berufliche Situation, Überblick über die schulische Ausbildung und den beruflichen Werdegang, Übergang Lehrabschluss - Arbeitsmarkt (Arbeitssuche), Erleben ÜBA, Übergang Pflichtschulabschluss - Lehrausbildung. Nachdem alle Hauptfragen und Folgefragen gestellt wurden, wird auf das Ende der Fragen hingewiesen und noch eine abschließende Frage an den/ die Interviewte gestellt: „Ist Ihnen im Laufe des Gespräches noch etwas eingefallen, das noch wichtig für Sie ist, was Sie noch gerne erzählen möchten?“. Anschließend wurde noch mit Hilfe kurzer geschlossener Fragen nach dem Alter und der exakten Bezeichnung der Berufsausbildung des/ der Gesprächspartners*in gefragt. Es folgte ein Hinweis darauf, die eigenen Kontaktdaten zu übergeben, falls der/ die Befragte im Anschluss noch Fragen haben sollte, ebenso wurde erfragt, ob man sich selbst bei Nachfragen, noch einmal an den/ die Interviewpartner*in wenden kann. Des Weiteren wurde bezüglich der Vermittlung von weiteren Interviewpartner*innen nachgefragt (vgl. *Schneeballverfahren* - Sampling).

Die Grundstruktur des Leitfadens wurde auch für Gruppe B. der Interviewpartner beibehalten (Beginn, Aufbau des Leitfadens, Ende). Die inhaltlichen Blöcke wichen ab, diese waren: Allgemeiner Einstieg (Forschung, Tätigkeitsfeld des Gegenübers), erschwerte Arbeitsmarktintegration ÜBA-Fachkräfte, Vergleich betriebliche/ überbetriebliche Lehrausbildung, Einschätzung gesellschaftliche Fremdzuschreibungen zur ÜBA.

Bezüglich der Formulierung der Fragen wurde darauf geachtet, sie möglichst offen, wie auch den Grundsätzen der Frageformulierung in der qualitativen Forschung entsprechend, zu erstellen. Die Fragen wurden möglichst leicht verständlich und in Alltagssprache formuliert, es wurden keine Suggestivfragen verwendet und wann immer es möglich war, Erzählaufforderungen an das Gegenüber gestellt. Ebenso wurde in einer Frage immer ein Aspekt abgefragt, um die Beantwortung einfach zu machen und dem Vergessen eines zweiten oder dritten Aspekts entgegenzuwirken.

3.3 Datenauswertung

Folgend wird die Auswertung der erhobenen Daten thematisiert. Nach einer Beschreibung des Datenmaterials wird allgemein die Methode der *Qualitativen Inhaltsanalyse* nach

Mayring (2010), und anschließend im Speziellen, die *Zusammenfassende Inhaltsanalyse*, dargestellt.

3.3.1 Ausgangsmaterial

Aus den sieben Interviews insgesamt ergaben sich ca. 85 Seiten transkribiertes Gesprächsmaterial. Für die Transkription wurden die Tonaufnahmen abgetippt, dabei wurde in Schriftdeutsch geschrieben, längere Pausen vermerkt, und betonte Wörter hervorgehoben. Daneben wurde zu jedem Interview ein Gesprächsprotokoll angefertigt mit folgenden Hintergrundinformationen: Ort, Zeitraum, Datum, und Länge des Interviews, das Geschlecht, das Alter und der höchste abgeschlossene Bildungsabschluss der interviewten Person, eine kurze Zusammenfassung über den Inhalt des Interviews, Gespräche, die vor oder nach der Aufnahme durch das Tonband stattgefunden haben, nonverbale Aspekte des Interviewten und erste Ideen für die Interpretation. Diese Protokolle wurden noch am Tag des Interviews angefertigt, um die Kontextinformationen noch möglichst ohne Erinnerungslücken wiedergeben zu können.

3.3.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Als Auswertungsmethode wurde die *Qualitative Inhaltsanalyse* nach Philipp Mayring (2010) herangezogen. Mayring definiert als Gegenstand, auf den die Analyse anwendbar ist, Kommunikation. Genauer Kommunikation, welche in der Regel in Form von Sprache auftritt (ebenso eignet sich für die Analyse aber auch Kommunikation in Form von Bildern, Musik oder Ähnlichem). Die Kommunikation liegt für die Analyse außerdem verschriftlicht/protokolliert vor. Konkret bezogen auf ein Interview bedeutet dies, dass das mündlich geführte Interview in Form eines Textes (Transkript) vorliegen muss. Mayring (2010: 12) definiert den Gegenstand somit als: „fixierte Kommunikation“. Ein weiteres Charakteristikum der *Qualitativen Inhaltsanalyse* ist ihr systematisches Vorgehen, durch das sie sich, laut Mayring (2010), von hermeneutischen Verfahren abgrenzt. Bei der Analyse spielen explizite Regeln (vor der Analyse festgelegte Regeln der Textanalyse) und ihre Anwendung eine wichtige Rolle. Die Auswertung soll damit intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar gemacht werden. Jedoch wird die Analyse nicht nach einem Standard bei jeder Studie gleich angewendet, vielmehr muss das Instrument immer an den konkreten Forschungsgegenstand und das gewonnene Material angepasst werden und auf eine Forschungsfrage hin erstellt werden. Systematisch bedeutet aber auch, dass die Analyse auf der Herleitung einer

Fragestellung aus der Theorie basiert, die einzelnen Analyseschritte theoretisch basiert sind, und die Ergebnisse im Kontext des theoretischen Hintergrunds interpretiert werden. Mayring (2010) fasst die Aspekte folgendermaßen zusammen und bringt damit den Kern der Analyse auf den Punkt:

„Die qualitative Inhaltsanalyse stellt also einen Ansatz empirischer, methodisch kontrollierter Auswertung auch größerer Textcorpora dar, wobei das Material, in seinen Kommunikationszusammenhang eingebettet, nach inhaltsanalytischen Regeln ausgewertet [sic] wird, ohne dabei in vorschnelle Quantifizierung zu verfallen.“ (Mayring 2010: Absatz 5)

Die Einordnung in den Kommunikationszusammenhang wird hier ebenfalls genannt. Dieser weitere Grundpfeiler der Analyse meint unter anderem, dass auch der Kontext bei Entstehung des Materials (Interviewkontext, Umgebungsfaktoren) und die Charakteristika der Produzenten des Textes (Gefühle, Einstellungen, Erfahrungen) in der Analyse mitbedacht werden, ebenso müssen Interpretationen und Schlussfolgerungen immer am Material festgemacht werden können (Rückbeziehung auf den Text). Im Zentrum der Inhaltsanalyse stehen laut Mayring (2000, 2010) Kategorien. So schreibt Mayring (2010), dass diese (neben ihrer Zentralität in der *Quantitativen Inhaltsanalyse*) auch in der *Qualitativen Inhaltsanalyse* von zentraler Bedeutung sind. In der *Qualitativen Inhaltsanalyse* sind sie aber immer am konkreten Gegenstand orientiert. Diese Kategorien können auch durch den Einbezug quantitativer Aspekte (z.B. Häufigkeit der Kategorie) im Sinne eines Hinweises auf Verallgemeinerung der Ergebnisse von Bedeutung sein. Kategorien werden vor allem in zweierlei Hinsicht gewonnen, nämlich *induktiv* oder *deduktiv*. Bei der *Induktiven Kategorienentwicklung* werden Kategorien aus dem Material heraus entwickelt. Theoretisch, von der Fragestellung geleitet, wird festgelegt, anhand welcher Aspekte das Material analysiert werden soll. Danach wird das Material schrittweise durchgegangen und die entworfenen *Kategorien* immer wieder überarbeitet, und anschließend zu *Überkategorien* zusammengefasst. In der *Deduktiven Kategorienanwendung* geht man hingegen schon mit zuvor theoretisch extrahierten Auswertungskriterien an das Material heran. Bereits bestehende *Kategorien* werden Textstellen zugeordnet. Im vorliegenden Fall wurde eine Mischung der beiden Methoden angewandt. So wurden in einem ersten Schritt, auf Grundlage der theoretischen Verortung des Feldes und der Erstellung des Leitfadens, grobe Kategorien festgelegt (*deduktive Kategorienbildung*), die dann, im Zuge einer *induktiven Kategorienentwicklung* aus dem Material mit *Subkategorien* gefüllt worden sind. Die drei Grundverfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse sind die *Zusammenfassung* (Reduktion des

Materials, soweit, dass alle wesentlichen Inhalte kondensiert vorliegen), die *Explikation* (Stücke des Textes, die Fragen aufwerfen durch ergänzendes Material erläutern) und die *Strukturierung* (das Material wird anhand zuvor festgelegter Ordnungskriterien analysiert). Für die vorliegende Arbeit wurde die *Zusammenfassung* als Analyseform gewählt, weshalb sie im Folgenden genauer beschrieben wird.

3.3.3 Zusammenfassende Inhaltsanalyse

Bei der *Zusammenfassenden Inhaltsanalyse* (Mayring, 2010) wird in einem ersten Schritt die Analyseeinheit festgelegt. Die minimale *Kodiereinheit* wurde mit einem Satz festgelegt, die maximale *Kontexteinheit* als das Material eines Falles. Anschließend wird in einem ersten Durchgang das Material in sinnvolle *Kodiereinheiten* zerlegt (sinnvoll in dem Sinne, dass nur ein Thema darin angesprochen wird), die betreffenden Passagen werden daraufhin paraphrasiert. In einem weiteren Schritt werden die Paraphrasen generalisiert, um anschließend durch *Selektion* (das Streichen unbedeutender und bedeutungsgleicher Passagen) und durch *Bündelung*, *Konstruktion* und *Integration* (Zusammenfassen und neue Beschreibung, der über das Material verstreuten Paraphrasen) ein Kategoriensystem entstehen zu lassen. In Abbildung 3. ist abschließend die konkrete Kategorienbildung anhand eines kurzen Ausschnitts aus der Analyse dargestellt, um die Auswertung konkret zu veranschaulichen.

Code	Zeile	Paraphrase	Generalisierung	Kategorien
AC	28	Arbeitssuche nicht allzu leicht	Arbeitssuche - schwierig	Übergang ÜBA – Arbeit - Wahrnehmung des Übergangs: - schwierige Arbeitssuche - fehlende Arbeitserfahrung Fremdurteil bzgl. Ausbildung: - ÜBA = keine Arbeitserfahrung - Informationsdefizit der Allgemeinheit über Arbeitserfahrungen während der ÜBA Selbstbild Ausbildung: - Praktika als Arbeitserfahrung - verschiedene Praktika = diversere Erfahrung als Lehrlinge in Betrieb
AC	28 - 29	Gründe für Arbeitssuche nicht allzu leicht: die Leute wollen immer jemanden mit mehr Arbeitserfahrung	fehlende Arbeitserfahrung	
AC	29 - 30	Überbetriebliche Bedeutung für die meisten: fast gar keine Arbeitserfahrung	Fremdurteil: ÜBA = keine Arbeitserfahrung	
AC	30	Praktika in ÜBA als Arbeitserfahrung; mehrere Praktika, eig. mehr Erfahrung als Lehrlinge im Betrieb	Praktika in ÜBA als Arbeitserfahrung; verschiedene Praktika = diversere Erfahrung als Lehrlinge in Betrieb	
AC	30 - 31	die meisten wissen nicht über die Arbeitserfahrungen in der ÜBA bescheid	Informationsdefizit der Allgemeinheit über Arbeitserfahrungen während der ÜBA	

Abbildung 3. Beispiel für die Kategorienbildung, *Zusammenfassende Inhaltsanalyse*.

4 Ergebnisse

In diesem Kapitel folgt, nach einer Falldarstellung der fünf interviewten *ÜBA*-Fachkräfte, die Ergebnisdarstellung.

4.1 Falldarstellung – Überblick

Person AA ist männlich und zum Zeitpunkt des Interviews 18 Jahre alt. Nach dem Besuch der Volks- und der Hauptschule schloss die Person die Polytechnische Schule mit Auszeichnung ab. Bereits während der Polytechnischen Schule fand die Person eine Lehrstelle in einer Drogeriekette als Einzelhandelskaufmann. Der Übergang zwischen Schule und erster Ausbildung gestaltete sich für die Person einfach (keine Übergangszeit, direkter Einstieg). Nach ca. einem Jahr Ausbildung kam es zu Problemen in der Lehre (Mobbing, Fehlverhalten), welche zu einer einvernehmlichen Kündigung des ersten Lehrverhältnisses führte. Danach kam es zu einer als schwierig erlebten weiteren Lehrstellensuche, die vier Monate andauerte und, nach einer Teilnahme an einer vom *AMS* finanzierten Maßnahme (*Bewerbungscoaching*), zum Einstieg in die *ÜBA I* (Branche: Einzelhandel (Lebensmittel)) beim *BFI*. Die Person absolvierte die *LAP* im Oktober 2016 mit *Gutem Erfolg*. Zur Zeit des Interviews befindet sich die Person in einer Übergangsphase, in der der nächste Schritt bereits feststeht. Die Person wird ab Februar 2017 das Bundesheer absolvieren und möchte sich danach noch für ein weiteres halbes Jahr beim Bund verpflichten lassen. In den erlernten Beruf möchte die Person danach nur einsteigen, wenn er nichts Anderes finden kann; *Person AA* meint, er könne auch auf Übernahmeangebote zurückgreifen, die er im Zuge der Praktika in der *ÜBA* erhalten hat.

Die *Person AB* ist ebenfalls männlich und absolvierte im selben Jahrgang und in der selben Gruppe wie *Person AA* die überbetriebliche Lehrausbildung im Einzelhandel (Lebensmittel) bei der Trägerorganisation *BFI*. Der Interviewpartner ist zur Zeit 20 Jahre alt. Seine Bildungslaufbahn führte ihn, nach der Volksschule, in die Hauptschule und anschließend in die Polytechnische Schule. Er fand ohne lange Übergangszeit eine Lehrstelle in einer Bäckereikette, die er aber nach drei Monaten wieder kündigte. Das erste Berufsschuljahr beendete er noch. Danach folgte eine längere Zeit der erfolglosen Lehrstellensuche (ein Jahr), in der er Bewerbungen in verschiedenen Branchen durchführte, vom *AMS* einmal in eine *ÜBA I* zur Doppellehre Koch/Köchin & Kellner*in (Gastronomiefachkraft) vermittelt wurde, jedoch nicht zum ersten Termin erschien und schließlich noch einmal zur *ÜBA I* im Bereich

Einzelhandel (Lebensmittel) vermittelt wurde (Einstieg im zweiten Lehrjahr). Nachdem er die *LAP* mit *Gutem Erfolg* abgeschlossen hatte, wurde er von einem Praktikumsbetrieb (Lebensmittelkette) direkt für eine Teilzeitarbeit (Ausmaß: 20 h) übernommen. Er absolvierte den großen Teil seiner Praktika während der *ÜBA* in diesem Betrieb und konnte durch seine Fähigkeiten punkten. In Zukunft strebt er einen internen Aufstieg im Unternehmen an.

Person AC ist weiblich, zum Zeitpunkt des Interviews 20 Jahre alt und seit zweieinhalb Monaten auf der Suche nach Arbeit. Nach der Volksschule besuchte sie ein Gymnasium, welches sie aber nach einer wiederholten Schulstufe abbrach und in der Polytechnischen Schule ihren Hauptschulabschluss absolvierte. Nach der Polytechnischen Schule kommt sie über das *AMS* sehr schnell, im Zuge des ersten Termins, in eine überbetriebliche Lehre zur/zum Steuerassistenten/-assistentin bei *Jugend am Werk*. Für ihre Wunschbranche (Bürokauffrau/-mann) war kein Platz frei, weshalb sie im verwandten Bereich Steuerassistentin eingestiegen ist. Sie schließt die Ausbildung mit einer *LAP* mit *Gutem Erfolg* ab. Die Arbeitssuche zurzeit empfindet sie als schwierig; sie sieht vor allem ihre fehlende Arbeitserfahrung als Problem an. Auf schriftliche Bewerbungen bekommt sie keine Antwort oder wird abgelehnt; durch den Betriebskontrakter bei *JAW* hatte sie die Möglichkeit für die Arbeit im Sekretariat einer Schule ein Vorstellungsgespräch zu absolvieren. Die Stelle wurde jedoch an ihre Kollegin aus der Lehre vergeben (*Person AF*).

Person AD ist männlich, 20 Jahre alt und sucht seit zwei Jahren nach einer Arbeitsstelle. Die Person besuchte die Volksschule und anschließend die Hauptschule, in der er eine Klasse wiederholen musste. Durch dieses Extra-Schuljahr hatte er nach der Hauptschule die Schulpflicht erfüllt und musste die Polytechnische Schule nicht mehr besuchen. Er wandte sich nach der Schule an das *AMS* und wurde für zwei Monate in die *Berufsorientierungs- und Coachingmaßnahme* (*BOCO*-Maßnahme) geschickt, in der Jugendliche auf eine Berufsausbildung und die Bewerbungsmöglichkeiten vorbereitet werden, sowie ihr Interesse für eine bestimmte Branche erweckt werden soll. Nach einer anschließenden, zweimonatigen Ausbildungssuche wurde er vom *AMS* in die *ÜBA* für KFZ-Technik (*BFI*) vermittelt. Nachdem die Person die *LAP* bestanden hatte, machte er sich zu Beginn sehr intensiv auf Suche nach einer Facharbeiterstelle. Er erhalte oft die Rückmeldung, so die Person *AD*, zu wenig Arbeitserfahrung zu haben. Auch die, zuvor von den Unternehmen eingeforderte, Führerscheinprüfung half ihm nicht, wie erhofft, beim Einstieg in den Beruf. Die zur Zeit des Interviews zweijährige Suche wirkt mittlerweile sehr belastend und demotivierend auf die

Person. Einer Bewerbung für andere Arbeitsplätze (nicht als KFZ-Techniker) lehnt er zumal noch ab, da er sich die Ausübung eines anderen Berufes nicht vorstellen kann und dies nicht möchte.

Die *Person AE* ist weiblich und absolvierte, wie auch *Person AC*, eine Lehre bei der Trägerorganisation *Jugend am Werk* als Steuerassistent*in. Zum Zeitpunkt des Interviews arbeitet sie, seit zwei Monaten, in einem Sekretariat einer Schule als Teilzeitarbeitskraft (Ausmaß: 20 h). Die Person ist 20 Jahre alt; sie besuchte nach der Volksschule das Gymnasium, welches sie aber nach bevorstehenden Wiederholen einer Klasse verließ, um eine Mittelschule abzuschließen. Nach der Mittelschule startete sie eine wirtschaftliche Fachschule, die sie jedoch nach einem Jahr abbrach, da sie lieber arbeiten gehen wollte. Die folgende dreimonatige Lehrstellensuche empfand sie als schwierig: sie bekam keine Antworten auf Bewerbungen, wurde in Aufnahmeverfahren nicht ausgewählt und einmal, auf Grund ihrer Schulleistungen im Abschlusszeugnis der neunten Klasse, abgelehnt. Über die Empfehlung einer Freundin für eine Berufsvorbereitungsmaßnahme des *AMS*, bekam sie schließlich vom *AMS* den Vorschlag, eine *ÜBA* zu versuchen, da sie damit sofort eine Ausbildung machen könne. Sie ist in eine Ausbildungsgruppe für den Lehrberuf Steuerassistentin gekommen, ihr Wunsch nach einer Ausbildung zur Bürokauffrau konnte aus Platzmangel nicht erfüllt werden. Nach erfolgreich bestandener *LAP* suchte sie nach Arbeit und bekam nach kurzer Zeit, über den Berufskontrakter ihrer ehemaligen *ÜBA*-Trägerorganisation, ihre jetzige Arbeitsstelle vermittelt. Sie hat in der Arbeitsstelle bereits während ihrer Ausbildung ein Praktikum absolviert und konnte im Bewerbungsgespräch und einer kurzen Probearbeit (in der sie durch Softwarekenntnisse hervorstach) überzeugen. Die Stelle empfindet sie nicht als optimal, da es nur eine 20-h-Stelle ist; sie freut sich aber über die Möglichkeit zur Weiterbildung, da sie, im Zuge eines weiteren Praktikums während der *ÜBA*, ein berufliches Interesse im Bereich Buchhaltung entwickelt hat und später in dem Bereich arbeiten möchte.

In folgender Abbildung (Abbildung 4.) werden die Lebensverläufe und Abschnitte der Lebensverläufe der Interviewpersonen noch einmal kurz dargestellt, um einen Überblick zu bieten. Diese werden später im Punkt zur Bildungsvorgeschichte weiter behandelt.

Person AA	VS	HS	Polyt. Schule	erste Lehrstellen suche – direkter Einstieg	betriebliche Lehrstelle	zweite Lehrstellen suche – 4 Monate	ÜBA: Einzelhandel (Lebensmittel)	zur Zeit: Übergangszeit bis zum Bundesheer
Person AB	VS	HS	Polyt. Schule	erste Lehrstellen suche – direkt, erste Bewerbung	betriebliche Lehrstelle	zweite Lehrstellen suche – 12 Monate	ÜBA: Einzelhandel (Lebensmittel)	zur Zeit: angestellt (Teilzeit 20 h), Lebensmittelkette
Person AC	VS	Gym. - Abbruch	Polyt. Schule	Lehrstellen suche	ÜBA: Steuerassistenz	zur Zeit: arbeitslos – seit 2 ½ Monaten		
Person AD	VS	HS - Klasse wieder holen	Lehrstellersuche - AMS - BOCO - 2 Monate Suche	ÜBA: KFZ-Technik	zur Zeit: arbeitslos – seit 24 Monaten			
Person AE	VS	Gym. - Abbruch	Mittelschule	wirtschaftliche Fachschule - Abbruch	Lehrstellen suche	ÜBA: Steuerassistenz	zur Zeit: angestellt (Teilzeit 20 h), Schulsekretariat	

Abbildung 4. Überblick über die Ausbildungsverläufe der Befragten *ÜBA*-Fachkräfte; Gym. = Gymnasium, HS = Hauptschule, VS = Volksschule, Polyt. Schule = Polytechnische Schule.

4.2 Subjektive Wahrnehmung der Arbeitsmarktintegration

In folgendem Kapitel werden, nachdem kurz die Zeitdauer der Übergänge und die aktuelle Arbeitsmarktsituation der Befragten dargestellt worden ist, die Ergebnisse zur Forschungsfrage 1: „Wie erleben junge Erwachsenen, die eine *ÜBA 1* abgeschlossen haben (inkl. LAP) den Übergang Ausbildungsabschluss – Einstieg in den Arbeitsmarkt?“ präsentiert.

Die fünf Gesprächspartner*innen befinden sich aktuell in sehr unterschiedlichen Positionen und der Übergang *Lehrabschluss – Arbeitsmarkt* gestaltete (gestaltet) sich für alle Befragten sehr unterschiedlich. Anzumerken ist aber, dass alle Personen bis auf *Person AD* ihre Lehrabschlussprüfung erst vor kurzer Zeit (September und Oktober 2016) absolviert haben. Auch wenn sie im Moment erst kurz Arbeit suchen, kann nicht abgeschätzt werden, wie lange die Arbeitssuche noch dauern wird. Zwei Personen befinden sich zur Zeit des Interviews auf aktiver Arbeitssuche (*AC* seit 2 ½ Monaten, *AD* seit 24 Monaten). Eine Person (*Person AA*) ist arbeitslos gemeldet, sucht aber nicht aktiv nach einer Arbeitsstelle, da er auf den Start der Ableistung des Präsenzdienst wartet. Zwei Personen (*AB* und *AE*) befinden sich in unselbstständiger Beschäftigung. *Person AB* im Ausbildungsberuf (Lebensmitteleinzelhandel) und *Person AE* in einem, dem Ausbildungsberuf nahestehenden, Bereich

(Ausbildungsberuf: Steuerassistent, Arbeit in einem Sekretariat). Beide Personen sind jeweils für 20 h auf Teilzeitbasis angestellt.

Wie nehmen nun die Befragten die Zeit der Arbeitssuche und ihren Übergang wahr? Als erstes Ergebnis zeigt sich, dass für alle Befragten die, in der Ausbildung absolvierten, Pflichtpraktika eine entscheidende Rolle für die Platzierung am Arbeitsmarkt spielen. Sowohl Person *AB*, als auch Person *AE* haben ihre derzeitige Anstellung in Unternehmen erhalten, in welchen sie schon im Rahmen ihrer Praktika gearbeitet hatten. Auch Person *AA*, der auf seinen Präsenzdienst wartet, berichtet, dass er ein Angebot von einem ehemaligen Praktika-Unternehmen erhalten hat, und auf dieses Angebot auch nach der Zeit des Präsenzdienstes noch zurückgreifen könne. Er hat die Praktika während der *ÜBA* schon mit dem Hintergedanken auf eine spätere Übernahme genützt und versucht, während der Zeit in den Unternehmen, einen guten Eindruck zu hinterlassen (*AA*, 591-596). Des Weiteren wird in der Beschreibung der Ausbildung und den Vorteilen der überbetrieblichen Ausbildung angesprochen, dass die *ÜBA* einem viele Möglichkeiten eröffnet und die Kontakte und Verbindungen der Trainer*innen und Betriebskontrakter*innen bei der späteren Arbeitssuche genützt werden können:

„dabei öffnet es einem viele Türen, weil wenn man in einer Firma schon ist, hat man zwar auch schon eine Tür offen, aber nur eine. Wenn ich jetzt beim BFI bin, dann mache ich ja verschiedene Praktiken, (...) und das öffnet einem ja viele Türen, weil wenn das BFI auch einem hilft und sagt jetzta da hilft dir auch meistens, die Trainer helfen dir. Und die haben ja, wenn sie jahrelang das machen, haben sie auch schon mit verschiedenen Firmen und Filialen und so, kennen sie sich auch mit Vornamen die Leute“. (*AA*, 286-292)

Die Praktika werden dabei als Arbeitserfahrung angesehen und von der Steuerassistentin *AC* zum Beispiel auch als vielfältigere Arbeitserfahrung, als die Arbeitserfahrung von betrieblichen Lehrlingen, eingeschätzt: „Wir haben zwar mehr Theorie als Praxis, aber wenn man eben selber in Praktikum geht, verschiedene Praktika macht, dann sammelt man eigentlich mehr Erfahrung als in einer normalen Lehre, meiner Meinung nach.“ (*AC*, 121-123). Nur der KFZ-Techniker *AD* äußert sich kritisch in Bezug auf die Praktika während der *ÜBA*. Die Praktika-Unternehmen seien schlechte Unternehmen, die die *ÜBA*-Lehrlinge nur zu ihrem Vorteil als kostenlose Arbeitskraft ausnützen; eine Übernahme oder spätere Aufnahme eines Lehrlings ziehen die Unternehmen, seiner Einschätzung nach, gar nicht in Betracht (*AD*, 236-238).

So unterschiedlich sich die Übergänge der Befragten gestalteten, so unterschiedlich wurde auch die Zeit des Übergangs wahrgenommen. Zusammenfassend bezeichnen fast alle Befragten den Übergang in die erste Erwerbsarbeit als schwierig (Person *AA* und *AB* ausgenommen). Person *AA* hat noch keine direkte Erfahrung mit der Suche nach einer Facharbeitskraftstelle, er erwartet aber, auf Grund seiner Noten in der *LAP*, mit Sicherheit eine Stelle zu bekommen (*AA*, 129-131). Es zeigt sich aber auch bei ihm ein Gefühl der Unsicherheit in Bezug auf den späteren Arbeitsmarktzugang: betreffend des Präsenzdienstes spricht er davon, sich noch verpflichten lassen zu wollen, um jederzeit beim Bund einen gesicherten Arbeitsplatz vorfinden zu können. Des Weiteren möchte er dort den Führerschein machen, auch im Hinblick auf die spätere Arbeitssuche. Person *AB* wird direkt nach der *LAP* in die Teilzeitarbeit übernommen, er nennt für sich keinerlei Probleme im Übergang.

Es zeigt sich, dass der Beginn der Zeitspanne nach der *LAP* als positiv beschrieben wird: einerseits als angenehm: „also für mich persönlich war es dann ein bisschen angenehmer, ausschlafen und so etwas“ (*AE*, 424), andererseits als Zeit, in der intensiv nach Arbeit gesucht wird (*AD*, 113-117). Besonders Person *AD* (2 jährige Arbeitssuche) hebt aber hervor, dass die Zeit dann immer schwieriger wird, je länger man zu Hause ist. Es sei schwer sich zu motivieren (*AD*, 65-67) und das *Zu-Hause-sein* sei nicht mehr aushaltbar (117-118). Die lange Suche sieht Person *AD* als verlorene Zeit, in der er schon erste Arbeitserfahrungen sammeln hätte können und sich eventuell ein bisschen Geld zusammensparen hätte können; auch im Hinblick darauf, dass es für ihn zur Zeit unmöglich ist, sich selbst – ohne Geld – sein Lebensumfeld (eigene Wohnung, etc.) zu gestalten (*AD*, 348-354).

In Bezug auf die Bewerbungen beschreiben die Interviewten, dass sie sich vor allem per email bewerben, sie aber oft keine Antwort bekommen, oder wenn, dann Absagen (*AC*, 45-46; *AE*, 467-476). Zu Bewerbungsgesprächen kommt es selten, Person *AD* (165-169) beschreibt, in manchen Firmen Probearbeitszeiten für einen Zeitraum von einer Woche. Die Befragten sprechen auch das Erleben der Suche im Vergleich zu ihren vorherigen Erwartungen diesbezüglich an. So zeigt sich Person *AE* (24-25) überrascht, schnell eine Arbeit gefunden zu haben: „Ich dachte mir schon, dass ich mindestens ein halbes Jahr arbeitslos sein werde. Weil eben, Jugend am Werk keinen guten Ruf hat“. Person *AC* (283f.) berichtet, die Suche sei so schwierig, wie zuvor gedacht. Der KFZ-Techniker *AD*, beschreibt, dass er am Anfang nicht über die erschwerte Arbeitsmarktintegration bescheid wusste, er jedoch von Kollegen informiert wurde:

„Und ich habe das zum Beispiel am Anfang nicht gewusst. Da gab es dann so Leute, die waren gute Kollegen, die haben mir das gesagt: ‚auch wenn du deine Ausbildung hier machst, du wirst keine Stelle finden, weil die Leute nehmen nicht auf von überbetriebliche Lehre. Solche Leute werden nicht aufgenommen‘. Und das war dann für mich schon unglaublich gewesen, bis dass ich auch selber einen von denen war“ (*AD*, 423-427)

In Folgendem wird nun weiters auf den ersten von zwei Unterpunkt der Forschungsfrage eingegangen, nämlich auf die subjektive Einschätzung der Erfolgs- und Misserfolgskriterien, die von den jungen Erwachsenen getätigt werden; also die angenommenen und auch von Arbeitgeber*innenseite kommunizierten Gründe, warum bei ihnen die Aufnahme einer ersten Arbeit schnell geklappt hat, oder sie es schwer haben aufgenommen zu werden.

4.2.1 Erfolgsfaktoren/ Misserfolgskriterien

Für jene jungen Erwachsenen, die eine Arbeitsstelle haben, oder eine Arbeitsstelle in Aussicht gestellt bekommen haben, war vor allen Dingen ihre gute Arbeit im Praktikum, ihre dortige Arbeitsleistung, ihr Einsatz und die positive Einstellung ihrer Praktikakolleg*innen ihnen gegenüber ausschlaggebend, um über das Praktikum den Einstieg in die erste Erwerbsarbeit zu schaffen (*AA*, 295-297; 628-635; 684-685; 693-694; *AE*, 6-8). Person *AE* nennt weiters noch Glück (431-432) und gute Softwarekenntnisse als ausschlaggebende Punkte, die zu ihrer Einstellung geführt haben. Darüber hinaus merkt sie an, dass im persönlichen Gespräch mit dem Unternehmen besonders ihre Motivation für die Arbeitsstelle erfragt wurde (445-449). In der Wahrnehmung der Person *AB* (176-179) waren vor allem seine mentalen Fähigkeiten, Problemlösefähigkeit, seine Schnelligkeit und seine Aufnahmefähigkeit wichtig für den/ die Arbeitgeber*in. Die Person *AA* spricht noch weitere Punkte an, er vertraue auf seine guten Noten bei der Lehrabschlussprüfung und meint aber auch, dass das Angebot für eine Übernahme vor allem durch die Unterbesetzung der Filiale zustande gekommen sei (129-131; 685-692).

Als Gründe für die erfolglose Arbeitssuche werden, vor allem von Person *AD*, während des gesamten Interviews die fehlende Praxiserfahrung hervorgehoben (6-8; 44-45; 60-65; 158-169; 299-300; 340-342; 432-435). Diese fehlende praktische Erfahrung mache es ihm unmöglich, Zugang zum Arbeitsmarkt zu finden. Zudem werden von den Betrieben, die KFZ-Techniker*innen beschäftigen, Zusatzqualifikationen nachgefragt (wie z.B. Berechtigung zur Ausgabe von Begutachtungsplaketten). Zum Erwerb dieser Qualifikation braucht man aber

wiederum Praxiserfahrung, die der junge Mann nicht vorweisen kann. Er meint: „Das erschwert Alles, weil keiner will eine Chance geben. Irgendwann muss man ja einmal anfangen. Aber/ und wenn keiner diese Chance gibt, dann steht man einfach da und macht Nichts.“ (64-66). Immer wieder, so der Befragte (338-340), wird von ihm eine Qualifikation/ Ausbildung verlangt (vor der Lehre konnte er ohne Lehre keine Arbeit finden, nach der Lehre kann er ohne Zusatzqualifikation keine Arbeit finden, etc.), nach deren Absolvierung wieder etwas Anderes gegen eine Einstellung spricht. Außerdem beschreibt er Diskrepanzen zwischen den in der Probezeit nachgefragten Fertigkeiten, und jenen, die er in der *ÜBA* erlernt hat. Dafür seien vor allem die Ausstattung der Lehrwerkstätten verantwortlich (fehlende Maschinen) (17-28; 155-158; 392-398). Er bekommt von Arbeitgeber*innen die Rückmeldung, dass es für das jeweilige Unternehmen nicht tragbar wäre eine ausgebildete Kraft einzustellen, der man noch Fertigkeiten beibringen müsse; und er die Fertigkeiten eigentlich schon in der Lehre hätte lernen müssen. Diese Rückmeldungen beschreibt der Befragte als sehr demotivierend für die weitere Suche (48-52).

Er spricht einen weiteren Punkt an, der branchenspezifisch eine Schwierigkeit für überbetriebliche ausgebildete Lehrlinge darstellt: Die Lehre zum/ zur KFZ-Techniker*in in einer *ÜBA* konzentriert sich nicht auf eine bestimmte Fahrzeugmarke, sondern sei sehr allgemein gehalten. Seiner Erfahrung nach haben es auf eine spezielle Marke ausgebildete Personen aber leichter immer wieder einen Job zu finden (44-45). Auch erzählt er von betrieblich ausgebildeten Kollegen, die von ihrem Arbeitgeber von einer Arbeitsstelle in die andere vermittelt werden. Er spricht die Wichtigkeit von sozialen Netzwerken in der Arbeitssuche an:

„Und wenn ich mir das so ansehe, dann finde ich schon die Arbeitswelt sehr unfair, weil dass, heutzutage funktioniert das alles wirklich über Connection, je größere Connection man hat, desto größere Chancen hat man. Weil zum Beispiel ich, was soll ich da als einzige Person machen, da kann ich nichts machen“. (AD, 389-391)

Wie zuvor beschrieben kommt es häufig zu keinen Bewerbungsgesprächen, oder die Befragten bekommen Absagen per email übermittelt, dementsprechend wenig erzählen sie von wahrgenommenen Gründen, die gegen eine Aufnahme gesprochen haben. In dem nun folgenden Abschnitt sollen die Bildungsverläufe und früheren Übergänge (Übergang *Ende der Schulpflicht – Lehrstelle*) der Befragten genauer ins Zentrum der Analyse rücken, wie auch, wie die Befragten zur Ausbildung in einer *ÜBA* gekommen sind und wie es zur Branchenwahl gekommen ist.

4.2.2 Bildungsvorgeschichte

Ein zentraler Befund in der Analyse der Bildungsvorgeschichte ist jener, dass jeder Befragte in Bezug auf seine/ ihre Bildungsvorgeschichte einen Bruch (Diskontinuität) berichtet; einen Bruch im Sinne eines Abbruchs oder eines Wechsels der Schulform, eines Abbruchs einer begonnenen betrieblichen Lehre, oder eines Wiederholens einer Schulstufe. Person *AC* und *AE* brechen beide ein Gymnasium ab, Person *AC* wechselt daraufhin in die Polytechnische Schule und macht damit ihren Hauptschulabschluss nach. Person *AE*'s Bildungsweg steuert vorerst einen längeren Verbleib im Schulsystem an, sie wechselt in eine Mittelschule und dann in eine wirtschaftliche Fachschule. Sie beendet den Weg allerdings hier, und bricht die Fachschule im ersten Jahr ab. Person *AD*'s Bildungsverlauf weicht ebenso von der Norm ab, er wiederholt eine Schulstufe in der Hauptschule und muss daraufhin die Polytechnische Schule nicht mehr besuchen, da er die österreichische Schulpflicht von neun Jahren mit dem zusätzlichen Jahr erfüllt hat.

Bei jenen Personen (*AA* und *AB*), die einen Bildungsweg an den Normvorstellungen eines klassischen Weges zur Lehre in Österreich (Volksschule - Hauptschule - Polytechnische Schule - Lehre) verfolgt haben, zeigt sich nach Aufnahme einer betrieblichen Lehrstelle ein Bruch. Beide brechen ihre erste Lehrstelle im ersten Jahr der Ausbildung ab (*AA*, 57-58; *AB*, 22-23). Beide Personen haben Probleme im Umgang mit der Aufgabenverteilung innerhalb der Unternehmen. Person *AA* (1. Lehrberuf: Einzelhandel Drogeriekette) wünscht sich in einer anderen Abteilung innerhalb des Unternehmens unterzukommen, es kommt zu Meinungsverschiedenheiten mit Vorgesetzten; Person *AB* (1. Lehrberuf: Einzelhandel: Verkauf Bäckereikette) ist mit seinen Aufgaben und den Lernmöglichkeiten unzufrieden: „wenn ich putzen muss als Lehrling, ich meine, ok, schön und gut, habe ich nichts dagegen; dass ich dann aber nur noch hinten bin und putze, und nichts aufbacken kann, und nichts aufbacken darf, keine Leute bedienen, Nichts“ (*AB*, 384-386).

Im Verlauf der beiden eben beschriebenen Bildungsvorgeschichten zur *ÜBA* ist es spannend zu sehen, wie die beiden Übergänge (die erste Lehrstellensuche, direkt nach der Schule; und die zweite Lehrstellensuche, nach Abbruch der betrieblichen Lehre) sich unterschiedlich gestalten und wahrgenommen werden. So steigen beide direkt, im Zuge der ersten Bewerbung, nach der Polytechnischen Schule in einen Lehrberuf ein, sie erleben keine lange Bewerbungsphase und keinerlei Absagen (*AA*, 140-146; 154-157; 234-241; *AB*,

Gesprächsprotokoll). Nach dem Abbruch beschreibt Person *AA* die Suche als schwierig (220-224), Person *AB* berichtet von einer einjährigen Suche. Beide suchen in einem relativ breiten Spektrum an Branchen vor allem im Dienstleistungsbereich (*AA*, 89-92; 260-264; *AB*, 50-53). Person *AA* begründet den Misserfolg während der zweiten Lehrstellensuche auf seine Unerfahrenheit im Bewerbungsverlauf, wie auch seine Nervosität und falsche Formulierungen seinerseits im Bewerbungsgespräch (*AA*, 233-250).

Auch die anderen drei Befragten berichten in Bezug auf die Lehrstellensuche von Absagen (*AD*, 405-406) und Problemen bei der Suche und keine Antworten von Seiten der Unternehmen (*AE*, 101-104). Zwei Personen berichten, sehr schnell vom *AMS* in an eine *ÜBA* vermittelt worden zu sein (Person *AD* beim 1. Termin mit dem *AMS* (416-419)). Person *AC* berichtet ihren Ausbildungsverlauf folgendermaßen: „(...) war ich ein Jahr lang in einer Polytechnischen Schule, habe ich dort meine Hauptabschluss geholt, danach habe ich halt mit meiner überbetrieblichen Lehre in Jugend am Werk begonnen.“ (*AC*, 78-80). Bei der erfolglosen Suchen berichten die jungen Erwachsenen, dass, je länger die Suche dauert, diese immer schwieriger wird und die Unternehmen Lücken hinterfragen, so Person *AA* (3/99-100): „umso länger du zu Hause bist, umso länger nur/ heißt dann, 'warum hast du nichts gesucht, faul gewesen' und dann kommt immer das dazu“. Außerdem sprechen die Befragten an, dass es, wie bereits weiter oben im Text bezüglich der Arbeitsplatzsuche, durch die erhaltenen Absagen zu einem Motivationsverlust komme (*AE*, 113-114) und die Zeit der Suche zu Beginn angenehm sei, mit der Zeit aber immer belastender wird (*AA*, 76-78).

Betrachtet man den Zugang zur Maßnahme der *Überbetrieblichen Lehrausbildung*, so fällt auf, dass sowohl das *AMS* mit dem Vorschlag an die Jugendlichen herantritt, als auch, dass die jungen Erwachsenen über Freund*innen darüber erfahren und sich aktiv beim *AMS* darüber erkundigen. Auch kommt es vor, dass die Personen von einer anderen Beratungs- & Coachingmaßnahme zur *ÜBA* kommen, wie z.B. durch das *Bewerbungcoaching*; *AA*, 226-229; *AD*, 83-89). Zwei der Befragten berichten über ein Informationsdefizit bezüglich der *ÜBA*, so Person *AC* (115-116): „Also eigentlich am Anfang, wusste ich nicht viel über eine überbetriebliche Lehre und ganz am Anfang habe ich mir auch gedacht, dass ist eigentlich irgend so ein Kurs“, und Person *AE* (134-135): „die [*AMS*-Beraterin] meinte so, 'Ja, nein, sie meldet mich dort an, und das ist eine Ausbildung'. Erst später habe ich verstanden, dass es eine überbetriebliche Ausbildung ist“.

In Bezug auf die Wahl der Branche, in der sie in einer ÜBA-Trägerorganisation ihre Ausbildung absolvieren, fällt auf, dass die Befragten zwar alle in einem Bereich unterkommen, der ihren Wunschberufen sehr nahe liegt; sie jedoch auch erwähnen, die Wahl entlang der gerade innerhalb der ÜBA verfügbaren Plätze in bestimmten Berufen getroffen zu haben bzw. zugeteilt worden zu sein. So beschreiben sowohl Person *AC* (ÜBA-Ausbildungsberuf: Steuerassistent), als auch Person *AE* (ÜBA-Ausbildungsberuf: Steuerassistent), dass sie allgemein eine Lehre als Bürokauffrau anfangen wollten, sie aber beim Einstieg in der ÜBA vor eine limitierte Auswahl an noch verfügbaren Plätzen gestellt worden sind (einen Platz im Bereich Immobilienkaufmann/ -frau, einen im Bereich Industriekaufmann/ -frau und zwei Plätze für die Ausbildung zum/ zur Steuerassistent/ -in). Beide haben sich dann für Letzteres entschieden, auf einen Platz als allgemeine Bürokauffrauen hätten sie warten müssen, und, so Person *AE* (94-96): „wir hätten wann dann einen Aufstand müssen/ machen müssen, um zu den Büros dann zu kommen“. Der Lebensmitteleinzelhändler *AA* (270-275) berichtet von seiner Berufswahl in der ÜBA folgendermaßen:

„im zweiten Lehrjahr bin ich hingekommen, und da hat es gleich/ da hat es nicht gerade viel Auswahl geben. Da hat man mir einfach gesagt, na, ich komme jetzt‘a zum Herrn E., das war mein Trainer früher, und dann hat‘s geheißen, ja dort kommst du hin. Hat es zuerst geheißen Allgemein und dann hat er gesagt, nein wir sind Lebensmittel, und so ist das dann halt gekommen, dann habe ich mir gedacht, ja Lebensmittel ist zwar nicht meines, aber ich mach‘s. Ist gsch/ ist mir lieber als Drogerie“.

Ein Ziel der überbetrieblichen Lehrausbildung ist laut Konzept der Maßnahme der Wechsel auf ein betriebliches Lehrverhältnis. Bezüglich der Bemühungen um einen Wechsel berichten die Befragten Unterschiedliches. Die beiden Lebensmitteleinzelhändler *AA* (566-574) und *AB* (317-324) haben beide während der Ausbildung nicht im Sinne einer aktiven Bewerbung bei Unternehmen nach betrieblichen Ausbildungsplätzen gesucht. Person *AA* meint, er hätte keine Lust gehabt sich noch einmal neu in einer Ausbildung einzugewöhnen, Person *AB* spricht davon die Suche aus Faulheit nicht in Angriff genommen zu haben. Beide haben in Bezug auf eine spätere Facharbeiterstelle ein Übernahmeangebot von Praktika-Unternehmen erhalten; die Lehrlinge schon während der Ausbildung zu übernehmen, darüber wurde nachgedacht, von Seiten des Unternehmens, aber aus Platzmangel an Lehrstellen abgelehnt (*AA*, 699-705), oder aber auf Grund der Unannehmlichkeiten beim Wechsel (Prüfungen für die bereits absolvierten Lehrjahre) von Seiten des Lehrlings nicht weiter verfolgt (*AB*, 160-164). Auch der KFZ-Techniker *AD* sucht, wie die meisten seiner

Kolleg*innen, nicht nach einer betrieblichen Lehrstelle. Viele ziehen, so *AD*, auf Grund der langen und guten theoretischen Ausbildung und Vorbereitungszeit auf die Lehrabschlussprüfung, das Verbleiben in der *ÜBA* vor (*AD*, 291-299). Er berichtet auch von einem Kollegen, der in einen Betrieb gewechselt habe, seine Lehre allerdings von vorne beginnen musste (*AD*, 267-279). Die beiden Steuerassistentinnen *AC* (99-100) und *AE* (114-117) suchten beide, ohne Erfolg, während der *ÜBA* weiter nach Lehrstellen in einem Betrieb. Die Suche sei entmutigend (*AE*, 114-117) und für einen Erfolg, müsste man große Anstrengung in die Suche stecken (*AC*, 36). Außerdem sei der Wechsel umso schwieriger, je länger die Ausbildung fortgeschritten ist (*AE*, 489-492). Person *AE* (496-499) nimmt als Grund für die immer schwieriger werdende Suche an:

„Ich weiß gar nicht, ich weiß nur, man/ man muss mindestens ein Jahr angerechnet bekommen. Und, weiß/ ich glaube, es ist eben nicht wirklich beliebt und man verfällt quasi, also ich nehme stark an, die/ die Leute denken sich, man verfällt in das, wo man drinnen ist. Also eben, wie der Ruf halt ist, so, nichts-tun, faulenzten, ich weiß's nicht.“

Seitens der *ÜBA* berichten die jungen Erwachsenen von Ermutigungen zur Suche (*AA*, 566-569), aber auch, dass prinzipiell die Entscheidung für oder gegen eine aktive Suche jedem/ jeder selbst überlassen wird (*AB*, 328-331; *AC*, 139-140).

4.3 Selbst- und Fremdzuschreibungen

In folgendem Abschnitt werden zu Beginn einige Punkte zur subjektiven Wahrnehmung der Ausbildung durch die Befragten dargestellt. Die jungen Erwachsenen beschreiben inhaltliche Punkte der Ausbildung, den Ablauf der Ausbildung, wie auch das Verhältnis und die Unterstützungserfahrung durch die Auszubildner*innen. Außerdem werden die erlernten Fähigkeiten thematisiert. In der subjektiven Wahrnehmung der Ausbildung zeigen sich erste Anhaltspunkte für die Analyse des beruflichen Selbstbildes der Befragten. Um die Ergebnisse bezüglich *Diskreditierungs-/* und *Stigmatisierungsprozesse* zu untersuchen, wird hier zu Beginn das berufliche Selbstbild der Befragten dargestellt, wie auch die Frage beantwortet, ob das Bewerbungsverhalten im Sinne einer *Selbstselektion* beeinflusst wird (Forschungsfrage 2.1). Im anschließenden Kapitel wird dann die wahrgenommene Stigmatisierung durch zentrale Bezugspersonen und Unternehmen, wie auch der Gesellschaft allgemein, dargestellt (wahrgenommene und angenommene Fremdzuschreibungen durch die Befragten; Forschungsfrage 2.2).

Zu Beginn des Themas ist es für das bessere Verständnis sinnvoll den Alltag in der Ausbildung entlang der Erzählungen der Befragten zu schildern. Der Unterricht in den Trägerorganisationen findet, wie in der Problemdarstellung bereits beschrieben, nicht direkt in einem Betrieb, sondern bei der Trägerorganisation statt. In vorliegender Untersuchung wurden die Ausbildung zum Einzelhandelskauffrau/ -mann (*AA* und *AB*), zum/ zur Steuerassistent*in (*AC* und *AE*) und zum/ zur KFZ-Techniker*in (*AD*) betrachtet. Die folgenden Beschreibungen beziehen sich darauf. Die Ausbildungen in den ersten beiden Berufen wurde von den Gesprächspartner*innen sehr ähnlich beschrieben. Die jungen Erwachsenen werden in der Gruppe in einem Ausbildungsraum unterrichtet, dabei werden sogenannte Geschäftsfälle bearbeitet (*AB*, 208-217; *AC*, 127-129; *AE*, 183-202), bei welchen es sich um Fallbeschreibungen aus dem Alltag einer Fachkraft handelt, die daraufhin theoretisch, aber auch praktisch (z.B. Kalkulationen), gelöst werden müssen. Diese Fälle werden auf unterschiedliche Art erarbeitet (z.B. ausarbeiten und vor der Gruppe vortragen, in Gruppenarbeit lösen). Anschließend bekommen die Auszubildenden von dem/ der Trainer*in Rückmeldung zur gelösten Aufgabe. Ebenso werden theoretische Inhalte (wie z.B. Warenkunde im Bereich des Lebensmitteleinzelhandels) von den Lehrlingen zuerst gelernt und anschließend abgeprüft. Daneben gibt es, vor allem auf Initiative der Auszubildner*innen (*AA*, 670-676), auch anwendungsbezogene Aufgaben, wie z.B. die Aufgabe einen Geschenkkorb zu gestalten.

Die theoretischen Einheiten bilden auch einen Teil der Ausbildung zum/ zur KFZ-Techniker*in. In dem anderen Teil werden in einer Lehrwerkstätte zum Beispiel die Motoren von Schrottautos auseinandergebaut, und dabei die wichtigsten Teile und Funktionen von dem/ der Auszubildner*in erklärt, sowie praktische Übungen an diesen Fahrzeugen vorgenommen. Die Ausbildung in der ÜBA findet in Gruppen statt, die in ihrer Personenanzahl in etwa Schulklassen entsprechen (20-30 Lehrlinge). Wobei die Gruppe der Lehrlinge über die drei Jahre der Ausbildung immer kleiner wird. Personen, die die Ausbildung verlassen, sind dabei: Abbrecher*innen; jene, die auf eine betriebliche Lehrstelle wechseln; und jene, die auf eine weiterführende Schule wechseln (*AC*, 129f.; 169-170; *AD*, 260-263; *AE*, 208-218). Person *AE* beschreibt, dass vor allem jene Personen zu Beginn ausgestiegen sind, die das Gruppenklima am meisten gestört haben. Insgesamt beschreiben die Befragten die Ausbildung mit ihren Mit-Lehrlingen als der Situation in der Schule sehr ähnlich; es wird gemeinsam gelernt und es kommt auch zu gruppeninternen Streitereien (*AA*, 522-525; *AB*, 229-231; *AC*, 170-171; *AD*, 245-249).

4.3.1 Berufliches Selbstbild

Folgend werden nun die Ergebnisse zur Forschungsfrage 2.1: „Welches berufliche Selbstbild haben junge Fachkräfte einer *ÜBA I* im Zuge ihrer Ausbildung zur Fachkraft entwickelt?“ dargelegt. Alle Absolvent*innen sehen einen sehr wichtigen Punkt und Vorteil ihrer Ausbildung darin, dass sie über die dreijährige Zeitspanne hinweg viel erlernt haben (*AA*, 361-364; *AB*, 268-276; *AC*, 201-202). Dabei spricht Person *AC* von einem großen Lernerfolg für das Berufsleben allgemein (118-119), und davon, dass sie viel Erfahrung gesammelt habe. Manche praktische Aufgaben, so Person *AE*, sind in der überbetrieblichen Ausbildung sehr gut eingelernt worden, sie habe sich dafür eine sehr gute Routine erarbeitet (251-254; 580-583). Fachwissen und Warenkunde (*AA*, 461-466; *AB*, 255-264) wurden sehr gut erlernt. Für die theoretische Ausbildung steht in der *ÜBA* viel Zeit zur Verfügung (*AD*, 33-36). Person *AB* (283-286) beschreibt, in Abgrenzung zu seiner ersten betrieblichen Ausbildung, dass er in der *ÜBA* viel dazulernen konnte und im Vergleich das Fachwissen in der Lehre im Betrieb weniger intensiv erlernt wurde als in der *ÜBA*. Außerdem sei das Wissen in der *ÜBA* allgemein auf die Branche ausgerichtet, in einem Betrieb sei das Wissen spezifischer. Ebenso beschreibt dies der KFZ-Techniker *AD* (45-46). Viele betriebliche Ausbildungen bilden gezielt auf eine ganz spezielle Automarke aus, während die *ÜBA* allgemeines Wissen vermittelt. Ein großer Pluspunkt der überbetrieblichen Ausbildung sei, dass man von Beginn an fachspezifisches Wissen erlernen kann und fachspezifische Aufgaben erledigt, nicht, wie oft in einem Unternehmen, im ersten Lehrjahr nur zum Putzen eingeteilt werde (*AD*, 182-186). Person *AD* (187-190) hebt zudem hervor, dass man in der *ÜBA* ohne Angst vor Fehlern lernen kann, da Fehler keine schlimmen Konsequenzen nach sich ziehen können, wie etwa in einem Unternehmen auf dem tatsächlichen Arbeitsmarkt (z.B. Beschädigung des Autos eines Kunden/ einer Kundin).

Person *AB* erzählt sehr eindrücklich, wie seine Kolleg*innen und er ihren Wissensstand in Bezug auf die erlernte Warenkunde mit Angestellten im Lebensmittelhandel verglichen haben. Ihre Trainerin gab ihnen die Aufgabe:

„‘na gehts heute mal zum [Lebensmittelkette] (...) und fragts mal nach (...) italienische Weine und so, welche Winzer und so‘. Und da sind wir halt hingefahren und haben uns manchmal einen Spaß daraus gemacht (...) wir mussten das ja wirklich auswendig lernen, (...) ich könnte da jetzt aufzählen, wie der Wein her/ erzeugt wird und so Alles, und das können die meisten Lehrlinge gar nicht, dass sie den Wein, wirklich jeden einzelnen Gang sagen können“. (455-461)

In Bezug auf ihr theoretisches Wissen im Ausbildungsberuf sind sich die jungen Menschen also zusammenfassend sehr sicher und schätzen sich im Vergleich mit anderen Lehrlingen aus Betrieben recht gut ein. Sie heben auch hervor, dass der konkreten Vorbereitung für die *LAP* in der Ausbildung sehr viel Zeit eingeräumt wird (*AD*, 284-290; *AE*, 308-313).

Neben dem Fachwissen nennen die Befragten weitere Kompetenzen und Fähigkeiten, die sie in ihrer Lehrausbildung erlernt haben. Die Steuerassistentin *AC* (118-119; 246-248) meint, dass sie für das Leben ganz allgemein viel mitgenommen habe und während der Zeit auch gelernt hat, auf eigenen Füßen zu stehen. Des Weiteren hat ihr die überbetriebliche Ausbildung geholfen, ihren weiteren Berufswunsch zu konkretisieren. Für drei der Befragten war ein weiterer erlernter Aspekt sehr wichtig: die Kommunikationskompetenz, und allgemein der Umgang mit Menschen (*AB*, 298-299; *AC*, 237-238). So beschreibt *AE* (583-586) dass sie in der Ausbildung gelernt habe zu verstehen, dass es in jedem Betrieb jemanden gibt, mit dem man nicht gut auskommt; versucht man dies auf eine Kompetenz zu generalisieren, so kann man allgemein über erlerntes Durchhaltevermögen sprechen. Die jungen Erwachsenen erlernen Ziele weiter zu verfolgen, auch wenn Probleme auftauchen. Person *AC* (246-248) nennt dies ebenso.

Neben den erworbenen guten Theoriekenntnissen kommt in der Analyse der Gespräche ein weiterer zentraler Punkt der überbetrieblichen Ausbildung zum Vorschein. So empfinden die Befragten alle ein sehr großes Unterstützungsangebot in der *ÜBA*. Sei dies in Bezug auf die Arbeitssuche und Praktika-Suche durch Betriebskontrakter*innen (*AA*, 290-292; *AC*, 36-37), in Bezug auf die Unterstützung durch Sozialpädagog*innen, wenn Probleme während der Ausbildung und in der Gruppe auftauchen (*AC*, 260-261; *AE*, 281-284) oder aber auch in Bezug auf die vielfältige Unterstützung durch die Ausbilder*innen. Die Ausbilder*innen (Trainer*innen) würden den Lehrlingen auch noch nach der fertigen Ausbildung, wenn benötigt, helfen (*AA*, 425-429) und sie werden als große Unterstützung, sowohl für den Beruf, als auch für das Leben allgemein wahrgenommen (*AC*, 171-172; 181-183; *AE*, 281-284). Des Weiteren helfen sie den Lehrlingen auch als Mediator*innen, wenn es zu Problemen mit der Ausbildungsleitung oder in der Berufsschule kommt (*AA*, 430-431; *AC*, 130-131; *AE*, 158-160).

Betreffend der Qualität der Ausbildung und der Gestaltung der Unterrichtssituation beschreiben die Befragten, dass beides stark in Zusammenhang mit den Trainer*innen steht

(*AA*, 422-425; *AB*, 184-190). *AA* und *AB* (Einzelhandel) als auch *AC* und *AE* (Steuerassistenten) absolvierten jeweils ihre Ausbildung in derselben Trägerorganisation und Gruppe. Beide Gruppen waren mit einem Auszubildner*innenwechsel konfrontiert und die Befragten beschreiben, wie unterschiedlich sich die Ausbildung, je nach Trainer*in, gestaltet hat. So beschreiben *AA* (356-359) und *AB* (190-193), dass sie mit ihrem Trainer vor dem Wechsel vor allem Filme angesehen haben (Dokumentationen und Spielfilme) und dass ihr Trainer während der Ausbildungszeit an einem anderen privaten beruflichen Projekt gearbeitet hat (*AA*, 350-356). Auch *AE* (151-152) beschreibt, dass die Ausbildung vor dem Wechsel angenehm war, sie aber bei der ersten Trainerin beruflich nicht weitergekommen seien. Bei den neuen Trainer*innen, so die Befragten, nutzten sie die verbliebene Zeit der Ausbildung, um sich tatsächlich auf die *LAP* vorzubereiten (*AA*, 359-360; *AB*, 208-217). Dabei heben sie hervor, dass die Trainer*innen geholfen haben den Stoff übersichtlich aufzubereiten (*AA*, 385-391), und auch konkrete Hilfe in Bezug auf Lernmethoden gegeben haben (z.B. Karteikarten erstellen und lernen, *AE*, 313-318). Neben der sozialen Unterstützung beschreiben die Befragten somit auch eine Hilfe in Bezug auf die Bewältigung des Lernstoffes. Das Verhältnis zum/ zur Trainer*in wird sowohl als freundschaftlich, professionell beschrieben (*AB*, 225), als auch als abhängig vom Verhalten der Lehrlinge (Bereitschaft zum Lernen, *AD*, 256-260). Die Lehrlinge nehmen es als sehr positiv wahr (z.B. *AA*, 431-437), wenn die Trainer*innen sich für ihre Ausbildung einsetzen und zum Beispiel – über das Pflichtprogramm der Ausbildung hinaus – Aktivitäten (wie z.B. Verkostungen in der Ausbildung zum Einzelhandelskaufmann/ -frau) organisieren.

Die tragende Rolle der absolvierten Praktika wurde bereits im Punkt zum Übergang in den Arbeitsmarkt angesprochen. Hier sei nur noch einmal erwähnt, dass die Befragten die Praktika als gute Vorbereitung auf die spätere Arbeit wahrnehmen (z.B. *AB*, 250-255) und den Einblick in verschiedene Unternehmen schätzen (*AE*, 271-274). Sie entwickeln dadurch ein konkretes Bild der Arbeitswelt und ihrer Branche. Person *AC* (154-156) beschreibt, dass sich durch ihre Praktika ihr Berufswunsch (Spezialisierung) herauskristallisiert habe. Darüber hinaus bekommen die jungen Erwachsenen auch vermittelt, dass ihre Arbeit als Praktikant*in geschätzt wird, manche Praktikumsunternehmen kommunizieren an die Lehrlinge, dass sie sie gerne länger im Praktikum behalten hätten (*AE*, 254-267). Eine Anerkennung ihrer Leistung und die Wertschätzung von guten Lernleistungen nimmt die Steuerassistentin *AE* (548-566) auch über die Berufswettbewerbe wahr, die jährlich von den Trägerorganisationen veranstaltet

werden. Bei diesen trägerinternen Wettbewerben werden die Lehrlinge für gute Leistungen mit Gutscheinen und Sachpreisen belohnt.

Die theoretische Ausbildung macht einen großen Teil der *Überbetrieblichen Lehrausbildung* aus, das praktische Training einen kleinen Teil, so die Befragten (AC, 121; AE, 244-248). Dennoch verteidigen die meisten ihre Ausbildung gegen den Vorwurf einer rein theoretischen Ausrichtung und einem kompletten Fehlen der Praxiserfahrung. Bevor hier aber auf diesen Punkt eingegangen wird, soll die Sicht des KFZ-Technikers AD dargestellt werden. Dieser nennt wiederholt die fehlende praktische Ausbildung als wesentlichen Faktor für seine zweijährige Arbeitslosigkeit. Die fehlende praktische Komponente ist für ihn zentral in seiner erworbenen Identität im Ausbildungsberuf. So habe er gewisse praktische Fähigkeiten in der ÜBA gar nicht erlernen können, da in der Lehrwerkstätte wichtige Maschinen gefehlt haben (AD, 15-19). Außerdem seien manche Lehrinhalte der Ausbildung veraltet und nicht mehr an die Anforderungen in Betrieben angepasst (Fokus der Ausbildung auf Mechanik, anstatt auf Technik, 308-323). In Probearbeitswochen konnte er die Erwartungen der Unternehmen nicht erfüllen:

„dann gibt er [Chef der Autowerkstatt] gleich eine Aufgabe, mit dem Beutel, dann denkt man sich, wie funktioniert das (...) wenn man den Chef fragt, dann sagt der, warum weißt du das nicht, du hast doch dreieinhalb-jährige Lehre gemacht. Und wenn man sagt, ich habe das bei BFI gemacht, dann denkt der, das ist doch egal, du hast das/ du hast dreieinhalb Jahre diesen Beruf gemacht, hast du es nicht gelernt. Da kann man irgendwie keine Arbeit sagen, dass ist schon peinlich sozusagen.“ (AD, 28-33)

Er schämt sich dafür, keinen Betrieb als Ausbildungsort nennen zu können, und macht die Erfahrung, dass er gewisse Fähigkeiten, die von einem/ einer KFZ-Techniker*in erwartet werden, in seiner Ausbildung nicht erworben hat.

Der Befragte AD (358-380) bedauert es sehr, eine Ausbildung in einem Beruf absolviert zu haben, diesen jedoch jetzt nicht ausüben zu können. Trotz der zweijährigen Arbeitslosigkeit möchte der Befragte noch nicht, im Sinne einer *Selbstselektion*, auf andere (auch ungelernt ausübbarer) Bereiche am Arbeitsmarkt ausweichen. Seine Berater*innen beim AMS hätten ihm diese Möglichkeit auch schon vorgeschlagen; Bewerbungen in anderen Branchen würde für ihn aber bedeuten seine Lehrzeit von dreieinhalb-Jahren endgültig als verlorene Zeit zu deklarieren. Außerdem, so der Befragte, hat er den Beruf erlernt, um ihn dann auch ausüben zu können. Viele seiner ehemaligen Lehrlings-Kollegen sind diesen Weg gegangen: „Der eine

arbeitet beim Lager, der andere als Taxifahrer, der andere als Security.“ (AD, 333f.). Die Freude an der Arbeit sei ihm sehr wichtig, man würde seine Arbeit dann auch besser ausführen und er könne sich nicht vorstellen, in einer anderen Branche sein ganzes Leben lang zu arbeiten. Die Ausübung seines Berufs bleibt ihm als Hobby am Familienauto erhalten:

„Weil ich habe mir auch selber Werkzeuge gekauft, und wir haben ein Auto, wenn da auch etwas hat, dann tue ich ja auch selber, wenn/ wie die Werkstätten und so auch machen. Und das mache ich halt gerne, dass, weil, man kann ja nicht eine Arbeit machen für 40 Jahre, die man nicht gern hat.“ (AD, 369-371)

Die anderen Befragten verteidigen in Summe ihre Ausbildung gegen die Annahmen darüber aus ihrer Umgebung (diese Wahrnehmung der Diskreditierung und Stigmatisierung werden in folgendem Kapitel im Zuge der wahrgenommenen Fremdzuschreibungen dargestellt). Die ÜBA, so die Befragten, sei anders als die Leute denken; die Allgemeinheit und auch die Unternehmen stellen falsche Annahmen darüber auf (AA, 286f.; AC, 190f.; 296). Zwar stimmen sie zu, dass die Arbeitserfahrung kürzer komme, als in der Lehre im Betrieb, dennoch haben sie auch Erfahrung in ihren Praktika erworben, und durch die anwendungsorientierten Aufgaben seien sie auch gut auf den realen Arbeitsalltag vorbereitet (AA, 286-290; AB, 367-369; AC, 30; 121-123; AE, 46-50). Person AE grenzt die überbetriebliche Ausbildung außerdem von anderen AMS-Kursen ab: „die Leute sehen das eher so als einen Kurs. Also, so wie es halt eben in den Kursen ist, wo man einfach nur dasitzt und anwesend ist und nichts tut. Was bei uns eben nicht ist.“ (246-248). Person AA bezeichnet die ÜBA als: „ganz normale Lehre“ (446f.). Ihr eigenes Fachwissen schätzen die Befragten, wie schon weiter oben beschrieben, auch im direkten Vergleich mit Angestellten in Betrieben, als sehr gut ein (AA, 453-466).

4.3.2 Fremdzuschreibungen

In folgendem Abschnitt wird genauer auf Fremdzuschreibungen eingegangen und die Forschungsfrage 2.2: „Welche Fremdzuschreibungen nehmen die jungen Erwachsenen bezogen auf ihre berufliche Ausbildung wahr (Familie, Freunde, gesellschaftliches Bild)?“ beantwortet. Aus Sicht der jungen Erwachsenen werden sowohl die direkte Reaktion ihrer nahen Bezugspersonen (Eltern, Freund*innen), als auch ihre Einschätzung der Anerkennung in der Gesellschaft und bei Unternehmen dargestellt.

Bezüglich der Reaktion ihrer Familienmitglieder zu ihrer Ausbildung und ihrem Abschluss berichten die Befragten Unterschiedliches. Ihre Eltern zeigen großes Interesse an der Ausbildung, was gemacht wird, was gelernt wird, etc. (AA, 478-481). Dies deutet auch auf ein, von Person AD (327f.) angesprochenes, Informationsdefizit auf Seite der Eltern hin. Diese wissen oft nicht, wie die Ausbildung in einer ÜBA abläuft. Die Mutter von Person AE (227f.) freut sich über die gute Noten ihrer Tochter. Auch erzählen die Befragten davon, dass die Familie und ihre Geschwister sie während der Zeit der Ausbildung unterstützten, wenn es Probleme in der Ausbildung gab (AB, 236-238; AE, 228f.). Die negativen Reaktionen zeigen deutlich die Zuschreibungen, die auch die Eltern in Bezug auf die Ausbildung tätigen. So berichtet die Steuerassistentin AE, dass ihrer Mutter eine betriebliche Ausbildung lieber gewesen wäre, vor allem aus der Annahme heraus, dass man nach dieser auch einen Job bekäme. Person AD (327f.) schildert die Unzufriedenheit seiner Eltern in Bezug auf seine lange Arbeitslosigkeit im Anschluss an seine Ausbildung.

Wie bereits im vorigen Abschnitt zum Selbstbild angeschnitten, kommt es in Bezug auf die Ausbildung auch zu Gefühlen der Scham auf Seiten der jungen Erwachsenen. Wie Person AD geschildert hat, dass es ihm peinlich war in Probearbeiten keinen Betrieb nennen zu können, in dem er gelernt habe, so berichtet auch Person AE über Scham in Bezug auf ihre Ausbildung. Ihr Vater, so die Befragte (AE, 227; 234-239), wisse nicht darüber Bescheid, dass sie eine überbetriebliche Ausbildung und keine Ausbildung im Betrieb abgeschlossen habe. Ihrem Vater erzählte sie, dass sie in einem, der Ausbildungsstätte der ÜBA nahestehenden Unternehmen ihre Ausbildung absolvieren würde. Um vorzubeugen, dass er sich im Anschluss der Ausbildung nicht wundere, dass sie nicht übernommen wird, erzählte die Befragte, dass es im Unternehmen gängige Praxis wäre, Lehrlinge aufzunehmen und nach der Ausbildung aber wieder zu kündigen. Dieses Verschweigen der ÜBA als Ausbildungsort, um mit dem schlechten Ruf der Ausbildung umzugehen, zeigen auch ihre Kolleg*innen in der ÜBA-Gruppe, wenn sie mit ihren Freund*innen von außerhalb sprechen:

„also meine Gruppe und ich, wir haben uns alle geschämt, also es hat eigentlich niemand wirklich, quasi die Wahrheit gesagt, was wir arbeiten. Aber wir haben unseren Freunden eigentlich immer gesagt, weil Siemens war in der Nähe von uns, wir haben halt gesagt, wir arbeiten beim Siemens (lacht) ja, weil’s wirklich, es hat wirklich einen schlechten Ruf.“ (AE, 223-226)

Viele der anderen Befragten sprechen davon ihre Ausbildung, in der Kommunikation mit ihren Freund*innen wenig zu thematisieren (AA, 476-478; AC, 206), oder mit ihnen konkrete Probleme in Bezug auf den Umgang mit Kolleg*innen oder den Trainer*innen zu erörtern

(AB, 236-238). Wenn es zu Gesprächen darüber kam, so berichtet AC, hätten die Freund*innen zuerst die, in der Gesellschaft vorherrschende, Meinung, die ÜBA sei nicht sinnvoll. Sie wüssten nicht viel darüber Bescheid und die Befragte erklärte, was ihre Ausbildung beinhaltet. Ähnliches berichtet AE (395-397; 533-538) von ihren Berufsschulkolleg*innen, diese waren interessiert an der unbekannten Form der Ausbildung und stellten ihr Fragen dazu. Person AD (333-338) wurde, wie bereits weiter oben angesprochen, von seinen Bekannten vor der ÜBA gewarnt, dass man nach einer überbetrieblichen Ausbildung keine Arbeit finden könne.

In Bezug auf die Sicht der Unternehmen und der Wirtschaft meinen die Befragten, die Ausbildung sei umstritten (AA, 614-615) und habe einen schlechten Ruf (AE, 32-37; 134-136). Person AE (508-511) stellt folgenden Vergleich auf: „es ist überhaupt nicht beliebt. Es ist (...) so wie, für eine Stellenausschreibung, wo HAK-Absolventen zum Beispiel gefordert werden und dann kommt da jemand mit einem nicht-absolvierten Hauptschulabschluss“. Person AD (134-136) erlebt es bei seinen Bewerbungen so, dass er oft sofort eine Absage bekommt, sobald manche Unternehmen von seiner Ausbildungseinrichtung hören. Er nimmt an, dass die Unternehmen schon schlechte Erfahrungen mit ÜBA-Fachkräften gemacht haben. Person AC (296) meint, die Unternehmen gehen oft davon aus, dass in der ÜBA nur Theoretisches erlernt wird.

Die Betriebe allgemein würden Fachkräfte bevorzugen, die in Betrieben gelernt haben (AA, 614-615). Person AB (356-357; 395-409) spricht an, dass es von Unternehmen zu Unternehmen variieren kann, wie ÜBA-Fachkräfte angenommen werden. Er selbst habe in seiner jetzigen Arbeitsstelle die Erfahrung gemacht, dass ein jeder Lehrabschluss gleich anerkannt wird, egal ob er nach einer ÜBA oder einer Lehre im Betrieb erreicht wurde und dass er nicht anders behandelt wird, als seine Kolleg*innen. Aus seiner ersten Lehrstelle, in der auch eine ÜBA-Fachkraft angestellt war, berichtet er aber Gegensätzliches. Die Person wurde als jemand gesehen, der nichts kann, wurde für jeden Fehler in der Bäckereikette verantwortlich gemacht und musste nur Putzarbeiten übernehmen (AB, 357-367; 382-384). Person AC (289-292) berichtet wiederum, dass in manchen Unternehmen ein klares Informationsdefizit herrscht, die Unternehmen keinerlei Vorstellung haben, was eine ÜBA sei und was und wie dort gelernt wird.

In der Einschätzung der gesamtgesellschaftlichen Wahrnehmung ihrer Ausbildung sind sich die Befragten insofern einig, dass die *ÜBA* von vielen Menschen als schlecht eingeschätzt wird (*AA*, 281-286; 440-442). Person *AA* bezeichnet die Ausbildung allgemein als „verrufen“ (*AA*, 422). Konkret nehmen die Befragten an, es herrsche das Bild, dass Lehrlinge in der *ÜBA* keine Arbeitserfahrung sammeln können (*AA*, 442-444; *AC*, 119-121; 211-213) und nur Theoretisches lernen (*AE*, 30f.). Außerdem herrsche die Meinung, dass *ÜBA*-Lehrlinge nach dem Abschluss keine Chance haben eine Arbeitsstelle zu finden (*AC*, 211-213). In Bezug auf den Inhalt und die Gestaltung der Ausbildung denken die meisten Menschen, laut den Befragten (*AA*, 446-450; *AB*, 440-442; *AC*, 119-121), dass man in der Ausbildung nur seine Zeit absitze, nichts mache und auch nichts lerne. Dazu Person *AE* (30-32): „die Leute sagen halt, [...] wir machen gar nichts. So quasi wir sitzen von acht bis 16 Uhr nur in der Arbeit und spielen mit dem Handy oder schauen Film“.

Eine weiteres Urteil, das die Befragten über ihre Ausbildung mitbekommen, ist eine negative Konnotation als „‘irgendetwas‘ vom AMS“ (*AC*, 213). Dabei führt Person *AE* (546-548) den Vergleich mit anderen Kursen vom AMS, in denen man laut ihrer Einschätzung „Nichts-tut und herumsitzt“, als Grund für diese Zuschreibung an. Auf Ebene der Personen, die eine *ÜBA* Ausbildung in Anspruch nehmen, heißt es, so Person *AA* (444-446): „weil es immer heißt, ja die überbetriebliche Lehre da kommst du hin, und da sin/ da kommen nur die AMS-Patienten hin, die sie loswerden wollen, so die Deppen, halt sozusagen.“. Arbeitsuchende Personen beim *AMS* werden als Patienten/ Patientinnen bezeichnet und die Gesellschaft schaffe mit der *ÜBA* einen Platz, an dem man Personen loswerden könne. *AB* (440-442) meint außerdem, dass Personen in einer überbetrieblichen Ausbildung als faul wahrgenommen werden. Die These des Wegschaffens der Personen aus der Arbeitslosigkeit beschreibt auch Person *AD* (419-423) als seine eigene Einschätzung. Der Staat schicke die jungen Erwachsenen in die Ausbildung, um eine Reduktion der Arbeitslosigkeit zu bewirken. Die Personen, welche einen in die *ÜBA* vermitteln, würden über die schwierige Situation der Arbeitsmarktintegration Bescheid wissen, einen aber trotzdem dorthin vermitteln. Auch in Bezug auf die gesellschaftliche Wahrnehmung wird aber wiederrum davon gesprochen, dass ein Informationsdefizit auffällt; dass viele Menschen gar keine Vorstellung haben, was eine *ÜBA* sei (*AC*, 30f.; *AE*, 533-538).

4.4 Wahrnehmung *ÜBA* in der österreichischen Wirtschaft

In folgendem Abschnitt wird nun die Sicht der beiden Expert*innen (Person *BA* und Person *BB*) dargestellt. Dabei wird die Hauptforschungsfrage 3. in den Fokus genommen: „Wie wird der Lehrabschluss einer überbetrieblichen Lehrausbildung (*ÜBA I*) aus der Sicht von Expert*innen innerhalb der österreichischen Wirtschaft wahrgenommen?“. Die Expert*innen liefern einen Blick von wissenschaftlicher Seite (Wissenschaftler tätig in außeruniversitärer Forschung (Forschungsinstitut der *WKO*) mit Schwerpunkt Lehrlingsausbildung in Österreich, Person *BA*) und von unternehmerischer Seite (Unternehmerin Lebensmitteleinzelhandel & Teil der *WKO* im Bereich Lebensmittelhandel Wien, Person *BB*) auf die überbetriebliche Ausbildung in Österreich. Person *BB* ist zudem noch in der Prüfungskommission im Bereich der *LAP* (Einzelhandel) tätig und bezieht ihre Einschätzungen im Gespräch oft darauf. Zu Beginn werden ihre Erklärungsansätze betrachtet, warum es zu einer erschwerten Arbeitsmarktintegration für *ÜBA*-Fachkräfte kommt, wie Unternehmen am Arbeitsmarkt die Ausbildung einschätzen und welche Faktoren aus Sicht einer Personalverantwortlichen im Bereich Lebensmitteleinzelhandel für die Aufnahme von Fachkräften entscheidend sind. Danach werden die, aus Sicht des Experten *BA*, vorherrschenden Benachteiligungsfaktoren in Bezug auf *ÜBA*-Fachkräfte dargestellt. Nach einer Darstellung der, aus Sicht der Expert*innen, wichtigsten Unterschiede zwischen einer betrieblichen Lehre und einer *ÜBA*, wird schließlich noch die gesellschaftliche Anerkennung der überbetrieblichen Ausbildung allgemein angesprochen.

Der Experte *BA* (53-65; 136-138; 279-287), der sich mit der Integration von *ÜBA*-Fachkräften vor allem statistisch auseinandersetzt, beschreibt, dass es den *ÜBA*-Fachkräften an Übernahmemöglichkeit durch die Betriebe fehle und sie eine schwierigere Startposition am Arbeitsmarkt haben; wie auch, dass sie tendenziell schlechter bei der *LAP* abschneiden und auch (im Vergleich zu betrieblichen Lehrlingen) öfter nach der abgeschlossenen Lehrzeit gar nicht zur *LAP* antreten würden. Ebenso, meint *BA* (342-344) weiter, würde ihr Lehrabschluss eine Lehre in einem geschützten Bereich signalisieren und, die jungen Erwachsenen werden so eingeschätzt, dass sie den wirklichen Arbeitsmarkt noch nicht kennengelernt haben (Ausbildung in Übungsbetrieb, keine Arbeit mit realen Produkten und Kund*innen).

Die Expertin *BB* (170-175; 270-274) berichtet dazu, dass Unternehmen, die eine Fachkraft suchen, klar Bewerber*innen bevorzugen würden, die drei volle Jahre in einem Betrieb gearbeitet haben. So werde im Bewerbungsgespräch immer nach dem betrieblichen

Hintergrund der Personen gefragt, und *ÜBA*-Fachkräfte hätten klare Chancennachteile eine Position zu bekommen, da sie eine Ausbildung vorweisen, die nicht der Norm (betriebliche Ausbildung) entspricht. Durch den überbetrieblichen Ausbildungshintergrund werde auch die Qualifikation des Bewerbers/ der Bewerberin geringer eingeschätzt. So sagt die Befragte, der überbetriebliche Lehrabschluss sei (*BB*, 268-270): „nicht ein [dem Betrieblichen] gleichwertiger. Ist zwar vielleicht vor dem Gesetz ein gleichwertiger. Aber für jeden Unternehmer ist es kein gleichwertiger Abschluss.“. Des Weiteren meint sie aber, auch aus ihrer Position, als Personalverantwortliche für den eigenen Betrieb, heraus, dass auch immer der/ die Bewerber*in selbst für eine gelungene oder misslungene Arbeitsmarktintegration verantwortlich sei und manche Personen die *ÜBA* nur absolvieren würden, um nicht durch das soziale Netz zu fallen. Manche *ÜBA*-Absolvent*innen würden es eventuell gar nicht wollen, eine Arbeit zu finden. (*BB*, 175-177; 274-278)

Beide Expert*innen beschreiben, dass auf Seiten der Unternehmen Unsicherheit in Bezug auf die Fähigkeit der ausgebildeten Fachkräfte besteht. Die Unternehmen hätten Schwierigkeit, die jungen Menschen zu beurteilen. Die Lebensläufe der Anwerber*innen um eine Stelle seien bei der Bewerbung noch sehr kurz und weisen wenige Zusatzqualifikationen auf. Bis auf die Unterscheidung *Lehre in überbetrieblicher Ausbildung* oder in *Lehre in Betrieb* sehen die Ausbildungsverläufe der jungen Erwachsenen oft relativ ähnlich aus (*BA*, 231-240). Welche Bedeutung hat für Unternehmen nun der Faktor, dass eine Lehre in einer *ÜBA* abgeschlossen wurde? Experte *BA* (329-330) meint, dass Personalverantwortliche im Gesamten ein schlechteres Bild von einer *ÜBA*-Fachkraft haben, als von einer betrieblich ausgebildeten Fachkraft. Dabei spielen Vorurteile über schlechtere Fähigkeiten, und, falls vorhanden, Erfahrungswerte eine Rolle. Allgemein wird die *ÜBA* als eine Ausbildung gesehen, in der weniger Druck auf die Lehrlinge ausgeübt wird, als dies in einem Betrieb der Fall sei und in der die Absolvent*innen den realen Arbeitsmarkt noch nicht kennengelernt und noch nicht mit realen Produkten gearbeitet haben (*BA*, 339-342). Die Expertin *BB* (163f.; 117-182; 328-332) meint, für die Unternehmer*innen bedeutet die Anstellung einer Facharbeitskraft, die in einer *ÜBA* ausgebildet wurde, einen Risikofaktor. So bestehe nach einer Lehre im Betrieb eher die Garantie, dass eine Grundsatzsubstanz, eine gewisse Sicherheit (in Bezug auf das, was man von einem Absolventen/ einer Absolventin erwarten kann) vorhanden sei. Nach einer Ausbildung in einer *ÜBA* bestehe diese Sicherheit nicht.

Besonders wichtig für die Einstellungsentscheidung von Fachkräften seien, laut Experte *BA*, ganz allgemein gesprochen die Noten in der *LAP* und ob diese nur *Bestanden* oder mit *Gutem Erfolg* oder *Auszeichnung* bestanden wurde (240-241; 289-292), das Verhalten im Vorstellungsgespräch (253-255), wie auch das Abschneiden in Probezeiten und Aufnahmetests und die Qualität von Arbeitsproben (259-262). Essentiell sei darüber hinaus die Motivation und das persönliche Interesse am auszuübenden Beruf (405-410). Weiters bieten, laut dem Experten, die Praktika in den Betrieben eine gute Möglichkeit, um sich bei den Unternehmen am Markt zu beweisen (255-258). Im Speziellen im Bereich des Lebensmitteleinzelhandels achtet die Expert*in *BB* (349-367) bei Jobanwerber*innen, die sich bei ihr vorstellen, auf das allgemeine Auftreten und die Persönlichkeit der Fachkräfte, wie auch auf ihre Umgangsformen und ihre Kleidung. So mache sie sich ein erstes Bild einer Person. Für sie persönlich, so die Befragte, seien diese ersten Anhaltspunkte essentiell. In Kombination mit dem Faktor, Ausbildung in einer *ÜBA*, meint sie, dass, wenn all jene Punkte schlecht erfüllt sind (die Person also in ihrem ersten Auftreten, sozialen Umgangsformen und ihrem äußerlichen Erscheinungsbild negativ für die Unternehmerin erscheint) und dann noch eine überbetriebliche Ausbildung absolviert hat, es auf keinen Fall zu einer Einstellung kommen würde. Würde die Person aber in diesen eben genannten Punkten überzeugen und eine *ÜBA* abgeschlossen haben, so wäre sie bereit zu einer Probeanstellung, die überbetriebliche Ausbildung wäre kein Hinderungsgrund. Bei gleichem Abschneiden eines betrieblich Ausgebildeten und eines überbetrieblich Ausgebildeten nach einer Probezeit, würde sie sich dann aber auf die „fundierte Ausbildung“ (= betriebliche Ausbildung) als Garant für einen gewissen Standard verlassen und den/ die betrieblich ausgebildete Person wählen (*BB*, 367-371). Ganz allgemein sind die wichtigsten Fähigkeiten, die eine Fachkraft im Lebensmitteleinzelhandel vorweisen sollte, so die Expertin *BB*: die soziale Kompetenz der Fachkraft, ihre Kontaktfreudigkeit und ihr Umgang mit Kund*innen (69-71); sowie weiters die fachliche Kompetenz und das Wissen im Bereich der Warenkunde (76f.); und die wirtschaftlich-kaufmännische Ausbildung (78-85).

Der Wissenschaftler *BA* (30-32; 75-80) spricht mögliche stigmatisierende Zuschreibungen und Benachteiligungs-/ Diskriminierungsfaktoren an. So hafte den Absolvent*innen einer *ÜBA* die Zuschreibung an, dass sie zweimalig in einem Wettbewerb mit anderen um eine Stelle versagt haben. So haben es die Personen zum Ersten nicht geschafft eine betriebliche Lehrstelle zu finden, und sie haben es zum Zweiten nicht geschafft, während ihrer überbetrieblichen Ausbildung in eine betriebliche Lehre zu wechseln. Als weitere Faktoren

spricht er (*BA*, 298-306; 319-323; 431-456) mögliche Stigmatisierungen auf Grund eines Migrationshintergrundes oder einer anderen Hautfarbe, auf Grund des Aussehens, der Umgangsformen, oder des Hygienestandards (dies vor sei vor allem in Bereichen mit viel Kund*innenkontakt vorherrschend) und auch Stigmatisierung auf Grundlage der Einschätzung des Elternhauses (oder den tatsächlichen Kontakt, falls diese ihre Kinder eventuell zum Bewerbungsgespräch begleiten) an.

Im Vergleich der beiden Ausbildungen ist es für beide Expert*innen wichtig zu erwähnen, dass die *ÜBA* ihre wichtigste Funktion als Auffangnetz für Jugendliche, die keine betriebliche Lehrstellen finden konnten, sehr gut erfüllt. Person *BB* (46-50) berichtet, vor allem aus ihrer Tätigkeit in der Kommission der *LAP*, dass manche junge Erwachsene klar kommunizieren, wie froh sie seien, wenn sie nach der *ÜBA* eine fixe Arbeitsstelle oder eine Stelle in Aussicht hätten. Sie beschreibt (*BB*, 143-149; 322-328) die *ÜBA* allgemein als eine Chance für die jungen Menschen, als spätere Möglichkeit auf ein geregeltes Leben und ein vernünftiges Einkommen. Der Experte *BA* (513-517) merkt an, dass es natürlich im Einzelfall manchmal zu überlegen sei, ob es nicht für, zum Beispiel sehr begabte Jugendliche, die an eine *ÜBA* verwiesen worden sind, andere, bessere Alternative geben könnte. Konsens zeigen die beiden Expert*innen auch darüber, dass der Abschluss einer *ÜBA* deutlich besser sei, als gar kein Abschluss oder ein Abbruch einer regulären Lehre (*BA*, 51-53; 224-225; *BB*, 322-328). Beide sprechen auch davon, dass sie die Ausbildung gut, in Bezug auf das erlernte, theoretische Wissen einschätzen (*BA*, 198-200; *BB*, 19-23). Außerdem helfe die intensive Sozialbetreuung bestimmte Defizite der Lehrlinge aufzulösen (*BA*, 185f.; 596-601).

Der Experte *BA* spricht mehrmals an, dass für ihn persönlich (auch in einer selbst durchgeführten Studie mit qualitativen Elementen) ein Aspekt besonders hervorgestochen habe. Er nennt es die: „Wohlfühlatmosphäre“ (*BA*, 183-185), die in einer überbetrieblichen Ausbildung für die jungen Erwachsenen oft herrscht. So biete die *ÜBA* für Auszubildende viele Vorteile. Sie haben wenig bis gar keinen Produktionsdruck, einen weniger fordernden Chef/ eine weniger fordernde Chefin als in einem Betrieb, und keine Kund*innen, die zusätzlich Druck auf die Lehrlinge ausüben könnten. Daneben lernen sie, im Gegensatz zu so manchen Lehrling in einem kleineren Betrieb, der oft der einzige Lehrling in einem Unternehmen ist, in einer Gruppe von Gleichaltrigen (*BA*, 179-185). Diese *Wohlfühlatmosphäre* spricht der Befragte (*BA*, 186-198; 567-571) auch in Bezug auf die Motivation zum Wechsel an. So würde ein Wechsel für die jungen Erwachsenen bedeuten,

ihre vertraute Umgebung verlassen zu müssen und sich wieder in einem fremden Umfeld selbst behaupten zu müssen. Zwar könnte es durch die Gruppensituation auch zu Konkurrenzsituationen kommen, die die jungen Personen motivieren könnten (wenn ein Kollege/ eine Kollegin z.B. den Wechsel in eine Lehre im Betrieb schafft), jedoch spielen viele Faktoren eine Rolle und das Wohlfühlen in einer Ausbildungseinrichtung könnte eben zum Verhalten des Verbleibens führen. Dazu der Befragte:

„es ist halt ein gewisses Spannungsfeld einfach, das war halt für mich so spürbar. Sozusagen, dass es da einfach unterschiedliche Interessen und Motive gibt, und dass das, was für den Jugendlichen am Arbeitsmarkt natürlich am Besten ist halt, dass das dann doch nur eine Dimension ist, in seinem Entscheidungsverhalten, sondern dass es halt auch natürlich andere Dimensionen gibt“ (BA, 582-858)

Im direkten Vergleich beschreiben die Befragten die Lehre im Betrieb als klar arbeitsplatznäher (BA, 65f.; 138-140; BB, 117-126) und im Bezug auf die praktische Erfahrung eindeutig der ÜBA vorzuziehen. Die Befragte BB (332-337) beschreibt für den Lebensmitteleinzelhandel und die ÜBA-Absolvent*innen:

„dass da halt nur ein gewisser Prozentsatz [...] gut den Beruf ausüben kann. Gegenüber denjenigen, die schon/ die drei Jahr fundiert an der Front gestanden sind. Da haben die ein bisschen einen Vorteil, [...] Und wenn der jetzt überbetrieblich ausgebildet worden ist und hat vielleicht nur drei Monate Praxis im Verkauf gehabt, wird er immer benachteiligt sein gegenüber anderen.“

Die praktische Erfahrung in einer ÜBA sei, so BB (127-129) nicht vergleichbar mit jener einer betrieblichen Ausbildung. Auch der Wissenschaftler BA bezeichnet die beiden Ausbildungen als sehr unterschiedlich. In Bezug auf die praktische Erfahrung der Absolvent*innen meint er, dass einer der wichtigsten Vorteile der dualen Ausbildung das „training on the job“ (BA, 143) nicht stattfindet, sondern stattdessen ein „training on the training“ (BA, 144). Die Situation im Übungsbetrieb könne nicht eins zu eins mit einer am Arbeitsmarkt stattfindenden Produktion verglichen werden.

Zentral im Vergleich der beiden Ausbildungen sei außerdem, so die beiden Expert*innen, die Anerkennung, die die jungen Erwachsenen durch ihre Arbeit bekommen; wie auch auf Seiten der Lehrlinge, die Entscheidung für einen bestimmten Lehrberuf und die damit einhergehende Motivation. So sehe man in einer ÜBA mit Produktion einen Mangel an Anerkennung, der Experte BA (154-161) nennt hier das Beispiel der überbetrieblichen Lehre zum/ zur Floristen/ Floristin. Dort werden Blumen, die je nach verfügbarem Budget für die

Ausbildung angeschafft werden, immer wieder zu einem Strauß gebunden und wieder aufgelöst. Die Anerkennung, die die Jugendlichen dabei von ihrer/ ihrem Ausbilder*in erhalten sei aber eine andere, als jene, die angehende Florist*innen am Arbeitsmarkt bekommen (in dem sie z.B. direkte Rückmeldungen von Kund*innen auf ein von ihnen gestaltetes Produkt bekommen). Bezüglich der bewussten Entscheidung für einen Beruf, so die Expert*innen (BB, 400-403; 419-426), sehe man das Muster, dass sich ÜBA-Lehrlinge oft erst sehr spät für einen Lehrberuf interessieren und oft auch erst nach der Pflichtschule mit der Suche beginnen (die Bewerbungen für betriebliche Lehrstellen werden aber meist schon am Ende eines Schuljahres abgeschlossen). Außerdem gibt es für die überbetriebliche Ausbildung immer das Problem, dass nur in bestimmten Berufen ausgebildet wird, und die Trägerorganisation aus ihrer Sicht auch immer ein Interesse daran hätten, ihre Ausbildungsgruppen voll zu bekommen (BB, 410-412). Haben junge Personen dann einen freien Platz gewählt, müsse erst das Interesse für den Lehrberuf geweckt werden (BB, 60-64). Oft kommt es in der Entscheidung für einen Beruf dann auch, von Seiten der Lehrlingen, zur Wahl des geringsten Übel oder des einfachsten Weges (BA, 404f.; BB, 16-19). Es ergebe sich oft ein Spannungsfeld zwischen dem Wunschberuf der jungen Erwachsenen und, auf der anderen Seite, den Lehrberufen, die gerade in einer Form einer ÜBA angeboten werden (BA, 397-400). Auf der Seite der betrieblichen Ausbildung seien die Angebote an Lehrstellen dagegen an den Markt angepasst, und, es könne, laut dem Befragten BA (412-418), davon ausgegangen werden, dass jemand, der sich zum Beispiel für einen Nischenlehrberuf entscheidet, auch hoch motiviert in seiner Lehre und in der späteren Ausübung seines Berufs ist.

Die Unternehmerin BB (26-30) berichtet, vor allem aus ihren langjährigen Erfahrungen als Durchführende von Lehrabschlussprüfungen im Bereich Lebensmitteleinzelhandel, dass sich die Ausbildungsqualität in den überbetrieblichen Ausbildungseinrichtungen stark verbessert habe. Das Abschneiden der Prüflinge sei zwar noch immer abhängig von der Trägerorganisation, in der die Lehre abgeschlossen wird, im Gesamten, so aber die Befragte, hat sich die Qualität entscheidend verbessert (BB, 12-15; 33-35; 387-402). So sei es zu Beginn der Einführung der überbetrieblichen Ausbildung die Regel gewesen, dass bei den Absolvent*innen einer ÜBA immer das *Bestehen* oder *Nicht-Bestehen* bei der LAP zentral war. Mittlerweile gebe es aber Trägerorganisationen, deren Auszubildende auch *Auszeichnungen* oder *Gute Erfolge* erreichen und die allgemein eine sehr hohe Rate an bestandenen Lehrabschlussprüfungen vorweisen können.

Die Lehrlinge in einer ÜBA charakterisiert die Unternehmerin (BB, 96-106) folgendermaßen: auf der einen Seite gebe es junge Erwachsene, die sehr froh sind, eine Ausbildung bekommen zu haben, eine Aufgabe zu haben und auch die Aussicht auf einen späteren Job zu haben. Diese Lehrlinge würden auch die Ausbildung sehr ernst nehmen. Auf der anderen Seite aber, so BB, gebe es auch Lehrlinge, die die Ausbildung nur machen, um staatliche Unterstützung zu bekommen und nicht durch das soziale System zu fallen; sowie, weil sie die Ausbildung machen müssen. Zwar räumt sie ein, dass es diese Typen auch in der betrieblichen Ausbildung gibt, aber dass die Motivation für einen Beruf auf Seiten der Lehrlinge oft höher sei, als bei den Lehrlingen einer ÜBA, wie bereits im vorangegangenen Absatz angesprochen.

Einig sind sich die beiden Expert*innen darüber hinaus, dass das Konzept der ÜBA in der Gesellschaft gut bewertet werde und auch von Personalverantwortlichen grundsätzlich offen aufgenommen werde (BA, 462-464; BB, 376-380). Zur allgemeinen, gesellschaftlichen Bewertung der überbetrieblichen Ausbildung meint die Unternehmerin BB (380-382): „es ist vor Jahren immer noch sehr belächelt worden, oder halt auch nicht so positiv gesehen worden, aber [...] das Bild hat sich schon gebessert. Ich würde sogar mir sagen trauen, wesentlich gebessert.“.

5 Interpretation und Zusammenfassung

Im nun folgenden Teil der Arbeit werden die wichtigsten Ergebnisse der Analyse noch einmal zusammengefasst. Dabei werden sie weiterführend interpretiert, sowie in den Kontext des theoretischen Hintergrunds und der bisherigen Forschung zum Thema eingeordnet. Es wurde die Struktur des Ergebnisteiles im Groben beibehalten (Wahrnehmung Übergang, Selbst- & Fremdbild, Expert*innensicht). Die Ergebnisse der Expert*innenmeinung wurden aber auch schon in den beiden ersten Punkten an passender Stelle eingearbeitet, um eine thematisch flüssigere Zusammenfassung liefern zu können.

In der vorliegenden Arbeit zeigen sich, auf Grundlage der Analyse der fünf Gespräche mit den Absolvent*innen einer *ÜBA*, verschiedene Übergänge und Wahrnehmungen des Übergangs in Bezug auf die Platzierung am Arbeitsmarkt. Keiner/ Keine der Befragten befindet sich in einer Vollzeitanstellung im erlernten Beruf. Zwei der Befragten (*AB* und *AE*) befinden sich einer Teilzeitarbeit. Zentral für den Einstieg in den Beruf waren für die beiden Personen in Beschäftigung (schließt man das Übernahmeangebot von Person *AA* mit ein, so für die drei Personen) Kontakte, die sie schon während ihrer *ÜBA*-Zeit in ihren Praktikabetrieben geschlossen haben. Es scheint, dass diese Phasen der Bewährung am realen Arbeitsmarkt nicht nur für den Ausbildungserfolg und die praktische Erfahrung der *ÜBA*-Fachkräfte zentral sind, sondern auch eine wichtige Chance bezüglich der späteren Suche nach einer Facharbeitsstelle bietet. Interessant ist diesbezüglich auch die Wahrnehmung von Person *AE*. Die Steuerassistentin findet nach der Ausbildung, mit Hilfe der Unterstützung des Betriebskontraktors der *Überbetrieblichen Lehrausbildung*, nach einer kurzen Übergangszeit eine Anstellung. Sie zeigt sich sehr überrascht und hätte eigentlich mit einer längeren Zeit der Suche gerechnet, da ihrer Meinung nach die überbetriebliche Ausbildungseinrichtung einen schlechten Ruf am Arbeitsmarkt hat. Im Gegensatz zu den beiden Gesprächspartnern aus dem Bereich Lebensmitteleinzelhandel unterschätzt die Befragte die Chancen der späteren Übernahme durch einen Praktikumsbetrieb. Den jungen Erwachsenen steht es, laut den Befragten, grundsätzlich frei sich eigenständig ihre Praktikumsstellen während ihrer Ausbildung zu suchen. Es können aber auch über die Trägerorganisationen Stellen vermittelt werden. In Anbetracht der Erfahrungen des KFZ-Technikers *AD* (die Erfahrung, dass Praktikabetriebe die *ÜBA*-Lehrlinge als kostenlose Arbeitskräfte sehen und keinerlei Interesse an einer Übernahme haben) scheint es diesbezüglich sehr wichtig, die Praktikabetriebe gezielt auszuwählen und auf deren Qualität zu achten. Für die Arbeitsmarktintegration ergibt sich dieser persönliche Kontakt und das Kennenlernen der Arbeitsweisen der jungen Erwachsenen

für eine spätere Bewerbung als zentraler Punkt. So sind diese Unternehmen nicht nur für einen möglichen Wechsel im Zuge der Ausbildung (Wechsel von der *ÜBA* in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis) essentiell, sondern sie bieten auch eine gute Chance für eine spätere, gelungene Arbeitsmarktintegration.

Fast alle Befragten bezeichnen ihre Arbeitssuche nach der *ÜBA* und der Lehrabschlussprüfung als schwierig. Auf Bewerbungen bekommen die Befragten meist keine Antwort oder Absagen. Der Beginn der Zeit nach dem Lehrabschluss wird noch als angenehm wahrgenommen, es wird aktiv und viel nach Arbeit gesucht. Wie belastend aber eine längere Zeit der Arbeitslosigkeit werden kann, sieht man anschaulich am Beispiel des KFZ-Technikers *AD*. Der Befragte sucht seit zwei Jahren nach einer Anstellung im erlernten Beruf. Die Motivation zur Suche nimmt mit andauernder Arbeitslosigkeit ab und die Situation des *Zu-Hause-Seins* wirkt sehr bedrückend auf die Person. Für den Befragten hat die lange Arbeitslosigkeit Einfluss auf sein gesamtes Leben: seine privaten Pläne lassen sich nicht umsetzen und er sieht keine Möglichkeit sich ein selbstständiges, von seiner Familie unabhängiges, Leben aufzubauen.

Wie bereits angesprochen berichten die jungen Erwachsenen, die schnell eine Arbeitsstelle gefunden haben, vor allem davon, dass ihre Leistung und Einstellung während der Praktikumszeit zu ihrem Jobangebot geführt haben. Ihre persönlichen und fachlichen Fähigkeiten und Stärken waren dabei besonders wichtig. Daneben war, wie auch der Bildungsexperte *BA* betont, die Kommunikation der persönlichen Motivation in der Bewerbung für die Unternehmen sehr wichtig. Person *AA* spricht aber auch strukturellen Aspekten eine Bedeutung zu. Der Betrieb wäre unterbesetzt gewesen und hätte aktuell nach einer/ einem Mitarbeiter*in gesucht. Hier könnten auch branchenspezifische Unterschiede zum Tragen kommen. Die vorliegende Arbeit liefert jeweils nur einen kleinen Einblick in drei verschiedene Branchen (Lebensmitteleinzelhandel, Steuerassistenz, KFZ-Technik). Die überbetriebliche Ausbildung findet daneben aber noch in vielen weiteren Branchen statt. Die Aufnahme einer Arbeitsstelle nach einer Ausbildung hängt natürlich auch immer von der branchenspezifischen Situation am Arbeitsmarkt ab. Für den Bereich Lebensmitteleinzelhandel, in welchem zwei der fünf befragten Fachkräfte gelernt haben, stehen viele offene Stellen zur Verfügung. So berichtet die Statistik Austria (Statistik Austria, 2017) in einer Erhebung zu offenen Stellen in Österreich, dass von 72.800 offenen Stellen im Jahresdurchschnitt 2016 in Gesamtösterreich 18.500 auf den Bereich *Dienstleistungsberufe*

und Verkäufer*innen fallen. Somit befinden sich ca. 25,4 % aller erhobenen offenen Stellen innerhalb dieser Branche. Nimmt man im Sinne einer ökonomischen Betrachtungsweise solche Faktoren mit in den Fokus, ist anzunehmen, dass ÜBA-Fachkräfte von einem solchen hohen Angebot an offenen Stellen in ihrer Branche profitieren.

Ein Misserfolg am Arbeitsmarkt, genauer im Übergang, wird in *erwerbsarbeitszentrierten Übergangsregimen* wie dem Österreichischen (nach Walther, 2011), dem Individuum und nicht der Struktur zugeschrieben. Dies ist auch sichtbar in den Erzählungen der Befragten. Nur selten sprechen sie die Situation am Arbeitsmarkt an. Person AA (618-623) spricht aber an einem Punkt im Interview ein Unverständnis dahingehend an, dass:

„[...] es ja immer heißt, zum BFI geht man, wenn man nichts findet. (..) Was auch irgendwie komisch ist, ich meine wenn man/ wenn es Nichts gibt, es hat ja geheißen es gibt viel Arbeitslosigkeit, also da ist es klar, dass manche Nichts finden [...] und dann auf einmal anfangen, na, die haben nichts gefunden. Soll man Nichts machen, wenn man Nichts findet, ist ja auch komisch, oder?“

Der Eintritt in eine ÜBA scheint mehrheitlich so gedeutet zu werden, dass die jungen Erwachsenen aus geringem persönlichen Sucheinsatz oder schlechter Bewerbungsstrategie und Bewerbungsverhalten keine betriebliche Lehrstelle gefunden haben. Die Zuschreibungen auf eben diese Faktoren werden von den Befragten als unfair wahrgenommen. Der Befragte AD spricht zudem an, dass er die *Überbetriebliche Lehrausbildung* als eine Maßnahme des Staates einschätzt, um die Arbeitslosigkeit in Österreich gering zu halten. Die Berater*innen des AMS wüssten über die schlechten Möglichkeiten nach dem Abschluss einer überbetrieblichen Lehre Bescheid, würden die jungen Menschen aber trotzdem dorthin schicken, was für den Befragten nicht nachvollziehbar ist.

Übergänge sind, wie in der Lebensverlaufsperspektive erforscht, *sensible Phasen*. Eine längere Zeit der Arbeitslosigkeit signalisiert, das nehmen auch die Befragten wahr, für viele Personalverantwortliche Faulheit und geringe Anstrengung bezüglich der Suche. Es scheint einen negativen Einfluss auf das weitere Vorgehen zu haben, wenn es jungen Personen nicht direkt gelingt nach ihrem Hauptschulabschluss eine Lehrstelle zu finden. Die absolvierte *Überbetriebliche Lehrausbildung* (und auch das Nicht-Erreichen eines Wechsels in ein betriebliches Lehrverhältnis während der Ausbildungszeit) könnte am Arbeitsmarkt als Signal dahingehend wirken. Der Bildungsexperte BA spricht dies auch in seinem Interview an. Bei dem späteren Versuch der Arbeitsmarktintegration nach einer ÜBA, gelten die jungen

Erwachsenen als Personen, die bereits zweimal im Wettbewerb um betriebliche Stellen, mit ihren Altersgenossen/-genossinnen *verloren* haben. Erst haben sie keine betriebliche Lehrstelle gefunden, im Zweiten haben sie auch während der ÜBA-Ausbildung den Wechsel in eine betriebliche Lehre nicht geschafft. Das Scheitern am ersten Übergang *Schulabschluss - Lehrausbildung* und das Scheitern in den Wechselversuchen während der Ausbildung, sind also Attribute, welche Personen mit einer überbetrieblichen Ausbildung zugeschrieben werden. So haben die hier Befragten, wie Solga (2005) es anspricht, versucht durch eine arbeitsmarktpolitische Maßnahme den fehlenden Abschluss nachzuholen. Es scheint, dass der Ausbildungsort (überbetrieblich) eine Signalwirkung hat, die anzeigt, dass das Individuum bereits zweifach im Wettkampf mit Gleichaltrigen gescheitert ist.

Die unter dem Punkt der *Krise des institutionalisierten Lebenslauf* (Kohli, 2003) besprochene Ungewissheit und Unsicherheit in Bezug auf den Lebensverlauf und die Übergänge werden auch in der vorliegenden Analyse sichtbar. Der in der Branche KFZ-Technik ausgebildete Befragte AD zum Beispiel, sieht für seinen Misserfolg am Arbeitsmarkt bisher vor allem seine fehlende Erfahrung als Ursache. Daneben erhebt er aber auch starke Kritik am Ausbildungsbetrieb und seiner Lehre. Die Lehrwerkstätten seien in seinem Bereich nicht ausreichend ausgestattet gewesen und er hätte dadurch auch gewisse Fertigkeiten, die in einem Unternehmen in der freien Wirtschaft Voraussetzung für eine Fachkraft sind, nicht erlernen können. Immer wieder versucht der Befragte die Anforderung, die von Seiten der Arbeitgeber*innen oder des Arbeitsmarktes allgemein an ihn gestellt werden, zu erfüllen. Für ihn ist es unverständlich, dass, wenn er diese Anforderung dann erfüllt hat (z.B. den Abschluss der Lehrausbildung), bei weiteren Bewerbungen dann wiederum andere Qualifikationen von ihm verlangt werden. Die angenommene Sicherheit mit dem Erreichen eines gewissen Abschlusses (oder einer gewissen Qualifikation) den Einstieg in die Erwerbsarbeit schaffen zu können, mündet für ihn immer mehr in Unsicherheit. Der Befragte weiß kaum mehr Wege, um sich aus seiner Position der Langzeitarbeitslosigkeit zu befreien und verweilt bisweilen starr in seiner Situation der erfolglosen Arbeitssuche. Er möchte aber nicht, wie seine Berater*innen am AMS es ihm vorschlagen, in anderen Branchen suchen. Interessant ist in Bezug auf dieses starre Verharren – in einer schon selbst als aussichtslos definierten Situation – auch das Verhalten, welches er von vielen seiner Kolleg*innen berichtet. Viele sind davon überzeugt, mit einer *Überbetrieblichen Lehrausbildung* später keine Arbeit finden zu können. Dennoch streben die meisten seiner Kolleg*innen keinen Wechsel in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis an, da sie dort mit einer geringen

Vorbereitungszeit für die *LAP* konfrontiert wären und sie Angst hätten, dann den Abschluss gar nicht zu schaffen. Auf der einen Seite sind sich die Personen darüber bewusst, dass sich ihre anschließende Arbeitssuche als schwierig gestalten wird. Dies beschreibt auch Person *AD*. Er kritisiert, wie zuvor erwähnt, auch das Vorgehen des *AMS* (junge Erwachsene in eine *ÜBA* zu schicken, trotz der schwierigen späteren Situation) und mutmaßt, dass mit diesem Vorgehen die Arbeitslosigkeitszahlen gering gehalten werden soll. Auf der anderen Seite verweilt er (und seine Kolleg*innen) aber in der überbetrieblichen Ausbildung, in die er verwiesen worden ist, und sucht – auch nach der Information bezüglich der schwierigen Arbeitsmarktintegration von Kolleg*innen (dass der Arbeitsmarkteintritt mit einer *LAP* nach einer *ÜBA* nicht gesichert sei) – nicht aktiv während seiner Ausbildung nach einer betrieblichen Lehrstelle.

Der Befragte *AD* nimmt darüber hinaus wahr (ein wichtiger Aspekt, der in der vorliegenden theoretischen Arbeit ausgeklammert wurde), dass er einen entscheidenden Nachteil davon hat, dass er keine hilfreichen Kontakte und Verbindungen vorweisen kann, die ihm den Einstieg in die Arbeitswelt erleichtert könnten. Hier wäre eine Analyse der verfügbaren Netzwerke der überbetrieblich ausgebildeten Fachkräfte, im Vergleich zu jenen mit betrieblichen Hintergrund, interessant und würde eventuell einen weiteren Beitrag zur Erklärung der erschwerten Integration bieten.

Haidinger und Kasper (2012) beschreiben bereits in Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung der überbetrieblichen Ausbildung, dass sie, im Gegensatz zu manchen Ausbildungen im Betrieb, nicht speziell auf eine Marke oder Software ausgerichtet ist. In der hier vorliegenden Analyse wird, in Bezug auf die Arbeitsmarktintegration, die breite Ausrichtung der Ausbildung von Seiten der Jugendlichen sowohl als positiv, als auch als negativ eingeschätzt. Auf der einen Seite, so nehmen es die Jugendlichen wahr, hat ihnen die Ausbildung, auch durch die verschiedenen Praktika in Unternehmen, ein großes Feld an Möglichkeiten eröffnet, wie z.B. die Möglichkeit Kontakte in verschiedene Unternehmen aufzubauen. Dabei berichten die jungen Erwachsenen sowohl von fachgleichen Praktika (Ausbildung Lebensmitteleinzelhandel; Praktikum Lebensmitteleinzelhandel), als auch von Praktika in fachnahen Unternehmen (Ausbildung Lebensmitteleinzelhandel; Praktikum Einzelhandel mit anderem Fokus, z.B. Tiernahrung). Auf der anderen Seite, wie dies vor allem der Befragte aus der Branche KFZ-Technik berichtet, kommt es diesbezüglich zu Schwierigkeiten bei der

Arbeitsmarktintegration. Bei manchen Betrieben sei es von Vorteil, eine Ausbildung in einem Betrieb zu haben, der sich z.B. auf eine bestimmte Automarke spezialisiert hat.

Es fällt auf, dass die Befragten alle in der Erzählung ihrer Bildungs- und Ausbildungsgeschichte einen Bruch/ Diskontinuität (also eine Abweichung von einem Ablauf nach entsprechender Norm) vorweisen. Sei dies im Bildungssystem (Schulabbruch, Wiederholen einer Schulstufe) oder später in Bezug auf den Abbruch einer betrieblichen Lehrstelle. Es gibt möglicherweise einen Zusammenhang zwischen einem Lebenslauf mit Diskontinuitäten in der Schulausbildung und Schwierigkeiten im Finden einer betrieblichen Ausbildung. Natürlich handelt es sich im vorliegenden Fall um eine qualitative Analyse der Lebensläufe von nur fünf *ÜBA*-Fachkräften. Für eine Generalisierung wäre an dieser Stelle eine weiterführende quantitative Analyse wertvoll. Dennoch ist es weiters auffallend, in Bezug auf die beiden Befragten, die eine betriebliche Lehrstelle in erster Instanz gefunden hatten, dass diese keinen solchen Bruch in ihrer Schulausbildung aufweisen. Erst der Abbruch der betrieblichen Lehre macht es im Anschluss für die Beiden schwierig, wieder eine Lehrstelle zu finden. Möglicherweise hat ein Bruch im Lebenslauf großen Einfluss auf die weitere Lehrstellensuche oder auch die spätere Arbeitsmarktintegration.

Für den Eintritt in eine *ÜBA* und die Wahl einer bestimmten Branche beschreiben sowohl Haidinger und Kasper (2012), als auch die befragten Expert*innen in der vorliegenden Arbeit, dass diese oft nur eingeschränkt möglich sei und es ein Spannungsfeld zwischen den Wunschberufen der jungen Erwachsenen und den Angeboten in der *ÜBA* gibt. Der Bildungsexperte *BA* meint, dass damit einhergehend bei *ÜBA*-Lehrlingen oftmals erst das Interesse für einen bestimmten Lehrberuf geweckt werden müsse. Die Befragten *ÜBA*-Fachkräfte beschreiben auch in Bezug auf die Wahl der Lehrausbildungsbranche, dass sie zwar jeweils im groben gewünschten Bereich einen Platz finden konnten, dass sie aber im Speziellen für eine bestimmte Berufsausbildungen entweder vor eine begrenzte Auswahl an noch freien Plätzen gestellt worden sind, oder auch spezifischen Berufen zugeteilt worden sind. Die Befragte *AE* beschreibt bezüglich ihrer Wahl, dass sie vor eine Auswahl gestellt wurde, in der ihre spezielle Wunschbranche nicht vorgekommen sei. Für einen Platz in ihrer gewünschten Spezialisierung hätte sie sich aktiv einsetzen müssen und eine Wartezeit hinnehmen müssen; dies stellte für die Befragte keine Option dar, sie fügte sich der Vorgabe und absolvierte die Ausbildung.

Von dem in der Panelerhebung von Schönherr, Zandonella und Wittinger (2014) berichteten Druck von Seiten der Ausbildungseinrichtungen zum Wechsel in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis, wird in der hier vorliegenden Arbeit nicht berichtet. Zu Beachten ist hier natürlich die Auswahl der Befragten. Sie alle haben ihre Ausbildung in der *ÜBA* beendet und berichten darüber, dass im Laufe der Ausbildung die Suche nach einem Betrieb, in den gewechselt werden kann, immer mehr in den Hintergrund rückt. Die Gründe für den eigenen Verbleib in der Ausbildung sind, laut den Befragten selbst, die fehlende Motivation sich noch einmal an eine neue Ausbildungsumgebung gewöhnen zu müssen, ihre persönliche allgemeine Faulheit in Bezug auf die Suche, oder die Unannehmlichkeiten (wie abzulegende Prüfungen), die ein Wechsel mit sich bringen würde. Ebenso haben es viele *ÜBA*-Lehrlinge vorgezogen (wie bereits erwähnt), in der *ÜBA* zu bleiben, um nicht die gute und lange Vorbereitung auf die Lehrabschlussprüfung zu verlieren. Die Lehre im Betrieb würde nur kürzere Zeit für die Vorbereitung vorsehen, manche seiner Kolleg*innen hatten die Befürchtung ohne die ausführliche und lange Betreuung die *LAP* nicht zu bestehen. Hier fällt auf, wie es auch der Bildungsexperte *BA* aus seinen eigenen Forschungen berichtet, dass die jungen Erwachsenen die *ÜBA* als Ausbildung sehr schätzen und die Motivation zum Wechsel eventuell durch die guten Bedingungen in der Lehre gering sei (der Experte *BA* nennt es *Wohlfühlatmosphäre*). Die Jugendlichen fühlen sich wohl in der Lehrausbildung, bekommen weniger Druck seitens der Ausbilder*innen, als zum Beispiel in einer Lehre im Betrieb, und werden zudem in einer Gruppe von Gleichaltrigen ausgebildet. Das alles könnte einen Einfluss auf die Wechselbemühungen seitens der *ÜBA*-Lehrlinge haben. Haben die Befragten während der Zeit der *ÜBA* noch weiterhin nach einer Lehre im Betrieb gesucht, so berichten sie, dass die Suche sehr entmutigend war und auch im Laufe der Lehre immer schwieriger geworden sei. Dabei ist auch im Laufe der Zeit die Motivation gesunken überhaupt zu suchen. Die jungen Erwachsenen berichten von Seiten der Ausbildungsbetriebe über Ermutigungen zur Suche, grundsätzlich sei es aber jedem Lehrling selbst überlassen worden, inwiefern und wie stark gesucht wurde. Druckausübung von Trainer*innen oder anderen Beteiligten beschreibt keiner der Befragten.

Welche Identität in Bezug auf ihre Berufsausbildung haben sich nun die Befragten aufgebaut? Wie haben sie ihre Ausbildung erlebt? Wie sehen sie sich selbst als Fachkraft? Zusammenfassend fällt auf, dass alle befragten Personen bezüglich ihrer Ausbildung von einer guten theoretischen Ausbildung sprechen. Sie sehen sich in Bezug auf ihr Fachwissen und zum Beispiel, im Bereich Lebensmitteleinzelhandel in der Warenkunde, sehr gut

ausgebildet. Der Befragte *AB* erzählt darüber hinaus, dass er und seine Kolleg*innen während der Lehre auch den direkten Vergleich mit Personen getätigt haben, die am Arbeitsmarkt beschäftigt waren (Warenkundewissen der Fachkräfte in Lebensmitteleinzelhandelsfilialen testen). Dabei stellen sie fest, und wurden in ihrer Wahrnehmung gestärkt, dass sie in diesem Bereich gut mit betrieblich ausgelernten Fachkräften mithalten können; oder auch, darüber hinaus, sich teilweise mehr Wissen angeeignet haben. Diese Einschätzung teilen auch die beiden Expert*innen *BA* und *BB*. Die Ausbildung sei sehr gut in Bezug auf das erlernte Fachwissen. Wenn es in der Ausbildung möglich war, wurden auch praktische Übungen eingebaut. So zum Beispiel in der Ausbildung zum/ zur Steuerassistenten/ -assistentin. Manche Aufgaben im Büro wurden so eingelehrt, dass die jungen Erwachsenen darin eine gute Routine erlangen konnten.

Außerdem könne man in der *ÜBA*, so der KFZ-Techniker *AD*, sofort ab dem Beginn der Ausbildung sein theoretisches Fachwissen anhand von praktischen Übungen anwenden. Man werde nicht, wie dies oft in einer Lehre im Betrieb passiert, das erste Jahr nur zu Hilfstätigkeiten eingeteilt. Des Weiteren könne man in einem entspannten Umfeld ohne Angst vor Konsequenzen (z.B. durch das fehlerhafte Montieren eines Bauteiles oder das Beschädigen von Bauteilen) lernen. Der Experte *BA* spricht diesen Faktor auch mehrmals in seinem Interview an. Er meint, dass die Situation in einem Übungsbetrieb nicht mit der Situation am Arbeitsmarkt vergleichbar ist. Wie bereits angesprochen, bietet die *ÜBA*, aus seiner Sicht, den Vorteil (oder auch späteren Nachteil) für die jungen Erwachsenen, dass sie in der *ÜBA* nicht mit realen Produktions- und Arbeitsbedingungen konfrontiert sind. So bilden anstatt eines/ einer Chefs/ Chefin die Trainer*innen die Lehrlinge aus, die Jugendlichen haben keinen Umgang mit realen Kund*innen, und sie bekommen weniger Druck zu spüren. Im Sinne des Humankapitalansatzes von Becker (1993) würde dieser andere Aufbau der überbetrieblichen Ausbildung oder die – im Vergleich zur betrieblichen Lehre – eingeschränkte Möglichkeit des Fähigkeitenerwerbs (z.B. geringere Möglichkeit in der *Überbetrieblichen Lehrausbildung* zu Kund*innengesprächen, oder schlechtere Ausstattung der Übungsbetriebe im Vergleich zu Betrieben am Markt) zu einem geringeren Humankapitalerwerb in der *ÜBA* führen, der sich in späterer Folge in einem kleineren Produktivitätslevel und geringeren Arbeitsmarktchancen der *ÜBA*-Fachkräfte ausdrücken würde. Der Befragte *AD* beschreibt diesbezüglich einen Nachteil in dem Erwerb von Fähigkeiten im Umgang mit verschiedenen Maschinen, die in der Lehrwerkstätte nicht vorhanden waren. Wird dieses fehlende Wissen von potenziellen Arbeitgeber*innen in einer

Probearbeit bemerkt, so kommt er dadurch nicht für die Facharbeitsstelle in Frage. Gemäß der *Signaltheorie* (Spence, 1973) ist aber davon auszugehen, dass Arbeitgeber*innen nicht immer vollständige Information bezüglich der Produktivität und den Ausbildungsbedingungen und Lernmöglichkeiten ihrer Bewerber*innen besitzen (sei dies in Bezug auf jene Fachkräfte, die eine *ÜBA* absolviert haben, als auch in Bezug auf Fachkräfte, die eine Lehre im Betrieb abgeschlossen haben). Ein Abschluss nach einer *Überbetrieblichen Lehrausbildung* wird aber in diesem Sinne als Signal für einen geringeren Humankapitalerwerb – im Vergleich zu dem erworbenen Kapital in einer absolvierten betrieblichen Ausbildung – gewertet.

Für den Übergang in den Arbeitsmarkt und das *Sich-Präsentieren* am Arbeitsmarkt (Bewerbungsgespräch) sind, wie dies zum Beispiel Heckman und Rubenstein (2001) oder auch Protsch und Solga (2015) beschreiben, nicht nur fachliche Kompetenzen wichtig, sondern vor allem auch *nicht-kognitive Fähigkeiten* wie etwa Durchhaltevermögen oder Kommunikationsfähigkeit. Dies bestätigt auch die Expertin *BB* in ihrem Interview. Für ihren eigenen Betrieb im Bereich Lebensmitteleinzelhandel sind neben den Abschlussnoten in der *LAP*, dem Abschneiden in Probezeiten und der Motivation für den Beruf, vor allem das Auftreten, die Persönlichkeit und Umgangsformen der Fachkräfte essentiell. Die *ÜBA*-Fachkräfte schildern, dass ihnen die *ÜBA* dabei geholfen hat eine gewisse Selbstständigkeit zu erlernen und vor allem auch ihren eigenen Umgang mit anderen Personen zu verbessern. Darüber hinaus hätten sie auch ein Durchhaltevermögen erlernt (bei aufkommenden Schwierigkeiten seine eigenen Ziel trotzdem zu folgen). Für diesen Faktor spielt wahrscheinlich auch das große Unterstützungsangebot in der überbetrieblichen Ausbildung eine Rolle. So werden die jungen Erwachsenen sowohl in der Lehrbetriebssuche als auch in der Praktik suche unterstützt. Darüber hinaus werden sie aber auch bei der Lösung von Konflikten im Umgang mit ihren Mit-Lehrlingen, der Führungsebene der Trägerorganisation oder den Lehrenden in der Berufsschule unterstützt.

In der vorliegenden Studie zeigte sich, dass, aus Sicht der jungen Erwachsenen, vor allem die Trainer*innen für die Gestaltung des Unterrichts verantwortlich sind. Hatten die Befragten Erfahrung mit mehreren verschiedenen Trainer*innen, so variiert die Gestaltung des Unterrichts stark. Sie berichten von Unterrichtssituationen in denen Filme und Dokumentationen angesehen werden und der Trainer sich sichtbar einer anderweitigen Beschäftigung widmet. Diese Situationen werden zwar als angenehm beschrieben, aber hinderlich für die eigene berufliche Weiterbildung. Jene Trainer*innen, bei denen die

Personen viel Fachwissen erlernen und ihre Ausbildung als positiv einschätzen, unterrichten die jungen Erwachsenen nicht frontal, sondern versuchen sie mit verschiedenen Lernmethoden, stätiger Wiederholung eines abgegrenzten Lehrstoff und ständiger Kontrolle des Lernerfolgs gut auf die *LAP* vorzubereiten. Besonders positiv beschreiben die Befragten es, wenn die Trainer*innen persönlichen Einsatz zeigen, um für sie eine anwendungsorientierte Lernsituation zu schaffen. Haidinger und Kasper (2012) stellten in ihrer Studie zur *Überbetrieblichen Lehrausbildung* ebenso fest, dass die Trainer*innen eine wichtige Funktion innerhalb der Ausbildung einnehmen. Sie werden sie von den Lehrlingen sowohl als positive, wie auch negative Vorbilder wahrgenommen und haben einen großen Einfluss auf die jungen Erwachsenen und ihre Fähigkeitsformation.

Sehr wichtig für das berufliche Selbstbild beschreiben die Befragten auch die Möglichkeit innerhalb der Praktika Erfahrungen am tatsächlichen Arbeitsmarkt sammeln zu können. Dadurch würde sich ihr Bild der Arbeit im angestrebten Beruf schärfen und sie würden auch Anerkennung als wertvolle Arbeitskraft erfahren. Zum Teil bekommen sie auch kommuniziert, dass die Praktikabetriebe die Lehrlinge auch noch gerne länger beschäftigen würden.

Ein wichtiges weiteres Ergebnis bezüglich des Selbstbildes der *ÜBA*-Fachkräfte ist, dass sie zum großen Teil ihre absolvierte Ausbildung gegenüber Fremdzuschreibungen verteidigen. Dies vor allem gegen den Vorwurf, in einer überbetrieblichen Lehrausbildung fände keine praktische Ausbildung statt. Zwar sei der Anteil der praktischen Ausbildung, laut den befragten *ÜBA*-Fachkräften, geringer, dennoch sehen sie sich durch ihre Praktika und die anwendungsorientierten Aufgaben in der Trägerorganisation gut auf den tatsächlichen Arbeitsmarkt vorbereitet, und bezeichnen ihre Lehre als einer betrieblichen Lehre gleichwertig. Für die Befragte *AE* ist es zudem sehr wichtig, die überbetriebliche Lehrausbildung von den, ihrer Meinung nach, klassischen *AMS*-Kursen abzugrenzen, in denen man untätig anwesend sei und keine Aufgaben habe.

Für den KFZ-Techniker *AD* ist die fehlende praktische Erfahrung während der Ausbildung sein größter Nachteil am Arbeitsmarkt. Er bemerkt in seiner nun zweijährigen Suche, dass er die Anforderungen der Unternehmen am Markt teilweise nicht erfüllen kann. Dabei berichtet er darüber, dass es ihm peinlich sei, zuzugeben, dass er seine Ausbildung in einer überbetrieblichen Organisation absolviert hat und er kein, am Markt etabliertes, Unternehmen

als seinen Ausbildungsort nennen kann. Der Befragte empfindet Scham, er entscheidet sich aber nicht dazu, im Sinne des Goffman'schen *Spannungsmanagement*, für ein Verhalten des defensiven *Sich-Verkriechens* oder entsprechend der *Selbstselektionsthese*, in anderen Bereichen zu suchen. Obwohl viele seiner ehemaligen Kolleg*innen in der Lehrausbildung diesen Weg gegangen seien (z.B. ungelernte Tätigkeiten anzunehmen), ist dies für den Befragten noch keine Option. Er identifiziert sich mit dem erlernten Beruf und beschreibt auch eine große Freude an der Ausübung der Arbeit. Eine andere Arbeit anzunehmen würde für ihn auch bedeuten, die absolvierte Lehrzeit als gänzlich verlorene Zeit abzuschreiben.

Es kommt also bei dem Befragten AD trotz zweijähriger Arbeitslosigkeit noch nicht, wie erwartet, der *Selbstselektionsthese* von Solga (2005) entsprechend, zu einer Orientierung hin zu anderen Bereichen oder Arbeitsstellen. Auch die anderen Befragten berichten nicht darüber, in anderen Bereichen gesucht zu haben. Wobei hier wiederum angemerkt sei, dass die anderen Befragten erst seit kurzer Zeit auf der Suche nach einer Arbeitsstelle sind. Eventuell würde sich dieses Verhalten erst nach längerer, erfolgloser Suche zeigen. Die hier Befragten versuchen erst seit kurzer Zeit mit ihrer Ausbildung am Arbeitsmarkt Fuß zu fassen oder haben eben den Schritt in eine erste Erwerbstätigkeit bereits geschafft.

Wie bereits Solga (2005) in Anlehnung an das Identitätskonzept von Mead beschreibt, sind für die Bildung der eigenen Identität sowohl die *significant others* (wie z.B. Familie und nahe Freund*innen), aber auch die *generalized others* (wie z.B. die Gesellschaft an sich, oder die angenommenen Erwartungen von Unternehmen) von Bedeutung. Was berichten nun die Befragten von Reaktionen anderer auf ihre Ausbildung/ bzw. was nehmen sie an, dass andere (*generalized others*) über ihre Ausbildung denken? Werden diskreditierende und stigmatisierende Zuschreibungen wahrgenommen?

In Bezug auf die nahen Bezugspersonen berichten die Befragten, dass sich zum Beispiel ihre Eltern für ihre Ausbildung interessiert haben, sie Fragen gestellt haben, aber auch grundsätzlich wenig konkrete Vorstellung von einer *Überbetrieblichen Lehrausbildung* gehabt haben. Sie freuen sich, wenn die Kinder gut in der Ausbildung abschneiden, oder unterstützen die Befragten bei Problemen. In einem Fall wäre es der Mutter lieber gewesen, die Tochter hätte eine betriebliche Ausbildung abgeschlossen, da sie es mit dieser am Arbeitsmarkt leichter hätte, und eher eine Arbeit finden würde.

Für ein starkes Stigma in Bezug auf die Ausbildung sprechen die Erzählungen der Person *AE*. Sie berichtet, sich gegenüber ihrem Vater und ihrer Freund*innen für ihre Ausbildung zu schämen. Die Befragte hält bewusst Informationen über die Ausbildung zurück und konstruiert, um ihre Identität zu bewahren, eine erfundene Geschichte in Bezug auf ihre Ausbildung. Es scheint, die Ausbildung in einer überbetrieblichen Lehre wirkt für die Befragte sehr belastend und sie zieht es vor diese Information über sich selbst und ihren Lebensweg, im Sinne eines *Spannungsmanagement* nach Goffman, für sich zu behalten. So erzählt sie in einer, an den Standort der *ÜBA* angrenzenden, Firma angestellt zu sein. Sie berichtet darüber hinaus, dass auch viele ihrer Klassenkamerad*innen solche Verhaltensweisen zeigen. Sie halten bewusst den Ort ihrer tatsächlichen Ausbildung geheim und nennen im Gegenzug eine andere Firma. Die anderen Befragten berichten oft auch, ihre Ausbildung im Gespräch mit ihren Freund*innen allgemein wenig zu thematisieren, oder auf Unwissenheit und anschließendes Interesse betreffend der Ausbildung der Gesprächspartner*innen zu stoßen.

Die *ÜBA*-Fachkräfte nehmen wahr, dass Unternehmen ihre Ausbildung sehr umstritten wahrnehmen und sie bei diesen einen schlechten Ruf hat. Ihr Abschluss wird weniger anerkannt, als der betriebliche und im direkten Vergleich würden betriebliche Fachkräfte eher aufgenommen werden. Auch die Expertin *BB* sagt ganz klar, dass die Lehrabschlüsse, nach einer Lehrzeit im Betrieb, oder nach einer Zeit in einer überbetrieblichen Ausbildungseinrichtung, nicht gleichwertig von den Unternehmen eingeschätzt werden. Persönlich, aus ihrer Rolle als Personalverantwortliche eines Lebensmittelbetriebes heraus, sind für sie in erster Linie, wie oben genannt, die Noten in der *LAP*, das Auftreten, die Persönlichkeit und die Umgangsformen der/ des Bewerberin/ Bewerbers wichtig. Präsentieren sich zwei Bewerber*innen dahingehend gleichwertig, so würde sie sich aber für den/ die Bewerber*in entscheiden, der/ die in einem Betrieb gelernt habe. Die Lehre im Betrieb signalisiert für sie eine fundierte Ausbildung, bei der sie sich auf die Ausbildungsqualität, die die Fachkräfte dann vorweisen, verlassen kann. Bei einem Lehrabschluss nach einer *ÜBA*, meint die Befragte, könne sie sich dahingehend nicht sicher sein.

Es scheint diesbezüglich aber auch große Unterschiede zwischen den Unternehmen geben. So berichtet der Befragte *AB* ebenso aus seiner ersten betrieblichen Lehrzeit, dass dort eine Mitarbeiterin mit überbetrieblicher Ausbildung anders behandelt worden sei, als die anderen Mitarbeiter*innen. Ihr wurden gezielt andere Aufgaben zugeteilt (wie z.B. Putzen). Er spricht

damit nicht die Arbeitsmarktintegration an sich an, sondern den späteren Einsatz in einem Betrieb. Für diesen erzählten Einzelfall schien es über die Integration weiterführende Folgen gehabt zu haben, dass sie ihre Lehre nicht in einem Betrieb abgeschlossen hatte. Für sich persönlich und das Unternehmen, in dem der Befragte beschäftigt ist (der Befragte arbeitet im erlernten Beruf), kann er solche Unterscheidungen in Bezug auf den Lehrbetrieb (Betrieb/ überbetrieblich) nicht feststellen. Es wird unter den Kolleg*innen nicht unterschieden und jeder/ jede bekommt die gleichen Verpflichtungen und die gleiche Verantwortung. Wiederum wird in Bezug auf die Unternehmen aber auch angesprochen, dass einige Unternehmen keine Vorstellung und Wissen über die überbetriebliche Ausbildung haben.

Sieht man sich die Annahmen der jungen Erwachsenen über die Sicht der Gesellschaft (oder im Sinne Meads, der *generalized others*) an, so beschreiben die befragten Fachkräfte, dass ihre Ausbildung einen schlechten Ruf hat und sie als Arbeitskräfte gesehen werden, die keinerlei Berufserfahrung haben. Außerdem würde die Allgemeinheit oft denken, dass in der überbetrieblichen Ausbildung nichts gelernt wird und der Tag und die Ausbildung damit verbracht wird, die Zeit totzuschlagen und sich Filme anzusehen. Des Weiteren werden auf die Ausbildung auch immer allgemeine Vorurteile gegenüber Maßnahmen des AMS übertragen. An einem Zitat des Befragten AA, das bereits im Ergebnisteil präsentiert worden ist („weil es immer heißt, ja die überbetriebliche Lehre da kommst du hin, und da sin/ da kommen nur die AMS-Patienten hin, die sie loswerden wollen, so die Deppen, halt sozusagen.“ (AA, 444-446)) sieht man sehr eindrücklich, wie jene Personen, die arbeitslos sind und das AMS in Anspruch nehmen, als Patient*innen bezeichnet werden, wie auch, dass Personen, die eine überbetriebliche Lehre besucht haben, mit dem Stigma der Dummheit belegt werden. Darüber hinaus nimmt er wahr, dass Personen aus der *Überbetrieblichen Lehrausbildung* als Personen gesehen werden, die die Gesellschaft loswerden will, die sich abseits der Norm befinden.

Die Unternehmerin BB formuliert auch Annahmen über ÜBA-Fachkräfte. Manche Personen aus dieser Gruppe würden gar nicht arbeiten wollen. Im Hinblick auf die ÜBA-Lehrlinge beschreibt sie zwei Typen von Personen: auf der einen Seite gibt es jene Lehrlinge, so die Befragte, die über die Möglichkeit der Lehrausbildung sehr froh sind und die Ausbildung sehr ernst nehmen; auf der anderen Seite gibt es aber auch jene, die die Ausbildung dafür nützen, um nicht durch das soziale System zu fallen. Diese Typen finden

sich, laut der Befragten, auch in der betrieblichen Lehre, aber die Motivation für einen gewissen Beruf sei auf Seite der überbetrieblichen Lehrlinge tendenziell geringer.

Nachfolgend sollen nun die noch nicht abgehandelten Punkte aus den Expert*inneninterviews dargestellt werden. Aus statistischer Sicht, so der Experte *BA*, fehle es den Personen einer *ÜBA* an Übernahmeangeboten durch Betriebe und die *ÜBA*-Lehrlinge schneiden auch durchschnittlich schlechter bei der Lehrabschlussprüfung ab als betriebliche Lehrlinge. Außerdem seien die kurzen Lebensläufe der Bewerber*innen bezogen auf die Arbeitsmarktintegration schwer zu beurteilen. In der hier vorliegenden Untersuchung zeichnet sich aber ab, dass bereits dieser kurze Lebenslauf viele Fremd- und Selbsttypisierungen der jungen Erwachsenen mit sich bringt (wie z.B. das zweifache Scheitern von *ÜBA*-Fachkräften). Auch der Experte *BA* spricht diesen Diskriminierungsfaktor im späteren Gesprächsverlauf noch an. Darüber hinaus, geht der Experte aber im Weiteren davon aus, dass die *ÜBA*-Fachkräfte auch aufgrund weiterer Faktoren stigmatisiert werden. Er nennt zum Beispiel den Migrationshintergrund, das Erscheinungsbild und die Einschätzung des Familienumfeldes.

Die beiden Expert*innen heben aber auch hervor, dass ein Abschluss der *Überbetriebliche Lehrausbildung* für die jungen Erwachsenen viel besser sei als kein Abschluss. Diesem Punkt wird in der vorliegenden Arbeit wenig Beachtung geschenkt, da der Ausgangspunkt der Arbeit ein anderer war (gleichwertiger Abschluss und erschwerte Arbeitsmarktintegration der Gruppe der *ÜBA*-Fachkräfte). Der Vergleich mit einer anderen Gruppe (z.B. Gruppe ohne Berufsabschluss) wurde im offenen Interview auch in Bezug auf die gestellten Fragen nicht fokussiert. In Bezug auf die Gleichwertigkeit der Ausbildung sind sich die Expert*innen wiederum einig darüber, dass man nicht davon sprechen kann, dass sich die Ausbildungen im Ablauf nicht unterscheiden. So sei die Lehre im Betrieb klar arbeitsplatznäher, biete mehr praktische Erfahrung und die praktische Erfahrung in einem Übungsbetrieb könne nicht mit der in einem Betrieb am Arbeitsmarkt verglichen werden. Das Konzept der *ÜBA* werde aber, so beide Expert*innen, grundsätzlich offen von Unternehmen und der Gesellschaft allgemein aufgenommen.

Der zuvor erwähnte große Einfluss der Trainer*innen ist auch ein zentraler Fund in dem Expertengespräch mit der Befragten *BB*. Die Qualität der Ausbildung, wie sie das in ihrer Funktion als Vorsitzende bei Lehrabschlussprüfungen im Bereich Lebensmitteleinzelhandel

wahrnimmt, hängt stark von der Trägerorganisation und den dort beschäftigten Trainer*innen ab. Die hier befragten jungen Erwachsenen bestätigen diese Einschätzung. In den beiden Gruppen (Einzelhandel: Befragte *AA* und *AB*; Steuerassistent: Befragte *AC* und *AE*), in denen es zu einem Trainer*innenwechsel kam, unterschieden sich die Erzählungen bezüglich der Organisation und dem Inhalt der Ausbildung stark. Besonders auffällig war dies in der Gruppe Einzelhandel. Der Trainer*innenwechsel führte dazu, dass die Lehrlinge in ihrer Ausbildung nicht mehr passiv Filme konsumierten und der Trainer sich nicht mit der Ausbildung beschäftigte, sondern, dass die Lehrlinge sich aktiv an einer Form des Unterrichts beteiligen mussten. Die Befragten *AA* und *AB* erzählen, dass sie sich erst im letzten Jahr ihrer Ausbildung, nach dem Trainer*innenwechsel, tatsächlich mit den Inhalten der *LAP* auseinandersetzten und diese erlernten. Bergmann und Kolleg*innen (2011) sprechen diesen Punkt ebenso an. Die überbetriebliche Ausbildung unterschied sich zum damaligen Zeitpunkt stark je nach Trägerorganisation (in Bezug auf z.B. die Qualitätskontrolle der Praktikagestaltung oder die Vermittlungsunterstützung). Die Expertin *BB* berichtet, dass sich (sichtbar an dem Abschneiden der Lehrlinge aus *ÜBA*-Organisationen) die Qualität der Ausbildung aus ihrer Sicht stark verbessert hat. In den frühen Jahren sei es die Regel gewesen, dass *ÜBA*-Lehrlinge um das Bestehen der Prüfung kämpfen mussten, mittlerweile werden von den Lehrlingen auch *Sehr gute* bis *Gute Erfolge* erzielt. Sie spricht aber auch an, dass es noch immer Unterschiede je nach Trägerorganisation gibt.

6 Fazit

Die arbeitsmarktpolitische Maßnahme *Überbetriebliche Lehrausbildung* (in ihrer Form *ÜBA I*) ist in Wien mittlerweile, neben der Lehre im Betrieb, fester Bestandteil der Lehrausbildung. Stehen am Arbeitsmarkt nicht ausreichend Betriebe zur Verfügung, die eine Lehrausbildung anbieten, so springt der Staat für die Ausbildung der jungen Menschen ein. Zieldefinition der arbeitsmarktpolitischen Maßnahme *ÜBA* ist es, den Sprung in ein, der Norm entsprechendes, betriebliches Ausbildungsverhältnis zu schaffen.

Die vorliegende Arbeit hat versucht, sich, sowohl aus Sicht der *ÜBA*-Fachkräfte selbst, als auch aus Sicht zweier Expert*innen der Wirtschaft, diesem Thema zu widmen. Dabei wurde nicht auf quantitative Erhebungen (wie zum Vergleich z.B. in ökonomischen Studien oder Lebensverlaufsstudien üblich) zurückgegriffen, sondern es wurde ein offener, qualitativer Zugang gewählt. Im Zentrum der Analyse standen der Übergang der jungen Erwachsenen in den Arbeitsmarkt, ihre Selbsteinschätzung in Bezug auf ihre Ausbildung und die Fremdzuschreibungen, die sie wahrnehmen. Es konnte sehr deutlich gezeigt werden, dass, auch für diese überbetriebliche Form der Ausbildung, die Einbindung in den tatsächlichen Arbeitsmarkt sehr wichtig ist. Die Praktika in Betrieben am Arbeitsmarkt können den jungen Erwachsenen auch bei der späteren Integration in den Arbeitsmarkt sehr hilfreich sein. Wenn die Praktika direkt von der Trägerorganisation vermittelt werden, wäre es wichtig, auf deren Qualität und auch auf das Interesse der Unternehmen an der tatsächlichen Zusammenarbeit (oder eventuellen späteren Übernahme) zu achten. Von den befragten Fachkräften selbst wurde angesprochen, dass es für sie zudem von Vorteil wäre, könnten die Praktika auch bei Bedarf – und Wunsch durch die Unternehmen und den Lehrling – verlängert werden.

Zur Arbeitsmarktintegration von *ÜBA*-Fachkräften gibt es in Österreich noch sehr wenig Lageberichte. Zwar kann man aus einigen wenigen Daten sehen, dass sich die Absolvent*innen drei Jahre nach Abschluss anteilig weniger oft als ihre betrieblichen ausgebildeten Kolleg*innen in unselbstständiger Beschäftigung befinden (vgl. Abbildung 1); offen bleibt aber, in welcher Branche die Personen beschäftigt sind und ob sie entsprechend ihrer Qualifikation angestellt sind. Hier wäre es überaus spannend und wichtig, weitere Einblicke zu bekommen. Kann der Lehrabschluss, den die jungen Erwachsenen in einer *Überbetrieblichen Lehrausbildung* erwerben, gleichwertig verwendet werden, wie jener ihrer betrieblich ausgebildeten Kolleg*innen? Einfach ausgedrückt, inwiefern kann z.B. der/ die KFZ-Techniker*in aus einer *ÜBA* eine Arbeit im angestrebten, erlernten Bereich finden?

Oder befindet er/ sie sich drei Jahre nach Lehrabschluss in einer anderen Branche; in einer Anstellung, die gar keinen Lehrabschluss voraussetzt?

In der vorliegenden Untersuchung zeigte sich klar, dass die jungen Erwachsenen, während ihrer dreijährigen Ausbildung, eine starke berufliche Identität aufbauen. Sie kennen die Stärken ihrer Ausbildung, vergleichen sich mit anderen, betrieblich ausgebildeten, Fachkräften und verteidigen sich selbst und ihre Ausbildung gegenüber den negativen Urteilen der Gesellschaft. Auf Grund der geringen Anzahl an Befragten und der sehr homogenen Fallbeispiele (z.B. alle bis auf eine Person haben erst vor kurzer Zeit ihre *LAP* absolviert), ist es natürlich schwer und nur bedingt aussagekräftig solche Muster zu erkennen. Dennoch berichtet noch keiner der Befragten davon, nach einer Arbeit abseits der eigenen branchenspezifischen Ausbildung zu suchen (*Selbstselektion*). Selbst der Befragte *AD*, der sich schon zwei Jahre in der Arbeitslosigkeit befindet, hält noch an seinem Lehrberuf fest. Hier ist auch erkennbar, wie die junge Erwachsenen die steigende Unsicherheit im Lebenslauf wahrnehmen. Es zeigt sich Unverständnis, warum zum Beispiel keine Möglichkeit besteht mit einem Lehrabschluss auch eben jenen erlernten Beruf auszuüben. Für die jungen Erwachsenen selbst hat der Lehrabschluss eine große Bedeutung, sie scheinen sich stark mit den erlernten Berufen zu identifizieren (mit dem Beruf an sich, nicht mit der Ausbildungseinrichtung oder dem Faktor, dass die Ausbildung überbetrieblich stattgefunden hat). Mitunter (hier vor allem wieder bezogen auf die Person *AD*) wissen sie aber nicht mit der geringen Anerkennung ihres Abschlusses umzugehen und verweilen in ihrer derzeitigen Situation. Gibt es zudem keine bereits etablierten beruflichen Kontakte, scheint der Berufseinstieg äußerst schwierig. Die schwerwiegenden negativen Folgen eines tatsächlichen Misslingens und einer langen Arbeitslosigkeit sind bereits aus der bisherigen Forschung zu Übergängen bekannt.

In den persönlichen Wahrnehmungen und Erzählungen der jungen Fachkräfte ist erkennbar, wie sich ein Ungleichgewicht am Arbeitsmarkt (von Lehrstellen und Lehrstellensuchenden) und die nachfolgende Schaffung von neuen, überbetrieblich geführten, normabweichenden Ausbildungen, auf den Lebensverlauf der einzelnen Individuen auswirken - aber auch, welche Aspekte der bereits vergangenen Biografie des Einzelnen dazu führen könnten, dass er/ sie diese neu geschaffenen Ausbildungen in Anspruch nimmt/ nehmen muss. Hier deutet, wie bereits erwähnt, vieles darauf hin, dass besonders Jugendliche, die eine

Abweichung von Linearität (Diskontinuität in der Schule oder in der ersten Ausbildung) vorweisen, sich in *Überbetrieblichen Lehrausbildungen* befinden.

Ganz klar und zum großen Teil übereinstimmend schildern die jungen Erwachsenen die angenommene Außenwirkung ihrer Ausbildung. Die *ÜBA* werde als eine Kursmaßnahme des *AMS* eingeschätzt, in der diejenigen Jugendlichen landen, die es selbst nicht schaffen, eine betriebliche Ausbildung zu finden oder deren eigene Fähigkeiten nicht für eine solche Ausbildung ausreichen würden (*Personalisierung der Ursache*). In der Ausbildung werde dann wenig Praktisches gelernt, der Unterricht würde abgesessen und die Jugendlichen hätten es daraufhin schwer eine Arbeit zu finden. Dieses negative Image der *ÜBA* führt, wie in der Diskussion besprochen, bei einzelnen Personen soweit, dass sie ihre Ausbildung vor Familienmitgliedern oder Freund*innen verheimlichen; lieber erzählen sie eine falsche Geschichte, als zuzugeben, in einer *ÜBA* ausgebildet zu werden. In der Fremdtypisierung, also der wahrgenommenen Außenwahrnehmung, beschreiben die Befragten damit vor allem negative Attribute. Eine überbetriebliche Ausbildung, auch ein zentrales Ergebnis der Arbeit, symbolisiert und schreibt den Individuen ein zweifaches Scheitern zu. Zum Ersten haben sie den Einstieg in ein betriebliches Lehrverhältnis nicht geschafft, zum Zweiten haben sie auch während der Zeit in der *ÜBA* keinen Wechsel geschafft. Sie scheinen bereits zweimal im Wettbewerb mit ihren Alterskolleg*innen versagt zu haben (Zuschreibung des Scheiterns an das Individuum).

Betrachtet man die Seite der Unternehmen und Personalverantwortlichen, so berichtet die hier befragte Unternehmerin aus dem Lebensmitteleinzelhandel für ihre eigenen Personalentscheidungen ganz klar, dass sie der betrieblichen, bereits etablierten Ausbildung mehr Vertrauen und Garantie in Bezug auf die Qualität der Ausbildung zutraut. Auf Seiten der jungen Fachkräfte wird in Bezug auf die Reaktion der Unternehmen Unterschiedliches berichtet. Von einer Anerkennung des Lehrabschlusses und der Ausbildung (gleichwertig einer betrieblichen Ausbildung), über ein Informationsdefizit (was diese Form der Ausbildung beinhaltet, etc.), bis hin zu Auswirkungen auf die Aufgabenverteilung im Unternehmen (zwischen betrieblich ausgebildeten und überbetrieblich ausgebildeten Fachkräften). Hier scheint das Spektrum groß, hier wäre eine weiterführende Forschung, die eventuell auch Unternehmen einschließt, die bereits *ÜBA*-Fachkräfte beschäftigen, sehr interessant. Auf politischer Ebene besteht hier eindeutig Handlungsbedarf. Wird in einer Trägerorganisation gut ausgebildet (auch hier empfiehlt sich eine Qualitätskontrolle, die Einschätzungen der

Expert*innen in der vorliegenden Arbeit legen nahe, dass sich die Qualität der Ausbildungen allgemein bereits sehr verbessert hat (im Vergleich zu den ersten Jahren der Durchführung)), so müsste dies auch an Unternehmen direkt kommuniziert werden.

Abschließend bleibt zu sagen, dass man davon ausgehen kann, dass auch Selbst- und Fremdzuschreibungen einen Anteil an der erschwerten Arbeitsmarktintegration von *ÜBA*-Fachkräften haben. Die Frage im Titel der Arbeit „Lehrausbildung mit Stigma?“ kann mit einem „Ja“ beantwortet werden. Betrachtet man sowohl die angenommenen und wahrgenommen Fremdzuschreibungen der Befragten, als auch die Einschätzungen der Expert*innen, werden der überbetrieblichen Ausbildung vor allem, im Vergleich zur betrieblichen Ausbildung, defizitäre Attribute zugeschrieben. In der Betrachtung und Wahrnehmung der Übergänge aus Sicht der jungen Fachkräfte zeigt sich zudem, dass, wenn die Befragten nicht schon innerhalb der überbetrieblichen Ausbildung Kontakte und Möglichkeiten der Übernahme als Fachkraft aufgebaut haben, es als schwierig wahrgenommen wird, sich am Arbeitsmarkt im Wettbewerb mit anderen Bewerber*innen durchzusetzen zu können und angenommen zu werden.

Quellen

AMS - Arbeitsmarktservice Österreich. (2016). *Arbeitsmarktlage 2015*. Wien.

Abraham, M., & Hinz, T. (Hrsg.). (2008). *Arbeitsmarktsoziologie: Probleme, Theorien, empirische Befunde* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BAG § 30 (Berufsausbildungsgesetz), BGBl. Nr. 142/1969 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 82/2008. Abgerufen von
<https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NR40099541>

BAG § 8b (Berufsausbildungsgesetz), BGBl. Nr. 142/1969 zuletzt geändert durch BGBl. I Nr. 78/2015. Abgerufen von
<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10006276&Artikel=&Paragraf=8b&Anlage=&Uebergangsrecht=>

Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1994). *Risikante Freiheiten: Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Becker, G. S. (1993 [1964]). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3. Aufl. ed.). New York: National Bureau of Economic Research.

Bergmann, N., Lechner, F., Matt, I., Riesenfelder, A., Schelepa, S., & Willsberger, B. (2011). *Evaluierung der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA) in Österreich*. Wien: L&R Sozialforschung.

Bloosfeld, H.-P. (1983). Höherqualifizierung und Verdrängung - Konsequenzen der Bildungsexpansion in den Siebziger Jahren. In M. Haller & W. Müller (Hrsg.), *Beschäftigungssystem im gesellschaftlichen Wandel*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.

Bloosfeld, H.-P. (1985). *Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.

- Blossfeld, H.-P. (1989). *Kohortendifferenzierung und Karriereprozess. Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebensverlauf*. Frankfurt/New York.
- BMASK - Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. (2012). *Aktive Arbeitsmarktpolitik in Österreich: 1994-2012*. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- BMASK - Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. (2016). *Jugend und Arbeit in Österreich. Berichtsjahr 2015/ 2016*.
- Bundeskanzleramt. (2017). Lehre. Abgerufen von <https://www.usp.gv.at/Portal.Node/usp/public/content/mitarbeiter/lehre/Seite.960000.html>
- Bolder, A., Epping, R., Klein, R., Reutter, G., & Seiverth, A. (2010). Die Frage der neuen Lebensläufe und die Antwort der Erwachsenenbildung. In A. Bolder, R. Epping, R. Klein, G. Reutter, & A. Seiverth (Hrsg.), *Neue Lebenslaufregimes - neue Konzepte der Bildung Erwachsener?* (Bd. 2). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- De Graaf, W., & Van Zenderen, K. (2013). School-Work Transition: The Interplay Between Institutional And Individual Processes. *Journal of Education and Work*, 26(2), 121–142.
- Dietrich, H., & Abraham, M. (2008). Eintritt in den Arbeitsmarkt. In M. Abraham & T. Hinz (Hrsg.), *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dornmayr, H., Litschel, V., & Löffler, R. (2016). *Bericht zur Situation der Jugendbeschäftigung und Lehrlingsausbildung in Österreich 2014 - 2015*. BMWFW - Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.
- Dornmayr, H., & Nowak, S. (2016). *Lehrlingsausbildung im Überblick 2016. Strukturdaten, Trends und Perspektiven*. (ibw-Forschungsbericht No. 188). Wien: ibw. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.

- Dornmayr, H., & Winkler, B. (2016). *Nach der Lehre: Ausbildungs- und Berufserfolg von Lehrabsolventen und Lehrabsolventinnen in Österreich. Eine empirische Untersuchung auf Basis von amtlichen Individual-/ Registerdaten und persönlicher Befragung.* (ibw-Forschungsbericht No. 186). Wien: ibw. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft.
- Esping-Andersen, Gøsta (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism.* Cambridge: Polity Press.
- Fischer-Rosenthal, W., & Rosenthal, G. (1997a). Narrationsanalyse biographischer Selbstpräsentation. In R. Hitzler & A. Honer (Hrsg.), *Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fischer-Rosenthal, W., & Rosenthal, G. (1997b). Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. *Zeitschrift Für Sozialisationsforschung Und Erziehungssoziologie*, 17(4), 405.
- Flick, Uwe (2010). *Qualitative Forschung: Ein Handbuch.* (Orig.-Ausg., 8. Aufl. ed.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research.* Chicago: Aldine.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2004). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (1. Aufl. ed.). Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goffman, E. (1975 [1963]). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haidinger, B., & Kasper, R. (2012). Learning to Work: Young People's Social and Labour-Market Integration through Supra-Company Apprenticeship Training in Austria. *Social Work & Society*, 10(1), 1–17.

- Heckman, J. J., & Rubenstein, Y. (2001). The Importance of Noncognitive Skills: Lessons from the GED Testing Program. *The American Economic Review*, 91(2), 145–149.
- Heinz, W. R. (2002). Transition Discontinuities and the Biographical Shaping of Early Work Careers. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 220–240.
- Helfferich, Cornelia (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- help.gv.at (2017). Lehrlingsentschädigung - Verdienst als Lehrling. Abgerufen von <https://www.help.gv.at/Portal.Node/hlpd/public/content/24/Seite.240902.html>
- Hillmert, S. (2016). Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: Zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen. In *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. (5., aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Joas, H., & Knöbl, W. (2013). *Sozialtheorie: Zwanzig einführende Vorlesungen* (4., aktualisierte Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohli, M. (1989). Institutionalisierung und Individualisierung der Erwerbsbiographie. Aktuelle Veränderungstendenzen und ihre Folgen. In Brock, D. (1989). *Subjektivität im gesellschaftlichen Wandel: Umbrüche im beruflichen Sozialisationsprozeß*. München.
- Kohli, M. (2003). Der institutionalisierte Lebenslauf: Ein Blick zurück und nach vorn. In *Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 31. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002*.
- Koordinationsstelle. Jugend - Bildung - Beschäftigung (Hrsg.). (2013). Informationsblatt für MultiplikatorInnen. Lehr- und Berufsausbildung. Überbetriebliche Ausbildungen - 1. Lehrjahr 2013/14. Abgerufen von http://www.koordinationsstelle.at/wp-content/uploads/2014/07/infoblatt_allg_lehre_ueba_20130822.pdf

- Lex, T. (1997). *Berufswege Jugendlicher zwischen Integration und Ausgrenzung*. (Bd. Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit). Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Mayer, K. U. (1990). *Lebensverläufe und sozialer Wandel*. Opladen: Westdt. Verl.
- Mayer, K. U. (2005). Life Course and Life Chances in a Comparative Perspective. In Svallfors, S. (2005). *Analyzing Inequality: Life Chances and Social Mobility in Comparative Perspective*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Inhaltsanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2).
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (11., aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim & Basel: Beltz Verlag.
- Mead, G. (2002 [1934]). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus* (13. Aufl. ed.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mertens, D. (1971). *Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer.
- Neuenschwander, M. P., Gerber, M., Frank, N., & Rottermann, B. (2012). *Schule und Beruf. Wege in die Erwerbstätigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pötter, U., Prein, G., & Steiner, C. (2012). Geförderte Chancen? Der Beitrag der Ausbildungsförderung für den Berufseinstieg im „Laboratorium Ostdeutschland“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft.*, 52.
- Protsch, P., & Solga, H. (2015). How Employers Use Signals of Cognitive and Noncognitive Skills at Labour Market Entry: Insights from Field Experiments. *European Sociological Review*, 31(5), 521–532.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. (4., erweiterte Auflage). München: Oldenburg Wissenschaftsverlag GmbH.

- Sackmann, R. (2007). *Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schönherr, D., Zandonella, M., & Wittinger, D. (2014). „Wohin gehst DU?“ *Ausbildungs- und Berufswege nach der Hauptschule (2010 - 2013): Das Ausbildungs- und Berufseinstiegspanel (ABEP): Bericht zur dritten Welle: Endbericht*. SORA - Institute for Social Research and Consulting.
- Solga, H. (2005). *Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive*. Opladen: Barbara Budrich.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *The Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355–374.
- Statistik Austria (2017). *72.800 offene Stellen im Jahresdurchschnitt 2016, um 9,3% mehr als im Jahr davor*. Abgerufen von https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/arbeitsmarkt/offene_stellen/111399.html
- Steiner, M., Pessl, G., & Karaszek, J. (2015). *Ausbildung bis 18. Grundlagenanalysen zum Bedarf von und Angebot für die Zielgruppe*. (Sozialpolitische Studienreihe No. 20). Wien: Studie im Auftrag des BMASK, BMBF, BMWFW.
- Thurow, L. C. (1972). Education and Economic Equality. *Public Interest*, 28, 66–81.
- Ulrich, J. G. (2002). Benachteiligung-ein schillernder Begriff? Stigmatisierung im Bereich der außerbetrieblichen Lehrlingsausbildung. *BiBB (Hg.): Benachteiligte durch berufliche Qualifizierung fördern*.
- Walther, A. (2011). *Regimes der Unterstützung im Lebenslauf : Ein Beitrag zum internationalen Vergleich in der Sozialpädagogik*. Opladen [u.a.]: Budrich.

Weil, M., & Lauterbach, W. (2009). Von der Schule in den Beruf. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.

WKO - Wirtschaftskammer Österreich. (2016a). *Lehrlinge in Wien. Wiener Lehrlingsstatistik 2015. Stichtag: 31.12.2015.* Abgerufen von <https://www.wko.at/service/w/bildung-lehre/Lehrlingsstatistik2015.pdf>

WKO - Wirtschaftskammer Österreich. (2016b). *Lehrlingsstatistik 2016.* Abgerufen von http://wko.at/statistik/jahrbuch/LL_Betriebe_Sp.xlsx

Abstract

Die vorliegende qualitative Forschungsarbeit beschäftigt sich mit der Arbeitsmarktintegration von Fachkräften, die eine *Überbetriebliche Lehrausbildung – ÜBA* (nach §30 BAG) in der Form *ÜBA I* in Wien abgeschlossen haben. Seit 2008 ist die *ÜBA*, neben der betrieblichen *Dualen Ausbildung*, regulärer Bestandteil der Lehrberufsausbildung in Österreich. Es gibt Anzeichen für eine erschwerte Integration in den Arbeitsmarkt für jene Personen, die eine solche überbetrieblich durchgeführte Ausbildung absolviert haben. In dieser Arbeit wird danach gefragt, wie die jungen Fachkräfte selbst den Übergang wahrnehmen, welches berufliche Selbstbild sie in Bezug auf ihre Ausbildung entwickelt haben, und auch, welche Fremdzuschreibungen sie erfassen. Ausgehend von einer theoretischen Betrachtung ökonomischer und soziologischer Ansätze der Übergangsforschung, Ansätze zu Identität und Stigmatisierung und den *Selbstselektionsprozessen*, die Solga (2005) beschreibt, wird mit Hilfe offener leitfadengestützter Expert*inneninterviews diesen Fragen nachgegangen. Daneben wird die Perspektive der Wirtschaft in Österreich durch zwei Interviews mit Personen aus dem Umkreis der Wirtschaftskammer Österreich ergänzt. Es zeigt sich, dass die befragten Fachkräfte ihre Ausbildung und Fähigkeiten im Bereich des theoretischen Wissens als sehr gut einschätzen und sie zum großen Teil ihre Ausbildung gegenüber den wahrgenommenen Urteilen der Gesellschaft (z.B. die *ÜBA* sei eine praxisferne Ausbildung) verteidigen. Als besonders wichtig für die Arbeitsmarktintegration ergeben sich die, während der *ÜBA* absolvierten, Pflichtpraktika in Unternehmen der Wirtschaft. Es zeigt sich ein negatives Image in Bezug auf die Ausbildung, von Seite der Unternehmen wird die *ÜBA* vor allem als Auffangnetz für gescheiterte Jugendliche wahrgenommen. Es deuten viele Anzeichen darauf hin, dass auch Stigmatisierungsprozesse einen Anteil an der erschwerten Arbeitsmarktintegration tragen.