



Vergleichende Betrachtungen zur Nutzung der Durchlässigkeit in Bildungssystemen: Die Kategorisierung von Anschlusslösungen beim Übergang in die nachobligatorische Ausbildung

Albert Dügge & Dominique Oesch

Pädagogische Hochschule FHNW Basel

Abstract

Permeability of the educational system is a central postulate in modern education politics in both Germany and Switzerland. Endeavors for permeability do not only include the structural integrability of different educational programs, but also the wish to harness learner's full potential within a given system. Not surprisingly, the transition from compulsory to non-compulsory education plays a crucial role for educational biographies in both countries. It is at this juncture, when young learners can not only choose between academic, vocational or semi-vocational programs, but also between high, middle or low aspirational levels within these three kinds of non-compulsory education.

The paper will focus on three central questions, while comparing the two national systems: First, how can the various offerings of non-compulsory secondary education be categorized? Second, what kind of utilization patterns can be observed among different groups? Third, how can the different learner groups be categorized in terms of the individual educational characteristics?

In order to answer these questions, the authors propose the use of a system integrating categorization matrix, which can then be used as a base for system comparison and discussion. It can be shown, that even though the two systems show structural comparability, a plausible explanation of permeability and transition to upper secondary education cannot ignore local structural aspects and national contexts.

Einleitung

In der Schweiz und in Deutschland ist Durchlässigkeit gegenwärtig bildungstheoretisch und bildungspolitisch ein zentrales Thema (Bellenberg, 2012; Bertelsmann Stiftung, 2014; Bundesverfassung Schweiz, 1999 [Stand: 2014]; EDK, 2011; Fend, 2014). Schon ein Blick in die nationalen Bildungsberichterstattungen macht deut-

lich, dass in beiden Ländern erhebliche Anstrengungen unternommen werden, Lernenden Ausbildungswege zu öffnen, die ihnen erlauben, individuelle Fähigkeits- und Entwicklungspotenziale optimal zu nutzen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014; SKBF, 2014). Dies erfordert durchlässige Bildungssysteme und damit beispielsweise Möglichkeiten für Lernende, zwischen oder innerhalb von Bildungsstufen zu wechseln. In niveaugegliederten Bildungssystemen, wie sie für die Schweiz und Deutschland charakteristisch sind, ist dies besonders relevant, weil hier Bildungsbiografien in Abhängigkeit von der gegliederten Struktur bzw. von darin bestehenden Übergängen gestaltet werden müssen. Dies ist mit der Aufgabe verbunden, Übertrittsentscheidungen zu treffen, beispielsweise beim Übergang von einer integriert geführten Primarstufe in eine gegliederte und damit niveau-separierte Sekundarstufe I oder beim Eintritt in die postobligatorische Ausbildung. Solche Entscheidungen zu treffen ist bildungsbiografisch aber nicht unproblematisch, weil sie in erheblichem Ausmaß von familialen Bildungsaspirationen beeinflusst sein können, und zwar unabhängig von der individuellen Leistungsfähigkeit und auch weil Leistungsverläufe und Entwicklungsprozesse nur unscharf prognostiziert werden können (Kronig, 2007; Mauthe & Rösner, 1998; Trautwein, Baeriswyl, Lüdtke & Wandeler, 2008). Getroffene Entscheidungen können also wenig adaptiv sein, sodass Bestrebungen als sinnvoll erscheinen, Bildungswege neu ausrichten oder anpassen zu können (Deutscher Bildungsrat, 1970; Maaz, 2006). Dies ist gerade im Kontext des Übergangs von der obligatorischen Schule in die postobligatorische Ausbildung zu bedenken, weil sich Lernende neben einem ihnen angemessenen Ausbildungsniveau auch für die Art entscheiden müssen, in der sie ihre postobligatorische Ausbildung beginnen wollen. Diese kann beispielsweise dual organisiert und damit eher beruflich orientiert sein oder vollzeitschulisch angeboten werden, ohne weiter ausdifferenzierten Berufsfeldbezug (Berufsbildungsgesetz (BBG), 2015; Cortina, Baumert, Leschinsky, Mayer & Trommer, 2003; EDK, 2015; Glauser, 2015). Beim Übergang in die postobligatorische Ausbildung treffen Heranwachsende also mehr oder weniger explizit eine Art zweifachen Entscheid: einmal für das angestrebte Ausbildungsniveau und einmal für die Ausbildungsart. Dieser niveau- bzw. artspezifische Entscheid ist ein zentraler Eckwert, an dem die Nutzung der Durchlässigkeit beurteilt werden kann. Gelingt es, Ausbildungsangebote der Sekundarstufe II auf der Folie dieser Kriterien zu gruppieren, lassen sich Bildungssysteme vergleichend betrachten, also beispielsweise mit Blick auf Häufigkeitsverteilungen. Ebenso lassen sich darüber hinaus diese Wahl- oder Nutzungsgruppen hinsichtlich ausgewählter Merkmale beschreiben, beispielsweise mit Blick auf Leistungs- oder Herkunftsmerkmale. Dies nimmt neben der familiären Herkunft auch die Sekundarstufe I in den Blick und beachtet somit den Übergang als Prozess. Der vorliegende Beitrag ist thematisch im über-

gangsspezifischen Kontext von Kategorisierungen von Ausbildungsangeboten sowie sich daraus ergebenden deskriptiven Analysen zu Nutzungshäufigkeiten oder Gruppencharakterisierungen verortet. Als erstes wird dargestellt, wie Ausbildungsangebote, in denen Lernende ihre postobligatorische Ausbildung beginnen können, systemübergreifend kategorisiert werden können. Ein zweiter Aspekt fokussiert die Nutzungshäufigkeit der (kategorisierten) Angebote, und zwar bezüglich Ausbildungsniveau und Ausbildungsart. Es werden also Nutzungsgruppen gebildet, die systemimmanente oder systemvergleichende Häufigkeitsanalysen ermöglichen. Drittens wird angestrebt, diese Nutzungsgruppen unter Einbezug von übergangsrelevanten Merkmalen zu charakterisieren. Diesbezüglich ist die Frage forschungsleitend, inwiefern sich diese Nutzungsgruppen innerhalb der Systeme bzw. zwischen ihnen unter Einbezug von übergangsrelevanten Merkmalen wie beispielsweise schulischen Leistungsmaßen unterscheiden. Insgesamt werden deskriptiv gestützte Hinweise auf systemspezifische oder -übergreifende Formen und Funktionen der Durchlässigkeit erwartet, die unter Einbezug lokaler Kontextfaktoren kritisch diskutiert werden können. Dies kann für die Steuerung von Bildungssystemen von hoher Bedeutung sein, besonders wenn ein systemvergleichender Blick unterschiedliche Nutzungsmuster bzw. -profile offenbart.

Zur Klärung dieser Fragen werden Daten der laufenden, binationalen TIDES-Studie (Transitions in Different Educational Systems)¹ herangezogen. Diese Studie hat zum Ziel, die Nutzung von Öffnungsoptionen in unterschiedlichen Bildungssystemen zu analysieren (Kanton Basel-Stadt/CH; Region Deutschfreiburg/CH; Baden-Württemberg/D). Die folgenden Ausführungen werden mit einer übergangsspezifischen Konturierung des Durchlässigkeitsbegriffs eingeleitet (Abschnitt 1). Anschließend erfolgt, in einem zweiten Abschnitt, eine systemspezifische Betrachtung von Durchlässigkeitsdimensionen am Übergang in die postobligatorische Ausbildung, gefolgt von einem dritten Abschnitt, der die Entwicklung der Kategorienmatrix und erste beschreibende Einschätzungen bezüglich der erfolgten Zuteilungen zu den Angeboten aufzeigt. Bevor dann in einem letzten Abschnitt der Entwicklungsprozess und die Relevanz der Matrix rück- und ausblickend diskutiert werden (Abschnitt 6), zeigen deskriptive Analysen erste Häufigkeitsverteilungen, die einerseits abbilden, welche Angebote in jedem System wie häufig gewählt wurden (Abschnitt 4). Ebenfalls zeigen weitergehende Analysen, wie sich die verschiedenen Gruppen aufgrund von Herkunfts-, Leistungs-, bzw. von motivationalen oder schulstrukturellen Merkmalen charakterisieren lassen (Abschnitt 5). Hierzu liegen Vollerhebungen der beiden Schweizer Systeme vor, für Baden-Württemberg besteht eine repräsentativ² erhobene Stichprobe (Abschnitt 4).

1. Durchlässigkeit am Übergang: Begriffliche Ausdifferenzierung

Als grundlegende Idee durchlässiger Bildungsstrukturen kann die Förderung flexibler Ausbildungswege gelten und somit auch die Flexibilisierung individueller Bildungsmobilität (Deutscher Bildungsrat, 1970; Frommberger, 2009; Maaz, 2006; Trautwein et al., 2008). Neben der Möglichkeit von Schulwechsellern aufgrund von inadäquaten Selektionsentscheidungen ist unumstritten, dass kein Bildungsgang ohne Möglichkeiten beendet werden soll, weitere schulische Qualifizierungen voranbringen zu können (Mauthe & Rösner, 1998). Aus dieser individuellen Perspektive wird also die Option, getroffene Bildungsentscheidungen revidieren oder neu treffen zu können, als Hauptziel der Durchlässigkeit genannt (Deutscher Bildungsrat, 1970; Köller, Baumert, Cortina, Trautwein & Watermann, 2004; Maaz, 2006). Davon ausgehend wird hier Durchlässigkeit zunächst eher allgemein als jegliche Art von Wechsel- und Übergangsmöglichkeiten im Bildungssystem verstanden (Criblez & Montanaro-Batliner, 2012; Frommberger, 2009; Mauthe & Rösner, 1998; Trautwein et al., 2008). Bei konkretisierendem Blick auf Bildungssysteme erweist sich aber eine weitere Differenzierung als sinnvoll. Oft und verbreitet wird zwischen *vertikaler* oder *horizontaler* Durchlässigkeit unterschieden. Als vertikale Durchlässigkeit werden Wechselbewegungen *zwischen* den Schulstufen (also beispielsweise *bei Übergängen*) bezeichnet, während die Wechsel zwischen verschiedenen Bildungsgängen respektive Bildungsangeboten *innerhalb* der Schulstufen als horizontale Durchlässigkeit bezeichnet werden (Criblez & Montanaro-Batliner, 2012; Hansen, Rösner & Weissbach, 1986). Im Gegensatz zu diesen beiden bekannteren Durchlässigkeitsformen kann zudem, in Anlehnung an Mauthe und Rösner (1998), eine bisher eher wenig rezipierte (meta-)theoretische Unterscheidung in *potenzielle* und *realisierte* Durchlässigkeit vorgenommen werden (Oesch, 2016). Die potenzielle Durchlässigkeit benennt die gesetzliche und reglementarische Definition durchlässiger Strukturen und legt somit die mögliche Nutzung der Durchlässigkeit eines Bildungssystems fest. Die realisierte Durchlässigkeit hingegen verweist auf die soziale Realität im Sinne der faktischen Mobilität. Dies sind die tatsächlich erfolgten Wechselbewegungen, also die Nutzungsformen der Durchlässigkeit, in einem System. So bilden beispielsweise Schulgesetze, Verordnungen, Regelungen oder in der Verfassung verankerte Bildungsartikel die Grundlage der potenziellen Durchlässigkeit, während die Bestimmung der realisierten Durchlässigkeit auf den tatsächlichen Mobilitätsquoten beruht. Die realisierte Durchlässigkeit lässt sich bezüglich Auf- bzw. Abstiegen weiter ausdifferenzieren, weil in deutschen und schweizerischen Bildungssystemen unterschiedliche Anforderungs- (Schultyp mit Grundanforderungen respektive mit erweiterten Anforderungen) oder Zertifizierungsniveaus (Zertifizierung befähigt zu einer anforderungsniedrigeren,

-gleichen oder -höheren Anschlusslösung) bestehen und somit Wechsel in ‚höhere‘ respektive ‚niedrigere‘ Niveaus festgestellt werden können. Werden Aufstiege positiv konnotiert, können Bildungssysteme, in denen mehr Auf- als Abstiege bestehen oder in denen Auf- und Abstiege im Gleichgewicht sind, als *positiv durchlässig* beschrieben werden. Finden sich hingegen mehr Ab- als Aufstiege, verweist dies auf eine *negative Durchlässigkeit* (Mauthe & Rösner, 1998; Oesch, 2016) (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Formen der Durchlässigkeit

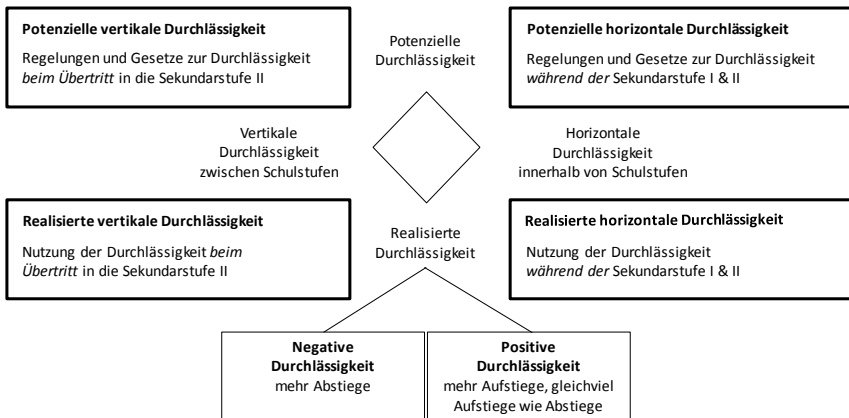
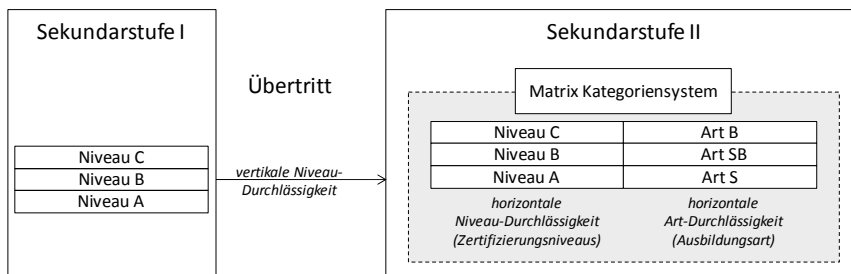


Abbildung 1 visualisiert die Zusammenhänge der genannten Durchlässigkeitsformen. So umfasst die potenzielle, vertikale Durchlässigkeit Regelungen und Gesetze zur Durchlässigkeit zu Stufenübergängen, im vorliegenden Fall zum Übertritt in die Sekundarstufe II. Die realisierte vertikale Durchlässigkeit beschreibt die Nutzung der Anschlusslösungen bei diesem Übertritt. Die potenzielle horizontale Durchlässigkeit wird in Form von Regelungen und Gesetzen zur Mobilität und Wechselmöglichkeiten innerhalb der Sekundarstufe I sowie innerhalb der Sekundarstufe II festgehalten, wohingegen die realisierte horizontale Durchlässigkeit die Bildungsmobilität innerhalb dieser Schulstufen umfasst. Können zwischen den Bildungsangeboten verschiedene Anforderungs- oder Zertifizierungsniveaus ausgemacht werden, kann die realisierte Durchlässigkeit in Abhängigkeit von erfolgten Auf- oder Abstiegen als negativ oder positiv qualifiziert werden (Oesch, 2016).

2. Durchlässigkeit in systemspezifischen Kontexten des Übergangs

Die Ausdifferenzierung der Durchlässigkeit auf die Dimensionen horizontal/vertikal, potenziell/realisiert und positiv/negativ muss nun systemspezifisch kontextualisiert werden, sodass die konkrete Implementierung der Durchlässigkeit am Übergang in die postobligatorische Ausbildung sichtbar wird. Mit Blick auf die hier untersuchten Systeme, einerseits die beiden schweizerischen Kontexte Basel-Stadt bzw. der deutschsprachige Teil des Kantons Freiburg (nachfolgend Deutsch-Freiburg) und andererseits das deutsche Bundesland Baden-Württemberg, können damit Voraussetzungen verdeutlicht werden, in die Bildungsbiografien eingebettet sind. Dabei spielen bezüglich dieser Systeme die niveaudifferenzierten Bildungsgänge auf der Sekundarstufe I eine zentrale Rolle, weil sie strukturell auf ebenfalls niveaudifferenziert geführte Ausbildungsangebote auf der Sekundarstufe II verweisen (Fend, 2006). Diese allokativen Betrachtung geht davon aus, dass die Anforderungsniveaus der Sekundarstufe I auf korrespondierende Anforderungs- und Zertifizierungsniveaus auf Sekundarstufe II vorbereiten. Unter dieser Prämisse können Wechsel, die beim Übertritt in die Sekundarstufe II zwischen den Niveaus erfolgen, als *Niveau-Durchlässigkeit* verstanden werden. Dies verweist auf eine zentrale Dimension zur Einschätzung der Durchlässigkeit, weil dadurch Bildungsdynamiken als Auf- oder Abstiege oder auch als Formen des Verbleibs abgebildet werden können (vgl. positive/negative Durchlässigkeit). Ein weiteres Spezifikum der in Deutschland und der Schweiz untersuchten Bildungssysteme ist das ähnlich gestaltete Berufsbildungssystem auf Sekundarstufe II. Dieses unterscheidet grob eingeteilt berufliche, schulisch-berufliche oder schulische Ausbildungswege, sodass Lernende am Übergang selbst nicht nur über die Frage nach dem Niveau entscheiden, sondern auch über die Art befinden müssen, in der sie die Ausbildung absolvieren wollen. Daraus ergibt sich für die Durchlässigkeitsanalyse eine *Art-Durchlässigkeit* als weitere, übergangsspezifische Dimension. Damit fließen in den Übergangsentcheidungen mehr oder weniger explizit beide Aspekte ein, einerseits die Frage nach dem anzustrebenden Ausbildungsniveau und andererseits jene nach der Art, wie die Ausbildung absolviert wird. Vorerst kann der Fokus auf die vertikale Durchlässigkeit beim Übergang in die Sekundarstufe II aber nur die Niveaudimension in den Blick nehmen, weil Wechseldynamiken zwischen der Art der Ausbildung oder auch kombinierte Wechsel erst möglich werden, nachdem die Ausbildung auf Sekundarstufe II begonnen wurde. Erst dann kann vielleicht von einer beruflich orientierten Lehre in ein niveau-entsprechendes schulisch orientiertes Angebot gewechselt werden, was einer horizontalen Durchlässigkeit entspricht (vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Analysemöglichkeiten der Durchlässigkeit nach der obligatorischen Schulzeit und Verortung der Analysematrix im Bildungssystem



Legende: Niveau C = anforderungsniedrige Abteilung/niedrig-zertifizierende Angebote; Niveau B = anforderungsmittlere Abteilung/mittel-zertifizierende Angebote; Niveau A = anforderungshöchste Abteilung/hoch-zertifizierende Angebote; Art B = beruflich orientierte Angebote; Art SB = schulisch-beruflich orientierte Angebote (Mischkategorie); Art S = schulisch orientierte Angebote.

Werden im Kontext von Niveau- und Art-Durchlässigkeit mehrere Bildungssysteme parallel betrachtet, dient eine Matrix, die alle in einem System bestehenden Angebote synoptisch integriert, als Grundlage für Durchlässigkeitsanalysen. Auf dieser Grundlage lässt sich beispielsweise darstellen, wieviel Lernende an diesem Übergang Niveauwechsel vollziehen oder niveaustabil bleiben. Es können aber auch Wechselbewegungen nachgezeichnet werden, die nach dem Übertritt und somit innerhalb der postobligatorischen Ausbildung erfolgen. Insgesamt ermöglicht eine solche Analysematrix also, bildungsbiografische Verläufe in unterschiedlichen Bildungssystemen systemspezifisch oder systemvergleichend darzustellen. Dies lässt Einsichten in Nutzungsaspekte der Durchlässigkeit zu, die nicht nur beschreibend sein können, sondern auch mit Blick auf bestimmte Kriterien empirisch zu prüfen sind, beispielsweise bezüglich der Frage, ob sich erwartete Leistungsentwicklungen nach einem vorgenommenen Wechsel zeigen, oder ob sich bei Wechselbewegungen Herkunftseffekte abschwächen oder verstärken (Ditton, 2013; Fend, 2014; Maaz, Nagy, Trautwein, Watermann & Köller, 2004; Oesch, 2016; Schuchart, 2013; Trautwein, Nagy & Maaz, 2011).

Gelingt ein Kategoriensystem, das niveau- und artspezifische Formen der Durchlässigkeit abzubilden vermag, können Analysen zu Niveauwechseln zwischen und/oder innerhalb von Schulstufen gleichermassen erfolgen, wie sich auch Betrachtungen zu Wechseln bezüglich der Ausbildungsart anbieten. Kombinierte Wechsel verweisen zusätzlich auf Bildungsdynamiken, die vielleicht Hinweise für die Durchlässigkeitssteuerung vor, am oder auch nach dem Übergang geben können. Wenn bei diesen Betrachtungen quantitative Befunde und damit Häufigkeits-

verteilungen inhaltlich ergänzt werden, lassen sich verschiedene Nutzungsgruppen charakterisieren, und zwar unter einer systemvergleichenden Perspektive. Ein erster Eindruck wird hierzu angestrebt, und zwar indem übergangsrelevante Merkmale, wie das auf der Sekundarstufe I absolvierte Schulniveau, das in Noten festgehaltene Leistungsmaß, das kognitive Fähigkeitspotenzial, der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie sowie die schulische Selbstwirksamkeit in die Analysen einbezogen werden. Mit Blick auf diese Merkmale zeigen Hupka-Brunner und Wohlgemuth (2014) anhand der Schweizer Jugendlängsschnittstudie TREE deutlich, dass das auf der Sekundarstufe I absolvierte Anforderungsniveau die Wahl beziehungsweise die Chance, eine Ausbildung auf Sekundarstufe II zu beginnen, stark beeinflusst, und zwar unabhängig von der sozialen Herkunft und den individuellen Kompetenzen der Jugendlichen. Ähnlich thematisieren Maaz et al. (2004) in diesem Kontext unterschiedliche theoretische Zugänge zur Erklärung von sozialschichtabhängigen Bildungsentscheidungen. Sie diskutieren soziologische und psychologische Ansätze, wobei erstere insbesondere den sozioökonomischen Hintergrund und die dadurch geprägten schulischen Leistungen in den Blick nehmen, letztere hierzu ebenfalls psychologische Merkmale einbeziehen, wie beispielsweise aufgabenbezogene Kompetenzüberzeugungen oder individuelle Selbstwirksamkeitserwartungen (als Teil persönlicher Selbstschemata). Selbstwirksamkeitserwartungen, kognitive Fähigkeiten, der sozioökonomischer Status und auch die Schulnoten haben sich überdies in Oesch (2016) schulstufen-getrennten Analysen zur TIDES-Studie als übertrittrelevante Merkmale herausgestellt.

3. Kategorisierungsmatrix

Die folgende Matrix stellt einen Versuch dar, die zu Beginn der postobligatorischen Ausbildung bestehenden Ausbildungsangebote mit Blick auf das Ausbildungsniveau und die Ausbildungsart zu kategorisieren. Damit nimmt sie jene zwei Dimensionen in den Blick, die für föderal geprägte Bildungssysteme charakteristisch und vor allem durchlässigkeitsrelevant sind.

3.1 Dimensionen der Differenzierung: Niveau und Art

Die vorgenommene Niveaueinstufung der zu Beginn der Sekundarstufe II-Ausbildung bestehenden Bildungsangebote basiert grundsätzlich auf der ISCED-97-Klassifizierung (International Standard Classification of Education; UNESCO, 2006). Darin werden Bildungsangebote der Sekundarstufe II auf drei Programmtypen mit unterschiedlichen Zertifizierungsniveaus aufgeteilt, mit denen unterschiedlich qualifizierende Anschlussmöglichkeiten verbunden sind. *3A-Programme* beinhalten Bildungsangebote, die zum Hochschulbereich führen, *3B-Programme*

führen zur höheren Berufsbildung und *3C-Programme* führen zum Eintritt ins Erwerbsleben (OECD, 1999; UNESCO, 2006). Die weiterentwickelte ISCED-11-Klassifizierung nimmt zusätzlich eine inhaltliche Differenzierung vor, und zwar zweigeteilt entlang der Differenzierung in allgemeinbildende (ISCED 34) und berufsbildende (ISCED 35) Angebote (BFS, 2015). Diese werden wiederum niveaubezogen in Subkategorien ausdifferenziert. Damit können neu die früheren 3C-Programme weiter aufgegliedert werden, und zwar in die Kategorien ‚ungenügend für den Abschluss der Sekundarstufe II‘ (allgemeinbildend: ISCED 341, berufsbildend: ISCED 351), ‚partieller Abschluss der Sekundarstufe II‘ (allgemeinbildend: ISCED 342, berufsbildend: ISCED 352) und ‚genügend für den Abschluss der Sekundarstufe II‘ (allgemeinbildend: ISCED 343, berufsbildend: ISCED 353). Diese drei Teilprogramme sind allesamt ohne direkten Zugang zur Tertiärstufe definiert.

Auf der Grundlage dieser beiden Klassifizierungen (ISCED 97; ISCED 11) wurden im vorliegenden Vorschlag sämtliche Bildungsmöglichkeiten der drei untersuchten Systeme nach der obligatorischen Schulzeit klassifiziert. Dies erforderte Lösungen zu finden, die von den ursprünglichen Kategorisierungsvorlagen abweichen, weil beispielsweise in der vorgeschlagenen Matrix auch zehnte Schuljahre auf Sekundarstufe I zu den Anschlusslösungen nach der obligatorischen Schulzeit gezählt und deshalb darin integriert werden. Grundsätzlich wurde aber an der Dreigliedrigkeit festgehalten und damit auch an der Definition von *A-Niveau*-Angeboten als Ausbildungswege, die zur Hochschulausbildung führen. Dies sind beispielsweise das Abitur in Deutschland oder die allgemeine oder berufliche Maturität in der Schweiz (Tertiär A). Zum *B-Niveau* zählen alle Bildungsangebote der sogenannten höheren Berufsbildung. Sie öffnen nach Abschluss beispielsweise den Weg zu einer höheren Fachschule (Tertiär B). Das *C-Niveau* integriert alle Angebote, die entweder noch zu einem Abschluss auf Sekundarstufe I, direkt ins Erwerbsleben oder hin zu anderen Angeboten auf Sekundarstufe II führen. Dies sind beispielsweise EBA-Ausbildungen (eidgenössisches Berufsattest) oder gewisse Brückenangebote, die der Kompensation schulischer Defizite, der Verbesserung landessprachlicher Kenntnisse bei nicht deutscher Muttersprache oder der spezifischen beruflichen Orientierung dienen. Damit umfasst das C-Niveau in der Kategorisierungsmatrix ein breiteres Spektrum an Bildungsangeboten als in der herangezogenen ISCED-97-Klassifizierung vorgesehen ist.

Wie bereits angedeutet, wurde mit der ISCED-Aktualisierung im Jahre 2011, die neu zwischen allgemeinbildenden bzw. berufsbildenden Angeboten unterscheidet, eine grundlegende Anpassung hinsichtlich der Ausbildungsart vorgenommen. Damit rückt eine inhaltliche Differenzierung in den Blick, die, wie ebenfalls gesehen werden konnte, für die Einschätzung der Nutzung der Durchlässigkeit beim Eintritt

in die postobligatorische Ausbildung in beiden Ländern bedeutsam ist. In beiden Ländern bestehen aber zahlreiche Bildungsangebote, die weder eindeutig dem beruflichen noch dem schulischen Bereich zugeordnet werden können, sodass sich eine weitere Differenzierung aufdrängt (EDK, 2015). Darin sollen sogenannte Mischformen Eingang finden, die beispielsweise schulisch organisiert sind, aber zu einem beruflich-qualifizierenden Abschluss führen. Eine dreigeteilte Konzeption unterscheidet sich somit von der zweigeteilten Aufteilung, wie dies die ISCED-11-Klassifizierung in Form von berufs- bzw. allgemeinbildenden Angeboten vorschlägt. Die vorgenommene Art-Differenzierung fokussiert die drei Möglichkeiten, in denen in allen drei untersuchten Systemen Ausbildungen auf der Sekundarstufe II absolviert werden können: beruflich orientierte Angebote, schulisch-beruflich orientierte Angebote oder schulisch orientierte Angebote (vgl. ISCED 2011, BFS, 2015; UNESCO, 2012). Ebenso ist die in Abweichung von ISCED 97 in ISCED 11 erfolgte Zusammenführung der A- und B-Niveaus für eine differenzierte Analyse der Nutzung von Durchlässigkeit und damit für die Rekonstruktion von Bildungsverläufen unscharf. Durch diese Indifferenz werden zentrale Kategorien nivelliert, an denen Bildungsaufstiege abgebildet werden können. Um dies auffangen zu können, wird für die nachfolgende Kategorisierungsmatrix die ISCED-97-Modellierung als Grundlage zur Niveaudifferenzierung herangezogen.

3.2 Die Kategorisierungsmatrix

Kreuzt man beiden Dimensionen mit ihrer jeweiligen dreigliedrigen Ausdifferenzierung, entsteht eine Neunfelder-Matrix als Kategorisierungsmöglichkeit (vgl. Tab. 1). Die Kategorien 1, 2 und 3 entsprechen beruflich orientierten Bildungsangeboten, die entweder ins Erwerbsleben führen (vgl. Kat. 1) oder Wege zur höheren Berufsbildung (vgl. Kat. 2) bzw. zum Hochschulbereich (vgl. Kat. 3) öffnen. Die Kategorien 4, 5 und 6 definieren schulisch-berufliche Angebote. Damit die einzelnen Angebote hier valide verortet werden konnten, wurden die Anzahl der Schultage pro Woche als Referenz herangezogen. Angebote, die ein bis zwei Schultage beinhalten, wurden als beruflich orientiert kategorisiert. Bei mehr als 2 Schultagen wurden die Angebote als schulisch-beruflich qualifiziert. Die Kategorien 7, 8 und 9 zählen zu den vollzeitschulischen Angeboten mit hohem allgemeinbildendem Anteil, wobei auch hier, ähnlich wie die Kategorien 1 bis 3, die Angebote entweder ins Erwerbsleben (vgl. Kat. 7), zur höheren Berufsbildung (vgl. Kat. 8) oder zur Hochschulbildung (vgl. Kat. 9) führen. Darüber hinaus erfasst eine zusätzliche Kategorie Anschlusslösungen, die außerhalb des offiziellen Bildungssystems bestehen und ohne berufsqualifizierendes Zertifikat absolviert werden, z.B. Arbeiten ohne Berufsausbildung, Sprachaufenthalte/Au-Pair, Sozialjahr oder Praktika (vgl. Kat. 0).

Schaut man sich zunächst die Zuteilung von beruflich orientierten Angeboten des C-Niveaus an, fällt auf, dass Angebote dieser Art nur in den schweizerischen Systemen bestehen (vgl. Kat. 1). Es sind zum einen das eidgenössische Berufsattest (EBA) als bundesweit anerkannter Berufsabschluss (Berufsbildungsgesetz (BBG), 2015) und zum anderen sogenannte Vorlehreangebote, die dieser Kategorie zugeordnet werden können. Im Unterschied zu Deutschfreiburg sind sie in Basel-Stadt inhaltlich stärker ausdifferenziert, weisen also z.B. inhaltlich erkennbare Berufsfeldbezüge auf (vgl. Kat. 1). Der Kategorie zwei, sie umfasst beruflich orientierte Angebote des B-Niveaus, lassen sich in den beiden Schweizer Systemen das eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ) zuordnen. In Baden-Württemberg kann hier die Berufsschule subsummiert werden (vgl. Kat. 2). Dem A-Niveau mit beruflicher Orientierung lassen sich in Basel-Stadt und Deutschfreiburg das eidgenössische Fähigkeitszeugnis mit Berufsmaturität zuordnen, während sich in Baden-Württemberg kein dieser Kategorie entsprechendes Angebot finden lässt (vgl. Kat. 3).

Betrachtet man die schulberuflich orientierten Angebote, können dieser Kategorie auf dem C-Niveau in allen drei Systemen sogenannte schulische Vorbereitungsangebote zugeordnet werden. In Basel-Stadt scheinen sie, ähnlich wie die beruflich orientierten Angebote, inhaltlich eher stärker differenziert (z.B. Bereich Kaufmann/Kauffrau) als in Baden-Württemberg oder Deutschfreiburg (vgl. Kat. 4). Den schulberuflichen Ausbildungsangeboten im B-Niveau konnte in den beiden schweizerischen Systemen wiederum das eidgenössische Fähigkeitszeugnis (EFZ) zugeordnet werden, da hier die Möglichkeit besteht, diesen Berufsabschluss mittlerer Zertifizierung auch auf schulischem und nicht nur auf dualem Weg zu erreichen. In Baden-Württemberg führen die Berufsfachschulen (1- bis 3-jährig) oder das Berufskolleg I zu einem B-Niveau-Abschluss, der auf schulischem Weg erreicht werden kann (vgl. Kat. 5). In der Kategorie schulberuflicher Ausbildungsangebote auf A-Niveau finden sich in Basel-Stadt branchenspezifische Mittelschul-typen (z.B. Wirtschaft oder Informatik). Sie führen zu einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis und gleichzeitig zur Berufsmaturität. Vergleichbar ist die Situation in Deutschfreiburg. Hier besteht die Handelsmittelschule als Angebot, auf schulischem Weg ein beruflich orientiertes Zertifikat auf A-Niveau zu erreichen. In Baden-Württemberg konnten dieser Kategorie das Berufskolleg II sowie die zu einer Studienberechtigung führenden Berufsfachschulen zugeteilt werden (vgl. Kat. 6).

Blickt man schließlich auf rein schulisch orientierte Anschlussangebote, finden sich auf dem C-Niveau (vgl. Kat. 7) in allen Systemen weitgehend sogenannte zehnte Schuljahre. In Baden-Württemberg ist für alle Bildungsgänge eine auf der 9. Klassenstufe aufbauende 10. Klassenstufe vorgesehen (eine Ausnahme bildet die Hauptschule, von der man auch nach 9 Schuljahren abgehen kann). In den meisten Fällen führen somit erst diese 10. Klassen zu einem offiziellen Schulabschluss.

Tabelle 1: Kategorisierungsmatrix TIDES

Kategorisierungsmatrix TIDES	Niveau C: (führt zum Übertritt ins Erwerbsleben, inklusive Abschlüsse Sek I-Stufe)	Niveau B: (führt zur höheren Berufsbildung)	Niveau A: (führt zum Hochschulbereich)
<p>Schulische Angebote: Vollzeitschulische Ausbildungsform, hoher allgemeinbildender Anteil, weiterhin Abschlüsse, die keine Berufsabschlüsse darstellen, Vorbereitung auf weitere Schulbildung bis hin zum Hochschulbereich (kann auch fachspezifisch sein)</p>	<p>Kat. 7: Brückenangebot (Grundniveau) – Basis Brückenangebot (Erweiterungsniveau) – Basis Plus Log in (für Jugendliche mit Migrationshintergrund) – IIK (Intensiv-Integrations-Kurs) – IBK (Integrations- und Berufswahlklassen) – (Praxis Plus für Jugendliche mit geistiger Behinderung) – (9. Schuljahr in der gleichen Abteilung) – (9. Schuljahr in der höheren Abteilung) 10. Schuljahr an einer Privatschule – 10. Schuljahr gleiche Abteilung – 10. Schuljahr höhere Abteilung – 10. Schuljahr französische OS – 10. Schuljahr an einer Privatschule – 10. Klasse Hauptschule – 10. Klasse Werkrealschule – 10. Klasse Realschule – 10. Klasse Gemeinschaftsschule*</p>	<p>Kat. 8: – Fachmittelschule* – Fachmittelschule* – Gemeinschaftsschule* (11.–13. Klasse)</p>	<p>Kat. 9: – Gymnasium – Übergangsklasse Gymnasium – Fachmaturitätschule mit FM* – <i>Gymnasium</i> – <i>Fachmittelschule mit FM*</i> – <i>Aufbaugymnasium</i> – <i>Gymnasium</i> – <i>Berufliches Gymnasium</i> – <i>(– Gemeinschaftsschule mit Abitur)*</i></p>
<p>Schulisch und beruflich orientierte Angebote (Mischkategorie): Gemischte Anteile an schulischer und beruflicher/betrieblicher Ausbildung, berufsqualifizierende oder -vorbereitende Abschlüsse</p>	<p>Kat. 4: – Kaufmännische Vorbereitungsschule (KVS) – Vorkurse (Allgemeine Gewerbe-Schule, Berufsfachschule) – (Motivationssemester) – <i>Motivationssemester</i> – <i>Integrationskurs</i> – <i>Berufseinstiegjahr</i> – <i>Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf</i></p>	<p>Kat. 5: – EFZ schulisch – <i>EFZ schulisch</i> – 1-jährige Berufsfachschule – 2-jährige Berufsfachschule – 3-jährige Berufsfachschule – Berufskolleg I</p>	<p>Kat. 6: – Wirtschaftsmittelschule mit EFZ und BM, – Informatikmittelschule mit EFZ und BM – EFZ (schulisch) mit BM – Handelsmittelschule mit EFZ und BM – EFZ (schulisch) mit BM – <i>Berufskolleg II</i> – <i>Berufsschulen, die eine Studienberechtigung vermitteln</i></p>

Kategorisierungsmatrix TIDES	Niveau C: (führt zum Übertritt ins Erwerbsleben, inklusive Abschlüsse Sek I-Stufe)	Niveau B: (führt zur höheren Berufsbildung)	Niveau A: (führt zum Hochschulbereich)
Beruflich orientierte Angebote: Hoher berufsausbildender Anteil, mit Spezialisierung auf einen bestimmten Berufszweig und/oder Vorbereitung aufs Berufsleben	Kat. 1: – EBA, Brückenangebote (Kombinierte Brückenangebote) – Vorlehre VLA A – Vorlehre VLA Job – Vorlehre VLA aprentas – Vorlehren (Betreuung, Gesundheit, Hauswirtschaft) – EBA – Vorlehre	Kat. 2: – EFZ beruflich – EFZ beruflich – Berufsschule (dual)	Kat. 3: – EFZ (beruflich) mit BM – EFZ (beruflich) mit BM
Keine Anschlusslösung/qualifizierende Anschlusslösungen (Zwischenlösung)	Kat. 0: – Arbeiten ohne Berufsausbildung – Sprachaufenthalt/Auslandsaufenthalt – Au-pair – Praktikum – Arbeiten ohne Berufsausbildung – Sozialjahr – Sprachaufenthalt/Auslandsaufenthalt – Au-pair – Praktikum		

Anmerkungen: Angebote aus Basel-Stadt (fette Schrift), Angebote aus Deutschfreiburg (kursive Schrift), Angebote aus Baden-Württemberg (normale Schrift). *Die Gemeinschaftsschule geht über das 10. Schuljahr hinaus und führt nach dem 10. Schuljahr zu einem Sekundarstufe II-Abschluss (vgl. Kat. 8 und 9). Dies entspricht analog den Fachmittelschulen in Basel-Stadt und Deutschfreiburg, die nach 3 Jahren einen Kategorie 8-Abschluss, nach 4 Jahren aber eine Maturität respektive Kategorie 9-Abschluss vermitteln. FM = Fachmaturität, EFZ = eidgenössisches Fähigkeitszeugnis, EBA = eidgenössisches Berufsattest, BM = Berufsmaturität, VLA = Vorlehre A (ein Angebot des Zentrums für Brückenangebote in Basel).

In Basel-Stadt hingegen sind sogenannte 10. Schuljahre in Form von Brückenangeboten offiziell als postobligatorische Angebote definiert. In Deutschfreiburg lassen sich dieser Kategorie Angebote zuteilen, die es Lernenden ermöglichen, in einer gleichen, höheren oder französischsprachigen Abteilung die Sekundarstufe I abzuschließen. Als Ausbildungsmöglichkeiten mit schulischer Ausrichtung im B-Niveau (vgl. Kat. 8) wurden in den beiden Schweizer Kontexten allgemeinbildende Ausbildungen mit fachlichen Schwerpunkten definiert, also beispielweise Fachmittelschulen mit gesundheitlich/naturwissenschaftlicher oder gestalterisch-künstlerischer Ausrichtung. Sie führen zu einem Abschluss, der an einer Mittelschule erworben wird, aber nicht zu einer Maturität führt. In Baden-Württemberg lassen sich dieser Kategorie wiederum bestimmte Angebote zuordnen, die in der Gemeinschaftsschule (Klassen 11 bis 13) absolviert werden können. Dem Bereich schulischer Ausbildungen auf A-Niveau (vgl. Kat. 9) können in allen Systemen gymnasiale Angebote zugeteilt werden: in Baden-Württemberg die Oberstufe des allgemeinbildenden Gymnasiums, das berufliche Gymnasium und das Aufbaugymnasium. In den beiden schweizerischen Systemen gehört neben dem allgemeinbildenden Gymnasium die Fachmaturitätsschule zu dieser Kategorie. Sie ermöglicht, ähnlich wie die dreijährige Ausbildung auf dem B-Niveau, nach vierjähriger Ausbildung eine Maturität mit fachlichem Schwerpunkt zu erlangen.

Neben diesen neun Kategorien, die durch die Ausbildungsart (drei Ausprägungen) oder das Ausbildungsniveau (drei Ausprägungen) definiert sind, lässt sich zur Vervollständigung aller möglich zu wählenden nachobligatorischen Ausbildungswege, eine Kategorie 0 definieren. Sie umfasst als eine Art Sammelkategorie Anschlusswege, die außerhalb der offiziellen Bildungssystematik anzusiedeln sind bzw. von ihr nicht aufgenommen wurden und auch teilweise privat organisiert und getragen werden. Dass hier nur Wege und Möglichkeiten in der Schweiz bestehen, hat möglicherweise damit zu tun, dass in Baden-Württemberg bis zum achtzehnten Lebensjahr eine Berufsschulpflicht besteht (Vossenkuhl, 2010).

Insgesamt hat die Entwicklung der präsentierten Kategorienmatrix und damit das Ziel, Bildungsangebote unterschiedlicher Systeme in ihrer Vergleichbarkeit zu ordnen, drei Herausforderungen im Blick: Erstens werden alle Bildungsangebote zugeteilt, die in jedem einzelnen Bildungssystem zu Beginn der Ausbildung auf Sekundarstufe II bestehen. Zweitens nimmt die Matrix systemspezifische und durchlässigkeitsrelevante Eigenheiten der jeweiligen Bildungssysteme auf, und drittens ist sie an bestehende internationale (Kategorisierungs-)Systeme anschlussfähig. Zusätzlich fixiert die Matrix bzw. ihr Fokus auf den Beginn der postobligatorischen Ausbildung einen bildungsbiografisch wichtigen Zeitpunkt. An diesem kann die Nutzung von Durchlässigkeit festgemacht werden; rückblickend auf Bildungswege, die vor dem Übergang durchlaufen wurden und auf die Wahl eines

spezifischen Angebots hingeführt haben und ausblickend auf Bildungsverläufe, die ausgehend von dieser Wahl gestaltet werden.

4. Häufigkeitsverteilungen zur Nutzung der Angebote

Erste Befunde zu Nutzungshäufigkeiten auf der Basis der entwickelten Matrix können vorerst beschreibend erfolgen, und zwar aufgrund von Daten der TIDES-Studie. Das binational angelegte Forschungsprojekt (Deutschland/Schweiz) untersucht den Übergang in postobligatorische Ausbildungswege bezüglich des Öffnungsgrades einzelner Schulsysteme. Im Blickpunkt stehen dabei systemvergleichende Analysen zur Nutzung von Durchlässigkeit genauso wie Untersuchungen zum Einfluss sozialer Disparitäten bzw. zur Bedeutung individueller Anstrengungsinvestitionen und Interessen. Im Frühjahr 2013³ wurden im Kanton Basel-Stadt (N = 1 187; weiblich = 51.7 %) und in Deutschfreiburg (N = 863; weiblich = 50.8 %) Vollerhebungen der neunten Klassenstufe durchgeführt. Erhoben wurden neben soziometrischen Merkmalen (z.B. Geschlecht, familiäre Herkunftsmerkmale) auch Persönlichkeitsdimensionen (z.B. Interessensstrukturen, Selbstkonzepte oder motivationale Dimensionen), Leistungsmaße (fachspezifische Leistungstests in der Unterrichtssprache, der ersten und zweiten Fremdsprache sowie im Bereich der Mathematik) und Ausbildungswünsche bzw. berufsbiografische Zielorientierungen. Diese Datengrundlage wurde mit Übergangsdaten des Erziehungsdepartements Basel-Stadt bzw. des Amts für Berufsberatung und Erwachsenenbildung für Deutschfreiburg ergänzt (Wahl definitives Anschlussangebot, Schulnoten). Entsprechende Erhebungen erfolgten in Baden-Württemberg im Jahr 2014, jedoch ohne validierte Amtsdaten zum Übertritt (N = 1 272; weiblich = 51.2 %). Deshalb wurde hier das gewählte Anschlussangebot auf der Basis von Nachbefragungsdaten im 10. oder 11. Schuljahr festgestellt (10. Schuljahr Anfang 2015, N = 387; 11. Schuljahr Ende 2015, N = 415). Letzteres deshalb, weil in Deutschland zwei Bildungsgänge auf der Sekundarstufe I bestehen, die erst nach der zehnten Klasse abgeschlossen werden können (Realschule/Gymnasium). Informationen zum Übertritt in die Sekundarstufe II können somit auch den Wechsel vom zehnten ins elfte Schuljahr betreffen. Diese Datensituation lässt im Moment nur bedingt vergleichende Betrachtungen zwischen den beiden in der Schweiz erhobenen Systemen und dem in Deutschland untersuchten System zu. Auch sind die vorliegenden Daten aus Baden-Württemberg zum jetzigen Zeitpunkt ungewichtet, weil die dazu nötigen Zahlen zur Grundgesamtheit (nach dem Übertritt) im Moment noch nicht zur Verfügung stehen. Damit dieser Vergleich auch visuell nicht impliziert wird, sind die Darstellungen für Baden-Württemberg von jenen der beiden schweizerischen Kontexte abgegrenzt. Die folgende Darstellung zeigt somit

zunächst absolute und relative Zahlen zu den Verteilungen der in Basel-Stadt und Deutschfreiburg gewählten Angebote (vgl. Tab. 2).

Tabelle 2: Prozentuale Verteilung der Anschlusswahlen von Jugendlichen aus Basel-Stadt (BS) bzw. Deutschfreiburg (FR)

		C-Niveau		B-Niveau		A-Niveau			
beruflich		Kategorie 1		Kategorie 2		Kategorie 3			
		n	%	n	%	n	%	n	%
	FR	5	0.6	FR 343	43.3	FR 87	11	FR 435	54.9
	BS	123	11.2	BS 100	9.1	BS 11	1	BS 234	21.4
schulisch-beruflich		Kategorie 4		Kategorie 5		Kategorie 6			
		n	%	n	%	n	%	n	%
	FR	15	1.9	FR 3	0.4	FR 14	1.8	FR 32	4
	BS	35	3.2	BS 6	0.5	BS 62	5.7	BS 103	9.4
schulisch		Kategorie 7		Kategorie 8		Kategorie 9			
		n	%	n	%	n	%	n	%
	FR	66	8.3	FR 46	5.8	FR 214	27	FR 326	41.1
	BS	237	21.7	BS 81	7.4	BS 439	40.1	BS 757	69.2
		C-Niveau		B-Niveau		A-Niveau			
		n	%	n	%	n	%		
		FR 86	10.8	FR 392	49.4	FR 315	39.7		
		BS 395	36.1	BS 187	17.1	BS 512	46.8		

Anmerkungen: FR = Deutschfreiburg, BS = Basel-Stadt. FR: $\chi^2(4, N = 793) = 369.27, p < .001$; BS: $\chi^2(4, N = 1\ 094) = 251.10, p < .001$. Signifikante Zellen sind fett gedruckt.

Zertifizierungsniveau: In Basel-Stadt konnten 36.1 Prozent dem C-Niveau bzw. 46.8 Prozent dem A-Niveau zugeteilt werden. Im Bereich mittlerer Zertifizierungen (B-Niveau) finden sich in diesem System 17.1 Prozent. In Deutschfreiburg treten mit 49.4 Prozent die meisten Lernenden in ein Angebot des B-Niveaus über, während 39.7 Prozent in ein A-Niveau bzw. 10.8 Prozent in ein C-Niveau eintreten.

Ausbildungsart: Unterschiedliche Verteilmuster zwischen den beiden Systemen der Schweiz zeigen sich auch bezüglich der Ausbildungsart. In Basel-Stadt beginnen 21.4 Prozent ein berufliches Angebot, 9.4 Prozent ein schulisch-berufliches und 69.2 Prozent ein schulisches. In Deutschfreiburg lassen sich mit 54.9 Prozent die meisten Lernenden einem beruflichen Angebot zuordnen. Mit 4 Prozent sind am wenigsten in der Kategorie schulberuflicher Angebote bzw. mit 41.1 Prozent am zweitmeisten in der schulischen Kategorie.

Ausbildungsniveau und Ausbildungsart (Kategorien 1–9): Interessanterweise beginnen in der Region Deutschfreiburg mit rund 43 Prozent die meisten Heranwachsenden eine berufliche Ausbildung auf dem B-Niveau, während in Basel-Stadt

nur rund 9 Prozent der Lernenden in ein Bildungsangebot dieser Kategorie wechseln (vgl. Kat. 2). Die am häufigsten besetzte Kategorie in Basel-Stadt ist mit rund 40 Prozent jene der schulischen A-Niveau-Angebote. Im Gegensatz dazu sind es in Deutschfreiburg 27 Prozent der Lernenden, die ein Angebot dieser Kategorie wählen (vgl. Kat. 9), was einer Differenz von rund 13 Prozent entspricht. In beiden Regionen sind am wenigsten Jugendliche im Feld der schulisch-beruflichen Angebote des B-Niveaus zu finden (Kategorie 5); in Basel-Stadt 0.5 Prozent, in Deutschfreiburg 0.4 Prozent. In dieser Kategorie sind auch die Unterschiede zwischen den beiden Bildungsregionen am geringsten. Sie schwanken zwischen 0.1 Prozent und 3.9 Prozent. Die größten Differenzen zeigen sich bei den beruflichen Angeboten (vgl. Kat. 1–3). Hier liegen die Unterschiede zwischen den untersuchten Regionen bei rund 10 Prozent hinsichtlich C- bzw. A-Angeboten, wobei es in Basel-Stadt eine höhere Partizipation bei den C-Angeboten, in Deutschfreiburg eine höhere bei den A-Angeboten gibt. Die Differenz bei den beruflichen B-Angeboten beträgt rund 34 Prozent (vgl. Kat. 2; Basel-Stadt 9.1 %, Deutschfreiburg 43.3 %). Es ist die größte Differenz zwischen den beiden Regionen. Bei den schulischen Angeboten sind die Anteile in Basel-Stadt in allen drei Zertifizierungsniveaus höher als in Deutschfreiburg; bei den C- bzw. A-Angeboten um rund 13 Prozent, bei den B-Angeboten um 1.6 Prozent.

In Basel-Stadt werden also am meisten schulische Angebote gewählt, und dabei eher C-, bzw. A-Angebote. In Deutschfreiburg werden berufliche B-Angebote bzw. schulische A-Angebote am häufigsten gewählt. Während also in beiden Systemen eine vergleichsweise hohe Quote bei den schulischen A-Niveaus zu sehen ist, gibt es in Deutschfreiburg eine ebenfalls hohe Partizipation bei beruflichen B-Angeboten.

Ungewichtete Zahlen für Baden-Württemberg

Da in Baden-Württemberg die Sekundarstufe I für die Bildungsgänge des Gymnasiums und der Realschule zehn Schuljahre vorsieht, befindet sich nach den neun obligatorischen Schuljahren ein Großteil der befragten Schülerschaft immer noch in der Sekundarstufe I. Die umfassende Vielfalt der Angebote auf Sekundarstufe II wird demnach weitgehend erst nach Abschluss der zehnten Klasse in Anspruch genommen. Aus diesem Grund werden für die nachfolgende deskriptive Darstellung in Tabelle 3 sowohl die Verteilungen nach neun als auch nach zehn Schuljahren aufgezeigt, da eigentlich erst der Übertritt nach zehn Schuljahren eine analoge Situation zu den Schweizer Kantonen darstellt.

Tabelle 3: Häufigkeitsverteilung der Anschlusswahlen von Jugendlichen aus Baden-Württemberg (D)*

		C-Niveau		B-Niveau		A-Niveau			
		Kategorie 1		Kategorie 2		Kategorie 3			
		n	%	n	%	n	%	n	%
beruflich	BW10	0		7	1.9	0		7	1.9
	BW11	0		46	11.4	0		46	11.4
		Kategorie 4		Kategorie 5		Kategorie 6			
		n	%	n	%	n	%	n	%
schulisch-beruflich	BW10	4	1.1	39	10.6	0		43	11.7
	BW11	7	1.7	133	33.1	0		140	34.8
		Kategorie 7		Kategorie 8		Kategorie 9			
		n	%	n	%	n	%	n	%
schulisch	BW10	237	64.2	0		82	22.2	319	86.4
	BW11	14	3.5	0		202	50.3	216	53.8
		C-Niveau		B-Niveau		A-Niveau			
		n	%	n	%	n	%		
	BW10	241	65.3	46	12.5	82	22.2		
	BW11	21	5.2	179	44.5	202	50.3		

Anmerkungen: BW10: 10. Schuljahr in Baden-Württemberg, BW11: 11. Schuljahr in Baden-Württemberg. * In der Tabelle sind die ungewichteten Rohdaten dokumentiert, die nicht repräsentativ für die Populationsdaten sind.

Zertifizierungsniveau: In Baden-Württemberg lassen sich im 10. Schuljahr 241 der Befragten dem C-Niveau zuordnen, 46 Jugendliche dem B-Niveau und 82 Lernende dem A-Niveau. Ein Jahr später sind es dann nur noch 21 Jugendliche im C-Niveau, während jeweils 179 Jugendliche in ein B-Angebot und 202 Lernende in ein A-Angebot übertreten.

Ausbildungsart: In Baden-Württemberg besuchten im 10. Schuljahr 7 Antwortende ein beruflich orientiertes Bildungsangebot. Ein Jahr später sind es hier bereits 46 Antwortende. Die schulisch-beruflichen Mischkategorien werden 2015 von 43 und 2016 mit 140 antwortenden Lernenden besetzt. Wie bereits erwähnt beinhalten das Gymnasium und die Realschule offiziell eine 10. Klassenstufe, weshalb im 10. Schuljahr die meisten Jugendlichen (n = 319) ein schulisches Angebot besuchen. Nach diesem Schuljahr sind jedoch immer noch 216 Lernende in einem schulisch orientierten Angebot. Auch wenn die nicht repräsentativen Nachbefragungsdaten keine verallgemeinerbaren Rückschlüsse auf die gesamte Schülerschaft zulassen, zeichnet sich ab, dass die beruflich orientierten Angebote in beiden Jahren am wenigsten und die schulisch orientierten Angebote am meisten besucht werden.

Ausbildungsniveau und Ausbildungsart (Kategorien 1–9): Die meisten von den in Baden-Württemberg befragten Probanden entscheiden sich nach dem neunten Schuljahr für ein zehntes Schuljahr und damit für ein schulisches Angebot des C-Niveaus (vgl. Kat. 7); deutlich weniger besuchen ein schulisches A-Angebot (vgl. Kat. 9) und damit ein Gymnasium, ein berufliches Gymnasium oder eine Gemeinschaftsschule mit Abiturzugang. Ein Jahr später, also dann, wenn der Großteil der Jugendlichen aus der Sekundarstufe I austritt, ist die häufigste Wahl ein schulisches A-Angebot (vgl. Kat. 9). Der geringste Anteil der Jugendlichen wählt Angebote der Kategorie 2, also ein berufliches B-Angebot (duale Berufsschule). Es zeigt sich hier also für den Übertritt nach dem neunten im Vergleich zum Übertritt nach dem zehnten Schuljahr eine Verschiebung schulischer Angebote in schulberufliche und beruflich orientierte Angebote.

5. Vertiefende Analysen: Merkmalsbezogene Charakterisierungen der Nutzungsgruppen

Anschließend an die Befunde zu den Nutzungshäufigkeiten erfolgen merkmalsbezogene Charakterisierungen der Art- bzw. Niveaugruppen in den beiden im schweizerischen Kontext analysierten Systemen. Diese Beschreibungen nehmen die Phase vor dem Übergang in den Blick, sodass die zeitliche Dimension des Transitionsprozesses von der Sekundarstufe I zur postobligatorischen Ausbildung sichtbar wird. Betrachtet werden hierzu das auf der Sekundarstufe I absolvierte Ausbildungsniveau, der am Ende der obligatorischen Schule erreichte Notendurchschnitt und die allgemeine schulische Selbstwirksamkeitserwartung. Neben diesen strukturellen, leistungsbezogenen bzw. motivationalen Aspekten werden auch der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilien sowie das kognitive Fähigkeitspotenzial der Heranwachsenden betrachtet. Sämtliche Analysen sind zusätzlich über die zu Hause gesprochene Sprache und das Geschlecht kontrolliert (vgl. Tab. 4).

Mit Blick auf das gewählte Ausbildungsniveau hängen in Deutschfreiburg ein niedrigerer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie, eine geringere schulische Selbstwirksamkeitserwartung und ein tieferes auf der Sekundarstufe I absolviertes Schulniveau mit dem Entscheid zusammen, eine C- statt eine B-Ausbildung zu beginnen. In Basel-Stadt erweist sich diesbezüglich, ähnlich wie in Deutschfreiburg, das auf der Sekundarstufe I absolvierte Schulniveau (Grundanforderungen) bzw. eine tiefere Selbstwirksamkeitserwartung als bedeutsam. Der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie spielt hier keine bedeutsame Rolle.

Wenn die Merkmale hinsichtlich der Wahl von A- bzw. B-Ausbildungen untersucht werden, erweisen sich in Deutschfreiburg alle herangezogenen Merkmale als bedeutsam. Hier hängen ein niedrigerer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie

familie, eine geringere schulische Selbstwirksamkeitserwartung, ein tieferes auf der Sekundarstufe I absolviertes Schulniveau, ein geringeres kognitives Fähigkeitspotenzial und ein tieferer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilien mit dem Entscheid zusammen, eher eine B- und nicht eine A-Ausbildung zu beginnen. Dies trifft auch für Basel-Stadt zu, einzig mit der Einschränkung, dass hier für das kognitive Fähigkeitspotenzial bzw. die schulische Selbstwirksamkeit keine systematischen Zusammenhänge gefunden werden konnten.

Tabelle 4: Multinomiale logistische Regression zu den Zertifizierungsniveaus

Prädiktoren	Zertifizierungsniveau Sekundarstufe II					
	Deutschfreiburg			Basel-Stadt		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>OR</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>OR</i>
B-Niveau (Referenz)						
C-Niveau						
Sozioökonomischer Status (HISEI)	0.02 *	0.01	1.02	-0.01	0.01	0.99
Kognitive Fähigkeiten	0.18	0.15	1.19	-0.04	0.13	0.96
Notendurchschnitt (D, M, F, E)	0.1	0.39	1.11	-1.35 ***	0.28	0.26
Selbstwirksamkeitserwartungen	0.68 *	0.33	1.97	-0.58 *	0.28	0.56
Schulstufe mit Grundanforderungen (Referenz: erweiterte Anforderungen)	1.48 ***	0.34	4.4	1.4 ***	0.29	4.06
A-Niveau						
Sozioökonomischer Status (HISEI)	0.04 ***	0.01	1.04	0.02 **	0.01	1.02
Kognitive Fähigkeiten	0.25 *	0.11	1.28	0.22 +	0.13	1.25
Notendurchschnitt (D, M, F, E)	2.1 ***	0.3	8.17	0.65 *	0.31	1.91
Selbstwirksamkeitserwartungen	0.67 **	0.24	1.96	0.17	0.3	1.19
Schulstufe mit Grundanforderungen (Referenz: erweiterte Anforderungen)	-3.9 ***	0.74	0.02	-3.49 **	1.04	0.03
Nagelkerke's Pseudo R2		0.475			0.466	
McFadden's Pseudo R2		0.273			0.249	
N		703			544	

Anmerkungen: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$. Die multinominale logistische Regressionsanalyse findet unter Kontrolle des Geschlechts und der zu Hause gesprochenen Sprache statt (Deutsch, nicht Deutsch).

Im Vergleich zu B-Ausbildungen werden C-Angebote eher von jenen gewählt, die auf der Sekundarstufe I eine Schulform mit Grundanforderungen absolviert haben. Höher qualifizierende Ausbildungen werden also von Lernenden gewählt, die auf der Sekundarstufe I erweiterte Niveaus absolviert haben. Statistisch bedeutsam ist hier auch der Zusammenhang zwischen Ausbildungsniveau und sozioökonomischem Status der Herkunftsfamilie. Höhere Werte verweisen in beiden Systemen tendenziell Richtung höherqualifizierende Ausbildungen, niedrigere eher Richtung tieferqualifizierende Anschlussangebote. Während zudem in Basel-Stadt die Schul-

noten für die Wahl bedeutsam sind, hängen diese in Deutschfreiburg nur mit der Wahl eines höherqualifizierenden Angebots zusammen, nicht aber mit einem niedrig qualifizierenden.

Mit Blick auf die Ausbildungsart hängt in Deutschfreiburg mit dem Entscheid, eher in ein schulberufliches statt in ein berufliches Angebot zu wechseln, keines der untersuchten Merkmale zusammen (vgl. Tab. 5). In Basel hingegen sind diesbezüglich ein höherer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie, ein höherer Gesamtdurchschnitt der Noten in den Fächern Deutsch, Französisch, Mathematik und Englisch sowie die Tatsache, auf der Sekundarstufe I einen Schultyp mit erweiterten Anforderungen absolviert zu haben, bedeutsam. Betrachtet man die Wahl eines schulischen statt eines beruflichen Angebots, hängen damit in Deutschfreiburg ein höherer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie, ein besserer Notendurchschnitt sowie ein höheres auf der Sekundarstufe I besuchtes Schulniveau zusammen. In Basel-Stadt gilt dies gleichermaßen für höhere Notendurchschnitte und den Besuch eines höheren Niveaus auf der Sekundarstufe I, nicht jedoch für den familiären, sozioökonomischen Status.

Tabelle 5: Multinomiale logistische Regression zur Ausbildungsart

Prädiktoren	Ausbildungsart					
	Deutschfreiburg			Basel-Stadt		
	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>OR</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>OR</i>
beruflich (Referenz)						
schulisch-beruflich						
Sozioökonomischer Status (HISEI)	-0.02	0.01	0.98	-0.02 *	0.01	0.98
Kognitive Fähigkeiten	-0.08	0.23	0.92	0.14	0.17	1.15
Notendurchschnitt (D, M, F, E)	-0.95	0.59	0.39	2.63 ***	0.41	13.9
Selbstwirksamkeitserwartungen	0.03	0.48	1.03	-0.45	0.38	0.64
Schulstufe mit Grundanforderungen (Referenz: erweiterte Anforderungen)	-0.72	0.54	0.49	-2.43 ***	0.47	0.09
schulisch						
Sozioökonomischer Status (HISEI)	0.03 ***	0.01	1.03	0.01	0.01	1.01
Kognitive Fähigkeiten	0.13	0.1	1.13	0.16	0.12	1.17
Notendurchschnitt (D, M, F, E)	1.13 ***	0.25	3.09	0.73 **	0.23	2.08
Selbstwirksamkeitserwartungen	0.32	0.2	1.38	-0.13	0.25	0.88
Schulstufe mit Grundanforderungen (Referenz: erweiterte Anforderungen)	-0.68 **	0.26	0.51	-1.33 ***	0.25	0.27
Nagelkerke's Pseudo R2		0.27			0.293	
McFadden's Pseudo R2		0.15			0.153	
N		703			544	

Anmerkungen: * $p \leq .05$; ** $p \leq .01$; *** $p \leq .001$. Die multinominale logistische Regressionsanalyse findet unter Kontrolle des Geschlechts und der zu Hause gesprochenen Sprache statt (Deutsch, nicht Deutsch).

6. Abschließende Betrachtungen

Wird versucht, strukturell bedingte Nutzungsformen der Durchlässigkeit am Übergang in die nachobligatorische Ausbildung systemvergleichend zu betrachten, können sich Festlegungen wie beispielsweise die hier vorgeschlagenen Kategorien als möglicher Analysezugang erweisen. Im vorliegenden Fall bündeln sie Bildungsangebote auf dem Hintergrund von durchlässigkeitsrelevanten Nutzungskriterien beim Übergang in die postobligatorische Ausbildung. Diese kategoriale Synopsis ermöglicht, zwischen oder innerhalb von Ländern vergleichbare Formen der Nutzung von Durchlässigkeit aufzuzeigen, die ohne Kategorisierung vielleicht unerkannt blieben. So zeigen die in Abschnitt 4 dargelegten Nutzungshäufigkeiten systemspezifisch auf, dass sich die Häufigkeiten sowohl bezüglich des Ausbildungsniveaus als auch der Ausbildungsart in den drei verschiedenen Bildungssystemen unterscheiden, eine Differenz, die zwischen den beiden Schweizer Systemen statistisch abgesichert werden konnte. Auffallend ist überdies, dass in Baden-Württemberg Angebote bestimmter Kategorien nicht genutzt werden, während dies in den beiden Schweizer Bildungssystemen der Fall ist. Überdies wählt ungefähr die Hälfte der deutschfreiburger Lernenden ein berufliches und damit ein mittleres B-Niveau, während in Basel-Stadt der Großteil der Schülerinnen und Schüler in schulisch orientierte C- bzw. A-Niveaus übertritt. Solche Nutzungshäufigkeiten können aber nicht isoliert mit strukturellen Aspekten von Bildungssystemen erklärt werden. Bildungssysteme sind in lokal, gesellschaftlich und historisch gewachsene Kontexte eingebettet, sodass diese Perspektive zur verstehenden Einordnung von Nutzungsformen ebenfalls einzubeziehen ist (Below, 2006, 2011). Dies scheint hinsichtlich der hier vorgestellten Befunde besonders bedeutsam, beispielsweise mit Blick auf die besondere Lehrstellensituation in Basel-Stadt. So hat sich in Abschnitt 4 gezeigt, dass in Basel-Stadt eher wenig Jugendliche direkt im Anschluss an das neunte Schuljahr in ein berufliches B-Angebot übertreten. Im Vergleich zu Deutschfreiburg, und auch zum gesamtschweizerischen Durchschnitt, ist dies eine eher geringe Übertrittquote (SKBF, 2014), was damit in Zusammenhang gebracht wird, dass die Lehrstellen in Basel-Stadt zu einem großen Teil von Jugendlichen besetzt werden, die in den nahen, angrenzenden Kantonen wohnen (Basel-Land, Aargau, Solothurn). An Heranwachsende mit Wohnsitz Basel-Stadt gehen lediglich 35 Prozent dieser Ausbildungsplätze, während im Kanton Deutschfreiburg 89 Prozent der Lehrstellen an im Kanton wohnende Jugendliche vergeben werden. Diese lokalstrukturelle Besonderheit scheint also einen Einfluss auf die Bildungsverläufe zu haben, und zwar relativ unabhängig vom Grad der Durchlässigkeit des Bildungssystems (Oesch, 2016). Lokal-kontextuelle Einbettungen sind demnach notwendige Perspektiven, mit denen Befunde zur Nutzung von Durchlässigkeit zu-

mindest teilweise in Beziehung zu bringen sind, auch wenn die Kategorien eine Art vereinheitlichende Zusammenführung darstellen. Vielleicht teilweise ebenfalls unter lokalstruktureller Betrachtungsweise können Erklärungen dafür diskutiert werden, weshalb in Deutschfreiburg mit der Wahl von C-Angeboten, verglichen mit B-Angeboten, ein tieferer sozioökonomischer Status der Herkunftsfamilie, eine tiefere schulische Selbstwirksamkeit sowie ein niedrigeres Anspruchsniveau des auf der Sekundarstufe I absolvierten Schultyps assoziiert sind, bzw. weshalb in Basel-Stadt, ein höherer Notendurchschnitt sowie ein höheres, auf der Sekundarstufe I absolviertes Schulniveau damit assoziiert sind, statt in ein berufliches in ein schulberufliches bzw. ein schulisches Angebot zu wechseln. Letzteres ist erstaunlich, da auf allen Anspruchsniveaus für alle Ausbildungsarten Angebote bestehen. So gibt es, zumindest auf den ersten Blick, keine plausible Erklärung dafür, dass höhere Noten eher für schulberufliche bzw. schulische und weniger für berufliche Angebote stehen. Gerade hinsichtlich der Berufsmaturität, die in der Schweiz weitgehend über den beruflich-dualen Weg erreicht wird, müssen hierzu vielleicht Diskussionen angestoßen werden, die einerseits lokal-kontextuelle Informationen aufnehmen und andererseits, und damit zusammenhängend, auch die Frage thematisieren, inwiefern beispielsweise der besuchte Schultyp in Basel-Stadt beim Übergang eher als Stigma wirkt als in Deutschfreiburg.

Insgesamt darf deshalb aber nicht außer Acht geraten, dass die Kategorien als ordnende Heuristik und damit als klärungsermöglichende Grundlage zu verstehen sind. Daher müssen sie, vielleicht mit parallel dazu generierten empirischen Befunden, konzeptionell entwicklungs offen sein, beispielsweise hinsichtlich einer funktionalen Ausdifferenzierung. Eine solche ist bezüglich der sogenannten zehnten Schuljahre denkbar, da diese in den drei hier analysierten Bildungssystemen im Hinblick auf systemische Durchlässigkeit unterschiedliche Funktionen haben. In Baden-Württemberg sind sie offiziell Teil der Sekundarstufe I (Schulgesetz Baden-Württemberg (SchG), 1983 [Stand: 2005]). Die Inhalte bauen auf denjenigen der neunten Klasse auf, sodass die Bildungsgänge des Gymnasiums und der Realschule erst nach zehn Jahren mit einem Schulabschluss abgeschlossen werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2013). Dadurch sind in diesem System Wechsel von der neunten in die zehnte Klasse als horizontale Durchlässigkeit innerhalb der Sekundarstufe I zu definieren. In Deutschfreiburg lassen sich die zehnten Schuljahre eher als eine Art Zwischenlösung nach der obligatorischen Schule definieren. Die Jugendlichen, die hier ein zehntes Schuljahr besuchen, absolvieren erneut die neunte Klassenstufe. Damit sind es im Grunde genommen Repetitionen, die entweder stabil (gleiches Ausbildungsniveau) oder mobil (höheres Ausbildungsniveau) oder in französischer Sprache (Freiburg ist ein bilingualer Kanton mit den zwei Amtssprachen deutsch/französisch) gemacht wer-

den können (BEA, 2014). In Basel-Stadt ist die Sachlage nochmals anders, denn hier sind Repetitionen der neunten Klasse nicht vorgesehen. Zehnte Schuljahre kommen in diesem System nur in Form von Brückenangeboten im postobligatorischen Bildungssystem vor (ED Basel-Stadt, 2014). Dass alle diese Zehntschuljahr-Angebote dem Niveau C zugeteilt wurden, weist auf eine gewisse Unschärfe der vorliegenden Kategorienmatrix hin, die in einem kommenden Analyseschritt gegebenenfalls berücksichtigt werden müsste. Eine weitere Ausdifferenzierung der vorgestellten Matrix kann bezüglich der Ausbildungsart angedacht werden. Besonders in den beiden schweizerischen Systemen ließen sich die beruflich orientierten Angebote weiter unterscheiden, beispielsweise hinsichtlich sogenannter Lehrbetriebsverbände, in denen branchenähnliche Ausbildungsteile zusammengefasst und ausgebildet werden. Eine weitere, artbezogene Erweiterung wäre, sogenannte Lehrwerkstätten in den Blick zu nehmen, in denen Lehrbetrieb und Berufsfachschule unter einem Dach vereint sind. Aber nicht nur art- oder niveauspezifische Ausdifferenzierungen sind denkbar, sondern auch branchenspezifische, die aufgrund der hier vorgeschlagenen Kategorienmatrix spezifische Ausbildungsdynamiken verdeutlichen könnten.

Und schließlich sollte bedacht werden, dass die hier herangezogenen Kriterien der Ausbildungsart bzw. des Ausbildungsniveaus formal sind und damit inhaltliche Aspekte nicht betrachten. Welche Inhalte Heranwachsende in welchem Angebot zu welchem Zeitpunkt lernen, und damit letztlich die Frage, über welche Kompetenzen sie nach bestimmten Ausbildungsphasen verfügen, ist jedoch ein grundlegendes, inhaltsbezogenes Feld, das mit der Frage der Nutzung von Durchlässigkeit eng verbunden ist. So ist beispielsweise neben formalen Aspekten über diese Fragen nachzudenken, wenn beispielsweise Wechselmöglichkeiten zwischen schulischen und beruflichen Angeboten zur Diskussion stehen (Baethge, 2007; Buhr et al., 2008). Dabei können vielleicht Forschungsarbeiten hilfreich sein, die neben unterschiedlichen Bildungssystemen auch individuelle Merkmale von Lernenden berücksichtigen und diese im Kontext von Nutzungsfragen thematisieren. Die vorliegende TIDES-Untersuchung ist an einen diesbezüglichen Wissensaufbau anschlussfähig. Sie fokussiert als analytische Einheit Kantone, Regionen oder Bundesländer, erfasst aber gleichzeitig umfassendes Wissen auf individueller Ebene, sodass zu erwartende Ergebnisse weiterführende Impulse zur potenzialnutzenden Dynamisierung von Bildungsverläufen ermöglichen können.

Anmerkungen

1. Die TIDES-Studie wird am Institut Sekundarstufe I & II der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschulen Nordwestschweiz (unter Leitung von Prof. Dr. Albert Düggele), dem Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Sekundarstufe 2 (LLb S2) der Universität Freiburg (CH) (unter der Leitung von Prof. Dr. Franz Baeriswyl), dem Hector-Institut für Empirische Bildungsforschung der Eberhard-Karls-Universität in Tübingen (unter Leitung von Prof. Dr. Ulrich Trautwein) und in Kooperation mit dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (unter Leitung von Prof. Dr. Kai Maaz) durchgeführt. Die Studie wird vom Schweizerischen Nationalfonds (SNF) und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) unterstützt. Online unter www.tides-study.ch.
2. Die Stichprobe wurde zufällig gezogen, mit einem Oversampling für die Hauptschulen. Da zum Zeitpunkt dieser Publikation die entsprechenden Gewichtungen noch nicht vorlagen, lassen sich für Baden-Württemberg im Unterschied zu den schweizerischen Systemen nur bedingt analoge Untersuchungen durchführen bzw. sind die hierzu ausgewiesenen Kennzahlen unter diesem Vorbehalt zu lesen. Zudem ist bezüglich der beiden Nachbefragungen ein bedeutsamer Stichprobenschwund zu verzeichnen, sodass u.a. kleine Zellgrößen bei der verwendeten Kategorisierungsmatrix im Moment keine statistische Abscherung der Ergebnisse erlauben.
3. Aus Gründen der zeitlichen Belastung der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Schulbetriebs fand die Befragung der Gymnasien in Basel-Stadt etwas später statt (Juni 2013). Gerade weil in Basel-Stadt kein offizieller Übertritt für Gymnasiasten vorgesehen ist und auch der Eintritt in die Berufsausbildung aus dem (pro-)gymnasialen Weg laut Imdorf (2005) wenig verbreitet ist, sind diese Umstände zu vernachlässigen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2014). *Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, M. (2007). Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In D. Lemmermöhle & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse* (S. 93–116). Göttingen: Wallstein.
- BEA (Amt für Berufsberatung und Erwachsenenbildung). (2014). *Nach der OS*. Fribourg: Direktion für Erziehung, Kultur und Sport (EKSD).
- Bellenberg, G. (2012). *Schulformwechsel in Deutschland. Durchlässigkeit und Selektion in den 16 Schulsystemen der Bundesländer innerhalb der Sekundarstufe I*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Below, S. von (2006). Bildungssysteme und Selektivität. Eine Typologie am Beispiel der neuen Bundesländer. *Die Deutsche Schule*, 98 (2), 230–242.
- Below, S. von (2011). Bildungssysteme im historischen und internationalen Vergleich. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.) (S. 139–162). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bertelsmann Stiftung. (2014). *Chancenspiegel 2014. Regionale Disparitäten in der Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Zusammenfassung zentraler Befunde*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Berufsbildungsgesetz (BBG). (2015). *Bundesgesetz über die Berufsbildung*. Verfügbar unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20001860/index.html> [29.05.2015].
- BFS. (2015). Klassifizierung der Schweizer Bildungsprogramme nach ISCED 2011. Verfügbar unter <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/nomenklaturen/blank/blank/isced/01.html> [15.06.2016].
- Buhr, R., Freitag, W., Hartmann, E.A., Loroff, C., Minks, K.H., Mucke, K. & Stamm-Riemer, I. (Hrsg.). (2008). *Durchlässigkeit gestalten. Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster: Waxmann.
- Bundesverfassung Schweiz. (1999 [Stand: 2014]). *Art. 61, Abs. 1: Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft*.
- Cortina, K., Baumert, J., Leschinsky, A., Mayer, K.U. & Trommer, L. (2003). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- Criblez, L. & Montanaro-Batliner, I. (2012). *Durchlässigkeit auf der Sekundarstufe I. Expertise zuhanden des Erziehungsdepartementes des Kantons Basel-Stadt, Amt für Volksschulen, Projekt Schulharmonisierung*. Zürich: Universität Zürich.
- Deutscher Bildungsrat. (1970). *Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn: Klett.
- Ditton, H. (2013). Bildungsverläufe in der Sekundarstufe. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zu Wechseln der Schulform und des Bildungsgangs. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59 (6), 887–911. ED Basel-Stadt. (2014). *Nach der WBS: Der erste Schritt zur eigenen Laufbahn*. Basel-Stadt: Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt.
- EDK. (2011). *Chancen optimal nutzen. Erklärung 2011 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz*. Verfügbar unter <http://www.edk.ch/dyn/11665.php> [20.05.2016].
- EDK. (2015). *Bildungssystem Schweiz*. Verfügbar unter <http://www.edk.ch/dyn/14798.php> [20.05.2016].
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, H. (2014). Bildungslaufbahnen von Generationen: Befunde der Life-Studie zur Interaktion von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (2), 37–72.
- Frommberger, D. (2009). ‚Durchlässigkeit‘ in Bildung und Berufsbildung: Begriff, Begründungen, Modelle und Kritik. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik Online*. Verfügbar unter http://www.bwpat.de/profil2/frommberger_profil2.pdf [12.12.2015].
- Gläuser, D. (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hansen, R., Rösner, E. & Weissbach, B. (1986). Der Übergang in die Sekundarstufe I. In H.-G. Rolff, K. Klemm & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 4. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 70–101). Weinheim: Beltz.
- Hupka-Brunner, S. & Wohlgenuth, K. (2014). Wie weiter nach der Schule? Zum Einfluss der Selektion in der Sekundarstufe I auf den weiteren Bildungsverlauf Schweizer Jugendlicher. In M.P. Neuenschwander (Hrsg.), *Selektion in Schule und Arbeitsmarkt. Forschungsbefunde und Praxisbeispiele* (S. 99–111). Zürich: Rüegger.
- Imdorf, C. (2005). Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Köller, O., Baumert, J., Cortina, K.S., Trautwein, U. & Watermann, R. (2004). Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. Analysen am Beispiel der Englischleistungen von Oberstufenschülern an integrierten Gesamtschulen, beruflichen und allgemein bildenden Gymnasien. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 679–700.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.
- Maaz, K. (2006). *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, K., Nagy, G., Trautwein, U., Watermann, R. & Köller, O. (2004). Institutionelle Öffnung trotz bestehender Dreigliedrigkeit. Auswirkungen auf Bildungsbeteiligung, schulische Kompetenzen und Berufsaspirationen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 24 (2), 146–165.
- Mauthe, A. & Rösner, E. (1998). Schulstruktur und Durchlässigkeit. Quantitative Entwicklungen im allgemeinbildenden weiterführenden Schulwesen und Mobilität zwischen den Bildungsgängen. In H.-G. Rolff, K.-O. Bauer, K. Klemm, & H. Pfeiffer (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 10. Daten, Beispiele und Perspektiven* (S. 87–103). Weinheim: Juventa.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. (2013). *Bildungswege in Baden-Württemberg. Abschlüsse und Anschlüsse Schuljahr 2014/2015*. Baden-Württemberg: Westermann Druck GmbH.
- OECD. (1999). *Classifying Educational Programmes. Manual for ISCED-97 Implementation in OECD Countries*. Paris: OECD.
- Oesch, D. (2016). *Potenzielle und realisierte Durchlässigkeit in gegliederten Bildungssystemen. Eine lokalstrukturelle Analyse des Übertritts in die Sekundarstufe II im Kanton Basel-Stadt und dem deutschsprachigen Teil des Kantons Fribourg (Schweiz)*. Manuskript in Vorbereitung.
- Schuchart, C. (2013). Institutionelle Öffnung stratifizierter Bildungssysteme: Ein Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit? In R. Becker, P. Bühler & T. Bühler (Hrsg.), *Bildungsungleichheit und Gerechtigkeit. Wissenschaftliche und gesellschaftliche Herausforderungen* (S. 115–140). Bern: Haupt.
- Schulgesetz Baden-Württemberg*. (SchG) (1983 [Stand: 2005]). § 75 Dauer der Schulpflicht. Baden-Württemberg.
- SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung). (2014). *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: SKBF.
- Trautwein, U., Baeriswyl, F., Lüdtke, O. & Wandeler, C. (2008). Die Öffnung des Schulsystems: Fakt oder Fiktion? Empirische Befunde zum Zusammenhang von Grundschulübertritt und Übergang in die gymnasiale Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11 (4), 648–665.
- Trautwein, U., Nagy, G. & Maaz, K. (2011). Soziale Disparitäten und die Öffnung des Sekundarschulsystems. Eine Studie zum Übergang von der Realschule in die gymnasiale Oberstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14 (3), 445–463.
- UNESCO. (2006). *International Standard Classification of Education: ISCED 1997 (reedition)*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. Verfügbar unter <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/international-standard-classification-of-education.aspx> [15.06.2016].

- UNESCO. (2012). *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. Montreal, Quebec: UNESCO Institute for Statistics. Verfügbar unter www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf [15.06.2016].
- Vossenkuhl, A. (2010). (Berufs-)Schulpflicht in Deutschland. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis (BWP)*, 6, 53–54.