

# ÜBERGÄNGE NACH DER ALLGEMEINBILDENDEN SCHULE

DDS – Die Deutsche Schule  
109. Jahrgang 2017, Heft 4, S. 291–307  
© 2017 Waxmann

---

Maria Richter/Martin Baethge

## Die Schaffung eines neuen Bildungsraums: Der Übergangssektor

---

### Zusammenfassung

*Die anhaltend hohen Einmündungsquoten in den Übergangsbereich können als Beleg für eine unzureichende Bearbeitung der Probleme des Übergangs in die berufliche Ausbildung verstanden werden: die institutionelle Heterogenität, die gewachsenen vielfältigen Benachteiligungen der Jugendlichen sowie das Fehlen einer institutionellen Kopplung zwischen Allgemeinbildung und Berufsausbildung. Vor diesem Hintergrund werden Ansätze einer Neugestaltung des Übergangssektors als eigenständigen Bildungsraum dargestellt.*

*Schlüsselwörter: Übergänge in die Berufsbildung, soziale Benachteiligung, institutionelle Neuorganisation im Berufsschulwesen*

### Development of a New Educational Area: The Transition Sector

#### Summary

*The high amount of entries into the transition sector („Übergangssektor“) can be seen as evidence for unsolved problems during the transition into vocational training: institutional heterogeneity, growing disadvantages of young people, as well as a lack of institutional links between school and vocational training. Against this background, approaches for reorganizing the transitional sector into an independent educational space are presented.*

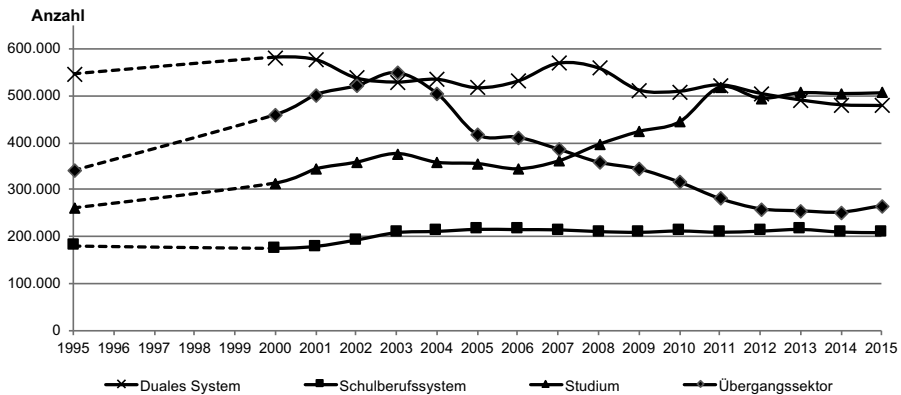
*Keywords: transition into vocational training, social disadvantages, institutional reorganization of vocational training*

## **1. Zur historischen Entwicklung im Zugang zur beruflichen Ausbildung**

Der Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Berufsausbildung stellt berufsbiografisch eine entscheidende Weichenstellung im Leben von Jugendlichen dar. Im Gegensatz zu seiner Bedeutsamkeit steht, dass er in der jüngeren deutschen Bildungsgeschichte über lange Zeiten kaum zum Gegenstand systematischer pädagogischer Theorie und institutioneller Regulation gemacht worden ist; er fiel institutionell und in der pädagogischen Theorie in die Lücke, die zwischen Allgemeinbildung und Berufsausbildung im deutschen „Bildungsschisma“ (Baethge 2006) entstand und im Laufe der Zeit größer wurde. Als praktische Konsequenz dieser institutionellen Lücke wurde der Übergang mehr oder weniger naturwüchsigen Abläufen und Entscheidungen überlassen: Wer aus der Arbeiterklasse oder anderen Gruppierungen der unteren sozialen Schichten stammte, wechselte nach dem Abschluss der Volks- oder Hauptschule entweder direkt in die Erwerbsarbeit oder in eine betriebliche (duale) Berufsausbildung über. Wessen Herkunft im mittleren oder gehobenen Bürgertum lag, dem war zumeist eine Bildungskarriere in der gymnasialen und universitären Bildung vorgezeichnet und der- oder diejenige musste sich um Einmündung in einen Beruf wenig Gedanken machen.

Die heute noch geltende rechtliche Barrierefreiheit im Zugang zur dualen Berufsausbildung stammt aus dem Nachlass dieser Tradition, nur dass sich aus diesem Erbe heute nur noch wenig Kapital schlagen lässt. Der faktische Zugang zu jeder Art von Berufsausbildung ist längst an vielfältige kognitive und soziale Voraussetzungen gebunden, die als Selektionsschranken wirken und in den schwer hintergehbaren Wissens- und Bildungsbedingungen moderner Erwerbsarbeit begründet sind. Der Wandel zu komplexerer und zunehmend wissensbasierter Erwerbsarbeit bildet den historischen und systematischen Ort für die sich verschärfenden Probleme des Übergangs in die Berufsausbildung, die vor allem Kinder und Jugendliche aus den unteren Bildungsstufen (heute mit maximal Hauptschulabschluss) treffen. Dass es sich dabei nicht um ein ganz neues Problem und nicht um eine marginale Gruppe handelt, wird an der Entwicklung der Berufsausbildung in den beiden letzten Jahrzehnten deutlich.

Abb. 1: Neuzugänge zu allen Sektoren beruflicher Erstausbildung 1995 bis 2015 (Anzahl)



Anm.: Werte zwischen 1995 und 2000 wurden interpoliert.

Quelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016), S. 277, mit aktualisierten Daten für 2015

Im Gesamt der beruflichen Ausbildungsgänge – Studium, duales System, Schulberufssystem, Übergangssektor – weist der Übergangssektor zeitweise annähernd gleich viele Neuzugänge wie das duale System (2002–2004) und sehr viel mehr als das Schulberufssystem und das Hochschulstudium auf (1996–2007; gegenüber dem Schulberufssystem bis heute). Seine Entwicklung unterliegt allerdings starken Schwankungen.

Der vorliegende Beitrag greift die praktischen Probleme des Übergangs in einer institutionentheoretischen Betrachtungsperspektive und gestützt auf empirische Untersuchungen der Autorin und des Autors auf und fragt danach, was sich institutionell ändern müsse, wenn die Übergangsprobleme pädagogisch bewältigt werden sollen, soweit dies in den Berufsschulen möglich ist. Die institutionentheoretische Perspektive hat einen doppelten Zeithorizont bzw. Bezug: zum einen in Richtung auf die Ursachen der Übergangsprobleme in den Institutionen Ausbildungsmarkt (z. B. Marktversagen in der Bereitstellung von Ausbildungsplätzen, Passungsprobleme zwischen Angebot und Nachfrage) und traditionellen (Aus-)Bildungseinrichtungen (vgl. Busemeyer/Trampusch 2012), zum anderen in Richtung auf die aktuelle institutionelle Bearbeitung der Übergangsprobleme. Diese zweite Perspektive steht im Folgenden im Zentrum. Es gilt zu klären, wie sich die zersplitterte Institutionalisierung des Übergangssektors ohne eigenes regulatives Zentrum – so unsere Ausgangsthese/-prämisse – auf die alltägliche pädagogische Bewältigung auswirkt und welche Veränderungsanforderungen dabei sichtbar werden.

## 2. Die zersplitterte Institutionalisierung des Übergangssektors

Bereits Anfang der 1970er-Jahre, mit Einführung des schulischen Berufsgrundschuljahres, gibt es größere Anteile an Jugendlichen, die in ausbildungsvorbereitenden Maßnahmen ihre Ausbildungskarriere beginnen (vgl. Münk 2008). Die Entwicklung des Übergangssektors unterliegt sowohl demografischen Schwankungen als auch angebotsseitig verursachten Ungleichgewichten auf dem Ausbildungsstellenmarkt (vgl. Abb. 1). Der starke Anstieg der Neuzugänge zum Übergangsbereich zwischen 1995 und 2003 um 19 Prozent bzw. von 460.000 auf 550.000 ist als Ursache eines höheren Nachfragevolumens zu verstehen. Die Abnahme der Zahl der Neuzugänge im Übergangssektor seit 2003 ist wiederum vorrangig Resultat des demografisch bedingten Rückgangs der Zahl der Schulabsolventen und Schulabsolventinnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 102f.).

Diese Entwicklungen verweisen auf zweierlei: Zum einen bleibt die Ausbildungsmarktsituation – trotz einer demografisch und durch verstärkten Hochschulzugang bedingten rückläufigen Nachfrage – angespannt. Nach wie vor münden jährlich mehr als eine viertel Million Jugendlicher in Maßnahmen des Übergangsbereichs. Insbesondere für Jugendliche mit maximal einem Hauptschulabschluss werden sich daher die Übergangsprozesse weiterhin schwierig gestalten. So zeigen zahlreiche Betriebsbefragungen, dass Unternehmen Ausbildungsplätze eher unbesetzt lassen, als Jugendliche mit niedrigen Schulabschlüssen einzustellen (vgl. Gericke/Krupp/Troltsch 2009; Protsch 2014).

Zum anderen deutet diese Entwicklung – wie auch verschiedene Studien zum Übergangsbereich belegen – darauf hin, dass sich in den nächsten Jahren die Klientel ausbildungsvorbereitender Bildungsmaßnahmen noch stärker auf die Gruppe benachteiligter Jugendlicher, die durch mehrfache Beeinträchtigungen im kognitiven, sozialen und sprachlichen Bereich beschrieben werden kann, zuspitzen wird (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2013; Baethge/Buss/Richter 2017). Um die Chancen dieser Jugendlichen auf eine vollqualifizierende Ausbildung nachhaltig zu verbessern, muss der Übergangssektor überhaupt erst zu einem eigenen Bildungssektor mit eigener Didaktik, Organisation und quantitativen sowie qualitativen Ressourcen ausgebaut werden, weil er das bis jetzt nicht ist (vgl. Abschnitt 4.).

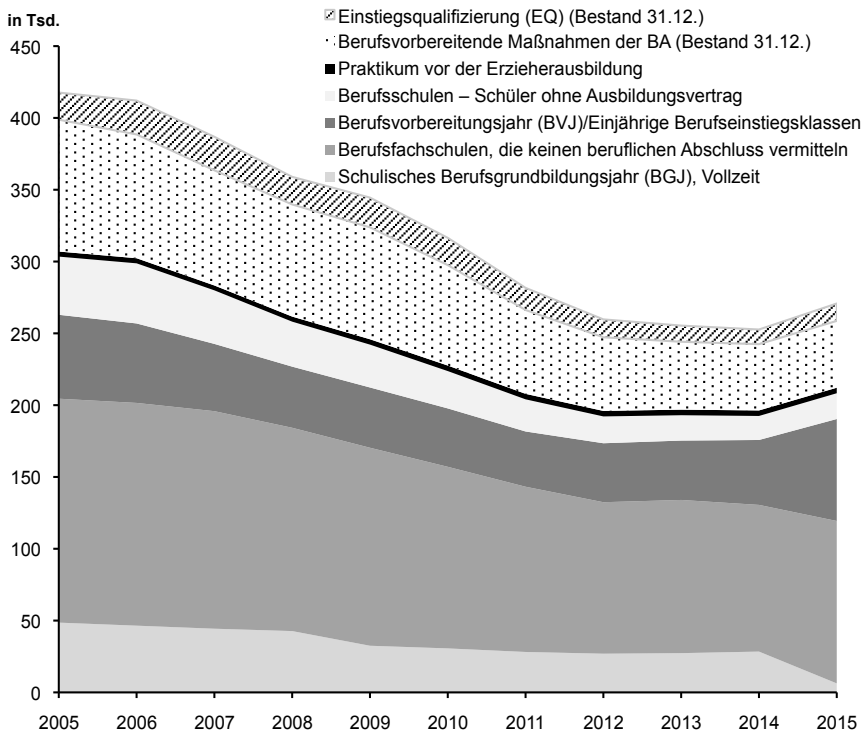
Die unzureichende Bearbeitung der Probleme im Übergangsbereich lässt sich sowohl als Ergebnis seiner historisch durch Vernachlässigung gewachsenen institutionellen Heterogenität als auch einer wachsenden Heterogenität der Benachteiligungsdimensionen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Übergangssektors sowie als Konsequenz einer fehlenden institutionellen Kopplung zwischen Allgemeinbildung und Berufsausbildung verstehen. Auf alle drei Punkte wollen wir im Folgenden kurz eingehen.

## 2.1 Unkoordinierte institutionelle Heterogenität als Barriere für erfolgreiche Ausbildungsübergänge

Bisher stellt sich der Übergangssektor als ein institutionell heterogener Bildungsbereich zwischen allgemeinbildender Schule und vollqualifizierender beruflicher Ausbildung dar. Institutionell heterogen meint, dass die Maßnahmen in unterschiedlichen Verantwortlichkeiten institutioneller Akteure (Berufsschulen, Bundesagentur für Arbeit, Maßnahmeträger, Betriebe) liegen und unkoordiniert nebeneinander bestehen (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2013). Dies hat zur Folge, dass zwar die Maßnahmen mehr oder weniger ähnliche Zielsetzungen verfolgen, wie zum Beispiel Verbesserung der kognitiven und sozialen Kompetenzen, Stärkung der praktischen Erfahrungen sowie Erhöhung der Ausbildungsmotivation, um die Chance einer erfolgreichen Vermittlung in eine vollqualifizierende Ausbildung zu erhöhen. Da sie aber ihren jeweils eigenen Regeln und Logiken wie auch den Eigeninteressen der jeweiligen Einrichtungen folgen und durch keine einheitlichen rechtlichen Rahmenbedingungen verbunden sind, ist die Effizienz aufgrund mangelnder Abstimmung oder sogar dysfunktionaler Konkurrenz eingeschränkt, wie bereits 2008 im nationalen Bildungsbericht materialreich gezeigt worden ist (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 166ff.).

Insgesamt können sieben unterschiedliche Bildungsgänge bzw. Maßnahmentypen grob unterschieden werden (vgl. Abb. 2). Die *Ein- und Zweijährigen Berufsfachschulen*, die das größte Segment darstellen, konzentrieren sich auf die berufsfeldspezifische Grundausbildung in verschiedenen Ausbildungsfeldern und ermöglichen im zweiten Jahr den Erwerb eines erweiterten Schulabschlusses (mittlerer Abschluss). Ein hoher Anteil an Neuzugängen ist zudem im *Berufsvorbereitungsjahr* (BVJ) oder *den einjährigen Berufseinstiegsklassen* zu finden. Die Zielsetzungen dieses Bildungsgangs variieren zwischen den Bundesländern stark – und reichen von einer Vertiefung der Allgemeinbildung (einschließlich Nachholen eines Hauptschulabschlusses) und Berufsorientierung bis hin zu einer stärkeren Betonung der Ausbildungsvorbereitung. Ziel der *Berufsschulen/Klassen für Schüler ohne Ausbildungsvertrag* ist die Berufsvorbereitung und Stärkung der Ausbildungsfähigkeit berufsschulpflichtiger Schülerinnen und Schüler. Aufgrund der eingeschränkten finanziellen Mittel für diesen Bildungsgang, seines begrenzten zeitlichen Umfangs sowie der Ansammlung von Jugendlichen mit geringer Lernmotivation in ihnen sind die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Absolvierung dieser Maßnahme eingeschränkt (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2013; Baethge/Buss/Richter 2017). Das *Praktikum vor der Erzieherausbildung*, das als Zugangsbedingung für die Erzieherausbildung fungiert, sowie das *schulische Berufsgrundbildungsjahr* (BGJ), das vorrangig die berufliche Grundbildung zum Ziel hat, werden ebenfalls in der Verantwortung der beruflichen Schulen durchgeführt, spielen jedoch zahlenmäßig nur eine vergleichsweise geringe Rolle. Darüber hinaus werden zwei Bildungsgänge angeboten, die in der Verantwortung der Bundesagentur für Arbeit (BA) liegen und von dieser finanziert werden: Die

Abb. 2: Verteilung der Neuzugänge auf die Bereiche des Übergangssystems 2005 bis 2015 (Anzahl)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung

*Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen* (BVB) richten sich an Jugendliche, die ihre allgemeine Schulpflicht erfüllt, aber keinen Ausbildungsplatz erhalten haben. Bei der *Einstiegsqualifizierung* (EQ) handelt es sich um eine sechs- bis zwölfmonatige betriebliche Maßnahme, bei der die Arbeitgeber eine finanzielle Unterstützung für eine Probeausbildung des Jugendlichen erhalten.

Diese Vielfalt an unterschiedlichen Maßnahmentypen müsste nicht dysfunktional sein, wenn sie mit den unterschiedlichen Bedürfnissen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen begründet und intern koordiniert wäre. Allerdings deuten die Befunde der Übergangsforschung darauf hin, dass dies in der Regel nicht der Fall ist. So liegen zwar keine über alle Maßnahmentypen hinweg einheitlichen Daten vor, die es erlauben würden, Effekte eindeutig einer bestimmten Maßnahme zuschreiben zu können. Zusätzlich fehlt es bisher aufgrund der Heterogenität der Maßnahmen an Indikatoren, die eine gute und erfolgreiche Bildungsmaßnahme von weniger erfolgreichen unterscheiden lassen (vgl. Solga/Weiß 2015). Jedoch verweisen bestehende Ergebnisse zum Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung auf eine begrenzte Effektivität: Analysen auf Grundlage der BIBB-Übergangsstudie zeigen, dass zwischen

45 und 52 Prozent der Teilnehmer und Teilnehmerinnen den direkten Übergang aus einer berufsvorbereitenden Maßnahme in eine vollqualifizierende Ausbildung innerhalb von drei Monaten schaffen, gleichzeitig aber auch selbst nach drei Jahren immer noch zwischen 20 und 30 Prozent ohne eine Ausbildung sind (vgl. Beicht 2009). Ähnliche Befunde weist eine Längsschnittstudie zu niedersächsischen Hauptschülern und Hauptschülerinnen aus (vgl. Kohlrausch/Richter 2016). Für fast ein Fünftel der untersuchten Jugendlichen stellte der Besuch des Übergangssektors eine Warteschleife dar, ohne dass sich dadurch ihre Ausbildungsperspektive verbesserte.

Auch hinsichtlich des zweiten wichtigen Ziels berufsvorbereitender Maßnahmen, der Verbesserung der allgemeinbildenden und kognitiven Fähigkeiten gemessen am Erwerb bzw. der Erweiterung eines allgemeinbildenden Schulabschlusses, sind die Befunde bescheiden. Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2011 zeigen, dass nur 30 Prozent der Jugendlichen, die ihre (erste) Übergangsmaßnahme regulär beendet haben, einen zusätzlichen Schulabschluss erwerben konnten (vgl. Beicht/Eberhard 2013); ähnliche Größenordnungen berichten Baethge und Baethge-Kinsky (vgl. 2013, S. 25) für NRW sowie Baethge, Buss und Richter (vgl. 2017, S. 40f.) für Schleswig-Holstein.

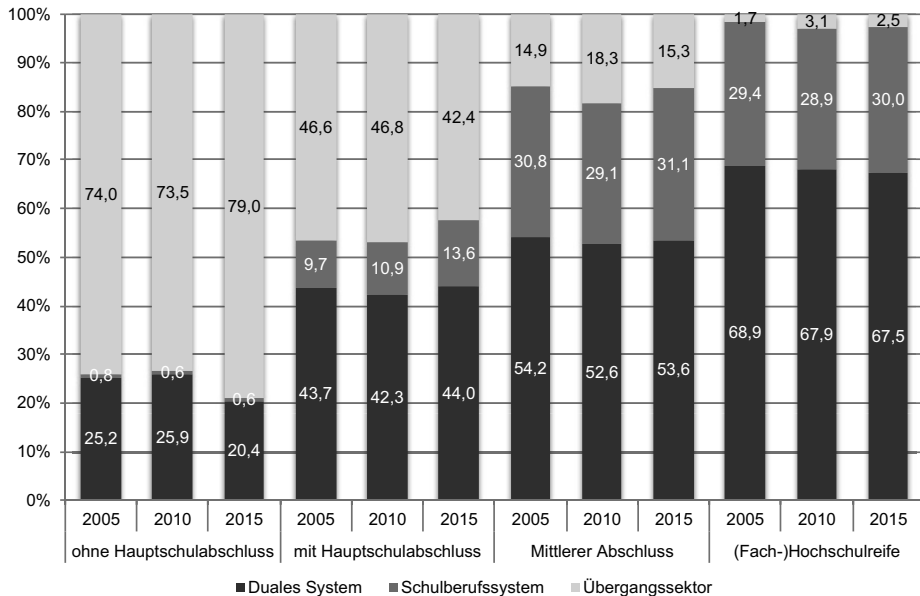
## **2.2 Sozialstruktur der Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Übergangssektor – wachsende Heterogenität der Benachteiligungskonstellationen**

Eine wie immer geartete Institutionalisierung des Übergangssektors hat dessen spezifische Population zu berücksichtigen.

Die Sozialstruktur der Jugendlichen im Übergangsbereich lässt sich quantitativ am ehesten anhand dreier, miteinander konfundierter Kriterien fassen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 276): dem schulischen Vorbildungsniveau, dem Geschlecht und der Staatsangehörigkeit der Jugendlichen.

Die Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems nach schulischer Vorbildung weist auf eine hohe Konstanz hin: Nach wie vor stellt sich der Übergangsprozess für Jugendliche mit maximal einem Hauptschulabschluss als besonders problematisch dar. Bei den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss erreicht nur jede bzw. jeder Fünfte eine vollqualifizierende Ausbildung, die deutliche Mehrheit davon im dualen System. 80 Prozent der Jugendlichen starten dagegen ihre Berufskarriere in einer Maßnahme des Übergangssektors (vgl. Abb. 3), wobei sich diese Situation zwischen 2005 und 2015 nochmals verschärft hat. Unter den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss befinden sich viele Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. auch Baethge/Buss/Richter 2017), so dass die Berücksichtigung der verschiedenen Handicaps eine zusätzliche Heraus-

Abb. 3: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems nach schulischer Vorbildung (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen.

forderung darstellt. Die insgesamt hohe Konstanz in den Verteilungen der Schulabsolvententypen auf die Ausbildungssektoren im Zeitverlauf, d.h. bei unterschiedlichen Ausbildungsmarktkonstellationen, lässt sich so deuten, dass die bei den Personen liegenden Übergangsschwierigkeiten ein hohes Gewicht haben und eine „Übergangspädagogik“ erfordern.

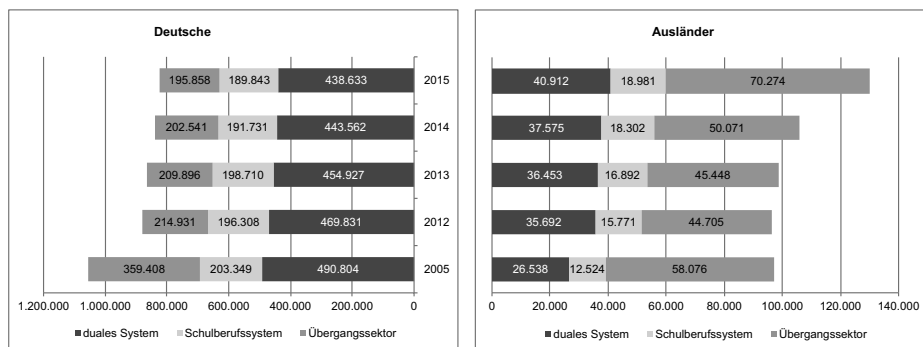
Von Übergangsschwierigkeiten sind junge Männer stärker betroffen als junge Frauen, was sowohl mit dem Berufsstrukturwandel hin zu den oft eher weiblich konnotierten personenbezogenen Dienstleistungen als auch mit dem im Durchschnitt höheren kognitiven Niveau der weiblichen Jugendlichen erklärt werden kann.

Für ausländische Jugendliche stellt sich der Übergangsprozess nochmals schwieriger dar:<sup>1</sup> Ihre Ausbildungsintegration verläuft selbst bei gleichem Schulabschluss deutlich ungünstiger als bei deutschen Jugendlichen. Sie sind häufiger im Übergangssektor und dafür seltener als deutsche Jugendliche in einer vollqualifizierenden Ausbildung

1 In der Berufsbildungsstatistik wird nur über das Merkmal Staatsangehörigkeit differenziert; genauere Angaben zum Migrationshintergrund sind nicht bekannt, sodass die tatsächlichen Disparitäten zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund sogar noch größer ausfallen als bei der Unterscheidung nach Staatsangehörigkeit.



Abb. 4: Einmündungen ins Berufsbildungssystem 2005 und 2012 bis 2015 nach Deutschen und Ausländern und Sektoren (absolut)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Integrierte Ausbildungsberichterstattung, eigene Berechnungen

wiederzufinden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Zudem brauchen sie in der Regel länger, um einen Ausbildungsplatz zu finden (vgl. Beicht/Walden 2014; Eberhard et al. 2013). Diese Situation hat sich durch den Zustrom an Asyl- und Schutzsuchenden im Rahmen der jüngsten Flüchtlingswelle verschärft. So ist es 2015 zu einem drastischen Anstieg der Zahl ausländischer Neuzugänge ins Berufsbildungssystem und insbesondere in den Übergangssektor gekommen (vgl. Abb. 4).

Die Benachteiligungskonstellationen der Jugendlichen im Übergangsbereich lassen sich anhand quantitativer Daten allein nicht hinreichend beschreiben. Neben den aufgeführten sozialen Benachteiligungen aufgrund von schulischer Vorbildung, Geschlecht und Staatsangehörigkeit weisen die Jugendlichen zudem häufig Lernbeeinträchtigungen auf, die sowohl die kognitiven Lernvoraussetzungen als auch Verhaltensauffälligkeiten betreffen. Es sind vor allem persönliche, soziale und biografische Merkmale, die als Barriere für die Aufnahme einer Ausbildung wirken (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2013; Fromm/Richter 2012; Solga/Baas/Kohlrausch 2011). Zwei Entwicklungen der letzten Jahre können zu einer weiter wachsenden Heterogenität der Benachteiligungskonstellationen führen: Zum einen stehen Bund und Länder seit Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 vor der Aufgabe, eine integrative und inkludierende Berufsausbildung zu realisieren. Damit kommen neue Anforderungen in der Betreuung von Jugendlichen mit unterschiedlichen Handicaps auf den Bereich der Ausbildungsvorbereitung zu, denn wie Befunde aus Schleswig-Holstein zeigen, landen diese Jugendlichen hauptsächlich dort (vgl. Baethge/Buss/Richter 2017). Zum anderen zeigt sich, dass die berufsvorbereitenden Bildungsgänge das quantitativ wichtigste Angebot für die berufliche Integration der mit der jüngsten Flüchtlingswelle gekommenen Schutz- und Asylsuchenden darstellen (vgl. Braun/Lex 2016) und daher die Bearbeitung psychosozialer Beeinträchtigungen

eine größere Rolle in den ausbildungsvorbereitenden Bildungsgängen einnehmen wird. Diese Veränderungen weisen auf neue, in der Zukunft die Normalität an den Berufsschulen bildende Benachteiligungskonstellationen im Übergangsbereich hin, die es bei der Neugestaltung der Übergangsprozesse zu bewältigen gilt.

### **2.3 Passungsprobleme zwischen allgemeinbildenden Schulen und Berufsausbildung**

Die trotz eines Nachfragerückgangs anhaltend hohe Zahl an Jugendlichen, die zunächst in Maßnahmen des Übergangssektors einmünden, verweist weiterhin auf Passungsprobleme zwischen allgemeinbildenden Schulen und den Ausbildungseinrichtungen Berufsschule und Betrieb. So sind Übergangsschwierigkeiten von Jugendlichen auch auf institutionelle Divergenzen zwischen den beteiligten Einrichtungen hinsichtlich kognitiver Schemata, Leistungserwartungen und tatsächlicher Lernprozesse zurückzuführen. Denn nach wie vor besteht eine institutionelle Segmentierung von Allgemein- und Berufsausbildung, die ihren Niederschlag in Unterschieden in den rechtlichen Regelungen, in der Finanzierung, in den strukturellen Besonderheiten, in den Curricula und ihrer Entwicklung sowie in Status und Professionalität des jeweiligen Personals der Institutionen findet (vgl. Baethge 2006). Diese fehlende institutionelle Kopplung führte dazu, dass keine der beiden Institutionen sich für die Bearbeitung von Friktionen beim Übergang verantwortlich fühlte. Bis in die 1960er-Jahre hinein schien dies auch nicht nötig, da die Übergänge in die Berufsausbildung problemlos zu verlaufen schienen. Mit der Bildungsexpansion und dem Anspruch auf eine qualifizierte Berufsausbildung sowie Veränderungen in den Arbeitstätigkeiten hin zu komplexeren und wissensintensiven Aufgaben haben sich allerdings die Ausbildungsmöglichkeiten für Jugendliche mit maximal einem Hauptschulabschluss stark verringert und dadurch die bislang vernachlässigte Gelenkstelle zwischen allgemeinbildender Schule und Berufsausbildung als zentrales bildungspolitisches Problem deutlich gemacht.

Um diesem Versäumnis zu begegnen, werden seit einigen Jahren verstärkt Elemente der Berufsorientierung und -vorbereitung in den allgemeinbildenden Schulen implementiert. Fördermaßnahmen wurden mit dem Ziel entwickelt, unmittelbare Übergänge von der Schule in Ausbildung durch eine Verstärkung der Berufsorientierung und der betrieblichen Praktikumsphasen in der Sekundarstufe I zu erhöhen.

Evaluationsstudien aus Niedersachsen und Bayern, die die Rolle solcher (Langzeit-) Praktika an Hauptschulen untersuchen, weisen zwar auf positive Effekte dieses Maßnahmentyps im Sinne eines häufigeren Übergangs in eine vollqualifizierende Ausbildung als bei vergleichbaren Jugendlichen einer Kontrollgruppe hin (vgl. Solga/Baas/Kohlrausch 2011; Baas et al. 2012). Aber häufig handelt es sich dabei um „Klebeffekte“, von denen anzunehmen ist, dass sie vor dem Hintergrund eines limi-

tierten Praktikumsangebots begrenzt sind. Darauf deuten Aussagen von Lehrkräften aus Berufsschulen in Schleswig-Holstein hin, die von einer erhöhten Konkurrenz um Praktikumsstellen zwischen allgemeinbildenden und Berufsschulen sprechen (vgl. Baethge/Buss/Richter 2017).

Die in den angeführten Untersuchungen analysierte Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen wird aus zwei Gründen von Seiten der Berufsschulen skeptisch gesehen: Zum einen verhindere die relative Unerfahrenheit vieler Lehrkräfte mit betrieblichen Abläufen und Verhältnissen eine angemessene Berufsvorbereitung. Zum anderen führe das niedrige Alter der Jugendlichen oft dazu, dass sie noch nicht „praktikumsreif“ seien und daher ein Praktikum in dieser Bildungsphase nur begrenzt fruchtbar sei. Allgemein verweisen diese Befunde darauf, dass die Übergangsprobleme benachteiligter Jugendlicher kaum hinreichend mit einer ausgeweiteten Berufsvorbereitung und Schulpraktika in den allgemeinbildenden Schulen nachhaltig zu lösen sind.

### **3. Konturen eines Bildungsraums Übergangssektor/ Berufsvorbereitung**

Die Probleme des Übergangs haben in jüngster Zeit berufsbildungspolitische Reaktionen hervorgerufen, beispielsweise in Nordrhein-Westfalen (NRW), Schleswig-Holstein (SH) und Hamburg (vgl. Baethge/Baethge-Kinsky 2013; Baethge/Buss/Richter 2017; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Im Folgenden stellen wir Ergebnisse aus zwei Erhebungen in NRW und SH vor, bei denen wir über Expertengespräche mit Leitungen von Berufsschulen und Maßnahmeträgern sowie Gruppendiskussionen mit Lehr- und Betreuungskräften herausfinden wollten, mit welchen institutionellen Schwächen die Berufsvorbereitung in ihren Einrichtungen aus ihrer Sicht behaftet ist, wie diese mit der starken Heterogenität ihrer Schülerschaft umgehen und wo sie Veränderungsbedarf in der Steuerung und Durchführung der Übergangsprozesse sehen. In NRW waren 12 zumeist größere Berufskollegs, in SH 6 Berufs- und 7 Förderschulen und jeweils mehrere Maßnahmeträger einbezogen (die Gesprächsleitfäden und Gruppendiskussionsthemen des NRW-Projektes sind in Baethge/Baethge-Kinsky 2013 im Anhang dokumentiert, die SH-Empirie in Baethge/Buss/Richter 2017; vgl. dort).

### **3.1 Organisatorische Mängel und Gestaltungsperspektiven für die Berufsschulen**

Die institutionellen Versäumnisse bei der Bearbeitung der Übergangsprobleme werden zunächst daran sichtbar, dass viele Interviewpartner und -partnerinnen aus Berufsschulen betonten, dass die Ausbildungsvorbereitung bis vor kurzem oder auch immer noch (vor allem in NRW) mehr oder weniger als Lehrtätigkeit zweiter Güte neben den eigentlichen Aufgaben in der Fachtheorie-Vermittlung angesehen werde und eher ein passant im Schulalltag mitlaufe. Ein erster Schritt in Richtung eines eigenen Bildungsraums war in diesen Ländern die Institutionalisierung der Berufsvorbereitung in einer eigenständigen Abteilung in den Berufsschulen, die der Aufgabe Berufsvorbereitung ein anderes Gewicht und einen anderen Status verleiht. Eine eigene Abteilungsorganisation umfasst neben den Kompetenzen für Unterrichtsplanung und Organisation der Durchführung auch Vorschläge für Personalbesetzungen und die Weiterbildung des Personals, was zu einer höheren Professionalisierung der Berufsvorbereitung beiträgt.

Organisatorische Eigenständigkeit eröffnet auf der Schulebene bessere Möglichkeiten, die Anstrengungen der Landespolitik, die heterogenen Maßnahmen (vgl. Abb. 2) in einem Bildungsgang zu integrieren, effektiv umzusetzen. Dazu bedarf es aber nach Auskunft der Schulexpertinnen und -experten<sup>2</sup> weiterer Veränderungen, die sich im Wesentlichen in zwei Themenkomplexen bündeln lassen, die für die Prozessgestaltung im Übergangsbereich von Bedeutung sind und die Qualität des Ablaufs wesentlich beeinflussen: organisatorische, personelle und sachliche Entwicklungen innerhalb der Berufsschule sowie Veränderungen in der Kooperation und Koordination mit allen am Übergangsprozess beteiligten Akteuren. Für die Aufgabe, die geschilderten Problemkonstellationen der Jugendlichen innerhalb der Ausbildungsvorbereitung zu bewältigen, sind darüber hinaus weitreichende Veränderungen in der Organisation und den Personalmitteln der Berufsschulen erforderlich.

Die beschriebene Zusammensetzung der Schülerschaft stellt hohe Anforderungen an die Unterrichtsorganisation und -gestaltung in den Bildungsgängen. In den Expertengesprächen und -diskussionen wurde deutlich, dass es viel interner Differenzierung bedarf, um den individuellen Bedürfnissen eines jeden Jugendlichen entsprechen zu können. Für diese Klientel ist eine verstärkte Individualisierung der Unterrichtsgestaltung und Arbeit in Kleingruppen wichtig, die sowohl den Jugendlichen selbst mehr Zeit gibt als auch Möglichkeiten bietet, dass sich die Jugendlichen stärker untereinander helfen und unterstützen. Darüber hinaus wird generell eine höhere Angebotsdifferenzierung innerhalb eines gemeinsamen organisatorischen Rahmens angestrebt, um den Jugendlichen ein ihren spe-

---

2 Die folgenden Befunde beruhen auf einer qualitativen empirischen Studie an 6 Berufsschulen und 7 Förderschulen in Schleswig-Holstein (vgl. Baethge/Buss/Richter 2017).

zifischen Bedürfnissen entsprechendes Bildungsangebot unterbreiten zu können. Mehrfach wurde in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, dass die Möglichkeit einer flexibleren Zeitgestaltung entsprechend der unterschiedlichen Lerntempi der Jugendlichen ein weiterer wichtiger Baustein bei der Bearbeitung ihrer Übergangsprobleme sei. Insgesamt weisen diese Veränderungen auf ein hohes Maß an organisatorischen Gestaltungsspielräumen für die Berufsschulen hin, welche jedoch ohne entsprechende Personal- und Sachmittel nicht umzusetzen sind.

Neben der Bewältigung der Heterogenität in der Zusammensetzung der Klassen liegt eine weitere Herausforderung im Sozialverhalten der Jugendlichen und ihrer Einstellung gegenüber der Schule, die am auffälligsten in häufigem Absentismus zutage tritt. Da jedoch für einen reibungsfreien Unterricht ein hohes Maß an Kontinuität unabdingbar ist, wird diesem Problem in den Berufsschulen viel Aufmerksamkeit gewidmet: Seine Lösung wird vor allem im Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler gesehen, das auf gegenseitiger Verbindlichkeit und Respekt beruht. Gerade bei Jugendlichen aus schwierigen Sozialverhältnissen und/oder mit sonderpädagogischen Förderbedarf sind Lernmotivation und Beteiligung entscheidend an vertrauensvolle Beziehungen zu den Lehrkräften und zu sozial- und sonderpädagogischen Fachkräften gebunden. Für eine angemessene Betreuung und Beratung der Jugendlichen, zu der auch ihre Unterstützung bei betrieblichen Praktika zählt, sind nach Auskunft der befragten Berufsschuldirektoren und -direktorinnen sowie der befragten Lehrkräfte nicht allein ein verstärkter Einsatz von sozial- und sonderpädagogischen Fachkräften, sondern auch eine Erweiterung des Qualifikationsprofils der Fachlehrer und -lehrerinnen um entsprechende Kompetenzen erforderlich. Einzelne Länder haben auf diese Situation reagiert und den Berufsschulen zusätzliche Stellen für Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen zur Verfügung gestellt und spezifische Weiterbildungsprogramme für Lehrkräfte angebahnt.

### **3.2 Verbesserung der Kooperation und Koordination zwischen relevanten Akteuren des Übergangsprozesses**

Die zweite große Baustelle bei der Schaffung des Bildungsraums Übergangssektor liegt aus Sicht der befragten Berufsschulleitungen und Lehrkräfte bei der Koordinierung und Herstellung besserer Kooperationen zwischen allen am Übergang beteiligten Akteuren, den schulischen wie den nichtschulischen: zwischen den Berufsschulen, den abgebenden allgemeinbildenden Schulen, den Betrieben als impliziten Zielorten der Berufsvorbereitung wie auch als Stätten für Praktika, der Bundesagentur für Arbeit (BA), den Freien Trägern der verschiedenen Maßnahmen sowie den politischen Akteuren (Sozialpartner, Kammern, Kommunen, Ministerien) (vgl. Baethge/Buss/Richter 2017, S. 65).

Eine erste Ebene mangelhafter Koordination wurde zwischen allgemeinbildenden Schulen und Berufsschulen identifiziert. Bei ihr wird vor allem eine Verbesserung der Informationsflüsse angemahnt, damit vor Schuljahresbeginn eine quantitative und qualitative (Unterrichts-)Planung möglich ist. Zuverlässige Kenntnisse über die schulischen Voraussetzungen und personenbezogenen Merkmale der neu zugehenden Schüler und Schülerinnen bilden eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgversprechende Gestaltung der Ausbildungsvorbereitung und vor allem für die Zusammenstellung von Klassen.

Als besonders eklatant wird der Informationsmangel bei Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wahrgenommen. Mit dem Übergang in berufliche Bildung endet für diese Jugendlichen in der Regel ihre langjährige sonderpädagogische Förderung. Ein Wissenstransfer über bestehende Förderpläne etc. ist nicht vorhanden, sodass hier ein individueller und institutioneller Bruch für die Jugendlichen sowie die betreuenden Fachkräfte entsteht. Von daher ist eine Verbesserung und Verstetigung der Informationsflüsse in beide Richtungen von Nöten, wozu stärker formalisierte Übergangsverfahren genauso wie eine gemeinsame Beratung und Konzipierung des Übergangsprozesses zwischen den beiden Institutionen sowie mit der BA als den relevanten Akteuren in diesem Bereich gefordert werden.

Neben Koordinationsproblemen zwischen allgemeinbildenden Schulen und Berufsschulen werden als weitere Ebene die Organisationsprobleme im Zusammenhang mit Praktika, die durchgängig ein wesentliches Merkmal aller neu konzipierten berufsvorbereitenden Bildungsgänge sind, thematisiert. Die zwei zentralen Effekte, die mit der Absolvierung betrieblicher Praktika erreicht werden sollen – die berufliche Selbsterfahrung und -erprobung und die Vermittlung in ein betriebliches Ausbildungsverhältnis –, sind nur vor dem Hintergrund einer zuverlässigen Bereitstellung von betrieblichen Praktika zu erreichen. Hierfür bedarf es auf der einen Seite eines verbindlichen und vertraglich gesicherten Commitments der Betriebe, da ansonsten sowohl hinsichtlich der Bereitstellung als auch der Qualität der Praktika Schieflagen entstehen. Weil sich kleinere Betriebe auf der anderen Seite häufig überfordert fühlen, wird eine Unterstützung für die Betreuung der – oft schwierigen – Jugendlichen durch sozialpädagogische Fachkräfte ins Spiel gebracht und auch praktiziert. Schließlich werden von Seiten der Berufsschulen die schuleigenen Werkstätten als Erfahrungsraum zur beruflichen Selbstfindung vorgeschlagen. In diesen wird den Jugendlichen die Chance gegeben, berufliche Grundfertigkeiten in mehreren Fachrichtungen zu erlernen und die eigenen Fähigkeiten und Neigungen auszuprobieren, und dies mit Unterstützung erfahrener Pädagogen und Pädagoginnen.

#### 4. Konturen eines Bildungsraums „Übergang“

Unsere empirische Rekonstruktion der Ausbildungsvorbereitung und des Übergangs in mehreren Bundesländern, in deren Zentrum die Berufsschulen als wichtigste Organisation des Übergangsmangements standen, hat eine Reihe von Problemen und Schwächen aufgedeckt, die sich letztlich mehr oder weniger alle auf die bisherige institutionelle Zersplitterung und pädagogische Vernachlässigung der Berufsvorbereitung zurückführen lassen und deren begrenzte Effektivität mitbegründen: Das gilt für die mangelhafte Koordinierung zwischen den unterschiedlichen an der Ausbildungsvorbereitung beteiligten Organisationen und den von ihnen organisierten Maßnahmen – allgemeinbildenden Schulen, freien Trägern, BA, Berufsschulen, Betrieben u. a. –, fehlende Informationsflüsse vor allem zwischen allgemeinbildenden und beruflichen Schulen, eine bisweilen wenig planvolle Unterrichtsgestaltung in den Berufsschulen und das häufige Fehlen sozial- und sonderpädagogischer Fachkräfte und Kompetenzen bei den traditionellen Fachlehrern und Fachlehrerinnen.

Es wäre verkehrt, diese Mängel, die aktuell an der hauptsächlichen Klientel der Berufsvorbereitung – schulisch gering qualifizierten, sozial benachteiligten Jugendlichen sowie Jugendlichen mit besonderem, oft sonderpädagogischem Förderbedarf – in unseren Erhebungen festgemacht wurden, als Probleme einer nur kleinen Gruppe zu betrachten. Die Grenzen zwischen Jugendlichen, die den Übergang besser, und denen, die ihn schlechter bewältigen, sind fließend und variieren temporär und räumlich nach externen Arbeits- und Ausbildungsmarktbedingungen, gegebenenfalls auch nach sozialen Quartieren. Insofern kann man davon ausgehen, dass die Schaffung eines systematisch konzipierten Curriculums „Übergang“ schultypübergreifend angelegt sein muss.

Die Rede von einem „Bildungsraum Übergang“ meint aber nicht nur ein Curriculum, das die beiden heutigen Hauptbestandteile der Berufsvorbereitung – Verbesserung der kognitiven und sozialen Kompetenzen und praktisches Übergangstraining (z. B. in Form von Betriebspraktika) – integriert und inhaltlich ausdifferenziert. Sie meint einen institutionellen Rahmen, in dem ein solches Curriculum überhaupt umsetzbar ist und der klare Regeln für die Kooperation unterschiedlicher Akteure und Einrichtungen fixiert, eigene Sach- und Personalressourcen mit verschiedenartigen Kompetenzprofilen (fachlichen, sozial- und sonderpädagogischen sowie psychologischen und deren Kombination) umfasst und in seinem Auftrag und seinen Zielen gesetzlich verankert ist. Was in den letzten Jahren in Hamburg mit dem Konzept Ausbildungsvorbereitung (AV) (vgl. Behörde für Schule und Berufsausbildung, Hamburg 2009) und in Schleswig-Holstein mit dem Konzept AV-SH (vgl. MSB Schleswig-Holstein 2016) auf den Weg gebracht worden ist, könnte man als vorsichtige Ansätze zur Etablierung eines solchen Bildungsraums verstehen. Seine Einrichtung ist aber nicht bereits mit administrativen Federstrichen realisiert; sie erfordert nach

unseren empirischen Erhebungen außerordentlich große Anstrengungen in den beteiligten schulischen und sozialen Feldern.

Die hier für die Schaffung eines Bildungsraums „Übergang“ skizzierten Vorstellungen haben ebenso Bedeutung für die Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie mit ihnen vergleichbare Schulformen und können bis zu einem gewissen Grade auch für sie als Experimentierfeld gelten.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen nach der Sekundarstufe I. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baas, M./Baethge, M. (2017): Entwicklung der Berufsausbildung in Klein- und Mittelbetrieben (KMU). Expertise im Rahmen des Landesmonitors berufliche Bildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Baas, M./Eulenberger, J./Geier, B./Kohlrausch, B./Lex, T./Richter, M. (2012): „Kleben bleiben?“ Der Übergang von Hauptschüler/innen in eine berufliche Ausbildung. Eine gemeinsame Analyse von „Praxisklassen“ in Bayern und „Berufsstarterklassen“ in Niedersachsen. In: Sozialer Fortschritt 61, H. 10, S. 247–257.
- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: SOFI Mitteilungen Nr. 34, S. 13–37.
- Baethge, M. (2014): Der vergessene Bildungsraum: Übergang von der allgemeinbildenden Schule in Ausbildung und Arbeitsmarkt. In: Unterrichtswissenschaft 42, H. 3, S. 224–243.
- Baethge, M./Baethge-Kinsky, V. (2013): Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Die NRW-Perspektive. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Baethge, M./Buss, K.-P./Richter, M. (2017): Gutachten zum Übergang Schule-Beruf in Schleswig-Holstein – unter besonderer Berücksichtigung der Inklusion von Menschen mit Benachteiligungen und Behinderungen. Expertise im Auftrag des Ministeriums für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein. Göttingen: SOFI.
- Behörde für Schule und Berufsausbildung, Hamburg (2009): Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule – Beruf. Hamburg: BSB.
- Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule-Berufsausbildung. BIBB Report 11/09. Bonn: BIBB.
- Beicht, U./Eberhard, V. (2013): Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: Die Deutsche Schule 105, H. 1, S. 10–27.
- Beicht, U./Walden, G. (2014): Einmündungschancen in duale Berufsausbildung und Ausbildungserfolg junger Migrantinnen und Migrantinnen. BIBB-Report 05/2014. Bonn: BIBB.



- Braun, F./Lex, T. (2016): Zur beruflichen Qualifizierung von jungen Flüchtlingen. Ein Überblick. Hrsg. vom Deutschen Jugendinstitut e. V., Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“. München: DJI.
- Busemeyer, M. R./Trampusch, C. (2012): *The Political Economy of Collective Skill Formation*. Oxford: Oxford University Press.
- Eberhard, V./Beicht, U./Krewerth, A./Ulrich, J. G. (2013): Perspektiven beim Übergang Schule-Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse der BIBB Übergangsstudie 2011. Bonn: BIBB.
- Fromm, S./Richter, M. (2012): An den Rändern der Bildungsgesellschaft – Teilhabedefizite gering qualifizierter Jugendlicher an schulischer und beruflicher Bildung und Möglichkeiten ihrer Förderung. In: *Sozialer Fortschritt* 61, H. 10, S. 240–247.
- Gericke, N./Krupp, T./Troltsch, K. (2009): Unbesetzte Ausbildungsplätze – warum Betriebe erfolglos bleiben. Ergebnisse des BIBB-Ausbildungsmonitors. BIBB-Report 10/09. Bonn: BIBB.
- Kohlrausch, B./Richter, M. (2016): Was fördert die nachhaltige Integration von Hauptschüler/innen in den Ausbildungsmarkt? In: *Arbeit. Zeitschrift für Arbeitsforschung, Arbeitsgestaltung und Arbeitspolitik* 25, H. 3–4, S. 147–168.
- MSB (Ministerium für Schule und Berufsbildung) des Landes Schleswig-Holstein (2016): Der echte Norden. Ausbildungsvorbereitung Schleswig-Holstein (AV-SH). Präsentation SLDV am 09./10.03.2016.
- Münk, D. (2008): Berufliche Bildung im Labyrinth des pädagogischen Zwischenraums: Von Eingängen, Ausgängen, Abgängen – und von Übergängen, die keine sind. In: Münk, D./Rützel, J./Schmidt, C. (Hrsg.): *Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Arbeit und Beruf*. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 31–53.
- Protsch, P. (2014): Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel. Opladen: Budrich UniPress.
- Solga, H./Baas, M./Kohlrausch, B. (2011): Übergangschancen benachteiligter Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Evaluation der Projekte „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“. IAB-Forschungsbericht 6/2011. Nürnberg: IAB.
- Solga, H./Weiß, R. (2015): Vorwort. In: Solga, H./Weiß, R. (Hrsg.): *Wirkung von Fördermaßnahmen im Übergangssystem. Forschungsstand, Kritik, Desiderata*. Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 5–6.

*Maria Richter*, Dr., geb. 1980, Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Soziologischen Forschungsinstitut Göttingen (SOFI).

E-Mail: [maria.richter@sofi.uni-goettingen.de](mailto:maria.richter@sofi.uni-goettingen.de)

*Martin Baethge*, Prof. Dr., geb. 1939, Präsident des Soziologischen Forschungsinstituts Göttingen (SOFI).

E-Mail: [martin.baethge@sofi.uni-goettingen.de](mailto:martin.baethge@sofi.uni-goettingen.de)

Anschrift: Soziologisches Forschungsinstitut Göttingen (SOFI) an der Georg-August-Universität, Friedländer Weg 31, 37085 Göttingen