

# Lehrbetriebsverbände

Integration von benachteiligten  
Jugendlichen in ein neues Modell der dualen  
Berufsausbildung in der Schweiz

Nicolette Seiterle  
Lehrbetriebsverbände

Nicolette Seiterle

## Lehrbetriebsverbände

Integration von benachteiligten Jugendlichen in  
ein neues Modell der dualen Berufsausbildung  
in der Schweiz

Budrich UniPress Ltd.

Opladen • Berlin • Toronto 2017

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

© Dieses Werk ist bei Budrich UniPress erschienen und steht unter folgender Creative  
Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>  
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und  
Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Budrich UniPress.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen  
Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/86388739>)  
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag  
bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-86388-739-1  
**eISBN 978-3-86388-301-0**

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – <http://www.lehfeldtgraphic.de>  
Typografisches Lektorat: Anja Borkam, Jena  
Verlag Budrich UniPress Ltd.  
<http://www.budrich-academic.de/>

## Vorwort und Dank

Die vorliegende Dissertation zur Integration von Jugendlichen im neuen Ausbildungsmodell Lehrbetriebsverbund wurde an der Universität Basel verfasst. Sie wurde von Prof. Dr. Christian Imdorf und Prof. Dr. Regula Julia Leemann betreut und begutachtet. Zusätzlicher Gutachter war außerdem Prof. Dr. Ueli Mäder. Ich habe die Dissertation im Rahmen des durch den Schweizerischen Nationalfonds (SNF) mitfinanzierten Forschungsprojekts *„Lehrbetriebsverbände in der Praxis – Eine multiple Fallstudie zum Funktionieren und den Anforderungen einer neuen Organisationsform der betrieblichen Lehre aus Sicht verschiedener Akteure“*<sup>1</sup> erarbeitet. Bildungslaufbahnen in Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit interessieren mich seit Langem, und ich war bestrebt, diese Themen in meiner forscherschen Tätigkeit zu vertiefen. Die Möglichkeit, als Projektmitarbeiterin und Doktorandin in diesem SNF-Projekt mitarbeiten und forschen zu dürfen, war dafür ideal. Die Projektmitarbeit und die Erstellung der Dissertation erlaubten mir einen Einblick in einen spezifischen Bereich der beruflichen Grundbildung und das Kennenlernen einer meines Erachtens zukunftsweisenden Organisationsform, den Lehrbetriebsverbänden. Das Untersuchen dieser Organisationsform in Hinblick auf den Zugang benachteiligter Jugendlicher zu Ausbildungsplätzen und der Ermöglichung gelingender Ausbildungsverhältnisse war sehr spannend und ermöglichte mir einen neuen Blick auf das Schweizerische Bildungssystem. Besonders geschätzt habe ich den Aspekt, dass das Projekt praxisnah angelegt war, denn die Verbindung der Berufsbildungspraxis mit der Theorie war sehr gewinnbringend für mich.

Vier Lehrbetriebsverbände beteiligten sich als Praxispartner in diesem Forschungsprojekt und waren gleichzeitig Untersuchungsgegenstand. Die Ausbildungsleiter/innen der Leitorganisationen standen dem Forschungsteam als Interviewpartner/innen zur Verfügung und ermöglichten uns den Zugang zum Feld: Sie vermittelten uns sowohl den Kontakt zu den Berufsbildner/innen in den Ausbildungsbetrieben als auch zu den Lernenden. Die Ergebnisse wurden in Form diverser Zwischenberichte an die Lehrbetriebsverbände zurückgegeben. Auch die Erkenntnisse der vorliegenden Studie flos-

---

<sup>1</sup> SNF-Projekt 13DPD3\_134855 (Laufzeit: Juni 2011-November 2014); Leitung: Prof. Dr. Regula Julia Leemann, Pädagogische Hochschule – Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) Basel, und Prof. Dr. Christian Imdorf, Seminar für Soziologie, Universität Basel; Institutionelle Ansiedelung: Professur für Bildungssoziologie, Pädagogische Hochschule FHNW, Basel; Link: [www.bildungssoziologie.ch/lehrbetriebsverbuende](http://www.bildungssoziologie.ch/lehrbetriebsverbuende)

sen in diese Zwischenberichte ein.<sup>2</sup> Ohne die Bereitschaft zur Teilnahme und die Offenheit der Ausbildungsleiter/innen, Berufsbildner/innen und Lernenden wäre die vorliegende Forschungsarbeit nicht realisierbar gewesen. Ich bedanke mich an dieser Stelle für das große mir entgegengebrachte Vertrauen, den Feldzugang und die Unterstützung.

Des Weiteren bedanke ich mich herzlich bei den Projektleitenden – meinen ‚Doktoreltern‘ – Regula Julia Leemann und Christian Imdorf, welche meine Dissertation begleiteten und begutachteten. Ihre Unterstützung und Motivation waren sehr wertvoll, und ihr konstruktives Feedback hat meine Forschungsarbeit bereichert und weitergebracht. Darüber hinaus unterstützten sie mich bei der Teilnahme an nationalen und internationalen Konferenzen sowie beim Publizieren. Diese Förderung ist nicht selbstverständlich und ich schätze sie sehr.

Auch bei Ueli Mäder, meinem Zweitgutachter, möchte ich mich für seine wohlwollende Art und die Bereitschaft, meine Arbeit so kurz vor der Emeritierung zu begutachten, ganz herzlich bedanken. Wir sind uns während der Promotionszeit nur ein paarmal begegnet, doch ich spürte stets ein waches Interesse und eine sehr unterstützende Haltung. Die alljährlichen Nachfragen, wo ich mit der Dissertation stehe, haben mich jeweils schmunzelnd daran gemahnt, dranzubleiben, vorwärtszumachen, „to stay on track and not to lose sight of my goal“.

Ein ganz besonderer Dank geht an Andrea Fischer, Isabelle Lussi und Seraina Leumann Sow, welche die Arbeit resp. Teile davon gegengelesen und mir sehr wichtige Inputs gegeben haben. Euer kritischer Blick hat einen unverzichtbaren Beitrag zum Gelingen dieser Arbeit geleistet.

Auch meinen Mentorinnen Nadia Lamamra und Rebekka Ehret sowie den Teammitgliedern resp. Doktorierenden Lorraine Birr, Rebekka Sagelsdorff, Karin Wohlgemuth, Sandra Hafner, Rebecca Jung, Sasha Cortesi und Melitta Gohrbandt möchte ich für ihre Unterstützung, die kritischen inhaltlichen Rückmeldungen und die Ratschläge danken.

Zu guter Letzt bedanke ich mich von ganzem Herzen bei meiner Familie sowie meinen Freundinnen und Freunden für die Aufmunterung, das Anspornen und den emotionalen Halt während dieser Zeit. Ihr unentwegter Glaube an mich und mein Durchhaltevermögen sowie die ab und an auch nötige Ablenkung haben mich während des gesamten Dissertationsprozesses sehr unterstützt.

---

<sup>2</sup> Die Zwischenberichte sind nicht anonymisiert und wurden nicht veröffentlicht, sondern ausschließlich den Lehrbetriebsverbänden zugestellt. Erkenntnisse der vorliegenden Studie sind in die Berichte von Leemann et al. (2012; 2014a; 2014b; 2014c; 2014d) eingeflossen.

# Inhalt

Vorwort und Dank .....	5
Inhalt .....	7
Abbildungsverzeichnis.....	12
Tabellenverzeichnis .....	13
Abkürzungsverzeichnis und Glossar mit Begrifflichkeiten des Schweizerischen Bildungssystems.....	15
1. Einleitung .....	18
1.1 Das duale Berufsbildungssystem und seine Risiken: Schwierigkeiten beim Lehrstellenzugang und Lehrvertragsauflösungen.....	18
1.2 Lehrbetriebsverbände als mögliche Lösungsstrategie für die Risiken der dualen Berufsbildung.....	21
1.3 Aufbau der Forschungsarbeit.....	24
2. Definitionen und Forschungsstand zur Rekrutierung und Selektion Lernender und zu Lehrvertragsauflösungen .....	26
2.1 Einführende Definitionen.....	26
2.1.1 Ausländische Jugendliche .....	26
2.1.2 Schulisch schwächere Jugendliche.....	27
2.1.3 Integration.....	28
2.2 Rekrutierung und Selektion von Lernenden in die berufliche Grundbildung.....	28
2.2.1 Zugangschancen zur beruflichen Grundbildung nach Nationalität, Schulqualifikationen und Geschlecht .....	29
2.2.2 Gründe für Zugangsbarrieren aufgrund sozialer Merkmale.....	36
2.2.3 Folgen .....	39

2.3	Lehrvertragsauflösungen.....	40
2.3.1	Begriffsdefinition .....	40
2.3.2	Häufigkeit und Gründe .....	41
2.3.3	Folgen.....	47
2.4	Erfolgversprechende Faktoren für eine integrative Berufsbildung: gelebte Ausbildungskultur und das Ausbildungsmodell Lehrbetriebsverbund.....	50
2.4.1	Erfolgsfaktoren der Beruflichen Grundbildung.....	50
2.4.2	Lehrbetriebsverbände als mögliches Erfolgsmodell .....	51
3.	Fragestellungen der Forschungsarbeit.....	56
3.1	Forschungslücken .....	56
3.2	Fragestellungen .....	57
4.	Theoretische Rahmung.....	60
4.1	Begründung der Theoriewahl .....	61
4.1.1	Capabilities-Ansatz und Soziologie der Konventionen: zwei unterschiedliche Perspektiven auf ein soziales Phänomen mit der Prämisse der Agency.....	61
4.1.2	Organisationssoziologische Perspektive: Größe und Trägerschaft als distinktive typologische Strukturmerkmale von Lehrbetriebsverbänden.....	63
4.2	Typologische Strukturmerkmale von Lehrbetriebsverbänden.....	64
4.2.1	Größe als Einflussfaktor auf Leitungsspanne, Entscheidungscentralisierung und Professionalisierung ...	64
4.2.2	Trägerschaft und Gründungsinitiative: Lehrbetriebsverbände als Hybride zwischen Unternehmen und Bildungsorganisationen .....	66
4.3	Capabilities-Ansatz.....	70
4.3.1	Entwicklung des Ansatzes und Grundprämissen .....	70
4.3.2	Funktionsweisen: Zustände und Tätigkeiten .....	73
4.3.3	Fähigkeiten .....	73
4.3.4	Konversionsfaktoren.....	75
4.3.5	Zusammenspiel Funktionsweisen, Fähigkeiten und Konversionsfaktoren.....	77

4.3.6	Bedeutung der Bildung im Capabilities-Ansatz .....	79
4.3.7	Operationalisierung am Forschungsgegenstand .....	81
4.4	Soziologie der Konventionen.....	86
4.4.1	Entwicklung des Ansatzes und Grundprämissen: Die neue pragmatische Soziologie in Frankreich.....	86
4.4.2	Das Konzept der Konventionen.....	87
4.4.3	Operationalisierung am Forschungsgegenstand .....	92
4.5	Kombination der theoretischen Rahmungen und Arbeitshypothesen.....	97
5.	Methodik .....	100
5.1	Methodologische Überlegungen .....	100
5.1.1	Case Study Design.....	100
5.1.2	Mixed Methods Design .....	104
5.2	Datenerhebung und -auswertung qualitative Methoden .....	111
5.2.1	Lernende: Leitfaden-Interviews .....	111
5.2.2	Berufsbildner/innen Ausbildungsbetriebe und Ausbildungsleiter/innen Leitorganisationen: Leitfaden-Interviews.....	124
5.2.3	Qualitative Dokumentenanalyse.....	133
5.3	Datenerhebung und -auswertung quantitative Dokumentenanalyse.....	133
5.4	Vergleich der Einzelfälle: Cross-Case-Analyse.....	135
6.	Ergebnisse .....	136
6.1	Integranet: ein großer Ausbildungsverbund mit kommunalem Integrationsauftrag .....	138
6.1.1	Porträt des Verbunds .....	140
6.1.2	Befragte Lernende .....	140
6.1.3	Rekrutierung und Selektion .....	141
6.1.4	Ausbildungsrelevante Problemstellungen und mögliche verbundspezifische Lösungsstrategien .....	148
6.1.5	Schlussfolgerungen Integranet .....	164

6.2	Transportnet: ein großer, privatwirtschaftlicher Verbund des öffentlichen Verkehrs .....	170
6.2.1	Porträt des Verbunds .....	171
6.2.2	Befragte Lernende .....	172
6.2.3	Rekrutierung und Selektion .....	172
6.2.4	Ausbildungsrelevante Problemstellungen und mögliche verbundspezifische Lösungsstrategien .....	182
6.2.5	Schlussfolgerungen Transportnet .....	199
6.3	Spednet: ein kleiner Verbund aus der Speditionsbranche.....	207
6.3.1	Porträt des Verbunds .....	208
6.3.2	Befragte Lernende .....	209
6.3.3	Rekrutierung und Selektion .....	210
6.3.4	Ausbildungsrelevante Problemstellungen und mögliche verbundspezifische Lösungsstrategien .....	217
6.3.5	Schlussfolgerungen Spednet.....	231
6.4	Ruralnet – ein ländlicher Verbund mit Verantwortung für die regionale Wirtschaft.....	237
6.4.1	Porträt des Verbunds .....	238
6.4.2	Befragte Lernende .....	239
6.4.3	Rekrutierung und Selektion .....	240
6.4.4	Ausbildungsrelevante Problemstellungen und mögliche verbundspezifische Lösungsstrategien .....	249
6.4.5	Schlussfolgerungen Ruralnet.....	262
6.5	Komparative Analyse der vier Lehrbetriebsverbünde .....	270
6.5.1	Rekrutierung und Selektion .....	275
6.5.2	Ausbildungsrelevante Problemstellungen und mögliche verbundspezifische Lösungsstrategien .....	283
7.	Konklusion und Ausblick .....	294

7.1	Diskussion der Ergebnisse in Hinblick auf den Forschungsstand.....	294
7.2	Reflexion Theoretischer Rahmen und Grenzen der Forschungsarbeit.....	303
7.3	Ausblick und Forschungsdesiderate .....	304
8.	Bibliographie .....	305
9.	Anhang .....	325

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Anzahl Bewerbungen nach Nationalität .....	32
Abbildung 2:	Entwicklung der „Warteschlange ohne Zusage“ nach Nationalität .....	33
Abbildung 3:	Struktur eines Schweizer Lehrbetriebsverbunds (Modell Großverbund) und Rotation der Lernenden.....	53
Abbildung 4:	Modell der reziproken Beziehungen der Einfluss- faktoren beim Capabilities-Ansatz .....	78
Abbildung 5:	Modell Einflussfaktoren auf Fähigkeiten in Verbänden.....	98
Abbildung 6:	Strukturmerkmale der vier untersuchten Lehrbetriebsverbände .....	104
Abbildung 7:	Modell Einflussfaktoren auf Fähigkeiten in Lehrbetriebsverbänden .....	271
Abbildung 8:	Postkarte Ziel SNF-Forschungsprojekt.....	335
Abbildung 9:	Karte Betreuungsprinzip in Lehrbetriebsverbänden.....	348
Abbildung 10:	Karte Lernsettings und Zusatzangebote in Lehrbetriebsverbänden .....	349

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Anteil Lernende im Wunschberuf nach Nationalität .....	33
Tabelle 2:	Zeitpunkt Lehrvertragsauflösung; absolute und prozentuale Häufigkeiten.....	44
Tabelle 3:	Gründe für die Lehrvertragsauflösung, Angaben der Lernenden und der Berufsbildner/innen, prozentuale Häufigkeiten .....	45
Tabelle 4:	Merkmale von Unternehmensorganisationen und Bildungsorganisationen .....	68
Tabelle 5:	Übersicht der angewendeten Methoden .....	101
Tabelle 6:	Übersicht der Stichprobe der befragten Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung .....	113
Tabelle 7:	Übersicht der Stichprobe der befragten Lernenden mit Lehrvertragsauflösung (Lehrvertragsauflöser – Kontrollgruppe) .....	114
Tabelle 8:	Leitfragen Lernende ohne Lehrvertragsauflösung (Hauptgruppe).....	119
Tabelle 9:	Leitfragen Lernende mit Lehrvertragsauflösung (Lehrvertragsauflöser – Kontrollgruppe).....	120
Tabelle 10:	Übersicht der befragten Berufsbildner/innen der Ausbildungsbetriebe .....	126
Tabelle 11:	Übersicht der befragten Ausbildungsleiter/innen der Leitorganisationen .....	127
Tabelle 12:	Übersicht Leitfaden Ausbildungsbetriebe .....	129
Tabelle 13:	Übersicht Leitfaden Leitorganisation .....	130
Tabelle 14:	Statistische Integrationsindikatoren zu Rekrutierung und Selektion in den vier Lehrbetriebsverbänden.....	137
Tabelle 15:	Statistische Integrationsindikatoren zur Ausbildung in den vier Lehrbetriebsverbänden .....	137
Tabelle 16:	Integrationsindikatoren Selektion und Ausbildung von Integranet .....	166
Tabelle 17:	Gemeinsame Erfahrungshintergründe befragte Integranet-Lernende .....	166
Tabelle 18:	Integrationsindikatoren Selektion und Ausbildung von Transportnet.....	203
Tabelle 19:	Gemeinsame Erfahrungshintergründe befragte Transportnet-Lernende .....	203

Tabelle 20:	Integrationsindikatoren Selektion und Ausbildung von Spednet .....	233
Tabelle 21:	Gemeinsame Erfahrungshintergründe befragte Spednet-Lernende .....	233
Tabelle 22:	Integrationsindikatoren Selektion und Ausbildung von Ruralnet .....	264
Tabelle 23:	Gemeinsame Erfahrungshintergründe befragte Ruralnet-Lernende .....	264
Tabelle 24:	Gemeinsame Erfahrungshintergründe befragte Lernende .....	274
Tabelle 25:	Integrationsindikatoren bezüglich der Rekrutierung und Selektion in den vier Lehrbetriebsverbänden .....	276
Tabelle 26:	Stufen des Selektionsverfahrens der vier Lehrbetriebsverbände .....	277
Tabelle 27:	Integrationsindikatoren bezüglich der Ausbildung in den vier Lehrbetriebsverbänden .....	285
Tabelle 28:	Zeitachse zum Einzeichnen der Stimmungskurve während der Ausbildung .....	333
Tabelle 29:	Karten Unterstützungsangebote (zur Frage 14/15 Leitfaden Lernende ohne resp. Frage 13 Leitfaden Lernende mit Vertragsauflösung: Welche Hilfs- und Unterstützungsangebote haben dir geholfen, welche nicht?) .....	334

# Abkürzungsverzeichnis und Glossar mit Begrifflichkeiten des Schweizerischen Bildungssystems

Die Quellen des Abkürzungsverzeichnisses und Glossars sind Folgende: BFS 2016, SBFI 2015.

AB	Ausbildungsbetrieb
Ausbildungsleiter/innen	Lernendenverantwortliche Leitorganisation eines Lehrbetriebsverbunds
ALS	Arbeits- und Lernsituation
Basic-Check	Eignungstest für Schulabgänger/innen, muss z.T. den Bewerbungsunterlagen für eine Ausbildungsstelle beigelegt werden ( <a href="http://www.basic-check.ch">www.basic-check.ch</a> )
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
Berufsbildner/innen	Lernendenverantwortliche im Ausbildungsbetrieb
B-Profil	kaufmännische Ausbildung mit Basis-Grundbildung
BFS	Schweizerisches Bundesamt für Statistik
EBA	eidgenössisches Berufsattest (zweijährige Berufsausbildung, auch Attestlehre genannt)
EFZ	eidgenössisches Fähigkeitszeugnis (drei- bis vierjährige Berufsausbildung)
E-Profil	kaufmännische Ausbildung mit erweiterter Grundbildung
KMU	Kleine und mittlere Unternehmen
KV D&A	kaufmännische Ausbildung, Branche Dienstleistung & Administration
KVöV	kaufmännische Ausbildung, Branche öffentlicher Verkehr

LBV	Lehrbetriebsverbund
Lehrvertrag	Schweizer Begriff für Ausbildungsvertrag – wird zwischen Ausbildungsbetrieb und Lernenden abgeschlossen
Lernende	Schweizer Begriff für Auszubildende/Azubis; Synonyme davon, welche jedoch mehrheitlich in der Umgangssprache verwendet werden, sind Lehrling oder Stift/in
LO	Leitorganisation
Multi-Check	Eignungstest für Schulabgänger/innen, muss z.T. den Bewerbungsunterlagen für eine Ausbildungsstelle beigelegt werden ( <a href="http://www.multicheck.org">www.multicheck.org</a> )
Obligatorische Schule	Dauer elf Jahre (i.d.R. acht Jahre Primarschule inkl. zwei Jahre Kindergarten und drei Jahre Sekundarschule I)
OR	Schweizerisches Obligationenrecht
öV	öffentlicher Verkehr (Branche)
Niveau mit erweiterten Anforderungen/Sekundarschule	Schulniveau auf Sekundarstufe I mit erweiterten Anforderungen (je nachdem, ob ein zwei- oder dreigliedriges kantonales Schulsystem besteht)
Niveau mit Grundanforderungen/Realschule	Schulniveau auf Sekundarstufe I mit Grundanforderungen (entspricht der Hauptschule in Deutschland)
Niveau mit höheren Anforderungen/Progymnasium	Schulniveau auf Sekundarstufe I mit höheren Anforderungen
SBFİ	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
Schnupperlehre	Kurzpraktikum in einem Ausbildungsbetrieb vor Beginn der Ausbildung, ist häufig Teil des Selektionsverfahrens
SECO	Staatssekretariat für Wirtschaft
Sekundarstufe I	obligatorische allgemeinbildende Schule im Anschluss an die Primarstufe (in Deutschland Grundschule), i.d.R. drei Jahre

Sekundarstufe II	nachobligatorische Bildungsstufe (allgemein- sowie berufsbildender Track möglich, Beginn i.d.R. im Alter von 16 Jahren)
SNF	Schweizerischer Nationalfonds
SR	Systematische Sammlung des Schweizer Bundesrechts

# 1. Einleitung

„Education is the most powerful weapon we can use to change the world.“ (Mandela 2003)

„Ohne Gleichheit der Bildungschancen ist die soziale Rolle des Staatsbürgers nicht durchgesetzt.“ (Dahrendorf 1965)

## 1.1 Das duale Berufsbildungssystem und seine Risiken: Schwierigkeiten beim Lehrstellenzugang und Lehrvertragsauflösungen

Das duale Ausbildungssystem deutschsprachiger Länder – eine Kombination von betriebsbasierter und schulbasierter Ausbildung – gilt international als erfolgreich (Gangl 2003). Des Öfteren hört und liest man über die Schweizer Berufsausbildung, sie sei besonders in Ländern mit einem stark akademisch geprägten Bildungssystem ein „Exportschlager“ (Burri 2015, 3). Als Gradmesser dafür wird vornehmlich die tiefe Jugendarbeitslosigkeit genannt: In der Schweiz betrug diese 2015 durchschnittlich lediglich 3,3 Prozent, ein Wert, der auch in den Jahren davor mehr oder weniger konstant geblieben ist (SECO 2016b)<sup>3</sup>. Auch in anderen Ländern mit einem ausgebauten dualen Berufsbildungssystem ist die Jugendarbeitslosigkeit sehr tief: In Deutschland betrug sie im August 2016 saisonbereinigt 6,9 Prozent, in Österreich 10,8 Prozent. In Staaten mit einem dominanten Mittelschulsystem hingegen ist sie einiges höher, z.B. beträgt sie in Frankreich 24,9 Prozent. Auch in Ländern mit einer allgemein hohen Arbeitslosenquote ist die Jugendarbeitslosigkeitsquote sehr hoch: In Spanien bspw. betrug sie 43,2 Prozent, in Griechenland 47,7 Prozent. (Statista 2016)<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Die Jugendarbeitslosenquote drückt die Zahl der arbeitslosen 15- bis 24-Jährigen als Anteil der Erwerbspersonen der gleichen Altersklasse aus. Folglich zeigt die Jugendarbeitslosenquote nicht den Prozentsatz der arbeitslosen Personen an der Gesamtbevölkerung im Alter von 15-24 Jahren.

Die Quote unterscheidet sich von der Arbeitslosigkeit anderer Altersklassen dadurch, dass sie öfter eine spezifische Übergangsproblematik darstellt. Die Jugendlichen durchlaufen zwei Übergänge: Die 1. Schwelle resp. der Übergang 1 betrifft i.d.R. Jugendliche im Alter von 15 bis 19 Jahren und bezeichnet den Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung. Die 2. Schwelle resp. der Übergänge 2 betrifft i.d.R. Jugendliche im Alter von 19 bis 24 Jahre und bezeichnet den anschließenden Wechsel von der Berufsausbildung in den Arbeitsmarkt. (SECO 2016a; SECO 2016b)

<sup>4</sup> Vgl. Fußnote 3.

Neben der tiefen Jugendarbeitslosigkeit werden in Studien zwei weitere Vorteile der dualen Berufsausbildung genannt: zum einen der geregelte und progressive Übergang in den Arbeitsmarkt, den sie ermöglicht, zum anderen das starke Engagement der Unternehmen (Cohen-Sali 2001; Meyer 2005; Schweri und Müller 2007; Wolter et al. 2006).

Die berufliche Grundbildung, welche zu den nachobligatorischen Ausbildungsmöglichkeiten auf Sekundarstufe II gehört und ungefähr im Alter von 15 bis 19 Jahren absolviert wird, spielt bei der Integration von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft eine zentrale Rolle: In der Schweiz absolvieren rund zwei Drittel der Schulabgänger/innen nach der obligatorischen Schule (Sekundarstufe I) eine betrieblich basierte (duale) oder schulische Berufsausbildung, welche zwei bis vier Jahren dauert. Erfolgreiche Absolvent/innen werden mit einem schweizweit anerkannten eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) oder Berufsattest (EBA) diplomiert (SBFI 2015, 4). Der Anteil Schulabgänger/innen, welche eine Berufsausbildung besuchen, ist in Deutschland ähnlich hoch, wobei der Anteil Abiturient/innen, welche einen beruflichen Ausbildungsabschluss anstreben, zugenommen hat (Lohmar und Eckhardt 2008, 103; Witte und Kalleberg 1995).

Bei der schulischen Berufsausbildung in der Schweiz erlernen die Jugendlichen die Kompetenzen größtenteils in einer beruflichen Vollzeitschule und absolvieren punktuelle, zeitlich begrenzte Praktika in Betrieben. In der dualen Berufsausbildung dagegen absolvieren sie ein Drittel bis die Hälfte der Zeit in einem Ausbildungsbetrieb zum Erlernen der berufsspezifischen praktischen Kompetenzen, den Rest in einer staatlich anerkannten Berufsfachschule, wo sie Allgemeinwissen sowie berufsspezifisches theoretisches Wissen erlernen. Zudem besuchen sie als dritten Lernort überbetriebliche Kurse zum Erwerb grundlegender praktischer Fertigkeiten. (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2014; SDBB, Schweizerisches Dienstleistungszentrum für Berufsbildung sowie Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung & SBFI 2016) Gewisse Ausbildungen sind so organisiert, dass die Lernenden z.B. jede Woche an zwei Tagen die Berufsfachschule besuchen und an drei Tagen das berufsfachspezifische Wissen im Betrieb erlernen. Andere wiederum sind in Blöcken von mehrwöchigen ausschließlichen Berufsfachschulbesuchen und anschließenden mehrwöchigen Aufenthalten zum Erlernen der praktischen Fertigkeiten in den Betrieben strukturiert.

In der Schweiz ist es möglich, mit einem Berufsbildungsabschluss auf EFZ-Stufe (drei- bis vierjährige Ausbildung, vgl. Glossar) weiterführende Schulen zu besuchen und bspw. eine staatlich anerkannte Berufsmatura zu erwerben, die zum Studium an Fachhochschulen berechtigt. Wer zudem eine Passarelle absolviert, wird auch zu einem Universitätsstudium zugelassen. Diese Durchlässigkeit ermöglicht Ausbildungsabsolventinnen und -

absolventen erweiterte berufliche Optionen, welche Personen ohne Ausbildungsabschluss auf Sekundarstufe II nicht offen stehen.<sup>5</sup>

Somit weist die berufliche Grundbildung integratives Potential auf: Sie gewährleistet vielen Jugendlichen eine nachobligatorische Ausbildung, welche wiederum handlungsbefähigend wirkt – doch dies ist nur die eine Seite der Medaille. Auf der anderen Seite wurde in verschiedenen Studien nachgewiesen, dass bestimmte soziale Gruppen schlechtere Zugangschancen zur Berufsbildung und ein höheres Risiko einer Lehrvertragsauflösung<sup>6</sup> haben (Haeblerlin et al. 2004; Moser 2004; Imdorf 2014).

Beim Zugang zu einem Ausbildungsplatz sowie der Auswahl möglicher Ausbildungsberufe sind u.a. ausländische respektive als ausländisch wahrgenommene sowie schulisch schwächere Jugendliche benachteiligt (für Deutschland: Hunkler, 2010, S. 246; für die Schweiz: Hupka-Brunner et al. 2010; Imdorf, 2005). Die Benachteiligung zeigt sich einerseits darin, dass sich diese Jugendlichen öfter bewerben müssen, seltener zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen werden und sie sich öfter im Übergangssystem befinden. Andererseits können sie – wenn sie einen Ausbildungsplatz finden – seltener ihren Wunschberuf erlernen und absolvieren öfter Berufsausbildungen in Berufen mit tieferen kognitiven Anforderungen.

Verschiedene Studien zeigen zudem, dass in der Schweiz etwa jeder vierte bis fünfte Lehrvertrag vorzeitig aufgelöst wird. Bei ‚ausländischen‘ Lernenden wird sogar ein Drittel der Lehrverhältnisse vorzeitig abgebrochen, und auch bei Berufsausbildungen mit tieferen kognitiven Anforderungen besteht eine deutlich höhere Vertragslösungsquote (Lamamra und Masdonati 2009; Stalder 2012; Stalder und Schmid 2006). Etwa ein Viertel der Jugendlichen mit einer Lehrvertragsauflösung beginnt keine neue Ausbildung – sie werden als Dropouts resp. Lehrabbrecher/innen bezeichnet (Schmid 2010; Negrini et al. 2015, 79). In Deutschland (24,4 Prozent Vertragsauflösungen resp. 16 bis 17 Prozent Ausbildungsabbrüche) und Österreich (rund 17 Prozent Ausbildungsabbrüche, keine Angaben zu Lehrvertragsauflösungen) zeigt sich ein ähnliches Bild bezüglich der Anzahl Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüche (Uhly 2015, 8, 13; Schmid et al. 2014, 37ff).

Eine Lehrvertragsauflösung kann schwerwiegende Folgen haben, insbesondere, wenn die betroffenen Jugendlichen nicht ins Bildungssystem zurückkehren und somit ausbildungslos bleiben: Bei Jugendlichen ohne nachobligatorischen Bildungsabschluss erhöht sich das Risiko, arbeitslos zu werden und in prekären, niedrig bezahlten Erwerbsverhältnissen verhaftet zu bleiben. Außerdem besteht ein geringeres gesellschaftliches Partizipationsvermögen und der Arbeitsmarktzugang ist im Falle eines Wiedereinstiegs

---

<sup>5</sup> Für weitere Ausführungen zum Schweizer Bildungssystem siehe Schweizer Bildungsbericht (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2014) sowie Amos et al. (2003).

<sup>6</sup> Lehrvertrag ist der Schweizer Begriff für Ausbildungsvertrag, vgl. Glossar.

häufig erschwert. (Dietrich und Abraham 2005; Lentner 2010, 232). Laut Fritschi et al. (2012, 37f) sind neben den persönlichen auch die gesellschaftlichen Kosten von Ausbildungslosigkeit hoch: Ausbildungslose Personen beziehen häufiger eine Invalidenrente, öffentliche Unterstützungsleistungen wie Sozialhilfe sowie Taggelder wegen gesundheitlicher Beschwerden und müssen öfter mit Prämienvorbilligungen unterstützt werden. Außerdem entgehen dem Staat aufgrund tieferer Einkommen von Ausbildungslosen Steuereinnahmen.

## **1.2 Lehrbetriebsverbände als mögliche Lösungsstrategie für die Risiken der dualen Berufsbildung**

Die beschriebenen Zusammenhänge der Zugangschancen und des Lehrvertragsauflösungsrisikos mit sozialen Merkmalen wie der nationalen Herkunft zeigen, dass die Berufsausbildung in der Schweiz nicht so integrativ ist, wie sie sein könnte.

Um diesen Problemstellungen zu begegnen, werden in der Forschungsliteratur verschiedene Möglichkeiten diskutiert. Zum einen könnten Diskriminierungen bei der Ausbildungsplatzvergabe minimiert werden, indem die ersten Stufen des Auswahlverfahrens an eine externe Institution delegiert würden, welche standardisierte Eignungstests durchführen kann (Gei und Granato 2015) und anonymisierte sowie exklusiv auf berufliche und tätigkeitsspezifische Kompetenzen bezogene Selektionsverfahren garantiert (Scherr et al. 2015, 187). Bezüglich gelingender Ausbildungen könnte eine gelebte, lernendenzentrierte Ausbildungskultur im Betrieb ein erfolversprechender Faktor zur Stabilisierung von Ausbildungsverhältnissen darstellen, so Schumann et al. (2014, 15). Zudem kann sich eine hohe Ausbildungsqualität im Betrieb als Schutzfaktor gegen Lehrvertragsauflösungen erweisen (Negrini et al. 2015, 77).

Lehrbetriebsverbände könnten in Hinblick auf die Reduktion der genannten Problemstellungen zukunftsweisend sein, weil hier die duale Berufsausbildung anders organisiert ist als in traditionellen einzelbetrieblichen Ausbildungsbetrieben und Verbände Möglichkeiten zur Umsetzung der genannten Lösungsstrategien bieten. Lehrbetriebsverbände sind eine relativ neue Organisationsform der betrieblich basierten (dualen) Berufsbildung auf Sekundarstufe II, welche im deutschsprachigen Raum, aber auch in Norwegen in den letzten knapp 20 Jahren von den jeweiligen nationalen Berufsbildungsministerien gefördert wurden (vgl. für Deutschland: BMBF 2011 und Schlottau 2003; für Österreich: Lachmayr und Dornmayr 2008; für Norwegen: Michelsen und Høst 2004).

In der Schweiz wurden Lehrbetriebsverbände im Kontext der Lehrstellenkrise der späten 1990er Jahre durch das damalige Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) ideell und finanziell gefördert (unter anderem in den Lehrstellenbeschlüssen 1 und 2 sowie in der 2003 eingesetzten „Task Force“ zur Schaffung von zusätzlichen Ausbildungsplätzen). Der Kontext dabei war folgender: In den 1990er-Jahren waren schweizweit zu wenige Ausbildungsplätze für interessierte Schulabgänger/innen vorhanden, weshalb von einer „Lehrstellenkrise“ die Rede war. Der Bund leitete Maßnahmen ein, um u.a. mehr Ausbildungsplätze zu schaffen. Des Weiteren war man bemüht, Jugendlichen, welche besondere Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz haben, besser in die Berufsbildung zu integrieren. (Bundesrat 1996; Grossenbacher-Schmid 1997; Hagenbüchle 2014; Strahm 1997). Politik und Wirtschaft wollten mit der Förderung von Lehrbetriebsverbänden zur Sicherung von bestehenden bzw. Schaffung von neuen Ausbildungsplätzen, zu einer verbesserten Qualität der Ausbildung und zur Integration von Jugendlichen ins Berufsleben beitragen (BBT 2008).

In der Schweiz wird ein Verbundmodell staatlich gefördert, in welchem die Lernenden während der Ausbildung zwischen verschiedenen Betrieben rotieren (Leemann und Imdorf 2015c, 22). In Verbänden werden drei- und vierjährige EFZ-Ausbildungen und teilweise auch zweijährige Attestausbildungen angeboten. Neben der Rotation sind zwei Faktoren spezifisch für einen Lehrbetriebsverbund: Zum einen schließen die Lernenden ihren Lehrvertrag mit der Leitorganisation des Verbunds ab (und nicht mit einem der Betriebe), zum anderen ist die Ausbildung nach dem Prinzip der sogenannten geteilten Betreuung organisiert, d.h. die Lernenden haben jeweils mindestens zwei Betreuungspersonen, eine im aktuellen Betrieb, eine zweite in der Leitorganisation. Aus organisatorischen Gründen – bspw. aufgrund eines mit der Rotation verbundenen Ortswechsels – können diese Betreuungspersonen wechseln. Die Leitorganisation übernimmt die Rekrutierung und Selektion der Lernenden und weist diese den Betrieben zu. Außerdem unterstützt sie die Berufsbildner/innen in ihrer Ausbildungsfunktion in administrativen Belangen oder auch beim Auftreten von Konflikten mit den Lernenden. Für diese Dienstleistungen bezahlen die Betriebe der Leitorganisation pro Lernende einen gewissen Betrag. (Ebd. 2015c, 22)

Der Anteil Ausbildungen in Lehrbetriebsverbänden in der Schweiz ist jedoch sehr gering: Lediglich ungefähr 2 bis 3 Prozent aller Lernenden der beruflichen Grundbildung werden in Verbänden ausgebildet. Ein wichtiger Grund für die geringe Verbreitung von Verbänden liegt in der Verteil- und Trittbrettfahrer-Problematik, so Leemann und Imdorf (2015b; 2015a): Einige Ausbildungsbetriebe profitieren viel stärker vom Verbund als andere, weil sie vom Verbund privilegiert behandelt werden und bspw. ausschließlich Lernende im dritten oder vierten Ausbildungsjahr übernehmen, die produktiver arbeiten als Erstlehrjahr-Lernende. Andere Betriebe hingegen investieren

sehr viel – indem sie sich u.a. bereit erklären, Lernende im ersten Ausbildungsjahr auszubilden – und profitieren proportional gesehen weniger davon. Außerdem besteht durch das Rotationsprinzip die Gefahr, dass die Bindung der Lernenden an den Betrieb sehr lose ist und dieser sie deshalb nach der Ausbildung an einen anderen Betrieb, den sie kennengelernt haben, verliert. Somit stehen diese Lernenden dem Betrieb nicht mehr als Fachkraft zur Verfügung und werden teilweise als Fehlinvestition betrachtet. Zudem ist die Beteiligung an einem Verbund insbesondere für kleine Betriebe vergleichsweise teuer und aufgrund der Rotation ist der Aufwand, jedes Jahr oder sogar jedes halbe Jahr einen neuen Lernenden resp. eine neue Lernende einzuarbeiten, relativ groß und ineffizient (Leemann et al. 2015, 126).

Trotz dieser Nachteile von Verbänden konnten wichtige berufsbildungspolitische Ziele erreicht werden: Zum einen trägt das Ausbildungsmodell mit der Rotation zu einer besseren Qualität der betrieblichen Ausbildung bei, indem die Lernenden Einblick in verschiedene Branchen erhalten und dadurch ihre beruflichen Handlungskompetenzen erweitert werden. Auf diese Weise kann der Kritik an der einzelbetrieblichen Ausbildung, sie biete ein zu enges und spezialisiertes berufliches Spektrum und fördere zu wenig die heute geforderten berufsübergreifenden Schlüsselkompetenzen, begegnet werden. (Leemann und Imdorf 2015c; Leemann und Birr 2015). Zum anderen fördern Verbände die Flexibilität und Mobilität der Lernenden (Leemann und Sagelsdorff 2014). Auch – und dieser Punkt ist für die vorliegende Studie besonders zentral – konnten zusätzliche Ausbildungsplätze geschaffen und damit sozial benachteiligte Jugendliche in die Berufsbildung integriert werden (BBT 2008; Imdorf und Leemann 2012).

Dies wäre vermutlich auch im Sinne Ralf Dahrendorfs gewesen, dessen Forderung nach gleichen Bildungschancen für alle Bürger(/innen) ich eingangs erwähnt habe. Er plädierte dafür, dass „jeder Mensch [...] ein Recht auf eine seiner Leistungsfähigkeit entsprechende weiterführende Ausbildung“ (Dahrendorf 1965, 5) haben sollte. Diese Forderung verknüpfte er mit der folgenden: „Es darf keine systematischen Bevorzugungen oder Benachteiligungen bestimmter Gruppen aufgrund leistungsfremder Merkmale wie Herkunft oder wirtschaftliche Lage geben.“ (Ebd. 1965, 6) Mit dieser Forderung trifft Dahrendorf einen Kernpunkt meines Bildungsverständnisses, welches der vorliegenden Forschungsarbeit zugrunde liegt. In dieser werde ich der übergeordneten Frage nachgehen, wie Lehrbetriebsverbände benachteiligte Jugendliche in die Berufsbildung integrieren, indem sie ihnen den Zugang zu einem Ausbildungsplatz ermöglichen und Lehrvertragsauflösungen verhindern. Die vorliegende Studie beschäftigt sich demnach mit zwei Themenbereichen der dualen Berufsbildung: zum einen mit der Rekrutierung und Selektion von Lernenden am Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundar-

stufe II<sup>7</sup>, zum anderen mit gelingenden Ausbildungsverhältnissen und der damit zusammenhängenden Lehrvertragsauflösungs-Thematik.

Die beiden Themenbereiche werden entlang zweier Theoriestränge analysiert: einerseits entlang des *Capabilities-Ansatzes* (Nussbaum und Sen 1993; Sen 1993), andererseits der *Soziologie der Konventionen* von Luc Boltanski und Laurent Thévenot (1999; 2007). Ersterer dient der ungleichheitssoziologischen Perspektive, indem „institutionelle Gelingensbedingungen“ (Solga et al. 2013) zum Abbau von Bildungsungleichheiten analysiert werden. Damit sind Bedingungen gemeint, unter denen ein bekannter, sich für die betroffene Gruppe als benachteiligend auswirkender Mechanismus nicht mehr greift oder nur noch abgeschwächt wirkt. Der Konventionenansatz dagegen ermöglicht eine organisationssoziologische Perspektive, indem damit organisations-spezifische Differenzen beleuchtet werden können. Diese Perspektive wird dadurch ergänzt, dass zwei *typologische Strukturmerkmale* von Lehrbetriebsverbänden – Trägerschaft (und die damit zusammenhängende Gründungsgeschichte) und Größe – in die Analyse miteinbezogen werden.

### 1.3 Aufbau der Forschungsarbeit

Die Arbeit ist in folgende Hauptkapitel gegliedert: Forschungsstand zur Rekrutierung und Selektion Lernender und zu Lehrvertragsauflösungen (Kap. 2), Fragestellungen der Forschungsarbeit (Kap. 3), Theoretische Rahmung (Kap. 4), Methodik (Kap. 5), Ergebnisse (Kap. 6) sowie Konklusion und Ausblick (Kap. 7). Zum Schluss folgen die Bibliographie (Kap. 8) und der Anhang (Kap. 9).

Das nun im Anschluss folgende Kapitel zu *Definitionen und Forschungsstand* (Kap. 2) ist in drei Abschnitte gegliedert: Zuerst werden für die vorliegende Forschungsarbeit zentrale Begrifflichkeiten definiert (2.1), anschließend Studien zur Rekrutierung und Selektion von Lernenden<sup>8</sup> vorgestellt und die verminderten Zugangsschancen gewisser Gruppen Jugendlicher zur beruflichen Grundbildung erläutert (2.2). Als drittes folgt eine Übersicht der Studien zur Lehrvertragsauflösungs-Thematik (2.3). Darin wird zuerst der Begriff der Lehrvertragsauflösung definiert, anschließend werden die Häufigkeiten und Gründe für sowie die Folgen von Vertragsauflösungen beleuchtet. Im Abschnitt 2.4 werden erfolversprechende Faktoren zuerst für die

---

<sup>7</sup>    Synonym dazu verwendet werden in der Literatur die Begriffe Lernendenauswahl, Lehrlingsselektion und Ausbildungsplatzvergabe. In der vorliegenden Dissertation verwende ich vornehmlich die Begriffe Rekrutierung und Selektion.

<sup>8</sup>    Lernende ist der Schweizer Begriff für Auszubildende/Azubis. Synonyme davon, welche jedoch mehrheitlich in der Umgangssprache verwendet werden, sind Lehrling oder Stift/in.

duale Berufsbildung im Allgemeinen erläutert, anschließend anhand von Lehrbetriebsverbänden als neuem Ausbildungsmodell im Spezifischen.

In den *Fragestellungen der Forschungsarbeit* (Kap. 3) werden zuerst die Forschungslücken aufgezeigt (3.1), anschließend daraus die Fragestellungen abgeleitet (Abschnitt 3.2).

In der *theoretischen Rahmung* (Kap. 4) werden die zentralen theoretischen Bezüge erläutert, die für die Analyse beigezogen wurden. Das Kapitel ist in fünf Abschnitte gegliedert: Im ersten Abschnitt (4.1) wird die Theoriewahl begründet, im zweiten (4.2) folgt die Erläuterung der theoretischen Bezüge zu den typologischen Strukturmerkmalen von Lehrbetriebsverbänden, welche in der vorliegenden Arbeit im Fokus stehen (Größe und Gründungsinitiative/Trägerschaft). Anschließend folgen die Erläuterungen der beiden zentralen Theoriestränge: der Capabilities-Ansatz (4.3) und die Soziologie der Konventionen (4.4). Sie werden jeweils zuerst auf konzeptioneller Ebene eingeführt. Anschließend wird deren mögliche Operationalisierung am Forschungsgegenstand – den Lehrbetriebsverbänden bzw. der Bildung im Allgemeinen – aufgezeigt. Zum Schluss (4.5) wird dargelegt, wie die beiden Theorien in der vorliegenden Arbeit miteinander kombiniert werden.

Das Kapitel zur *Methodik* (Kap. 5) zeigt auf, welche methodologischen Überlegungen hinter der Arbeit stehen und wie die Analyse konkret umgesetzt wurde. In einem ersten Abschnitt (5.1) wird die Methodologie vorgestellt. Diese enthält zwei Hauptstränge, zum einen ein Case Study Design (5.1.1), zum anderen ein Mixed Methods Design (5.1.2). Nach der Methodologie folgen die angewendeten Methoden: Im Abschnitt 5.2 werden die qualitativen Methoden vorgestellt (Leitfaden-Interview und qualitative Datenanalyse), im Abschnitt 5.3 die quantitativen Methoden (quantitative Datenanalyse). Danach folgt im Abschnitt 5.4 die Beschreibung der Auswertungsmethode der Case Study.

Die *Ergebnisse* (Kap. 6) bilden das Herzstück der vorliegenden Arbeit. Das Kapitel ist in fünf Abschnitte gegliedert: In den Abschnitten 6.1-6.4 erfolgen die theoriegeleiteten Einzelfallanalysen jedes Lehrbetriebsverbands. Darin werden jeweils die beiden Hauptfragestellungen einzeln für jeden Verbund beantwortet. Das Kapitel schließt mit einer komparativen Analyse der vier Verbände ab (6.5). Darin werden die Ergebnisse der Einzelfallanalysen zusammengeführt und diskutiert sowie – darauf aufbauend – die Verbände miteinander verglichen.

Im letzten Kapitel – *Konklusion und Ausblick* (Kap. 7) – folgen eine Diskussion der vorangegangenen Resultate in Hinblick auf die bisherige Forschung, eine Reflexion des theoretisch-methodologischen Vorgehens sowie ein Ausblick auf mögliche weitere Forschungsdesiderate.

## 2. Definitionen und Forschungsstand zur Rekrutierung und Selektion Lernender und zu Lehrvertragsauflösungen

Das folgende Kapitel ist folgendermaßen aufgebaut: Zuerst werden für die vorliegende Forschungsarbeit zentrale Begrifflichkeiten – *ausländische Jugendliche*, *schulisch schwächere Jugendliche* und *Integration* – definiert (2.1), anschließend folgt in den Abschnitten 2.2 und 2.3 der Forschungsstand. Im Abschnitt 2.2 werden Studien zur Rekrutierung und Selektion von Lernenden vorgestellt und die verminderten Zugangschancen gewisser Gruppen Jugendlicher zur beruflichen Grundbildung erläutert. Im Abschnitt 2.3 folgt eine Übersicht der Studien zur Lehrvertragsauflösungs-Thematik. Darin wird zuerst der Begriff der Lehrvertragsauflösung definiert, im Anschluss daran werden die Häufigkeiten und Gründe für sowie die Folgen von Vertragsauflösungen beleuchtet. Im Abschnitt 2.4 werden erfolgversprechende Faktoren zuerst für die duale Berufsbildung im Allgemeinen erläutert, danach anhand von Lehrbetriebsverbänden als neuem Ausbildungsmodell im Spezifischen.

Da sich die Bildungssysteme der Schweiz, Deutschlands und Österreichs stark von anderen Ländern unterscheiden und Umfang und Bedeutung der dualen Berufsbildung ein Spezifikum dieser Länder darstellen, wird in erster Linie auf deutschsprachige Studien rekurriert. Ein weiterer Grund für den weitgehenden Verzicht einer Rezeption internationaler Forschungsergebnisse liegt darin, dass die hier untersuchte Form von Lehrbetriebsverbänden insbesondere in der Schweiz verbreitet ist, nicht jedoch in anderen Ländern.

### 2.1 Einführende Definitionen

#### 2.1.1 *Ausländische Jugendliche*

In Anlehnung an Imdorf (2014, 46) wird in dieser Dissertation das soziale Merkmal *ationale Herkunft* unterschiedlich konzipiert: *Ausländische Jugendliche* besitzen nicht die Staatsbürgerschaft des Aufenthaltslandes – diese juristische Kategorie wird in Bildungsstatistiken meistens verwendet, erfasst jedoch unzureichend, ob ein für die Ausbildungsplatzsuche bedeutsamer Migrationshintergrund vorliegt. In der deutschen Übergangsforschung hat sich deshalb der Begriff *Jugendliche mit Migrationshintergrund* durchge-

setzt, welcher jedoch mehrdeutig ist und auch Jugendliche bezeichnet, deren Migrationshintergrund bspw. für die Ausbildungsplatzsuche keinen Nachteil generiert. Mit diesbezüglichen Nachteilen konfrontiert sehen sich Jugendliche, die erst seit Kurzem im Aufenthaltsland leben (aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse), aber auch – und das ist die Mehrheit – Jugendliche, die unabhängig von ihren persönlichen Ressourcen als fremd und ausländisch *wahrgenommen* werden. Dies geschieht in einem Prozess des *Othering* durch die Öffentlichkeit und führt abhängig von der nationalen Zugehörigkeit zu einem Ausländerstigma (Imdorf und Leemann 2012, 73). In der Schweiz waren in der vergangenen Dekade insbesondere Jugendliche aus Nicht-EU-Ländern, vor allem aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien, davon betroffen. Auch Scherr et al. (2015) verweisen in Zusammenhang mit dem in Deutschland geltenden Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz darauf, dass von Diskriminierungen bei Personalentscheidungen bspw. beim Zugang zu einer Berufsausbildung auch jene Jugendlichen betroffen sind, die zwar rechtlich gleichgestellt sind und die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, aber „als Personen mit Migrationshintergrund bzw. als Angehörige ethnischer oder religiöser Minderheiten wahrgenommen werden“ (9).

Wenn in der vorliegenden Dissertation der Begriff ausländisch in einfache Anführungszeichen gesetzt wird (*ausländische Jugendliche*), sind damit folglich in der Öffentlichkeit *als ausländisch wahrgenommene* Jugendliche gemeint. Ohne Anführungszeichen (*ausländische Jugendliche*) wird der Begriff lediglich beim Zitieren von Forschungsliteratur verwendet und bedeutet in diesem Fall wie oben definiert Jugendliche ohne Schweizer Staatsbürgerschaft.

### 2.1.2 *Schulisch schwächere Jugendliche*

Die Begriffe ‚schulisch schwächere Jugendliche‘ bzw. ‚Jugendliche mit tiefen Schulqualifikationen‘ umfassen in der vorliegenden Forschungsarbeit Jugendliche, welche auf Sekundarstufe I eine Schulstufe mit tiefen Anforderungen besucht haben und/oder schlechte Schulnoten vorweisen. In der Schweiz sind damit in erster Linie Schüler/innen der Realschule (entspricht in Deutschland der Hauptschule) resp. des Niveaus A gemeint (vgl. Glossar). Diesen Jugendlichen haftet wie ‚ausländischen‘ ein Stigma an und sie werden u.a. beim Zugang zu einer Berufsausbildung diskriminiert (Gei und Granato 2015; Hupka 2003; Solga et al. 2012), weil ihnen Personalverantwortliche eine entsprechende schulische Leistungsfähigkeit nicht zutrauen. ‚Ausländische‘ Jugendliche mit tiefen Schulqualifikationen sind doppelt stigmatisiert, aber das Merkmal tiefe Schulqualifikation wirkt auch für sich alleine benachteiligend. Dies hat damit zu tun, dass bereits auf Sekundarstufe I sowohl ausländische Schüler/innen als auch jene aus bildungsfernen Familien vonseiten der Lehrkräfte benachteiligt werden, indem diese ihnen bspw. nach der

Primarschule (in Deutschland: Grundschule) seltener eine Empfehlung für den Übertritt in ein höheres Schulniveau geben.<sup>9</sup> Diese Zusammenhänge werden unter Punkt 2.2.1 näher beleuchtet.

### 2.1.3 *Integration*

Integration wird in der vorliegenden Forschungsarbeit als Eingliederung in eine nachobligatorische Ausbildung auf Sekundarstufe II und somit in Verbindung mit der ersten Schwelle definiert. Als integriert gelten Schulabgänger/innen, welche nach Abschluss der obligatorischen Schule (Sekundarstufe I) entweder einen Ausbildungsplatz in der betrieblich-dualen oder der schulischen Berufsbildung erhalten oder aber weiterhin die Schule (Gymnasium, Fachmittelschule) und somit den allgemeinbildenden Track besuchen. Es geht dabei sowohl darum, ob sie Zugang zu einem Ausbildungsplatz auf Sekundarstufe II erhalten, als auch darum, welchem Niveau die Ausbildung entspricht (bspw. gibt es Ausbildungsberufe mit einem tieferen und solche mit einem höheren Anforderungsniveau, was sich u.a. auf die Karrierechancen und das spätere Gehalt auswirken kann). Als nicht integriert gelten jene Schulabgänger/innen, welche weder eine berufs- noch eine allgemeinbildende postobligatorische Ausbildung absolvieren und entweder direkt nach der obligatorischen Schule in die Erwerbstätigkeit einsteigen (ohne Abschluss auf Sekundarstufe II) oder arbeitslos werden.

## 2.2 **Rekrutierung und Selektion von Lernenden in die berufliche Grundbildung**

In diesem Abschnitt werden anhand aktueller wissenschaftlicher Studien zuerst die verminderten Zugangschancen gewisser Gruppen Jugendlicher zur beruflichen Grundbildung in Einzelbetrieben beleuchtet (2.2.1). Im Anschluss daran werden mögliche Ursachen dafür vorgestellt und dabei zwischen Klein- und Großbetrieben differenziert (2.2.2).

---

<sup>9</sup> Vgl. zur schulischen Benachteiligung aufgrund des Vornamens die Studie von Astrid Kaiser (2009).

## 2.2.1 *Zugangschancen zur beruflichen Grundbildung nach Nationalität, Schulqualifikationen und Geschlecht*

Wie in der Einleitung aufgezeigt wurde, spielt die berufliche Grundbildung bei der Integration von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft eine zentrale Rolle. Zur Integration an der ersten Schwelle – dem Zugang zu einer postobligatorischen Ausbildung beim Übergang von der obligatorischen Schule in die Sekundarstufe II – gibt es für die Schweiz und Deutschland in Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit zahlreiche Studien. Untersucht wurden hier u.a. die duale Berufsbildung und deren Zugangschancen für diverse Gruppen von Schulabgänger/innen. Es wurde nachgewiesen, dass bestimmte soziale Gruppen schlechtere Zugangschancen zur Berufsbildung haben (für die Schweiz: Häberlin et al. 2004; Imdorf, 2014; Moser, 2004; Seibert et al. 2009; für Deutschland: Hunkler, 2010). Die Ergebnisse beziehen sich dabei jeweils auf Einzelbetriebe. Im Folgenden wird der Forschungsstand zu einigen dieser Zugangskriterien – Schulqualifikationen, Nationalität und Geschlecht<sup>10</sup> – dargelegt. Erstere beiden werden ausführlicher beschrieben, da auf diesen der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt. Die Zugangshindernisse in Bezug auf die Geschlechtszugehörigkeit werden nur kurz beschrieben, weil sie in einem direkten Zusammenhang mit der nationalen Herkunft stehen können und deshalb nicht außer Acht gelassen werden sollten.

*Schulqualifikationen* erwiesen sich für den Zugang zu einer Berufsausbildung in der Schweiz als eher wenig bedeutsam: Weder der auf Sekundarstufe I besuchte Schultyp noch die Schulnoten spielen eine entscheidende Rolle dabei, *ob* eine Schulabgängerin/ein Schulabgänger einen Ausbildungsplatz erhält (Häberlin et al. 2005; Imdorf 2009; Neuenschwander 2012; Stalder 2000). Untersuchungen der Schweizer TREE-Studie ergaben für das Schweizer Berufsbildungssystem eine hohe Integrationskraft hinsichtlich leistungsschwächerer Schulabgänger/innen (Buchholz et al. 2012; Stalder, et al. 2008). Dies trifft jedoch nicht für alle Jugendlichen gleichermaßen zu, wie weiter unten erläutert wird. In Deutschland hingegen haben schulisch schwächere Jugendliche generell einen erschwerteren Zugang zu einem Ausbildungsplatz: Mehr als die Hälfte der Hauptschulabgänger/innen findet keinen direkten Zugang mehr, sondern mündet vorher ins Übergangssystem ein (Solga et al. 2012, 2). Des Weiteren werden sie bei vielen Auswahlverfahren nicht berücksichtigt oder haben nur Zugang zu einem schmalen Segment weniger attraktiver Berufe (Gei und Granato 2015, 168, 181).

---

<sup>10</sup> Neben Zugangsbehinderungen aufgrund der nationalen Herkunft, der Schulqualifikationen und des Geschlechts bestehen ebendiese auch aufgrund der *sozialen Herkunft* (Hupka-Brunner, Sacchi, und Stalder 2010; Imdorf 2005; Hillmert und Wessling 2014) und hinsichtlich des *Alters* (Beicht und Eberhardt 2009; Hupka-Brunner et al. 2010; Galliker 2011; Wettstein 2007).

Beim *Niveau* der Berufsausbildung können Schulqualifikationen auch in der Schweiz relevant werden: Hupka (2003) zeigte anhand der TREE-Studie, dass Schüler/innen aus Realschulen in Ausbildungsberufen mit tiefem Anforderungsniveau stärker vertreten sind als Abgänger/innen aus Sekundarschulen.<sup>11</sup> Letztere dagegen absolvieren öfter Berufsausbildungen in Berufen mit höheren kognitiven Anforderungen, u.a. als Kaufmann/Kauffrau im E-Profil<sup>12</sup>. Imdorf (2005) zeigte in einer Deutschschweizer Untersuchung, dass sich Sekundarschulabgänger/innen öfter in Ausbildungsberufen mit einem höheren Berufsstatus (gemessen an Berufsprestige, Aufstiegschancen und Ausbildungsdauer) finden als Realschulabsolvierende. Deutsche Studien zeigen ein ähnliches Bild: Hauptschüler/innen finden vor allem Zugang zu Berufen mit niedrigem gesellschaftlichem Status und geringen Aufstiegschancen wie Handwerk, Landwirtschaft und Hauswirtschaft (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, 110).

Müller und Wolter (2011) untersuchten anhand der TREE-Daten, ob sich Betriebe bei der Lernendenselektion neben leicht beobachtbaren Merkmalen wie den Schulqualifikationen auch auf schwieriger feststellbare wie den berufsspezifischen Fähigkeiten – welche in Vorstellungsgesprächen, Schnupperlehren oder einem Eignungstest abgeholt werden – stützen, um etwas über die realen Kompetenzen der Bewerbenden zu erfahren. Ihre Resultate zeigen, dass schwer zugängliche Informationen bei den Selektionsentscheiden bei Jugendlichen mit unterdurchschnittlichen Leistungen durchaus eine Rolle spielen. Dies zeigt sich darin, dass diese Jugendlichen vor allem Ausbildungen mit tiefen intellektuellen Anforderungen finden. Bei Jugendlichen mit überdurchschnittlichen Leistungen hingegen zeigt sich nicht der erwartete gegenteilige Effekt, d.h. ihr Potential wirkt sich nicht immer positiv auf bessere Chancen auf dem Lehrstellenmarkt aus. Folglich sind schwer zu beobachtende Merkmale für Betriebe im unteren Leistungssegment wichtig – vermutlich, weil sie hier eher von einem hohen Risiko eines problematischen Ausbildungsverlaufs ausgehen und deshalb die tatsächliche Leistungsfähigkeit der Bewerbenden möglichst früh realistisch testen möchten.

*Ausländische* Schulabgänger/innen absolvieren auf Sekundarstufe I öfter das tiefste Schulniveau und sind dort in gewissen Kantonen überrepräsentiert (Häberlin et al. 2004, 40ff) – die beiden Merkmale ‚Ausländersein‘ und tieferer Schulleistungen korrelieren folglich stark. Dieses Phänomen wird auch in Deutschland festgestellt: Migrant/innen erreichen sehr häufig nur einen mittleren oder sogar einen Hauptschulabschluss (Alba et al. 1994; Geißler 2005;

---

<sup>11</sup> Realschulen sind in der Schweiz Schulzüge mit Grundanforderungen, Sekundarschulen Schulzüge mit mittleren oder höheren Leistungsanforderungen (je nachdem, ob ein zwei- oder dreigliedriges kantonales Schulsystem besteht – vgl. Glossar).

<sup>12</sup> Es gibt in der Schweiz zwei Typen von Kaufleuten: E-Profil mit erweiterter Grundbildung und B-Profil mit einer Basis-Grundbildung. Erstere haben höhere schulische Anforderungen in der Berufsfachschule – u.a. erhalten sie Unterricht in zwei Fremdsprachen, während Letztere nur in einer Fremdsprache unterrichtet werden. (SBFI 2015)

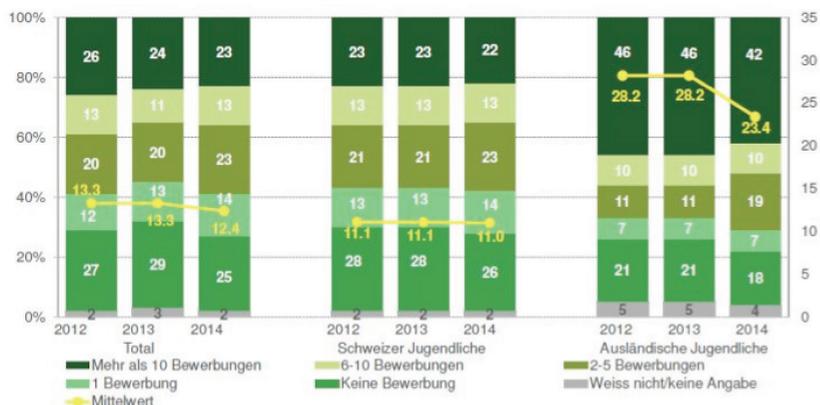
Wagner et al. 1998). Ausländische Jugendliche sehen sich aus diesem Grund nicht nur einem eingeschränkten Lehrstellenmarkt gegenüber, sondern auch einem mit gesellschaftlich schlechter gestellten Ausbildungsberufen – dies weist auf eine strukturelle Benachteiligung dieser Jugendlichen hin. ‚ausländische‘ Jugendliche finden sich deshalb häufiger in einer Zwischenlösung wieder und sind in der dualen Berufsbildung untervertreten (Meyer 2003): Während sie in der obligatorischen Schule 19 Prozent aller Schüler und Schülerinnen ausmachen, sind es in der dualen Berufsbildung noch 13 Prozent aller Lernenden (BFS 2015)<sup>13</sup>. Des Weiteren besteht bei dieser Gruppe Jugendlicher durchaus ein Zusammenhang zwischen den Schulqualifikationen auf Sekundarstufe I und dem Abschließen eines Lehrvertrags, wohingegen dies bei Schweizer Schulabgänger/innen kaum der Fall ist. Ausländische Jugendliche – insbesondere jene der ersten Generation – finden deutlich seltener einen Ausbildungsplatz, wenn sie eine Realschule besucht haben. (Imdorf 2005, 242f)

Die Chancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf einen Ausbildungsplatz sind auch bei vergleichbaren Schulqualifikationen schlechter als jene Schweizer Jugendlicher (Hupka-Brunner et al. 2010; Imdorf 2005). Ausländische Jugendliche müssen 2014 im Durchschnitt zwar weniger Bewerbungen schreiben als 2013 und 2012, aber immer noch deutlich mehr als Schweizer Jugendliche (23 gegenüber 11 Bewerbungen, vgl. Abbildung 1). Außerdem absolvieren sie häufiger eine Zwischenlösung in Form eines Motivationssemesters, Sprachaufenthalts, Sozialjahrs oder Praktikums als Vorbereitung auf die berufliche Grundbildung (13 Prozent gegenüber 8 Prozent). (SBFI 2014)

---

<sup>13</sup> Eigene Berechnungen auf Basis einer gesamtschweizerischen Statistik vom BFS: ‚ausländische‘ Lernende werden dabei definiert als jene Lernenden ohne Schweizer Staatsangehörigkeit, die als ausländisch wahrgenommen werden (vgl. Einleitung) – in der Statistik des BFS sind dies alle Lernenden außer den Schweizer, deutschen, österreichischen, französischen, italienischen und liechtensteinischen Lernenden. Wird die Zahl unabhängig des wahrgenommenen Ausländerstatus<sup>1</sup> berechnet und werden damit alle Lernenden mit faktisch ausländischer Staatsangehörigkeit als ausländisch gezählt, sind es 26 Prozent ausländische Schüler/innen in der obligatorischen Schule und 18 Prozent ausländische Lernende in der dualen Berufsbildung (BFS 2015).

Abbildung 1: Anzahl Bewerbungen nach Nationalität

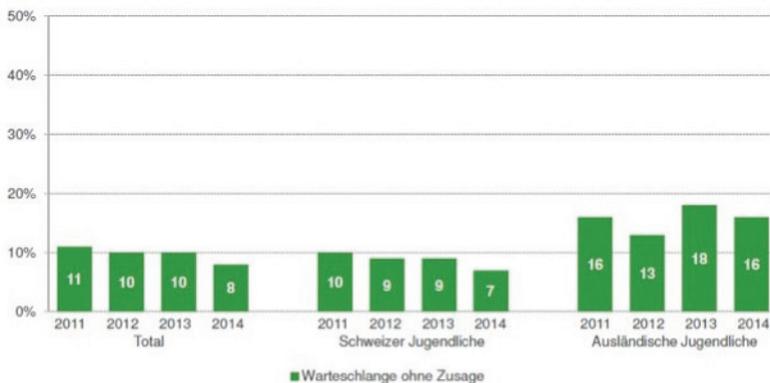


Quelle: SBFI 2014, S. 82

Auch in Deutschland zeigt sich ein ähnliches Bild: Während im Jahr 2012 lediglich 28 Prozent der Bewerber/innen mit Migrationshintergrund einen Ausbildungsplatz erhielten, waren es bei nicht-migrantischen Bewerber/innen 48 Prozent (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, ADS 2013, 211). Laut Hunkler (2010, 246) haben insbesondere männliche türkische Schulabgänger Nachteile beim Zugang zu einer beruflichen Grundbildung. Beicht und Granato (2010, 14f) stellten fest, dass Frauen und Männer mit Migrationshintergrund selbst bei gleichen Voraussetzungen in Bezug auf Schulabschluss, Schulnoten, soziale Herkunft und soziale Einbindung sowie die einbezogenen ausbildungsmarktrelevanten Merkmale schlechtere Chancen haben, einen vollqualifizierenden Ausbildungsplatz zu erhalten, als junge Frauen und Männer ohne Migrationshintergrund.

Laut Schweizer Lehrstellenbarometer des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation SBFI (2014) ist der Anteil ausländischer Jugendlicher der ‚Warteschlange ohne Zusage‘ auf einen Ausbildungsplatz – also Jugendlichen, welche sich im April 2014 vor der Berufswahl befanden und für das Jahr 2015 einen Ausbildungsplatz suchten – mit 16 Prozent mehr als doppelt so hoch wie bei Schweizer Jugendlichen. Diese Ungleichheit ist über die letzten Jahre mehr oder weniger konstant geblieben (vgl. Abbildung 2).

Abbildung 2: Entwicklung der „Warteschlange ohne Zusage“ nach Nationalität



Quelle: SBFI 2014, S. 77

Eine weitere Benachteiligung betrifft den Anteil Jugendlicher, die einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf gefunden haben: Dieser betrug 2014 bei den Schweizer Jugendlichen 77 Prozent bei den ‚ausländischen‘ Jugendlichen dagegen lediglich 62 Prozent. Der Unterschied ist signifikant (vgl. Tabelle 1).<sup>14</sup>

Tabelle 1: Anteil Lernende im Wunschberuf nach Nationalität

	Total	Schweizer Jugendliche	Ausländische Jugendliche
Wunschlehrberuf	75%	77%	62%
Ausbildung in anderem Beruf	5%	5%	6%
Ausbildung ist 2. Wahl	12%	10%	23%

Quelle: Eigene Darstellung nach SBFI 2014

Es sind jedoch nicht alle Jugendlichen mit Migrationshintergrund in gleichem Maße von den Ausschlussmechanismen betroffen: Die TREE-Daten zeigten, dass sich vor allem Jugendliche aus der Türkei, den Balkanstaaten und Portugal beim Zugang gerade im Hinblick auf jene betrieblichen Ausbildungsplätze benachteiligt sahen, die für sie aufgrund ihrer schulischen Voraussetzun-

<sup>14</sup> SBFI, 30.4.2015: unveröffentlicht. Vergleiche hierzu auch Moser et al. (2008, 11).

gen (Realschule, Leistungsdefizite in der Schulsprache) besonders in Frage kommen – Berufsausbildungen mit tiefen bis mittleren Anforderungen (Meyer 2003).

Fibbi, Kaya und Piguet (2003) weisen in ihrer Studie für die Schweiz nach, dass Bewerber/innen türkischer und albanischer Herkunft bei der Stellensuche selbst dann benachteiligt sind, wenn sie dieselben Schulqualifikationen haben, Inhaber/innen einer C-Bewilligung (Niederlassungsbewilligung) sind und dieselbe Berufsausbildung erfolgreich absolviert haben. Die Studie beruht auf der semiexperimentellen Methode, das bedeutet, die Forschenden schrieben fiktive Bewerbungen auf reale Stellenausschreibungen und verglichen die Antworten der Betriebe an Ausländer/innen und Schweizer/innen. Die Studie ergab, dass in der Deutschschweiz bspw. 59 Prozent der Albaner/innen und 30 Prozent der Türk/innen diskriminiert werden.

Die Methode wurde in der Schweiz bisher noch nicht auf das Feld der Ausbildungsplatzvergabe in der beruflichen Grundbildung angewendet, jedoch in Deutschland. Die Ergebnisse der Studie vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR), in welcher ein quantitativer Korrespondenztest durchgeführt wurde, zeigen, dass Schüler<sup>15</sup> mit einem türkischen Namen bei ansonsten genau gleichen Ausgangsvoraussetzungen deutlich schlechtere Zugangschancen zu einem Ausbildungsplatz haben als Schüler mit einem deutschen Namen. Konkret bedeutet die Benachteiligung, dass sie seltener eine Antwort auf ihre Bewerbungen erhielten, seltener zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen wurden und häufiger eine direkte Absage erhielten. Des Weiteren zeigte die Studie, dass die Diskriminierungsrate in kleinen Unternehmen mit weniger als sechs Mitarbeitenden deutlich höher ist als bei mittleren und großen Unternehmen. (Schneider et al. 2014)

Wird die berufliche Grundbildung nicht nur mit Blick auf die duale Berufsbildung, sondern als Ganzes betrachtet, besteht für ausländische Jugendliche ein Unterschied beim Zugang zu betrieblichen im Gegensatz zu vollzeitschulischen Ausbildungsplätzen: Letzteres nehmen sie deutlich häufiger wahr als Ersteres, das heißt, ihre Zugangschancen zu schulischen Ausbildungsgängen sind höher als zu dualen (Imdorf 2005, 257). Auch die TREE-Daten belegen für Jugendliche aus Nicht-EU- sowie südeuropäischen Staaten signifikant höhere Eintrittsraten in vollzeitschulische Ausbildungen, wenn Generationenstatus, Schulqualifikationen und Bildungsstand der Eltern statistisch kontrolliert werden (Hupka et al. 2006, 26). Dennoch wird ihnen auch der Zugang zu schulischen Ausbildungsgängen tendenziell verwehrt, weil sie wie oben erwähnt durchschnittlich schlechtere Schulabschlüsse vorweisen als Schweizer Schulabgänger/innen. Ausländische Jugendliche sind somit doppelt stigmatisiert:

---

<sup>15</sup> An 1800 Unternehmen wurden ausschließlich fiktive Bewerbungen von männlichen Schülern verschickt.

Während ausländische Jugendliche in stark dual geprägten Systemen, insbesondere in kleingewerblichen Kontexten, in besonderem Maße vom Ausschluss betroffen sind, wird ihnen der Zugang zu stärker vollzeitschulisch geprägten Systemen tendenziell durch unzureichende Schulabschlüsse verwehrt. (Seibert et al. 2009, 616)

Neben der Nationalität und dem damit verknüpften (zugeschriebenen) Ausländer/innenstigma gehört auch das *Geschlecht* zu den sozialen Merkmalen, welche die Zugangschancen zu einem Ausbildungsplatz beeinflussen. Sowohl für die Schweiz als auch für Deutschland ist belegt, dass junge Frauen bei vergleichbaren Schulleistungen seltener einen Ausbildungsplatz finden als junge Männer und sich auf ein engeres Spektrum an Berufen bewerben (Beicht und Walden 2012; Hirschi 2009). In der Schweiz ist der Anteil weiblicher Jugendlicher, welche einen Ausbildungsplatz in ihrem Wunschberuf finden, analog zu ‚ausländischen‘ Jugendlichen tiefer als jener männlicher Jugendlicher, resp. Frauen bezeichnen ihren Ausbildungsberuf häufiger als zweite Wahl (SBFI 2014).

Für junge Frauen mit Migrationshintergrund „kumulieren sich die geschlechts- und herkunftsspezifischen Benachteiligungen“ (Imdorf 2014, 48) bei der Statuspassage von der Schule in die qualifizierende Berufsausbildung: Zwei Jahre nach Abschluss der obligatorischen Schule hatten 70 Prozent der Schweizer Männer eine Ausbildung begonnen, während es bei den ‚ausländischen‘ Frauen lediglich 45 Prozent waren (gegenüber 57 Prozent bei den ‚ausländischen‘ Männern und 58 Prozent bei den Schweizer Frauen) (Hupka und Stalder 2004). Auch weitere Studien, bspw. von Barbara Stauber (2014), belegen die schlechteren Chancen von weiblichen Jugendlichen sowie ‚ausländischen‘ Jugendlichen beim Übergang von der Schule in das Berufsbildungssystem.

Diese Befunde zeigen, dass es dem schweizerischen (wie auch dem deutschen) Berufsbildungssystem hinsichtlich Einzelbetrieben zwar gut gelingt, gering qualifizierte Schulabgänger/innen zu integrieren, es sich jedoch mit der Integration ausländischer und weiblicher Interessent/innen schwer tut. Erstere absolvieren zudem seltener eine allgemeinbildende Ausbildung. (Meyer 2003) Darüber hinaus ist das Risiko ausländischer Schulabgänger/innen, keine qualifizierte Anschlusslösung zu finden, in Kantonen, in denen die Ausbildungsplätze primär durch Betriebe vergeben werden, höher (Seibert et al. 2009).

Nach den nun beschriebenen Zugangsbarrieren für schulisch schwächere, ‚ausländische‘ und weibliche Jugendliche werden im folgenden Punkt (2.2.2) die Gründe für den erschwerten Zugang aufgrund sozialer Merkmale dargelegt.

## 2.2.2 Gründe für Zugangsbarrieren aufgrund sozialer Merkmale

Sowohl für schulisch schwächere als auch für ‚ausländische‘ Jugendliche – haben die erschwerten Zugangsbedingungen zu einer Berufsausbildung ähnliche Gründe. Diese können in zwei Hauptgruppen unterteilt werden, welche nachfolgend einzeln beleuchtet werden: einerseits Gründe aufseiten der Bewerber/innen (strukturelle Bildungsnachteile und Informationsdefizite), andererseits betriebsseitige Gründe (Rekrutierungsverhalten vonseiten der Selektionsverantwortlichen in den Ausbildungsbetrieben). Der Fokus der Ausführungen liegt auf den betriebsseitigen Gründen, da diese die teilweise diskriminierenden Selektionspraktiken spiegeln, welche in der vorliegenden Studie zentral sind.

Auf der Bewerber/innenseite können die erschwerten Zugangschancen einerseits mit den oben angesprochenen *strukturellen* Bildungsnachteilen begründet werden: Aufgrund der schlechteren Schulqualifikationen können sie sich nur auf ein begrenztes Berufsspektrum bewerben – es handelt sich also um einen „Folgeeffekt der schulischen Verfestigung herkunftsbedingter Ungleichheiten“ (Gei und Granato 2015, 161). Andererseits besteht vermutlich ein Zusammenhang mit den zur Verfügung stehenden Informationsquellen: Mit dem theoretischen Konzept der Informationsdefizitthese kann argumentiert werden, dass die Informationsbeschaffung bspw. bez. freier Ausbildungsplätze nicht nur an den elterlichen Bildungsstand geknüpft ist, sondern auch an das soziale Kapital. Migrant/innen verfügen über stärkere innerethnische Netzwerke („strong ties“) als über Kontakt zu Einheimischen („weak ties“), was den Austausch strukturell relevanter Informationen hemmt. Des Weiteren fehlen ihnen häufig aufnahmelandspezifische Netzwerkstrukturen, die als Referenzen für potentielle Ausbildungsanbieter fungieren könnten. (Granovetter 1973; 1983)

Da in der Schweiz 80 Prozent der Ausbildungsplätze im dualen System angeboten werden (Seibert, Hupka, und Imdorf 2009, 601), gilt es aber, die Gründe für die herkunftsspezifischen Zugangsbenachteiligungen nicht nur einseitig auf der Bewerber/innenseite, sondern auch im *Rekrutierungsverhalten der Ausbildungsbetriebe* zu suchen, so Imdorf (2014, 48) und Hillmert und Wessling (2014, 80). Letztere betonen, dass

eine auf die Bewerberseite begrenzte Darstellung die Zweiseitigkeit des Ausbildungszugangs nur bedingt abbilden [kann]. Gerade das Verhalten potenzieller Ausbilder spielt als Erklärungsfaktor für die Zugangschancen eine wichtige Rolle [...], [weshalb] neben der [leistungsbezogenen] Konkurrenz zwischen Bewerbern [...] auch der Entscheidungsspielraum betrieblicher Akteure in Rechnung gestellt werden [muss]. (Hillmert und Wessling 2014, 80)

Der Übergang ins Berufsbildungssystem ist das Ergebnis von Selbstselektion (individuelle Berufswahl) und Fremdselektion (Rekrutierung und Selektion durch die Ausbildungsbetriebe), welche nicht immer einfach voneinander zu

entflechten sind (Imdorf 2014, 49). Das Rekrutierungsverhalten der Ausbildungsbetriebe ist dabei wichtig, weil es Raum für Diskriminierungspraktiken bietet (Seibert und Solga 2005; Skrobanek 2009). Es geht dabei um die Frage, wie Ausbildungsverantwortliche ihre Selektionsentscheide begründen und welche Bedeutung sozialen Merkmalen bei askriptiven Auswahlkriterien dabei zukommt. Im Allgemeinen wird von *Diskriminierung* gesprochen, wenn ein Arbeits- oder Ausbildungsplatz nicht aufgrund der Leistungsfähigkeit einer Person (bspw. berufliche Kompetenzen wie Effizienz) vergeben wird, „sondern in Abhängigkeit eines damit nicht im Zusammenhang stehenden, als unzulässig geltenden Kriteriums wie Geschlecht, Herkunft oder Alter.“ (Imdorf 2014, 51) Müller und Wolter (2011, 1) sprechen in diesem Zusammenhang von „statistischer Diskriminierung“: Wenn akkurate Informationen über die Fähigkeiten von Bewerber/innen fehlen, basieren Firmen ihre Entscheidung über die Anstellung sowie die Höhe des Gehalts auf einfach zugängliche Signale und diskriminieren auf diese Weise statistisch anhand des Schulniveaus, des Geschlechts, der Ethnizität und ähnlichem – von diesen Faktoren wird dann angenommen, sie hätten eine Korrelation mit den fehlenden Informationen.

In Bezug auf *schulisch schwächere Jugendliche* haben diese Praktiken laut Scherr et al. (2015, 168) zur Folge, dass bspw. in Deutschland Hauptschüler/innen bei vielen Auswahlverfahren, in denen individuelle Fähigkeiten überprüft werden, nicht berücksichtigt werden, weil ihnen die Selektionsverantwortlichen die erforderlichen kognitiven Fähigkeiten nicht zutrauen und weil sie ihnen Sozialstereotypen – problematischer sozialer Hintergrund, mangelndes Wissen über und Interesse am Ausbildungsberuf sowie fehlende persönliche Reife – zuschreiben.

In der Deutschschweizer Studie ‚Lehrlingsselektion in KMU‘ (2004-2006) (Imdorf 2010a; 2012a; 2012b) wurde die Bedeutung askriptiver Auswahlkriterien (Nationalität, Geschlecht, Alter) aus einer betriebs- bzw. organisationstheoretischen Perspektive vertieft untersucht. Experteninterviews mit den Selektionsverantwortlichen in rund 80 kleineren Ausbildungsbetrieben dienten dazu, die betrieblichen Logiken bei der Besetzung von Ausbildungsplätzen besser zu verstehen. Ausbildungsverantwortliche in den Betrieben nutzen – so die Ergebnisse – soziale Merkmale, um auf dieser Basis Verhaltenserwartungen und -zuschreibungen zu generieren, welche in Auswahlkriterien einmünden und auf diese Weise eine schnelle und somit kostengünstige Rekrutierung ermöglichen.

Basierend auf diesem Datenmaterial hat Imdorf ein soziologisches Modell der Ausbildungsplatzvergabe vorgeschlagen, das in Anlehnung an den Konventionenansatz von Boltanski und Thévenot (1991, vgl. Abschnitt 4.4) verschiedene für die Zusprache von Ausbildungsplätzen bedeutsame Welten der betrieblichen Koordination unterscheidet, in deren Kontext Individualmerkmale wie Nationalität, Geschlecht oder Alter als *soziale* Selektionskriterien

relevant werden können. Betriebe rekrutieren Jugendliche, welche die Anforderungen dieser Welten möglichst gut zu erfüllen versprechen.

Imdorf (2008) kam zudem zum Schluss, dass die Lernendenselektion in KMU einer betrieblichen Logik folgt, die primär versucht, Probleme für den eigenen Betrieb zu reduzieren. Die Selektion erweist sich im Kleingewerbe als relativ unstandardisiert und zielt auf die Beurteilung der ‚Betriebstauglichkeit‘ der Bewerber/innen ab (Ebd. 2007). Im Gegensatz zu Großunternehmen wird Schulqualifikationen dabei weniger Gewicht beigemessen, weil bei Großunternehmen der Andrang an Bewerber/innen größer ist und sie deshalb auf kostengünstige Formen der frühen Auslese angewiesen sind. Das bedeutet, Jugendliche, die einen Schultyp mit Grundanforderungen besucht haben, haben bei Großbetrieben oftmals schlechtere Chancen auf einen Ausbildungsplatz, weil sie bereits in der ersten Selektionsrunde aussortiert werden. (Imdorf 2007; Moser 2004) Letztlich gehen aber kleine wie große Unternehmen von Erwartungen und Risikoeinschätzungen – welche ebenfalls teilweise auf Vorbehalten basieren – aus und versuchen bei der Lernendenauswahl, diese zu minimieren (Schneider et al. 2014).

Eine Ursache für Zugangshindernisse besteht außerdem hinsichtlich der sozialen Passung in den Ausbildungsbetrieb. Dieser Faktor betrifft primär ‚ausländische‘ Jugendliche: Laut Imdorf (2011) wird ihre soziale Passung in die Belegschaft des Betriebs angezweifelt, weil dadurch Konflikte zwischen den Mitarbeitenden unterschiedlicher Nationalität entstehen könnten. Des Weiteren antizipieren Selektionsverantwortliche in Betrieben eine mögliche Absonderung von fremdsprachlich homogenen Mitarbeitendengruppen, was den Zusammenhalt der Belegschaft gefährden würde. Außerdem wird befürchtet, dass ‚ausländische‘ Jugendliche schulische und sprachliche Defizite aufweisen und damit ihr Erfolg in der Berufsfachschule gefährdet sein könnte, weil ein Ausbildungsabbruch oder ein Misserfolg in der Lehrabschlussprüfung daraus resultieren könnten. Schließlich wird angenommen, dass sie unliebsame Kundschaft anziehen könnten – eine Zahnarztpraxis wollte sich bspw. nicht durch die Einstellung albanischer Auszubildender für albanische Patientinnen und Patienten attraktiv machen. Auch Schneider et al. (2014) sehen die Gründe für die Benachteiligungen in unbewussten Assoziationen, stereotypen Zuschreibungen oder Bevorzungen der eigenen Bezugsgruppe. Personalverantwortliche befürchten bspw., dass die Kundschaft oder die Belegschaft einen türkischen Lernenden nicht akzeptieren könnte.

Dass Ausbildungsbetriebe ‚ausländische‘ Jugendliche auch jenseits ihrer ‚Humankapitalausstattung‘ benachteiligen, ist dadurch zu erklären, dass die Vergabe von Ausbildungsplätzen für Diskriminierung besonders anfällig ist: Während die innere Gestaltung eines Ausbildungsverhältnisses staatlich reguliert ist, gilt dies für die Selektion der Lernenden selbst kaum. Ausbildungsbetriebe, auch kleinere, erhielten in der Vergangenheit meist eine hohe Zahl an Bewerbungen pro Ausbildungsplatz, was ihnen eine große Wahlfrei-

heit eröffnet hat. Um eine Prognose der betrieblichen, beruflichen sowie berufsschulischen Eignung der Kandidatinnen und Kandidaten zu stellen, stehen den Betrieben oft nur begrenzte Ressourcen zur Verfügung: Es fehlt ihnen häufig an spezifischen Fachkompetenzen der Personalauswahl sowie an genügend Zeit, um die Qualitäten von jugendlichen Bewerber/innen wirklichkeitsnah zu prüfen. (Imdorf 2010a) Dies trifft insbesondere auf KMU zu, die für den Ausbildungsmarkt von zentraler Bedeutung sind. KMU bieten in der Schweiz annähernd neun und in Deutschland sieben von zehn Ausbildungsplätzen an (Buchholz u. a. 2012).

Scherr et al. (2015, 189) nennen drei Faktoren dafür, dass in KMU am stärksten diskriminiert wird: Erstens werden regionale Differenzen in der Bevölkerungsstruktur sowie Mentalitätsunterschiede bedeutsam, weil Kundenbeziehungen in KMU i.d.R. lokal sind. Zweitens spielen Netzwerkeffekte und soziale Verpflichtungen bei der Ausbildungsplatzvergabe eine größere Rolle, weil KMU oft keine formellen Selektionsverfahren anbieten können, sondern sich auf Empfehlungen verlassen müssen. Drittens haben KMU nur begrenzte Ressourcen, um sich mit Antidiskriminierungsmaßnahmen zu befassen und diese innerbetrieblich zu implementieren.

### 2.2.3 Folgen

Zusammenfassend sehen sich ‚ausländische‘ wie auch schulisch schwächere Jugendliche sowohl mit *strukturellen* als auch mit *betrieblichen Zugangshindernissen* konfrontiert: Strukturelle Zugangshindernisse stehen in Zusammenhang mit dem absolvierten Schultyp und den Schulleistungen, was Jugendlichen mit tieferen Schulqualifikationen – bei welchen ‚ausländische‘ Jugendliche proportional gesehen besonders häufig vertreten sind – den Zugang zu Ausbildungsberufen mit höheren Anforderungen versperrt. Sowohl bei schulisch schwächeren als auch bei ‚ausländischen‘ Jugendlichen bestehen die betrieblichen Zugangsbarrieren in betriebsseitig antizipierten Problemen bezüglich der schulischen und betrieblichen Leistungen. Bei ‚ausländischen‘ Bewerber/innen kommen zusätzlich Befürchtungen in Hinblick auf die betriebliche Passung hinzu.

Die genannten betriebsseitigen Kalküle führen bei den betroffenen Schulabgänger/innen laut Imdorf (2011) zu einem Teufelskreis: ‚ausländische‘ Jugendliche müssen aufgrund der Ausschlussmechanismen mehr Bewerbungen schreiben als schweizerische Jugendliche (das gleiche gilt folglich auch für schulisch schwächere im Vergleich zu schulstarken Jugendlichen, was zur Folge hat, dass sie die einzelnen Bewerbungen weniger sorgfältig machen und sich auch auf Ausbildungsberufe bewerben müssen, für die sie nicht das nötige Interesse mitbringen. Des Weiteren sehen sie sich gezwungen, sich auf geographisch weiter entfernte Ausbildungsplätze zu bewerben. Dies ist insofern ein Problem, als viele Betriebe Lernende aus der Region bevorzugen,

weil sie annehmen, diese erschienen aufgrund des kürzeren Arbeitsweges pünktlich zur Arbeit. Die Betroffenen bewerben sich zudem über längere Zeit und immer später im Jahresverlauf, was mit einem sinkenden Ausbildungsplatzangebot einhergeht. Dies wiederum führt dazu, dass sie keinen Ausbildungsplatz erhalten, weil die Selektionsverantwortlichen bei ihnen aufgrund der längeren Bewerbungsdauer von zusätzlichen Problemen ausgehen.

Die Auswirkungen von Diskriminierungen beim Zugang zu Ausbildungsplätzen sind auch gemäß Schneider et al. (2014) sowie Westhoff und Ernst (2011) gravierend: Zum einen kann die wiederholte Ablehnung bei den betroffenen Jugendlichen auf individueller Ebene zu Resignation und Rückzug führen. Zum anderen geht dem Ausbildungsmarkt großes Potential verloren, wenn Jugendliche lediglich aufgrund ihrer sozialen Merkmale – bspw. aufgrund eines ausländisch klingenden Namens – und nicht aufgrund mangelnder Leistungen ausgeschlossen werden. Dies hat mittel- und längerfristige Folgen für den Arbeitsmarkt, da u.a. aufgrund des demographischen Wandels ein Fachkräftemangel droht resp. in einigen Branchen bereits besteht.

Die von diesen Diskriminierungen betroffenen Jugendlichen erhalten zwar manche früher oder später einen Ausbildungsplatz, aber oftmals in einem Ausbildungsberuf, der nicht ihren Wünschen entspricht (SBFI 2014). Folglich sind sie weniger motiviert, was wiederum das Risiko einer Lehrvertragsauflösung erhöht. Diese Thematik ist mit dem Phänomen der Lehrvertragsauflösung gekoppelt, welche im folgenden Abschnitt (2.3) näher beleuchtet wird. Zuerst wird der Begriff definiert, anschließend werden die Häufigkeiten und die Gründe für Vertragsauflösungen beleuchtet und zum Schluss die Folgen erläutert.

## **2.3 Lehrvertragsauflösungen**

### *2.3.1 Begriffsdefinition*

Das Lehr- resp. Ausbildungsverhältnis ist ein befristetes Arbeitsverhältnis, welches zum Zeitpunkt endet, der im Lehrvertrag vereinbart wird. Beide Vertragsparteien sind jedoch berechtigt, den Vertrag vorzeitig in gegenseitigem Einvernehmen aufzulösen. Dies ist in der Probezeit sowie während der gesamten Dauer des Lehrverhältnisses möglich. Eine einseitige Vertragsauflösung ist laut Lexikon der Berufsbildung (SDBD, Schweizerisches Dienstleistungszentrum für Berufsbildung sowie Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung 2015) dann möglich, wenn

wichtige Gründe vorliegen. Solche Gründe liegen insbesondere vor, wenn die Berufsbildnerin bzw. der Berufsbildner fachlich oder persönlich zur Vermittlung der beruflichen

Grundbildung unfähig ist, wenn die lernende Person körperlich oder geistig überfordert oder gesundheitlich oder sittlich gefährdet ist, oder wenn die Ausbildung nicht oder nur unter wesentlich veränderten Bedingungen zu Ende geführt werden kann. (SDBD, Schweizerisches Dienstleistungszentrum für Berufsbildung sowie Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung 2015)

Wenn eine Lehrvertragsauflösung einseitig gefordert wird, versucht die jeweils zuständige kantonale Behörde – in der Regel das Berufsbildungsamt –, „nach Möglichkeit und Situation, eine Verständigung zwischen den Vertragsparteien oder die Weiterführung des Lehrverhältnisses in einem anderen Betrieb zu erreichen“. (Ebd. 2015) Schliesslich kann auch die kantonale Behörde selber das Lehrverhältnis durch Widerruf der Bildungsbewilligung oder durch vorzeitige Vertragsauflösung auflösen. Sie hat dazu die Kompetenz, wenn die Bildung in beruflicher Praxis ungenügend ist, die Berufsbildner/innen die gesetzlichen Voraussetzungen nicht erfüllen oder ihre Pflicht verletzen.<sup>16</sup>

In der Alltagssprache und häufig auch in der Wissenschaft wird bezüglich Lehrvertragsauflösungen meist der unspezifische Begriff ‚Lehrabbruch‘ verwendet. In der vorliegenden Dissertation werden jedoch mit Ausnahme der Interviewzitate die Begriffe Lehrvertragsauflösung oder Vertragsauflösung benutzt. Eine *Lehrvertragsauflösung* bedeutet lediglich, „dass der zwischen den Lernenden und den Berufsbildnerinnen und -bildnern vereinbarte Vertrag vorzeitig, d.h. vor Ablauf der Ausbildungsdauer, aufgelöst wird.“ (Barbara E. Stalder und Schmid 2006, 18) Die vorzeitige Auflösung des Ausbildungsverhältnisses ist nicht gezwungenermaßen gleichbedeutend mit einem Lehrabbruch, denn die betroffenen Lernenden können die Berufsausbildung ggf. in einem anderen Betrieb oder auf einem anderen Niveau des Ausbildungsberufs<sup>17</sup> fortsetzen oder eine neue Ausbildung in einem anderen Beruf beginnen. Erst, wenn sie nach der Vertragsauflösung keinen berufsbildenden Abschluss auf Sekundarstufe II erwerben, spricht man von einem *Lehrabbruch*. (Moser et al. 2008, 8; Uhly 2014, 4)

### 2.3.2 Häufigkeit und Gründe

Im Folgenden wird zuerst erläutert, wie häufig Lehrvertragsauflösungen in Abhängigkeit von Beruf, Branche und sozialen Merkmalen wie der Nationalität und dem Geschlecht auftreten. Anschließend werden die Gründe für Vertragsauflösungen ausgeführt.

---

<sup>16</sup> Die rechtlichen Grundlagen für das Auflösen eines Lehrvertrags sind im Obligationenrecht (OR Art. 346, 337, 337c, 337d; Berufsbildungsverordnung Art. 11) geregelt.

<sup>17</sup> In vielen Berufsfeldern gibt es Berufsausbildungen mit einem unterschiedlichen Anforderungsniveau, bspw. zweijährige berufliche Grundbildungen mit eidgenössischem Berufsattest (EBA) und drei- bis vierjährige berufliche Grundbildungen mit eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ) (SBFI 2015).

## Häufigkeit

In der Schweiz gibt es nur wenige aktuelle Studien zu Lehrvertragsauflösungen (Lamamra und Masdonati 2009; Maghsoodi und Kriesi 2013; Stalder und Schmid 2006; 2016), und diese beinhalten keine schweizweiten Analysen, sondern sind kantonale oder regionale Studien. Aufgrund dieser Längsschnittstudien ist davon auszugehen, dass durchschnittlich jeder vierte bis fünfte Lehrvertrag vorzeitig aufgelöst wird. Dieser Anteil ist in den letzten 20 Jahren relativ stabil geblieben, weshalb von einem persistenten Problem gesprochen werden kann (Lamamra und Masdonati 2009, 9). Es wurde noch keine jährlich veröffentlichte nationale Vertragslösungsquote für alle Ausbildungen berechnet (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung 2014, 136; Uhly 2015, 70). Ein Grund für das Fehlen einer solchen Statistik ist, dass bisher noch keine Analysen anhand von Individualdaten durchgeführt werden konnten. Das Bundesamt für Statistik (BFS)<sup>18</sup> berechnete jedoch für ein Jahr (2012) die durchschnittliche Quote der Lehrvertragsauflösungen für alle Kantone: 2012 wurden in der Schweiz insgesamt gut 22'000 Lehrverträge vorzeitig aufgelöst, was einer Quote von durchschnittlich 28 Prozent entspricht. Für die Kohorte der Lernenden mit Ausbildungsbeginn im Jahr 2012 war es zudem erstmals möglich, Verlaufsstatistiken zu berechnen. Die anhand von Individualdaten berechnete durchschnittliche nationale Lehrvertragsauflösungs-Quote von Lernenden in zweijährigen EBA-Ausbildungen beträgt gut 24 Prozent (Kriesi et al. 2016). Ab 2017 oder 2018 wird auch die Quote von Lernenden in drei- bis vierjährigen EFZ-Ausbildungen publiziert und jährlich aktualisiert.

Etwa ein Viertel der Jugendlichen mit einer Lehrvertragsauflösung beginnt keine neue Ausbildung – sie werden als Dropouts resp. Lehrabbrecher/innen bezeichnet (Schmid 2010; Negrini et al. 2015, 79). In Deutschland und Österreich zeigt sich ein ähnliches Bild bezüglich der Anzahl Vertragslösungen und Ausbildungsabbrüche: In Deutschland beträgt die Anzahl Vertragsauflösungen 24,4 Prozent und die Anzahl Ausbildungsabbrüche 16 bis 17 Prozent (Uhly 2015, 8, 13)<sup>19</sup>, in Österreich werden 17 Prozent der Ausbildungen vorzeitig abgebrochen, es gibt jedoch keine Angaben zu Lehrvertragsauflösungen (Schmid et al. 2014, 37ff).

In gewissen Branchen ist die Lehrvertragsauflösungsquote jedoch sehr viel höher (für die Schweiz bspw. Gastgewerbe und Catering 48 Prozent, Coiffeurgewerbe und Schönheitspflege 47 Prozent, Baugewerbe/Hoch- und Tiefbau 34 Prozent, Kraftfahrzeuge, Schiffe und Flugzeuge 37 Prozent), während sie in anderen Branchen tiefer ist (bspw. Bibliothek und Informationswesen 7 Prozent, Gesundheits- und Sozialwesen 11 Prozent, Kranken-

---

<sup>18</sup> Nicht publizierte Zahlen des BFS von 2014; vgl. dazu auch Schumann, et al. (2014) sowie Negrini et al. (2015).

<sup>19</sup> Datengrundlage: deutsche Berufsbildungsstatistik.

pflge 19 Prozent) (nicht publizierte Zahlen des BFS für das Jahr 2012, siehe oben). Auch die Studie von Stalder und Schmid (2006, 6f), welche die Berufsausbildung in Einzelbetrieben im Kanton Bern quantitativ untersuchten, belegt, dass Lehrvertragsauflösungen in bestimmten *Berufsgruppen* (z.B. Berufe im Verkauf, Coiffeuse/Coiffeur, Koch/ Köchin und Maurer/in) gehäuft auftreten. Zudem gibt es in Ausbildungsberufen mit einem *tiefen intellektuellen Anforderungsniveau*<sup>20</sup> mehr Vertragsauflösungen.

Neuenschwander (1999) zeigte in einem kantonalen Vergleich, dass die Auflösungsquoten in Landkantonen tendenziell tiefer sind als in städtisch geprägten Kantonen. Ein Vergleich der bisherigen Studien (Maghsoodi und Kriesi 2013; Neuenschwander 1999; Rastoldo et al. 2012; Schmid 2011; Schmid et al. 2016; Stalder und Schmid 2006) legt außerdem eine höhere Quote für die Romandie, wo weniger Jugendliche eine berufliche Grundbildung beginnen, nahe.

Ähnliche Unterschiede zeigen sich laut Uhly (2015, 8) auch in Deutschland – neben den Berufsgruppen und Merkmalen von Jugendlichen kommen auch hier regionale Differenzen hinzu: Besonders viele Lehrvertragsauflösungen gibt es in Ostdeutschland, im Hotel- und Gastgewerbe, in der Körperpflege, im Transport sowie in der Reinigung; außerdem sind Lernende mit Hauptschulabschluss besonders häufig davon betroffen. Des Weiteren erweist sich in Kleinbetrieben ein erhöhtes Vertragsauflösungsrisiko (Rohrbach-Schmidt und Uhly 2015, 125).

Unabhängig von der Branche, Region und Anforderungsniveau des Ausbildungsberufs sind ‚ausländische‘ Jugendliche viel häufiger von Lehrvertragsauflösungen betroffen als einheimische Lernende: In der Schweiz wird fast jeder dritte Lehrvertrag bei dieser Gruppe vorzeitig aufgelöst. Die drei Faktoren tiefes Anforderungsniveau, Berufsgruppe und Migrationshintergrund wirken je unabhängig voneinander. Das bedeutet, dass es auch innerhalb eines bestimmten Berufes oder Anforderungsniveaus bei ‚ausländischen‘ Jugendlichen häufiger zu Lehrvertragsauflösungen kommt als bei Schweizer Jugendlichen. (Stalder und Schmid 2006, 6f)

Des Weiteren bestätigen verschiedene Studien (Bohlinger 2002; Stalder und Schmid 2006; Uhly 2015, 9), dass die meisten Vertragsauflösungen zu einem frühen *Zeitpunkt* der Berufsausbildung – in der Probezeit oder im ersten Ausbildungsjahr – stattfinden; dies trifft auf ‚ausländische‘ ebenso wie auf Schweizer Lernende zu (Bohlinger 2002). In der von Stalder und Schmid (2006, 37) untersuchten Stichprobe fand die Vertragsauflösung bei fast der Hälfte der Lernenden im ersten Ausbildungsjahr statt (davon 12 Prozent in der Probezeit), bei 27 Prozent im zweiten Ausbildungsjahr und nur bei 7

---

<sup>20</sup> Dazu gehören u.a. Frisörinnen, Köche und Maurer; Stalder (2011) teilte 105 Berufsausbildungen auf einer Skala zum intellektuellen Anforderungsniveau von 1 (tief) bis 6 (hoch) ein und berief sich in der Studie von 2012 erneut auf dieses Rating.

Prozent resp. 2 Prozent im dritten resp. vierten Ausbildungsjahr (vgl. Tabelle 2).

Tabelle 2: *Zeitpunkt Lehrvertragsauflösung; absolute und prozentuale Häufigkeiten*

	Lernende		Berufsbildnerinnen- und bildner	
	N	%	N	%
Auflösung vor Ausbildungsbeginn	24	2%	27	3%
Auflösung in der Probezeit	154	12%	155	12%
Auflösung im 1. Ausbildungsjahr	619	47%	580	46%
Auflösung im 2. Ausbildungsjahr	363	27%	331	26%
Auflösung im 3. Ausbildungsjahr	98	7%	102	8%
Auflösung im 4. Ausbildungsjahr	23	2%	27	2%
Keine Angabe	48	4%	40	2%
Total	1329	100%	1262	100%

Quelle: Eigene Darstellung nach Stalder & Schmid 2006

## Gründe

Lernende und Berufsbildner/innen nannten in der Studie von Stalder und Schmid (2006) mehrere *Gründe*, warum es aus ihrer Sicht zu einer Lehrvertragsauflösung kommt. Diese Gründe sind in der Tabelle 3 aufgelistet. Am häufigsten werden Gründe in Zusammenhang mit defizitären schulischen und betrieblichen Leistungen<sup>21</sup> sowie mit mangelndem Interesse am Lehrberuf genannt, aber auch innerbetriebliche Konflikte scheinen – insbesondere für die Lernenden – eine Ursache für Vertragsauflösungen zu sein. Zudem führen viele Lernende Vertragsauflösungen auf betriebsinterne Ursachen wie fehlende Mitbestimmung, unangenehme Arbeit und mangelnde Sachkompetenz der Berufsbildner/innen zurück. Die Berufsbildner/innen gaben hingegen häufig betriebsexterne Gründe wie mangelnde Reife und Probleme der Jugendlichen im Elternhaus an.

<sup>21</sup> Defizitäre schulische Leistungen werden von vielen Betrieben als problematisch eingestuft, weil sie das Risiko implizieren, dass die davon betroffenen Lernenden den schulischen Teil der Lehrabschlussprüfung nicht bestehen (Schuchart 2007, 385). Bis zur Lehrabschlussprüfung liegt die Selektionshoheit der Lernenden bei den Betrieben, d.h. sie selektionieren stellvertretend für die Berufsschulen, welche i.d.R. kein Mitspracherecht haben (Imdorf 2009, 404). Zum Zeitpunkt des Lehrabschlusses aber können ungenügende Schulleistungen zu einem Nichtbestehen der Berufsausbildung führen, womit die bis dahin von Betrieben aufgewendete Investition in die betroffenen Lernenden zu einer Fehlinvestition wird.

Tabelle 3: *Gründe für die Lehrvertragsauflösung, Angaben der Lernenden und der Berufsbildner/innen, prozentuale Häufigkeiten*<sup>22</sup>

Grund Lehrvertragsauflösung	Lernende	Berufsbildner/innen
schlechte schulische Leistungen	40%	57%
zu wenig angestrengt in der Schule	26%	50%
schlechte Leistung im Betrieb	22%	48%
Interesse an Lehrberuf verloren	26%	40%
zu wenig angestrengt im Betrieb	11%	44%
disziplinarische Probleme	16%	37%
Konflikte Lernende/r – Arbeitskolleg/innen	17%	19%
Konflikte Lernende/r – Berufsbildner/in	29%	7%
unangenehme Arbeit (aus Sicht L.)	26%	9%
Probleme Jugendliche Elternhaus	6%	29%
Krankheit/Unfall Lernender	18%	17%
mangelnde Vorkenntnisse über Betrieb	28%	6%
mangelnde Reife	0%	34%
mangelnde Vorkenntnisse über Beruf /in	14%	15%
fehlende Mitbestimmung (aus Sicht L.)	23%	6%
schlechte Arbeitszeiten (aus Sicht L.)	15%	8%
mangelnde Sachkompetenz Berufsbildner	21%	0%
ungenügender Lohn (aus Sicht L.)	10%	(nicht erfragt)

Quelle: Eigene Darstellung nach Stalder & Schmid 2006, S. 53 und 55

*Lesebeispiel erste Zeile:* 40 Prozent der befragten Lernenden sowie 57 Prozent der befragten Berufsbildner/innen gaben an, schlechte schulische Leistungen Ersterer seien ein sehr wichtiger oder ein eher wichtiger Grund für die Vertragsauflösung gewesen.

<sup>22</sup> Die Resultate beziehen sich auf den Kanton Bern und das Jahr 2004, befragt wurden rund 1300 von einer Vertragsauflösung betroffene Lernende und 1200 Berufsbildner/innen. Aufgeführt sind alle Gründe, die von mind. 6 Prozent der Lernenden bzw. Berufsbildner/innen als sehr/eher wichtig beurteilt wurden.

Im Detail bedeutet das: Nahezu jeder dritte Lernende gibt Konflikte mit der Berufsbildnerin/dem Berufsbildner, mangelnde Vorkenntnisse über den Ausbildungsbetrieb und Aspekte in Zusammenhang mit der Motivation im Ausbildungsberuf („Interesse an Lehrberuf verloren“, „unangenehme Arbeit“) als Grund an. Jede/r vierte bis fünfte Lernende führt Vertragsauflösungen auf fehlende Mitbestimmung und mangelnde Sachkompetenz der Berufsbildner/innen zurück.

Mangelnde Sachkompetenz der Berufsbildner/innen werden hingegen die Berufsbildner/innen selber nicht als Ursache. Auch innerbetriebliche Konflikte und fehlende Mitbestimmung der Lernenden nennen sie kaum als Gründe. Mangelnde betriebliche Anstrengungsbereitschaft der Lernenden gibt dagegen fast die Hälfte der Berufsbildner/innen an. Ebenfalls häufig – sogar häufiger als die Lernenden – nennen sie den Interessensverlust am Ausbildungsberuf (40 Prozent). Sie scheinen jedoch nicht davon auszugehen, dieser Umstand könnte damit zusammenhängen, dass die Lernenden die Arbeit unangenehm finden. Ein weiterer Unterschied zu den Lernenden besteht darin, dass die Berufsbildner/innen disziplinarische Probleme weitaus häufiger als Grund für eine Vertragsauflösung nennen (37 Prozent).

Lamamra und Masdonati (2009, 88f) untersuchten die Gründe für Lehrvertragsauflösungen aus Sicht der Lernenden. Diese sahen die Vertragsauflösungen wie bei Stalder und Schmid (2006) meistens nicht monokausal begründet: Schlechtes Arbeitsklima, Scheitern beim Erlernen des Berufs (durch ungenügende Leistungen und schlechte Arbeitsbedingungen), Schwierigkeiten bei der Transition von der Schule zur Berufsausbildung (falsche Berufswahl) sowie äußere Zwänge (Probleme in anderen Lebensbereichen) zeigten sie als Gründe auf.

Auch Schumann et al. (2014) betonen, dass bei Auflösungen von Lehrverträgen in der Regel keine Monokausalität besteht. Bspw. können ungenügende Leistungen zu einer beruflichen Neuorientierung führen, die wiederum in eine Vertragsauflösung mündet. Laut den Autor/innen ist es schwierig zu beurteilen, ob eher Konflikte oder eine falsche Berufswahl eine Vertragsauflösung begründen. Auf diese Weise werden oftmals Ursachen und Symptome vermischt. Deshalb ist die vom Bundesamt für Statistik erstellte Kriterienliste zur Erfassung von Auflösungsgründen nicht wirklich hilfreich, auch wenn sie auf den ersten Blick klare Aussagen über die Häufigkeit einzelner Ursachen macht (bspw. erfolgten 2012 von den 22'000 Auflösungen gut 4500 aufgrund „ungenügender Leistungen“ – 21 Prozent –, und gut 5600 aufgrund einer „beruflichen Neuorientierung“ – 26 Prozent).

Die *nationale Herkunft* spielt laut Moser et al. (2008) hinsichtlich der Gründe für Vertragsauflösungen nur eine marginale Rolle: Ausländische Lernende aus dem Balkan, der Türkei, Portugal und außereuropäischen Ländern sowie ihre Auszubildenden begründen die Lehrvertragsauflösung häufiger mit schlechten Schulleistungen als Schweizer Lernende und ausländische

Lernende aus Italien, Spanien und Mittel- und Nordeuropa sowie deren Auszubildende. Besonders bei jenen Jugendlichen aus dem Balkan, der Türkei, Portugal und außereuropäischen Ländern, die eine anspruchsvolle Berufsausbildung begonnen haben, ist dieser Grund wichtig. Als mögliche Ursachen dafür ist einerseits vorstellbar, dass diese Jugendlichen tendenziell in der Schule tatsächlich überfordert waren. Andererseits ist gerade bei anspruchsvollen Ausbildungen auch denkbar, dass die Auszubildenden aufgrund der oben angesprochenen, von Stereotypisierungen und Vorurteilen geleiteten Annahmen bei ‚ausländischen‘ Lernenden strengere Standards setzen als bei Schweizer Lernenden – diese müssen also objektiv mehr leisten, um subjektiv als gleich gut wie Schweizer Lernende eingeschätzt zu werden.

Bei den anderen Gründen zeigen sich keine Differenzen zwischen ‚ausländischen‘ und Schweizer Lernenden. Das bedeutet, dass bspw. Konflikte im Betrieb bei ‚ausländischen‘ Lernenden keine größere Rolle für die Vertragsauflösung spielen als bei Schweizer Lernenden. Die befragten Berufsbildner/innen beurteilen ihre Lernenden denn auch unabhängig von deren Nationalität als ähnlich fleissig, selbstständig, initiativ, ordentlich, teamfähig und pflichtbewusst. (Moser et al. 2008) Diese Befunde stehen der Befürchtung mancher Selektionsverantwortlichen entgegen, ausländische Jugendliche würden häufiger für Schwierigkeiten im Betrieb sorgen als Schweizer Jugendliche (vgl. Punkt 2.1.2).

Gründe für ein erhöhtes Lehrvertragsauflösungsrisiko in Kleinbetrieben sieht Uhly (2015, 73) u.a. in der betriebsspezifischen und deshalb weniger professionellen Ausbildung sowie in der geringeren Austauschmöglichkeit mit anderen Lernenden desselben Betriebs.

Der nächste Punkt (2.3.3) schließt die Thematik der Lehrvertragsauflösungen damit ab, deren mögliche Folgen zu beleuchten.

### 2.3.3 *Folgen*

Die Folgen einer Vertragsauflösung sind vielfältig: Das Risiko besteht, dass eine vorzeitige Vertragsauflösung das definitive Ende jeglicher nachobligatorischer Ausbildung bedeutet. Grund dafür ist, dass betroffene Jugendliche die Berufsausbildung weder in einem anderen Betrieb fortsetzen noch eine neue Berufsausbildung oder eine allgemeinbildende Ausbildung auf Sekundarstufe II beginnen resp. abschließen können. Ohne Abschluss auf Sekundarstufe II wiederum sind die Jugendlichen gefährdet, weil sie damit oft keine oder zumindest schlechte Perspektiven auf dem Arbeitsmarkt haben. (Stalder, 2012, S. 91; Lamamra und Masdonati, 2009, S. 9) Das Fehlen einer ausreichenden Ausbildung erhöht das Risiko, arbeitslos zu werden und in prekären, niedrig bezahlten Erwerbsverhältnissen verhaftet zu bleiben, die zumeist mit einem tieferen Berufsstatus einhergehen. Außerdem besteht ein geringeres gesellschaftliches Partizipationsvermögen und der Arbeitsmarktzugang ist im

Falle eines Wiedereinstiegs häufiger erschwert. (Dietrich und Abraham 2005; Lentner 2010, 232)

Eine Vertragsauflösung kann für die betroffenen Jugendlichen sehr belastend sein. Die Resultate von Stalder und Schmid (2006) belegen, dass Jugendliche mit Vertragsauflösung häufiger starke Kopf- oder Magenschmerzen haben und stärker unter Konzentrationsschwierigkeiten, Nervosität, Einschlafproblemen sowie ungewohnter Müdigkeit leiden als Jugendliche ohne Vertragsauflösung. Sie rauchen außerdem bedeutend mehr als Jugendliche ohne Vertragsauflösung. Besonders negative Gefühle erleben Jugendliche, deren Lehrvertrag aufgrund von Leistungsproblemen, Krankheit oder Unfall aufgelöst wurde, weil die Jugendlichen diese Gründe auf eigenes Versagen zurückführen. Waren dagegen die Berufswahl oder die Ausbildungsbedingungen ausschlaggebend, empfanden sie öfter Erleichterung über die Auflösung:

Offenbar ist die Beendigung eines Lehrverhältnisses, bei dem die Ausbildungsbedingungen oder die Berufs- oder Lehrstellenwahl nicht zufrieden stellend gewesen sind, mit Erleichterung und Freude auf Neues verbunden. Wird die Vertragsauflösung hingegen auf das eigene Versagen oder Ungenügen zurückgeführt, löst sie eher Trauer, Wut und Versagensgefühle aus als Erleichterung. (Stalder und Schmid 2006, 77)

Die Resultate legen nahe, dass eine Vertragsauflösung für viele Jugendliche eine Stresssituation ist, die auch nach der Beendigung des Vertragsverhältnisses mit einer Beeinträchtigung des Wohlbefindens gekoppelt ist. Betrachtet man die möglichen längerfristigen Folgen einer Lehrvertragsauflösung, kann diese zudem in eine Langzeitarbeitslosigkeit münden, die das Wohlbefinden zusätzlich beeinträchtigt: Insofern bei Jugendlichen eine Langzeitarbeitslosigkeit besteht, können bei ihnen gemäß Mohr (2010) auch psychische Probleme auftreten, die vor der Erwerbslosigkeit noch nicht bestanden haben.

In Bezug auf den weiteren Werdegang nach einer Vertragsauflösung sowie deren Folgen bestehen wiederum Unterschiede zwischen Schweizer und ‚ausländischen‘ Jugendlichen: Letztere – insbesondere jene aus dem Balkan, der Türkei, Portugal und außereuropäischen Ländern – werden bei der Suche nach einem neuen Ausbildungsplatz gemäß Moser et al. (2008) seltener unterstützt als Schweizer Jugendliche. Insbesondere von ihren Eltern und der Lehraufsichtskommission erhalten sie deutlich weniger Unterstützung. Dies ist einer der Gründe dafür, dass ‚ausländische‘ Jugendliche öfter ohne Anschlusslösung sind als Schweizer Jugendliche. Schmid (2011) zeigte bei ihrer Studie zu Lehrvertragsauflösungen im Kanton Zürich, dass drei Jahre nach der Vertragsauflösung lediglich 48 Prozent der ‚ausländischen‘ Jugendlichen erneut in eine berufliche Grundbildung eingestiegen sind, während es bei den Schweizer Jugendlichen 64 Prozent waren. Somit waren über die Hälfte der ‚ausländischen‘ Jugendlichen nach wie vor ohne Ausbildung auf Sekundarstufe II. Sie waren also nicht nur häufiger von Lehrvertragsauflösungen betroffen, sondern stiegen danach auch seltener wieder ein. Diese Ergebnisse

decken sich mit der unter Punkt 2.2.2 beschriebenen Studie vom Kanton Bern (Stalder und Schmid 2006). Moser et al. (2008) fassen diese multiple Benachteiligung denn auch wie folgt zusammen: „Die Lernenden also, die schon vor der Lehrvertragsauflösung am wenigsten Unterstützung erhalten haben, erhalten nun auch nach der Lehrvertragsauflösung bei der Suche nach einem neuen Ausbildungsplatz am wenigsten Unterstützung.“ (2008, 25)

Dennoch sollen nicht alle Lehrvertragsauflösungen per se verhindert werden, denn es können – sofern eine Anschlusslösung gefunden wird – auch positive Aspekte daraus resultieren, bspw. eine Korrektur der Berufswahl. Zudem können Vertragsauflösungen den Endpunkt einer Konfliktphase bedeuten (Uhly 2015, 8). Zentral für eine positiv konnotierte Betrachtungsweise ist, dass die Jugendlichen eine neue Perspektive entwickeln und den Wiedereinstieg in eine Ausbildung auf Sekundarstufe II finden (Schmid 2011; Schmid und Stalder 2012).

Nichtsdestotrotz ist zu betonen, dass, selbst wenn die von einer Lehrvertragsauflösung betroffenen Jugendlichen eine Anschlusslösung finden und der Ausbildungs- oder Betriebswechsel als Chance gesehen werden kann, die Übergangszeit in vielen Fällen von Unsicherheit gekennzeichnet ist, da häufig das Risiko besteht, dass die Jugendlichen keine weitere Ausbildung beginnen und abschließen. Des Weiteren ist es auch aus betrieblicher Sicht in der Regel sinnvoll, Lehrvertragsauflösungen wenn möglich zu verhindern, da diese aufgrund der ‚Fehlinvestition‘ sowie erneutem Rekrutierungs- und Selektionsaufwand mit hohen Kosten verbunden sind. Dies wiederum kann die Bereitschaft von Betrieben, Lernende auszubilden, senken. (Stalder und Schmid 2006) Gemäß Fritschi et al. (2012, 37f) sind neben den persönlichen auch die gesellschaftlichen Kosten von Ausbildungslosigkeit hoch: Ausbildungslose Personen beziehen häufiger eine Invalidenrente, öffentliche Unterstützungsleistungen wie Sozialhilfe sowie Taggelder wegen gesundheitlicher Beschwerden und müssen öfter mit Prämienverbilligungen unterstützt werden, als dies bei Personen mit einer abgeschlossenen Ausbildung der Fall ist. Außerdem entgehen dem Staat aufgrund tieferer Einkommen von Ausbildungslosen Steuereinnahmen.

Der folgende Abschnitt (2.4) widmet sich jenen Faktoren, die sich gemäß Studien als erfolgversprechend für eine integrative Berufsbildung erweisen.

## **2.4 Erfolgversprechende Faktoren für eine integrative Berufsbildung: gelebte Ausbildungskultur und das Ausbildungsmodell Lehrbetriebsverbund**

Die diversen Problematiken des Bildungssystems wurden in vielen Studien breit analysiert und diskutiert. Was bisher in der soziologischen Ungleichheitsforschung hingegen weitgehend unbeachtet blieb, sind Möglichkeiten zur Verringerung von Bildungsungleichheiten, sogenannte „institutionelle Gelingensbedingungen“ (Solga et al. 2013). Zum Umgang mit den genannten Herausforderungen bei Rekrutierung und Selektion sowie während der Ausbildung wurden einige wenige empirische Studien publiziert. Diese untersuchen allgemeine Erfolgsfaktoren der Berufsbildung in KMU und Großunternehmen sowie spezifische Erfolgsfaktoren der Lehrbetriebsverbände als neuem, erfolgversprechendem Ausbildungsmodell. Nachfolgend werden in einem ersten Schritt diese allgemeinen Erfolgsfaktoren beschrieben (Punkt 2.4.1), in einem zweiten Schritt jene, die für Lehrbetriebsverbände gelten (Punkt 2.4.2). Dabei wird zuerst beschrieben, wie Verbände funktionieren, anschließend folgt ein Überblick über empirische Studien zu Verbänden. Basierend darauf werden die Forschungsfragen für die vorliegende Arbeit abgeleitet (Kap. 3).

### *2.4.1 Erfolgsfaktoren der Beruflichen Grundbildung*

Gei und Granato (2015) benennen als begünstigenden Faktor zur Reduktion von Diskriminierungen bei der Ausbildungsplatzvergabe die Delegation der Stellenbewerbung sowie der ersten Stufe des Auswahlverfahrens an eine externe Institution, welche standardisierte Eignungstests durchführen können, in denen schulische Zertifikate und Noten sowie soziale Merkmale keine Rolle spielen. Auch Scherr et al. (2015, 187) sehen in einem anonymisierten sowie exklusiv auf berufliche und tätigkeitsspezifische Kompetenzen bezogenen Selektionsverfahren einen zentralen Ansatzpunkt zur Verminderung von Diskriminierungen.

Im Forschungsprojekt „Stabile Lehrverträge – die Rolle des Ausbildungsbetriebs (STABIL)“ wurden erfolgversprechende Faktoren zur Stabilisierung von Lehrverhältnissen in der traditionell einzelbetrieblichen Berufsbildung untersucht (Schumann et al. 2014, 15; Gurtner und Schumann 2014). Die Ergebnisse zeigen, dass Ausbildungsbetriebe mit einer sehr guten Ausbildungsqualität und keinen oder nur wenigen Lehrvertragsauflösungen im Vergleich zu Betrieben mit schlechter Ausbildungsqualität folgende Merkmale aufwiesen:

- Sie orientieren sich stärker am Bildungsplan.
- Sie bilden häufiger deshalb aus, um Jugendlichen eine Perspektive zu geben, um den Nachwuchs zu sichern und weil dies Teil der Personalpolitik ist.
- Sie weisen die höchsten Werte im Bereich der intrinsischen Motivation, d.h. der Freude ihrer Berufsbildner/innen an der Lernendenausbildung, auf.
- Ihre Berufsbildner/innen absolvieren mehr Weiterbildungstage.
- Sie berichten über die beste Kooperation mit der Berufsfachschule.

Diese Aspekte können als Ausdruck einer gelebten, lernendenzentrierten Ausbildungskultur in den Ausbildungsbetrieben verstanden werden, über die viele Betriebe bereits seit vielen Jahren verfügen. Negrini et al. (2015, 95f) untersuchten den Einfluss der Ausbildungsqualität auf Lehrvertragsauflösungen. Sie kamen zum Schluss, dass eine hohe Ausbildungsqualität als Schutzfaktor gegen Vertragsauflösungen betrachtet werden kann. Gemäß den Autor/innen ist aber nicht automatisch der Umkehrschluss ebenfalls zutreffend, denn schlechte Ausbildungsqualität geht nicht grundsätzlich mit einer hohen Zahl Vertragslösungen einher. Ihre Untersuchungen zeigten, dass auch in Betrieben mit einer schlechten Qualität wenige Vertragslösungen vorkommen können. Sie vermuten, dass in diesen Fällen noch weitere Faktoren wie die Resilienz<sup>23</sup> der Jugendlichen mitspielen.

Die beschriebenen Resultate lassen sich als Hinweis darauf interpretieren, dass die Ausbildungskultur und -qualität in vielen Fällen zur Verhinderung von vorzeitigen Lehrvertragsauflösungen beiträgt. Es spielen aber auch viele andere Gründe bei Lehrvertragsauflösungen eine Rolle – nicht zuletzt sind diese Ursachen aufseiten der Lernenden zu finden. Dennoch ist anzunehmen, dass die Ausbildungskultur entscheidend zum Erfolg von Ausbildungsverhältnissen beiträgt.

#### 2.4.2 *Lehrbetriebsverbände als mögliches Erfolgsmodell*

Die im vorangegangenen Abschnitt genannten Erfolgsfaktoren wie ein durch eine externe Institution durchgeführtes Bewerbungsverfahren und eine hohe Ausbildungsqualität sind in Lehrbetriebsverbänden – einem neuen Ausbildungsmodell der dualen Berufsbildung – oftmals zu finden, weil hier die Berufsausbildung in einigen Punkten anders organisiert ist als in der traditionellen einzelbetrieblichen Ausbildung. Des Weiteren sind in einem Lehrbetriebsverbund verschiedene, vor allem kleine Betriebe zusammengeschlossen, wodurch allenfalls das erhöhte Lehrvertragsauflösungsrisiko in Kleinbetrie-

---

<sup>23</sup> Resilienz bedeutet laut Wustmann (2008, 26ff) die psychische Widerstandskraft gegenüber Schwierigkeiten.

ben (Uhly 2015, 73) aufgefangen werden könnte. Aus diesen Gründen könnte in diesem neuen Ausbildungsmodell Potential zur Reduktion herkömmlicher Ungleichheiten vorhanden sein. Die folgenden Abschnitte enthalten eine Einführung zur Organisation von Verbänden und zeigen theoretische Möglichkeiten auf, wie in diesem Ausbildungsmodell Benachteiligungen verhindert werden könnten.

## Definition und Organisation

Lehrbetriebsverbände sind eine neue Organisationsform der Berufsausbildung und wurden im deutschsprachigen Raum, aber auch in Norwegen seit Ende der 1990er-Jahre von den jeweiligen nationalen Berufsbildungsministerien eingeführt und gefördert (vgl. für Deutschland: BMBF 2011 und Schlottau 2003; für Österreich: Lachmayr und Dornmayr 2008; für Norwegen: Michelsen und Høst 2004). In der Schweiz wurden Verbände als eine der Maßnahmen gegen die Lehrstellenkrise initiiert (vgl. Abschnitt 1.2). Damals waren zu wenige Ausbildungsplätze vorhanden und man wollte mittels der Gründung von Verbänden sowohl bestehende Ausbildungsplätze sichern als auch neue schaffen. Damit einhergehen sollte eine Steigerung der Ausbildungsqualität und eine verbesserte Integration von Jugendlichen ins Berufsleben (BBT, 2008).

In einem Lehrbetriebsverband sind mehrere Ausbildungsbetriebe zusammengeschlossen und bilden gemeinsam Lernende aus. In der Schweiz wird ein Verbundmodell staatlich gefördert, in welchem die Lernenden während der Ausbildung zwischen verschiedenen Betrieben rotieren.<sup>24</sup> Die Lernenden wechseln dabei in der Regel jährlich von einem Betrieb zum nächsten. Sie schließen den Lehrvertrag nicht mit den Betrieben ab, sondern mit der sogenannten *Leitorganisation* des Verbunds (vgl. Abbildung 3). Diese übernimmt

---

<sup>24</sup> Gemäß dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (2011, 20ff) gibt es in Deutschland die folgenden vier Verbundmodelle – gemeinsam ist allen Modellen, dass nicht alle Ausbildungsinhalte im eigentlichen Ausbildungsbetrieb vermittelt werden, sondern teilweise in Partnerbetrieben oder Bildungseinrichtungen:

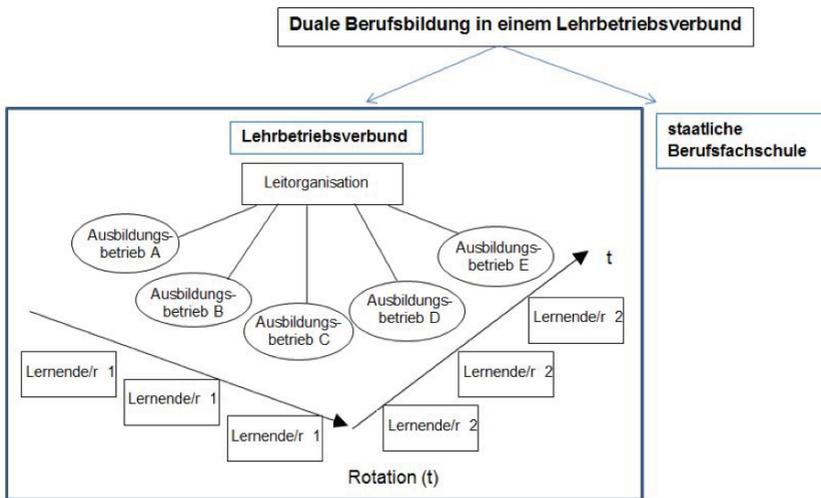
1. **Ausbildung in einem Leitbetrieb mit Partnerbetrieb:** Die Partnerbetriebe führen die Ausbildung weitgehend selber durch, profitieren aber von der Ausbildungserfahrung des Leitbetriebs.
2. **Auftragsausbildung:** Bildungsdienstleister bilden im Auftrag von Betrieben Lernende in gewissen Bereichen aus.
3. **Ausbildung mit einem Ausbildungsverein:** Die Lernenden schließen den Lehrvertrag mit einem Ausbildungsverein ab, nicht mit einem Betrieb; die Betriebe übernehmen den inhaltlichen Teil der Ausbildung, haben aber insgesamt einen geringeren Verwaltungsaufwand sowie ein kleineres Risiko bspw. im Falle eines Konkurses oder einer Lehrvertragsauflösung.
4. **Ausbildungskonsortium:** Betriebe bilden gleichberechtigt nebeneinander aus und können auf diese Weise den Lernenden ein breiteres Themenspektrum anbieten; die Lernenden wechseln i.d.R. für bestimmte Ausbildungsabschnitte den Betrieb.

In der Schweiz sind vor allem Ausbildungsvereine (3) verbreitet, und dieses Modell wird auch in der vorliegenden Studie untersucht.

gegen einen Mitgliederbeitrag der Betriebe die Rekrutierung und Selektion sowie die Betreuung und Administration der Lernenden. Auf diese Weise teilen sich die Ausbildungsleiter/innen der Leitorganisation und die Berufsbildner/innen in den Betrieben die Betreuung der Lernenden (geteilte Betreuung). Diese Betreuungspersonen können teilweise aus organisatorischen Gründen – bspw. aufgrund eines mit der Rotation verbundenen Ortswechsels – wechseln. (Leemann und Imdorf 2015c, 22)

Lehrbetriebsverbände sind Organisationsnetzwerke (Leemann und Imdorf 2015a), die sich typologisch nach Größe, Gründungsinitiative<sup>25</sup> und Trägerschaft sowie Branchenzusammensetzung unterscheiden (Leemann und Sagsdorff 2014): Es gibt kleine, mittelgroße und große Verbände, (para-)staatliche sowie privatwirtschaftlich organisierte und branchenhomogene sowie –heterogene Verbände (vgl. dazu auch Kap. 5).

Abbildung 3: *Struktur eines Schweizer Lehrbetriebsverbands (Modell Großverband) und Rotation der Lernenden*



Quelle: Eigene Darstellung

<sup>25</sup> Die Gründungsinitiative eines Lehrbetriebsverbands kann (a) *bottom-up* durch die Initiative eines Gewerbeverbands oder Betriebs einer Branche oder (b) *top-down* von Kommunen und Non-Profit-Organisationen erfolgen.

Der Anteil Ausbildungen in Lehrbetriebsverbänden in der Schweiz ist jedoch klein: Lediglich ungefähr 2 bis 3 Prozent aller Lernender der beruflichen Grundbildung werden in Verbänden ausgebildet. Aus der Perspektive der Betriebe liegt ein Hauptgrund für die geringe Verbreitung von Verbänden in der Verteil- und Trittbrettfahrer-Problematik, so Leemann und Imdorf (2015b; 2015a): Einige Ausbildungsbetriebe profitieren viel stärker vom Verbund als andere, weil sie von der Leitorganisation privilegiert behandelt werden und bspw. ausschließlich Lernende im dritten oder vierten Ausbildungsjahr übernehmen dürfen, die produktiver arbeiten als Erstlehrling-Lernende. Andere Betriebe hingegen investieren sehr viel – indem sie sich u.a. zur Übernahme von Lernenden im ersten Ausbildungsjahr bereit erklären – und profitieren proportional gesehen weniger von der Beteiligung im Verbund. Außerdem besteht durch das Rotationsprinzip eine sehr lose Bindung der Lernenden an den Betrieb und daraus resultiert die Gefahr, Lernende nach der Ausbildung an einen anderen Betrieb, den sie kennengelernt haben, zu verlieren. Somit stehen diese Lernenden dem Betrieb nicht mehr als Nachwuchskräfte zur Verfügung und werden teilweise als Fehlinvestition betrachtet. Zudem ist laut Leemann et al. (2015, 126) die Beteiligung an einem Verbund insbesondere für kleine Betriebe vergleichsweise teuer und aufgrund der Rotation ist der Aufwand, jedes Jahr oder sogar jedes halbe Jahr einen neuen Lernenden resp. eine neue Lernende einzuarbeiten, relativ groß und ineffizient.

Trotz dieser Nachteile bzw. Risiken von Verbänden konnten wichtige berufsbildungspolitische Ziele erreicht werden: Zum einen trägt das Ausbildungsmodell mit der Rotation zu einer besseren Ausbildungsqualität bei, indem die Lernenden Einblick in verschiedene Branchen und Firmenkulturen erhalten und dadurch ihre beruflichen Handlungskompetenzen erweitern können. So kann der Kritik an der einzelbetrieblichen Ausbildung, sie biete ein zu enges und spezialisiertes Berufsspektrum und fördere zu wenig die heute geforderten berufsübergreifenden Schlüsselkompetenzen, begegnet werden. (Leemann und Imdorf 2015c; Leemann und Birr 2015). Zum anderen fördern Verbände die Flexibilität und Mobilität der Lernenden (Leemann und Sagelsdorff 2014). Des Weiteren konnten zusätzliche Ausbildungsplätze geschaffen werden, weil Betriebe, die ohne Verbund nicht in der Lage waren, Lernende auszubilden<sup>26</sup>, neu als Ausbildungsanbieter gewonnen werden konnten (Leemann et al. 2016). Damit konnten u.a. sozial benachteiligte Jugendliche in die Berufsbildung integriert werden (BBT 2008; Imdorf und Leemann 2012). Jugendlichen in Schwierigkeiten eine Chance zu geben ist

---

<sup>26</sup> Gründe dafür sind fehlende Erfahrung in der Lernendenausbildung sowie so starke Spezialisierung, dass Betriebe bspw. nur in der Lage sind, einen Teil der gesamten Ausbildung anzubieten – aus diesem Grund sind sie auf die Zusammenarbeit mit anderen Betrieben im Verbund, welche den restlichen Teil der Ausbildung abdecken können, angewiesen (Leemann et al. 2016).

laut Leemann et al. (2016) eine zentrale Motivation von Betrieben zur Beteiligung an einem Verbund.

### **Verhinderung von Diskriminierung bei der Lernendenselektion und Prävention von Lehrvertragsauflösungen**

Aufgrund der spezifischen Organisationsform der Berufsausbildung in einem Verbund ergibt sich eine andere Ausgangslage sowohl bezüglich der Selektions- als auch der Lehrvertragsauflösungs-Thematik. Gewisse organisations-spezifische Merkmale tragen möglicherweise dazu bei, dass herkömmliche Ausschlussmechanismen bei der Lernendenselektion weniger greifen und Probleme gelöst werden, bevor ein Lehrvertrag aufgelöst werden muss.

Westhoff und Ernst (2011) zeigten am Beispiel des Schweriner Ausbildungszentrums in Deutschland, welches ähnlich organisiert ist wie ein Lehrbetriebsverbund, dass ein externes Bildungsmanagement ein zukunftsweisender Umgang mit den Herausforderungen einer zunehmenden soziodemographischen Heterogenität der Schulabgänger/innen sein könnte. Sie begründen ihre These damit, dass im Ausbildungszentrum neue Ausbildungsplätze geschaffen und v.a. sozial benachteiligte Jugendliche gefördert werden. Dies trage gemäß den Autoren zur Modernisierung des dualen Systems bei und mache es sowohl für Unternehmen als auch für Jugendliche attraktiver.

Die Schwierigkeiten u.a. ‚ausländischer‘ Jugendlicher bei der Ausbildungsplatzvergabe könnten somit möglicherweise durch eine veränderte Ausbildungsorganisation reduziert werden. Imdorf und Leemann (2012) untersuchten einen (para-)staatlichen Verbund und stellten anhand der Ergebnisse von Interviews mit Ausbildungsleiter/innen der Leitorganisation die Hypothese auf, dass in Lehrbetriebsverbänden herkömmliche Diskriminierungen bei der Rekrutierung und Selektion ‚ausländischer‘ wie auch anderweitig benachteiligter Jugendlicher weniger stark zum Tragen kommen. Den Grund sehen sie darin, dass Verbünde aufgrund eines formalisierteren Selektionsverfahrens besser auf die Integration ebendieser Jugendlichen in Klein- und Mittelbetriebe vorbereitet sind als die traditionelle einzelbetriebliche Ausbildungsform: Die Betriebe besitzen im verbundspezifischen Selektionsverfahren weniger Mitspracherecht und soziale Präferenzen hinsichtlich der Passung der Lernenden in die Belegschaft erhalten deshalb weniger Gewicht. Klar voneinander getrennte Selektionsstufen – Vorselektion, Eignungstest, Vorstellungsgespräch und Schnupperlehre – unterbinden eine frühe Verwertung sozialer Kategorien (Nationalität, aber auch Geschlecht oder Alter) im Auswahlprozess. Des Weiteren reduziert die verbundförmige Ausbildungsorganisation wesentlich die betriebsseitige Antizipation von Problemen bspw. hinsichtlich ‚ausländischer‘ Jugendlicher: Die Betriebe tragen keine vertragliche Verantwortung für die Lernenden, die zeitliche Bindung Letzterer an den einzelnen Betrieb ist durch die Rotation eingeschränkt und die Betriebe erhalten bei auftretenden Problemen mit Lernenden professionelle Betreuung.

## 3. Fragestellungen der Forschungsarbeit

### 3.1 Forschungslücken

Die vorhandenen sozialen Ungleichheiten in Zusammenhang mit dem Bildungssystem sind relativ gut erforscht. Ungleichheitsforschung zum spezifischeren Bereich der dualen Berufsbildung ist zwar seltener, dennoch sind einige Studien durchgeführt worden, welche Diskriminierungseffekte aufzeigten. Die Frage nach dem *Abbau von Bildungsungleichheiten* hingegen wurde bisher in der soziologischen Ungleichheitsforschung generell kaum untersucht, v.a. nicht mit einem Fokus auf „institutionelle Gelingensbedingungen“ (Solga et al. 2013).

Einige der im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Ergebnisse deuten darauf hin, dass in Lehrbetriebsverbänden ein erhöhtes Potential zur Ungleichheitsreduktion in der Berufsbildung vorhanden sein könnte, indem in diesem Ausbildungsmodell benachteiligte Jugendliche in die Berufsbildung integriert werden. Dieses Potential manifestiert sich – so die Hypothese von Imdorf und Leemann (2012) – in einem erleichterten Zugang sozial benachteiligter Jugendlicher zu einem Ausbildungsplatz sowie in einer hohen Ausbildungsqualität (Leemann und Imdorf 2015c; Leemann und Birr 2015). Letztere könnte unter Umständen Lehrvertragsauflösungen vorbeugen (Gurtner und Schumann 2014; Negrini et al. 2015).

Insgesamt ist aber über das Funktionieren von Verbänden in Bezug auf die Integration benachteiligter Jugendlicher noch sehr wenig Wissen vorhanden. So fehlt eine statistisch validierte Evidenz sowohl für die gerechtere Verteilung von Ausbildungsplätzen (Imdorf und Leemann 2012) als auch für gelingende Ausbildungen resp. für ein geringeres Lehrabbruchrisiko in Verbänden. Des Weiteren fokussieren die vorhandenen Untersuchungen in erster Linie die Sicht der Betriebe und der Leitorganisationen (BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004; Ernst und Westhoff 2011; Imdorf und Leemann 2012). Die Perspektive der Lernenden wurde bisher ebensowenig berücksichtigt wie die Thematik gelingender Ausbildungen in Zusammenhang mit der Verhinderung von Lehrvertragsauflösungen.

Schlussendlich wurden bisher auch noch nicht Unterschiede zwischen verschiedenen Verbänden hinsichtlich ihrer Strukturmerkmale (bspw. Trägerschaft und Größe) in Zusammenhang mit der Integrationsthematik analysiert. Es wurde bspw. noch nicht untersucht, ob auch Lehrbetriebsverbände

ohne soziales Commitment und ohne staatliche oder (para-)staatliche Unterstützung besser mit der Integration benachteiligter Jugendlicher umgehen können (Imdorf und Leemann 2012, 72). Dies ist jedoch entscheidend dafür, ein differenziertes Bild des Integrationspotentials von Verbänden in Hinblick auf die Thematik gelingender Ausbildungsverhältnisse zu erhalten, denn es ist davon auszugehen, dass diese Strukturmerkmale einen Einfluss auf das jeweilige Integrationspotential eines Verbunds haben.

Gesamthaft betrachtet fehlen somit Untersuchungen, welche sowohl die Perspektiven aller beteiligten Akteur/innen als auch die Integrationsthematik miteinbeziehen und gesamthaft betrachten und dabei verschiedene Strukturmerkmale von Verbänden wie Trägerschaft und Größe berücksichtigen.

### 3.2 Fragestellungen

Aus den beschriebenen Forschungslücken bezüglich des Integrationspotentials von Lehrbetriebsverbänden lassen sich zwei Bereiche herauskristallisieren, die in der vorliegenden Arbeit im Fokus stehen: die Rekrutierung und Selektion von Lernenden in Verbänden sowie die (gelingende) Ausbildung resp. die Verhinderung von Lehrvertragsauflösungen. Diese beiden Bereiche wurden bisher nicht gemeinsam untersucht. Es ergeben sich deshalb folgende zentralen Forschungsfragen, welche im Rahmen dieser Untersuchung beantwortet werden sollen und nachfolgend erläutert werden:

1. Wie trägt die verbundspezifische Rekrutierung und Selektion von Lernenden zur Integration von benachteiligten Jugendlichen in eine Berufsausbildung bei?
2. Wie ermöglichen Lehrbetriebsverbände gelingende Ausbildungsverhältnisse?

Aufgrund der Forschungslücke und um eine ganzheitliche Sicht der Thematik zu erhalten, sollen für beide Fragestellungen die Perspektiven der Lernenden, der Leitorganisation und der Betriebe miteinbezogen werden. Dabei sind Motivationen, Begründungen und Erleben der verschiedenen Akteur/innen zentral. Zudem werden auf einer Mesoebene die beiden Strukturmerkmale Größe und Gründungsinitiative/Trägerschaft von Lehrbetriebsverbänden in die Untersuchung miteinbezogen, um Vergleiche zwischen verschiedenen ausgeprägten Verbundmodellen ziehen zu können und daraus Hinweise zu erhalten, welchen Einfluss Strukturmerkmale auf das Integrationspotential von Verbänden haben. Bei beiden Forschungsfragen stehen benachteiligte Ju-

gendliche im Mittelpunkt. Damit sind in der vorliegenden Forschungsarbeit ‚ausländische‘ und schulisch schwächere Jugendliche gemeint.

Die erste Forschungsfrage untersucht den *Zugang sozial benachteiligter Jugendlicher zu einem Ausbildungsplatz* in Verbänden. Analysiert wird dabei, inwiefern Verbände aufgrund ihrer organisationspezifischen Merkmale das Potential besitzen, benachteiligte Jugendliche in die Berufsausbildung zu integrieren. Daraus lassen sich folgende Teilfragen ableiten:

1. a) Wie funktioniert die Rekrutierung und Selektion von Lernenden in Lehrbetriebsverbänden?
- b) Welche Jugendlichen erhalten Zugang zu Lehrbetriebsverbänden? Was wird von Lernenden erwartet, welche Eigenschaften müssen sie mitbringen, damit sie Zugang zu einem Verbund erhalten und die Ausbildung erfolgreich abschließen können?
- c) Welche verbundspezifischen organisatorischen Merkmale fördern den Zugang von benachteiligten Jugendlichen zu einer Berufsausbildung?

Die zweite Frage untersucht *Integrations- und Ausschlussprozesse während der Ausbildung* in Lehrbetriebsverbänden. Zum einen werden dabei ausbildungsrelevante Problemstellungen in Verbänden, die zu Lehrvertragsauflösungen führen können, beleuchtet. Zum anderen werden auch hier verbundspezifische organisatorische Merkmale untersucht, die zur Prävention oder Verhinderung von Vertragsauflösungen beitragen und damit gelingende Ausbildungsverhältnisse ermöglichen. Folgende Teilfragen werden aus der zweiten Frage abgeleitet:

2. a) Welches sind Probleme, die in Verbänden zu einer Lehrvertragsauflösung führen können, und wie gehen die verschiedenen Akteur/innen in einem Verbund damit um?
- b) Welche verbundspezifischen organisatorischen Merkmale bieten Lösungsansätze, um Lehrvertragsauflösungen vorzubeugen und damit gelingende Ausbildungsverhältnisse auch bei Problemen zu ermöglichen?

Der Fokus liegt auf der zweiten Teilfrage, denn das Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit liegt darin, *integrationsfördernde* Strukturen in Verbänden aufzuzeigen. Die Problemstellungen werden nicht vertieft behandelt, sondern in erster Linie dafür einbezogen, an die Gelingensbedingungen heranzuführen und diese besser zu verstehen. Für eine tiefere Auseinandersetzung mit der Thematik der Problemstellungen in Verbänden empfiehlt es sich, die Dissertation von Rebekka Sagelsdorff (2017) beizuziehen.

Zur Beantwortung der Haupt- sowie der Teilfragestellungen werden primär *verbundspezifische organisatorische Merkmale* untersucht, die sich be-

züglich des Zugangs zur Berufsbildung oder der Ermöglichung von gelingenden Ausbildungsverhältnissen als integrativ erweisen: Dazu gehören gemäß oben zitierter Studien die Organisation des Selektionsverfahrens, die Rotation und die geteilte Betreuung. Vielleicht erweisen sich aber auch noch weitere Merkmale als integrativ. Die Auswirkungen dieser verbundspezifischen Merkmale auf das Integrationspotential von Lehrbetriebsverbänden werden jeweils in Hinblick auf benachteiligte Jugendliche – ‚ausländische‘ und schulisch schwächere – untersucht.

## 4. Theoretische Rahmung

Zur Beantwortung der im Kapitel 3 beschriebenen Fragestellungen nach der Selektion und Rekrutierung von Lernenden sowie gelingender Auszubildungsverhältnisse in Lehrbetriebsverbänden eignen sich zwei Theorien: zum einen der *Capabilities-Ansatz*, wie er von Amartya Sen zuerst unabhängig, später in enger Zusammenarbeit mit Martha Nussbaum (Nussbaum und Sen 1993; Sen 1993) entwickelt und von anderen Autor/innen (u.a. Dif-Pradalier, Rosenstein und Bonvin 2012; McGrath und Powell 2015; Robeyns 2005) adaptiert und weiterentwickelt wurde, zum anderen die *Soziologie der Konventionen* von Luc Boltanski und Laurent Thévenot (1999; 2007).

Neben den beiden theoretischen Ansätzen wurde für die vorliegende Forschungsarbeit eine organisationssoziologische Perspektive eingenommen, indem zwei *typologische Strukturmerkmale* von Lehrbetriebsverbänden – Trägerschaft (und die damit zusammenhängende Gründungsgeschichte) und Größe – in die Analyse miteinbezogen wurden.

In einem ersten Schritt (Abschnitt 4.1) wird die Theoriwahl begründet. Darin wird zuerst (Punkt 4.1.1) aufgezeigt, worin Gemeinsamkeiten des Capabilities-Ansatzes und der Soziologie der Konventionen bestehen, wo hingegen Differenzen. Unter Punkt 4.1.2 wird begründet, warum sich eine organisationssoziologische Perspektive auf den Forschungsgegenstand eignet. In den Abschnitten 4.2, 4.3 und 4.4 werden die beiden Theorien sowie die organisationssoziologische Perspektive einzeln erläutert. Zudem wird aufgezeigt, was die Ansätze für die vorliegende Forschungsarbeit bedeuten, indem sie exemplarisch auf den Forschungsgegenstand angewendet werden. Im Abschnitt 4.5 wird dargelegt, wie die verschiedenen Theoriestränge am Forschungsgegenstand kombiniert operationalisiert werden können. Das Kapitel schließt mit Arbeitshypothesen dazu ab.

## 4.1 Begründung der Theoriewahl

### 4.1.1 *Capabilities-Ansatz und Soziologie der Konventionen: zwei unterschiedliche Perspektiven auf ein soziales Phänomen mit der Prämisse der Agency*

Im Folgenden wird anhand der Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Capabilities-Ansatzes und der Soziologie der Konventionen aufgezeigt, worin sich die beiden Theorien gegenseitig bestärken, worin hingegen sie sich ergänzen. Anhand dieser Ausführungen wird erläutert, weshalb sie sich zur Beantwortung der Fragestellungen der vorliegenden Forschungsarbeit eignen. Eine zentrale *Gemeinsamkeit* des Capabilities- und des Konventionenansatzes besteht in der Annahme, dass Individuen *Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit* besitzen und somit ihr Leben reflektieren und es im Sinne einer *Agency* aktiv (mit-)gestalten können. Im Capabilities-Ansatz rückt aber auch ein Menschenbild in den Blick, bei dem Menschen in gewisse gesellschaftliche Strukturen wie das soziale Milieu eingebunden bzw. diesen unterworfen sind und deshalb nicht im Sinne des Ansatzes der ökonomischen Nutzenmaximierung unvoreingenommen und frei entscheiden und handeln können. Der Ansatz geht somit von einem Wechselspiel zwischen gesellschaftlichen strukturellen Rahmenbedingungen und sozialer Praxis aus. (Grundmann et al. 2010, 383; 386) In Bezug auf den Forschungsgegenstand ist es wichtig, eine solche Perspektive einzunehmen, denn die Akteur/innen in Lehrbetriebsverbänden sind zwar an den gesellschaftlichen Kontext und die organisationsbedingten Gegebenheiten der Verbundsform gebunden, aber innerhalb dieser Strukturen besitzen sie ein gewisses Maß an Entscheidungs- und Handlungsfreiheit. Sie können bspw. steuern, wie sie mit Problemstellungen umgehen und sind in der Lage zu versuchen, diese zu lösen.

Neben der postulierten Agency besteht eine weitere Gemeinsamkeit des Capabilities- und des Konventionenansatzes in ihrer Interdisziplinarität: Der Capabilities-Ansatz ist ökonomisch – philosophischer, der Konventionenansatz soziologisch-ökonomischer Prägung. Zur Beantwortung der Fragestellungen eignen sich interdisziplinäre Perspektiven, denn die Berufsbildung befindet sich an der Schnittstelle zwischen Bildungssystem und Arbeitsmarkt. Sie ist somit sowohl immanenter Teil des Schweizer Bildungs- als auch des Wirtschaftssystems. Es ist deshalb wichtig, das Phänomen aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, sofern diese ebenfalls in der sozialwissenschaftlichen (Konventionenansatz) oder in einem Konglomerat aus sozial- und geisteswissenschaftlicher (Capabilities-Ansatz) Denktradition stehen.

Neben den Gemeinsamkeiten *unterscheiden* sich die beiden Theorien in einigen Punkten: Der Capabilities-Ansatz ermöglicht eine ungleichheitssozio-

logische, gesamtheitliche Sicht auf das Phänomen der Berufsbildung im Allgemeinen bzw. in der vorliegenden Arbeit auf den Zugang zu Ausbildungsplätzen sowie gelingende Ausbildungsverhältnisse in Lehrbetriebsverbänden. Die Soziologie der Konventionen dagegen erlaubt eine Perspektive auf das Funktionieren von Organisationen wie Lehrbetriebsverbänden und analysiert einzelne Situationen (situativer Ansatz). Die ungleichheitssoziologische Perspektive eignet sich konkret für die Analyse des folgenden Phänomens: Die Berufsbildung (re)produziert gesamtgesellschaftlich gesehen soziale Ungleichheiten, indem sie Mängel hinsichtlich der Integration benachteiligter Jugendlicher aufweist, die sich negativ auf deren berufliche Zukunft auswirken können. Lehrbetriebsverbände könnten diesbezüglich integratives Potential aufweisen (vgl. Punkt 2.4.2). Der Capabilities-Ansatz wurde in diversen Ungleichheitsforschungen angewendet, bspw. von Dif-Praladier et al. (2012) sowie Abel und Schori (2009). Da sich der Ansatz sehr gut zur Analyse sozialer Ungleichheiten eignet, kann er zur Erklärung des Integrationspotentials von Lehrbetriebsverbänden beigezogen werden.

Da der Capabilities-Ansatz jedoch wenig dazu beitragen kann, Organisationen zu verstehen, eignet sich die Soziologie der Konventionen ergänzend dazu zur Feinanalyse des Funktionierens von Verbänden: Mit dem Konventionenansatz können situative Argumentations- und Rechtfertigungsmuster der verschiedenen Akteur/innen in Organisationen herausgearbeitet und interpretiert werden. Die Argumentations- und Rechtfertigungsmuster geben Aufschluss darüber, welche Logiken den Aussagen zugrunde liegen und wie sich diese wiederum auf die Integrationsthematik auswirken. Die Theorie erlaubt es somit, organisationspezifische Differenzen hinsichtlich ausbildungsrelevanter Problemkonstellationen und -lösungen aufzuzeigen. Sie eignet sich, komplexe Organisationsstrukturen und Koordinationsformen wie diejenigen von Verbänden u.a. bezüglich ihrer Lernendenselektion und der Diskriminierungsthematik zu untersuchen (Imdorf und Leemann 2011, 7).

Der Capabilities-Ansatz wird z.T. dahingehend kritisiert, er sei nicht anwendungsorientiert und zu weit gefasst. Die vorliegende Dissertation stellt einen Versuch, anhand der Lehrbetriebsverbands-Thematik aufzuzeigen, dass diese Kritik weitgehend unberechtigt ist. Bei der Soziologie der Konventionen wird z.T. kritisiert, sie sei eine rein deskriptive Theorie. Meines Erachtens kann sie aber über das Beschreiben von Fakten hinaus dem Anspruch gerecht werden, auch erklärende Elemente zum Phänomen Lehrbetriebsverbund beizutragen. In der vorliegenden Studie wird sie konkret herangezogen, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den untersuchten Verbänden zu analysieren und erklären. Dafür sollen die verschiedenen *Ausbildungsphilosophien* von Verbänden, welche mit ihrer jeweiligen Größe und Trägerschaft zusammenhängen, rekonstruiert werden. Das Ziel besteht darin, diese Resultate anschließend auf Lehrbetriebsverbände im Allgemeinen über-

tragen und damit generalisieren zu können. Unter Punkt 4.4.3 wird dies genauer ausgeführt.

Die Soziologie der Konventionen wurde bislang kaum mit dem Capabilities-Ansatz kombiniert auf einen Bereich der Berufsbildung angewendet. Die Studie von Dif-Pradalier et al. (2012) gehört zu den wenigen Ausnahmen. Durch die Kombination beider Theorien wird es möglich, sowohl das Integrationspotential beim Zugang und beim erfolgreichen Abschließen von Berufsausbildungen auf der Ebene von Lehrbetriebsverbänden im Allgemeinen als auch differenziert nach unterschiedlichen Verbundmerkmalen (Gründungsinitiative/Trägerschaft und Größe) zu untersuchen. Die vorliegende Forschungsarbeit trägt insofern zur Theorie-Weiterentwicklung bei, als sie eine Operationalisierung des Capabilities-Ansatzes im Bereich der Berufsbildung am Beispiel von Lehrbetriebsverbänden vorschlägt. Unter Punkt 4.3.7 wird näher beleuchtet, was das genau bedeutet. Zunächst folgt nun aber das Kapitel zur Begründung der Wahl der organisationssoziologischen Perspektive und den darin behandelten Strukturmerkmalen Größe und Trägerschaft.

#### *4.1.2 Organisationssoziologische Perspektive: Größe und Trägerschaft als distinktive typologische Strukturmerkmale von Lehrbetriebsverbänden*

Um Lehrbetriebsverbände als Organisation verstehen zu können, wird in der vorliegenden Dissertation eine organisationssoziologische Perspektive eingenommen. Die zwei folgenden *typologischen Strukturmerkmale* sind zentral, um Gemeinsamkeiten und Differenzen verschiedener Verbände analysieren und verstehen zu können:

- Größe
- Gründungsinitiative und Trägerschaft

Es ist davon auszugehen, dass diese Strukturmerkmale das Funktionieren von Verbänden hinsichtlich der Lernendenselektion und der Lehrvertragsauflösungs-Thematik grundlegend beeinflussen. Deshalb und weil sie in einem Verhältnis „wechselseitiger Interdependenz [und] [...] Komplementarität zueinander stehen können“ (Kuper 2002, 861) sind die Merkmale bei der Analyse der empirischen Resultate relevant. Es ist bspw. davon auszugehen, dass sich Mitglieder der Leitorganisation je nach Größe und Trägerschaft eines Verbunds anders rechtfertigen und anders argumentieren, weil große Verbände anders funktionieren als kleine, privatwirtschaftlich ausgerichtete anders als (para-)staatliche. Dies wiederum wirkt sich darauf aus, welche Ausbildungsphilosophien in den Lehrbetriebsverbänden gelebt werden, und inwiefern (bzw. warum) einzelne Verbände integrativ sind. Die Strukturmerkmale werden deshalb in der Analyse systematisch miteinbezogen. Ziel

dabei ist es, die Ergebnisse mit Bezug auf diese Strukturmerkmale verallgemeinern zu können. Blau und Schoenherr (1971, 57) schlussfolgerten, Größe sei die wichtigste Bedingung, welche die Struktur von Organisationen beeinflusst. Für die vorliegende Untersuchung wird sich zeigen, ob die Größe eines Verbunds tatsächlich einen stärkeren Einfluss auf das Funktionieren ebendieses hat als die Trägerschaft.

Im Anschluss an die Begründung der Theorienwahl folgt nun eine Erläuterung der beiden Theoriestränge sowie der organisationssoziologischen Perspektive und ihrer Anwendung auf den Forschungsgegenstand: In einem ersten Schritt werden die Strukturmerkmale erklärt und exemplarisch auf den Forschungsgegenstand angewendet, in einem zweiten der Capabilities-Ansatz und in einem dritten die Soziologie der Konventionen. Beim Capabilities-Ansatz sowie der Soziologie der Konventionen erfolgen die Erläuterung der Theorie und deren Operationalisierung am Forschungsgegenstand getrennt voneinander. Zum Schluss folgt eine Erläuterung dessen, wie die verschiedenen Theoriestränge zusammen kombiniert wurden.

## 4.2 Typologische Strukturmerkmale von Lehrbetriebsverbänden

Dieser Abschnitt beantwortet die Frage, nach welchen typologischen Strukturmerkmalen Verbände analysiert werden können. Zuerst wird das Strukturmerkmal Größe beschrieben, anschließend folgen Trägerschaft und Gründungsinitiative. Die Anwendung auf den Forschungsgegenstand erfolgt dabei punktuell – u.a. in Form von Arbeitshypothesen, welche im Abschnitt 4.5 erläutert werden. Im Kapitel 5 wird die Operationalisierung anhand der empirischen Daten konkretisiert.

### 4.2.1 *Größe als Einflussfaktor auf Leitungsspanne, Entscheidungscentralisierung und Professionalisierung*

In der Regel wird das Strukturmerkmal Größe durch die Anzahl Mitarbeitende erfasst (Freriks 1996, 131; Kimberly 1976, 582).<sup>27</sup> Für den Forschungsgegenstand der vorliegenden Dissertation eignen sich dagegen die Anzahl Lernender und Betriebe eines Lehrbetriebsverbunds, da diese im Zentrum des Interesses stehen, nicht die Mitarbeitenden insgesamt.

In den Lehrbetriebsverbänden in der Schweiz sind zwischen einem Minimum von zwei und einem Maximum von 100 Ausbildungsbetrieben zu-

---

<sup>27</sup> Weitere Möglichkeiten zur Messung der Größe sind der Ressourcenumfang und die Anzahl von Tätigkeiten bzw. Interaktionen in einer Organisation (Freriks 1996, 131).

sammengeschlossen (BBT 2008, 13). Wie eine Erhebung im Projektteam im Jahre 2010 aufgrund der Selbstdarstellung von Verbänden im Internet zeigt, ist auch die Anzahl der Lernenden in einem Verbund sehr variabel: Sie bewegt sich zwischen einigen wenigen (oft in der Startphase kleiner Verbände), wenigen Dutzend, mehreren Hundert und über Tausend Lernenden. Als *kleine Lehrbetriebsverbände* werden in der vorliegenden Arbeit Verbände mit bis zu 40 Ausbildungsbetrieben und unter 100 Lernenden klassifiziert. Als *mittelgroße bis große Verbände* gelten dagegen Verbände mit über 40 Betrieben und über 100 Lernenden (vgl. Kap. 5).

Kieser und Kubicek (1992, 292ff) stellen die Größe einer Organisation in einen Zusammenhang mit der *Teilbarkeit von Aufgaben* und der Bündelung von Aufgaben zu Stellen: Je größer eine Organisation ist, desto größer ist die Chance, immer kleinere Aufgabenbereiche zusammenzufassen und die anfallenden Aufgaben immer arbeitsteiliger zu erledigen. Auf diese Weise wächst mit der Größe einer Organisation deren Effizienz und Professionalität aufgrund eines hohen Maßes an Routine für einzelne Stelleninhaber/innen. Kieser (2014, 164–74) schließt daran an, indem er davon ausgeht, dass in *großen Organisationen* eine zunehmende Spezialisierung stattfindet und Leitungsstrukturen sowie Koordinationsmechanismen sich verändern: Der Koordinations- und Planungsaufwand wird größer, weshalb große Organisationen neuartige Stellen (bspw. für Öffentlichkeitsarbeit) schaffen, was wiederum zu einer wachsenden Heterogenität der Stellenprofile führt. Die *Leitungsspanne* von Vorgesetzten, also die Anzahl Personen, die geführt werden, wird in der Folge kleiner, weil die Koordinationsanforderungen mit zunehmender Pluralisierung der Stellenprofile steigen und deshalb verschiedene Personen für die Koordination zuständig sind. (Kieser 2014, 174)

Für große Lehrbetriebsverbände bedeutet dies, dass die einzelnen Leitungsorganisationsmitglieder jeweils für andere Bereiche – bspw. Selektion und Betreuung – und möglicherweise auch für andere Gruppen von Lernenden (Lernende in verschiedenen Berufen, Regionen u.a.) zuständig sind. Wenn die Leitungsorganisationsmitglieder eines Verbunds auf mehrere Standorte verteilt sind, wird dieser Aspekt noch zusätzlich verstärkt. Die Arbeitsteilung ist in der Folge sehr groß und niemand hat die Gesamtübersicht über alle Bereiche resp. alle Lernenden.

*Kleine Organisationen* dagegen lassen diese Aufgaben von Stellen mit anderen Aufgaben miterledigen. Der Aufwand für eine höhere Aufgabenteilung wäre schlicht zu groß und würde die im Grunde sehr überschaubaren Interaktionsbeziehungen zwischen den Mitarbeitenden unnötig verkomplizieren (Freriks 1996, 114). Die Leitungsspanne der Vorgesetzten in kleinen Organisationen ist somit wegen homogenerer Stellen größer, weil – überspitzt formuliert – alle für alles zuständig sind. In kleinen Verbänden könnten die Leitungsorganisationsmitglieder folglich gleichzeitig für mehrere (oder alle) Bereiche zuständig sein. Damit hätten sie den Überblick über die gesamte

Organisation bspw. der Selektion und würden unter Umständen auch alle Lernenden persönlich kennen. Damit zusammenhängend nimmt die *Entscheidungscentralisierung* mit der Organisationsgröße ab: Je größer eine Organisation ist, desto mehr Entscheidungen müssen gefällt und auf nachgelagerte Hierarchieebenen delegiert werden, um eine Überlastung der oberen Hierarchieebenen zu vermeiden. (Kieser 2014, 174)

Auch weitere, jedoch ältere Studien zeigen die höhere *Spezialisierung*, *Professionalisierung*, *Formalisierung* und *Dezentralisierung* in großen Organisationen (Blau und Schoenherr 1971; Child 1972; Pugh et al. 1969). Die Formalisierung bedeutet dabei, dass der höhere Koordinations- und Kommunikationsbedarf in großen Organisationen sich in der Erlassung formaler Vorschriften in Form von Verhaltens- und Verfahrensregeln niederschlägt.

Die Größe eines Lehrbetriebsverbunds hat nicht zuletzt auch Auswirkungen auf seine finanziellen Ressourcen: Je größer ein Verbund ist, desto größer ist seine Marktmacht und sein finanzielles Potential für Investitionen, was wiederum seine Konkurrenzfähigkeit erhöht. Dies ist, wie der folgende Punkt (4.2.2) zeigen wird, insbesondere für unternehmensförmige Verbände entscheidend, da diese innovativ sein müssen, um auf dem Markt konkurrenzfähig zu bleiben.

#### 4.2.2 *Trägerschaft und Gründungsinitiative: Lehrbetriebsverbände als Hybride zwischen Unternehmen und Bildungsorganisationen*

In der vorliegenden Arbeit werden Lehrbetriebsverbände in zwei Kategorien eingeteilt: Verbände mit privatwirtschaftlicher Gründungsinitiative („privatwirtschaftliche Verbände“) und Verbände mit staatlicher Gründungsinitiative („(para-)staatliche Verbände“). Erstere sind stärker unternehmensförmig ausgerichtet, Letztere stärker wie eine Bildungsorganisation. Im Folgenden werden diese Unterschiede näher beleuchtet, wobei ich aus einen Teilbericht des übergeordneten SNF-Projekts zitiere (Leemann et al. 2012).

### **Gründungsinitiative**

Lehrbetriebsverbände entstehen einerseits *bottom-up* durch die Initiative eines Gewerbeverbands oder Betriebs in von *Nachwuchsmangel* betroffenen Branchen. Ihr Ziel ist es, den für die Branche notwendigen Nachwuchs zu garantieren. Demgegenüber stehen *top-down*-Initiativen von Kommunen und Non-Profit-Organisationen, welche sich nicht an den Notwendigkeiten der Wirtschaft (Branche) ausrichten, sondern bei denen *regionale oder soziale Problemlagen* (z.B. Lehrstellenmangel, fehlende Anschlusslösungen für bestimmte Gruppen von Jugendlichen, regionaler Fachkräftemangel) den Ausgangspunkt bilden. Gemäß einer Evaluation vom BBT (2008, 8f) war für

20 Prozent der Schweizer Verbände die Integration von Jugendlichen mit Bildungsdefiziten bzw. Integrationsproblemen ein Motivationsgrund.

### **Trägerschaft**

Die Trägerschaft eines Lehrbetriebsverbands ist eng mit dessen Entstehungsgeschichte sowie der Branchen- und Berufszusammensetzung verbunden. Verbände können im Weiteren danach unterschieden werden, ob sie sich finanziell alleine tragen (müssen) oder partiell durch die öffentliche Hand und Stiftungen unterstützt werden (Ebd. 2008, 19). Organisationssoziologisch gesehen sind Verbände meistens *Hybride* von privatwirtschaftlichen Unternehmen und öffentlichen Bildungsorganisationen, denn sie vereinen in sich sowohl Merkmale der Organisationsform *Unternehmen* (Kette 2012) also auch der Organisationsform *Schule* resp. *Bildungsorganisation* (Drepper und Tacke 2012) und teilweise auch der *öffentlichen Verwaltung* (Richter 2012).

Die Ausprägung einer einzelnen Organisationsform kann je nach Verbund unterschiedlich stark sein. Die beiden Organisationsformen Unternehmen und Bildungsorganisation unterscheiden sich u.a. nach folgenden Kriterien, welche in der Tabelle 4 zusammengefasst und anschließend erläutert werden:

- Grad ihrer Autonomie
- Finanzierung
- Eigentümer/in resp. Trägerschaft (Kette 2012)

### **Autonomie**

Die Autonomie resp. die Entscheidungskompetenz eines Unternehmens ist laut Kette (2012) deutlich höher als jene einer Bildungsorganisation, denn ein Unternehmen wählt bspw. sein Personal nach selbstbestimmten Kriterien, während eine (Hoch-)Schule sich an staatliche Vorgaben bezüglich der Qualifikationsanforderungen halten muss. Verbände sind unternehmensförmig, weil sie gegenüber dem Staat autonom sind und ihre Lernenden selber und nach eigenen Kriterien selektionieren können. Teilweise erhalten sie jedoch staatliche Auflagen, z.B. primär Lernende zu rekrutieren, welche bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz größere Mühe haben.

Tabelle 4: *Merkmale von Unternehmensorganisationen und Bildungsorganisationen*

Merkmale	Unternehmensorganisation	Bildungsorganisation
(1) <i>Autonomie (Entscheidungskompetenzen, z.B. bezüglich Mitgliedern, Zweck)</i>	hoch	tief
(2) <i>Re-Finanzierungsproblem</i>	groß ⇒ große Betriebe sind bezüglich Marktmacht und Investitionskraft im Vorteil	klein(er)
(3) <i>Re-Finanzierung über ...</i>	Abgabe eigener erstellter Leistung ⇒ Innovationsanforderung groß ⇒ Investitionsbedarf	Finanzierung externe Umwelt (Staat) ⇒ Innovationsanforderung klein
(4) <i>Eigentümer/in</i>	Ja Privatwirtschaftlichkeit (Moderne Form: Aktiengesellschaft) ⇒ Unternehmen dient der Geldvermehrung des Eigentümers ⇒ Profitmaximierung/ Überfinanzierung für Investitionsfähigkeit ⇒ Return of investment ⇒ Share holder value	Nein (Para-)Staatlichkeit (Verein, Stiftung) ⇒ Organisation dient der Herstellung eines öffentlichen Gutes (z.B. Bildung) ⇒ Bestanderhalt

Quelle: Darstellung aus Leemann et al. 2012 übernommen; sie basiert auf Kette (2012)

### **(Re-)Finanzierung**

Bezüglich der Finanzierung bzw. Re-Finanzierung stehen gemäß Kette (2012) theoretisch vier Varianten zur Verfügung:

1. Zwangsabgaben (nur vom Staat durchsetzbar (Steuern))
2. Mitgliedsbeiträge aus der internen Umwelt (z.B. Vereins-Mitgliedschaftsbeitrag)
3. Alimentierung aus der externen Umwelt (staatliche Alimentierung, heute z.T. mittels Zielvereinbarungen im New Public Management: Schulen, Verwaltungen, Universitäten) → Merkmal von *Bildungsorganisationen*
4. Abgabe von selbst erstellten Leistungen (Markt, Kauf – Verkauf). Auch Subventionen, „Drittmittel“, Sponsoren gehören dazu, da sie

mit der Unsicherheit belastet sind, ‚auszulaufen‘/abgeschafft zu werden. → Merkmal von *Unternehmen*

Verbünde sind bezüglich ihrer (Re-)Finanzierung immer *unternehmensförmig* (vierte Finanzierungsform), weil sie sich hauptsächlich oder teilweise über die Abgabe einer von ihnen erstellten Leistung finanzieren: Sie bilden Lernende aus und erhalten dafür von den Betrieben für jede Lernende einen jährlichen Beitrag. Des Weiteren bieten sie teilweise Schulungen und Kurse für die Betriebe an, welche diese einkaufen können. Manchmal sind Verbünde zusätzlich auf Sponsorengelder angewiesen, was gemäß der Systematik ebenfalls zur vierten Finanzierungsform zählt. Um konkurrenzfähig zu bleiben, ist die Innovationsanforderung in dieser Re-Finanzierungsform vergleichsweise hoch (vgl. Tabelle 4).

Die einzelnen Verbünde unterscheiden sich jedoch hinsichtlich des Nutzens der Leistungen für ihre Käufer (die Betriebe): Alle Leitorganisationen verkaufen Bildung bzw. zukünftigen Nachwuchs – die Betriebe sind daran jedoch unterschiedlich interessiert. Am einen Pol sind Betriebe, welche planen, den ausgebildeten Nachwuchs zukünftig nach der Ausbildung in ihrem Betrieb anzustellen. Die Unmittelbarkeit des Nutzens für den Betrieb ist hoch. Am anderen Pol sind Betriebe, welche Lernende ausbilden, um ihnen eine Chance für den Einstieg ins Erwerbsleben zu geben. Sie beteiligen sich in der Berufsbildung, um Wirtschaft und Gesellschaft zu unterstützen. Dazwischen können wir Betriebe verorten, welche Lernende für ihre Branche resp. ihr berufliches Feld ausbilden, um zukünftig einen qualifizierten Pool von Stellenbewerber/innen zur Verfügung zu haben.

In Verbänden sind aber auch Formen der dritten Finanzierungsform zu finden, womit sie auch Merkmale von *Bildungsorganisationen* ausweisen: Dazu zählen hier staatliche Anschubfinanzierungen und laufende Finanzierungen, welche mit Zielvereinbarungen gekoppelt sind, bspw. damit, benachteiligten Jugendlichen Ausbildungsplätze anzubieten oder einen bestimmten Beruf auszubilden.

### **Eigentümer**

Organisationen haben jeweils einen Eigentümer, welcher die Eigentumsrechte besitzt. Bei unternehmensförmigen Organisationen sind die Unternehmen für den Eigentümer ein Instrument zur Geldvermehrung. Da hier Private die Eigentumsrechte haben, sind Unternehmen *privatwirtschaftlich* ausgerichtet, wohingegen Bildungsorganisationen *staatlich* getragen sind (vgl. Tabelle 4). In Lehrbetriebsverbänden wird die Leitorganisation von einer Trägerschaft eingesetzt. Diese Trägerschaft kann privatwirtschaftlich, also unternehmensförmig ausgerichtet sein, oder staatlich, d.h. der Verbund zeichnet sich durch Merkmale einer öffentlichen Bildungsorganisation aus. Eine (*para-*) *staatliche* Trägerschaft besteht dann, wenn der Staat Aufgaben, die ihm obliegen (z.B. Integration von Jugendlichen in den Arbeitsmarkt) an nichtstaatliche

Organisationen (Vereine, Stiftungen) überträgt bzw. wenn sich solche Organisationen als Interessensgemeinschaften für eine dieser staatlichen Aufgaben an den Staat wenden, und diese Leistungserbringungen mittels Leistungsaufträgen und entsprechender Finanzierungsunterstützung übernehmen. Auch in (para-)staatlichen Trägerschaften sind Merkmale von Bildungsorganisationen zu erwarten. Die Trägerschaften von Lehrbetriebsverbänden sind bezüglich der Rechtsform in drei Viertel der Fälle als Verein organisiert.

Rund 40 Prozent der Gründerinnen von Verbänden können als (para-)staatliche Organisationen bezeichnet werden (16 Prozent öffentliche Stelle, 24 Prozent Non-Profit-Organisationen). 44 Prozent dagegen sind privatwirtschaftlich ausgerichtet (32 Prozent aus der Privatwirtschaft, 12 Prozent Organisationen der Arbeitswelt). Die restlichen 16 Prozent sind in der BBT-Evaluation unter „Andere“ zusammengefasst. (BBT 2008, 8) Obwohl das ehemalige BBT eine klare Unterscheidung zwischen privatwirtschaftlichen und (para-)staatlichen Verbänden macht, ist zu betonen, dass es sich hierbei um zwei Extrempole handelt, und Verbände in der Realität meistens irgendwo zwischen diesen Polen angesiedelt sind und damit hybride Formen darstellen.

Im folgenden Abschnitt wird nun der Capabilities-Ansatz detailliert beschrieben und auf den Forschungsgegenstand angewendet.

## 4.3 Capabilities-Ansatz

### 4.3.1 Entwicklung des Ansatzes und Grundprämissen

Der indische Ökonom und Nobelpreisträger Amartya Kumar Sen entwickelte den Ansatz anfangs unabhängig, ab den 1980er-Jahren in enger Zusammenarbeit mit der US-amerikanischen Philosophin Martha Craven Nussbaum (Neuhäuser 2013, 63; Nussbaum und Sen 1993; Sen 1993). Zwischen Sens und Nussbaums Ansatz bestehen eine Reihe von Gemeinsamkeiten, aber auch Differenzen. Der wohl wichtigste Unterschied ist, dass Sens Ansatz weniger normativ ist als jener Nussbaums (Robeyns 2005; Bauer et al. 2009) (vgl. Punkt 4.3.3). Der Ansatz ist bei Sens späterer Entwicklung der Gerechtigkeitstheorie<sup>28</sup> zentral. Eine Annahme des Ansatzes ist, dass Menschen *Akteursfähigkeit* (*Agency*) besitzen und ihre *Lebensqualität*, welche direkt

---

<sup>28</sup> Vgl. hierzu Sens Werk „Die Idee der Gerechtigkeit“ (Sen 2010): Eine zentrale Aussage darin ist, dass Bürger/innen kollektiv von ihrer Vernunft Gebrauch machen und gemeinsam über mögliche Verbesserungen ungerechter Zustände diskutieren sollen. Es geht dabei darum, eine globale Perspektive einzunehmen und die Freiheiten aller Menschen gemäß dem Capabilities-Ansatz zum Gegenstand der Gerechtigkeitsüberlegungen zu machen.

mit dem eigenen Wohlbefinden verknüpft ist, beeinflussen können (Sen 2001, 4; 2013, 7).

Der Ansatz hat das Ziel, eine Entwicklung dieser Lebensqualität zu erfassen. Zur Lebensqualität gehören das eigene Wohlergehen sowie das Erreichen anderer Lebensziele. Es geht um, „die individuellen Verwirklichungschancen eines Menschen [...], das zu tun, was er mit Gründen schätzt.“ (Sen 2007, 73)<sup>29</sup>, also um die *Freiheit*, „eine selbstgewählte Vorstellung von gelingendem Leben zu realisieren“ (Neuhäuser 2013, 79). Voraussetzung für die Erhöhung der Lebensqualität sind institutionelle und materielle Bedingungen, die Menschen „dazu befähigen, sich zu entfalten“ (Bauer et al. 2009, 341). Mit der Lebensqualität hängt die Frage nach (Un-) Gerechtigkeiten in der Gesellschaft zusammen, da es nicht für alle Menschen möglich ist, ihr individuelles Wohlergehen zu erhalten oder gar zu steigern.

Die Möglichkeiten einer Person, die ihre Lebensqualität beeinflussen, werden im sogenannten *Capability Set* zusammengefasst (Sen 1993, 33). Eine diesbezüglich konstitutive Unterscheidung ist diejenige zwischen *Funktionsweisen* (Functionings/Achievement)<sup>30</sup> und *Fähigkeiten* bzw. *Verwirklichungschancen* (Capabilities)<sup>31</sup> sowie *Konversionsfaktoren* (Ebd. 2005, 152f). Die Funktionsweisen bezeichnen tatsächlich erreichte Zustände und Tätigkeiten, die Fähigkeiten sind die vorhandenen Möglichkeiten und Freiheiten eines Individuums, um Wohlbefinden und Lebensqualität zu erreichen. Die Konversionsfaktoren schließlich beeinflussen die Nutzung von Gütern und Ressourcen. Es geht also um die Unterscheidung, „whether a person is actually able to do things she would value *doing*, and whether she possesses the *means or instruments or permissions* to pursue what she would like to do.“ (Ebd. 2005, 153) Unter den Punkten 4.3.2, 4.3.3 und 4.3.4 werden diese Begriffe ausführlich erläutert.

Sen konzipiert den Begriff Lebensqualität bewusst offen, pluralistisch und inklusiv. Er grenzt sich damit von bis dahin vorherrschenden Lebensqualitätskonzepten ab, welche von rein ökonomischen, ressourcenbasierten oder utilitaristischen Zielen ausgingen. So grenzt er sich bspw. vom klassischen Utilitarismus nach Jeremy Bentham (1879) ab, welcher Nutzen als Glück, Lust oder Zufriedenheit definiert und so wichtige Dinge wie individuelle Freiheit und Lebensqualität außer Acht lässt (Sen 1999, 80; Sen und Williams 2002, Introduction). Des Weiteren grenzt sich Sen von John Rawls ab, welcher eine Theorie der Grundgüter entwirft (Sen 2005, 153, vgl. Rawls,

---

<sup>29</sup> Auf Englisch: „to choose a life one has reason to value“ (Sen 2001, 74).

<sup>30</sup> In der Literatur werden die Begriffe Funktionsweisen, Functionings und Achievement synonym verwendet. Im Folgenden wird dafür der Begriff *Funktionsweisen* verwendet.

<sup>31</sup> In der Literatur werden die Begriffe Verwirklichungschancen, Capabilities und Fähigkeiten synonym verwendet. Im Folgenden wird dafür in der Regel der Begriff *Fähigkeiten* verwendet.

1971, S. 60–65).<sup>32</sup> Sen kritisiert diese Konzepte aufgrund ihrer Eindimensionalität und der darin postulierten Prämisse, Glück, Wohlstand oder Nutzen könnten als alleinige Aspekte die Lebensqualität eines Individuums beschreiben. Es geht ihm vielmehr um die reale Verbesserung in einer ziemlich ungerichteten Welt, und er sieht den Zweck menschlicher Entwicklung im menschlichen ‚Erbblühen‘ (flourishing) (Sen 2001, 24). Nussbaum verwendet ähnliche Begrifflichkeiten, wenn sie schreibt, der Capabilities-Ansatz fokussiere „a life that is worthy of the dignity of the human being“ (2000, 5) und legt damit einen Akzent auf die menschliche Würde. Nicht nur Menschen, sondern auch ökonomische Institutionen müssen nach obgenannten Maßstäben bewertet werden, d.h. es muss analysiert werden, wie Institutionen zur Lebensqualität der betroffenen Menschen beitragen können (Neuhäuser 2013, 80).

Ganz allgemein geht es bei der Capabilities-Perspektive nicht um individuelle Anpassungsleistungen an vorherrschende soziale Gegebenheiten im Sinne von Konzepten wie jenen der Salutogenese<sup>33</sup> und der Resilienz (vgl. Fußnote 23, Punkt 2.4.2), sondern „um das Ausmaß an Verwirklichungschancen, die bestimmte soziale Arrangements eher eröffnen oder verschließen können“ (Bauer et al. 2009, 342). Während Sen laut Grundmann et al. (2010, 376) Verwirklichung als *Befähigung zu Demokratieprozessen* versteht, plädiert Nussbaum (2014, 200f u. 306) für ein Mindestmaß an *Bildungsqualität* für die menschliche Entwicklung von Persönlichkeit und deren Wohlergehen im Sinne von Entfaltungsmöglichkeiten. Bildung ist auch für Sen ein sehr bedeutender Faktor für die Lebensqualität, wie weiter unten im Abschnitt „Bedeutung der Bildung im Capabilities-Ansatz“ näher beleuchtet wird.

Unter dem folgenden Punkt (4.3.2) wird die Unterscheidung zwischen Funktionsweisen, Fähigkeiten und Konversionsfaktoren näher beleuchtet: Zuerst werden die Funktionsweisen beschrieben, anschließend die Fähigkeiten, zum Schluss die Konversionsfaktoren. In der Abbildung 4 ist deren Wechselwirkung abgebildet.

---

<sup>32</sup> Grundgüter sind laut Rawls (1971) Mittel, die uns dabei behilflich sind, unsere Zwecke zu erreichen (z.B. Einkommen, Rechte, Freiheiten und Chancen). Rawls Auffassung eines individuellen Vorteils bezüglich der Chancen und Zielerreichung berücksichtigt nicht, dass der Nutzen, den eine Person von einem Grundgut zieht, nicht nur von ihr selber abhängt und beeinflusst werden kann, sondern auch von äußeren Umständen, bspw. dem sozialen Klima und der Verteilung des Gutes innerhalb der Familie.

<sup>33</sup> Salutogenese ist ein Modell, welches die Entstehung von Gesundheit erklärt (Dudenredaktion 2012).

### 4.3.2 Funktionsweisen: Zustände und Tätigkeiten

Funktionsweisen sind *tatsächlich realisierte* Zustände und Tätigkeiten resp. Handlungen (Beings and Doings) – „what a person is able to do or be“ (Sen 1993, 31). Dazu gehören bspw. Zustände wie gebildet und ausgebildet sein, verheiratet oder ledig sein sowie Tätigkeiten wie Arbeiten, Spielen, Lieben und Reisen. Funktionsweisen bezeichnen das erreichte Wohlbefinden eines Individuums und den damit zusammenhängenden Handlungserfolg. Ein weniger formaler Begriff für Funktionsweisen kann im Konzept *Lebensstile* gefunden werden (Ebd. 2007, 95). Übertragen auf die vorliegende Untersuchung sind Beispiele für Funktionsweisen folgende: Ein Angebot für einen Ausbildungsplatz und die Position als Lernende wäre ein Zustand, das Lernen im Betrieb und in der Berufsschule die dazugehörige Tätigkeit.

Des Weiteren unterscheidet Sen gemäß Bonvin und Farvaque (2003, 3) sowie McGrath und Powell (2015, 5) zwischen *Handlungserreichen* (Agency Achievement) und *Handlungsfreiheit* (Agency Freedom). Ersteres bezeichnet, inwiefern ein Individuum Agency tatsächlich umgesetzt hat. Damit sind die Funktionsweisen gemeint. Letzteres ist die Handlungsfreiheit resp. die Wahlmöglichkeit, wählen zu können, welche Funktionsweisen ein Individuum erreichen möchte. Diese Wahlmöglichkeit ist ein zentraler Bestandteil der Fähigkeiten, welche im Folgenden erläutert werden.

### 4.3.3 Fähigkeiten

*Fähigkeiten*<sup>34</sup> bezeichnen die *realisierbaren* Funktionsweisen, also Tätigkeiten und Zustände, die man potentiell verwirklichen könnte. Sie bilden das Herzstück des Capabilities-Ansatzes, denn es geht um die Freiheit, alternative Kombinationen von Funktionsweisen bzw. Lebensstilen zu verwirklichen. (Sen 2007, 95) Die *Wahlmöglichkeit* zwischen verschiedenen *Fähigkeiten* ist somit konstitutiv für das Wohlbefinden von Menschen, nicht nur, was sie tatsächlich erreichen (McGrath und Powell 2015, 5; Sen 1992, 50). Bei den *Fähigkeiten* handelt es sich deshalb im Gegensatz zu den Funktionsweisen nicht um das tatsächlich erreichte Wohlbefinden, sondern um „freedoms of particular kinds“ (Sen 2005, 152) oder – anders formuliert – um die „Freiheit zum Wohlbefinden“ und die damit zusammenhängende Handlungsfreiheit, so Neuhäuser (2013, 116). Zu den *Fähigkeiten* gehören einerseits persönliche Charakteristika, andererseits – und in direkter Interdependenz dazu stehend – Befähigungen im Sinne einer Ermöglichung durch soziale Strukturen (Sen 1993, 33). *Fähigkeiten* sind nicht einfach als individuelle Attribute zu verstehen, sondern als komplexes *Set von Handlungsbefähigungen*, welche an

<sup>34</sup> Um den Begriff *Fähigkeit* nicht mit dem Alltagssprachlichen Begriff der Fähigkeiten und Kompetenzen zu verwechseln, wird er im Folgenden kursiv geschrieben.

ihrem Verhältnis zwischen ökonomisch-sozialer Opportunität und subjektiven Fähigkeiten gemessen werden (Grundmann et al. 2010, 380).

Wenn wir dies auf das Thema der vorliegenden Forschungsarbeit übertragen, ist die Entscheidung einer Schulabgängerin, einen Ausbildungsplatz anzunehmen, wenn sie ein entsprechendes Angebot erhält, oder es auszuschlagen ein Beispiel für eine vorhandene *Fähigkeit*:

Durch das Angebot hat sie die Möglichkeit resp. eben die *Fähigkeit*, sich dafür oder dagegen zu entscheiden. Nimmt sie das Angebot an, realisiert sie eine Funktionsweise – ihre neue Position als Lernende ist der Zustand, das Lernen im Betrieb und in der Berufsschule die Tätigkeit. Hätte sie kein Ausbildungsplatzangebot erhalten, hätte sie nicht die Wahl, sich gegen eine Berufsausbildung zu entscheiden, weil die Möglichkeit dazu gar nicht erst vorhanden wäre und sie somit die Fähigkeit bzw. Befähigung zu wählen nicht besäße. (Neuhäuser 2013, 65f)<sup>35</sup>

*Fähigkeiten* dienen somit dazu, Ressourcen und Güter (dazu gehören materielle Dinge wie Einkommen und Vermögen, aber auch immaterielle Dinge wie bspw. das formelle Recht auf Bildung) in Funktionsweisen umzuwandeln.<sup>36</sup> Sie sind zudem weder rein individuell noch rein sozial strukturiert, wie unter Punkt 4.3.4 näher erläutert wird: Menschen haben eine Akteursfähigkeit, sind aber auf ermöglichende soziale Strukturen angewiesen, um handlungsfähig zu sein.

Sen nennt zwar konkrete Beispiele für *Fähigkeiten*, z.B. die Freiheit, sich zu bilden, möchte aber keine kanonische Liste von Grundfähigkeiten erstellen, weil das zu einschränkend wäre (Nussbaum 2000, 13; Sen 2005, 157). Ihm ist es wichtig, eine möglichst große Offenheit bezüglich der Definition des Fähigkeitenbegriffs zu bewahren. Auch Bauer et al. (2009) attestieren Sens Ansatz eine „weitgehende normative Offenheit“ (2009, 342). Sie begründen das damit, dass der Ansatz bezüglich des Maßstabs, mit welchem Individuen ihr Verhalten und ihre Wünsche beurteilen, gerade nicht festgelegt ist. Nussbaum (2011, 33f; 2014, 200ff) hingegen erstellte eine Liste mit den ihres Erachtens zehn zentralen *Fähigkeiten* Leben, Gesundheit, Körperliche Integrität, Sinne/ Fantasie/ Denken, Gefühle, Praktische Vernunft, Zugehörigkeit, Umgang mit anderen Arten, Spiel und Kontrolle über die eigene Umwelt. Sie bezeichnet die Entwicklung der Konzeption zwar als normativ, betont dabei aber, dass sie sowohl vorläufigen als auch offenen Charakter besitzt.

---

<sup>35</sup> Sen nennt diesbezüglich das Beispiel der Unterscheidung zwischen Fasten und Hungern: Bei beiden Beispielen ist die Funktionsweise der Nahrungsaufnahme (als Tätigkeit) nicht vorhanden, d.h. die Fastende wie auch der Hungernde essen nichts. Fasten basiert aber auf der freien Entscheidung, nicht zu essen, obwohl Nahrung vorhanden wäre, während dem Hungern ein Zwang unterliegt, d.h. den betroffenen Menschen fehlt bspw. aufgrund mangelnder finanzieller Mittel oder gestiegener Preise die Fähigkeit/Befähigung, sich Nahrungsmittel zu beschaffen, obwohl eigentlich genug für alle vorhanden wären (Sen 2007, 97).

<sup>36</sup> Ressourcen sind bei Sen „commodities“ (Abel und Schori 2009; Sen 1985).

In der vorliegenden Arbeit verwende ich mich beim Verweis auf *Fähigkeiten* auf folgende Begrifflichkeiten, die nachfolgend erläutert werden:

- Capability for Voice
- Capability for Education
- Capability for Work
- Capability to Aspire

Dif-Pradalier et al. (2012) nennen diverse *Fähigkeiten*, u.a. das Mitspracherecht bzw. die Kommunikations- und Ausdrucksfähigkeit (*Capability for Voice*), die Bildungsfähigkeit (*Capability for Education*) und die Arbeitsfähigkeit (*Capability for Work*). Ersteres definieren sie als Freiheit, die eigenen Wünsche, Ängste und Forderungen ausdrücken zu können. Die Bildungsfähigkeit meint sowohl die Handlungsfähigkeit als auch die Wahlfreiheit zwischen verschiedenen erstrebenswerten Bildungsoptionen. Die Arbeitsfähigkeit bedeutet, eine Erwerbstätigkeit zu finden, die man gerne ausübt. In ihrer Studie zu Jugendlichen, welche eine Berufsausbildung abgebrochen hatten und später an einem kantonalen Weiterbildungs- und Wiedereingliederungsprogramm teilnahmen, zeigten Dif-Pradalier et al., dass viele Jugendliche ein instrumentelles Verhältnis zur Ausbildung haben: Ihr Ziel bestand allein darin, am Schluss ein Berufsausbildungsdiplom zu erhalten. Dass die Ausbildung Spass macht, war für sie zweitrangig. Dennoch sei es ihnen wichtig, im Leben etwas Sinnvolles zu machen und „authors of their own life“ (2012, 10) zu sein. Appadurai (2004) und Powell (2012) nennen mit der Aspirationsfähigkeit (*Capability to Aspire*)<sup>37</sup> eine weitere *Fähigkeit*, die im Zusammenhang mit dem Empowerment steht. Sie ermöglicht es Menschen, sich eine bessere Zukunft vorzustellen, wenn sie zu einer solchen befähigt werden.

#### 4.3.4 Konversionsfaktoren

Die Fähigkeit zur Umwandlung von Ressourcen und Gütern in Funktionsweisen hängt von verschiedenen Konversionsfaktoren ab. Zwei Personen mit den gleichen Ressourcen (bspw. dem gleichen Einkommen) können je nachdem, welche Konversionsfaktoren bei ihnen jeweils vorhandenen sind, nicht die gleichen Funktionsweisen erreichen, weil sie bspw. aufgrund des Geschlechts ungleich behandelt werden (Sen 1992, 33). Gemäß Robeyns (2005, 99)<sup>38</sup> gibt es verschiedene Arten von Konversionsfaktoren, welche in persönliche, soziale und umweltspezifische/kontextuelle Faktoren kategorisiert

---

<sup>37</sup> Übersetzung der Autorin von „capacity to aspire“ (Appadurai 2004, 82; Powell 2014) – Capacity wird von den Autor/innen synonym zu Capability verwendet. Im Folgenden werden für alle Fähigkeiten nur noch die englischen Bezeichnungen (Capability for Education, for Work, for Voice and to Aspire) verwendet und jeweils kursiv geschrieben.

<sup>38</sup> Sen selber macht diese Unterscheidung nicht.

werden können. Zu den *persönlichen* Faktoren gehören bspw. das Geschlecht, das Bildungsniveau, die Intelligenz und die physische Attraktivität. Zu den *sozialen* Konversionsfaktoren gehören soziale Normen und Werte, das Rechtssystem, politische Strukturen, Machtstrukturen und traditionelle Praktiken. Ein Beispiel hierfür ist, dass gute Schulnoten auf Sekundarstufe I nicht per se zu einem guten Ausbildungsplatz führen, sondern der Zugang zu einem Ausbildungsplatz u.a. häufig auch von sozialen Kriterien wie der Passung ins Team abhängt. Soziale Konversionsfaktoren spielen für die vorliegende Dissertation eine zentrale Rolle. Zu den *umweltspezifischen* Faktoren gehören u.a. die Infrastruktur (bspw. der verfügbare Wohnraum) und klimatische Bedingungen, aber auch die Anzahl vorhandener Ausbildungsplätze in einer bestimmten Region oder Stadt resp. in einem bestimmten Beruf.

Konversionsfaktoren sind kontingent, denn sie müssen zur jeweiligen individuellen Situation passen, sonst können sie Güter und Ressourcen nicht in erstrebenswerte Zustände und Tätigkeiten umwandeln – oder wie Bonvin und Farvaque (2007, 11) es ausdrücken: „En l’absence de facteurs de conversion adéquats, les ressources ne peuvent se traduire en libertés réelles et les droits demeurent formels.“ Aus diesem Grund ist es auch wichtig, Ressourcen klar von Fähigkeiten zu unterscheiden, denn Fähigkeiten sind wie oben beschrieben nicht einfach Güter und Ressourcen, sondern die Freiheit, zwischen verschiedenen Gütern und Ressourcen wählen und diese in Zustände und Tätigkeiten transferieren zu können. Bonvin und Farvaque betonen, dass Individuen bspw. nicht alleine für ihre Arbeitsmarktfähigkeit verantwortlich sind, sondern auch Institutionen – folglich tragen Gesellschaft und Individuen die Verantwortung dafür gemeinsam: „Les démarches de formation et de qualification relèvent d’une responsabilité conjointe des individus et des institutions.“ In diesem Zusammenhang sprechen sie von „*facteurs de conversion institutionnels*“ (Ebd. 2007, 15). Dies ist eine Untergruppe sozialer Konversionsfaktoren, die die Autoren nicht weiter erklären, welche aber für die vorliegende Dissertation eine zentrale Rolle spielt und im Folgenden mit „*institutionelle Konversionsfaktoren*“ übersetzt wird.

Aufgrund der fehlenden Definition bei Bonvin und Farvaque und der sich daraus ergebenden Unzulänglichkeiten in Bezug auf den Forschungsgegenstand (vgl. Punkt 4.3.7) führe ich im Sinne einer Weiterentwicklung des Capabilities-Ansatzes neben dem Begriff der institutionellen Konversionsfaktoren eine weitere Unterkategorie sozialer Konversionsfaktoren ein: *organisationale Konversionsfaktoren*. Dies sind organisationale Elemente, Spezifika, Strukturen und Eigenschaften, die als Konversionsfaktoren wirken, ohne dass dies institutionell so intendiert ist. Es sind die konkreten capabilityfördernden Umsetzungen resp. die Auswirkungen der institutionellen Konversionsfaktoren. Organisationale Konversionsfaktoren bezeichnen, was eine Organisation wie ein Lehrbetriebsverbund im Alltag tut und anbietet, was sich in Bezug auf die Lernenden capabilityfördernd auswirkt (vgl. Punkt 4.3.7)

Passen die vorhandenen Konversionsfaktoren nicht zur individuellen Situation oder sind keine vorhanden, wirkt dies für die betroffenen Individuen laut McGrath und Powell (2015) sowie Bonvin und Farvaque (2007) als *Beschränkung ihrer Fähigkeiten*<sup>39</sup>. Das bedeutet, die *Fähigkeiten* können nicht erweitert bzw. entwickelt werden und die Individuen sind auf ihre Ressourcen und Güter zurückgeworfen. Bonvin und Farvaque (2007) betonen, dass dies häufig der Realität entspricht und der Capabilities-Ansatz anerkennt, „que toute vie en société comporte nécessairement des restrictions et limitations de la liberté individuelle“ (S. 14).

#### 4.3.5 *Zusammenspiel Funktionsweisen, Fähigkeiten und Konversionsfaktoren*

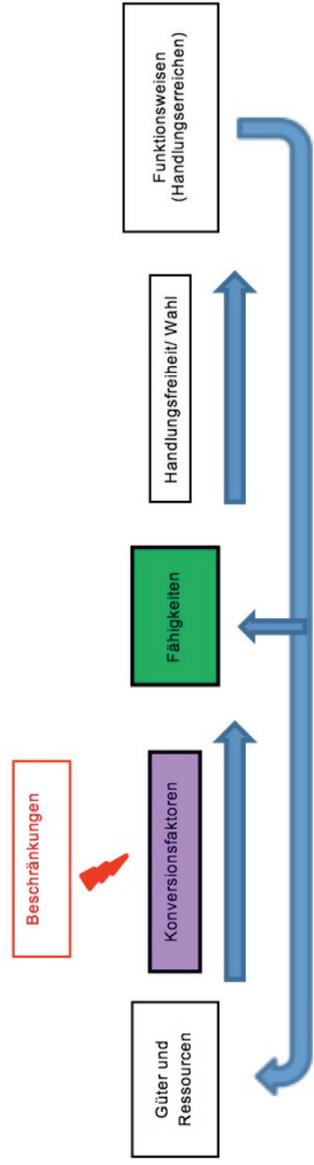
Fähigkeiten, Funktionsweisen und Konversionsfaktoren stehen in einer engen Wechselwirkung zueinander. Bonvin und Farvaque (2007, 12) zeichnen einen linearen, chronologischen Zusammenhang auf, an dessen Anfang Güter und formelle Rechte stehen, welche mittels vorhandener Konversionsfaktoren zu Fähigkeiten resp. Verwirklichungschancen werden und anschließend vom Individuum mittels einer freien Wahl zu Funktionsweisen umgewandelt werden. Ich plädiere jedoch analog des Modells der Abbildung 4 für eine reziproke, dynamische Beziehung der Faktoren zueinander, in der die erreichten Funktionsweisen wiederum die Güter und Ressourcen beeinflussen können.

Ein Beispiel für diese reziproke Beziehung aus der Bildung wären Jugendliche mit einem Berufsbildungsdiplom, die nach Ausbildungsabschluss eine interessante und gut bezahlte Anstellung finden: In einem ersten Durchgang des Modells erhalten die Jugendlichen aufgrund ihrer *Güter* und *Ressourcen* (z.B. finanzielle Unterstützung der Eltern ist vorhanden, so dass sie nicht direkt nach der obligatorischen Schule eine Arbeitsstelle suchen müssen, und sie besitzen das formelle Recht auf eine nachobligatorische Ausbildung) sowie unterstützender *Konversionsfaktoren* (z.B. a) individueller Konversionsfaktor: über die passenden Kompetenzen für den Beruf verfügen; b) institutioneller Konversionsfaktor: Betriebe wählen sie für den Ausbildungsplatz aus; c) umweltspezifischer Konversionsfaktor: genügend Ausbildungsplätze im gewünschten Beruf sind vorhanden) die Möglichkeit auf eine berufliche Grundbildung (*Fähigkeit*). U.U. besteht zudem die Option, zwischen mehreren Ausbildungsplätzen wählen zu können (*Handlungsfreiheit/Wahl*). Am Ende einer erfolgreichen Ausbildung gelangen sie so zu einem Berufsbildungsabschluss (*Funktionsweise/ Handlungserreichen*).

---

<sup>39</sup> Begriffe von der Autorin übersetzt: Wahlmöglichkeiten für „liberté de choix“, Beschränkungen für „restrictions, privations et pénalités“ (Bonvin und Farvaque 2007, 19) resp. „constraints“ (McGrath und Powell 2015, 282f).

Abbildung 4: *Modell der reziproken Beziehungen der Einflussfaktoren beim Capabilities-Ansatz*



Quelle: Eigene Darstellung nach Bonvin und Farvaque (2007)

Nun beginnt der Durchgang des Modells erneut bzw. kann auch direkt in der Mitte bei den Fähigkeiten fortgeführt werden: Der Berufsbildungsabschluss erleichtert den jungen Erwachsenen nun als institutioneller Konversionsfaktor (nicht mehr als Funktionsweise) den Zugang zum qualifizierten Arbeitsmarkt und sie können im besten Fall zwischen mehreren attraktiven Stellenangeboten auswählen (*Wahl* und *Funktionsweise*). Wenn sie bspw. eine Anstellung im mittleren Kader erhalten, die ihnen interessante und verantwortungsvolle Aufgaben zuteilt und zudem gut bezahlt ist, steigern sie dadurch wiederum ihre Güter (z.B. Einkommen und Vermögen) sowie Ressourcen (z.B. formales Recht auf eine spezifische Weiterbildung). Dies wiederum ermöglicht ihnen eine größere Freiheit (*Fähigkeit*) bei ihrer Zukunftsgestaltung: Sie können zwischen unterschiedlicheren Stellenangeboten wählen, welche wiederum Funktionsweisen darstellen (z.B. Verbleib im mittleren Kader und ggf. mehr Freiheiten oder Aufstieg in das obere Kader und Erlangen von mehr Verantwortung, Prestige und Gehalt). Darüber hinaus haben sie aufgrund der gut gesicherten finanziellen Lage auch die Freiheit, sich dafür zu entscheiden, nach einer gewissen Zeit eine längere Auszeit zu nehmen und in Urlaub zu fahren. All diese Optionen können aber auch durch *Beschränkungen* begrenzt werden, z.B. dadurch, dass sie trotz des Erwerbs eines Berufsbildungsabschlusses keine Anstellung finden, weil keine Stellen frei sind.

Eine Schwierigkeit beim Capabilities-Ansatz besteht hinsichtlich des sogenannten *Adaption Problems*: Sen (2006, 87f) beschreibt das Problem als Umstand, dass die individuelle Einschätzung der eigenen Möglichkeiten geprägt ist von der bisherigen Lebensqualität, welche von sozialen Faktoren wie bspw. dem Milieu, beeinflusst wird. Gewisse Möglichkeiten werden folglich von jemandem aufgrund der Herkunft nicht als solche wahrgenommen, da sie oder er diese nicht erwartet oder nicht erkennt. Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass in vielen Situationen keine reelle Wahlfreiheit besteht, wie Bonvin und Farvaque (2007, 13) beschreiben. Eine echte Wahlfreiheit besteht lediglich dann, wenn ein Individuum zwischen vergleichbaren, von ihm als erstrebenswert („de valeur“) eingestuften Alternativen wählen kann. Welche Alternativen dabei als erstrebenswert erachtet werden, ist subjektiv, aber sozial geprägt, weil verschiedene Wertigkeitsmaßstäbe bestehen, denen gemäß man einer Funktionsweise Wert beimisst oder auch nicht (vgl. hierzu Abschnitt 4.4).

#### 4.3.6 Bedeutung der Bildung im Capabilities-Ansatz

Von zentraler Bedeutung für die Lebensqualität sind laut Jean Drèze und Amartya Sen (2014, 128ff) Aus- und Fortbildung. Sie begründen dies mit den drei folgenden Vorteilen:

1. Der Aus- und Fortbildung kommt eine *instrumentelle Bedeutung* zu, und zwar hinsichtlich der Entwicklung von Alphabetisierung und rechnerischen Fähigkeiten sowie im Zur-Verfügung-Stellen von Wissen und Kompetenzen, die für wirtschaftliche Möglichkeiten und Beschäftigungsaussichten wichtig sind.
2. Bildung hat in sich selbst einen *intrinsischen Wert* bezüglich menschlicher Erfüllung.
3. Bildung spielt eine wichtige Rolle, weil sie Individuen ermöglicht, ihr Leben, ihre Gemeinschaften (Communities) und ihre Welt im Sinne einer *kulturellen Teilhabe* aktiv (mit-) zu gestalten und zu verändern.

Der zweitgenannte Vorteil wird auch von Grundmann et al. (2010, 1) aufgeführt: Ihnen zufolge fördert Bildung individuelle, von den Akteur/innen wertgeschätzte Lebensziele. Es geht hierbei in Anlehnung an Nussbaum (2014, 200f) darum, durch die Qualität des ‚Sich-Bildens‘ und des ‚Gebildet-Seins‘ ein Kulturverständnis zu erwerben, die eigene Persönlichkeit zu entwickeln, zu formen und zu reflektieren. Grundmann et al. (2010, 379) kommen zum Schluss, es greife zu kurz, Bildung als rein herkunftsspezifische Strategie zu begreifen, die gänzlich sozial (vor-)strukturiert ist, wie das einige Autor/innen proklamieren (Bourdieu et al. 1981; Bourdieu und Passeron 1971; Vester 2006; Vester et al. 2001), da ein solcher Ansatz das Individuum und dessen Handlungsfähigkeit ausspart.

Grundmann et al. (2010) betonen, dass Bildung „gleichzeitig ein angestrebtes Konsumgut [und] [...] eine zielgerichtete Investition in zu erwartende Nutzenvorteile auf dem Arbeitsmarkt“ (S. 377) ist. Deshalb gälte es, die individuelle Motivation, sich zu bilden, stets in einer Interdependenz mit Ermöglichungsstrukturen und gesellschaftlichen Ungleichheiten zu verstehen. Bildung ist somit als eine Fähigkeit, d.h. als „progressiv-visionäre Kraft [...] für menschliche Verwirklichung“ (Ebd. 2010, 380) zu verstehen, wobei die *Wechselwirkung zwischen Struktur und Handeln* stets im Blick behalten werden muss. Ein solches Verständnis lässt sich mit der im Capabilities-Ansatz postulierten Gleichzeitigkeit von Agency und struktureller Einschränkung verbinden und ist deshalb für die vorliegende Arbeit zentral.

Robeyns (2000) sowie Bonvin und Farvaque (2007) operationalisieren die drei Typen von Konversionsfaktoren am Beispiel der Bildung: Bei den persönlichen/individuellen Faktoren handelt es sich um die Charakteristika und Kompetenzen des Individuums (z.B. Bildungsstrategien, schulische Kompetenzen und Intelligenz), bei den sozialen Faktoren um den soziokulturellen Kontext, in dem ein Individuum lebt (gesellschaftliche Normen und Werte hinsichtlich der Bildung – gilt bspw. in einer Gesellschaft oder einem Milieu ein Universitätsstudium als erstrebenswert oder nicht), und bei den umweltspezifischen Faktoren um die Bildungsmöglichkeiten, welche bestehen, und die damit zusammenhängende Durchlässigkeit.

Bezogen auf das engere Feld der *Berufsbildung* stellen McGrath und Powell (2015, 6) diese in einen Zusammenhang mit dem Konzept *Empowerment*: Durch die Berufsausbildung wird es Lernenden ermöglicht, sich eine bessere Zukunft vorzustellen, weil sie zu einer *Capability to Aspire* befähigt werden (vgl. Punkt 4.3.3). Die Berufsausbildung führt Lernende folglich nicht nur zur Arbeitsmarktfähigkeit, sondern unterstützt sie dabei, eine zufriedenstellende Arbeit zu finden, in der sie respektiert werden und sich für etwas engagieren können, das für sie einen Wert besitzt. Dadurch können sie sich mit der Arbeit identifizieren und Selbstachtung gewinnen (Powell und McGrath 2014, 137).

Diesbezüglich muss auch das Verständnis von *Arbeit* erweitert werden: Es geht nicht allein darum, produktiv zu sein und ein Einkommen zu generieren, sondern auch um den Wert, den Arbeit zur Qualität menschlichen Lebens beiträgt, wenn Menschen sich mit der Arbeit identifizieren können. Dies wird möglich, wenn ein Individuum an Selbstachtung gewinnt, weil es sich für etwas Lohnendes, Interessantes engagiert (Sen 1975, 5). Gemäß Bonvin und Farvaque (2006) stellt die Arbeit einen Teil des Menschseins und ein Mittel dar, eine zufriedener Person zu werden. Laut McGrath & Powell (2015) kann Arbeit zur menschlichen Entwicklung beitragen und sollte auch so gesehen werden – sie ist somit „not a 'necessary evil', but a potentially great good.“ (6) Der Capabilities-Ansatz grenzt sich mit diesem Verständnis von Humankapitaltheorien ab, bei welchen in Bezug auf Arbeit die Arbeitsbereitschaft (Job Readiness) und die Arbeitsmarktfähigkeit im Sinne eines Vorhandenseins von arbeitsmarktrelevanten Kompetenzen vor allen anderen Bildungswerten – bspw. dem oben erwähnten intrinsischen Wert von Bildung zur menschlichen Erfüllung oder der Bildung als Befähigung zur gesellschaftlichen Teilhabe – stehen. Im Capabilities-Ansatz dagegen bedeutet ‚Arbeitsmarktfähigkeit‘ „the real freedom to choose the job one has reason to value“ (Bonvin und Galster 2010, 72) – Arbeitsmarktfähigkeit erfordert also, dass erstrebenswerte (valuable) Möglichkeiten bestehen, um jene Kompetenzen zu erreichen, welche für die Erwerbsarbeit nötig sind.

#### 4.3.7 Operationalisierung am Forschungsgegenstand

Bisher wurden die theoretischen Stränge des Capabilities-Ansatzes erläutert. Im Folgenden werden nun zuerst die Operationalisierungsoptionen des Capabilities-Ansatzes auf konzeptioneller Ebene dargelegt. Anschließend wird die Operationalisierung anhand eines allgemeinen Fragerasters auf den Forschungsgegenstand der Lehrbetriebsverbände angewendet. Zum Schluss werden Arbeitshypothesen aufgestellt und die Forschungsfragen reformuliert. Die Arbeitshypothesen werden im Abschnitt 4.5 zusätzlich ausgeführt.

Powell und McGrath (2014, 137) wie auch Bonvin und Farvaque (2007, 15f) weisen darauf hin, dass eine Operationalisierung des Capabilities-Ansatzes

mit einigen methodologischen Problemen verbunden ist, weil Fähigkeiten im Sinne Sens individuell und deshalb schwierig messbar sind. Sie monieren damit die Absenz eines empirischen Werkzeugs in der Theorie Sens. Ideal wäre die Elaboration eines Indikators der Wahlfreiheit, der alle möglichen Alternativen beinhaltet, aber oben genannte Autor/innen meinen, dass dies nicht umsetzbar ist. Sie sehen aber eine Lösung des Problems, indem man Sens pragmatischem Kompromissvorschlag folgt, von den existierenden Gegebenheiten auszugehen und sowohl nach den *Wahlmöglichkeiten* als auch nach den *Beschränkungen* der Personen zu fragen. In einem weiteren Schritt müssen diese mit dem Capabilities-Ansatz interpretiert werden. Wichtig hierbei ist es laut Sen (1996, 110), stets im Blick zu behalten, welche Möglichkeiten tatsächlich bestehen und *nicht* gewählt werden, und welche Möglichkeiten gar nicht erst bestehen.

Neuhäuser (2013, 89) argumentiert ähnlich und plädiert für eine Verallgemeinerung des Capabilities-Ansatzes, indem folgende drei Fragegruppen anhand eines beliebigen Beispiels beantwortet werden – nachfolgend werden diese auf den Forschungsgegenstand der vorliegenden Untersuchung angewendet:

1. Was ist der *konkrete Missstand*, den es zu beheben gilt? Welche *Funktionsweisen* und Handlungsfreiräume bestehen nicht?
2. Was sind die dafür *fehlenden Fähigkeiten*? Welchen Personen und Personengruppen fehlen welche Fähigkeiten, um bestimmte Funktionsweisen zu erreichen?
3. *Wie lässt sich erreichen*, dass diese Personen und Gruppen die nötigen Fähigkeiten oder Handlungsfreiräume bekommen, um sich diese Fähigkeiten *selbst* zu verschaffen? Welche Konversionsfaktoren sind dafür allenfalls notwendig?

In Bezug auf meinen Forschungsgegenstand lassen sich zur ersten Frage *zwei Missstände* der traditionellen einzelbetrieblichen Berufsbildung definieren: Zum einen sind bestimmte Gruppen von Jugendlichen, namentlich Jugendliche mit Migrationshintergrund und schulisch schwächere Jugendliche, bei der Rekrutierung und Selektion benachteiligt, weil sie keinen oder nur einen erschwerten Zugang zu einem Ausbildungsplatz haben oder aber auf ein tieferes Berufsbildungsniveau und -prestige ausweichen müssen. Dies äußert sich u.a. dahingehend, als diese Jugendlichen deutlich mehr Bewerbungen schreiben sowie aufgrund ausbleibender Ausbildungsplatzangebote häufiger ein 10. Schuljahr absolvieren müssen und öfter ganz ohne Ausbildung auf Sekundarstufe II verbleiben. Zum anderen sind die gleichen Gruppen von Jugendlichen (sollten sie dennoch einen Ausbildungsplatz finden) stärker gefährdet, dass der Lehrvertrag vorzeitig aufgelöst wird. (vgl. Kap. 2)

Die Konsequenzen sind folgenreich: Sie bestehen bezüglich des erschwerten Zugangs darin, dass diese Jugendlichen gezwungen sind, entweder

eine Ausbildung in einem Beruf zu absolvieren, für den sie wenig Motivation aufbringen (fehlender Handlungsfreiraum). Darüber hinaus erhalten sie möglicherweise keinen Ausbildungsplatz und erlangen somit keinen Abschluss auf Sekundarstufe II (angestrebter Zustand). Infolge des erhöhten Risikos eines Ausbildungsabbruchs haben sie einen erschwerten Zugang zum Arbeitsmarkt, bleiben oft im Niedriglohnsektor verhaftet und können i.d.R. nicht den von ihnen gewünschten Beruf ausüben. Zudem besteht ein erhöhtes Risiko, arbeitslos und sozialhilfeabhängig zu werden, was neben der finanziellen Abhängigkeit vom Staat mit der Gefahr der sozialen Ächtung verbunden ist (vgl. Kap. 2) – all dies sind unerwünschte Zustände und Tätigkeiten, die für diese jungen Erwachsenen bestehen und folglich deren Handlungsfreiräume einschränken. Es besteht diesbezüglich laut Richter (2005) auch ein Zusammenhang zwischen Gesundheit und sozialer Ungleichheit: Benachteiligungserfahrungen führen bereits im Jugendalter zur Beeinträchtigung der psychosozialen Entwicklung sowie zu Selbstwertstörungen und können damit die soziale Handlungsfähigkeit der Jugendlichen grundlegend prägen.

Bezüglich der zweiten Frage nach den *fehlenden Fähigkeiten* und den davon betroffenen Personen und Personengruppen lässt sich sagen, dass den oben genannten Jugendlichen zwei *Fähigkeiten* fehlen: einerseits die *Fähigkeit*, eine Ausbildung zu beginnen, weil Betriebe ihnen selten einen Ausbildungsplatz anbieten. Deshalb haben diese Schulabgänger/innen nicht die Chance, sich zu beweisen. Andererseits fehlt ihnen die *Fähigkeit*, die Ausbildung erfolgreich abzuschließen, um sich anschließend auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten.

Im Prinzip geht es bei der Beantwortung beider Fragen um eine Erweiterung der Möglichkeiten und der damit verbundenen, antizipierten Verbesserung der Lebensqualität der betroffenen Jugendlichen, und zwar nicht im Sinne eines einfachen Zuwachses der ihnen zur Verfügung stehenden Ressourcen. Vielmehr geht es dabei um die *Gestaltung konkreter Handlungsspielräume*, die mit einer Anerkennung der Bedürfnisse der Jugendlichen zusammenhängt, so Homfeldt et al. (2009, 360). Aus diesen Gründen sollten Jugendliche unterstützt werden, ein Diplom auf Sekundarstufe II zu erlangen (dem erstrebten Zustand) und dies möglichst in einem für sie interessanten Ausbildungsberuf (der erstrebten Tätigkeit). Um das Cabability-Set zu erweitern, sollte des Weiteren angestrebt werden, die Ausbildung auf Sekundarstufe II möglichst interessant und lehrreich zu gestalten und bspw. bei aufkommenden Konflikten Lösungen zur Verfügung zu haben.

In Bezug auf die dritte Frage, jene nach einer *Lösung* resp. einem *Ziel*, kann die *Arbeitshypothese* aufgestellt werden, dass in Lehrbetriebsverbänden als neuem Ausbildungsmodell mögliche Lösungsansätze für die beschriebenen Problemstellungen bei der Selektion und der Ausbildung vorhanden sind. Diese könnten darin bestehen, dass organisationsspezifische Merkmale von Verbänden gelingende Berufsausbildungen ermöglichen, indem sie den Zu-

gang zu Ausbildungsplätzen für benachteiligte Jugendliche erleichtern und zur Verhinderung von Lehrvertragsauflösungen bei ausbildungsrelevanten Problemen oder zu einer verstärkten Partizipation der Lernenden beitragen.

Diese Merkmale könnten unter Umständen als *soziale Konversionsfaktoren* fungieren und somit im weitesten Sinn die Lebensqualität der Lernenden kurz- und auch längerfristig positiv beeinflussen, indem sie die obengenannten Fähigkeiten und Funktionsweisen befördern.

In der vorliegenden Studie wird überprüft, inwiefern der von Bonvin und Farvaque (2007) vorgeschlagenen Begriff der „facteurs de conversions institutionnels“ (*institutionelle Konversionsfaktoren*, übers. v. d. Autorin) als Unterkategorie der sozialen Konversionsfaktoren für den Verbundkontext übernommen werden kann. Dabei besteht folgendes Problem: Die Autoren erklären nicht explizit, was sie unter „institutions“ verstehen, und erläutern auch die Unterkategorie von sozialen Konversionsfaktoren nicht weiter. Der Artikel lässt zwar darauf schließen, dass sie den Begriff der „institutions“ vom „Individuum“ abgrenzen und damit Institutionen wie bspw. regionale Arbeitsvermittlungszentren meinen. Der Begriff der Institution ist aber ein soziologisch uneinheitlich definierter Begriff: Er kann einerseits in Anlehnung an den allgemeinen Sprachgebrauch als „eine Einrichtung (Organisation, Behörde, Betrieb)“ (Hillmann 1994, 375) gesehen werden, andererseits in einem grundlegenden Sinn als „jegliche Form bewusst gestalteter oder ungeplant entstandener stabiler, dauerhafter Muster menschlicher Beziehungen, die [...] tatsächlich ‚gelebt‘ werden“ (Ebd. 1994, 375). Laut Scott (2001, 47ff) bringen Institutionen verbindliche regelhaften Handlungsmuster hervor. Als Institutionen bezeichnet er geteilte Vorstellungen der sozialen Wirklichkeit, Glaubens- und Bedeutungssysteme, Regeln, Gesetze, Normen und Werte.

Aufgrund der uneinheitlichen soziologischen Definition und der fehlenden Definition bei Bonvin und Farvaque verwende ich institutionelle Konversionsfaktoren nur für jene Merkmale, welche eindeutig der engeren Bedeutung entsprechen (gelebte, dauerhafte Beziehungs- und Handlungsmuster, geteilte Vorstellungen der Wirklichkeit und Glaubenssysteme, Normen und Werte, Regeln und Gesetze). Ist dies nicht der Fall, führe ich wie unter Punkt 4.3.4 erklärt eine zweite Unterkategorie von sozialen Konversionsfaktoren ein: *organisationale Konversionsfaktoren*. Damit bezeichne ich organisationale Elemente, Spezifika, Strukturen und Eigenschaften, die als Konversionsfaktoren wirken. Es sind die konkreten capabilityfördernden Umsetzungen resp. die Auswirkungen der institutionellen Konversionsfaktoren, also was eine Organisation wie ein Verbund im Alltag tut und anbietet, das sich auf Lernende capabilityfördernd auswirkt.

Dies ist denn auch der Mehrwert der vorliegenden Forschungsarbeit: Sie trägt zur Theorie-Weiterentwicklung bei, indem sie die Kategorie der institutionellen Konversionsfaktoren begrifflich schärft und für Lehrbetriebsver-

bünde herausarbeitet sowie mit den organisationalen Konversionsfaktoren eine weitere Kategorie sozialer Konversionsfaktoren einführt. Somit schlage ich eine Operationalisierung des Capabilities-Ansatzes im Bereich der Berufsbildung vor. Die Forschungsfragen können in Bezug auf den Capabilities-Ansatz folgendermaßen reformuliert werden:

- Frage 1: Welche organisationsspezifischen Merkmale wirken in Lehrbetriebsverbänden als institutionelle resp. organisationale Konversionsfaktoren (bspw. soziale Praktiken hinsichtlich der Vergabe von Ausbildungsplätzen) und erhöhen die *Fähigkeiten* benachteiligter Jugendlicher, indem sie ihnen den *Zugang zu einer Berufsausbildung* ermöglichen?
- Frage 2: Welche organisationsspezifischen Merkmale fungieren in Lehrbetriebsverbänden als institutionelle resp. organisationale Konversionsfaktoren und verstärken die *Fähigkeiten* von Lernenden, indem sie ihnen ermöglichen, *die Ausbildung auch bei auftauchenden Schwierigkeiten abzuschließen*?

Sowohl die institutionellen resp. organisationalen Konversionsfaktoren als auch die *Fähigkeiten* sind in der vorliegenden Forschungsarbeit positiv konnotiert. Bei den *Fähigkeiten* lege ich den Fokus in der vorliegenden Arbeit auf die unter Punkt 4.3.3 definierten Fähigkeiten: *Capability for Education*, *Capability for Voice*, *Capability to Aspire* und *Capability for Work*. Neben den Fähigkeiten werden auch die *Beschränkungen*, die die Entwicklung und Erweiterung von Fähigkeiten und Funktionsweisen hemmen, analysiert, um ein ganzheitliches Bild des Integrationspotentials von Lehrbetriebsverbänden zu erhalten.

Es zeigt sich, dass der Capabilities-Ansatz den Forschungsgegenstand unter einem ungleichheitssoziologischen Blickwinkel zu beleuchten vermag. Das genaue Funktionieren von (einzelnen) Lehrbetriebsverbänden kann der Ansatz jedoch nicht decken, weshalb es anhand des Ansatzes nicht möglich ist, Differenzen zwischen einzelnen Verbänden zu erklären. Für diese Feinanalyse wird die Soziologie der Konventionen als zweitem theoretischen Ansatz hinzugezogen und im folgenden Abschnitt eingeführt. Der Abschnitt ist ebenfalls in mehrere Punkte gegliedert: Zuerst werden einleitend die Entwicklung und Grundprämissen des Ansatzes erklärt (4.4.1), anschließend folgt das Konzept der Theorie (4.4.2) und zum Schluss die Operationalisierung (4.4.3).

## 4.4 Soziologie der Konventionen

### 4.4.1 *Entwicklung des Ansatzes und Grundprämissen: Die neue pragmatische Soziologie in Frankreich*

Die Soziologie der Konventionen bildet das Zentrum der neuen pragmatischen Soziologie, welche im Zuge der pragmatischen Wende (*pragmatic turn*) in Frankreich in den 1980er-Jahren entstand (Corcuff 2007; Diaz-Bone und Thévenot 2010; Dosse 1999). Die pragmatische Soziologie besteht aus verschiedenen transdisziplinären Strömungen der Sozialwissenschaften (Soziologie, Wirtschaft und Wirtschaftsgeschichte), welche sich durch die Gemeinsamkeit kennzeichnen, pragmatische Theorieansätze und Denkweisen zu rezipieren und weiterzuführen. Sie geht jedoch über den klassischen Pragmatismus sowie die Tradition der durch den klassischen Pragmatismus beeinflussten Soziologien (wie bspw. Symbolischer Interaktionismus oder Ethnomethodologie) hinaus. (Diaz-Bone 2011, 9f)

Die pragmatische Wende besteht somit in einer Auflösung der bisherigen strengen disziplinären Trennung zwischen ökonomischen und soziologischen und den damit einhergehenden Dualismen individualistisch – kollektivistisch und utilitaristisch – normativistisch, so Peter Wagner (2004, S. 419; vgl. auch Boltanski und Thévenot 2007, S. 45f).

Neu an der pragmatischen Soziologie ist zudem die Hervorhebung der *Pluralität verschiedener pragmatischer Handlungslogiken*, mit denen eine *Pluralität sozialer Welten* korrespondiert. Akteur/innen werden nun „sowohl konstruktive Kompetenzen (agency) als auch *kritisch-reflexive Kompetenzen* zuerkannt“ (Diaz-Bone 2011, 12). Das bedeutet, Akteur/innen orientieren sich bei ihren Handlungen nicht nur an gesellschaftlichen Normen und Werten, sondern an einer pragmatischen Moralität und einem Gemeinwohl. Außerdem geht die pragmatische Soziologie davon aus, dass Situationen von Unsicherheit gekennzeichnet sind.

Diese Neuerungen können auch als Abgrenzung gegenüber einer sich dogmatisierenden Soziologie Pierre Bourdieus und seiner Schüler gesehen werden, so Diaz-Bone. Wichtig dabei ist, die Ansätze der neuen Soziologie nicht an einzelne Personen zu knüpfen, sondern deren netzwerkartigen Charakter anzuerkennen: Zu den Vertretern der pragmatischen Soziologie gehören u.a. Luc Boltanski, Laurent Thévenot, Francis Chateaufreynaud und Robert Salais als Begründer der Soziologie der Konventionen sowie Nicolas Dodier, Louis Quéré, Elisabeth Claverie, Patrick Pharo, Bernard Conein, Albert Ogien, Michel de Fornel und Bruno Karsenti. Viele ihrer Arbeiten sind zunächst durch Bourdieu beeinflusst worden, weil er einerseits zu den einflussreichsten modernen Universaltheoretikern zählt, andererseits einige von ihnen (Boltanski und Thévenot) ausgebildet hatte. Später kritisierten

dieselben Autoren jedoch Bourdieus strukturalistische Konzepte „Feld“ und „Habitus“ als zu starr, indem sie u.a. die Pluralität strukturierender Prinzipien auf den Habitus sowie die Eigenanteile in der Habitusformierung aufzeigten (Diaz-Bone 2011, 14 & 17). Laut Diaz-Bone wurde in der pragmatischen Soziologie spätestens mit der Publikation von „De la Justification. Les économies de la grandeur“ (Boltanski und Thévenot 1991) der Bruch mit der Soziologie Bourdieus demarkiert.

Das Radikale am Ansatz von Boltanski und Thévenot besteht laut Wagner (2004, 421) darin, dass es keine singulären, allgemein gültigen Regeln und Normen mehr gibt, welche eine Situation eindeutig machen. Vielmehr gehen sie davon aus, dass die Situation selbst in ihrer Zeitlichkeit im Mittelpunkt steht und an die jeweils beteiligten Akteur/innen die Anforderung stellt, sie zu identifizieren und interpretieren, um sie als eine gemeinsame Situation zu bestimmen. Die Einigung wird folglich nicht mit Rekurs auf vorgängig vorhandene und eindeutig zugeordnete Regeln erreicht, sondern situativ ausgehandelt. Das Ergebnis besteht in einer Pluralität von Kriterien der Situationsbestimmung. In diesem Zusammenhang postulieren Boltanski und Thévenot das Zentralkonzept der *Konventionen* – dieses wird nachfolgend anhand der einzelnen zentralen Begrifflichkeiten, die es ausmachen, erläutert.

#### 4.4.2 Das Konzept der Konventionen

### **Konventionen (Gemeinwesen) – zwischen Situativität und Dauerhaftigkeit**

Konventionen sind nicht mit Standards, Traditionen oder ad hoc getroffenen Übereinkünften zwischen Personen zu verwechseln. Es sind vielmehr soziokulturelle *Koordinationslogiken*, die Akteur/innen als situative Ressourcen für die Handlungskoordination zur Verfügung stehen und ihnen eine gemeinsame Intention ermöglichen. (Diaz-Bone 2011, 14) Konventionen „dienen Akteuren in Situationen als kollektiver interpretativer Rahmen für die Evaluation der Angemessenheit und der Wertigkeit von Handlungen, Personen, Objekten und Zuständen.“ (Ebd., 2011, 23)

Eine Konvention ist ein *gemeinsames überindividuelles Prinzip*, welches dazu dient, *Situationen der Kontingenz resp. der Unsicherheit* als Kollektiv – mittels Kompromissen – zu bewältigen. Konventionen dienen einerseits der Bewältigung von Handlungsunsicherheit in Koordinationssituationen, andererseits können anhand von Konventionen Situationen evaluiert und bewertet werden (Ebd. 2009, 237f). Konventionen sind *kollektiv verfügbar* und koexistieren in einer *Pluralität* nebeneinander (weiter unten werden die einzelnen Konventionen im Detail erläutert), das heißt, es gibt mehrere Konventionen mit je eigenen Wertigkeitsordnungen:

Akteure können zwischen diesen Konventionen wechseln, d.h. sich auf unterschiedliche Rechtfertigungsordnungen beziehen. Akteure sind somit in der Lage, Konflikte auszutragen und an der Lösung von Krisen mitzuwirken, wenn sie sich in Situationen auf unterschiedliche Wertigkeitsordnungen beziehen und Qualitäten/Wertigkeiten in unterschiedlicher Weise beurteilen. (Ebd. 2009, 241)

Auf den Forschungsgegenstand bezogen bedeutet das bspw. Folgendes: Die Selektionsverantwortlichen in einem Ausbildungsbetrieb oder einem Lehrbetriebsverbund befinden sich beim Entscheid darüber, ob sie einer Bewerberin einen Ausbildungsplatz anbieten oder nicht, in einer solchen Unsicherheitssituation. Mehrere Personen können mitdiskutieren und ihre Meinung zur Kandidatin kundtun, der Ausgang der Situation ist am Anfang noch nicht klar. Es ist davon auszugehen, dass nicht alle die exakt gleiche Meinung vertreten, weshalb alle aufgefordert sind, ihren Standpunkt zu argumentieren und zu rechtfertigen. Diese Argumente existieren vorerst wie erwähnt in einer Pluralität nebeneinander. Das Ziel der Diskussion besteht jedoch darin, eine Lösung zu finden, also sich möglichst einvernehmlich für eine Zu- oder Absage zu entscheiden. I.d.R. ist dies mittels Kompromissen möglich.

Konventionen haben einen multiplen Charakter: Es sind erstens Regeln von spontanem individuellem Handeln, zweitens Institutionen in Situationen kollektiven Handelns, drittens konstruieren sie Einigkeit zwischen Personen. Sie dienen Akteur/innen dazu, ihre Handlungen zu koordinieren und ihre Entscheidungen zu *rechtfertigen* (Boltanski und Thévenot 1999; 2007).

Konventionen unterliegen zwar permanent einer interpretativen Praxis und können durch diese abgeändert werden – durch situatives Aushandeln der Akteur/innen –, aber sie können sich auch zu intersubjektiven und inkorporierten Realitäten verfestigen und auf diese Weise zu *dauerhaften Prinzipien* werden. (Diaz-Bone 2009, 238) Dies ist durch die Verbindung von Folgendem möglich: Erstens werden die einzelnen Handlungen in jeder Situation beobachtet und interpretiert. Zweitens wird das Handeln anhand des Rückgriffs auf Konventionen gerechtfertigt und bewertet. Drittens werden materielle und kognitive Dispositive ausgearbeitet, welche zum Ziel haben, „Situationen zu stabilisieren und soziale Phänomene von potenziell weiter Verbreitung und relativ starker Beständigkeit zu schaffen“ (Wagner 2004, 435). Eine Konvention ist jedoch von den Begriffen Institution, Regel und Gesetz abzugrenzen:

Konventionen haben einen multiplen Charakter, sie sind mehr als nur Institutionen oder Regeln [...]. Sie beinhalten als Rechtfertigungsform ein allgemeineres, moralisch-ethisches Prinzip und ermöglichen Akteuren nicht nur die Vervollständigung des Sinns von Regeln in Situationen, sondern auch deren Reflexion, deren Problematisierung [als Kritik] und deren Veränderung. (Diaz-Bone 2009, 254)

Konventionen beinhalten zwar einerseits Regeln, darüber hinaus aber auch diesen Regeln zugrundeliegende Prinzipien (Metaregeln), wie Regeln zu verstehen und zu befolgen sind – sie sind also die Basis zur Interpretation,

Vervollständigung und Anwendung von Regeln. Diesbezüglich ist es wichtig zu verstehen, dass der Ansatz kollektiven Handelns zwar bspw. von Thévenot (1990, 57) kritisiert wurde, weil dieser von gemeinsamen Determinationen ausgeht, die das Verhalten festschreiben und uniformieren. Die neuen französischen Sozialwissenschaften untersuchen aber laut Wagner (2004, 424) sehr wohl die Entstehung von Konventionen, die sich raumzeitlich ausdehnen und eine Bestimmung typischer Formen menschlichen Handelns und seiner Rechtfertigung anstreben – weiter oben wurde dies unter dem Begriff des *dauerhaften Prinzips* bereits festgehalten.

Individuelles Verhalten und individuelle Interessen sind gemäß der Soziologie der Konventionen folglich nie Ausgangspunkt des Handelns, sondern Akteur/innen handeln im Sinne des *Gemeinwohls* (*Bien Commun*), ohne welches das Gemeinwesen bzw. eine Konvention nicht gedacht werden kann: Menschen sind gefordert, Gemeinschaft herzustellen (*faire du commun*), indem sie den egoistischen Genuss opfern. (Diaz-Bone 2009, 18; Thévenot 2011, 257) Dies wird als sogenannter *Investitionsmodus* bezeichnet, welcher allen Konventionen zugrunde liegt: Ein Investitionsmodus (auch *Investition* resp. *Forminvestition* genannt) ist „eine Grundvoraussetzung für die Ausgewogenheit der Rechtfertigungsordnung, da sie, indem sie das Erreichen eines Zustands von Größe an ein Opfer knüpft, eine *Ökonomie der Größe* bewirkt [...]“ (Boltanski und Thévenot 2007, 199) Eine Forminvestition ist also das, was Individuen oder Organisationen investieren oder auch worauf sie verzichten müssen, also welche Kosten sie aufwenden und was sie (auf-)opfern müssen, um Größe zu erlangen – vgl. weiter unten. Das Gemeinwohl, das durch die Investition entstehen kann, ist ein *gesellschaftliches Band*, welches die Menschen vereinigt. (Ebd. 2007, 69)

Für das Feld der Berufsbildung kann dies bspw. bedeuten, dass Berufsbildner/innen im Sinne des Ausbildungsbetriebs handeln, nicht ihren persönlichen Interessen entsprechend (diese können sich aber im besten Fall decken). Konkret heißt das, dass sie beim Entscheid, ob ein Ausbildungsverhältnis aufgrund von Problemen aufgelöst werden sollte, nicht ihre subjektive, egoistische Befindlichkeit einfließen lassen sollten, sondern im Sinne der Allgemeinheit – des Betriebs und seiner Angestellten sowie der Lernenden, die alle zusammen das Gemeinwesen ausmachen – handeln sollten.

Das Konzept der Konventionen bzw. die *Économie des Conventions* (EC) hat sich zeitgleich und in wechselseitigem Austausch mit anderen Ansätzen entwickelt, welche grundlegende Annahmen teilen, aber dafür je andere Begrifflichkeiten verwenden. Die Konzepte der *Wertigkeitsordnungen* (*Ordre de Grandeur*), der *Rechtfertigungsordnungen*, der *Cité* (Polis) und der *Welt* sind Varianten des Konventionskonzepts (Diaz-Bone 2011, 22). Auch an einer anderen Stelle betont Diaz-Bone die Austauschbarkeit der Begriffe: „Das Konzept der Konvention in der EC (und über diese hinaus) ist weitgehend

äquivalent mit dem Konzept der Rechtfertigungsordnung (oder auch der ‚Welt‘ oder der ‚Polis‘)“ (Ebd., S. 265).

Konventionen resp. Rechtfertigungsordnungen, welche der Komplexitätsreduktion dienen, ermöglichen es Menschen, sich gegenseitig in legitimer Weise zu *bewerten*. Diese Bewertung ist anhand einer Ausweitung des Konventionenbegriffs auf den Begriff der *Welt* möglich, der nun erläutert wird. In der vorliegenden Forschungsarbeit verwende ich diesen Begriff. Da die Begriffe ‚Welt‘ und ‚Konvention‘ aber größtmehrheitlich synonym zu verstehen sind, ist mit einer Welt immer auch die ihr jeweils zugrundeliegende Konvention mitgemeint.

### **Die gemeinsamen Welten (cités)**

Welten oder Cités werden durch Konventionen oder Wertigkeitsordnungen organisiert (Ebd. 2008, 4312) und sind damit „eine durch eine Konvention fundierte Handlungssphäre bzw. Handlungslogik“ (Ebd. 2009, 240). Das bedeutet, jeder Welt liegt eine Konvention zugrunde: Von einer Welt ist in Bezugnahme auf die Wirklichkeit zu sprechen (Boltanski und Thévenot 2007, 182), d.h. wenn der materialisierte Begriff gemeint ist und sich also das übergeordnete gemeinsame Prinzip (die Konvention, welche eher einer abstrakten Vorstellung entspricht, wie Individuen zusammenleben) in der Empirie entfaltet. Menschen verorten sich in einer Welt (oder auch in mehreren Welten, denn auch diese werden situativ konstruiert und sind pluraler Natur), welche durch eine für diese Welt je spezifische Konvention strukturiert ist. Boltanski und Thévenot (2007 resp. 1991) unterscheiden zwischen folgenden sechs zentralen Welten: Welt der Inspiration, häusliche Welt, Welt des Rufs, staatsbürgerliche Welt, Welt des Markts und industrielle Welt. Später erweiterten sie diese um eine siebte Welt, die projektförmige Welt (Boltanski 2007, 7ff). Unter Punkt 4.4.3 werden die einzelnen Welten detailliert beschrieben und auf den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit angewendet.

Personen befinden sich immer in allen Welten, jedoch können sie aufgrund ihrer Kompetenz zur Interpretation, Reflexivität und Kritik jeweils situativ entscheiden, in welcher Welt sie sich bewegen bzw. mit welcher Wertigkeitsordnung sie argumentieren (Boltanski und Thévenot 2007, 205; Diaz-Bone 2011, 266ff). Jagd (2011) formuliert dies folgendermaßen: „Actors, on the same day and in the same social space, may refer to different worlds when they shift from one situation to another“ (S. 347). In einer Firma bspw. ist häufig eine Welt vorherrschend (die Marktwelt). Daneben existieren aber auch andere Welten, weshalb es zu Konflikten zwischen den Akteur/innen – insbesondere zwischen den Entscheidungsträger/innen – kommen kann, wenn diese sich bei Entscheidungsfindungsprozessen auf konkurrierende Welten beziehen. In solchen kontingenten Situationen müssen die

Akteur/innen ihre eigenen Welten mit entsprechenden Argumenten rechtfertigen und Kompromisse aushandeln.

Beim Anstreben von Einigung im Sinne dieser situativen Interpretation können den Angehörigen eines Gemeinwesens (resp. einer Konvention) verschiedene Zustände zugeordnet werden, d.h. sie können in der Rangordnung innerhalb eines Gemeinwesens höher oder tiefer eingeteilt werden. Dies ist möglich durch die „*Prüfungen der Größe*“ (Boltanski und Thévenot 2007, 183) bzw. durch Bewährungsproben (Boltanski und Chiapello 2003, 161), auf denen die Verwirklichung eines Gemeinwesens beruht: Jede Welt verweist auf eine spezifische ‚Qualität‘, die ein Akteur/eine Akteurin erreichen muss, um in der jeweiligen Welt als ‚großes Wesen‘ und somit ranghöher zu gelten. Wer diese Qualität nicht erreicht, gilt hingegen als ‚kleines Wesen‘. Das Gleiche gilt für Objekte, auch deren *Angemessenheit* in der jeweiligen Situation soll beurteilt werden. Die Größe (*la grandeur*) resp. was als angemessen gilt, wird dabei in jeder Welt mit jeweils anderen Maßstäben gemessen, muss aber stets gerecht – d.h. von den meisten akzeptiert – sein (Boltanski und Thévenot 2007, 181). Leistung im Skisport bspw. wird deshalb nicht an der modischen Skikleidung der Rennfahrerin gemessen, sondern an der Zeit, die sie für den Slalom benötigt. Die maßgebliche Größe beruht dabei in jeder Welt auf anderen Aspekten, welche sich wie folgt zusammenfassen lassen: Reichtum (Marktwelt), Berühmtheit (Welt des Rufs), Gemeinwillen (staatsbürgerliche Welt), Leistungsfähigkeit und Kompetenz (industrielle Welt), Inspiration und Leidenschaft (Welt der Inspiration), hierarchische Überordnung und Tradition (häusliche Welt) sowie Vernetzung (projektförmige Welt) (Boltanski 2007; Boltanski und Thévenot 2007, 222, 230, 246, 254, 268, 278). Diese Maßstäbe zur Messung von Größe können auch auf das Berufsbildungssystem – bspw. auf Lernende – übertragen werden, wie weiter unten ersichtlich wird.

Welten stehen unter permanenter *Unsicherheit*, weshalb die Größe ständig neu geprüft werden muss. Innerhalb eines Gemeinwesens kann es zum Streit kommen, wenn nicht alle der gleichen Meinung sind. Ziel ist es jedoch stets, Einigkeit darüber herzustellen, was in einem Gemeinwesen als groß gilt. Hierzu muss die Größe jeweils neu verhandelt werden. (Boltanski und Thévenot 2007, 183) Wer Größe hat, garantiert das übergeordnete gemeinsame Prinzip (d.h. die Konvention) und ist die ‚Elle‘, an der sich Bedeutung misst. Der Zustand der Größe trägt zum Gemeinwohl bei und man kann nur innerhalb der Gemeinschaft Größe erlangen, nicht für sich selbst. (Ebd. 2007, 197ff; Thévenot 2011, 269)

Die Größe ist an *Objekte* (je nach Welt bspw. Diplome, Gesetze, Plakate, Kennziffern, Werkzeuge, Gebäude oder Maschinen – in der Berufsbildung bspw. Verträge und Ausbildungspläne) gebunden, die außerhalb einer Person liegen, nicht an eine intrinsische Eigenschaft dieser Person. Wer urteilen kann und wessen Urteil angehört wird, hat Größe. Jedes Individuum kann

Größe erlangen, indem es sich für das Gemeinwohl in einem bestimmten Gemeinwesen einsetzt. Klein hingegen ist sowohl, wer nur auf der Suche nach dem privaten Glück ist, als auch, wer die obgenannten Aspekte der Größe (Reichtum, Berühmtheit, Expertise etc.) nicht erfüllt. (Boltanski und Thévenot 2007, 198f)

Im Folgenden werden die für den Forschungsgegenstand relevanten Situationen der Unsicherheit beschrieben und in Bezug zu den einzelnen Welten gestellt.

#### 4.4.3 Operationalisierung am Forschungsgegenstand

Hinsichtlich des Forschungsgegenstands können zwei Situationen der Unsicherheit definiert werden, in denen die beteiligten Akteur/innen der Verbünde sich rechtfertigen und argumentieren müssen: zum einen bei der Lernenden-selektion, zum anderen bei einer Lehrvertragsauflösung bzw. einer möglicherweise bevorstehenden Lehrvertragsauflösung. Bei der *Selektion* besteht die Unsicherheit darin, dass niemand in die Zukunft blicken und wissen kann, wie sich einzelne Lernende entwickeln. Die beobachtbaren Merkmale der Bewerber/innen in der Rekrutierung und die gemachten Erfahrungen in der Ausbildung können immer nur beschränkt Auskunft über das Potential der Jugendlichen geben. Die Selektionsverantwortlichen der Leitorganisation, aber auch die daran beteiligten Berufsbildner/innen in den Ausbildungsbetrieben bringen konkrete Argumente für und gegen einzelne Bewerber/innen vor. Bei einem stufenweisen Selektionsverfahren, wie es in Verbänden der Fall ist, werden auf allen Selektionsstufen unterschiedliche Kriterien geprüft, um ein umfassendes Bild der Kandidatinnen und Kandidaten zu gewinnen. Jede Stufe ist somit im Sinne der Soziologie der Konventionen eine Bewährungsprobe bzw. Prüfung, bei der die Ausbildungsleiter/innen der Leitorganisation sowie die Berufsbildner/innen der Ausbildungsbetriebe die Rolle der Gatekeeper einnehmen. Sie berufen sich dabei auf verschiedene Welten, welche weiter unten näher beleuchtet werden. (Imdorf 2010a)

Auch in Bezug auf Lernende, bei welchen es im Verlauf der Ausbildung zu ausbildungsrelevanten Problemen kommt und bei denen eine *vorzeitige Lehrvertragsauflösung* zur Debatte steht, argumentieren die Ausbildungsverantwortlichen, aber auch die betroffenen Jugendlichen mit Bezug auf verschiedene Welten. Der auf den Zeitpunkt des Lehrabschlusses befristete Vertrag, den die Lernenden mit der Leitorganisation des Verbunds abgeschlossen haben, wird dabei aufgrund verschiedenster Probleme möglicherweise vorzeitig aufgelöst – dies meist unabhängig davon, ob für die entsprechenden Lernenden eine Anschlusslösung vorhanden ist oder nicht. (Ebd. 2010)

Bei diesen beiden Unsicherheitssituationen – der Auswahl der geeigneten Lernenden zu Beginn der Ausbildung und der Bewältigung von Problemen während der Ausbildung – geht es darum, eine *Einigung* zu finden. Bei

der Selektion wird eine Einigung zwischen den Selektionsverantwortlichen und den Berufsbildner/innen in den Betrieben angestrebt, die Lernenden haben hier kein Mitspracherecht. Bei einer drohenden Vertragsauflösung hingegen geht es um eine Einigung unter allen Beteiligten, also auch den Lernenden (obschon diese auch hier kaum ein Mitspracherecht besitzen). Bis es zu einer Einigung kommt, kann es zu heftigen Diskussionen oder gar Streit darüber kommen, welche Lernenden in Bezug auf die jeweilige Situation als ‚groß‘ gelten, welche hingegen nicht. Die beteiligten Akteurinnen und Akteure müssen die Unsicherheit der Situation bewältigen. Dies gelingt ihnen, indem sie sich auf verschiedene Welten beziehen, die ihre Handlungen legitimieren. In Bezug auf Organisationen wie Lehrbetriebsverbände sind wie oben erwähnt sieben zentrale Welten zu unterscheiden, denen jeweils unterschiedliche Konventionen mit eigenen Wertigkeitsmaßstäben zugrunde liegen: die marktförmige, industrielle, staatsbürgerliche, häusliche und projektförmige Welt sowie die Welt der Inspiration und jene des Rufs. Diese Welten werden nun ausgeführt.

Imdorf (2010a; 2012a; 2012b) schlug wie unter Punkt 2.2.2 beschrieben ein soziologisches Modell der Ausbildungsplatzvergabe vor, das in Anlehnung an den Konventionenansatz von Boltanski und Thévenot (1991) verschiedene für die Zusprache von Ausbildungsplätzen bedeutsame Welten der betrieblichen Koordination unterscheidet, in deren Kontext Individualmerkmale wie Nationalität, Geschlecht oder Alter als soziale Selektionskriterien relevant werden können. Betriebe rekrutieren Jugendliche, welche die Anforderungen dieser Welten möglichst gut zu erfüllen versprechen. Diese Operationalisierung der Theorie kann auch für die Thematik der Lehrvertragsauflösung angewendet werden. Nachfolgend werden Beispiele für beide Fragestellungen – jene zur Lernendenselektion und jene zur Lehrvertragsauflösung resp. zum erfolgreichen Ausbildungsverlauf in Lehrbetriebsverbänden – anhand ihrer Bedeutung in den verschiedenen Welten erläutert.

In der *industriellen Welt* erlangt Größe, wer effizient arbeitet und ein großes Fachwissen sowie Expertise besitzt. Als klein gilt, wer wenig oder qualitativ schlechte Arbeit leistet, unmotiviert und unqualifiziert ist. (Boltanski und Thévenot 2007, 278f) In Verbänden sollen sich Lernende demnach Fachwissen in ihrem Beruf aneignen und dieses möglichst produktiv umsetzen. Als problematisch werden bei der Selektion Kandidatinnen und Kandidaten gesehen, bei denen aufgrund tiefer Schulqualifikationen keine hohe Produktivität und Effizienz zu erwarten ist – so angewendet können Werte der industriellen Welt sich auf schulische schwächere Jugendliche ausschließend auswirken. Von den im Abschnitt 2.2 erwähnten Gründen für Vertragsauflösungen lässt sich u.a. mangelnde Sachkompetenz von Berufsbildner/innen als fehlende Kompetenz zum Erreichen von Größe in dieser Welt bezeichnen. Bei den am häufigsten genannten Gründen für Vertragsauflösungen wird auf die industrielle Welt Bezug genommen: Berufsbildner/innen

wie Lernende bewerten schulische und betriebliche Leistungsprobleme und mangelnde Anstrengungsbereitschaft als sehr wichtigen oder eher wichtigen Grund für Vertragsauflösungen. Als ineffizient und qualitativ ungenügend erachtetes Arbeiten stört die Logiken dieser Welt, und wenn Lernende die Lehrabschlussprüfung nicht bestehen, ist eine langfristige Planung – einem wichtigen Kriterium in der industriellen Welt – nicht möglich.

In der *Marktwelt* erreichen Lernende Größe, wenn sie Kosten vermeiden und sich kundenorientiert verhalten. Im Gemeinwesen des Marktes ist Reichtum das Gemeinwohl, d.h. es muss allen möglich sein, reich zu werden, und wer reich ist, hat Größe erlangt. Das alle verbindende Band dieser Welt tritt in Form von knappen, allseits begehrten Gütern in Erscheinung. (Ebd. 2007, 69; 198; 270) Die Wettbewerbs- und Kundenorientierung führen dazu, dass bspw. bei der Personalselektion aufgrund von kundenseitigen Präferenzen soziale Merkmale wie Geschlecht oder nationale Herkunft bedeutsam werden. In der Marktwelt werden Lernende für Ausbildungsbetriebe problematisch, wenn sie mehr Kosten als Nutzen bringen. Dies ist bspw. der Fall, wenn Lernende in der Berufsschule ungenügende Leistungen erbringen und deshalb die Gefahr besteht, dass sie die Lehrabschlussprüfung nicht bestehen. Wenn dieser Fall eintreten würde, hätte der Betrieb vergebens in diese Lernenden investiert.

Beruhend auf der *häuslichen Welt* misst sich die Wertigkeit von Lernenden an deren Ehrlichkeit, Zuverlässigkeit und Charakter, aber auch an der Loyalität gegenüber Vorgesetzten und hierarchisch Höhergestellten. Es gilt, die Tradition zu würdigen, und Qualitäten, in denen Beständigkeit zum Ausdruck kommt, werden honoriert (bspw. Pünktlichkeit, Respekt und Treue). (Boltanski und Thévenot 2007, 230f) Ausbildungsbetriebe berufen sich bei der Selektion auf die häusliche Welt, wenn sie die soziale Passung Lernender zur betriebsinternen Belegschaft zum Kriterium machen. Die Ausländer-Diskriminierung bei der Lernendenauswahl – vgl. Abschnitt 2.1 – erweist sich in besonderem Maße als Folge einer häuslichen Selektion (Imdorf 2008). Der Grund für die Vorurteile gegenüber ‚ausländischen‘ Jugendlichen beruhen darauf, dass die Ordnung der häuslichen Welt gestört wird, weil diese Jugendliche aus Sicht der Betriebe nicht in ein aus Einheimischen bestehendes Team passen und somit die harmonischen zwischenmenschlichen Beziehungen stören könnten. Die Mitarbeitenden ängstigen sich davor, am Arbeitsplatz nicht mehr ihre vertraute Umgebung vorzufinden, was in der häuslichen Welt zentral ist (Eymard-Duvernay 2008, 61) Aufgrund dieser Angst werden Bewerber/innen, die als ‚Andere‘ wahrgenommen werden, in KMU von Beginn weg ausgeschlossen. Zudem können auch Konflikte mit der vorgesetzten Berufsbildnerin oder mit Arbeitskollegen und disziplinarische Probleme auf Spannungen in dieser Welt hinweisen.

Bei der *Welt der Inspiration* stehen Inspiration, Genie und Kreativität im Fokus (Diaz-Bone 2008, 4313). Zu Größe führt „die Fähigkeit zur *Begeisterte*

runge und zum *Enthusiasmus*“ (Boltanski und Thévenot 2007, 228). Übersetzt auf den Ausbildungs-Kontext sind hierbei Motivation und Berufung wesentlich: Lernenden wird ‚Qualität‘ zugeschrieben, wenn sie sich intrinsisch für einen Beruf oder eine Branche begeistern. Zu geringe Vorkenntnisse zu Beruf und Betrieb sowie ein Verlust des Interesses am Lehrberuf sind Aspekte, die Lernende in der Welt der Inspiration zu „kleinen Wesen“ (Ebd. 2007, 228) machen. Sie lassen vermuten, dass die Lernenden sich zu wenig gut über ihren zukünftigen Lehrberuf und Lehrbetrieb informierten und deshalb – oder auch, weil sie in ihrem Wunschberuf keine Lehrstelle bekommen haben – nicht die richtige Motivation und Begeisterung mitbringen.

In der *staatsbürgerlichen Welt* ist es die Wohlfahrt, welche unter der Bande der Solidarität soziale Ungleichheit zu reduzieren und soziale Integration zu erreichen sucht. Das Kollektivinteresse steht im Zentrum und selbstzentriertes Interessenhandeln bspw. von Betrieben wird durch ein Bekenntnis zum Prinzip der Chancengleichheit eingeschränkt. (Ebd. 2007, 255–60; Imdorf 2008, 126) Ein von Lernenden genannter Grund für Lehrvertragsauflösungen, der den Anforderungen der staatsbürgerlichen Welt und der darin verorteten Teilhabe (Boltanski und Thévenot 2007, 256) widerspricht, ist die fehlende Mitbestimmung (vgl. Abschnitt 2.2).

In der *Welt des Rufes* hängt Größe von der Meinung der anderen und dem damit zusammenhängenden eigenen Ruf ab: Die anderen Personen sind das Publikum, und ihre – öffentliche – Meinung entscheidet über Erfolg und Berühmtheit, welche zu Größe führen. Um den Bekanntheitsgrad zu erhöhen, sollte man sich einen Namen oder (bei Produkten) eine Marke zulegen, und seine Botschaften zielpublikumsgerecht vermitteln. Als wertlos gilt in der Logik des öffentlichen Rufes, wer kein Image oder ein schlechtes besitzt, wer nicht wahrgenommen wird oder auf Ablehnung stößt. (Boltanski und Thévenot 2007, 246–53) Bezüglich des Forschungsgegenstandes würden Lernende Größe erreichen, welche dem Image eines Verbunds oder Betriebs förderlich sind, indem sie deren Ruf an die Öffentlichkeit tragen und stärken.

In der *projektförmigen Welt* hat Größe, wer die Fähigkeit zur Vernetzung besitzt, konnektionistisch ist und vermitteln kann. Jenen Wesen also kommt Größe zu, die kontaktfreudig, flexibel, anpassungsfähig und spontan sind. Projekte sind dabei zeitlich befristet. Als Forminvestition (vgl. Punkt 4.4.2) muss auf langfristige Projekte wie eine Ehe verzichtet werden, denn diese sind bindend und hemmen ein projektförmiges Leben. (Boltanski 2007, 7ff) In der projektförmigen Welt, welche durch die Rotation der Lernenden sowie die geteilte Betreuung in Verbänden vermutlich eine besondere Gewichtung erhält, werden Jugendliche positiv bewertet, die soziale Beziehungen projektförmig leben können und keine Schwierigkeiten mit dem zumeist jährlich erfolgenden Wechsel des Arbeitsteams und der Betriebskultur haben.

Das soziale Handeln der Akteur/innen in Verbänden kann als Kompromiss zwischen diesen verschiedenen Wertigkeitsmaßstäben gesehen werden,

d.h. oft basieren Handeln und Entscheiden auf einem Zusammenspiel von mehreren Konventionen. Dabei gibt es sowohl vorteilhafte Konstellationen von Konventionen, bei welchen Kompromisse zwischen mehreren Konventionen möglich sind (um bspw. Streit zu vermeiden oder einen Streit beizulegen und sich zu einigen), als auch konfliktreiche Konstellationen, bei welchen Kompromisse nicht mehr funktionieren und es zum Streit kommt (Boltanski und Thévenot, 2011, S. 64–67). In der Schule bspw. sind folgende Welten zentral: die staatsbürgerliche (Chancengleichheit und Bildung für alle gehören zu den obersten Zielen), die häusliche (Traditionen und Hierarchien: Rektorat – Lehrpersonen – Schüler/innen) und die industrielle Konvention (schulische Leistung, v.a. Schulnoten). Die Welt der Inspiration, des Rufs und des Marktes hingegen spielen nur am Rand eine Rolle. (Jagd 2011, 348)

In einem Lehrbetriebsverbund hängen diese Kompromisse bzw. die Relevanz einzelner Welten vermutlich mit den unterschiedlichen Ausbildungsphilosophien zusammen, welche durch die organisationspezifischen strukturellen Merkmale (Größe und Trägerschaft, vgl. Abschnitt 4.2) eines jeden Verbunds geprägt sind. Sie ermöglichen es zu verstehen, in welchen Verbänden wie entschieden und gehandelt wird. Der Konventionenansatz dient dabei als Instrument zur Interpretation der Aussagen der Akteur/innen in einem Verbund. Die Aussagen werden an die jeweiligen verbundspezifischen Strukturmerkmale zurückgebunden. Es ist anzunehmen, dass je nach Verbundmerkmalen andere Konstellationen von Welten vorherrschen, was sich sowohl auf die Selektion als auch auf die Ermöglichung von gelingenden Lehrverhältnissen unterschiedlich auswirkt. Die Verbände dürften ihr integratives Potential folglich unterschiedlich erfolgreich verwirklichen. In anderen Worten: In sich hat jede Welt ihre eigene Wertigkeit, aber die verschiedenen Welten stehen zueinander in „Konkurrenz“ – es geht darum, welche sich durchsetzt. Und je nach Welten-Mix, der in einem Verbund vorherrschend ist und damit dessen Ausbildungsphilosophie begründet, kann sich positiver oder negativer auf die Integration von benachteiligten Jugendlichen auswirken.

Im Anschluss an diese Ausführungen können die Fragestellungen in Bezug zur Soziologie der Konventionen folgendermaßen reformuliert werden:

- Frage 1: Auf welche Wertigkeitsordnungen beziehen sich Vertreter/innen von Leitorganisation und Betrieben bei der Rekrutierung und Selektion von Lernenden? Auf welche Wertigkeitsordnungen beziehen sich die Lernenden bezüglich der Ausbildungsplatzsuche? Welche Wertigkeitsordnungen erweisen sich als integrativ, indem benachteiligten Jugendlichen mit dem Verweis auf sie der Zugang zu einem Ausbildungsplatz ermöglicht wird?
- Frage 2: Auf welche Wertigkeitsordnungen beziehen sich Vertreter/innen von Leitorganisation und Betrieben sowie Lernende bei ausbildungsrelevanten Problemen? Welche Wertigkeitsordnungen

erweisen sich als förderlich, indem sie Vertragsauflösungen verhindern und so gelingende Ausbildungsverhältnisse ermöglichen?

Im Anschluss an die Erläuterung und Operationalisierung des Konventionenansatzes folgt nun eine Verknüpfung der verschiedenen Theoriestränge (Capabilities-Ansatz und Soziologie der Konventionen) untereinander unter Einbezug der organisationssoziologischen Perspektive.

#### **4.5 Kombination der theoretischen Rahmungen und Arbeitshypothesen**

Die Theoriekombination erfolgt, indem analysiert wird, welche organisationsspezifischen Merkmale von Lehrbetriebsverbänden (bspw. Rotation und geteilte Betreuung) unter Berufung auf welche konventionensoziologischen Welten als befähigend wirken, und welche Rolle dabei typologische Strukturmerkmale (Größe und Trägerschaft) spielen. Dem Capabilities-Ansatz wird teilweise vorgeworfen, er sei utopisch und zu idealistisch. Dem ist gemäß Bonvin und Farvaque (2007) entgegenzuhalten, dass eine echte Wahlfreiheit wie oben erwähnt lediglich dann besteht, wenn ein Individuum zwischen vergleichbaren, von ihm als erstrebenswert eingestuften Alternativen wählen kann. Welche Alternativen dabei als erstrebenswert erachtet werden, ist subjektiv und abhängig von der bisherigen Lebensqualität einer Person. Dies hat zur Folge, dass sich die Lernenden möglicherweise auf verschiedene konventionensoziologische Wertigkeitsmaßstäbe berufen, gemäß denen sie einer Funktionsweise Wert beimessen oder auch nicht. Diesbezüglich besteht bei ihren Argumentationen folglich eine Pluralität von Rechtfertigungsordnungen, wovon keine einer anderen überlegen ist (vgl. Punkt 4.4.1).

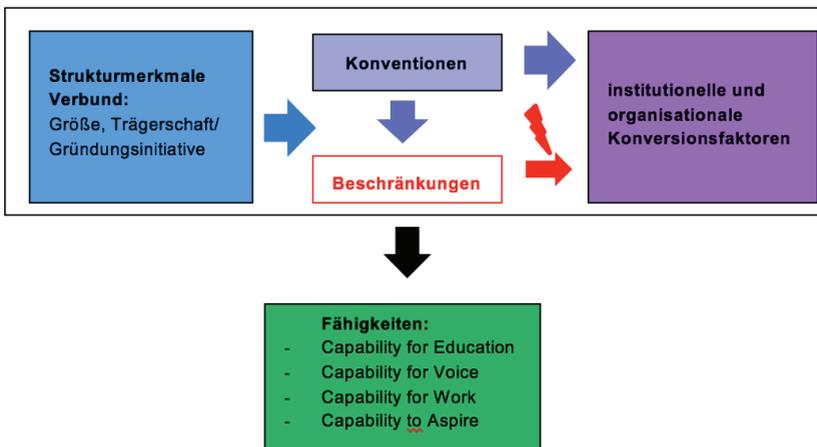
Hinsichtlich des Forschungsgegenstands ist die Frage zu beantworten, mit Bezugnahme auf welche Welten die *Fähigkeiten* von Lernenden gefördert werden, welche Rolle dabei den organisationspezifischen Merkmalen zukommt und wie dies mit den Strukturmerkmalen eines Verbunds zusammenhängt. Ich gehe davon aus, dass die Strukturmerkmale eines Verbunds als ‚gegebene Tatsache‘ von Anfang an bestehen und einen Einfluss darauf haben, auf welche Welten die Akteur/innen in einem Verbund Bezug nehmen.

Die Konventionensoziologie kann nun mit Bezug auf die Strukturmerkmale Größe und Trägerschaft sowohl Gemeinsamkeiten als auch Differenzen zwischen den untersuchten Lehrbetriebsverbänden analysieren und erklären. Das Ziel besteht in der *Rekonstruktion verschiedener Ausbildungsphilosophien*, aus welchen am Schluss auf Verbände im Allgemeinen zutreffende Aussagen getroffen werden können. Jede Ausbildungsphilosophie setzt sich aus je einem eigenen Set von Konventionen zusammen resp. rekuriert auf ein Set von Welten. Die Welten jeder Ausbildungsphilosophie beeinflussen,

welche organisationsspezifischen Merkmale für Lernende als Konversionsfaktoren wirken und somit eine capabilityfördernde Wirkung entfalten, welche hingegen keine oder nur eine eingeschränkte capabilityfördernde Wirkung entfalten und deshalb als *Beschränkungen der Fähigkeiten* wirken.

Im Anschluss an Gurtner und Schumann (2014) sowie Negrini et al. (2015) – vgl. Punkt 2.4.1 – kann die Hypothese aufgestellt werden, dass integrativere Ausbildungsphilosophien mit einer lernendenzentrierten Ausbildungskultur sowie einer besseren Ausbildungsqualität einhergehen. Das folgende Modell (Abbildung 5) bildet diese Zusammenhänge in abstrakter Form ab. Im Ergebnisteil (Abschnitt 6.5) wird es mit den Resultaten erweitert.

Abbildung 5: *Modell Einflussfaktoren auf Fähigkeiten in Verbänden*



Quelle: Eigene Darstellung

Folgende *Arbeitshypothese* lässt sich zur ersten Forschungsfrage (Wie trägt die verbundspezifische Rekrutierung und Selektion von Lernenden zur Integration von benachteiligten Jugendlichen in eine Berufsausbildung bei?) formulieren:

- Organisationsspezifische Merkmale fungieren mit Bezugnahme auf den Capabilities-Ansatz als institutionelle oder organisationale Konversionsfaktoren, indem sie benachteiligte Jugendliche in die Berufsbildung integrieren. Wie wirksam die Konversionsfaktoren sind, wird maßgeblich von der Größe und der Trägerschaft eines Verbunds und den damit verknüpften, in einem Verbund vorherrschenden Konventionen beeinflusst.

Zur zweiten Forschungsfrage (Wie ermöglichen Lehrbetriebsverbände gelingende Ausbildungsverhältnisse?) lässt sich folgende Arbeitshypothese aufstellen:

- Organisationspezifische Merkmale in Verbänden wirken als institutionelle oder organisationale Konversionsfaktoren, indem sie Lehrvertragsauflösungen vermeiden. Wie wirksam diese Konversionsfaktoren sind, wird maßgeblich von der Größe und der Trägerschaft eines Verbunds und den damit verknüpften, in einem Verbund vorherrschenden Konventionen beeinflusst.

## 5. Methodik

In den vorangegangenen Kapiteln wurden zum einen der Forschungsstand sowie die daraus resultierenden Forschungsfragen erläutert, zum anderen die theoretischen Bezüge. In diesem Kapitel werden auf dieser Grundlage die Methodologie und das methodische Vorgehen dargelegt. Im ersten Teil (5.1) wird aufgezeigt, welche methodologischen Überlegungen der Untersuchungsgegenstand impliziert. Dafür werden die Forschungsfragen aufgegriffen, um anhand dieser zu explizieren, welche methodologischen Folgerungen sich aus ihnen ergeben. Es geht dabei um die Begründung der hier getroffenen Methodenwahl: Für das vorliegende Dissertationsprojekt führte ich eine multiple Fallstudie (Case Study) mittels eines Mixed Methods Designs mit qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden durch. Bei den qualitativen Methoden führte ich Leitfaden-Interviews und machte eine qualitative Dokumentenanalyse, bei den quantitativen Methoden eine quantitative Dokumentenanalyse. Im zweiten Teil des Kapitels folgt eine Beschreibung des methodischen Vorgehens in zwei Schritten (5.2 und 5.3). Die Abschnitte beinhalten die jeweilige Fallauswahl, die Organisation und Durchführung sowie die Erhebungs- und Auswertungsmethoden. Im Abschnitt 5.4 folgt eine Beschreibung der Zusammenführung der Resultate der Einzelfälle mittels einer Cross-Case-Analyse. Die Tabelle 5 zeigt eine Übersicht der angewendeten Erhebungs- und Auswertungsmethoden, welche nachfolgend zuerst begründet, anschließend im Detail erläutert werden.

### 5.1 Methodologische Überlegungen

#### 5.1.1 *Case Study Design*

Um den Ausgangspunkt des gewählten Untersuchungsdesigns zu verstehen, ist es wichtig, sich die Forschungsfragen noch einmal zu vergegenwärtigen. Wie im Kapitel 3 aufgeführt, lauten diese folgendermaßen:

1. Wie trägt die verbundspezifische Rekrutierung und Selektion von Lernenden zur Integration von benachteiligten Jugendlichen in eine Berufsausbildung bei?
2. Wie ermöglichen Lehrbetriebsverbände gelingende Berufsausbildungen?

Tabelle 5: *Übersicht der angewendeten Methoden*

Analyseeinheit	Qualitative Leitfaden-Interviews			Qualitative & quantitative Dokumentenanalysen
	Leitorganisation	Ausbildungsbetriebe	Lernende	Leitorganisation, Lernende
Datenmaterial	16 Expert/-innen-Interviews mit Ausbildungsleiter/innen aller 4 Verbände	35 Expert/-innen-Interviews mit Berufsbildner/innen aller 4 Verbände	17 problemzentrierte Interviews mit Vertreter/innen aller 4 Verbände: - 13 Lernende - 4 Lehrvertragsauflöser	div. Dokumente (Ausbildungskonzepte, Leitbilder, Verträge, Statistiken)
Auswertungsmethode	inhaltsanalytische, konventionen-soziologische Auswertung	inhaltsanalytische, konventionen-soziologische Auswertung	Dokumentarische Methode	inhaltsanalytische, konventionen-soziologische Auswertung

Quelle: Eigene Darstellung

Beide Fragestellungen fragen nach dem *Wie* eines sozialen Phänomens – der Integration in die Berufsausbildung in einem Lehrbetriebsverbund – und implizieren auch eine Frage nach dessen *Warum*, d.h. sie zielen auf eine Erklärung des Phänomens ab. Um Forschungsfragen dieser Art zu beantworten, eignet sich gemäß Yin (2014, 4) eine *Fallstudie* (Case Study), weil sie ein Phänomen aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Es können Einzelfallstudien (Single Case Studies) und multiple Fallstudien (Multiple Case Studies) durchgeführt werden.

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde eine *multiple Fallstudie* durchgeführt, d.h. eine Fallstudie, welche multiple Analyseeinheiten – mehrere Fälle – beinhaltet (Creswell 2013, 97). Dabei ist es wichtig, dass die Fragestellung ein zeitgenössisches Phänomen untersucht, über das die Forschenden wenig bis keine Kontrolle haben. Zudem sollte die Forschungsfrage explorativ sein und das Ziel verfolgen, Hypothesen zu generieren. (Yin 2014, 9 u. 13) Alle diese Bedingungen sind bei obigen Fragestellungen erfüllt: Die Integration in die Berufsbildung ist ein gegenwärtiges Phänomen und die Fragestellungen sind insofern explorativ, als diese Thematik am Beispiel von Lehrbetriebsverbänden bisher kaum erforscht wurden, vgl. dazu Punkt 2.4.2.

Ein Fall ist gemäß Yin (2014) definiert als eine „unit of analysis“ (29) und kann ein Ereignis, eine Einheit (bspw. eine Organisation), eine Entscheidung, ein Individuum oder auch ein Programm sein. Wichtig dabei ist, der Analyseeinheit räumliche und zeitliche Grenzen zu setzen, d.h. zu definieren, wer zum Fall gehört und von wann bis wann der Fall ‚dauert‘. Für dieses Projekt habe ich ein *multiple Fallstudiendesign mit eingebetteten Einheiten* (Ebd. 2014, 20) gewählt. Im Folgenden wird diese Wahl zuerst anhand der multiplen Fallstudie, anschließend anhand der eingebetteten Einheiten erklärt und begründet.

Die Fälle der hier vorliegenden multiplen Fallstudie sind einzelne Verbände und zählen somit zur oben erwähnten Gruppe der Einheiten (Organisationen). Mehrere Verbände als Fälle zu definieren hat den Zweck, verschiedene Verbundmodelle miteinander vergleichen zu können. Der Vorteil von multiplen Fallstudien liegt darin, dass sie mehrere Fälle beinhalten, die hinsichtlich ihrer Gemeinsamkeiten und Unterschiede analysiert werden. Daraus lassen sich am Schluss generalisierbare Schlussfolgerungen auf theoretischer Ebene ziehen, welche auf weitere Fälle übertragen werden können. Auch Creswell (2013) sieht in einem multiplen Case Study Design den Vorteil, dass damit unterschiedliche Sichtweisen auf dasselbe Phänomen untersucht werden können.

Die vorliegende Forschungsarbeit basiert auf vier Fallstudien von Schweizer Lehrbetriebsverbänden. Die vier Verbände beteiligten sich als Praxispartner im SNF-Projekt und gewährten uns den Zugang zum Feld. Sie haben folgende fiktive Namen:

- Integranet
- Transportnet
- Spednet
- Ruralnet

Der Vergleich dieser Verbände ist interessant, weil es sich um *kontrastierende Fälle* handelt, die sich in ihren strukturellen Ausprägungen und in ihren Ausbildungsphilosophien unterscheiden. Diese große Varianz erlaubt es, in der Studie unterschiedliche Fälle zu repräsentieren und die multiplen Perspektiven der Fälle zu beschreiben – eine Strategie, die Creswell (2013, 156) empfiehlt. Wie im Abschnitt 4.2 beschrieben, lassen sich Lehrbetriebsverbände hinsichtlich zwei zentraler Aspekte unterscheiden: Größe sowie Gründungsgeschichte und Trägerschaft. Die vier untersuchten Verbände unterscheiden sich in ihren Strukturmerkmalen ebenfalls bezüglich dieser zwei Merkmale und lassen sich in der Vier-Feldertafel (Abbildung 6) verorten: Zwei der Lehrbetriebsverbände sind als klein zu kategorisieren, der eine (*Spednet*) wurde bottom-up gegründet und ist somit als privatwirtschaftlich einzustufen. Der andere kleine Verbund (*Ruralnet*) wurde top-down gegründet und wird deshalb als (para-)staatlich eingestuft. Ein dritter Verbund (*Integranet*) ist mittelgroß und (para-)staatlich. Der vierte Verbund schließlich (*Transportnet*) ist ein großer privatwirtschaftlicher Verbund. Die einzelnen Verbände werden unter den Punkten 6.1.1, 6.2.1, 6.3.1 und 6.4.1 (Porträts der vier Lehrbetriebsverbände) detailliert beschrieben.

Die vier Lehrbetriebsverbände habe ich nicht einfach als Ganzes betrachtet, sondern jeweils Untereinheiten der Organisation miteinbezogen, indem ich die einzelnen Verbände auf drei Analyseeinheiten untersuchte – diese werden unter Punkt 5.1.2 näher erläutert:

- Lernende
- Vertreter/innen der Ausbildungsbetriebe (Berufsbildner/innen)
- Vertreter/innen der Leitorganisationen (Ausbildungsleiter/innen)

Eine Fallstudie, bei der verschiedene Untereinheiten einer Organisation analysiert werden, wird als *eingebettete (embedded) Fallstudie* bezeichnet. Dieser multiple Untersuchungsansatz unterscheidet sich von holistischen Fallstudien, bei denen Organisationen als Ganzes anhand einer Analyseeinheit analysiert werden. Die eingebettete Herangehensweise kann für Single und Multiple Case Studies herangezogen werden. (Yin 2014, 50)

Der Vorteil eines solchen Fallstudiendesigns mit eingebetteten Einheiten liegt darin, viele verschiedene Perspektiven miteinbeziehen zu können. Es besteht allerdings die Gefahr, auf der Ebene der Untereinheiten verhaftet zu bleiben und nicht zu einer größeren Analyseeinheit zurückzufinden. Deshalb ist es wichtig, am Schluss der Analysen stets den Bogen zum größeren Ganzen – hier den einzelnen Verbänden als Organisationen – zu schlagen und Vergleiche auf dieser Ebene zu machen. Dazu dient eine Cross-Case Analyse

(Yin 2014, 156), ein Vergleich zwischen den einzelnen Verbänden auf der Mesoebene. Diese Analysestrategie wird weiter unten im Abschnitt 5.4 näher beleuchtet.

Nachdem das Case Study Design vorgestellt wurden, folgt nun die methodologische Begründung der Wahl eines Mixed Methods Designs. Es wird beschrieben, welche qualitativen und quantitativen Erhebungs- und Auswertungsmethoden ich angewendet habe und warum sie sich zur Beantwortung der Fragestellungen eignen.

Abbildung 6: *Strukturmerkmale der vier untersuchten Lehrbetriebsverbände*

		Grösse	
		klein 10-40 Ausbildungsbetriebe 20-100 Lernende	mittel-gross > 40-250 Ausbildungsbetriebe > 100-1800 Lernende
Entstehung/ Trägerschaft	bottom up / privat- wirtschaftlich	 <u>Spednet</u> 	 <u>Transportnet</u> 
	top down / (para-)staatlich	 <u>Ruralnet</u> 	 <u>Integranet</u> 

 = branchenhomogen	 = berufshomogen
 = branchenheterogen	 = berufsheterogen

Quelle: Eigene Darstellung

### 5.1.2 *Mixed Methods Design*

In einem Mixed Methods Design werden verschiedene Datenquellen verwendet und mit unterschiedlichen Methoden ausgewertet. Durch die Methodentriangulation wird der strenge Gegensatz zwischen induktiver und deduktiver Herangehensweise aufgehoben. Aus diesem Grund eignet es sich gut für eine Fallstudie, denn ein solches Design erlaubt es, komplexere Forschungsfragen zu stellen (Yin 2014, 63). Da zur Beantwortung der vorliegenden Fragestellungen unterschiedliche Perspektiven miteinbezogen werden, eignet sich ein Mixed Methods Design zusätzlich, weil unterschiedliche Perspektiven unterschiedliche methodische Herangehensweisen bedingen, so Kuckartz (2014). Eine wichtige Voraussetzung und gleichzeitig ein großer Vorteil von

Case Studies ist laut Yin (2014, 98) denn auch die Verwendung verschiedener Datenquellen wie bspw. Dokumente, Interviewtranskripte, statistische Daten aus Fragebogen und Beobachtungen. Deshalb wurden die empirischen Daten mit qualitativen und quantitativen Methoden erhoben. Der Fokus liegt jedoch auf Ersteren, weil die beiden Fragestellungen auf eine Erklärung eines Phänomens abzielen und explorativ sind – hierfür sind qualitative Ansätze geeigneter als quantitative. Im Folgenden werden zuerst die methodologischen Überlegungen zur Methodentriangulation sowie eine Übersicht der angewendeten Methoden vorgestellt, anschließend die methodologischen Überlegungen zu den einzelnen Methoden.

### **Methodentriangulation**

Die vier Verbünde wurden entlang der zwei Fragestellungen untersucht: Die eine Frage betrifft die *Rekrutierung und Selektion* der Lernenden, die andere die *Ausbildung und Betreuung*. Die drei Analyseeinheiten Leitorganisation, Ausbildungsbetriebe und Lernende wurden in drei Phasen erhoben: zuerst die Leitorganisation, anschließend die Betriebe und zum Schluss die Lernenden. Die klare zeitliche Trennung vereinfachte die thematisch-inhaltliche Abgrenzung zwischen den Analyseeinheiten. Im Rahmen des SNF-Projekts wurden 16 leitfadengestützte Interviews mit Ausbildungsleiter/innen sowie 35 Interviews mit Berufsbildner/innen aller vier Verbünde geführt und gemeinsam im Team ausgewertet. Diese Daten nutzte ich für die vorliegende Forschungsarbeit. Zusätzlich dazu führte ich leitfadengestützte Interviews mit 17 Lernenden sowie ehemaligen Lernenden und analysierte Dokumente aller vier Verbünde (vgl. Tabelle 5, Abschnitt 5.1).

### **Qualitative Methoden: Leitfadeninterviews und qualitative Dokumentenanalyse**

Die Konzentration auf qualitative Methoden erfolgte aus mehreren Gründen: Um herauszufinden, inwiefern Lehrbetriebsverbünde benachteiligte Jugendliche in die Berufsausbildung integrieren (Forschungsfrage 1) und wie sie gelingende Berufsausbildungen ermöglichen (Forschungsfrage 2), sind sowohl die *subjektive Wahrnehmung* verschiedener Akteurinnen und Akteure als auch ihr *Handeln*, dem sie einen subjektiven Sinn geben, zentrale Untersuchungsgegenstände (Flick 2012, 18f) – sie können mit qualitativen Methoden analysiert werden. Es geht darum, die Rekrutierung und Selektion sowie die Berufsausbildung als Gesamtes aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, um ein möglichst ganzheitliches Bild der Organisation Lehrbetriebsverbund zu erhalten. So können Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Erleben sowie in der Rekonstruktion des Erlebens (welche sich in den verschiedenen Argumentationsmustern zeigt) herauskristallisiert werden. Ein weiterer Grund für die Konzentration auf qualitative Methoden besteht darin,

dass zwei der vier Verbände sehr klein sind (unter 60 Lernende) und u.a. deshalb im SNF-Projekt nicht schriftlich befragt wurden.

Bei den qualitativen Methoden habe ich jeweils alle vier Verbände miteinbezogen, um deren Heterogenität bezüglich ihrer jeweiligen typologischen Ausrichtung möglichst gut abbilden zu können. Für das vorliegende Projekt habe ich wie oben erwähnt auf der qualitativen Ebene Akteurinnen und Akteure aus drei Analyseeinheiten untersucht: Lernende, Berufsbildner/innen der Ausbildungsbetriebe und Ausbildungsleiter/innen der Leitorganisationen.

Ein Fokus lag dabei bei den Lernenden, weil diese Perspektive insbesondere zur Beantwortung der zweiten Fragestellung nach den gelingenden Berufsausbildungen zentral ist und darüber hinaus in Bezug auf die Integrations-thematik in Verbänden noch nicht untersucht wurde (vgl. Kap. 2 und Kap. 3). Die Jugendlichen stehen im Zentrum einer Berufsausbildung, deshalb sind insbesondere ihr Erleben und ihre Bewältigungsstrategien von Interesse. Aber auch die Sichtweisen der Vertreter/innen der Leitorganisationen sowie der Betriebe sind wichtig, um die Fragestellungen beantworten zu können: Sie haben eine andere Sichtweise auf dieselben Phänomene als die Lernenden und rücken deren Aussagen dazu gegebenenfalls in ein anderes Licht, was differenzierte Analysen ermöglicht. Des Weiteren erlauben sie es, neben der individuellen die organisationale Ebene zu beleuchten. Dies ist v.a. für die Forschungsfrage 1 nach der Integration von Jugendlichen in die Berufsbildung wichtig, denn diese Frage kann aus Sicht der Lernenden nur unzureichend beantwortet werden, weil es hier in erster Linie um organisationale Aspekte der Rekrutierung und Selektion geht (und nur am Rand um das Erleben ebendieser).

Für die Forschungsfrage 2 allerdings – der Frage nach einer gelingenden Berufsausbildung – ist die Wahrnehmung der Ausbildung aus Sicht der Lernenden zentral, denn mich interessiert, was für sie eine gelingende resp. eine misslingende Berufsausbildung ausmacht. Nur sie sind in der Lage, ihre eigene Ausbildung so zu reflektieren, dass ein Bild ihres Erlebens und Handelns entsteht. Die Wahrnehmung der Vertreter/innen der Leitorganisationen und der Betriebe kommt hierbei ergänzend als Fremdsicht ins Spiel.

Zur Beantwortung beider Forschungsfragen eignen sich *Leitfadeninterviews*. Ziel einer Befragung anhand eines Leitfadens ist es, das Alltagshandeln der Interviewten nachvollziehen und ihre Sicht verstehen zu können. Der Leitfaden definiert die Themen, über welche im Interview gesprochen werden soll. Dennoch ist die Interviewsituation relativ offen gestaltet, indem die Forscherin einerseits die Reihenfolge der Fragen ändern und ggf. auch spontan auf Themen eingehen kann, die vom befragten Subjekt eingebracht werden und nicht im Leitfaden vorgesehen waren. Auf diese Weise kommen die Sichtweisen der Befragten eher zur Geltung als bspw. in standardisierten Interviews oder Fragebögen. (Flick 2012, 194) Ein weiterer Vorteil von Leit-

fadeninterviews ist, dass sie eine Vergleichbarkeit der Interviews untereinander ermöglichen (Meuser und Nagel 2005, 81).

Im Hinblick auf die theoretischen Überlegungen, welche im Kapitel 4 erläutert wurden, dienen die Interviewdaten dazu, die *Erfahrungen* sowie die *Argumentations- und Rechtfertigungsmuster* in Bezug auf die Integrations-thematik mit der Soziologie der Konventionen (Boltanski und Thévenot 1999; 2007) herauszuarbeiten. Auf Fragen nach Erklärungen und Ursachen (bspw. welche Situationen die Befragten als konfliktreich erleben und aus welchen Gründen sie das tun) folgen i.d.R. Argumentationen der Befragten. Deshalb eignet sich eine Analyse der unterschiedlichen Argumentationen besonders, um die Rechtfertigungsaussagen der Interviewten auszuwerten und die dabei zugrundeliegenden Wertigkeitsordnungen interpretativ herauszuarbeiten. Es ist zu erwarten, dass sich die Befragten in der Interviewsituation „explizit oder implizit auf solche Rechtfertigungsformen und Konventionen“ (Imdorf 2010b, 16) beziehen. Das Ziel bei der Analyse der Aussagen der Betriebs- sowie Leitungsorganisationen besteht nicht darin, die ‚Wahrheit‘ herauszufinden, sondern darin, sich einen Überblick über das Wissen, das in einem Betrieb resp. einem Verbund „für plausibel gehalten wird und nicht hinterfragt werden muss“ (Ebd. 2010b, 16), zu verschaffen. Die betrieblichen Wertigkeitsordnungen gelten als geteiltes Wissen, auf das sich die Befragten beziehen, wenn sie ihre Entscheidungen und ihr Handeln – bspw. in Bezug auf Selektionsentscheidungen – argumentativ untermauern.

Aus Sicht der Lernenden dürfte der Rekurs auf Wertigkeitsordnungen ein wenig anders ausfallen: Sie sind zwar Lernende in einem Lehrbetriebsverbund und einem Betrieb, aber identifizieren sich möglicherweise nicht auf die gleiche Weise wie festangestellte, langjährige Mitarbeitende damit. Diese ‚Fremdsicht‘ auf das Funktionieren eines Verbunds und des jeweiligen Betriebs impliziert andere Argumentations- und Rechtfertigungsmuster. Die Lernenden werden das verbund- oder betriebspezifische Wissen vermutlich häufig nicht unhinterfragt verinnerlichen, sondern kritisch hinterfragen. Dennoch ist bei ihnen wie auch den Vertretern und Vertreterinnen der Betriebe und Leitungsorganisationen zu erwarten, dass die betreffenden Wertigkeitsordnungen sich in Abhängigkeit der strukturellen Ausprägung eines Lehrbetriebsverbunds unterscheiden. Arbeitet man diese Differenzen heraus, ist die ‚innere Logik‘ eines jeden Verbunds besser verständlich und kann aus organisationssoziologischer Perspektive erklärt werden. Dies ermöglicht eine theoretische Generalisierung der Resultate auf weitere Verbünde – jeweils unter Berücksichtigung der strukturellen Unterschiede.

Die Interviewdaten dienen in diesem Zusammenhang auch dazu, die *Fähigkeiten der Lernenden* in Anlehnung an den Capabilities-Ansatz (Nussbaum und Sen 1993) zu beleuchten und z.B. herauszufinden, ob sie gemäß Bonvin und Farvaque (2007) eine *Capability for Voice* haben. Um herauszufinden, welche Funktionsweisen (Zustände und Tätigkeiten) und *Fähigkeiten*

(realisierbare Funktionsweisen) der Lernenden in Verbänden gefördert werden und welche Konversionsfaktoren damit zusammenhängend vorhanden sind, eignen sich Interviewdaten sehr gut. Es geht im Capabilities-Ansatz wie im Kapitel 4 erläutert darum zu analysieren, wie Institutionen – bspw. Verbände – zur Lebensqualität und zum Wohlbefinden der betroffenen Menschen beitragen können. Die Frage nach (Un-)Gerechtigkeiten in der Gesellschaft – hier in erster Linie in der beruflichen Grundbildung – soll mit dem Ziel einer Verbesserung der Lebensqualität der Menschen im Sinne einer selbstgewählten Vorstellung von gelingendem Leben beantwortet werden (Neuhäuser 2013, 79). Um diese Frage beantworten zu können, sind Narrationen erforderlich. Dazu eignen sich Interviews gut, weil die Befragten von ihren Erfahrungen (den positiven wie den negativen) erzählen und somit ihre Lebenswelt für mich als Forscherin greifbar wird (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 80).

Mit den Lernenden führte ich *problemzentrierte Interview* nach Witzel (1989). Darin werden entlang eines Leitfadens insbesondere biographische Daten im Hinblick auf ein bestimmtes Problem thematisiert. Die Forscherin/der Forscher versucht, neue Theorien zu entwickeln, indem sie/er den Gegensatz zwischen rein deduktiver und rein induktiver Herangehensweise hinter sich lässt: „The problem-centered interview is a theory-generating method that tries to neutralize the alleged contradiction between being directed by theory or being open-minded so that the interplay of inductive and deductive thinking contributes to increasing the user’s knowledge.“ (Ebd. 2000, Abstract) Den Dualismus zwischen Deduktion und Induktion zu überwinden gelingt, indem sowohl objektiver Evidenz zu menschlichem Verhalten als auch subjektiven Perzeptionen und Herangehensweisen zur Herstellung sozialer Realität Rechnung getragen wird. Qualitative Interviews sind dabei Erhebungen von Daten aus der Perspektive der Akteure. (Ebd. 2000)

Das Prinzip des problemzentrierten Interviews lehnt sich stark an die theoriegenerierende Herangehensweise der Grounded Theory (Glaser und Strauss 2010) an, welche hypothetisch-deduktive Verfahren mit von Anfang an determinierten Schritten kritisiert. Im Unterschied zur Grounded Theory geht man in einem problemzentrierten Interview aber nicht davon aus, die Forscherin sei eine naive, komplett offene ‚tabula rasa‘ (Kelle und Kluge 2010), sondern dass sie lediglich durch ein gleichzeitig induktives wie deduktives Vorgehen Einblick bekommt, weil sie unweigerlich über Vorwissen verfügt. (Witzel 2000, Paragraph 1ff)

Für die Auswertung der meisten Lernenden-Interviews benutzte ich die *Dokumentarische Methode* nach Ralf Bohnsack (2013).

Zentral bei der Dokumentarischen Methode sind die Erfahrungsbildung der Befragten und deren Rekonstruktion. Um die Erfahrungen rekonstruieren zu können, wird analytisch zwischen immanentem und dokumentarischem/konjunktivem Sinngehalt unterschieden (Nohl 2012, 45; Przyborski

und Wohlrab-Sah 2014, 283 und 289): Der immanente Sinngehalt ist das explizit ausgesprochene, bewusst zugängliche Wissen, der dokumentarische Sinngehalt das implizite Wissen. Man geht dabei davon aus, dass Personen, die einander noch nie gesehen haben, dennoch gemeinsame Erfahrungshintergründe haben. Diese verbinden Menschen und beinhalten so eine Kollektivität oder Konjunktion resp. einen „konjunktiven Erfahrungsraum“ (Mannheim 1980, 216). Der konjunktive Erfahrungsraum basiert auf präreflexivem, atheoretischem – konjunktivem – Wissen über das menschliche Miteinandersein. Dieses *konjunktive Wissen* ist gemäß Przyborski und Wohlrab-Sah (2014, 286) verkörpertes Wissen, es durchdringt uns geistig und körperlich. Den Befragten ist es nicht bewusst zugänglich, sondern nur unbewusst, weshalb es auf den ersten Blick nicht sichtbar und folglich dessen Richtigkeit auch nicht überprüft werden kann – dies im Gegensatz zum *immanenten Wissen*.

Auf der Ebene der Betriebe und der Leitorganisationen interessierten für die vorliegende Forschungsarbeit nicht die Individuen, sondern der organisatorisch-institutionelle Kontext. Deshalb wurden hier keine problemzentrierten Interviews wie bei den Lernenden, sondern *Expert/inneninterviews* geführt. Der Experte/die Expertin ist dabei gemäß Meuser und Nagel (2005) Repräsentant/in einer Organisation oder Institution resp. Funktionsträger/in innerhalb ebendieser. Das Interesse der Forscherin liegt nicht bei der Gesamtperson mit ihren Orientierungen und Einstellungen, denn es wird nicht nach individuellen Biographien und Einzelfällen gefragt. (Ebd. 2005, 72) Die Expertin ist lediglich das Medium, durch das wir Wissen über einen uns interessierenden Sachverhalt erlangen (Gläser und Laudel 2009, 12). Experten dienen dazu, sowohl Auskunft über ihr eigenes Handlungsfeld als auch – komplementär zur eigentlichen Zielgruppe – Informationen über diese zu geben. So sind sie eine Datenquelle unter anderen; sie sind nicht die Betroffenen (in meinem Fall die Lernenden), aber sie wissen etwas über die Betroffenen. Sie geben der Forscherin „Kontextwissen“ (Meuser und Nagel 2005, 75), d.h. sie schließen Eigenschaften und Strukturen der Handlungssituation der Zielgruppe auf, damit die Forscherin die Zielgruppe (besser) verstehen kann.

Bei der Auswertung der Interviews mit den Betriebs- und Leitorganisations-Vertreter/innen sowie fünf Lernenden-Interviews (vgl. Punkt 5.2.1) habe ich eine *konventionensoziologische qualitative Inhaltsanalyse* vorgenommen.<sup>40</sup> Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich zur Auswertung von Expert/inneninterviews, weil sie sich an „thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen – nicht an der

---

<sup>40</sup> Die fünf Lernenden-Interviews, welche nicht mit der Dokumentarischen, sondern mit der inhaltsanalytischen Methode ausgewertet wurden, waren insgesamt nicht so ergiebig, weil sie nur wenige lange Sequenzen beinhalteten und deshalb nicht dokumentarisch ausgewertet werden können.

Sequenzialität von Äußerungen je Interview“ (Ebd. 2005, 81) orientiert – dies im Gegensatz zu den Lernendeninterviews, bei denen die Sequenzialität der Aussagen zentral ist. In der qualitativen Inhaltsanalyse werden manifeste Kommunikationsinhalte untersucht, d.h. „Aussagen von Befragten, die diese bewusst und explizit von sich geben“ (Lamnek 2005, 513) – auch dies ein Aspekt, der sich für die Auswertung von Expert/inneninterviews eignet.

Um die Argumentations- und Rechtfertigungsmuster der Befragten aus den Interviews mit einer organisationalen Ebene zu vergleichen, eignet sich eine *qualitative Dokumentenanalyse*. Dokumente sind standardisierte Artefakte, wenn sie in bestimmten Formaten auftreten: als Jahresberichte, Verträge, Zeitungsberichte, Aktennotizen, Briefe usw. Ein Großteil solcher Dokumente ist nur für einen beschränkten Teil von Rezipient/innen bestimmt. (Lau und Wolff 1981) Eine Dokumentenanalyse kann gemäß Lamnek (1995, 193) auf alle möglichen Gegenstände angewendet werden (Texte, Filme, Bilder etc.). Die Forscherin erschließt dabei Material, das bereits vorhanden ist und nicht zuerst erhoben werden muss. Die qualitative Interpretation des Materials ist dabei entscheidend. Die für die vorliegende Forschungsarbeit gemachte qualitative Dokumentenanalyse dient in erster Linie der Untermauerung der Interviewaussagen und wurde deshalb nicht systematisch, sondern ergänzend durchgeführt. Die Erläuterungen zu den verwendeten Dokumenten finden sich unter Punkt 5.2.3.

### **Quantitative Methoden: quantitative Dokumentenanalyse**

Neben der qualitativen führte ich auch eine quantitative Dokumentenanalyse durch, indem ich Lernenden-Statistiken der vier Verbünde analysierte. In Case Study-Designs können quantitative Daten herangezogen werden, auch wenn der Fokus des Designs auf qualitativen Methoden liegt. Ergänzende quantitative Methoden erleichtern laut Baxter und Jack (2008, 554) ein ganzheitliches Verständnis des Phänomens, das man untersucht. Eine Dokumentenanalyse zählt gemäß Lamnek (1995, 193) auch zu den quantitativen Erhebungsmethoden. Die Forscherin erschließt dabei wie bei der qualitativen Dokumentenanalyse Material, das bereits vorhanden ist und nicht zuerst erhoben werden muss (vgl. weiter oben). Auch hierbei ist die qualitative Interpretation des Materials entscheidend. Quantitative Methoden können anhand von Fakten (Zahlen) zeigen, *dass* Lehrbetriebsverbünde ein Integrationspotential besitzen, während die qualitativen Methoden erklären, *warum* sie dieses Potential besitzen und wie es sich konkret ausgestaltet. Es wurde jedoch wie bei der qualitativen Dokumentenanalyse keine umfassende quantitative Dokumentenanalyse durchgeführt, sondern eine ergänzende Analyse zur Untermauerung der Ergebnisse der mündlichen Befragungen. Die Erläuterungen zu den verwendeten Dokumenten finden sich im Abschnitt 5.3.

Wichtig bei quantitativer Forschung ist, sie dahingehend zu hinterfragen, „welchen Forschungsgegenständen und Fragestellungen sie angemessen sind

und welchen nicht“ (Flick 2012, 14). Hinsichtlich meiner zwei Forschungsfragen ist quantitative Forschung nur bedingt angemessen, da die individuelle Bedeutung eines sozialen Phänomens erklärt und die Prozesse der individuellen Sinnkonstruktion herausgearbeitet werden sollen, was mit Zahlen nicht abbildbar ist. Dennoch eignet sich eine ergänzende quantitative Perspektive auf den Forschungsgegenstand, denn ein Vorteil quantitativer Methoden liegt in der direkten und einfachen Vergleichbarkeit der Resultate. Dies ist der Fall, wenn hohe Fallzahlen bestehen und die Aussagen dazu möglichst allgemein und unabhängig vom konkreten Fall gehalten werden. Dies erlaubt laut Flick (Ebd. 2012, 13) eine Generalisierung der Ergebnisse sowie das Aufstellen allgemein gültiger Gesetze. Bei der hier angewendeten Dokumentenanalyse ist es jedoch lediglich möglich, Korrelationen auf deskriptiver Ebene zu untersuchen, die Überprüfung von Kausalitäten hingegen ist nicht möglich.

## **5.2 Datenerhebung und -auswertung qualitative Methoden**

In diesem Abschnitt werden die Datenerhebung und -auswertung der qualitativen Methoden beschrieben. Unter dem ersten Punkt (5.2.1) werden die Erhebung und Auswertung der Lernenden-Interviews erläutert. Dazu wird in einem ersten Schritt (*Datenerhebung I: Fallauswahl*) die Fallauswahl der Jugendlichen erklärt, in einem zweiten (*Datenerhebung II: Rekrutierung, Organisation und Durchführung*) deren Rekrutierung sowie die Organisation und Durchführung der Interviews. In einem dritten Schritt wird das konkrete Verfahren der Erhebung (*Datenerhebung III: Erhebungsmethoden*) und Auswertung (*Datenauswertung*) beleuchtet. Unter dem zweiten Punkt (5.2.2) folgt mit demselben Aufbau die Beschreibung der Interviews mit den Vertreter/innen der Ausbildungsbetriebe und der Leitorganisation. Der Abschnitt schließt unter Punkt 5.2.3 mit einem Überblick über die verwendeten qualitativen Dokumente.

### *5.2.1 Lernende: Leitfaden-Interviews*

#### **Datenerhebung I: Fallauswahl**

Für die Leitfadeninterviews mit den Lernenden befragte ich zwei Gruppen Jugendlicher: zum einen Lernende, bei denen während der Berufsausbildung in einem Verbund Probleme auftauchten und die deshalb entweder selber eine Lehrvertragsauflösung erwogen hatten, oder bei denen vonseiten der Leitorganisation eine Vertragsauflösung zur Debatte stand, die aber bleiben

konnten (im Folgenden ‚*Lernende ohne Lehrvertragsauflösung*‘) (vgl. Tabelle 6), zum anderen Lernende, welche den Lehrvertrag mit einem Verbund aufgelöst hatten resp. denen der Lehrvertrag gekündigt worden war (im Folgenden ‚*Lehrvertragsauflöser*‘, vgl. Tabelle 7).

Zu der Gruppe der 13 *Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung* gehören sowohl aktuelle Lernende als auch Lernende, welche die Berufsausbildung in einem Verbund bereits erfolgreich abgeschlossen haben. Entscheidend für die Wahl der Jugendlichen war, dass die Probleme primär innerhalb des Verbunds begründet waren (Konflikte mit dem Betrieb oder der Leitorganisation sowie unzureichende schulische und/oder betriebliche Leistungen) und nicht an der falschen Berufswahl oder persönlichen Schwierigkeiten der Jugendlichen lagen. Grund für diese Wahl war die Annahme, dass Konflikte innerhalb des Betriebs oder des Verbunds – endogene Ursachen – vom Verbund gelöst werden könn(t)en, exogene Ursachen jedoch außerhalb ihres Einflussbereichs liegen.

Für die Kontrollgruppe der *Lehrvertragsauflöser* befragte ich vier Lernende aus drei Verbänden (Integranet, Transportnet und Ruralnet) (vgl. Tabelle 7). Der Lehrvertrag wurde mit den gewählten *Lehrvertragsauflösern* aufgrund *endogener Ursachen* aufgelöst, es wurden also Jugendliche befragt, deren Lehrvertrag aufgrund von Konflikten mit dem Betrieb oder der Leitorganisation sowie unzureichenden schulischen und/oder betrieblichen Leistungen aufgelöst wurde. Jugendliche, deren Lehrvertrag aufgrund einer falschen Berufswahl oder persönlicher Probleme – exogenen Ursachen – aufgelöst wurde, habe ich nicht berücksichtigt.

Die Kontrollgruppe ist mit vier Jugendlichen kleiner als die aus 13 Jugendlichen bestehende Hauptgruppe. Dafür gibt es zwei Gründe: Zum einen fokussiert die Dissertation das *Potential* von Verbänden, Jugendliche in die Berufsbildung zu integrieren und auch bei auftauchenden Problemen gelingende Berufsausbildungen zu ermöglichen. Hierfür eignen sich insbesondere Lernende, bei denen die Lehrverhältnisse in einem Verbund zwar konfliktreich waren, die aber dennoch einen positiven Ausgang fanden. Der zweite Grund für die unterschiedlichen Gruppengrößen liegt im Feldzugang begründet: Es war ungleich schwieriger, an Jugendliche mit einer Lehrvertragsauflösung zu gelangen, die sich für ein Interview bereiterklärten (vgl. Punkt ‚Datenerhebung II: Rekrutierung, Organisation und Durchführung‘). Diese Differenz liegt vermutlich darin begründet, dass eine Lehrvertragsauflösung oft als einschneidend und stigmatisierend erlebt wird und viele Jugendliche deshalb nicht gern darüber sprechen, v.a. nicht mit Fremden. Da vielen gegen ihren Willen von der Leitorganisation gekündigt wurde und es ebendiese Leitorganisation war, die sie für ein Interview anfragte, waren sicherlich auch diesbezügliche Ressentiments ausschlaggebend für Absagen. Zwei der vier Lehrvertragsauflöser, die ich interviewen durfte (Nathanael und René), lehnten zuerst aus diesem Grund ab.

Tabelle 6: *Übersicht der Stichprobe der befragten Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung*

Lehrbetriebs- verbund	Name (anonymisiert)	Geschlecht	Geburts- jahr	Nationalität	Ausbildungsberuf	Ausbildungsjahr (Zeitpunkt Interview)
Integrarnet	Tom	m	1993	CH/USA	Fachmann Betreuung	3. Ausbildungsjahr
	Ariana	w	1994	CH/Türkei	Kauffrau D&A	Abschluss 2013
Transportnet	Linda	w	1994	Serbien	Kauffrau öffentlicher Verkehr	3. Ausbildungsjahr
	Sekar	m	1996	Indien	Kaufmann öffentlicher Verkehr	3. Ausbildungsjahr
	Daniela	w	1992	CH	Kauffrau öffentlicher Verkehr	2. Ausbildungsjahr
	Alexandros	m	1993	Griechenland	Gleisbauer	Abschluss 2013
	Fabienne	w	1994	CH	Kauffrau öffentlicher Verkehr	3. Ausbildungsjahr
	Nicole	w	1995	CH	Kauffrau öffentlicher Verkehr	3. Ausbildungsjahr
Spednet	Sabrina	w	1994	CH/Italien	Speditonskauffrau	3. Ausbildungsjahr
	Michael	m	1990	CH/Indonesien	Speditonskaufmann	2. Ausbildungsjahr
	Philipp	m	1989	CH	Kaufmann D&A	Abschluss 2012
	Galiba	w		Bosnien	Speditonskauffrau	Abschluss 2014
Ruralnet	Luca	m	1988	CH/Italien	Polymechaniker	Abschluss 2008

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 7: *Übersicht der Stichprobe der befragten Lernenden mit Lehrvertragsauflösung (Lehrvertragsauflöser – Kontrollgruppe)*

Lehrbetriebs- verbund	Name (anonymisiert)	Geschlecht	Geburtsjahr	Nationalität	Ausbildungsberuf	Zeitpunkt Lehrvertragsauflösung
Integranet	Shkodran	m	1994	Albanien	Fachmann Betriebsunterhalt	Mitte 2. Ausbildungsjahr
	Nathanael	m	1995	CH	Fachmann Betriebsunterhalt	Ende 2. Ausbildungsjahr
Transportnet	Sandro	m	1992	CH/Italien	Gebäudereiniger	Ende 2. Ausbildungsjahr
Ruralnet	René	m	1993	CH	Polymechaniker	Mitte 2. Ausbildungsjahr

Quelle: Eigene Darstellung

Glücklicherweise konnte ich sie doch noch von einer Teilnahme überzeugen. Der eine von ihnen (Nathanael) war aber lediglich zu einem Telefoninterview bereit und sagte, er habe nur 30 Minuten Zeit. Dieses Interview dauerte dann aber doch länger und stellte sich beim Lesen des Transkripts überraschenderweise als dasjenige mit den längsten narrativen Sequenzen heraus, weshalb es sich am besten zur Auswertung mit der Dokumentarischen Methode eignete. Trotz des erschwerten Feldzugangs ist es wichtig, eine Kontrollgruppe zu haben, denn diese Fälle zeigen auf, worin die Risiken einer Verbundausbildung liegen. Mit dem Vergleich zwischen den beiden Gruppen kann die Generierung von Thesen kontrolliert und erhärtet werden.

Bei den Lernenden-Interviews (Haupt- wie auch Kontrollgruppe) strebte ich in Anlehnung an Kluge (1999) und Lamnek (2005, 231) eine möglichst *hohe Heterogenität* bezüglich deren sozialer und beruflicher Merkmale an: Es wurden Lernende beider Geschlechter, mit und ohne Migrationshintergrund, unterschiedlichen Alters und verschiedener Berufe und Branchen befragt. Die *Geschlechts- und Altersverteilung* war dabei die Folgende: Ich befragte zehn männliche Lernende (davon vier Lehrvertragsauflöser) und sieben weibliche, das Alter der Befragten reichte von 17 bis 25 Jahren.

Insgesamt befragte ich elf Lernende mit Migrationshintergrund (davon zwei Lehrvertragsauflöser) und sechs Schweizer Lernende. Als ‚Lernende mit Migrationshintergrund‘ bzw. ‚ausländische‘ Lernende definierte ich bei der Auswahl jene Jugendlichen, welche als ausländisch wahrgenommen werden (vgl. Punkt 2.1.1): Jugendliche mit einem ‚ausländischen‘ Namen gelten als Jugendliche mit Migrationshintergrund, wobei aufgrund der Mehrsprachigkeit in der Schweiz italienische und französische Namen als Schweizer Namen zählen. Den Namen als Differenzierungsmerkmal zu wählen ist v.a. hinsichtlich der Selektionsthematik zentral, da Selektionsverantwortliche die Grenze zwischen ‚Ausländern/Ausländerinnen‘ und ‚Schweizern/Schweizerinnen‘ in erster Linie aufgrund dieses Merkmals und nicht aufgrund der Staatsangehörigkeit ziehen (Imdorf und Seiterle 2015). Des Weiteren zählen auch eingebürgerte Personen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund, der Migrationshintergrund ist bei dieser Gruppe auf dem Pass nicht mehr ersichtlich.

Bei den *Berufen* waren sechs Lehrberufe vertreten, die sich wie folgt zusammensetzten, die größte Berufsgruppe bildeten dabei die KV-Lernenden<sup>41</sup>: zehn Kaufleute, zwei Polymechaniker, ein Gleisbauer, ein Gebäudereiniger, zwei Fachmänner Betriebsunterhalt und ein Fachmann Betreuung.

Für diese Fallauswahl habe ich mich zum einen entschieden, um zu analysieren, ob bzw. inwiefern soziale und berufliche Merkmale das Erleben der Jugendlichen bezüglich diverser Problemstellungen in der Berufsausbildung

---

<sup>41</sup> Grund hierfür ist, dass bei Spednet ausschließlich KV-Lernende (Speditionslogistik) ausgebildet werden und bei Transportnet die kaufmännische Berufsausbildung der am häufigsten ausgebildete Beruf ist.

beeinflussen. Zum anderen vermute ich, dass Probleme und Konflikte in der Berufsausbildung bei Lernenden aller sozialer und beruflicher Merkmale vorkommen, jedoch in Abhängigkeit davon anders ausgeprägt sind und sich unter Umständen anders auswirken resp. einen anderen Umgang damit hervorrufen. Das allen Lernenden gemeinsame Merkmal (erwogene resp. tatsächliche Lehrvertragsauflösung in einem Verbund) erlaubt eine analytische Generalisierung über den konkreten Fall hinaus (vgl. Yin, 2014, S. 54).

## **Datenerhebung II: Rekrutierung, Organisation und Durchführung der Interviews**

Für die Rekrutierung der *Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung* ging ich folgendermaßen vor: Das SNF-Projektteam führte bei den beiden Verbänden Transportnet und Integranet u.a. standardisierte schriftliche Befragungen mit Lernenden resp. ehemaligen Lernenden durch. Bei diesen beiden Verbänden wählte ich die betreffenden Lernenden mittels der von ihnen ausgefüllten Fragebögen aus. Darin war ein Frageblock zum Thema ‚Probleme in der Berufsausbildung‘ enthalten, und die Lernenden wurden dazu aufgefordert anzugeben, ob sie bereit wären, an einem Interview teilzunehmen. Als Incentive wurde Ihnen ein Gutschein für Lebensmittelgroßverteiler im Wert von CHF 50.- angeboten. Von den Teilnahmegewillten filterte ich jene Lernenden heraus, welche im Fragebogen angegeben hatten, sich während der Ausbildung im Verbund einen Lehrabbruch überlegt zu haben. Bei diesen schaute ich mir die Gründe für die Lehrabbruchsüberlegung an: Jene Lernenden kamen in die engere Auswahl, welche als Gründe Überforderung in der Schule, Unwohlsein im Betrieb, Probleme mit der Betreuungsperson im Betrieb und/oder beim Verbund angegeben hatten, weil dies endogene Gründe sind. Bei den beiden Verbänden Ruralnet und Spednet fragte ich die Leitorganisation an, ob sie mir entsprechende Lernende vermitteln könnten. Sie fragten daraufhin Lernende an, die sie als geeignet einstufen, und gaben mir bei deren Einverständnis die Kontaktangaben weiter.

Den Zugang zu den *Jugendlichen mit Lehrvertragsauflösung* erhielt ich wie oben erwähnt bei den drei Verbänden über die Leitorganisation, welche die Jugendlichen anfragte, ob sie zur Teilnahme an einem Interview bereit wären. Neben den drei genannten Verbänden fragte auch die Leitorganisation von Spednet ehemalige Lernende an, jedoch ohne Erfolg. Aus diesem Grund beschränkte sich die Fallauswahl auf die restlichen drei Verbände. Den Lehrvertragsauflöser von Transportnet (Sandro) vermittelte mir Alexandros, einer der befragten Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung, der mit ihm befreundet war.

Ich schrieb allen Lernenden einen Brief, kontaktierte sie anschließend telefonisch und fragte sie, ob sie nach wie vor zur Teilnahme bereit wären. Wenn das der Fall war, vereinbarte ich mit ihnen einen Interviewtermin. Ich sagte ihnen jeweils, sie könnten wählen, wo das Interview stattfinden soll: bei

ihnen zu Hause, in ihrem aktuellen Betrieb, bei uns in einem Büro der Fachhochschule Nordwestschweiz oder bei mir zu Hause. Wichtig war mir in erster Linie, dass sich die Lernenden am Gesprächsort wohlfühlen, damit eine Vertrauensbasis entstehen kann und sie sich fürs Gespräch öffnen. Mir war bewusst, dass wir auch über unangenehme Themen sprechen würden, die unter Umständen mit dem Wohlbefinden im aktuellen Betrieb der Lernenden zu tun haben. Aus diesem Grund war klar, dass einige Lernenden das Gespräch nicht im Büro, sondern an einem neutralen Ort führen wollen. Schließlich wollten fünf Lernende das Gespräch bei sich zu Hause führen (davon zwei Lehrvertragsauflöser), sechs entschieden sich für ein Büro in ihrem Betrieb oder im Verbund (Gebäude der Leitorganisation), zwei kamen in ein Büro an der Fachhochschule Nordwestschweiz, ein Lehrvertragsauflöser kam zu meinem anderen Arbeitsplatz an der Hochschule Luzern, mit einer Lernenden traf ich mich in der Mensa der Berufsschule und eine Lernende kam zu mir nach Hause. Ein Lehrvertragsauflöser wollte wie erwähnt kein Face-to-Face-Interview geben, sondern war nur für ein Telefoninterview bereit.

Gleich zu Beginn fragte ich die Jugendlichen, ob sie damit einverstanden wären, wenn wir uns duzen. Grund dafür war, dass ich mir dadurch eine größere Nähe und Offenheit versprach, was auch funktionierte. Alle Lernenden waren mit dem Vorschlag einverstanden, aber ein paar wenige fielen beim Gespräch unbewusst ins Siezen zurück – dies war aber nicht weiter störend.

Vor dem Gespräch bat ich die Jugendlichen jeweils, einen Kurzfragebogen mit ihren soziodemographischen Daten und Angaben zur Berufsausbildung sowie eine Einverständniserklärung auszufüllen. Ich fragte sie, ob sie mit einer Audioaufnahme des Gesprächs einverstanden sind und wies sie darauf hin, dass alle Angaben anonymisiert würden. Zu Beginn des Gesprächs forderte ich sie dazu auf, auf einer von mir vorbereiteten Zeitachse eine Stimmungskurve ihrer Ausbildung vom ersten Lehrjahr bis zum aktuellen Zeitpunkt (resp. bei den Lehrvertragsauflösern und jenen Lernenden, welche die Berufsausbildung bereits abgeschlossen hatten, bis zum Ende ihrer Berufsausbildung) zu zeichnen. Anschließend bat ich sie, mir zu erzählen, was die einzelnen Stationen dieser Kurve waren, was sie erlebten und wie es ihnen dabei erging. Die Gespräche nahmen ihren Lauf und dauerten zwischen 50 Minuten und über zwei Stunden, je nachdem, wie viel die Lernenden erzählten.

Die Interviews fanden zwischen Oktober 2013 und Juni 2014 jeweils im Abstand von zwei bis drei Wochen statt. Alle Interviews führte ich auf Schweizerdeutsch, und eine studentische Mitarbeiterin bzw. ein studentischer Mitarbeiter der Fachhochschule Nordwestschweiz transkribierten sie anschließend auf Hochdeutsch. Sie blieben bei der Übersetzung möglichst nah an der Schweizerdeutschen Wortwahl, weshalb in den Transkripten teilweise

grammatikalische Fehler zu finden sind. Für die Thematik wichtige Schweizerdeutsche Begriffe beließen sie in der Mundart und schrieben sie kursiv (z.B. „Dann versuchen sie zu *schlüüfe*.“). Sprechpausen ab drei Sekunden hielten sie mit drei Punkten [...] fest, nonverbale Handlungen kursiv in Klammer (*Telefon klingelt*), Laute der interviewten Person wie „mhm“ oder „hm“ transkribierten sie nur, sofern sie inhaltlich relevant waren, unverständliche Worte oder Sätze kennzeichneten sie in Klammer mit einem Fragezeichen und betonte Ausdrücke schrieben sie in Großbuchstaben.

### **Datenerhebung III: Erhebungsmethoden**

Mit den Lernenden führte ich *problemzentrierte Interviews* gemäß Witzel (1989; 2000). Bei problemzentrierten Interviews besteht das Ziel in der *Rekonstruktion von Orientierungen und Handlungen* der Befragten, deshalb ist eine prozessorientierte Haltung während des Gesprächs wichtig. Dies versuchte ich umzusetzen, indem ich zwar auf der einen Seite den Leitfaden hatte, auf der anderen Seite aber auch flexibel auf Themen einging, welche die Lernenden einbrachten. Des Weiteren sollte man eine problemzentrierte Orientierung gegenüber sozial relevanter Probleme haben, d.h. als Forscherin nutze ich objektive, von individuellen Akteur/innen nicht veränderbare Bedingungen der beobachteten Orientierungen und Handlungen wie bspw. die berufliche Organisation oder die nationale Herkunft, um die Erklärungen der Befragten zu kontextualisieren und verstehen. (Witzel 2000, Paragraph 2)

Das Erkenntnisinteresse bei der Hauptgruppe – den Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung – lag primär bei ihren Erfahrungen mit Problemsituationen, die lehrabbruchrelevant sein können, sowie zu Angeboten der Leitorganisation, verbundspezifischen Strukturen und Situationen, die sie als unterstützend empfanden – diese können im Sinne des Capabilities-Ansatzes als Konversionsfaktoren gedeutet werden (Teilfragen 2 a & b). Deshalb wurden sie primär zu diesen Aspekten befragt. Darüber hinaus befragte ich sie zur Berufswahl sowie zum Rekrutierungs- und Selektionsprozess ihres jeweiligen Verbundes. Tabelle 8 zeigt die Leitfragen für die Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung. Der detaillierte Leitfaden findet sich im Anhang.

Tabelle 8: *Leitfragen Lernende ohne Lehrvertragsauflösung (Hauptgruppe)*

Oberthema	Fragen
Ausbildung im Verbund allgemein	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie hast du die Lehre (bisher) erlebt?<sup>42</sup></li> <li>- Welche Erfahrungen hast du gemacht?</li> </ul>
Berufswahl und Selektionsverfahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Warum hast du dich für diesen Beruf und für den Verbund entschieden?</li> <li>- Wie hast du das Selektionsverfahren im Verbund erlebt?</li> <li>- Was war aus deiner Sicht der Grund, warum dir der Verbund eine Lehrstelle angeboten hat?</li> </ul>
Rotation, geteilte Betreuung und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie funktioniert die Rotation bzw. der Wechsel zwischen den Betrieben? Wie gefällt dir die Rotation?</li> <li>- Von wem wirst du beim Verbund und beim Betrieb betreut? Wie erlebst du diese Betreuungssituation?</li> <li>- Was fällt dir leicht in der Lehre, was schwer?</li> </ul>
Lehrvertragsauflösung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hast du dir oder hat sich der Verbund schon einmal überlegt, den Lehrvertrag zu kündigen? Weshalb?</li> <li>- Wie seid ihr mit dieser Situation umgegangen? Gab es Gespräche mit dem Verbund und dem Betrieb und allenfalls mit deinen Eltern?</li> </ul>
Hilfestellungen, aktuelle Situation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie ist es zum Entscheid gekommen, die Lehre doch nicht abzugeben? Was hat dir dabei geholfen?</li> <li>- Wie ist deine Situation zum jetzigen Zeitpunkt?</li> <li>- Was wäre ein Anlass dazu, dass du die Lehre doch abbrechen würdest?</li> </ul>
Retrospektive und Zukunft	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Würdest du wieder eine Lehre in diesem Beruf u. beim Verbund machen?</li> <li>- Was planst du für die Zukunft?</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung

<sup>42</sup> Umgangssprachlich wird für die Berufsausbildung / berufliche Grundbildung meistens der Begriff „Lehre“ verwendet. Deshalb wurde im Leitfaden ebenfalls dieser Begriff benutzt.

Bei der Kontrollgruppe – den Lehrvertragsauflösern – galt es herauszufinden, welche Gründe (allenfalls trotz integrativer Strukturen und Unterstützungsangeboten) zur Lehrvertragsauflösung geführt hatten und was die Lernenden benötigt hätten bzw. was nötig gewesen wäre, damit es nicht soweit gekommen wäre. Die Tabelle 9 zeigt die Leitfragen für die Lehrvertragsauflöser. Der detaillierte Leitfaden befindet sich im Anhang.

Tabelle 9: *Leitfragen Lernende mit Lehrvertragsauflösung (Lehrvertragsauflöser – Kontrollgruppe)*

Oberthema	Fragen
Ausbildung im Verbund allgemein	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie hast du die Lehre im Verbund erlebt?</li> <li>- Welche Erfahrungen hast du gemacht?</li> </ul>
Berufswahl und Selektionsverfahren	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Warum hast du dich für diesen Beruf und für den Verbund entschieden?</li> <li>- Wie hast du das Selektionsverfahren im Verbund erlebt?</li> <li>- Was war aus deiner Sicht der Grund, warum dir der Verbund eine Lehrstelle angeboten hat?</li> </ul>
Rotation, geteilte Betreuung und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie funktionierte die Rotation bzw. der Wechsel zwischen den Betrieben? Wie gefiel dir die Rotation?</li> <li>- Von wem wurdest du beim Verbund und beim Betrieb betreut? Wie hast du diese Betreuungssituation erlebt?</li> <li>- Was fiel dir leicht in der Lehre, was schwer?</li> </ul>
Lehrvertragsauflösung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie kam es zur Lehrvertragsauflösung?</li> <li>- Wie bist du mit der Situation umgegangen, wie der Betrieb und der Verbund? Gab es Gespräche mit Verbund, Betrieb und ggf. deinen Eltern?</li> </ul>
Hilfestellungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was hättest du gebraucht, um die Lehre weiterzuführen?</li> <li>- Was hätte passieren müssen, damit der Lehrvertrag nicht aufgelöst wird?</li> </ul>
Retrospektive und Zukunft	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Würdest du wieder eine Lehre in diesem Beruf und bei diesem Verbund machen? Weshalb ja/nein?</li> <li>- Was ist seit der Lehrvertragsauflösung passiert?</li> <li>- Was planst du für die Zukunft?</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung

### **Datenauswertung**

Zwölf Interviews wertete ich mit der *Dokumentarischen Methode* aus, weil sie sich aufgrund zahlreicher längerer Erzählpassagen gut dafür eigneten. Es handelt sich dabei um die folgenden Interviews: Sabrina, Philipp, Galiba (Spednet), Luca, René (Ruralnet), Tom, Ariana, Shkodran, Nathanael (Integranet), Linda, Daniela und Alexandros (Transportnet). René, Shkodran und Nathanael gehören der Kontrollgruppe der Lehrvertragsauflöser an, die restlichen neun Lernenden der Hauptgruppe (Lernende ohne Lehrvertragsauflösung). Die verbleibenden fünf Interviews – Michael (Spednet), Sekar, Sandro (Lehrvertragsauflöser), Fabienne und Nicole (Transportnet) – habe ich mit der *qualitativen Inhaltsanalyse* ausgewertet, vgl. nachfolgender Punkt

(5.2.2). Grund für diese Auswertungsmethode war, dass diese fünf Interviews insgesamt nicht so ergiebig waren. Zudem eigneten sie sich weniger gut für die Dokumentarische Methode, da es eher Frage-Antwort-Gespräche waren und deshalb wenig lange Sequenzen beinhalteten.

Bei der Auswertung von Interviews anhand der Dokumentarischen Methode besteht das Ziel darin, das immanente vom konjunktiven Wissen zu differenzieren, indem in einem ersten Schritt Ersteres herausgearbeitet, in einem zweiten Schritt Letzteres rekonstruiert wird. Für den ersten Schritt (*1) Herausarbeitung des immanenten Wissens*) ist zentral, dass ich als Forscherin zuerst das Gesagte aus sich heraus verstehe, also das immanente Wissen bzw. den immanenten Sinngehalt analysiere. Das konkrete Vorgehen ist dabei Folgendes: Die Forscherin nimmt eine *formulierende Interpretation* vor, d.h. sie liest aus den Transkripten den wörtlichen, expliziten (immanenten) Sinngehalt heraus und (re-)formuliert diesen. Es geht dabei darum zu sehen, *was* gesagt wurde. Hierzu wird die thematische Struktur des Transkripts nach Ober- und Unterthemen aufgeschlüsselt.

Für den zweiten Schritt (*2a) Rekonstruktion des konjunktiven Wissens*) gilt es, das Gesagte als Resultat eines Erlebniszusammenhangs – eben des konjunktiven Erfahrungsraums – zu verstehen. Der Fokus der Analyse liegt dabei klar bei diesem zweiten Analyseschritt, denn es gilt, das konjunktive, kollektive Wissen als Basis gemeinsamer Orientierungen der Befragten herauszukristallisieren.

In einem nächsten Schritt (*2b*) gilt es, eine *reflektierende Interpretation* vorzunehmen. Diese hat zum Ziel, das atheoretische Wissen herauszuschälen, indem man analysiert, *wie* etwas gesagt wird bzw. wie über ein Thema gesprochen wird und in welchem Kontext es angesprochen wird. Hierfür wird die formale Struktur des Transkripts aufgeschlüsselt und auf diese Weise der dokumentarische Sinngehalt interpretiert und durch Explikation rekonstruiert. (Bohnsack 2013, 190) Um den dokumentarischen Sinngehalt rekonstruieren zu können, nimmt man als Forscherin eine *Sequenzanalyse* vor: Taucht ein Thema an mehreren Stellen im Interview auf, werden diese Sequenzen miteinander verglichen. Wenn mehrere gleichartige Reaktionen auf dasselbe Thema auftreten, so ist dies eine Regel resp. ein Orientierungsrahmen/ein homologer Anschluss dieses Falls.

Die formulierende wie auch die reflektierende Interpretation werden innerhalb eines Transkripts resp. eines Falls vorgenommen, während der nächste Schritt (*3*) ein fallübergreifender Vergleich ist: Bei der *sinngenetischen Typenbildung* sucht die Forscherin nach Themen bzw. Orientierungsrahmen, die in mehreren Interviews vorkamen, also nach dem sogenannten gemeinsamen Dritten oder „*tertium comparationis*“ (Ebd. 2013, 194). Eine *Basistypik* zu bilden ist dann möglich, wenn zu einem dieser Themen über die Fälle hinweg ein ihnen allen gemeinsamer Habitus oder Orientierungsrahmen in Ansätzen identifizierbar ist. Dies ist bspw. der Fall, wenn Jugendliche mit

Migrationshintergrund in einer ähnlichen Weise über ihr Erleben der Lehrstellensuche sprechen (der migrationspezifische Erfahrungsraum ist hier die Migrations- oder Basistypik). Um zu rekonstruieren, ob der gemeinsame Habitus oder Orientierungsrahmen tatsächlich nur für diese Gruppe Jugendlicher typisch ist, muss kontrolliert werden, ob er auch bei milieu-, entwicklungs- oder geschlechtsspezifischen Variationen als Gemeinsamkeit identifizierbar bleibt. Diese komparative Analyse zwischen den Fällen unter Berücksichtigung ihrer Mehrdimensionalität ermöglicht eine *soziogenetische Typenbildung*, d.h. jeder Fall wird im Vergleich zu den anderen Fällen hinsichtlich seiner Typik in verschiedenen sozialen Erfahrungsräumen (migrations-, geschlechts-, milieu-, altersspezifischen etc.) verortet. Auf diese Weise ist eine Generalisierung der Ergebnisse durchaus möglich. Der Grad der Validität der einzelnen Typik ist aber davon abhängig, „wie vielfältig, d.h. multidimensional, der einzelne Fall innerhalb einer ganzen Typologie verortet werden kann.“ (Bohnsack 2013, 194)

Ich habe mich bei der Auswertung der Interviews der Lernenden größtenteils ans obige Schema angelehnt. Den immanenten Sinngehalt habe ich mittels *Fallbeschreibungen* zu jeder befragten Person erfasst, d.h. ich habe zu allen Jugendlichen je eine Fallbeschreibung verfasst, in der ich ihren Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II und somit zur Berufsausbildung beim Verbund sowie die Ausbildung selber beschrieb. Um die Fallbeschreibung schreiben zu können, kodierte ich die Interviews zuerst von Hand. Die Codes vergab ich nicht systematisch, sondern verwendete sie eher als Hilfestellung zur schnelleren Orientierung innerhalb eines Transkripts. Anhand der Fallbeschreibungen stellte ich folgende *tertia comparationis* zusammen – sie lehnen sich einerseits an den Leitfaden an (kursiv), andererseits habe ich sie induktiv aus den Interviews herausgearbeitet:

- *geteilte Betreuung (Verhältnis zu Betriebsmitarbeitenden und zur Leitorganisation)*
- *Rotation*
- *Problemsituationen und damit zusammenhängende Bewältigungsstrategien*
- *Lehrvertragsauflösung (Ursachen, Umgang damit)*
- *Unterstützungsfaktoren (in Anlehnung an den Capabilities-Ansatz)*
- *Berufswahl*
- *Selektion im Verbund*
- *Selbstbeschreibung (Stärken/Kompetenzen und Schwächen)*
- *berufliche Zukunft*
- Berufsfachschule
- Ermächtigungserfahrungen
- Ohnmachts-/Entmächtigungserfahrungen (Misserfolge, Versagen und Enttäuschungen)
- Wünsche und Aspirationen der Lernenden

- Vergleich mit anderen Lernenden
- soziodemographische Aspekte (Migrationshintergrund, Geschlecht etc.)
- Lohn

Im Anschluss daran analysierte ich längere, besonders dichte Sequenzen detailliert, nahm innerhalb jedes Interviews eine komparative Sequenzanalyse vor und suchte nach *positiven Horizonten* und *negativen Gegenhorizonten* zu gewissen zentralen Themen. Erstere sind gemäß Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014) positiv besetzte Themen, Letztere deren negativ besetzte Gegenspieler. Mit diesen ist es möglich, Zielorientierungen der Befragten zu fassen und zu verstehen, wann und wo sie ein sog. Enaktierungspotential aufweisen, d.h. wann sie in der Lage sind, ihre eigenen Orientierungen/ihren Habitus um- und durchzusetzen. Wenn eine solche Durchsetzung verunmöglicht wird, handelt es sich um ein Orientierungsdilemma und es zeigen sich Formen der Bewältigung und Bearbeitung (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 296). Solche Sequenzen sind für mein Thema besonders interessant, zeigen sie doch in Anlehnung an den Capabilities-Ansatz die *Fähigkeiten* der Jugendlichen oder aber die *Beschränkung* ebendieser sowie die damit verknüpften (vorhandenen oder fehlenden) Konversionsfaktoren auf. Bei der Analyse der Konversionsfaktoren habe ich mich primär auf soziale Konversionsfaktoren konzentriert und persönliche Faktoren nur am Rand thematisiert. Auch auf Funktionsweisen ging ich nur marginal ein, weil diese für den Forschungsgegenstand – sowie insgesamt im Capabilities-Ansatz – weniger relevant sind als *Fähigkeiten*. Um einschätzen zu können, ob etwas als Konversionsfaktor wirkt, interpretierte ich Interviewaussagen deshalb hinsichtlich der vier im Theoriekapitel erläuterten *Fähigkeiten* (vgl. Punkt 4.3.3): *Capability for Education*, *Capability for Voice*, *Capability for Work* und *Capability to Aspire* (Dif-Pradalier et al. 2012; Appadurai 2004; Powell 2012).

Die Aussagen habe ich zudem mithilfe der Soziologie der Konventionen interpretiert, um die Argumentations- und Rechtfertigungsmuster der Jugendlichen auf die Typologie der Verbände rückkoppeln und so besser verstehen zu können. Dabei verwendete ich meistens den Begriff ‚Welt‘, womit immer auch die einer Welt jeweils zugrundeliegende Konvention mitgemeint ist: Welt der Inspiration, häusliche Welt, Welt der Meinung resp. des Rufs, staatsbürgerliche Welt, Welt des Markts, industrielle Welt und projektförmige Welt (Boltanski und Thévenot 2007; Boltanski 2007).

Anhand der vertiefenden Analyse jedes einzelnen Interviews konnte ich die Fallbeschreibungen erweitern und anschließend einen fallübergreifenden Vergleich machen. Diese komparative Analyse führte schließlich zum letzten Schritt, der *Typenbildung*. Diesen Schritt führte ich jedoch nicht systematisch durch, weil es mir in der Analyse darum ging, die Resultate zwischen den Verbänden als Fällen zu vergleichen, die Lernenden hingegen keine Fälle darstellten. Ich untersuchte, welche (tendenziellen) Gemeinsamkeiten es

innerhalb einer soziodemographischen Gruppe – bspw. Lernende mit Migrationshintergrund – gibt, und ob es Differenzen zur jeweiligen Gegengruppe gibt. Dabei beschränkte ich mich nicht nur auf soziodemographische Merkmale, sondern konstruierte analog zu Kelle und Kluge (2010, 74 und 83ff) auch empirisch begründete Typologien, die sich aus dem Material heraus ergaben (Lernende mit Lehrvertragsauflösung vs. Lernende ohne). Die soziodemographischen Merkmale nutzte ich ergänzend, um ein ganzheitliches Bild der einzelnen Lernenden-Gruppen zu erhalten.

Konkret arbeitete ich die gemeinsamen Erfahrungshintergründe der folgenden vier Lernenden-Gruppen heraus:

- ‚ausländische‘ Lernende
- schulisch schwächere Lernende
- Lernende mit Lehrvertragsauflösung
- Lernende ohne Lehrvertragsauflösung

Gewisse Lernende gehören mehr als einer Gruppe an, z.B. Lehrvertragsauflöser mit Migrationshintergrund. Ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund bedeutet, dass die Mehrheit der Befragten, welche zu einer Gruppe gehören, die jeweiligen Erfahrungshintergründe dieser Gruppe teilt (aber nicht zwingendermaßen alle Befragten dieser Gruppe) und jeweils als positiv oder negativ erlebt. Aus den gemeinsamen Erfahrungshintergründe lassen sich Schlüsse auf capabilityfördernde und -hinderliche Aspekte ziehen, also darauf, welche verbundspezifischen Merkmale als Konversionsfaktoren wirken, welche als Beschränkungen. Bei den Lehrvertragsauflösern führe ich keine positiven Horizonte auf, weil es schlussendlich zum Abbruch der Ausbildung im Verbund kam. Bei ihrer Gegengruppe, den Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung, werden im Gegenzug dazu keine negativen Gegenhorizonte aufgeführt, weil es diese bei ihnen zwar ebenfalls gab, sie aber nicht so gravierend waren, dass es zum Ausbildungsabbruch kam.

Im Anschluss an die Beschreibung der Datenerhebung und -auswertung der Lernenden-Interviews folgt nun die Erklärung der Datenerhebung und -auswertung der Interviews mit den Vertreter/innen der Betriebe und der Leitorganisationen.

### 5.2.2 *Berufsbildner/innen Ausbildungsbetriebe und Ausbildungsleiter/innen Leitorganisationen: Leitfaden-Interviews*

#### **Datenerhebung I: Fallauswahl**

Die Interviews mit den Vertreterinnen und Vertretern der Ausbildungsbetriebe, welche im Folgenden einheitlich Berufsbildner/innen genannt werden, wurden im Rahmen des SNF-Projekts geführt. Insgesamt befragte das Projektteam in 35 Interviews 46 Personen aus allen vier Verbänden (vgl. Tabelle

10). Wichtig bei der Wahl der Interviewpartner/innen war, dass diese einerseits ins *operative Geschäft* der Lernendenbetreuung involviert sind, andererseits auch *strategische Entscheide* bezüglich Lernendenausbildung und Zusammenarbeit mit dem jeweiligen Verbund fällen. Diese Funktionen werden oft von zwei verschiedenen Personen in einem Betrieb eingenommen, weshalb im Interview häufig beide Funktionsträger/innen anwesend waren. Die Befragten bekleideten u.a. die Funktionen Berufsbildner, Ausbildungsverantwortliche, Leiterin Berufsbildung, Verantwortlicher Lernendenbetreuung, Berufsbildungskordinatorin, Mitglied der Geschäftsführung oder waren primär die Kontaktperson zur Leitorganisation und verantwortlich für die Lernenden. Neben der Funktion war die Erfahrung im Betrieb ein weiteres Auswahlkriterium: Je länger eine Person im Betrieb arbeitete, desto mehr Erfahrungen hatte sie mit der Betriebskultur, was für die Interviews von Vorteil war.

Auch die Interviews mit den *Vertreterinnen und Vertretern der Leitorganisationen* – im Folgenden *Ausbildungsleiter/innen* genannt – wurden im Rahmen des SNF-Projekts geführt. Insgesamt befragte das Projektteam in 16 Interviews 18 Personen aus allen vier Verbänden (vgl. Tabelle 11). Die Befragten nahmen folgende Funktionen ein: Leitung Grundbildung, Leitung Berufsbildung, Leitung Marketing und Verkauf, Bereichsleiter Ausbildungen, Geschäftsführung, Bereichsleitung, Geschäftsleitung, Vereinspräsidium und (Berufs)bildungskoordination. Bei drei von vier Interviews mit Spednet waren zudem jeweils ein Lernender oder ein Praktikant anwesend.

Tabelle 10: *Übersicht der befragten Berufsbildner/innen der Ausbildungsbetriebe*

Verbund	Betrieb	Interviewnr 1 – Funktion	Befragte	Interviewnr 2 – Funktion
Integranet	1	Leiter Berufsbildung und Vorstand Förderverein Integranet		Ausbildungsverantwortliche
	2	Leiterin einer Dementengruppe und Berufsbildnerin		
	3	Gruppenleiterin und Berufsbildnerin		
	4	Hortleiterin		
	5	Planung Ausbildung Lernende		
	6	Kontaktperson Integranet		
	7	Kontaktperson Integranet, Praxisausbildner		
	8	Verantwortliche Lernendenbetreuung		Mitglied der Geschäftsleitung
Transportnet	1	Berufsbildnerin		stv. Bereichsleiter
	2	Bereichspersonalleiter		
	3	Berufsbildner		
	4	Regionenleiter		Berufsbildnerin KVöV
	5	Expertin Lernendenausbildung		Berufsbildnerin KVöV
	6	Mitglied Geschäftsleitung		Lernendenbetreuerin
	7	Leiter Berufsbildung		
	8	HR-Verantwortliche, strategisch Zuständige für Lernendenausbildung		
Spednet	9	Berufsbildner		
	10	Leiter Berufsbildung		
	1	Geschäftsführer		Berufsbildnerin
	2	Berufsbildner und Präsident Spednet		
	3	Speziationsleiter und Berufsbildner		
	4	Berufsbildnerin		Berufsbildner
	5	Gründer, Eigentümer und Manager		
	1	Berufsbildner		Mitglied der Geschäftsleitung
Ruralnet Ruralnet	2	Validation Engineer		
	3	Berufsbildner		Berufsbildner
	4	Berufsbildungskoordinatorin		Ausbildung Produktionsmechaniker
	5	Betriebsleiterin		
	6	Betriebs- und Berufsbildungsleiterin		
	7	Lernendenbetreuerin		
	8	Berufsbildnerin		stv. Berufsbildnerin

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 11: *Übersicht der befragten Ausbildungsleiter/innen der Leitorganisationen*

		Befragte		
Verbund	Interviewte/r 1 – Funktion	Interviewte/r 2 – Funktion	Interviewte/r 3 – Funktion	
Integranet	Bereichsleiter Ausbildungen Soziales und Gesundheit; Berufsbildungskordinator			
	Geschäftsführer Integranet			
	Bereichsleiterin kaufmännische Ausbildungen; Berufsbildungskordinatorin			
	Leiter Grundbildung	Führungsunterstützung Grundbildung		
Transportnet	Leiterin Entwicklung Lehrgänge	Key Account Manager		
	Leiterin Entwicklung Lehrgänge	Leiterin Marketing und Verkauf		
	Leiterin Entwicklung Lehrgänge	Bereichsleiter Standort Bern		
	Geschäftsführerin	Lernender; Unterstützung bei der Vorselektion und Betreuung (Nachhilfe) Lernender		
Spednet	Geschäftsführerin	Verantwortliche Administration und Akquise Betriebe		
	Geschäftsführerin	Praktikant		
	Geschäftsführerin	Praktikant	stv. Geschäftsleitung	
	Vereinspräsidentin und Mitglied Geschäftsleitung	Berufsbildungskordinatorin; Vorstandsmitglied	stv. Bildungskordinatorin	
Ruralnet	Vereinspräsidentin und Mitglied Geschäftsleitung			
	Ausbildungsleiter Lehrwerkstätte und Geschäftsführer Leitorganisation			
	stv. Bildungskordinatorin			
	Berufsbildungskordinatorin; Vorstandsmitglied			

Quelle: Eigene Darstellung

## **Datenerhebung II: Organisation und Durchführung der Interviews**

Die Interviews mit den *Ausbildungsleiter/innen* fanden von Juli 2011 bis März 2012 statt und wurden im SNF-Projektteam aufgeteilt. Da dies die erste der drei qualitativen Erhebungsphasen war und ich zu diesem Zeitpunkt noch nicht eingearbeitet war, nahm ich an drei Interviews als ZuhörerIn teil – organisiert und geführt haben diese Interviews jeweils andere Teammitglieder. Die Interviews fanden jeweils in einem Sitzungsraum des Verbunds statt und dauerten ein bis zwei Stunden. Die Interviews wurden wie die Lernendeninterviews auf Schweizerdeutsch geführt, und eine studentische Mitarbeiterin bzw. ein studentischer Mitarbeiter der Fachhochschule Nordwestschweiz transkribierten sie auf Hochdeutsch.

Die Interviews mit den *Berufsbildner/innen* fanden im Zeitraum August 2010 bis März 2012 statt und wurden ebenfalls im SNF-Projektteam aufgeteilt. Die Ansprechpersonen der Leitorganisationen vermittelten uns jeweils Interviewpartner/innen aus den Betrieben. Diese schrieben wir per Mail an und riefen sie anschließend an, um einen Termin fürs Gespräch zu vereinbaren. Die Interviews fanden jeweils in einem Sitzungsraum des Betriebs statt und dauerten ein bis zwei Stunden. Wir gingen i.d.R. zu zweit an ein Interview, jemand hatte den Lead, die andere Person führte das Protokoll. Die Interviews beider Gruppen wurden aufgezeichnet und anschließend anhand der gleichen Transkriptionsregeln wie später die Interviews mit den Lernenden (vgl. oben) vollständig transkribiert.

## **Datenerhebung III: Erhebungsmethoden**

Ich führte auf der Ebene der Betriebe und der Leitorganisationen *Expert/inneninterviews* (vgl. Punkt 5.1.2). Laut Meuser und Nagel (2005) gibt es zwei Arten von Experten: einerseits Experten „von aussen“ (Gutachter/innen), andererseits Experten als Teil ihres Handlungsfeldes – die Berufsbildner/innen und den Ausbildungsleiter/innen gehören zu Letzteren, das Handlungsfeld ist ihr der Betrieb und der Verbund. Sowohl Berufsbildner/innen als auch Ausbildungsleiter/innen verfügen über „einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse“ (Ebd. 2005, 73) und sind oft auf der zweiten oder dritten Hierarchieebene zu finden, weil hier i.d.R. Entscheidungen vorbereitet und durchgesetzt werden und das meiste Wissen über interne Ereignisse und Strukturen vorhanden ist. Expert/innen verfügen über ein Sonderwissen, das andere nicht teilen, resp. ihnen wird von anderen ein solches Sonderwissen zugeschrieben und sie nehmen es für sich in Anspruch. Als Expertin/Experte hat man zudem eine Deutungshoheit und ist an der Durchsetzung von Deutungen beteiligt (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2014, 118ff). In Verbänden beanspruchen Leitorganisationsmitglieder die Deutungshoheit über das Selektionsverfahren, werden aber von Berufsbildner/innen konkurriert.

Das Ziel von Expert/inneninterviews besteht darin, das Überindividuell-Gemeinsame herauszuarbeiten, Aussagen über Repräsentatives, Wirklichkeitskonstruktionen und Deutungsmuster zu treffen (Meuser und Nagel 2005, 80). Die Vergleichbarkeit der Interviews wird möglich, indem in allen Interviews der gleiche Leitfaden verwendet wird und die Experten einen gemeinsamen institutionell-organisatorischen Kontext teilen. Dieser Kontext ist im vorliegenden Projekt der jeweilige Verbund. Alle Aussagen werden von Beginn an im Kontext der institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen ihres Verbunds verortet. Von hier erhalten sie ihre Bedeutung und nicht von daher, an welcher Stelle im Interview sie genannt werden (im Gegensatz zur einzelfallinteressierten Interpretation, die ich bei den Lernenden anwende).

Für die Interviews mit den Berufsbildner/innen sowie den Ausbildungsleiter/innen erstellte das Projektteam je einen Leitfaden (vgl. Tabelle 12 und 13), aber da das Themenspektrum für die Leitorganisationen sehr umfangreich war, teilten wir die Fragen jeweils auf zwei Interviews pro Verbund auf. Die detaillierten Leitfäden finden sich im Anhang.

Tabelle 12: *Übersicht Leitfaden Ausbildungsbetriebe*

Oberthema	Fragen
Teilnahme beim Verbund	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Warum bilden Sie bei Ihrem Betrieb Lernende aus?</li> <li>- Warum machen Sie das im Rahmen des Verbunds xy?</li> </ul>
Auswahl der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Der Verbund xy übernimmt für Sie die Suche &amp; Auswahl der Lernenden. Welche Erfahrungen machen Sie damit?</li> </ul>
Ausbildung und Betreuung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Was ist Ihnen wichtig bei der Ausbildung?</li> <li>- geteilte Betreuung: Welche Erfahrungen machen Sie mit der geteilten Betreuung zwischen dem Verbund und dem Betrieb?</li> <li>- Rotation: Welche Erfahrungen machen Sie als Betrieb mit der Rotation der Lernenden?</li> <li>- Lehrabbruch: Was sind typische Probleme mit den Lernenden? Was machen Sie konkret bei Problemen?</li> <li>- Wie versuchen Sie, Lehrabbrüche zu verhindern?</li> </ul>
Perspektiven nach Lehrabschluss	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Übernehmen Sie Lehrabgänger/innen, die ihre Ausbildung beim Verbund xy gemacht haben? Warum ja/nein?</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 13: *Übersicht Leitfaden Leitorganisation*

Wurzeln und Gründungsinitiative des Verbunds	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie bedeutsam war für Ihren Verbund dessen Entstehungskontext für die Entwicklung in den letzten 10-12 Jahren?</li> <li>- Wie hat er die Richtung / Akquise von Ausbildungsbetrieben und Schwerpunkten bei Berufen/Branche beeinflusst?</li> </ul>
Akquise und Bindung von Ausbildungsbetrieben	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Akquise: Wie gut gelingt es Ihnen, neue Betriebe zu akquirieren?</li> <li>- Wie stellen Sie Ihren Verbund dar? (Wer sind Sie? Was bieten Sie?)</li> <li>- Bindung: Wie stellen Sie es an, dass Betriebe eine Nähe/Identifikation zu Ihrem Verbund entwickeln und bei Ihrem Verbund bleiben?</li> <li>- Fluktuation: Haben bisher Betriebe den Verbund verlassen? Weshalb?</li> <li>- Gibt es Situationen, wo Sie einen Betrieb entlassen? Weshalb?</li> </ul>
Zielsetzungen Lernendenrekrutierung (Firmenphilosophie)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Philosophie verfolgen Sie bei der Rekrutierung und Selektion?</li> <li>- Wen suchen Sie? Wie stellen Sie dabei Ihren Verbund dar?</li> </ul>
Rekrutierung und Selektion der Lernenden	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rekrutierung: Wie machen Sie Jugendliche auf die Möglichkeit einer Ausbildung in Ihrem Verbund aufmerksam?</li> <li>- Inwiefern bewerben sich Jugendliche, die tatsächlich auch Ihrer Zielgruppe entsprechen? Wer sind Ihre Konkurrenten?</li> <li>- Selektion/Auswahl: Welches sind die Anforderungen an die Jugendliche, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten?</li> <li>- Inwiefern gelingt es Ihnen, jene Jugendlichen zu finden, die dem Anforderungsprofil Ihres Verbunds entsprechen?</li> <li>- Vor- u. Nachteile Ihres Rekrutierungsprozesses im Vergleich zu jenen in konventionellen Ausbildungsbetrieben/in anderen Verbänden?</li> <li>- Inwiefern können die Betriebe bei der Selektion mitreden?</li> </ul>
Zielsetzungen Ausbildung und Betreuung (Firmenphilosophie)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wo legen Sie mit Ihrem Verbund die Schwerpunkte in der Ausbildung und Betreuung der Lernenden? Weshalb?</li> <li>- Verorten Sie die Zielsetzungen der Lehrlingsausbildung eher beim benötigten Fachkräftebedarf in Branche/Beruf oder bei der Integration der Jugendlichen in Arbeitswelt u. Gesellschaft?</li> </ul>
Rotation als Teil des Ausbildungskonzeptes	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wieso haben Sie das Rotationsprinzip bei den Berufen XY?</li> <li>- Welche Vor- und Nachteile des Rotationsprinzips gibt es?</li> </ul>
Betreuungsprinzip	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Welche Erfahrungen haben Sie mit der geteilten Betreuung zwischen Betrieben und Leitorganisation gemacht?</li> <li>- Welche Vor- und Nachteile der geteilten Betreuung gibt es?</li> </ul>
Berufs- und Betriebsidentitäten ("Kultur")	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inwiefern identifizieren sich die Ausbildungsbetriebe mit dem Verbund?</li> </ul>
Lernsettings und Zusatzangebote	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie werten Sie die drei Eckpunkte Praxis on the job, Lernen in Schule/Lehrwerkstatt u. Zusatzangebote XY?</li> </ul>
Übergang in den Arbeitsmarkt	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wie bereitet Sie die Lernenden auf den Übergang in den Arbeitsmarkt vor?</li> <li>- Wie bringen die Betriebe ihre Interessen ins Spiel?</li> <li>- Werden die Lernenden von den Ausbildungsbetrieben übernommen? Gibt es dabei Konkurrenzsituationen?</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung

## Datenauswertung

Da die Interviews mit den Berufsbildner/innen und den Ausbildungsleiter/innen im Rahmen des SNF-Projekts geführt wurden, werteten wir sie gemeinsam im Team aus. Wir führten dabei eine *konventionensoziologische qualitative Inhaltsanalyse* durch. Wir kodierten die Transkripte deduktiv und induktiv und bildeten auf diese Weise Über- und Unterkategorien (Mayring 2012, 31f), d.h. gewisse Codes vergaben wir aufgrund unseres theoretischen Vorwissens, anhand dessen wir auch den Leitfaden erstellt hatten, andere Codes ergaben sich aus den Transkripten heraus. Im Gegensatz zum von Mayring vorgeschlagenen Vorgehen war unser Kategoriensystem bzw. unsere Codeliste jedoch zu keinem Zeitpunkt des Auswertungsprozesses abgeschlossen und unveränderbar, sondern wir blieben stets offen für unvorhergesehene Informationen aus den Transkripten. Wir machten folglich auch keine Häufigkeitsanalysen von der Anzahl genannter Themen und Aussagen. Dies bewusst zu unterlassen ist gemäß Gläser und Laudel (2009, 198f) zentral, um der Komplexität der in Interviews enthaltenen Informationen gerecht zu werden. Wir nutzten deshalb ihr Vorgehen, das zwar an Mayrings Idee der Strukturierung angelehnt ist, aber die Offenheit gegenüber dem Datenmaterial wahrt. Die Codes erweiterten wir folglich fortlaufend und besprachen sie regelmäßig in Teamsitzungen. Die Kodierung erfolgte mithilfe der Analysesoftware atlas.ti, weil so die Kodierungen auf einfache Art und Weise im Team geteilt werden können bzw. alle Teammitglieder auf die Auswertungen der anderen zugreifen können. Dies ist möglich, weil in atlas.ti große Datenmengen (Audiodateien, Transkripte u.a.) an einem Ort verwaltet werden können.

Im Anschluss an die Kodierung erstellten wir zu jedem Interview mit Berufsbildner/innen anhand eines gemeinsam erarbeiteten Themenrasters eine Beschreibung der wichtigsten Themen und Aussagen. Beim Kodieren wie beim Erstellen der Beschreibungen blieben wir bezüglich der Terminologie zuerst nah bei den Aussagen der Interviewten, d.h. wir verwendeten ihre Begriffe und Metaphern (Meuser und Nagel 2005, 86). Erst in einem nächsten Schritt lösten wir uns von dieser alltagssprachlichen Terminologie und verwendeten soziologische Begrifflichkeiten, indem wir gewisse Begriffe ‚übersetzten‘ resp. Aussagen in einen theoretischen Rahmen fügten. So ist es laut Meuser und Nagel (Ebd. 2005, 88) möglich, das Gemeinsame im Verschiedenen im Rekurs auf soziologisches Wissen zu kategorisieren und eine empirische Generalisierung zu erzielen. Die theoretische Rahmung gaben wir den Aussagen, indem wir die darin enthaltenen Argumentations- und Rechtfertigungsmuster in Bezug auf verschiedene Themen mit der Soziologie der Konventionen (Boltanski und Thévenot 1999; 2007) herausfilterten und die entsprechenden Sequenzen mit konventionensoziologischen Begriffen kodierten. Bei den Beschreibungen verfahren wir i.d.R. auf dieselbe Weise, d.h. wir beschrieben die Aussagen der Befragten zuerst deskriptiv und interpre-

tierten sie anschließend anhand der Soziologie der Konventionen. Dies war an jenen Stellen möglich, bei denen sich die Befragten implizit und explizit auf Konventionen bzw. Welten bezogen (Imdorf 2010b, 16).

Ich nutzte für meine weitergehende Untersuchung zur Integrationsthematik größtenteils die bereits im Team erarbeiteten Kodierungen sowie die Betriebs-Interviewbeschreibungen, analysierte diese aber hinsichtlich meiner Thematik noch spezifischer. Konkret ging es in Bezug auf die erste Forschungsfrage darum, anhand der Interviewaussagen herauszuarbeiten, in welche Welten ein Lehrbetriebsverbund eingebunden ist, und u.a. zu analysieren, welche Bewerber/innen bei der Ausbildungsplatzvergabe demnach als ‚groß‘ gelten. In Bezug auf die zweite Forschungsfrage untersuchte ich einerseits, welche Situationen während der Ausbildung die Berufsbildner/innen als problematisch einstufen und zu einer Lehrvertragsauflösung führen könnten (bzw. tatsächlich dazu geführt haben), und auf welche Welten sie sich auch dabei bezogen. Andererseits analysierte ich, auf welche Welten sie sich bei Aussagen zu möglichen problemvorbeugenden und -lösenden Maßnahmen bezogen. Dabei ging es in Anlehnung an Imdorf (Ebd. 2010b, 16) nicht um die ‚Wahrheit‘ des selektions- oder problemgenerierenden resp. -lösenden Entscheidungsmoments, sondern um Wissen, das in einem Verbund für plausibel gehalten und deshalb nicht hinterfragt wird. Die betrieblichen Koordinationsanforderungen und Wertigkeitsordnungen können „als solcherart geteiltes Wissen verstanden werden, auf das sich die Selektionsverantwortlichen beziehen, wenn sie ihr Entscheidungshandeln nachträglich mit Argumenten untermauern.“ (Ebd. 2010b, 16).

Bei der *Analyse der Leitorganisations-Interviews* erstellten wir im Team keine Beschreibungen, kodierten aber die Interviews nach der gleichen Vorgehensweise wie die Betriebs-Interviews gemeinsam und führten somit ebenfalls eine konventionensoziologische Inhaltsanalyse durch. Anhand der Codes schrieben wir für jeden Verbund einen Zwischenbericht zu verschiedenen Themen, die in den Interviews zentral waren, und setzten sie in Verbindung mit der Soziologie der Konventionen. Die Zwischenberichte sowie weitergehende Analysen waren meine Grundlage bei der Auswertung der Leitorganisations-Interviews. Ich verwendete bei der konventionensoziologischen Analyse sowohl der Betriebs- als auch der Leitorganisations-Interviews wie bei den Lernenden meistens den Begriff ‚Welt‘, womit immer auch die einer Welt jeweils zugrundeliegende Konvention mitgemeint ist.

Für die Auswertung beider Interviewarten (mit den Ausbildungsleiter/innen wie mit den Berufsbildner/innen) zog ich im Anschluss an die gemeinsame Auswertung im Team den Capabilities-Ansatz hinzu. Auch die Aussagen der Betriebs- und Leitorganisationsvertreter/innen war dienlich dafür, zu sehen, welche Fähigkeiten der Lernenden wie gefördert oder eingeschränkt werden und welche Konversionsfaktoren Verbünde damit zusammenhängend besitzen. Bei der Analyse der Konversionsfaktoren habe ich

mich wie bei den Lernendeninterviews (vgl. Punkt 5.2.1) primär auf soziale Konversionsfaktoren konzentriert und die Interviewaussagen hinsichtlich der *Capability for Education*, *Capability for Voice*, *Capability to Aspire* und *Capability for Work* interpretiert.

### 5.2.3 *Qualitative Dokumentenanalyse*

Da die für die vorliegende Dissertation angewendete Dokumentenanalyse in erster Linie der Untermauerung der Interviewaussagen diene, wurde sie nicht systematisch, sondern ergänzend durchgeführt (vgl. Punkt 5.1.2). Als Dokumente dienten die Internetseiten, Leitbilder, Statuten und Verordnungen der vier untersuchten Lehrbetriebsverbände. Des Weiteren wurden Protokolle und Nachhilfekonzerte (sofern vorhanden) analysiert. Zudem wurden Vereinbarungen, die einer der Lehrvertragsauflöser (Sandro) gemeinsam mit einer anderen Lernenden während der Ausbildung beim Verbund erstellt hatte, analysiert. Die Dokumente wurden hinsichtlich jener Aussagen untersucht, welche Rückschlüsse auf die strukturellen Merkmale eines Verbunds erlaubten und somit der Cross-Case-Analyse (vgl. Abschnitt 5.4) dienen. Des Weiteren wurden die Dokumente mit den Aussagen der Interviews verglichen, um diese zu bestätigen oder gegebenenfalls – wenn es sich um gegenteilige Aussagen handelte – zu relativieren.

Nach der Erläuterung der qualitativen folgt nun jene der quantitativen Dokumentenanalyse.

## **5.3 Datenerhebung und -auswertung quantitative Dokumentenanalyse**

Für die quantitative Dokumentenanalyse wurden Lernenden-Statistiken der vier Lehrbetriebsverbände untersucht. Die Statistiken stellen eine wichtige Ergänzung der Interviews dar, da sie neben einer qualitativen auch eine quantifizierende Beantwortung der Forschungsfragen ermöglichen. Es wurde wie bei der qualitativen Dokumentenanalyse (vgl. Punkt 5.2.3) keine umfassende quantitative Dokumentenanalyse durchgeführt, sondern lediglich eine deskriptive Analyse zur Untermauerung der Ergebnisse der mündlichen Befragungen.

Die von den Verbänden erstellten Statistiken beinhalten einerseits Zahlen und Angaben zu den aktuellen (im Selektionsprozess ausgewählten) Lernenden und dienen somit der Beantwortung der Teilfrage 1b (Welche Jugendlichen erhalten Zugang zu Lehrbetriebsverbänden? Was wird von Lernenden erwartet, welche Eigenschaften müssen sie mitbringen, damit sie Zugang zu einem Verbund erhalten und die Ausbildung erfolgreich abschließen kön-

nen?). Andererseits enthalten die Statistiken Angaben zu denjenigen Lernenden, mit welchen der Lehrvertrag aufgelöst wurde, und dienen somit der Beantwortung der Teilfrage 2a (Welches sind Probleme, die in Verbänden zu einer Lehrvertragsauflösung führen können, und wie gehen die verschiedenen Akteur/innen in einem Verbund damit um?).

Bei fast allen Statistiken war es möglich, Angaben zu den soziodemographischen Merkmalen der Lernenden (Geschlecht, Alter, nationale Herkunft) sowie zum Ausbildungsberuf zu erhalten. Die vier Verbände erhoben die Daten jedoch sehr unterschiedlich, weshalb nicht überall dieselben Kategorien vorhanden waren. Dies hatte einen Einfluss auf eines der soziodemographischen Merkmale, die nationale Herkunft resp. den Migrations-/Ausländerstatus. Diese Kategorie kann unterschiedlich definiert werden (vgl. Punkt 2.1.1). Ich unterschied bei der Analyse der Verbundstatistiken wie bei der qualitativen Erhebung (vgl. Abschnitt 5.2.) zwischen ‚ausländischen‘ und ‚Schweizer‘ Lernenden. Die Unterscheidung basierte dabei auf dem Nachnamen, wobei deutsche, französische und italienische Namen als Schweizer Namen zählten, alle anderen als ausländische. Die Unterscheidung basierend auf dem Namen hat zwei Gründe: Zum einen geht es mir aufgrund der Integrations- resp. Ungleichheitsthematik darum aufzuzeigen, welche ‚ausländischen‘ Lernenden benachteiligt werden, und das betrifft die als ausländisch *wahrgenommenen* Lernenden und ist bei der Selektion stark an den Namen gekoppelt. Zum anderen erhoben alle vier Verbände den Namen der Lernenden einheitlich, die anderen Kategorien bez. der nationalen Herkunft jedoch uneinheitlich (Spednet erhob den Bürgerort, Ruralnet die Herkunft, Integranet nur den Namen, Transportnet hatte verschiedene uneinheitliche Statistiken). Damit die Vergleiche der Verbände untereinander valide sind, entschied ich mich für die Kategorie des Namens. Die Zahlen sind mit der Zahl vom Bundesamt für Statistik (13 Prozent ausländische Lernende in der dualen Berufsbildung, vgl. Abschnitt 1.1) vergleichbar: Das BFS nahm zwar die Staatsangehörigkeit als Indikator, aber ich zählte deutsche, österreichische, französische, italienische und liechtensteinische Lernende als Schweizer Lernende, denn das sind jene, die nicht als ausländisch wahrgenommen werden. Bei diesen Lernenden besteht eine hohe Wahrscheinlichkeit, dass sie mehrheitlich deutsche, französische und italienische Namen haben, welche ich als Schweizer Namen zählte.

Bei den zwei Verbänden, bei denen Angaben zur Herkunft (Ruralnet) resp. zum Bürgerort (Spednet) vorhanden waren, konnte ich zusätzlich dazu einen Vergleich mit der Nationalität unabhängig vom wahrgenommenen Ausländerstatus machen. D.h. bei diesen beiden Verbänden gab ich jeweils zwei Zahlen an, eine gemessen am Namen, eine gemessen an der Herkunft resp. am Bürgerort. Erstere ist vergleichbar mit den 13 Prozent des BFS, bei denen nur als ausländisch wahrgenommene Lernende als ausländisch zählen,

Letztere mit den 18 Prozent, bei denen alle ‚ausländischen‘ Staatsangehörigen als ausländisch zählen.

In Bezug auf die Forschungsfrage 2 nach gelingenden Ausbildungsverhältnissen war bei der statistischen Erhebung die Anzahl Lehrvertragsauflösungen in einem Verbund zentral. Die Gründe wurden von den Verbänden nur sehr vereinfacht oder gar nicht erfasst. Deshalb berücksichtigte ich diese Kategorie bei der quantitativen Auswertung nicht, sondern stützte mich dafür ausschließlich auf die Interviews.

#### **5.4 Vergleich der Einzelfälle: Cross-Case-Analyse**

Nachdem ich die Daten der vier Einzelfälle – den vier Verbänden – ausgewertet hatte, führte ich die Ergebnisse in einer Cross-Case-Analyse (Creswell 2013, 294 und 199f; Yin 2014, 156) zusammen, d.h. ich verglich die vier Verbände anhand einer thematischen Analyse hinsichtlich ihres Integrationspotentials bzw. ihres Potentials, Konversionsfaktoren für die *Verwirklichungschancen* resp. *Capabilities* der Lernenden zur Verfügung zu stellen, miteinander. Dabei waren die Strukturmerkmale der Verbände – Größe sowie Gründungsinitiative und Trägerschaft – und die damit zusammenhängenden, in einem Verbund vorherrschenden Konventionen die Kriterien des Vergleichs.

Wichtig bei einer Cross-Case-Analyse ist gemäß Yin (2014, 160), dass sie die gesamte Evidenz berücksichtigen sollte, um alternative Interpretationen der Resultate zu minimieren. Dem trug ich Rechnung, indem ich alle Ergebnisse (sowohl die qualitativen als auch die quantitativen) in den Blick nahm. Zudem sollte die Analyse alle wichtigen konkurrierenden Interpretationen ansprechen – das bedeutet, wenn jemand – bspw. ein Teammitglied – für ein Phänomen eine andere Erklärung hat, sollte diese Erklärung zur konkurrierenden Erklärung werden. Wenn es rivalisierende Evidenz gibt, stellt sich die Frage, wie dieser Sachverhalt zustande kam. Die Sitzungen mit dem SNF-Team waren dabei sehr hilfreich, denn meine Thesen wurden so aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet, was mich bei der Reflexion meiner Analyse unterstützte. Das Einbeziehen von anderen Teammitglieder ist gemäß Baxter und Jack (2008, 555) zudem wichtig, um alle vier Fälle als Ganzes zu verstehen und nicht einfach deren einzelne (Unter-)Aspekte oder die Faktoren, welche die Fälle jeweils beeinflussen.

## 6. Ergebnisse

Bevor die Resultate der vier Lehrbetriebsverbände einzeln im Detail dargelegt werden, beantworte ich die beiden Forschungsfragen resümierend. Auf diese Weise zeige ich in einem ersten Schritt, dass Verbände integrativ wirken, in einem zweiten – den Abschnitten 6.1 bis 6.4 mit den Einzelfallanalysen – erläutere ich, wie dies ermöglicht wird.

Die erste Forschungsfrage – *Wie trägt die verbundspezifische Rekrutierung und Selektion von Lernenden zur Integration von benachteiligten Jugendlichen in eine Berufsausbildung bei?* – kann folgendermaßen beantwortet werden: Die Resultate der Einzelfallstudien ergaben, dass alle vier Lehrbetriebsverbände das Potential besitzen, schulisch schwächere und ‚ausländische‘ Jugendliche in die Berufsbildung zu integrieren, indem sie ihnen Zugang zu einem Ausbildungsplatz gewähren. Diese Befunde widerspiegeln sich quantitativ in einer durchschnittlich höheren Anzahl ‚ausländischer‘ Lernender<sup>43</sup> verglichen mit gesamtschweizerischen Statistiken des BFS sowie darin, dass Verbände schulisch schwächeren Jugendlichen Ausbildungsplätze anbieten (vgl. auch Seiterle 2016; Seiterle und Leemann 2016) (vgl. Tabelle 14).

Die zweite Forschungsfrage – *Wie ermöglichen Lehrbetriebsverbände gelingende Ausbildungsverhältnisse?* – kann folgendermaßen beantwortet werden: Die Ergebnisse der vier Einzelfallstudien haben gezeigt, dass alle vier untersuchten Lehrbetriebsverbände das Potential besitzen, gelingende Ausbildungsverhältnisse zu ermöglichen. Das zeigt sich u.a. quantitativ darin, dass mit Ausnahme weniger Berufsgruppen – namentlich Gleisbau und Gebäudereinigung – trotz diverser ausbildungsrelevanter Problemstellungen nur wenige Lehrverträge aufgelöst werden (vgl. Tabelle 15).<sup>44</sup>

---

<sup>43</sup> Die Berechnungsmethoden werden in den Ergebnisabschnitten der einzelnen Verbände erläutert (Abschnitte 6.1, 6.2, 6.3 und 6.4).

<sup>44</sup> Die Berechnungsmethoden werden in den Ergebnisabschnitten der einzelnen Verbände erläutert (Abschnitte 6.1, 6.2, 6.3 und 6.4).

Tabelle 14: *Statistische Integrationsindikatoren zu Rekrutierung und Selektion in den vier Lehrbetriebsverbänden*

	Lehrbetriebsverbund			
	Integranet	Transportnet	Spednet	Ruralnet
Struktur	groß, (para-)staatlich	groß, privatwirtschaftlich	klein, privatwirtschaftlich	klein, (para-)staatlich
Anzahl ‚ausländischer‘ Lernender (Indikator: Name)	55%	Durchschnitt alle Berufe 21% 30 bis 40% bei Gleisbau und Gebäudereinigung	44%	42%
Rekrutierung schulschwächerer Jugendlicher	Ja (explizit ein Drittel schulisch schwächere Lernende)	nur bedingt (bei weniger nachgefragten Berufen: Gleisbau und Gebäudereinigung)	Ja	Ja

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 15: *Statistische Integrationsindikatoren zur Ausbildung in den vier Lehrbetriebsverbänden*

	Lehrbetriebsverbund			
	Integranet	Transportnet	Spednet	Ruralnet
Struktur	groß, (para-)staatlich	groß, privatwirtschaftlich	klein, privatwirtschaftlich	klein, (para-)staatlich
Lehrvertragsauflösungs-Quote	10,4%	Durchschnitt alle Berufe: 11,3% KV 7,9%, Gleisbau 21,5%, Gebäudereinig. 31%	8,6%	5,9%

Quelle: Eigene Darstellung

In den nachfolgenden detaillierten Ausführungen werden diese Zusammenhänge näher beschrieben und erläutert. Dabei erfolgt die Zusammenführung des empirischen Materials mit den Theoriesträngen, d.h. die theoriegeleitete Analyse der Interviewtranskripte sowie der Dokumente werden ausgeführt. Das Ergebniskapitel ist in fünf Abschnitte gegliedert: Die ersten vier (6.1 bis 6.4) behandeln jeweils einen der vier Lehrbetriebsverbände, das

letzte (6.5) führt die Resultate der Einzelfallstudien in einer komparativen Analyse zusammen. Die vier Abschnitte zu den Verbänden gliedern sich in drei Teile.

In einem ersten Teil (*Porträt des Verbands und Befragte Lernende*) wird der jeweilige Lehrbetriebsverband anhand eines Kurzporträts vorgestellt und es wird erläutert, welche Lernenden befragt wurden. In einem zweiten Teil (*Rekrutierung und Selektion*, unterteilt in die Punkte *Selektionsverfahren, Auswahlkriterien, Bewerber/innenpool* und *Mitspracherecht der Betriebe*) wird die Forschungsfrage 1 (Wie trägt die verbundspezifische Rekrutierung und Selektion von Lernenden zur Integration von benachteiligten Jugendlichen in eine Berufsausbildung bei?) für den jeweiligen Verband beantwortet. In einem dritten Teil (*Ausbildungsrelevante Problemstellungen und mögliche verbundspezifische Lösungsstrategien*) wird die Forschungsfrage 2 (Wie ermöglichen Lehrbetriebsverbände gelingende Ausbildungsverhältnisse?) beantwortet. Dieser Teil ist in drei Unterpunkte unterteilt: *Anzahl Lehrvertragsauflösungen, ausbildungsrelevante Problemstellungen* und *Chancen des Verbands zur Verhinderung Lehrvertragsauflösungen*.

Die Ergebnisse werden mit Interviewzitate aller Befragten (Lernende, Berufsbildner/innen Ausbildungsbetriebe und Ausbilder/innen Leitorganisation, vgl. Abschnitt 5.2) untermauert, um sowohl konvergente als auch divergente Ansichten zu einzelnen Themen abzubilden. Jene Zitate, welche Argumentationen beinhalten, werden mithilfe der Soziologie der Konventionen analysiert und interpretiert; einige Zitate werden hingegen einfach zur Illustration beigezogen. Die Verknüpfung mit dem Capabilities-Ansatz sowie eine Analyse anhand der typologischen Strukturmerkmale Größe und Gründungsinitiative/Trägerschaft werden ebenfalls entlang der Zitate vorgenommen. Im abschließenden Teil jeder Fallanalyse (*Schlussfolgerungen*) werden die Resultate des jeweiligen Verbands zusammengeführt und daraus die Schlussfolgerungen gezogen. Im Folgenden Abschnitt werden nun als erstes die Ergebnisse der Analyse des Lehrbetriebsverbands Integranet vorgestellt.

## **6.1 Integranet: ein großer Ausbildungsverband mit kommunalem Integrationsauftrag**

Die folgenden Ausführungen zeigen, dass der Verband Integranet das Potential besitzt, benachteiligte Jugendliche in die berufliche Grundbildung zu integrieren – dies sowohl bezüglich der Lernendenselektion als auch bezüglich gelingender Ausbildungsverhältnisse. Das Integrationspotential zeigt

sich quantitativ in einem hohen Anteil ‚ausländischer‘ (55 Prozent)<sup>45</sup> und schulisch schwächerer Lernender sowie in einer tiefen Lehrvertragsauflösungs-Quote (gut 10 Prozent)<sup>46</sup> (vgl. Tabellen 14 und 15). Darüber hinaus lässt sich auf qualitativer Ebene eine sehr wohlwollende Haltung der Ausbildungsleiter/innen der Leitorganisation und der Berufsbildner/innen gegenüber traditionell als ‚schwächerer‘ oder ‚ungeeigneter‘ geltenden Lernenden konstatieren. Diese lernendenzentrierte, integrationsfördernde Ausbildungsphilosophie des Verbunds hängt zum einen mit dem durch die (para-) staatliche Initiative und Trägerschaft gegebenen Integrationsmandat zusammen. Zum anderen – und damit zusammenhängend – wirken diverse organisationspezifische Merkmale als institutionelle oder organisationale Konversionsfaktoren, welche die *Fähigkeiten* der Lernenden (insbesondere die *Capability for Education*, die *Capability to Aspire* und die *Capability for Voice*, am Rande aber auch die *Capability for Work*) befördern. Es sind aber auch *Beschränkungen* festzustellen, die unter anderem mit der Größe des Verbunds zusammenhängen.

Die Analyse hat zeigt, dass bei Integranet vier Welten eine zentrale Rolle spielen: die *staatsbürgerliche Welt*, die *Welt der Inspiration*, die *industrielle Welt* und die *projektformige Welt*. Die Bedeutsamkeit dieser Welten zeigte sich daran, dass sich sowohl Ausbildungsleiter und Berufsbildnerinnen als auch Lernende in den Interviews mehrfach darauf bezogen. Dieses Zusammenspiel von Welten verweist auf die im Verbund geteilte Sichtweise und ein kollektives Glaubenssystem, welches sich insgesamt sehr integrativ auswirkt. Die häusliche Welt, die Marktwelt und die Welt des Rufs hingegen werden großmehrheitlich (implizit oder auch explizit) zurückgewiesen. Bezüglich der Selektion erweist sich das Zurückweisen dieser Welten als integrativ (weil die anderen vier Welten problemlösend wirken), bezüglich der Ausbildung hingegen erweist sich die fehlende Bedeutsamkeit der häuslichen Welt (welche mit der Größe des Verbunds erklärt werden kann) als problematisch. Die Bedeutung der vier zentralen Welten wird anhand von einzelnen anschaulichen Interviewauszügen exemplarisch erläutert.

---

<sup>45</sup> Berechnungsmethode: anhand einer verbundsinternen Lernendenstatistik der Kohorten 2008/09 bis 2012/13 mit Individualdaten, einbezogen wurden alle Berufe. Die Bestimmung des Migrationshintergrunds erfolgte aufgrund des Nachnamens. Der Anteil ‚ausländischer‘ Lernender von 55 Prozent ist verglichen mit dem gesamtschweizerischen Durchschnitt von 13 Prozent des BFS sehr hoch.

<sup>46</sup> Berechnungsmethode: Mittels Individualdaten aller Lernender von insgesamt acht Kohorten (jeweils mit Ausbildungsbeginn in den Ausbildungsjahren 2003/04 bis 2010/11) wurde die Lehrvertragsauflösungsquote pro Kohorte berechnet (anhand der Anzahl Erstlehrlernender im Verhältnis zu den Vertragsauflösenden derselben Kohorte), anschließend der Mittelwert aller Kohorten. D.h. die einzelnen Lernenden wurden in einem Längsschnitt über den gesamten Ausbildungsverlauf bis zur Lehrabschlussprüfung (ggf. Wiederholung ebendieser) hinweg verfolgt. Weitere Ausführungen siehe Punkt 6.1.4.

Im Anschluss an ein Porträt des Verbunds (Punkt 6.1.1) und einen Überblick über die befragten Lernenden (Punkt 6.1.2) werden diese Resultate nachfolgend an ausgewählten empirischen Beispielen evident gemacht und ausführlicher erläutert (Punkte 6.1.3 und 6.1.4). In der Schlussfolgerung (Punkt 6.1.5) werden die Resultate zusammengefasst.

### 6.1.1 *Porträt des Verbunds*

Integranet ist ein städtischer Lehrbetriebsverbund mit *(para-)staatlicher Gründungsinitiative*. Er wurde im Jahr 1999 als Reaktion auf die damalige Lehrstellenkrise (vgl. Abschnitt 1.2) durch ein kommunales Laufbahnzentrum als Verein initiiert.<sup>47</sup> Sieben Jahre später wurde der Verein mit Hilfe einer kommunalen Kapitaleinlage in eine gemeinnützige Stiftung umgewandelt und von der städtischen Verwaltung abgekoppelt. Die Stiftung finanziert sich neben den Beiträgen der Ausbildungsbetriebe unter anderem mit kommunalen Geldern. Ein zentraler Stiftungszweck besteht in der Integration sozial benachteiligter Jugendlicher (u.a. Jugendliche mit Migrationshintergrund).

Im Ausbildungsjahr 2014/15 bot der Verbund 200 Ausbildungsplätze in 160 Betrieben an, weshalb der Verbund als großer Verbund kategorisiert wird. Bei den Betrieben handelt es sich um Klein- und Kleinstbetriebe, die ohne die Verbundlösung keine Möglichkeit hätten oder nicht bereit wären, selbst auszubilden. Der Verbund bietet unter anderem folgende Ausbildungsberufe in verschiedenen Branchen an: Kaufmann/Kauffrau EFZ, Fachangestellte/r Betreuung EFZ, Fachmann/-frau Betriebsunterhalt EFZ, Automatikmonteur/in EFZ und Informatiker/in EFZ sowie die Attestausbildungen Büroassistent/in EBA, Detailhandelsassistent/in EBA, Gärtner/in EBA, Hotellerieangestellte/r EBA, Gebäudereiniger/in EBA, Assistent/in Gesundheit und Soziales EBA und Polybaupraktiker/in EBA.

### 6.1.2 *Befragte Lernende*

Von Integranet befragte ich zwei Lernende ohne sowie zwei mit Lehrvertragsauflösung. Bei Ersteren handelte es sich um Ariana (Kauffrau D&A EFZ) und Tom (Fachmann Betreuung EFZ). Letztere – Shkodran und Nathanael – begannen bei Integranet beide eine Ausbildung als Fachmann Betriebsunterhalt EFZ. Beiden wurde der Lehrvertrag im zweiten Ausbildungsjahr durch den Verbund gekündigt und sie hatten zur Zeit des Interviews

---

<sup>47</sup> Das Porträt des Verbunds Integranet sowie die Rekonstruktion des Selektionsprozesses dieses Verbunds basieren auf den Analysen von Imdorf und Leemann (2012) sowie Imdorf und Seiterle (2015).

noch keine Anschlusslösung gefunden. Für Shkodran war dies bereits die zweite Lehrvertragsauflösung, denn er hatte vor der Ausbildung bei Integranet eine Ausbildung als Elektroinstallateur begonnen.

Für Ariana, Shkodran und Nathanael war weder eine Ausbildung in einem Verbund noch ihr jeweiliger Ausbildungsberuf die erste Wahl, sondern die Folge mehrfacher Absagen in anderen Betrieben für Ausbildungen in anderen Berufen. Alle drei absolvierten das 10. Schuljahr und wurden durch das städtische Laufbahnzentrum auf den Verbund aufmerksam gemacht. Somit haben die drei befragten schulisch schwächeren Lernenden – zwei davon zudem ‚ausländisch‘ (Ariana und Shkodran) – diesbezüglich einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund. Tom gehört mit seinen schweizerischen und amerikanischen Wurzeln nicht zur Gruppe der als ausländisch wahrgenommenen und in der Folge oftmals diskriminierten Jugendlichen. Die Analysen zeigten, dass er bezüglich des Ausbildungsweges den Erfahrungshintergrund der drei ‚ausländischen‘ Lernenden nicht teilt: Er hatte vor Ausbildungsbeginn die High School in den USA abgeschlossen und zurück in der Schweiz während eines Jahres ein Gymnasium besucht. Er brach die allgemeinbildende Ausbildung ab, weil die Themen ähnlich wie an der High School waren und er sich entschied, einen berufsbildenden Weg einzuschlagen.

Im Folgenden wird die erste Forschungsfrage (Wie trägt die verbundspezifische Rekrutierung und Selektion von Lernenden zur Integration benachteiligter Jugendlicher in die Berufsausbildung bei?) für Integranet untersucht. Zuerst folgt eine Beschreibung des Selektionsprozesses, danach werden die Auswahlkriterien der Leitorganisation und der Betriebe erläutert und analysiert, inwiefern Letztere ein Mitspracherecht besitzen.

### 6.1.3 Rekrutierung und Selektion

#### **Selektionsverfahren**

Die Bewerber/innen müssen im Rahmen der Selektion die folgenden vier Stufen bestehen, um eine Ausbildung bei Integranet absolvieren zu können:

1. Vorselektion: schriftliche Bewerbung
2. Leistungstest
3. Vorstellungsgespräch
4. Schnupperlehre

Im Zuge der Vorselektion der schriftlichen Bewerbungen werden das absolvierte Schulniveau und die Schulnoten der Bewerber/innen von der Leitorganisation beurteilt. Dabei werden zu je einem Drittel Jugendliche mit sehr guten, guten sowie schwachen Schulleistungen berücksichtigt. Die aufgrund der Bewerbungsdossiers vorausgewählten Kandidat/innen absolvieren anschließend einen internen Eignungstest, bei welchem die kognitive Intelli-

genz getestet wird. Darüber hinaus werden sie aufgefordert, einen Aufsatz zu ihrem beruflichen Interesse zu schreiben. Auf den Eignungstest folgt ein Vorstellungsgespräch, das wie dieser durch die Leitorganisation durchgeführt wird.

Wer das Vorstellungsgespräch erfolgreich bewältigt, erhält als nächstes die Gelegenheit, sich im Rahmen einer Schnupperlehre (dreitätiges Kurzpraktikum, vgl. Glossar) in einem Betrieb zu bewähren. Erst jetzt erhalten die Betriebe die Gelegenheit, sich zur Kandidatin/zum Kandidaten zu äussern. Die Mitsprache- und Auswahlmöglichkeit der Betriebe erweisen sich als bescheiden, da sie nur aus zwei vorselektierten Kandidat/innen auswählen können. Wird eine Kandidatin von einem Betrieb abgelehnt oder lehnt ihn selber (begründet) ab, erhält sie in einem zweiten Betrieb eine weitere Chance, sich zu bewähren. Dies ist im Sinne der Soziologie der Konventionen eine Forminvestition, denn der Verbund investiert in eine nachhaltige Ausbildung: Eine Bewerberin, die von Anfang an in einem Betrieb unmotiviert ist, könnte die Ausbildung unter Umständen abbrechen.

Die schlussendliche Entscheidung darüber, welches die künftigen Lernenden sein werden, erfolgt aufgrund aller Komponenten (Bewerbungsschreiben, Test, Vorstellungsgespräch und Schnupperlehre). Diese breit abgestützte Entscheidungsgrundlage zeugt von einem differenzierten Urteil, dass sich zu einem Hauptteil auf die Meinung der Leitorganisation (Vorselektion, Leistungstest und Vorstellungsgespräch) und nur zu einem kleinen Teil auf jene der Berufsbildner/innen (Schnupperlehre) stützt – dies wird auch anhand der Auswahlkriterien deutlich, die im folgenden Abschnitt dargelegt werden.

### **Auswahlkriterien und Bewerber/innenpool**

Integranet hat laut Imdorf und Leemann (2012) einen expliziten kommunalen Integrationsauftrag bezüglich schulisch und anderweitig benachteiligter Jugendlicher in die Berufsausbildung zu erfüllen. Der Bewerber/innenpool von Integranet ist auf die Stadt, die den Verbund unterstützt, beschränkt. Die Leitorganisation rekrutiert Lernende zum einen über eine Internet-Plattform für Ausbildungssuchende. Darüber hinaus werden der Leitorganisation über das kommunale Laufbahnzentrum erfolglos gebliebene Ausbildungsplatzsuchende direkt zugewiesen. Beide Gruppen haben sich dem gleichen Auswahlverfahren zu stellen. Der Rekrutierungskanal über das städtische Laufbahnzentrum als kommunale Vermittlungsstelle mit Fokus auf benachteiligte Jugendliche vermag ‚ausländische‘ Jugendliche in besonderem Maße als Bewerber/innen zu mobilisieren. Deshalb wirkt er im Sinne eines organisationalen Spezifikums dieses Verbunds als organisationaler Konversionsfaktor. Hierin zeigt sich ein für vormals benachteiligte Jugendliche capability-förderndes Moment, das auf die (para-)staatliche Trägerschaft zurückzuführen ist: Die Trägerschaft gewährleistet durch die staatlich vorgegebene Ko-

operation mit dem Laufbahnzentrum den direkten Zugang zu jenen Schulabgänger/innen, welche Schwierigkeiten beim Übergang an der ersten Schwelle haben.

Die Fälle der beiden befragten Lernenden Ariana und Shkodran zeigen dies exemplarisch: Beide haben einen Migrationshintergrund und absolvierten aufgrund von Schwierigkeiten bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz – sie schrieben je über 100 Bewerbungen – ein Brückenangebot. Shkodran wäre gern Hochbauzeichner geworden, fand in diesem Beruf aber keinen Ausbildungsplatz, sondern einen als Elektroinstallateur. In dieser Ausbildung wurde ihm aufgrund zwischenmenschlicher Konflikte nach wenigen Monaten gekündigt. Er wurde – wie auch Ariana – durch das städtische Laufbahnzentrum auf Integranet aufmerksam gemacht. Dort erhielt er schlussendlich das einzige Ausbildungsplatz-Angebot und nahm es dankbar an. Den Grund für die Schwierigkeiten bei der Ausbildungsplatzsuche orteten er wie Ariana in erster Linie bei ihrem Migrationshintergrund sowie den eher schlechten Schulleistungen. Für Shkodran bedeuteten die vielen Absagen eine Entmächtigungserfahrung, denn er nahm sich als durchaus fähig wahr und hatte das Gefühl, die Betriebe würden ihn primär seines ‚ausländischen‘ Namens wegen ablehnen:

Mit Shkodran Krasniqi als Name ist es total schwierig, eine Lehrstelle zu finden. [...] Ich habe 200 bis 250 Bewerbungen geschrieben in meinem ganzen Leben bis jetzt. [...] Ich hatte [...] den Eindruck, die lesen Krasniqi und tun mich weg. [...] Nicht bei allen Betrieben, ich weiss auch nicht, ob es wirklich so ist, dass die dann wegen dem Namen sagen „nein“, aber ich habe so viele Bewerbungen geschrieben, anders kann ich es mir fast nicht vorstellen. Ich hätte Zeugnisse und Arbeitsbeurteilungen von mir mitnehmen sollen, da würdest du sagen „so einen würde ich sofort einstellen“, weil ich wirklich die besten Beurteilungen vom Interesse und Motivation habe. (Shkodran)

Der durch die vielen Absagen erlebte Misserfolg und die Angst davor, vielleicht keinen Ausbildungsplatz zu finden, führten dazu, dass Shkodran umso dankbarer war, von Integranet einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Nach den zahlreichen erfolglosen Bewerbungen bedeutete das Angebot des Verbunds für ihn ein positiver Horizont, da dadurch seine *Capability for Education* erhöht wurde: „Integranet war ich dankbar, dass ich überhaupt noch eine Lehrstelle gefunden habe.“ (Shkodran)

Jugendlichen, welche Schwierigkeiten bei der Ausbildungsplatzsuche haben, eine Chance zu geben, hat bei Integranet einen zentralen Stellenwert. Da ‚ausländische‘ Jugendliche in besonderem Maß von diesen Schwierigkeiten betroffen sind (vgl. Punkt 2.2.1), ist es der Leitorganisation ein Anliegen, diese bei der Vergabe der Ausbildungsplätze zu berücksichtigen und dafür bei Bedarf die Ausbildungsbetriebe zu sensibilisieren. Ein Ausbildungsleiter beschrieb seine Rolle in der Selektion diesbezüglich wie folgt: „Ich habe auch schon viele Vorurteile abbauen können. Dass z.B. Leute aus dem ex-jugoslawischen Raum und dunkle Menschen auch Menschen sind, haben

viele Firmen bei unserem Lehrbetriebsverbund gemerkt.“ Diese Vermittlerrolle der Leitorganisation ist eine der großen Chancen dieses Lehrbetriebsverbunds, denn sie ermöglicht eine gerechtere Selektion, bei der weniger die betriebsseitige, häufig diskriminierende soziale Passung im Zentrum steht als die Leistung der Lernenden und deren Passung ins Verbundsystem. Die mit 55 Prozent überdurchschnittlich hohe Anzahl ‚ausländischer‘ Lernender widerspiegelt diese in die Praxis umgesetzte Einstellung der Leitorganisation. Die Sensibilisierung der Berufsbildner/innen stellt somit eine weitere Forminvestition in die staatsbürgerliche Welt dar, denn der Verbund nimmt zugunsten des Integrationsgedankens in Kauf, dass er gewisse unter ihnen verärgern könnte.

Des Weiteren führte Integranet die verkürzten Attestlehren (EBA, vgl. Glossar) ein, um Jugendlichen, welche für eine normale Berufsausbildung auf den ersten Blick eher ungeeignet scheinen, eine Chance zu geben und den städtischen Integrationsauftrag zu erfüllen. Ein Großteil der Lernenden sind denn auch Jugendliche, die nach Abschluss der obligatorischen Schule keinen Ausbildungsplatz fanden und deshalb ein 10. Schuljahr absolvierten. Ein Ausbildungsleiter beschrieb die Jugendlichen wie folgt:

Ich sage immer, wir suchen Perlen. Die sind manchmal aussen schwarz und dann sieht man nicht, dass es Perlen sind. [...] Das ist mir ein Anliegen, dass wir auch eher sehen, dass er eine Krise hatte, weil z.B. der Vater gestorben ist oder [er] zu Hause extreme Schwierigkeiten hat, das haben ja sehr viele Jugendliche. Dass wir eher abschätzen können, dass dieser Mensch momentan von der Rolle gefallen ist, aber man [ihn] durchaus wieder aufgleisen kann.

Die im Zitat ausgedrückte Solidarität gegenüber schwächeren Jugendlichen resp. Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen verweist darauf, dass der Befragte die Werte der staatsbürgerlichen Welt hoch gewichtete (Boltanski und Thévenot 1999, 371). Familiäre Krisen und andere persönliche Schwierigkeiten sind bei Integranet somit i.d.R. kein Ausschlusskriterium, weil die Leitorganisation davon ausgeht, dass davon betroffene Jugendliche mit der Einbettung in einen Ausbildungsrahmen mit entsprechender Unterstützung die Ausbildung erfolgreich bestreiten können. Die Forminvestition in die staatsbürgerliche Welt besteht hierbei darin, dass der Verbund zugunsten der Solidarität darauf verzichtet, eine möglichst kostengünstige, effiziente Ausbildung anzustreben. Auch ein anderer Ausbildungsleiter betonte den hohen Integrationswillen der Leitorganisation und rückte damit ebenfalls die Werte der staatsbürgerlichen Welt ins Zentrum, indem er gewisse Lernenden als „die Verschütteten [...], die eigentlich die Ressourcen und das Potential haben, aber sich durch ihre Lebensumstände nicht so zur Entfaltung bringen können“ bezeichnete. Indem die Leitorganisation solchen Bewerber/innen eine Chance gibt, erhöht sie deren *Capability to Aspire*, also die Fähigkeit, sich eine bessere Zukunft vorzustellen. Mit dem im Zitat genannten Potential

ist primär die Motivation für den Ausbildungsberuf sowie die ‚Verbundtauglichkeit‘ künftiger Lernender gemeint.

Dieses integrative Potential von Integranet hängt eng mit der (para-)staatlichen Trägerschaft zusammen: Als Verbund mit teilstaatlicher Finanzierung hat Integranet einen Integrationsauftrag zu erfüllen, indem er Jugendlichen eine Ausbildung ermöglicht, die auf dem Ausbildungsmarkt geringere Chancen und sich bisher erfolglos beworben haben.

Während Einzelbetriebe früh die soziale Passung in den Betrieb prüfen (vgl. Abschnitt 2.2), interessieren sich die Selektionsverantwortlichen der Leitorganisation in erster Linie für die Passung in das Rotationssystem des Lehrbetriebsverbunds: „Man muss anpassungsfähiger sein im Verbundsystem, dass man bereit ist, sich auf verschiedene Ausbildungsverhältnisse einzulassen, auf verschiedene Betriebskulturen.“ Bewerber/innen werden daraufhin beurteilt, ob sie die Flexibilität, Offenheit und Anpassungsfähigkeit mitbringen, die ein in der Regel jährlich stattfindender Betriebswechsel von ihnen verlangt – damit rückt der Befragte die Logiken der projektförmigen Welt in den Mittelpunkt (Imdorf und Leemann 2012). Um in dieser Welt Größe zu erlangen, müssen die Bewerber/innen als Forminvestition zeigen, dass sie auf stabile Beziehungen im Ausbildungsbereich verzichten können.

### **Mitspracherecht der Betriebe**

Verschiedene Betriebe haben verschiedene Erwartungen. Um als Verbund Bestand zu haben und handlungsfähig zu bleiben, „müssen diese verschiedenen Erwartungen und Kritiken laufend bearbeitet und austariert sowie Lösungen gesucht werden“ (Leemann und Imdorf 2015a, 159). Aus diesem Grund kann die Leitorganisation trotz des Integrationsauftrags nicht über die Köpfe der Betriebe hinweg entscheiden, welche Bewerber/innen einen Lehrvertrag erhalten. In den meisten Fällen ist ihr daran gelegen, den Wünschen der Betriebe entgegenzukommen, weil sie u.a. finanziell von deren Beiträgen abhängig ist – hierin zeigt sich die hybride Form der Trägerschaft, denn Integranet weist auch Anteile einer Unternehmensorganisation auf, wenn auch vergleichsweise kleine. Da die Leitorganisation aber den besagten Sozialauftrag zu erfüllen hat (weshalb die (para-)staatlichen Trägerschaftsanteile überwiegen und der Verbund somit als Bildungsorganisation klassifiziert wird), kann sich die Selektion zu einem Drahtseilakt entwickeln. Die Leitorganisation wirkt dem entgegen, indem sie teilweise mit den Betrieben das Gespräch sucht und die Berufsbildner/innen wie oben beschrieben zu überzeugen versucht, auch Lernende zu übernehmen, von denen diese eine Störung des Betriebsklimas antizipieren. Insgesamt ist das Mitspracherecht der Betriebe bei Integranet aber sehr gering. Dies liegt neben dem Integrationsauftrag des Verbunds auch daran, dass sie erst auf der vierten Selektionsstufe (der Schnupperlehre) miteinbezogen werden. Der späte Einbezug und das insgesamt geringe Mitspracherecht der Betriebe sind auf die Größe des Ver-

bunds zurückzuführen: Das jährlich stattfindende Rekrutierungs- und Selektionsverfahren wäre in einem Verbund dieser Größe nicht effizient durchführbar, wenn alle involvierten Akteure gleich viel Mitspracherecht besäßen. Beide Aspekte – der Integrationsauftrag und der späte Einbezug der Betriebe – wirken somit im Sinne organisationaler Elemente als organisationale Konversionsfaktoren, denn sie erhöhen die *Capability for Education* von ‚ausländischen‘ und schulisch schwächeren Bewerber/innen, indem sie ihre Chancen auf den Zugang zu einem Ausbildungsplatz steigern.

Eine Berufsbildnerin sagte bezüglich des späten Einbezugs, die ihrem Betrieb jeweils zugewiesenen Kandidat/innen hätten im Grunde genommen bereits eine Zusage für den Ausbildungsplatz, und der Betrieb könne höchstens jemanden ablehnen, wenn es auf der zwischenmenschlichen Ebene nicht funktioniert: „Bei Integranet hat man nicht groß die Möglichkeit zu sagen, ‚kommt nicht in Frage für die Lehre‘, [...] denn die Vorselektion ist passiert und den Vertrag haben sie eigentlich schon in der Tasche.“ Das Zitat zeigt, dass die soziale Passung in den Betrieb und somit Kriterien der häuslichen Welt, welche sich bezüglich gewisser Gruppen von Jugendlichen diskriminierend auswirken können (Imdorf 2008, vgl. Punkt 4.4.3), erst auf der letzten Selektionsstufe zum Tragen kommen. Andere Kriterien dagegen wirken sich problemlösend aus: Insbesondere ein effizientes Selektionsverfahren mit klarer Aufgabenteilung zwischen Leitorganisation und Betrieben (industrielle Welt) sowie die explizite Integration benachteiligter Jugendlicher (staatsbürgerliche Welt) sind der Ausbildung ‚ausländischer‘ und schulisch schwächerer Jugendlicher zuträglich. Die Betriebe sind aber großmehrheitlich zufrieden mit den Bewerber/innen, die ihnen zugewiesen werden. Die Leitorganisation scheint einschätzen zu können, welche Jugendlichen in welche Betriebe passen.

Eine Berufsbildnerin schätzte es, dass die Leitorganisation zum einen über das nötige Know-How für die Wahl geeigneter Lernender verfügt, zum anderen über genügend zeitliche Ressourcen: „Ich bin sehr froh, dass die Leitorganisation das Auswahlssystem so macht. Wir hätten das nie so genau machen können, einfach rein vom Zeitaufwand und von der Erfahrung her. Das ist wirklich top.“ In der Argumentation der Berufsbildnerin erlangt die Leitorganisation in der industriellen Welt Größe, denn sie beurteilte deren Agieren als professionell und effizient und sagte, der Betrieb könne kein vergleichbares Selektionsverfahren organisieren (Boltanski und Thévenot 2007, 277ff).

Der Integrationswille ist nicht nur vonseiten der Leitorganisation, sondern auch vonseiten der Betriebe vorhanden. Eine Berufsbildnerin betonte jedoch, dass der Verbund kein Wohltätigkeitsverein sei und die Jugendlichen ihrerseits durchaus eine entsprechende Motivation an den Tag legen müssen, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten: „Jugendliche, die [...] viele Schwierigkeiten mitbringen, [aber] die Motivation und den Ehrgeiz haben, haben bei

Integranet Chancen, während sie bei der Stadt keine Chance haben, weil sie durch das Netz fallen.“ Die Befragte grenzte den Verbund von der Stadt, welche ebenfalls Berufsausbildungen anbietet, ab: Integranet gibt Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen trotz antizipiertem höheren Betreuungsaufwand eine Chance, die Stadt hingegen nicht. Das Zitat zeigt, wie beim Verbund im Gegensatz zur Stadt die Partikularinteressen des Ausbildungsanbieters zugunsten kollektiven Handelns für das Gemeinwesen in den Hintergrund treten. Diese lernendenzentrierte Haltung verweist erneut darauf, dass den Werten der staatsbürgerlichen Welt bei Integranet viel Gewicht beigegeben wird (Ebd. 2007, 254ff).

Die Haltung, welche eine im Verbund kollektiv geteilte, nicht eine individuelle ist, ist Teil der lernendenzentrierten, integrationsfördernden Ausbildungsphilosophie von Integranet. Sie wirkt im Sinne eines geteilten Bedeutungssystems als institutioneller Konversionsfaktor, denn sie erhöht die *Capability for Education* der betreffenden Jugendlichen. Die lernendenzentrierte Ausbildungsphilosophie kann wiederum mit der (para-)staatlichen Trägerschaft erklärt werden, weil nicht primär wirtschaftliche Kriterien im Zentrum stehen, sondern die Förderung der Jugendlichen. Damit die Betriebe die von der Leitorganisation postulierte Haltung unterstützen, fordern sie von den Jugendlichen die oben angesprochene Motivation:

Ich nahm schon jemanden, wo die Leitorganisation sagte, sie sind nicht sicher, ob sie [die Ausbildung] schafft. [...] Wir haben Jugendliche, die sind sich erst gerade am Entfalten, und da bereits zu sagen, „du bist so und so“, finde ich heikel, weil man sich überraschen lassen kann. Wenn sie kommen, dann schauen wir schon. [...] Ich will ein inneres Feuer [und] Engagement spüren. [...] Wenn mir jemand sagt, „ich will das schaffen, selbst wenn die Voraussetzungen miserabel sind“, behaupte ich, kriege ich den durch die Ausbildung. [...] Das persönliche Kennenlernen [ist wichtig], und dass ich merke, das ist jemand, der möchte diesen Weg unbedingt gehen, es ist sein Herzenswunsch. (Berufsbildner)

Der Befragte stützte sich in seiner Argumentation auf einen zentralen Wert der Welt der Inspiration, indem er das „Engagement“ und das „innere Feuer“ im Sinne einer Begeisterung für den Ausbildungsberuf als Selektionskriterium aufführt. (Boltanski und Thévenot 2007, 228) Auch eine Berufsbildnerin rückte die Werte der Welt der Inspiration in den Mittelpunkt, indem sie die Ausbildungsmotivation als Berufung bezeichnete: „Es muss jemand hier arbeiten, der Verständnis für verschiedene Kulturen hat [...], sehr motiviert ist [...]. Es ist fast wie eine Berufung, hier zu arbeiten. Sonst überlebt man nicht, weil es sehr viele äussere Schwierigkeiten gibt.“ Um in der Welt der Inspiration Größe zu erlangen, müssen Bewerber/innen als Forminvestition also unter Beweis stellen, dass sie bereit sind, ein überdurchschnittliches Maß an Engagement und Einsatz zu leisten.

Askriptive Selektionskriterien wie die nationale Herkunft oder das Geschlecht scheinen im Gegensatz zur Motivation weder bei der Leitorganisati-

on noch bei den Betrieben eine Rolle zu spielen. In Hinblick auf ‚ausländische‘ Lernende sagte bspw. ein Berufsbildner Folgendes:

Ob jemand Migrationshintergrund hat oder nicht, das interessiert uns nicht. Er muss Deutsch sprechen können, das ist klar, [...] es kann auch Hochdeutsch sein. [...] Man muss mit ihm reden können, und wenn er das Telefon abnimmt, muss er kommunizieren können. [...] Es ist klar, dass einer, der das KV macht, Deutsch können muss. [...] Das ist nicht das Gleiche wie einer, der Hauswart macht oder Automechaniker.

Er sagte zwar, es sei wichtig, dass die Lernenden die deutsche Sprache beherrschen müssen, begründete das aber nicht mit der Passung ins Team, sondern damit, dass dies im Sinne einer Fachkompetenz zur Ausübung des kaufmännischen Berufes unerlässlich sei – er rekurrierte damit auf einen zentralen Wert der industriellen Welt (Boltanski und Thévenot 2007, 279).

Nachdem die Forschungsfrage 1 nach dem Integrationspotential der Rekrutierung und Selektion von Lernenden bei Integranet analysiert wurde, wird im Folgenden die Forschungsfrage 2 beleuchtet: Wie ermöglicht der Lehrbetriebsverbund Integranet gelingende Ausbildungsverhältnisse?

#### *6.1.4 Ausbildungsrelevante Problemstellungen und mögliche verbundspezifische Lösungsstrategien*

##### **Anzahl Lehrvertragsauflösungen bei Integranet**

Die durchschnittliche Lehrvertragsauflösungs-Quote bei Integranet beträgt 10,4 Prozent, was im Vergleich zu schweizweiten Werten von 20 bis 30 Prozent (vgl. Punkt 2.3.2) sehr tief ist. Die Quote wurde anhand folgender Ausbildungsberufe berechnet: Kaufmann/Kauffrau, Fachangestellte/r Betreuung, Fachmann/-frau Betriebsunterhalt, Büroassistent/in, Detailhandelsassistent/in, Automatikmonteur/in und Informatiker/in. Sie ist nicht in allen Kohorten ähnlich hoch, sondern unterliegt großen Schwankungen: In den ersten beiden Kohorten (Ausbildungsbeginn August 2003 resp. 2004) gab es gar keine Vertragsauflösungen, in anderen Kohorten hingegen beträgt sie bis zu 18 Prozent. Unterschiede bestehen nicht nur zwischen den Kohorten, sondern auch zwischen den einzelnen Ausbildungsberufen: Besonders häufig von Vertragsauflösungen betroffen sind Lernende des Berufs Fachperson Betriebsunterhalt (EFZ) – in einigen Kohorten wurde hier jede vierte oder sogar jede dritte Ausbildung abgebrochen. Auch Lernende des Berufs Detailhandelsassistent (EBA) scheinen tendenziell stärker von einer Vertragsauflösung gefährdet zu sein. Vergleichsweise wenig Vertragsauflösungen verzeichnen dagegen die Ausbildungsberufe Kauffrau/Kaufmann EFZ und Fachperson Betreuung EFZ. Da die Anzahl Lernender pro Ausbildungsberuf jedoch relativ klein ist, kann kein Durchschnittswert pro Beruf errechnet werden.

## Ausbildungsrelevante Problemstellungen und Lehrvertragsauflösungen

Die befragten Berufsbildner/innen, Ausbildungsleiter/innen und Lernenden erzählten in den Interviews von einigen Situationen, in denen sich ausbildungsrelevante Probleme abzeichneten. Diese Schwierigkeiten waren teilweise so gravierend, dass eine Lehrvertragsauflösung zur Debatte stand oder tatsächlich durchgeführt wurde. Im Folgenden werden die Problem- und Konfliktsituationen beschrieben und mit Zitaten aus den Interviews illustriert. Um darzulegen, welche Welten bei Integranet eine Rolle spielen, werden die zentralen Zitate mit der Soziologie der Konventionen analysiert. Zudem wird die Verknüpfung zum Capabilities-Ansatz gemacht. Folgende Punkte wurden in den Interviews als problematisch genannt – die Reihenfolge entspricht nicht der Häufigkeit der Nennungen bei Integranet, sondern lehnt sich an die in anderen Studien (vgl. Punkt 2.3.2) festgestellte Relevanz an:

- ungenügende betriebliche Leistungen (a)
- ungenügende Schulleistungen (b)
- zwischenmenschliche Konflikte (c)
- fehlende Motivation oder Eignung für den Ausbildungsberuf (d)
- mangelnde Sachkompetenz Berufsbildner/innen (e)
- gesundheitliche, familiäre und persönliche Probleme (f)

Die Berufsbildner/innen und Ausbildungsleiter/innen gaben *ungenügende betriebliche Leistungen (a)* als ein mögliches ausbildungsrelevantes Problem an. Eine Berufsbildnerin einer Kindertagesstätte beschrieb das Verhältnis zu einer Lernenden als sehr belastet und festgefahren, weil diese die erforderliche Leistung nicht erbrachte und man ihr alles mehrmals erklären musste resp. sie zu viel Einarbeitungszeit benötigte. Dies wirkte sich sowohl negativ auf die Motivation der Lernenden als auch auf ihre eigene Ausbildungsbereitschaft gegenüber dieser Lernenden aus:

Es zehrt an meinen Kräften und Nerven, weil du musst immer hinterher[rennen] und du hast auch noch die Kinder – dafür sind wir eigentlich hier. Die Lernenden sollten [...] nicht mehr Arbeit geben als elf Kinder. Im Moment ist das schwierig. [...] Wenn du dich für diese Lehre entscheidest, dann darfst du nicht mehr als drei Monate benötigen, um dich einzuarbeiten, weil du gar keine Zeit hast.

Die Berufsbildnerin bezog sich hier zum einen auf Werte der industriellen Welt, indem sie die lange Einarbeitungszeit und damit zusammenhängend die ineffiziente Arbeitsweise der Lernenden kritisierte. Beides führte zu einem Mehraufwand an Betreuung, was eine Unproduktivität zur Folge hatte und somit die Logiken der industriellen Welt störte. (Boltanski und Thévenot 2007, 278) Zu mangelhaften betrieblichen Leistungen können auch Verhaltensweisen wie Unzuverlässigkeit, Unselbstständigkeit und mangelhafte Arbeitsdisziplin gezählt werden, welche in der Regel gekoppelt mit mangelnder Motivation auftreten und zu einer ungenügenden Beurteilung der betrieb-

lichen Leistungen führen können. Bei den beiden befragten Lehrvertragsauflösern Nathanael und Shkodran waren defizitäre betriebliche Leistungen ein zentraler Grund für die Kündigung vonseiten der Leitorganisation. Fehlende Motivation und daraus resultierende ungenügende betriebliche Leistungen als Mit-Ursache für die Kündigung erweisen sich damit als gemeinsame Erfahrungshintergründe der Vertragsauflöser. Nathanael war fast von Beginn an sehr unmotiviert für die Ausbildung, weshalb er sich kaum engagierte und teilweise wichtige Arbeitsschritte vergass. Über sein zweites Ausbildungsjahr, welches er in einer Genossenschaft absolvierte, sagte er Folgendes:

Ich war irgendwie ‚abgestellt‘ und es hat mich angeschissen. Dann habe ich nicht mehr so gut mitgemacht und oft Sachen vergessen. [...] Einmal, [...] war so eine Wohnungsabnahme und -übergabe. Ich habe vergessen, ein paar Sachen zu putzen und zu machen. Mein Lehrmeister war dann nicht mehr hier und hat nicht mehr kontrolliert. Dann musste das der andere vom Büro am Abend vorher noch schnell machen gehen. Das war das Ausschlaggebende, wo mein Lehrmeister gesagt hat, „jetzt reicht es“. (Nathanael)

Insgesamt war der Berufsbildner weder mit Nathanaels Arbeitsleistung noch mit seiner Einstellung zufrieden. Bei Shkodran lag das Problem neben der ebenfalls sehr tiefen Motivation primär darin, dass er sehr häufig unpünktlich zur Arbeit kam und häufig ohne Entschuldigung der Arbeit fernblieb.

Ein Punkt, der aber lediglich von einem der befragten Berufsbildner indirekt angesprochen wurde, bezog sich auf *ungenügende Schulleistungen (b)*: Lernende sind teilweise mit den Anforderungen der Berufsschule überfordert und es besteht die Gefahr, dass sie die Lehrabschlussprüfung nicht bestehen und somit als Fehlinvestition gelten. Um dies zu verhindern, sind die Berufsbildner/innen gefordert, viel Zeit und Energie in die zusätzliche Unterstützung der lernschwächeren Jugendlichen zu stecken.

Eine weitere ausbildungsrelevante Problemstellung kann ein *zwischenmenschlicher Konflikt (c)* sein. Dies ist bspw. der Fall, wenn sich eine Lernende nicht mit der Belegschaft des Betriebs versteht, wie eine Berufsbildnerin erzählte: „Das letzte, das gröber war, war das Jahr, wo wir gemerkt haben, [...] eine Lernende passt nicht mit der Abteilung zusammen, [...] weil [...] es passte [...] von der Chemie zu wenig.“ Die angesprochene fehlende Passung in die Abteilung stört die Werte der häuslichen Welt, denn darin stehen Vertrauen und Harmonie im Zentrum. Wenn eine Lernende sich nicht mit ihren Teamkolleg/innen oder Vorgesetzten versteht, kann kein Vertrauensverhältnis entstehen und die Harmonie wird brüchig. (Boltanski und Thévenot 2007, 235ff)

Auch bei Shkodran zeichneten sich Konflikte mit seinen Berufsbildnern ab. Die Ursache darin sah er in den häufigen Wechseln der Betreuungspersonen sowohl der Leitorganisation als auch der Betriebe: In den ersten einhalb Jahren der Ausbildung hatte er drei verschiedene Ausbildungsleiter/innen, und im zweiten Ausbildungsjahr war er in einer Bau- und Wohngenossenschaft insgesamt vier verschiedenen Berufsbildnern zugeteilt. Jede

Woche war er bei einem anderen Betreuer eingeteilt und sagte darüber, dass auf diese Weise weder eine richtige Lernbeziehung noch ein Vertrauensverhältnis entstehen konnten. In folgender Aussage rückte Shkodran diese beiden Aspekte in den Mittelpunkt und argumentierte damit mit der Logik der häuslichen Welt (welche durch die vielen Wechsel der Betreuungspersonen gestört wurde):

Dass ich innerhalb von drei Halbjahren drei verschiedene Lehrmeister [in der Leitorganisation] hatte, das kann es nicht sein, [...] das kann man keinem Jugendlichen antun. [...] Man muss sich mal vorstellen, wenn ein Mensch zu jemandem Vertrauen entwickelt, einen Lehrmeister will und das Gefühl [hat], jetzt läuft es, und dann „ok, er ist jetzt gegangen, gut, dann probieren wir es halt mit dem [Nächsten].“ Und dann kommt gleich wieder ein Neuer. (Shkodran)

Shkodran kritisierte implizit die stark projektförmig organisierte Ausbildung bei Integranet, in der die Lernenden (zumindest jene des Berufs Fachperson Betriebsunterhalt) stets flexibel sein und sich immer wechselnden Betreuungspersonen gewöhnen müssen. Er erlebte diese Wechsel als *Beschränkung* seiner *Capability for Education*, wie auch weiter unten unter dem Punkt „mangelnde Sachkompetenz Berufsbildner/innen“ (e) deutlich wird.

Wie die Beispiele von Nathanael und Shkodran zeigten, können innerbetriebliche Spannungen und Über- oder Unterforderung bei der Ausbildung mit einer allgemein *tiefen Motivation (d)* einhergehen. Ein Berufsbildner war der Ansicht, es liege das oft „an der [fehlenden] inneren Motivation“, wenn es zu Problemen kommt, und sieht die Motivation somit im Gegensatz zu den befragten Lernenden als Ursache, nicht als Folge der Probleme.

Auch fehlendes Interesse am Ausbildungsberuf kann zu einem ernsthaften Problem werden, welches das Fortführen der Ausbildung in Frage stellt. Bei Tom war das im zweiten Ausbildungsjahr der Fall: Er wurde bei anspruchsvollen Aufgaben in der Pflege Betagter sehr rasch alleine gelassen, was er von den Berufsbildner/innen verantwortungslos fand, denn es führte zu einer starken Überforderung seinerseits. Zudem fand er, dass die Pfleger/innen kaum Zeit für die älteren Menschen hatten und der Umgang mit ihnen allgemein nicht wohlwollend war. Er beschrieb das Altersheim als „Kerker – man sieht nie Tageslicht. Den ganzen Frühling [ist man] nur drinnen. [...] Ich dachte, die warten nur noch aufs Sterben“. (Tom)

Aus diesen Gründen konnte sich Tom nicht mit der Institution Altersheim identifizieren und fühlte sich „nicht mehr [als] Teil von [seinem] Beruf“. Er fragte sich, ob er am richtigen Ort war, und überlegte sich ernsthaft, die Ausbildung abzubrechen. Durch die fehlende Identifikation mit dem Ausbildungsberuf und der Institution erlebte Tom eine *Beschränkung* seiner *Capability for Education* und seiner *Capability to Aspire*, denn er hatte keinen Spass mehr an der Ausbildung und konnte sich auch keine bessere Zukunft mehr vorstellen. Wie Shkodran bezog er sich in seiner Argumentation auf die Werte der Welt der Inspiration, denn aufgrund der mangelnden Identifikation

mit dem Ausbildungsberuf und dem Betrieb war er nicht mehr mit Herzblut bei der Sache – dies ganz im Gegensatz zum ersten Ausbildungsjahr, das er in einem Kinderhort absolviert hatte und das ihm sehr gut gefallen hatte. Des Weiteren hätte er sich mehr Austausch mit dem Heimleiter – einem Berufsbildner – gewünscht:

Im zweiten [Ausbildungsjahr] hätte ich mir so oft gewünscht, hätte einfach jemand mal Zeit gehabt. [...] Wir hatten am Anfang manchmal Lernendenkaffee mit dem Heimleiter, das war super. Wir konnten uns mit ihm austauschen. [...] Aber dann hat es auf einmal einfach aufgehört. (Tom)

Der Wunsch nach regelmäßigerem Austausch rückt die Logiken der häuslichen Welt, bei denen gegenseitiges Vertrauen und eine familiäre Atmosphäre hoch gewichtet werden, in den Mittelpunkt (Boltanski und Thévenot 2007, 235ff). Im Altersheim hingegen schien die Verbindung der Mitarbeitenden untereinander größtenteils eine zweckorientierte zu sein.

Nathanael erhielt an Weihnachten als einziger Mitarbeitender kein Weihnachtsgeschenk. Dies traf ihn, weil das seiner Ansicht nach die allgemein fehlende Wertschätzung ihm gegenüber widerspiegelte: „Was ich blöd fand, an Weihnachten haben alle Mitarbeiter ein Weihnachtsgeschenk bekommen außer ich. Obwohl, es war so ein vertrockneter, verfaulter Dattelast, so in Blumenpapier eingepackt. Ich hätte es nicht unbedingt bekommen wollen, aber es geht ums Prinzip.“ (Nathanael) Der „Dattelast“ ist hier ein Objekt zur Erlangung von Größe in der häuslichen Welt, denn er symbolisiert Zugehörigkeit und Rangebürtigkeit der Mitarbeitenden. Diese Größe wurde Nathanael nicht zuerkannt, weshalb er in der häuslichen Welt als kleines Wesen galt. Die damit zusammenhängende fehlende Wertschätzung zeigte sich auch darin, dass ihm der Berufsbildner keinerlei Mitspracherecht zugestand und ihn ausschließlich eintönige Arbeiten verrichten ließ:

Ich musste immer die blöden Arbeiten machen. [...] Ich durfte nicht mitreden, und wenn ich eine gute Idee hatte, hat er immer so gesagt, als wär er es gewesen. [...] Er hat mir offen gesagt, „gute Arbeiten will ich dich noch nicht machen lassen. Du musst noch ein wenig sozusagen Scheiße machen, bevor du die guten Arbeiten [bekommst].“ (Nathanael)

Es störte Nathanael, dass ihm keine Partizipation zugestanden wurde und der Berufsbildner eine stark hierarchische Beziehung demonstrierte. Mit dieser Argumentation rekurrierte Nathanael auf die Werte der staatsbürgerlichen Welt – Partizipation, Gleichheit und Gleichbehandlung –, welche in der häuslichen Welt, deren Werte eher für den Berufsbildner zentral zu sein gewesen scheinen, als vernachlässigbar gelten. Nathanael erlebte die Situation somit als *Beschränkung* seiner *Capability for Voice*, denn er wurde weder angehört noch ernst genommen. Mit der fehlenden Partizipation hängt aus Sicht der Lernenden manchmal auch eine *mangelnde Sachkompetenz der Berufsbildner/innen (e)* im weiteren Sinn zusammen. In Nathanaels Fall bspw. ging der Berufsbildner sehr oft während der Arbeitszeit nach Hause, erledigte am

Arbeitsplatz private Dinge und überließ ihn sich selber. Gekoppelt mit der von Nathanael als entwürdigend erlebten Machtdemonstration verstärkte das seine Demotivation zusätzlich. Er hätte sich kompetentere und vor allem motiviertere Berufsbildner gewünscht, für die die Ausbildung Jugendlicher gewinnbringend ist:

Der erste Lehrmeister [Schweizerdeutsch für Berufsbildner, Anm. d. Autorin], das war ein Stromer, [...] der hat eine Weiterbildung als Hauswart und dann den Lehrmeister gemacht. Ich nehme an, er hat das erstens gemacht, damit er ein bisschen den Chef spielen kann, weil im Schulhaus [...] war er halt einfach der Hauswart. Die Lehrer waren für sich und dachten „ja, laber' du nur, wir hören dir eh nicht zu.“ Er hat dann einen gesucht, den er herumkommandieren kann, wo er das Machtgefühl hatte. [...] Ich finde, sie hätten einen Lehrmeister dort einstellen sollen, der kompetenter ist und dem es Freude macht, [...] Jugendliche auszubilden, und der auch die Kompetenz dafür hat, [statt einen], der [...] nicht mal vom Beruf [kommt]. (Nathanael)

Nathanael betonte die Relevanz der Expertise der Berufsbildner und bezog sich damit auf die Werte der industriellen Welt. Er wäre motivierter gewesen, wenn der erste Berufsbildner eine richtige Hausmeisterausbildung absolviert hätte und kompetenter gewesen wäre (Boltanski und Thévenot 2007, 278f). Zudem wäre es Nathanael wichtig, dass der Berufsbildner gerne Jugendliche ausbildet, statt seine Funktion als Berufsbildner dazu zu nutzen, seine Machtgelüste an ihnen auszuleben. Mit der Betonung der „Freude“ am Ausbilden Jugendlicher rückte er die Logiken der Welt der Inspiration in den Fokus, bei denen es um Begeisterung, Leidenschaft und Faszination geht (Ebd. 2007, 222f). Nathanaels Demotivation verstärkte sich noch zusätzlich, als er während mehrerer Wochen für eine in einer anderen Genossenschaft angestellte Putzfrau einspringen musste, weil diese aufgrund eines Unfalls im Krankenhaus war. Er musste drei Monate die gesamte Genossenschaft putzen, obwohl das im zweiten Ausbildungsjahr nicht Teil der Lernziele ist.

Shkodrans oben beschriebene Konflikte mit den Berufsbildnern hängen auch damit zusammen, dass er die Berufsbildner als inkompetent empfand. Er hatte aufgrund der vielen Wechsel der Berufsbildner zwar viele verschiedene Vorgesetzte, die ihm Ratschläge gaben, aber bei denen er dennoch nichts lernte und deshalb die Lernziele nicht erreichte:

Dann ist das zweite Lehrjahr gekommen und da habe ich nichts gelernt, habe denen den Dreck hinterher geputzt. [...] Wir haben eine Kreuzchenliste. [...] Jedes Semester muss man etwa 30 Kreuze [machen], [...] und als wir da [im zweiten Ausbildungsjahr] angeschaut haben, wie viel ich in dem gelernt habe, haben wir rausgefunden, dass wir von da noch 15 Dinge lernen müssen. (Shkodran)

Shkodran rückte in seiner Aussage die Werte der industriellen Welt ins Zentrum: Er lernte nichts, weshalb es ihm verunmöglicht wurde, die Fachkenntnisse zu erlangen, die in der industriellen Welt zu Größe führen. Die Liste mit den Lernzielen ist dabei das Objekt zur Messung der Größe: Je mehr Lernziele in einem Ausbildungsjahr erreicht werden, desto eher erlangt ein

Lernender in der industriellen Welt Größe. Die Arbeit motivierte ihn insgesamt nicht, er sah keinen Sinn darin und fühlte sich wie in einer Beschäftigungstherapie: „Die haben mich gar nicht gebraucht da, sondern mir einfach immer nur Arbeit gegeben, damit ich etwas zu tun habe. [...] Ich bin mir relativ unnützlich vorgekommen und hatte deshalb keine Lust mehr, da zu arbeiten.“ Shkodran rekurrierte auf die Werte der Welt der Inspiration, indem er beschrieb, dass ihm im zweiten Ausbildungsjahr jegliche Leidenschaft und Begeisterung für die Arbeit – die er im ersten Jahr noch hatte – abhandenkamen. Er sah in seinem Beruf weder das „Phantasievolle [noch das] Originelle“ (Boltanski und Thévenot 2007, 223). Dies führte zu einer *Beschränkung* seiner *Capability for Education* sowie der *Capability to Aspire*, denn er sah insgesamt in seiner Ausbildung nur noch wenig Sinn und konnte sich auch nicht vorstellen, dass sich dies in absehbarer Zeit ändern würde. Er sagte den Berufsbildnern ein paarmal, dass er sich langweilte, aber diese erwiderten jeweils, sie hätten nur diese Arbeit, und nichts änderte sich. Er verlor deshalb jegliche Motivation. Die Leitorganisation hingegen meinte, er habe ein Autoritätsproblem, weil er sich offenbar nicht adäquat verhalten hatte (bspw. oft zu spät kam).

Neben Problemstellungen, die direkt mit der Ausbildung resp. dem Betrieb zusammenhängen, nannten die Befragten auch betriebsexterne Ursachen wie *gesundheitliche, familiäre und persönliche Probleme (f)*. Eine Berufsbildnerin erzählte, es habe in ihrem Betrieb in zwei Fällen beinahe eine Lehrvertragsauflösung gegeben, einmal aufgrund psychischer Probleme einer Lernenden, einmal aufgrund einer Schwangerschaft:

Es hat die Situation gegeben, dass eine Lernende gerade hier angefangen hat und schwanger war, und das hat dann gar nicht gepasst für den Betrieb. [...] Sie war sehr müde und wir konnten uns nicht vorstellen, dass sie hier ein Lehrjahr macht, und dann hab ich mit Integranet verhandelt.

Die angesprochene Müdigkeit deutet darauf hin, dass die Lernende nicht genug effizient arbeitete, womit sie in der industriellen Welt als kleines Wesen gilt, weil sie die dort hoch gewichteten Werte der Produktivität nicht erfüllte (Ebd. 2007, 278). Dieses Problem hängt somit mit den oben beschriebenen ungenügenden betrieblichen Leistungen zusammen. Bei den befragten Lernenden nannten zwei psychische Probleme als Ursache für ihre sinkende Motivation. Ariana erzählte, dass es ihr im ersten und zweiten Ausbildungsjahr aufgrund ihrer familiären Situation schlecht ging, weil sich ihre Eltern zu diesem Zeitpunkt scheiden liessen. In der Folge musste sie zu ihrem Vater ziehen, der streng muslimisch lebt und ihr viele Vorschriften machte, mit denen sie nicht einverstanden war. Zudem starb ihre Großmutter, worüber sie sehr traurig war. Die Folge dieser Vorkommnisse war eine länger anhaltende Depression, während der sie sich ernsthaft einen Lehrabbruch überlegte. Ariana konnte sich bei der Arbeit nicht so konzentrieren, vergass vieles und war unpünktlich. Auch Shkodran erklärte seine Demotivation

indirekt mit psychischen Problemen, indem er die Verantwortung für die Lehrvertragsauflösung in erster Linie bei sich selber suchte: „Integranet würde ich allen anderen auf der ganzen Welt empfehlen. [Aber] ich würde [die Ausbildung] nicht nochmal machen. Ich [...] hätte gar keine Lehre machen sollen. Ich hätte mein Leben in den Griff kriegen sollen.“ (Shkodran)

Es zeigt sich, dass die ausbildungsrelevanten Problemstellungen bei Integranet die Logiken der industriellen, der häuslichen und der staatsbürgerlichen Welt sowie der Welt der Inspiration stören. Aus Sicht der Lernenden können insbesondere unbefriedigende Arbeitsinhalte, mangelnde Sachkompetenz und Wertschätzung von Berufsbildner/innen sowie die daraus resultierende Gefahr, die Lernziele nicht zu erreichen, problematisch und als *Beschränkung der Fähigkeiten* empfunden werden. All dies sind Erfahrungshintergründe, welche die beiden Lehrvertragsauflöser Shkodran und Nathanael teilen.

Im Anschluss an die Ausführungen zu möglichen Problemstellungen folgen nun jene zu den Chancen, die sich im Verbund Integranet zur Verhinderung von Lehrvertragsauflösungen bieten.

### **Chancen des Verbunds Integranet zur Verhinderung von Lehrvertragsauflösungen**

Für den Umgang der Akteur/innen in einem Verbund mit den genannten Schwierigkeiten und als Problemlösestrategien wurden in den Interviews sowohl verbundspezifische als auch verbundsexterne Aspekte genannt. Zu Letzteren gehört u.a. die Unterstützung durch die Eltern der Lernenden, welche als sozialer Konversionsfaktor außerhalb des Verbunds wirkt. Ariana bspw. erzählte, sie habe die Ausbildung zu einem großen Teil aufgrund des Drucks durch ihren Vater zu Ende geführt. Er motivierte sie, indem er ihr aufzeigte, was ein Lehrabbruch bedeuten würde, und sagte, sie würde nichts mehr finden. Außerdem rief er sie täglich im Betrieb an, um zu fragen, wie es ihr gehe und um ihr Tipps für die Arbeit zu geben. Da in der vorliegenden Arbeit aber das Potential von Lehrbetriebsverbänden beleuchtet wird, wird nicht weiter auf verbundsexterne Faktoren eingegangen, sondern auf die verbundspezifischen. Bei Integranet bieten sich die nachfolgenden drei organisatorischen Merkmale an. Sie fungieren im Sinne des Capabilities-Ansatzes als soziale Konversionsfaktoren und werden einzeln beschrieben:

- Rotationsprinzip und vorzeitige Versetzung in einen anderen Betrieb (a)
- geteilte Betreuung (b)
- Unterstützungsangebote der Leitorganisation (c)

Im verbundspezifischen *Rotationsprinzip* (a) zeigt sich das Potential eines Lehrbetriebsverbunds: Aufgrund der i.d.R. auf ein Jahr begrenzten Aufenthaltsdauer der Lernenden sind die Betriebe sowie die Lernenden bei Schwie-

rigkeiten eher bereit, diese zu akzeptieren und beugen somit Lehrvertragsauflösungen vor (Seiterle, erscheint 2016). Des Weiteren werden die Lernenden nicht einfach in einen Betrieb platziert, sondern dürfen jeweils in zwei Betrieben schnuppern. Im Anschluss daran teilen sie der Leitorganisation mit, wo es ihnen besser gefällt. Auch die Berufsbildner/innen sagen der Leitorganisation, ob sie einen Lernenden/eine Lernende für das kommende Jahr übernehmen möchten oder nicht. In aller Regel passt einer der beiden Betriebe für beide Seiten und die Lernenden können an einen Ort platziert werden, an dem es ihnen gefällt. Auf diese Weise erhalten die Lernenden ein Mitspracherecht und ihre *Capability for Voice* wird erhöht.

Das Wissen um den baldigen Wechsel in einen neuen Betrieb steigerte das Durchhaltevermögen der beiden befragten Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung (Ariana und Tom). Dies widerspiegelt einen ihnen gemeinsamen Erfahrungshintergrund, denn für beide bedeutete der positive Horizont der Rotation ein Hoffnungsträger, der maßgeblich dazu beitrug, dass sie die Ausbildung nicht abbrachen. Tom ging es gegen Ende des zweiten Ausbildungsjahrs besser, weil er „das Licht am Ende des Tunnels“ sah. Im dritten Betrieb, einem Heim für körperbehinderte Menschen, gefiel es ihm – wie im ersten Jahr im Kinderhort – ebenfalls sehr gut, weshalb er die Rotation als äußerst gewinnbringend einstufte:

Ich finde es super als Lehre. [...] Natürlich will ich später im beruflichen Leben nicht jedes Jahr wechseln, das ist klar, irgendwann musst du deinen Platz finden. Aber als Anfangspunkt finde ich es sehr gut, weil du nicht nur verschiedene Sachen in jedem Bereich kennen lernst, du merkst auch, du hast mehr Fähigkeiten, als du denkst. Ich hätte nie gedacht, dass ich mal mit Paraplegikern oder Behinderten oder mit alten Leuten zusammenarbeite. [...] Jetzt weiss ich, wie super das sein kann. (Tom)

Tom beschrieb hiermit, wie die Rotation zu einer unerwarteten Erweiterung seiner Kompetenzen führte und ein Aspekt war, der ihn am meisten an der Ausbildung reizte. Der rotationsbedingte Einblick in verschiedene Bereiche ist bei Integranet eine Regel und somit im Verbund eingelagert. Deshalb erweitert die Rotation somit im Sinne eines institutionellen Konversionsfaktors sowohl seine *Capability for Education* als auch seine *Capability for Work*: Erstere zeigte sich darin, dass er besonders viel lernte, Letzteres darin, dass er in der Arbeit resp. der Ausbildung einen Sinn sah und ihm die Vielfalt der Verbundausbildung vermutlich ein größeres Berufsspektrum ermöglicht als eine einzelbetriebliche Ausbildung.

Auch Ariana bezeichnete die Rotation als „wirklich eine Chance“, weil man andere Betriebe kennenlernen und Erfahrungen sammeln kann – dies würde die Stellensuche im Anschluss an die Ausbildung erleichtern, womit auch bei ihr die *Capability for Work* befördert wird. Zudem schätzte sie es, nur ein Jahr bei einem Betrieb bleiben zu müssen, wenn Probleme auftauchen – dies war v.a. nach dem ersten Ausbildungsjahr der Fall.

Insbesondere in Kleinbetrieben kann es sich für Lernende, die mit ihren Kolleg/innen oder Vorgesetzten Probleme haben, als vorteilhaft erweisen, wenn sie nach einem Jahr wieder gehen können. In einer Großfirma wechseln Lernende die Abteilung häufig mehrmals während der Ausbildung, aber in einem Kleinbetrieb müsste man in einer solchen Situation i.d.R. drei Jahre durchhalten. Eine Berufsbildnerin beschreibt es folgendermaßen:

Für die Lernenden ist es ein Vorteil, weil es immer mal Betriebe geben wird, wo es nicht so passt, menschlich oder von der Arbeit her. Wenn sie in einer Großfirma ihre Ausbildung machen würden, dann können sie auch auf die neue Abteilung hoffen, dort wird dann alles besser. [...] Aber bei uns ist es so, wir sind administrativ ein kleines Team, die Türen sind immer offen [...]. Wir arbeiten ganz eng zusammen. Ich könnte das jetzt nicht bieten, dass ich sage, „im nächsten halben Jahr bist du in einer anderen Abteilung“. [Die Lernende] ist dann immer noch mit den gleichen Leuten zusammen. Für kleine Betriebe [...] ist [die Rotation] wirklich ein Vorteil, [...] weil falls es nicht stimmt, ist ein Jahr machbar, drei Jahre sind dann nicht machbar, das ist eine Tortur.

Die Berufsbildnerin schilderte in diesem Zitat, wie die Rotation Probleme der häuslichen Welt wie zwischenmenschliche Konflikte zu lösen vermag. Außerdem kann der jährliche Betriebswechsel auch Motivationsdefizite, welche den Wertigkeitsordnungen der Welt der Inspiration zuwiderlaufen, relativieren oder aufheben. Ein Vorteil der kurzen Aufenthaltsdauer in einem Betrieb besteht für die Lernenden zudem darin, dass sie von verschiedenen Personen bewertet werden und nicht immer von derselben, d.h. sie können sich allenfalls im neuen Betrieb ‚neu beweisen‘ und erhalten so eine zweite Chance (Seiterle 2016) – dies war bspw. bei Ariana der Fall, denn die Berufsbildner/innen in ihrem ersten und auch im zweiten Betrieb waren sehr unzufrieden mit ihren Leistungen, während jene des dritten Betriebs ihre betrieblichen Leistungen als so gut beurteilten, dass sie ihr ein Angebot für eine Festanstellung machten. Auf diese Weise erhöhte die Rotation zum einen Arianas *Capability for Education*, denn ohne die Betriebswechsel wäre ihr womöglich gekündigt worden. Zum anderen verstärkte sich durch das Angebot für die Festanstellung auch ihre *Capability for Work*.

Durch die Zusammensetzung des Verbunds aus verschiedenen Betrieben besteht bei innerbetrieblichen Konflikten die Möglichkeit, einer Lehrvertragsauflösung durch die *vorzeitige Versetzung* des entsprechenden Lernenden in einen anderen Betrieb vorzubeugen. In den Ausbildungsjahren 2012/13 und 2013/14 konnten auf diese Weise insgesamt 17 Lehrvertragsauflösungen verhindert werden. Bei Nathanael kam es nach den Problemen im ersten Betrieb zu einer solchen Versetzung: Seine Ausbildungsleiterin gab ihm trotz der ungenügenden betrieblichen Leistungen eine zweite Chance und versetzte ihn kurz vor den Sommerferien für ein paar Wochen in ein anderes Schulhaus in derselben Gemeinde. Dort gefiel es ihm sehr gut, denn er erlebte den Berufsbildner im Gegensatz zu vorherigen als unterstützend. Der Betrieb war jedoch kein offizieller Betrieb des Verbunds und konnte

Nathanael nach den Sommerferien nicht weiter ausbilden, weshalb er in einen neuen Betrieb (eine Genossenschaft) eingeteilt wurde. Dort begannen die Probleme erneut und die Situation verschlimmerte sich, was schließlich zur Lehrvertragsauflösung führte (vgl. oben).

Die Probleme können folglich durch eine Versetzung nicht immer gelöst werden, aber eine allenfalls voreilige Lehrvertragsauflösung wird in jedem Fall verzögert und die Lernenden erhalten eine zweite Chance an einem neuen Ort – dies ist in einer einzelbetrieblichen Ausbildung in einem KMU i.d.R. nicht möglich. Deshalb wirkt die reguläre Rotation im Sinne eines übergeordneten Prinzips als institutioneller Konversionsfaktor. Die vorzeitige Versetzung wirkt als eine mögliche abgewandelte Form der Rotation als organisationaler Konversionsfaktor, denn es ist eine organisatorische Handlungsmöglichkeit, die der Leitorganisation in Krisenmomenten offen steht, von der sie aber – im Gegensatz zur Rotation – nicht inhärent bei allen Ausbildungen Gebrauch macht. Die präventive Wirkung zeigt sich, indem die *Capability for Education* der betroffenen Lernenden erhöht werden kann.

Bei Shkodran war für das zweite Ausbildungsjahr ebenfalls eine Rotation vorgesehen. Die Leitorganisation ließ ihn aber entscheiden, ob er ein weiteres Jahr im Betrieb bleiben wollte. Obwohl es ihm dort mehrheitlich gefiel, entschied er sich für die Rotation, weil er sich etwas Neues erhoffte. Bei der weiter oben beschriebenen Schwangerschaft während der Ausbildung forderte der Betrieb von der Leitorganisation eine Lösung des Problems. Letztere kam dem Wunsch des Betriebs nach und leitete eine Versetzung der Lernenden in einen anderen Betrieb ein. In einer einzelbetrieblichen KMU-Ausbildung wäre dies nicht möglich gewesen und der Lehrvertrag wäre vielleicht aufgelöst worden.

Das organisationsspezifische Merkmal der *geteilten Betreuung (b)* ist ein weiterer Aspekt, der sowohl zu gelingenden Ausbildungsverhältnissen als auch dazu beitragen kann, Lehrvertragsauflösungen bei Problemen zu verhindern. Die geteilte Betreuung wirkt, wie im Folgenden ausgeführt wird, im Sinne einer im Verbund geteilten Regelmäßigkeit oder eines Beziehungsmusters als institutioneller Konversionsfaktor. Da die Lernenden sowohl eine Betreuungs- und Ansprechperson im jeweiligen Betrieb – der/die Berufsbildner/in – als auch in der Leitorganisation – der/die Ausbildungsleiter/in – haben, sind sie besser geschützt. Jedes Semester finden Besprechungen des Bildungsberichts statt, an denen ein Ausbildungsleiter, eine Berufsbildnerin und der Lernende teilnehmen. Diese Besprechungen stellen einerseits eine sinnvolle Maßnahme zur Qualitätssicherung der Ausbildung dar. Andererseits sind sie auch als ein wichtiges Instrument zum Schutz Lernender vor willkürlichen Bewertungen ihrer Berufsbildner/innen anzusehen, wie eine Berufsbildnerin selbstkritisch konstatierte:

Er [Leitorganisationsmitglied] ist mehr als Aussenperson, als Coach dabei. [...] Ich kann nicht einfach sagen, „ich gebe da eine schlechtere Bewertung“, denn sie fragen dann nach,

„Wieso? Was müsste der Jugendliche machen, dass es eine bessere Bewertung gäbe?“ [...] Ich muss wirklich gut begründen. Es ist ein Schutz für den Jugendlichen, enorm, finde ich, der Verbund, dass da nicht irgendeine Ausnützeri geschieht, oder ein Fertigmachen [...], [dass] sehr transparent und wirklich fachlich gut gearbeitet und ausgebildet wird.

In diesem Zusammenhang beschrieb die Berufsbildnerin die Leitorganisation als externe Kontrollinstanz, die in traditionellen Ausbildungsbetrieben fehlt:

Ich war am Anfang schockiert, wie offen diese Ausbildung in der Lehre gestaltet werden kann. Der Betrieb bestimmt alles und kann auch einfach eine billige Arbeitskraft haben und gar nichts an Ausbildung geben – das merkt niemand. [...] Ich mache auch die Bewertung der [betrieblichen] Abschlussprüfung [...]. Selbst wenn der Jugendliche schulisch ok ist, kann im Betrieb laufen, was der Betrieb möchte, [...] da gibt es niemanden, der das kontrolliert. Es gibt [zwar] schon Kontrollinstanzen, der Jugendliche kann sich an eine kantonale Stelle wenden. Aber bis das geschieht, das ist nicht so einfach für einen Jugendlichen.

Indem die Berufsbildnerin monierte, dass traditionelle Betriebe manchmal ihre eigenen Interessen über jene der Lernenden stellen und sie als billige Arbeitskräfte ausnützen würden, stützte sie sich in beiden Aussagen auf Werte der staatsbürgerlichen Welt. Sie empfand es als positiv, dass – im Gegensatz zur einzelbetrieblichen Ausbildung – in einem Lehrbetriebsverbund mit der Leitorganisation eine Kontrollinstanz vorhanden sei, welche sich als Schutzfaktor für Lernende erweisen kann. Somit werden die Logiken der staatsbürgerlichen Welt bei Integranet aus Sicht der Berufsbildnerin hoch gewichtet. Darüber hinaus scheinen auch die Logiken der industriellen Welt zentral zu sein, denn die Befragte betonte, wie im Verbund transparent und fachlich gut gearbeitet würde.

Tom empfand die für ihn zuständige Ausbildungsleiterin als Unterstützung, weil sie ihn in der für ihn schwierigen Zeit im zweiten Ausbildungsjahr sowohl fachlich als auch menschlich ermutigte und ihm zu verstehen gab, dass er sie jederzeit kontaktieren dürfe: „Sie sagt, ‚immer, wenn etwas ist, oder wenn du ein Gespräch möchtest, kannst du dich jederzeit melden und wir suchen eine Lösung und machen das.‘ Das finde ich super gut.“ (Tom) Was in diesem Zusammenhang wichtig ist, damit die geteilte Betreuung sich positiv auswirkt, ist die Stabilität der Beziehung zwischen Ausbildungsleiter/in und dem Lernenden. Bei Integranet wird eine lernendenzentrierte Ausbildung postuliert, weshalb der/die Ausbildungsleiter/in an den Lernenden gekoppelt ist und nicht an den Betrieb. Folglich haben die Lernenden in aller Regel während der gesamten Ausbildung dieselbe Ansprechperson in der Leitorganisation. Dies erhöht die *Capability for Education*, wie sich aus folgender Aussage eines Ausbildungsleiters schließen lässt:

Ich will, dass der Ausbildungsleiter an den Jugendlichen angehängt ist. Wenn du bei mir eine Lehre machst und du gehst im zweiten Lehrjahr woanders hin, dann wandere ich als Ausbildungsleiter mit dir mit. [...] Ich bin ganz klar der Meinung, bei uns ist der Jugendliche im Zentrum.

Die Kopplung der Ausbildungsleiterin/des Ausbildungsleiters an den/die Lernende als organisationales Element des Verbunds ist Teil der lernenden-zentrierten Ausbildungsphilosophie bei Integranet. Sie fungiert somit als organisationaler Konversionsfaktor und kann auf die (para-)staatliche Gründungsinitiative und Trägerschaft und den damit einhergehenden Integrationsauftrag zurückgeführt werden, denn im Verbund geht es in erster Linie darum, Jugendliche ins Erwerbsleben und die Gesellschaft zu integrieren, indem man ihnen eine Ausbildung ermöglicht.

Wenn es hingegen zu Wechseln der Ausbildungsleiter/innen kommt, empfinden das die Lernenden häufig als *Beschränkung ihrer Fähigkeiten*. Sowohl bei Shkodran als auch bei Ariana und Nathanael kam es aufgrund personeller Fluktuationen in der Leitorganisation zu solchen Wechseln, was für alle drei schwierig war. Ariana bemängelte, dass die Lernenden die Ausbildungsleiter/innen i.d.R. zu wenig gut resp. erst dann richtig kennenlernen, wenn Probleme auftauchen. Dass es trotz der Prämisse der Leitorganisation, die Ausbildungsleiter/innen an die Lernenden zu binden, zu Wechseln kommen kann, hängt mit der Größe des Verbunds zusammen: Aufgrund der Größe und der dadurch bedingten, fehlenden Zentralisierung steht nicht die Person, sondern deren Funktion im Zentrum. Ariana hatte aber Glück im Unglück, denn sie hatte aufgrund der Probleme einen regelmäßigen Kontakt zu ihrer Ausbildungsleiterin. Diese unterstützte Ariana, indem sie in den Betrieb kam und versuchte, die Konflikte (Konzentrationsmangel, Vergesslichkeit und Unpünktlichkeit, siehe weiter oben) im Gespräch zu lösen. Es wurden Ziele vereinbart, die Ariana erreichen musste, um die Ausbildung weiterführen zu dürfen, aber die Ausbildungsleiterin blieb stets fair und stellte sich auf Arianas Seite:

Die Ausbildungsleiterin hat mir im Geschäft geholfen. Sie ist [...] gekommen, hat mit dem Lehrbetrieb geredet und gesagt ‚ihr müsst ein bisschen Geduld haben [...] und ihr mehr Zeit geben.‘ [...] Ich war jeden Montag bei ihr und habe mit ihr über alles geredet. Ich konnte mich besser konzentrieren. (Ariana)

Das Zitat macht deutlich, dass die Ausbildungsleiterin aus Arianas Perspektive auf ihrer Seite stand und sie gegen die Interessen des Betriebs in Schutz nahm – ein weiterer Vorteil der geteilten Betreuung. Indem sie die Berufsbildner/innen bat, Ariana mehr Zeit zu geben und ein Stück weit zu akzeptieren, dass sie nicht so effizient arbeitet, zeigte sie sich solidarisch mit Ariana als Lernender. Aus Sicht von Ariana erlangte die Ausbildungsleiterin somit Größe in der staatsbürgerlichen Welt, weil sie die Interessen der Lernenden (als schwächeres Glied im Konflikt) über die Partikularinteressen des Betriebs stellte. (Boltanski und Thévenot 2007, 257ff) Insgesamt habe die geteilte Betreuung sie ‚gerettet‘, denn wäre sie beim Betrieb fest angestellt gewesen, hätte man ihr dort sehr wahrscheinlich aufgrund mangelhafter betrieblicher Leistungen gekündigt.

Bei Shkodran hingegen griff die geteilte Betreuung als institutioneller Konversionsfaktor nur teilweise. Dies könnte daran liegen, dass er wie oben erwähnt keine konstante Betreuungsperson in der Leitorganisation hatte. Der Wechsel führte dazu, dass die Ausbildungsleiter/innen den Ernst der Lage nicht erkannten und zu spät reagierten. Niemand bemerkte, dass Shkodran seine Lernziele nicht erreichte und dies möglicherweise an der mangelnden Sachkompetenz des Berufsbildners lag. Shkodran meinte, eine stärkere Kontrolle des Lernprozesses durch die Leitorganisation und weniger Selbstverantwortung hätten ihm vielleicht geholfen, weiterhin motiviert zu bleiben, weil er dann stärker unter Druck gewesen wäre.

Nathanaels Situation war ähnlich wie Shkodrans, und hierin zeigen sich wiederum der gemeinsame Erfahrungshintergrund der beiden Lehrvertragsauflöser: Auch er hatte kaum Kontakt zur Leitorganisation, kannte seine Ausbildungsleiter/innen deshalb und aufgrund der mehrfachen Wechsel kaum und kontaktierte sie folglich nicht von sich aus. Obwohl die Ausbildungsleiter/innen ihm sagten, er dürfe sich jederzeit bei ihnen melden, war die Vertrauensbasis nicht vorhanden. Da er sich im zweiten Ausbildungsjahr selber der Tragweite des Konflikts nicht bewusst war, kam er nicht auf die Idee, sie anzurufen.

Ich musste einfach immer meine Absenzen beim Integranet-Büro unterschreiben lassen. Aber auch wenn ich zu [meiner Ausbildungsleiterin] gegangen bin, hat sie das nur schnell unterschrieben und dann war fertig. Also [wir haben] nicht noch geredet. [...] Es war nicht so, dass ich nicht hätte reden können, ich hätte sie immer anrufen können und sagen, ich habe ein Problem. [...] Aber sie sind nicht unbedingt auf mich zugekommen. (Nathanael)

Die Aussage weist darauf hin, dass von den Lernenden eine relativ große Selbstverantwortung vorausgesetzt wird, da die Leitorganisation nicht auf sie zugeht, sondern Eigeninitiative von ihnen verlangt. Es wurden mehrere Gespräche mit dem Betrieb und der Leitorganisation organisiert, und Nathanael ging davon aus, dass er seine Leistungen aufgrund der Rückmeldungen verbessert hätte. Als ihm die Leitorganisation den Vertrag kündigte, erlebte er das als Schock. Er unterstrich dieses Gefühl des Überrumpeltwerdens auch mit folgender Aussage:

Ich dachte, [der Ausbildungsleiter] kommt mit einer Ameise, und dann ist er mit einem Elefanten gekommen. [...] Beim ersten Gespräch hieß es, da und da könnte noch etwas verbessert werden. Dann habe ich nichts mehr gehört. [...] Und auf einmal hieß es, „so geht es einfach nicht mehr weiter.“ So aus dem Nichts ein bisschen. (Nathanael)

Die Distanz der Leitorganisation sowohl zu Shkodran als auch zu Nathanael hat mit der Größe von Integranet zu tun: In einem Verbund dieser Größe ist es nicht immer möglich, alle Lernenden gleichermaßen zu begleiten und betreuen. Dies wirkt bei Problemen als *Beschränkung der Capability for Education*, weil Probleme z.T. zu spät erkannt werden und deshalb Lehrverträge aufgelöst werden müssen. Deshalb wirkt die geteilte Betreuung in ei-

nem großen Verbund wie Integranet weniger stark als institutioneller Konversionsfaktor. Nathanael kann die Beweggründe der Leitorganisation dennoch teilweise nachvollziehen, denn sie hatte ihm mit der oben beschriebenen Versetzung in einen anderen Betrieb durchaus eine zweite Chance gegeben. Zudem hat seine Ausbildungsleiterin dem Berufsbildner im zweiten Ausbildungsjahr nichts von seinen vormaligen mangelnden betrieblichen Leistungen erzählt, sondern so getan, als wäre alles in bester Ordnung und seine Leistungen zufriedenstellend. Folglich sah er – wie auch Shkodran – den eigenen Anteil an Verantwortung durchaus auch, was einen weiteren gemeinsamen Erfahrungshintergrund widerspiegelt. Shkodran meinte sogar, die ‚Hauptschuld‘ für die Lehrvertragsauflösung habe bei ihm selber gelegen, da er äußerst unmotiviert und gar nicht wirklich bereit war, etwas an seinem Verhalten zu ändern. Die Beispiele der vier Lernenden zeigen, dass die geteilte Betreuung zwar als institutioneller Konversionsfaktor wirkt, dessen Nutzen aber durch die häufig bestehende Distanz zwischen Lernenden und Ausbildungsleiter/innen eingeschränkt ist.

Die *Unterstützungsangebote der Leitorganisation (c)* wirken als weitere Konversionsfaktoren, jedoch in erster Linie als organisationale, nicht als institutionelle. Dies aufgrund der Tatsache, dass es sich um konkrete organisationale Strukturen, Spezifika und Elemente handelt, nicht um Regeln, Normen und Werte oder geteilte Bedeutungssysteme. Dieser Konversionsfaktor kann im Gegensatz zu der geteilten Betreuung einheitlicher positiv bewertet werden. Integranet bietet Lernenden mit schulischen oder auch betrieblichen Schwierigkeiten bspw. *kostenlos Nachhilfestunden* an. Ariana profitierte von diesem Angebot: Da ihr Telefongespräche mit Kunden Mühe bereiteten, übte ihre Ausbildungsleiterin diese per Skype mit ihr. Zudem unterstützte sie sie in Grammatik und Rechtschreibung, indem sie ihre Texte korrigierte. Nachhilfe fördert auf diese Weise die *Capability for Education*, indem die problemverursachende industrielle Welt mit ihren Produktivitäts- und Effizienzanforderungen neutralisiert wird und Lernenden dadurch das Abschließen einer Berufsausbildung erleichtert wird.

Neben dem Nachhilfeangebot schätzen die Lernenden auch die regelmäßig stattfindenden *Lernendenanlässe*, z.B. *Lernendentreffen*, welche die Leitorganisation durchführt. Tom bspw. scheint sich stark mit dem Verbund zu identifizieren, weil er sich allgemein von der Leitorganisation unterstützt fühlt und die Verbundenheit unter den Lernenden schätzt:

Ich fühle mich unterstützt. Ich fühle, da stehen Leute hinter mir, die mich hochhalten. Wenn ich runterfalle, hilft mir jemand auf die Füße. [...] Man ist verbunden. [...] Z.B. sind wir bowlen gegangen, [...] von allen Berufen vom zweiten Lehrjahr war das. [...] Dann hat man geredet, es war total lustig, und man sieht, „hey schau, wie viele andere Leute hier auch mitverbunden sind.“ [...] Ich finde, der Gedanke ist wichtig [...] von der Verbundenheit vom Lehrbetrieb, dass alle Lernende mal zusammenkommen. (Tom)

Mit der Betonung der gegenseitigen Hilfsbereitschaft, Solidarität und Verbundenheit rückte Tom Werte der staatsbürgerlichen Welt in den Mittelpunkt – diese scheinen somit bei Integranet auch aus Sicht der Lernenden eine große Rolle zu spielen: Die Leitorganisation ist darum bemüht, die Lernenden zusammenzuführen und ihnen ein Zugehörigkeitsgefühl zum Verbund zu vermitteln. Aus Toms Perspektive erlangt die Leitorganisation somit Größe in der staatsbürgerlichen Welt, denn es gelingt ihr, „durch die Mobilisierung ihrer Mitglieder [der Lernenden] auf ein gemeinsames Interesse hin [...], sie auf den Zustand der Allgemeinheit zu heben, [...] in dem sie Größe besitzen, weil sie miteinander solidarisch sind.“ (Boltanski und Thévenot 2007, 257). Indem es der Leitorganisation ein Anliegen ist, den Lernenden eine möglichst große Partizipation zu einzuräumen, erhöht sie deren *Capability for Voice*: Sie werden dazu aufgefordert, am Verbundsleben teilzunehmen und sich einzubringen, und erhalten auf diese Weise eine Stimme. Die erhöhte *Capability for Voice* kann auf die (para-)staatliche Trägerschaft zurückgeführt werden, denn diese unterstützt aufgrund des Integrationsmandats eine lernendenzentrierte Ausbildungsphilosophie.

Zu den Unterstützungsangeboten gehört außerdem die *Triage an externe Fachstellen*. In Arianas Fall nahm die Ausbildungsleiterin Kontakt zu einer Psychologin auf, bei der Ariana sodann eine Therapie machte. Dank der Unterstützung durch die Psychologin ging es Ariana psychisch besser und ihre betrieblichen Leistungen verbesserten sich. Sie konnte sich besser konzentrieren und auch die Berufsbildner/innen waren verständnisvoller und geduldiger.

Ein weiteres Unterstützungsangebot betrifft die *Möglichkeit, nach einer Lehrvertragsauflösung einen Ausbildungsplatz in einem anderen Beruf innerhalb des Verbunds* zu suchen. Shkodran wurde dies angeboten, aber er nahm das Angebot nicht an, weil er jegliche Motivation für eine Ausbildung verloren hatte. Dennoch ist das Angebot als organisatorischer Konversionsfaktor zu werten, denn es ist ein organisatorisches Element, das Jugendlichen nach einer Vertragsauflösung einen Neubeginn ermöglicht und sie dabei unterstützt. Auf diese Weise werden problemverursachende Faktoren der Welt der Inspiration (Motivationstief nach einer Kündigung) angegangen und damit die *Capability for Education* und im weiteren Sinn auch die *Capability for Work* der Lernenden erhöht. Des Weiteren impliziert das Angebot wiederum die lernendenzentrierte Ausbildungsphilosophie der Leitorganisation, denn sie bietet diese Option auch Lernenden an, denen sie – wie das bei Shkodran der Fall war – selber kündigt, weil sie deren Leistungen auf verschiedenen Ebenen als nicht zufriedenstellend erachtet.

### 6.1.5 Schlussfolgerungen Integranet

Die Ausführungen haben gezeigt, dass bei Integranet sowohl auf der Ebene der Selektion (Forschungsfrage 1) als auch auf der Ebene gelingender Ausbildungsverhältnisse (Forschungsfrage 2) von einem sehr hohen integrativen Potential ausgegangen werden kann, weil verschiedene organisationsspezifische Merkmale als institutionelle und organisationale Konversionsfaktoren wirken. Das Integrationspotential zeigt sich quantitativ in einem hohen Anteil ‚ausländischer‘ Lernender (diese machen über die Hälfte aller Lernender aus) und in einer vergleichsweise tiefen durchschnittlichen Lehrvertragsauflösungsquote aller Berufe von gut 10 Prozent. Besonders wenige Vertragsauflösungen verzeichnen die Ausbildungsberufe Kauffrau/Kaufmann EFZ und Fachperson Betreuung EFZ. Häufiger von Vertragsauflösungen betroffen dagegen sind Lernende des Berufs Fachperson Betriebsunterhalt (EFZ) sowie Lernende des Berufs Detailhandelsassistent (EBA).

Auf qualitativer Ebene hat die Analyse gezeigt, dass bei Integranet eine *lernendenzentrierte und integrationsfördernde Ausbildungsphilosophie* postuliert wird. Diese ist in erster Linie auf die (para-)staatliche Trägerschaft und das damit zusammenhängende, im Leitbild verankerte staatliche Integrationsmandat zurückzuführen. Bei Integranet spielen beeinflusst durch die Trägerschaft und die große Größe des Verbunds vier Welten eine zentrale Rolle – die *staatsbürgerliche Welt*, die *Welt der Inspiration*, die *industrielle Welt* und die *projektformige Welt* –, während die häusliche Welt, die Marktwelt und die Welt des Rufs kaum Gewicht erhalten. Die Dynamik der vier Welten und der dazugehörigen Konventionen wirkt sich in vielerlei Hinsicht integrativ aus, weil die *Capability for Education* (Zugang zur Berufsbildung) und die *Capability to Aspire* (Vorstellungsvermögen einer besseren Zukunft) gefördert werden: Die staatsbürgerliche Welt erweist sich bei der Selektion wie bei der Ermöglichung gelingender Ausbildungsverhältnisse als capabilityfördernd, weil sie eine lernendenzentrierte Haltung impliziert und bei Integranet besonders stark ausgeprägt ist. Zusammen mit der Welt der Inspiration, der industriellen Welt und der projektformigen Welt führt sie zu einer Selektion, welche auf meritokratischen statt auf askriptiven Werten beruht, und zur Verhinderung von Lehrvertragsauflösungen, weil Lernende bei Problemen prinzipiell von der Leitorganisation unterstützt werden. Die Dynamik dieser Welten wirkt zusammen mit den organisationsspezifischen Merkmalen verbundspezifische Selektion, Rotation und geteilte Betreuung problemlösend bzw. integrationsförderlich. Dies ist damit zu erklären, dass durch die Höhergewichtung dieser Welten andere, problemverursachende Welten (bei der Selektion: die häusliche Welt und die Marktwelt mit exkludierenden Selektionskriterien; bei der Ausbildung: die industrielle Welt, in der ungenügende Leistungen und die Welt der Inspiration, in der Motivationsdefizite zum Problem werden) durch sie neutralisiert werden.

Die starke Ausprägung der industriellen Welt bei einer gleichzeitigen Absenz der häuslichen Welt hingegen kann sich hinsichtlich gelingender Ausbildungsverhältnisse als *Beschränkung der Capability for Education* erweisen, weil die für das reibungslose Funktionieren eines großen Verbunds notwendige Effizienz eine nahe Begleitung und Unterstützung aller Lernender erschwert. Das bedeutet, dass das Erstarken der industriellen Welt auf Kosten der häuslichen Welt die ansonsten sehr positive Wirkung der geteilten Betreuung abschwächt. Die Tabelle 16 zeigt eine Übersicht der Konversionsfaktoren und der beschränkenden Aspekte. Die Zusammenhänge mit der Soziologie der Konventionen sowie den Strukturmerkmalen Größe und Trägerschaft werden nun entlang der beiden Forschungsfragen näher erläutert.

Um die Beschränkungen und die Konversionsfaktoren zu verstehen, müssen die gemeinsamen Erfahrungshintergründe verschiedener Lernendengruppen in den Blick genommen werden. Tabelle 17 fasst die Erfahrungshintergründe von den folgenden vier Lernendengruppen zusammen: ‚ausländischen‘ Lernenden, schulisch schwächeren Lernenden, Lernenden mit und ohne Lehrvertragsauflösung. Bei den Lehrvertragsauflösern werden bewusst keine positiven Horizonte aufgeführt, weil es schlussendlich zum Abbruch der Ausbildung im Verbund kam. Bei ihrer Gegengruppe, den Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung, werden im Gegenzug dazu keine negativen Gegenhorizonte aufgeführt, weil es diese bei ihnen zwar ebenfalls gab, sie aber nicht so gravierend waren, dass es zum Ausbildungsabbruch kam.

Das Integrationspotential von Integranet bei der Rekrutierung und Selektion (*Forschungsfrage 1*) hängt eng mit der (*para*-)staatlichen Trägerschaft zusammen: Als Verbund mit teilstaatlicher Finanzierung hat Integranet einen Integrationsauftrag zu erfüllen, indem er Jugendlichen eine Ausbildung ermöglicht, die auf dem Ausbildungsmarkt geringere Chancen und sich bisher erfolglos beworben haben. Sowohl Ausbildungsleiter/innen als auch Berufsbildner/innen ist es deshalb ein Anliegen, benachteiligten Jugendlichen eine Chance zu geben. Dafür nehmen sie auch einen höheren Betreuungsaufwand in Kauf, den sie bei Lernenden mit einem vormals problematischen Werdegang antizipieren. Zentral sind dabei die Solidarität gegenüber Schwächeren und ein Fokus auf die Unterstützung des Gemeinwesens statt auf eigene Partikularinteressen – die Werte der staatsbürgerlichen Welt werden hoch gewichtet.

Der Verbund setzt seinen Sozialauftrag organisatorisch um und vermag dabei ‚ausländische‘ Jugendliche in kleineren Ausbildungsbetrieben zu platzieren, die gegenüber solchen Jugendlichen i.d.R. eher skeptisch eingestellt sind. Dies wird ermöglicht, indem das verbundspezifische Selektionsverfahren als institutioneller Konversionsfaktor wirkt, in welchem sich verschiedene organisationale Elemente als organisationale Konversionsfaktoren zeigen: Zum einen berücksichtigt die Leitorganisation bei der Auswahl bewusst ein Drittel schulschwache Bewerber/innen.

Tabelle 16: *Integrationsindikatoren Selektion und Ausbildung von Integrant*

	Anzahl Lehrvertragsauflosungen	Ausbildungsphilosophie	institutionelle und organisationale Konversionsfaktoren		Beschränkungen
			Selektion	Ausbildung	
(a) 55%		lernendenzentriert und integrationsfördernd (Integration als im Leitbild verankertes, staatliches Mandat und Kernziel)	Ausbildungsphilosophie, Selektionsverfahren (inkl. rotationsbedingte Selektionskriterien, beschränktes Mitspracherecht Betriebe, Rekrutierungskanal kommunale Vermittlungsstelle mit Fokus benachteiligte Jugendliche, Integrationsauftrag)	Rotation, geteilte Betreuung, hohe Partizipation, Versetzung, Kopplung Ausbildungsleiter/in an Lernende, Nachhilfeangebot, Bewerbungsoption für Alternativausbildung nach Lehrvertragsauflösung	z. T. distanzierendes Verhältnis Leitorganisation – Lernende
(b) ja (explizit ein Drittel schulisches schwächere Lernende)	10,4%				

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 17: *Gemeinsame Erfahrungshintergründe befragte Integrant-Lernende*

	negative Gegenhorizonte	positive Horizonte
Ausländische Lernende	Tiefere Schulqualifikationen, Brückenangebot > hohe Anzahl Bewerbungen (vor Beginn Verbundausbildung)	Verbund ermöglicht Zugang zu Ausbildungsplatz
Schulisch schwächere Lernende	Tiefere Schulqualifikationen, Brückenangebot > hohe Anzahl Bewerbungen (vor Beginn Verbundausbildung)	Verbund ermöglicht Zugang zu Ausbildungsplatz
Lehrvertragsauflöser	Unbefriedigende Arbeitsinhalte, mangelnde Sachkompetenz und dysfunktionale geteilte Betreuung (Distanz zu Ausbildungsleiter/innen; fehlendes Vertrauen), Anerkennen Eigenanteil (fehlende Motivation, ungenügende betriebliche Leistungen)	
Lernende ohne Lehrvertragsauflösung		Vorbeugende Wirkung von Rotation und geteilter Betreuung

Quelle: Eigene Darstellung

Damit steigen die Chancen von ‚ausländischen‘ Bewerber/innen, die im Durchschnitt weniger vorteilhafte Schulleistungen vorweisen als inländische Jugendliche. Dies konnte am Beispiel der ‚ausländischen‘ resp. schulisch schwächeren Lernenden illustriert werden, welche durch tiefere Schulqualifikationen und den Besuch eines Brückenangebots einen gemeinsamen, sich im Bewerbungsprozess einzelbetrieblicher Ausbildungsanbieter negativ auswirkenden Erfahrungshorizont haben. Bei Integranet konnte dieser negative zu einem positiven Erfahrungshorizont wechseln, indem diese Jugendlichen einen Ausbildungsplatz erhielten.

Zum anderen ist das Selektionsverfahren bei Integranet gestuft und standardisiert organisiert, wobei die Entscheidung, ob ein Kandidat/eine Kandidatin einen Ausbildungsplatz erhält, auf fast allen Stufen der Leitorganisation vorbehalten bleibt. Die Ausbildungsbetriebe – fast ausschließlich Klein- und Kleinstbetriebe – besitzen hingegen erst auf der vierten Selektionsstufe ein Mitspracherecht. Die soziale Passung in einen Betrieb, welche häufig zum Ausschluss ‚ausländischer‘ Jugendlicher führt, wird deshalb sowie aufgrund der Rotation erst auf dieser Stufe zum Thema. Die damit zusammenhängenden Logiken der häuslichen Welt – Vertrautheit sowie Harmonie unter den Mitarbeitenden – erhalten somit im Verbund kaum Gewicht. Damit wird ein frühzeitiger Ausschluss aufgrund zugeschriebener sozialer Merkmale unterbunden und die *Capability for Education* der betreffenden Jugendlichen erhöht.

Zentrale Selektionskriterien sind sowohl eine hohe Motivation für den Ausbildungsberuf als auch eine fachliche Eignung dafür. Ersteres widerspiegelt die Logiken der Welt der Inspiration, Letzteres jene der industriellen Welt. Des Weiteren werden die Bewerber/innen hinsichtlich ihrer Passung in das Rotationssystem des Lehrbetriebsverbunds beurteilt – flexible, offene und anpassungsfähige Jugendliche gelten dabei aus Sicht der Leitorganisation als große Wesen, womit sie die Werte der projektförmigen Welt ins Zentrum rücken. Die hohe Gewichtung staatsbürgerlicher Werte sowie jener der projektförmigen, der industriellen und der Welt der Inspiration bei einer gleichzeitigen Marginalisierung der Logiken der häuslichen und der Marktwelt wirken somit integrativ und erhöhen die *Fähigkeiten* benachteiligter Jugendlicher hinsichtlich des Zugangs zur Berufsausbildung.

Die Größe des Verbunds hat insofern einen integrationsförderlichen Einfluss auf den Selektionsprozess, als die Betriebe kaum ein Mitspracherecht bei der Wahl der kandidierenden Jugendlichen haben, weil dadurch eine effiziente Auswahl erschwert würde. Somit kommen Argumente der häuslichen Welt, die sich auf ‚ausländische‘ und ‚schulisch schwächere‘ Jugendliche ausschliessend auswirken können, nicht zum Zuge. Auf diese Weise ist die positive Wirkung des gestuften, professionalisierten Selektionsverfahrens als Konversionsfaktor besonders stark.

Hinsichtlich gelingender Ausbildungsverhältnisse (Forschungsfrage 2) wirken die verbundspezifischen Merkmale Rotation, geteilte Betreuung zwischen Leitorganisation und Betrieb sowie Unterstützungsangebote der Leitorganisation als institutionelle Konversionsfaktoren. Zu den Unterstützungsangeboten gehören einerseits ein kostenloses Nachhilfeangebot der Leitorganisation, andererseits diverse Lernendenanlässe. Ersteres fördert die *Capability for Education*, indem problemverursachende Faktoren der industriellen Welt gelöst werden und den Lernenden dadurch das Abschließen einer beruflichen Grundausbildung erleichtert wird. Letztere erhöhen den Zusammenhalt unter den Lernenden und deren Identifikation mit dem Verbund. Die Lernenden haben insgesamt ein relativ großes Mitspracherecht, bspw. bezüglich der Rotation, womit ihre *Capability for Voice* gefördert wird. Die Leitorganisation stellt sich im Falle von Konflikten im Betrieb oftmals auf die Seite der Lernenden und unterstützt sie – teilweise gegen den Willen der Betriebe – darin, die Ausbildung abzuschließen zu können. Diese lernendenzentrierte Ausbildungsphilosophie kann wiederum mit der (para-)staatlichen Trägerschaft erklärt werden, weil nicht primär wirtschaftliche Kriterien im Zentrum stehen, sondern die Förderung der Jugendlichen. Auf diese Weise werden problemverursachende Faktoren der häuslichen Welt (zwischenmenschliche Konflikte) gelöst resp. ihnen wird präventiv vorgebeugt.

Diese lernendenzentrierte Haltung widerspiegelt die Logiken der staatsbürgerlichen Welt (Solidarität und Unterstützung Schwächerer). Die Leitorganisation unterstützt Lernende mit einem erhöhten Vertragsauflösungsrisiko, womit ihre *Capability for Education* gefördert wird: Sie erhalten eine Chance, die Ausbildung auch bei auftretenden Schwierigkeiten fortzuführen, bspw. indem sie bei innerbetrieblichen Konflikten vorzeitig in einen anderen Betrieb versetzt werden. Die Rotation kann die *Capability for Work* erhöhen, weil die Lernenden durch den Einblick in verschiedene Bereiche motivierter für den Ausbildungsberuf sind und mehr Sinn in ihrer Arbeit sehen, als wenn sie während der gesamten Ausbildung an einem Ort bleiben würden.

Neben den vielen positiven Aspekten gibt es bei Integranet aber auch Situationen, die von Lernenden als *Beschränkungen der Fähigkeiten* erlebt werden. Dazu gehört, dass die Ausbildungsleiter/innen die Lernenden oftmals kaum kennen und somit teilweise kein Vertrauensverhältnis entstehen kann. Die Lehrvertragsauflöser teilten einen Erfahrungshintergrund bezüglich der geteilten Betreuung, indem sie die Distanz zur Leitorganisation als zu groß empfanden und sie deshalb nicht kontaktierten, um um Unterstützung zu bitten. Zudem kontrollierte die Leitorganisation den Lernprozess nicht und bemerkte deshalb nicht, dass beide Lernenden ihre Lernziele nicht erreichten. Die Größe des Verbunds könnte hierbei eine Rolle spielen, denn die Ausbildungsleiter/innen sind für sehr viele Lernende zuständig und können nicht alle eng begleiten. Die Leitorganisation setzt deshalb eine große Selbstverantwortung und Eigeninitiative der Lernenden voraus und erfährt in der Folge

teilweise (zu) spät von Problemen in den Betrieben. Dies kann zu Lehrvertragsauflösungen führen. Der zentrale Stellenwert von Logiken der projektförmigen Welt auf Kosten jener der häuslichen Welt – diese spannungsvolle Dynamik ist eine Folge der Verbundgröße – wirkt sich somit als *Beschränkung* der *Capability for Education* aus. Aus diesem Grund ist die Wirkung der geteilten Betreuung als institutionellem Konversionsfaktor im großen Verbund Integranet begrenzt.

Eine weitere *Beschränkung* liegt an der Sachkompetenz einzelner Berufsbildner/innen: Diese werden von den Lehrvertragsauflösern teilweise als inkompetent und unmotiviert beschrieben, was sich auch auf die Motivation der Lernenden überträgt. Beim Beruf Fachmann/-frau Betriebsunterhalt scheint dies ein besonders großes Problem zu sein – ein weiterer gemeinsamer Erfahrungshintergrund, den diese Lernenden teilen. Das könnte auch bei den Lernenden des Berufs Detailhandelsassistent der Fall sein, bei dem die Abbruchquote ebenfalls vergleichsweise hoch ist. Zu vermuten ist zudem, dass die Lehrvertragsauflösungsquote bei EBA-Ausbildungen auch in Lehrbetriebsverbänden höher ist als jene von EFZ-Ausbildungen, weil hier vermehrt Lernende mit einem erhöhten Abbruchrisiko sind. Bei beiden Berufen könnte ein weiterer Grund für die höhere Abbruchquote im Berufsbild liegen, welches unter Umständen wenig motivierende Aufgaben beinhaltet. Wenn Lernende durch mangelnde Sachkompetenz der Berufsbildner/innen und wenig attraktive Ausbildungsinhalte demotiviert werden, fehlen ihnen sowohl die *Capability to Aspire* (weil sie sich nicht vorstellen können, später in einem solchen Beruf zu arbeiten) als auch die *Capability for Education*, weil ihnen für die Ausbildung generell die Motivation fehlt.

Im Anschluss an die erste Einzelfallanalyse folgt nun die zweite zu Transportnet. Auch sie ist in fünf Punkte gegliedert: Zuerst wird der Verbund in einem Porträt vorgestellt (6.2.1), anschließend die befragten Lernenden (6.2.2). Danach folgen die Resultate zu den beiden Forschungsfragen (6.2.3 und 6.2.4). Der Abschnitt schließt mit den Schlussfolgerungen (6.2.5).

## 6.2 Transportnet: ein großer, privatwirtschaftlicher Verbund des öffentlichen Verkehrs

Die folgenden Ausführungen zeigen, inwiefern der Lehrbetriebsverbund Transportnet benachteiligte Jugendliche in die berufliche Grundbildung zu integrieren vermag. Dieses Potential ist sowohl bezüglich der Lernendenselektion als auch bezüglich gelingender Ausbildungsverhältnisse vorhanden, jedoch bestehen zwischen den verschiedenen Berufen große Unterschiede. Das Integrationspotential zeigt sich quantitativ in einem mittelhohen Anteil ‚ausländischer‘ (21 Prozent)<sup>48</sup> und schulisch schwächerer Lernender sowie in einer tiefen Lehrvertragsauflösungs-Quote (gut 11 Prozent)<sup>49</sup> (vgl. Tabellen 14 und 15). Zum anderen wirken auf qualitativer Ebene diverse organisationspezifische Merkmale als institutionelle Konversionsfaktoren, welche die *Fähigkeiten* der Lernenden befördern (insbesondere die *Capability for Education* und die *Capability for Work*, teilweise auch die *Capability to Aspire* und die *Capability for Voice*). In einigen Bereichen sind jedoch auch *Beschränkungen* festzustellen (vor allem der *Capability for Voice*), die unter anderem mit der Größe und Trägerschaft des Verbunds zusammenhängen.

Die Analyse hat zeigt, dass bei Transportnet im Gegensatz zu Integranet keine lernendenzentrierte, integrationsfördernde, sondern eine marktorientierte sowie betriebszentrierte Ausbildungsphilosophie gelebt wird. Das bedeutet, der Integrationsgedanken gegenüber als ‚schwächer‘ oder ‚ungeeigneter‘ geltenden Lernenden ist nicht per se gegeben. Dennoch lassen sich auch bei diesem Verbund eine Reihe integrationsfördernder Merkmale feststellen.

Bei Transportnet spielen fünf Welten eine zentrale Rolle: die *industrielle Welt*, die *Marktwelt*, die *projektformige Welt*, die *Welt der Inspiration* und die *Welt des Rufs*. Die Bedeutsamkeit dieser Welten zeigte sich daran, dass sich sowohl Ausbildungsleiter und Berufsbildnerinnen als auch Lernende in den Interviews mehrfach darauf bezogen. Dieses Zusammenspiel von Welten verweist auf die im Verbund geteilte Sichtweise und ein kollektives Glaubenssystem. Die staatsbürgerliche Welt und die häusliche Welt dagegen spielen nur eine marginale Rolle, d.h. sie werden tendenziell eher (implizit oder auch explizit) zurückgewiesen, was mit der Größe und der Trägerschaft des Verbunds zusammenhängt. Bezüglich der Selektion erweist sich die Zurück-

---

<sup>48</sup> Berechnungsmethode: anhand einer verbundsinternen Lernendenstatistik der Kohorten mit Ausbildungsbeginn 2002/03 bis 2011/12 mit Individualdaten, einbezogen wurden die Berufe KVöV, KV Reisebüro, Automatik, Gleisbau, Gebäudereinigung, Logistik, Informatik und Polymechnik. Die Bestimmung des Migrationshintergrunds erfolgte aufgrund des Nachnamens.

<sup>49</sup> Berechnungsmethode: anhand einer verbundsinternen Lernendenstatistik der Kohorten mit Ausbildungsbeginn 2002/03 bis 2011/12 mit Individualdaten, einbezogen wurden die Berufe KVöV, KV Reisebüro, Automatik, Gleisbau, Gebäudereinigung, Logistik, Informatik und Polymechnik. Weitere Ausführungen siehe Punkt 6.2.4.

weisung der häuslichen Welt als integrativ (weil die anderen fünf Welten hier problemlösend wirken), jene der staatsbürgerlichen Welt jedoch als beschränkend. Bezüglich der Ausbildung erweist sich die marginale Rolle beider Welten als problematisch. Die Bedeutung der fünf zentralen Welten wird anhand von einzelnen Interviewauszügen exemplarisch erläutert.

Nach einem Porträt des Verbunds (Punkt 6.2.1) und einem kurzen Überblick über die befragten Lernenden (Punkt 6.2.2) werden diese Resultate an ausgewählten empirischen Beispielen evident gemacht und weiter ausgeführt (Punkte 6.2.3 und 6.2.4).

### 6.2.1 *Porträt des Verbunds*

Transportnet ist ein *privatwirtschaftlich* ausgerichteter Lehrbetriebsverbund der Branche des öffentlichen Verkehrs.<sup>50</sup> Der Verbund wurde 2002 von einem großen und einem mittleren Bahnunternehmen im Zuge der verkehrspolitischen Liberalisierung des Schienenverkehrs in der Schweiz initiiert. Das große Bahnunternehmen entschied sich damals für eine Auslagerung des Ausbildungsbereichs an eine speziell dafür eingerichtete Organisation und fand im mittelgroßen Bahnunternehmen einen strategischen Partner. Im Anschluss daran wurden weitere Ausbildungsbetriebe der öV-Branche akquiriert. Juristisch handelte es sich bei der Initiierung des Verbunds um einen nicht gewinnorientierten Verein. Inzwischen ist der Verbund in eine Aktiengesellschaft überführt worden, bei welcher die großen Unternehmen und der Verband öffentlicher Verkehr beteiligt sind. Transportnet finanziert sich primär durch die Mitgliederbeiträge der Ausbildungsbetriebe sowie zusätzlich durch Schulungsgelder von angebotenen Weiterbildungen und kantonalen Subventionen für überbetriebliche Kurse.

Der Verbund wurde u.a. mit den Zielen gegründet, einem künftigen Fachkräftemangel vorzubeugen und „das Ausbildungswesen marktorientiert und kostentransparenter zu gestalten“ (aus einer Broschüre von Transportnet). Er wirbt zudem mit Ausbildungseffizienz durch ein professionelles Bildungsmanagement. Die Ausbildungsphilosophie ‚*Lebensunternehmer/in*‘, welcher sich der Verbund „verschrieben“ hat (von der Webseite von Transportnet), soll Lernende zu eigenverantwortlichen, selbstständigen, flexiblen, ziel- und kundenorientierten Arbeitskräften ausbilden, die in der Ausbildung Fach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenzen erlernen. Dies soll unter anderem durch die Teilnahme an Lernendensitzungen sowie der Transportnet-Woche am Anfang der Ausbildung und regelmäßig wechselnden Ausbildungsplätzen geschehen.

Transportnet wird als *großer Verbund* klassifiziert: 2013/14 hatte der Verbund schweizweit über 60 Mitgliederbetriebe der Sektoren Bahn, Bus,

---

<sup>50</sup> Das Porträts von Transportnet fusst auf einer Analyse von Imdorf und Seiterle (2015).

Flug, Schiff und Tourismus. Diese reichen von mittelgroßen Betrieben mit 100 Angestellten bis hin zum großen Gründungsunternehmen mit 27'000 Angestellten. Es wurden rund 1800 Lernende in 23 Berufen ausgebildet, unter anderem kaufmännische Berufe (Kauffrau/Kaufmann öffentlicher Verkehr EFZ<sup>51</sup> und Kaufmann/Kauffrau Reisebüro EFZ), technische Berufe (Automatiker/in EFZ, Polymechaniker/in EFZ, Mechanikpraktiker/in EBA), Gleisbauer/in EFZ, Gleisbaupraktiker/in EBA, Gebäudereiniger/in EFZ, Informatiker/in EFZ und Logistiker/in EFZ.

### 6.2.2 Befragte Lernende

Von Transportnet befragte ich sechs Lernende ohne und einen Lernenden mit Lehrvertragsauflösung. Letzterer (Sandro) begann eine Ausbildung als Gebäudereiniger und kündigte den Lehrvertrag Ende zweites Ausbildungsjahr. Als er kündigte, hatte er bereits einen Vertrag zur Weiterführung derselben Ausbildung bei einem anderen Betrieb unterschrieben und konnte nach den Sommerferien nahtlos mit dem dritten Ausbildungsjahr weiterfahren. Von den Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung waren fünf in der Ausbildung KVöV (Linda, Sekar, Daniela, Fabienne und Nicole) und ein Lernender (Alexandros) im Gleisbau.

### 6.2.3 Rekrutierung und Selektion

Unter diesem Punkt wird die erste Forschungsfrage (Wie trägt die verbundspezifische Rekrutierung und Selektion von Lernenden zur Integration von benachteiligten Jugendlichen in eine Berufsausbildung bei?) für Transportnet untersucht. Zuerst folgt eine Beschreibung des Selektionsprozesses, anschließend werden die Auswahlkriterien der Leitorganisation und der Betriebe erläutert und analysiert, wann Letztere ein Mitspracherecht besitzen. Um Redundanzen zu vermeiden, werden beim Selektionsverfahren lediglich jene Aspekte detailliert beschrieben, die sich vom Selektionsverfahren bei Integranet unterscheiden.

#### **Selektionsverfahren**

Die Selektion ist in die vier bzw. bei Gleisbauern fünf folgenden Stufen gegliedert – diese muss ein/e Bewerber/in bestehen, um eine Ausbildung im Verbund absolvieren zu können:

1. Vorselektion: schriftliche Bewerbung
2. Eignungstest

---

<sup>51</sup> Fortan abgekürzt als KVöV.

3. Schnupperlehre
4. Vorstellungsgespräch
5. Medizinischer Test (nur Gleisbauer/innen)

Im Unterschied zu Integranet findet die Schnupperlehre vor dem Vorstellungsgespräch statt, weshalb die Betriebe früher ein Mitspracherecht besitzen (vgl. weiter unten).

Das restliche Selektionsverfahren ist im Grunde genommen ident mit jenem von Integranet. Eine Ausnahme bilden einzig die Bewerber/innen für den Gleisbau. Diese brauchen den internen Eignungstest nicht zu absolvieren, sondern werden direkt zur Schnupperlehre eingeladen – die Gründe für dieses verkürzte Selektionsverfahren sind im Abschnitt „Mitspracherecht Betriebe“ aufgeführt.

Die Schnupperlehre besteht für alle Berufe aus ein bis zwei mehrtägigen Kurzpraktika bei Ausbildungsbetrieben des Verbunds. Die Betriebe erhalten jeweils wie bei Integranet einen von der Leitorganisation vorselektionierten Kandidaten, deshalb können sie nicht aus mehreren Kandidat/innen auswählen, sondern validieren im Grunde genommen die Vorselektion der Leitorganisation. Einer dieser Einsatzorte kann, muss aber nicht notwendigerweise der künftige Ausbildungsbetrieb sein. Weil die Betriebe i.d.R. nicht wissen können, ob eine Bewerberin die Ausbildung im eigenen Betrieb beginnen wird, steht nicht ihre einzelbetriebliche Passung im Vordergrund der Beurteilung, sondern die Eignung bzw. die Motivation für die Branche öffentlicher Verkehr (vgl. weiter unten).

Bei den Gleisbauer/innen führt Transportnet darüber hinaus am Schluss des Bewerbungsprozesses eine medizinische Untersuchung durch. Diese spielt hier eine Rolle, weil Gleisbauer/in ein körperlich fordernder Ausbildungsberuf ist, bei dem die Kandidat/innen ihre Fitness unter Beweis stellen müssen.

Die befragte Lernende Daniela beschrieb den Bewerbungsprozess als professionell, aber sie nahm die Leitorganisation als unpersönlich und kalt wahr:

Man hat keinen wirklichen Kontakt zu Leuten und muss immer diese Hotline anrufen. Es ist oft kalt, so ein Riesenunternehmen irgendwie. Alles [war] vorbereitet [für das] Bewerbungsdossier, [...] alles genau beschreiben, wie und was und wo. Wenn aber Fragen auftauchen wieder die gleiche Hotline, wo sie keine Ahnung haben, wer du bist. Es war nicht persönlich. Es war alles zu weit entfernt. (Daniela)

Daniela verband die als unangenehm empfundene Anonymität mit der Größe des Verbunds und bezeichnete Transportnet als „Riesenunternehmen“. Das Zitat zeigt, wie ein großer Verbund auf der einen Seite die Kapazitäten zur Durchführung eines professionellen, standardisierten Selektionsverfahrens besitzt und somit Werte der industriellen Welt Gewicht erhalten. Auf der anderen Seite büsst er dadurch an Überschaubarkeit und familiärer Atmo-

sphäre ein, womit Daniela die Ordnung der häuslichen Welt ins Zentrum rückte, der Transportnet ihrer Meinung nach nicht gerecht wird.

### **Auswahlkriterien**

Die Sicherung des (qualifizierten) Branchennachwuchses ist wie oben erwähnt bei der Rekrutierung und der Selektion von Transportnet ein zentrales Anliegen. Deshalb ist die Leitorganisation weniger an Jugendlichen interessiert, bei denen eine erhöhte Möglichkeit des ‚Absprungs‘ in eine andere Branche besteht. Eine Ausbildungsleiterin formuliert es folgendermaßen: „[Die Zielgruppe sind] Leute, welche die Anforderungen dieser Ausbildung erfüllen [...] und gewillt sind, in dieser Branche zu arbeiten.“ Ergänzt wird diese Aussage mit einer Argumentation, die darauf schließen lässt, dass die innere Motivation häufig mangelnde Schulleistungen aufwiegen kann: „[Wir wollen] den Schüler gewinnen, der im Verkehr arbeiten will. [...] Wir nehmen lieber den, der nicht die tollsten Noten hat, aber ein Glänzen in den Augen, wenn man ihm einen Schnellzug zeigt.“

Dieser Argumentationslinie liegt ein Kompromiss zwischen der Welt der Inspiration, der Marktwelt und der industriellen Welt zugrunde, denn die Annahme lautet implizit: Je motivierter die Lernenden für Beruf und (ganz besonders) Branche sind und somit die Anforderungen der Welt der Inspiration erfüllen, desto eher bleiben sie der Branche später als Arbeitskräfte erhalten und gelten somit nicht als finanzielle Fehlinvestition. Um den Branchennachwuchs zu sichern, ist eine langfristige Planung des Einsatzes der benötigten Arbeitskräfte erforderlich. Dies ist eine Forminvestition, die den Logiken der industriellen Welt entspricht.

Eine frühe Prüfung der beruflichen Motivation erweist sich somit in Anbetracht der Branchenhomogenität des Verbunds (öffentlicher Verkehr) als sinnvoll und wichtig. (Imdorf und Seiterle 2015) Der Grund für die zentrale Bedeutung der Ausbildung von Nachwuchskräften liegt in der privatwirtschaftlichen Trägerschaft von Transportnet, die sich damit integrationsförderlich auswirken kann: Indem eine entsprechende Motivation für die Branche schlechte Schulleistungen neutralisieren kann, wirkt dieses Selektionskriterium resp. der Fachkräftebedarf als organisationaler Konversionsfaktor, denn damit wird die *Capability for Education* schulisch schwächerer Kandidat/innen erhöht. Wie sich weiter unten aber zeigen wird, spielen Schulleistungen je nach Beruf dennoch eine Rolle. Neben der Motivation ist auch der Wohnort zentral. Obwohl der Verbund Jugendliche aus der ganzen Schweiz rekrutiert, sollten die künftigen Lernenden in der Nähe der ausgeschriebenen Ausbildungsplätze wohnen, so eine Ausbildungsleiterin:

Da wir in der ganzen Schweiz Lehrstellen anbieten und das Rotationsprinzip haben, können wir den Wohnort nicht außer Acht lassen, wenn wir rekrutieren. Uns ist wichtig, dass wir aus allen Regionen Leute haben, immer den Lehrplätzen entsprechend. [...] Ich kann schlecht Zürcher für ein halbes Jahr ins Engadin tun – ich kann schon, aber dann wird es

schwierig mit Berufsschule und es braucht Zimmerzulagen und, und, und. Deshalb teilen wir sie geographisch nach Regionen zu, nachdem wir die Bestellung vom Kunden haben.

Das Kriterium Wohnort begründete die Ausbildungsleiterin mit Bezug auf die Marktwelt: Durch wohnortsnahe Ausbildungsplätze können u.a. die Kosten für Zimmerzulagen tief gehalten werden. Deshalb sollten die Lernenden in der Nähe der Ausbildungsplätze, bei denen sie eingeteilt werden, wohnen. (Imdorf und Seiterle 2015) Des Weiteren spricht sie die Effizienz des Lerneneinsatzes Anfang Ausbildung und vor jeder Rotation an: Würden die Lernenden in weit entfernte Orte versetzt, müssten sie die Berufsschule wechseln, was kompliziert und aufwändig wäre und somit die Ordnungen der industriellen Welt stören würde. Die Komplexität des Zuteilungsverfahrens hängt mit der Größe des Verbunds zusammen, denn Transportnet hat in der gesamten Schweiz Ausbildungsbetriebe und muss allen gerecht werden. Da es sich beim Wohnort weder um ein schulleistungs- noch um ein herkunftsbezogenes Selektionskriterium im Sinne der nationalen Herkunft handelt, wirkt dieses Kriterium als organisationaler Konversionsfaktor, da es sich bezüglich ‚ausländischer‘ und schulisch schwächerer Kandidat/innen integrativ auswirken kann.

Mit der von der Ausbildungsleiterin angesprochenen „Bestellung vom Kunden“ ist vorrangig die Anzahl Lernender gemeint, die jeder Ausbildungsbetrieb vor der Lehrstellenausschreibung bei der Leitorganisation bestellt. Die Lernenden sollen zu potenziellen zukünftigen Nachwuchskräften ausgebildet werden und während der Ausbildung möglichst produktiv arbeiten (Seiterle und Leemann 2016). Die Leitorganisation setzt alles daran, jedem Betrieb die gewünschte Anzahl Lernender zu vermitteln, denn die Betriebe als Kunden sollen zufrieden gestellt werden. Die Bezeichnung der Lernenden als käufliche Ware, die bestellt werden kann, impliziert eine ökonomisierte Sprache bezüglich Menschen. Dieses Vokabular ist ein Aspekt der betriebszentrierten, marktorientierten Ausbildungsphilosophie, in der ein funktionalistisches Verständnis des Ausbildungszwecks vorherrscht. Damit wird wiederum die Marktwelt in den Vordergrund gerückt, in der Menschen mit dem Ziel der Profitmaximierung zur Ware werden. Ein solches Verständnis lässt sich – überspitzt formuliert – mit dem Selbstverständnis des Verbunds Transportnet als Unternehmensorganisation bzw. der privatwirtschaftlichen Trägerschaft erklären, in dem das Unternehmen Lehrbetriebsverbund der Geldvermehrung des Eigentümers dient (vgl. Punkt 4.2.2).

### **Mitspracherecht Betriebe**

Die Ausbildungsbetriebe haben in aller Regel lediglich auf konzeptioneller Ebene ein Mitspracherecht bezüglich der Lernenden. Sie können mitbestimmen, welche Kompetenzen sie von ihren Lernenden prinzipiell verlangen (bspw. vernetztes Denken), und die Leitorganisation berücksichtigt diese Wünsche wenn immer möglich beim Selektionsprozess. (Imdorf und Seiterle

2015) Spezielle Wünsche bezüglich Auswahl der Lernenden und Einsatzplanung werden i.d.R. jedoch nicht berücksichtigt: „Wenn der einzelne Ausbildungsplatz sagt, ‚Ich will immer einen Lehrling zweites Lehrjahr, Größe zwischen 1.68 und 1.78 mit blauen Augen‘, das können wir nicht machen, das wollen wir nicht machen.“ Die Ausbildungsleiterin rückte hier implizit die Werte der industriellen Welt in den Mittelpunkt, indem sie ein Selektionsverfahren, bei dem jeder Spezialwunsch berücksichtigt würde, als ineffizient beschrieb. In einem Verbund der Größe von Transportnet wäre dies wie bei Integranet nicht umsetzbar – hierin zeigt sich eine integrationsförderliche Komponente der Größe des Verbunds. Vor der Schnupperlehre gibt die Leitorganisation den Ausbildungsbetrieben deshalb lediglich den Namen der Bewerberin, nicht aber ihren Lebenslauf oder ihre Noten, denn diese prüfte sie bereits auf der vorangegangenen Bewerbungsstufe selber. Auf diese Weise fließen Schulleistungen und soziale Merkmale nicht in die Beurteilung der Betriebe ein, was die *Capability for Education* für schulisch schwächere Jugendliche und solche mit bspw. nicht-linearen Lebensläufen erhöht, weil ihre Chancen auf eine positive Beurteilung durch den Betrieb steigen.

Die späte und nur auf konzeptioneller Ebene mögliche Einflussnahme der Betriebe kann somit als organisationaler Konversionsfaktor gesehen werden, denn die soziale Passung in einen Betrieb und die damit zusammenhängenden Ausschlusskriterien werden dadurch weniger wichtig. Soziale Merkmale wie die Herkunft oder das Geschlecht der Bewerber/innen spielen für die Leitorganisation keine Rolle, wie eine Ausbildungsleiterin erläuterte: „Ob es jetzt Frau, Mann, Brasilianer-Hintergrund oder was auch immer [ist], wir sind da absolut offen, das spielt für uns wirklich keine Rolle. [...] Die Hauptsache ist, er [der Bewerber] bringt die entsprechenden Anforderungen mit.“

Betriebsseitige Vorurteile gegenüber Jugendlichen mit Migrationshintergrund beruhen darauf, dass die Ordnung der häuslichen Welt gestört wird, weil ‚ausländische‘ Jugendliche aus Sicht der Betriebe nicht in ein aus Einheimischen bestehendes Team passen und somit die harmonischen zwischenmenschlichen Beziehungen stören könnten (vgl. Punkt 4.4.3). Solche Vorurteile treten bei den Ausbildungsbetrieben von Transportnet aber äußerst selten auf. Dies deutet darauf hin, dass die Werte der häuslichen Welt im Verbund nicht zentral sind bzw. wie bei Integranet von der Leitorganisation, welche die Deutungshoheit über die Lernendenselektion hat, zurückgewiesen werden. Wenn es nämlich doch zu einem Vorfall kommt, d.h. bspw. eine Bewerberin mit ‚ausländischen‘ Wurzeln abgelehnt wird und die Leitorganisation den Eindruck hat, ihre Herkunft sei die primäre Ursache dafür, wird dies bei den Berufsbildner/innen des jeweiligen Ausbildungsbetriebs angesprochen und die Leitorganisation versucht, diese zu sensibilisieren bzw. ihnen aufzuzeigen, dass die Bewerberin gute Fähigkeiten besitzt, geeignet für die Rotation ist und kompetenter Branchennachwuchs sein könnte. Die Sensibilisierung der Berufsbildner/innen ist somit im Sinne der Soziologie der

Konventionen wie bei Integranet eine Forminvestition in die staatsbürgerliche Welt.

Dass die Leitorganisation zugeschriebene Selektionskriterien zurückweist, hat aber im Gegensatz zu Integranet nicht mit dem Integrationsgedanken, sondern primär mit der erforderlichen Effizienz im Auswahlverfahren zu tun, denn ohne diese wäre die Selektion in einem Verbund dieser Größe wie oben erwähnt ein endloser Prozess. Mit diesem Effizienzgedanken rücken die Werte der industriellen Welt zu Ungunsten jener der häuslichen Welt in den Fokus. Das Höhergewichteten leistungs- oder effizienzorientierter Selektionskriterien wirkt sich auf ‚ausländische‘ Jugendliche integrativ aus und gilt somit als organisationaler Konversionsfaktor, denn so erhöhen sich ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz in einem Lehrbetriebsverbund gegenüber einem KMU.

Bei den Berufen mit vielen Lernenden, insbesondere beim KV, spielen soziale Merkmale bei den Ausbildungsbetrieben keine Rolle oder können sogar ein Vorteil bezüglich erforderlicher beruflicher Kompetenzen sein, wie eine Ausbildungsleiterin weiter ausführte: „Gerade KV – diese Bereiche sind heute schon sehr multikulturell unterwegs und wir brauchen ja die Sprachkompetenz, und sehr oft [...] sind [das] Secondos und [die] haben vielleicht zwei Muttersprachen.“ Indem sie die Sprachkompetenz als erforderliches Fachwissen betonte, rückte die Befragte in ihrer Argumentation die Wertigkeitsordnung der industriellen Welt ins Zentrum (Boltanski und Thévenot 2007, 279). Sprachkompetenzen als Selektionskriterium wirken als weiterer organisationaler Konversionsfaktor: ‚Ausländische‘ Jugendliche haben in der Regel große Sprachkenntnisse, was ein persönlicher Konversionsfaktor ist. Indem er bei Transportnet als Selektionskriterium gilt, wirkt dieser persönliche Konversionsfaktor auch als institutioneller Faktor, weil er für ‚ausländische‘ Jugendliche zu einem Vorteil wird und sie ihre *Capability for Education* erhöhen können.

Das Mitspracherecht der Betriebe ist jedoch unterschiedlich gestaltet. Eines der beiden großen Gründungsunternehmen machte mehrmals negative Erfahrungen mit Lernenden und musste in der Folge Lehrverträge auflösen. Um dies zu vermeiden, forderten die Berufsbildner/innen deshalb von der Leitorganisation mehr Mitspracherecht auf der Stufe der Schnupperlehre. Infolgedessen gewährte ihnen die Leitorganisation ein Vetorecht bei Kandidatinnen und Kandidaten, die der Betrieb als ungeeignet erachtet. Eine Berufsbildnerin des Unternehmens antwortete auf die Frage, warum das Unternehmen Lehrverträge auflöste und deshalb bei der Lernendenauswahl mehr Mitsprache forderte, Folgendes:

Weil man schnell sah, dass es schulisch [und] [...] organisatorisch nicht reicht, dass der Wille des Auszubildenden nicht da ist. Wo man nicht mehr lange *Federlesis* macht und sagt „man zieht es durch“, sondern sagt „nein, es geht nicht“, weil es für alle Beteiligten nicht nur zu viel Zeit kostet, sondern auch zu viel Geld. Da sagt man lieber „wir machen

eine Aufhebung [Lehrvertragsauflösung, Anm. der Autorin], das ist für alle Beteiligten die beste Lösung“. Wir haben deshalb gesagt, wir wollen Mitspracherecht. [Das] haben wir auch bekommen. In der Regel ist es so, dass die Schnupperlehrlinge kommen und wir können ausfüllen, wie wir diesen Lehrling bewerten, und wenn wir ihn nicht wollen, wird er uns auch nicht mehr zugeteilt.

Die Befragte stellte zum einen mit Bezug auf die industrielle Welt den durch demotivierte und schulisch schwache Lernende ausgelösten hohen zeitlichen Aufwand als problematisch dar, denn dieser wirkt sich negativ auf die Effizienz des Betriebs aus. Zum anderen zeigt sich in ihrer Argumentation ein Fokus auf die Marktwelt, indem sie die finanziellen Kosten beanstandet, welche als problematisch beurteilte Lernende auslösen. Um diesen beiden Risiken präventiv entgegenzuwirken, scheint aus Sicht des Ausbildungsbetriebs ein Mitspracherecht bei der Selektion als wirksame Strategie. Da durch ein erhöhtes Mitspracherecht eines Betriebs die Möglichkeit besteht, dass soziale Kriterien in die Auswahl einfließen, ist das Integrationspotential für Jugendliche mit Migrationshintergrund auf dieser Selektionsstufe zu einem gewissen Grad beeinträchtigt. Dies kann sich als *Beschränkung der Capability for Education* auswirken. Dennoch erhält nicht nur die soziale Passung in den Betrieb eine starke Gewichtung, sondern – spätestens beim Vorstellungsgespräch – auch die Passung in das projektförmig organisierte Verbundsystem, weshalb askriptive Selektionskriterien insgesamt keine zentrale Stellung einnehmen. Ein Ausbildungsleiter meinte dazu:

[Wichtig ist,] dass von Lernenden Flexibilität vorhanden ist, dass es jemand ist, der sich nachher schnell in ein neues Umfeld integrieren kann [...], die Bereitschaft [hat], diese Rotationen zu machen und sich ein Stück weit auf ein Abenteuer einzulassen, weil ich am ersten Tag meiner Lehre nicht weiss, wo ich die nächsten drei Jahre bin.

Der Ausbildungsleiter hob hier die Bedeutung der projektförmigen Welt im Selektionsprozess hervor, indem er Qualitäten wie Flexibilität, Offenheit und Vernetzungsfähigkeit betont, welche für die regelmäßig stattfindenden Rotationen erforderlich sind. Dieses rotationsbedingte Selektionskriterium wirkt im Sinne eines organisationalen Spezifikums als organisationaler Konversionsfaktor, weil die soziale Passung in einen Betrieb und die damit zusammenhängenden, oben beschriebenen Ausschlusskriterien basierend auf Werten der häuslichen Welt ausgeglichen werden.

Die schulischen Anforderungen sind insbesondere bei den kaufmännischen Berufen, der Automatik, der Polymechanik und der Informatik vergleichsweise hoch und spielen deshalb bei der Vorselektion eine entscheidende Rolle. Sie können für Jugendliche mit tieferen Schulqualifikationen – zu denen wie aufgezeigt oftmals Jugendliche mit Migrationshintergrund gehören – zum Ausschluss aufgrund mangelnder Leistung führen. Dies widerspiegelt sich auch im Anteil ‚ausländischer‘ Lernender, der mit durchschnittlich rund 21 Prozent über alle Berufe leicht höher als der gesamtschweizerische Durchschnitt von 13 Prozent war (vgl. Punkt 2.1.1). Bei den

schulisch anspruchsvolleren Berufsgruppen KVöV und KV Reisebüro beträgt der Anteil ‚ausländischer‘ Lernender durchschnittlich gut 17 Prozent. Bei Berufsgruppen mit tieferen schulischen Anforderungen ist der Anteil deutlich höher: Im Gleisbau beträgt er durchschnittlich 31 Prozent in der Gebäudereinigung sogar 42 Prozent. Diese Differenz zwischen den einzelnen Berufen weist darauf hin, dass es bei Transportnet als berufsheterogenem, aber branchenhomogenem Verbund angebracht ist, die Argumentation entlang der Achse der verschiedenen Berufe zu differenzieren.

### **Bewerber/innenpool**

Für die Leitorganisation ist es vergleichsweise einfach, als geeignet erachtete Lernende für beliebte Berufsgruppen wie KVöV, KV Reisebüro, Automatik, Logistik, Informatik und Polymechanik zu finden, weil der Verbund viel in das Lehrstellenmarketing investiert und deshalb schweizweit relativ bekannt ist. Bei den unbeliebten Berufsgruppen Gleisbau und Gebäudereinigung dagegen ist es für die Leitorganisation schwieriger, geeignete Lernende zu rekrutieren. Beide Berufe haften aufgrund der relativ tiefen Gehälter und des Images als Blue-Collar-Berufe<sup>52</sup> ein geringes Prestige an; beim Gleisbau kommen unregelmäßige Arbeitszeiten, Schichtarbeit und körperliche Anstrengung hinzu, der Gebäudereinigung haftet ein Stigma als ‚Putzfrauen-Job‘ an. Aus diesem Grund sieht sich die Leitorganisation gezwungen, auch von ihr als ungeeignet erachtete Lernende zu berücksichtigen<sup>53</sup>: „Wir haben die Bestellung der Mitgliedsfirmen im Hinterkopf und wollen natürlich alles daran setzen, diese zu erfüllen. Je schwieriger es wird, je weniger Auswahl es hat, drückt man halt eher mal ein Auge zu und sagt: ‚Ich gebe dem jetzt noch eine Chance.‘“ Die Ausbildungsleiterin rückte hier eine Kundenorientierung in den Fokus und bezog sich damit auf die Logiken der Marktwelt. Die Kundenorientierung und der Fachkräftebedarf wirken bei oben genannten Berufen als organisationaler Konversionsfaktor, weil dadurch vormals als ungeeignet erachtete Jugendliche einen Ausbildungsplatz erhalten. Zugleich kann diese Einstellung der Leitorganisation zu Spannungen mit den Betrieben führen, weil diese unzufrieden damit sind, dass die Anforderungen an die Lernenden in diesen Berufen gesenkt werden. Die Leitorganisation befindet sich deshalb stets in einem Spannungsfeld – sie versucht, Lösungen zu generieren, die sich integrierend auswirken, produziert damit aber auch Folgeprobleme (vgl. hierzu auch Leemann und Imdorf 2015a).

Beim befragten Lernenden Alexandros zeigte sich diese Rekrutierungsschwierigkeit in zweierlei Hinsicht: Zum einen scheint er selber weder gute Schulnoten vorgewiesen zu haben (er absolvierte das tiefste Schulniveau sowie ein 10. Schuljahr), noch besonders motiviert für die Branche oder den

---

<sup>52</sup> Blue-Collar-Berufe sind Industrie- und Handwerkwerberufe und werden von White-Collar-Berufen (Dienstleistungs-, Büro- und Handelsberufen) abgegrenzt (vgl. Beeghley 2008).

<sup>53</sup> In erster Linie sind damit Bewerber/innen mit tieferen Schulqualifikationen gemeint.

Beruf des Gleisbauers gewesen zu sein. Er bewarb sich auf verschiedene Ausbildungsberufe, das Hauptkriterium dabei war ein naher Arbeitsweg. Zum anderen sagte er über andere Gleisbau-Lernende, sie seien aus seiner Sicht im Grunde ungeeignet gewesen für diese Ausbildung:

Wenn ich schaute, was für Leute [bei den Lernenden] dabei waren, denke ich, dass die Auswahlkriterien nicht besonders streng waren. [...] Man hat zum Teil Leute, die total unter Drogen sind, oder Leute, von denen man dachte, dass die leicht beschränkt seien, oder Leute, die kaum Deutsch konnten. Da hast du dir schon gedacht, die haben wahrscheinlich einen Notstand. (Alexandros)

Alexandros scheint realisiert zu haben, dass im Bereich Gleisbau ein Nachwuchsproblem besteht, was er auch mit einer weiteren Anekdote unterstrich: Bei ihm bestand das Selektionsverfahren lediglich aus vier Stufen (Bewerbungsschreiben, Vorstellungsgespräch, Schnuppern und medizinischer Test), den Eignungstest musste er nicht ablegen. Früher war dieser auch Teil des Selektionsverfahrens beim Gleisbau, aber um die Selektionshürden zu verkleinern, nahm die Leitorganisation ihn als Instrument heraus: „Transportnet hat den Basic-Check rausgenommen. Die Frau aus dem Marketingbereich hat gesagt, damit sich mehr Leute bewerben, ist der draussen.“ (Alexandros)

Beim befragten Lehrvertragsauflöser Sandro zeigt sich die Rekrutierungsschwierigkeit aus der Perspektive des Berufs der Gebäudereinigung ebenfalls: Er absolvierte in der Sekundarstufe I auch das tiefste Niveau und begann sodann eine zweijährige Attestausbildung als Sanitär-Installateur, welche er erfolgreich abschloss. Danach fand er aber keine Stelle und war während eines Jahres arbeitslos gemeldet. In der Ausbildung musste er häufig Aufgaben in der Reinigung übernehmen, was er sehr gern tat: „Es hat mir angefangen Spass zu machen, es war sehr beruhigend. Das ist wohl das, was mich fasziniert hat.“ (Sandro) Da ihm die Reinigung Spass machte, bewarb er sich für einen Ausbildungsplatz als Gebäudereiniger bei Transportnet.

Sandro und Alexandros gehören beide der Gruppe schulisch schwächerer Bewerber/innen an und teilen den gemeinsamen Erfahrungshintergrund, dass sie große Schwierigkeiten beim Übergang an der ersten resp. an der zweiten Schwelle hatten. Im Gegensatz zu Alexandros zeigt aber Sandro ein für den Beruf Gebäudereiniger/in üblich hohes Maß an Motivation. Dies machte ihn aus Sicht der Leitorganisation vermutlich besonders attraktiv, weil bei ihm die Chance auf einen Verbleib in der Branche und im Betrieb prinzipiell erhöht wäre.

Wie sich unter dem folgenden Punkt (6.2.4) aber zeigen wird, löste er den Lehrvertrag aus verschiedenen Gründen von sich aus auf und entschloss sich dazu, die Ausbildung in einer anderen Firma weiterzuführen. Dennoch wirkten die verschiedenen organisationsspezifischen Merkmale des Selektionsverfahrens bei Transportnet für ihn wie auch für Alexandros als institutionelle und organisationale Konversionsfaktoren, indem sie beiden den Zugang zu

einem Ausbildungsplatz ermöglichten und somit ihre *Capability for Education* erhöhten.

Bei den fünf befragten Lernenden der kaufmännischen Ausbildung KVöV zeigte sich, dass alle das mittlere oder anspruchsvollste Schulniveau absolviert hatten – dies widerspiegelt die beschriebene Beliebtheit des Berufs. Ein Unterschied besteht dabei zwischen Schweizer Lernenden (Fabienne, Nicole und Daniela) und jenen mit Migrationshintergrund (Sekar und Linda): Erstere bewarben sich lediglich für jeweils zwei bis fünf Ausbildungsplätze und erhielten davon eine oder mehrere Zusagen, bei Letzteren waren es 30 (Sekar) bzw. sogar 350 Bewerbungen und ein 10. Schuljahr (Linda). Linda macht den lange ausbleibenden Erfolg bei ihren Bewerbungen an ihrem ‚ausländischen‘ Nachnamen fest: „Ich hatte sehr viele Probleme mit der Lehrstellensuche, weil Stepanovic<sup>54</sup> nicht gerade ein Name ist, den jeder Betrieb gerne annimmt. Ich habe 350 Bewerbungen geschrieben in der neunten Klasse und habe nichts gefunden. Dann bin ich ins zehnte [Schuljahr].“

Wie oben beschrieben, hatten auch Sandro und Alexandros – beide ebenfalls Jugendliche mit Migrationshintergrund, jedoch gehört Sandro mit seinen italienischen Wurzeln nicht zur Gruppe der als ausländisch wahrgenommenen und deshalb oft diskriminierten Jugendlichen – Mühe, einen Ausbildungsplatz resp. nach der Ausbildung eine Festanstellung zu erhalten. Somit teilen schulisch schwächere wie ‚ausländische‘ Lernende auch bei Transportnet diesen gemeinsamen Erfahrungshintergrund.

Diese Differenz zwischen einheimischen und ‚ausländischen‘ Bewerber/innen deutet darauf hin, dass Letztere außerhalb von Lehrbetriebsverbänden größere Schwierigkeiten haben, einen Ausbildungsplatz zu erhalten, während sie in einem Verbund wie Transportnet eine Chance bekommen. Bei Linda könnte für die Zusage ausschlaggebend gewesen sein, dass sie sich stark mit Transportnet und allgemein mit dem öffentlichen Verkehr identifizierte, weil ihr Vater bei einem der Ausbildungsbetriebe des Verbunds arbeitete. Aufgrund ihrer Motivation waren von den Selektionsverantwortlichen als negativ besetzte Aspekte wie das zehnte Schuljahr weniger bedeutsam, weil sie als Branchennachwuchs in Frage kommt.

Insgesamt betrachtet bleiben die Anstellungschancen schulisch schwächerer Bewerber/innen – und damit auch ‚ausländischer‘ Jugendlicher – bei Transportnet gewahrt, jedoch in erster Linie in den weniger nachgefragten Ausbildungsberufen Gleisbauer/in und Gebäudereiniger/in, für die sich schulisch starke Schulabgänger/innen kaum interessieren (vgl. dazu auch Imdorf und Seiterle 2015). Da die Leitorganisation die von den Betrieben gewünschte Anzahl Lernende rekrutieren muss, um die Betriebe analog zu marktförmigen Prinzipien nicht als Kunden zu verlieren, erhalten zumindest in diesen Berufen auch Jugendliche mit tieferen Schulqualifikationen eine Chance.

---

<sup>54</sup> Name geändert.

Betriebsseitige Kriterien der sozialen Passung und damit die Ordnungen der häuslichen Welt spielen jedoch auf keiner der vier resp. fünf Selektionsstufen eine Rolle, und dies gilt für alle Berufe gleichermaßen. Dies zeigt sich unter anderem daran, dass die befragten Berufsbildner/innen und Ausbildungsleiter/innen sprachliche Mängel – Sprache verstanden als Marker von erworbener Zugehörigkeit, die Vertrautheit bedeutet (Imdorf 2008, 140f) – selten thematisierten bzw. wenn, dann positiv bewerteten. Des Weiteren scheint vonseiten der Leitorganisation keine Voreingenommenheit bezüglich sozialer Merkmale zu bestehen. Viel zentraler als Kriterien der häuslichen Welt sind jene der Welt der Inspiration, der Marktwelt und der industriellen Welt: Die Bewerber/innen sollten eine eindeutige Motivation für die Branche und den Beruf unter Beweis stellen, denn das mittel- und langfristige Ziel der Investition in die Lernenden besteht vonseiten der Leitorganisation wie der Betriebe darin, Nachwuchskräfte für die Branche auszubilden. All diese Merkmale der Rekrutierung und Selektion lassen ein im Vergleich zu kleinen Einzelbetrieben reduziertes Potential für die Benachteiligung von ‚ausländischen‘ und auch schulisch schwächeren Bewerber/innen erwarten.

#### *6.2.4 Ausbildungsrelevante Problemstellungen und mögliche verbundspezifische Lösungsstrategien*

Unter diesem Punkt wird die zweite Forschungsfrage (Wie ermöglichen Lehrbetriebsverbände gelingende Ausbildungsverhältnisse?) für Transportnet untersucht. Dazu wird in einem ersten Schritt beschrieben, wie hoch die Lehrvertragsauflösungs-Quote im Schnitt sowie bei einzelnen Berufen ist, in einem zweiten Schritt wird aufgezeigt, welche Problemstellungen zu Vertragsauflösungen führen können, und in einem dritten Schritt wird untersucht, wie die involvierten Akteur/innen damit umgehen bzw. welche Problempreventions- und Lösungsstrategien bei Transportnet bestehen.

#### **Anzahl Lehrvertragsauflösungen bei Transportnet**

Die Lehrvertragsauflösungs-Quote bei Transportnet beträgt durchschnittlich 11.3 Prozent. Dies ist verglichen mit nationalen Statistiken (20 bis 30 Prozent, vgl. Punkt 2.2.2) sehr tief, wie auch ein Berufsbildner betonte: „Die Lehrabbruchquote bei Transportnet ist sehr tief.“ Eine Ausbildungsleiterin war derselben Ansicht und unterstrich, der Verbund setze sich eine tiefe Abbruchquote zum Ziel: „Wir haben sehr wenige Lehrabbrüche. Das ist unser Ziel [...] und das schaffen wir auch.“ Zwischen den einzelnen Kohorten gibt es nur geringfügige Schwankungen, während die Unterschiede zwischen den Berufen beträchtlich sind. In den kaufmännischen Ausbildungen, welche die grösste Berufsgruppe ausmachen, beträgt die Quote 7,9 Prozent (schweizweite Werte für Wirtschafts- und Verwaltungsberufe, zu welchen die kaufmänni-

schen Berufe EFZ gezählt werden: 20,9 Prozent), bei der Automatik 5,7 Prozent (schweizweit 26,3 Prozent) und in der Informatik lediglich 0,6 Prozent (schweizweit 29,1 Prozent)<sup>55</sup>. Beim Gleisbau dagegen werden 21,5 Prozent der Lehrverträge vorzeitig aufgelöst und in der Gebäudereinigung mit 31 Prozent fast jeder dritte Vertrag. Die Logistik mit einer Quote von 14,7 Prozent und die Polymechanik mit 12,6 Prozent bewegen sich im Mittelfeld.<sup>56</sup>

### **Ausbildungsrelevante Problemstellungen und Lehrvertragsauflösungen**

Die Problemstellungen, von welchen die befragten Berufsbildner/innen, Ausbildungsleiter/innen und Lernenden bei Transportnet erzählten, sind in vielerlei Hinsicht vergleichbar mit jenen bei Integranet (vgl. Punkt 6.1.4 a-f) und in Einzelbetrieben (vgl. Punkt 2.3.2). Neu hinzu kommt der Punkt *fehlende Mitsprache (g)*. Um Redundanzen zu vermeiden, werden im Folgenden lediglich jene Situationen ausführlich beschrieben, die sich von den Problemstellungen bei Integranet unterscheiden, oder welche die Perspektive und Erfahrungen der befragten Lernenden in den Blick nehmen.

Im Gegensatz zu Integranet nannten bei Transportnet mehrere Berufsbildner/innen *ungenügende Schulleistungen* in der Berufsfachschule als ausbildungsrelevantes Problem. Sie begründen das einerseits mit dem erhöhten Aufwand, den die betreffenden Lernenden für den Betrieb auslösen. Dies ist der Fall, wenn sich die schulischen Defizite auch negativ auf andere Bereiche, bspw. die Motivation auswirken. Andererseits bestehe die Gefahr, dass die Lernenden die Lehrabschlussprüfung nicht bestehen und sie somit als Fehlinvestition gelten. Ungenügende Schulperformance scheint in den weniger nachgefragten Berufen resp. den Berufen mit den tieferen schulischen Anforderungen wie Gleisbau und Gebäudereinigung ein größeres Problem darzustellen als bspw. im KV. Eine Berufsbildnerin berichtete, dass der Betrieb infolge mehrerer negativer Erfahrungen bei der Leitorganisation mehr Mitspracherecht bei der Lernendenauswahl forderte (vgl. Punkt 6.2.3):

Wir hatten Fälle, wo wir schon im ersten Lehrjahr sagen konnten, „der wird die Prüfung nicht bestehen“, und man hat den weiter gezogen und durchgeschleift, und der hat die Prüfung nicht bestanden und auch die Nachprüfung nicht. Dann haben wir gesagt „wieso sollen wir dafür bezahlen [...] und diesen Aufwand auf uns nehmen, wenn es absehbar ist, dass es nicht funktioniert?“ Wir [...] bezahlen genug Geld, jedes Jahr, für relativ wenig Leistung im Bereich Gebäudereiniger. [...] Da geht Kosten-Nutzen für uns nicht auf, denn hinten raus ist es nicht mal einer, den wir übernehmen möchten. Es rentiert sich für uns in keinster Weise.

---

<sup>55</sup> Der Wert stammt aus einer unveröffentlichten Tabelle des BFS zu Lehrvertragsauflösungen im Jahr 2012. Möglicherweise variieren die Vertragsauflösungsquoten je nach Kohorte, es liegen jedoch lediglich die Zahlen des Jahres 2012 vor, weshalb kein Mittelwert berechnet werden kann. Entsprechend ist bei der Interpretation Vorsicht geboten.

<sup>56</sup> Für die Berufe Gebäudereinigung, Gleisbau, Logistik und Polymechanik werden keine nationalen oder kantonalen Statistiken erhoben.

In der Argumentation der Befragten liegt ein Fokus auf den Logiken der Marktwelt, denn sie beanstandet primär die finanziellen Kosten, welche als schulisch schwächer beurteilte Lernende auslösen: Der Betrieb bezahlt der Leitorganisation pro Lernende/n einen Betrag und rechnet damit, die entsprechenden Lernenden resp. zumindest einige davon im Anschluss an die Berufsausbildung anzustellen. Wenn Lernende aber aufgrund schulischer Defizite die Abschlussprüfung nicht bestehen und infolgedessen nicht als Nachwuchskräfte zur Verfügung stehen, lohnt sich die Investition für den Betrieb nicht, denn das „Kosten-Nutzen“-Verhältnis geht nicht mehr auf. (Boltanski und Thévenot 2007, 274f; Imdorf 2012a)

In Bezug auf *zwischenmenschliche Konflikte* nannten die befragten Lernenden diverse Situationen, die für sie schwierig waren und in denen sie sich überlegten, die Ausbildung abzubrechen. Fabienne bspw. gefiel es am dritten Arbeitsort nicht, denn sie wurde regelmäßig kritisiert und der Umgang der Berufsbildner/innen den Lernenden gegenüber war nicht wertschätzend, sondern rücksichtslos. Die destruktive Feedbackkultur führte zu einer *Beschränkung der Capability to Aspire*, weil Fabienne mit der Zeit selber glaubte, sie wäre nicht intelligent genug für die Ausbildung, und an sich zu zweifeln begann. Darüber hinaus lästerten die Berufsbildnerinnen gegenüber den Lernenden über andere Lernende im Team, was das Arbeitsklima zusätzlich vergiftete. Fabienne ging es zunehmend schlecht, sie wurde mehrere Wochen krank geschrieben und überlegte sich ernsthaft, die Ausbildung abzubrechen:

Das dritte [Semester] war eine Katastrophe. Dort habe ich schon den Brief geschrieben, um die Lehre abzubrechen. Aber abgeschickt habe ich ihn nie. [...] Ich bin vier Wochen nicht mehr arbeiten gegangen, weil mir einfach jeden Morgen schlecht war. Ich musste mich übergeben, weil ich Angst hatte, [zur Arbeit] zu gehen. (Fabienne)

Ihre Ärztin riet ihr, eine Therapie bei einer Psychologin zu machen, und vermittelte sie an eine externe Fachstelle für Kinder- und Jugendberatung. Während ihrer vierwöchigen Absenz meldete sich niemand vom Verbund bei Fabienne, was sie sehr enttäuschte: „Es hat mich nie jemand angerufen. Ich bin mir vorgekommen, als wäre ich ihnen scheißegal.“ Fabienne rückte in ihrer Aussage die Werte der häuslichen Welt – Anteilnahme und gegenseitiges Vertrauen – ins Zentrum, welche sie vonseiten der Leitorganisation als verletzt wahrnahm. Die unbefriedigende Situation im Betrieb sowie das Desinteresse vonseiten der Leitorganisation wirkten als *Beschränkungen* von Fabiennes *Capability for Education*, denn sie sah kaum noch Sinn in ihrer Ausbildung. Dass sich niemand von der Leitorganisation nach Fabiennes Wohlergehen erkundigte, könnte mit der Größe des Verbunds zusammenhängen: In einem so großen Netzwerk ist es oftmals nicht möglich, alle Lernenden eng zu betreuen, und vielleicht hat die Leitorganisation nicht einmal etwas mitbekommen.

Die genannten Problemstellungen (ungenügende schulische Leistungen sowie Konflikte im Betrieb) stören primär die Ordnungen der Marktwelt und

der häuslichen Welt. Sie können dazu führen, dass Lernende die *Motivation für die Ausbildung verlieren*. Von den befragten Lernenden überlegte sich nicht nur Fabienne, den Lehrvertrag zu kündigen, sondern auch alle anderen interviewten Lernenden spielten mit dem Gedanken – die einen ernsthaft, die anderen weniger. Mit Ausnahme von Alexandros hatten alle zu Beginn hohe Erwartungen an die Ausbildung bei Transportnet, welche später teilweise enttäuscht wurden und dazu führten, dass sie keine Motivation mehr für die Ausbildung hatten. Die Gründe dafür lagen in den oben genannten zwischenmenschlichen Konflikten, aber auch in von den Lernenden als unangenehm oder langweilig empfundener Arbeit im Betrieb. Sekar überlegte sich wie Fabienne ernsthaft, die Lehre abzubrechen und schrieb Bewerbungen für andere Ausbildungsplätze. Alexandros beschrieb die Arbeit für Lernende entweder als zu anspruchsvoll oder als unterfordernd: Für viele ihm zugewiesene Arbeiten besass er weder die erforderlichen Kenntnisse noch die entsprechende Schutzkleidung (während die Festangestellten diese bekamen), während er bei vielen Arbeiten nichts lernte und die Zeit totschlagen musste:

Man hat Arbeiten bekommen wie z.B., „hier hat es eine Kiste voll mit Befestigungen. Zählt mal, wie viele es sind.“ [...] Es war angeschrieben, wie viele es sind. Nachher haben wir ihnen das gesagt. Dann haben sie gesagt, „macht es trotzdem mal.“ Da sind zum Teil tausend drin und das ist so richtig nervtötend. (Alexandros)

Mit der Bezeichnung der Arbeit als „nervtötend“ stützte sich Alexandros auf einen zentralen Wert der Welt der Inspiration: Für ihn bedeutete die routinemässige, als stumpfsinnig empfundene Arbeit weder Leidenschaft noch Originalität, sondern „identische Reproduktion, [...] Starrheit und Stabilität“ (Boltanski und Thévenot 2007, 228), was in der Welt der Inspiration zum Niedergang führt und für Alexandros in einer *Beschränkung* seiner *Capability for Education* resultierte. Insgesamt sei das zweite Ausbildungsjahr sehr langsam vorbeigegangen, weil er oft die Zeit mit unnötigen Tätigkeiten totschlagen musste.

Ein weiteres Thema, welches bei Transportnet aus Sicht der befragten Lernenden zu großen Problemen führen und mit einer sinkenden Motivation einhergehen bzw. zu dieser führen kann, ist die *fehlenden Mitbestimmung*. Sowohl für Alexandros als auch für Sandro war diese in Zusammenhang mit dem Gefühl, als billige Arbeitskraft ausgenutzt zu werden, ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund. Am Beispiel von Sandro wird dies nun dargelegt. Sandro gefiel es im ersten Ausbildungsjahr hingegen grundsätzlich gut und er freute sich wie oben beschrieben auf die Ausbildung als Gebäudereiniger, zumal er dafür sehr motiviert war. In der Berufsschule erfuhr er jedoch von Schulkamerad/innen, die ihre Ausbildung nicht bei Transportnet absolvierten, sondern bei anderen Ausbildungsbetrieben, dass sie viel mehr lernten als er. Dies zeigte sich u.a. darin, dass sie während eines Monats die Grundlagen der Reinigung lernten, was bei Transportnet nicht der Fall war. Des Weiteren durften sie viel häufiger Maschinen bedienen und praktisch arbeiten. Sandro

beanstandete zudem, dass die Berufsbildner häufig keine Zeit für die Lernenden hatten, was zusätzlich dazu führte, dass Letztere nichts lernten. All diese Faktoren führten dazu, dass er seine anfängliche Motivation verlor:

Lange Zeit waren wir [Lernenden] einfach alleine. Es gab Wochen, wo wir komplett verlassen worden sind. [...] Genial vom Praxisausbildner, dass er dir alles Material gibt, dich aber hier lässt und dich nicht kontrolliert. Es bringt nichts, wenn du die Arbeit machst und nicht weisst, wo die Fehler liegen. (Sandro)

Indem Sandro die fehlenden Erklärungen und Kontrollen durch die Berufsbildner monierte, stellte er deren Verhalten mit Bezug auf die industrielle Welt als problematisch dar, denn dadurch war es für die Lernenden nicht möglich, die für die Abschlussprüfung erforderlichen Fachkompetenzen zu erlernen. Die in der industriellen Welt angestrebte Professionalität und berufliche Qualifikation (Boltanski und Thévenot 2007, 279) stand somit aus seiner Sicht auf dem Spiel. Der Eindruck, kaum etwas zu lernen und stattdessen vom Betrieb als billige Arbeitskraft ausgenutzt zu werden, wurde dadurch bekräftigt, dass er die Lernziele nicht erreichte und seiner Arbeit keine Wertschätzung zukam:

Das ist wie ein Transportnet-Temporärbüro. Der Betrieb will Arbeiter, wir sind die Arbeiter. [...] Die von Transportnet haben nicht so eine wirkliche Kontrolle über uns. [...] Man wird eher ausgenutzt. [...] Wir sind billige Arbeitskräfte. Wir machen ihm [dem Berufsbildner] die Arbeit. [...] Man hat oft gesehen, dass man nichts wert war dort. (Sandro)

Sandro bezog sich in seiner Kritik auf die staatsbürgerliche Welt, indem er das eigensüchtige Handeln der Berufsbildner und die damit einhergehende fehlende Solidarität und Gleichbehandlung monierte (Ebd. 1999, 371). Er und die andere Lernende im Betrieb waren so enttäuscht, dass sie das Gespräch mit der Leiterin des Betriebs und den Ausbildungsleitern suchten. Es änderte sich jedoch nichts, weshalb sie sich entschlossen, einen Vertrag aufzusetzen. In diesem hielten sie fest, dass sie wöchentlich gemeinsam mit dem Berufsbildner einen ‚Lehrtag‘ durchführen wollten, an welchem sowohl die Leistungsziele des Bildungsplans und des Verbands der Reinigungsunternehmen als auch die Methodensysteme der überbetrieblichen Kurse „mit den Lernenden [...] bis Ende 2. Lehrjahr vollständig durchgeführt und verstanden werden“ (aus der „Vereinbarung Durchführung wöchentlicher Lehrtag“ von Sandro, vgl. Anhang). Das hohe Maß an Eigeninitiative brachte jedoch nichts, denn die Berufsbildnerin wollte den Vertrag nicht unterschreiben:

Wir haben Verträge gemacht, wie wir lernen wollen, [...] dass wir den Bildungsplan ausfüllen dürfen. Wir hatten die Leistungsvereinbarungen drin, die musst du an der Prüfung können. Das kam alles von uns Lehrlingen. [...] Sie [die Betriebsleiterin] war [damit aber] nicht einverstanden. [...] Mit unserem Ausbildungsleiter von Transportnet haben wir es auch angeschaut, er war mehrmals hier, aber es hat alles nicht geholfen. (Sandro)

Der Zusammenschluss der Lernenden gilt in der staatsbürgerlichen Welt als wertvolle Beziehung, weil sich die Lernenden für eine kollektive Handlung

mobilisierten. Der von ihnen aufgesetzte Vertrag war dabei das Objekt, an dem die Lernenden die Angemessenheit der Situation in der staatsbürgerlichen Welt messen. Um sich Gehör zu verschaffen, benötigten sie dieses formale Instrumentarium. (Boltanski und Thévenot 2007, 257f; 2011, 60f) Indem sich Sandro gemeinsam mit der anderen Lernenden für bessere Arbeitsbedingungen einsetzte, stellte er das Handeln sowohl der Berufsbildnerin als auch der Leitorganisation u.a. mit Bezug auf die staatsbürgerliche Welt als problematisch dar. Die Vorgesetzten des Betriebs und des Verbunds hingegen interessierten sich nicht für die Anliegen der Lernenden und setzten ihre eigenen Partikularinteressen an die erste Stelle: Der Betrieb wollte, wie oben stehendes Zitat zeigt, kostengünstige Arbeitskräfte zur Verfügung haben, die Leitorganisation wollte den Betrieb als Kunden nicht verärgern – beide orientierten sich damit an den Leitideen der Marktwelt und wiesen jene der staatsbürgerlichen Welt zurück. Letzten Endes führte dies dazu, dass Sandro seine Motivation gänzlich verlor und deshalb den Lehrvertrag kündigte. Er schaute sich nach einem neuen Ausbildungsplatz um. Seine damalige Freundin, die ebenfalls Gebäudereiniger-Lernende bei Transportnet war, und eine Schulfreundin der Berufsfachschule konnten ihm einen verbundsexternen Betrieb angeben, bei dem er sich bewarb und eine Zusage erhielt.

Die fehlende Mitbestimmung scheint bei den Lernenden von Transportnet besonders ausgeprägt zu sein, denn alle kommen darauf zu sprechen. Dieser gemeinsame Erfahrungshintergrund wirkt im Sinne des Capabilities-Ansatzes als *Beschränkung der Capability for Voice*: Die Leitorganisation setzt gemeinsam mit dem Betrieb die Logiken der Marktwelt durch und schenkt den von den Lernenden gewünschten Werten der staatsbürgerlichen Welt keine Beachtung. Im Falle von Sandro hatte dies seine Kündigung zur Folge, denn der Leidensdruck war so groß, dass er ihn nicht länger auszuhalten bereit war. Ende zweites Ausbildungsjahr kündigte er den Vertrag bei Transportnet, weil er jede Hoffnung verloren hatte und weder der Verbund noch der Betrieb auf seine Anliegen eingingen – dies empfand er besonders in Anbetracht der leeren Versprechungen als heuchlerisch: „Ich habe die Hoffnung verloren. [...] Irgendwie ist die Welt pink und es glitzert alles. [...] Am Weihnachtessen hatte jeder ein Lächeln auf dem Gesicht. Aber man hat gesehen, es ist saufalsch.“ Sandro sprach in diesem Zusammenhang auch von einem „Kampf“ mit dem Betrieb und der Leitorganisation. Enttäuscht hat ihn besonders, dass die Leitorganisation nicht auf der Seite der Lernenden, sondern auf jener des Betriebs stand: „Der Ausbilder von Transportnet hat mehr zum Betrieb gehalten.“ (Sandro) Er sprach hier einen Aspekt an, der mit der Trägerschaft von Transportnet zusammenhängt und sich für die Lernenden als *Beschränkung der Capability for Education* auswirken kann: Der Verbund ist privatwirtschaftlich organisiert, weshalb die Leitorganisation eher die Anliegen der Betriebe als jene der Lernenden vertritt. Auch die Größe des Verbunds könnte hier eine Rolle spielen, denn sie führt möglicherweise ähnlich

wie bei Integranet dazu, dass es den Ausbildungsleiter/innen oft nicht möglich ist, so nahe bei den Lernenden zu sein, dass sie immer von allen Konflikte erfahren und die Situation richtig einschätzen können.

Rückblickend meinte Sandro, die Leitorganisation habe es versäumt, zu kontrollieren, ob die Lernenden die Lernziele erreichen. Wären die Kontrollen strikter und die Unterstützung größer gewesen und hätte es einen Bildungsplan gegeben, hätten sich die Berufsbildner/innen daran halten und den Lernenden die Arbeitsinhalte beibringen müssen. Auch einige Lernende ohne Vertragsauflösung erzählten von Situationen, in denen sie sich gewünscht hätten, ihre Anliegen bezüglich der Arbeitsinhalte oder eines vorgezogenen Betriebswechsels von der Leitorganisation würden erhört, was aber oft nicht der Fall war. Zum ernsthaften Problem wurde es aber nur beim Lehrvertragsauflöser Sandro.

Neben den bisher beschriebenen gehören auch außerbetriebliche und – schulische Problemstellungen wie *gesundheitliche* und *familiäre Konflikte* oder *persönliche Probleme* zu den Hauptgründen für Lehrvertragsauflösungen bei Transportnet.

Alexandros überlegte sich einen Lehrabbruch nicht nur aufgrund der betrieblichen Probleme, sondern auch, weil er Konflikte mit seiner Mutter und seinem Stiefvater hatte: „Als ich aufhören wollte, war das auch, weil ich umziehen wollte, weil ich mit meinem Stiefvater, der viel getrunken hat, nicht auskam, und weil meine Mutter depressiv war.“

Linda fühlte sich in der KV-Ausbildung eigentlich wohl, jedoch erlitt sie im zweiten Semester einen tragischen Schicksalsschlag: Ihr Bruder, mit dem sie sich sehr gut verstand, beging Suizid. Sie überlegte sich, den Lehrvertrag zu kündigen, denn für sie brach eine Welt zusammen. Nach diesem Schock wollte sie sich krank schreiben lassen, aber die Auszubildende von Transportnet gewährte ihr zuerst lediglich eine Woche. Ihr Berufsbildner unterstützte sie aber und suchte mit der Leitorganisation das Gespräch. Aufgrund seines Einsatzes durfte Linda sich drei Wochen krank schreiben lassen. Die Leitorganisation setzte Linda allgemein stark unter Druck, indem sie trotz des Ereignisses gute Leistungen von ihr erwartete. Sie erzählte, die Ausbildungsleiterin habe von ihr „wirklich nur Noten, Noten, Noten, und Leistung, Leistung.“ gefordert. Sie habe sich im Gegensatz zum Team im Betrieb kaum dafür interessiert, wie es Linda ging, was sie sehr enttäuschte:

Sie [die Ausbildungsleiterin] hat sich gar nicht gemeldet, [...] kein E-Mail, keine Karte, nichts, kein Anruf. Drei Wochen lang habe ich nichts gehört von Transportnet. Mein Berufsbildner hat jeden Tag angerufen. Das ganze Geschäft hat mir eine Karte geschrieben. Mein Team ist vorbei gekommen. [...] Eigentlich hätte ich mir gewünscht, dass sie anruft oder dass das Transportnet-Team mir eine Karte schreibt [...], einfach ein Zeichen, „wir haben gehört, was passiert ist.“ (Linda)

Bei Daniela führten *gesundheitliche Probleme* – sie hatte aufgrund eines Unfalls chronische Rückenschmerzen – dazu, dass sie sich einen Lehrab-

bruch überlegte. Sie wollte sich lange nicht eingestehen, dass die Schmerzen zu groß waren, um einfach darüber hinwegzusehen. Da sie sehr häufig fehlte, meinte ihr Ausbildungsleiter schlussendlich, es gehe so nicht weiter, es müsse etwas passieren. Die Lösung des Problems wird im nachfolgenden Punkt beschrieben.

Insgesamt zeigt sich, dass die ausbildungsrelevanten Problemstellungen bei Transportnet die Logiken der Marktwelt, der häuslichen Welt, der Welt der Inspiration, der industriellen und der staatsbürgerlichen Welt stören. Fehlende Mitsprache, Desinteresse vonseiten der Leitorganisation bezüglich des Wohlbefindens der Lernenden sowie das Gefühl, als billige Arbeitskraft ausgenutzt zu werden, empfinden die Lernenden als *Beschränkung ihrer Fähigkeiten*. Auch unbefriedigende Arbeitsinhalte gekoppelt mit einer ungenügenden Sachkompetenz der Berufsbildner/innen können als *Beschränkung der Capability for Education* gedeutet werden, weil die entsprechenden Lernenden in der Ausbildung keinen Sinn mehr sehen.

### **Chancen des Verbunds Transportnet zur Verhinderung von Lehrvertragsauflösungen**

Für den Umgang der Akteur/innen mit den genannten Schwierigkeiten und als Problemlösestrategien wurden in den Interviews sowohl verbundspezifische als auch verbundexterne Aspekte genannt, die als Konversionsfaktoren wirken<sup>57</sup>. Zu Letzteren gehören u.a. die Unterstützung durch die Eltern der Lernenden und der eigene Durchhaltewille. Sekar und Sandro bspw. betonten beide, sie würden keinesfalls den Vertrag kündigen, ohne eine Anschlusslösung zu haben – somit ist ihnen dieser Erfahrungshintergrund gemein. Das begründen sie damit, dass es nach einem Lehrabbruch sehr schwierig sei, einen neuen Ausbildungsplatz zu finden. Insgesamt scheinen die Lernenden eine starke innere Antriebskraft zu haben, die Ausbildung auch unter widrigen Umständen abzuschließen. Diese Antriebskraft wirkt als persönlicher Konversionsfaktor und hängt mit einem instrumentellen Verständnis der Berufsausbildung zusammen, das bei vielen der befragten Lernenden relativ ausgeprägt zu sein scheint. Alexandros war diesbezüglich der Meinung, eine abgeschlossene Ausbildung mit einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) sei eine Voraussetzung, um sich weiterzubilden und den Berufseinstieg erfolgreich zu meistern – dies zeigt, dass die Ausbildung ihm eine *Capability for Work* ermöglichte bzw. diese erweiterte.

Des Weiteren hilft es vielen Lernenden, wenn sie sich mit anderen Lernenden austauschen und gegebenenfalls auch zusammenschließen können. Der dabei erfahrene Zusammenhalt wirkt als organisationaler Konversions-

---

<sup>57</sup> Die nachfolgende Analyse basiert im Wesentlichen auf einer Auswertung von Seiterle (2016), bezieht neben den Interviews mit den Betriebsvertreter/innen und den Lernenden aber auch jene mit der Leitorganisation mit ein. Zudem wird die theoretische Rahmung mit dem Capabilities-Ansatz ergänzt, welchen die Autorin nicht thematisierte.

faktor, denn die Lernenden kämpfen gemeinsam für bessere Arbeitsbedingungen sowie dafür, dass sie die Lernziele erreichen und in der Ausbildung auch tatsächlich etwas lernen. Zudem können andere Lernende nützliche Kontakte sein – Sandro fand bspw. über andere Lernende im Verbund wie in der Berufsschule einen weiterführenden Ausbildungsplatz bei einem Einzelbetrieb. Hätte er diesen Ausbildungsplatz nicht gefunden, wäre er bei Transportnet geblieben, weil er unbedingt einen Lehrabschluss wollte.

Da in der vorliegenden Arbeit das Potential von Lehrbetriebsverbänden im Zentrum steht, wird nicht weiter auf verbundsexterne Faktoren eingegangen, sondern auf die verbundspezifischen. Bei Transportnet bieten sich vier organisatorische Merkmale an. Sie fungieren im Sinne des Capabilities-Ansatzes als soziale Konversionsfaktoren und werden nachfolgend im Einzelnen beschrieben:

- Rotationsprinzip und vorzeitige Versetzung in einen anderen Betrieb (a)
- geteilte Betreuung (b)
- Unterstützungs- und andere Angebote der Leitorganisation (c)

Für die Lernenden aller Berufe außer jener Lernenden in der Logistik und in der Gebäudereinigung ist mindestens eine *Rotation (a)* vorgesehen. Die kaufmännischen Lernenden wechseln in den ersten beiden Jahren jedes Semester den Betrieb, das dritte Jahr verbringen sie an einem Ort, wo sie das sogenannte Schwerpunktjahr absolvieren. Für dieses bewerben sie sich im zweiten Ausbildungsjahr auf zwei Schwerpunkte und geben jeweils eine erste und eine zweite Priorität an. Insgesamt sind sie während der Ausbildung in fünf Betrieben stationiert.

Bei den technischen Berufen (Polymechaniker/in, Automatiker/in und Mechapraktiker/in) findet eine Rotation statt: Die zweijährige Basisausbildung absolvieren die Lernenden bei der Leitorganisation, die zwei daran anschließenden Ausbildungsjahre bei einem Betrieb. Im Gleisbau rotieren die Lernenden ebenfalls einmal, jedoch bereits nach dem ersten Jahr: Sie absolvieren im ersten Ausbildungsjahr ein Basisjahr, anschließend werden sie in einen Betrieb eingeteilt, in welchem sie die verbleibenden zwei Ausbildungsjahre bis zum Lehrabschluss bleiben. Zusätzlich kann es vorkommen, dass sie innerhalb des Betriebs das Team wechseln und somit ebenfalls eine Art Rotation durchlaufen. Die Gebäudereiniger- sowie die Logistik-Lernenden rotieren nicht, sondern bleiben drei Jahre im gleichen Betrieb.

Ein Vorteil des Rotationsprinzips liegt für jene Lernenden, welche den Betrieb während der Ausbildung wechseln, darin, dass Betriebe wie auch Lernende aufgrund der begrenzten Aufenthaltsdauer bei Schwierigkeiten eher bereit sind, diese zu akzeptieren und die verbleibende Dauer noch auf sich zu nehmen (Seiterle 2016). Sekar bspw. erlebte die Rotation als sehr positiv – bei ihm hat der Betriebswechsel denn auch eine Vertragsauflösung verhin-

dert. Am ersten Ausbildungsplatz gefiel es ihm nicht und er dachte, lediglich ein Betriebswechsel oder eine Beendung des Ausbildungsverhältnisses könnte diesen Konflikt auflösen:

Ich habe den Lehrplatz gewechselt und [...] dachte, [...] wenn es mich am zweiten Lehrplatz auch so anscheißt, schau ich, dass ich eine andere Lehre finde. Von da an hat es mir gefallen. Dann dachte ich, „ja ist gut, hier bleibe ich.“ [...] Wenn ich gewusst hätte, dass das jetzt noch ein Jahr so weitergeht oder sogar zwei, hätte ich längst abgebrochen. (Sekar)

Hier zeigt sich, dass die Rotation auch Problemlösungspotential bezüglich Situationen besitzt, die den Logiken der Welt der Inspiration zuwiderlaufen: Sekar sagte, es habe ihm am ersten Ausbildungsplatz nicht gefallen, womit er seine mangelnde Motivation ansprach, einem Problem in der Welt der Inspiration. Dank der Rotation konnte er in einen anderen Betrieb wechseln, wo es ihm deutlich besser gefiel. Dies steigerte seine Motivation so stark, dass er sich dazu entschloss, die Berufsausbildung fortzuführen. Hätte er den Betrieb nicht wechseln können, wäre er demotiviert geblieben und das Problem hätte nicht gelöst werden können, was ihn zur Kündigung verleitet hätte. Er befürwortet das Rotationsprinzip denn auch aus diesem Grund: „Ich finde es gut, dass man verschiedene Sachen, verschiedene Städte und neue Teams sieht. Wenn es einen irgendwo anscheißt, hat man die Chance, dass man es nicht drei Jahre dort aushalten muss.“ (Sekar)

Auch für Fabienne und Nicole bedeutete die Rotation ein Rettungsanker. Fabienne sagte, wenn sie drei Jahre im Betrieb des dritten Semesters hätte bleiben müssen, hätte sie den Lehrvertrag aufgelöst: „Drei Jahre Schalter in Thun<sup>58</sup> hätte ich nicht ausgehalten. Dann hätte ich 100 Prozent abgebrochen.“ Für alle drei Lernenden wirkte die Rotation somit als institutioneller Konversionsfaktor, der die *Capability for Education* beförderte. Neben dem Potential, Lehrvertragsauflösungen zu verhindern, ermöglicht die Rotation den Lernenden auch einen Einblick in verschiedene Bereiche des Ausbildungsberufs. Die Ausbildung würde auf diese Weise abwechslungsreicher und interessanter. Zudem würden die Berufswahloptionen erweitert, was die *Capability for Work* erhöht – Daniela erzählte hierzu:

Ich finde das [Rotations-]System gut, man hat nachher mega eine Auswahl, was man machen kann. Vielleicht entscheidet man sich für etwas ganz Anderes oder erkennt etwas, was man vorher gar nicht gedacht hat, dass es das gibt. [...] Man hat mega die Möglichkeiten, [...] auch extern, man muss nicht beim Betrieb oder sonst bei einem Mitgliedsbetrieb bleiben. [...] Das ist mir wichtig, dass ich das offen habe, dass ich zwar für die nächsten paar Jahre das machen will, aber dass ich weiss, in 30 Jahren mache ich nicht das Gleiche.

Neben den regulären Rotationen sind bei Transportnet teilweise auch vorzeitige *Versetzungen* von Lernenden in einen anderen Ausbildungsbetrieb oder bei den Gleisbau-Lernenden in ein anderes Team innerhalb des Betriebs möglich. Bei ein paar Lernenden konnte dadurch eine Lehrvertragsauflösung

---

<sup>58</sup> Ort geändert.

verhindert werden. Wie viele Lernende dies betraf, ist aber aus der Lernendenstatistik nicht ersichtlich, weil die Versetzungen nicht getrennt von den regulären Rotationen erfasst werden. Bei schulleistungsschwächeren Lernenden wurde zudem teilweise eine Rückstufung in ein tieferes Anforderungsniveau der Berufsfachschule vorgenommen, bspw. vom KV E-Profil ins B-Profil. Alexandros konnte das Team zweimal wechseln. Den ersten Wechsel erlebte er als sehr positiv und motivationssteigernd, weil er im Team davor nichts lernte, im neuen Team hingegen schon. Der Berufsbildner sowie das gesamte Team bedeutete ein positiver Horizont, bei dem Alexandros viel lernte und weiterkam, während die vorherigen Berufsbildner negative Gegenhorizonte bildeten:

Daniel ist der einzige Ausbildner, der geschaut hat, dass ich lerne. Die anderen haben gedacht, „der ist jetzt hier, der arbeitet“. Sie haben sich vorgestellt, „jetzt ist er im ersten [Lehrjahr], jetzt trägt er uns einfach den Scheißdreck hin. Jetzt ist er im zweiten, jetzt löst er das Zeug. Jetzt ist er im dritten, jetzt macht er einfach, was wir ihm sagen.“ Für mich hätte es mehr so sein sollen, dass man etappenweise einfach Zeug beigebracht bekommt. Wir haben ein Buch bekommen, in dem stand, was man alles hätte lernen sollen bis zum Schluss. Sogar, was wir mit dem Ausbildner alle drei Monate hätten anschauen und abkreuzen sollen, was wir gemacht haben. (Alexandros)

Es war Alexandros wichtig, die Arbeitsinhalte auf theoretischer und auch auf praktischer Ebene zu lernen und nicht einfach als billige Arbeitskraft behandelt zu werden, wie das in den ersten beiden Ausbildungsjahren häufig der Fall gewesen war. Des Weiteren empfand er es im dritten Jahr als positiv, dass der Berufsbildner Zeit für ihn hatte und anwesend war – auch das war vorher oft nicht der Fall gewesen. Aus Alexandros Sicht kann somit dank der Rotation resp. der Versetzung in ein anderes Team ein Problem in der industriellen Welt – sich das nötige Fachwissen nicht aneignen können, weil die Berufsbildner den Lernenden nichts beibringen – gelöst werden. Sowohl die Rotation als auch die Versetzung fungieren somit als soziale Konversionsfaktoren, indem sie die *Fähigkeiten* der Lernenden befördern.

Wenn eine Rotation oder Versetzung hingegen nicht möglich ist, kann das zu erheblichen Problemen und einem gänzlichen Abhandenkommen der Motivation führen. Dies bedeutet eine *Beschränkung der Fähigkeiten* der Lernenden und war bei Sandro der Fall: Er war beide Ausbildungsjahre nach dem Basisjahr beim selben Betrieb eingeteilt, eine Rotation war – wie bei allen anderen Gebäudereiniger/innen – nicht vorgesehen. Die fehlende Option, den Betrieb zu wechseln, war aus seiner Sicht zwar nicht ausschlaggebend für seinen Kündigungsentscheid, aber von Aussen betrachtet kann vermutet werden, dass ein Wechsel durchaus eine Verbesserung mit sich hätte bringen können.

Die Berufsbildner/innen halten Versetzungen im Gegensatz zu den Lernenden nicht immer für etwas Positives. Eine Berufsbildnerin schilderte bspw., wie dadurch für den Betrieb untragbar gewordene Lernende die Aus-

bildung dennoch fortführen können, weil ihnen die Leitorganisation eine weitere Chance gibt: „Das Schlimmste war, als wir sagten, ‚der ist bei uns nicht mehr tragbar, den wollen wir einfach nicht‘, und dann haben sie ihn versetzt.“ Das Beispiel zeigt, wie die *geteilte Betreuung* (*b*) für Lernende einen schützenden Effekt haben kann. Der Betrieb hätte dem Lernenden gekündigt, die Leitorganisation hingegen war anderer Ansicht und versetzte ihn in einen anderen Betrieb. Für die Lernenden liegt der Vorteil der geteilten Betreuung darin, dass sie nicht von einer einzigen Person in einem Betrieb abhängig sind, sondern in jeder Ausbildungsphase zwei Betreuungspersonen haben (je eine im aktuellen Betrieb und eine in der Leitorganisation) und bei Bedarf bei der Leitorganisation um Hilfe bitten können (Seiterle 2016). Eine Berufsbildnerin verknüpfte dies mit dem weiter oben beschriebenen Vorteil der Rotation und beschrieb, wie die geteilte Betreuung Lernende vor Kündigungen schützen kann, weil die Leitorganisation als Vertragspartnerin weiter weg ist und von allfälligen Problemen meist erst später erfährt:

Die [Lernenden,] die natürlich die ganze Zeit bei uns sind, [...] dort ist manchmal die Meinung vom Betrieb und von [Transportnet] ein bisschen anders. Dort hatten wir auch konkrete Fälle, wo der Lehrplatz viel früher fand, „[...] Diesen Lehrvertrag muss man auflösen.“ Und wo [Transportnet] halt vielleicht ein bisschen weiter weg war und noch eher fand „Jetzt probieren wir noch.“

Die Berufsbildnerin zeigte hier die Chance der geteilten Betreuung auf: Nicht nur eine Person resp. Institution entscheidet über eine Vertragsauflösung, sondern zwei. Deshalb ist zwischen den beiden Parteien (Leitorganisation und Betrieb) ein Aushandeln und schlussendlich eine Einigung notwendig. Da die Vorgesetzten im Betrieb die Lernenden täglich bei der Arbeit erleben, können sie sie nicht immer mit genügend Distanz beurteilen. Dies kann in einzelbetrieblichen Ausbildungen dazu führen, dass der Betrieb als problematisch eingestuften Lernenden den Lehrvertrag kündigt, ohne dass sie von einer außenstehenden Person eine zweite Beurteilung erhalten. Dieses Problem kann in einem Verbund durch die geteilte Betreuung gelöst werden: Die Lernenden werden von verschiedenen Personen betreut und beurteilt, und erhalten so unter Umständen eine zweite Chance, weil das Urteil breiter abgestützt werden kann. (Seiterle 2016)

Teil der geteilten Betreuung sind präventiv eingesetzte Kontrollinstrumente und Zielvereinbarungen der Leitorganisation: Um schulische und betriebliche Probleme möglichst frühzeitig zu erkennen und somit die oben beschriebenen Störungen in der häuslichen und der industriellen Welt anzugehen, verlangt sie regelmäßig – meist monatlich – von den Lernenden Rückmeldung über deren Leistungen sowie einen Zeiterfassungsrapport. Zielvereinbarungen sind von der Leitorganisation gemeinsam mit den entsprechenden Lernenden erarbeiteten Anforderungen an Letztere, damit diese bspw. ihre Schulnoten verbessern. Die Betriebe können selber weder Zielvereinbarungen noch Lehrvertragsauflösungen aussprechen, woran sich einige

von ihnen stören, weil sie jeweils die Entscheidung der Leitorganisation überlassen müssen. Der Grund dafür läge laut einer Berufsbildnerin darin, dass die Lernenden den Lehrvertrag mit der Leitorganisation und nicht mit dem Betrieb abgeschlossen haben:

Wenn wir ein Problem haben mit einem Auszubildenden, müssen wir zu Transportnet eskalieren. [...] Wir können keine Kündigungsandrohung machen, wir können keine Verwarnungen aussprechen. Wir können es zwar versuchen, aber im Prinzip ist es irrelevant, weil wir keine Vertragspartner sind. Schlussendlich müssen wir jedes Mal Transportnet anrufen und sagen „hör zu, wir haben ein Problem, komm her, wir wollen ein Gespräch“. Nachher wird es aufwändig, weil du mit dem Transportnet-Verantwortlichen das Thema diskutieren musst [...]. Er war aber nicht dabei und kann die Situation [...] nicht einschätzen. Dann kann der Lehrling hintenrum [...] zum Lehrlingsverantwortlichen gehen und sagen „du, die plagen mich im Betrieb, die wollen dieses und jenes von mir“. [...] Dann kommen wir in Beweispflicht zu dokumentieren, das und das ist vorgefallen.

Aus der Aussage der Berufsbildnerin geht hervor, dass die geteilte Betreuung für Lernende ein Schutzeffekt darstellen kann, weil sie sich im Falle zwischenmenschlicher Konflikte an die Leitorganisation wenden können. Wenden sich die Betriebe an die Leitorganisation, stehen sie unter einem Rechtfertigungsdruck, was die Lernenden zusätzlich schützt. Das Beispiel zeigt, wie die geteilte Betreuung Probleme der häuslichen Welt zwar nicht zu lösen, aber doch abzufedern vermag, indem die Leitorganisation zwischen den Parteien vermittelt. Da die Lernenden von der Leitorganisation erhört werden, wirkt die geteilte Betreuung als institutioneller Konversionsfaktor, denn er erhöht ihre *Capability for Voice*. Außerdem kann der Betrieb den Lernenden nicht kündigen, und wenn die Leitorganisation sich auf ihre Seite stellt, können sie die Ausbildung auch bei Konflikten abschließen. Deshalb fördert die geteilte Betreuung im Sinne eines Kündigungsschutzes auch die *Capability for Education*.

Auch mehrere Beschreibungen der befragten Lernenden zeigen, dass ihnen die geteilte Betreuung half, weil entweder die Ausbilder/innen ihre Anliegen gegen die Berufsbildner/innen verteidigten oder umgekehrt. Fabienne bspw. verlangte aufgrund der Konflikte im Betrieb ein Gespräch mit ihrem Ausbilder, der daraufhin zu ihr in den Betrieb kam. Er führte einmal ein Gespräch mit ihr und ihrer Mutter, anschließend eines mit ihr und den beiden Berufsbildnerinnen: „Ich sagte ihm, entweder Lehrplatz wechseln oder ich breche ab. Dann ist er gekommen und die Berufsbildnerinnen sagten, ‚ja, wir schauen‘ [...]. Dann habe ich gedacht, ‚ok, dann probiere ich es nochmal‘. [...] Im Gespräch waren sie mega einsichtig.“ (Fabienne)

In den Beschreibungen von zwei Lernenden – Daniela und Linda – zeigt sich jedoch eine gewisse Ambivalenz gegenüber der geteilten Betreuung: Zum einen kritisierten beide den hohen Druck, den die Leitorganisation auf sie ausübte (darin zeigt sich ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund dieser beiden Lernenden), und Linda empfand sie aufgrund der fehlenden Empathiebekundungen als sehr distanziert. Zum anderen waren beide froh, nicht

nur den Betrieb oder nur die Leitorganisation als Ansprechpersonen zu haben, sondern jeweils beide. In Danielas Fall ermöglichte ihr die Leitorganisation aufgrund der starken Rückenschmerzen eine Auszeit, indem sie ihr eine temporäre Lehrvertragsauflösung für ein halbes Jahr anbot. Unter der Bedingung, dass es ihr danach gesundheitlich besserging, konnte sie die Ausbildung fortsetzen, indem sie das zweite Ausbildungsjahr wiederholte. Für sie bedeutete die Repetition keine verlorene Zeit, sondern die Chance, ihre vormalig schlechten Schulnoten zu verbessern. Auf diese Weise steigerte sich ihre *Capability for Education*, weil sie zum einen die Ausbildung weiterführte, zum anderen ihre schulischen Leistungen verbesserte.

Die Ambivalenz hinsichtlich der geteilten Betreuung hängt mit der Größe von Transportnet zusammen. Ein Nachteil besteht diesbezüglich darin, dass die Lernenden während ihrer Ausbildung nicht eine konstante Ansprechperson in der Leitorganisation haben, sondern dass diese bei Standortwechseln aufgrund der Rotation mehrmals wechseln (Seiterle 2016). Dieser Umstand wirkt als *Beschränkung der Capability for Education*, denn die Wechsel sind für viele Lernende schwierig, weil sie die jeweils aktuelle Betreuungsperson häufig nur einmal kurz sehen oder sogar lediglich über Maillkontakt kennen. In der Folge ist es für viele nicht einfach, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, und sowohl Lehrvertragsauflöser als auch Lernende ohne Vertragsauflösung teilen diesen gemeinsamen Erfahrungshintergrund. Die Anbindung der Ausbildungsleiter/innen an den Betrieb lässt sich aber auch mit der privatwirtschaftlichen Trägerschaft und der damit implizierten betriebszentrierten Ausbildungsphilosophie erklären – anders als bei Integranet stehen nicht die Lernenden, sondern die Betriebe im Zentrum.

Nicole hatte bspw. während der Ausbildung insgesamt vier verschiedene Ausbildungsleiter/innen und kritisiert daran, dass die Kommunikation bzw. die Informationsweitergabe hinsichtlich des Befindens der Lernenden durch die vielen Wechsel erschwert würden: „Dann hast du mit jemandem einen Kontakt oder jemand weiß etwa, wie es dir geht, und dann wechselt es und dann ist wieder von Null.“ (Nicole) In diesem Zusammenhang erzählte sie, die Lernenden würden als Nummern gesehen – sie kritisierte diese allein auf Leistung und Produktivität ausgerichtete Haltung, welche in der industriellen Welt hoch gewertet werden würde, und bezog sich damit auf die häusliche Welt, in der persönliche Beziehungen und Vertrauen zentral sind (Boltanski und Thévenot 1999, 277; 370): „Es geht dann nicht um die Person, sondern einfach um die Leistung, und da hast du zum Teil schon das Gefühl, dass du eine Nummer bist und sie dich zum Teil nicht mal kennen.“ (Nicole)

Ein weiteres Problem der geteilten Betreuung, welches mit der Größe des Verbunds und der Entfernung der Leitorganisation zu den Betrieben und den Lernenden zusammenhängt, ist laut Fabienne die teilweise verzögerte Reaktion der Leitorganisation bei Konflikten:

Zum Teil wird viel zu spät reagiert. Ich habe von Fällen gehört, wo vier Lernende hintereinander Probleme hatten, und niemand [von der Leitorganisation] ging schauen, ob es damit etwas auf sich hat oder nicht. [Bei mir] genau das gleiche: Erst, als ich richtig Probleme hatte, haben sie die Berufsbildner gewechselt. Ich habe gehört, dass Leute auch vorher schon reklamieren gingen und es ist einfach nie etwas passiert. (Fabienne)

Fabienne sagte, auch andere Lernende seien mit der Leitorganisation unzufrieden und hätten dies weitererzählt. Sie hätte sich gewünscht, dass die Leitorganisation Reklamationen von Lernenden ernster nehmen und schneller intervenieren würde. Mit diesem Wunsch sprach sie indirekt das Anliegen einer erhöhten Partizipation an, in welchem sich Werte der staatsbürgerlichen Welt widerspiegeln (Boltanski und Thévenot 2011, 256). Wenn die Ausbilder/innen weder aktiv auf die Lernenden zugehen und sie nach ihrem Befinden fragen noch auf deren Anliegen eingehen, wirkt die geteilte Betreuung nur eingeschränkt als institutioneller Konversionsfaktor. Dies führt zu Resignation und Unzufriedenheit, und die Lernenden erfahren eine Beschränkung ihrer *Capability for Voice*. Auch andere Lernende bemängelten die fehlende Partizipationsmöglichkeit und die mit der privatwirtschaftlichen Trägerschaft zusammenhängende Ausrichtung der Leitorganisation an den Interessen der Betriebe, wie das Beispiel von Sandro zeigte. Bei zwei Lernenden hingegen war dies nicht der Fall: Bei Fabienne und Daniela hielten die Ausbilder zu ihnen und unterstützten sie entgegen der betriebsseitigen Interessen in ihren Wünschen.

Insgesamt fand es Fabienne dennoch schade, dass die Lernenden normalerweise nur sehr wenig Kontakt mit der Leitorganisation haben. Sie hätte bspw. ihren ersten Ausbilder lieber häufiger gesehen. Nicole kritisierte ebenfalls, dass die Leitorganisation zu weit weg ist und die Lernenden gar nicht richtig kennt. Auch sie hätte sich mehr Kontakt gewünscht, denn das hätte es leichter gemacht, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Beide Lernende bezogen sich in ihrer Argumentation auf Werte der häuslichen Welt (Pflege persönlicher, vertrauensvoller Beziehungen), welche aus ihrer Sicht bei Transportnet kaum Gewicht erhalten:

Den Kontakt [zur Leitorganisation] finde ich relativ schlecht. [...] Gleich am Anfang der Lehre haben sie uns gesagt, sie seien immer Ansprechpersonen für uns, und wenn wir ein Problem hätten, sollen wir zu ihnen gehen. [Aber] man kennt die Ausbildungsleiter fast nicht, [...] weil man eigentlich nichts mit ihnen zu tun hat, sie schicken einem höchstens Infomails oder ich musste den Notenspiegel einschicken. [...] Kontakt wünschte ich mir schon mehr, dass sie häufiger vorbeikommen, dass sie uns kennen, dass mir sie kennen, weil die zwei, die wir jetzt haben, die eine habe ich noch nie gesehen, und [...] dann hat man sie auch nicht als Ansprechperson. (Nicole)

Gesamthaft betrachtet hat die geteilte Betreuung trotz der Beschränkungen durch die Größe und die Privatwirtschaftlichkeit von Transportnet das Potential, Lernende zu unterstützen, und kann in gewissen Situationen auch Lehrvertragsauflösungen verhindern.

Weitere hilfreiche Elemente sind diverse *Unterstützungs- und andere Angebote der Leitorganisation (c)*. Dazu gehören die *verbundinterne Sozialberatung*, die *Triage an externe Fachpersonen* sowie die Möglichkeit für KV-Lernende, *Wünsche bezüglich des Standorts* anzugeben und am Schluss der Ausbildung einen *Schwerpunkt* zu wählen. Darüber hinaus besteht in der prinzipiell für alle Lernenden *Aussicht auf eine Festanstellung* nach erfolgreich beendeter Ausbildung ein weiteres ‚Angebot‘ der Leitorganisation im weiteren Sinn. Ein Berufsbildner beschrieb das hinsichtlich der ersten beiden Unterstützungsangebote bei Transportnet bestehende Angebot folgendermaßen: „Wir haben einen Sozialdienst, den wir miteinbeziehen, der den Kontakt zu anderen Fachleuten hat, Psychologen, Psychiatern, Ärzten oder was es dann für eine Begleitung braucht.“ Bei drei der befragten Lernenden (Linda, Fabienne und Daniela) legte die Leitorganisation ihnen nahe, sich Hilfe bei einer Psychologin oder einem Psychologen resp. bei der internen Sozialberatung zu holen. Die Lernenden empfanden diese Triage als hilfreich, weshalb sie ein weiterer organisationaler Konversionsfaktor ist.

Des Weiteren bestehen bei Transportnet zwei Möglichkeiten, welche Lehrvertragsauflösungen zwar nicht direkt, aber dennoch indirekt verhindern können, weil sie die Motivation der Lernenden zu steigern vermögen. Das eine davon ist für die KV-Lernenden die jährliche Möglichkeit, Wünsche bezüglich des nächsten Standorts anzugeben. Auch wenn aus logistischen Gründen nicht alle Wünsche erfüllt werden können, werden die Lernenden auf diese Weise in die Planung miteinbezogen und ernst genommen.

Für das letzte Ausbildungsjahr können sich die KV-Lernenden zudem auf einen *Schwerpunkt* bewerben und dafür eine erste sowie eine zweite Priorität angeben.<sup>59</sup> Daniela bspw. freute sich zum Zeitpunkt des Interviews sehr auf ihr Schwerpunktjahr, weil sie ihr letztes Ausbildungsjahr wie gewünscht in der Zugverkehrsleitung absolvieren kann: „Ich freue mich auf das nächste Semester, dass ich Richtung Schwerpunkt gehen kann und Richtung das, was ich machen will. [...] Mein Ziel ist es, Lokführerin zu werden. Die Bahnwelt hat mich irgendwie gepackt.“ Das Beispiel zeigt, dass die Wahl des Schwerpunktjahres als organisationaler Konversionsfaktor wirkt. Die Leitorganisation tätigt damit eine Forminvestition in die Marktwelt und die industrielle Welt, um die Lernenden an den Verbund resp. die Branche zu binden. Die Investition besteht darin, dass sie den Lernenden ein Mitspracherecht zugesteht (wodurch die Leitorganisation einen größeren Organisationsaufwand hat) und damit ihre *Capability for Voice* erweitert. Zusätzlich wird ihre *Capability to Aspire* gestärkt, indem sie ihre Ausbildung in eine Richtung vertiefen können, die sie motiviert. Die Aussage von Daniela zeigt, dass dabei die Motivation für den Beruf im Vordergrund steht, womit Werte der Welt der

---

<sup>59</sup> Bei der Technik können die Lernenden nach der Basisausbildung zwischen dem Schwerpunkt Sicherungsanlagen oder Instandhaltung wählen, brauchen sich dafür jedoch nicht zu bewerben.

Inspiration ins Zentrum rücken – sind diese Werte befriedigt, steigert sich das Wohlbefinden der Lernenden generell. Gewisse Betriebe sind jedoch unter den Lernenden besonders beliebt, weshalb sich einige von ihnen aufgrund der hohen Konkurrenz gar nicht erst dafür bewerben; bei den befragten Lernenden war dies bei Linda und Fabienne der Fall. Folglich kann die These aufgestellt werden, dass keine echte Wahlfreiheit im Sinne des Capabilities-Ansatzes besteht.

Mit dem Schwerpunkt hängt die zweite Möglichkeit zur Motivationssteigerung zusammen: Da die Betriebe bei Transportnet am Verbleib der Lernenden als Branchennachwuchs interessiert sind, besteht prinzipiell für alle Lernenden die *Aussicht auf eine Festanstellung nach Ausbildungsabschluss*. Daniela schätzte es sehr, diese Option zu haben, zumal sie die Ausbildung auch als sehr breit gefächert wahrnahm und sich kompetent für den Berufseinstieg fühlte. Während ihrer halbjährigen Auszeit arbeitete sie temporär und verdiente mehr denn als Lernende, was sie mit dem Gedanken spielen liess, die Ausbildung anzubrechen und ohne Abschluss auf Sekundarstufe II ins Erwerbsleben einzusteigen. Letzten Endes überwogen die Vorteile der Ausbildung bei Transportnet aufgrund der Aussicht auf eine anschließende Festanstellung aber. Das Beispiel zeigt, wie der Fachkräftebedarf bei Transportnet indirekt als organisationaler Konversionsfaktor wirkt, denn er steigert sowohl die *Capability for Work* als auch die *Capability to Aspire*.

Neben der Sozialberatung und der Partizipationsmöglichkeit bei der Wahl der einzelnen Standorte und Schwerpunkte besteht in schulischem Förderunterricht eine weitere Möglichkeit, ausbildungsrelevante Probleme anzugehen. Bei Transportnet existiert jedoch kein kostenloses Nachhilfeangebot. Der Verbund stellt den Lernenden lediglich eine Liste mit anderen Lernenden, die Nachhilfestunden anbieten, zur Verfügung. (Seiterle 2016) Linda, welche schulische Schwierigkeiten hatte, bemängelte die fehlende Unterstützung:

Als sie [von der Leitorganisation] gemerkt haben, dass es mit der Schule nicht so gut läuft, [...] [hätte es mir geholfen,] dass die Ausbildungsleiterin mir sagt „melde dich an, lerne mit anderen Lehrlingen.“ Aber es ist nichts gekommen von ihrer Seite. Und [...] die Familie war nicht gerade [...] finanziell gut [gestellt], da kannst du dir Nachhilfe nicht leisten.

In ihrer Argumentation werden die Werte der industriellen Welt bedeutsam, indem defizitäre Schulleistungen und das damit zusammenhängende mangelnde Fachwissen zum Problem werden. Da die Familie der Lernenden sich private Nachhilfestunden finanziell nicht leisten konnte (und die Leitorganisation ihr keine Stunden bezahlte), war es Linda nicht möglich, die Schulleistungen zu verbessern. Sie liess sich deshalb präventiv in ein tieferes Schulniveau herunterstufen, weil sie schulisch überfordert war. Hätte sie Nachhilfe erhalten, wäre das vielleicht nicht nötig gewesen.

Das Problem liegt hier zum einen in der Größe des Verbunds: Die Leitorganisation ist relativ weit von den Lernenden entfernt und unterstützt sie deshalb bei auftauchenden Problemen teilweise nicht entsprechend, sondern

überlässt sie sich selbst. Zum anderen liegt ein Zusammenhang mit der privatwirtschaftlichen Trägerschaft nahe: Die Ausbildungsphilosophie ‚*Lebensunternehmer/in*‘ (vgl. Punkt 6.2.1) ist marktorientiert und sieht nicht vor, dass Lernende individuell unterstützt, sondern zu möglichst großer Eigenständigkeit angehalten werden. Auf diese Weise werden Leistungsprobleme nicht vom Verbund angegangen, sondern deren Lösung an die Lernenden delegiert. Von den Lernenden wird Effizienz und Produktivität – Werte der industriellen Welt – erwartet, aber auch Autonomie und Selbstverantwortlichkeit – Werte der projektförmigen Welt. Werden diese nicht erfüllt, gelten die Lernenden aus Sicht der Leitorganisation als kleine Wesen und werden nicht weiter unterstützt. In der Folge besteht ein großes Risiko, dass sie ihre schulischen Leistungen nicht verbessern können. Hätte Linda nicht eigeninitiativ ihre Herabstufung gefordert, hätte sie im schlimmsten Fall riskiert, die Lehrabschlussprüfung nicht zu bestehen. (vgl. hierzu auch Seiterle 2016) In Lindas Fall zeigt sich, dass das nicht vorhandene Nachhilfeangebot bei Transportnet sowie die allgemein fehlende Unterstützung durch die Leitorganisation als *Beschränkung der Capability for Education* wirkt, weil das Bestehen der Ausbildung für Linda erschwert wurde. Durch die Herunterstufung erfuhr sie zudem eine *Beschränkung der Capability for Work*, weil die Möglichkeiten auf eine gute Anstellung mit einem tiefen Abschluss eingeschränkt werden. Daraus kann im Vergleich zum großen, eher (para-)staatlich organisierten Verbund Integranet gefolgert werden, dass die sozialen Konversionsfaktoren in einem großen privatwirtschaftlichen Verbund wie Transportnet weniger positiv wirken resp. teilweise gar nicht vorhanden sind. Ein weiterer Hinweis dafür ist, dass auch Transportnet Lernendenanlässe durchführt, welche aber im Gegensatz zu Integranet von den Lernenden nicht besonders geschätzt, sondern eher als Marketingzweck für die Eigenwerbung des Verbunds wahrgenommen werden.

Im folgenden Punkt werden die Ergebnisse zu Transportnet zusammengefasst und die Antworten auf die beiden Fragestellungen zusammengeführt.

### 6.2.5 Schlussfolgerungen Transportnet

Bei Transportnet beträgt der Anteil rekrutierter ‚ausländischer‘ Lernender durchschnittlich rund 21 Prozent und ist somit eher gering – bei den kaufmännischen Lernenden als grösster Lernendengruppe beträgt der Anteil 17 Prozent. Bei Berufsgruppen mit tieferen schulischen Anforderungen hingegen ist er mit fast einem Drittel im Gleisbau resp. über 40 Prozent in der Gebäudereinigung sehr hoch. Die Lehrvertragsauflösungsquote bei Transportnet ist mit gut 11 Prozent im Vergleich zur Durchschnittsquote in der Schweiz tief. Auch hier bestehen jedoch große Differenzen zwischen den einzelnen Ausbildungsberufen: Bei den Kaufleuten beträgt die Abbruchquote lediglich 7,9 Prozent, im Gleisbau hingegen 21,5 Prozent und in der Gebäu-

dereinigung sogar 31 Prozent (vgl. Seiterle 2016). Somit besitzt der Verbund bei der Lernendenselektion (Forschungsfrage 1) sowie bezüglich gelingender Ausbildungsverhältnisse (Forschungsfrage 2) auf quantitativer Ebene zwar das Potential, benachteiligte Jugendliche in die berufliche Grundbildung zu integrieren, jedoch mit gewissen Einschränkungen. Wie bei Integranet konnte das integrative Potential anhand verschiedener organisationsspezifischer Merkmale, welche als institutionelle und organisationale Konversionsfaktoren wirken, festgemacht werden.

Auf qualitativer Ebene zeigten die Ergebnisse, dass bei Transportnet eine *marktorientierte, betriebszentrierte Ausbildungsphilosophie* vorherrscht, die sich offiziell ‚*Lebensunternehmer/in*‘ nennt. Diese Ausbildungsphilosophie ist in erster Linie auf die privatwirtschaftliche Trägerschaft und die damit einhergehende Orientierung am Return of Investment zurückzuführen. Bei Transportnet sind beeinflusst durch die Trägerschaft und die große Größe des Verbunds fünf Welten zentral: die *industrielle Welt*, die *Marktwelt*, die *projektförmige Welt*, die *Welt der Inspiration* und die *Welt des Rufs*. Die staatsbürgerliche Welt und die häusliche Welt dagegen spielen nur eine marginale Rolle. Die Dynamik zwischen diesen fünf zentralen Welten wirkt sich je nach Bereich integrationsförderlich oder -hinderlich aus.

Integrationsförderlich wirkt sich wie bei Integranet die Bedeutung der Werte der projektförmigen Welt aus. Diese kommen sowohl bei der Selektion in Bezug auf die verbundspezifischen, rotationsbedingten Selektionskriterien als auch während der Ausbildung und der damit zusammenhängenden, tatsächlich stattfindenden Rotation zum Zug. Durch die weitgehende Absenz der staatsbürgerlichen Welt und eine starke Betonung der Marktwelt – eine Folge der privatwirtschaftlichen Trägerschaft – hingegen stehen nicht die Lernenden, sondern die Betriebe als Kunden im Zentrum. Diese betriebszentrierte Haltung wirkt sich bezüglich benachteiligter Jugendlicher als *Beschränkung* aus, weil sie nicht per se einen Ausbildungsplatz erhalten resp. bei Problemen unterstützt werden, sondern häufig nur, wenn dies den Bedürfnissen der Betriebe nicht entgegensteht. Das bedeutet, dass das im Grunde genommen sehr integrative verbundspezifische Selektionsverfahren sowie auch die integrationsförderliche geteilte Betreuung über alle Berufe hinweg betrachtet infolge der marginalen staatsbürgerlicher Wertmaßstäbe eine abgeschwächte Wirkung als institutionelle Konversionsfaktoren erfahren.

Bei den unbeliebteren Berufen (Gleisbau und Gebäudereinigung), in denen aufgrund des schlechten Berufsimages und des daraus folgenden Rekrutierungsproblems die Welt des Rufs wichtig wird, wirkt sich diese marktförmige Kundenorientierung hingegen integrativ aus, weil die Leitorganisation schulisch schwächere und ‚ausländische‘ Jugendliche aus einem Sachzwang heraus – den Betrieben genügend Nachwuchs gewährleisten zu können – integriert resp. sie auch bei Problemen in der Ausbildung unterstützt. Hier vermag also die Dynamik der Welten aufgrund des zusätzlichen Wertmaß-

stabs der Welt des Rufs die problemverursachende häusliche Welt (soziale Passung) und die Marktwelt (keine Fehlinvestitionen in Risikojugendliche tätigen) zu neutralisieren.

Berufsspezifische Differenzen sind zwar nicht in erster Linie verbundspezifisch, spielen aber in der Verbundthematik insofern eine Rolle, als Transportnet wie auch Integranet berufsheterogene Verbünde sind, d.h. verschiedene Ausbildungsberufe anbieten. Die Probleme und Chancen, die sich in Bezug auf einzelne Berufe ergeben, sind also nicht zwingendermaßen nur in Verbänden gültig, sondern könnten auch in Einzelbetrieben zu finden sein. In einem Verbund – insbesondere in einem großen Verbund – können hingegen aufgrund der Berufsheterogenität Unterschiede zwischen den Berufen hinsichtlich ihres Integrationspotentials aufgezeigt werden, was in großen berufshomogenen, aber auch in berufsheterogenen, jedoch kleinen Einzelbetrieben nicht möglich ist. Diese Analysen dienen dazu, berufsspezifische Ungleichheiten aufzuzeigen und gegebenenfalls Lösungen dafür zu suchen.

Die Selektionskriterien sind außerdem in allen Berufen zusätzlich von den Werten der industriellen Welt, der projektförmigen Welt und der Welt der Inspiration geprägt. Dies sind meritokratische Kriterien, welche einen Abschluss aufgrund askriptiver Merkmale unwahrscheinlich machen.

Wie Integranet ist auch Transportnet ein großer Verbund, und auch hier erweist sich die starke Ausprägung der industriellen bei einer gleichzeitigen Absenz der häuslichen Welt hinsichtlich gelingender Ausbildungsverhältnisse als Beschränkung der *Capability for Education*. Grund dafür ist, dass die für das reibungslose Funktionieren eines großen Verbunds notwendige Effizienz eine nahe Begleitung und Unterstützung aller Lernender erschwert. Die ansonsten sehr positive Wirkung der geteilten Betreuung wird somit durch das Erstarken der industriellen Welt auf Kosten der häuslichen Welt – diese Dynamik der beiden Welten ist eine Folge der Größe des Verbunds – abgeschwächt.

Insgesamt wirkt die Dynamik der zentralen Welten zusammen mit den organisationsspezifischen Merkmalen verbundspezifische Selektion, Rotation und geteilte Betreuung in vielerlei Hinsicht problemlösend bzw. integrationsförderlich. Dies ist damit zu erklären, dass durch die Höhergewichtung dieser Welten andere, problemverursachende Welten (bei der Selektion: die häusliche Welt mit exkludierenden Selektionskriterien; bei der Ausbildung: die Welt der Inspiration, in der Motivationsdefizite, und die häusliche Welt, in der zwischenmenschliche Konflikte zum Problem werden) durch sie neutralisiert werden.

Das Integrationspotential und die -hindernisse des Verbunds sind mit verschiedenen organisationsspezifischen Merkmalen, welche als institutionelle Konversionsfaktoren wirken, zu erklären. Die Tabelle 18 zeigt eine Übersicht über diese Merkmale sowie über Aspekte, welche beschränkend wirken. Die Zusammenhänge mit der Soziologie der Konventionen sowie den Struktur-

merkmalen Größe und Trägerschaft werden nachfolgend entlang der beiden Forschungsfragen näher erläutert.

Um die Beschränkungen und Konversionsfaktoren zu verstehen, müssen die gemeinsamen Erfahrungshintergründe verschiedener Lernenden in den Blick genommen werden. Tabelle 19 fasst diese für die folgenden drei Lernendengruppen zusammen: ‚ausländische‘ und schulisch schwächere sowie Lernende ohne Lehrvertragsauflösung. Da mit Sandro lediglich ein Lehrvertragsauflöser befragt und somit keine gemeinsamen Erfahrungshintergründe herausgearbeitet werden können, wird diese Lernendengruppe in der Tabelle nicht aufgeführt. Bei den Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung werden die negativen Gegenhorizonte in Klammern gesetzt, weil sich diese bei ihnen nicht so gravierend auswirkten, dass es zum Ausbildungsabbruch kam.

Insgesamt wirken bei der Rekrutierung und Selektion von Transportnet (Forschungsfrage 1) folgende organisationsspezifische Merkmale als integrierend für ‚ausländische‘ und teilweise auch schulisch schwächere Jugendliche: Das verbundspezifische, standardisierte und stufenweise Selektionsverfahren wirkt als institutioneller Konversionsfaktor, und darin eingebettet erweisen sich das späte und eingeschränkte Mitsprachrecht der Betriebe, die sich aus der Verbundlogik ergeben, rotations- und größenbedingten Selektionskriterien sowie das Rekrutierungsproblem in den Berufen Gleisbau und Gebäudereinigung als organisationale Konversionsfaktoren. Diese Konversionsfaktoren führen dazu, dass auch Jugendliche, die aus einzelbetrieblicher Sicht in Hinblick auf eine gelingende Ausbildung möglicherweise als riskant gelten, einen Ausbildungsplatz erhalten.

Der Verbund trennt wie Integranet die von der Leitorganisation verantwortete Vorselektion aus Effizienzgründen klar von der Endselektion in den Betrieben, wodurch die Wahlfreiheit der Betriebe eingeschränkt wird. Die effiziente Organisation widerspiegelt die Werte der industriellen Welt, welche bei Transportnet zentral sind. Sie hängen mit der Größe des Verbunds zusammen: Um trotz der Größe ein effizientes Selektionsverfahren durchführen zu können, muss der Lead klar bei der Leitorganisation liegen. Neben der eingeschränkten Mitsprache der Betriebe unterbinden die Selektionsstufen Vorselektion, Eignungstest sowie Vorstellungsgespräch eine frühe Verwertung sozialer Kategorien (z.B. Nationalität) im Selektionsprozess. Diese Stufen wirken somit als organisationale Konversionsfaktoren, weil sie organisationale Elemente des Verbunds darstellen, durch die die *Capability for Work* der Lernenden gefördert werden. Darüber hinaus reduziert die verbundförmige Ausbildungsorganisation die betriebliche Problematisierung im Hinblick auf ‚ausländische‘ Jugendliche zusätzlich, weil die in der häuslichen Welt hoch gewertete soziale Passung eine relativ geringe Rolle spielt: Die zeitliche Bindung der Lernenden an den einzelnen Betrieb ist durch die Rotation bei allen Berufen mit Ausnahme der Gebäudereinigung und der Logistik, bei denen kein Betriebswechsel stattfindet, begrenzt.

Tabelle 18: Integrationsindikatoren Selektion und Ausbildung von Transportnet

(a) Anzahl ausländische Lernende (Indikator: Name); (b) Rekrutierung schwächere Jugendlicher	Lehrvertragsaufösungen in Prozent	Ausbildungsphilosophie	Institutionelle und organisationale Konversionsfaktoren		Beschränkungen
			Selektion	Ausbildung	
(a) Durchschnitt alle Berufe 21%; bei Gleisbau und Gebäudereinigung 30 bis 40% (b) nur bedingt bei Berufen Gleisbau und Gebäudereinigung)	11,3%	marktorientiert und betriebszentriert (Integration benachteiligter Jugendlicher aufgrund von Rekrutierungsschwierigkeiten in unbeliebten Berufen)	Selektionsverfahren (inkl. rotations- und größenbedingte Selektionskriterien, beschränktes Mitspracherecht Betriebe), Motivation Branche zentral, Rekrutierungsproblem/U nbeliebtheit Beruf	Rotation, geteilte Betreuung, Lehrvertrag mit Leitorganisation, Versetzung, Sozialberatung, Wahl Schwerpunktjahr, Aussicht auf Festanstellung, Übernahme externer Lernender	Ausbildungsphilosophie, teilweise Mitspracherecht Betriebe, Wirtschaftlichkeit im Fokus, distanzierendes Verhältnis Leitorganisation – Lernende, fehlendes Nachhilfeangebot

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 19: Gemeinsame Erfahrungshintergründe befragte Transportnet-Lernende

	negative Gegenhorizonte	positive Horizonte
Ausländische Lernende	Tiefere Schulqualifikationen, Brückenangebot > hohe Anzahl Bewerbungen (vor Beginn Verbundausbildung)	Verbund ermöglicht Zugang zu Ausbildungsplatz
Schulisch schwächere Lernende	Tiefere Schulqualifikationen, Brückenangebot > hohe Anzahl Bewerbungen (vor Beginn Verbundausbildung)	
Lernende ohne Vertragsauföfung	(Fehlende Mitbestimmung, teilweise dysfunktionale geteilte Betreuung /in (Distanz/fehlendes Vertrauen zu Ausbildungsleiter/in), Noten- resp. Leistungsdruck durch Leitorganisation)	(z. T.) vorbeugende Wirkung Rotation & geteilter Betreuung, Durchhaltewille

Quelle: Eigene Darstellung

All diese organisationalen Merkmale reduzieren die Risikoaversion der Betriebe im Hinblick auf die Ausbildung ‚ausländischer‘ Jugendlicher, aber auch Jugendlicher mit tieferen Schulqualifikationen, die in Kleinbetrieben immer wieder als problematisch wahrgenommen werden. Das bedeutet für ‚ausländische‘ Jugendliche, dass das verbundspezifische Selektionsverfahren als institutioneller Konversionsfaktor wirkt, indem er ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöht und damit ihre *Capability for Education* erhöht. Auf der anderen Seite gewährt die Leitorganisation aber einem für sie wichtigen Betrieb ein im Vergleich zu den anderen Betrieben großes Mitspracherecht, was sich als *Beschränkung der Capability for Work* auswirken und mit der durch die privatwirtschaftliche Trägerschaft gegebene finanzielle Abhängigkeit von diesem Betrieb zusammenhängt.

Hinsichtlich der Ermöglichung gelingender Ausbildungsverhältnisse (Forschungsfrage 2) besitzt der Verbund aufgrund folgender organisationspezifischer Merkmale, welche als organisationale oder institutionelle Konversionsfaktoren wirken, integratives Potential: Er sieht für die meisten Berufe mindestens eine Rotation vor und die Betreuung zwischen den Berufsbildner/innen und den Ausbilder/innen ist geteilt – beide Merkmale sind institutionelle Konversionsfaktoren. Zudem bestehen organisationale Konversionsfaktoren wie die Versetzung sowie eine verbundeigene Sozialberatung. Darüber hinaus kann die Aussicht auf eine Festanstellung in einem der Ausbildungsbetriebe als organisationaler Konversionsfaktor betrachtet werden, denn dadurch wird die *Capability for Work* der Lernenden erhöht: Die Lernenden schätzen es, nach der Ausbildung die Zusicherung zu haben, von einem der Betriebe übernommen zu werden. Aufgrund der privatwirtschaftlichen Ausrichtung des Verbunds besteht für die Leitorganisation die Notwendigkeit, den Betrieben den gewünschten Branchennachwuchs zu liefern. Dieser Aspekt deutet auf eine motivationssteigernde und vielleicht auch integrative Wirkung hinsichtlich des erfolgreichen Abschließens der Ausbildung auch für lehrabbruchgefährdete Lernende.

Die genannten sozialen Konversionsfaktoren tragen auch bei jenen Jugendlichen, bei denen ein erhöhtes Risiko auf eine Lehrvertragsauflösung besteht, zu einem erfolgreichen Abschluss der Ausbildung bei und erhöhen damit ihre *Capability for Education* sowie ihre *Capability for Work*.

Eine Einschränkung des integrativen Potentials ergibt sich hingegen daraus, dass die Leitorganisation weiter von den Lernenden und dem Betriebsalltag entfernt ist, weil Transportnet als großer Verbund einen hohen Grad an Dezentralisierung aufweist. Darüber hinaus stehen aufgrund der hochgradigen Professionalisierung der Leitorganisation (ebenfalls eine Folge der Größe) sowie der betriebszentrierten Ausbildungsphilosophie (eine Folge der privatwirtschaftlichen Trägerschaft) nicht die einzelnen (Betreuungs-)Personen im Zentrum, sondern deren Funktion. Sie können problemlos ausgetauscht werden, was zu einer distanzierteren Beziehung zu den Lernen-

den führen kann, bei der es schwierig ist, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen. Dies birgt in Kombination mit der Ausbildungsphilosophie ‚*Lebensunternehmer/in*‘ die Gefahr, dass Probleme z.T. zu spät erkannt werden, weil von den Lernenden im Sinne der projektförmigen Welt mehr Selbstverantwortung und Selbstorganisation erwartet wird, sie die Leitorganisation aber oftmals nicht von sich aus kontaktieren.

Damit ihre Ausbildung gelingt, erfordern Jugendliche mit einem erhöhten Lehrvertragsauflösungsrisiko eine besondere Unterstützung. Diese bietet Transportnet jedoch nicht an, weshalb die geteilte Betreuung nur eingeschränkt als institutioneller Konversionsfaktor wirken kann. Des Weiteren besteht vonseiten der Leitorganisation ein hoher Druck hinsichtlich schulischer Leistungen. Gleichwohl bietet sie keine unentgeltlichen Nachhilfeleistungen an, sondern stellt den Lernenden lediglich eine Liste mit möglichen Nachhilfelehrkräften zur Verfügung. Aufgrund der Größe des Verbunds wäre der Koordinations- und Planungsaufwand zur Organisation der Nachhilfestunden vermutlich zu hoch und würde sich finanziell nicht lohnen. (Seiterle 2016) Es zeigt sich, dass die Werte der industriellen Welt für die Koordination von Transportnet wichtig sind, da es eine große, komplexe Organisation ist. Zudem spielt die projektförmige Welt eine zentrale Rolle. Die Bedeutung dieser beiden Welten, welche bei der Selektion integrativ wirkt, führt in der Ausbildung zu einer Entwertung der Logiken der häuslichen Welt. Dies kann Risiken für den Zusammenhalt im Rahmen der geteilten Betreuung nach sich ziehen. All dies sind Faktoren, die als *Beschränkungen* gelten, da sie die *Capability for Education* der Lernenden begrenzen.

Die fehlende oder eingeschränkte Rotation bei der Gebäudereinigung sowie beim Gleisbau bewirkt, dass sie als Schutzfaktor gegen Lehrvertragsauflösungen und somit als Konversionsfaktor teilweise oder gänzlich wegfällt. Dies ist vermutlich einer der Hauptgründe dafür, dass die Vertragsauflösungsquote deutlich höher ist als bei den anderen Berufsgruppen wie bspw. dem KV. Eine weitere Ursache für häufigere Vertragsauflösungen könnte darin bestehen, dass der Bewerber/innenpool bei diesen Berufen kleiner ist. Die Leitorganisation bildet deshalb auch Lernende aus, die von Anfang an weniger motiviert und leistungsfähig sind als bspw. KV-Lernende, weshalb Vertragsauflösungen im Gleisbau und in der Gebäudereinigung von Anfang an wahrscheinlich sind.

Zudem besteht in diesen Berufsgruppen im Gegensatz zur kaufmännischen Ausbildung nicht die Möglichkeit, sich im letzten Jahr auf einen gewünschten Schwerpunkt zu spezialisieren. Die Schwerpunktwahl verleiht eine Partizipationsmöglichkeit und erhöht damit die *Capability for Voice* der Lernenden, denn sie haben eine – wenn auch eine eingeschränkte – Wahlmöglichkeit. Es besteht jedoch auch für die KV-Lernenden keine komplette Wahlfreiheit, denn sie müssen erneut ein Bewerbungsverfahren durchlaufen, und sie haben nicht die Gewissheit, in ihrem Wunschschwerpunkt eingeteilt

zu werden. Eine reelle Wahlfreiheit bestünde laut Bonvin und Farvaque (2007, 13) lediglich dann, wenn ein Individuum zwischen vergleichbaren, von ihm als erstrebenswert eingestuften Alternativen wählen kann. Insgesamt deuten die Ergebnisse aber gleichwohl darauf hin, dass die fehlende bzw. eingeschränkte Rotation, die tiefere Motivation der Lernenden und die fehlende Wahlmöglichkeit bei den Gleisbau- und den Gebäudereinigungslernenden zu einer höheren Vertragsauflösungs-Quote führen.

Weitere Beschränkungen der *Fähigkeiten* bestehen für die Lernenden aller Berufe dahingehend, als sie abgesehen von den Wünschen bezüglich der Rotation und des Schwerpunktjahres wenig Mitspracherecht besitzen. Diese *Beschränkung der Capability for Voice* führt teilweise dazu, dass Lernende versuchen, sich selber zu organisieren. Der dabei erlebte Zusammenhalt, welcher durch die Verbundausbildung möglich wird, kann unter der Voraussetzung, dass die Leitorganisation die Bemühungen ernst nimmt und darauf eingeht, als Konversionsfaktor betrachtet werden. Dies ist aber nicht immer der Fall, was mit der privatwirtschaftlichen Trägerschaft erklärt werden kann – die Leitorganisation stellte sich auf die Seite des Betriebs und kommt den Wünschen der Lernenden nicht entgegen. In der Folge wird die Akteursfähigkeit von Lernenden zugunsten marktwirtschaftlicher Kriterien beschnitten, indem auch seine *Capability for Work* beschränkt wird: Sie erachten die Arbeit als sinnlos und ausbeuterisch, weil sie nichts lernen und deshalb die Lernziele für die Lehrabschlussprüfung nicht erreichen können. Auf diese Weise ermöglicht die Ausbildung ihnen lediglich eine Arbeitsmarktfähigkeit und sie werden nicht dabei unterstützt, eine zufriedenstellende Arbeit zu verrichten, bei der sie respektiert werden und einen Beitrag leisten können (Powell und McGrath 2014, 289).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass bei Transport die Rentabilität der Lernenden im Sinne der Marktwelt im Vordergrund steht und damit eine betriebszentrierte Ausbildung vorherrscht. Das Potential zur Integration benachteiligter Jugendlicher und zur Ermöglichung gelingender Ausbildungsverhältnisse ist zwar vorhanden, aber nicht bei allen Berufen gleich hoch: Bei der Lernendenauswahl ist das Potential bei den unbeliebteren Berufen Gleisbau und Gebäudereinigung höher, in Bezug auf die Ausbildung hingegen ist es in den kaufmännischen Berufen besonders hoch.

Im Anschluss an die zweite Einzelfallanalyse zum Verbund Transportnet folgt nun die dritte zu Spednet. Sie ist ebenfalls in fünf Punkte gegliedert: Zuerst wird der Verbund anhand eines Kurzporträts vorgestellt (6.3.1), anschließend die befragten Lernenden (6.3.2). Danach folgen die Resultate zu den beiden Forschungsfragen (Punkte 6.3.3 und 6.3.4). Der Abschnitt schließt mit den Schlussfolgerungen (6.3.5).

### 6.3 Spednet: ein kleiner Verbund aus der Speditionsbranche

In diesem Abschnitt wird anhand der Analyse der Daten zu Spednet aufgezeigt, dass im Verbund das Potential vorhanden ist, benachteiligte Jugendliche sowohl bezüglich der Lernendenselektion als auch bezüglich gelingender Ausbildungsverhältnisse in die berufliche Grundbildung zu integrieren. Das Integrationspotential zeigt sich quantitativ in einem hohen Anteil ‚ausländischer‘ (44 Prozent)<sup>60</sup> und schulisch schwächerer Lernender sowie in einer sehr tiefen Lehrvertragsauflösungs-Quote (rund 9 Prozent)<sup>61</sup> (vgl. Tabellen 14 und 15). Die Integration ist auf qualitativer Ebene einerseits mit diversen organisationsspezifischen Merkmalen zu begründen, welche als institutionelle Konversionsfaktoren wirken und die *Fähigkeiten* (v.a. *Capability for Education*, *Capability for Work* und *Capability for Voice*, aber auch *Capability to Aspire*) der Lernenden befördern. Andererseits hängt sie mit einer durch die privatwirtschaftliche Trägerschaft gegebenen marktwirtschaftlichen Notwendigkeit und der Größe des Verbunds zusammen. Die Trägerschaft hat aber hinsichtlich der Unterstützung der Lernenden auch eine *beschränkende Wirkung*.

Die Resultate lassen für Spednet eine ähnliche Ausbildungsphilosophie herauskristallisieren wie bei Transportnet, aber mit einer entscheidenden anderen Nuance, nämlich eine familiär-marktorientierte und betriebszentrierte. Das bedeutet einerseits, dass im Verbund im Unterschied zu Transportnet großen Wert auf Nähe zwischen der Leitorganisation und den Betrieben und Lernenden gelegt wird. Andererseits ist der Integrationsgedanke gegenüber als ‚schwächer‘ oder ‚ungeeigneter‘ geltenden Lernenden wie bei Transportnet nicht per se gegeben. Dennoch lassen sich auch bei Spednet eine Reihe integrationsfördernder Merkmale feststellen. Auch hier ist – wie bei Transportnet – der markt- und betriebsorientierte Teil der Haltung auf die privatwirtschaftliche Trägerschaft zurückzuführen. Der familiäre Teil hingegen hängt mit der kleinen Größe des Verbunds zusammen.

Bei Spednet sind drei Welten zentral: die *Marktwelt*, die *Welt des Rufs* und die *häusliche Welt* – Letztere in erster Linie bezüglich gelingender Aus-

---

<sup>60</sup> Berechnungsmethode: anhand einer verbundsinternen Lernendenstatistik der Kohorten mit Ausbildungsbeginn 2006 bis 2011 mit Individualdaten. Die Bestimmung des Migrationshintergrunds erfolgte aufgrund des Nachnamens.

Wird der Anteil anhand des Bürgerorts berechnet, ergibt dies 37 Prozent ‚ausländische‘ Lernende, was verglichen mit den 18 Prozent des BFS (bei denen alle ‚ausländischen‘ Staatsangehörigen als ausländisch zählen) immer noch sehr hoch ist (vgl. Punkt 2.3.2).

<sup>61</sup> Berechnungsmethode: anhand einer verbundsinternen Lernendenstatistik der Kohorten mit Ausbildungsbeginn 2001 bis 2011 mit Individualdaten wurde die Lehrvertragsauflösungsquote pro Kohorte berechnet (anhand der Anzahl Erstlehrjahrs-Lernenden im Verhältnis zu den Vertragsauflösenden derselben Kohorte), anschließend der Mittelwert aller Kohorten. Weitere Ausführungen siehe Punkt 6.3.4.

bildungsverhältnisse (wohingegen sie bei der Selektion nur am Rand zum Tragen kommt). Neben diesen drei zentralen spielen auch andere Welten eine Rolle im Verbund: Die Selektionskriterien stützen sich primär auf die *projektförmige Welt*, die *Welt der Inspiration* und die *industrielle Welt*. Die *staatsbürgerliche Welt* hingegen wird großmehrheitlich (implizit oder auch explizit) zurückgewiesen. Bezüglich der Selektion erweist sich die geringe Bedeutung der häuslichen Welt als integrativ, weil die anderen fünf Welten hier problemlösend wirken. Für gelingende Ausbildungen hingegen zeigt es sich als sehr fruchtbar, wenn die Werte der häuslichen Welt wie bei Spednet wichtig sind. Diese kontextabhängige Bedeutung einer Welt zeigt deren Ambivalenz. Im Hinblick auf die staatsbürgerliche Welt zeigt sich eine vergleichbare Dynamik: Die marginale Bedeutung staatsbürgerlicher Werte bei Spednet könnte eigentlich einen negativen Effekt auf die Integration bei der Selektion haben, aber diese Möglichkeit wird durch die Bedeutung der Welt des Rufs neutralisiert.

Im Anschluss an ein Porträt des Verbunds sowie einen kurzen Überblick über die befragten Lernenden werden diese Resultate nachfolgend an ausgewählten empirischen Beispielen evident gemacht und weiter ausgeführt.

### 6.3.1 *Porträt des Verbunds*

Spednet ist ein kleiner, privatwirtschaftlich ausgerichteter Lehrbetriebsverbund der Speditionslogistik.<sup>62</sup> Der Verbund wurde 2001 als Verein gegründet und gehört zu einem Verband der international tätigen Speditions- und Logistikunternehmen in der Schweiz. Initiiert wurde der Verbund aufgrund der Reformierung des Berufs Kaufmann/Kauffrau Speditionslogistik, die 2003 in Kraft trat: Die Reformierung hatte zur Folge, dass viele KMU aufgrund des erhöhten Aufwands oder der anspruchsvolleren Tätigkeitsbereiche, die sie nicht mehr vollumfänglich abdecken konnten, keine Lernenden mehr alleine ausbilden konnten.<sup>63</sup> In der Verbundform hingegen war und ist es auch den KMU der Speditionsbranche trotz der Reformierung möglich, Lernende auszubilden, da diese ihre Ausbildung in mehreren Betrieben absolvieren. Eines der Hauptmotive bei der Gründung des Lehrbetriebsverbunds war deshalb die Rekrutierung von Nachwuchskräften für die Branche, den regionalen Arbeitsmarkt und die Ausbildungsbetriebe. Nach wie vor hat die Schaffung einer ausreichenden Anzahl an Ausbildungsplätzen im Verbund oberste Priorität. Der Verbund finanziert sich in erster Linie durch die Mitgliederbeiträge der Ausbildungsbetriebe sowie zusätzlich durch Schulungen und Dienstleistungen, welche auch andere Betriebe der Branche einkaufen können. Da

---

<sup>62</sup> Das Porträt des Verbunds Spednet basiert auf einer Analyse von Seiterle (2016).

<sup>63</sup> Für mehr Informationen zur Reform der kaufmännischen Grundbildung siehe BBT (2003a; 2003b), Pilz (2003) und Dörig (2001).

Spednet weder eine staatliche Anschubfinanzierung bekam noch sonstige staatliche Unterstützung erhält, sind sowohl die Gründungsinitiative als auch die Trägerschaft als *privatwirtschaftlich* einzustufen. Im Vergleich zu den anderen drei Verbänden ist er am deutlichsten als unternehmensförmig einzustufen.

Spednet wird aufgrund der kleinen Anzahl Lernender als *kleiner Verbund* kategorisiert: 2014 bildete er 40 Lernende in 40 Betrieben aus, welche alle in einer urbanen Region der Deutschschweiz ansässig sind. Die Lernenden werden vorwiegend im KV-Beruf Kaufmann/Kauffrau Internationale Speditionsllogistik EFZ sowie vereinzelt in drei anderen KV-Berufen – Kaufmann/Kauffrau Dienstleistung & Administration EFZ, Büroassistent/in EBA (Fachrichtungen Speditionsllogistik sowie Zoll und Spedition) – ausgebildet. Spednet ist somit branchen- *und* berufshomogen und auf eine Region beschränkt.

Der Verbund bietet zwei Ausbildungsmodelle an: Zum einen die Lernenden vom *Verbundmodell*, welche direkt bei Spednet angestellt sind und jährlich zwischen den verschiedenen Mitgliedsfirmen rotieren, zum anderen die Lernenden vom *Betriebsmodell*, welche nicht beim Verbund, sondern beim Ausbildungsbetrieb selbst angestellt sind und hier ihre gesamte Ausbildungszeit verbringen. Spednet übernimmt hier lediglich die Rekrutierung sowie die Betreuung der Lernenden. Betriebe, die dieses Modell bevorzugen, decken in der Regel alle geforderten Ausbildungsbereiche ab, verfügen jedoch nicht über genug Ressourcen zur Betreuung der Lernenden.

### 6.3.2 Befragte Lernende

Von Spednet befragte ich drei Lernende, welche sich noch in der Ausbildung befanden (Sabrina, Michael und Galiba), sowie einen ehemaligen Lernenden, welcher die Ausbildung beim Verbund erfolgreich abgeschlossen hatte (Philipp). Alle vier waren im Verbundmodell und begannen die Ausbildung als Speditionskaufleute, aber Philipp wechselte im zweiten Ausbildungsjahr die Branche und beendete die Ausbildung als Kaufmann Dienstleistung & Administration. Michael hatte vor der Ausbildung bei Spednet eine Ausbildung als Koch begonnen und diese nach dem ersten Jahr abgebrochen, weil er die Arbeitszeiten als sehr unangenehm empfand.

Unter dem folgenden Punkt wird die erste Forschungsfrage (Wie trägt die verbundspezifische Rekrutierung und Selektion von Lernenden zur Integration von benachteiligten Jugendlichen in eine Berufsausbildung bei?) für Spednet untersucht. Zuerst folgt eine Beschreibung des Selektionsprozesses, anschließend werden die Auswahlkriterien der Leitorganisation und der Betriebe erläutert und analysiert, ob Letztere ein Mitspracherecht besitzen. Es werden lediglich jene Aspekte detailliert beschrieben, die sich von Integranet und Transportnet unterscheiden.

#### **Selektionsverfahren**

Die Stufen, die ein/e Bewerber/in im Rahmen der Selektion bei Spednet bestehen muss, um eine Ausbildung im Verbund absolvieren zu können, sind die Folgenden:

1. Vorselektion: schriftliche Bewerbung
2. Leistungstest
3. Vorstellungsgespräch
4. Schnupperlehre

Wie bei Integranet findet die Schnupperlehre ganz zum Schluss – nach dem Vorstellungsgespräch – statt, weshalb die Betriebe später ein Mitspracherecht erhalten als bei Transportnet. Der Ablauf der ersten drei Stufen ist denn auch sehr ähnlich wie bei Integranet. Einzig bei der Schnupperlehre gibt es eine Differenz: Die Bewerber/innen absolvieren sie bei mindestens zwei Firmen. Die Betriebe erhalten je ein bis zwei Bewerbende, welche von der Leitorganisation vorselektioniert wurden. Sie erhalten also wie bei Integranet und Transportnet keine Auswahl verschiedener Bewerber/innen, sondern validieren die Vorselektion der Leitorganisation.

#### **Auswahlkriterien**

Aufgrund der Interviewaussagen der Ausbildungsleiter/innen und der Berufsbildner/innen kristallisieren sich bei Spednet zwei Hauptkriterien heraus, welche die Kandidatinnen und Kandidaten erfüllen müssen, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten: einerseits eine hohe intrinsische Motivation für die Speditonsbranche, andererseits adäquates Verhalten (Freundlichkeit, Höflichkeit und Ehrlichkeit). Ersteres wird bereits bei der Vorselektion begutachtet – Bewerber/innen, welche im Motivationsschreiben zeigen, dass sie sich mit der Branche auseinandergesetzt haben und dafür ein großes Interesse zeigen, haben die besten Chancen, eine Stufe weiter zu kommen. Das Kriterium der Motivation wird in erster Linie mit den Ausbildungsbetrieben begründet. Diese sind daran interessiert, zukünftige Fachkräfte für die Speditonsbranche auszubilden, welche wenn immer möglich nach Ausbildungsabschluss in der Branche – im besten Fall gleich im selben Betrieb – bleiben. Ein Berufsbildner sagte dazu: „Das Ziel ist es eigentlich immer, die [Lernenden] übernehmen zu können.“ Eine Ausbildungsleiterin beschrieb das Selektionskriterium diesbezüglich folgendermaßen:

Für unsere Betriebe wäre ein Argument: „Weil es mir gefällt zu wissen, woher die Ware kommt, die Ware zu transportieren, und weil ich Freude daran habe, jedes Jahr einen neuen Lehrbetrieb kennen zu lernen.“ [...] Die Identifikation mit der Branche ist wichtig. Damit wir nicht Gefahr laufen, dass sie nach drei Monaten sagen: „Ich würde doch lieber etwas mit Metall machen!“

Die Ausbildungsleiterin rückte in ihrer Argumentation Kriterien der Welt der Inspiration in den Vordergrund, bei denen jenen Bewerber/innen Größe zugesprochen wird, welche eine Begeisterungsfähigkeit für ihren Beruf sowie die Branche an den Tag legen. (Boltanski und Thévenot 2007, 228) Diese Kriterien sind mit Werten der Marktwelt und der industriellen Welt verknüpft: Wenn eine Lernende bereits nach drei Monaten merken würde, dass ihr die Spedition doch nicht gefällt, würde sie der Branche womöglich nicht als Fachkraft erhalten bleiben und stattdessen zur Konkurrenz – hier im Beispiel die Metallbranche – wechseln. Der Konkurrenzkampf um Nachwuchs zwischen verschiedenen Firmen und Branchen spielt in der Marktwelt eine zentrale Rolle. Fachkräftemangel stört aber auch die Ordnung der industriellen Welt, weil dies langfristig zu fehlender Expertise in der Branche führt und somit die Planung erschwert.

Wie bei Transportnet herrscht somit auch bei Spednet ein Kompromiss zwischen der Welt der Inspiration und der industriellen Welt vor: Je motivierter die Lernenden für Beruf und Branche sind und somit die Anforderungen der Welt der Inspiration erfüllen, desto eher bleiben sie der Branche später als Arbeitskräfte erhalten und desto eher sind sie keine Fehlinvestition. Die Sicherung des Branchennachwuchses bedarf einer langfristigen Planung des Einsatzes der benötigten Arbeitskräfte. Dies ist eine Forminvestition, die den Logiken der industriellen Welt entspricht. Diese gesamte Argumentationskette sowie der dazugehörige Weltenmix lässt sich mit der privatwirtschaftlichen Trägerschaft der beiden Verbände erklären, weil den Betrieben zukünftiger Nachwuchs verkauft wird, den diese nach der Ausbildung als Arbeitskräfte anstellen möchten. Dies ist in Zusammenhang mit dem unmittelbaren Nutzen, den die Betriebe daraus ziehen, ein Merkmal von Unternehmensorganisationen und widerspiegelt den betriebszentrierten, marktorientierten Teil der Ausbildungsphilosophie (vgl. Punkt 4.2.2).

Des Weiteren rücken die Logiken der projektförmigen Welt in den Vordergrund, indem die Befragte betonte, gute Bewerber/innen rotierten während der Ausbildung gern von einem Betrieb zum nächsten, weil sie „Freude“ daran haben, neue Betriebe kennenzulernen. Diese Offenheit für Neues und die Neugierde sind in der projektförmigen Welt ein Kriterium für Größe. Auch in folgendem Zitat eines Selektionsverantwortlichen der Leitorganisation zeigt sich die Bedeutung der Logiken dieser Welt – Weltoffenheit, Kommunikationsfähigkeit auf verschiedene Sprachen und mit fremden Leuten sowie Durchsetzungsfähigkeit sind Eigenschaften, die Lernende in der projektförmigen Welt zu großen Wesen machen:

Wir hätten gern weltoffene, zuverlässige junge Menschen, die sich in der Welt des Transports wohl fühlen, sich durchsetzen können und teamfähig sind. [...] Die Lernenden in der Spedition sind sehr schnell international tätig – [deshalb ist es wichtig], dass sie keine Hemmungen haben, auf Englisch oder Französisch zu kommunizieren, [...] mal mit einem Agenten in Singapur zu telefonieren, wenn es sein muss, dass sie Freude daran haben.

Die Lernenden müssen ihre Hemmungen ablegen und bereit sein, auf eine sichere, sie beschützende Umgebung zu verzichten, um sich stets auf Geschäftspartner/innen einlassen zu können. Dies ist die Forminvestition in die projektförmige Welt: der „Verzicht auf alles, was die Verfügbarkeit, d.h. das Engagementvermögen bei einem neuen Projekt behindern könnte. [...] Nichts darf [...] die Bewegungen beeinträchtigen.“ (Boltanski und Chiapello 2003, 169)

Ein weiteres Selektionskriterium ist die Wirtschaftstauglichkeit. Auf die Frage, welche Lernenden sie ausbilden wolle, antwortete die Geschäftsleiterin: „Wirtschaftstaugliche. Wirtschaftstauglich sind solche, die präsent sind, [...] nicht jeden Monat ‚Köpfeli-Bücheliweh‘ haben, solche, die konzentriert sind, mit einem gewissen Anstand, einfach Selbstkompetenz, [...] die, die arbeiten können. Punkt. Die keine Probleme machen.“ Die Befragte assoziiert ‚Wirtschaftstauglichkeit‘ mit Attributen wie Präsenz und Konzentration – Qualitätsmerkmalen der industriellen Welt – sowie mit Anstand – einem Qualitätsmerkmal der häuslichen Welt. Die Lernenden sollen somit während der Ausbildung möglichst produktiv arbeiten und zu arbeitsfähigen zukünftigen Nachwuchskräften ausgebildet werden. Auf der Stufe der Vorselektion spielen zudem die Absenzen während der obligatorischen Schulzeit eine große Rolle – diese können als Ausschlusskriterium dienen, was mit dem hohen Anspruch der Betriebe an qualifizierte Lernende begründet wird:

Die unentschuldigten Absenzen ist ganz klar ein No-Go, [...] und auch die entschuldigden, wir möchten vier Zeugnisse zurück. Da schauen wir, sind es Wiederholungstäter oder war einfach einmal ein Blinddarm oder ein Beinbruch. [...] Das ist ein wichtiges Kriterium, weil [...] unsere Betriebe einen sehr hohen Anspruch haben, denn sie [...] bezahlen unsere Dienstleistung.

Auch in diesem Zitat rückte die Ausbildungsleiterin die Werte der Marktwelt in den Vordergrund, denn sie argumentierte damit, dass die Betriebe (als Kunden von Spednet) für die Dienstleistungen der Leitorganisation (Rekrutierung geeigneter Lernenden) bezahlen – die Lernenden nehmen dabei die Position des „nachgefragten Gutes mit knappem Angebot“ (Diaz-Bone 2009, 243) ein. Die Größe der Lernenden wird anhand der Angaben zu den Absenzen im Zeugnis beurteilt, womit das Zeugnis zum Objekt und Gradmesser für die Prüfung in der Marktwelt wird. Der Fokus auf die Ordnung der Marktwelt zeigt sich auch auf der Webseite des Verbunds: Die Leitorganisation ist darauf angewiesen, wenn immer möglich alle Ausbildungsplätze zu besetzen, weil das Ziel des Verbunds darin besteht, „die Mitgliedfirmen bei der Ausbildung der Lernenden qualifiziert zu unterstützen und zu begleiten um somit einen wichtigen Beitrag zur Förderung des Branchennachwuchses zu leisten“ (von der Webseite von Spednet). Die Förderung von qualifiziertem Branchennachwuchs für die Spedition ist ein langfristiges Ziel des Verbunds, weshalb hier auch die Werte der industriellen Welt in den Mittelpunkt rücken. Die zentrale Bedeutung dieses Ziels ist damit zu erklären, dass der

Verbund bottom-up aus der Branche entstanden ist und fast ausschließlich von privatwirtschaftlichen Trägern finanziert wird.

### **Bewerber/innenpool**

Ein zentrales Problem, mit dem Spednet bei der Lernendenrekrutierung zu kämpfen hat, besteht darin, dass die angebotenen Ausbildungsberufe im Bereich Spedition und Logistik im Vergleich zu anderen, prestigeträchtigeren kaufmännischen Berufen wie Bank-, Versicherungs- oder Reiseverkehrskauffrau/-mann eher randständige Berufe repräsentieren, die bei den Schulabgänger/innen sowohl unbekannt als auch unbeliebt sind: „Das ist dort, wo wir zu kämpfen haben, am Imageproblem, vor allem, wenn der Junge oder das Mädchen heimkommt, ‚Ich mache eine Spedilehre.‘ – ‚Willst du nicht auf die Bank? Was hast du denn für Zukunftsmöglichkeiten?‘“ Die Ausbildungsleiterin beklagte das schlechte Image, das Berufen im Bereich Speditionslogistik ihrer Ansicht nach zu Unrecht anhaftet. Mit dieser Argumentation stützte sie sich auf die Rationalitäten der Welt des Rufs, denn sie bezeichnete die Branche als unbekannt und sagte, sie habe ein ‚Imageproblem‘. Der Logik dieser Welt nach wertlos zu sein, bedeutet, „alltäglich oder banal zu sein, überhaupt kein Image zu besitzen, was normalerweise gleichzusetzen ist mit einer völligen Unbekanntheit des Produkts“ (Boltanski und Thévenot 2007, 253).

Für den Verbund ist die alljährlich von Neuem stattfindende Bewerbungszeit deshalb jeweils eine Bewährungsprobe, in welcher der Verbund seine Größe in der Welt des Rufs unter Beweis stellen muss. Das schlechte Image resp. die Unbekanntheit des Verbunds hängen mit seiner Größe zusammen: Als kleiner Verbund ist es für Spednet schwierig, sich einen Ruf aufzubauen, weil er sich ein professionelles Marketing finanziell nicht zu leisten vermag. Auch ein Berufsbildner beklagte die Unbeliebtheit der Branche. Er meinte, die gut qualifizierten resp. geeigneten Schulabgänger/innen, welche sich für eine kaufmännische Ausbildung interessieren, würden sich primär beim Banken-, Versicherungs- und Treuhandbereich bewerben, nicht in der Spedition. Dies führe dazu, dass Spednet sich gezwungen sieht, aus einem Pool eher ‚zweitklassiger‘ Bewerber/innen auszuwählen:

Wir sind als Branche nicht die Nummer eins, was sich die jungen Leute aussuchen. [...] Zu den Banken, Versicherungen und in den Treuhandbereich gehen die Topleute hin. Dann haben wir den Pott, wo wir alles drinnen haben, [da] suchen wir uns dann die Leute aus, die zu uns kommen.

Die Ausgangslage zur Rekrutierung von geeigneten Lernenden ist somit in Anbetracht des schlechten Images des Ausbildungsberufes Kauffrau/-mann Spedition & Logistik sowohl aus Sicht der Berufsbildner/innen als auch der Leitorganisation ungünstig. Deshalb sieht sich Letztere gezwungen, auf Jugendliche mit vergleichsweise schwachen schulischen Leistungen oder potentielle „Risiko-Jugendliche“ (bspw. Jugendliche, die bereits eine Ausbildung abgebrochen haben) zurückzugreifen. Problematisch erscheint Ersteres

v.a. bezüglich des häufig unterschätzten, tatsächlich aber sehr hohen Anforderungsniveaus des Ausbildungsberufes. Während Lernende in der Branche Dienstleistung und Administration (D&A) lediglich 23 und im Bankwesen 70 Betriebsleistungsziele erarbeiten müssen, sind es in der Speditionsbranche derer 120. Für schulisch schwächere Jugendliche erweist sich dieses Rekrutierungsproblem in Zusammenhang mit dem Ziel, genügend Branchennachwuchs auszubilden, jedoch gerade als Chance, Zugang zu einem Ausbildungsplatz im Verbund zu erhalten. Der Kompromiss zwischen der Welt des Rufs und der Marktwelt kann auf diese Weise ausschließende Kriterien der häuslichen Welt (soziale Passung ins Team) und der industriellen Welt (hohe erwartete Produktivität und Effizienz aufgrund von Schulqualifikationen) neutralisieren. Da dadurch die *Capability for Education* von ansonsten benachteiligten Jugendlichen erhöht wird, wirken die organisationalen Spezifika Unbekanntheit von Verbund, Branche und Beruf mit dem daraus resultierenden Rekrutierungsproblem – vergleichbar mit jenem im Gleisbau und in der Gebäudereinigung bei Transportnet – als organisationale Konversionsfaktoren. Bei drei der befragten Lernenden war dies der Fall und sie teilten somit den gemeinsamen Erfahrungshintergrund der als problematisch geltenden Bewerber/innen: Sabrina und Galiba – beides Bewerberinnen mit Migrationshintergrund – mussten sehr viele Bewerbungen schreiben (bei Galiba waren es über 200), Galiba hatte zudem das Gymnasium abbrechen müssen, und Michael hatte seine Ausbildung als Koch abgebrochen.

Neben schulisch schwächeren Bewerber/innen vergibt die Leitorganisation im gesamtschweizerischen Vergleich auch überdurchschnittlich viele Ausbildungsplätze an Jugendliche mit Migrationshintergrund, wie eine Auszählung einer Lernendenstatistik ergab: Je nach Berechnungsmethode sind 37 bis 44 Prozent der Lernenden ‚ausländisch‘ (vgl. weiter oben). Diesbezüglich wies eine Ausbildungsleiterin auf den vergleichsweise hohen Ausländeranteil in der Stadt, in welcher Spednet ansässig ist, hin. Dies sei aber nicht der einzige Grund, weshalb der Anteil ausländischer Lernender so hoch ist, im Gegenteil – die Leitorganisation bedauerte die Heterogenität ihrer Lernender keineswegs und auch die Betriebe monierten diesen Umstand nicht, wie eine Ausbildungsleiterin erklärte: „Wir haben sehr viele mit Migrationshintergrund, die wir auch bewusst fördern, weil [...] sie vom intellektuellen Niveau her meistens hochstehend sind. Aber die haben einfach Mühe wegen dem Deutsch, und daran kann man arbeiten.“ Die Ausbildungsleiterin betonte damit, Sprachdefizite seien nicht gravierend, weil man diese aufholen könne. Diese pragmatisch-optimistische Haltung ist Teil der marktorientierten Ausbildungsphilosophie, in der die Lernende mithilfe des Verbunds ‚fit für den Arbeitsmarkt‘ sowie für die Arbeit als Speditionslogistiker/innen in den Betrieben werden sollen. ‚ausländischen‘ Jugendlichen wird so der Zugang zu einem Ausbildungsplatz im Verbund erleichtert und damit ihre *Capability for Education* erhöht.

Ein Berufsbildner hingegen meinte, die Qualität der Lernenden sei in den letzten Jahren deutlich schlechter geworden. Dies macht er u.a. daran fest, dass beim Verbund vermehrt Lernende mit Migrationshintergrund eine Ausbildung absolvieren, weil er wie oben erwähnt nach wie vor nicht die besten Schulabgänger/innen anziehe. Diese ‚ausländischen‘ Lernenden hätten seines Erachtens mangelhafte Deutschkenntnisse, was sich sowohl negativ auf den Kundenkontakt als auch auf die Schulleistungen auswirke:

Die Qualität des Rohmaterials nimmt ab. [...] Wenn wir die Lehrlinge rekrutieren, [...] das spürt man einfach, die Qualität, der schulische Rucksack [...] dieser jungen Leute, die von den Schulen kommen [...]. Allein die deutsche Sprache ist bei diesen ‚ausländischen‘ Vertretern ein großes Problem.

Die Bezeichnung der Lernenden als „Rohmaterial“ deutet – vergleichbar mit dem Beispiel der Ausbildungsleiterin von Transportnet unter Punkt 6.2.3 – auf eine ökonomisierte Sprache bezüglich Menschen und damit auf die Logiken der Marktwelt, in der Menschen mit dem Zweck der Gewinnsteigerung zum Produkt werden. Auch bei Spednet lässt sich dieses Vokabular auf das Selbstverständnis des Verbunds als Unternehmensorganisation und damit auf die privatwirtschaftliche Trägerschaft zurückführen. Sie ist Teil der betriebszentrierten, marktorientierten Ausbildungsphilosophie, in der ein funktionalistisches Verständnis des Ausbildungszwecks vorherrscht.

Trotz der Einwände und Vorbehalte einiger Berufsbildner/innen erhalten ausländische wie auch schulisch schwächere Jugendliche, welche in traditionellen einzelbetrieblichen Settings häufig benachteiligt werden, bei Spednet eine erhöhte Chance auf einen Ausbildungsplatz. Die Integrationsleistung basiert dabei auf zwei Aspekten: Einerseits besteht aufgrund eines Mangels an als geeignet erachteten Bewerber/innen für die Branche eine gewisse Notwendigkeit, auch schwächere Lernende auszubilden, andererseits möchte die Leitorganisation als eher ungeeignet erachtete Jugendliche fördern, weil sie von ihren Kompetenzen überzeugt ist. In folgender Aussage wird dies deutlich:

Wir unterstützen diejenigen Jugendlichen, die wollen. [...] Wir haben immer wieder Empfehlungen von Berufsberatern, mit denen wir eng zusammenarbeiten, auch Empfehlungen von Lehrpersonen, die sagen: „Die Note ist zwar nicht so gut, aber es ist wirklich jemand Tolles, wir sehen ihn in der Speditionswelt.“ [...] Ich sag mir einfach: Jemand der will, der das nötige Rüstzeug an Verantwortung mitbringt, den kann man schulstark trimmen. Man muss einfach den Background sehen. (Ausbildungsleiterin)

Die Ausbildungsleiterin entkräftete die Anforderungen nach guten Schulnoten damit, dass motivierte Lernende ihre Leistungsdefizite in der obligatorischen Schule aufgrund ihres Willens auszugleichen und auch aufzuholen vermögen. Auf diese Weise relativiert sie die Anforderungen der industriellen Welt (eine professionelle Arbeitskraft mit ausreichendem Fachwissen zu werden) mit jenen der Welt der Inspiration (Motivation für den Beruf). Die verbundspezifischen Selektionskriterien, die mit dieser Haltung der Leitorga-

nisation einhergehen, wirken als organisationale Konversionsfaktoren, indem dadurch die Chancen schulisch schwächerer Bewerber/innen auf einen Ausbildungsplatz steigen und sich so ihre *Capability for Education* erhöht.

### **Mitspracherecht der Betriebe**

In aller Regel sind die Betriebe mit der Qualität der Spednet-Lernenden zufrieden und empfinden die Rekrutierung und Selektion durch die Leitorganisation als Entlastung. Die Auswahl geeigneter Lernender hielt ein Berufsbildner grundsätzlich für eine schwierige Aufgabe und suchte die Schuld für bisherige Problemfälle daher nicht zwingend beim Verbund:

Es ist schwierig – die [...] Jungs und Mädels machen im Verbund einen Test, die gehen in Ausbildungsbetriebe schnuppern, und [...] [zu] beurteilen, „passt der Lehrling oder passt er nicht?“ in der kurzen Zeit, [ist] denke ich wahnsinnig schwierig. [...] Es ist nicht nur bei Spednet so, sondern das Risiko geht [man] natürlich bei jedem, den man neu anstellt und nicht so kennt, [...] ein, dass etwas Schlechtes dabei rauskommt.

Es kann aber durchaus vorkommen, dass ein Betrieb spezifische Anforderungen bezüglich der Lernendenauswahl stellt, welche die Leitorganisation bei der Selektion – und auch bei der Rotation („Selektion in Raten“, vgl. hierzu auch Imdorf und Leemann 2011) – berücksichtigt. Die Anforderungen beziehen sich meistens auf das Geschlecht und das Alter der Lernenden – diese beiden sozialen Merkmale werden im Gegensatz zur nationalen Herkunft zum Zuteilungskriterium erhoben. Ausschlaggebend ist hierbei, dass die Lernenden ins Team passen sollen. Da die Leitorganisation die Erfüllung entsprechender Wünsche nicht garantieren kann, haben einige Betriebe sich entschieden, die Lernenden selber zu rekrutieren und zu selektionieren. Dies spielt besonders in kleinen Betrieben eine wichtige Rolle, so ein Berufsbildner, der sich mit dem Rekurs auf die Passung in die Belegschaft an der Wertigkeitsordnung der häuslichen Welt orientierte: „In einem Kleinbetrieb möchte ich immer wissen, ‚passt jemand rein?‘ Ich möchte einen Menschen kennen [...]. Ich schau auch mit den Leuten, ‚was meint ihr?‘ [...] Wir sind ein Team. Wenn jemand reinkommt, der nicht reinpasst, bringt das Unruhe.“

Darüber hinaus können Betriebe im Rahmen der Ausbildungsplatz-Bestätigungen, die ihnen jährlich zugesandt werden und der Leitorganisation zur Bedarfsermittlung dienen, Wünsche betreffend des Profils der/des Lernenden äußern (aus einem Protokoll von Spednet). Als Paradebeispiel wird hier ein Betrieb angeführt, der als größter Kunde von Spednet offenbar besonderes Mitspracherecht besitzt<sup>64</sup>: „Die haben nur Frauen [...]. Der Chef ist ein Mann und der Rest sind Frauen. Da müssen wir natürlich weibliche Personen rekrutieren“. Es gibt jedoch auch Betriebe, die explizit männliche Ler-

---

<sup>64</sup> Dieser Betriebe betreut jährlich insgesamt neun Lernende des Verbunds (drei pro Ausbildungsjahr) und hat ihn in finanzieller Hinsicht in der Vergangenheit bereits erheblich unterstützt.

nende fordern. Dieser Wunsch wird häufig im Zusammenhang mit dem Einsatz in Außenstellen geäußert, in dessen Kontext die Spedition als „rauerer Betrieb“ beschrieben wird. In den Interviews wurden hingegen keine Wünsche bezüglich der Schulperformance oder der nationalen Herkunft der Kandidatinnen und Kandidaten geäußert. Dies lässt vermuten, dass die für die vorliegende Studie untersuchten sozial benachteiligten Gruppen bei Spednet beim Zugang zu einem Ausbildungsplatz keine Benachteiligung erfahren.

Im Gegensatz zu Integranet und Transportnet wird den Betrieben bei Spednet offenbar mehr Mitspracherecht eingeräumt. Die ausschließenden Selektionskriterien der häuslichen Welt – vor allem die soziale Passung ins Team – rücken deshalb bei jenen Betrieben wieder in den Fokus, denen Wünsche bezüglich sozialer Merkmale der Lernenden von der Leitorganisation erfüllt werden. Diese ausschließenden Kriterien können nicht durch andere, weniger diskriminierende Kriterien neutralisiert werden, wenn die Leitorganisation nicht als vorselektionierende Instanz fungiert.

Dass die Betriebe bei Spednet mehr Mitsprache besitzen, kann sowohl mit der Größe als auch mit der Trägerschaft des Verbunds zusammenhängen: Als kleiner Verbund verfügt Spednet über geringere finanzielle Ressourcen und ist deshalb stärker von den einzelnen Betrieben abhängig. Aus diesem Grund ist der Leitorganisation daran gelegen, wenn immer möglich auf die Wünsche der Berufsbildner/innen einzugehen. Diese Haltung hängt zudem mit der familiär-marktorientierten, betriebszentrierten Ausbildungsphilosophie zusammen, welche wiederum von der privatwirtschaftlichen Trägerschaft beeinflusst wird: Aufgrund der vergleichsweise tiefen Anzahl Betriebe kennt die Leitorganisation jeden einzelnen Betrieb persönlich und ihr ist an einer guten Beziehung zu allen gelegen.

Nachdem die Forschungsfrage 1 nach dem Integrationspotential der verbundspezifischen Selektion von Lernenden bei Spednet analysiert wurde, wird unter folgendem Punkt die Forschungsfrage 2 beleuchtet: Wie ermöglicht der Lehrbetriebsverbund Spednet gelingende Ausbildungsverhältnisse?

#### *6.3.4 Ausbildungsrelevante Problemstellungen und mögliche verbundspezifische Lösungsstrategien*

### **Anzahl Lehrvertragsauflösungen bei Spednet**

Die Lehrvertragsauflösungs-Quote beim Verbund Spednet beträgt im Durchschnitt 8,6 Prozent.<sup>65</sup> Dies ist im Vergleich zu den schweizweiten Werten für Wirtschafts- und Verwaltungsberufe, zu welchen die Speditionskaufleute EFZ gezählt werden (20,9 Prozent), und jenen für Büro- und Sekretariatsbe-

---

<sup>65</sup> Aufgrund der kleinen Fallzahlen wurden EBA- und EFZ-Lernende nicht getrennt voneinander berechnet.

rufe, zu welchen Büroassistenzen EBA gehören (24,3 Prozent)<sup>66</sup>, sehr tief. In den Ausbildungsjahren 2001 bis 2011 begannen 94 Jugendliche eine Ausbildung bei Spednet, und von diesen hatten neun eine vorzeitige Vertragsauflösung. In den Kohorten der ersten Jahre wurde kein Lehrvertrag vorzeitig aufgelöst, ab 2007 waren es jeweils maximal zwei pro Kohorte.<sup>67</sup>

### **Ausbildungsrelevante Problemstellungen und Lehrvertragsauflösungen**

Die Problemstellungen, von welchen die befragten Berufsbildner/innen, Ausbildungsleiter/innen und Lernenden bei Spednet erzählten, sind in vielerlei Hinsicht vergleichbar mit jenen bei Integranet und Transportnet (vgl. Punkt 6.1.4 und 6.2.4) sowie in Einzelbetrieben (vgl. Punkt 2.3.2). Zur Vermeidung von Redundanzen werden im Folgenden lediglich jene Situationen ausführlich beschrieben, die sich von den Problemstellungen bei Integranet und Transportnet unterscheiden, oder welche die Perspektive und Erfahrungen der befragten Lernenden in den Blick nehmen.

Der Punkt, der vonseiten der Betriebe und der Leitorganisation am häufigsten genannt wurde, bezieht sich auf *ungenügende Schulleistungen*. Auch zwei der vier befragten Lernenden (Michael und Sabrina) hatten mit den schulischen Anforderungen Mühe. Sie wurden deshalb von der Leitorganisation darauf hingewiesen, dass sie die Noten unbedingt verbessern müssten – Michael sagte dazu: „Die Ausbildungsleiterin fand, es geht nicht, ‚mit solchen Noten bestehst du die Lehrabschlussprüfung nicht.‘“ Sabrina beschrieb es folgendermaßen: „Ich bin mit der Schule nicht so mitgekommen. Das sind die ersten Problemursachen gewesen. [...] Die Hauptausbildungsleiterin hat gemeint, das ging nicht.“

Wenn Lernende mit den Anforderungen der Berufsschule überfordert sind, besteht die Gefahr, dass sie die Lehrabschlussprüfung nicht bestehen. Auch wenn es in den beiden Aussagen nicht explizit angesprochen wurde, riskiert die Leitorganisation damit, dass die entsprechenden Lernenden nicht als Nachwuchskräfte zur Verfügung stehen – dies ist insbesondere für Spednet als privatwirtschaftlichem Verbund problematisch. Eine langfristige Planung wird deshalb schwierig, weshalb die Ordnungen der industriellen Welt gestört sind.

Neben ungenügenden schulischen Schwierigkeiten spielen auch *betriebliche Leistungen* sowie *zwischenmenschliche Konflikte* eine entscheidende Rolle. Sabrina hatte im ersten Betrieb Konflikte mit Teamkollegen und musste viele unbezahlte Überstunden leisten. Ihre Motivation sank, sie konnte sich

---

<sup>66</sup> Die Werte stammen aus einer unveröffentlichten Tabelle des Bundesamts für Statistik (BFS) zu Lehrvertragsauflösungen im Jahr 2012 (vgl. Punkt 6.2.4).

<sup>67</sup> Die Angaben beziehen sich auf die Lernenden im Verbundmodell. Das Betriebsmodell, bei dem die Lernenden zwar von Spednet rekrutiert und betreut, aber beim Ausbildungsbetrieb angestellt sind und hier ihre gesamte Ausbildungszeit verbringen, ist hier nicht mitberücksichtigt.

nicht mehr auf die Arbeit konzentrieren und vergaß Dinge, die ihr die Berufsbildner/innen erklärten. In der Folge wurde sie für unzureichende Arbeitsleistungen kritisiert und hatte zunehmend Angst vor einer Kündigung:

Wir [eine Berufsbildnerin und Sabrina] haben uns immer wieder in die Haare gekriegt, egal, worum es ging. Ich konnte mich nicht mehr auf die Arbeit konzentrieren, weil ich so Angst hatte, was jetzt die Folgen davon sind. [...] Sie [die Vorgesetzten] haben immer wieder den kleinsten Fehler gefunden. Sie haben aus einer Maus einen Elefanten gemacht. Ich kann es verstehen, wenn man Sachen immer wieder erklären muss [...]. Aber ich finde es auch logisch, im ersten Lehrjahr: Man kommt von der Schule in ein Transportwesen, und es ist [...] unglaublich schwer, sich in einer Transportfirma einzufinden. (Sabrina)

Die innerbetrieblichen Spannungen stören wie beim oben genannten Beispiel die Ordnung der häuslichen Welt, während die fehlerhafte und durchs mehrmalige Erklären als ineffizient beurteilte Arbeitsleistung den Logiken der industriellen Welt zuwiderläuft. Sabrina empfand die Beurteilungen als viel zu streng, weil sie der Ansicht war, Lernende bräuchten am Anfang Zeit, sich nach dem geschützten Raum der Schule in der rauen Speditionswelt einzufinden.

Auch dauerhaft *fehlende Motivation* und *Eignung für die Speditionsbranche und den Ausbildungsberuf* vonseiten der Lernenden können zu einem ernsthaften Problem werden, welches das Fortführen der Ausbildung in Frage stellt. Beide Probleme gehen i.d.R. mit unzureichender Leistung im Betrieb, häufig auch mit ungenügenden Schulleistungen einher, und sind zudem gekoppelt mit unentschuldigtem Absenzen:

Der Hauptgrund für einen Lehrabbruch ist, wenn die Motivation und die Leistung nicht da sind. [...] Diejenigen, die schwach sind in der Schule, das heißt nicht, dass sie schwach sind im Betrieb. Aber wenn sie auch noch im Betrieb schwach sind, dann kämpfen wir nicht wirklich, weil das unsere Visitenkarte ist. (Ausbildungsleiterin)

Mit der Metapher, die Lernenden seien die „Visitenkarte“ des Verbunds, argumentierte die Ausbildungsleiterin mit der Ordnung der Welt des Rufs: Sie betonte damit, dass die Lernenden die Aushängeschilder gegenüber den Betrieben seien und dementsprechend die erforderlichen betrieblichen Leistungen erbringen sollten, damit der Verbund seinen Ruf nicht aufs Spiel setzt. Die Prüfung der Größe der Lernenden erfolgt gemäß dieser Aussage somit anhand ihres Verhaltens und ihrer betrieblichen Leistungen: Lernende mit guten Leistungen werten den Ruf des Verbunds auf und erlangen damit in der Welt des Rufs Größe. Fehlende Motivation dagegen ist ein Problem in der Welt der Inspiration, denn sie bewirkt, dass die entsprechenden Lernenden nicht mehr mit Herzblut bei der Sache sind. Das Vokabular ist ebenso wie die weiter oben beschriebene ökonomisierte Sprache Teil der betriebszentrierten, marktorientierten Ausbildungsphilosophie, denn um sich auf dem Markt behaupten zu können, muss sich eine Unternehmensorganisation eine gute Reputation erarbeiten. Dass der Ruf des Verbunds ins Zentrum gerückt wird, hängt mit dessen kleinen Größe zusammen: Spednet ist als kleiner Verbund

relativ unbekannt und muss sich stärker um das Anwerben neuer sowie das Behalten alter Ausbildungsbetriebe bemühen als große Verbände. Auch die privatwirtschaftliche Trägerschaft hat einen Einfluss darauf, dass die Welt des Rufs eine Rolle spielt: Der Konkurrenzkampf zwischen privaten Unternehmensorganisationen ist härter als zwischen Bildungsorganisationen, weshalb privatwirtschaftlich ausgerichtete Lehrbetriebsverbände wie Spednet besonders darauf bedacht sind, ihren Ruf zu verbessern resp. nicht zu gefährden.

Philipp musste wegen ungenügender Schulnoten das zweite Ausbildungsjahr wiederholen. Im Betrieb, in dem er eingeteilt wurde, kritisierte eine Berufsbildnerin ihn bezüglich seiner betrieblichen Leistungen. Sie fand, er sei zu langsam und sie müsse ihm immer alles zweimal erklären. Philipp fand diese Kritik ungerechtfertigt und verlangte ein Gespräch mit ihr, der Leitorganisation und den Eltern – die Berufsbildnerin lehnte dies jedoch ab und verweigerte ihm somit eine *Capability for Voice*. Da ihm auch die Speditionsbranche zunehmend weniger gefiel, spielte er mit dem Gedanken, den Lehrvertrag aufzulösen. Er sagte der Ausbildungsleiterin, er habe keine Lust mehr, so weiterzumachen: „Ich habe gemerkt, dass mir der Bereich überhaupt nicht gefällt, weil es hektisch ist, weil die Leute einen mega rauhen Umgangston haben. [...] Du diskutierst den ganzen Tag, welche Paletten du bekommst und welche du vom anderen Kunden klauen kannst.“ (Philipp)

Neben mangelhaften Leistungen sowie Motivationseinbrüchen können auch *gesundheitliche und weitere persönliche Probleme* auftreten. Bei Sabrina führten die Konflikte im Betrieb und der Druck der Leitorganisation bezüglich ihrer schulischen Leistungen zu solchen Problemen. Sie fühlte sich so unter Druck gesetzt, dass sie sich in der zweiten Hälfte des ersten Ausbildungsjahrs überlegte, den Lehrvertrag zu kündigen:

Ich habe einen Brief geschrieben, an die Hauptlehrmeisterin adressiert, dass ich die Lehre abbrechen möchte. Das ist für mich der Punkt gewesen, wo ich gesagt habe, ich muss gehen, sonst werde ich psychisch, sonst komme ich in die PUK [Psychiatrische Universitätsklinik, Anm. d. Autorin]. [...] Ich bin nach Hause gekommen und habe jeden Abend geheult, geheult. [...] Ich habe mich nicht ernst genommen gefühlt, [...] auch von meinen Eltern, weil ich nehme zwanzig Kilo ab, ich kollabiere jeden Tag, ich esse nichts, ich war kreidebleich. (Sabrina)

Sie entschied sich letzten Endes aber aus verschiedenen Gründen, welche im nächsten Abschnitt erläutert werden, gegen eine Kündigung.

Es zeigt sich, dass die ausbildungsrelevanten Problemstellungen bei Spednet die Logiken der Marktwelt, der häuslichen Welt, der Welt der Inspiration, der industriellen und der Welt des Rufs stören. Die Lernenden empfinden primär unbefriedigende Arbeitsinhalte sowie Konflikte im Team gekoppelt mit einer fehlenden Partizipation als *Beschränkung ihrer Capability for Voice* und *Capability for Education*, weil sie keinen Spass mehr an ihrer Ausbildung haben.

## Chancen des Verbunds Spednet zur Verhinderung von Lehrvertragsauflösungen

Für den Umgang der Akteur/innen mit den genannten Schwierigkeiten und als Problemlösestrategien wurden in den Interviews sowohl verbundspezifische als auch verbundexterne Aspekte genannt.<sup>68</sup> Zu Letzteren gehört u.a. die Unterstützung durch die Eltern der Lernenden, welche als sozialer Konversionsfaktor wirkt. Zudem haben viele Lernende eine intrinsische Motivation, die Ausbildung auch bei widrigen Umständen abzuschließen. Diese Motivation wirkt als persönlicher Konversionsfaktor und rührt von der Angst, nach einem Lehrabbruch keinen neuen Ausbildungsplatz mehr zu finden. Daraus lässt sich schließen, dass Lernende sich oftmals in einer Zwangslage befinden und nicht wirklich frei entscheiden können, ob sie die Ausbildung im Falle von auftauchenden Problemen weiterführen oder abbrechen wollen. Dennoch erhöht eine intrinsische Motivation die *Capability for Education*, wenn auch in eingeschränktem Maße. Da in der vorliegenden Arbeit aber das Potential von Lehrbetriebsverbänden beleuchtet wird, wird nicht weiter auf verbundexterne Faktoren eingegangen, sondern auf die verbundspezifischen. Bei Spednet bieten sich drei organisatorische Merkmale an. Sie fungieren im Sinne des Capabilities-Ansatzes als soziale Konversionsfaktoren und werden nachfolgend im Einzelnen beschrieben:

- Rotationsprinzip und vorzeitige Versetzung in einen anderen Betrieb (a)
- geteilte Betreuung (b)
- Unterstützungsangebote der Leitorganisation (c)

Ein Vorteil des *Rotationsprinzips* (a) liegt darin, dass Betriebe wie auch Lernende aufgrund der auf ein Jahr begrenzten Aufenthaltsdauer bei Schwierigkeiten eher bereit sind, diese zu akzeptieren und das Ausbildungsjahr noch auf sich zu nehmen (Seiterle 2016). Ein Berufsbildner strich dies als Vorteil einer Verbund- gegenüber einer traditionellen einzelbetrieblichen Ausbildung und damit auch gegenüber dem Betriebsmodell von Spednet heraus:

Ein Vorteil ist, [...] wenn die Chemie nicht stimmt zwischen dem Auszubildner und dem Lehrling, [...] dass der Lehrling denken kann, „Es ist nur ein Jahr, was ich da aushalten muss“. Und umgekehrt natürlich, dass die Firma dann auch sagt, „nach einem Jahr ist er Gott sei Dank weg“. [...] Im Normalfall müsste man das Lehrverhältnis auflösen.

Durch die Rotation können also innerbetriebliche Konflikte – einem Problem in der häuslichen Welt – gelöst werden, weil sich die beiden Konfliktparteien nach dem Betriebswechsel des Lernenden nicht mehr sehen. Das organisati-

---

<sup>68</sup> Die nachfolgende Analyse basiert auf einer Auswertung von Seiterle (2016), bezieht hier aber neben den Interviews mit den Berufsbildner/innen und den Lernenden auch jene mit der Leitorganisation mit ein. Zudem wird die Theorie mit dem Capabilities-Ansatz ergänzt, den die Autorin nicht thematisierte.

onsspezifische Merkmal wirkt aber auch hinsichtlich anderer Problemstellungen als institutioneller Konversionsfaktor, wie die Situation von Sabrina zeigt. Sie hatte wie oben beschrieben starke Motivations- sowie Leistungseinbußen und wurde von der Leitorganisation unter Druck gesetzt, ihre Noten zu verbessern oder sich im Anforderungsniveau herunterstufen zu lassen. All diese Faktoren führten dazu, dass sie sich ernsthaft überlegte, den Lehrvertrag zu kündigen. Zwei Faktoren bewogen sie jedoch dazu, nicht zu kündigen: zum einen der Umstand, dass sie neben der hauptverantwortlichen Ausbildungsleiterin der Leitorganisation eine weitere Ausbildungsleiterin, zu welcher sie Vertrauen hatte, als Ansprechperson hatte, zum anderen das Wissen darum, ein paar Monate später den Betrieb wechseln zu können – darüber sagte sie Folgendes: „Meine Motivation habe ich immer damit gestärkt, dass ich bald gehe.“ (Sabrina). Im zweiten Ausbildungsjahr verbesserte sich die Situation denn auch deutlich und die Leitorganisation sowie der Betrieb waren zufrieden mit Sabrinas Leistungen.

Ein Vorteil der kurzen Aufenthaltsdauer in einem Betrieb besteht für die Lernenden zudem darin, dass sie von verschiedenen Personen bewertet werden statt nur von einer, d.h. sie können sich im neuen Betrieb allenfalls ‚neu beweisen‘ und erhalten so eine zweite Chance (Seiterle 2016).

Eine weitere Möglichkeit, obgenannte innerbetriebliche Probleme zu lösen, besteht darin, betroffene Lernende vor Ablauf der Rotationsperiode in einen anderen Betrieb zu versetzen. Bei mehreren Lernenden konnte dank einer *Versetzung* in einen anderen Betrieb eine Lehrvertragsauflösung verhindert werden. Ein Betrieb nutzte die Option der Versetzung in der Vergangenheit einmal und beschreibt sie folgendermaßen:

Dass es nicht nur nach dem Lehrjahr möglich ist, [den Betrieb zu wechseln], sondern auch zwischendurch, wenn es wirklich nicht geht, dass man die Möglichkeit hat, Lehrlinge abzutauschen, [...] dass man mitten im Lehrjahr sagte, „das geht so nicht weiter, wir müssen etwas ändern“ –, ist für beide die Chance, dass es besser werden kann. (Berufsbildner)

Auch Philipp konnte von der Versetzungsoption profitieren: Nachdem er der Ausbildungsleiterin indirekt mitgeteilt hatte, dass er sich eine Lehrvertragsauflösung überlegte, bot sie ihm an, die Ausbildung bei der Leitorganisation fortzuführen und die Branche zu wechseln. Er nahm das Angebot dankbar an und wechselte zum Ausbildungsberuf KV D&A. Dieser gefiel ihm deutlich besser. Er erzählte, dass er der Ausbildungsleiterin sowie einem weiteren Leitorganisationsmitglied, dem er nahe stand, sehr dankbar dafür ist, dass sie ihm diesen Betriebs- und Branchenwechsel ohne Weiteres ermöglicht hatten: „Ich bin der Hauptausbildungsleiterin und dem Vizechef sehr dankbar, dass sie das gemacht haben. [...] Das machen sie super, dass sie Leute, die Probleme [...] haben, trotzdem aufnehmen. [...] Die Gespräche mit Spednet haben mir sehr geholfen.“ (Philipp)

Dass die Leitorganisation in Philipps Situation so schnell reagieren konnte, widerspiegelt eine Forminvestition des Verbunds (er wendet Zeit und

Engagement auf, um die Ausbildung nicht abbrechen zu müssen). Die schnelle Reaktion hängt mit der Größe von Spednet zusammen: In einem kleinen Verbund kennen die Ausbildungsleiter/innen alle Lernenden und Berufsbildner/innen persönlich und erfahren i.d.R. frühzeitig von innerbetrieblichen Problemen – dies im Gegensatz zu den beiden großen Verbänden Transportnet und Integranet. Grund dafür ist die Zentralisierung des Verbunds (es gibt keinen Wechsel der Betreuungspersonen während der gesamten Ausbildung) und die große Leitungsspanne einiger weniger Ausbildungsleiter/innen (vgl. Punkt 4.2.1). Die daraus sich ergebende Nähe zu den Betrieben ermöglicht es der Leitorganisation in solchen Situationen, mit ihnen zu verhandeln und eine Lösung zu finden, die für alle stimmt. Der damit zusammenhängende Kompromiss zweier Welten – einerseits einer hohen Gewichtung häuslicher Werte, andererseits jener Werte der projektförmigen Welt (von den Betrieben wird die Flexibilität gefordert, ggf. mitten im Jahr einen neuen Lernenden aufzunehmen) – führt zu einer Neutralisierung der problemverursachenden Welten, z.B. der Welt der Inspiration.

Die Bedeutung der häuslichen Welt lässt sich als familiärer Anteil der marktorientierten und betriebszentrierten Ausbildungsphilosophie interpretieren. Die Werte der häuslichen Welt wirken sich während der Ausbildung (und vor allem im Zusammenspiel mit der projektförmigen Welt) im Unterschied zur Selektion nicht ausschließend gegenüber schulisch schwächeren und ‚ausländischen‘ Lernenden aus, weshalb sie bezüglich gelingender Ausbildungsverhältnisse als Chance zu werten sind. Aufgrund dessen kann der familiäre Aspekt der Ausbildungsphilosophie bei Spednet als institutioneller Konversionsfaktor betrachtet werden.

Die verbleibende Ausbildungszeit erlebte Philipp sehr positiv, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass er durch die Ermöglichung des Betriebs- und Branchenwechsels seine *Capability for Education* und die *Capability to Aspire* erhöhen konnte. Dies schrieb er v.a. der Tatsache zu, dass er im Bereich D&A seine Interessen und Stärken, u.a. den Umgang mit Menschen, besser umsetzen konnte. Dennoch stand er der Leitorganisation durchaus ambivalent gegenüber, denn ihm fehlte eine eindeutige mündliche Stellungnahme ihm gegenüber:

Die Ausbildungsleiterin fand, es ist auch zum Teil meine Schuld. Natürlich, es braucht immer zwei, die Schuld haben. Aber sie hat eher halt den betrieblichen Teil [verteidigt] statt mich, weil das ein Kunde ist. [...] In dieser Situation hat es mir gefehlt, dass sie Stellung zu mir bezieht – wobei indirekt hat sie das gemacht, weil sie mich [im Verbund] aufgenommen hat. Aber sie hat es nicht so übergebracht. (Philipp)

Philipp beschrieb hier den Balanceakt der Leitorganisation, welche sich stets zwischen den Anliegen der Lernenden und der Betriebe bewegte. Bei Spednet scheint eine starke Marktlogik vorzuherrschen, denn die Leitorganisation steht in der Wahrnehmung Philipps eher auf der Seite der Betriebe, welche er als „Kunden“ des Verbunds bezeichnet, die offensichtlich zufriedengestellt

werden müssen. Dies zeigt, wie zentral die Logiken der Marktwelt bei Spednet sind. Damit zusammenhängend argumentiert Philipp auch mit der Welt des Rufs – er geht davon aus, dass Verbände ein großes Interesse daran haben, Lehrvertragsauflösungen möglichst zu verhindern, weil diese ihren Ruf gegenüber den Betrieben gefährden könnten:

[Es] ist natürlich ein extrem schlechtes Bild für einen Ausbildungsverbund, wenn du sagst, die Lernenden hören auf. Einen gewissen Schnitt hat es immer, die aufhören. Aber wenn du fünf Lernende hast, die aufhören, dann fragen alle Firmen, „was soll das? Wieso hören alle auf?“ Dann zweifeln sie, denn das ist ja das Image vom Ausbildungsverbund, das kaputt geht. (Philipp)

Auch in Bezug auf seine eigene Situation war Philipp überzeugt davon, dass die Leitorganisation keinen Vorteil daraus gezogen hätte, ihm zu kündigen. Er begründete dies wiederum damit, dass eine Kündigung der Leitorganisation geschadet hätte, weil ihr Image gefährdet gewesen wäre und damit die Logiken der Welt des Rufs gestört gewesen wären. Die betriebsorientierte Haltung der Leitorganisation ist Teil der Ausbildungsphilosophie und lässt sich mit der privatwirtschaftlichen Ausrichtung des Verbunds erklären: Da Spednet keine staatlichen Subventionen erhält, besteht ein großes Re-Finanzierungsproblem und folglich eine finanzielle Abhängigkeit von den Betrieben (vgl. Punkt 4.2.2). Infolge dieser Abhängigkeit versucht die Leitorganisation alles in ihrer Macht Stehende, um den Wünschen und Vorstellungen der Betriebe nachzukommen. Der daraus sich ergebende Kompromiss zwischen der Marktwelt und der Welt des Rufs wirkt sich bezüglich Lehrvertragsauflösungen präventiv aus, da Problemauslöser verschiedener Welten (z.B. Welt der Inspiration oder industrielle Welt, vgl. vorhergehender Punkt) neutralisiert werden können.

Neben der Rotation und den Versetzungen während des Ausbildungsjahrs ist die *geteilte Betreuung (b)* zwischen den Berufsbildner/innen und der Leitorganisation ein wichtiger Faktor, um Vertragsauflösungen zu verhindern (Seiterle 2016). Erstere versuchen zwar i.d.R. zuerst, die Probleme selber zu lösen, indem sie mit den Lernenden sprechen. Aber wenn bilaterale Gespräche und Verwarnungen keinen Erfolg verzeichnen, wenden sie sich an die Leitorganisation und suchen das Gespräch zu dritt, häufig auch zusätzlich mit den Eltern. Die Berufsbildner/innen äußern sich sehr positiv bezüglich der geteilten Betreuung, die den Betrieb im Sinne der Effizienzsteigerung auch deshalb stark entlastet, weil die Zuständigkeiten klar geregelt sind und die Zusammenarbeit mit der Leitorganisation gut funktioniert: Letztere ist für die schulischen Belange zuständig, der Betrieb für die betrieblichen. Auch für die Lernenden ist die geteilte Betreuung von Vorteil, so ein Berufsbildner, da ihnen bei allfälligen Fragen oder Problemen gleich mehrere Ansprechpersonen zur Verfügung stehen – insofern sind Lernende besser vor Willkür geschützt (Seiterle 2016). Des Weiteren erhöht sich durch die geteilte Betreuung die Chance, dass Lernende im Rahmen ihrer Ausbildung eine Vertrau-

ensperson finden, bei der sie bei allfälligen Problemen nach Rat fragen können. Eine Berufsbildnerin erzählte dazu Folgendes:

Indem ich hier einen Berufsbildner habe und dort einen Ausbildungsleiter, habe ich bestimmt einen von diesen zwei, mit dem ich besser klarkomme und zu dem ich mich traue hinzugehen, wenn ich ein Problem habe, oder der auch zum mir den Draht findet, wenn er spürt, da ist irgendetwas falsch. Das ist ein Vorteil für den Lernenden, weil wenn er in einem Betrieb ist mit [nur] einem Lehrlingsbetreuer, [...] hat er diese Möglichkeit gar nicht. Hier hat er [...] in jedem Ausbildungsbetrieb einen Betreuer und in der Leitorganisation ein, zwei Personen, also vier bis fünf Personen, die um seine Ausbildung bemüht sind.

Durch die geteilte Betreuung können somit zwischenmenschliche Konflikte – ein Problem in der häuslichen Welt – aufgefangen werden. Bei Sabrina war dies tatsächlich der Fall: Sie hatte Konflikte mit einigen Teamkollegen und fühlte sich von der einen Ausbildungsleiterin unter Druck gesetzt, hatte aber noch eine andere Ausbildungsleiterin, mit der sie sich sehr gut verstand und die ihr den Rücken stärkte. Sie erzählte darüber Folgendes:

Ich habe eine Vertraute bei Spednet. [...] Für mich ist sie die beste Kollegin dieser Welt. [...] Sie hat das mitbekommen und mir sehr viel Kraft gegeben und mich sehr unterstützt. Sie ist [...] immer vor mir gestanden, hat immer gesagt, „jetzt reicht's.“ Ich habe das vor dem halben Jahr mit Keinem gehabt. Meine Lehrmeisterin hat mich nicht unterstützt, sie hat mich überhaupt nicht verstanden. (Sabrina)

Die Bezeichnung der Ausbildungsleiterin als „beste Kollegin der Welt“ ist ein Verweis auf den familiären Teil der Ausbildungsphilosophie, da Vorgesetzte wie Mitglieder der eigenen Familie oder des Freundeskreises wahrgenommen und positiv konnotiert werden können. Auch bei diesem Beispiel hängt der familiäre Aspekt mit der kleinen Größe von Spednet und der dadurch begründeten großen Leistungsspanne sowie der Nähe der Leitorganisation zu den Lernenden zusammen. Aufgrund dieser „Vertrauten“ sowie der rotationsbedingten Möglichkeit, den Betrieb zu wechseln, entschied sich Sabrina trotz aller negativen Umstände dafür, den Lehrvertrag nicht zu kündigen. Diese beiden Faktoren gaben ihr die nötige Kraft und Zuversicht, durchzuhalten, weshalb sie ihre *Capability for Education* stärkten. Eine weitere Chance der geteilten Betreuung liegt laut einem Berufsbildner darin, dass sie es ermöglicht, die (berufsfachliche) Entwicklung von Lernenden genau im Blick zu haben und auf allfällige Probleme früher aufmerksam zu werden respektive frühzeitig zu intervenieren. Um schulische Probleme möglichst frühzeitig zu erkennen, verlangt die Leitorganisation monatlich von den Lernenden eine Rückmeldung über deren Leistungen sowie einen Zeiterfassungsrapport. Eine Berufsbildnerin erzählte, dank der guten Kommunikation und Zusammenarbeit mit der Leitorganisation sowie deren strengen Kontrollsystem hätte einmal ein Lehrabbruch verhindert werden können. Sie meinte, durch dieses Kontrollsystem würden die Jugendlichen lernen, ihr Leben selbst zu organisieren und zu planen und würden erwachsen und unabhängig von ihren Eltern:

Die Auszubildenden sind relativ strikte und streng geführt von Spednet mit einem Arbeitshandbuch. Das sind klare Leitlinien, welche sie zu befolgen haben. Wenn einer das Gefühl hat „so nicht“, dann wird schnell gesagt „hör mal, lieber Junge, ab morgen ist das so, und sonst wird mir da mit dem Ausbildungsbetrieb gesprochen“. Oder wenn die nicht in die Schule gehen, kommt sehr schnell die Meldung „Was ist los? Was sind die Gründe?“ Es ist wichtig, dass das überwacht wird von beiden Seiten und dass diese Kommunikation läuft.

Die Berufsbildnerin stellte die Hierarchie zwischen Lernenden und Leitorganisation ins Zentrum und verwies damit auf die Werte der häuslichen Welt: Die Leitorganisation wacht darüber, dass alle Aufträge erledigt und Rechenschaft über die schulischen Leistungen sowie über Absenzen abgelegt werden. Die Lernenden sind somit bezüglich ihres Lernerfolgs nicht ganz auf sich allein gestellt, sondern haben mit der Leitorganisation eine Kontrollinstanz, die ihnen einen Teil der Selbstverantwortung abnimmt. Der Ursprung dieses Vorgehens kann erneut in der privatwirtschaftlichen Trägerschaft des Verbunds gesehen werden, hängt aber auch mit der kleinen Größe zusammen: Wenn Lernende mit den Anforderungen der Berufsschule überfordert sind, besteht die Gefahr, dass sie die Lehrabschlussprüfung nicht bestehen. Auch wenn es der Berufsbildner nicht explizit ausspricht, riskiert die Leitorganisation damit, dass die entsprechenden Lernenden nicht als Nachwuchskräfte für die Betriebe zur Verfügung stehen. Eine langfristige Planung wird deshalb schwierig, weshalb die Ordnungen der industriellen Welt gestört sind.

Der Leistungs- und Zeiterfassungsrapport wirkt dieser Gefahr entgegen und ist somit ein Objekt zur Beurteilung der Größe der Lernenden in der industriellen Welt: Sind die Noten zu schlecht oder fehlen die Lernenden zu häufig, ergreift die Leitorganisation entsprechende Maßnahmen. Die strenge Kontrolle der Lernenden ist somit eine Forminvestition des Verbunds, um Lehrvertragsauflösungen und ein Nicht-Bestehen bei der Abschlussprüfung zu verhindern. Eine solche Forminvestition wird durch die kleine Größe Spednets erleichtert, denn sie ist mit viel Aufwand verbunden und wäre in einem großen Verbund wie Transportnet oder Integranet komplizierter und würde den gesamten Betrieb ineffizienter machen.

Die Kontrolle reflektiert den familiären Aspekt der Ausbildungsphilosophie, denn sie erweckt beinahe den Eindruck, als würden Eltern ihre Kinder zu deren eigenem Wohl überprüfen. Bei einigen Lernenden kommt die starke Kontrolle durch die Leitorganisation hingegen nicht gut an. Sie empfinden sie als einengend und fühlen sich unter Druck gesetzt. Michael bspw. hatte auch das Gefühl, im Verbund müssten die Lernenden viel mehr Leistungsüberprüfungen über sich ergehen lassen als Lernende in einzelbetrieblichen Ausbildungen:

Ich finde das zu viel im Vergleich mit den anderen Lehrlingen. Die [...] sie sind nicht so unter Druck wie wir. Wir müssen wirklich alles machen, damit sie [von der Leitorganisation] zufrieden sind. Wir stehen doppelt unter Druck von Schule und Verbund, weil sie anhand der Noten und Absenzenlisten kontrollieren, wie wir in der Schule sind, und Ende

Monat müssen wir ihnen das schicken. [Wenn] da mal [eine] ungenügende [Note ist], kommen sie gleich und sagen, „geh jetzt in einen Stützkurs oder komm nach der Schule Nachhilfe machen bei uns.“ Das war bei mir immer der Fall im ersten Lehrjahr.

Die Leitorganisation verlangte aufgrund seiner schlechten schulischen Leistungen von Michael, dass er Nachhilfestunden besucht. Die Nachhilfe wird wie bei Integranet vom Verbund selber kostenlos angeboten und ist eines der *Unterstützungsangebote der Leitorganisation (c)*. Aus Michaels Aussage geht aber – zumindest auf den ersten Blick – hervor, dass er den Druck der Leitorganisation als *Beschränkung* erlebte und somit als negativen Gegenhorizont der Freiheit, welche Lernende in einzelbetrieblichen Ausbildungen erfahren. Er erlebte dies ähnlich wie Sabrina, womit diese beiden Lernenden einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund haben.

Dennoch ist die Kontrolle durch die Leitorganisation und vor allem deren kostenloses Nachhilfeangebot letztlich eine Unterstützung der Lernenden, denn das Ziel besteht darin, eine Vertragsauflösung wenn immer möglich zu verhindern. Damit wird die *Capability for Education* der Lernenden erhöht und die Wirkung der geteilten Betreuung als institutionellem Konversionsfaktor verstärkt. Das Aufwenden der Leitorganisation von Zeit und Geld zugunsten von erfolgreichen Ausbildungen ist eine weitere Forminvestition im Sinne der Soziologie der Konventionen.

Als großes Verdienst von Spednet beschrieben denn auch Berufsbildner/innen, dass der Verbund „mit seiner wertvollen Arbeit die noch immer hohe Durchfallquote [bei der Lehrabschlussprüfung] der Branche senken [konnte]“, wie einem Protokoll einer Generalversammlung zu entnehmen ist. Ein Berufsbildner stellte die Tatsache, dass bisher nur wenige Lernende die Lehrabschlussprüfung nicht bestanden haben, und die vergleichsweise sehr niedrige Lehrabbruchquote bei Spednet als eine Stärke dieses Verbunds heraus. Er sah den Grund hierfür maßgeblich in der von der Leitorganisation kostenlos angebotenen Nachhilfe für Lernende, welche auf die Behebung defizitärer Schulleistungen abzielt: „In den elf Jahren Ausbildungsverbund kann man [diejenigen] an einer Hand abzählen, die die Lehre nicht bestanden haben. [...] Die Erfolgsquote ist relativ groß, [...] weil sie im schulischen Bereich die Nachhilfe bekommen“. (vgl. hierzu auch Seiterle 2016)

Auch Betriebe des Betriebsmodells sind der Ansicht, die Lernenden im Verbundmodell bekämen aufgrund der geteilten Betreuung und der Zusatzangebote viel mehr Unterstützung bei Problemen als bei der einzelbetrieblichen Ausbildung, weil die Berufsbildner/innen in einzelbetrieblichen Ausbildungen weniger zeitliche Ressourcen zur Verfügung stehen und sie i.d.R. auch keine Nachhilfe anbieten können. Das Nachhilfeangebot wirkt außerdem insofern als organisationaler Konversionsfaktor, als es ‚ausländischen‘ Lernenden ermöglicht, allfällige Sprachdefizite aufzubessern. Dies wirkt in Anbetracht der bei einigen Betrieben vorhandenen Vorurteile gegenüber ‚ausländischen‘ Lernenden als förderlich für deren *Capability for Education*.

Die Kontrolle durch die Leitorganisation kann auch zu einer Herabstufung des Berufsschul-Anforderungsniveaus oder einer Repetition des Ausbildungsjahrs führen. Weil sich Michaels Noten im zweiten Ausbildungsjahr nicht verbesserten, stellte ihn die Ausbildungsleiterin vor die Wahl – er könne sich entweder beim Anforderungsniveau in eine Attestausbildung (EBA) in das tiefere Anforderungsprofil herunterstufen lassen, das zweite Ausbildungsjahr im höheren Anforderungsprofil (weiterhin EFZ) wiederholen oder die Ausbildung abbrechen. Michael bezeichnete die Wahl als „Ultimatum“ und sagte, die Ausbildungsleiterin habe ihm die Sommerferien damit verdorben. Im Nachhinein jedoch beurteilte er die Auswahl an Handlungsmöglichkeiten, die sie ihm zur Wahl stellte, positiv, weil er dadurch die Chance erhielt, seine Noten zu verbessern:

Mittlerweile sehe ich, dass sie es eigentlich gut gemeint haben, und es ist für mich schon besser. Es ist eine neue Chance, meine Vornoten wieder aufzuholen, weil die ab der Lehre für die Lehrprüfung zählen. [...] Das heißt, meine schlechten Noten vom letzten Jahr sind alle gelöscht, und ich fange wieder bei Null an. [...] Und sie haben es mir auch erklärt, deshalb habe ich gesagt, „okay, das macht Sinn.“ (Michael)

Der letzte Satz zeigt, wie wichtig es Michael war, ernst genommen und miteinbezogen zu werden: Die Leitorganisation entschied nicht einfach über seinen Kopf hinweg, sondern erklärte ihm ihre Überlegungen und liess ihn danach entscheiden, welche der drei Handlungsoptionen er wählen möchte. Auch wenn alle zur Wahl stehenden Optionen eine Verschlechterung der Situation darstellten, verweist dieses partizipatorische Moment auf die staatsbürgerliche Welt, in der das Mitspracherecht hoch gewichtet wird. Dadurch, dass die Leitorganisation Michael eine Mitsprache gewährte, erhöhte sie seine *Capability for Voice*. Als positiver Nebeneffekt der Repetition stellte sich zudem heraus, dass es Michael im neuen Betrieb viel besser gefiel als im alten, womit sich auch seine Motivation bezüglich der betrieblichen Arbeit steigerte. Auch die drei anderen befragten Lernenden erzählten von ähnlichen Situationen, die sie bezüglich ihres Mitbestimmungsrechts positiv erlebten – somit teilen alle befragten Lernenden diesen Erfahrungshintergrund. Die erhöhte *Capability for Voice* hängt im Gegensatz zu Integranet nicht mit der Trägerschaft, sondern mit der Größe des Verbunds zusammen: In einem kleinen Verbund kann die Leitorganisation eher auf einzelne Lernende und deren Wünsche eingehen als in großen, was wiederum den familiären Teil der Ausbildungsphilosophie ausdrückt.

Neben dem Nachhilfeangebot sind auf der Webseite des Verbunds für die Verbundlehre unter anderem folgende weitere Dienstleistungen, welche als Unterstützungsangebote für Lernende fungieren, aufgeführt: *Elterngespräch, Kontakt mit der Schule, Absenzkontrolle, Prüfungsvorbereitung für den Lehrabschluss* sowie *persönliche Gespräche und Begleitung* (von der Webseite von Spednet). Da die Betriebe bei Spednet im Zusammenhang mit einem erfolgreichen Bestehen der Lehrabschlussprüfung am Verbleib der Ler-

nenden als Branchennachwuchs interessiert sind, besteht außerdem prinzipiell für alle Lernenden die *Aussicht auf eine Übernahme nach Ausbildungsabschluss*. Der Fachkräftebedarf wirkt somit indirekt als weiterer organisationaler Konversionsfaktor, denn er steigert sowohl die *Capability for Work* (weil die Lernenden von einem fast gesicherten Einstieg ins Erwerbsleben profitieren können) als auch die *Capability to Aspire* (weil die Aussicht auf eine Festanstellung ihre Hoffnungen auf eine gute Zukunft stärkt).

Eine weitere Möglichkeit, Lehrvertragsauflösungen zu verhindern, ist die *Übernahme Lernender aus anderen Ausbildungsbetrieben beim Verbund*. Dies war bei der befragten Lernenden Galiba der Fall, denn sie kam auf Umwegen zu Spednet: Sie besuchte während eines Jahres das Gymnasium und musste es anschließend aufgrund ungenügender Noten abbrechen. Sie bewarb sich für ungefähr 200 KV-Ausbildungsplätze und erhielt davon ein einziges Angebot einer Speditionsfirma, welches sie annahm. Die Ausbildung startete gut, aber schon bald merkte Galiba, dass sie eher als billige Arbeitskraft denn als Lernende gesehen wurde. Sie musste viele Überstunden leisten und Verantwortung übernehmen – bspw. eine fest angestellte, ausgebildete Mitarbeiterin vertreten – und lernte nicht die für das Bestehen der Lehrabschlussprüfung erforderlichen Inhalte. Mehrmals bat sie ihren Chef, sie in eine andere Abteilung zu versetzen, damit sie die Lernziele erreichen kann – er versprach ihr, dies bald zu ermöglichen, aber es geschah nichts dergleichen. Kurz vor Ende des zweiten Ausbildungsjahrs hätte Galiba erneut die eine Kollegin ersetzen müssen. Dies empfand sie als Affront, weil sie bei der ersten Stellvertretung einen Nervenzusammenbruch erlitten hatte und den damit verbundenen Druck nicht mehr auszuhalten bereit war. Sie hatte sich deshalb zuvor mehrfach bei der Leitung beschwert, wurde aber ignoriert:

In dem Moment hat es bei mir „Click“ gemacht, ich habe gemerkt, dass ich dieser Firma egal bin. Ich habe immer wieder erwähnt, dass ich in einem Jahr die Abschlussprüfung habe, dass mir das Fachwissen noch fehlt [...]. Denen war das egal. [...] Hauptsache, ich arbeite 100 Prozent und werde zehnmal weniger bezahlt. Oder auch die Arbeitszeiten, ich habe von sieben Uhr morgens bis sechs Uhr abends gearbeitet. Lehrlinge dürfen keine Überstunden machen. [...] Ende zweites Lehrjahr habe ich Schwarz gesehen, ich wäre am liebsten in eine Ecke gekrochen, es hat mich psychisch stark belastet. [...] Dann habe ich gesagt, „das mache ich nicht mehr mit.“ (Galiba)

Aus Galibas Argumentation geht hervor, dass ein Problem in der industriellen Welt bestand: Sie lernte im Betrieb zu wenig und wusste, sie würde für die Abschlussprüfung über zu wenig Fachwissen verfügen – dies könnte dazu führen, dass sie die Prüfung nicht bestehen würde. Sie sprach die Berufsbildner/innen bereits ein Jahr vor der Prüfung darauf an, was von einer langfristigen Planung zeugt; auch dies ein Wert der industriellen Welt. Indem Galiba sich dagegen wehrte, dass der Betrieb die gesetzlich vorgeschriebenen Arbeitszeiten für Lernende nicht einhielt, orientierte sie sich an der staatsbürgerlichen Welt: Die Ordnungen dieser Welt sind gestört, wenn Gesetze – hier

das Objekt zur Prüfung der Größe von Arbeitgebern – nicht eingehalten werden und bspw. Lernende anders (in diesem Fall aufgrund des tieferen Gehalts schlechter) behandelt werden als festangestellte Mitarbeitende, denn „Ausnahmen entbehren in dieser Welt jeglicher Größe, da sie von Natur aus etwas Singuläres sind [...], [außer] wenn sie Rechtsform aufweisen“ (Boltanski und Thévenot 2007, 259f).

Sie erfuhr von einem Lernenden, den sie in der Berufsfachschule kennenlernte, von Spednet. Dem Lernenden war wenige Wochen vor seiner Lehrabschlussprüfung vom Betrieb gekündigt worden und er hatte daraufhin von Spednet das Angebot erhalten, die Ausbildung im Verbund abzuschließen. Galiba meldete sich daraufhin ebenfalls bei der Leitorganisation und schilderte, was ihr widerfahren war. Die Ausbildungsleiterinnen waren schockiert und boten ihr – wie dem anderen Lernenden – an, die Ausbildung im Verbund weiterzuführen. Die Leitorganisation übernahm sofort die Verhandlungen zur Einleitung der Lehrvertragsauflösung bei der anderen Firma, Galiba musste sich um nichts kümmern und konnte weniger Tage später zum Verbund wechseln. Dafür sowie für die Chance, die Ausbildung im Verbund abschließen zu können, war sie sehr dankbar. Dank der einen Ausbildungsleiterin konnte Galiba auch die Hälfte ihrer Überstunden abbauen, weil diese mit ihrem ehemaligen Chef verhandelte. All diese Faktoren führten dazu, dass Spednet für sie einen positiven Horizont symbolisierte, während der ehemalige Betrieb den negativen Gegenhorizont bildete. Galiba war sich bewusst, dass viele Lernende, denen gekündigt wird, keine solche Chance erhalten. Bei Spednet gefiel es Galiba sehr gut und sie schloss die Ausbildung erfolgreich ab. Sie schätzte das positive Arbeitsklima, die geregelten Arbeitszeiten und die strukturierte Ausbildung:

Der ganze Stress war weg und das Arbeitsklima war gut. [...] Die Leute waren locker drauf. [...] Ich habe mich schnell eingelebt, bin immer motiviert arbeiten gegangen. [...] Ich hatte auch das Gefühl, ich bin immer lebendiger geworden. [...] Ich habe es wirklich gerne gemacht. [...] Ich hatte auch das Gefühl, die Kunden sind viel angenehmer. (Galiba)

Die Aussage, sie sei lebendiger geworden, deutet darauf hin, dass die Übernahme durch Spednet ihre *Capability to Aspire* sowie die *Capability for Education* erhöhte. Vor dem Wechsel hatte sie keine Hoffnung mehr darauf, dass sich die Situation im Betrieb verbessern könnte, und spielte ernsthaft mit dem Gedanken, die Ausbildung abzubrechen. Dank der Übernahme zum Verbund gewann sie ihre Motivation für die Ausbildung und auch die Zukunftsvision zurück. Das strenge Kontrollsystem der Leitorganisation bereitete ihr keine Mühe, im Gegenteil – sie bezeichnet sich als jemand, der immer auf den letzten Drücker lernt und dem es deshalb gut tut, Druck von Aussen zu bekommen. All diese Faktoren zeigen, dass durch die Übernahme Lernender aus externen Betrieben problemverursachende Welten (in Galibas Fall waren die Werte der industriellen und der staatsbürgerlichen Welt gestört) neutralisiert werden können.

### 6.3.5 Schlussfolgerungen Spednet

Das Potential, benachteiligte Jugendliche (primär ‚ausländische‘, schulisch schwächere und ältere Jugendliche) in die Grundausbildung zu integrieren, ist wie bei den beiden anderen analysierten Verbänden auch bei Spednet aufgrund verschiedener organisationsspezifischer Merkmale, welche als institutionelle und organisationale Konversionsfaktoren wirken, sowohl bezüglich der Lernendenselektion (Forschungsfrage 1) als auch bezüglich gelingender Ausbildungsverhältnisse (Forschungsfrage 2) vorhanden. Fast die Hälfte der Lernenden hat Migrationshintergrund und lediglich 8,6 Prozent der Lehrverträge werden vorzeitig aufgelöst. Diese Quote ist im Vergleich zu den schweizweiten Werten sehr tief, aber auch tiefer als bei Integranet und Transportnet.

Die Aussagen der verschiedenen Befragten zeigen, dass bei Spednet eine *familiär-marktorientierte, betriebszentrierte Ausbildungsphilosophie* gelebt wird. Diese Ausbildungsphilosophie hängt mit der privatwirtschaftlichen Trägerschaft und der damit einhergehenden Orientierung am Return of Investment, aber auch mit der kleinen Größe zusammen. Beeinflusst durch diese beiden Strukturmerkmale stehen die Werte von drei Welten – der *Marktwelt*, der *Welt des Rufs* und der *häuslichen Welt* – im Zentrum. Das Zusammenspiel der ersten beiden Welten erweist sich als capabilityfördernd, weil der Verbund den Betrieben aufgrund der Kundenorientierung genügend Nachwuchskräfte zuweisen muss und infolge des Rekrutierungsproblems auch viele schulisch schwächere und ‚ausländische‘ Lernende einen Ausbildungsplatz erhalten. Die hohe Relevanz der häuslichen Welt widerspiegelt den familiären Teil der Ausbildungsphilosophie. Sie wirkt primär in der Ausbildung capabilityfördernd, denn aufgrund der kleinen Größe des Verbunds und der damit zusammenhängenden Nähe zwischen Leitorganisation und Lernenden wird eine enge Begleitung und Unterstützung der Lernenden möglich. Bei der Selektion hingegen wirkt sich die häusliche Welt bei jenen Betrieben integrationshinderlich aus, die sie so sehr betonen, dass die Leitorganisation ihnen aufgrund der sozialen Passung ins Team Wünsche bezüglich sozialer Merkmale von Lernenden gewährt. Schulisch schwächere und ‚ausländische‘ Kandidatinnen und Kandidaten werden jedoch kaum ausgeschlossen, da sich die Welt des Rufs und die Marktwelt gegen die häusliche Welt durchsetzen und diese damit neutralisieren können – diese Dynamik wirkt sich somit insgesamt integrationsförderlich aus.

Neben den drei zentralen spielen auch andere Welten eine Rolle im Verbund: Die Selektionskriterien sind leistungsbasiert und stützen sich primär auf die *projektförmige Welt*, die *Welt der Inspiration* und die *industrielle Welt*. Integrationsförderlich wirkt sich wie bei Integranet und Transportnet insbesondere die Bedeutung der Werte der projektförmigen Welt aus. Diese kommen sowohl bei der Selektion in Bezug auf die verbundspezifischen,

rotationsbedingten Selektionskriterien als auch während der Ausbildung und der Rotation zum Zug. Die Gewichtung der Werte der industriellen sowie der Marktwelt bei einer weitgehenden Absenz jener der staatsbürgerlichen Welt hat hingegen bei der Ausbildung in Bezug auf die Förderung der Capabilities eine beschränkende Wirkung: Das Wohlbefinden der Lernenden steht nicht im Fokus, sondern diese sollen möglichst produktiv und effizient sein, wodurch sie sich von der Leitorganisation häufig unter Druck gesetzt fühlen.

In der Tabelle 20 findet sich eine Übersicht über die organisationsspezifischen Merkmale, welche als Konversionsfaktoren wirken, sowie über Aspekte, welche beschränkend wirken. Die Zusammenhänge mit der Soziologie der Konventionen sowie den Strukturmerkmalen Größe und Trägerschaft werden nachfolgend entlang der beiden Forschungsfragen näher erläutert.

Um die Beschränkungen und Konversionsfaktoren zu verstehen, müssen die gemeinsamen Erfahrungshintergründe verschiedener Lernenden in den Blick genommen werden. Tabelle 21 fasst diese für die folgenden drei Lernengruppen zusammen: ‚ausländische‘ und schulisch schwächere sowie Lernende mit Lehrvertragsauflösung. Da kein Lernender mit Lehrvertragsauflösung befragt wurde und deshalb für diese Gruppe Lernender bei Spednet keine gemeinsamen Erfahrungshintergründe herausgearbeitet werden konnten, werden sie in der Tabelle nicht aufgeführt. Bei den Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung werden die negativen Gegenhorizonte in Klammern gesetzt, weil sich diese bei ihnen nicht so gravierend auswirkten, dass es zum Ausbildungsabbruch kam.

In Bezug auf Rekrutierung und Selektion (Forschungsfrage 1) wirken bei Spednet folgende organisationsspezifischen Merkmale als soziale Konversionsfaktoren: Das verbundspezifische, standardisierte und stufenweise Selektionsverfahren wirkt wie bei Integranet und Transportnet als institutioneller Konversionsfaktor. Darin eingebettet erweisen sich das späte und größtenteils eingeschränkte Mitsprachrecht der Betriebe, die sich aus der Verbundlogik ergeben, rotations- und größenbedingten Selektionskriterien sowie das Rekrutierungsproblem als organisationale Konversionsfaktoren. Diese Konversionsfaktoren führen dazu, dass der Verbund auch Bewerberinnen mit tieferen Schulleistungen und nicht linearen Bildungswegen Ausbildungsplätze anbietet. Dafür gibt es zwei Hauptgründe: Einerseits ist die Leitorganisation darauf angewiesen, wenn immer möglich alle Ausbildungsplätze zu besetzen, um den Betrieben den erwünschten Branchennachwuchs zu garantieren. Andererseits hat sie die Einstellung, dass man an schulisch tieferen Leistungen oder auch Sprachdefiziten arbeiten und diese mit der nötigen Unterstützung verbessern könne.

Tabelle 20: Integrationsindikatoren Selektion und Ausbildung von Spednet

(a) Anzahl ausländische Lernende (Indikator: Name) (b) Rekrutierung schwächere Jugendlicher	Lehntvertragsaufösungen in Prozent	Ausbildungsphilosophie	Institutionelle und organisationale Konversionsfaktoren		Beschränkungen
			Selektion	Ausbildung	
(a) 44% (b) ja	8,6%	familial-marktorientiert & betriebszentriert (Integration benachteiligter Jugendlicher aufgrund von Rekrutierungsschwierigkeiten)	mehrstufiges Selektionsverfahren (inkl. rotationsbedingten Selektionskriterien, beschränktes Mitspracherecht Betriebe), Motivation Branche zentral, Rekrutierungsproblem/ Unbeliebtheit Beruf resp. Branche, kleiner Bewerber-/innenpool	Rotation, geteilte Betreuung, familiärer Aspekt der Ausbildungsphilosophie, Verzerrung, Nachfrageangebot, Aussicht auf Festanstellung, Übernahme externer Lernender	betriebszentrierter Aspekt der Ausbildungsphilosophie, Wirtschaftlichkeit im Fokus, teilweise Mitspracherecht Betriebe

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 21: Gemeinsame Erfahrungshintergründe befragte Spednet-Lernende

	negative Gegenhorizonte	positive Horizonte
Ausländische Lernende	nicht-linearer Ausbildungsweg, hohe Anzahl Bewerbungen (vor Beginn Verbundausbildung)	Verbund ermöglicht Zugang zu Ausbildungsplatz
Schulisch schwächere Lernende	hohe Anzahl Bewerbungen (vor Beginn Verbundausbildung)	Verbund ermöglicht Zugang zu Ausbildungsplatz (auch durch Übernahme von Lehntvertragsaufösender anderer Ausbildungsbetriebe)
Lernende ohne Lehntvertragsauföfung	(Notendruck durch Leitorganisation)	vorbeugende Wirkung von Rotation, Versetzung und geteilter Betreuung, hohes Mitbestimmungsrecht, persönlicher Durchhaltewille

Quelle: Eigene Darstellung

Wichtigere Selektionskriterien sind hingegen sowohl eine Anpassungs- und Kommunikationsfähigkeit als auch eine gewisse Offenheit. Diese Selektionskriterien ergeben sich aufgrund der Rotation, und in ihnen widerspiegeln sich die Werte der projektförmigen Welt. Zudem sollen die Bewerber/innen eine klare Motivation für die Speditionsbranche aufweisen und damit Größe in der Welt der Inspiration zeigen.

Die Tatsache, dass die Leitorganisation primär die Bedürfnisse ihrer Ausbildungsbetriebe erfüllen möchte, verweist zudem auf den zentralen Stellenwert der Ordnung der Marktwelt, bei der die Kundenorientierung der Verkäuferin (Leitorganisation) gegenüber den Käufern (Betriebe) wesentlich ist. Die Sicherung des Branchennachwuchses widerspiegelt auch die Werte der industriellen Welt, denn es handelt sich bei der Ausbildung der dafür erforderlichen Fachkräfte um eine langfristige Zukunftsplanung. Der zentrale Stellenwert der Markt- und der industriellen Welt hängt mit der privatwirtschaftlichen Gründungsinitiative und Trägerschaft des Verbunds zusammen und bildet den betriebszentrierten, marktorientierten Teil der Ausbildungsphilosophie ab: Er wurde bottom-up von Betrieben der Speditionsbranche initiiert und ist finanziell auf deren Beiträge angewiesen, deshalb besteht das Hauptziel der Leitorganisation darin, den Wünschen der Betriebe nachzukommen. Das Ziel der Branchensicherung führt gemeinsam mit der Haltung, dass sich schulische Defizite verbessern lassen, dazu, dass viele ‚ausländische‘ und schulisch schwächere Jugendliche Zugang zu einem Ausbildungsplatz erhalten. Damit wirken die beiden Aspekte als organisationale Konversionsfaktoren, denn sie fördern die *Capability for Education* der besagten Jugendlichen.

Ein weiterer Aspekt, der zur Integration benachteiligter Jugendlicher beiträgt, ist das Rekrutierungsproblem des Verbunds. Dieses hängt mit der Branche und der kleinen Größe von Spednet zusammen: Die Speditionslogistik gehört bei Jugendlichen zu den unattraktiveren Branchen und Spednet ist als kleiner Verbund relativ unbekannt, weshalb sich Schulabgänger/innen mit guten Schulleistungen kaum hier bewerben. Um dieser Störung der Logiken der Welt des Rufs zu begegnen, sieht sich die Leitorganisation gezwungen, auch Ausbildungsplätze an Jugendliche zu vergeben, die aus der Sicht der Betriebe hinsichtlich ihres Leistungsausweises als weniger geeignet gelten. Da die Betriebe wie bei Integranet erst auf der letzten von vier Selektionsstufen – der Schnupperlehre – ein Mitspracherecht besitzen und die Passung in die einzelnen Betriebe aufgrund des Rotationsprinzips zweitrangig ist, gelingt dies der Leitorganisation relativ gut.

Um die Betriebe nicht zu verärgern und wegen der finanziellen Abhängigkeit, die aufgrund der eindeutigen privatwirtschaftlichen Trägerschaft und der familiär-marktorientierten, betriebszentrierten Ausbildungsphilosophie bei Spednet besonders stark vorhanden ist, geht die Leitorganisation teilweise Kompromisse ein: Sie räumt ihnen mehr Mitspracherecht betreffend Lernendenselektion ein, als dies ursprünglich vorgesehen ist. Das betriebsseitige

Stellen von Anforderungen an das Profil von Lernenden schwächt das verbundsinhärente Integrationspotential des Rekrutierungs- und Selektionsverfahrens, weil auf diese Weise die Passung in die Betriebe und somit soziale Merkmale zum Tragen kommen. Die Gefahr besteht, dass die Jugendlichen nicht mehr in erster Linie aufgrund ihrer Leistung beurteilt werden. Dennoch ist das Integrationspotential bezüglich benachteiligter Jugendlicher bei der Selektion insgesamt erhöht und das verbundspezifische Selektionsverfahren fungiert als institutioneller Konversionsfaktor. Grund dafür ist der Kompromiss zwischen der Welt des Rufs (Unbekanntheit der Branche und somit fehlende geeignete Bewerber/innen) und der Marktwelt (Erfüllen der kundenseitigen Bestellungen), der die ausschließenden Werte der häuslichen Welt zumindest für ‚ausländische‘ und schulisch schwächere Jugendliche ausgleichen kann.

Das Integrationspotential von Spednet bezüglich gelingender Ausbildungsverhältnisse (Forschungsfrage 2) zeigt sich zum einen an den organisationsspezifischen Merkmalen des Prinzips der geteilten Betreuung und des Rotationsprinzips (beides institutionelle Konversionsfaktoren). Zum anderen besteht im Verbund die Möglichkeit der vorzeitigen Versetzung, die Leitorganisation bietet kostenlosen Nachhilfeunterricht sowie Elterngespräche an, die Lernenden werden mit der Aussicht auf eine Festanstellung ausgebildet und der Verbund ist in der Lage, externe Lernende während ihrer (abbruchgefährdeten) Ausbildung aufzunehmen. All diese Merkmale wirken als organisationale Konversionsfaktoren, und zusammen mit den institutionellen Konversionsfaktoren erhöhen sie die *Capability for Education*, *Capability for Work*, *Capability to Aspire* und *Capability for Voice* der Lernenden.

Der Nachhilfeunterricht bspw. erhöht die *Capability for Education* ‚ausländischer‘ Bewerber/innen: Die Leitorganisation stellt sich auf den Standpunkt, dass man deren teilweise vorhandene sprachliche Leistungsdefizite mit der entsprechenden Unterstützung verbessern kann. Unterstützt werden mit dem kostenlosen Nachhilfeunterricht auch leistungsschwächere Lernende, da ihre Schulleistungen dadurch ebenfalls verbessert werden können.

Bezüglich der geteilten Betreuung als institutionellem Konversionsfaktor erweist sich die kleine Größe des Verbunds und der daraus resultierende familiäre Anteil der Ausbildungsphilosophie als Vorteil: Aufgrund der Zentralisierung des Verbunds (es gibt keinen Wechsel der Betreuungspersonen während der gesamten Ausbildung) und der großen Leitungsspanne einiger weniger Ausbildungsleiter/innen besteht eine große Nähe zwischen Leitorganisation und Lernenden. Durch diese Art von Beziehung ist es sowohl möglich, ein Vertrauensverhältnis aufzubauen als auch ein Kontrollsystem aufrechtzuerhalten, um schulische Defizite und andere Probleme frühzeitig zu erkennen. Der Verbund funktioniert ähnlich wie eine Familie, wobei die Leitorganisation das Familienoberhaupt darstellt. Die Lernenden werden engmaschig betreut und Werte wie Höflichkeit, Ehrlichkeit und Respekt vor

den Vorgesetzten werden sowohl beim Vorstellungsgespräch als auch während der Ausbildung hochgehalten. All diese Aspekte weisen darauf hin, dass die Logiken der häuslichen Welt bei Spednet zentral zu sein scheinen und bezüglich der Verhinderung von Lehrvertragsauflösungen als Schutzmechanismus für die Lernenden wirken.

Die Rotation fungiert hinsichtlich der Verhinderung von Lehrvertragsauflösung ebenfalls als institutioneller Konversionsfaktor zur Steigerung der *Capability for Education*: Die Betriebe sowie die Lernenden arrangieren sich wie bei den beiden anderen untersuchten Verbänden bei innerbetrieblichen Konflikten oftmals von sich aus mit der Situation, weil sie wissen, dass die Zusammenarbeit auf maximal ein Jahr begrenzt und somit absehbar ist.

Die Versetzung in einen anderen Betrieb oder von einem Betrieb zum Verbund bzw. die Option eines Branchenwechsels wirken als organisationale Konversionsfaktor, weil die Lernenden in der Regel von der Leitorganisation gefragt werden, wo sie gerne eingeteilt würden. Dadurch erhöht sich sowohl ihre *Capability for Education* (weil der Lehrvertrag nicht aufgelöst wird) als auch ihre *Capability for Voice*, denn sie können ihre Bedürfnisse kommunizieren und die Leitorganisation geht darauf ein. Auch in anderen Belangen kann ein partizipatives Moment festgestellt werden, welches die *Capability for Voice* der Lernenden fördert: Sie können bei ungenügenden Schulleistungen selber entscheiden, wie sie diese angehen möchten. Möglicherweise hängt die erhöhte *Capability for Voice* mit der kleinen Größe des Verbunds und der oben beschriebenen Nähe zwischen Leitorganisation und Lernenden sowie den kurzen Wegen zusammen. Diese Faktoren reflektieren den familiär-orientierten Teil der Ausbildungsphilosophie.

Aufgrund der privatwirtschaftlichen Ausrichtung des Verbunds besteht für die Leitorganisation die Notwendigkeit, den Betrieben den gewünschten Branchennachwuchs zu liefern. Die damit zusammenhängende Aussicht auf eine Festanstellung in einem der Ausbildungsbetriebe fungiert als weiterer organisationaler Konversionsfaktor, indem dadurch die *Capability for Work* und *Capability to Aspire* der Lernenden gesteigert werden.

Da Spednet über ein großes Netz an Betrieben verfügt, können teilweise externe Lernende, denen gekündigt wurde oder die in ihrem Betrieb von sich aus gekündigt haben, aufgenommen werden. Auf diese Weise werden sie vor einer Lehrvertragsauflösung bewahrt, indem sie die Ausbildung im Verbund abschließen können. Die Aufnahme externer Lernender wirkt somit als organisationaler Konversionsfaktor, denn deren *Capability for Education* wird dadurch gefördert.

Im Anschluss an die dritte Einzelfallanalyse folgt nun die vierte zu Ruralnet. Auch hier wird zuerst der Verbund anhand eines Kurzporträts vorgestellt (6.4.1), anschließend die befragten Lernenden (6.4.2). Danach folgen die Resultate zur ersten Forschungsfrage (Punkt 6.4.3) und jene zur zweiten (Punkt 6.4.4). Der Abschnitt schließt mit den Schlussfolgerungen.

## 6.4 Ruralnet – ein ländlicher Verbund mit Verantwortung für die regionale Wirtschaft

Die folgenden Ausführungen zeigen, dass der Verbund Ruralnet das Potential besitzt, benachteiligte Jugendliche in die berufliche Grundbildung zu integrieren – dies sowohl bezüglich der Lernendenselektion als auch bezüglich gelingender Ausbildungsverhältnisse. Das Integrationspotential zeigt sich quantitativ in einem hohen Anteil ‚ausländischer‘ (42 Prozent)<sup>69</sup> und schulisch schwächerer Lernender sowie in einer sehr tiefen Lehrvertragsauflösungs-Quote (rund 6 Prozent)<sup>70</sup> (vgl. Tabellen 14 und 15). Darüber hinaus lässt sich auf qualitativer Ebene eine sehr wohlwollende Einstellung der Ausbildungsleiter/innen der Leitorganisation gegenüber traditionell als ‚schwächer‘ oder ‚ungeeigneter‘ beurteilten Lernenden feststellen. Dies hängt zum einen mit dem durch die (para-)staatliche Initiative und Trägerschaft gegebenen Auftrag, Ausbildungsplätze für die Region zu schaffen, zusammen. Zum anderen wirken diverse organisationsspezifische Merkmale als institutionelle Konversionsfaktoren, welche die *Fähigkeiten* (insbesondere die *Capability for Education*, die *Capability to Aspire* und die *Capability for Voice*, am Rande aber auch die *Capability for Work*) der Lernenden befördern. Aber es sind auch *Beschränkungen* zu konstatieren, die unter anderem mit der Größe des Verbunds sowie der großen Anzahl privatwirtschaftlicher Betriebe zusammenhängen.

Die Resultate zeigen für Ruralnet eine sehr spezielle Ausbildungsphilosophie: Zum einen ist sie familiär-lernendenzentriert und integrationsfördernd, zum anderen lässt sich eine betriebsorientierte und lokalgewerbliche Tendenz feststellen. Das bedeutet einerseits, dass im Verbund großen Wert auf Nähe zwischen der Leitorganisation und den Betrieben und Lernenden gelegt wird. Andererseits ist der Integrationsgedanken gegenüber als ‚schwächer‘ oder ‚ungeeigneter‘ geltenden Lernenden vorhanden, wenn auch nicht direkt im Leitbild verankert wie bei Integranet. Vergleichbar mit Spednet und Transportnet – und im Widerspruch zur lernendenzentrierten Grundhaltung – herrscht auch bei Ruralnet eine betriebsorientierte Haltung vor, die auf die

---

<sup>69</sup> Berechnungsmethode: anhand einer verbundsinternen Lernendenstatistik der Kohorten mit Ausbildungsbeginn 1998 bis 2010 mit Individualdaten. Die Bestimmung des Migrationshintergrunds erfolgte aufgrund des Nachnamens.

Wird der Anteil anhand der Herkunft berechnet, ergibt dies 31 Prozent ‚ausländische‘ Lernende, was verglichen mit den 18 Prozent des BFS (bei denen alle ‚ausländischen‘ Staatsangehörigen als ausländisch zählen) immer noch sehr hoch ist (vgl. Punkt 2.3.2).

<sup>70</sup> Berechnungsmethode: Anhand einer verbundsinternen Lernendenstatistik der Kohorten mit Ausbildungsbeginn 1998 bis 2010 mit Individualdaten wurde die Lehrvertragsauflösungsquote pro Kohorte berechnet (anhand der Anzahl Erstjahr-Lernenden im Verhältnis zu den Vertragsauflösenden derselben Kohorte), anschließend der Mittelwert aller Kohorten. Weitere Ausführungen siehe Punkt 6.4.4.

vielen privatwirtschaftlichen Betriebe im Verbund sowie die kleine Größe des Verbunds und die damit verknüpfte größere finanzielle Abhängigkeit der Betriebe (vgl. Spednet) zurückzuführen ist. Der familiäre Teil hängt ebenfalls mit der kleinen Größe des Verbunds zusammen. Was bei den anderen drei Verbänden nicht so deutlich zum Vorschein kommt, ist eine lokalgewerbliche Ausrichtung – Ruralnet ist daran gelegen, Nachwuchskräfte für die regionale Wirtschaft auszubilden, um diese zu unterstützen.

In diesem Zusammenhang hat die Analyse zeigt, dass bei Ruralnet fünf Welten hoch gewichtet werden: die *staatsbürgerliche Welt*, die *häusliche Welt*, die *Welt des Rufs*, die *Marktwelt* und die *projektförmige Welt*. Die Welt der Inspiration und die industrielle Welt dagegen spielen nur eine marginale Rolle. Mit der häuslichen Welt verhält es sich ähnlich wie bei Spednet ambivalent: Je nach Kontext wird sie von der Leitorganisation zurückgewiesen (insbesondere ihre integrationshinderliche Seite bei den Selektionskriterien) oder befürwortet. Eine Befürwortung der häuslichen Welt kann sich im Hinblick auf gelingende Ausbildungen als integrativ erweisen, und auch bei der Selektion gibt es Aspekte, die sich entgegen bisheriger Erkenntnisse nicht benachteiligend für schulisch schwächere und ‚ausländische‘ Jugendliche auswirken. Dass sich die häusliche Welt bei der Selektion nicht diskriminierend auswirkt, hängt auch damit zusammen, dass zwischen dieser Welt und der Welt des Rufs sowie der staatsbürgerlichen Welt ein Kompromiss besteht, der allfällige negative Auswirkungen der häuslichen Welt neutralisiert.

Die Resultate werden im Anschluss an ein Porträt des Verbunds sowie einen kurzen Überblick über die befragten Lernenden an ausgewählten empirischen Beispielen evident gemacht und weiter ausgeführt.

#### 6.4.1 *Porträt des Verbunds*

Ruralnet wird hier als kleiner, ländlicher Verbund mit (para-)staatlicher Gründungsinitiative und Trägerschaft eingestuft. Anfangs war der Verbund ein Pilotprojekt, das 1999 auf Initiative eines kantonalen Amtes für Berufsbildung in Kooperation mit einem Industrie- und Handelsverein sowie einem kantonalen Gründerzentrum entstand. Aus diesem Grund ist die Gründungsinitiative des Verbunds als (*para*-)staatlich zu klassifizieren. Gleichwohl sind dem Verbund viele privatwirtschaftliche Betriebe angegliedert, weshalb er auch Anteile einer unternehmensförmigen Organisation aufweist.

Gründungsmotive waren zum einen die damals vorherrschende Lehrstellenkrise (vgl. Abschnitt 1.2), zum anderen der regionale Arbeitskräftemangel. Im Fokus standen die Jugend mit ihren Perspektiven sowie die regionale Wirtschaft mit dem Mangel an qualifizierten Nachwuchskräften. Das Projekt startete mit acht Ausbildungsplätzen, aber der Verbund erhielt keine Anschubfinanzierung des ehemaligen Bundesamtes für Berufsbildung und Technologie, lediglich eine vom Kanton. Eine Zellulose-Fabrik sowie eine

Papierfabrik waren die beiden Gründungsfirmen, in Ersterer wurde eine Lehrwerkstatt für die Lernenden eingerichtet, die der Verbund 2009 übernahm. Die beiden Betriebe hatten bereits vor der Gründung des Verbunds Ruralnet gemeinsam Lernende ausgebildet.

Ruralnet ist ein Verein, der sich primär durch die Beiträge seiner Mitglieder (Ausbildungsbetriebe und Gemeinden) sowie durch Beiträge des Kantons und des Bundes finanziert. Des Weiteren erhält er vereinzelt Beiträge Dritter, bspw. Spenden. Aus diesen Gründen ist die Trägerschaft des Verbunds eine Mischform aus (para-)staatlicher und privatwirtschaftlicher Trägerschaft. Aufgrund der Gründungsinitiative wird er hier aber als (para-) staatlicher Verbund kategorisiert.

Aufgrund der vergleichsweise kleinen Anzahl Lernender wird Ruralnet als *kleiner Verbund* eingestuft: Im Ausbildungsjahr 2014/15 bildete der Verbund gut 50 Lernende in 19 Ausbildungsbetrieben mit jeweils zehn bis über 300 Mitarbeitenden aus. Die Lernenden werden in insgesamt 14 Berufen in verschiedenen Branchen ausgebildet, darunter kaufmännische Berufe – Kaufmann/Kauffrau/EFZ und Büroassistenten/in EBA – sowie industriell-gewerbliche Berufe – Polymechaniker/in EFZ, Automatiker/in EFZ, Logistiker/in EFZ, Produktionsmechaniker/in EFZ, Papiertechnologe/-technologin EFZ, Maler/in und Anlageführer/in EFZ.<sup>71</sup> Bevor die Lernenden der technischen Ausbildungsberufe – Polymechaniker, Produktionsmechanikerinnen und Automatiker – in einem Betrieb eingesetzt werden, absolvieren sie im ersten Ausbildungsjahr neben dem obligatorischen Berufsfachunterricht ein Basisjahr in der Lehrwerkstatt des Verbunds<sup>72</sup>. Hier erlernen sie die praktischen und theoretischen Grundkenntnisse und Fähigkeiten, indem sie u.a. an konkreten Auftragsarbeiten für Kunden ausgebildet werden.

#### 6.4.2 Befragte Lernende

Bei Ruralnet befragte ich einen ehemaligen Lernenden, welcher die Ausbildung erfolgreich abgeschlossen hatte (Luca), sowie einen Lernenden, mit dem der Lehrvertrag aufgelöst wurde (René). Luca hat die Ausbildung zum

---

<sup>71</sup> 2013/14 fusionierte Ruralnet aufgrund des demographischen Wandels und des damit einhergehenden Rückgangs der Anzahl Schulabgänger/innen mit einem anderen kleinen Lehrbetriebsverbund der Region. Die beiden Verbände boten dieselben Berufe an und konkurrierten sich deshalb gegenseitig, was sie mit der Fusion vermeiden wollten. In der Folge der Fusion wuchs der Verbund und arbeitet inzwischen mit über 40 Ausbildungsbetrieben zusammen, die gut 70 Lernende ausbilden (Quelle: Jahresbericht Ruralnet 2013). Die Fusion führte zu einer höheren Professionalisierung und zu größeren finanziellen Ressourcen. Die Erhebungen für die vorliegende Dissertation fanden aber alle vor der Fusion statt, weshalb nur am Rand darauf eingegangen wird.

<sup>72</sup> Die offizielle Bezeichnung für die Lehrwerkstatt ist ‚Bildungszentrum‘, aber im Folgenden wird der Begriff Lehrwerkstatt verwendet.

Polymechaniker absolviert und wurde im Anschluss daran von der Firma übernommen. René begann eine Ausbildung als Produktionsmechaniker und die Leitorganisation kündigte seinen Lehrvertrag im zweiten Ausbildungsjahr. Für beide war weder eine Ausbildung in einem Lehrbetriebsverbund noch ihr jeweiliger Ausbildungsberuf erste Wahl, sondern die Folge mehrfacher Absagen in anderen Betrieben für Ausbildungen in anderen Berufen. Den Grund für die Schwierigkeiten bei der Lehrstellensuche orten beide in erster Linie bei ihren schlechten Schulleistungen. Damit teilen sie den gemeinsamen Erfahrungshintergrund eines erschwerten Zugangs zu Ausbildungsplätzen schulisch schwächerer Jugendlicher.

#### 6.4.3 Rekrutierung und Selektion

Unter diesem Punkt wird die erste Forschungsfrage (Wie trägt die verbundspezifische Rekrutierung und Selektion von Lernenden zur Integration von benachteiligten Jugendlichen in eine Berufsausbildung bei?) für Ruralnet untersucht. Zuerst folgt eine Beschreibung des Selektionsprozesses, anschließend werden die Auswahlkriterien vonseiten der Leitorganisation und der Betriebe erläutert und analysiert, inwiefern Letztere ein Mitspracherecht besitzen. Wie bei Transportnet und Spednet werden auch hier lediglich jene Aspekte detailliert beschrieben, die in den drei vorherigen Einzelfallanalysen noch nicht thematisiert wurden resp. sich von diesen unterscheiden.

#### **Selektionsverfahren**

Das Selektionsverfahren bei Ruralnet besteht aus drei Stufen. Die Kandidatinnen und Kandidaten müssen extern einen Basic- oder einen Multicheck absolvieren, den sie zusammen mit dem Bewerbungsdossier einsenden.<sup>73</sup> Die drei Stufen des Selektionsverfahrens sind folgendermaßen gegliedert:

1. Vorselektion: Schriftliche Bewerbung mit Leistungstest
2. Vorstellungsgespräch
3. Schnupperlehre

Wie bei Integranet und Spednet findet die Schnupperlehre ganz zum Schluss – nach dem Vorstellungsgespräch – statt, weshalb die Betriebe auch hier später ein Mitspracherecht erhalten als bei Transportnet. Der Ablauf des Selektionsprozesses ist auch sonst sehr ähnlich wie bei Integranet und Spednet. Die Schnupperlehre absolvieren Bewerber/innen für eine kaufmännische

---

<sup>73</sup> Die meisten Schüler/innen absolvieren entweder den Basic- oder den Multicheck automatisch während der obligatorischen Schulzeit, so eine Information der Leitorganisation von Ruralnet. Die Tests prüfen die Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler/innen nach Abschluss der 8. Klasse und können online unter folgenden Webseiten absolviert werden: [www.basic-check.ch](http://www.basic-check.ch) und [www.multicheck.ch](http://www.multicheck.ch).

Ausbildung in zwei Verbundbetrieben, jene für technische Berufe zum einen in einem Verbundbetrieb, zum anderen in der Lehrwerkstatt. In der Lehrwerkstatt legen sie einen Test ab, bei dem ihre Eignung für den Beruf getestet wird. Die Betriebe erhalten je ein bis zwei Bewerbende, welche von der Leitorganisation vorselektioniert wurden. Ihre Auswahl ist somit beschränkt und sie können wie bei den anderen drei Verbänden lediglich die Vorselektion der Leitorganisation validieren.

Nach der Schnupperlehre füllen die Berufsbildner/innen der Betriebe ein Feedbackformular aus und die Betreuer/innen der Lehrwerkstatt – nur bei den technischen Berufen – schreiben einen zusätzlichen Bericht. Von diesen beiden Berichten wird ein zusammenfassender Schlussbericht verfasst, der an die Leitorganisation geht, welche über die Aufnahme oder Abweisung entscheidet. Der Ausbildungsbetrieb, in welchem der/die Jugendliche die Schnupperlehre absolviert, kann entscheiden, ob er diese Person als Lernende/r möchte. Wenn er einem Lernenden einen positiven Entscheid gibt, bedeutet das nicht automatisch, dass dieser während der Ausbildung einen Einsatz in diesem Betrieb absolviert. Entscheidet sich der Ausbildungsbetrieb gegen die Person, erhält sie in der Regel eine Absage. Manchmal teilt die Leitorganisation den Jugendlichen aber einem anderen Ausbildungsbetrieb zu, wobei es häufig dazu kommt, dass der Jugendliche selbst absagt. Erhält ein Jugendlicher eine Zusage, lädt die Leitorganisation gemäß folgender Aussage einer Ausbildungsleiterin neben ihm auch seine Eltern dazu ein, beim Unterschreiben des Vertrags anwesend zu sein:

Beide Eltern möchten wir beim Vertragsunterschreiben sehen, [...], damit man sieht, dass man auch mit ihnen als Familie ein Gespräch führen kann und sie auch involviert. [...] Damit ich auch noch reinnehme „Seit wann leben Sie in der Schweiz? Wie viele Generationen sind schon hier? [...] Was arbeiten Sie?“

Die Ausbildungskoordinatorin orientierte sich hier an den Leitideen der häuslichen Welt, indem sie die Wichtigkeit des Einbezugs der Familie betonte. Das soziale Gefüge des Verbunds erstreckt sich nicht nur auf die Ausbildungsbetriebe, sondern auch auf das private Umfeld der Lernenden. Dieser Umstand könnte damit zusammenhängen, dass Ruralnet ein kleiner Verbund ist und deshalb eine größere Nähe zu den Lernenden besteht. Die Leitorganisation legt Wert auf ein familiäres Verhältnis zwischen allen Beteiligten, und dazu gehören auch die Eltern der Lernenden. Indem sie die Eltern zum Gespräch einlädt, stellt sie präventiv sicher, dass eine Kooperation mit ihnen möglich wäre, sollten zu einem späteren Zeitpunkt Probleme auftreten. Die Einladung zum Gespräch schafft Vertrauen, weil alle sich kennen – auch dies sind Werte, die in der häuslichen Welt hoch gewichtet werden (Boltanski und Thévenot 2007, 231).

Das Beispiel zeigt, dass die häusliche Welt für die Selektion nicht zwingendermaßen eine ausschließende Wirkung auf schulisch schwächere und ‚ausländische‘ Jugendlichen haben muss. Im Kontext von Elterngesprächen

dürfte sie sich sogar auf lange Sicht als integrativ auswirken, weil eine gute Beziehung zwischen Verbund und Eltern sich als Schutzfaktor für die Lernenden herausstellen könnte, sollten während der Ausbildung Probleme auftauchen. Die Leitorganisation investiert mit den Elterngesprächen also in erfolgreiche Ausbildungen – somit ist dies eine Forminvestition in die häusliche Welt. Diese Investition ist Teil der familiär-lernendenzentrierten Ausbildungsphilosophie, die sich langfristig integrativ auswirkt.

### **Auswahlkriterien**

Eine Ausbildungsleiterin sagte über die Ausgangslage zur Rekrutierung geeigneter Lernender Folgendes: „Wir geben jedem eine Chance, sich zu beweisen.“ Ruralnet möchte den Ruf bekommen, dass z.B. auch Jugendliche aus einem Brückenangebot eine Chance bekommen. Der Verbund hat zwar keinen Integrationsauftrag, stellt aber im Leitbild die Lernenden ins Zentrum: Der Verbund möchte „eine lernendenzentrierte Berufsbildung bieten“, das bedeutet, er möchte seine Lernenden „verantwortungsvoll begleiten, um den Grundstein für eine erfolgreiche Zukunft zu legen“, deren „Sicherheit und Gesundheit [...] in den Mittelpunkt stellen“, das „gegenseitige Vertrauen fördern und die Kompetenzen aller Lernenden weiterentwickeln“, sie „als erwachsene Personen wahrnehmen“. Des Weiteren ist ein erklärtes Ziel des Verbunds, die Lernenden auf ihr weiteres Leben vorzubereiten, damit sich im beruflichen wie auch im privaten Umfeld zurechtfinden und eine hohe Handlungskompetenz sowie Selbständigkeit erreichen.

Diese Ziele des Verbunds rücken die Prinzipien der staatsbürgerlichen Welt in den Vordergrund, bei denen man (als Verbund) zu Größe gelangt, indem man „miteinander solidarisch [ist] [...] und die partikularen und unmittelbaren Interessen aufgibt“ (Boltanski und Thévenot 2007, 257ff). Es geht also in erster Linie darum, die eigenen, bspw. erfolgsgesteuerten Ziele zugunsten des Gemeinwesens aufzugeben.

Diese im Verbund kollektiv geteilte Haltung ist Teil der lernendenzentrierten, integrationsfördernden Ausbildungsphilosophie von Ruralnet. Sie wirkt im Sinne eines geteilten Bedeutungssystems als institutioneller Konversionsfaktor, denn sie erhöht die *Capability for Education* der betreffenden Jugendlichen. Die lernendenzentrierte Ausbildungsphilosophie hängt mit der (para-)staatlichen Gründungsinitiative und Trägerschaft zusammen, denn eines der beiden Hauptziele bei der Gründung bestand darin, Ausbildungsplätze für die Jugendlichen der Region zu schaffen.

Lediglich ein Punkt des Leitbilds spricht einen wirtschaftlichen Aspekt an: Der Verbund möchte „langfristige Kundenbeziehungen pflegen und die Erwartungen der Kunden übertreffen“. Die Betonung der Kundenorientierung orientiert sich an der Rationalität der Marktwelt, in der kundenorientiertes Verhalten zu Größe führt. Dass die Kundenbeziehungen langfristig gepflegt werden sollen, verweist zusätzlich auf die Logiken der industriellen Welt, in

der professionelle, effiziente und zukunftsgerichtete Planung und Organisation zum Zweck der Vorhersehbarkeit und der Zuverlässigkeit im Zentrum stehen (Boltanski und Thévenot 2007, 278 und 282f). Diese Ausrichtung kann mit der hybriden Form des Verbunds erklärt werden: Ruralnet hat viele privatwirtschaftliche Betriebe aus der Region, von welchen der Verbund finanziell abhängig ist. Die Betriebe sind somit die Kunden des Verbunds und müssen zufrieden gestellt werden, d.h. die Leitorganisation versucht, genügend Nachwuchskräfte zu rekrutieren. Die Kundenorientierung in Verbindung mit der regionalen Ausrichtung spiegelt den betriebsorientierten, lokalgewerblichen Aspekt der Ausbildungsphilosophie, welcher sich für benachteiligte Jugendliche beschränkend auswirken kann, wie weiter unten im Abschnitt ‚Mitspracherecht der Betriebe‘ erläutert wird.

Ein Ausbildungsleiter nahm Bezug auf Betriebe, welche nicht in einen Lehrbetriebsverbund eingebunden sind, sondern selber Lernende ausbilden. Diese würden es bei ungenügenden Bewerber/innen (sog. ‚schlechte‘ Kandidat/innen) im Gegensatz zur Leitorganisation von Ruralnet vorziehen, den Ausbildungsplatz nicht zu besetzen:

Ruralnet braucht Leute, weil unsere Betriebe das Bedürfnis anmelden. [...] Es gibt viele andere Betriebe in unserer Region, die gesagt haben: „Ich habe dieses Jahr keinen einzigen Stift gefunden, weil er die Anforderungen nicht erfüllt.“ Fertig, dann nehmen die keinen. Die gehen keine Risiken mehr ein. Ruralnet ist ein Stückchen offener. Das zieht sicher auch das Niveau etwas herunter. [...] Wir nehmen lieber einen etwas Schwächeren und geben dem eine Chance. Das finde ich gut, ich unterstütze das. Wir haben ganz schwierige Fälle, die ich auch unterstütze, und sage: „Der [...] findet den Weg, der braucht einfach etwas mehr Zeit.“

Der Ausbildungsleiter des Verbunds sprach das verbundspezifische erhöhte Integrationspotential an: Bei Ruralnet erhalten als schwächer geltende Jugendliche einen Ausbildungsplatz, weil der Verbund zum einen Arbeitsplätze für die Region schaffen und in Hinblick auf den Branchennachwuchs alle Ausbildungsplätze besetzen möchte. Hier kommt ein Kompromiss aus staatsbürgerlichen und marktförmigen Prinzipien zum Tragen, der den lernenden-zentrierten und gleichzeitig betriebsorientierten Teil sowie die lokalgewerbliche Tendenz der Ausbildungsphilosophie widerspiegelt: Die Leitorganisation verpflichtet sich, ihren Kunden – den Betrieben – genügend Lernende zur Verfügung zu stellen, womit die Logiken der Marktwelt ins Zentrum rücken. Verantwortung für den regionalen Fachkräftestamm zu übernehmen, entspricht hingegen der Logik der staatsbürgerlichen Welt, weil hiermit kollektiv gehandelt wird und man sich um die Gesamtheit der Interessen der Beschäftigten kümmert (Boltanski und Thévenot 2007, 254ff). Des Weiteren ist die Leitorganisation der Ansicht, dass auch diese Jugendlichen früher oder später ihren Weg finden werden, wenn man ihnen eine Chance gibt. Ein Berufsbildner sagte über die Selektionsverantwortlichen der Leitorganisation, sie hätten eine „soziale Ader“, weil sie jedem eine Chance geben würden.

Diese Argumentation verweist ebenfalls auf die staatsbürgerliche Welt, in der Partikularinteressen von Betrieben zugunsten von kollektivem Handeln für das Gemeinwesen in den Hintergrund treten.

Neben den genannten Kriterien ist wie bei den drei anderen Verbänden auch bei Ruralnet eine Passung der Lernenden in das Rotationssystem des Verbunds sehr erwünscht. Damit erhalten auch in diesem Verbund Werte der projektförmigen Welt wie Flexibilität, Anpassungs- und Kommunikationsfähigkeit sowie Offenheit eine zentrale Bedeutung. Die Wichtigkeit der projektförmigen Welt scheint ein verbundspezifisches Merkmal zu sein, weil die Werte dieser Welt in direktem Zusammenhang mit dem verbundförmigen Rotationsprinzip stehen.

Es lässt sich ein Kompromiss aus drei Welten feststellen: Die lernenden-zentrierte und lokalorientierte Einstellung der Leitorganisation (staatsbürgerliche Werte) stärkt zusammen mit den verbundspezifischen, rotationsbedingten Selektionskriterien (projektförmige Werte) sowie der Notwendigkeit, den Betrieben als Kunden genügend Nachwuchs zur Verfügung zu stellen (marktförmige Werte) die *Capability for Education* von Jugendlichen, die sonst einen erschwerten Zugang zur Berufsbildung haben. Werte der häuslichen Welt, die sich, wie sich im Abschnitt ‚Mitspracherecht‘ zeigen wird, bei der Selektion diskriminierend auswirken könnten, werden durch den staatsbürgerlichen, projekt- und marktförmigen Wertemix neutralisiert. Auf diese Weise wird die positive resp. integrationsförderliche Wirkung des institutionellen Konversionsfaktors verbundspezifisches Selektionsverfahren verstärkt. Dies widerspiegelt sich auch in der Anzahl benachteiligter Jugendlicher im Verbund: Neben schulisch schwächeren Bewerber/innen stellt die Leitorganisation mit 42 Prozent ‚ausländischen‘ auch überdurchschnittlich viele ‚ausländische‘ Jugendliche an (vgl. Abschnitt 6.4). Im Folgenden wird sich zeigen, dass noch eine vierte Welt – die Welt des Rufs – Teil des oben beschriebenen Kompromisses ist.

### **Bewerber/innenpool**

Gewisse Betriebe stehen dem Integrationswillen bezüglich lernschwächeren und ‚ausländischen‘ Jugendlichen negativ gegenüber: Die Interviewten eines Betriebs bspw. unterschieden diesbezüglich zwischen jenen Jugendlichen, die „selbst [einen Ausbildungsplatz] suchen, innovativ sind“ und jenen, die Unterstützung brauchen, weil sie Lernschwierigkeiten haben, und die deshalb bei Ruralnet einen Ausbildungsplatz erhalten. Ein Berufsbildner beschrieb Ruralnet folgendermaßen:

Das ist fast so das Image wie Auffangstation. [...] Dadurch sind natürlich oft die Früchte auf dem Markt weg. [...] [Es sind] nicht gerade die Sahnehäubchen, die man am liebsten in einem Betrieb hätte, weil sich der eine oder andere sagt: „Ja, gut, wenn ich nichts finde, gehe ich halt zu Ruralnet.“

In dieser Argumentation bezog sich der Befragte mit dem Rekurs auf das ‚Image des Verbunds‘ auf die Welt des Rufs: Die Meinung der anderen (hier der Schulabgänger/innen, die einen Ausbildungsplatz suchen) hat den höchsten Stellenwert, d.h. ein Verbund ist erfolgreich, wenn er berühmt und anerkannt ist, insbesondere wenn dies in der Öffentlichkeit der Fall ist. Das Ziel besteht dabei darin, „das der Öffentlichkeit vermittelte Image [zu] steuern und [zu] beeinflussen.“ (Boltanski und Thévenot 2007, 251) Wenn ein Verbund hingegen – wie aus der Perspektive des Berufsbildners – nicht zu überzeugen vermag, „ein unklares, heruntergekommenes, verblasstes Image“ (Ebd. 2007, 253) hat, ist er in der Logik der Welt des Rufs wertlos, weil er auf Ablehnung stößt oder sogar verschwindet. Für Ruralnet ist die Bewerbungszeit deshalb jeweils eine Bewährungsprobe, in welcher der Verbund seine Größe in der Welt des Rufs unter Beweis stellen muss.

Das schlechte Image und die Unbekanntheit des Verbunds hängen mit seiner Größe und der Berufs- und Branchenzusammensetzung zusammen: Als kleiner sowie branchen- und berufsheterogenem Verbund ist es für Ruralnet ungleich schwieriger, sich einen Ruf in der gesamten Region zu erkämpfen, weil er kaum auf bestehende Netzwerke aufbauen kann. Darüber hinaus ist ein professionelles Marketing aufgrund der kleinen Größe und der damit zusammenhängenden fehlenden finanziellen Ressourcen nicht möglich. Es ist aber gerade das aufgrund des schlechten Images des Verbunds und der Branche bestehende Rekrutierungsproblem, das für benachteiligte Jugendliche – vergleichbar mit Spednet sowie beim Gleisbau und der Gebäudeereinigung bei Transportnet – als organisationaler Konversionsfaktor wirkt: Durch die Unbekanntheit bewerben sich weniger als geeignet erachtete Jugendliche, womit sich ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz erhöhen.

Einer der befragten Lernenden von Ruralnet – Luca – scheint ebenfalls zu jenen Schulabgängern gehört zu haben, welche aus Sicht der Betriebe als möglicher Risikofall gelten: Er bewarb sich für zahlreiche Ausbildungsplätze in verschiedenen Berufen und Branchen – allesamt in der Region, in der auch Ruralnet ansässig ist. Aufgrund seiner eher mittelmäßigen Schulleistungen erhielt er weder in seinem Wunschberuf (Automechaniker) noch in anderen Berufen ein Angebot. Einzig als Kaminfeger und bei Ruralnet als Polymechaniker wurde ihm je ein Ausbildungsplatz angeboten. Ersteres schlug er zugunsten des Verbunds aus, weil ihn der Beruf Polymechaniker mehr interessierte, er darin mehr Potential sah und der Lohn höher ist. Aufgrund der zahlreichen Absagen ist er der Leitorganisation dankbar für das Angebot. Er ging davon aus, dass der Selektionsverantwortliche sein Potential im Gegensatz zu den anderen Ausbildungsbetriebsverantwortlichen erkannt hatte:

Damals habe ich in der Sparte Automechanik [gesucht], aber dort habe ich Absagen bekommen. Das ist ein Beruf gewesen, wo sie bessere Schüler haben wollten. [...] Ich bin total offen gewesen, ich habe mich überall beworben. Ich habe keine großen Ziele gehabt, wo ich genau enden möchte, einfach etwas Handwerkliches. [...] Dort [bei Ruralnet] habe

ich Glück gehabt, dass der [Ausbildungsleiter] in mir etwas gesehen hat, das andere nicht sehen würden. [...] Wenn ich so eine Chance bekomme, wollte ich sie annehmen. (Luca)

Beim befragten Lehrvertragsauflöser – René – schien das zumindest ansatzweise ebenfalls zuzutreffen. Er wollte nach einem Abschluss an einer High School in Kanada, den er während eines Auslandsaufenthalts erworben hatte, eine Berufsausbildung in der Schweiz absolvieren. Zuerst bewarb er sich als Konstrukteur, aber für diesen Beruf reichten seine Noten trotz höchstem Schulniveau nicht aus, weshalb er kein Ausbildungsplatzangebot erhielt. Deshalb sah er sich gezwungen, auf den Beruf als Polymechaniker auszuweichen, welcher tiefere schulische Anforderungen an die Bewerber/innen stellte, und bewarb sich bei verschiedenen Firmen sowie bei Ruralnet:

Ich habe mich zuerst als Konstrukteur beworben und dort hat es von der Schule her nicht gereicht. [...] Der Konstrukteur ist im Büro und zeichnet Sachen, die wir [Polymechaniker] herstellen, und darum bin ich nachher darauf gekommen, dass ich auch Polymech lernen könnte, weil es das Polymech-Niveau G gibt. Und Polymechaniker und Konstrukteure gehen zusammen in die Klasse, und die Konstrukteure gehen einfach ins E-Niveau, das ist das erweiterte, und das Polymechaniker-Niveau ist das G-Niveau, das Grundniveau. (René)

Die Beispiele von René und Luca zeigen, dass Ruralnet integratives Potential bezüglich schulisch schwächerer Jugendlicher besitzt: Beide teilen den Erfahrungshintergrund, dass sie trotz tieferer Schulqualifikationen einen Ausbildungsplatz beim Verbund erhielten. Für beide erweiterte sich durch den Lehrvertrag beim Verbund die *Capability for Education*, da sie vor der Zusage zu diesem Ausbildungsplatz nur Absagen erhalten hatten und ihnen somit der Zugang zur nachobligatorischen Ausbildung verwehrt gewesen war.

Dies stört einige Berufsbildner/innen, jedoch nicht alle. Viele stehen dem Integrationswillen der Leitorganisation, der Teil der lernendenzentrierten, integrationsfördernden Ausbildungsphilosophie ist, und implizit auch dem Ruf des Verbunds neutraler oder auch positiv gegenüber: Ein Berufsbildner fand zwar auch, es würden viele ausländische Lernende angestellt, sah dies jedoch nicht als Problem. Eine Berufsbildnerin eines Gründungsbetriebs betonte sogar ausdrücklich, dass sie den Integrationswillen der Leitorganisation unterstütze:

Ich finde es gut, Ruralnet [...] gibt wirklich jedem eine Chance. In der heutigen Zeit macht das nicht jedes Unternehmen. [...] Heute muss man gute Noten haben, [und] in der Sek [höheres Schulniveau auf Sekundarstufe I, Anm. d. Autorin] gewesen sein [...]. Ruralnet gibt auch Leuten eine Chance, die vielleicht mal eine schwere Zeit hinter sich hatten, oder einen schlechten Betreuer, Vorgänger, da schauen sie wirklich auch, dass sie den dort aus dieser Lehre rausnehmen können und jemand anderem abgeben. Das ist natürlich auch ein Vorteil. [...] Ich kenne nicht so viele Unternehmen, die das machen. [...] Ich wäre auch froh, wenn ich mal eine zweite Chance hätte.

Hier wird der staatsbürgerliche Auftrag des kollektiven Handelns für das Gemeinwesen – Schwächere zu unterstützen – gutgeheißen. Diese unterschiedlichen Haltungen der Betriebe bei Ruralnet bezüglich der Integration

von benachteiligten Jugendlichen hängen mit deren Trägerschaft zusammen: In (para-)staatlichen Betrieben, d.h. solchen mit einer gemeinnützigen Trägerschaft und einem kommunalen Auftrag ist das staatsbürgerliche Prinzip, benachteiligten Lernenden eine Ausbildung zu ermöglichen, besonders ausgeprägt. Die positive Haltung von Betrieben gegenüber schulisch schwächeren und ‚ausländischen‘ Jugendlichen ist Ausdruck dieses Prinzips. Aber auch gewisse privatwirtschaftliche Betriebe akzeptieren den Integrationswillen der Leitorganisation, wenn auch häufig eher zwangsläufig, da sie selbst als Einzelbetrieb aus diversen Gründen<sup>74</sup> nicht bessere, sprich leistungsfähigere Lernende rekrutieren könnten. Bei Ruralnet sind Betriebe sehr unterschiedlicher Couleur vertreten, wie die gegensätzliche Haltung der weiter oben beschriebenen Betriebe zeigte. Diese Tatsache widerspiegelt die hybride Trägerschaft des Verbunds, der sich zwar klar auf der (para-)staatlichen Seite positionieren lässt, aber dennoch Anteile einer privatwirtschaftlichen Organisation besitzt.

### **Mitspracherecht der Betriebe**

Die Mitsprache einzelner Betriebe bei Ruralnet kann durchaus so weit gehen, dass bspw. gewisse Berufsbildner/innen von der Leitorganisation fordern, ihnen nur noch Lernende eines bestimmten Geschlechts oder nur Schweizer Lernende zu vermitteln. Zwei Berufsbildner bspw. meinten, in ihrer Firma hätten sie am liebsten einen „Schweizer Jungen, den wir vorgängig noch ein bisschen testen könnten mit einer langen Schnupperlehre“. Sie sind der Ansicht, die Leitorganisation habe ihnen in den letzten drei bis vier Jahren sehr viele ausländische Lernende zugeteilt: „Wir haben natürlich viele Ausländer, das ist ja das Problem. Vorher war es nicht ganz so schlimm“ Der Berufsbildner störte sich daran, dass viele der Lernenden ‚Ausländer‘ seien. ‚Ausländer‘ seien nicht nur schulisch schlecht, es fehle ihnen auch an Wille, Eigeninitiative, guter Erziehung und elterlicher Unterstützung. Entsprechend sei der Betreuungsaufwand höher, da man ihnen z.B. Nachhilfe geben müsse. Der Berufsbildner war der Meinung, wenn er selbst Lernende rekrutieren würde, hätte er „vielleicht Chancen, ein bisschen an die Besseren ranzukommen“. Die Leitorganisation sieht sich bis zu einem gewissen Grad gezwungen, die Forderungen zu erfüllen, um die Betriebe nicht zu verlieren, denn sie ist u.a. von deren finanziellen Beiträgen abhängig. Eine Ausbildungsleiterin beschrieb die Forderungen gewisser Berufsbildner/innen wie folgt:

Das sind alles Schweizer, die da ausbilden. Die hätten eben doch gerne wieder einmal einen Müller oder einen Meier und nicht immer einen Nicolic, Milanovic oder *weiss dr Guggler* – obwohl die auch Schweizer Pässe haben und in der dritten Generation da sind. Aber manchmal wird es auch bei uns ein bisschen rassistisch. [...] Sie sagen dann einfach

---

<sup>74</sup> Gründe dafür sind, dass sie unbekannt sind, in einer wenig bevölkerten Gegend liegen, der bei ihnen ausgebildete Beruf unbeliebt ist und/oder sie keine Zeit für eine professionelle Rekrutierung und Selektion haben.

„Bringst du es nicht fertig, mal wieder einen richtigen Schweizer zu liefern? Ich will wieder einmal einen richtigen, einen guten Schweizer haben.“

Im Zitat nimmt die Befragte Rekurs auf die häusliche Welt: Lernende gelten hier als groß, wenn sie zur Belegschaft passen. Ist die Belegschaft aus Schweizer/innen zusammengesetzt, können u.U. ausländische Lernende als potentieller Störfaktor betrachtet werden. Dies stört die Ordnung der häuslichen Welt, in der eine Person nicht von ihrer Familie und Abstammung separiert werden kann (Boltanski und Thévenot 1999, 370). In einem Betrieb wird folglich mit Rekurs auf die häusliche Welt zwischen ‚Wir und die Anderen‘ getrennt und deshalb Lernende mit der ‚falschen‘ Nationalität werden als störend oder nicht passend eingestuft.

Solche Forderungen stehen dem obgenannten Willen der Leitorganisation, allen Jugendlichen eine Chance zu geben, diametral entgegen. Aus diesem Grund weist die Leitorganisation die Werte der häuslichen Welt zurück, wenn sie in Zusammenhang mit askriptiven Selektionsmerkmalen auftreten. Sie erschweren es ihr jedoch trotzdem, ein effizient koordiniertes und auch gerechtes, von sozialen Merkmalen unabhängiges Auswahlverfahren zu ermöglichen. Wenn nur ein beschränkter Bewerber/innenpool zur Verfügung steht, kann sich die Selektion zu einem Drahtseilakt entwickeln. Ermöglicht die Leitorganisation den Betrieben eine große Einflussnahme auf die Auswahl, kann sich dies als *Beschränkung der Capability for Education* auswirken, weil es zu einem ausschließenden Mechanismus bezüglich ‚ausländischer‘ und schulisch schwächerer Kandidat/innen kommen kann, d.h. diese erhalten in der Folge keinen Ausbildungsplatz. Ein solches Vorgehen spiegelt den betriebsorientierten und lokalgewerblichen Teil der Ausbildungsphilosophie. Diese Ausrichtung an den Bedürfnissen der regional ansässigen Betriebe hängt einerseits mit der kleinen Größe des Verbunds zusammen, da die Leitorganisation dadurch eher auf individuelle Wünsche der Betriebe eingehen kann. Andererseits ist sie mit der hohen Anzahl privatwirtschaftlicher Betriebe resp. der hybriden Trägerschaft zu erklären. Die Leitorganisation lässt Forderungen betreffend sozialen Merkmalen der Lernenden vonseiten der Betriebe jedoch kaum Raum – dies im Gegensatz zur Leitorganisation von Spednet. Sie wirkt derartigen Forderungen entgegen, indem sie – ähnlich wie dies bei Integranet und Transportnet gehandhabt wird – mit den Betrieben das Gespräch sucht und die Berufsbildner/innen zu überzeugen versucht, auch Lernende zu übernehmen, bei welchen diese eine Störung des Betriebsklimas antizipieren. Diese Gegenmaßnahme zeigt den familiärlernendenzentrierten und integrationsfördernden Aspekt der Ausbildungsphilosophie, welcher stärker vorhanden ist als der betriebszentrierte.

Mit diesem Vorgehen stärkt die Leitorganisation die *Capability for Education* dieser Jugendlichen, weil ihnen auf diese Weise der Zugang zu einem Ausbildungsplatz ermöglicht wird, wohingegen viele (oder auch die meisten) ihrer Bewerbungen an traditionelle Ausbildungsbetriebe nicht mit Erfolg

gekrönt sind. Das verbundspezifische Rekrutierungs- und Selektionsverfahren kann folglich auch bei diesem Verbund als Forminvestitionen gelten, die sich als institutioneller Konversionsfaktor auswirkt, denn das Verfahren unterstützt vormalig benachteiligte Jugendliche im ansonsten häufig verwehrten Zugang zu einer nachobligatorischen Ausbildung. Die oben beschriebene heterogene Zusammensetzung des Verbunds aus privatwirtschaftlichen und staatlichen Betrieben führt denn auch zu einem Kompromiss aus der staatsbürgerlichen Welt, der projektförmigen Welt, der Marktwelt und der Welt des Rufs. Diese Dynamik vermag Werte der häuslichen Welt (an denen viele Betriebe bei Ruralnet festhalten, und die sich bei der Selektion diskriminierend auswirken), auszugleichen. Dieser Ausgleich ist möglich, weil die Leitorganisation die Entscheidungsmacht innehat, welchen Bewerber/innen sie einen Ausbildungsplatz anbietet, und sie die diskriminierenden Komponenten der häuslichen Welt – primär auf sozialen Merkmalen basierenden Selektionskriterien – entschieden zurückweist. Die Zurückweisung ist Teil der familiär-lernendenzentrierten, integrationsfördernden Ausbildungsphilosophie von Ruralnet. Sie wirkt im Sinne eines geteilten Bedeutungssystems als institutioneller Konversionsfaktor, denn sie erhöht die *Capability for Education* der betreffenden Jugendlichen.

Nachdem die Forschungsfrage 1 nach dem Integrationspotential der verbundspezifischen Rekrutierung und Selektion von Lernenden bei Ruralnet analysiert wurde, wird im Folgenden die Forschungsfrage 2 beleuchtet: Wie ermöglicht der Lehrbetriebsverbund Ruralnet gelingende Ausbildungsverhältnisse? Dazu wird in einem ersten Schritt beschrieben, wie hoch die Lehrvertragsauflösungs-Quote im Schnitt sowie bei einzelnen Berufen ist, in einem zweiten Schritt wird aufgezeigt, welche Problemstellungen zu Vertragsauflösungen führen können, und in einem dritten Schritt wird untersucht, wie die involvierten Akteur/innen damit umgehen bzw. welche Problempräventions- und Lösungsstrategien bei Ruralnet bestehen.

#### 6.4.4 *Ausbildungsrelevante Problemstellungen und mögliche verbundspezifische Lösungsstrategien*

##### **Anzahl Lehrvertragsauflösungen bei Ruralnet**

Die Lehrvertragsauflösungs-Quote bei Ruralnet ist je nach Kohorte sehr unterschiedlich hoch: In den Kohorten mit Ausbildungsbeginn in den Jahren 1998/99 bis 2010/11 reicht sie von 0 bis 24 Prozent, der Mittelwert liegt bei 5,9 Prozent. Dies ist im nationalen Vergleich (20 bis 30 Prozent Lehrvertragsauflösungen, vgl. Punkt 2.2.2) sehr tief. Gesamthaft kam es in diesen Jahren bei Ruralnet zu 13 Vertragsauflösungen bei insgesamt 147 Lernenden. Während mehrerer Jahre musste keine einzige Ausbildung aufgelöst werden.

Auch eine Ausbildungsleiterin konstatierte die tiefe Quote im Verbund: „Lehrabbrüche, das werden Sie sehen, haben wir sehr wenige.“

### **Ausbildungsrelevante Problemstellungen und Lehrvertragsauflösungen**

Die Problemstellungen, von welchen die befragten Berufsbildner/innen, Ausbildungsleiter/innen und Lernenden bei Ruralnet erzählten, sind in vielerlei Hinsicht vergleichbar mit jenen bei den anderen drei untersuchten Verbänden (vgl. Punkte 6.1.4, 6.2.4 und 6.3.4) sowie in Einzelbetrieben (vgl. Punkt 2.3.2). Zur Redundanzvermeidung werden im Folgenden lediglich jene Situationen ausführlich beschrieben, die sich von den Problemstellungen bei Integranet und Transportnet unterscheiden, oder welche die Perspektive und Erfahrungen der befragten Lernenden in den Blick nehmen.

Mehrere Berufsbildner/innen nannten *ungenügende betriebliche Leistungen* und *fehlende Motivation für den Ausbildungsberuf* als mögliche Problemstellungen. Die Berufsbildner des Betriebs, in welchem René das zweite Ausbildungsjahr absolvierte, warfen ihm dies bspw. vor:

Man merkte, der ist nicht bei der Sache. Dem konnte man etwas erzählen, lehren, am nächsten Tag war das wie weg. Er hat Fehler gemacht. [...] Und er war dann auch nicht ehrlich. Das war ein Schauspieler. [...] Der hat Sachen erfunden, die man irgendwann nicht mehr akzeptieren kann. Ein Beispiel: „Der Zug fuhr nicht. Ich konnte nicht zur Arbeit kommen.“ [...] Genau so primitive, banale Lügen kamen. [...] Der [Lernende] hatte kein Interesse für diesen Job. Der hätte modeln gehen sollen oder Bodybuilder machen. Es dünkte mich, er sei mit den Gedanken die ganze Zeit in einem Fitnessraum.

Mit dem Verweis auf das fehlende Interesse am Job rückte der befragte Berufsbildner die Welt der Inspiration in den Vordergrund: Der Lernende gilt als kleines Wesen, weil ihm „die Fähigkeit zur *Begeisterung* und zum *Enthusiasmus*“ (Boltanski und Thévenot 2007, 228) fehlt. Des Weiteren wird seine Unehrllichkeit zu einem Störfaktor in der häuslichen Welt, weil hier das Vertrauen zwischen Angestellten und Vorgesetzten hoch gewertet wird und Lernende ihre Vorgesetzten respektvoll behandeln sollten (Ebd. 2007, 231). Fehlt das Vertrauen, kann dies zu zwischenmenschlichen Konflikten im Betrieb – einer weiteren Problemstellung – führen. Der Betrieb sah sich nach mehreren Versuchen, die Situation zu verbessern und René eine zweite Chance zu geben (u.a. versetzten sie ihn zuerst in eine andere Abteilung) gezwungen, ihn an den Verbund abzugeben. Die Leitorganisation übernahm René in die Lehrwerkstatt, aber sein Verhalten verbesserte sich auch dort nicht, so dass sie ihm nach drei Monaten den Lehrvertrag kündigte. Neben der fehlenden Motivation und der Unehrllichkeit kritisierte der Berufsbildner auch die generell mangelhafte Arbeitsleistung, weil René sich offenbar nichts merken konnte, was die Berufsbildner ihm erklärten. Diese Problemstellung deckt sich mit jener Sabrinas und Arianas, den befragten Lernenden der Verbände Spednet resp. Integranet – womit sie einen gemeinsamen Erfahrungs-

hintergrund teilen, der aber lediglich im Falle Renés einen negativen Ausgang (die Kündigung) zur Folge hatte.

Andere Berufsbildner/innen nannten *ungenügende Schulleistungen* als problematisch. Einige waren der Ansicht, bei Ruralnet würden überdurchschnittlich viele Lernende Nachhilfe in Anspruch nehmen, um die Anforderungen der Berufsschule erfüllen zu können: „Die Leistung in der Schule ist bei den Ruralnet-Lernenden eher schwach, zwei Drittel brauchen Nachhilfe-Unterricht. [...] Der Fertigungsleiter hat Stunden pro Wochen mit diesen Lehrlingen verbracht, um die Schule einigermaßen über die Bühne zu bringen.“ Für die Berufsbildner/innen können defizitäre Schulleistungen zur Folge haben, dass sie selber viel Zeit und Energie in die zusätzliche Unterstützung der lernschwächeren Jugendlichen investieren müssen, was die Effizienz- und Produktivitätslogik der industriellen Welt stört.

Mit den ungenügenden Schulleistungen in Zusammenhang gebracht werden die mangelhaften Deutschkenntnisse vieler Lernender, da diese sich aus Sicht der Befragten negativ auf ihre Leistungen sowohl in der Schule als auch im Betrieb auswirken.

Einige Berufsbildner/innen binden Deutschdefizite an die nationale Herkunft von Lernenden, indem sie das soziale Merkmal Migrationshintergrund als Ursache des Problems verstehen. Sie tun dies, obwohl aus ihren Schilderungen hervorgeht, dass häufig auch Deutschschweizer Lernende schlechte Deutschleistungen erbringen. Ein Berufsbildner hatte bspw. die Erfahrung gemacht, dass es fremdsprachigen Jugendlichen tendenziell schwerer fällt, die Anforderungen der Berufsschule zu erfüllen, da sie oft Defizite in der deutschen Sprache hätten:

Im Moment sind 80 oder 90 Prozent der Lehrlinge technisch nicht Schweizer oder Deutsche. Das macht schon ein Problem in der Schule grundsätzlich, weil die meisten ja nicht Deutsch aufgewachsen sind. [...] Polymech, es wird immer mehr dokumentiert. Man muss die Dokumentationen schreiben, die Projekte schreiben und es ist teilweise fast nicht machbar, ihnen das [beizubringen], dass man das umsetzen kann, dass das „verhebt“.

In den beiden Zitaten wird mit Bezug auf zentrale Prinzipien der industriellen Welt argumentiert (den Anforderungen des Betriebs nicht genügen und dem damit verbundenen Risiko, die Lehrabschlussprüfung nicht zu bestehen).

Bei ‚ausländischen‘ Lernenden werden die Probleme in der Ausbildung mit Nationalität, Herkunft oder Religion erklärt und somit die individuellen Merkmale verallgemeinert und kollektiviert resp. kategorisiert. Solche Haltungen wirken für die betroffenen ‚ausländischen‘ Lernenden als *Beschränkung ihrer Capability for Education*, denn sie werden nicht primär aufgrund ihrer Leistungen beurteilt, sondern aufgrund sozialer Merkmale. Im Gegensatz dazu ist dies bei Schweizer Lernenden nicht der Fall: Bei ihnen werden die Probleme auf individuelle Ursachen zurückgeführt, d.h. aus Sicht seiner Berufsbildner hat ein leistungsschwächerer Schweizer wie René nicht Lern-

schwierigkeiten, weil er Schweizer ist, sondern weil er als Individuum zu wenig Motivation aufweist.

Aus Sicht der betroffenen Lernenden und manchmal auch der Leitorganisation sehen die Problemstellungen während der Ausbildung teilweise anders aus, wie die Beispiele von Luca und René zeigen. Luca hatte im ersten Ausbildungsjahr in der Lehrwerkstatt ungenügende betriebliche und schulische Leistungen und die Berufsbildner sprachen sich bei der Leitorganisation für eine Kündigung des Lehrvertrags aus: „Die von der Lehrwerkstatt wollten mich loswerden. Die haben gesagt, sie geben die Kündigung, weil sie striktere Linien haben wollen.“ (Luca) Hier zeigt sich, dass die Beurteilung der Berufsbildner bei Luca als *Beschränkung seiner Capability for Education* wirkte, denn sie hielten ihn für zu wenig kompetent und rieten der Leitorganisation, ihm den Lehrvertrag zu kündigen.

Bei René kritisierte eine Berufsbildnerin ebenfalls seine betrieblichen und schulischen Leistungen – er arbeite zu wenig gewissenhaft und hätte zu schlechte Noten. Er hingegen fand, er könne als Lernender noch gar nicht alles wissen, was von ihm im Betrieb verlangt wurde, und sei bezüglich der mangelhaften Schulleistungen nicht unterstützt worden:

Die Berufsbildnerin hat mir gesagt, ich hätte sie immer gefragt, [...] wenn ich mir nicht sicher war. Aber das ist aus meiner Sicht eigentlich normal. Ich [...] bin nicht ausgelernert, sonst müsste ich nicht die Lehre machen. [...] Mich dünkt, ich habe diese Sachen nachher schnell gelernt, aber sie haben gemeint, es sei zu wenig. Nachher [...] sagte sie, sie habe ein Burnout, sie könne nicht mehr – entweder sie oder ich müsse gehen, und dann ist schon klar gewesen, [...] dann muss der Lehrling dran glauben. (René)

Auch bei einem anderen Berufsbildner fühlte er sich aufgrund seiner Position als Lernender degradiert: „Ich habe ihn [den Berufsbildner] immer wieder gesehen, immer freundlich begrüßt, und viel zurückgekommen ist nicht – und ja: ‚Ich bin da oben und du bist da unten, du bist nichts wert.‘“ Aus den verschiedenen Beispielen lässt sich schließen, dass René die Beziehung zu den Vorgesetzten sowohl aus dem Betrieb wie auch vom Verbund als Ohnmachtserfahrung erlebte, bei der er sich jeweils in der schwächeren Position befand. Er kritisierte damit, dass im Betrieb eine klare Hierarchie zwischen Lernenden und Berufsbildner/innen herrschte und damit Werte der häuslichen Welt hoch gewichtet wurden. In seiner Selbstwahrnehmung mangelte es ihm nicht an Leistungsbereitschaft und -fähigkeit, und er beschrieb sich auch als höflich (ein Wert, der neben der Pünktlichkeit und dem Respekt vor Vorgesetzten im Betrieb sehr groß geschrieben wird). Diese Eigenschaften seien aber nicht honoriert worden, im Gegenteil. Nach mehreren Versuchen, u.a. einer Versetzung zur Lehrwerkstatt, kündigte ihm die Leitorganisation den Vertrag. Die Kündigung war für René ein Schock, den er als Beschränkung seiner *Capability for Voice* erlebte, da er nicht vorgewarnt und in die Entscheidung miteinbezogen, sondern vor vollendete Tatsachen gestellt wurde:

Als ich in der Lehrwerkstatt war, habe ich mir wirklich Mühe gegeben, und nachher hat es plötzlich geheißen: „Fertig.“ [...] Ich bin arbeiten gekommen, dann haben sie mir die Kündigung unter die Nase gehalten ohne Gespräch, ohne nichts und haben gesagt, „da, unterschreib“. [...] So einfach „weg, tschüss“, knallhart. (René)

Dieses Zitat zeigt, dass René die Einschätzung seiner Vorgesetzten nicht teilte und seine Kündigung deshalb als ungerecht empfand. Das Beispiel zeigt, wie weit die Wahrnehmungen und daraus folgenden Argumentationsmuster von René und seinen Vorgesetzten divergierten: René wurde von ihnen in der industriellen und der häuslichen Welt als kleines Wesen gesehen, er sah sich hingegen nicht so. Da er in seiner Lernendenposition keine Definitionsmacht besaß, obsiegt schlussendlich die Argumente des Betriebs und der Leitorganisation, und sie kündigten ihm.

Luca dagegen verstand, warum die Berufsbildner ihn kritisierten, war aber der Meinung, sie hätten noch ein wenig Geduld haben und ihm Zeit geben können, sich einzugewöhnen. Diese Teileinsicht in die eigene Unzulänglichkeit verhalf ihm schlussendlich zur nötigen Motivation, seine Leistungen zu verbessern, und wirkte deshalb als persönlicher Konversionsfaktor. René hingegen kann die Kritik an ihm nicht nachvollziehen, was vermutlich dazu geführt hat, dass seine Leistungen sich nicht merklich verbesserten und ihm deshalb gekündigt wurde.

Insgesamt zeigt sich, dass die ausbildungsrelevanten Problemstellungen bei Ruralnet die Logiken der der häuslichen Welt, der Welt der Inspiration, der industriellen Welt und der Marktwelt stören. Passen Lernende bspw. aufgrund ihres Migrationshintergrunds aus Sicht von Berufsbildner/innen nicht in den Betrieb, stören sie die Prinzipien der häuslichen Welt. Beurteilungen, welche auf sozialen Zuschreibungen beruhen, können zum Ausschluss der betroffenen Lernenden führen, womit ihre Fähigkeiten beschränkt wären. Werden Lernende von Berufsbildner/innen negativ beurteilt, erleben sie dies teilweise ebenfalls als *Beschränkung*, weil sie sich ungerecht behandelt fühlen. Entscheidet die Leitorganisation über ihren Kopf hinweg, ihnen zu kündigen, und warnt sie nicht vor, wird das von Lernenden als *Beschränkung der Capability for Voice* erlebt, weil die Lernenden keine Stimme erhalten und nicht in die Entscheidung miteinbezogen werden.

### **Chancen des Verbunds Ruralnet zur Verhinderung von Lehrvertragsauflösung**

Auch wenn es bei Ruralnet ab und an zu einer Lehrvertragsauflösung kommt – wie bspw. bei René –, bietet der Verbund in mancherlei Hinsicht Chancen, diesen letzten Schritt auch bei gravierenden ausbildungsrelevanten Problemen zu verhindern. Nachdem nun die Probleme rekonstruiert wurden, wird deshalb als Nächstes danach gefragt, wie die Akteur/innen des Verbunds mit den Problemen konkret umgehen bzw. welche Lösungen sie zur Verfügung haben, um eine Vertragsauflösung zu verhindern. Bei Ruralnet bieten sich

drei Möglichkeiten auf organisatorischer Ebene an. Sie wirken im Sinne des Capabilities-Ansatzes als soziale Konversionsfaktoren und werden nachfolgend im Einzelnen beschrieben:

- Rotationsprinzip und vorzeitige Versetzung in einen anderen Betrieb (a)
- geteilte Betreuung (b)
- Unterstützungsangebote der Leitorganisation (c)

Im verbundspezifischen *Rotationsprinzip (a)* zeigt sich das Potential des Verbunds: Aufgrund der zeitlich begrenzten Aufenthaltsdauer der Lernenden sind die Betriebe bei Schwierigkeiten eher bereit, diese zu akzeptieren und beugen somit Lehrvertragsauflösungen vor (Seiterle 2016). Ein Betrieb wartete bspw. in einer konfliktreichen Situation die Rotation ab: Von Beginn an war ausgemacht, dass der Lernende nur ein halbes Jahr im Betrieb bleibt, deshalb waren die Probleme zu erdulden. Ansonsten hätte der Betrieb ihn an die Leitorganisation zurückgegeben, damit er in einen anderen Betrieb versetzt würde: „Es war eine negative Erfahrung, bei der wir ans Limit gekommen sind. Dort mussten wir sagen, waren wir froh. Ich glaube, wenn wir diese Person ein Jahr gehabt hätten, hätten wir eine andere Lösung finden müssen.“ Eine Ausbildungsleiterin beschrieb die motivierende Auswirkung der Rotation auf die Lernenden:

Der Vorteil des Verbundes ist, dass der Lehrling schon während der Ausbildung verschiedene Betriebe kennenlernt. Das macht auch möglich, wenn es jemanden gar nicht gefällt, dass man sagen kann: „Diese drei Monate, die schaffen wir doch noch“. Ob ich von drei Monaten oder von drei Jahren sprechen muss, das ist ein [Unterschied].

Dieses Beispiel zeigt, dass durch die Rotation Motivationsdefizite reduziert und damit Probleme der Welt der Inspiration gelöst werden können. Ein Vorteil der Rotation besteht für die Lernenden zudem darin, dass sie von verschiedenen Personen bewertet werden statt nur von einer, d.h. sie können sich allenfalls im neuen Betrieb ‚neu beweisen‘ und erhalten so eine zweite Chance. All diese Vorteile führen dazu, dass die Rotation auch bei Ruralnet als institutioneller Konversionsfaktor wirkt: Insbesondere die *Capability to Aspire* wird dadurch gesteigert, dass die Lernenden bei Motivationseinbrüchen auf eine Verbesserung der Situation hoffen können.

Neben der ordentlichen Rotation besteht durch die Zusammensetzung des Verbunds aus verschiedenen Betrieben zudem die Möglichkeit, von Konflikten betroffene Lernende notfalls bereits vor Ablauf der Rotationsperiode in einen anderen Betrieb zu *versetzen*. Auf diese Weise erhält der entsprechende Lernende eine zweite Chance an einem neuen Ort – dies wäre in einem traditionellen Ausbildungsbetrieb nicht möglich:

Man kann einen Lehrling schieben, dass er nach einem halben Jahr weitergeht. Weil [...] bei uns ist das so eine Eins-zu-Eins-Betreuung, wenn da die Chemie zum Mitmenschen nicht stimmt, dann ist das ein Jahr lang für beide nicht schön. Es ist ein Vorteil, dass man

da schneller was lösen und regeln kann, wie wenn man jemanden fix für drei Jahre hätte. [Wenn] es dort nicht „verhebt“, dann ist das viel schwieriger, man muss den Lehrvertrag lösen oder schauen, dass er woanders weitermachen kann. (Berufsbildnerin)

Die Berufsbildnerin sprach das Potential der Rotation, Lehrvertragsauflösungen zu verhindern, hiermit direkt an. Mit der „Chemie zum Mitmenschen“, die stimmen muss, rückt sie die Logiken der häuslichen Welt ins Zentrum – sind diese durch einen zwischenmenschlichen Konflikt gestört, wird die schwierige Situation durch den Betriebswechsel von selber aufgelöst. Das Beispiel zeigt, dass vorzeitige Versetzungen als organisationale Konversionsfaktoren wirken, weil dadurch Lehrvertragsauflösungen vorgebeugt werden kann und damit die *Capability for Education* gefördert wird. Bei insgesamt sechs Lernenden konnte eine Lehrvertragsauflösung dank einer Versetzung in einen anderen Betrieb verhindert werden. Zudem wurde bei sechs Lernenden eine Rückstufung in ein tieferes Anforderungsniveau vorgenommen, d.h. vom KV Profil E zum Profil B, vom Polymechaniker zum Produktionsmechaniker oder vom Produktionsmechaniker EFZ zu EBA. Durch diese Rückstufung konnte die Ausbildung jeweils ebenfalls fortgesetzt werden. All diese Maßnahmen dienen der Verhinderung von Lehrvertragsauflösungen und sind somit als Forminvestitionen des Verbunds anzusehen.

Eine wichtige Voraussetzung, damit vorzeitige Versetzungen möglich sind, ist die Flexibilität der Betriebe. Einen Lernenden zu übernehmen, von dem bekannt ist, dass er in einem anderen Betrieb große Schwierigkeiten hatte, erfordert von den Betrieben ein hohes Maß an Spontaneität, Solidarität und Hilfsbereitschaft – aus diesem Grund gilt die Bereitschaft zur Lernendenübernahme als Forminvestition. Auch die Leitorganisation investiert dahingehend, dass sie die Betriebe von der Übernahme zu überzeugen sucht und den erhöhten organisatorischen Aufwand auf sich nimmt, den eine Versetzung mit sich bringt. Schlussendlich ist von den Lernenden eine gegenseitige Solidarität erforderlich, denn die Leitorganisation veranlasst i.d.R. einen reziproken Wechsel – ein Lernender vom Betrieb a tauscht den Ausbildungsplatz mit einem Lernenden vom Betrieb b:

[Wir] erklären ihnen auch, dass es immer wieder Wechsel gibt, weil z.B. eines sein Profil nicht halten kann oder die Chemie nicht stimmt. [...] „Dadurch, dass etwas wechselt, wisst ihr aber auch, wir können einen anderen Lehrling glücklich machen – sonst hätte er abgebrochen und wäre auf der Strasse.“ Und das hat bei Jungen eigentlich noch eine große Wirkung, das Miteinander.

Mit dem Verweis auf das „Miteinander“ und die gegenseitige, uneigennützig-Unterstützung, die von den Lernenden gefordert werden, nimmt die Ausbildungsleiterin Rekurs auf Werte der staatsbürgerlichen Welt: Selbstsüchtige handelnde Lernende werden hier als kleine Wesen betrachtet, Größe hingegen haben jene, die sich für die anderen, fürs Gemeinwesen einsetzen (Boltanski und Thévenot 2007, 260). Diese Prioritätensetzung ist Teil der familiär-lernendenzentrierten Ausbildungsphilosophie. Sie hängt mit der

(para-)staatlichen Trägerschaft des Verbunds zusammen, dessen im Leitbild erläutertes Ziel darin besteht, eine lernendenzentrierte Berufsbildung anzubieten und das gegenseitige Vertrauen zu fördern (vgl. Punkt 6.4.3).

Im vorletzten Zitat zur Flexibilität der Betriebe sprach die Ausbildungsleiterin implizit einen weiteren Aspekt an, der Lehrvertragsauflösungen vorbeugen kann: Lernende haben das Recht und werden auch dazu aufgefordert, sich bei Schwierigkeiten bei der Leitorganisation zu melden. Sie dürfen ihren Ausbildungsleiter/innen bspw. mitteilen, wenn es ihnen in einem Betrieb nicht gefällt, und einen Antrag auf eine vorzeitige Versetzung stellen. Luca fühlte sich im ersten Betrieb sehr unwohl und allein gelassen – aus diesem Grund machte er vom Angebot der Leitorganisation Gebrauch und profitierte davon. Gemäß der Einsatzplanung war ein Wechsel zu einem neuen Betrieb erst für das dritte Ausbildungsjahr vorgesehen, weshalb Luca fragte, ob er bereits im zweiten Jahr zu diesem Betrieb wechseln dürfe:

Ich wusste, ich kann wechseln. Es hat 50 bis 60 Betriebe, die da [im Verbund] dabei sind. Der Ausbildungsleiter hatte mal gesagt, wenn wir einen Wunsch haben, in eine Firma zu wechseln, weil es uns nicht gefällt, sollen wir das melden, man könne immer schauen. Ich bin gleich hingegangen, [...] habe erwähnt, dass ich dort weg möchte, weil mir die Arbeit in der Montage nicht liegt und der Betrieb mir nicht gefiel. Die Planung damals [...] war ein bisschen ein Chaos. Nachher hat er aber gefragt, ob ich das denn wolle, schnell weg. Dann habe ich gesagt: „Es gefällt mir nicht so, wenn ich jetzt schon gehen könnte, wäre ich nicht traurig darüber.“ Dann wurde das in die Wege geleitet. (Luca)

In der Aussage rücken die Werte der Welt der Inspiration ins Zentrum, denn durch die vorzeitige Versetzung versprach sich Luca eine Verbesserung der Arbeitssituation und damit zusammenhängend eine Motivationssteigerung. Die chaotische Einsatzplanung, die Luca ansprach, scheint für den Verbund symptomatisch zu sein, denn einige Berufsbildner/innen kritisierten diese ebenfalls. Sie hängt mit der kleinen Größe des Verbunds und der dadurch begründeten geringeren Professionalisierung zusammen. Auf der anderen Seite bedeutete das Mitspracherecht, das Luca eingeräumt wurde, und die auf diese Weise veranlasste vorzeitige Versetzung eine große Chance für ihn: Statt einem Jahr und drei Monaten konnte er die erste Firma nach nur drei Monaten verlassen und Anfang zweites Ausbildungsjahr zu einem anderen, kleineren und familiäreren Betrieb wechseln. Dort gefiel es ihm deutlich besser, denn die Berufsbildner erklärten ihm die technischen Abläufe, führten ihn gut in seinen Beruf ein und gaben ihm auf seine Leistungen ein Feedback. Die Partizipationsmöglichkeit für Lernende ist wiederum Teil der familiär-lernendenzentrierten Ausbildungsphilosophie und zeigt, dass bei Ruralnet die *Capability for Voice* gefördert wird. Auch dieser Aspekt hängt mit der (para-)staatlichen Trägerschaft und den damit verknüpften, oben beschriebenen Werten im Leitbild zusammen. Die Versetzung wirkte zudem als organisationaler Konversionsfaktor hinsichtlich der *Capability for Education*, da Luca wieder Spass an seiner Ausbildung hatte:

Ich wurde [...] von den Leuten gefördert, konnte beruflich viel Erfahrung sammeln. [...] Ich habe viel Neues kennengelernt, und bekam [...] richtig Freude am Beruf. [...] Beim [zweiten Betrieb] ist wie eine Sonne aufgegangen. [...] Man hat gesehen, wie es ist, mit Leuten zusammenzuarbeiten, und auch den ganzen Ablauf gesehen, wie wird hergestellt, und hat Rückmeldungen bekommen. [...] Vorher im Großbetrieb ist man sich wie eine Nummer vorgekommen, so ein bisschen: „Du wirst da hingestellt und jetzt schau selber.“

Der zweite Betrieb – ein KMU – stellt für Luca einen positiven Horizont dar, der erste – ein Großunternehmen – den negativen Gegenhorizont: Luca gefiel, wie professionell in diesem Betrieb gearbeitet wird, und hielt dadurch Werte wie Professionalität, Expertise, Produktivität hoch. Diese Werte gekoppelt mit dem positiven Umgang untereinander, bei dem er als Lernender im Gegensatz zum Großunternehmen als Individuum wahrgenommen und unterstützt wird, bewirkten bei ihm eine deutliche Motivationssteigerung. Im Großunternehmen kritisierte er den anonymen Umgang, bei dem er als Lernender einfach „eine Nummer“ war.

Auch René wurde in eine andere Abteilung des Betriebs versetzt und erhielt damit von der Leitorganisation eine zweite Chance, sich zu beweisen. Wäre es nach den Berufsbildner/innen im Betrieb gegangen, wäre ihm sofort gekündigt worden, aber die Leitorganisation wollte sich zuerst selber ein Bild seiner Leistungen machen. Da er offensichtlich auch in der Lehrwerkstatt keinen guten Eindruck hinterliess, wurde ihm der Lehrvertrag gekündigt. Dennoch ist die *geteilte Betreuung (b)* ein weiterer wichtiger Faktor, um Vertragsauflösungen zu verhindern. In einer einzelbetrieblichen Ausbildung hätte René gar nicht erst die Möglichkeit erhalten, sein Können und seine Leistungsbereitschaft an einem zweiten Ort außerhalb des Betriebs unter Beweis zu stellen. Es ist zu vermuten, dass es tatsächlich von seiner Seite her an Einsatz und Leistung mangelte, und die Leitorganisation auch mit sehr viel Kulanz irgendwann einen Schlussstrich ziehen muss.

Bei Luca zeigte sich die geteilte Betreuung in besonderem Maß als Vorteil und wirkte als institutioneller Konversionsfaktor, weil sie seine *Capability for Education* förderte: Die Berufsbildner der Lehrwerkstatt hätten seinen Vertrag gekündigt, wenn er bei ihnen angestellt gewesen wäre, aber der Ausbildungsleiter glaubte daran, dass er seine Leistungen verbessern kann. Der Betrieb war sehr zufrieden mit ihm und mit der Leitorganisation hatte er kaum mehr Kontakt. Die in der Luft liegende Drohung einer Lehrvertragsauflösung war kein Thema mehr. Der Ausbildungsleiter stellt somit für Luca einen positiven Horizont dar, die Berufsbildner der Lehrwerkstätte den negativen Gegenhorizont:

Als ich in der Lehrwerkstatt aufgehört habe, waren die Chefs dort nicht glücklich über mich. Sie sagten, sie sähen mich nicht in diesem Beruf. Aber der Chef von Ruralnet hat in mir gesehen, dass ich das Potential dazu habe. Er hat als Einziger an mich geglaubt, hat mich darum auch nicht heruntergestuft oder rausgeworfen – das ist von der Lehrwerkstatt zur Diskussion gestanden. [...] Er hat gesehen, dass ich nicht dumm bin und das Potential

habe, aber es momentan noch nicht ausschöpfen kann [...]. Er sagte, ich soll jetzt einfach Gas geben, dranbleiben, und dann käme das schon gut. (Luca)

Indem Luca die solidarische Haltung des Ausbildungsleiters ihm gegenüber betonte, rückte er Werte der staatsbürgerlichen Welt in den Vordergrund. Diese Werte scheinen bei der Leitorganisation zentral zu sein, und lassen sich erneut mit der (para-)staatlichen Trägerschaft und dem damit zusammenhängenden lernendenzentrierten, integrationsfördernden Teil der Ausbildungsphilosophie erklären. Ausbildungsleiter setzen sich für Schwächere – hier für den Lernenden – ein und geben ihnen eine Stimme. Dies steigert die *Capability for Voice* der Lernenden. Auch die kleine Größe des Verbunds und der dadurch begründete familiäre Teil der Ausbildungsphilosophie könnten dazu beigetragen haben, dass die Leitorganisation die Probleme frühzeitig erkannt und aufgrund der Nähe zu den Lernenden die Position von Luca unterstützt hat. Ein Vorteil der geteilten Betreuung besteht folglich darin, dass die Lernenden besser geschützt, d.h. nicht von einer einzigen Person im Betrieb abhängig sind, und bei Bedarf bei der Leitorganisation Hilfe suchen können (Seiterle 2016). Sie sind bei der Leitorganisation angestellt, was sie zusätzlich vor einer Kündigung schützt, da Betriebe bei auftauchenden Schwierigkeiten tendenziell früher kündigen würden. Dies zeigt auch das folgende Zitat einer Berufsbildnerin:

[Die geteilte Betreuung] gibt einen Schutz. [...] Wenn irgendetwas wäre, dass sie auch wohin können [...], das ist anders als in einem kleinen KMU. Wenn es dort irgendein Problem gibt, [...] was macht er? [...] Der Vorteil beim Lehrbetriebsverbund: Er hat eine zweite [Betreuungsperson], bei welcher er sich viel schneller traut hinzugehen und anzuklopfen, und wo auch die Möglichkeit besteht, dass man etwas ändern kann. [...] Die Lehrlingskoordinatorin [...] versucht immer Lösungen zu finden, die sowohl für den Lernenden als auch für den Betrieb gut sind. [...] Wenn man nur selbst ausbildet, würde man viel eher die Reissleine ziehen und sagen „fertig, weg“.

Die Aussage zeigt, wie die geteilte Betreuung als institutioneller Konversionsfaktor und damit zusammenhängend die Tatsache, dass die Lernenden den Lehrvertrag mit der Leitorganisation abgeschlossen haben, als organisationaler Konversionsfaktor wirken. Dadurch, dass der Ausbildungsleiter von Luca ihm eine zweite Chance während des ersten Lehrwerkstatt-Einsatzes gewährte und ihm anschließend ermöglichte, vorzeitig den Betrieb zu wechseln, förderte er Lucas *Capability for Work*: Luca vertiefte seine beruflichen Kenntnisse und gewann dadurch an Selbstbewusstsein. Als er gegen Ende des zweiten Ausbildungsjahrs den zweiten Einsatz in der Lehrwerkstatt absolvierte, brachte ihm dies ein Erfolgserlebnis, von dem er nicht zu träumen gewagt hätte. Jene Berufsbildner, die ein Jahr zuvor seine Lehrvertragsauflösung gefordert hatten, lobten ihn vor den anderen anwesenden Lernenden:

Da hat sich das Blatt gewendet. Ich war der Beste, weil ich beim zweiten Betrieb gelernt hatte, wie man diese Maschinen möglichst schnell und gut bedient, und, und, und. Ich muss sagen, die zwei Lehrmeister dort, die waren baff. Die kannten mich schon, und die hatten

damals, Ende erstes Lehrjahr, kein Potential in mir gesehen. [...] Da sagte der Lehrmeister [...] am Schluss: „Auf einen sind wir ganz besonders stolz.“ Und ich hatte ja keine Ahnung, wie die mich sehen. Ich wusste, die sehen mich nicht gerade mit besten Augen. [...] Als mein Name fiel, war ich baff, aber auch stolz darauf, was ich erreicht habe. (Luca)

Indem er nun beweisen konnte, dass er die erforderliche Expertise zum Bedienen der Maschinen besaß, gehörte er in der industriellen Welt, die in der Lehrwerkstatt besonderes Gewicht erhält, zu den Großen (Boltanski und Thévenot 2007, 278). Er konnte inzwischen sogar jüngere Lernende unterstützen und ihnen helfen, was er sehr gern machte: „Ich konnte nachher andere Lehrlinge, die auch Pech gehabt hatten, die in eine Firma gekommen sind, die ein bisschen weniger auf sie geschaut hat, mitziehen. Ich konnte ihnen zeigen, wie das geht. [...] Man hilft sich, man möchte ein Team sein.“ (Luca) Diese Aussage zeigt, wie wichtig es Luca war, schwächere Lernende zu unterstützen, und dies ohne Gegenleistung. Dieser Wille, etwas für das Gemeinwesen zu tun und Solidarität zu bekunden, deutet auf Lucas Größe in der staatsbürgerlichen Welt hin (Ebd. 2007, 256f).

Die Leitorganisation steht im Falle zwischenmenschlicher Dissonanzen, betrieblicher Leistungseinbußen oder anderer Probleme nicht nur Luca, sondern auch allen anderen Lernenden sowie den Betrieben als Ansprechpartnerin zur Verfügung. Wenn sich Konflikte anbahnen, sucht sie aktiv das Gespräch. Hierfür ist sie auf frühzeitige Hinweise der Betrieb angewiesen, da sie nicht selbst vor Ort ist und sonst von den Problemen nicht frühzeitig erfährt. Oftmals schaltet die Leitorganisation in einem solchen Fall direkt die Eltern der Lernenden ein und organisiert ein Gespräch mit allen Beteiligten, wie ein Berufsbildner berichtete. In diesem direkten Vorgehen spiegelt sich der familiäre Aspekt der Ausbildungsphilosophie: Im Verbund wird Wert auf Nähe zwischen der Leitorganisation und den Betrieben und Lernenden sowie deren Eltern gelegt. Mitunter ein Hauptgrund dafür dürfte die kleine Größe des Verbunds sein, welche sich wie bei Spednet als Vorteil hinsichtlich einer rechtzeitigen Problemerkennung erweist: Die Leitorganisation kennt alle Lernenden persönlich und erfährt deshalb i.d.R. frühzeitig von allfälligen Konflikten zwischen ihnen und ihren Berufsbildner/innen.

Teilweise kann es auch vorkommen, dass Lernende den Lehrvertrag von sich aus auflösen möchten. Wenn die Leitorganisation in einem solchen Fall grundsätzlich mit dem entsprechenden Lernenden zufrieden ist, sucht sie das Gespräch, um ihn umzustimmen – so eine Ausbildungsleiterin: „Ich habe mit ihm [dem Lernenden] gesprochen. Ich habe gesagt: ‚[...] Mach es nicht, weil irgendwann holt dich das ein. Du musst einen Abschluss haben.‘“ Ein Lehrabbruch soll hier in erster Linie mit Blick auf die Jugendlichen vermieden werden, denn die Berufsbildung beim Verbund soll ihnen die Integration ins Erwerbsleben ermöglichen. Die Aussage der Ausbildungsleiterin widerspiegelt die lernendenzentrierte Ausbildungsphilosophie von Ruralnet, denn sie versuchte, den Lernenden um seinetwillen zur Fortsetzung der Ausbildung zu

überzeugen. Die Interessen des Verbunds stehen dabei nicht im Fokus, sondern es geht um die langfristige Unterstützung des Lernenden. Mit dieser Haltung bezog sich die Ausbildungsleiterin auf Werte der staatsbürgerlichen Welt, in der Solidarität und „der Verzicht auf die Befriedigung von Partikularinteressen“ (Boltanski und Thévenot 2007, 260) groß geschrieben werden. Diese Haltung verdeutlicht erneut, wie eine lernendenorientierte Haltung als institutioneller Konversionsfaktor wirkt, indem sie Lehrvertragsauflösungen vorbeugt und damit die *Capability for Education* der betroffenen Lernenden steigert. Sie widerspiegelt die unter Punkt 6.4.3 beschriebenen Leitmotive des Verbunds und hängt mit der (para-)staatlichen Gründungsinitiative zusammen, weil der Verbund durch diese zur Förderung der *Fähigkeiten* der Jugendlichen mandatiert und teilfinanziert ist.

Neben dem Rotationsprinzip, der Möglichkeit, Lernende zu versetzen und der geteilten Betreuung bieten die *Unterstützungsangebote der Leitorganisation (c)* noch ein zusätzliches Potential, um Lehrvertragsauflösungen zu verhindern. Auf der Webseite von Ruralnet sind diese Angebote folgendermaßen beschrieben: Die Geschäftsleitung des Verbunds „erarbeitet besondere Maßnahmen bei ungenügenden Leistungen einer Lernenden oder eines Lernenden“, „besorgt die Grundbetreuung der Lernenden“ und „führt Gespräche mit den Eltern“ (von der Webseite von Ruralnet). Die „besonderen Maßnahmen bei ungenügenden Leistungen“ beziehen sich in erster Linie auf Nachhilfeunterricht, den die Leitorganisation anbietet. Da die Lernenden dieses kostenlose Angebot früher nicht schätzten, wurde es zwischenzeitlich sistiert. Ein Berufsbildner bezeichnete das Nachhilfeangebot als Vorteil, weil die Lernenden so unterstützt würden: „Das war ein Vorteil, dass die Lernenden von beiden Seiten Unterstützung hatten, [...] denn der Verbund hat ja auch noch gewisse Unterstützungskurse angeboten.“ Das Nachhilfeangebot fördert die *Capability for Education* schulisch schwächerer Lernender, weil die Gefahr verringert wird, dass sie die Abschlussprüfung nicht bestehen. Auf diese Weise können Probleme der industriellen Welt, wie sie im Abschnitt ‚Ausbildungsrelevante Problemstellungen und Lehrvertragsauflösungen‘ beschrieben wurden, gelöst werden. Einige Betriebe kritisieren zwar, dass der Verbund ihrer Ansicht nach zu viele schulisch schwächere Jugendliche ausbildet, die Nachhilfe benötigen. Die Leitorganisation bleibt aber bei ihrer Haltung, benachteiligten Lernenden eine Chance zu geben und sie auch bei Schwierigkeiten und gegen eine allfällige pessimistische Einstellung der Betriebe zu unterstützen – hierin spiegelt sich erneut die lernendenzentrierte, integrationsfördernde Ausbildungsphilosophie des Verbunds, welche auf die (para-)staatliche Trägerschaft zurückzuführen ist.

Die Fusion mit einem anderen regionalen Verbund führte zu einer Wiedereinführung des Nachhilfeangebots, denn der Fusionspartner hatte bereits eine bestehende, professionell organisierte Nachhilfestruktur. Die Fusion erwies sich bezüglich der Unterstützung schulisch schwächerer Lernender als

ideal, denn seither stehen dem Verbund größere finanzielle Ressourcen zur Verfügung, und die Nachhilfe kann nun im Gegensatz zu vor der Fusion professionalisiert angeboten werden. Die Leitorganisation verpflichtet Lernende mit einem bestimmten Notendurchschnitt in der Berufsfachschule zur Teilnahme und sie bezahlen einen symbolischen Betrag dafür. Für Lernende, welche die Nachhilfestunden freiwillig besuchen, ist das Angebot kostenlos. Das Beispiel zeigt, wie entscheidend die Verbundsgröße sein kann: Vor der Fusion war Ruralnet ein kleiner Verbund mit wenig finanziellen Ressourcen und weniger Möglichkeiten, ein professionelles Nachhilfeangebot zu organisieren. Nach der Fusion war der Verbund größer und hatte mehr finanziellen Spielraum, weshalb ein solches Angebot möglich wurde.

Neben dem regulären Nachhilfeangebot zählen auch die Gesprächsangebote, welche weiter oben beschrieben wurden, zu den Unterstützungsangeboten seitens der Leitorganisation. Sie stärken die *Capability for Voice* der Lernenden, weil die Lernenden stets zu den Gesprächen miteingeladen und damit zur Partizipation aufgefordert werden. Außerdem können auch die im ersten und vierten Ausbildungsjahr stattfindenden Lernendenlager (einmal ein Skilager, einmal ein Arbeitslager) die *Capability for Voice* fördern: Sie verhelfen den Lernenden indirekt dazu, sich im Verbund wohl zu fühlen, und durch das gegenseitige Kennenlernen erhalten sie eine Partizipationsmöglichkeit. Zudem kann dadurch einer Lehrvertragsauflösung im weitesten Sinne vorgebeugt werden, weil an diesen Anlässen der soziale Zusammenhalt und die Identifikation mit dem Verbund gestärkt werden. Luca lobte die Lager, weil sich so die Lernenden besser kennenlernen: „Ich finde, die Lager waren eine interessante und gute Erfahrung. Es [...] stärkt den Zusammenhalt der Lehrlinge, weil man im Verbund ein paar Lehrlinge hat, die sehen sich vielleicht in der Grundausbildung und dann nie mehr. Und so kann man das ein bisschen steuern.“ (Luca)

Dies sind Argumente, die sich der staatsbürgerlichen und der häuslichen Welt zuordnen lassen: Erstere zeigt sich darin, dass Lernende sich zum einen im Team wohl fühlen und ein Kollektiv bilden sollen, Letztere darin, dass sie sich allgemein im Verbund zu Hause fühlen und keine soziale Desintegration erfahren. Die Motivation der Leitorganisation, Lernendenlager anzubieten, liegt nicht wie bei Transportnet darin, die Lernenden an den Verbund bzw. an die Branche zu binden, sondern darin, dass sie untereinander Zusammenhalt und Solidarität erleben sollen. Dies ist wiederum Teil der familiär-lernendenzentrierten Ausbildungsphilosophie und wie bei Integranet mit der (para-)staatlichen Trägerschaft zu erklären. Diese führt nicht zu einer zweckorientierten Motivation wie bei privatwirtschaftlichen Organisationen – Branchennachwuchs zu generieren –, sondern zu einem Fokus auf die Interessen der Lernenden.

Es zeigte sich, dass alle Unterstützungsangebote im Sinne der Soziologie der Konventionen als Forminvestitionen des Verbunds sind, um gelingende

Ausbildungsverhältnisse zu ermöglichen. Sie fördern insbesondere die *Capabilities* der besonders vulnerablen Lernenden, nämlich jenen, bei denen Problemstellungen auftauchen und eine Lehrvertragsauflösung zur Debatte steht.

#### 6.4.5 *Schlussfolgerungen Ruralnet*

Die Resultate zeigen, dass der Verbund Ruralnet sowohl auf der Ebene der Selektion (Forschungsfrage 1) als auch auf der Ebene gelingender Ausbildungsverhältnisse (Forschungsfrage 2) ein sehr hohes integratives Potential besitzt, weil verschiedene organisationsspezifische Merkmale als soziale Konversionsfaktoren wirken. Dies zeigt sich auf quantitativer Ebene zum einen im überdurchschnittlich hohen Anteil Lernender mit Migrationshintergrund (diese machen fast die Hälfte aller Lernender aus). Zum anderen weist der Verbund mit knapp 6 Prozent eine sehr tiefe Lehrvertragsauflösungsquote auf – die tiefste aller untersuchten Verbünde.

Die qualitativen Ausführungen haben gezeigt, dass bei Ruralnet eine Ausbildungsphilosophie postuliert wird, die zum einen familiär-lernendenzentrierte und integrationsfördernde, zum anderen – jedoch weniger ausgeprägt – betriebsorientierte und lokalgewerbliche Aspekte beinhaltet. Im Verbund wird Wert auf Nähe zwischen der Leitorganisation und den Betrieben und Lernenden gelegt, und ein Integrationsgedanken gegenüber als ‚schwächer‘ oder ‚ungeeigneter‘ geltenden Lernenden ist vorhanden. Zeitgleich herrscht eine betriebsorientierte Haltung vor, die auf die vielen privatwirtschaftlichen Betriebe sowie die kleine Größe des Verbunds und die damit verknüpfte größere finanzielle Abhängigkeit der Betriebe zurückzuführen ist. Der familiäre Teil hängt ebenfalls mit der kleinen Größe des Verbunds zusammen. Die lokalgewerbliche Ausrichtung zeigt sich darin, dass der Leitorganisation daran gelegen ist, Nachwuchskräfte für die regionale Wirtschaft auszubilden, um diese zu unterstützen.

Primär werden bei Ruralnet fünf Welten hoch gewichtet: die *staatsbürgerliche Welt*, die *häusliche Welt*, die *Welt des Rufs*, die *Marktwelt* und die *projektförmige Welt*. Die Welt der Inspiration und die industrielle Welt dagegen spielen nur eine marginale Rolle. Das Zusammenspiel der fünf zentralen Welten wirkt sich in verschiedenen Belangen integrativ aus: Die staatsbürgerliche Welt wirkt sich sowohl bei der Selektion als auch bei der Verhinderung von Lehrvertragsauflösungen capabilityfördernd und somit integrativ aus. Zusammen mit der Welt des Rufs relativiert sie die Werte der Marktwelt, welche sich auf benachteiligte Jugendliche ausschließend auswirken können. Integrationsförderlich wirkt sich wie bei den anderen drei Verbänden die Bedeutung der Werte der projektförmigen Welt aus, welche sowohl bei der Selektion in Bezug auf die verbundspezifischen, rotationsbedingten Selektionskriterien als auch während der Ausbildung und der Rotation zum Zug kommen. Die häusliche Welt wird bei der Selektion weniger für die Beurtei-

lung der Passung in einen Betrieb herangezogen als dafür, eine vertraute Beziehung mit den Eltern der Bewerber/innen aufzubauen. Deshalb wirkt sie nicht ausschließend, sondern legt im Gegenteil den Grundstein für eine enge Beziehung der Lernenden zur Leitorganisation. Diese ist zur Verhinderung von Vertragsauflösungen wichtig, weshalb sich die häusliche Welt und der dadurch begründete familiäre Teil der Ausbildungsphilosophie beim Ermöglichen von gelingenden Ausbildungsverhältnissen als capabilityfördernd ausweist.

In der Tabelle 22 findet sich eine Übersicht über die verschiedenen organisationsspezifischen Merkmale, welche als Konversionsfaktoren wirken, sowie über Aspekte, welche beschränkend wirken. Die Zusammenhänge mit der Soziologie der Konventionen sowie der Größe und der Trägerschaft werden nachfolgend entlang der beiden Forschungsfragen näher erläutert.

Um die Beschränkungen und Konversionsfaktoren zu verstehen, müssen die gemeinsamen Erfahrungshintergründe der Lernenden in den Blick genommen werden. Tabelle 23 fasst diese für die Gruppe schulisch schwächerer Lernender zusammen. Da bei Ruralnet lediglich je ein Lernender mit und einer ohne Lehrvertragsauflösung befragt wurden und deshalb für diese Gruppe Lernender keine gemeinsamen Erfahrungshintergründe herausgearbeitet werden konnten, werden sie in der Tabelle nicht aufgeführt. Dasselbe gilt für die Gruppe ‚ausländischer‘ Jugendlicher, denn René ist Schweizer, Luca hat zwar einen italienischen Migrationshintergrund, gehört damit aber nicht zur diskriminierten ‚ausländischen‘ Kategorie.

Tabelle 22: *Integrationsindikatoren Selektion und Ausbildung von Ruralnet*

(a) Anzahl ausländische Lernende (Indikator: Name); (b) Rekrutierung schwächerer Jugendlicher	Lehrvertragsauflösungen in Prozent	Ausbildungsphilosophie	Institutionelle und organisationale Konversionsfaktoren		Beschränkungen
			Selektion	Ausbildung	
(a) 42%; (b) ja	5,9%	familiär-lernendenzentriert und integrationsfördernd (Integration als im Leitbild verankertes Ziel) mit betriebsorientierter und lokalgewerblicher Tendenz	Ausbildungsphilosophie meistens lernendenzentriert, mehrstufiges Selektionsverfahren (inkl. rotationsbedingte Selektionskriterien, beschränktes Mitspracherecht Betriebe), kleiner Bewerber/-innenpool	Ausbildungsphilosophie familiär-lernendenzentriert, Rotation, geteilte Betreuung, <i>Lehrvertrag bei Leitorganisation, Versetzung, Nachhilfeangebot, hohe Partizipation, Übernahme externer Lernender</i>	betriebszentrierte Tendenz in Ausbildungsphilosophie, teilweise Mitspracherecht Betriebe

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 23: *Gemeinsame Erfahrungshintergründe befragte Ruralnet-Lernende*

Schulischeschwächere Lernende	negative Gegenhorizonte	positive Horizonte
hohe Anzahl Bewerbungen (vor Beginn Verbundausbildung)	Verbund ermöglicht Zugang zu Ausbildungsplatz	

Quelle: Eigene Darstellung

Bei René zeigte sich, dass er mit den drei anderen befragten Lehrvertragsauflösern (Shkodran, Nathanael und Sandro) folgende gemeinsamen Erfahrungshintergründe teilt: Es fehlte aus der Sicht der Lernenden an Wertschätzung vonseiten der Berufsbildner. Mit Sandro teilt er die Wahrnehmung, dass die Ausbildungsleiter/innen eher auf der Seite des Betriebs als auf seiner stehen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass Transportnet (Sandro) ein privatwirtschaftlicher Verbund ist, Ruralnet (René) zwar (para-)staatlich, aber mit vielen privatwirtschaftlichen Betrieben.

Luca teilt mit den befragten Lernenden ohne Vertragsauflösung der anderen Verbände den gemeinsamen Erfahrungshintergrund, dass er die geteilte Betreuung sowie die Rotation als sehr hilfreich erlebte.

Die Leitorganisation von Ruralnet befindet sich in einem Spannungsfeld verschiedener Erwartungen vonseiten der Betriebe, der Region und des Kantons. Sie muss aus diesem Grund unterschiedlichen, teilweise widersprüchlichen Ansprüchen gerecht werden. Trotz dieser schwierigen Voraussetzungen zeigt sich, dass der Verbund das Potential besitzt, benachteiligten Jugendlichen – insbesondere Jugendlichen mit Migrationshintergrund sowie schulisch schwächeren Lernenden – den Zugang in die berufliche Grundbildung zu ermöglichen (Forschungsfrage 1). Dies ist durch verschiedene soziale Konversionsfaktoren möglich: Das verbundspezifische, standardisierte und stufenweise Selektionsverfahren wirkt wie bei den anderen drei Verbänden als institutioneller Konversionsfaktor. Darin eingebettet erweisen sich das späte und größtenteils eingeschränkte Mitsprachrecht der Betriebe, die sich aus der Verbundlogik ergeben, rotations- und größenbedingten Selektionskriterien sowie das Rekrutierungsproblem als organisationale Konversionsfaktoren. Dass diese organisationspezifischen Merkmale als Konversionsfaktoren wirken, liegt einerseits daran, dass die Leitorganisation aufgrund der (para-)staatlichen Gründungsinitiative und Trägerschaft einen Bildungsauftrag zu erfüllen hat, andererseits an der durch die kleine Größe beeinflusste finanzielle Abhängigkeit von den einzelnen Betrieben.

Durch den Bildungsauftrag ist sie daran interessiert, Ausbildungsplätze für die Region zu schaffen und auch Jugendlichen eine Chance zu geben, die auf den ersten Blick eher ungeeignet wirken. Die Leitorganisation orientiert sich in dieser lernendenzentrierten Ausbildungsphilosophie stark an den Logiken der staatsbürgerlichen Welt. Zudem ist das Rekrutierungs- und Selektionsverfahren stufenweise aufgebaut und standardisiert, und auf den ersten beiden Stufen entscheidet wie bei den anderen Verbänden die Leitorganisation, welche Kandidat/innen weiterkommen. Die soziale Passung in einen Betrieb spielt deshalb hier keine Rolle und soziale Merkmale wirken nicht als Ausschlusskriterien. Erst auf der dritten Stufe, der Schnupperlehre, erhalten die Betriebe ein Mitspracherecht.

Da die meisten Betriebe des Verbunds privatwirtschaftlich sind und der Verbund finanziell von ihren Beiträgen abhängig ist, weist die Leitorganisa-

tion auch eine Kundenorientierung auf und rückt damit die Werte der Marktwelt ins Zentrum. Sie ist infolge der hybriden Trägerschaft bemüht, den Betrieben die gewünschte Anzahl Lernender zur Verfügung zu stellen – hierin spiegelt sich die betriebsorientierte, lokalgewerbliche Tendenz der Ausbildungsphilosophie. Da der Verbund klein und unbekannt ist, bewerben sich weniger als leistungsstark eingestufte Jugendliche. Dies stört die Logiken der Welt des Rufs. Um den Betrieben dennoch genügend Lernende vermitteln zu können, bietet die Leitorganisation vielen Bewerber/innen, die als eher ungeeignet beurteilt werden, einen Ausbildungsplatz an. Die Störung der Welt des Rufs gekoppelt mit der marktweltlichen Kundenorientierung und dem lernendenzentrierten, an Werten der staatsbürgerlichen Welt orientierten Leitbild sind ein Kompromiss, der insgesamt dazu führt, dass das Selektionsverfahren von Ruralnet als institutioneller Konversionsfaktor wirkt. Diese Dynamik kann ausschließende Werte der häuslichen Welt zumindest für ‚ausländische‘ und schulisch schwächere Jugendliche ausgleichen, denn sie ermöglicht ihnen damit den Zugang zu einem Ausbildungsplatz und erhöht ihre *Capability for Education*.

Zudem spielen die Logiken der häuslichen Welt dahingehend eine Rolle, als die Eltern der Lernenden beim Bewerbungsprozess miteinbezogen werden, um ein Vertrauensverhältnis aufbauen zu können. Dies hat mit der kleinen Größe des Verbunds zu tun, denn durch die familiäre Atmosphäre sind gute Beziehungen zwischen Lernenden und ihren Eltern, der Leitorganisation und den Betrieben besonders wichtig. Der familiäre Aspekt der Ausbildungsphilosophie mit der damit einhergehenden Gewichtung der Logiken der häuslichen Welt hat bei Ruralnet aber nichts mit der sozialen Passung in einen Betrieb zu tun und wirkt sich deshalb auf benachteiligte Jugendliche nicht diskriminierend aus.

Auf der anderen Seite ist das Mitspracherecht, das die Leitorganisation den Betrieben bei der Lernendenauswahl einräumt, teilweise relativ groß. Dies könnte unter Umständen zum Ausschluss ‚ausländischer‘ Jugendlicher führen und somit als *Beschränkung der Capability for Education* wirken. Es kann als eine Folge der hybriden Trägerschaft sowie der kleinen Größe des Verbunds gesehen werden, dass die Betriebe ähnlich wie bei Spednet ein größeres Mitspracherecht besitzen als bei den beiden großen Verbänden Integranet und Transportnet. Damit besteht die Gefahr, dass die integrative Wirkung des verbundspezifischen Selektionsverfahrens abgeschwächt wird. Da die Einflussnahme der Betriebe jedoch erst auf der dritten Stufe des Selektionsverfahrens (Schnupperlehre) möglich ist und unter realistischen Bedingungen (die Berufsbildner/innen erleben die Kandidat/innen im Betrieb) stattfindet, spielen askriptive Merkmale eine marginale Rolle. Zudem versucht die Leitorganisation, Betriebe von einem Kandidaten zu überzeugen, wenn sie merkt, dass die Berufsbildner/innen ihn aufgrund eines sozialen Merkmals und nicht aufgrund mangelhafter Leistung negativ beurteilen.

In Bezug auf die Ermöglichung gelingender Ausbildungsverhältnisse (Forschungsfrage 2) wirken die organisationsspezifischen Merkmale Rotation, die Möglichkeit einer vorzeitigen Versetzung in einen anderen Betrieb, die geteilte Betreuung zwischen Leitorganisation und Ausbildungsbetrieb sowie die Unterstützungsangebote der Leitorganisation (bspw. Gespräche mit den Eltern) als institutionelle resp. organisationale Konversionsfaktoren. Mit diesen Merkmalen können Probleme in verschiedenen Welten gelöst und damit Lehrvertragsauflösungen verhindert werden. Dadurch wird u.a. die *Capability for Education* der betroffenen Lernenden erhöht, weil sie die Ausbildung auch bei auftauchenden Problemen weiterführen können.

Durch die Rotation und eine Versetzung können einerseits zwischenmenschliche Konflikte – einem Problem in der häuslichen Welt – entschärft, andererseits die Motivation der Lernenden für die Ausbildung – einer Störung der Welt der Inspiration – gesteigert werden. Werden die Lernenden nach einem Betriebswechsel gelobt und erhalten Verantwortung, wird ihre Motivation gesteigert und sie erfahren Zugehörigkeit und Ermächtigung. Diese Fakten tragen dazu bei, dass ihre *Capability for Education* erhöht wird, weil sie sich in der Ausbildung wohl fühlen, etwas für sie Sinnvolles lernen und motiviert sind. Darüber hinaus wird dadurch ihre *Capability to Aspire* gefördert, indem sie befähigt werden, sich eine gute bzw. bessere Zukunft vorzustellen. Außerdem kann ein Betriebswechsel auch zu einer erhöhten *Capability for Work* führen, wenn sich Lernende dadurch zusätzliche berufsrelevante Kompetenzen aneignen und von einem Betrieb ein Angebot für eine Festanstellung erhalten.

Auch wenn eine Rotation als verbundspezifische Merkmale eine Lehrvertragsauflösung nicht immer verhindern kann, wirkt sie in vielen Fällen als Konversionsfaktor. Bei Lernenden, deren Vertrag aufgelöst wurde, ist zu betonen, dass in einer einzelbetrieblichen Ausbildung gar nicht erst die Möglichkeit bestanden hätte, in einem zweiten Betrieb gegenüber neuen Vorgesetzten das eigene Können und die Leistungsbereitschaft unter Beweis zu stellen.

Die geteilte Betreuung als institutioneller Konversionsfaktor zeigt aufgrund der kleinen Größe des Verbunds und des daraus resultierenden familiären Anteils der Ausbildungsphilosophie eine besonders positive Wirkung: Die Leitorganisation kennt alle Lernenden persönlich und es herrscht eine familiäre, vertrauliche Atmosphäre, die Werte der häuslichen Welt werden hoch gewichtet. Lernende werden bei auftauchenden Problemen von der Leitorganisation unterstützt und erhalten oftmals eine zweite Chance, wodurch sie ihr Potential zur Entfaltung bringen können. Zudem werden Lernende von der Leitorganisation explizit dazu aufgefordert, ihre Anliegen und Wünsche zu äußern. In aller Regel werden sie dabei auch ernst genommen und ihre Wünsche wenn immer möglich umgesetzt. Indem Lernende grundsätzlich von der Leitorganisation unterstützt werden und eine Partizipa-

tionsermöglichung erhalten, wird ihre *Capability for Voice* erhöht. Dies spiegelt die lernendenzentrierte Ausbildungsphilosophie der Leitorganisation, bei der die Werte der staatsbürgerlichen Welt – u.a. Solidarität gegenüber Schwächeren – eine zentrale Bedeutung haben. Die Bedeutung dieser Werte wirkt sich wie der familiäre Anteil besonders positiv auf die Wirkkraft der geteilten Betreuung aus. Sie hängt primär mit der (para-)staatlichen Trägerschaft und dem damit verbundenen Bildungsauftrag sowie der Unterstützung Jugendlicher zusammen.

Neben der Rotation und der geteilten Betreuung als institutionellen Konversionsfaktoren wirken bei Ruralnet verschiedene Unterstützungsangebote als organisationale Konversionsfaktoren. Zu diesen zählen der von der Leitorganisation angebotene Nachhilfeunterricht und Gespräche mit ihr, die Lernendenlager sowie die Möglichkeit vorzeitiger Versetzungen. Durch die Nachhilfe können ungenügende Schulleistungen verbessert und damit Probleme in der industriellen Welt angegangen werden. Damit wird die *Capability for Education* der Lernenden erhöht. Die Lernendenlager erhöhen die *Capability for Voice* der Lernenden, denn sie können sich untereinander kennenlernen und austauschen, womit sie eine weitere Partizipationsmöglichkeit erhalten.

Die kleine Größe des Verbunds ist bezüglich aller organisationsspezifischer Merkmale ein entscheidender Faktor: Die Leitorganisation ist einerseits aufgrund der Zentralisierung (die Lernenden haben i.d.R. während der gesamten Ausbildung dieselben Betreuungspersonen) und der großen Leitungsspanne einiger weniger Ausbildungsleiter/innen sehr nah bei den Lernenden. Sie kennt alle persönlich und die Eltern der Jugendlichen werden involviert. Dies führt zu einer vertrauten Beziehung, was u.a. den Umstand begünstigt, dass Lernende sich getrauen, ihre Wünsche bei der Leitorganisation anzubringen. Andererseits kennt die Leitorganisation aufgrund der kleinen Größe auch alle Betriebe sehr gut und kann deshalb mit ihnen verhandeln und bspw. vorzeitige Versetzungen veranlassen. Somit herrscht eine familiäre Ausbildungsphilosophie, in dem die Werte der häuslichen Welt (Vertrauen, Familienbande, Ehrlichkeit) groß geschrieben werden und capabilityfördernd wirken.

Die kleine Größe hat weniger professionelle Strukturen zur Folge, die bspw. in chaotische Einsatzplanungen münden können. Genau diese geringere Professionalität kann sich aber als Chance auswirken, weil die Leitorganisation spontan und flexibel auf die Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden (aber auch der Betriebe) eingehen kann. Da in kleinen Organisationen wie Ruralnet eine größere Entscheidungscentralisierung vorherrscht, kann die Leitorganisation schnell Entscheidungen fällen und Veränderungen einleiten, was ein großer Vorteil ist und die *Capability for Education* von lehrabbruchgefährdeten Lernenden erhöht. Ein Nachteil der kleinen Größe besteht jedoch darin, dass der Leitorganisation dadurch weniger finanzielle Ressourcen zur

Verfügung stehen und sie weniger Möglichkeiten hat, bspw. ein professionelles Nachhilfeangebot zu organisieren. Das Aufgleisen eines solchen Angebots wurde erst durch die Fusion mit einem anderen Verbund möglich.

Nachdem die Ergebnisse der vier Lehrbetriebsverbände am einzelnen Fall dargelegt wurden, folgt nun eine Zusammenführung der Resultate der Einzelfallstudien in einer komparativen Analyse. Dabei wird in einem ersten Schritt – Punkt 6.5.1 – die erste Forschungsfrage (Wie trägt die verbundspezifische Rekrutierung und Selektion von Lernenden zur Integration von benachteiligten Jugendlichen in eine Berufsausbildung bei?) in einem Vergleich unter den vier Verbänden beantwortet. In einem zweiten Schritt – Punkt 6.5.2 – wird die zweite Forschungsfrage (Wie ermöglichen Lehrbetriebsverbände gelingende Ausbildungsverhältnisse?) beantwortet, indem die vier Verbände ebenfalls verglichen werden. Dabei werden jeweils die Gemeinsamkeiten und die Differenzen der Verbände aufgezeigt.

## 6.5 Komparative Analyse der vier Lehrbetriebsverbände

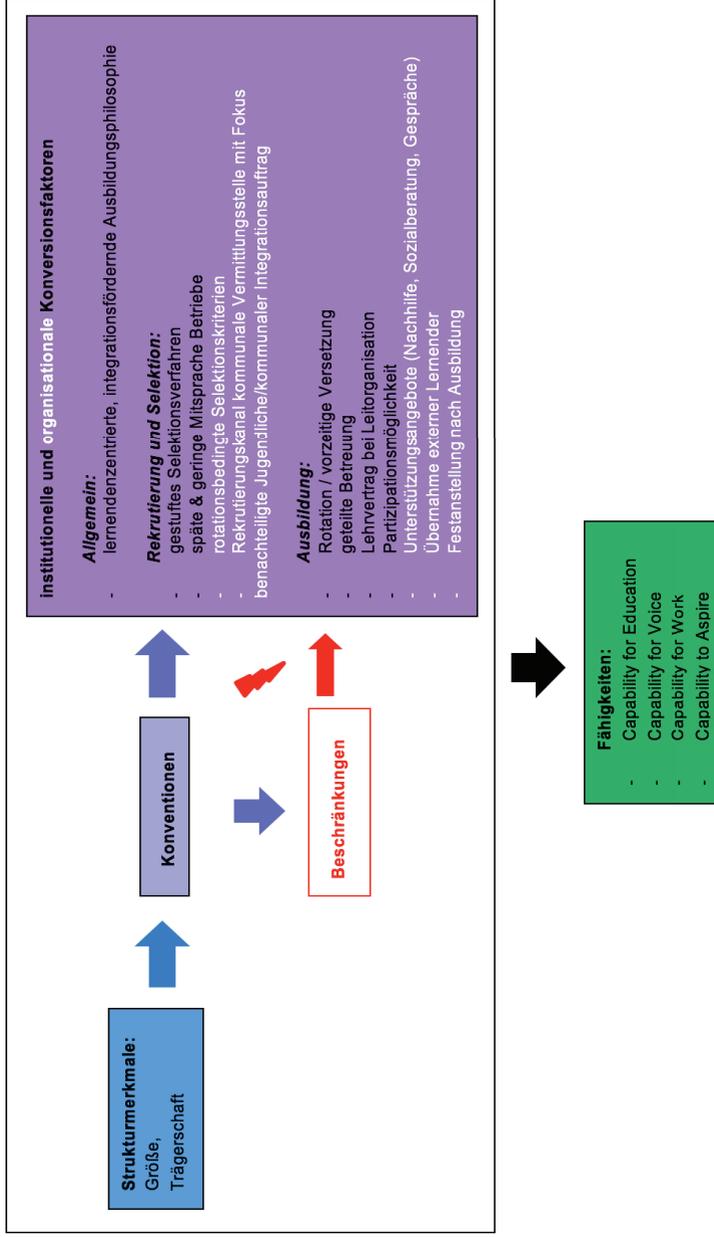
Die Einzelfallanalysen haben gezeigt, dass sowohl bei der Rekrutierung und Selektion als auch während der Ausbildung verschiedene institutionelle und organisationale Konversionsfaktoren in Lehrbetriebsverbänden capabilityfördernd wirken. Das folgende Modell (Abbildung 7) zeigt eine Übersicht aller Faktoren, welche einen Einfluss auf die Entwicklung von *Fähigkeiten* von Lernenden haben: Die typologischen Strukturmerkmale Größe sowie Gründungsinitiative und Trägerschaft haben einen Einfluss darauf, welche Konventionen resp. Welten in einem Verbund Bedeutung erlangen. Diese wiederum beeinflussen, welche organisationsspezifischen Merkmale in einem Lehrbetriebsverbund vorhanden sind und wie (bzw. wie stark) sie – falls vorhanden – als Konversionsfaktoren wirken. Das Zusammenspiel all dieser Faktoren führt zu den in einem Verbund ermöglichten *Fähigkeiten*.

Mit Bezug auf Größe und Trägerschaft sowie den daraus resultierenden Welten-Mix wurde die *Ausbildungsphilosophie* jedes Verbunds rekonstruiert. Das Ziel bestand darin, diese Resultate auf Lehrbetriebsverbände im Allgemeinen zu übertragen und so generalisieren zu können. Die Resultate zeigten, dass das Integrationspotential eines Verbundes abhängig von seiner Ausbildungsphilosophie größer oder kleiner sein kann. Ursache dafür ist, dass die verbundspezifischen Konversionsfaktoren aufgrund der jeweiligen Größe und Trägerschaft und dem daraus begründeten Welten-Mix eine stärkere oder schwächere capabilityfördernde Wirkung entfalten oder auch gar nicht vorhanden sind, was sich als *Beschränkungen der Fähigkeiten* erweist. Folgende Ausbildungsphilosophien konnten für die vier untersuchten Verbände rekonstruiert werden – sie werden im Anschluss an Abbildung 7 erläutert:

- Integranet: lernendenzentriert und integrationsfördernd
- Transportnet: marktorientiert und betriebszentriert
- Spednet: familiär-marktorientiert und betriebszentriert
- Ruralnet: familiär-lernendenzentriert und integrationsfördernd mit betriebsorientierter, lokalgewerblicher Tendenz

Zu betonen ist, dass Lehrbetriebsverbände bezüglich ihrer Trägerschaft hybride Formen sind und es sich deshalb bei den Ausbildungsphilosophien um annäherungsweise Modelltypen handelt. Insgesamt gibt es zwischen den Verbänden mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede. Dies hängt wohl damit, aber auch mit dem Umstand zusammen, dass die untersuchten Verbände alle dem gleichen Typ (Ausbildungsverein, vgl. Punkt 2.4.2) zuzuordnen und deshalb ähnlich organisiert sind.

Abbildung 7: Modell Einflussfaktoren auf Fähigkeiten in Lehrbetriebsverbänden



Quelle: Eigene Darstellung

Die lernendenzentrierte, integrationsfördernde Ausbildungsphilosophie von Integranet zeigt sich darin, dass die Ausbildungsleiter/innen und auch die Berufsbildner/innen gegenüber traditionell als ‚schwächerer‘ oder ‚ungeeigneter‘ geltenden Lernenden eine wohlwollende Haltung einnehmen. Quantitativ drückt sich das in einem besonders hohen Anteil ‚ausländischer‘ Lernender aus – bei Integranet hat durchschnittlich über die Hälfte der Lernenden einen Migrationshintergrund, was deutlich mehr ist als bei Transportnet (21 Prozent) aber auch mehr als bei den anderen beiden Verbänden (44 Prozent bei Spednet, 42 Prozent bei Ruralnet). Die Ausbildungsphilosophie des Verbunds hängt in erster Linie mit dem durch die (para-)staatliche Initiative und Trägerschaft gegebenen Integrationsmandat zusammen und führt zu einer besonders starken Wirkung der Konversionsfaktoren.

Bei Transportnet wird im Gegensatz zu Integranet keine lernendenzentrierte, integrationsfördernde, sondern eine marktorientierte sowie betriebszentrierte Ausbildungsphilosophie gelebt. Das bedeutet, der Integrationsgedanke gegenüber als ‚schwächerer‘ oder ‚ungeeigneter‘ geltenden Lernenden ist nicht per se gegeben. Dennoch lassen sich auch bei diesem Verbund eine Reihe integrationsfördernder Merkmale feststellen.

Die Ausbildungsphilosophie von Spednet ist ähnlich wie jene bei Transportnet, jedoch mit einer entscheidenden anderen Nuance: Zur Marktorientierung und betriebszentrierten Haltung kommt eine familiäre Ausprägung dazu. Das bedeutet einerseits, dass im Verbund im Unterschied zu Transportnet großen Wert auf Nähe zwischen der Leitorganisation und den Betrieben und Lernenden gelegt wird. Andererseits ist der Integrationsgedanke gegenüber als ‚schwächerer‘ oder ‚ungeeigneter‘ geltenden Lernenden wie bei Transportnet nicht per se gegeben. Dennoch lassen sich auch bei Spednet eine Reihe integrationsfördernder Merkmale feststellen. Auch hier ist – wie bei Transportnet – der markt- und betriebsorientierte Teil der Haltung auf die privatwirtschaftliche Trägerschaft zurückzuführen. Der familiäre Teil hingegen hängt mit der kleinen Größe des Verbunds zusammen.

Bei Ruralnet wird eine sehr spezielle Ausbildungsphilosophie gelebt: Zum einen ist sie familiär-lernendenzentriert und integrationsfördernd, zum anderen herrscht eine betriebsorientierte und lokalgewerbliche Tendenz. Das bedeutet, dass im Verbund einerseits Wert auf Nähe zwischen der Leitorganisation und den Betrieben und Lernenden gelegt wird. Andererseits ist der Integrationsgedanke gegenüber als ‚schwächerer‘ oder ‚ungeeigneter‘ geltenden Lernenden vorhanden, wenn auch nicht direkt im Leitbild verankert wie bei Integranet. Vergleichbar mit Spednet und Transportnet – und im Widerspruch zur lernendenzentrierten Grundhaltung – herrscht auch bei Ruralnet eine betriebsorientierte Haltung vor, die auf die vielen privatwirtschaftlichen Betriebe im Verbund sowie die kleine Größe des Verbunds und die damit verknüpfte größere finanzielle Abhängigkeit der Betriebe (vgl. Spednet) zurückzuführen ist. Der familiäre Teil hängt ebenfalls mit der kleinen Größe

des Verbunds zusammen. Was bei den anderen drei Verbänden nicht so deutlich zum Vorschein kommt, ist eine lokalgewerbliche Ausrichtung – Ruralnet ist daran gelegen, Nachwuchskräfte für die regionale Wirtschaft auszubilden, um diese zu unterstützen.

Bei Spednet als auch bei Ruralnet wird weniger als jede zehnte Ausbildung vorzeitig abgebrochen, womit die Lehrvertragsauflösungsquote sogar noch tiefer ist als bei den beiden großen Verbänden, und auch der Anteil ‚ausländischer‘ Lernender ist sehr hoch. Es scheint, als könnte sich der durch die kleine Größe gegebene familiäre Aspekt der Ausbildungsphilosophie integrationsförderlich auswirken.

Um zu verstehen, welche organisationspezifischen Merkmale als Konversionsfaktoren wirken, wurden anhand der Dokumentarischen Methode die gemeinsamen Erfahrungshintergründe verschiedener Lernenden-Gruppen herausgearbeitet. Die Tabelle 24 zeigt die jeweils gemeinsamen Erfahrungshintergründe ‚ausländischer‘ Lernender, schulisch schwächerer Lernender, Lernender mit und ohne Lehrvertragsauflösung. Gewisse Lernende gehören mehr als einer Gruppe an. Ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund bedeutet, dass die Mehrheit der Befragten, welche zu einer Gruppe gehören, die jeweiligen Erfahrungshintergründe dieser Gruppe teilt (aber nicht zwingendermaßen alle Befragten dieser Gruppe) und jeweils als positiv oder negativ erlebt. Bei den Lehrvertragsauflösern werden keine positiven Horizonte aufgeführt, weil es schlussendlich zum Abbruch der Ausbildung im Verbund kam. Bei ihrer Gegengruppe, den Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung, werden im Gegenzug dazu keine negativen Gegenhorizonte aufgeführt, weil es diese bei ihnen zwar ebenfalls gab, sie aber nicht so gravierend waren, dass es zum Ausbildungsabbruch kam.

Die Tabelle zeigt, dass sowohl die befragten ‚ausländischen‘ als auch die schulisch schwächeren Lernenden aufgrund tieferer Schulqualifikationen und/oder des Besuchs eines Brückenangebots wie dem 10. Schuljahr vor dem Beginn der Ausbildung beim Verbund eine hohe Anzahl Bewerbungen schreiben mussten, bis sie eine Zusage zu einem Ausbildungsplatz erhielten. Bei den meisten war dies eine einzige Zusage, nämlich jene vom Verbund. Nur ganz wenige erhielten zeitgleich noch ein weiteres Angebot und konnten auswählen. Dies spiegelt die Resultate verschiedener im Abschnitt 2.2 beschriebener Studien (u.a. Hupka 2003; Imdorf 2005; Müller und Wolter 2011; Solga et al. 2012): Als ausländisch wahrgenommene sowie schulisch schwächere Lernende haben bei der ersten Schwelle einen erschwerten Zugang – dies ist auch bei einem großen Teil der befragten Lernenden dieser sozialen Kategorie der Fall, weshalb sich diese Benachteiligung als gemeinsamer negativer Gegenhorizont herauskristallisiert hat. Als positiver Horizont erleben diese Jugendlichen, dass sie bei einem Lehrbetriebsverbund trotz tieferer Schulqualifikationen und/oder Ausländerstatus einen Ausbildungsplatz erhielten.

Tabelle 24: *Gemeinsame Erfahrungshintergründe befragte Lernende*

	negative Gegenhorizonte	positive Horizonte
Ausländische Lernende	oft tiefere Schulqualifikationen, Besuch Brückenangebot > hohe Anzahl Bewerbungen (vor Beginn Verbundausbildung)	Verbund ermöglicht Zugang zu Ausbildungsplatz
Schulisch schwächere Lernende	tiefere Schulqualifikationen, Besuch Brückenangebot > hohe Anzahl Bewerbungen (vor Beginn Verbundausbildung)	Verbund ermöglicht Zugang zu Ausbildungsplatz
Lehrvertragsauflöser	Unbefriedigende Arbeitsinhalte, mangelnde Sachkompetenz und Wertschätzung Berufsbildner, Nichterreichen Lernziele, dysfunktionale geteilte Betreuung	
Lernende ohne Lehrvertragsauflösung		vorbeugende Wirkung von Rotation, Versetzung und geteilter Betreuung, teilweise hohes Mitbestimmungsrecht, persönlicher Durchhaltewille, Unterstützung durch Eltern

Quelle: Eigene Darstellung

Lehrvertragsauflösern ist der negative Gegenhorizont gemeinsam, dass sie i.d.R. die Arbeitsinhalte als unbefriedigend sowie die Sachkompetenz der Berufsbildner/innen als mangelhaft empfinden und dadurch die Lernziele nicht erreichen. Zudem erhalten sie von Berufsbildner/innen zu wenig Wertschätzung und erleben insofern eine teilweise dysfunktionale geteilte Betreuung, als dass die zur Ausbildungsleiterin/zum Ausbildungsleiter kein Vertrauensverhältnis aufbauen können.

Eine vorbeugende Wirkung bezüglich Vertragsauflösung hingegen besitzen die Rotation, die vorzeitige Versetzung in einen anderen Betrieb und die geteilte Betreuung – insofern sind diese Faktoren positive Horizonte der Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung. Als weitere ihnen gemeinsame positive Erfahrungshintergründe erweisen sich ein teilweise hohes Mitbestimmungsrecht im Verbund sowie persönlicher Durchhaltewille und die Unterstützung durch die Eltern.

Im Folgenden werden die Gemeinsamkeiten und Differenzen der Verbünde bezüglich der Rekrutierung und Selektion beleuchtet, bei Letzteren mit Rekurs auf die jeweiligen Ausbildungsphilosophien.

### Gemeinsamkeiten der Lehrbetriebsverbände

Die erste Forschungsfrage – *Wie trägt die verbundspezifische Rekrutierung und Selektion von Lernenden zur Integration von benachteiligten Jugendlichen in eine Berufsausbildung bei?* – kann folgendermaßen beantwortet werden: Die Resultate der Einzelfallstudien ergaben, dass alle vier Lehrbetriebsverbände das Potential besitzen, schulisch schwächere und ‚ausländische‘ Jugendliche in die Berufsbildung zu integrieren, indem sie ihnen Zugang zu einem Ausbildungsplatz gewähren. Diese Befunde widerspiegeln sich quantitativ in einer durchschnittlich höheren Anzahl ‚ausländischer‘ Lernender verglichen mit gesamtschweizerischen Statistiken des BFS sowie darin, dass Verbände schulisch schwächeren Jugendlichen Ausbildungsplätze anbieten (Seiterle 2016; Seiterle und Leemann 2016).

Verschiedene organisationsspezifische Merkmale, welche nachfolgend erläutert werden, wirken dabei als institutionelle und organisationale Konversionsfaktoren und fördern die *Fähigkeiten* der Jugendlichen im Sinne des Capabilities-Ansatzes: der stufenweise, standardisierte Aufbau des Selektionsverfahrens (a), der späte Einbezug und das insgesamt geringe Mitspracherecht der Betriebe (b) sowie rotationsbedingte Selektionskriterien (c). Andere Merkmale hingegen wirken als *Beschränkungen der Fähigkeiten* (*Capability for Education, Capability for Work, Capability for Voice* und *Capability to Aspire*). Ob ein Merkmal vorhanden ist oder nicht und ob es, falls es vorhanden ist, capabilityförderlich oder -hinderlich wirkt, hängt mit den Strukturmerkmalen und den damit verknüpften Welten, welche in einem Verbund bedeutsam sind, zusammen. Zwischen den Verbänden bestehen hinsichtlich des Integrationspotentials aufgrund der Strukturmerkmale neben den Gemeinsamkeiten auch Unterschiede, welche weiter unten näher beleuchtet, in der Tabelle 25 aber bereits aufgeführt werden.

Die Tabelle 25 fasst die beschriebenen Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage zusammen. Sie gibt einen Überblick über die Struktur und die zentralen Welten jedes Verbunds, die jeweilige Bedeutung der Integration benachteiligter Jugendlicher und die damit verknüpfte Anzahl ‚ausländischer‘ Lernender sowie die Tatsache, ob ein Verbund schulisch schwächeren Bewerber/innen Ausbildungsplätze anbietet oder nicht. Zudem zeigt die Tabelle die bezüglich der Rekrutierung und Selektion vorhandenen institutionellen und organisationalen Konversionsfaktoren und Beschränkungen jedes Verbunds.

Eine wichtige Gemeinsamkeit der untersuchten Verbände besteht darin, dass in allen die projektförmige Welt ein zentraler Referenzrahmen darstellt. Die anderen Welten werden in den einen Verbänden hoch gewichtet, in den anderen nicht. Ein Grund für diese Gemeinsamkeit liegt im Rotationsprinzip, welches alle Verbände teilen und welches u.a. rotationsbedingte – und damit projektförmige – Selektionskriterien impliziert. Weitere Gemeinsamkeiten

der vier Verbände liegen in Forminvestitionen, die sie im Sinne der Soziologie der Konventionen tätigen: Die Leitorganisationen aller Verbände weisen zugeschriebene Selektionskriterien zurück und wenden oftmals Zeit auf, um Berufsbildner/innen dahingehend zu sensibilisieren, dass sie auch Lernende akzeptieren, welche diese anfangs aufgrund tiefer Schulqualifikationen oder eines Ausländerstatus<sup>4</sup> zurückweisen würden. Auf diese Weise nehmen Leitorganisationen zugunsten des Integrationsgedankens in Kauf, gewisse Betriebe zu verärgern.

Tabelle 25: *Integrationsindikatoren bezüglich der Rekrutierung und Selektion in den vier Lehrbetriebsverbänden*

	Verbund			
	Integranet	Transportnet	Spednet	Ruralnet
Struktur	groß, (para-)staatlich	groß, privatwirtschaftlich	klein, privatwirtschaftlich	klein, (para-)staatlich
Zentrale Welten / Konventionen	staatsbürgerlich, Inspiration, industriell, projekt-förmig	Markt, industriell, Inspiration, Ruf projekt-förmig	Markt, industriell, häuslich, Inspiration, Ruf, projekt-förmig	staatsbürgerlich, Ruf, Markt, häuslich, projekt-förmig
Anzahl ‚ausländischer‘ Lernender (Indikator: Name)	55%	alle Berufe 21%; 30 bis 40% bei Gleisbau und Gebäudereinigung	44%	42%
Rekrutierung schul-schwächerer Jugendlicher	Ja (explizit ein Drittel schulisch schwächere Lernende)	nur bedingt (bei weniger nachgefragten Berufen: Gleisbau, Gebäudereinigung)	Ja	Ja
institutionelle und organisatorische Konversionsfaktoren	Selektionsverfahren (inkl. rotationsbedingte Selektionskriterien, beschränktes Mitspracherecht Betriebe)			
	lernenden-zentrierte Ausbildungsphilosophie, Rekrutierungskanal kommunale Vermittlungsstelle, Integrationsauftrag	größenbedingte Selektionskriterien, Motivation Branche zentral, Rekrutierungsproblem/ Unbeliebtheit Beruf	Motivation Branche zentral, Rekrutierungsproblem/ Unbeliebtheit Beruf, kleiner Bewerber/-innenpool	Ausbildungsphilosophie meistens lernenden-zentriert, kleiner Bewerber/-innenpool
Beschränkungen	keine	betriebszentrierte Ausbildungsphilosophie, Wirtschaftlichkeit im Fokus, teilweise Mitspracherecht Betriebe	betriebszentrierte Ausbildungsphilosophie, Wirtschaftlichkeit im Fokus, teilweise Mitspracherecht Betriebe	betriebszentrierte Tendenz in Ausbildungsphilosophie, z.T. Mitspracherecht Betriebe

Quelle: Eigene Darstellung

Die Anforderungen der Leitorganisation an potentielle Lernende widerspiegeln sich in den Selektionsstufen und den zu jeder Stufe gehörigen Selektionskriterien eines jeden Lehrbetriebsverbands (vgl. Tabelle 26). Hier zeigt sich, welche Eigenschaften und Fähigkeiten die Jugendlichen im Idealfall mitbringen müssen, um einen Ausbildungsplatz zu erhalten. Wie unter den Punkten 6.1.3, 6.2.3, 6.3.3 und 6.4.3 herausgearbeitet wurde, haben alle vier untersuchten Lehrbetriebsverbände ein mehrstufiges, standardisiertes Selektionsverfahren (a). Es setzt sich aus der Vorselektion der schriftlichen Bewerbungsdossiers, einem internen oder externen Eignungstest, der Schnupperlehre (Bewerbungsschnuppern/ Schnupperpraktikum) und dem Vorstellungsgespräch zusammen. Bei Transportnet kommt für den Beruf Gleisbauer/in zusätzlich ein medizinischer Check dazu. Auf allen Selektionsstufen werden unterschiedliche Kriterien geprüft, um ein umfassendes Bild der Kandidatinnen und Kandidaten zu gewinnen; die Kriterien werden weiter unten zusammengefasst. Jede Stufe ist somit im Sinne der Soziologie der Konventionen eine Bewährungsprobe, bei der die Ausbildungsleiter/innen der Leitorganisation sowie die Berufsbildner/innen der Ausbildungsbetriebe die Rolle der Gatekeeper einnehmen und sich dabei – wie wir gesehen haben – auf andere Welten berufen.

Tabelle 26: *Stufen des Selektionsverfahrens der vier Lehrbetriebsverbände*

	Selektionsstufe (1 bis 3 resp. 4 oder 5) und zentrale Welten			
	Integranet	Transportnet	Spednet	Ruralnet
Vorselektion der Bewerbungsdossiers	1	1	1	1
Eignungstest	2	2 (Ausnahme Gleisbau)	2	(1) bzw. keine eigene Stufe, wird extern absolviert und mit Dossier eingereicht
Vortragsgespräch	3	4	3	2
Schnupperlehre	4	3	4	3
Medizinischer Check	-	5 (nur Gleisbau)	-	-

Quelle: Eigene Darstellung

Auf den ersten beiden Selektionsstufen – Vorselektion und Eignungstest – wird bei allen Verbänden geprüft, ob die Kandidat/innen den schulischen und

beruflichen Anforderungen der Ausbildung gewachsen sind: Sie müssen die dem Beruf entsprechend geforderten Schulnoten (resp. das Schulniveau) und berufsspezifischen Fähigkeiten mitbringen, um die Ausbildung erfolgreich absolvieren zu können. Der Eignungstest relativiert dabei die Relevanz der Schulqualifikationen, was für schulisch schwächere Jugendliche eine erhöhte Chance für den Zugang zu einem Ausbildungsplatz bedeutet. Somit wirkt der Test für sie als organisationaler Konversionsfaktor, weil er ein organisationales Element des Verbunds darstellt, durch das die *Capability for Work* der Lernenden gefördert wird.

Der Entscheid, ob ein Kandidat/eine Kandidatin eine Stufe erfolgreich absolviert hat und eine Stufe weiterkommt, liegt jeweils bei den Verantwortlichen der Leitorganisation. Die Berufsbildner/innen der Ausbildungsbetriebe werden bei allen Verbänden erst und ausschließlich auf der dritten oder vierten Stufe im Rahmen des Bewerbungsschnuppens miteinbezogen, indem sie der Leitorganisation ihre Einschätzung der Eignung eines Bewerbers/einer Bewerberin mitteilen. Der definitive Entscheid, ob jemand einen Ausbildungsplatz erhält, liegt aber in jedem Fall bei der Leitorganisation. Grund dafür ist, dass die Lernenden den Lehrvertrag nicht mit den Betrieben, sondern mit dem Verbund und somit der Leitorganisation abschließen. Diese Tatsache sowie das *späte Miteinbeziehen und die insgesamt geringe Mitsprachemöglichkeit der Betriebe (b)* wirken als organisationale Konversionsfaktoren für ‚ausländische‘ Jugendliche, denn es sind organisationale Elemente der Verbände: Betriebsseitige Ausschlussmechanismen aufgrund zugeschriebener sozialer Merkmale, wie sie in KMU häufig wirken, erhalten in einem Verbund kaum Raum, weil die Passung in einen Betrieb keine zentrale Rolle spielt und damit Kriterien der häuslichen Welt wie Harmonie und Vertrauen im sozialen Gefüge einer Belegschaft in den Hintergrund rücken. Zentraler sind Kriterien, welche nicht primär auf sozialen Merkmalen wie der nationalen Herkunft beruhen, sondern einer Leistungsgerechtigkeit entsprechen.

Zu diesen Kriterien gehört zum einen die Motivation der Jugendlichen für den angestrebten Ausbildungsberuf, womit die Logiken der Welt der Inspiration in den Vordergrund rücken. Zum anderen müssen die Bewerber/innen in allen untersuchten Verbänden ihre Passung in das Rotationssystem unter Beweis stellen, was *rotationsbedingte Selektionskriterien (c)* zur Folge hat – dies ist einer der Gründe dafür, dass die Leitorganisation den Betrieben nur ein reduziertes Mitspracherecht einräumt. Ein weiterer Grund dafür ist, dass ein effizientes Rekrutierungs- und Selektionsverfahren durch eine große Einflussmöglichkeit der Betriebe kaum umzusetzen wäre. Verbunden mit der Passung in das Rotationssystem sind die Selektionskriterien Kommunikations- und Anpassungsfähigkeit sowie Offenheit und Selbstverantwortung. Die Bewerber/innen sollten zeigen, dass ihnen die Rotation zwischen den Ausbildungsbetrieben möglichst keine Mühe bereiten wird, weil sie sich schnell an

neue Umgebungen anpassen und in neue Betriebskulturen einleben können. Mit diesen Eigenschaften werden Kandidat/innen in der projektförmigen Welt zu großen Wesen. Kriterien der häuslichen Welt dagegen erfahren in Verbänden einen Bedeutungsverlust: Wie oben erläutert steht nicht mehr die soziale Passung der Jugendlichen in einen Betrieb im Fokus, sondern die Passung in das Verbundsystem, welches die Anforderung an die Jugendlichen stellt, sich in verschiedene Betriebe einzugliedern. Die rotationsbedingten Selektionskriterien wirken damit im Sinne organisationaler Spezifika als zusätzlicher organisationaler Konversionsfaktor bei der Selektion eines Lehrbetriebsverbands.

### **Unterschiede zwischen den Lehrbetriebsverbänden**

Die Analyse der vier Verbände hat ergeben, dass zwischen den Verbänden neben den Gemeinsamkeiten auch Differenzen bestehen. Diese hängen mit der jeweiligen Struktur und der damit verbundenen unterschiedlichen Bezugnahme auf Argumentationsmuster resp. Welten und den daraus sich ableitenden Ausbildungsphilosophien zusammen. Die Differenzen widerspiegeln sich in der jeweils verbundspezifischen Argumentation bei der Bezugnahme auf die Integrationsthematik benachteiligter Jugendlicher sowie in der Anzahl ‚ausländischer‘ und schulisch schwächerer Lernender. Im Folgenden werden in einem ersten Abschnitt die Differenzen beleuchtet, welche mit der Größe eines Verbands (I) zusammenhängen, in einem zweiten jene, welche mit der Gründungsinitiative und Trägerschaft (II) zusammenhängen.

Hinsichtlich der *Größe eines Verbands (I)* lassen sich folgende Unterschiede finden: In *kleinen* Verbänden wie Ruralnet und Spednet gewährt die Leitorganisation den Betrieben teilweise ein größeres Mitspracherecht als in großen Verbänden, weil sie finanziell stärker von den einzelnen Betrieben abhängig ist und ihnen deshalb entgegenkommen muss. Um die Betriebe nicht als Kunden zu verlieren, sieht sich die Leitorganisation deshalb manchmal gezwungen, deren Forderungen zu erfüllen. Damit rücken in kleinen Verbänden die Logiken der Marktwelt ins Zentrum. Zudem werden die Ordnungen der häuslichen Welt hoch gewichtet, weil eine größere Nähe zwischen der Leitorganisation und den Betrieben herrscht und damit ein vertrauensvolles, harmonisches Verhältnis als wichtig erachtet wird. Dieser familiäre Aspekt der Ausbildungsphilosophie von kleinen Verbänden kann dazu führen, dass einzelne Betriebe von der Leitorganisation fordern, ihnen nur noch Lernende mit bestimmten sozialen Merkmalen zu vermitteln. Dies kann sich auf Jugendliche mit Migrationshintergrund und auch auf schulisch schwächere Jugendliche als Ausschlusskriterium erweisen. Weil für diese Jugendlichen die Chancen auf einen Ausbildungsplatz sinken, wirkt ein zu hoch gewichtetes Zusammenspiel von Werten der häuslichen und der Marktwelt und ein damit verknüpftes zu großes Mitspracherecht der Betriebe als *Beschränkung ihrer Capability for Education*.

Bei *großen* Verbänden wie Integranet und Transportnet hingegen kann die Leitorganisation aufgrund der Größe aus organisatorischen Gründen in der Regel nur auf strategischer Ebene auf Wünsche der Betriebe eingehen. Damit wird in großen Verbänden die Logik der industriellen Welt bedeutsam, weil das Selektionsverfahren nur dann effizient sein kann, wenn die gesamte (Entscheidungs-)Verantwortung bei der Leitorganisation liegt. In großen Verbänden werden die Chancen auf einen Ausbildungsplatz für benachteiligte Jugendliche deshalb tendenziell gesteigert, was zu einer integrativeren Wirkung des verbundspezifischen Selektionsverfahrens als institutionellem Konversionsfaktor und damit zur Erhöhung ihrer *Capability for Education* führt.

Ein organisationales Spezifikum, das sich hingegen in kleinen Verbänden integrationssteigernd auswirkt und deshalb als organisationaler Konversionsfaktor wirkt, ist deren relative Unbekanntheit und geringe Attraktivität bei jugendlichen Bewerber/innen – diese führen zu einem relativen Rekrutierungsproblem. Unbekanntheit und geringe Attraktivität werden durch eine unbeliebte Branche (Speditionslogistik bei Spednet) oder eine ländliche Ausrichtung (Ruralnet) zusätzlich gesteigert, weshalb diesen Verbänden ein vergleichsweise beschränkter Bewerber/-innenpool zur Verfügung steht. Damit spielt der Kompromiss zwischen der Welt des Rufs und wiederum der Marktwelt in diesen Verbänden eine integrations- und damit capabilityfördernde Rolle: Die Verbände sind finanziell von ihren Betrieben abhängig und verpflichten sich, ihnen die gewünschte Anzahl Lernender zur Verfügung zu stellen. Da sich aufgrund des schlechten Rufs weniger Jugendliche für einen Ausbildungsplatz bewerben, besteht für die Leitorganisationen eine gewisse Notwendigkeit, auch Jugendliche auszubilden, welche sie als eher ungeeignet erachtet, weil sie bspw. nicht die erwünschten Schulqualifikationen mitbringen und somit in der industriellen Welt als kleine Wesen gelten, oder weil sie nicht in ein Team passen und damit den Werten der häuslichen Welt zuwiderlaufen. Somit kann die Dynamik zwischen der Welt des Rufs und der Marktwelt in kleinen Verbänden problemgenerierende Welten wie die industrielle und die häusliche Welt neutralisieren. Die Neutralisierung der häuslichen Welt ist aber nur dann möglich, wenn der oben beschriebene familiäre Aspekt nicht zu hoch gewichtet wird, wenn also der Welt des Rufs und der Marktwelt mehr Relevanz beigemessen werden.

In Bezug auf die *Gründungsinitiative und Trägerschaft eines Verbunds (II)* lassen sich basierend auf der Einzelfallanalyse folgende Unterschiede festhalten: Kommt wie bei Ruralnet zur kleinen Größe eine (*para*-)staatliche Gründungsinitiative und Trägerschaft hinzu – und hier zeigt sich die hybride Trägerschaftsform des Verbunds –, besteht neben der beschriebenen wirtschaftlichen Notwendigkeit bspw. auch eine Verpflichtung zur Schaffung von Ausbildungsplätzen für die Region, um die Jugendlichen in die Berufsbildung zu integrieren und den ansässigen Unternehmen Nachwuchskräfte zu garantieren. Die Leitorganisation ist deshalb bestrebt, auch benachteiligte

bzw. als eher ungeeignet erachtete Jugendliche zu fördern, denn sie traut ihnen die erforderlichen Kompetenzen zu und ist bereit, dafür einen Mehraufwand an Betreuung in Kauf zu nehmen. Darin zeigt sich eine Forminvestition in die staatsbürgerliche Welt (para-)staatlicher Verbände, die auch den gemeinsamen Teil der Ausbildungsphilosophie der beiden Verbände – den lernendenzentrierten – ausmacht. Durch die (para-)staatliche Gründungsinitiative ist auch das Leitbild des Verbunds stark lernendenzentriert ausgerichtet. Diese Haltung gekoppelt mit dem Ziel, die Region zu unterstützen, widerspiegelt die Werte der staatsbürgerlichen Welt: Es geht darum, das Gemeinwesen (die Region) und nicht die Partikularinteressen des Verbunds und seiner Ausbildungsbetriebe zu unterstützen. Im Unterschied zu privaten spielen in (para-)staatlichen Verbänden staatsbürgerliche Werte also eine größere Rolle.

Auch Integranet als Verbund mit kommunaler Gründungsinitiative und teilstaatlicher Finanzierung stellt staatsbürgerliche Werte (bspw. Solidarität und Unterstützung Schwächerer) und damit die Lernenden ins Zentrum, was mit dem expliziten kommunalen Integrationsauftrag zusammenhängt. Dieser wird dahingehend umgesetzt, dass dem Verbund vom ortsansässigen Laufbahnzentrum Jugendliche vermittelt werden, welche bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz Schwierigkeiten haben. Die Leitorganisation bildet je ungefähr zu einem Drittel Jugendliche mit tiefen, mittleren und hohen Schulqualifikationen aus. Dies ist ein weiterer Hinweis darauf, dass Verbände mit einer (para-)staatlichen Trägerschaft schulisch schwächeren Jugendlichen und damit indirekt auch ‚ausländischen‘ Jugendlichen Ausbildungsplätze anbietet, denen der Zugang in einzelbetrieblichen Settings tendenziell verwehrt ist. Die diesbezüglichen Forminvestitionen in die staatsbürgerliche Welt der beiden Verbände macht auch den gemeinsamen Teil der Ausbildungsphilosophie – den lernendenzentrierten – aus. Die lernendenzentrierte Ausbildungsphilosophie ist ein institutioneller Konversionsfaktor, denn es handelt sich dabei um eine im Verbund kollektiv geteilte Haltung bzw. um ein geteiltes Bedeutungssystem. Dieser Konversionsfaktor wirkt sich in besonderem Maße capabilityfördernd aus, denn integrationsfördernde Werte der staatsbürgerlichen Welt werden bei der Rekrutierung und Selektion höher gewichtet als Werte der häuslichen Welt (soziale Passung), welche integrationshinderlich sein könnten. Die Neutralisierung der häuslichen Welt führt dazu, dass das verbundspezifische Selektionsverfahren eine besonders integrative Wirkung zeitigt.

Bei *privatwirtschaftlichen* Verbänden hingegen steht vorrangig die Branchensicherung mit genügend Nachwuchskräften im Fokus. Dieser Aspekt ist Teil der betriebszentrierten und marktorientierten Ausbildungsphilosophie. Die Leitorganisation ist an Bewerber/innen interessiert, welche die Motivation zeigen, nach erfolgreich abgeschlossener Ausbildung in der Branche zu bleiben. Jugendliche hingegen, bei denen eine erhöhte Möglichkeit eines

Absprungs in eine andere Branche besteht, gelten als kleine Wesen. Diese Argumentationslinie beinhaltet Werte der Welt der Inspiration, der industriellen Welt und der Marktwelt: Je motivierter die Lernenden für Beruf und (ganz besonders) Branche sind, desto eher bleiben sie der Branche später als Arbeitskräfte erhalten. Somit ist eine langfristige Planung möglich, was den Logiken der industriellen Welt entspricht, und die Wünsche der Betriebe als Kundschaft können im Sinne der Marktwelt befriedigt werden.

Wie bereits Seiterle und Leemann (2016) gezeigt haben, relativiert dieses Selektionskriterium die Relevanz von Schulleistungen v.a. in den bei Jugendlichen weniger nachgefragten Berufen (Gleisbau sowie Gebäudereinigung bei Transportnet und Speditionslogistik bei Spednet), womit schulisch schwächere und auch ‚ausländische‘ Jugendliche eine erhöhte Chance auf einen Ausbildungsplatz erhalten. Die geringere Attraktivität dieser Berufe wirkt sich in wirtschaftlich ausgerichteten Verbänden integrativ aus, was demselben Mechanismus folgt wie dem oben beschriebenen bezüglich einer unbeliebten Branche: Der schlechte Ruf eines Berufs hat zur Folge, dass sich weniger Jugendliche dafür bewerben, weshalb die Ordnungen der Welt des Rufs gestört werden. Privatwirtschaftliche Verbände sind ebenso wie kleine finanziell von ihren Betrieben abhängig und verpflichten sich, die von ihnen geforderte Anzahl an Lernenden bereitzustellen. Deshalb erhalten in diesen Berufen auch Jugendliche die Chance auf einen Ausbildungsplatz, welche in anderen Berufen ausgeschlossen würden.

Für schulisch schwächere und auch ‚ausländische‘ Jugendliche erweist sich dieses Rekrutierungsproblem in Zusammenhang mit dem Ziel, genügend Branchennachwuchs auszubilden, somit als Chance, Zugang zu einem Ausbildungsplatz im Verbund zu erhalten. Der Kompromiss zwischen der Welt des Rufs und der Marktwelt kann auf diese Weise ausschließende Kriterien der häuslichen Welt (soziale Passung ins Team) und der industriellen Welt (hohe erwartete Produktivität und Effizienz aufgrund von Schulqualifikationen) neutralisieren. Da dadurch die *Capability for Education* von ansonsten benachteiligten Jugendlichen erhöht wird, wirkt das Rekrutierungsproblem als organisationaler Konversionsfaktor.

Die Anzahl ‚ausländischer‘ Lernender ist in weniger attraktiven Berufen denn auch bedeutend höher als in anderen Berufen der privatwirtschaftlichen Verbände resp. ähnlich hoch wie in den (para-)staatlichen Verbänden.

Die insgesamt betriebszentrierte, marktorientierte Ausbildungsphilosophie der beiden privatwirtschaftlichen Verbände manifestiert sich auch darin, dass die Leitorganisationen den Betrieben teilweise ein Mitspracherecht gewährt, wie das bei kleineren Verbänden der Fall ist (vgl. oben). Zudem zeigt sich die betriebszentrierte Ausbildungsphilosophie sprachlich, indem Lernende von der Leitorganisation als Ware, Bestellung oder Rohmaterial bezeichnet werden. Weder bei Integranet noch bei Ruralnet lässt sich eine derart ökonomisierte Sprache feststellen, sondern Lernende werden als

Lernende o.ä. bezeichnet und damit als Individuen wahrgenommen. Das Nicht-Vorkommen wirtschaftlicher Terminologien ist ein zusätzlicher Hinweis darauf, dass die beiden (para-)staatlichen Verbände viele Elemente einer Bildungsorganisation aufweisen, während bei den beiden privatwirtschaftlichen Verbänden die Elemente einer Unternehmensorganisation stärker ausgeprägt sind. Es geht hierbei weniger darum, wie ein Verbund organisiert und strukturiert ist – also um objektiv feststellbare Tatsachen –, sondern vielmehr darum, was nicht ausgesprochen wird. Gerade das Nicht-Gesagte ist Ausdruck des konjunktiven, kollektiven Wissens in einem Verbund, welches sich in der jeweiligen Ausbildungsphilosophie manifestiert (vgl. Erläuterungen zur Dokumentarischen Methode unter Punkt 5.2.1).

Staatsbürgerliche Prinzipien werden in privatwirtschaftlichen Verbänden in der Regel nicht oder nur marginal berücksichtigt. Dies kann sich als *Beschränkung der Capability for Education* jener Jugendlichen auswirken, die nicht die erforderlichen schulischen Leistungen mitbringen. Dies ist vor allem in beliebten und voraussetzungsvollen Berufen wie den Kaufmännischen häufig bei ‚ausländischen‘ Jugendlichen der Fall, weshalb sie in einem einzig auf Leistung basierten Selektionsverfahren schlechter abschneiden als ihre schulisch stärkere Konkurrenz.

Insgesamt befindet sich die Leitorganisation jeweils in einem Spannungsfeld – einerseits muss sie den Betrieben genügend Lernende vermitteln, andererseits beklagen sich die Berufsbildner/innen darüber, dass deshalb die Anforderungen an die Lernenden gesenkt werden. Die Leitorganisation versucht somit, Lösungen zu finden, die sich integrierend auswirken, schafft damit aber auch Folgeprobleme (vgl. hierzu auch Imdorf und Leemann 2015).

Nachdem nun die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Verbänden beim Selektionsverfahren dargelegt wurden, wird im Folgenden die zweite Forschungsfrage (Wie ermöglichen Lehrbetriebsverbände gelingende Ausbildungsverhältnisse?) beantwortet.

### 6.5.2 *Ausbildungsrelevante Problemstellungen und mögliche verbundspezifische Lösungsstrategien*

Die zweite Forschungsfrage – *Wie ermöglichen Lehrbetriebsverbände gelingende Ausbildungsverhältnisse?* – kann wie folgt beantwortet werden: Die Ergebnisse der vier Einzelfallstudien haben gezeigt, dass alle vier untersuchten Lehrbetriebsverbände das Potential besitzen, gelingende Ausbildungsverhältnisse zu ermöglichen. Das zeigt sich u.a. quantitativ darin, dass mit Ausnahme weniger Berufsgruppen – namentlich Gleisbau und Gebäudereinigung – trotz diverser ausbildungsrelevanter Problemstellungen nur wenige Lehrverträge aufgelöst werden (vgl. Tabelle 27). Verschiedene organisationspezifische Merkmale wirken als institutionelle und organisationale Konversi-

onsfaktoren, welche die *Fähigkeiten* der Lernenden im Sinne des Capabilities-Ansatzes befördern, indem sie u.a. Vertragsauflösungen vorbeugen resp. verhindern. Zu diesen Merkmalen gehören die geteilte Betreuung, die Rotation, die Möglichkeit einer vorzeitigen Versetzung in einen anderen Betrieb und verschiedene Unterstützungsangebote der Leitorganisation. Andere Merkmale wirken als *Beschränkungen der Fähigkeiten* (*Capability for Education, Capability for Work, Capability for Voice* und *Capability to Aspire*). Ob ein Merkmal vorhanden ist oder nicht und ob es, falls es vorhanden ist, capabilityförderlich oder -hinderlich wirkt, hängt mit den Strukturmerkmalen und den damit verknüpften Welten, welche in einem Verbund Gewicht erhalten, zusammen. Zwischen den Verbänden bestehen jedoch auch Unterschiede, welche mit den strukturellen Differenzen zusammenhängen und sich in den jeweiligen Ausbildungsphilosophien widerspiegeln.

Die Tabelle 27 fasst diese Ergebnisse zusammen: Sie gibt einen Überblick über die Struktur jedes Verbunds und die Welten, die in einem Verbund zentral sind, sowie über die jeweilige Lehrvertragsauflösungs-Quote und die Konversionsfaktoren und Beschränkungen. Nach der Übersichtstabelle werden Problemstellungen, die zu Lehrvertragsauflösungen führen können, aufgeführt. Anschließend werden die Gemeinsamkeiten und Unterschiede bezüglich der in Verbänden vorhandenen Konversionsfaktoren aufgezeigt.

### **Ausbildungsrelevante Problemstellungen**

Aus Sicht der befragten Lernenden, Berufsbildner/innen und Ausbildungsleiter/innen können folgende Problemstellungen eine Lehrvertragsauflösung zur Folge haben – sie sind in allen vier Verbänden anzutreffen:

- ungenügende betriebliche und schulische Leistungen
- zwischenmenschliche Konflikte
- fehlende Motivation oder Eignung für den Ausbildungsberuf
- fehlende Mitsprache
- mangelnde Sachkompetenz Berufsbildner/innen
- gesundheitliche und persönliche Probleme der Lernenden

Bei den Problemstellungen werden je nach Perspektive der Befragten andere Wertigkeitsordnungen gestört. Aus Sicht aller Befragten spielen Konflikte der Belegschaft untereinander eine zentrale Rolle. Dabei sind die harmonischen und vertrauensvollen Beziehungen im Betrieb gefährdet, womit die Prinzipien der häuslichen Welt gestört werden. Darüber hinaus führt eine fehlende Motivation für den Ausbildungsberuf dazu, dass den Lernenden die Leidenschaft zur Ausübung fehlt und damit die Ordnung der Welt der Inspiration gestört wird. Ist dies dauerhaft der Fall, sehen sich die betroffenen Lernenden mit einer Beschränkung ihrer *Capability for Education* und *Capability for Work* konfrontiert, weil sie weder in der Ausbildung noch in der Arbeit einen Sinn sehen.

Tabelle 27: *Integrationsindikatoren bezüglich der Ausbildung in den vier Lehrbetriebsverbänden*

	Lehrbetriebsverbund			
	Integranet	Transportnet	Spednet	Ruralnet
Struktur	groß, (para-) staatlich	groß, privat- wirtschaftlich	klein, privat- wirtschaftlich	klein, (para-) staatlich
Zentrale Welten (Soziologie der Konventionen)	staatsbürgerlich, Inspiration, industriell, projektförmig	Markt, industriell, Inspiration, projektförmig, Ruf	Markt, industriell, häuslich, Inspiration, Ruf, projektförmig	staatsbürgerlich, Ruf, häuslich, Markt, projektförmig
Lehrvertragsauflösungs-Quote	10,4%	Durchschnitt alle Berufe: 11,3% KV 7,9%, Gleisbau 21,5%, Gebäudereinigung 31%	8,6%	5,9%
institutionelle und organisationale Konversionsfaktoren	Rotation, geteilte Betreuung, <i>Lehrvertrag mit Leitorganisation, Versetzung, Übernahme externer Lernender</i>			
	hohe Partizipation, <i>Nachhilfeangebot, Kopplung Ausbildungsleiter/in an Lernende, Bewerbungsoption für Alternativausbildung nach Lehrvertragsauflösung</i>	<i>Sozialberatung, Wahl Schwerpunktfahr, Aussicht auf Festanstellung</i>	familiärer Aspekt der Ausbildungsphilosophie, <i>Nachhilfeangebot, Aussicht auf Festanstellung</i>	hohe Partizipation, familiär-lernenden-zentrierte Ausbildungsphilosophie, <i>Nachhilfeangebot</i>
Beschränkungen	z.T. Distanz Leitorganisation – Lernende	betriebszentrierte Ausbildungsphilosophie, Wirtschaftlichkeit im Fokus, kein Nachhilfeangebot, Distanz Leitorganisation – Lernende	betriebszentrierte Ausbildungsphilosophie, Wirtschaftlichkeit im Fokus	teilweise betriebszentrierte Haltung

Quelle: Eigene Darstellung

Was die Motivation aus der Sicht der Lernenden außerdem negativ beeinflussen kann, ist eine mangelnde Sachkompetenz der Berufsbildner/innen, weil sie dann in der Ausbildung zu wenig Relevantes lernen und dadurch das Interesse am Beruf verlieren. Damit sind die Prinzipien der industriellen Welt gestört, da die Lernenden keine Expertise erlernen können. Bei gewissen Berufen – Betriebsunterhalt, Gebäudereinigung und Gleisbau – scheint dieses Problem gehäuft aufzutreten, worauf auch die in diesen Berufen stark erhöhte Lehrvertragsauflösungs-Quote hindeutet. Die unterschiedlichen Quoten hängen aber auch mit dem jeweiligen Bewerber/innen-Pool zusammen: Bei den Kaufleuten kann die Leitorganisation bspw. auf einen viel größeren Pool zurückgreifen als bei weniger nachgefragten Berufen. Somit kann sie im kaufmännischen Bereich die voraussichtlich motivierteren und leistungsfähigeren Lernenden rekrutieren, weshalb Vertragsauflösungen hier von Anfang an weniger wahrscheinlich sind (vgl. dazu Seiterle, (2016).

Die insgesamt höhere Arbeitsunzufriedenheit in gewissen Berufen könnte ein Hinweis auf erhebliche Mängel in den entsprechenden Berufsbildern mit den dazugehörigen Ausbildungs-Lernzielen sein. Diese Mängel zu beheben liegt jedoch nicht in der Macht von Lehrbetriebsverbänden, da die Berufsbilder und Lernziele eines Ausbildungsberufs schweizweit einheitlich festgelegt werden. Dieses Resultat legt nahe, dass viele Problemstellungen nicht verbundsinherant, sondern verbundunabhängig bestehen. Das bedeutet, nicht der Verbund ist direkter Problemverursacher, sondern andere Faktoren sind entscheidend. Ein Verbund kann jedoch, wie sich weiter unten zeigen wird, diese verbundunabhängigen Problemstellungen lösen.

Ein weiterer Punkt, der aus Sicht der Lernenden problematisch werden kann, ist fehlendes Mitspracherecht: Erhalten sie wenig oder keine Möglichkeit zu partizipieren, erleben sie dies als *Beschränkung* der *Capability for Voice*. Sie beziehen sich dabei auf die Werte der staatsbürgerlichen Welt, welche bei einer eingeschränkten Partizipation verletzt werden.

Bei Lehrvertragsauflösern hat sich gezeigt, dass sich viele der genannten Problemstellungen kumulieren (vgl. Tab. 24): Ihnen ist der negative Gegenhorizont gemeinsam, dass sie i.d.R. die Arbeitsinhalte als unbefriedigend sowie die Sachkompetenz der Berufsbildner/innen als mangelhaft empfinden und dadurch die Lernziele nicht erreichen. Zudem erhalten sie von Berufsbildner/innen zu wenig Wertschätzung und erleben insofern eine teilweise dysfunktionale geteilte Betreuung, als dass die zur Ausbildungsleiterin/zum Ausbildungsleiter kein Vertrauensverhältnis aufbauen können.

Für Berufsbildner/innen und Ausbildungsleiter/innen stehen im Gegensatz zu den Lernenden eher Problemstellungen, welche die Werte der industriellen Welt und der Marktwelt stören, im Zentrum: Durch ungenügende schulische und betriebliche Leistungen werden die entsprechenden Lernenden als ineffizient und unproduktiv gesehen und eignen sich in der Folge unter Umständen nicht als Nachwuchskräfte. Damit sind die Werte der in-

dustriellen Welt gestört, da eine langfristige Planung nicht möglich ist. Zudem wird durch ungenügende Leistungen ein erfolgreicher Abschluss der Ausbildung ungewiss. Bestehen Lernende die Abschlussprüfung nicht, gelten sie als Fehlinvestition und damit als kleine Wesen in der Marktwelt.

### **Chancen zur Verhinderung von Lehrvertragsauflösung: Gemeinsamkeiten zwischen den Lehrbetriebsverbänden**

Um Lehrvertragsauflösungen zu verhindern und gelingende Ausbildungsverhältnisse zu ermöglichen, bieten sich in den vier untersuchten Verbänden je nach Problemlage verschiedene Möglichkeiten auf organisatorischer Ebene an. Wie die Einzelfallanalyse zeigte, gehören die Rotation und Versetzung (a), die geteilte Betreuung (b), verschiedene Unterstützungsangebote der Leitorganisation (c), die Übernahme externer Lernender im Verbund (d) sowie Möglichkeiten zur Partizipation (e) zu diesen organisationsspezifischen Merkmalen, die alle Verbände auszeichnen. Die Merkmale fungieren im Sinne des Capabilities-Ansatzes als institutionelle und organisationale Konversionsfaktoren und werden nachfolgend im Einzelnen beschrieben. Alle diese Merkmale sind Forminvestitionen der Verbände, denn die Ausbildungsleiter/innen der Leitorganisationen und oftmals auch die Berufsbildner/innen der Ausbildungsbetriebe investieren zeitliche, emotionale und finanzielle Ressourcen, damit gelingende Ausbildungsverläufe möglich werden und selbst bei Problemstellungen nicht vorzeitig beendet werden müssen.

Durch die in der Regel jährlich stattfindende, institutionell in jedem Verbund eingelagerte und deshalb als institutioneller Konversionsfaktor geltende *Rotation (a)* von einem Betrieb zum nächsten kann die *Capability for Work* der Lernenden erhöht werden. Grund dafür ist, dass sie durch den Einblick in verschiedene Bereiche motivierter für den Ausbildungsberuf sind und mehr Sinn in ihrer Arbeit sehen, als wenn sie während der gesamten Ausbildung an einem Ort bleiben würden. Somit können Situationen, welche mit Bezug zu Welt der Inspiration als problematisch dargestellt werden, mithilfe des Betriebswechsels gelöst werden. Darüber hinaus können Lernende, welche die Motivation verloren haben, in einem neuen Betrieb einen Neustart machen. Dies kann zu einem Wiedererstarke der Motivation führen. Zudem lösen sich innerbetriebliche Konflikte, welche die Ordnung der häuslichen Welt stören, durch den Betriebswechsel von selber auf. Dasselbe gilt für die mit dem Rotationsprinzip und der Tatsache, dass in jedem Verbund mehrere Ausbildungsbetriebe angegliedert sind, zusammenhängende organisatorische *Möglichkeit einer vorzeitigen Versetzung von Lernenden in einen anderen Betrieb*: Die Versetzung wurde zwar nicht in allen Verbänden explizit als organisationaler Konversionsfaktor genannt. Aber es kann aufgrund der organisatorischen Struktur von Verbänden davon ausgegangen werden, dass diese Möglichkeit in Notsituationen wie bspw. zwischenmenschlichen Konflikten in allen Verbänden in Erwägung gezogen wird.

Die beiden Merkmale Rotation und vorzeitige Versetzung bilden eine wichtige Gemeinsamkeit der untersuchten Verbände ab, nämlich die hohe Bedeutung der projektförmigen Welt. Die Werte dieser Welt wurden nicht nur in Zusammenhang mit der Rekrutierung und Selektion betont, sondern auch hinsichtlich der Verhinderung von Lehrvertragsauflösungen: Rotationen und Versetzungen erfordern von allen Beteiligten ein hohes Maß an Flexibilität und die Bereitschaft, sich regelmäßig nach wenigen Monaten wieder an einen neuen Betrieb (Sicht der Lernenden) oder eine neue Lernende (Sicht der Betriebe) zu gewöhnen.

Erhalten die Lernenden ein Mitspracherecht bezüglich des Betriebs, in den sie eingeteilt werden, erhöht das einerseits ihre *Capability for Voice*, andererseits ihre *Capability to Aspire*. Die Lernenden schätzen die Partizipationsmöglichkeit, weil sie sich dadurch ernst genommen fühlen und Empowerment erfahren. Die Partizipationsmöglichkeit fungiert als institutioneller Konversionsfaktor, denn sie ist eng mit der Ausbildungsphilosophie eines jeden Verbundes verwoben und damit Teil verbundspezifischer geteilter Vorstellungen.

Die *geteilte Betreuung (b)* gehört inhärent zu den gelebten, dauerhaften Beziehungs- und Handlungsmustern aller Verbände dazu und hat sich als institutioneller Konversionsfaktor erwiesen. Sie fördert die *Capability for Education*, denn im Konfliktfall finden Gespräche zwischen den Ausbildungsleiter/innen, den Berufsbildner/innen, den betroffenen Lernenden und allenfalls deren Eltern statt. Die Lernenden werden dabei nicht nur von ihrem Berufsbildner im aktuellen Betrieb beurteilt, sondern zusätzlich dazu von einer Ausbildungsleiterin/einem Ausbildungsleiter der Leitorganisation. Auf diese Weise sind die Bewertungen weniger willkürlich und von der akuten Problemsituation im Betrieb geprägt, und Lernende, welche im Betrieb als problematisch eingestuft werden, erhalten durch die Leitorganisation als aussenstehende Partei eine zweite sachlichere Bewertung. Die geteilte Betreuung fördert auch die *Capability for Voice*, denn die Lernenden werden explizit aufgefordert, sich bei Problemen an die Leitorganisation zu wenden, wo sie eine Ansprechperson haben. Da die Lernenden den Lehrvertrag mit der Leitorganisation abschließen, sind sie zusätzlich vor Kündigungen aufgrund zwischenmenschlicher Konflikte geschützt, weshalb dies ein organisationaler Konversionsfaktor ist.

Neben der Rotation und der geteilten Betreuung wirken diverse *Unterstützungsangebote der Leitorganisation (c)* als organisationale Konversionsfaktoren, denn es handelt sich dabei um konkrete Angebote (und nicht um übergeordnete geteilte Vorstellungen der sozialen Wirklichkeit, wie das bei institutionellen Konversionsfaktoren der Fall ist). Zu diesen Angeboten gehören Lernendenanlässe, Triage an externe Fachstellen, interne Sozialberatungen und Nachhilfestunden. Die Verbände bieten nicht alle dieselben Angebote an, wie der Abschnitt *Unterschiede zwischen den Lehrbetriebsverbänden*

weiter unten zeigen wird, aber alle Verbünde machen verschiedene Angebote. Besondere Bedeutung kommt dabei der Nachhilfe zu, weil dadurch eine Verbesserung der schulischen und betrieblichen Leistungen angestrebt wird. Durch Nachhilfestunden können Situationen angegangen werden, welche den Wertigkeitsordnungen der industriellen Welt (Expertise und langfristige Planung) sowie der Marktwelt (Kosten-Nutzen-Verhältnis) zuwiderlaufen, weil dadurch das Risiko, die Abschlussprüfung nicht zu bestehen, reduziert wird. Nachhilfe fördert die *Capability for Education*, indem Lernenden das Abschließen einer Berufsausbildung erleichtert wird.

Eine weitere Möglichkeit, die sich in Lehrbetriebsverbänden zur Verhinderung von Lehrvertragsauflösungen bietet, ist die *Übernahme externer Lernender (d)*, welchen in ihrem Betrieb gekündigt wurde oder die von sich aus gekündigt haben. Da ein Verbund aus zahlreichen Betrieben zusammengesetzt ist, besteht teilweise die Möglichkeit, sie kurzfristig übergangsweise in einem der Betriebe zu platzieren, bevor eine dauerhafte Lösung gefunden wird. Nicht alle Verbünde haben diese Möglichkeit explizit erwähnt, aber es ist durchaus anzunehmen, dass sie aufgrund der projektförmigen Zusammensetzung von Verbänden aus mehreren Betrieben theoretisch immer vorhanden ist und auch umgesetzt wird. In jedem Fall wird damit eine Lehrvertragsauflösung verhindert und damit die *Capability for Education* gefördert. Somit wirkt diese Möglichkeit als weiterer organisationaler Konversionsfaktor.

Neben den verbundspezifischen sozialen Konversionsfaktoren lassen sich auf der Basis der Interviews mit den Lernenden auch organisationsexterne Konversionsfaktoren erkennen, die als gemeinsame Erfahrungshintergründe wirken: Der unbedingte Wille vieler befragten Lernenden, die Ausbildung trotz Schwierigkeiten abzuschließen, kann im Sinne einer inneren Motivation und einer stark ausgeprägten Resilienz als persönlicher Konversionsfaktor betrachtet werden, denn sie stärken ihre *Capability for Education* und ihre *Capability to Aspire*. Neben den institutionellen Konversionsfaktoren des Verbunds ist auch dieser individuelle Faktor wichtig, um gelingende Ausbildungsverhältnisse zu ermöglichen. Es ist aber kein verbundspezifischer und auch kein direkt soziologischer, sondern ein psychologischer Faktor, weshalb er im Rahmen der vorliegenden Studie nicht weiterverfolgt wurde.

Damit Probleme anhand der beschriebenen organisationsspezifischen Merkmale gelöst werden können und ein schwieriges Ausbildungsverhältnis nicht aufgelöst werden muss, sind bestimmte Bedingungen erforderlich. Dazu gehören zum einen das Engagement und eine Kompromissbereitschaft aller Beteiligten (Betriebe, Leitorganisation und Lernende) – bspw. die Bereitschaft der Betriebe zur Aufnahme von Lernenden, die als problematisch gesehen werden. Zum anderen sind eine offene Kommunikation sowie ein Informationsfluss notwendig, und die Arbeitsteilung in Bezug auf die geteilte Betreuung sollte klar geregelt sein. Darüber hinaus ist die Unterstützung und

Motivation durch die Familie und den Freundeskreis ein häufig genannter sozialer Konversionsfaktor.

### **Unterschiede zwischen den Lehrbetriebsverbänden**

Wie die Resultate zeigen, bestehen zwischen den Verbänden hinsichtlich gelingender Ausbildungsverhältnisse neben den Gemeinsamkeiten auch Differenzen. Diese hängen mit den jeweiligen Strukturmerkmalen und den daraus sich ableitenden Ausbildungsphilosophien zusammen. Im Folgenden werden in einem ersten Abschnitt die Differenzen beleuchtet, welche mit der Größe eines Verbunds (I), in einem zweiten jene, welche mit der Gründungsinitiative und Trägerschaft (II) zusammenhängen.

Hinsichtlich der *Größe eines Verbunds (I)* zeigen sich folgende Differenzen: In *großen* Verbänden mit dezentralen Strukturen und einer hochgradigen Professionalisierung stehen nicht die einzelnen (Betreuungs-)Personen im Zentrum, sondern deren Funktion – damit wird die industrielle Wertigkeitsordnung wichtig. Deshalb werden die Betreuungspersonen bei der Leitorganisation während der Ausbildung teilweise mehrmals ausgewechselt, was eine distanziertere Beziehung zur Folge hat. Dies kann zwar für Lernende ein Schutz darstellen, da die Leitorganisation teilweise erst von Konflikten erfährt, wenn diese bereits wieder gelöst sind oder eine Rotation ansteht. Manchmal erfährt die Leitorganisation aber auch zu spät von Problemen, weil die Ausbildungsleiter/innen die Lernenden aufgrund der relativen Distanz teilweise kaum kennen und deshalb kein Vertrauensverhältnis entstehen kann. Das hat damit zu tun, dass durch den Fokus auf industrielle Werte die Werte der häuslichen Welt vernachlässigt werden, was zu Risiken im Rahmen der Betreuungsverhältnisse führen kann (dies im Gegensatz zur Selektion, wo eine hohe Relevanz der häuslichen Welt integrationshemmend wirkt). Eine engmaschige Kontrolle des Erreichens der Lernziele wird ebenfalls erschwert, weil die Leitorganisation bei den Lernenden eine große Selbstverantwortung und Eigeninitiative voraussetzt. Eine zu distanzierte, unpersönliche Beziehung wirkt bei den Lernenden somit als *Beschränkungen der Capability for Education*. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass die Lehrvertragsauflösungsquote bei großen Verbänden durchschnittlich höher ist als in kleinen.

In *kleinen* Verbänden dagegen besteht eine große Nähe und Vertrautheit zwischen Leitorganisation und Lernenden, weil sie weniger professionell organisiert und stärker zentralisiert sind. In dieser Art von Beziehung werden die Werte der häuslichen Welt (Vertrauen, Harmonie, Respekt) hoch gewichtet. Dies lässt eine stärkere Kontrolle – bspw. des Erreichens der Lernziele – zu, womit Probleme frühzeitig erkannt und abgefedert werden und damit Vertragsauflösungen oftmals verhindert werden können. (vgl. auch Seiterle 2016) Der Relevanz der häuslichen Logik erweist sich somit als Schutzfaktor, weshalb der familiäre Aspekt der Ausbildungsphilosophie kleiner Ver-

bünde als institutioneller Konversionsfaktor wirkt. Diese Dynamiken führen zu einer besonders deutlichen Entfaltung der geteilten Betreuung als institutionellem Konversionsfaktor.

Die Größe hat auch einen Einfluss darauf, welche Unterstützungsangebote die Leitorganisation macht. Die *kleinen* (wie auch die (para-)staatlichen, siehe unten) Verbünde machen kostenlose und verpflichtende Nachhilfeangebote, was mit der engeren Beziehung und Kontrolle durch die Leitorganisation erklärt werden kann: Die Leitorganisation kennt alle Lernenden persönlich und sieht rasch, wenn sich schulische Leistungsprobleme, die mit Nachhilfeunterricht behoben werden können, abzeichnen. Aufgrund der kleinen Größe und Unbekanntheit und der dadurch bedingten Rekrutierungsschwierigkeit sind kleine Verbünde stärker als große darauf angewiesen, Lernende so zu unterstützen, als dass sie die Lehrabschlussprüfung bestehen. Dies ist dahingehend wichtig, dass sie als Branchennachwuchs (Spendet) bzw. als Nachwuchs für die Region (Ruralnet) zur Verfügung stehen. Transportnet verfügt im Gegensatz zu den drei anderen Verbänden über kein kostenloses Nachhilfeangebot. Dies hängt damit zusammen, dass aufgrund der Größe des Verbunds von den Lernenden mehr Eigenständigkeit und Selbstorganisation erforderlich ist (weil es der Leitorganisation aus Effizienzgründen nicht möglich ist, sie eng zu begleiten). Dies wird durch die betriebszentrierte Ausbildungsphilosophie ‚*Lebensunternehmer/in*‘ zusätzlich verstärkt, weil diese die Lernenden zu Selbstständigkeit anhält (vgl. auch Seiterle 2016).

Aufgrund der Größe und der damit zusammenhängenden Professionalisierung sowie der größeren finanziellen Ressourcen ist es bei Transportnet hingegen möglich, eine professionelle Sozialberatung anzubieten. Lernende mit Problemstellungen wie bspw. psychischen oder chronischen gesundheitlichen Problemen werden von einer verbundsinternen Sozialberatung begleitet und in einigen Fällen unterstützt die Leitorganisation sie dabei, sich Hilfe bei externen Fachpersonen zu suchen. Die Lernenden empfinden diese Triage als hilfreich: Die Unterstützung durch die aussenstehende Fachperson kann sie dazu bewegen, die Ausbildung auch bei großen Problemen nicht abzubrechen. Dadurch wird ihre *Capability for Education* gefördert und die Triage wird zu einem weiteren organisationalen Konversionsfaktor.

In Zusammenhang mit der *Gründungsinitiative und Trägerschaft der Verbünde (II)* lassen sich auf der Basis der Einzelfallanalysen folgende Unterschiede feststellen: Den Lernenden von Integranet und Ruralnet werden besonders große *Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt (e)*, was die *Capability for Voice* der Lernenden erhöht. Dies hängt mit der (para-)staatlichen *Trägerschaft* der beiden Verbünde zusammen, denn der Leitorganisation ist es ein Anliegen, Lernende auch bei auftauchenden Schwierigkeiten zu unterstützen. Durch diese lernendenzentrierte Haltung erhalten die Lernenden besonderes Gehör. Darin spiegelt sich wie bei der Rekrutierung und Selekti-

on die lernendenzentrierte Ausbildungsphilosophie – sie scheint Teil (para-)staatlicher Verbundkultur zu sein. Auch bei der Ausbildung erweist sie sich als institutioneller Konversionsfaktor, denn es handelt sich um eine im Verbund kollektiv geteilte Haltung, die hinsichtlich Lehrvertragsauflösungen präventiv und damit capabilityfördernd wirkt.

Die lernendenzentrierte Ausbildungsphilosophie beeinflusst auch die geteilte Betreuung aus Lernendensicht positiv: Diese wirkt nicht nur in kleinen, sondern auch in (para-)staatlichen Verbänden besonders stark als institutioneller Konversionsfaktor, weil die Ausbildungsleiter/innen an die Lernenden (und nicht an die Betriebe) gekoppelt sind. Diese Kopplung führt bei Integranet als großem Verbund dazu, dass die negativen Auswirkungen der Größe auf den Vertrauensaufbau zwischen Leitorganisation und Lernenden in vielen Fällen abgefedert werden können. Auf diese Weise ist die Kopplung Ausbildungsleiter/in – Lernende ein weiterer organisationaler Konversionsfaktor, denn er erleichtert den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses. Aufgrund der Lernendenzentrierung stellt sich die Leitorganisation in Konfliktsituationen des Öfteren hinter die Lernenden und nimmt sie gegen die Berufsbildner/innen in Schutz. Damit rücken die Logiken der staatsbürgerlichen Welt in den Mittelpunkt: Unterstützung von und Solidarität gegenüber Schwächeren. Auch die Tatsache, dass ein Verbund Lernenden selbst nach einer Lehrvertragsauflösung weitere Bewerbungsoptionen für eine andere Ausbildung anbietet, ist ein Aspekt der lernendenzentrierten Ausbildungsphilosophie. Dieses Angebot wirkt als organisationaler Konversionsfaktor, da es sich dabei um ein organisatorisches Element handelt.

In stärker *privatwirtschaftlich* ausgerichteten Verbänden dagegen stehen die Bedürfnisse der Betriebe als Kunden der Leitorganisation im Zentrum, weil vonseiten der Leitorganisation eine finanzielle Abhängigkeit von den Betrieben als Kunden besteht. Die Anliegen der Lernenden sind zweitrangig. Dies spiegelt sich insbesondere bei Transportnet als großem, privatwirtschaftlichem Verbund darin, dass die Ausbildungsleiter/innen nicht wie bei Integranet an die Lernenden, sondern an die Betriebe gekoppelt sind. In dieser betriebszentrierten, marktorientierten Ausbildungsphilosophie werden die Logiken der Marktwelt betont, was sich hinsichtlich der verschiedenen *Fähigkeiten* – insbesondere der *Capability for Education* und der *Capability for Voice* – als *beschränkend* auswirken kann, falls ein Betrieb die Kündigung einer oder eines Lernenden verlangt. Zudem besteht aufgrund des großen Bewerber/innenpools insbesondere bei großen privatwirtschaftlichen Verbänden eine geringere Notwendigkeit und Bereitschaft, schulisch schwächere Lernende mit Nachhilfe zu unterstützen. Hingegen besteht in privatwirtschaftlichen Verbänden ein Bedarf an Nachwuchskräften, weshalb die Lernenden eine Aussicht auf eine Festanstellung in einem der Ausbildungsbetriebe erhalten. Dies wirkt als organisationaler Konversionsfaktor, denn dadurch wird die *Capability for Work* der Lernenden erhöht.

Im folgenden, abschließenden Kapitel werden die Ergebnisse der komparativen Analyse noch einmal aufgegriffen und im Kontext der bisherigen Forschung diskutiert. Anschließend werden die zur Analyse beigezogenen Theorien sowie die methodische Vorgehensweise kritisch reflektiert und die Grenzen der Arbeit aufgezeigt. Das Kapitel schließt mit einem Ausblick auf weitere mögliche Forschungsdesiderate.

## 7. Konklusion und Ausblick

### 7.1 Diskussion der Ergebnisse in Hinblick auf den Forschungsstand

In der vorliegenden Forschungsarbeit konnte gezeigt werden, dass Lehrbetriebsverbände aufgrund organisationsspezifischer Merkmale, welche als institutionelle und organisationale Konversionsfaktoren wirken, sowohl den Zugang zur Berufsausbildung als auch das erfolgreiche Abschließen ebendieser für vormals benachteiligte Jugendliche erleichtern. Konversionsfaktoren beeinflussen maßgeblich die Fähigkeit zur Umwandlung von Ressourcen und Gütern in tatsächlich realisierte Zustände und Tätigkeiten resp. Handlungen (z.B. ausgebildet oder erwerbstätig sein). Zu den Konversionsfaktoren gehören bspw. der Bildungsstand als persönlicher Faktor, Normen und Werte sowie Praktiken als soziale Faktoren und die Anzahl vorhandener Ausbildungsplätze in einer bestimmten Region als umweltspezifischer Faktor.

Untersucht wurden hierzu ‚ausländische‘ und schulisch schwächere Jugendliche. Die Studie trägt damit zur Beantwortung der Frage nach dem Abbau von Bildungsungleichheiten, welche bisher in der soziologischen Ungleichheitsforschung kaum untersucht wurde (Solga et al. 2013), bei. Ein weiterer Beitrag der Studie besteht darin, dass sie Wissen über das Funktionieren von Lehrbetriebsverbänden in Bezug auf die Integration benachteiligter Jugendlicher generiert, welches bisher mit Ausnahme der Sekundäranalyse von Imdorf und Leemann (2012) kaum vorhanden war. In der vorliegenden Arbeit wurde statistisch validierte Evidenz einerseits für die gerechtere Verteilung von Ausbildungsplätzen analysiert, andererseits – und hier erweitert die Studie die Resultate von Imdorf und Leemann – für gelingende Ausbildungen bzw. tiefere Lehrvertragsauflösungsquoten in Lehrbetriebsverbänden. Des Weiteren wurde in der Studie die Perspektive der Lernenden berücksichtigt, während bisherige Untersuchungen lediglich die Sicht der Betriebe und der Leitorganisationen analysierten (BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004; Ernst und Westhoff 2011; Imdorf und Leemann 2012).

Schließlich wurden in der vorliegenden Forschungsarbeit erstmals Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Lehrbetriebsverbänden hinsichtlich ihrer Strukturmerkmale (Trägerschaft und Größe) in Zusammenhang mit der Integrationsthematik analysiert. In bisherigen Studien konnte lediglich aufgezeigt werden, dass (para-)staatliche Lehrbetriebsverbände mit einem sozialen Commitment benachteiligte Jugendliche bei der Selektion integrieren (Imdorf

und Leemann 2012, 72). Die vorliegende Forschungsarbeit analysierte den entsprechenden Sachverhalt nun auch für privatwirtschaftliche sowie kleine und große Lehrbetriebsverbände. Sie schließt damit Forschungslücken, indem sowohl die Perspektiven aller beteiligten Akteur/innen als auch die Integrationsthematik miteinbezogen und dabei verschiedene Strukturmerkmale von Lehrbetriebsverbänden berücksichtigen werden. Für die vier untersuchten Lehrbetriebsverbände wurde auf Basis der Ergebnisse der Interviews und der Dokumentenanalyse je eine eigene *Ausbildungsphilosophie* rekonstruiert:

- Integranet: lernendenzentriert und integrationsfördernd
- Transportnet: marktorientiert und betriebszentriert
- Spednet: familiär-marktorientiert und betriebszentriert
- Ruralnet: familiär-lernendenzentriert und integrationsfördernd mit betriebsorientierter, lokalgewerblicher Tendenz

Lehrbetriebsverbände sind bezüglich ihrer Trägerschaft hybride Formen und es handelt sich deshalb bei den Ausbildungsphilosophien um annäherungsweise Modelltypen. Insgesamt zeigten die Resultate, dass es zwischen den Lehrbetriebsverbänden mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede gibt. Dies hängt einerseits mit der hybriden Trägerschaftsform, andererseits mit dem Umstand zusammen, dass die untersuchten Lehrbetriebsverbände alle dem gleichen Typ (Ausbildungsverein, vgl. BMBF, Bundesministerium für Bildung und Forschung 2011) zuzuordnen und deshalb ähnlich organisiert sind.

In Bezug auf die erste Forschungsfrage – *Wie trägt die verbundspezifische Rekrutierung und Selektion von Lernenden zur Integration von benachteiligten Jugendlichen in eine Berufsausbildung bei?* – zeigt sich der erleichterte Zugang zur Berufsbildung in Lehrbetriebsverbänden zum einen quantitativ: Im Vergleich zum schweizweiten Durchschnitt von 13 Prozent ‚ausländischen‘ Lernenden in der dualen Berufsbildung (BFS 2015) sind es mit 21 bis 55 Prozent in Lehrbetriebsverbänden deutlich mehr.

Zum anderen zeigt sich der erleichterte Zugang qualitativ: Bereits Imdorf und Leemann (2012) zeigten in einer Teilstudie des SNF-Projekts, in dessen Rahmen die vorliegende Studie erarbeitet wurde, wie ein (para-)staatlicher Verbund seinen Sozialauftrag organisatorisch umsetzt und ‚ausländische‘ Jugendliche in kleineren Ausbildungsbetrieben zu platzieren vermag, die gegenüber solchen Jugendlichen in der Regel skeptisch eingestellt sind. Die Resultate konnten diese Befunde bestätigen und erweitern, indem im Gegensatz zur Studie von Imdorf und Leemann nicht nur die Leitorganisation und die Betriebe, sondern auch die Lernenden befragt wurden. Dasselbe integrative Phänomen zeigte sich sowohl für privatwirtschaftliche und für (para-)staatliche als auch für große und kleine Lehrbetriebsverbände. (Imdorf und Leemann 2012; vgl. auch Seiterle und Leemann 2016) In allen untersuchten Lehrbetriebsverbänden wirken sich das gestufte, standardisierte Selektions-

verfahren, die geringe und späte Einflussnahme der Betriebe sowie rotationsbedingte, leistungsorientierte Selektionskriterien integrativ bezüglich ‚ausländischer‘ und schulisch schwächerer Jugendlicher aus. Damit können Befunde anderer Studien erhärtet werden und es zeigt sich, dass Lehrbetriebsverbände unter Umständen die geeignete Lösung resp. die konkrete Umsetzung folgender Vorschläge sind: Gei und Granato (2015) gingen davon aus, dass Diskriminierungen bei der Ausbildungsplatzvergabe minimiert werden könnten, indem die ersten Stufen des Auswahlverfahrens an eine externe Institution delegiert würden, welche standardisierte Eignungstests durchführen kann. Scherr et al. (2015) erwarteten denselben Effekt bei anonymisierten sowie exklusiv auf berufliche und tätigkeitsspezifische Kompetenzen bezogene Selektionsverfahren.

Eine zentrale verbundspezifische Gemeinsamkeit ist in diesem Zusammenhang die Höhergewichtung der Werte der projektförmigen Welt wie Flexibilität, Kommunikations- und Vernetzungsfähigkeit. Sie verringert in Lehrbetriebsverbänden die betriebsseitige Risikoaversion in der häuslichen und der Marktwelt, da die Werte der projektförmigen Welt Selektionskriterien wie die soziale Passung in ein Team oder die Kundenorientierung – Kriterien basierend auf Werten der häuslichen und der Marktwelt – neutralisieren. Diskriminierende Selektionsmechanismen wie die Auswahl Lernender aufgrund zugeschriebener sozialer Merkmale, wie sie für kleine und mittlere Betriebe nachgewiesen wurden (Imdorf 2014), erhalten deshalb in Lehrbetriebsverbänden weniger Raum.

Eine weitere Gemeinsamkeit der Lehrbetriebsverbände sind die von ihnen getätigten Forminvestitionen (Investition oder Verzicht, um z.B. benachteiligte Lernende zu unterstützen): Die Leitorganisationen weisen bspw. askriptive Selektionskriterien zurück und wenden diesbezüglich Zeit auf, um Berufsbildner/innen dahingehend zu sensibilisieren, dass sie auch Lernende akzeptieren, welche diese anfangs aufgrund tiefer Schulqualifikationen oder eines Ausländerstatus‘ zurückweisen würden.

Es konnte gezeigt werden, dass Bewerber/innen, deren Zugangschancen auf einen Ausbildungsplatz mit höheren Anforderungen resp. einem höheren Prestige in einzelbetrieblichen Ausbildungssettings erschwert ist (Hupka 2003; Imdorf 2005), in Lehrbetriebsverbänden tendenziell eher eine Chance auf einen Ausbildungsplatz in einem solchen Beruf erhalten. Grund dafür ist, dass aufgrund der verbundspezifischen Rotation Selektionskriterien wie Flexibilität und Kommunikationsfähigkeit relevant werden, welche die Bedeutung von Schulleistungen relativieren.

In der Studie von Imdorf und Leemann (2012) zur Selektion in Lehrbetriebsverbänden wurden die Perspektive der Lernenden und der Capabilities-Ansatz nicht miteinbezogen. Wenn die Berufsbildung mit dem Capabilities-Ansatz untersucht wurde (u.a. Dif-Pradalier et al. 2012; McGrath und Powell 2015), hatten diese Studien nicht Lehrbetriebsverbände, sondern andere Bil-

dungsinstitutionen als Untersuchungsgegenstand. Die vorliegende Forschungsarbeit konnte aufzeigen, dass die Selektion in Lehrbetriebsverbänden nicht nur aus Sicht der Berufsbildner/innen und Ausbildungsleiter/innen integrativ und somit capabilityfördernd wirkt, sondern auch aus Sicht der Lernenden: Viele der befragten Lernenden – insbesondere jene mit Migrationshintergrund – hatten sich über lange Zeit an vielen Orten erfolglos beworben und waren in einer Zwischenlösung, bevor sie in einem Verbund einen Ausbildungsplatz erhielten.

Die Analyse zeigte, dass das gestufte, standardisierte Selektionsverfahren, die geringe und späte Einflussnahme der Betriebe sowie rotationsbedingte Selektionskriterien als soziale Konversionsfaktoren wirken und damit das erhöhte Integrationspotential von Lehrbetriebsverbänden bei der Selektion erklärt werden kann. Das Selektionsverfahren wurde als *institutioneller Konversionsfaktor* definiert, weil es sich dabei um ein verbindliches regelhaftes Handlungsmuster in einem Verbund handelt. Die Selektionskriterien sowie die eingeschränkte Mitsprache der Betriebe hingegen wurden als *organisatorische Konversionsfaktoren* eingestuft, weil sie organisationale Elemente der Lehrbetriebsverbände sind. Die Verbundform ermöglicht benachteiligten Jugendlichen aufgrund dieser Konversionsfaktoren sowohl eine Förderung ihrer *Capability for Education* (Zugang zu einem Ausbildungsplatz), *Capability for Work* (erhöhte Chancen, nach der Ausbildung eine Anstellung zu finden) und *Capability to Aspire* (sich eine bessere Zukunft vorstellen können) als auch die Realisierung von angestrebten Zuständen und Tätigkeiten (Funktionsweisen, insbesondere das Abschließen eines Lehrvertrags).

Konkret konnte dies an den gemeinsamen Erfahrungshintergründen der befragten Lernenden gezeigt werden: Sowohl die befragten ‚ausländischen‘ als auch die schulisch schwächeren Lernenden mussten aufgrund tieferer Schulqualifikationen und/oder des Besuchs eines Brückenangebots wie dem 10. Schuljahr vor dem Beginn der Ausbildung beim Verbund eine hohe Anzahl Bewerbungen schreiben, bis sie eine Zusage zu einem Ausbildungsplatz erhielten. Bei den meisten war dies eine einzige Zusage, nämlich jene vom Verbund. Nur ganz wenige erhielten zeitgleich noch ein weiteres Angebot und konnten auswählen. Dies spiegelt die Resultate verschiedener Studien (u.a. Hupka 2003; Imdorf 2005; Müller und Wolter 2011; Solga et al. 2012): Als ausländisch wahrgenommene sowie schulisch schwächere Lernende haben bei der ersten Schwelle einen erschwerten Zugang – dies ist auch bei einem großen Teil der befragten Lernenden dieser sozialen Kategorie der Fall, weshalb sich diese Benachteiligung als gemeinsamer negativer Gegenhorizont herauskristallisiert hat. Als positiven Horizont erleben diese Jugendlichen, dass sie bei einem Lehrbetriebsverbund trotz tieferer Schulqualifikationen und/oder Ausländerstatus einen Ausbildungsplatz erhielten.

Neben den verbundspezifischen Gemeinsamkeiten liessen sich auch Differenzen feststellen. Diese hängen mit der jeweiligen Ausbildungsphiloso-

phie, die durch Größe und Trägerschaft beeinflusst wird und sich auf den in einem Verbund vorhandenen Welten-Mix auswirkt, zusammen.

Die Analyse zeigte, dass das Integrationspotential für ‚ausländische‘ und schulisch schwächere Jugendliche in (para-)staatlichen Lehrbetriebsverbänden mit einer lernendenzentrierten, integrationsfördernden Ausbildungsphilosophie besonders ausgeprägt vorhanden ist. Grund dafür ist die für diese Lehrbetriebsverbände aufgrund der teilstaatlichen Finanzierung bestehende Verpflichtung, Ausbildungsplätze für benachteiligte Jugendliche oder für Jugendliche der Region zu schaffen. Der Fokus auf die Unterstützung der Jugendlichen und somit auf die Unterstützung Schwächerer rückt die Werte der staatsbürgerlichen Welt in den Mittelpunkt, weil damit die Partikularinteressen der Betriebe resp. des Verbunds zugunsten des Gemeinwesens weniger bedeutsam werden.

In kleinen Lehrbetriebsverbänden wirken die selektionsspezifischen Konversionsfaktoren ebenfalls besonders stark, weil aufgrund ihrer relativen Unbekanntheit eine Rekrutierungsschwierigkeit besteht und die Werte der Welt des Rufs stark gewichtet werden. Das schlechte Image kleiner Lehrbetriebsverbände wirkt auf ‚ausländische‘ und schulisch schwächere Bewerber/innen integrationsfördernd, weil sie aufgrund des Rekrutierungsproblems eine erhöhte Chance auf einen Ausbildungsplatz erhalten (vgl. auch Seiterle und Leemann 2016). Dasselbe Phänomen konnte in unbeliebten Berufen wie der Gebäudereinigung, dem Gleisbau und der Spedition festgestellt werden, ist jedoch kein verbundspezifisches Integrationspotential.

Bei kleinen Lehrbetriebsverbänden zeigte sich aber auch eine Beschränkung der *Capability for Education*: Der familiäre Aspekt der Ausbildungsphilosophie kann zu einem erhöhten Mitspracherecht der Betriebe und damit zu einem Erstarken häuslicher und marktlicher Werte führen, was sich im Hinblick auf benachteiligte Jugendliche als ausschließend erweist. Der Anteil ‚ausländischer‘ Lernender ist aber in kleinen (wie auch in (para-)staatlichen) Lehrbetriebsverbänden tendenziell höher als in großen (bzw. privatwirtschaftlichen). Deshalb ist davon auszugehen, dass die Unbekanntheit stärker positiv wirkt als das Mitspracherecht negativ wirkt, und die Welt des Rufs in vielen Fällen die häusliche Welt und die Marktwelt zu neutralisieren vermag.

Hinsichtlich der zweiten Forschungsfrage – *Wie ermöglichen Lehrbetriebsverbände gelingende Ausbildungsverhältnisse?* – zeigte die Analyse, dass in Lehrbetriebsverbänden ähnliche ausbildungsrelevante Problemstellungen auftauchen wie in der traditionellen einzelbetrieblichen Ausbildung: Konflikte zwischen Berufsbildner/innen und Lernenden, schulische und betriebliche Leistungsdefizite, Motivationseinbußen, fehlende Partizipationsmöglichkeit und gesundheitliche Probleme (Lamamra und Masdonati 2009; Stalder und Schmid 2006). Was sich ebenfalls mit diesen Studien deckt, ist der Befund, dass Lehrvertragsauflösungen meistens nicht monokausal begründet werden. Die befragten Lehrvertragsauflöser wiesen diesbezüglich

folgende gemeinsame Erfahrungshintergründe auf: Sie teilen den negativen Gegenhorizont, dass sie i.d.R. die Arbeitsinhalte als unbefriedigend und die Sachkompetenz der Berufsbildner/innen als mangelhaft empfinden und dadurch die Lernziele nicht erreichen. Zudem erhalten sie von den Berufsbildner/innen zu wenig Wertschätzung und erleben insofern eine teilweise dysfunktionale geteilte Betreuung, als dass die zur Ausbildungsleiterin/zum Ausbildungsleiter kein Vertrauensverhältnis aufbauen können.

Die Thematik der Lehrvertragsauflösungen resp. der Verhinderung ebendieser in Lehrbetriebsverbänden wurde in der vorliegenden Studie erstmals empirisch untersucht. Die Resultate zeigten, dass Lehrbetriebsverbände im Vergleich zu einzelbetrieblichen Ausbildungssettings in KMU grundsätzlich ein erhöhtes Potential besitzen, gelingende Ausbildungsverhältnisse zu ermöglichen, indem Vertragsauflösungen verhindert werden. Damit kann die Studie die These Uhlys (2015) bestätigen: Das erhöhte Lehrvertragsauflösungsrisiko in Kleinbetrieben kann in Lehrbetriebsverbänden unter anderem aufgrund des Zusammenschlusses mehrerer kleiner und mittlerer Betriebe aufgefangen werden, weil Lehrbetriebsverbände in der Lage sind, eine professionelle Ausbildung anzubieten und eine größere Austauschmöglichkeit mit anderen Lernenden desselben Verbunds besteht.

Das Potential lässt sich sowohl aus den Aussagen der befragten Lernenden als auch der Ausbildungsleiter/innen und Berufsbildner/innen schließen. Es zeigt sich zudem quantitativ in einer im Vergleich zum schweizweiten Durchschnitt von 20 bis 30 Prozent (Stalder und Schmid 2006) tiefen Lehrvertragsauflösungs-Quote von 6 bis 11 Prozent.

Der Grund für das erhöhte Potential von Lehrbetriebsverbänden, gelingende Ausbildungsverhältnisse zu ermöglichen und Vertragsauflösungen zu verhindern, liegt in verschiedenen organisationsspezifischen Merkmalen, welche wie jene bei der Selektion als soziale Konversionsfaktoren wirken. Zu den *institutionellen Konversionsfaktoren* gehören die Rotation, die geteilte Betreuung und – sofern vorhanden –Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden, weil dies in Lehrbetriebsverbänden geteilte, verbindliche und regelhafte Beziehungs- und Handlungsmuster sind. Als *organisationale Konversionsfaktoren* stellten sich folgende organisationalen Elemente, Strukturen oder Eigenschaften von Lehrbetriebsverbänden, die sich im Ausbildungsalltag capabilityfördernd auswirken, heraus: die Tatsache, dass die Lernenden den Lehrvertrag mit der Leitorganisation abgeschlossen haben, diverse Unterstützungsangebote ebendieser, die jedoch nicht in allen Lehrbetriebsverbänden gleichermaßen vorhanden sind, sowie die Möglichkeit der Übernahme externer Lernender, deren Lehrvertrag in einem anderen Ausbildungsbetrieb aufgelöst wurde. Zu den Unterstützungsangeboten gehören kostenloser Nachhilfenunterricht, Gespräche mit den Eltern, Sozialberatung, Triage an externe Fachstellen, die Übernahme von externen Lernenden mit Lehrvertragsauflösung sowie die Aussicht auf eine Festanstellung.

Die institutionellen und die organisationalen Konversionsfaktoren tragen zur Förderung der *Capability for Education*, *Capability for Work*, *Capability for Voice* und *Capability to Aspire* bei, da sie sich bei den Lernenden positiv auf deren Motivation für die Ausbildung auswirken und ihnen sowohl eine Partizipations- als auch eine Aspirationsmöglichkeit bieten. Sie erleichtern eine produktive Problembewältigung, womit Lehrvertragsauflösungen in vielen Fällen vorgebeugt oder verhindert und damit gelingende Ausbildungsverhältnisse ermöglicht werden können. Werden Vertragsauflösungen verhindert, haben Lernende aufgrund der damit steigenden *Capability for Work* erhöhte Chancen, nach der Ausbildung eine Anstellung zu finden.

Die Analyse zeigte, dass das Integrationspotential hinsichtlich des erfolgreichen Abschließens einer Ausbildung in (para-)staatlichen Lehrbetriebsverbänden besonders hoch scheint. Dies hängt wie bei der Selektionsthematik damit zusammen, dass diese Verbände aufgrund der staatlichen Teilfinanzierung einen Bildungsauftrag zu erfüllen haben und sich deshalb die Integration von Jugendlichen mit Bildungsdefiziten zum Ziel setzen (BBT 2008). Die lernendenzentrierte, integrationsfördernde Ausbildungsphilosophie dieser Lehrbetriebsverbände bedeutet, dass die Leitorganisation sich den Lernenden gegenüber solidarisch und unterstützend zeigt. Diese durch die staatsbürgerliche Welt begründeten Werte werden in dieser Ausbildungsphilosophie hoch gewichtet, was ein Vorteil für benachteiligte Jugendliche ist, da dadurch ihre *Capability for Voice* gestärkt wird. Akteur/innen sind entscheidungs- und handlungsfähig bzw. haben im Sinne der Soziologie der Konventionen *Agency*, wenn sie verschiedene Konventionen anwenden können und nicht von Regeln determiniert werden. Erhalten Lernende die Möglichkeit zu partizipieren, indem sich die Leitorganisation ihre Anliegen anhört und sie ernst nimmt, sind sie also *fähig*, weil sie der Leitorganisation gegenüber mit Rekurs auf verschiedene Wertigkeitsordnungen argumentieren und sich rechtfertigen können. Partizipationsmöglichkeiten erwiesen sich deshalb als positive Horizonte der Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung. Bei der Selektion (Forschungsfrage 1) wird die *Capability for Voice* noch nicht gefördert, denn die Bewerber/innen können nicht mitentscheiden, ob sie einen Ausbildungsplatz erhalten oder nicht.

Werden Lernende hingegen nicht angehört, können sie der Leitorganisation ihre Argumente nicht erklären. Dies führt zu einer *Beschränkung der Capability for Voice*, wie es bei den vier befragten Lehrvertragsauflösern, aber auch bei einigen befragten Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung der Fall war. Wie die Analyse zeigte, ist eine fehlende *Capability for Voice* ein wichtiger Grund dafür, dass Lernende ihren Lehrvertrag auflösen oder es soweit kommt, dass ihnen gekündigt wird.

Eine eingeschränkte Partizipationsmöglichkeit ist eher in primär *privatwirtschaftlich* ausgerichteten Lehrbetriebsverbänden anzutreffen, weil dort eine betriebszentrierte, marktorientierte Ausbildungsphilosophie postuliert

wird: Die Bedürfnisse der Betriebe als Kunden der Leitorganisation stehen darin im Zentrum, die Anliegen der Lernenden hingegen sind tendenziell zweitrangig. Damit werden die Logiken der Marktwelt betont, was sich als *Beschränkung der Fähigkeiten* der Lernenden auswirken kann. Ein weiterer Aspekt der betriebszentrierten Ausbildungsphilosophie und des damit zusammenhängenden Selbstverständnisses dieser Lehrbetriebsverbände als Unternehmensorganisationen ist die in privatwirtschaftlichen Lehrbetriebsverbänden häufig verwendete ökonomisierte Sprache – Lernende werden bspw. als „Rohmaterial“ bezeichnet. Dieses Vokabular deutet auf ein funktionalistisches Verständnis des Ausbildungszwecks hin, denn darin spiegeln sich die Logiken der Marktwelt, in der Menschen mit dem Zweck der Gewinnsteigerung zum Produkt werden.

Hingegen wirkt die in privatwirtschaftlichen Lehrbetriebsverbänden vorhandene Aussicht auf eine Festanstellung in einem der Ausbildungsbetriebe als institutioneller Konversionsfaktor, denn dadurch wird die *Capability for Work* der Lernenden erhöht: Die Lernenden schätzen es, nach der Ausbildung die Zusicherung zu haben, von einem der Betriebe übernommen zu werden.

Insgesamt betrachtet überwiegen dennoch die Vorteile (para-)staatlicher Lehrbetriebsverbände, d.h. die Konversionsfaktoren wirken hier stärker. Die im Anschluss an Gurtner und Schumann (2014) sowie Negrini et al. (2015) aufgestellte Hypothese, dass integrativere Ausbildungsphilosophien mit einer lernendenzentrierten Ausbildungskultur sowie einer besseren Ausbildungsqualität einhergehen, kann damit bestätigt werden. Gründe dafür sind, dass es in privatwirtschaftlichen Lehrbetriebsverbänden allein schon durch die betriebszentrierte, v.a. durch Werte der Marktwelt geprägte Ausbildungsphilosophie eher zu Kündigungen von Lehrverträgen vonseiten des Verbunds kommt, und dass die Partizipationsmöglichkeit in (para-)staatlichen Lehrbetriebsverbänden Lernenden in einer Konfliktsituation eher hilft als die Vage in der Zukunft liegende eventuelle Möglichkeit einer Festanstellung.

Die Ermöglichung gelingender Ausbildungsverhältnisse ist auch in kleinen Lehrbetriebsverbänden sehr hoch einzuschätzen, was sich in den leicht tieferen Lehrvertragsauflösungsquoten widerspiegelt und mit dem familiären Aspekt der Ausbildungsphilosophie dieser Lehrbetriebsverbände zusammenhängt. Kleine Lehrbetriebsverbände sind stärker zentralisiert und weniger professionell als große, was sich positiv auf eine enge Beziehung zwischen Ausbildungsleiter/innen und Lernenden auswirken kann. Dadurch entsteht eher eine relative Nähe zwischen Leitorganisation und Lernenden, und sowohl ein Vertrauensverhältnis als auch ein Kontrollsystem können aufgebaut und aufrechterhalten werden. Damit werden Werte der häuslichen Welt wie Vertrauen und Loyalität zentral, die – erlangen sie in der Ausbildung und nicht in der Selektion Bedeutung – als Schutzmechanismus wirken und dadurch die *Capability for Education* erhöhen.

Ein weiterer Faktor, der sich in kleinen Lehrbetriebsverbänden integrativ auswirkt, ist deren finanzielle Abhängigkeit von ihren Betrieben – diese ist im Vergleich zu großen Lehrbetriebsverbänden stärker – in Verknüpfung mit der Unbekanntheit resp. ihrem vergleichsweise schlechten Image. Aufgrund der bestehenden Rekrutierungsschwierigkeit werden in kleinen, unbekanntem Lehrbetriebsverbänden mehr Lernende mit einem erhöhten Lehrvertragsauflösungs-Risiko ausgebildet, die tendenziell einen höheren Unterstützungs- und Betreuungsbedarf haben. Da diese Lehrbetriebsverbände ihren Betrieben als Kunden die gewünschte Anzahl Lernender zur Verfügung stellen muss (damit diese nicht abspringen), werden Lernende mit einem erhöhten Unterstützungsbedarf eher mitgetragen als in großen Lehrbetriebsverbänden. Der in kleinen Lehrbetriebsverbänden vorherrschende Kompromiss aus der Welt der Rufs und der Marktwelt wirkt sich somit integrationsfördernd aus.

Die auch im privatwirtschaftlichen kleinen Lehrbetriebsverbänden sehr tiefe Lehrvertragsauflösungsquote – diese ist sowohl tiefer als im großen (para-)staatlichen als auch im großen privatwirtschaftlichen Lehrbetriebsverbänden – könnte ein Hinweis darauf sein, dass Größe tatsächlich ein entscheidender Faktor ist als Trägerschaft, wie das Blau und Schoenherr (1971) postulierten. Das würde bedeuten, dass die Prävalenz der Werte der Marktwelt in privatwirtschaftlichen Lehrbetriebsverbänden mit ihrer betriebszentrierten Ausbildungsphilosophie zwar als *Beschränkung* wirkt, die aber durch den in kleinen privatwirtschaftlichen Lehrbetriebsverbänden vorherrschenden Kompromiss aus Marktwelt, häuslicher Welt und Welt des Rufs neutralisiert werden kann. In großen privatwirtschaftlichen Lehrbetriebsverbänden hingegen fehlt dieser neutralisierende Einfluss der häuslichen Welt und der Welt des Rufs, weshalb die Konversionsfaktoren weniger greifen. In kleinen (para-)staatlichen Lehrbetriebsverbänden mit einer lernendenzentrierten, integrationsfördernden und familiären Ausbildungsphilosophie hingegen wirkt sich primär der Kompromiss aus Werten der staatsbürgerlichen und der häuslichen sowie der Welt des Rufs integrativ aus. In großen, (para-)staatlichen Lehrbetriebsverbänden führt in erster Linie die staatsbürgerliche Konvention als Teil der lernendenzentrierten, integrationsfördernden Ausbildungsphilosophie zur Integration benachteiligter Lernender.

Insgesamt zeigen die Resultate also, dass die institutionellen und organisationalen Konversionsfaktoren Rotation, Versetzung, geteilte Betreuung, Partizipationsmöglichkeiten der Lernenden, die Tatsache, dass sie den Lehrvertrag mit der Leitorganisation abgeschlossen haben, Unterstützungsangebote sowie die Möglichkeit der Übernahme externer Lernender in kleinen sowie in (para-)staatlichen Lehrbetriebsverbänden eine besonders capabilityfördernde Wirkung entfalten. Diese Faktoren erwiesen sich als positive Horizonte der Lernenden ohne Lehrvertragsauflösung.

Damit erfolgreiche Ausbildungen möglich sind, braucht es neben den verbundspezifischen Angeboten und Strukturen auch Bewältigungsstrategien

der Lernenden. Die befragten Lernenden, bei denen es trotz Problemen nicht zu einer Vertragsauflösung kam, zeigten ein hohes Maß an innerer Motivation, die Ausbildung abschließen zu wollen. Diese Motivation wirkt als persönlicher Konversionsfaktor, da sie die *Capability to Aspire* und die *Capability for Education* erhöht.

## 7.2 Reflexion Theoretischer Rahmen und Grenzen der Forschungsarbeit

### Theoretischer Rahmen

In der vorliegenden Forschungsarbeit wurden zur Beantwortung der Fragestellungen zwei Theoriestränge beigezogen: der Capabilities-Ansatz und die Soziologie der Konventionen. Bei der Analyse wurde zudem eine organisationssoziologische Perspektive eingenommen, indem zwei typologische Strukturmerkmale (Größe und Gründungsgeschichte/Trägerschaft) miteinbezogen wurden. Mit dem Einbezug der zwei Theoriestränge und des organisationssoziologischen Ansatzes konnte herausgearbeitet werden, wie und warum Lehrbetriebsverbände den Zugang zu Ausbildungsplätzen und den erfolgreichen Abschluss einer Ausbildung für benachteiligte Jugendliche ermöglichen. Die Forschungsarbeit trägt zur Theorie-Weiterentwicklung bei, indem institutionelle sowie organisationale Konversionsfaktoren für Lehrbetriebsverbände herausgearbeitet wurden und somit eine Operationalisierung des Capabilities-Ansatzes im Bereich der Berufsbildung vorgeschlagen wurde.

Die Definitionen *institutioneller Konversionsfaktoren* (als von Institutionen übergreifend hervorgebrachte, verbindliche und regelhafte Handlungs- und Beziehungsmuster sowie geteilte Bedeutungssysteme, welche sich eher implizit capabilityfördernd auswirken) und *organisationaler Konversionsfaktoren* (als organisationale Elemente, Strukturen und Eigenschaften, welche die Capabilities von Lernenden im Verbundalltag konkret fördern) sind Vorschläge für eine konkrete Anwendung des Capability-Ansatzes. Eine trennscharfe Abgrenzung zwischen institutionellen und organisationalen Konversionsfaktoren erwies sich jedoch als schwierig, denn oftmals überschneiden sich die Befunde dazu.

### Grenzen der Forschungsarbeit

In der vorliegenden Forschungsarbeit konnte zwar ein Vergleich mit der einzelbetrieblichen Ausbildung auf theoretischer, nicht aber auf empirischer Ebene vorgenommen werden. Lediglich ein empirischer Vergleich auf quantitativer Ebene anhand der Lernendenstatistiken war möglich, eine vertiefte komparative Analyse auf qualitativer Ebene konnte nicht umgesetzt werden (dies war aber auch nicht der Anspruch der Arbeit). Zudem wurde nicht un-

tersucht, ob das Integrationspotential von Lehrbetriebsverbänden auch über die Ausbildung hinaus langfristig besteht, ob also ‚ausländische‘ und schulisch schwächere Lernende, welche eine Ausbildung in einem Verbund absolvieren, nach erfolgreichem Ausbildungsabschluss auch eine Anstellung finden, welche sie im Sinne des Capabilities-Ansatzes als sinnvoll erachten.

### 7.3 Ausblick und Forschungsdesiderate

Nachdem in der vorliegenden Arbeit das innerorganisatorische Funktionieren von Lehrbetriebsverbänden untersucht wurde und ein Vergleich mit der traditionellen einzelbetrieblichen Ausbildung lediglich auf theoretischer Ebene möglich war, wäre ein direkter Vergleich interessant, um empirische Ergebnisse dieser beiden Ausbildungsmodelle zu erhalten. Besonders fruchtbar könnte ein Vergleich mit Großunternehmen sein, da diese in vielen Belangen ähnlich zu funktionieren scheinen wie Lehrbetriebsverbände.

Darüber hinaus könnte der Blick auf externe Akteur/innen wie Berufsfachschullehrer/innen erweitert werden, um die Kooperation aller Beteiligten in und um eine Verbundausbildung zu analysieren.

Die vorgeschlagenen Begriffsdefinitionen und Anwendungen institutioneller und organisationaler Konversionsfaktoren sind als erste Gedanken zur Operationalisierung des Capabilities-Ansatzes in der Bildungssoziologie sehr fruchtbar, sollten aber vertieft theoretisiert und untersucht werden, unter Umständen auch an anderen Forschungsgegenständen. Das Ziel bestünde darin, eine klare definitorische Abgrenzung zwischen diesen beiden Untergruppen sozialer Konversionsfaktoren machen zu können.

Ein Forschungsdesiderat wäre zudem aus der oben beschriebenen Grenze der Studie abzuleiten: Neben dem Zugang und dem gelingenden Abschließen einer Ausbildung in einem Verbund sollte auch der weitere Verlauf – primär der Eintritt in die Erwerbstätigkeit der Ausbildungsabgänger/innen – untersucht werden. So könnte bspw. aufgezeigt werden, ob die integrierende Wirkung von Lehrbetriebsverbänden nachhaltige positive Wirkung birgt. Dies wäre insbesondere in Hinblick auf ‚ausländische‘ Lernende interessant, da die Migrationsthematik in der Schweiz aufgrund des demographischen Wandels (Alterung und zunehmende Heterogenität der Gesellschaft) in Zukunft weiter an Bedeutung gewinnen wird.

Insgesamt zeigen die Resultate das hohe Integrationspotential von Lehrbetriebsverbänden deutlich auf. Diese Erkenntnis dürfte neben wissenschaftlichen Kreisen auch für bildungspolitische und wirtschaftliche Entscheidungsträger/innen von Interesse sein und Anlass für Überlegungen geben, wie dieses Ausbildungsmodell weiter gefördert und implementiert werden könnte.

## 8. Bibliographie

- Abel, Thomas und Dominik Schori. 2009. „Der Capability-Ansatz in der Gesundheitsforschung: Ansatzpunkte für eine Neuausrichtung der Ungleichheitsforschung“. *ÖZS* 34 (2): 48–64.
- Alba, Richard D., Johann Handl und Walter Müller. 1994. „Ethnische Ungleichheit im deutschen Schulsystem“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 46: 209–37.
- Amos, Jacques, Edi Böni, Mario Donati, Sandra Hupka, Thomas Meyer und Barbara E. Stalder. 2003. „*Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE.*“ Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS). 2013. „*Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben*“. *Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages*“. Zugegriffen 11. Oktober 2016. [http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/-publikationen/BT\\_Bericht/Gemeinsamer\\_Bericht\\_zweiter\\_2013.html](http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/-publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.html).
- Appadurai, Arjun. 2004. „The capacity to aspire: Culture and the Terms of Recognition“. In *Culture and Public Action*, herausgegeben von Vijayendra Rao und Michael Walton, 59–84. Stanford: Stanford University Press.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. 2012. „*Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*“. Bielefeld.
- „Basic-Check“. 2015. Zugegriffen 19. Juni 2015. <http://www.basic-check.ch/basic-check-home/>.
- Bauer, Ullrich, Uwe H. Bittlingmayer, Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler. 2009. „Capability Forschung - Zur Einführung in den Themenschwerpunkt“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE* 29 (4): 340–45.
- Baxter, Pamela und Susan Jack. 2008. „Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers“. *The Qualitative Report* 13 (4): 544–59.
- BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie). 2003a. „*Reform der kaufmännischen Grundbildung*“. Bern: BBT.

- . 2003b. „Reglemente zur Reform der kaufmännischen Grundbildung per 24.01.2003“. Bern.
- BBT (Bundesamt für Berufsbildung und Technologie). 2008. „*Resultate Evaluation Lehrbetriebsverbände*“. Bern: BBT.
- Beeghley, Leonard. 2008. *Structure of Social Stratification in the United States*. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Beicht, Ursula und Verena Eberhardt. 2009. „*Chancen von Altbewerbern und Altbewerberinnen - Ergebnisse der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2008*“. *Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009: Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung*. Bonn: BiBB.
- Beicht, Ursula und Mona Granato. 2010. „*Ausbildungsplatzsuche: Geringere Chancen für junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. BIBB-Analyse zum Einfluss der sozialen Herkunft beim Übergang in die Ausbildung unter Berücksichtigung von Geschlecht und Migrationsstatus*“. 4. BIBB-Report. *Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung*.
- Beicht, Ursula und Günter Walden. 2012. „Berufswahl junger Frauen und Männer: Übergangschancen in betriebliche Ausbildung und erreichtes Berufsprestige“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 106 (4): 492–510.
- Bentham, Jeremy. 1879. *An introduction to the principles of morals and legislation*. Oxford: Clarendon Press.
- Berufsbildungsverordnung (BBV) vom 19. November 2003 (SR 412.101)*. o. J.
- Blau, Peter M. und Richard A. Schoenherr. 1971. *The structure of organizations*. New York: Basic Books.
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). 2004. *Berufsbildungsbericht*. Bonn/Berlin.
- . 2011. „*Verbundausbildung – die Ausbildungsform der Zukunft?*“ Bonn.
- Bohlinger, Sandra. 2002. „Vorzeitige Ausbildungsvertragslösungen. Forschungsstand, Forschungsdefizite und neue Forschungsfelder“. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik* 98 (3): 405–20.
- Bohnsack, Ralf. 2013. „Dokumentarische Methode und die Logik der Praxis“. In *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus: Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven*, herausgegeben von Alexander Lenger, Christian Schneickert, und Florian Schumacher, 175–200. Wiesbaden: Springer VS.
- Boltanski, Luc. 2007. „Leben als Projekt. Prekarität in der schönen neuen Netzwerkwelt“. *Polar* 2: 7–13.
- Boltanski, Luc und Ève Chiapello. 2003. *Der neue Geist des Kapitalismus*. Edition discours. Konstanz: UVK Universitätsverlag.
- Boltanski, Luc und Laurent Thévenot. 1991. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.

- . 1999. „The Sociology of Critical Capacity“. *European Journal of Social Theory*, London: Sage Publications, 2 (3): 359–77.
- . 2007. *Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft*. Übersetzt von Andreas Pfeuffer. Hamburg: Hamburger Edition. Orig.: *De la Justification. Les économies de la grandeur* (Paris, 1991).
- . 2011. „Die Soziologie der kritischen Kompetenzen“. In *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*, herausgegeben von Rainer Diaz-Bone, 43–68. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Bonvin, Jean-Michel und Nicolas Farvaque. 2003. „Employability and capability: the role of local agencies in implementing social policies“. In *Proceedings of the third conference on the capability approach "From Sustainable Development to Sustainable Freedom."*. University of Pavia.
- . 2006. „Promoting capability for work: the role of local actors“. In *Transforming Unjust Structures: The Capability Approach*, herausgegeben von Severine Deneulin, Mathias Nebel, und Nicholas Sagovsky. Dordrecht: Springer.
- . 2007. „L'accès à l'emploi au prisme des capacités, enjeux théoriques et méthodologiques“. *Formation emploi* 89.
- Bonvin, Jean-Michel und Déborah Galster. 2010. „Making them Employable or Capable? Social integration policies at a crossroad.“ In *Education Welfare and the Capabilities Approach. A European Perspective*, herausgegeben von Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler, 71–83. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Bourdieu, Pierre, Luc Boltanski, Monique de Saint Martin und Pascale Maillardier. 1981. *Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht*. Übersetzt von Helmut Köhler. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Bourdieu, Pierre und Jean-Claude Passeron. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Texte und Dokumente zur Bildungsforschung. Stuttgart: Klett.
- Buchholz, Sandra, Christian Imdorf, Sandra Hupka-Brunner und Hans-Peter Blossfeld. 2012. „Sind leistungsschwache Jugendliche tatsächlich nicht ausbildungsfähig? Eine Längsschnittdanalyse zur beruflichen Qualifizierung von Jugendlichen mit geringen kognitiven Kompetenzen im Nachbarland Schweiz“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64 (4): 701–27.
- BFS (Bundesamt für Statistik). 2015. „Lernende 2013/14“. 15. *Bildung und Wissenschaft*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS). Zugegriffen 11. Januar 2016. <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/-data/blank/02.html>.

- . 2016. „Statistik Schweiz - Gesamtindikatoren“. Zugegriffen 11. Juni 2016. [http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/16/04/-key/approche\\_globale.informations.30106.301.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/16/04/-key/approche_globale.informations.30106.301.html).
- Bundesgesetz vom 30. März 1911 betreffend die Ergänzung des Schweizerischen Zivilgesetzbuches (Fünfter Teil: Obligationenrecht, SR 220). o. J. Bundesrat. 1996. „Bericht des Bundesrates über die Berufsbildung“. 96.075. Bern.
- Burri, Anja. 2015. „Osteuropa entdeckt die Schweizer Berufslehre“. *Tages-Anzeiger*, 5. Januar 2015.
- Child, John. 1972. „Organizational Structure, Environment and Performance: The Role of Strategic Choice“. *Sociology* 6 (1): 1–22.
- Cohen-Sali, Valérie. 2001. „Les attitudes à l'égard de l'insertion professionnelle d'apprentis de l'enseignement supérieur“. *L'orientation scolaire et professionnelle* 30: 173–202.
- Corcuff, Philippe. 2007. *Les nouvelles sociologies. Entre le collectif et l'individuel*. coll. « 128 ». Paris: Armand Colin. Zugegriffen 5. Oktober 2014. <http://lectures.revues.org/561>.
- Creswell, John W. 2013. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. 3rd Ed. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Dahrendorf, Ralf. 1965. „Eine aktive Bildungspolitik für Deutschland. Aktive Bildungspolitik ist ein Gebot der Bürgerrechte: Motive des Wandels“. *Die Zeit*. Zugegriffen 17. November 2015. <http://www.zeit.de/1965/46/eine-aktive-bildungspolitik-fuer-deutschland>.
- Diaz-Bone, Rainer. 2008. „Die Analyse von Marktordnungen im Anschluss an Bourdieu und die ‚Economics of Conventions‘ (EC)“. In *Die Natur der Gesellschaft: Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. Teilbd. 1 u. 2.*, herausgegeben von Karl-Siegbert Rehberg, 4310–21. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH [Konferenzbeitrag].
- . 2009. „Konvention, Organisation und Institution. Der institutionentheoretische Beitrag der ‚Économie des conventions‘“. *Historical Social Research* 34 (2): 235–64.
- . 2011. *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Diaz-Bone, Rainer und Laurent Thévenot. 2010. „Die Soziologie der Konventionen. Die Theorie der Konventionen als ein zentraler Bestandteil der neuen französischen Sozialwissenschaften“. Übersetzt von Andreas Pfeuffer. *Trivium*, Nr. 5. <http://trivium.revues.org/3557>.
- Dietrich, Hans und Martin Abraham. 2005. „Eintritt in den Arbeitsmarkt“. In *Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde*, herausgegeben von Martin Abraham und Thomas Hinz, 69–98. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dif-Pradalier, Maël, Emilie Rosenstein und Jean-Michel Bonvin. 2012. „Vocational Training as an Integration Opportunity for Struggling Young Adults? A Swiss Case Study.“ *Social Work & Society* 10 (1). <https://www.socwork.net/sws/article/view/303>.
- Dörig, Roman. 2001. „Die Reform der Schweizerischen kaufmännischen Grundbildung? Konzeptionelle Grundlagen und kritische Analyse“. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen* 95. Jg.: 202–37.
- Dosse, François. 1999. *Geschichte des Strukturalismus*. Fischer Forum Wissenschaft. Philosophie. Frankfurt am Main: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Drepper, Thomas und Veronika Tacke. 2012. „Die Schule als Organisation“. In *Handbuch Organisationstypen*, herausgegeben von Maja Apelt und Veronika Tacke, 205–37. Wiesbaden: Springer VS.
- Drèze, Jean und Amartya Sen. 2014. *Indien: ein Land und seine Widersprüche*. Übersetzt von Thomas Atzert und Andreas Wirthensohn. München: C. H. Beck Verlag.
- Dudenredaktion, Hrsg. 2012. *Duden - das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache*. 4. Auflage. Mannheim: Bibliographisches Institut. [www.duden.de](http://www.duden.de).
- Ernst, Helmut und Gisela Westhoff. 2011. „Heterogenität und Vielfalt in der beruflichen Bildung: Modellversuche erschließen Potenziale“. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik - online, bwp@ Spezial 5 Hochschultage 2011.*, 1–16.
- Eymard-Duvernay, François. 2008. „Justesse et justice dans les recrutements“. *Formation Emploi* 101, 55–69.
- Fibbi, Rosita, Bülent Kaya und Etienne Piguët. 2003. *Nomen est omen: Quand s'appeler Pierre, Afrim ou Mehmet fait la différence*. Bern/Aarau: Schweizerischer Nationalfonds (?).
- Flick, Uwe. 2012. *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Auflage: 6. Reinbek bei Hamburg: rororo.
- Freriks, Rainer. 1996. *Theoretische Modelle der Betriebsgröße im Maschinenbau. Koordination und Kontrollmechanismen bei organisatorischem Wachstum*. Opladen: Leske + Budrich. <http://www.exlibris.ch/de/buecherbuch/deutschsprachige-buecher/rainer-freriks/theoretische-modelle-der-betriebsgroesse-im-maschinenbau/id/9783810013507>.
- Fritschi, Tobias, Livia Bannwart, Oliver Hümbelin und Sanna Frischknecht. 2012. „*Gesellschaftliche Kosten der Ausbildungslosigkeit mit Fokus auf Validierung und Ausbildungsabbrüche*“. *Schlussbericht im Auftrag von Travail.Suisse*. Bern.
- Galliker, Robert. 2011. „*Projekt Nahtstelle: Schlussbericht*“. Bern: Generalsekretariat EDK. Zugriffen 11. Mai 2015. <http://www.edk.ch/dyn/24187.php>.

- Gangl, Markus. 2003. „The structure of labour market entry in Europe: A typological analysis“. In *Transitions from education to work in Europe. The integration of youth into labour markets*, herausgegeben von Walter Müller und Markus Gangl, 107–28. Oxford: Oxford University Press.
- Gei, Julia und Mona Granato. 2015. „Ausbildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit: Jugendliche mit Migrationshintergrund - Ausgrenzung auch in der beruflichen Ausbildung?“ In *Diskriminierung migrantischer Jugendlicher in der beruflichen Bildung. Stand der Forschung, Kontroversen, Forschungsbedarf*, herausgegeben von Albert Scherr, 210–39. Weinheim: Beltz-Juventa.
- Geißler, Rainer. 2005. „Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn – Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen“. In *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, herausgegeben von Peter A. Berger und Heiker Kahlert, 71–100. Weinheim: Juventa.
- Glaser, Barney G. und Anselm L. Strauss. 2010. *Grounded Theory: Strategien qualitativer Forschung*. 3. Auflage (Original: 1967). Bern: Huber.
- Gläser, Jochen und Grit Laudel. 2009. *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse: als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. 3., Überarb. Aufl. Lehrbuch. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Granovetter, Mark S. 1973. „The Strength of Weak Ties“. *American Journal of Sociology* 78 (6): 1360–80.
- . 1983. „The Strength of Weak Ties. A Network Theory Revisited“. *Sociological Theory* 1: 201–33.
- Grossenbacher-Schmid, Ruth. 1997. „Lehrstellen. Massnahmen im Frühjahr/Sommer 1997 (dringliche einfache Anfrage Nationalrat)“. 97.1019. Zugegriffen 14. März 2015. <https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=19971019>.
- Grundmann, Matthias, Inga Hornei und Holger Ziegler. 2010. „Bildung als Verwirklichungschance – Konturen einer multiperspektivischen Bildungssoziologie“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 30 (4): 375–89.
- Gurtner, Jean-Luc und Stephan Schumann. 2014. „Unveröffentlichter Zwischenbericht zum Projekt STABIL zuhanden des SBFI“. Fribourg/Konstanz: Universität Fribourg/Universität Konstanz.
- Häberlin, Urs, Christian Imdorf und Winfried Kronig. 2004. *Von der Schule in die Berufslehre: Untersuchungen zur Benachteiligung von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Lehrstellensuche*. Bern: Haupt Verlag.

- . 2005. „Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zur Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz“. *Zeitschrift für Pädagogik* 51 (1): 116–34.
- Haeberlin, Urs, Christian Imdorf und Winfried Kronig. 2004. *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht*. Synthesis / Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung 7. Aarau: SKBF / CSRE.
- Hagenbüchle, Walter. 2014. „Berufsbildung neu gedacht“. *Neue Zürcher Zeitung* (03.09.2014), Abschn. Sonderbeilage Perspektiven der Berufsbildung.
- Hillmann, Karl-Heinz. 1994. *Wörterbuch der Soziologie*. 4., Überarbeitete und ergänzte Auflage. Stuttgart: Kröner.
- Hillmert, Steffen und Katarina Wessling. 2014. „Soziale Ungleichheit beim Zugang zu berufsqualifizierender Ausbildung – Das Zusammenspiel von sozioökonomischem Hintergrund, Migrationsstatus und schulischer Vorbereitung“. *Sozialer Fortschritt* 63 (4/5): 72–82.
- Hirschi, Andreas. 2009. „Eine typologische Analyse des Schweizerischen Lehrstellenmarktes: Strukturelle Benachteiligungen von jungen Frauen“. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 31 (2): 317–33.
- Homfeldt, Hans-Günther, Wolfgang Schröer und Cornelia Schewppe. 2009. „Lebenslage Jugend: Armut, Agency und Jugendpolitik“. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation ZSE* 29 (4): 359–70.
- Hunkler, Christian. 2010. „Ethnische Unterschiede beim Zugang zu Ausbildung und Erwerb von Ausbildungsabschlüssen“. In *Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie*, herausgegeben von Birgit Becker und David Reimer, 213–50. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hupka, Sandra. 2003. „Ausbildungssituation und Verläufe: Übersicht“. In *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*, herausgegeben von BFS/TREE, 33–58. Bildungsmonitoring Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Hupka, Sandra, Stefan Sacchi und Barbara E. Stalder. 2006. „*Herkunft oder Leistung? Analyse des Eintritts in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung anhand der Daten des Jugendlängsschnitts TREE*. Arbeitspapier“. Bern: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Hupka, Sandra, und Barbara E. Stalder. 2004. „*Die Situation junger Migrantinnen und Migranten beim Übergang Sek I / Sek II*“. *Achtung Gender. Ausbildungsverhalten von Mädchen und jungen Frauen: Trends und Tipps*. Zürich: SVB.

- Hupka-Brunner, Sandra, Stefan Sacchi und Barbara E. Stalder. 2010. „Social origin and access to upper secondary education in Switzerland: a comparison of company-based apprenticeship and exclusively school-based programmes“. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 36 (1): 11–31.
- Imdorf, Christian. 2005. *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-322-93537-3>.
- . 2007. „Die relative Bedeutung von Schulqualifikationen bei der Lehrstellenvergabe in kleineren Betrieben“. In *Übergänge im Bildungswesen*, herausgegeben von Michael Eckert, 183–97. Münster: Waxmann.
- . 2008. „Migrantenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe – auch ein Problem für Kommunen“. In *Migrationsreport 2008. Fakten – Analysen – Perspektiven*, herausgegeben von Michael Bommes und Marianne Krüger-Potratz, 113–158. Frankfurt a.M.: Campus Verlag.
- . 2009. „Die betriebliche Verwertung von Schulzeugnissen bei der Ausbildungsstellenvergabe“. *Empirische Pädagogik* 23 (4): 392–409.
- . 2010a. „Die Diskriminierung ‚ausländischer‘ Jugendlicher bei der Lehrlingsauswahl“. In *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*, herausgegeben von Ulrike Hormel und Albert Scherr, 197–219. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- . 2010b. „Forschungsprojekt ‚Lehrlingsselektion in KMU‘. Methodenbericht“. Institut für Soziologie der Universität Basel.
- . 2011. „Wie ‚ausländische‘ Jugendliche bei der Ausbildungsplatzvergabe diskriminiert werden“. *Sozial Extra* 11/2011: 48–51.
- . 2012a. „Wenn Ausbildungsbetriebe Geschlecht auswählen. Geschlechtsspezifische Lehrlingsselektion am Beispiel des Autogewerbes“. In *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend und jungen Erwachsenenalter*, herausgegeben von Manfred Max Bergman, Sandra Hupka-Brunner, Thomas Meyer und Robin Samuel, 243–63. Wiesbaden: Springer VS. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-19071-6>.
- . 2012b. „Zu jung oder zu alt für eine Lehre? Altersdiskriminierung bei der Ausbildungsplatzvergabe“. *Journal of Labour Market Research* 45 (1): 79–98.
- . 2014. „Die Bedeutung von Schulqualifikationen, nationaler Herkunft und Geschlecht beim Übergang von der Schule in die betriebliche Berufsausbildung“. In *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele*, herausgegeben von Markus P. Neuenschwander, 41–62. Zürich/Chur: Rüegger Verlag. <http://www.somedia-buchverlag.ch/gesamtverzeichnis/selektion-in-schule-und-arbeitsmarkt/>.

- Imdorf, Christian und Regula J. Leemann. 2012. „New models of apprenticeship and equal employment opportunity. Do training networks enhance fair hiring practices?“ *Journal of Vocational Education* 64 (1): 57–74.
- Imdorf, Christian und Regula Julia Leemann. 2011. „Ermöglicht die Flexibilisierung der Berufsausbildung mehr Chancengerechtigkeit bei der Ausbildungsplatzvergabe? Fallstudie eines Schweizer Ausbildungsverbundes.“ In *Qualifizierte Facharbeit im Spannungsfeld von Flexibilität und Stabilität*, herausgegeben von Dorothea Voss-Dahm, Gernot Mühge, Klaus Schmierl und Olaf Struck, 49–74. Wiesbaden: VS Verlag.
- Imdorf, Christian und Nicolette Seiterle. 2015. „La formation professionnelle dans le cadre des réseaux d’entreprises formatrices comme aide à l’intégration des jeunes issus de l’immigration“. In *Les inégalités scolaires en Suisse. École, société et politiques éducatives*, herausgegeben von Georges Felouzis und Gaële Goastellec, 141–60. Bern: Haupt Verlag.
- Jagd, Søren. 2011. „Pragmatic sociology and competing orders of worth in organizations“. *European Journal of Social Theory* 14 (343): 343–59.
- Kaiser, Astrid. 2009. „Vornamen: Nomen est omen“. *Oberfränkischer Schulanzeiger* 12: 15–18.
- Kelle, Udo und Susann Kluge. 2010. *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. 2., Überarb. Aufl. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kette, Sven. 2012. „Das Unternehmen als Organisation“. In *Handbuch Organisationstypen*, herausgegeben von Maja Apelt und Veronika Tacke, 21–42. Wiesbaden: Springer VS.
- Kieser, Alfred. 2014. „Der situative Ansatz“. In *Organisationstheorien*, herausgegeben von Alfred Kieser und Mark Ebers, 164–94. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kieser, Alfred, und Herbert Kubicek. 1992. *Organisation*. 3., Völlig neubearb. Aufl. Berlin: De Gruyter.
- Kimberly, John R. 1976. „Organizational Size and the Structuralist Perspective“. *Administrative Science Quarterly* 21 (4): 571–97.
- Kluge, Susann. 1999. *Empirisch begründete Typenbildung: zur Konstruktion von Typen und Typologien in der qualitativen Sozialforschung*. Opladen: Leske und Budrich.
- Kriesi, Irene, Jörg Neumann, Jürg Schveri, Dorit Griga, Andreas Kuhn, Evi Schmid und Carmen Baumeler. 2016. „Bleiben? Gehen? Neu beginnen? Häufigkeit, Ursachen und Folgen von Lehrvertragsauflösungen“. *Trendbericht 1 des Schweizerischen Observatoriums für die Berufsbildung*. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB.
- Kuckartz, Udo. 2014. *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kuper, Harm. 2002. „Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation“. *Zeitschrift für Pädagogik* 48 (6): 856–78.
- Lachmayr, Norbert und Helmut Dornmayr. 2008. „*Ausbildungsverbände in Österreich: Potenzial zusätzlicher Lehrstellen*“. Wien.
- Lamamra, Nadia und Jonas Masdonati. 2009. *Arrêter une formation professionnelle: mots et maux d'apprenti•e•s*. Existences et société. Lausanne: Éditions Antipodes.
- Lamnek, Siegfried. 1995. *Qualitative Sozialforschung - Band II*. München: Psychologie Verlags Union.
- . 2005. *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. 4., Vollst. überarb. Aufl. Lehrbuch. Beltz PVU. Weinheim: Beltz PVU.
- Lau, Thomas und Stephan Wolff. 1981. „Bündnis wider Willen – Sozialarbeiter und ihre Akten“. *Neue Praxis* 11: 199–214.
- Leemann, Regula J. und Lorraine Birr. 2015. „Der Aufbau von Erfahrungswissen in der betrieblichen Ausbildung von Ausbildungsverbänden: Potenziale und Bedingungen“. In *Soziale Inwertsetzung von Wissen, Erfahrung und Kompetenz in der Berufsbildung*, herausgegeben von Agnes Dietzen, Justin J.W. Powell und Anke Bahl, 236–57. Reihe bildungssoziologische Beiträge. Weinheim und München: Beltz Juventa.
- Leemann, Regula J., Sandra Da Rin und Christian Imdorf. 2015. „Training Networks in VET as Innovative Concepts - Reasons and Boundaries for Training Companies to Participate“. In *Crossing Boundaries in Vocational Education and Training: Innovative Concepts for the 21st Century. Conference Proceedings*, herausgegeben von Michael Gessler und Freund, 123–27. Evaluate Europe Handbook Series Volume 6. Bremen.
- . 2016. „Les réseaux d'entreprises formatrices: une nouvelle forme d'apprentissage en Suisse“. In *Formation emploi. Special issue sur „l'apprentissage en Suisse“ par Gilles Moreau et Nadia Lamamra*, 139–56. 133.
- Leemann, Regula J. und Christian Imdorf. 2015a. „Ausbildungsverbände als Organisationsnetzwerke. Die Soziologie der Konventionen in der Organisationsforschung“. In *Konventionen und Organisationen*, herausgegeben von Lisa Knoll, 137–61. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- . 2015b. „Cooperative VET in training networks – Analysing the free-rider problem in a sociology-of-conventions perspective“. *International Journal for Research in Vocational Education and Training* 2 (4): 184–207.
- . 2015c. „Wechselnde betriebliche Lernorte in Ausbildungsverbänden“. *BWP, Zeitschrift „Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis“* 1/2015 (Themenschwerpunkt Lernorte): 22–26.

- Leemann, Regula J., Christian Imdorf, Lorraine Birr, Sandra Da Rin, Rebekka Sagelsdorff und Nicolette Seiterle. 2012. „*Erster Teilbericht: Auswertungen Leitorganisationen*“. Unveröffentlichter Projektzwischenbericht. Basel: Pädagogische Hochschule – Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Leemann, Regula J., Christian Imdorf, Lorraine Birr, Sandra Da Rin, Rebekka Sagelsdorff und Nicolette Seiterle. 2012. „*Lehrbetriebsverbände in der Praxis. Eine multiple Fallstudie zum Funktionieren und den Anforderungen einer neuen Organisationsform der betrieblichen Lehre aus der Sicht verschiedener Akteuer. Erster Teilbericht: Auswertungen Leitorganisation*“. Basel: Pädagogische Hochschule – Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Leemann, Regula J., Christian Imdorf, Lorraine Birr, Sandra Da Rin, Rebekka Sagelsdorff und Nicolette Seiterle. 2014a. „*Zweiter Teilbericht: Auswertungen Ausbildungsbetriebe Integranet (Teil B: Integration durch Problemprävention und -bewältigung)*“. Unveröffentlichter Projektzwischenbericht. Basel: Pädagogische Hochschule – Fachhochschule Nordwestschweiz.
- . 2014b. „*Zweiter Teilbericht: Auswertungen Ausbildungsbetriebe Ruralnet (Teil B: Integration durch Problemprävention und -bewältigung)*“. Unveröffentlichter Projektzwischenbericht. Basel: Pädagogische Hochschule – Fachhochschule Nordwestschweiz.
- . 2014c. „*Zweiter Teilbericht: Auswertungen Ausbildungsbetriebe Spednet (Teil C: Integration durch Problemprävention und -bewältigung)*“. Unveröffentlichter Projektzwischenbericht. Basel: Pädagogische Hochschule – Fachhochschule Nordwestschweiz.
- . 2014d. „*Zweiter Teilbericht: Auswertungen Ausbildungsbetriebe Transportnet (Teil B: Integration durch Problemprävention und -bewältigung)*“. Unveröffentlichter Projektzwischenbericht. Basel: Pädagogische Hochschule – Fachhochschule Nordwestschweiz.
- Leemann, Regula J. und Rebekka Sagelsdorff. 2014. „Der Erwerb von Schlüsselkompetenzen in Ausbildungsverbänden: Chance oder Risiko für Jugendliche aus bildungsfernen Herkunftsmilieus?“ *Sozialer Fortschritt* 64 (4–5): 107–17.
- Lentner, Marlene. 2010. „Bildungsbenachteiligte Jugendliche an der Schwelle zum Berufsleben“. In *Berufsbildungsforschung. Alte und neue Fragen eines Forschungsfeldes*, herausgegeben von Peter Schlögl und Krisztina Dér, 232–43. Bielefeld: Transcript.

- Lohmar, Brigitte und Thomas Eckhardt. 2008. „*The Education System in the Federal Republic of Germany 2006. A Description of the Responsibilities, Structures and Developments in Education Policy for the Exchange of Information in Europe*“. Bonn: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany. Zugegriffen 4. Mai 2014. [http://www.kmk.org/dossier/dossier\\_en\\_ebook.pdf](http://www.kmk.org/dossier/dossier_en_ebook.pdf).
- Maghsoodi, Eimann und Irene Kriesi. 2013. „*Wiedereinstieg und Anschlusslösung nach einer Lehrvertragsauflösung im Kanton Zürich: Analyse der Lehrvertragsauflösungen der Jahre 2008 und 2009*“. Zollikofen: Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung EHB.
- Mandela, Nelson. 2003. *Zitat aus einer Einführung des Mindset Network in Johannesburg, Südafrika, am 16. Juli 2003*. Zugegriffen 15. November 2015. [http://mandela.gov.za/mandela\\_speeches/2003/030716\\_mindset.htm](http://mandela.gov.za/mandela_speeches/2003/030716_mindset.htm).
- Mannheim, Karl. 1980. *Strukturen des Denkens*. Auflage: 2. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mayring, Philipp. 2012. „Qualitative Inhaltsanalyse – ein Beispiel für Mixed Methods“. In *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*, herausgegeben von Michaela Gläser-Zikuda, Tina Seidel, Carsten Rohlf, Alexander Gröschner und Sascha Ziegelbauer, 27–36. Münster: Waxmann.
- McGrath, Simon und Lesley Powell. 2015. „Vocational education and training for human development“. In *Routledge Handbook for Education and Development*, herausgegeben von Simon McGrath und Gu Qing, 276–89. London & New York: Routledge.
- Meuser, Michael und Ulrike Nagel. 2005. „ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht“. In *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*, herausgegeben von Alexander Bogner, Beate Littig und Wolfgang Menz, 2., 71–94. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meyer, Thomas. 2003. „Jugendliche mit Migrationshintergrund“. In *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligatorischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*, herausgegeben von BFS/TREE, 111–18. Bildungsmonitoring Schweiz. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- . 2005. „*Passage à l'emploi: jeunes en transition de la formation au marché du travail. Résultats globaux de la recherche longitudinale TREE, état 2004*“. Bern: TREE.

- Michelsen, Svein und Håkon Høst. 2004. „Building the new governance in Norwegian apprenticeship organisation“. In *Governance and Marketisation in Vocational and Continuing Education*, herausgegeben von Rudolf Husemann und Anja Heikkinen, 123–141. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mohr, Gisela. 2010. „Erwerbslosigkeit“. In *Enzyklopädie der Psychologie. Band Arbeitspsychologie*, herausgegeben von Uwe Kleinbeck und Klaus-Helmut Schmidt, 471–520. Göttingen: Hogrefe. Zugegriffen 2. Mai 2015. [https://www.weltbild.ch/artikel/buch/enzyklopaedie-der-psychologie-bd--1-arbeitspsychologie\\_15627977-1](https://www.weltbild.ch/artikel/buch/enzyklopaedie-der-psychologie-bd--1-arbeitspsychologie_15627977-1).
- Moser, Corinne, Barbara E. Stalder und Evi Schmid. 2008. „*Lehrvertragsauflösung: Die Situation von ausländischen und Schweizer Lernenden. Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*“. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion des Kantons Bern. Zugegriffen 24. Februar 2014. [http://edudoc.ch/record/28008/files/biev\\_5-08.pdf](http://edudoc.ch/record/28008/files/biev_5-08.pdf).
- Moser, Urs. 2004. *Jugendliche zwischen Schule und Berufsbildung: eine Evaluation bei Schweizer Grossunternehmen unter Berücksichtigung des internationalen Schulleistungsvergleichs PISA*. Synthesis / NFP 43, Nationales Forschungsprogramm Bildung und Beschäftigung 20. Bern: Schweizerischer Nationalfonds.
- Müller, Barbara und Stefan C. Wolter. 2011. „*The Consequences of Being Different: Statistical Discrimination and the School-to-Work Transition*“. IZA DP Nr. 5474.
- „Multicheck“. 2015. Zugegriffen 9. Juni 2015. [www.multicheck.org/de/](http://www.multicheck.org/de/).
- Negrini, Lucio, Lara Forsblom, Stephan Schumann und Jean-Luc Gurtner. 2015. „Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Ausbildungsqualität“. In *Berufliche Passagen im Lebenslauf - Berufsbildungs- und Transitionsforschung in der Schweiz*, herausgegeben von Kurt Häfeli, Markus Neuenschwander und Stephan Schumann, 77–99. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neuenschwander, Markus P. 1999. *Lehrvertragsauflösungen im Kanton Zürich: Schlussbericht*. Zürich: Verlag impulse.
- Neuenschwander, Markus P. 2012. „Selektionsprozesse beim Übergang in die Sekundarstufe I, die Berufsausbildung und die tertiäre Ausbildung“. In *Bildung – Arbeit – Erwachsenwerden. Ein interdisziplinärer Blick auf die Transition im Jugend und jungen Erwachsenenalter*, herausgegeben von Manfred Max Bergman, Sandra Hupka-Brunner, Thomas Meyer und Robin Samuel, 181–201. Wiesbaden: Springer VS. <http://link.springer.com/10.1007/978-3-531-19071-6>.
- Neuhäuser, Christian. 2013. *Amartya Sen zur Einführung*. Hamburg: Junius.
- Nohl, Arnd-Michael. 2012. *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. 4., Überarb. Aufl. Qualitative Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Nussbaum, Martha C. 2011. *Creating capabilities : the human development approach*. Cambridge (Mass.): Belknap Press of Harvard University Press.
- Nussbaum, Martha Craven. 2000. *Women and Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2014. *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. 8. Aufl. Edition Suhrkamp Neue Folge ; Bd. 739. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nussbaum, Martha und Amartya Sen, Hrsg. 1993. *The Quality of Life. A Study Prepared for the World Institute for Development Economics Research (WIDER) of the United Nations University*. Oxford: Clarendon Press.
- Pilz, Matthias. 2003. „Reformen in der kaufmännischen Erstausbildung. Die Schweiz und Deutschland im Vergleich“. *Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen* 97. Jg. (H. 4): 215–29.
- Powell, Lesley. 2012. „Reimagining the purpose of VET: expanding the capability to aspire in South African further education and training students“. *International Journal of Educational Development* 32 (5): 643–53.
- . 2014. „Reimagining the Purpose of Vocational Education and Training: The perspectives of Further Education and Training College students in South Africa“. Unpublizierte Dissertation, University of Nottingham.
- Powell, Lesley, und Simon McGrath. 2014. „Exploring the value of the capability approach for Vocational Education and Training Evaluations: Reflections from South Africa“. In *Education , Learning, Training: Critical Issues for Development*, herausgegeben von Gilles Carbonnier, 126–48. International Development Policy 5. Boston: Brill-Nijhoff. Zugegriffen 2. Juli 2015. [https://www.academia.edu/10714260/Exploring\\_the\\_value\\_of\\_the\\_capability\\_approach\\_for\\_Vocational\\_Education\\_and\\_Training\\_Evaluations\\_Reflections\\_from\\_South\\_Africa](https://www.academia.edu/10714260/Exploring_the_value_of_the_capability_approach_for_Vocational_Education_and_Training_Evaluations_Reflections_from_South_Africa).
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr. 2014. *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*. 4., Erweiterte Auflage. Lehr- und Handbücher der Soziologie. München: Oldenbourg Verlag.
- Pugh, Derek S., David J. Hickson, Christopher R. Hinings und Christopher Turner. 1969. „The Context of Organization Structures“. *Administrative Science Quarterly* 14 (1): 91–114. doi:10.2307/2391366.
- Rastoldo, François, Clairette Davaud, Annick Evrard, und Ruth Silver. 2012. *„Les jeunes en formation professionnelle. Rapport IV : Les apprentis en difficultés dans leur formation et les dispositifs de soutien“*. Genf: SRED.
- Richter, Matthias. 2005. *Gesundheit und Gesundheitsverhalten im Jugendalter. Der Einfluss sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Richter, Peter. 2012. „Die Organisation öffentlicher Verwaltung“. In *Handbuch Organisationstypen*, herausgegeben von Maja Apelt und Veronika Tacke, 91–112. Wiesbaden: Springer VS.
- Robeyns, Ingrid. 2000. „*An unworable idea or a promising alternative? Sen's capability approach re-examined*“. mimeo Wolfson College, University of Cambridge.
- . 2005. „The Capability Approach: A Theoretical Survey“. *Journal of Human Development* 6 (1): 93–114.
- Rohrbach-Schmidt, Daniela und Alexandra Uhly. 2015. „Determinanten vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System. Eine Mehrebenenanalyse auf Basis der Berufsbildungsstatistik“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 67 (1): 105–35.
- Sagelsdorff, Rebekka. 2017. „*Milieuspezifische Bewältigung von Flexibilisierung und Dezentralisierung in der beruflichen Grundbildung. Lehrbetriebsverbände aus einer Perspektive sozialer Ungleichheit (Arbeitstitel)*“. Universität Basel, unveröffentlichte Dissertation.
- SBFI (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation). 2014. „Lehrstellenbarometer August 2014“. Bern: SBFI. Zugegriffen 23. Januar 2015. [www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01587/01607/-index.html?lang=de](http://www.sbf.admin.ch/berufsbildung/01587/01607/-index.html?lang=de).
- . 2015. „Berufliche Grundbildung“. Zugegriffen 23. Januar 2015. <http://www.sbf.admin.ch/bvz/grundbildung/index.html?lang=de&detail=1&typ=EFZ&item=1369>.
- . Hrsg. 2015. „Berufsbildung in der Schweiz. Fakten und Zahlen 2015“. Zugegriffen 6. Juni 2016. <http://www.sbf.admin.ch/-dokumentation/00335/00400/index.html?lang=de>.
- Scherr, Albert, Caroline Janz und Stefan Müller. 2015. *Diskriminierung in der beruflichen Bildung: Wie migrantische Jugendliche bei der Lehrstellenvergabe benachteiligt werden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schlottau, Walter. 2003. „Verbundausbildung sichert hochwertige Ausbildungsplätze“. In *Verbundausbildung – Organisationsformen, Förderung, Praxisbeispiele, Rechtsfragen*, herausgegeben von Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), 7–20. Bonn: BiBB.
- Schmid, Evi. 2010. *Kritisches Lebensereignis „Lehrvertragsauflösung“. Eine Längsschnittuntersuchung zum Wiedereinstieg und zum subjektiven Wohlbefinden betroffener Jugendlicher*. Bern: hep.
- . 2011. „*Lehrvertragsauflösungen im Kanton Zürich: Wiedereinstieg und Anschlusslösung*“. Universität Zürich. Zugegriffen 22. Januar 2015. [http://edudoc.ch/record/101556/files/Bericht\\_MBA\\_Lehrvertragsaufloesungen.pdf](http://edudoc.ch/record/101556/files/Bericht_MBA_Lehrvertragsaufloesungen.pdf).

- Schmid, Evi, Jörg Neumann und Irene Kriesi. 2016. „*Lehrvertragsauflösung, Wiedereinstieg, Bildungserfolg. Ergebnisse zur zweijährigen Grundbildung mit eidgenössischem Berufsattest (EBA), 2016*“. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).
- Schmid, Evi und Barbara E. Stalder. 2012. „Dropping out from apprenticeship training as an opportunity for change“. In *Transitions and transformations in learning and education*, herausgegeben von Päivi Tynjälä, Marja-Leena Stenström, und Marjatta Saarnivaara, 117–30. Dordrecht: Springer. Zugegriffen 15. Januar 2015. [www.zora.uzh.ch/62197/1/Schmid\\_2012\\_Dropping\\_out.pdf](http://www.zora.uzh.ch/62197/1/Schmid_2012_Dropping_out.pdf).
- Schmid, Kurt, Helmut Dornmayr, und Benjamin Gruber. 2014. „*Schul- und Ausbildungsabbrüche in der Sekundarstufe II in Oberösterreich*“. Ibw - Forschungsbericht 179. Wien. Zugegriffen 13. Januar 2015. [http://www.ibw.at/components/com\\_redshop/assets/document/product-1415102340\\_fb179.pdf](http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product-1415102340_fb179.pdf).
- Schneider, Jan, Ruta Yemane und Martin Weinmann. 2014. „*Diskriminierung am Ausbildungsmarkt. Ausmaß, Ursachen und Handlungsperspektiven*“. Berlin: Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
- Schuchart, Claudia. 2007. „Schulabschluss und Ausbildungsberuf. Zur Bedeutung der schulartbezogenen Bildungsbiografie“. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10 (3): 318–98.
- Schumann, Stephan, Jean-Luc Gurtner, Lara Forsblom und Lucio Negrini. 2014. „Gute Ausbildungskultur verhindert Lehrvertragsauflösungen“. *Panorama* 02 (2014): 14–15.
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. 2014. „*Bildungsbericht 2014*“. Aarau. Zugegriffen 14. Januar 2015. [www.skbf-csre.ch/de/bildungsmonitoring/bildungsbericht-2014](http://www.skbf-csre.ch/de/bildungsmonitoring/bildungsbericht-2014).
- Schweri, Jürg und Barbara Müller. 2007. „Why did the training activity of Swiss firms decline?“ *Zeitschrift für Arbeitsmarktforschung* 2&3: 149–67.
- Scott, W. Richard. 2001. *Institutions and organizations*. 2nd ed. Foundations for organizational science. Thousand Oaks: Sage.
- SDBB (Schweizerisches Dienstleistungszentrum für Berufsbildung sowie Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung) & SBFI. 2016. „*berufsbildung.ch – Das Portal zur Berufsbildung*“. Zugegriffen 12. August 2015. <http://www.berufsbildung.ch/>.
- SDBB (Schweizerisches Dienstleistungszentrum für Berufsbildung sowie Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung). 2015. „*Lexikon der Berufsbildung. Auflösung des Lehrvertrags*“. [www.mb.berufsbildung.ch](http://www.mb.berufsbildung.ch).

- SECO. 2016a. „Bericht Jugendarbeitslosigkeit“. Bern: SECO (Staatssekretariat für Wirtschaft). Zugegriffen 23. Juni 2016. [www.seco.admin.ch/seco/de/home/Arbeit/Arbeitslosenversicherung/-arbeitslosigkeit/Jugendarbeitslosigkeit.html](http://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Arbeit/Arbeitslosenversicherung/-arbeitslosigkeit/Jugendarbeitslosigkeit.html).
- . 2016b. „Die Lage auf dem Arbeitsmarkt. Dezember 2015“. Bern: SECO (Staatssekretariat für Wirtschaft). Zugegriffen 23. Juni 2016. [https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Publikationen\\_Dienstleistungen/Publikationen\\_und\\_Formulare/Arbeit/Arbeitslosenversicherung/-Die\\_Lage\\_auf\\_dem\\_Arbeitsmarkt/die-lage-auf-dem-arbeitsmarkt-2015.html](https://www.seco.admin.ch/seco/de/home/Publikationen_Dienstleistungen/Publikationen_und_Formulare/Arbeit/Arbeitslosenversicherung/-Die_Lage_auf_dem_Arbeitsmarkt/die-lage-auf-dem-arbeitsmarkt-2015.html).
- Seibert, Holger, Sandra Hupka und Christian Imdorf. 2009. „Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen – Berufsbildungschancen und ethnische Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 61 (4): 595–620.
- Seibert, Holger und Heike Solga. 2005. „Gleiche Chancen dank einer abgeschlossenen Ausbildung? Zum Signalwert von Ausbildungsabschlüssen bei ausländischen und deutschen jungen Erwachsenen“. *Zeitschrift für Soziologie* 34 (5): 364–82.
- Seiterle, Nicolette. 2016. „Lehrbetriebsverbände – das Potenzial eines neuen Ausbildungsmodells der Berufsausbildung zur Prävention von Lehrvertragsauflösungen“. In *Die Organisation von Bildung. Soziologische Analysen zu Schule, Berufsbildung, Hochschule und Weiterbildung*, herausgegeben von Regula J. Leemann, Christian Imdorf, Justin J.W. Powell und Michael Sertl, 208–32. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Seiterle, Nicolette und Regula J. Leemann. 2016. „Zugang zu einem Ausbildungsplatz für benachteiligte Jugendliche – das Potenzial von Lehrbetriebsverbänden im Spannungsfeld zwischen staatsbürgerlichen und wirtschaftlichen Logiken“. In *Bildungs- und Erziehungsorganisationen im Spannungsfeld von Inklusion und Ökonomisierung*, herausgegeben von Tanja Sturm, Andreas Köpfer und Benjamin Wagener, 367–77. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Sen, Amartya. 1975. *Employment, Technology, and Development*. Oxford: Clarendon Press.
- . 1985. *Commodities and Capabilities*. Oxford: University Press.
- . 1993. „Capability and Well-Being“. In *The Quality of Life*, herausgegeben von Martha Nussbaum und Amartya Sen, 30–53. Oxford: Clarendon Press.
- . 1996. „Freedom, Capabilities and Public Action: A Response“. *Notizie di Politeia* 12 (43–44): 107–25.
- . 2001. *Development as Freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- . 2005. „Human Rights and Capabilities“. *Journal of Human Development* 6 (2): 151–66.

- . 2006. *Identity and violence : the illusion of destiny*. Issues of our times. New York: Norton.
- . 2007. *Ökonomie für den Menschen: Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft*. Übersetzt von Christiana Goldmann. 4. Aufl. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- . 2013. „The Ends and Means of Sustainability“. *Journal of Human Development and Capabilities* 14 (1): 6–20.
- Sen, Amartya Kumar. 1992. *Inequality reexamined*. New York; Oxford: Russell Sage Foundation; Clarendon Press.
- . 1999. *On ethics and economics*. Oxford: Blackwell.
- . 2010. *Die Idee der Gerechtigkeit*. München: C.H. Beck.
- Sen, Amartya, und Bernard Williams, Hrsg. 2002. *Utilitarianism and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skrobanek, Jan. 2009. *Migrationsspezifische Disparitäten im Übergang von der Schule in den Beruf*. Bd. 09. DJI-Arbeitspapier 1. München/Bonn.
- Solga, Heike, Meike Baas und Bettina Kohlrausch. 2012. „Mangelnde Ausbildungsreife: Hemmnis bei der Lehrstellensuche von Jugendlichen im Hauptschulabschluss?“ WZBrief Bildung 19. Berlin.
- Solga, Heike, Christian Brzinsky-Fay, Lukas Graf, Vornelia Gresch und Paula Protsch. 2013. „Vergleiche innerhalb von Gruppen und institutionelle Gelingensbedingungen: Vielversprechende Perspektiven für die Ungleichheitsforschung“. In *WZB Discussion Paper, No. SP I 2013-501*.
- Stalder, Barbara E. 2000. „Gesucht wird... Rekrutierung und Selektion von Lehrlingen im Kanton Bern“. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kanton Berns.
- . 2011. *Das intellektuelle Anforderungsniveau beruflicher Grundbildungen in der Schweiz. Ratings der Jahre 1999-2005*. Basel: Institut für Soziologie der Universität Basel/ TREE. Zugegriffen 6. Juni 2015. <http://www2.unine.ch/ipto/page28796.html>.
- Stalder, Barbara E., Thomas Meyer und Sandra Hupka-Brunner. 2008. „Leistungsschwach - Bildungsarm? Ergebnisse der TREE-Studie zu den PISA-Kompetenzen als Prädiktoren für Bildungschancen in der Sekundarstufe II“. *Die Deutsche Schule* 100 (4): 436–48.
- Stalder, Barbara E. und Evi Schmid. 2006. „*Lehrvertragsauflösungen, ihre Ursachen und Konsequenzen: Ergebnisse aus dem Projekt LEVA*“. Bern: Bildungsplanung und Evaluation der Erziehungsdirektion. Zugegriffen 6. Juli 2015. [www.erz.be.ch](http://www.erz.be.ch).
- . 2016. *Lehrvertragsauflösung und Ausbildungserfolg – kein Widerspruch. Wege und Umwege zum Berufsabschluss*. Bern: hep Verlag.

- Stalder, Barbara E. 2012. „Kritische Transitionen in der beruflichen Grundbildung: Wenn Ausbildungswege nicht der Norm entsprechen“. In *Diagnostik und Prävention von Ausbildungsabbrüchen in der Berufsbildung*, herausgegeben von Carmen Baumeler, Bernd-Joachim Ertelt und Andreas Frey, 90–106. Bildung, Arbeit, Beruf und Beratung, Bd. 1. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Statista. 2016. „Europäische Union: Jugendarbeitslosenquoten in den Mitgliedsstaaten“. *Statista*. Zugegriffen 10. Juni 2016. <http://de.statista.com/statistik/daten/studie/74795/umfrage/-jugendarbeitslosigkeit-in-europa/>.
- Stauber, Barbara. 2014. „Herkunftsbezogene Zuschreibungsprozesse in der professionellen Begleitung von Bildungsverläufen und Berufsorientierungsprozessen“. *Sozialer Fortschritt* 63 (4/5): 102–7.
- Strahm, Rudolf. 1997. „Lehrstellen. Massnahmen im Frühjahr/Sommer 1997 (dringliche einfache Anfrage Nationalrat)“. 97.1018. Zugegriffen 10. August 2015. <https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=19971018>
- Thévenot, Laurent. 1990. „L’action qui convient“. In *Les Formes de l’action*, herausgegeben von Patrick Pharo und Louis Quéré, 39–69. Raisons pratiques 1. Paris: Éditions de l’École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- . 2011. „Die Pluralität kognitiver Formate und Engagements“. In *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie*, herausgegeben von Rainer Diaz-Bone, 255–74. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
- Uhly, Alexandra. 2014. „Zu Problemen der Berechnung einer Abbruchquote für die duale Berufsausbildung: alternative Kalkulationen auf Basis der Berufsbildungsstatistik der statistischen Ämter des Bundes und der Länder“. Diskussionspapier. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Zugegriffen 10. September 2015. [http://www.bibb.de/dokumente/-pdf/a21\\_dazubi\\_methodenpapier\\_abbruchquote\\_jan-2014.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/-pdf/a21_dazubi_methodenpapier_abbruchquote_jan-2014.pdf).
- . 2015. „Vorzeitige Vertragslösungen und Ausbildungsverlauf in der dualen Berufsausbildung: Forschungsstand, Datenlage und Analysemöglichkeiten auf Basis der Berufsbildungsstatistik“. Wissenschaftliche Diskussionspapiere 157. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Zugegriffen 10. Juli 2016. <http://www.bibb.de/veroeffentlichungen/-de/publication/download/id/7601>
- Vester, Michael. 2006. „Die ständische Kanalisierung der Bildungschancen. Bildung und soziale Ungleichheit zwischen Boudon und Bourdieu“. In *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem. Eine empirisch-theoretische Bestandsaufnahme*, herausgegeben von Werner Georg, 13–54. Konstanz: UVK.

- Vester, Michael, Peter von Oertzen, Heike Geiling, Thomas Hermann und Dagmar Müller. 2001. *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Vollständig überarb. und aktual. Fassung. Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Wagner, Gert G., Felix Büchel, John Haisken-DeNew und Katharina Spiess. 1998. „Education as a Keystone of Integration of Immigrants: Determinants of School Attainment of Immigrant Children in West Germany“. In *Immigration, Citizenship, and the Welfare State in Germany and the United States*, herausgegeben von Hermann Kurthen, Jürgen Fijalkowski und Gert Wagner, 35–46. Stanford, CN: Jai Press Inc.
- Wagner, Peter. 2004. „Soziologie der kritischen Urteilskraft und der Rechtfertigung: Die Politik- und Moralsoziologie um Luc Boltanski und Laurent Thévenot“. In *Französische Soziologie der Gegenwart*, herausgegeben von Stephan Möbius und Lothar Peter, 417–48. Konstanz: UVK.
- Westhoff, Gisela und Helmut Ernst. 2011. „Zum Umgang mit zunehmender Heterogenität in der Berufsbildung in Deutschland: Bildungspolitische Herausforderungen und aktuelle empirische Ergebnisse“. *Diversitas* 01: 49–61.
- Wettstein, Emil. 2007. „Projekt: ‚Genügen 9 Schuljahre nicht mehr?‘ Berechnung zum Alter und zur Zahl der besuchten Schuljahre bis zum Eintritt in die Berufslehre“. Zürich: Berufsbildungsprojekte Dr. Emil Wettstein GmbH. Zugegriffen 10. Oktober 2015.  
<http://www.nahtstelle-transition.ch/files/nst7122h.pdf>.
- Witte, James und Arne L. Kalleberg. 1995. „Matching Training and Jobs: The Fit Between Vocational Education and Employment in the German Labour Market“. *European Sociological Review* 11: 293–317.
- Witzel, Andreas. 1989. „Das problemzentrierte Interview“. In *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*, herausgegeben von Gerd Jüttemann, [2. Aufl.]. Heidelberg: Asanger.
- . 2000. „The Problem-centered Interview“. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 1 (1): Art. 22.
- Wolter, Stefan C., Samuel Mühlemann und Jürg Schweri. 2006. „Why some firms train apprentices and many others do not“. *German Economic Review* 7 (3): 249–64.
- Wustmann, Corina. 2008. *Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Berlin: Cornelsen. Zugegriffen 11. Juni 2016. <https://www.socialnet.de/rezensionen/2008.php>.
- Yin, Robert K. 2014. *Case Study Research. Design and Methods*. 5. Thousand Oaks: Sage.

## 9. Anhang

### **Beschreibung des Gesamtprojekts**

*SNF-Projekt „Lehrbetriebsverbände in der Praxis – Eine multiple Fallstudie zum Funktionieren und den Anforderungen einer neuen Organisationsform der betrieblichen Lehre aus Sicht verschiedener Akteure“*

Bei LBV handelt es um eine komplexe Organisationsform, bei der sich verschiedene Akteure mit unterschiedlichen Ausgangslagen und Motiven für die berufliche Ausbildung zusammenfinden. Diese Komplexität stellt sowohl für die betrieblichen Akteure wie die Lernenden eine Herausforderung dar. Gleichzeitig ist über das innerorganisatorische Funktionieren von LBV kaum Wissen vorhanden. Auch mit Sicht auf die Lernenden sind kaum Ergebnisse vorhanden zur Frage, welche Anforderungen sich ihnen stellen und wie sie diese bewältigen. Das Forschungsprojekt verfolgt deshalb zwei Zielsetzungen: Es wird einerseits in einer organisationellen Perspektive untersucht, wie LBV funktionieren, d.h. wie Ausbildungsbetriebe gewonnen werden, wie Lernende selektioniert werden, wie die Betreuung organisiert wird, welche Lösungen die Organisation bei Problemen der Jugendlichen trifft, so dass im Ergebnis ein gelingendes Ausbildungsverhältnis ermöglicht wird. Andererseits werden in einer individuellen Perspektive die mit der Organisationsform von LBV verbundenen Anforderungen sowie Bewältigungsmuster der Lernenden aus einer ungleichheitssoziologischen Perspektive bestimmt.

Die Zielsetzungen werden auf der Grundlage einer multiplen Fallstudie angestrebt, bei der vier LBV, welche sich als Praxispartner beteiligen, auf der Ebene der LO, der AB und der Lernenden mit Hilfe von Interviews, Feldbegehungen, Dokumentenanalysen und z.T. quantitativen Befragungen vertieft untersucht werden. Die fokussierten *Beobachtungsfelder* sind (1) die Akquise und Bindung von AB an den LBV, (2) die Rekrutierung und Selektion der Lernenden, (3) die Ausbildung und Betreuung sowie (4) der Übergang der Ausgebildeten in das Beschäftigungssystem. Die kontrastive Auswahl der vier Fälle entlang der Dimensionen Größe, Trägerschaft/Gründungsgeschichte und Branchen-/Berufszusammensetzung sowie die Rückbindung der Ergebnisse an die Hypothesen auf der Grundlage der soziologischen Theorie der Konventionen (vgl. Diaz-Bone 2009) ermöglicht eine analytische Generalisierbarkeit der Resultate.

## Projektdaten

- SNF-Projekt 13DPD3\_134855
- Gesuchstellerin: Prof. Dr. Regula Julia Leemann, Professur für Bildungssoziologie, Pädagogische Hochschule FHNW, Basel
- Mitgesuchsteller: Prof. Dr. Christian Imdorf, Seminar für Soziologie, Universität Basel
- Laufzeit: 6/2011 – 11/2014
- Finanzierung:
  - Schweizerischer Nationalfonds
  - Zwei der beteiligten Lehrbetriebsverbände
  - Kanton Solothurn
  - PH FHNW
- Institutionelle Ansiedelung:
  - Professur für Bildungssoziologie, Pädagogische Hochschule FHNW, Basel
  - Link: <http://www.bildungssoziologie.ch/lehrbetriebsverbuende>

## Projektteam

- Regula Julia Leemann, Prof. Dr. (Projektleitung)
- Christian Imdorf, Prof. Dr. (Projektleitung)
- Lorraine Birr, Mag. phil. (Doktorandin)
- Sandra Da Rin, lic. phil. (wiss. Mitarbeiterin)
- Melitta Gohrbandt, BA (student. Mitarbeiterin)
- Rebekka Sagelsdorff, lic. phil. (Doktorandin)
- Nicolette Seiterle, MA (Doktorandin)
- Sandra Hafner, BA (studentische Mitarbeiterin)

## Erhebungsinstrumente

### Leitfaden Interviews Lernende ohne Lehrvertragsauflösung (Stabile/Hauptgruppe)

! Datenblatt und Einverständniserklärung am Anfang; Gutschein

Coop/Migros am Schluss!

Audiogerät, Anonymisierung (konkrete Bsp. nennen = gut, Namen nennen = ok)

➔ *Aktuelles Lehrjahr?*

#### ***Einstieg: allgemeine bisherige Erfahrungen in der Lehre***

Mich interessiert, wie du die Lehre beim LBV **erlebst**, wie es dir dabei geht, was dir gefällt und was nicht so toll ist. Besonders interessiert mich, was es dir im LBV ermöglicht, auch mit schwierigen Situationen umzugehen.

1. *Graphik zeichnen*: Du bist jetzt im x. Lehrjahr und hast seit Beginn der Lehre wahrscheinlich schon Höhen und Tiefs erlebt ➔ deine Biografie seit Schulabschluss bis heute ➔ Kannst du versuchen, den Verlauf der Lehre, so wie du sie erlebt hast, hier als Kurve einzuzeichnen?
2. *Graphik erklären*: Kannst du mir erzählen, was die einzelnen Stationen der Kurve bedeuten? Wie hast du die Lehre bisher erlebt? Du kannst einfach alles erzählen, was dir in den Sinn kommt. **Was hast du für Erfahrungen gemacht?**

#### ***Berufswahl und Selektionsverfahren***

3. *Berufswahl*: Kannst du mir erzählen, warum du dich für diesen Beruf und warum für den LBV entschieden hast? Hast du gewusst, dass der LBV ein LBV ist?
4. *Selektionsverfahren*: Wie hast du das Selektionsverfahren erlebt? Was war gut, was weniger gut, hast du es als streng empfunden?
5. *Stärken*: Was war aus deiner Sicht der Grund, warum dir der LBV eine Lehrstelle angeboten hat? Was sind deine Stärken?

#### ***Rotation, geteilte Betreuung und Kompetenzen***

6. *Rotation*: Kannst du mir erzählen, wie das mit der Rotation bzw. mit dem Wechsel zwischen den Betrieben genau funktioniert? Wie gefällt es dir, jedes Jahr den Betrieb zu wechseln? Ist dir der Wechsel jeweils leicht gefallen oder war es eher schwierig? Warum? Welcher Wechsel war der Einfachste/Schwierigste? Weshalb?

7. *Organisation geteilte Betreuung:* Kannst du mir erklären, von wem du beim LBV und beim Betrieb betreut wirst? Mit wem hast du Kontakt zum LBV? Wann und wie oft siehst du die Leute?
8. *Befindlichkeit bez. geteilter Betreuung:* Wie erlebst du es, einerseits von einer Person im aktuellen Betrieb, andererseits vom LBV betreut zu werden? Gab es schon Situationen, in denen die Betreuung hilfreich war? Oder Situationen, in denen du dir mehr Unterstützung durch die BetreuerIn beim LBV /im Betrieb gewünscht hast?  
→ Konkrete Situationen fokussieren
9. *Kompetenzen:* Was fällt dir leicht in der Lehre beim LBV, was schwer? Gibt es Erwartungen vonseiten LBV oder Betriebs an dich, die dir Mühe bereiten? Wie gehst du damit um?

### ***Lehrvertragsauflösung/Lehrabbruch***

Du hast mir am Anfang von verschiedenen positiven und auch von schwierigen Momenten in der Lehre erzählt.

10. *LVA überlegt:* Hast du dir schon einmal überlegt, diese Lehre nicht zu Ende zu machen und einen anderen Lehrbetrieb zu suchen, einen anderen Beruf zu erlernen oder eine andere Ausbildung zu machen? Oder hat der Verbund überlegt, dir den Vertrag zu kündigen? Falls ja, weshalb? Was ist passiert? Ist das Thema noch aktuell?
11. *Sicht LVA LO&AB:*
  - Wie sind deine Vorgesetzten und Teammitglieder im Betrieb mit der Situation umgegangen? Haben sie etwas kritisiert? Wenn ja, was? Kannst du diese Kritik verstehen?
  - Wie ist der LBV damit umgegangen (hattest du Kontakt mit der LO vom LBV)? Haben sie etwas kritisiert? Wenn ja, was? Kannst du diese Kritik verstehen?
12. *Sicht LVA Umfeld:*
  - Wie sind andere Leute aus deinem Umfeld damit umgegangen, dass ein Lehrabbruch zur Debatte stand/das Lehrverhältnis schwierig wurde?
  - Gab es Gespräche mit dem LBV und dem Betrieb und allenfalls mit deinen Eltern? Oder mit der Berufsschule? Kannst du mir davon erzählen?
13. *Auflagen LO/AB:*
  - Hat dir der LBV oder der Betrieb Auflagen oder Vorgaben/Maßnahmen gegeben? Wenn ja, welche?
  - Was hältst du von diesen Vorgaben, bist du damit einverstanden, findest du sie fair? Warum ja/nein?
  - Wie bist du mit diesen Auflagen umgegangen? Hast du sie erfüllt?

### ***Hilfestellungen, Versetzung, Wiederholung Lehrjahr***

14. *Konversionsfaktoren*: Wie ist es zum Entscheid gekommen, die Lehre doch nicht abzubrechen? Was hat dir geholfen, die Lehre weiterzuführen? Haben dir Betrieb, LBV oder BFS Hilfs- bzw. Unterstützungsangebote gemacht? Hast du dich unterstützt gefühlt?
15. Inwiefern haben diese Hilfsangebote geholfen? Was hat dir davon am meisten geholfen, was eher weniger? → Rangfolge Karten Unterstützungsangebote erstellen, vgl. Karten Unterstützungsangebote.
16. Würdest du schon einmal mitten im Lehrjahr in einen anderen Betrieb versetzt? Hast du ein Lehrjahr wiederholt? Wenn ja, warum? Wie hast du das erlebt? Hat sich deine Situation seither verbessert? Inwiefern ja/nein?

### ***Aktuelle Situation***

17. Wie ist deine Situation zum jetzigen Zeitpunkt? Fühlst du dich wohl oder überlegst du dir (immer noch), die Lehre abzubrechen/überlegt sich der Verbund, den Vertrag zu kündigen? Wenn nein, warum nicht, was hat sich konkret verbessert? Wenn ja, warum? Was müsste sich ändern, damit du gern beim LBV bleibst?
18. Gibt es etwas, das dir fehlt, ein Unterstützungsangebot vom LBV z.B., das dir noch zusätzlich helfen könnte, dich in der Lehre wohl zu fühlen?
19. Was wäre ein Anlass dazu, dass du die Lehre (doch noch) abbrechen würdest?

### ***Retrospektive, Zukunft und Abschluss***

20. Stell dir vor, du könntest noch einmal von vorne beginnen: Würdest du wieder eine Lehre machen? Würdest du wieder diesen Beruf wählen und die Lehre wieder beim LBV machen? Warum ja/nein?
21. Was planst du für die Zukunft?
22. Gibt es noch etwas, was du sagen möchtest oder etwas, dass wir vergessen haben?

! Datenblatt und Einverständniserklärung ausgefüllt?  
Gutschein Coop/Migros!

## **Leitfaden Interviews Lernende mit Lehrvertragsauflösung (Lehrvertragsauflöser bzw. Kontrollgruppe)**

! Datenblatt und Einverständniserklärung am Anfang; Gutschein Coop!  
Audiogerät, Anonymisierung (konkrete Bsp. = gut, Namen nennen = ok)

➔ *Wann wurde der Lehrvertrag mit dem LBV aufgelöst?*

### ***Einstieg: allgemeine Erfahrungen in der Lehre beim LBV***

Mich interessiert, wie du die Lehre beim LBV **erlebt hast**, wie es dir dabei ging, was dir gefallen hat und was nicht so toll war. Besonders interessiert mich, warum der Lehrvertrag zwischen dir und dem LBV aufgelöst wurde.

1. *Graphik zeichnen*: Du bist jetzt seit x Monaten nicht mehr im LBV und hast in der Lehre sicher Höhen und Tiefs erlebt → deine Biografie seit Schulabschluss bis heute → Kannst du versuchen, den Verlauf der Lehre, so wie du sie erlebt hast, hier als Kurve einzuzeichnen?
2. *Graphik erklären*: Kannst du mir erzählen, was die einzelnen Stationen der Kurve bedeuten? Wie hast du die Lehre erlebt? Du kannst alles erzählen, was dir in den Sinn kommt. Was hast du für Erfahrungen gemacht?

### ***Berufswahl und Selektionsverfahren***

3. *Berufswahl*: Kannst du mir erzählen, warum du dich damals für diesen Beruf und warum für den LBV entschieden hast? Hast du gewusst, dass der LBV ein LBV ist?
4. *Selektionsverfahren*: Wie hast du das Selektionsverfahren erlebt? Was war gut, was weniger gut, hast du es als streng empfunden?
5. *Stärken*: Was war aus deiner Sicht der Grund, warum dir der Verbund eine Lehrstelle angeboten hat? Was sind deine Stärken?

### ***Rotation, geteilte Betreuung und Kompetenzen***

6. *Rotation*: Kannst du mir erzählen, wie das mit der Rotation bzw. mit dem Wechsel zwischen den Betrieben genau funktioniert hat? Wie hat es dir gefallen, jedes Jahr den Betrieb zu wechseln? Ist dir der Wechsel jeweils leicht gefallen oder war es eher schwierig? Warum? Welcher Wechsel war der Einfachste/Schwierigste? Weshalb?
  7. *Organisation geteilte Betreuung*: Kannst du mir erklären, von wem du beim LBV und beim Betrieb betreut wurdest? Mit wem hattest du Kontakt zum LBV? Wann und wie oft hast du die Leute gesehen?
- ➔ *Befindlichkeit bez. geteilter Betreuung*: Wie hast du die Betreuungssituation erlebt? Gab es Situationen, in denen die Betreuung hilfreich war? Oder Situationen, in denen du dir mehr Unterstützung durch die BetreuerIn beim LBV/im Betrieb gewünscht hast? Konkrete Situationen?

8. *Kompetenzen*: Was fiel dir leicht in der Lehre beim LBV, was schwer? Gab es Erwartungen vonseiten LBV oder Betriebs an dich, die dir Mühe bereiteten? Wie bist du damit umgegangen?

### ***Lehrvertragsauflösung/Lehrabbruch***

9. Du hast mir am Anfang von verschiedenen positiven und auch von schwierigen Momenten in der Lehre erzählt. Wie kam es zur Lehrvertragsauflösung? Hast du gekündigt oder hat dir der Verbund gekündigt? Was waren die Gründe für die Kündigung?
10. *Sicht LVA LO&AB*:
- Wie sind deine Vorgesetzten und Teammitglieder im Betrieb mit der Situation umgegangen? Haben sie etwas kritisiert? Wenn ja, was? Kannst du diese Kritik verstehen?
  - Wie ist der LBV damit umgegangen (hattest du Kontakt mit jemandem vom LBV)? Haben sie etwas kritisiert? Kannst du diese Kritik verstehen?
11. *Sicht LVA Umfeld*:
- Wie sind andere Leute aus deinem Umfeld damit umgegangen, dass ein Lehrabbruch zur Debatte stand/das Lehrverhältnis schwierig wurde?
  - Gab es Gespräche mit dem LBV und dem Betrieb und allenfalls mit deinen Eltern? Oder mit der Berufsschule? Kannst du mir davon erzählen?
12. *Auflagen LO/Betrieb*:
- Hat dir der LBV oder der AB Auflagen oder Maßnahmen gegeben?
  - Was hältst du von diesen Vorgaben, bist du damit einverstanden, findest du sie fair? Warum ja/nein?
  - Wie bist du mit diesen Auflagen umgegangen? Hast du sie erfüllt?
13. *Hilfestellungen, Versetzung, Wiederholung Lehrjahr*
- *Konversionsfaktoren*: Haben dir Betrieb, LBV oder Berufsfachschule Hilfs- bzw. Unterstützungsangebote gemacht? Hast du dich unterstützt gefühlt? Inwiefern haben diese Hilfsangebote geholfen? Was hat dir davon am meisten geholfen, was weniger/gar nicht? → Rangfolge Karten Unterstützungsangebote erstellen, vgl. weiter unten.
  - Wurdest du schon einmal mitten im Lehrjahr in einen anderen Betrieb versetzt? Hast du ein Lehrjahr wiederholt? Wenn ja, warum? Wie hast du es erlebt? Hat sich deine Situation seither verbessert? Inwiefern ja/nein?

### ***Aktuelle Situation***

14. *Konversionsfaktoren*: Was hätte passieren müssen, damit der Lehrvertrag nicht aufgelöst wird? Was hättest du dafür gebraucht? Gibt es etwas, das dir fehlte, ein Unterstützungsangebot vom LBV z.B., das dir noch zusätzlich geholfen hätte, dich in der Lehre beim LBV wohl zu fühlen?

15. Wie ist deine Situation zum jetzigen Zeitpunkt: Fühlst du dich wohl?  
Bereust du es, dass der Lehrvertrag mit dem LBV aufgelöst wurde? Warum ja/nein?

***Retrospektive, Zukunft und Abschluss***

16. Stell dir vor, du könntest noch einmal von vorne beginnen: Würdest du wieder eine Lehre machen? Würdest du wieder diesen Beruf wählen und die Lehre wieder beim LBV machen? Warum ja/nein?

17. Was planst du für die Zukunft?

18. Gibt es noch etwas, was du sagen möchtest oder etwas, das wir vergessen haben?

! Datenblatt und Einverständniserklärung; Gutschein Coop/Migros

**Tabelle 28:** Zeitachse zum Einzeichnen der Stimmungskurve während der Ausbildung

Name Lernende/r:

	.....	.....	.....	.....
1. Lehrjahr	2. Lehrjahr	3. Lehrjahr		
			Stimmung: gut	mittel
				schlecht

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 29: *Karten Unterstützungsangebote (zur Frage 14/15 Leitfaden Lernende ohne resp. Frage 13 Leitfaden Lernende mit Vertragsauflösung: Welche Hilfs- und Unterstützungsangebote haben dir geholfen, welche nicht?)*

Bereich	Angebot
Schulische Leistungen	Nachhilfe vom Verbund Nachhilfe vom Betrieb Nachhilfe von der Berufsfachschule Nachhilfe privat
Betreuung Verbund	geteilte Betreuung: 2 Betreuungspersonen haben (1 vom Verbund, 1 vom Betrieb) Gespräche mit Verbund Gespräche mit Betrieb
Betreuung Berufsfachschule	Gespräche mit Berufsschule
Betreuung privat	Gespräche mit Familie/anderen Lernenden/Freund/Innen
Rotation	Betriebswechsel aufgrund Rotation
Versetzung	Versetzung in einen anderen Betrieb vor Ablauf der Rotationsperiode
Psychologische Beratung/Therapie	Gespräche mit Psycholog/in Verbund /Psycholog/in des Verbunds Gespräche mit Psycholog/in Verbund /Psycholog/in privat
Karriereplanung	Laufbahncoaching
Diverses	Andere

Quelle: Eigene Darstellung

## Leitfaden Ausbildungsbetriebe, Beispiel Verbund Transportnet

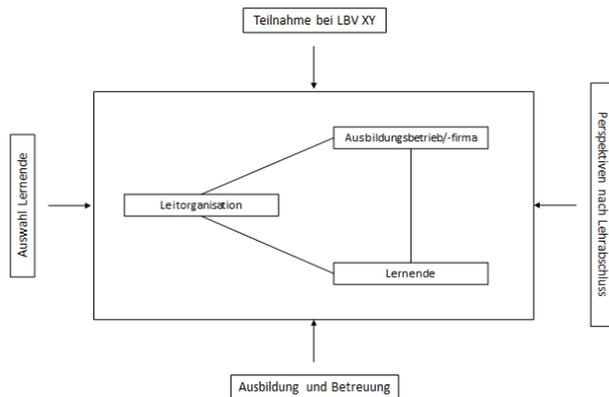
**Vorstellungsrunde:** Vorstellung der einzelnen Personen mit ihren Funktionen im Gespräch (Interviewerinnen und Interviewte).

Wichtige Informationen zu den Befragten:

- Funktion
- Wie lange bereits bei AB
- Für welche Berufe zuständig

**Ziel des Forschungsprojektes:** Wir interessieren uns dafür, wie LBV in der beruflichen Grundbildung funktionieren, wie alle Beteiligten in einem solchen LBV ihr Handeln gegenseitig aufeinander abstimmen, damit eine gelingende Ausbildung möglich wird (*mit Hilfe der ‚Postkarte‘ erläutern*):

Abbildung 8: *Postkarte Ziel SNF-Forschungsprojekt*



Quelle: Eigene Darstellung

Da sind zum einen Sie als Ausbildungsbetrieb/-firma, zum andern die Lernenden, die zum Teil bei Ihnen arbeiten, zum Teil bei anderen Betrieben/Firmen. Und dann gibt es noch die Leitorganisation, die das Ganze koordiniert. Das ist ein relativ komplexes Gebilde. Um besser zu verstehen, wie alle Beteiligten dieses Gebilde erleben, welche Erfahrungen sie machen, welche Potentiale und welche Schwierigkeiten sie erleben, untersuchen wir das Ganze aus verschiedenen Perspektiven:

- BF 1 betrachtet, wie Ausbildungsbetriebe/-firmen überhaupt gefunden werden und warum sie bei einem Lehrbetriebsverbund mitmachen.
- BF 2 fokussiert die Rekrutierung und Auswahl von zukünftigen Lernenden.
- BF 3 interessiert sich für die Ausbildung und Betreuung der Lernenden während der Lehre.
- BF 4 nimmt den Übergang in den Arbeitsmarkt nach Abschluss der Lehre in den Blick.

Da wir Interviews mit Ihnen als Ausbildungsbetrieb/-firma, mit VertreterInnen der Leitorganisation und mit Lernenden machen, können wir mit allen diese vier Beobachtungsfelder ansprechen.

**Wieso Sie als Ausbildungsbetrieb/-firma?** Auswahl einzelner Berufsgruppen und spezifischer AB nach bestimmten Kriterien.

Für Sie als AB haben wir uns entschieden (=> Auswahlkriterien):

- weil Sie seit längerer Zeit im Verbund sind und schon einige Erfahrungen mit dieser Ausbildungsform gesammelt haben
- weil wir uns für den Beruf speziell interessieren, den sie ausbilden,
- weil Sie im Vergleich zu anderen AB viele Lernende ausbilden
- weil Sie ein relativ großer Betrieb sind
- weil Sie in der Ausbildung XX den Bereich YY abdecken
- weil die Firma xy innerhalb von Transportnet eine sehr wichtige Stellung einnimmt.

**Frageformen:** Ich stelle jeweils eine sehr offene Einstiegsfrage zu jeder der vier Perspektiven. Uns interessieren ganz konkrete Situationen, Erlebnisse, die es in Ihrem Arbeitsalltag, in der Zusammenarbeit mit Lernenden, mit der Leitorganisation gibt. Sie können spontan erzählen, was Ihnen einfällt. Zwischendurch werde ich nachfragen, denn ich möchte erfahren, wie Sie z.B. bestimmte Entscheide begründen, warum Ihnen etwas wichtig ist, warum etwas anderes ein Problem sein könnte. Meine Nachfragen werden wohl manchmal etwas „naiv“ oder ungewohnt erscheinen – lassen Sie sich bitte nicht zu sehr irritieren davon. ☺

**Aufzeichnung Audio, Anonymisierung:** Transportnet hat Kenntnis davon, dass wir Ihren Betrieb untersuchen. Die Transkriptionen werden jedoch NICHT an Transportnet weitergegeben. In unseren Berichten werden keine Namen von Firmen oder Personen genannt. Die Situationen werden soweit verfremdet, dass spezifische Betriebe nicht erkennbar sind. Es werden keine Situationen so dargestellt, dass einzelne Personen eruiert werden könnten.

## **Fragen**

### **Beobachtungsfeld 1: Teilnahme bei Transportnet**

1. Zuerst einmal ganz grundsätzlich: Warum bilden Sie überhaupt Lernende aus? Und warum machen Sie das im Rahmen von Transportnet?
  - Welche Gründe haben dazu geführt, dass Sie bei Transportnet mitmachen?
  - Würden Sie auch ohne Transportnet Lernende ausbilden bzw. machen Sie das eventuell sogar?
  - Worin sehen Sie die Vor-/Nachteile Ihrer Beteiligung bei Transportnet? Beispiele?
  - Welches Verbesserungspotential besteht Ihrer Meinung nach?
  - Wie sehen Sie Ihre Lernendenausbildung in 3 Jahren? Denken Sie, diese wird immer noch im Rahmen von Transportnet stattfinden?

### **Beobachtungsfeld 2: Auswahl der Lernenden**

2. Transportnet übernimmt für Sie Suche & Auswahl der Le. Welche Erfahrungen machen Sie damit?
  - Welche Vor- und Nachteile gibt es für Sie dadurch, dass Transportnet die Lernenden selektioniert?
  - Was würden Sie anders, evtl. besser machen?
  - Können Sie Ihre Interessen bezüglich der Lernenden genügend einbringen? Wie machen Sie das konkret?
  - Was muss für Sie ein Lernender unbedingt mitbringen? Decken sich Ihre Vorstellungen mit denen von Transportnet und den anderen Mitgliedsfirmen, wo gibt es Meinungsunterschiede?
  - Passen die Lernenden, die Ihnen von Transportnet zugeteilt werden, im Allgemeinen in Ihren Betrieb?
  - Wie beurteilen Sie die Rekrutierungskanäle vom Verbund? (*Karte*)
  - Wie beurteilen Sie das Auswahlverfahren der Lernenden? (*Karte*)

### **Beobachtungsfeld 3: Ausbildung und Betreuung**

3. Zunächst wieder ganz grundsätzlich: Was ist Ihnen wichtig bei der Ausbildung, worauf legen Sie besonderen Wert? Was möchten Sie den Lernenden mitgeben?
4. Geteilte Betreuung: In einem Verbund haben die Lernenden Betreuungspersonen auf 2 Seiten, bei Ihnen und bei Transportnet selbst. Welche Erfahrungen machen Sie damit? (*Karte Betreuungsdreieck*)
  - Worin sehen Sie die Vor- und Nachteile dieser Betreuungsform?
  - Hätten Sie Verbesserungsvorschläge?
  - Welche Anforderungen stellt diese Betreuung an die Lernenden?

- Für welche Lernenden ist diese Betreuungsform vielleicht problematisch? Gibt es hier Tendenzen? (*Lehrjahr, Ausbildungsberuf, Mädchen – Jungen etc.*)
5. Rotation als Ausbildungskonzept: In einem Ausbildungsverbund rotieren die Lernenden in der Regel von Betrieb zu Betrieb. Welche Erfahrungen machen Sie als Betrieb damit?
- Worin sehen Sie die Chancen und Probleme der Rotation?
  - *Welche Anforderungen stellt es an die Lernenden, dass sie nur 1 Jahr bei Ihnen bleiben und dann wieder gehen? Wie gehen die Lernenden damit um?*
  - Für welche Lernenden ist die Rotation eher problematisch, welche fühlen sich damit wohl?
  - Gibt es Kompetenzen, die vielleicht in einer klassischen Betriebslehre weniger wichtig sind, die aber in dieser Ausbildungsform im Verbund zentral sind?
  - Trägt das Rotationsprinzip eher zur Erhöhung oder eher zur Minderung der Ausbildungsqualität bei? (*Karte: Verhältnis Rotationsprinzip ⇔ Ausbildungsqualität*)
  - Annahme, dass Lernenden in einer Lehre im LBV bedingt durch das Rotationsprinzip wesentlich mehr vermittelt wird als Lernenden in einer traditionellen Lehre (bezieht sich u.a. auf betriebsspezifisches Wissen, aber auch auf berufsfachliches Wissen und den Erwerb von Kompetenzen). Zustimmung?
    - ➔ *Wenn ja, worin besteht dieses zusätzliche Wissen? Kommt anderes dafür evtl. zu kurz?*
    - ➔ *Wenn nein, warum nicht?*
  - Inwieweit kam es bislang in der Frage, was besonders wichtig ist den Lernenden zu vermitteln, wann, durch wen und in welcher Form das geschehen soll, zu Unstimmigkeiten zwischen AB untereinander bzw. auch zwischen Ihnen und der LO?
    - ➔ *Was waren/sind die verschiedenen Positionen? Wie wird mit diesen Differenzen umgegangen?*
  - Wie organisieren Sie innerhalb von Transportnet, dass sichergestellt ist, dass die Lernziele abgedeckt sind? Ist das ein Problem?
  - Mit was identifizieren sich die Lernenden? Eher dem Ausbildungsbetrieb oder eher mit Transportnet? Oder identifizieren sie sich einfach über den erlernten Beruf? Ist das innerhalb Ihres Betriebs überhaupt ein Thema?
    - ➔ *Was hat die Ausbildung Lernender in untersch. AB für eine Bedeutung für deren Berufsidentität?*
    - ➔ *Z.B. Führt der Einblick in verschiedene Berufe eher dazu, dass die Lernenden ein tieferes Verständnis für den Beruf entwickeln*

*oder wird das eher dadurch beschwert, weil Lernende so sehr mit anderem beschäftigt sind?*

6. Transportnet hat ja einige *Zusatzangebote* wie z. B: Transportnet-Woche, Basisausbildung, Lernendensitzungen, Laufbahncoaching, Infomarket, Profil Plus; dann Junior Teams als spezifische Ausbildungsform, und dann noch die Fachausbildungen sowie die Ausbildungsphilosophie Lebensunternehmer/in.
  - Welche Erfahrungen machen Sie damit?
  - Bitte sortieren Sie diese nach Relevanz von sinnvoll bis überflüssig. Begründungen?
7. Probleme; Lehrabbruch
  - Was sind so die typischen Probleme mit den Lernenden? Was machen Sie konkret bei Problemen? (Zuständigkeit bei Problemfällen; Arbeitsteilung) Können Sie von einem konkreten Fall erzählen?
  - Wie versuchen Sie, Lehrabbrüche zu verhindern?
  - Was kennzeichnet diejenigen Lernenden, welche zu den Sorgenkindern gehören?

#### **Beobachtungsfeld 4: Perspektiven nach Lehrabschluss**

8. Übernehmen Sie Lehrabgänger/innen, die ihre Ausbildung bei Transportnet gemacht haben?
  - NEIN:
    - Warum nicht?
    - Bieten Sie den Lehrabgänger/innen Unterstützung beim Einstieg in den Arbeitsmarkt?
    - Welches sind die „Sorgenkinder“?
  - JA:
    - Welche übernehmen Sie?
    - Wie gewinnen Sie diese?
    - Konkurrenz zu anderen AB?

#### **Schluss**

9. Zum Schluss des Interviews möchten wir Sie bitten, sich hier auf diesem Pfeil zu verorten: (Karte Zielsetzungen Lernendenausbildung)
10. Gibt es bzgl. der Themen, die wir besprochen haben, noch etwas, das Sie ergänzen möchten? Oder etwas, das noch nicht angesprochen wurde, was Sie aber wichtig finden?

#### **Leitfaden Leitorganisation**

## **Beobachtungsfeld 1: Akquise und Bindung von Ausbildungsbetrieben**

### 1. Wurzeln/Gründungsinitiative des Verbunds

Ihr LBV ist im Kontext xy, aus der Gründungsinitiative xy entstanden (kurz skizzieren).

- Wie bedeutsam ist für Ihren LBV dieser Entstehungskontext, diese Wurzeln für die Entwicklung in den letzten 10-12 Jahren gewesen?
- Wie hat er die Richtung beeinflusst, wenn wir die weitere Akquisition von AB und die Schwerpunkte bezüglich Berufe/Branche betrachten?
- In welche Richtung soll die Entwicklung zukünftig gehen? Wie versuchen Sie, den LBV abzusichern?
- Haben Sie versucht zu expandieren, oder eher zu konsolidieren? Wie? Weshalb (nicht)?

### 2. Akquise neuer Ausbildungsbetriebe

- Wie wichtig ist die Akquisition neuer AB für Ihren LBV?
- Wie gut gelingt es Ihnen, genügend neue AB zu akquirieren?
- Wie stellen Sie Ihren LBV dar? (WER sind Sie? WAS bieten Sie?)
- Ist es schwierig/einfach, neue AB zu gewinnen? Weshalb schwierig/einfach?
- Welche Rolle spielt die Möglichkeit, dass AB sich dank der Unterstützung durch die LO an der Lehrlingsausbildung (und damit an der Erzeugung von Nachwuchs) beteiligen können?

### 3. Bindung von Ausbildungsbetrieben

- Wie stellen Sie es an, dass AB eine gewisse Nähe (Identifikation) zu Ihrem LBV entwickeln und bei Ihrem LBV bleiben?
- Welche Bedingungen und Dienstleistungen sind wichtig, um die AB längerfristig zu gewinnen und an sich zu binden?
- Welches sind Problemstellungen und Gefahren, um Ihre AB längerfristig an sich zu binden?
- ➔ Welche Rolle spielen dabei Branche/Beruf, Größe des LBV, Geschichte/Trägerschaft und die damit verknüpfte Firmenphilosophie, Lernende und Finanzierungsfrage?

### 4. Fluktuation: Kündigung und Entlassung von Ausbildungsbetrieben

- Wie stark ist Ihr LBV vom Thema der Fluktuation betroffen?
- Haben in den letzten 2 Jahren wichtige AB den LBV verlassen? Weshalb?
- Gibt es auf der anderen Seite Situationen, wo Sie einen AB entlassen, weil die Ausbildungsqualität zu wünschen übrig liess?
- Welche Folgen hat die Kündigung von AB für Ihren LBV gehabt?

## Beobachtungsfeld 2: Rekrutierung und Selektion der Lernenden

➤ Karte hinlegen:

1. Zielsetzungen Lehrlingsrekrutierung (Firmenphilosophie)
2. Anwerbung und Rekrutierung der Lernenden (Lehrstellenmarketing)
3. Auswahl neuer Lernender: Selektionskriterien
4. Selektion der Lernenden
5. Abstimmung von LO und AB über die Zielgruppe an Lernenden

5. Zielsetzungen Lehrlingsrekrutierung (Firmenphilosophie)
  - Wenn Sie im Sinne eines Werbespots ganz kurz und verdichtet darstellen müssten, welche Firmenphilosophie Sie verfolgen bei der Rekrutierung und Selektion der Lernenden, wie würde dieser aussehen?
  - Welche Schwerpunkte setzen Sie bezüglich der Zielgruppe? (WEN suchen Sie?)
  - Wie stellen Sie Ihren LBV dar? (WER sind Sie? WAS bieten Sie?)
  - Worauf legen Sie Wert bei der Rekrutierung von Lernenden?
  - ➔ Gibt es hier Unterschiede zwischen den EFZ- und EBA-Ausbildungen?
  - ➔ Gibt es einen Prototyp von Jugendlichen, den Sie anpeilen (in bestimmten Berufen)? Was müssen die Jugendlichen unbedingt mitbringen? Weshalb diese Merkmale?
  - ➔ Wie gut gelingt es Ihnen, diese Gruppe erfolgreich zu rekrutieren?
  - ➔ Welches sind die Schwierigkeiten, Hindernisse?
    - Welche Bilder, "Messages" von Ihrem LBV wollen Sie vermitteln, und weshalb?
    - Womit genau werben Sie für eine Ausbildung in Ihrem Verbund?
  - ➔ Welche Elemente/ Aspekte etc. heben Sie dabei als besonders positiv hervor?
  - ➔ Mit welchen Argumenten versuchen Sie die Jugendlichen "zu locken"?
  - ➔ Sind Ihre Größe, Ausrichtung (Zusammensetzung Berufe, Branchenhomogenität), Trägerschaft, Firmenphilosophie Teil dieser Werbung?
6. Anwerbung und Rekrutierung der Lernenden
  - Mit welchen Mitteln und auf welchen Wegen machen Sie Jugendliche auf die Möglichkeit einer Ausbildung in Ihrem LBV aufmerksam? Veränderungen in den letzten Jahren?

- Inwiefern bewerben sich schliesslich jene Jugendlichen um einen Ausbildungsplatz in Ihrem LBV, die tatsächlich auch Ihrer Zielgruppe entsprechen?
- Wer sind Ihre Konkurrenten?
- ➔ Ist es schwierig, jene Jugendlichen zu gewinnen, die Sie anvisieren? Weshalb ja/nein?
- ➔ Haben dieser Erfolg/diese Schwierigkeiten mit Ihrer Größe, Ausrichtung (Zusammensetzung Berufe, Branchenhomogenität, ...), Trägerschaft, Firmenphilosophie zu tun? Weshalb?
- Wie viele Jugendliche unter all jenen, die sich bei Ihnen bewerben, kommen gemäß Ihren Selektionskriterien tatsächlich für eine Ausbildung in Ihrem LBV in Betracht?
- ➔ Ausreichend viele, zu viele oder zu wenige?
- ➔ In welchen Punkten gibt es eine hohe Entsprechung?
- ➔ In welchen Punkten gibt es tendenziell starke Abweichungen?
- ➔ Unterschiede nach Branchen/ Berufen?
  - Worin sehen Sie mögliche Gründe für dieses eher hohe/ niedrige Passungsverhältnis zwischen Ihrer Zielgruppe an Jugendlichen als künftige Lernende und jenen Jugendlichen, die sich bewerben?
- ➔ z.B. hoher Anspruch der Ausbildung, geringes Berufsprestige, geographische Lage des LBV, Konkurrenz durch andere Betriebe/ LBV, Größe (→ Sichtbarkeit) des LBV, Marketingstrategien, zu wenige Ressourcen, zu spezifische Zielgruppe.
- Inwiefern versuchen Sie im Rahmen Ihres Ausbildungsmarketings bestimmte Jugendliche ganz bewusst anzusprechen?
- ➔ Welche Ihrer Marketingstrategien sind besonders geeignet, um Ihre spezifische Zielgruppe zu erreichen? Inwiefern? Konkrete Erfahrungen hierzu?
  - Welches sind Ihre Konkurrent/Innen?
- ➔ Andere Betriebe? Andere Branchen? Schulische Bildungsgänge?
- ➔ Worin unterscheidet sich die Konkurrenz von Ihrem Angebot?
- ➔ Hat sich die Konkurrenzsituation verändert in den letzten Jahren?

## 7. Auswahl neuer Lernender: Selektionskriterien

Als nächstes interessieren wir uns für die Anforderungen, die Jugendliche erfüllen müssen, um eine Aussicht auf einen Ausbildungsplatz in Ihrem LBV zu haben.

- Welches sind die wichtigsten dieser Kriterien, und weshalb kommt diesen in Ihrem LBV ein so hoher Stellenwert zu?
- ➔ Was muss jeder künftige Lernende unbedingt mitbringen? Warum ist dies wichtig?

- ➔ Welche Fähigkeiten, Eigenschaften, "Merkmale" werden zudem als förderlich angesehen?
- ➔ Auf welchen konkreten Erfahrungen beruht diese Einschätzung?
- ➔ Unterschiede zwischen EBA- und EFZ-Lernenden?
  - Welche Kriterien haben weniger mit dem Beruf, sondern mit Anforderungen durch die Lehre im LBV zu tun?
  - Was ist ein absolutes No-Go (Eigenschaften, Fähigkeiten, "Merkmale") und führt zum Ausschluss von BewerberInnen? Konkrete Beispiele/ Erfahrungen/ Begründungen?
  - Falls sich unter den Bewerbern zu viele befinden, die Ihren Anforderungen entsprechen, welche Kriterien kommen dann zum Tragen?
- ➔ Haben Sie Zielsetzungen als Entscheidungskriterien (z.B. Richtung Geschlechterparität)
- ➔ Falls sich unter den Bewerbern zu wenige befinden, die Ihren Anforderungen entsprechen, was machen Sie? Bleiben Lehrstellen z.B. unbesetzt oder wird das Anspruchsniveau heruntergesetzt? Konkrete Beispiele!
  - Was kennzeichnet jene Lernende, die tendenziell als Sorgenkinder des LBV gelten? Begründung?
- ➔ Gibt es hier Unterschiede nach Branchen/ Berufen? Beispiele!
  - Gibt es Regelungen in Ihrem LBV zur Förderung bestimmter sozialer Gruppen?
- ➔ Beispiel Universität: Bei gleicher Qualifikation gilt es weiblichen Bewerbern den Vorzug zu geben, was auf eine Erhöhung der Frauenquote abzielt.
  - Inwiefern spielt DiversityManagement/ Politik bei der Selektion Ihrer Lernenden eine Rolle, und welchen sozialen Merkmalen kommt dabei welcher Stellenwert zu?
- ➔ Beispiele, Erfahrungen, Begründungen?
- ➔ Weshalb kommt Diversity Management/ Politik in der Selektion der Lernenden ein vergleichsweise hoher/ niedriger Stellenwert zu?
- ➔ Welche Änderungen hierzu sind geplant/ angedacht/ wünschenswert und inwiefern (nicht) realisierbar?
  - Gibt es eine untere/ obere Altersgrenze bei BewerberInnen? Begründung!
    - ➔ Inwiefern wird Alter sonst im Selektionsprozess relevant? Konkrete Beispiele!
    - ➔ Werden in bestimmten Branchen/ Berufen eher Frauen/ Männer, eher Schweizer oder Ausländer bevorzugt? Von LO oder LBV? Welche Erfahrungen gibt es hierzu?

## 8. Selektion der Lernenden

- *Karte hinlegen: Selektionsprozess Lernende (angepasst auf den jeweiligen LBV!)*

1. Bewerbungsunterlagen
2. Vorstellungsgespräch bei der Berufsbildungskoordinatorin
3. Schnupperlehre in einem der Verbundbetriebe
4. Aufnahme oder Abweisung

Zu Ihrem Selektionsprozess gehören ja die folgenden Phasen (=> Karte).

- Inwiefern gelingt es Ihnen, im Rahmen dieser XY Phasen aus dem Pool Ihrer BewerberInnen diejenigen Jugendlichen zu finden, die Ihrer Zielgruppe und damit dem Anforderungsprofil Ihres LBV bestmöglichst entsprechen?
- Konnten Sie im letzten Jahr alle Lehrstellen besetzen?
- ➔ In welchen Branchen/ Berufen war das besonders einfach bzw. schwierig? Begründung!
- ➔ Haben dieser Erfolg/diese Schwierigkeiten mit Ihrer Größe, Ausrichtung (Zusammensetzung Berufe, Branchenhomogenität, ...), Trägerschaft, Firmenphilosophie zu tun? Weshalb?
- Wie gut schätzen Sie Ihr Selektionsverfahren ein, um die geeigneten Lernenden zu finden?
  - ➔ Welcher Stellenwert kommt hier den einzelnen Phasen bzw. Verfahren im Rekrutierungsprozess zu?
  - ➔ Auf welcher Informationsgrundlage werden Aussagen darüber getroffen, inwiefern BewerberInnen Ihren Auswahlkriterien Kriterien entsprechen?
  - ➔ Ist Ihre Größe, Ausrichtung (Zusammensetzung Berufe, Branchenhomogenität), Trägerschaft von Vorteil/Nachteil für die Durchführung eines professionellen Selektionsverfahrens? Weshalb?
- Worin liegen die Vor- bzw. Nachteile Ihres Rekrutierungsprozesses im Vergleich zu jenen in konventionellen Ausbildungsbetrieben bzw. in anderen LBV?
  - ➔ Worin liegen die großen Unterschiede? Konkrete Beispiele!
  - ➔ Inwiefern wird das als Vor- oder Nachteil gesehen? Begründung!
- Auf welcher Stufe des Selektionsverfahrens werden welche Kriterien relevant und auf welcher Informationsgrundlage werden jeweils Aussagen darüber getroffen, inwieweit die BewerberInnen diesen Kriterien entsprechen?
  - ➔ Welches sind die zentralen Auswahlkriterien in der Phase 1/Phase 2/Phase 3?

- ➔ In welchen Phasen des Selektionsverfahrens wird z.B. Schulniveau, Alter etc. relevant?
- ➔ Wie werden diese Kriterien in den jeweiligen Phasen erhoben/erfasst?
- Welche Relevanz kommt den einzelnen Stufen im Selektionsprozess hinsichtlich der Frage zu, wie zuverlässig die "richtigen" BewerberInnen gefunden werden können?
- Welches sind Einflussfaktoren, die den Selektionsprozess erschweren/ verkomplizieren und in welchen konkreten Situationen zeigt sich das?
- Z.B. Größe des LBV, Branchenhomogenität oder -heterogenität, Trägerschaft
- Welche Veränderungen gab es im Laufe der Zeit beim Rekrutierungsprozess?
  - ➔ Welche Veränderungen sind von besonderer Bedeutung? Inwiefern/ Weshalb?
  - ➔ Inwiefern wirkten sich diese Veränderungen positiv oder negativ auf künftige Rekrutierungsprozesse aus?
  - ➔ Welche künftigen Veränderungen im Rekrutierungsprozess sind geplant? Begründung?
  - ➔ Welche Veränderungen im Rekrutierungsprozess wären wünschenswert, werden aber nicht ernsthaft in Betracht gezogen? Wieso wünschenswert? Wieso keine Umsetzung?

## 9. Abstimmung von LO und AB über die Zielgruppe der Lernenden

Für den LBV ist es ja eine Herausforderung, jene Lernenden zu gewinnen und zu selektionieren, die nicht nur den Anforderungen der Leitorganisation, sondern auch den Vorstellungen und Erwartungen der AB entsprechen.

- Wie sieht das bei Ihnen aus? Inwiefern und wo können die AB bei der Selektion mitreden? Wie nehmen sie Einfluss auf die Kriterien?
- In welchen Situationen kommt es zu Dissonanzen zwischen LO und AB bezüglich der erforderlichen Kompetenzen der Lernenden?
- Kommt es vor, dass ein AB einen Lernenden bei der Zuweisung im Rotationssystem zurückweist? Was geschieht dann?
- Über welche formellen und informellen Kanäle können AB jeweils Einfluss auf den Rekrutierungsprozess nehmen? (z.B. konkrete Jugendliche, welche beim AB schon ein Praktika/Schnupperlehre machten, werden der LO empfohlen)
  - ➔ Wieso werden den AB diese Möglichkeiten gegeben/erlaubt?
  - ➔ Welche Relevanz messen Sie diesen untersch. Kanälen bei?
  - ➔ Unterschiede nach Größe, Branche, Lehrberufe, Länge der Teilnahme von AB am LBV etc.?

- ➔ Beispiele und Begründungen?
- ➔ Wie viel Mitspracherecht fordern AB ein und wie viel wird ihnen tatsächlich zugestanden? Unterschiede nach Größe, Länge der Teilnahme am LBV etc.?
- Weshalb akzeptieren die AB die eingeschränkte Wahlfreiheit?
  - ➔ Wie erklären Sie sich die Akzeptanz von Jugendlichen, die den AB relativ unbekannt sind?
  - ➔ Wie ist das bei so genannten "Risikojugendlichen"?
  - ➔ Welches sind die im Hintergrund stehenden Überlegungen, wenn Sie einem AB eine konkrete Person zuteilen/vorschlagen? Was, wenn dieser Vorschlag auf Ablehnung stößt?
- Werden sehr schwierige Lernende "hinausgestellt", um dem Ruf des LBV nicht zu schaden?
- Verfahrensweise, wenn ein AB spezif. BewerberInnen (als Lernende für das 1. Lehrjahr) anfragt?

### **Beobachtungsfeld 3: Ausbildungs- und Betreuungskonzepte**

➤ *Karte hinlegen:*

1. Zielsetzungen Ausbildung und Betreuung (Firmenphilosophie)
2. Rotation als Ausbildungskonzept
3. Betreuungsprinzip
4. Berufs- und Betriebsidentitäten ("Kultur")
5. Lernsettings und Zusatzangebote

#### 10. Zielsetzungen Ausbildung und Betreuung (Firmenphilosophie)

- Wo legen Sie mit Ihrem LBV die Schwerpunkte in der Ausbildung und Betreuung der Lernenden? Was schreiben Sie auf Ihre Fahne? Weshalb?
- Zielsetzungen? Was für Menschen wollen Sie in die Arbeitswelt und die Gesellschaft entlassen? (Arbeitsethos, gesellschaftliche Verantwortung)
- Wie erleben Sie die Lernenden insgesamt während dieser Lehrzeit? Wovon profitieren sie? Womit identifizieren sie sich? Was bereitet ihnen Mühe?
- Welches sind die wichtigsten Ausbildungselemente für Sie, für die Betriebe, für die Lernenden?
- Wie gelingt es Ihnen, Ihre Ausbildungsphilosophie in die Ausbildungsbetriebe zu "implementieren", so dass diese die gleichen Ziele verfolgen wie Sie als LO?

#### 11. Rotation als Teil des Ausbildungskonzeptes

In Ihrem LBV haben Sie für verschiedene Berufe das Rotationsprinzip zwischen verschiedenen Ausbildungsberufen. Bei den Berufen XY ist das wegen den Basislehrjahren nur bedingt möglich (Angebote aufzählen, bei verschiedenen Systemen ein spezifisches auswählen und fokussieren).

- Zunächst interessiert uns nun, welchen Stellenwert die Rotation zwischen verschiedenen Ausbildungsbetrieben grundsätzlich als Teil Ihres Ausbildungskonzeptes hat. *Wieso haben Sie das Rotationsprinzip bei den Berufen XY? Welche Zielsetzungen verfolgen Sie mit der Rotation? Was ist der Gewinn?*
- Bei der Organisation der Rotation gilt es eine Vielzahl von Kriterien zu berücksichtigen und miteinander abzustimmen:
  - formale Kriterien (z.B. Lehrziele im betreffenden Lehrjahr)
  - Ausbildungsmöglichkeiten, -angebote der AB
  - Ansprüchen der AB (an die Lernenden, an Mitsprache)
  - Wünsche und Laufbahnaspekte der Lernenden
  - Weiteres ..?
- Wie machen Sie das? Worauf kommt es Ihrer Meinung nach bei der Planung und Organisation der Rotation besonders an, damit der LBV reibungslos funktioniert, alle Beteiligten zufrieden sind und die Ausbildung optimal verläuft?"
- Welche Vor- und Nachteile, welche Chancen und Problemstellungen des Rotationsprinzips sind für die Ausbildungsbetriebe, die Lernenden und die Qualität der Ausbildung vorhanden? Wann genau gibt es problematische Situationen beim Rotationsprinzip problematisch? Können Sie konkrete Beispiele nennen?

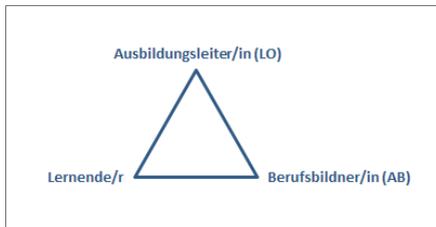
## 12. Betreuungsprinzip

Das Betreuungsprinzip sieht ja vor, dass einerseits in der Leitorganisation die Verantwortlichen für die Betreuung sind (Ausbildungsleiter/in; Berufsbildungs-koordinator/in), andererseits im Ausbildungsbetrieb selbst noch die Praxisausbildner/in oder Berufsbildner/in vor Ort ausbildet. Die AB geben aber einen wichtigen Teil Ihrer Ausbildungsverantwortung an die LO ab.

- Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit dieser geteilten Betreuung gemacht?
- Welches sind die Stärken, welches die Schwächen (für die Lernenden/den Ausbildungsbetrieb) dieser geteilten Betreuung?

➤ *Karte "Betreuungsprinzip" hinlegen:*

Abbildung 9: Karte Betreuungsprinzip in Lehrbetriebsverbänden



Quelle: Eigene Darstellung

### 13. Berufs- und Betriebsidentitäten ("Kultur")

Für den betrieblichen Zusammenhalt von LO und AB sowie die Integration der Lernenden sind der Aufbau von Berufs- und Betriebskulturen bzw. -identitäten wichtig. **Wie sieht das bei Ihnen aus?**

- Inwiefern identifizieren sich die AB mit dem LBV?
- Für die Lernenden geht es um den Aufbau von Berufs- und Betriebsidentität. Wie gelingt es dem LBV, die Lernenden in den LBV zu integrieren? Fühlen sich Lernende eher den AB, oder eher der LO zugehörig?

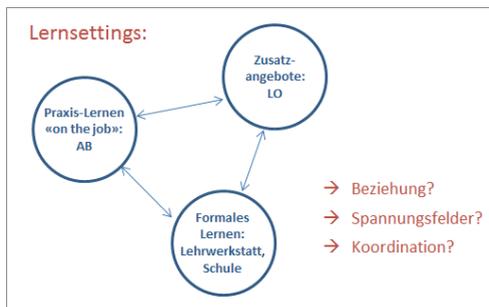
### 14. Lernsettings und Zusatzangebote

➤ Karte "Lernsettings und Zusatzangebote" hinlegen (Abbildung 10).

Sie sehen hier eine Darstellung, welche drei wichtige Eckpunkte der Ausbildung festhält. Das Lernen in der Praxis on the job, das didaktisierte geschützte Lernen in Schule und Lehrwerkstatt sowie als Zusatzangebote noch XY (Angebote nennen).

- Wie gewichten Sie diese drei Eckpunkte?
- Wo ergänzen sie sich problemlos und passen zueinander?
- Wo sind Spannungsfelder vorhanden, die spezifisch mit der Organisationsform eines LBV zu tun haben?

Abbildung 10: Karte Lernsettings und Zusatzangebote in Lehrbetriebsverbänden



Quelle: Eigene Darstellung

#### Beobachtungsfeld 4: Übergang in den Arbeitsmarkt

15. Zielsetzungen Lehrlingsausbildung (Firmenphilosophie)

➤ Karte "Zielsetzungen der Lehrlingsausbildung" hinlegen:



Die Lehrlingsausbildung ist dazu da, einerseits den zukünftigen Nachwuchs für eine Branche, für einen Beruf auszubilden, andererseits die Jugendlichen in die Arbeitswelt und die Gesellschaft zu integrieren. Diese Zielsetzungen schließen sich nicht aus, können aber dennoch unterschiedlich gewichtet werden, d.h. ein LBV kann mehr beim einen oder anderen Pol liegen.

- Wo verorten Sie Ihren LBV auf dieser Skala, und weshalb?
- Welche Rolle spielen Wurzeln u. Entstehungsgeschichte Ihres LBV für diese Ausrichtung?

16. Bildungsbedarfsanalyse (Quantität, Qualität, neue Berufe)

Ein LBV hat wohl längerfristig Bestand, wenn die Ausbildungsbetriebe an der Rekrutierung von Nachwuchs für ihren Betrieb oder zumindest die Branche interessiert sind, mit der gebotenen Ausbildungsqualität und den Lernenden zufrieden sind und einen Teil der Lehrlinge unmittelbar nach Lehrabschluss oder später übernehmen können oder wollen. Wir würden nun gerne von Ihnen wissen, wie das in Ihrem LBV aussieht.

Beginnen wir mit der Bildungsbedarfsanalyse bei den Ausbildungsbetrieben. Dazu gehören die Frage der Quantität und Qualität der Qualifikationen sowie die Frage der Ausbildung in neuen Berufen. *Wie sieht das bei Ihnen aus? Machen Sie Bedarfsanalysen?*

17. Vorbereitung der Lernenden auf den Arbeitsmarkt, Weiterbildung, lebenslanges Lernen
  - Wie bereitet Sie die Lernenden auf den Übergang in den Arbeitsmarkt vor?
  - Welche Maßnahmen, welches Engagement haben Sie, um Lernenden den Übergang in den Arbeitsmarkt zu erleichtern?
  - Warum bietet die LO bestimmte Ausbildungsangebot wie z.B. Karriereplanungen an?
18. Einflussnahme durch Ausbildungsbetriebe auf Ausbildung, AM-Vorbereitung?
  - Inwiefern interessieren sich die Ausbildungsbetriebe für die Ausbildungskonzepte und Ausbildungsqualität der LO?
  - Welches sind ihre Interessen? Wo und wie bringen sie sie ins Spiel?
19. Übernahme der Lernenden durch die Ausbildungsbetriebe
  - Übernimmt der Betrieb die Lernenden nach Ausbildungsabschluss?
  - Haben die Lernenden Interesse, nach Lehrabschluss in einem AB zu arbeiten und Karriere zu machen in dieser Branche/in diesem Beruf? "Produzieren" Sie genügend Nachwuchs?
  - Warum/Wann werden Lernende von AB übernommen/nicht über-nommen?
    - ➔ Welche Faktoren sind wichtig für eine Übernahme (Lehrjahr im AB, Leistung, Geschlecht, Ethnie, Alter u.a.)? Beispiele?
  - Stimmen Angebot/Nachfrage an ausgebildeten Arbeitskräften überein? Welche Problemlagen gibt es? Wodurch entstehen sie?
20. Konkurrenz um Lernende zwischen Ausbildungsbetrieben
  - Gibt es zwischen Ausbildungsbetrieben Konkurrenz um Lernende? Wie äußert sich diese? Gibt es in der Folge problematische Situationen? Belastet dies das Gefüge des LBV?
  - Um welche Lernende entsteht Konkurrenz?

### **Schluss teil**

- Gibt es bzgl. der Themen, die wir besprochen haben, noch etwas, das Sie ergänzen möchten? Oder etwas, das noch nicht angesprochen wurde, was Sie aber wichtig finden?

## **Vereinbarungen Durchführung wöchentlicher Lehrtag und Bildungstag (Sandro, Transportnet)**

### **Vereinbarung Durchführung wöchentlicher „Lehrtag“**

Der Lehrplatz (Ausbildungsbetriebe x, y und z) und der Lehrbetrieb (Transportnet) vereinbaren folgendes:

- Es wird wöchentlich ein „Lehrtag“, jeweils am Freitag (falls nicht möglich gilt die Dauer von 8 Stunden und 12 Minuten pro Woche) durchgeführt.
- Der „Lehrtag“ dauert 8 Stunden und 12 Minuten.
- Der „Lehrtag“ dient den Lernenden dazu, sich auf das Qualifikationsverfahren vorzubereiten. Dabei werden die Leistungsziele (Bildungsplan, Verband Schweizer Reinigungsunternehmen) und die Methodensysteme (gemäß Vorgaben der Überbetrieblichen Kurse GERE EFZ 1,2 & 3, Verband Schweizer Reinigungsunternehmen) mit den Lernenden bearbeitet, diese müssen bis Ende 2. Lehrjahr vollständig durchgeführt & verstanden werden.
- Im 3. Lehrjahr werden die Methodensysteme und die Leistungsziele vollständig wiederholt.
- Die Lernenden verpflichten sich, den Lehrtag zu besuchen und benutzen auch die theoretischen Inputs der Berufsschule.
- Ein Nichtbesuch ist nur während abgemachten Ferien, Kompensationsstagen, Krankheit und Unfall möglich.
- Der Berufsbildner verpflichtet sich, während dem „Lehrtag“ anwesend zu sein.
- Zur Qualitätskontrolle dienen regelmäßige Sitzungen (z.B. Kontrolle Bildungsplan, Erreichen der Lernziele, usw.), die jede zweite Woche im Monat während dem Lehrtag stattfinden.
- Der Lehrplatz informiert monatlich den Lehrbetrieb über den Stand der erreichten Lernziele.

Hiermit verpflichten sich der Lehrplatz und der Lehrbetrieb, dass der Lehrtag ab 23.04.13 bis zum 14.05.14 wöchentlich durchgeführt wird und dabei die Lernziele und die professionelle Ausbildung der Lernenden im Vordergrund stehen. Diese Vereinbarung verfällt am Dienstag, den 14.05.2013 um 17.00 Uhr. Ansonsten werden weitere Schritte unternommen.

Ort und Datum:

Lehrbetrieb, Ausbildungsleiter:

Lehrort, Berufsbildner:

**Lernende:**

## **Vereinbarung Durchführung Bildungsplan (Verband Schweizer Reinigungsunternehmen)**

Der Lehrplatz (Ausbildungsbetriebe x, y und z) und der Lehrbetrieb (Transportnet) vereinbaren folgendes:

- Der Bildungsplan (nach GERE EFZ, Verband Schweizer Reinigungsunternehmen) wird jeweils am Freitag bearbeitet.
- Zur Bearbeitung des Bildungsplans dienen (jede zweite Woche im Monat) regelmäßige Sitzungen (mindestens 1 Stunde).
- Der Berufsbildner verpflichtet sich während den Sitzungen anwesend zu sein.
- Die Lernenden (Sandro und Dominique) verpflichten sich, während den Sitzungen anwesend zu sein.
- Ein Nichtbesuch ist nur während abgemachten Ferien, Kompensationsstagen, Krankheit und Unfall möglich.
- Der Lehrplatz informiert monatlich den Lehrbetrieb über den Stand der erreichten Lernziele.
- Der Bildungsplan (Verband Schweizer Reinigungsunternehmen) muss bis Ende 2. Lehrjahr vollständig durchgeführt & verstanden werden.
- Der Bildungsplan (Verband Schweizer Reinigungsunternehmen) muss im 3. Lehrjahr vollständig durchgeführt, verstanden und wiederholt werden.

Hiermit verpflichten sich der Lehrplatz und der Lehrbetrieb, dass der Bildungsplan ab 23.04.13 bis zum 14.05.14 jede zweite Woche durchgeführt wird und dabei die Lernziele und die professionelle Ausbildung der Lernenden im Vordergrund stehen.

Diese Bestätigung verfällt am Dienstag, den 14.05.2013 um 17.00 Uhr. Ansonsten werden weitere Schritte unternommen.

Ort und Datum:

Lehrbetrieb, Ausbildungsleiter:

Lehrort, Berufsbildner:

Lernende: