

1

2 0 1 3

Übergangssystem

Ursula Beicht/Verena Eberhard

Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2011

Nora Gaupp/Franciska Mahl

Regionalspezifische Verlaufsmuster von Bildungswegen nach dem Ende der Pflichtschulzeit

Zur Diskussion

Joachim Schroeder

Postschulischer Analphabetismus

Frank Braun/Boris Geier

Bildungsgänge des Übergangssystems

Bericht

Gerhard Christe

Länderstrategien zur Reform des Übergangssystems

Weitere Beiträge

Svenja Mareike Kühn

Vergleichbarkeit beim Mittleren Schulabschluss?

Martin Rothland

Die Wirkung des Sabbatjahrs auf Lehrkräfte

INHALT

EDITORIAL

Bericht der Redaktion5

Frank Braun/Detlef Fickermann

Editorial zum Schwerpunktthema:

Übergangssystem7

ÜBERGANGSSYSTEM

Ursula Beicht/Verena Eberhard

**Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf
Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011**10

Nora Gaupp/Franciska Mahl

**Regionalspezifische Verlaufsmuster von Bildungs- und
Ausbildungswegen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern
nach dem Ende der Pflichtschulzeit**27

ZUR DISKUSSION

Joachim Schroeder

**Postschulischer Analphabetismus – Rückfragen an die
Pädagogik des Übergangs**40

Frank Braun/Boris Geier

**Bildungsgänge des Übergangssystems – Wartesaal des
Berufsbildungssystems oder Orte der Chancenverbesserung?**52

BERICHT

Gerhard Christe

Länderstrategien zur Reform des Übergangssystems66

WEITERE BEITRÄGE

Svenja Mareike Kühn

Vergleichbarkeit beim Mittleren Schulabschluss?

Ein Überblick über die Vielfalt schulstrukturell möglicher Bildungswege und Prüfungsverfahren in den deutschen Ländern.....86

Martin Rothland

Die Wirkung des Sabbatjahrs auf das arbeitsbezogene

Bewältigungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern 102

REZENSIONEN 117

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

2

2013

Vorschau

Themenschwerpunkt: Sprachförderung

Die Länder investieren erhebliche personelle und finanzielle Ressourcen in Sprachfördermaßnahmen, ohne dass der Ertrag dieser Investitionen bisher überzeugend sichtbar geworden wäre. Im Zentrum des Heftes 2/2013 steht deshalb die Frage, warum die eingeleiteten Maßnahmen vergleichsweise wenig erfolgreich sind.

In einem ersten Beitrag werden zunächst die zugewanderungsbezogenen Disparitäten in aktuellen Leistungsvergleichsstudien (IGLU und IQB-Ländervergleich) vertieft analysiert. Im zweiten Beitrag wird mittels einer linguistischen Detailanalyse exemplarisch dargestellt, über welche (bildungs-)sprachlichen Kompetenzen alle Kinder verfügen müssen, um in den jeweiligen Fächern dem Unterricht folgen zu können und es werden Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung abgeleitet. Auf der Basis der Evaluation eines Sommercamps wird im dritten Beitrag zum Schwerpunkt geprüft, ob und inwieweit sich die Lesekompetenz der Kinder durch eine solche intensive und methodisch-didaktisch variationsreiche Sprachförderung in additiver Form verbessern lässt.

Im Berichtsteil folgt eine Darstellung des Konzepts der Basisqualifikationen, die im Prozess der Sprachaneignung auszubilden sind. Deutlich werden soll, wie komplex der Aneignungsprozess ist. Mit Blick auf diese Komplexität folgt in der Rubrik „Zur Diskussion“ ein Vergleich von zwei Entwürfen für Forschungsprogramme zur Sprachförderung mit Blick auf die Frage, welche Forschungsansätze notwendig sind, damit die Länder künftig mehr darüber wissen, ob sie im Bereich der Sprachförderung „die richtigen Dinge tun“ und ob sie „die Dinge richtig tun“. Den Abschluss bildet ein Beitrag zu den historischen und damit auch politisch-rechtlichen Gründen für das Fehlen einer angemessenen, Mehrsprachigkeit berücksichtigenden Sprachdiagnostik und Sprachförderung.

Heft 2/2013 erscheint im Mai 2013.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

CONTENTS

EDITORIAL

News from the Editorial Staff5

Frank Braun/Detlef Fickermann

Editorial to the Focus Topic: Transition System.....7

TRANSITION SYSTEM

Ursula Beicht/Verena Eberhard

**Results of Empirical Analyses of the Transition System
Based on the BIBB-Transition-Study 2011**10

Nora Gaupp/Franciska Mahl

**Local Patterns of School-to-Work Transitions of Graduates
from Lower Secondary Schools**.....27

DISCUSSION

Joachim Schroeder

**Post School Illiteracy – New Challenges for
Pre-Vocational Education**40

Frank Braun/Boris Geier

**Courses of Education in the Transition System – Waiting Rooms of
the Vocational Training System or Tracks to Improve Opportunities?**52

REPORT

Gerhard Christe

Strategies of the Federal States to Reform the Transition System.....66

FURTHER ARTICLES

Svenja Mareike Kühn

Comparability of Leaving Certificates of Lower Secondary Education?

An Overview of the Variety of Courses of Education and Examination

Procedures Possible in the School Systems of the German States86

Martin Rothland

The Effects of the Sabbatical on Teachers' Job-Related Coping Behavior 102

REVIEWS 117

**Die
Deutsche
Schule**

Zeitschrift für
Erziehungswissenschaft
Bildungspolitik und pädagogische Praxis
Herausgegeben von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

DDS

2

2013

Preview

Focus Topic: Language Assistance

The federal states invest considerable personal and financial resources in language assistance measures, but the success of these investments has not come to the fore convincingly so far. Hence, issue 2/2013 focuses on the question why the measures have been of comparatively little success.

In the first focus article, the disparities in topical student assessments (IGLU and IQB inter-state comparisons) with regard to migration will be depicted and profoundly analyzed. In the second article, it will be shown exemplarily by means of a linguistic detailed analysis which (academic) linguistic competences have to be at all children's disposal in order to enable them to follow the lessons in different subjects; consequences for teaching will be pursued. Based on the evaluation of a summer camp, it will be analyzed in the third article whether and to what extent the children's reading competences have improved through this intensive and methodologically-didactically diverse language assistance measure in additive form.

In the "Report" section of the journal, the conception of basic qualifications, which have to be adopted in the process of language learning, is described. It shall become apparent how complex the process of language acquisition is. With regard to this complexity, the first article of the rubric "Discussion" will compare two drafts for research programs for language assistance; the question will be posed which research approaches are necessary to inform the federal states whether they "do the right things" and whether they "do them rightly". The second article deals with the historical and hence the political and legal reasons for the lack of language diagnostics and language assistance which take multilingualism appropriately into account.

Issue 2/2013 of the journal will be out in May 2013.



Waxmann • Steinfurter Str. 555 • 48159 Münster • www.waxmann.com

Bericht der Redaktion

News from the Editorial Staff

Verabschiedung von Sandra Boltz aus der Redaktionsarbeit

Dr. Sandra Boltz wechselte im Sommer 2012 von der Hochschule, wohin sie mehrere Jahre abgeordnet war, in den Schuldienst als Grundschullehrerin. Wegen der hohen zeitlichen Belastung hat sie sich entschlossen, die Tätigkeit in der Redaktion, in der sie von 2010 bis 2012 mitwirkte, aufzugeben. Die Redaktion dankt ihr für ihr Engagement und die zwar kurze, aber konstruktive und bereichernde Zusammenarbeit und wünscht ihr für ihren weiteren beruflichen Werdegang alles Gute.

Begrüßung von Kathrin Dederling als neues Redaktionsmitglied

Wir freuen uns, Prof. Dr. Kathrin Dederling als neues Redaktionsmitglied begrüßen zu können. Sie ist seit 2011 Universitätsprofessorin für Schulpädagogik mit der Denomination „Empirische Schulforschung“ am Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften der Universität Vechta. Kathrin Dederling ist Diplompädagogin und promovierte in Bielefeld zum Thema „Schulnetzwerke als Instrumente der Qualitätsentwicklung“. Sie war als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Bielefeld, am Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) der TU Dortmund und in der Arbeitseinheit „Steuerung und Finanzierung des Bildungswesens“ am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) tätig. Sie habilitierte sich im Jahre 2012 über „Steuerung und Schulentwicklung. Theoretische Ansätze und empirische Forschung“. Ihre derzeitigen Forschungsschwerpunkte sind die Rolle von externen Beratern für die Schulentwicklung sowie der Zusammenhang von Schulinspektion und schulischer Qualitätsentwicklung.

Editorial zum Schwerpunktthema: Übergangssystem

Editorial to the Focus Topic: Transition System

Als Übergangssystem werden solche Bildungsgänge zusammengefasst, „die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemeinbildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79)¹. Mit seinem Alarmruf, dass das Duale System schrumpfe, während das Übergangssystem expandiere, hat der erste Nationale Bildungsbericht (vgl. ebd., S. 80) eine lebhafte Fachdiskussion ausgelöst. Der zweite Nationale Bildungsbericht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008) fragte dann nach der Wirksamkeit dieser Bildungsgänge. Angesichts des großen Umfangs der eingesetzten Mittel mangle es offenbar nicht an politischer Aufmerksamkeit für die Übergangsproblematik. Infrage stehe vielmehr die Effektivität der Maßnahmen: „Zwar gelingt es, der Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine qualifizierende Ausbildungsperspektive zu vermitteln. Auf der anderen Seite steht der nicht erfolgreiche Teil derjenigen, für die aller Zeit- und Lernaufwand vergeblich bleibt“ (ebd., S. 168).

Der dritte Nationale Bildungsbericht gab dann 2010 insofern eine leichte Entwarnung, als er vor dem Hintergrund des Vorrückens geburtenschwacher Jahrgänge in die Phase des Übergangs von der Schule in den Beruf rückläufige Zugangszahlen für einzelne Bildungsgänge des Übergangssystems meldete (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 96). Allerdings lag der Anteil des Übergangssystems an allen Einmündungen in das Berufsausbildungssystem auch 2011 noch bei 30 Prozent (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 102) – eine Quote, deren Höhe die bildungspolitische Diskussion nicht beruhigt hat: Noch immer befänden sich fast 300.000 Jugendliche beim Übergang von der Schule in Ausbildung „in der Warteschleife“ (Anbuhl 2012, S. 2).

1 Die Quellenangaben sind in dem Literaturverzeichnis des Beitrages von Braun/Geier (in diesem Heft) enthalten.

Die Definition der Nationalen Bildungsberichte zum Übergangssystem ist relativ präzise bei der Bestimmung dessen, was dort nicht stattfindet (qualifizierte Berufsausbildung und Erwerb anerkannter Ausbildungsabschlüsse), und eher vage hinsichtlich der von Bildungsgängen des Übergangssystems tatsächlich erfüllten Funktionen (Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung und z.T. Nachholen eines allgemein bildenden Abschlusses). Wenn das Übergangssystem als „Black Box“ wahrgenommen wird – „Black Box Übergangssystem“ ist auch der Titel eines 2012 erschienenen Sammelbandes mit den Beiträgen einer Fachtagung der „Hochschultage Berufliche Bildung 2011“ (vgl. Bojanowski/Eckert 2012) –, dann ist das auch Ausdruck einer andauernden Unklarheit über die Funktionen der dem Übergangssystem zugeordneten Bildungsgänge. Absicht des thematischen Schwerpunktes dieses Heftes ist es, diese „Black Box“ auszuleuchten.

Im ersten Beitrag analysieren Ursula Beicht und Verena Eberhard Daten der bundesweiten, retrospektiv angelegten Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufliche Bildung („BIBB-Übergangsstudie 2011“). Ein Fazit lautet, dass die Bildungsgänge des Übergangssystems einer differenzierten Betrachtung bedürfen: Einerseits verbessern Jugendliche durch den Erwerb höherwertiger allgemein bildender Abschlüsse signifikant ihre Ausgangsposition für die Aufnahme einer qualifizierten Ausbildung. Andererseits kann die Teilnahme an solchen Bildungsgängen auch der erste Schritt auf dem Weg in die Ausbildungslosigkeit sein. Welche Effekte eintreten, ist abhängig von Merkmalen der einzelnen Bildungsgänge, aber auch von soziodemografischen Merkmalen (soziale Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht), die ihrerseits mit dem länderspezifischen bzw. regionalspezifischen Aufbau des Bildungs- und Ausbildungssystems im Zusammenhang stehen.

Die Bedeutung der letztgenannten Faktoren wird im Beitrag von Nora Gaupp und Franciska Mahl dargestellt. Auf der Basis von Daten der Schulabsolventen-Längsschnitte des Deutschen Jugendinstituts (DJI) in Leipzig und Stuttgart zeichnen sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede bei den Übergängen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern in Ausbildung nach. Eine Gemeinsamkeit ist, dass diese Jugendlichen am Ende ihrer Pflichtschulzeit weitere Bildung und Qualifizierung anstreben. Ein Unterschied besteht darin, dass Schülerinnen und Schüler aus dem dreigliedrigen Schulsystem in Stuttgart zu hohen Anteilen erst einmal einen Mittleren Bildungsabschluss erwerben wollen, bevor sie eine Ausbildung beginnen, während für Schülerinnen und Schüler im Hauptschulzug der Leipziger Mittelschulen die sofortige Aufnahme einer Ausbildung höchste Priorität hat. Ferner schließt sich in Stuttgart nach einem berufsvorbereitenden Bildungsgang für die größte Gruppe der Teilnehmenden ein zweites Jahr der Berufsvorbereitung an, während in Leipzig die überwiegende Mehrheit in eine Ausbildung einmündet. Die Autorinnen erklären die Unterschiede sowohl mit den Strukturen der Sekundarstufe I als auch der Ausbildungssysteme der beiden Länder.

Die zwei Beiträge „Zur Diskussion“ in diesem Heft behandeln Fragen der Ausgestaltung von Bildungsgängen des Übergangssystems: Joachim Schroeder kritisiert das Fehlen genuin pädagogischer Konzepte für die unterschiedlichen Angebotsformen der Berufsvorbereitung. Zwar würden die Probleme der Jugendlichen richtig erkannt, aber die falschen Maßnahmen ergriffen: So würden beispielsweise zur Behebung der bei einem hohen Anteil der Teilnehmenden bestehenden Defizite im Schriftsprachenerwerb die gleichen Formen der Sprachförderung angeboten, die das Entstehen dieser Defizite in den vorangegangenen Bildungsverläufen nicht verhindert, sondern teilweise sogar begünstigt hätten. Für Schröder verweist dies auf eine unzureichende Reflektion über die Zielgruppe. Er skizziert daher ein auf deren schwierige Lebenslagen bezogenes „übergangspädagogisches Grundbildungskonzept“ und macht Vorschläge für dessen Umsetzung.

Frank Braun und Boris Geier setzen sich mit der Behandlung des Übergangssystems in den Nationalen Bildungsberichten auseinander. Ihr zentraler Kritikpunkt ist, dass eine differenzierte Betrachtung der verschiedenen, dem Übergangssystem zugerechneten Bildungsgänge nicht stattfindet. Der Erwerb höherwertiger allgemein bildender Abschlüsse in Bildungsgängen des Übergangssystems werde ignoriert. Diese Vernachlässigung allgemein bildender Funktionen des Übergangssystems werde in der Fachdiskussion und in Reformkonzepten fortgeschrieben, indem das Übergangssystem als ein dem regulären Ausbildungssystem vorgelagerter Wartesaal behandelt werde, in dem es Zeiten zu überbrücken gelte. Versperrt werde damit der Blick zurück auf die Struktur des allgemein bildenden Schulsystems sowie auf die Frage, warum so viele Jugendliche erst nach dessen Verlassen Schulabschlüsse erwerben können, die für die Mehrzahl beruflicher Ausbildungsgänge eine faktische Zugangsvoraussetzung darstellen.

In der Initiative „Übergänge mit System“ arbeiten aktuell neun Bundesländer mit der Bertelsmann Stiftung bei der Reform des Übergangssystems zusammen. Der Bericht von Gerhard Christe zu den Länderstrategien zeigt, dass das für die Initiative entwickelte Konzept Anstöße für Reformen gegeben hat. Die tatsächlichen Muster des Vorgehens in den Ländern reichen von einem Beharren auf dem Bestehenden über „kleinere Reparaturen“ bis hin zu grundlegenden Strukturreformen. Eine Vergleichbarkeit der Systeme zeichnet sich bisher nicht ab.

Frank Braun/Detlef Fickermann

Ursula Beicht/Verena Eberhard

Ergebnisse empirischer Analysen zum Übergangssystem auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011

Zusammenfassung

Die teilqualifizierenden Maßnahmen am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung – oftmals als das Übergangssystem bezeichnet – wurden in der Vergangenheit häufig als Umwege oder Sackgassen kritisiert. Anhand der BIBB-Übergangsstudie 2011 des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) lassen sich jedoch auch günstige Bildungswege im Anschluss an die Teilnahme nachweisen, vor allem, wenn die Maßnahmen zu einem höherwertigen Schulabschluss führen. Dennoch profitieren nicht alle in das Übergangssystem einmündenden Jugendlichen von den Maßnahmen, sondern viele von ihnen bleiben auch längerfristig ohne Berufsausbildung.

Schlüsselwörter: Übergangssystem, Übergangschancen in Berufsausbildung, betriebliche Berufsausbildung, BIBB-Übergangsstudie 2011

Results of Empirical Analyses of the Transition System Based on the BIBB-Transition-Study 2011

Summary

The partially qualifying measures at the transition from school to vocational education and training, often described as the transition system, have frequently been criticised in the past for being detours and dead-ends. However, based on the BIBB-Transition-Study 2011 by the Federal Institute for Vocational Education and Training (BIBB), favourable cases can also be shown in which individuals progress to the next level of education following participation in transition system measures, especially when the particular measure leads to a higher-level school-leaving certificate. Notwithstanding this, not all young

people progressing to the transition system benefit from the provisions. A lot of them remain outside vocational education and training for the longer term.

Keywords: transition system, transition opportunities to vocational education and training, company-based VET, BIBB-Transition-Study 2011

1. Forschungsstand und Fragestellung

In Deutschland existiert im Bereich zwischen allgemein bildender Schule und Berufsausbildung eine kaum zu überblickende Zahl von sehr unterschiedlichen teilqualifizierenden Bildungsgängen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Schmidt 2011). Gemeinsam ist ihnen, dass sie lediglich eine berufliche Grundbildung vermitteln, nicht jedoch einen Berufsabschluss. Aufgrund ihres unterschiedlichen Entstehungshintergrunds weisen die Bildungsgänge nicht nur hinsichtlich inhaltlicher Ausrichtung, Dauer, Zielgruppe, Finanzierungsform, Trägerstruktur oder Zugangsvoraussetzung eine hohe Heterogenität auf, sondern sie unterscheiden sich vor allem auch in ihrer grundlegenden Funktion. So sind Bildungsgänge, die der Erweiterung von Bildungsoptionen dienen (z.B. höhere Handelsschule), von solchen abzugrenzen, die Jugendliche zur Ausbildungsreife führen sollen (z.B. berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit) (vgl. Beicht 2009; Krüger-Charlé 2010). In jüngerer Zeit haben teilqualifizierende Maßnahmen zudem die Funktion übernommen, ausbildungsreifen, aber marktbenachteiligten Jugendlichen eine Überbrückung bis zur Aufnahme einer Berufsausbildung zu bieten (vgl. ebd.). Trotz ihrer Unterschiedlichkeit werden die teilqualifizierenden Bildungsgänge unter dem Begriff „Übergangssystem“¹ zusammengefasst (vgl. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006).

Im deutschen Berufsbildungssystem gewann das Übergangssystem im letzten Jahrzehnt stark an Bedeutung. 2005 wurde mit 461.964 Neuzugängen der Höchststand erreicht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012).² Zurückgeführt wird das Anwachsen auf ein Ungleichgewicht zwischen den Marktgrößen Ausbildungsangebot und -nachfrage (vgl. Heister u.a. 2012). Die gestiegene Zahl der Abgänger und Abgängerinnen aus allgemein bildenden Schulen und ein gleichzeitig gesunkenes Ausbildungsplatzangebot hatten zur Folge, dass zunehmend auch ausbildungsreife Jugendliche in teilqualifizierende Maßnahmen einmündeten (vgl. Eberhard/Ulrich 2011). Der Ausbau ist aber nicht alleine dem Ausbildungsplatzmangel geschuldet,

1 Die Bezeichnung „Übergangssystem“ wird oft kritisch gesehen, weil es sich eher um ein intransparentes, heterogenes Gefüge von unterschiedlichen Maßnahmen als um ein geschlossenes Ganzes handelt (vgl. u.a. Bosch 2010; Schmidt 2011). Da sich der Begriff aber durchgesetzt hat, wollen wir ihn in diesem Beitrag verwenden.

2 Damit entfielen 38,7 Prozent der Neuzugänge auf das Übergangssystem. Demgegenüber lagen die Neuzugänge im dualen Ausbildungssystem bei 517.341 (43,3 Prozent) und im Schulberufssystem bei 215.874 (18,1 Prozent) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 102).

sondern auch Folge der gestiegenen Anforderungen im Ausbildungssystem und einer Diskreditierung von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss (vgl. Protsch 2011; Solga 2005; Ulrich 2008). Schulabgänger und -abgängerinnen mit Hauptschulabschluss sind daher im Übergangssystem stark überrepräsentiert. Seit 2008 münden aufgrund veränderter Demografie und gestiegenem Ausbildungsplatzangebot zwar kontinuierlich weniger Jugendliche in das Übergangssystem ein, gravierend an Bedeutung verloren hat es jedoch nicht. So begannen 2011 insgesamt 294.294 Personen einen teilqualifizierenden Bildungsgang, was über einem Viertel (28,6 Prozent) der Neuzugänge im Berufsbildungssystem entspricht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Prognosen zeigen, dass es auch künftig ein bedeutendes Segment des Berufsbildungssystems bleiben wird (vgl. Heister u.a. 2012).

Mit dem Anwachsen des Übergangssystems nahm gleichzeitig auch die Kritik an diesem zu. Offen in Frage gestellt wird, ob die teilqualifizierenden Bildungsgänge tatsächlich ihr eigentliches Ziel – Jugendliche rasch zu einer vollqualifizierenden Ausbildung hinzuführen – erfüllen (vgl. u.a. Konsortium Bildungsberichterstattung 2006). Häufig wird die Auffassung vertreten, dass sie lediglich sinnlose Warteschleifen oder sogar Sackgassen darstellen (vgl. u.a. Baethge/Solga/Wieck 2007; Münk/Rützel/Schmidt 2008). Auch in Anbetracht der hohen Kosten und der erheblich verlängerten Bildungswege wird über die Effizienz des Übergangssystems diskutiert (vgl. Werner/Neumann/Schmidt 2008). Eine pauschale Abqualifizierung scheint allerdings nicht angemessen, da hierfür eine empirische Evidenz weitgehend fehlt (vgl. Christe 2011; Dietrich 2008). So weisen die BIBB-Übergangsstudie 2006 oder auch das DJI-Hauptschulpanel auch auf positive Effekte des Übergangssystems hin. Über einen längeren Zeitraum gesehen gingen Jugendliche, welche eine teilqualifizierende Maßnahme absolviert hatten, häufiger in vollqualifizierende Ausbildung über als erfolglose Bewerber und Bewerberinnen, die das Übergangssystem nicht durchlaufen hatten (vgl. Gaupp u.a. 2008). Zudem sind insbesondere die „kompensatorische Funktion von Berufsvorbereitung in Hinblick auf schulische Defizite“ (Lex/Geier 2010, S. 184) sowie die Chancenverbesserungsfunktion durch den Erwerb höherer Schulabschlüsse (vgl. Beicht 2009) nachgewiesen. Gleichwohl verdeutlichen die Studienergebnisse, dass rasche Übergänge vom Übergangssystem in die Berufsausbildung recht selten sind und bei Weitem nicht alle Teilnehmenden letztlich in Ausbildung einmünden (vgl. Beicht 2009; Lex/Geier 2010). So zeigt sich auch, dass von den Jugendlichen, die langfristig ohne eine Ausbildung verblieben sind, besonders viele zuvor Maßnahmen des Übergangssystems besucht hatten (vgl. Beicht/Ulrich 2008; Gaupp u.a. 2011).

Aus der Forschung zum Übergang von der Schule in die Berufsausbildung ist bekannt, dass eine Vielzahl unterschiedlicher Einflussgrößen die Zugangschancen in eine Berufsausbildung bestimmen (vgl. u.a. Beicht/Friedrich/Ulrich 2008; Reißig/Gaupp/Lex 2008; Ulrich 2011). Nach dem umfassenden ressourcentheoretischen Modell des Übergangs von Eberhard (2012) sind personales Kapital (z.B. Schul-

abschluss), soziales Kapital (z.B. Unterstützung durch die Eltern) und institutionelles Kapital (z.B. betriebliches Ausbildungsstellenangebot) relevant. Es ist davon auszugehen, dass diese Kapitalformen ebenso beim Übergang von teilqualifizierenden Maßnahmen in Berufsausbildung wirken (vgl. Beicht 2009; Brändle 2012; Gaupp u.a. 2008). In Anlehnung an das ressourcentheoretische Modell des Übergangs wollen wir daher im Folgenden untersuchen, welches die zentralen Determinanten einer raschen Einmündung in Berufsausbildung nach dem Besuch einer Übergangsmaßnahme sind. Vorab wollen wir darstellen, welcher Anteil der Jugendlichen in jüngster Vergangenheit überhaupt das Übergangssystem durchlaufen hat und wie sich diese Jugendlichen von denjenigen unterscheiden, die direkt eine vollqualifizierende Ausbildung begonnen haben. Zudem wollen wir aufzeigen, wie häufig im Übergangssystem ein (höherwertiger) Schulabschluss erworben wird und wie oft der Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung erfolgreich verläuft.

2. Datenbasis und Auswertungsmethode

Unseren Analysen legen wir die Daten der BIBB-Übergangsstudie 2011 zugrunde. Hierbei handelt es sich um den derzeit umfangreichsten und aktuellsten repräsentativen Datensatz zu den Bildungsverläufen von in Deutschland lebenden jungen Menschen. Wie bei der Vorgängerstudie von 2006 wurden retrospektiv beginnend mit der Grundschule die gesamte Bildungs- und Berufsbiografie sowie umfassende soziodemografische Angaben (z.B. Migrationshintergrund, Bildung und Berufsstatus der Eltern) von 18- bis 24-jährigen Jugendlichen erfasst. Im Fokus der Untersuchung stehen die Übergangsprozesse von Haupt- und Realschulabsolventen und -absolventinnen. Diese Jugendlichen haben im Alter von 18 Jahren die Schule meist seit etwa zwei Jahren beendet. Da jedoch nicht nur die kurzfristigen, sondern auch längerfristige Entwicklungen untersucht werden sollen, wurden Jugendliche bis zum Alter von 24 Jahren einbezogen. Die Befragung erfolgte im Sommer 2011 mittels computergestützter Telefoninterviews über das Mobilfunknetz. Der Vorteil dieser Befragungsmethode besteht darin, dass nahezu 100 Prozent der Zielgruppe über einen Mobilfunkanschluss verfügen. Auf Basis aller theoretisch vorhandenen Mobilfunknummern wurde eine Zufallsstichprobe gezogen. Über ein Kontaktinterview wurde die Zielgruppenzugehörigkeit (alle Personen der Geburtsjahrgänge 1987 bis 1992) festgestellt. Um 5.592 Interviews zu führen, wurden nahezu zwei Millionen Telefonnummern eingesetzt.³ Hinreichend vollständige Interviews lagen schließlich von 5.333 Personen vor. Vergleiche der Merkmalsstruktur der Stichprobe mit der Grundgesamtheit auf Basis des Mikrozensus 2010 zeigten lediglich kleine Abweichungen. Durch Gewichtung nach zentralen Merkmalen

3 Die Zahl der eingesetzten Mobilfunknummern war deshalb so hoch, weil der größte Teil der eingesetzten Nummern nicht aktiviert war.

(Schulabschluss, Geschlecht, Geburtsjahr, Bundesland) wurde die Stichprobe an die Gesamtstrukturen angepasst (vgl. Eberhard u.a., im Erscheinen).

Für unsere Analysen ordnen wir die folgenden Bildungsgänge und Qualifizierungsmöglichkeiten dem Übergangssystem zu⁴ und bezeichnen sie als „Übergangsmaßnahmen“:

- Berufsvorbereitungsjahr, einschließlich Berufseinstiegsjahr, Berufsorientierungsjahr (BVJ),
- berufsvorbereitende Maßnahme (BvB),
- Berufsgrundbildungsjahr (BGJ),
- teilqualifizierender Bildungsgang an einer Berufsfachschule (BFS),
- Einstiegsqualifizierung, einschließlich Teilqualifizierung in einem Betrieb, z.B. durch einen Qualifizierungsbaustein (EQ),
- betriebliches Praktikum⁵.

Da sich die Übergangsmaßnahmen in der Regel an nicht studienberechtigte Jugendliche richten, berücksichtigen wir in unseren Auswertungen ausschließlich Personen, die die allgemein bildende Schule mit *maximal mittlerem Schulabschluss* verlassen haben.

Um über die Dauer und Wahrscheinlichkeit des Übergangs in Berufsausbildung Aufschluss zu erhalten, führen wir Schätzungen nach der Kaplan-Meier-Methode durch, und zwar für eine Beobachtungsdauer von 38 Monaten nach regulärer oder vorzeitiger Beendigung der (ersten) Übergangsmaßnahme.⁶ Der Frage, von welchen Faktoren eine Einmündung in vollqualifizierende Ausbildung nach der Teilnahme an einer Übergangsmaßnahme begünstigt oder gehemmt wird, gehen wir anhand von Cox-Regressionsmodellen nach.⁷ Einbezogen werden dabei Merkmale der Teilnahme (Maßnahmenart, Form der Beendigung), Merkmale der Jugendlichen (Schulabschluss bei Maßnahmenende, Geschlecht, Alter, soziale Herkunft, Migrationshintergrund) sowie institutionelle Rahmenbedingungen (Region, Situation auf dem regionalen Ausbildungsstellenmarkt).⁸

4 Die vorgenommene Zuordnung entspricht der Definition des Übergangssystems in den Deutschen Bildungsberichten bis 2008 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). D.h., anders als in den jüngeren Bildungsberichten werden die Bildungsgänge an Berufsfachschulen, die zur (Fach-)Hochschulreife führen, mitberücksichtigt, um die Vergleichbarkeit mit der BIBB-Übergangsstudie 2006 (vgl. Beicht 2009) zu gewährleisten.

5 Hierunter verstehen wir Langzeitpraktika, die im Anschluss an die Schule erfolgen.

6 Der Vorteil dieser Methode ist, dass auch Fälle, in denen die Zeitspanne von Maßnahmenende bis zum Erhebungszeitpunkt kürzer als 38 Monate war (rechtszensierte Fälle), berücksichtigt werden konnten.

7 Der Vorteil von Cox-Regressionen gegenüber binären logistischen Regressionen ist, dass in die Analyse nicht nur eingeht, ob in eine Ausbildung eingemündet wurde oder nicht, sondern auch die Zeitdauer bis zur Einmündung berücksichtigt wird. Wie bei den Kaplan-Meier-Schätzungen haben wir eine Beobachtungsdauer von 38 Monaten zugrunde gelegt, wobei auch bei den Cox-Regressionen rechtszensierte Fälle einbezogen werden können.

8 Eine praxisorientierte Darstellung der angewandten Methoden findet sich in Beicht/Friedrich/Ülrich (2008).

3. Ergebnisse auf Basis der BIBB-Übergangsstudie 2011

3.1 Gesamumfang der Teilnahme an Übergangsmaßnahmen

Insgesamt nehmen 29 Prozent aller nichtstudienberechtigten Jugendlichen nach Beendigung der allgemein bildenden Schule an mindestens einer Übergangsmaßnahme teil. Sechs Prozent der Jugendlichen durchlaufen zwei oder mehr Maßnahmen nacheinander; im Durchschnitt sind es 1,2 pro Teilnehmenden.⁹ Die größte quantitative Bedeutung haben Bildungsgänge an Berufsfachschulen (BFS); zehn Prozent aller Jugendlichen mit maximal mittlerem Schulabschluss besuchen diese. Relativ häufig findet auch eine Teilnahme an Berufsvorbereitung statt (BVJ: sechs Prozent, BvB: fünf Prozent). Die Gesamtverweildauer der Jugendlichen im Übergangssystem beträgt durchschnittlich 16 Monate.

Jugendliche mit maximal Hauptschulabschluss durchlaufen deutlich häufiger eine Übergangsmaßnahme als jene mit mittlerem Schulabschluss (44 vs. 18 Prozent). Die Unterschiede in der durchschnittlichen Verweildauer fallen dagegen moderat aus (17 vs. 15 Monate).

3.2 Merkmale der Jugendlichen im Übergangssystem

Jugendliche, die nach Verlassen der allgemein bildenden Schule ins Übergangssystem einmünden, unterscheiden sich von denjenigen, die direkt eine vollqualifizierende Ausbildung beginnen. Tabelle 1 zeigt, dass Teilnehmende an Übergangsmaßnahmen wesentlich häufiger über keinen Schulabschluss oder über einen Hauptschulabschluss verfügen und ihre Noten auf dem Schulabgangszeugnis schlechter sind. Die geringeren schulischen Qualifikationen dürften mit der oftmals ungünstigeren sozialen Herkunft der Jugendlichen im Übergangssystem zusammenhängen (vgl. Becker/Lauterbach 2008): Ihre Eltern haben häufiger keinen Berufsabschluss, und der Vater übt öfter eine niedrig qualifizierte Tätigkeit aus. Überproportional stark sind im Übergangssystem junge Migrantinnen und Migrantinnen vertreten.

Allerdings ist der Personenkreis im Übergangssystem insgesamt sehr heterogen und variiert vor allem zwischen den Maßnahmenarten (vgl. Tabelle 1). So sind beispielsweise die schulischen Qualifikationen der Teilnehmenden bei den Maßnahmen der Berufsvorbereitung (BVJ/BvB) deutlich schlechter als bei den Bildungsgängen der Berufsfachschulen (BFS).¹⁰

⁹ Einbezogen wurden hier ausschließlich Personen ab einem Alter von 20 Jahren, da die Übergangsprozesse nichtstudienberechtigter Jugendlicher dann in der Regel weitgehend abgeschlossen sein sollten (ungewichtete Fallzahl: n = 2.540).

¹⁰ Hier und im Folgenden beziehen sich die Ergebnisse immer auf die *erste* Übergangsmaßnahme, an der die Jugendlichen teilgenommen haben. Eine Differenzierung nach Maßnahmenarten war aufgrund der begrenzten Fallzahlen nur für die Bildungsgänge an Berufsfachschulen (BFS) und die Berufsvorbereitung, d.h. BVJ und BvB zusammengefasst, möglich.

Tab. 1: Soziodemografische Merkmale von Schulabgängern und Schulabgängerinnen, die in eine Übergangsmaßnahme oder direkt in eine vollqualifizierende Ausbildung einmündeten (Anteil der Personen in Prozent)

Soziodemografische Merkmale	Teilnahme an Übergangsmaßnahme	darunter:		direkte Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung
		BVJ/BvB	BFS	
Schulische Qualifikation				
Schulabschluss				
ohne Abschluss, Sonderschulabschluss	17	26	10	3
Hauptschulabschluss	49	58	46	31
mittlerer Abschluss	34	16	44	66
Durchschnittszeugnisnote				
bis 2,0	10	5	16	22
2,1 bis 2,5	21	20	23	30
2,6 bis 3,0	33	30	33	33
3,1 und schlechter	32	39	26	12
keine Angabe	4	5	3	2
Soziale Herkunft				
Bildungshintergrund der Eltern				
kein Berufsabschluss und max. mittlere Reife	16	23	9	8
mit Berufsabschluss u. max. Hauptschulabschluss	31	32	29	27
mit Berufsabschluss und mittlere Reife (Fach-)Hochschulreife oder Hochschulabschluss	29	24	37	35
keine Angabe	5	5	4	4
Beruflicher Status des Vaters				
niedrig qualifizierte Tätigkeit	30	37	26	23
mittel qualifizierte Tätigkeit	38	33	44	47
hoch qualifizierte Tätigkeit	10	7	11	15
nie erwerbstätig, keine Angabe	22	23	19	15
Sonstige soziodemografische Merkmale				
Geschlecht: weiblich	47	49	47	43
Migrationshintergrund: zutreffend	37	40	38	25
Wohnregion: Ostdeutschland	20	26	12	24

Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1987 bis 1993, die die allgemein bildende Schule vor 2011 mit maximal mittlerem Schulabschluss verlassen haben und zunächst in eine (erste) Übergangsmaßnahme einmündeten bzw. ohne eine solche Maßnahme eine vollqualifizierende Berufsausbildung aufnahmen und diese nicht abbrachen (gewichtete Ergebnisse; ungewichtete Fallzahl: n = 2.844).

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2011

Über die Hälfte der Jugendlichen im Übergangssystem hätte nach Beendigung der allgemein bildenden Schule am liebsten – wenn es allein nach ihren Wünschen gegangen wäre – direkt eine vollqualifizierende Ausbildung begonnen (53 Prozent). 39 Prozent haben dagegen einen weiteren Schulbesuch favorisiert und sieben Prozent eine andere Alternative. Bei Schulende haben dann aber sogar fast zwei Drittel (65 Prozent) nach einem vollqualifizierenden Ausbildungsplatz gesucht.

Als Grund für ihre Teilnahme an der Übergangsmaßnahme geben 47 Prozent der Jugendlichen an, dass sie keine andere Ausbildungsmöglichkeit gefunden hätten. 54 Prozent haben mit der Teilnahme das Nachholen eines Schulabschlusses bzw. das Erreichen eines höherwertigen Schulabschlusses angestrebt. Ebenfalls 54 Prozent haben sich beruflich orientieren und ein Berufsfeld kennenlernen wollen. Bei 28 Prozent hat die Arbeitsagentur bzw. das Jobcenter zur Teilnahme geraten.¹¹

3.3 Erwerb eines (höherwertigen) Schulabschlusses

Das Nachholen des Hauptschulabschlusses bzw. der Erwerb eines höherwertigen Schulabschlusses gelten als Erfolgskriterium von Übergangsmaßnahmen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008), sind aber nicht in allen Übergangsmaßnahmen vorgesehen. Insbesondere Einstiegsqualifizierungen (EQ) oder betriebliche Praktika beinhalten diese Möglichkeit nicht.

Tab. 2: Erwerb eines höherwertigen Schulabschlusses durch abgeschlossene Übergangsmaßnahmen (Anteil der Personen in Prozent)

Erwerb eines (höherwertigen) Schulabschlusses / Schulabschluss vor und nach Beendigung der Übergangsmaßnahme	Übergangsmaßnahmen insgesamt	darunter:	
		BVJ/BvB	BFS
Schulabschluss bei Ende der allgemein bildenden Schule			
ohne Abschluss, Sonderschulabschluss	17	26	11
Hauptschulabschluss	49	58	44
mittlerer Schulabschluss	34	16	45
Erwerb eines (höherwertigen) Schulabschlusses			
kein (höherwertiger) Schulabschluss	70	89	43
höherwertiger Schulabschluss	30	11	57
<i>davon:</i>			
Hauptschulabschluss	6	11	3
mittlerer Schulabschluss	17	–	36
höherer Schulabschluss (i.d.R. Fachhochschulreife)	8	–	18
Schulabschluss nach Beendigung der Maßnahme			
ohne Abschluss, Sonderschulabschluss	8	14	2
Hauptschulabschluss	40	69	14
mittlerer Schulabschluss	44	17	65
höherer Schulabschluss (i.d.R. Fachhochschulreife)	8	–	18

Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1987 bis 1993, die die allgemein bildende Schule mit maximal mittlerem Schulabschluss verlassen haben und zunächst in eine (erste) Übergangsmaßnahme einmündeten. Einbezogen sind nur regulär *abgeschlossene* Teilnahmen (gewichtete Ergebnisse; ungewichtete Fallzahl: n = 699).

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2011

¹¹ Es konnten mehrere Teilnahmegründe genannt werden.

Von allen Jugendlichen, die ihre (erste)¹² Übergangsmaßnahme bis zum regulären Ende besuchen, erreichen 30 Prozent einen Schulabschluss, den sie bei Verlassen der allgemein bildenden Schule noch nicht besessen haben. Von ihnen erwerben 19 Prozent nachträglich einen Hauptschulabschluss, 55 Prozent einen mittleren Schulabschluss und 26 Prozent die (Fach-)Hochschulreife. Am häufigsten wird ein höherwertiger Schulabschluss in Berufsfachschulen (BFS) erzielt; meistens handelt es sich hierbei um die mittlere Reife, relativ oft aber auch um eine Hochschulzugangsberechtigung (vgl. Tabelle 2). In den Maßnahmen der Berufsvorbereitung (BVJ/BvB) kann dagegen in der Regel maximal ein Hauptschulabschluss nachgeholt werden, was aber längst nicht allen Teilnehmenden, die beim Eintritt in die Maßnahme noch über keinen Schulabschluss verfügen, gelingt.

3.4 Dauer und Wahrscheinlichkeit des Übergangs in Berufsausbildung

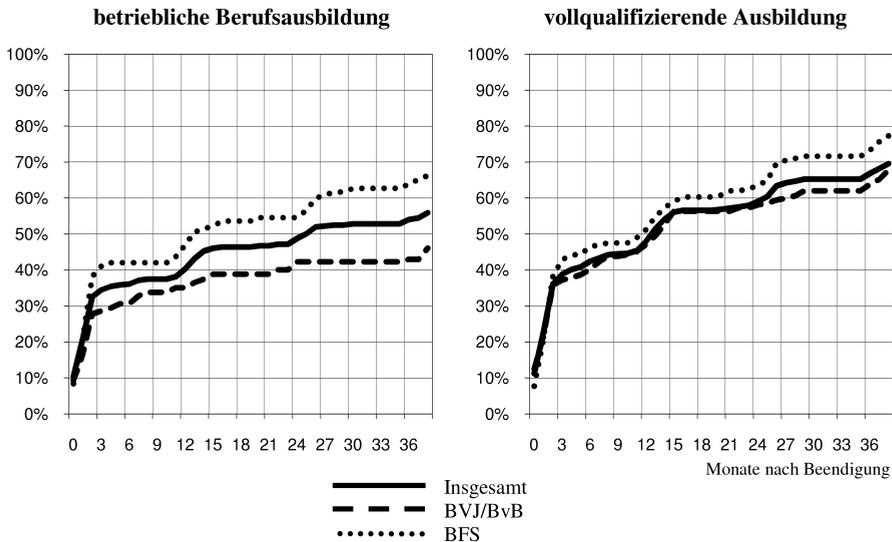
Als zentraler Indikator für die Effizienz des Übergangssystems gilt die Dauer bis zum Übergang in eine vollqualifizierende Ausbildung nach Maßnahmenende (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008).

Zunächst betrachten wir die Einmündung in eine *betriebliche* Ausbildung, wobei nur die Fälle einbezogen sind, in denen Teilnehmende während der Übergangsmaßnahme einen betrieblichen Ausbildungsplatz suchten (siehe Abbildung 1, linker Teil). Nach drei Monaten haben insgesamt 35 Prozent der betreffenden Jugendlichen eine betriebliche Ausbildung aufgenommen, nach 15 Monaten sind es 46 Prozent und nach 38 Monaten 56 Prozent. Bei Teilnahme an einem berufsfachschulischen Bildungsgang (BFS) fallen die Einmündungsquoten erheblich höher aus als bei der Berufsvorbereitung (BVJ/BvB).

Berücksichtigen wir dagegen den Übergang in *alle vollqualifizierenden* Ausbildungsformen (betriebliche und außerbetriebliche Ausbildung, Schulberufssystem, Beamtenausbildung, Studium) und werden alle Jugendlichen, die an einer Übergangsmaßnahme teilgenommen haben, unabhängig von ihren beruflichen Plänen eingeschlossen, verändert sich das Bild deutlich (siehe Abbildung 1, rechter Teil). Insgesamt sind bei dieser Betrachtung 39 Prozent der betreffenden Jugendlichen nach drei Monaten in eine vollqualifizierende Ausbildung eingemündet, nach 15 Monaten beträgt der Anteil 56 Prozent und nach 38 Monaten 70 Prozent. Es fällt auf, dass sich die Einmündungsquoten bei BFS und BVJ/BvB nun relativ stark angenähert haben. Ein wesentlicher Grund hierfür besteht darin, dass nach Absolvierung einer Berufsvorbereitung häufig eine außerbetriebliche Ausbildung aufgenommen werden kann (vgl. Eberhard 2012).

12 Sollten Jugendliche mehrere Maßnahmen absolviert haben, wird die erste gezählt.

Abb. 1: Übergang in eine betriebliche bzw. vollqualifizierende Ausbildung nach einer (ersten) Übergangsmaßnahme (kumulierte Einmündungswahrscheinlichkeit in Prozent)



Schätzung nach der Kaplan-Meier-Methode

Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1987 bis 1993, die die allgemein bildende Schule vor 2011 mit maximal mittlerem Schulabschluss verlassen haben und zunächst in eine (erste) Übergangsmaßnahme einmündeten (abgeschlossene und abgebrochene Teilnahmen). Bei Einmündung in betriebliche Ausbildung: nur Jugendliche, die während der Übergangsmaßnahme einen betrieblichen Ausbildungsplatz suchten (gewichtete Ergebnisse; ungewichtete Fallzahlen: betriebliche Ausbildung: n = 464, davon zensiert: 226; vollqualifizierende Ausbildung: n = 788, davon zensiert: 309).

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2011

3.5 Determinanten eines (raschen) Übergangs

Zunächst bezieht sich die Analyse auf den Übergang in *betriebliche* Ausbildung und beschränkt sich auf Jugendliche, die während der Maßnahme einen solchen Ausbildungsplatz gesucht haben (vgl. Tabelle 3, Modell 1). Hier zeigt sich, dass die bei Beendigung der Maßnahme vorliegende schulische Qualifikation einen sehr starken Einfluss hat: Je höher der Schulabschluss ist, desto besser sind die Chancen einer raschen Einmündung. Hemmend wirken sich dagegen ein weibliches Geschlecht und tendenziell auch ein höheres Alter der Jugendlichen aus. Steigt das betriebliche Ausbildungsstellenangebot im Verhältnis zu den ausbildungsinteressierten Jugendlichen,¹³ begünstigt dies einen schnellen Ausbildungsbeginn. Für die Art der

¹³ Der Marktindikator „regionales betriebliches Stellenangebot in Relation zu den Ausbildungsinteressierten“ wurde – ausgehend vom Wohnort der Jugendlichen bei Beendigung der allgemein bildenden Schule – auf der Ebene der Bundesländer gebildet (vgl. hierzu Ulrich 2012).

Übergangsmaßnahme und die Form ihrer Beendigung lassen sich keine eigenständigen signifikanten Effekte nachweisen. Ebenfalls keinen Einfluss haben die soziale Herkunft und ein Migrationshintergrund der Jugendlichen.

Anschließend haben wir die Analyse auf die Einmündung in *alle vollqualifizierenden* Ausbildungsformen erweitert und alle Jugendlichen einbezogen, die eine Übergangsmaßnahme besuchten.¹⁴ Auch hier zeigt sich, dass ein hoher Schulabschluss bei Maßnahmenende einen starken positiven Einfluss hat (vgl. Tabelle 3, Modell 2). Eine regulär abgeschlossene Übergangsmaßnahme erweist sich nun – verglichen mit einem Maßnahmenabbruch¹⁵ – als förderlich für einen raschen Übergang in Ausbildung. Zudem steigt hier mit dem Bildungsstand der Eltern die Chance auf eine rasche Einmündung.

Betrachtet man Teilnehmende, die bei Verlassen der allgemein bildenden Schule maximal einen Hauptschulabschluss (vgl. Tabelle 3, Modell 2.1) aufwiesen, getrennt von jenen, die über einen mittleren Abschluss (vgl. Tabelle 3, Modell 2.2) verfügten,¹⁶ zeigt sich insbesondere Folgendes: Wenn eine Übergangsmaßnahme bis zum regulären Ende durchlaufen wird, begünstigt dies für beide Absolventengruppen eine schnelle Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung, und zwar unabhängig davon, ob ein höherwertiger Schulabschluss erworben wurde. Junge Frauen, die bei Schulabgang über maximal einen Hauptschulabschluss verfügten, haben signifikant schlechtere Aussichten auf einen raschen Beginn einer Ausbildung als vergleichbare junge Männer (vgl. Tabelle 3, Modell 2.1). Ein hoher Bildungsstand der Eltern fördert bei Jugendlichen mit Hauptschulabschluss den Übergang; bei Personen mit mittlerem Abschluss lässt sich dagegen ein solcher Einfluss nicht nachweisen.

4. Zusammenfassung und Diskussion

Die aktuellen Daten der BIBB-Übergangsstudie 2011 zeigen, dass das Übergangssystem trotz der sich verändernden Rahmenbedingungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt noch immer große Bedeutung hat. So treten 29 Prozent aller in Deutschland lebenden nichtstudienberechtigten Jugendlichen nach Verlassen der allgemein bildenden Schule in einen teilqualifizierenden Bildungsgang ein. Häufig sind

14 Hierbei wird auf die Einbeziehung des Ausbildungsmarktindikators verzichtet, da dieser nur für die betriebliche Berufsausbildung, nicht jedoch für die hier ebenfalls einbezogene außerbetriebliche Ausbildung, die Ausbildung in Schulberufen und das Hochschulstudium Relevanz hat (vgl. Eberhard 2012).

15 18 Prozent der Teilnehmenden haben die Maßnahme abgebrochen. Abbrüche kommen bei den Maßnahmenarten BvB (23 Prozent) und BFS (20 Prozent) wesentlich öfter vor als beim BVJ (14 Prozent).

16 In diesen Modellen wurde die Variable „Schulabschluss bei Maßnahmenende“ nicht berücksichtigt, da der erreichte Schulabschluss hier in der Regel durch die Ausprägungen der Variablen „Beendigung der Maßnahme“ abgebildet wird.

Tab. 3: Determinanten des Übergangs in eine betriebliche bzw. vollqualifizierende Ausbildung nach einer (ersten) Übergangsmaßnahme – Ergebnisse von Cox-Regressionen (Exponentialkoeffizient e^{β})

Determinanten	betriebliche Ausbildung insgesamt	vollqualifizierende Ausbildung		
		insgesamt	bei Schulabgang:	
			max. HA	MR
Modell 1	Modell 2	Modell 2.1	Modell 2.2	
Maßnahmenart (Ref.: BVJ/BvB)				
BFS	1,236	,939	1,089	,876
BGJ / nicht zuordenbare Berufsvorbereitung	1,144	,798	,732 *	,981
EQ / betriebliches Praktikum	1,199	,897	,852	,870
Beendigung der Maßnahme (Ref.: abgebrochen)				
abgeschlossen ohne höherwertigen Schulabschluss	1,317	1,508 **	1,525 *	1,655*
abgeschlossen mit höherwertigem Schulabschluss	1,006	1,180	1,460 *	2,074*
Schulabschluss bei Maßnahmenende (Ref.: ohne)				
Hauptschulabschluss	2,900 *	1,746 *		
mittlerer Schulabschluss	3,912 **	2,203 ***		
(Fach-)Hochschulreife	5,747 **	2,946 ***		
Geschlecht (Ref.: männlich)				
weiblich	,678 *	,913	,763 *	1,211
(höheres) Alter bei Maßnahmenende	,897 *	,980	1,003	,928
Migrationshintergrund (Ref.: ohne)				
mit Migrationshintergrund	,849	,856	,940	,733*
Bildung der Eltern (Ref.: kein Berufsabschluss und maximal MR)				
mit Berufsabschluss und max. Hauptschulabschluss	1,114	1,425 *	1,804 *	1,130
mit Berufsabschluss und mittlere Reife	1,145	1,517 *	1,672 *	1,294
(Fach-)Hochschulreife oder Hochschulabschluss	1,395	1,614 *	2,035 **	1,122
keine Angabe	,437	1,103	1,419	,528
Beruflicher Status des Vaters (Ref.: niedrig qualifizierte Tätigkeit)				
mittel qualifizierte Tätigkeit	1,026	1,072	1,067	1,179
hoch qualifizierte Tätigkeit	1,046	,915	,915	,955
nie erwerbstätig, keine Angabe	,886	,842	,717 *	1,078
(höheres) regionales betriebliches Stellenangebot in Relation zu Ausbildungsinteressierten bei Maßnahmenende	1,432***			
Region (Ref.: Westdeutschland)				
Ostdeutschland		1,243 *	1,348 *	1,099
Gesamtmodell	$\chi^2 = 51,403$ df = 19 p = ,000	$\chi^2 = 64,564$ df = 19 p = ,000	$\chi^2 = 38,618$ df = 16 p = ,001	$\chi^2 = 19,729$ df = 16 p = ,223
ungewichtete Fallzahlen	n = 453 (zensiert: 220)	n = 783 (zensiert: 307)	n = 494 (zensiert: 219)	n = 289 (zensiert: 88)

Erläuterung: Die Exponentialkoeffizienten e^{β} geben an, welchen Einfluss die verschiedenen Variablen auf die Übergangsraten in Ausbildung haben. Werte größer als 1 weisen auf eine im Vergleich zur jeweiligen Referenzgruppe höhere Übergangschance hin, Werte kleiner als 1 auf eine geringere. Der Exponentialkoeffizient bei der Variablen „Alter bei Maßnahmenende“ drückt die Auswirkung eines um ein Jahr höheren Lebensalters aus, bei der Variablen „regionales Stellenangebot“ die Auswirkung eines um zehn betriebliche Stellen höheren Angebots je 100 Ausbildungsinteressierten.

Signifikanzniveau: + $p < 0,1$, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$ (zweiseitiger Test).

Basis: Personen der Geburtsjahrgänge 1987 bis 1993, die die allgemein bildende Schule vor 2011 mit maximal mittlerem Schulabschluss verlassen haben und zunächst in eine (erste) Übergangsmaßnahme einmündeten (abgeschlossene und abgebrochene Teilnahmen). Bei Einmündung in betriebliche Ausbildung: nur Jugendliche, die während der Übergangsmaßnahme einen betrieblichen Ausbildungsplatz suchten (Berechnung auf Basis der ungewichteten Stichprobe).

Quelle: BIBB-Übergangsstudie 2011

es jene, die aufgrund ihrer Ressourcenausstattung beim Übergang in eine Berufsausbildung benachteiligt sind (vgl. Eberhard 2012): Schulabsolventen und -absolventinnen mit eher niedriger sozialer Herkunft, Personen mit geringen schulischen Qualifikationen sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund.

Die niedrige schulische Qualifikation vieler Teilnehmenden weist darauf hin, dass das Übergangssystem – und hier insbesondere die Berufsvorbereitung (BVJ, BvB) – die Funktion übernimmt, nicht ausbildungsreifen Jugendlichen die notwendigen Voraussetzungen zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung zu vermitteln. Zudem streben viele Jugendliche am Ende der allgemein bildenden Schule an, noch einen (höherwertigen) Schulabschluss zu erwerben. Dies erreichen insgesamt 30 Prozent aller Teilnehmenden – vor allem in Bildungsgängen der Berufsfachschulen – und verbessern hierdurch nachweislich ihre Chancen auf einen Ausbildungsplatz.

Vor allem für die Übergangschancen in eine *betriebliche* Ausbildung ist die Höhe des Schulabschlusses zentral und zwar unabhängig davon, wann und wo der Abschluss erworben wurde. Es zählt allein das erreichte Schulabschlussniveau. Eine Übergangsmaßnahme, die zu keinem bzw. zu keinem höherwertigen Schulabschluss führt, dürfte daher meist die Aussichten auf eine betriebliche Ausbildungsstelle nicht wesentlich verbessern.

Darüber hinaus wirken sich aber auch die Bedingungen auf dem Ausbildungsmarkt stark auf die Chancen aus, nach der Teilnahme an einer Übergangsmaßnahme rasch einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu erhalten. Selbst wenn Jugendliche also einen besseren Schulabschluss erreichen, bleiben ihre Aussichten auf eine Ausbildungsstelle beschränkt, wenn das Stellenangebot zu gering ist. Damit ist die Wirksamkeit von Übergangsmaßnahmen immer auch von der Lage auf dem Ausbildungsmarkt abhängig.

Bei den betrieblichen Maßnahmen Einstiegsqualifizierung (EQ) und Praktika lassen sich keine höheren Übergangschancen in eine betriebliche Ausbildung erkennen. Andere Forschungsergebnisse haben hingegen einen besonderen Klebeffekt betrieblicher Maßnahmen betont (vgl. Kohlrausch 2012). Eine mögliche Erklärung für unsere abweichenden Befunde ist, dass die in der Übergangsstudie erfassten Praktika – die EQ war hier nur sehr schwach vertreten – in der Regel keine institutionalisierten Wege in die betriebliche Ausbildung darstellen, sondern den Teilnehmenden meist nur zur Berufsorientierung oder zeitlichen Überbrückung dienen.

Wird der Übergang in *alle vollqualifizierenden* Ausbildungsformen betrachtet, erweisen sich regulär beendete Maßnahmen als förderlich, unabhängig davon, ob sie zu einem höherwertigen Schulabschluss führten oder nicht. Zurückgeführt werden kann dies vor allem auf die institutionelle Verknüpfung von außerbetrieblicher Ausbildung und Übergangssystem (vgl. Eberhard 2012). D.h., um einen außerbetrieblichen

Ausbildungsplatz zu erhalten, wird sehr häufig das vorherige Absolvieren einer berufsvorbereitenden Maßnahme vorausgesetzt.

Für die Chance eines Übergangs in vollqualifizierende Ausbildung erweist sich auch die soziale Herkunft als relevant. Dies gilt vor allem für die Teilnehmenden an Übergangsmaßnahmen, die bei Ende der allgemein bildenden Schule maximal einen Hauptschulabschluss erreicht haben. So haben Jugendliche, deren Eltern beide über *keinen* Berufsabschluss verfügen, deutlich geringere Aussichten auf eine rasche Einmündung in eine Ausbildung. Hierbei spielt möglicherweise zum einen ein sekundärer Herkunftseffekt eine Rolle (vgl. Boudon 1974), d.h., die Bildungsaspirationen in diesen Familien könnten geringer sein, weil für den Statuserhalt ein Ausbildungsabschluss nicht unbedingt notwendig erscheint. Zum anderen liegt es vielleicht aber auch daran, dass Eltern mit besserer Schulbildung und einem Berufsabschluss ihre Kinder stärker bei der Ausbildungssuche unterstützen können (vgl. Gaupp u.a. 2008).

Junge Frauen, die mit maximal einem Hauptschulabschluss ins Übergangssystem einmündeten, haben anschließend erheblich schlechtere Aussichten auf eine vollqualifizierende Ausbildung als vergleichbare junge Männer. Dies hängt zum einen mit den generell geringeren Übergangschancen junger Frauen in eine betriebliche Ausbildung zusammen (vgl. Eberhard 2012), zum anderen aber auch damit, dass ihnen die Option einer Ausbildung in Schulberufen verschlossen bleibt, sofern sie mit der Übergangsmaßnahme keinen mittleren Schulabschluss erreichen.

Abschließend bleibt festzuhalten, dass zwar 70 Prozent der Jugendlichen, die nach der allgemein bildenden Schule in das Übergangssystem einmündeten, drei Jahre nach Maßnahmenende eine vollqualifizierende Ausbildung aufgenommen haben, dies für immerhin 30 Prozent aber nicht gilt. Meist durchlaufen diese Jugendlichen mehrere Maßnahmen hintereinander oder scheiden ganz aus dem Bildungssystem aus. Gerade für sie ist das Risiko besonders hoch, dass sich das Übergangssystem als Sackgasse herausstellt und sie von dauerhafter Ausbildungslosigkeit betroffen sein werden (vgl. Gaupp u.a. 2011).

Die Bildungspolitik hat darauf reagiert und begonnen, das Übergangssystem zu reformieren. Kerngedanke der Reformbemühungen ist, dem Übergangssystem seinen Warteschleifencharakter zu nehmen. So soll es künftig alleine die Funktion besitzen, nicht ausbildungsreife Jugendliche zu qualifizieren. Ausbildungsreife Personen sollen erst gar nicht in Maßnahmen, sondern direkt in vollqualifizierende Ausbildung einmünden (vgl. Euler/Severing 2010). Außer Acht bleibt bei diesem positiven Ansatz jedoch, dass relativ viele Jugendliche in einer Maßnahme des Übergangssystems einen höherwertigen allgemein bildenden Schulabschluss erreichen wollen. Hierdurch verbessern sie nicht nur grundsätzlich ihre Übergangschancen in eine vollqualifizierende Ausbildung, sondern erweitern auch ihre Bildungsoptionen in Richtung anspruchs-

vollerer Bildungsgänge. Aus diesem Grund wäre es wichtig, diese zentrale chancenverbessernde Funktion des Übergangssystems bei den Reformen zu berücksichtigen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Umbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2008): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS.
- Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung (BIBB REPORT 11/09). Bielefeld: Bertelsmann.
- Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J.G. (Hrsg.) (2008): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beicht, U./Ulrich, J.G. (2008): Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie (BIBB REPORT 6/08). Bielefeld: Bertelsmann.
- Bosch, G. (2010): Zur Zukunft der dualen Berufsausbildung in Deutschland. In: Bosch, G./Krone, S./Langer, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland: aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS, S. 37-61.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Brändle, T. (2012): Das Übergangssystem. Irrweg oder Erfolgsgeschichte? Opladen: Budrich UniPress.
- Christe, G. (2011): Notwendig, aber reformbedürftig! Die vorberufliche Bildung für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Expertise im Auftrag des Gesprächskreises Migration und Integration der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Dietrich, H. (2008): Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zu berufsvorbereitenden Bildungsangeboten der BA. In: Münk, D./Rützel, J./Schmidt, C. (Hrsg.): Labyrinth Übergangssystem. Bonn: Pahl-Rugenstein, S. 68-92.
- Eberhard, V. (2012): Der Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Ein resourcentheoretisches Modell zur Erklärung der Übergangschancen von Ausbildungsstellenbewerbern. Bielefeld: Bertelsmann.
- Eberhard, V./Beicht, U./Krewerth, A./Ulrich, J.G. (im Erscheinen): Perspektiven beim Übergang Schule – Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011. Bonn: BIBB.
- Eberhard, V./Ulrich, J.G. (2011): „Ausbildungsreif“ und dennoch ein Fall für das Übergangssystem? Institutionelle Determinanten des Verbleibs von Ausbildungsstellenbewerbern in teilqualifizierenden Bildungsgängen. In: Krekel, E.M./Lex, T. (Hrsg.): Neue Jugend? Neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 97-112.
- Euler, D./Severing, E. (2010). Eckpunkte der Initiative „Übergänge mit System“. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

- Gaupp, N./Geier, B./Lex, T./Reißig, B. (2011): Wege in Ausbildungslosigkeit. Determinanten misslingender Übergänge in Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 57, H. 2, S. 173-186.
- Gaupp, N./Lex, T./Reißig, B./Braun, F. (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Bonn: BMBF.
- Heister, M./Puhlmann, A./Acker, C./Bylinski, U./Dionisius, R./Gutschow, K./Kanschak, K./Kunert, C./Lissek, N./Maier, T./Peschner, J./Schier, F./Ulrich, J.G./Westhoff, G. (2012): Schwerpunktthema: Übergänge von der Schule in die Ausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Bonn: BIBB, S. 373-394.
- Kohlrausch, B. (2012): Das Übergangssystem – Übergänge mit System? In: Bauer, U./Bittlingmayer, U.H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch der Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 595-609.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krüger-Charlé, M. (2010): Übergänge zwischen Schule, Ausbildung und Beruf: Strukturen, Einschätzungen und Gestaltungsperspektiven. Korrigierte Fassung. Gelsenkirchen: IAT.
- Lex, T./Geier, B. (2010): Übergangssystem in der beruflichen Bildung: Wahrnehmung einer zweiten Chance oder Risiken des Ausstiegs. In: Bosch, G./Krone, S./Langer, D. (Hrsg.): Das Berufsbildungssystem in Deutschland. Aktuelle Entwicklungen und Standpunkte. Wiesbaden: VS, S. 165-187.
- Münk, D./Rützel, J./Schmidt, C. (2008): Labyrinth Übergangssystem. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Protsch, P. (2011): Zugang zu Ausbildung. Eine historisch vergleichende Perspektive auf den segmentierten Ausbildungsmarkt in (West-)Deutschland. WZB Discussion Paper. Berlin: WZB.
- Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (Hrsg.) (2008): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München: DJI.
- Schmidt, C. (2011): Krisensymptom Übergangssystem. Die nachlassende soziale Inklusionsfähigkeit beruflicher Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Solga, H. (2005): Ohne Abschluss in die Bildungsgesellschaft. Die Erwerbschancen gering qualifizierter Personen aus soziologischer und ökonomischer Perspektive. Opladen: Barbara Budrich.
- Ulrich, J.G. (2008): Jugendliche im Übergangssystem – eine Bestandsaufnahme. BWP@Spezial 4, September 2008.
- Ulrich, J.G. (2011): Übergangsverläufe von Jugendlichen aus Risikogruppen. Aktuelle Ergebnisse aus der BA/BIBB-Bewerberbefragung 2010. Berufs- und Wirtschaftspädagogik online (Spezial 5 – Hochschultage Berufliche Bildung 2011).
- Ulrich, J.G. (2012): Indikatoren zu den Verhältnissen auf dem Ausbildungsstellenmarkt. In: Dionisius, R./Lissek, N./Schier, F. (Hrsg.): Beteiligung an beruflicher Bildung – Indikatoren und Quoten im Überblick. Bonn: BIBB, S. 48-65.
- Werner, D./Neumann, M./Schmidt, J. (2008): Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Ursula Beicht, Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Arbeitsschwerpunkte: Bildungsbiografie von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, Übergang Schule – Berufsausbildung.

E-Mail: beicht@bibb.de

Verena Eberhard, Dr., Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Berufsbildungsangebot und -nachfrage/Bildungsbeteiligung im Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Arbeitsschwerpunkte: Übergänge in Berufsausbildung, Entwicklungen auf dem Ausbildungsstellenmarkt, Ausbildungsreife.

E-Mail: eberhard@bibb.de

Anschrift: Bundesinstitut für Berufsbildung, Robert-Schuman-Platz 3, 53175 Bonn

Berufsorientierung gewinnt als – teilweise verpflichtendes – Element in der Lehrerbildung sowie in Studiengängen zur Vorbereitung auf außerschulische pädagogische Handlungsfelder an Bedeutung. Auch im Kontext des Bemühens um regionales Übergangsmangement nimmt die Relevanz der Berufs- und Studienorientierung zu. Dieses Buch stellt ein interdisziplinäres Überblickswerk für all jene dar, die sich in die Thematik des Übergangs Schule–Beruf einarbeiten möchten. Ziel ist es, Studierenden, Lehrenden und allen Personen, die sich grundlegend über die Thematik informieren möchten, einen Überblick über den Gegenstandsbereich Studien- und Berufsorientierung zu vermitteln.



Tim Brüggemann,
Sylvia Rahn (Hrsg.)

Berufsorientierung
Ein Lehr- und Arbeitsbuch

Waxmann Studium
2013, 372 Seiten, br., 34,90 €
ISBN 978-3-8309-2762-4



WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin

Nora Gaupp/Franciska Mahl

Regionalspezifische Verlaufsmuster von Bildungs- und Ausbildungswegen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern nach dem Ende der Pflichtschulzeit

Zusammenfassung

Eine wirksame Abstimmung von Politiken, Programmen und Angeboten auf lokaler Ebene erhöht die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendlichen die Übergänge von der Schule in Ausbildung und Erwerbsarbeit gelingen. Als Grundlage für eine empirie-basierte (Übergangs-)Politik sind lokale Daten über das Übergangsgeschehen vor Ort notwendig. Anhand zweier vom DJI durchgeführter kommunaler Längsschnittstudien zu Übergangswegen von Jugendlichen mit Hauptschulbildung in Stuttgart und Leipzig werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den beiden Städten beschrieben und diskutiert.

Schlüsselwörter: Übergang Schule – Beruf, Längsschnittstudien, Bildungsverläufe, lokales/regionales Übergangsmanagement

Local Patterns of School-to-Work Transitions of Graduates from Lower Secondary Schools

Summary

Effective coordination of policies, programs and provisions at the local levels – i.e. coherent local transition management – increases the probability that young people will have a successful transition into vocational training and employment. In order to provide a sound basis for this type of transition management, data about the transitional pathways of school-leavers of secondary modern schools is being collected in two German municipalities (Leipzig and Stuttgart). Results of these studies are fed back into the local transition management leading to data-driven transition policies.

Keywords: school-to-work transitions, longitudinal studies, educational pathways, local transition management

1. Ausgangslage: Hintergrund der lokalen Schulabsolventen-Längsschnitte des DJI

Bundesweite Daten zu den Bildungs- und Ausbildungswegen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern nach Ende der Pflichtschulzeit wie die BIBB-Übergangsstudien (vgl. Beicht/Ulrich 2008 und Beicht/Eberhard in diesem Heft), das DJI-Übergangspanel (vgl. Reißig/Gaupp/Lex 2008; Gaupp u.a. 2008) oder zukünftig das nationale Bildungspanel NEPS (vgl. Allmendinger u.a. 2011) lassen sich angesichts der Unterschiede zwischen den Bildungssystemen der Länder und von regionalen Unterschieden in der Ausgestaltung des dualen Systems nicht einfach auf Regionen herunterbrechen. In den Bundesländern existieren in der Sekundarstufe I sehr unterschiedliche Schulsysteme und Bildungsphilosophien. Auch unterscheiden sich die Ausbildungsmärkte hinsichtlich des Angebots und der Nachfrage von Ausbildungsplätzen. Hinzu kommt die unterschiedliche wirtschaftliche Lage der Kommunen und Kreise, häufig verbunden mit einem Nord-Süd- und einem Ost-West-Gefälle.

Gleichzeitig fehlen auf der regionalen Ebene belastbare Informationen zu den Übergängen Jugendlicher von der Schule in die Arbeitswelt. Für eine empirie-gestützte und auf die Region bezogene Gestaltung und Steuerung von Übergängen sind solche Informationen allerdings unabdingbar. Vor dem Hintergrund einer Entwicklung, in der Kommunen und Kreise zunehmend Koordinierungsaufgaben im Bildungssystem wahrnehmen, werden lokale Daten für die Bildungssteuerung immer wichtiger. Eine Antwort stellen die – in der vom BMBF geförderten Initiative „Lernen vor Ort“ entwickelten – Verfahren für eine kommunale Bildungsberichterstattung dar (vgl. Andrzejewska u.a. 2011). Die vom DJI in Leipzig und Stuttgart durchgeführten Längsschnittuntersuchungen sind für ein auf statistischen Daten beruhendes kommunales Bildungsmonitoring eine wichtige Ergänzung, weil sie Informationen über Bildungsverläufe auf der regionalen Ebene liefern (vgl. Kuhnke/Reißig 2010).

Auf der Basis der lokalen Schulabsolventen-Längsschnitte in Leipzig und Stuttgart werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede für die an den Schulbesuch anschließenden Bildungs- und Ausbildungsverläufe dargestellt und diese in Bezug zu Merkmalen der Bildungssysteme und den lokalen bzw. regionalen Ausgestaltungen des dualen Systems gesetzt. Abschließend wird die Nutzung regionalspezifischer Übergangsdaten durch ein regionales Übergangsmangement thematisiert.

2. Anlage der lokalen Längsschnittuntersuchungen

2.1 Ziele

Die vom DJI durchgeführten lokalen Längsschnittuntersuchungen erfüllen folgende Funktionen:

- Sie sollen den lokalen Institutionen Planungsdaten zu den Plänen und Wegen von Schulabsolventinnen und -absolventen der Sekundarstufe I beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung liefern. Adressaten sind u.a. die kommunalen Sozial- und Wirtschaftsreferate, die Jugend- und Schulämter, die Kammern (IHK, HWK), die Integrations- und Gleichstellungsbeauftragten, die Arbeitsagenturen, Jobcenter und Träger der Jugendhilfe.
- Sie sollen über die Muster informieren, nach denen die Übergänge verlaufen: Es soll beschrieben werden, welche Wege erfolgreich sind, welche Wege sich als Umwege oder Sackgassen erweisen, auf welchen Wegen (und für welche Jugendliche) ein erhöhtes Risiko des Ausstiegs aus dem Bildungssystem besteht, an welchen Stellen (und für welche Jugendliche) ein besonderer Unterstützungs- und Förderbedarf besteht.
- Sie sollen schließlich Hinweise zur Wirksamkeit von Bildungsgängen, Angeboten und Maßnahmen geben. Indem die Wege der Jugendlichen durch die verschiedenen Bildungseinrichtungen und Förderangebote nachgezeichnet werden, werden Informationen über mögliche Effekte der Angebote für eine gelingende Integration der Jugendlichen in Ausbildung und Erwerbsarbeit gewonnen (vgl. Gaupp/Geier 2010a).

Die Stuttgarter Längsschnittstudie wurde durch einen Beschluss des Gemeinderats auf den Weg gebracht und von der Kommune finanziert. In Leipzig hat sich neben der Kommune zusätzlich das Bundesministerium für Verkehr, Bau und Stadtentwicklung an der Finanzierung der Studie beteiligt.

2.2 Design

Die Basiserhebungen fanden im Frühjahr 2007 in der 9. bzw. 10. Klassenstufe statt. Mit schriftlichen Fragebögen wurden die Jugendlichen im Klassenverband zu ihrer bisherigen Schulbiografie, ihrem familiären Hintergrund, ihren Berufswünschen und Anschlussplänen nach dem laufenden Schuljahr befragt. Die Folgerhebungen wurden per Telefon (CATI: Computer Assisted Telephone Interviewing) realisiert. Die zweite Befragung im Herbst 2007 erfasste den Eintritt in weiterführende Schulen, in Ausbildung, in Berufsvorbereitung, in Arbeit, aber auch in Arbeitslosigkeit im unmittelbaren Anschluss an die Schule. Die dritte und vierte Befragung im November 2008 bzw. 2009 bilden die Bildungs- und Ausbildungswege der Jugendlichen bis zum Beginn des dritten Übergangsjahres nach Ende der Pflichtschulzeit ab.

2.3 Ausschöpfungsquoten

Die Stuttgarter Untersuchung stellt eine Vollerhebung in den Abgangsklassen (9. Klassenstufe) aller 35 Stuttgarter Hauptschulen und acht Förderschulen dar. An der Basiserhebung haben sich insgesamt 1.216 Jugendliche (1.102 Haupt- und 114 Förderschülerinnen und -schüler) beteiligt (vgl. Gaupp/Prein 2007). Von den ca. 1.100 Hauptschülerinnen und Hauptschülern konnten in der letzten Erhebung im November 2009 noch 560 erreicht werden. Auch die Leipziger Schulabsolventenbefragung war als Vollerhebung aller Mittelschulen konzipiert. Von den 31 Leipziger Mittelschulen beteiligten sich 28. An der Basiserhebung in den Abschlussklassen (10. bzw. 9. Klassenstufe) nahmen insgesamt 1.168 Schülerinnen und Schüler, davon 210 in den Hauptschulbildungsgängen, teil (vgl. Kuhnke/Reiðig 2007). Im Herbst 2009 beteiligten sich noch insgesamt 70 der 210 in der Basiserhebung erreichten Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Die folgenden Analysen beziehen sich jeweils auf die Gruppe der Hauptschülerinnen und Hauptschüler. Tabelle 1 zeigt die Ausschöpfungsquoten in Stuttgart und Leipzig über die vier Erhebungszeitpunkte.

Tab. 1: Ausschöpfungsquoten der beiden Hauptschulstichproben in Stuttgart und Leipzig über die vier Erhebungszeitpunkte

	Stuttgart	Leipzig
Basiserhebung März 2007	N=1102	N=210
Bereitschaftserklärungen	N=880	N=166
Bereitschaftserklärungen zur Basiserhebung	80%	79%
Interviews Nov 2007	N=734	N=124
Realisierungsquote Interviews Nov 2007 zu Bereitschaftserkl.	83%	75%
Interviews Nov 2008	N=644	N=97
Realisierungsquote Interviews Nov 2008 zu Nov 2007	88%	78%
Interviews Nov 2009	N=560	N=70
Realisierungsquote Interviews Nov 2009 zu Nov 2008	87%	72%
Ausschöpfungsquote gesamt Interviews Nov 2009 zur Basiserhebung	51%	33%

Quelle: Stuttgarter und Leipziger Schulabsolventenstudie, eigene Berechnung

Um die Aussagekraft von Ergebnissen einer im Längsschnitt angelegten Untersuchung abschätzen zu können, müssen Veränderungen der Zusammensetzung der Stichprobe über die vier Befragungszeitpunkte auf systematische Ausfälle hin untersucht werden. In der Stuttgarter Untersuchung traten nur geringe Verzerrungen in der Zusammensetzung der Stichprobe auf. Der Anteil Jugendlicher mit guten Noten stieg geringfügig, der Anteil junger Männer sank leicht (vgl. Gaupp/Geier 2010b, S. 4-7).

Auch in Leipzig traten nur geringe Verzerrungen in der Zusammensetzung der Stichprobe auf. Wie in Stuttgart sank in der Tendenz der Anteil junger Männer (vgl. Mahl/Tillmann 2010, S. 6-7).

3. Gegenüberstellung der Bildungssysteme in Baden-Württemberg und Sachsen

Haupt Schülerinnen und Hauptschüler in Baden-Württemberg und Sachsen besuchen unterschiedliche Schulformen. In Baden-Württemberg besuchten sie zum Befragungszeitpunkt genuine Hauptschulen. Ein Teil der Hauptschulen führte die Jugendlichen in neun Schuljahren zum Hauptschulabschluss; ein weiterer Teil der Schulen verfügte über einen Werkrealschulzweig, in dem die Jugendlichen in einem zehnten Schuljahr den mittleren Schulabschluss erreichen können. In Sachsen existiert mit der Mittelschule eine integrierte Sekundarschulform, in der Haupt- und Realschülerinnen und -schüler gemeinsam unterrichtet werden. Ab Klasse 7 erfolgt zumindest in den Hauptfächern ein getrennter Unterricht im Haupt- und Realschulzug.¹ Die Jugendlichen in Leipziger Schulen können sich somit nach dem Hauptschulabschluss ohne Schulwechsel an der gleichen Schule für den Erwerb des mittleren Schulabschlusses entscheiden. Für Stuttgart gilt dies nur für Hauptschulen mit einem Werkrealschulzweig; an reinen Hauptschulen besteht diese Möglichkeit nicht.

Ein weiterer Unterschied zwischen den Bundesländern besteht in unterschiedlich hohen Anteilen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern an einem Altersjahrgang, wie eine Übersicht des sächsischen Bildungsberichts zeigt: Während in Baden-Württemberg ca. 30 Prozent eines Altersjahrgangs einen Hauptschulabschluss erwerben, sind es in Sachsen nur neun Prozent (vgl. Sächsisches Bildungsinstitut 2010).² Damit steht der hohe Anteil an mittleren Schulabschlüssen in Sachsen in der Tradition des Bildungssystems der DDR, in der vergleichbare Bildungsabschlüsse an den zehnjährigen polytechnischen Oberschulen erworben wurden. Die Hauptschülerinnen und Hauptschüler in Leipzig stellen damit eine deutlich stärker selektierte Gruppe dar als diejenigen in Stuttgart.

Im Vergleich zu den ostdeutschen Bundesländern ist in Westdeutschland zudem das Angebot an berufsvorbereitenden Bildungsgängen im sogenannten Übergangsbereich zwischen Schule und Berufsausbildung deutlich stärker ausgebaut. In Ostdeutschland kommt demgegenüber außerbetrieblichen Berufsausbildungsplätzen eine größte-

1 In der untersuchten Stichprobe besuchte gut jede fünfte Mittelschülerin bzw. jeder fünfte Mittelschüler einen Hauptschulbildungsgang.

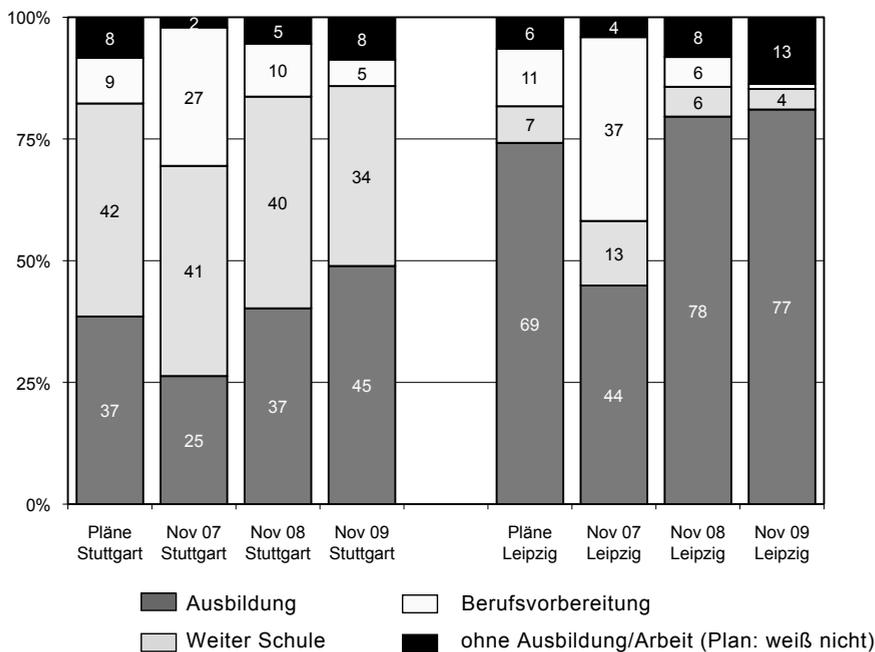
2 In Baden-Württemberg erreichen rund 40 Prozent einen Realschulabschluss und 25 Prozent die Hochschulreife, in Sachsen 45 Prozent einen Realschulabschluss und 38 Prozent die Hochschulreife.

re Bedeutung zu, obwohl dieses Angebot in den letzten Jahren reduziert wurde. In Sachsen lag der Anteil an außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen an allen Ausbildungsstellen nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) bzw. der Handwerksordnung (HwO) im Jahr 2011 bei 15,5 Prozent, in Baden-Württemberg bei drei Prozent (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2012, S. 17). So fallen die Strategien im Umgang mit nicht erfolgreichen Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerbern in Ost- und Westdeutschland unterschiedlich aus. In den westdeutschen Bundesländern wechseln erfolglose Bewerberinnen und Bewerber mehrheitlich in den berufsvorbereitenden Sektor, in Ostdeutschland überwiegend in außerbetriebliche Ausbildungen (vgl. Ulrich 2012).

4. Ergebnisse

In beiden Basiserhebungen wurden die Jugendlichen gefragt, welchen nächsten Schritt sie nach Ende des laufenden Schuljahres planen. Insgesamt zeigen die Antworten, dass bei ihnen Bildung und Ausbildung hoch im Kurs standen. In Abbildung 1 sind die Pläne und Platzierungen der Stuttgarter bzw. Leipziger Schülerinnen und Schüler im zeitlichen Verlauf dargestellt. Besonders deutliche Unterschiede zwischen den beiden Städten finden sich hinsichtlich der Pläne „eine Ausbildung beginnen“ und „weiter die Schule besuchen“. Der Anteil der Befragten, die sofort eine Ausbildung aufnehmen wollten, war in Leipzig fast doppelt so hoch wie in Stuttgart. Demgegenüber wollte in Stuttgart die größte Gruppe weiter zur Schule gehen, in Leipzig jedoch nur eine kleine Minderheit.

Für beide Städte gilt, dass sich die tatsächlichen Anschlüsse deutlich von den ursprünglichen Bildungs- und Ausbildungsplänen der Jugendlichen unterschieden: Jeweils weniger Jugendliche, als geplant, begannen eine Berufsausbildung, und mehr, als ursprünglich beabsichtigt, besuchten eine Berufsvorbereitung. In Stuttgart war der fortgesetzte Schulbesuch – und nicht etwa die Berufsausbildung – mit 41 Prozent der quantitativ bedeutsamste Anschluss für Hauptschülerinnen und Hauptschüler am Ende der Pflichtschulzeit. Hierbei entfielen vier von zehn Einmündungen auf allgemein bildende Schulen (überwiegend „Werkrealschulen“), die übrigen Einmündungen auf zweijährige Berufsfach- oder Wirtschaftsschulen (vgl. Gaupp/Geier 2008, S. 11). Der Direkteinstieg in eine Berufsausbildung gelang nur einem Viertel der Absolventinnen und Absolventen (25 Prozent). Gleichzeitig war die Teilnahme an berufsschulischen Bildungsgängen mit berufsvorbereitendem Charakter (schulisches Berufsvorbereitungsjahr, Berufsgrundbildungsjahr, einjährige Berufsfachschule) oder an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen (BvB) der Bundesagentur für Arbeit mit 27 Prozent der quantitativ wichtigste Ausweg für diejenigen, die ihre ursprünglichen Ausbildungsziele nicht unmittelbar realisieren konnten.

Abbildung 1: Pläne sowie Bildungs- und Ausbildungsstationen der Stuttgarter und Leipziger Hauptschülerinnen und Hauptschüler in den drei ersten Übergangsjahren in Prozent³


Quelle: Stuttgarter bzw. Leipziger Schulabsolventenstudie, eigene Berechnung

Für Leipzig zeigen sich vor allem zwei markante Befunde. Es besteht eine auffallend große Diskrepanz zwischen den Ausbildungsplänen (69 Prozent) und den realisierten Ausbildungsverhältnissen (44 Prozent). Damit konnte nur ein Teil der ausbildungsorientierten Jugendlichen seinen bzw. ihren Plan in die Realität umsetzen. Demgegenüber hat sich das Verhältnis von Anschlussplänen in Form berufsvorbereitender Bildungsgänge zu faktischen Besuchen berufsvorbereitender Angebote um den Faktor drei erhöht (11 zu 37 Prozent).

Ein Jahr später, im November 2008, d.h. zu Beginn des zweiten Jahres nach dem Ende der Pflichtschulzeit, hat sich das Bild deutlich geändert. An beiden Standorten hat sich die Zahl der Jugendlichen in Ausbildung merklich erhöht, wenngleich auf unterschiedlichem Niveau. Während in Stuttgart noch immer nur gut jede/r Dritte in Ausbildung ist (37 Prozent), sind es in Leipzig mehr als drei Viertel (78 Prozent). Deutlich zurückgegangen – auf zehn Prozent in Stuttgart bzw. sechs Prozent in Leipzig – sind die Anteile der Jugendlichen in berufsvorbereitenden Angeboten. Der Besuch einer Berufsvorbereitung war damit insbesondere in Leipzig für vie-

³ Die Prozente addieren sich nicht in jedem Fall auf 100 auf, da sonstige Anschlussmöglichkeiten, wie z.B. Jobben, nicht dargestellt sind.

le Jugendliche ein einjähriger Zwischenschritt. Die Wege der Jugendlichen über eine Berufsvorbereitung waren hingegen in Stuttgart durch eine große Heterogenität von Anschlüssen gekennzeichnet: Nach einem Jahr Berufsvorbereitung mündeten nur 22 Prozent in eine Ausbildung ein und 24 Prozent besuchten wieder eine Schule; die mit 28 Prozent größte Gruppe wechselte in einen zweiten berufsvorbereitenden Bildungsgang und 13 Prozent arbeiteten als Ungelernte oder waren erwerbslos. In Leipzig gelang einem deutlich höheren Anteil der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an Berufsvorbereitungsmaßnahmen im Anschluss ein Einstieg in eine Ausbildung (74 Prozent).

Die Verteilung der Jugendlichen über die verschiedenen Bildungs- und Ausbildungsoptionen zu Beginn des dritten Jahres nach Ende der Pflichtschulzeit zeigt weiterhin erhebliche Differenzen zwischen Stuttgart und Leipzig. In Stuttgart ging noch gut ein Drittel (34 Prozent) der Jugendlichen weiter zur Schule, und knapp jede/r Zweite (45 Prozent) war in Ausbildung. In Leipzig befanden sich nur noch vier Prozent in einem schulischen Bildungsgang, jedoch 77 Prozent in Ausbildung. Entsprechend der unterschiedlichen Häufigkeit fortgesetzter Schulbesuche hatten bis zu diesem Zeitpunkt in Stuttgart 31 Prozent einen Mittleren Bildungsabschluss erworben, in Leipzig 14 Prozent (vgl. Gaupp/Geier 2010b, S. 38; Mahl u.a. 2011, S. 18-19). Eine schulische Höherqualifizierung als längerfristige Strategie zur Chancenoptimierung auf dem Ausbildungsmarkt wird demzufolge eher von Jugendlichen in Stuttgart verfolgt. In beiden Städten ist der Anteil an unversorgten Jugendlichen, die weder in Ausbildung waren noch eine Schule besuchten, noch arbeiteten, über die Zeit langsam, aber kontinuierlich angestiegen: In Stuttgart lag der Anteil im November 2009 bei acht, in Leipzig sogar bei 13 Prozent.⁴

Werden in die Betrachtung der Übergangswegen von Leipziger und Stuttgarter Hauptschulabsolventinnen und -absolventen Merkmale wie Geschlecht und Migrationshintergrund der Jugendlichen einbezogen, so zeigen sich weitere regionale Unterschiede: In Stuttgart entschieden sich die jungen Frauen häufiger für einen weiteren Schulbesuch und mündeten gleichzeitig seltener als die jungen Männer in eine berufliche Ausbildung ein. Erst im dritten Übergangsjahr näherten sich die Anteile von jungen Frauen und Männern in Ausbildung einander an (vgl. Gaupp/Geier 2010b, S. 14-15). Hingegen waren in den Bildungsverläufen der Leipziger Jugendlichen in geringerem Maße geschlechtsspezifische Differenzen zu beobachten. Tendenziell häufiger hatten hier die jungen Frauen ein Ausbildungsverhältnis aufgenommen.

4 Weitere längsschnittliche Analysen zu den Übergangsverläufen u.a. in Form von Verlaufsmusteranalysen finden sich bei Mahl u.a. (vgl. 2011, S. 31ff.) und Gaupp/Geier (vgl. 2010b, S. 26ff.).

Der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund⁵ ist in der Stuttgarter Stichprobe mit fast 80 Prozent gegenüber der Leipziger Befragtengruppe (12 Prozent) deutlich höher (vgl. Gaupp/Prein 2007, S. 8; Kuhnke/Reißig 2007, S. 15). Bei den Übergängen der Stuttgarter Hauptschulabsolventinnen und -absolventen werden gravierende migrationspezifische Unterschiede sichtbar: Über alle Befragungszeitpunkte hinweg befinden sich Jugendliche mit einem Migrationshintergrund zu weitaus geringeren Anteilen in einer beruflichen Ausbildung. Im dritten Übergangsjahr beträgt der Unterschied fast 30 Prozentpunkte. Jugendliche mit Migrationshintergrund verfolgen zu höheren Anteilen einen weiteren Schulbesuch. Außerdem sind sie deutlich häufiger unversorgt (vgl. Gaupp/Geier 2010b, S. 15-16).⁶

5. Fazit

Der Vergleich des Übergangsgeschehens in Stuttgart und Leipzig zeigt, dass Stuttgarter und Leipziger Hauptschülerinnen und Hauptschüler im 9. Schuljahr sehr unterschiedliche Pläne haben und im Anschluss an ihre allgemein bildende Schulzeit sehr unterschiedliche Wege gehen. In Stuttgart war der weitere Schulbesuch der häufigste Anschluss an die Pflichtschulzeit, in Leipzig war es die Berufsausbildung. Bereits in den Anschlussplänen der befragten Schülerinnen und Schüler wurde deutlich, dass diese in Leipzig häufiger die direkte Aufnahme einer beruflichen Ausbildung nach der Schule anstrebten, wohingegen die Stuttgarter Jugendlichen einen weiteren Schulbesuch planten, um ihre individuellen Ausgangsvoraussetzungen zu verbessern. Dies ist u.a. mit den unterschiedlichen Schulsystemen der beiden Bundesländer zu erklären. In Leipzig stellt die kleine Zahl von Jugendlichen im Hauptschulbildungsgang (neun Prozent eines Altersjahrgangs) eine stark selektierte Gruppe von eher berufspraktisch als weiterhin schulisch orientierten Jugendlichen dar. In Stuttgart dagegen findet sich in der deutlich größeren Gruppe von Hauptschülerinnen und -schülern (30 Prozent eines Altersjahrgangs) ein nennenswerter Anteil an auch weiterhin schulisch motivierten Jugendlichen (insbesondere sind es junge Frauen und Jugendliche aus Zuwandererfamilien), die zwar bisher eine Schulform besuchten, auf der der Hauptschulabschluss Standard ist, die aber mit einem fortgesetzten Besuch einer allgemein bildenden Schule höhere Bildungsambitionen verfolgen. Einmündungen in eine Berufsvorbereitung stellten für die Mehrheit der Jugendlichen in Stuttgart und Leipzig eine Notlösung dar, wenn der Eintritt in eine berufliche Ausbildung nicht gelang. Die Barrieren zwischen Berufsvorbereitung und Ausbildung waren für Hauptschulabsolventinnen und -absolventen in Stuttgart deutlich höher als in

5 Von einem Migrationshintergrund wurde ausgegangen, wenn die/der Jugendliche selbst nicht in Deutschland geboren ist und/oder ein oder beide Elternteil/e nicht in Deutschland geboren ist/sind und/oder die/der Jugendliche eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt.

6 Differenzierende Analysen zu weiteren Einflussfaktoren auf die Übergangsverläufe sind u.a. in den Abschlussberichten der beiden Längsschnittstudien (vgl. Gaupp/Geier 2010b; Mahl u.a. 2011) zu finden.

Leipzig. Nur jede/r Fünfte mündete in Stuttgart nach einem Jahr Berufsvorbereitung in Ausbildung; in Leipzig waren es fast drei Viertel.

Diese Ergebnisse machen deutlich, dass regionalspezifische bzw. lokale Diagnosen, wie sie auf der Basis lokaler Schulabsolventen-Längsschnitte geleistet werden können, notwendig sind und dass für das Bundesgebiet vorliegende Daten keineswegs ungeprüft auf lokale Ebenen übertragen werden können. Erklärungsansätze für die regional unterschiedlichen Übergänge von Jugendlichen mit einem Hauptschulabschluss sind auf unterschiedlichen Ebenen angesiedelt. Schulstrukturelle Fragen liegen auf der Ebene der Bundesländer. Hiermit sind insbesondere Fragen der Selektivität der Schulsysteme und der Zuweisung von Kindern und Jugendlichen zu den unterschiedlichen Schulformen verbunden. Diese Unterschiede spiegeln auch unterschiedliche „Bildungsphilosophien“ der Länder wider, nach denen Sekundarschülerinnen und -schüler entweder gemeinsam in integrierten Schulen unterrichtet werden oder Haupt- und Realschülerinnen und -schüler getrennte Schulformen besuchen. So existiert in Stuttgart eine eigene Schulform „Hauptschule“; in Leipzig besuchen die Jugendlichen die integrierte Mittelschule. Stigmatisierungseffekte durch den Hauptschulbesuch sind damit in Leipzig weniger wahrscheinlich und „Mitzieh-Effekte“ durch die gemeinsame Beschulung mit leistungsstärkeren Realschülerinnen und Realschülern eher möglich.

Neben diesen schulstrukturellen Fragen ist auch die Ebene der einzelnen Schule von Bedeutung. So haben Schulen – in Stuttgart deutlich stärker als in Leipzig – unabhängig von der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft einen wesentlichen Einfluss auf die Übergänge ihrer Absolventinnen und Absolventen. Die Art und Weise, in der die einzelne Schule Unterricht, Betreuung und Begleitung der Jugendlichen durch Lehrkräfte, die Zusammenarbeit mit der Berufsberatung, die Teilnahme an Betriebspraktika, Schulsozialarbeit und Angebote von Trägern der Jugendhilfe zu einem spezifischen Förderprofil zusammenfügt, hat Auswirkungen darauf, wie die Jugendlichen ihren weiteren Bildungs- und Ausbildungsweg planen und wie sie diese Pläne verwirklichen können (vgl. Gaupp/Geier 2008, S. 17-23).

Der lokale Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und die Rekrutierungsstrategien der Betriebe sind schließlich ausschlaggebend für die Ausbildungschancen von Jugendlichen mit Hauptschulbildung. Regionale Arbeitslosigkeit und Konjunkturerwicklungen, Branchen, Betriebsgrößen und Erfahrungen mit der Ausbildung von Jugendlichen mit Hauptschulbildung bestimmen über ihre Chancen auf eine duale betriebliche Ausbildung. Im Jahr 2009 standen in Sachsen 71,5 betriebliche Ausbildungsplätze 100 Nachfragerinnen und Nachfragern gegenüber; in Baden-Württemberg betrug die betriebliche Angebots-Nachfrage-Relation nach der erwei-

terten Definition⁷ 86,7 (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2010, S. 39). Werden neben dem betrieblichen Ausbildungsplatzangebot auch die außerbetrieblichen Ausbildungsstellen berücksichtigt, die in den neuen Bundesländern verbreiteter sind als in den alten, so verändert sich das Bild. In Sachsen steigt die Angebots-Nachfrage-Relation für das Jahr 2009 auf einen Wert von 94,8 an, in Baden-Württemberg nimmt sie nur minimal auf 89,7 zu. Die weitaus ungünstigere betriebliche Ausbildungsmarktlage in Sachsen wird so durch außerbetriebliche Plätze kompensiert. Eine Erklärung für die im Vergleich zu Stuttgart besseren Einmündungschancen der Leipziger Schülerinnen und Schüler in Ausbildung ist damit der stärkere Ausbau der außerbetrieblichen Ausbildung. So lag der Anteil an Jugendlichen, die ihre Berufsausbildung im Rahmen eines außerbetrieblichen Ausbildungsverhältnisses begannen, in Leipzig deutlich höher als in Stuttgart (Leipzig: 59 Prozent betrieblich, 16 Prozent (vollzeit-)schulisch, 25 Prozent außerbetrieblich; Stuttgart: 90 Prozent betrieblich, neun Prozent (vollzeit-)schulisch, ein Prozent außerbetrieblich) (vgl. Gaupp/Geier 2010b, S. 11; Mahl u.a. 2011, S. 36). Allerdings – so der Nationale Bildungsbericht 2012 – erweise sich die längerfristige Arbeitsmarkteinmündung „für Jugendliche in den neuen Bundesländern [als] sehr viel problematischer als in den alten: In allen drei geprüften Arbeitsmarktergebnissen – Erwerbsstatus, Einkommen und ausbildungsadäquate Tätigkeit – bleiben sie ein Jahr und auch noch nach drei Jahren erheblich hinter westdeutschen Ausbildungsabsolventen zurück“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 120).

Mehr oder weniger unabhängig von strukturellen Merkmalen sind individuelle und soziodemografische Merkmale auf Seiten der Jugendlichen selbst relevant. Wie die Untersuchungsergebnisse gezeigt haben, wirken sich bspw. Geschlechtszugehörigkeit und Migrationshintergrund maßgeblich auf die Bildungs- und Ausbildungswege der Hauptschulabsolventinnen und -absolventen aus. Nicht zuletzt spielen die individuellen beruflichen Pläne der jungen Erwachsenen eine bedeutende Rolle, wobei diese nicht nur auf individuellen Neigungen und Interessen fußen, sondern von regionalen, wirtschaftlichen und demografischen Rahmenbedingungen ebenso wie von sozialen Kontexten mitbestimmt werden.

Auf diese regionalen Disparitäten der Übergänge versucht lokales/regionales Übergangsmanagement zu reagieren. Die Ergebnisse der Stuttgarter Längsschnittstudie wurden beispielsweise einem Gremium aus Vertreterinnen und Vertretern des Jugendamtes, des staatlichen Schulamtes, der Arbeitsagentur, des Jobcenters, der kommunalen Arbeitsförderung, der Industrie- und Handelskammer, der Handwerkskammer sowie dem Integrationsbeauftragten der Stadt berichtet. Solche Gremien diskutieren die Ergebnisse und beraten davon ausgehend über Handlungsbedarfe.

⁷ Im Rahmen der erweiterten Angebots-Nachfrage-Relation werden auch Personen zur Zahl der Ausbildungsplatznachfragerinnen und -nachfrager hinzugerechnet, die in eine Alternative zur gewünschten Ausbildung eingemündet sind, jedoch weiterhin ihren Ausbildungswunsch aufrechterhalten.

Forschungsergebnisse werden so genutzt, um im Sinne einer empirie-basierten Politik fundierte Entscheidungen treffen zu können. Im Idealfall werden die Ergebnisse eines lokalen Längsschnitts mit dem regionalen Übergangsmangement verzahnt (vgl. Kuhnke/Reißig 2010; Gaupp/Geier 2010a). Ein Beispiel hierfür ist die Einführung von kommunal geförderten und sozialpädagogisch begleiteten außerbetrieblichen Ausbildungsplätzen in Stuttgart für unversorgte Absolventinnen und Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres. Eine solche Nutzung von Untersuchungsergebnissen kann Entscheidungen der Akteure des regionalen Übergangsmagements anregen und unterfüttern. Denn Ziel des regionalen Übergangsmagements ist es u.a., Übergangsverläufe zu verhindern, die durch ihre Dauer und fehlende innere Logik für Jugendliche zum Risiko werden (vgl. Braun/Reißig 2011; Braun/Reißig/Richter 2011; Gaupp/Lex/Reißig 2010).

Literatur

- Allmendinger, J./Kleinert, C./Antoni, M./Christoph, B./Drasch, K./Janik, F./Leuze, K./Matthes, B./Pollak, R./Ruland, M. (2011): Adult Education and Lifelong Learning. In: Blossfeld, H.-P./Roßbach, H.-G./von Maurice, J. (Hrsg.): Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS). Heidelberg: VS, S. 283-299.
- Andrzejewska, L./Döbert, H./Kann, C./Pohl, U./Rentl, M./Seveker, M./Siepke, T./Weishaupt, H. (2011): Wie erstellt man einen kommunalen Bildungsbericht? Bonn: Projektträger DLR.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beicht, U./Ulrich, J. (2008): Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie. In: Beicht, U./Friedrich, M./Ulrich, J. (Hrsg.): Ausbildungschancen und Verbleib von Schulabsolventen. Bielefeld: Bertelsmann, S. 101-292.
- Braun, F./Reißig, B. (Hrsg.) (2011): Regionales Übergangsmangement Schule – Berufsausbildung. Handlungsfelder und Erfolgsfaktoren. Halle a.d.S.: DJI, Regionales Übergangsmangement 3.
- Braun, F./Reißig, B./Richter, U. (2011): Regionales Übergangsmangement Schule – Berufsausbildung. Handlungsempfehlungen der wissenschaftlichen Begleitung. Halle a.d.S.: DJI, Regionales Übergangsmangement 5.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2012): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2012. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- Gaupp, N./Geier, B. (2008): Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur zweiten Erhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. Landeshauptstadt Stuttgart.
- Gaupp, N./Geier, B. (2010a): Lokale Längsschnittstudien Schule – Beruf. Daten für regionales Übergangsmangement. In: Soziale Passagen 2, H. 1, S. 143-147.

- Gaupp, N./Geier, B. (2010b): Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur dritten Folgeerhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. Landeshauptstadt Stuttgart.
- Gaupp, N./Geier, B./Mahl, F./Kuhnke, R./Reißig, B. (2010): Die lokalen Schulabsolventen-Längsschnitte des DJI. In: Kuhnke, R./Reißig, B. (Hrsg.): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung: Schaffung einer Datenbasis zum Übergangsgeschehen. Halle a.d.S.: DJI, Regionales Übergangsmanagement 1, S. 24-29.
- Gaupp, N./Lex, T./Reißig, B. (2010): Hauptschüler/innen an der Schwelle zur Berufsausbildung. Schulische Situation und schulische Förderung. Halle a.d.S.: DJI, Übergangsmanagement 2.
- Gaupp, N./Lex, T./Reißig, B./Braun, F. (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit. Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Berlin: BMBF.
- Gaupp, N./Prein, G. (2007): Stuttgarter Haupt- und Förderschüler/innen auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur Basiserhebung der Stuttgarter Schulabsolventenstudie. Landeshauptstadt Stuttgart.
- Kuhnke, R./Reißig, B. (2007): Leipziger Mittelschülerinnen und Mittelschüler auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur Basiserhebung der Leipziger Schulabsolventenstudie. Halle a.d.S.: DJI.
- Kuhnke, R./Reißig, B. (2010) (Hrsg.): Regionales Übergangsmanagement Schule – Berufsausbildung: Schaffung einer Datenbasis zum Übergangsgeschehen. Halle a.d.S.: DJI, Regionales Übergangsmanagement 1.
- Mahl, F./Reißig, B./Tillmann, F./Kuhnke, R. (2011): Mittelschülerinnen und Mittelschüler auf dem Weg von der Schule ins Erwerbsleben. Abschlussbericht zur Leipziger Schulabsolventenstudie. Halle a.d.S.: DJI.
- Mahl, F./Tillmann, F. (2010): Leipziger Mittelschülerinnen und Mittelschüler auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung. Bericht zur vierten Erhebung der Leipziger Schulabsolventenstudie. Halle a.d.S.: DJI.
- Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (2008): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. Reihe Übergänge in Arbeit, Band 9. München: DJI.
- Sächsisches Bildungsinstitut (2010): Aktualisierte Daten zum ersten sächsischen Bildungsbericht „Schule in Sachsen“. Radebeul: Sächsisches Bildungsinstitut.
- Ulrich, J. (2012): Institutionelle Mechanismen der (Re-)Produktion von Ausbildungslosigkeit. In: Siebholz, S./Schneider, E./Busse, S./Sandring, S./Schippling, A. (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Wiesbaden: VS, S. 93-106.

Nora Gaupp, Dr. phil., geb. 1975, wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut.

Anschrift: Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: gaupp@dji.de

Franciska Mahl, Dipl. Soz., geb. 1981, wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut.

Anschrift: Franckeplatz 1, 06110 Halle (Saale)
E-Mail: mahl@dji.de

Joachim Schroeder

Postschulischer Analphabetismus – Rückfragen an die Pädagogik des Übergangs

Zusammenfassung

Eine beträchtliche Zahl von Jugendlichen verlässt die allgemein bildende Schule, ohne den basalen Schriftspracherwerb abgeschlossen zu haben. Für eine Pädagogik des Übergangs stellt sich deshalb die Aufgabe, diese jungen Leute zu unterstützen, zumindest ihre rudimentären Kompetenzen in den Kulturtechniken zu erhalten. Der Beitrag skizziert ein auf schwierige Lebenslagen fokussierendes übergangspädagogisches Grundbildungskonzept und konkretisiert dieses mit didaktischen Vorschlägen.

Schlüsselbegriffe: Literalität, benachteiligte Jugendliche, Grundbildung

Post School Illiteracy – New Challenges for Pre-Vocational Education

Abstract

A significant number of adolescents leave school without having acquired sufficient literacy competences. Therefore, in the pre-vocational education system these young people should be supported to preserve their low literacy and numeracy skills. The article sketches some outlines for a basic education program focusing on the difficult living situations disadvantaged young people have to cope with. Recommendations and examples will concretize the didactic considerations.

Keywords: literacy, disadvantaged youth, basic education

1. Ein pädagogischer Blick auf das Übergangssystem

Die bundesweit geführten Debatten zur schulischen Berufsvorbereitung haben in den vergangenen Jahrzehnten etliche positive Entwicklungen erbracht (vgl. Bojanowski/Ratschinski/Eckardt 2005; Schroeder/Thielen 2009; Thielen 2011): Zum einen wurden

empirische Analysen zu den *Übergangsproblemen* von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen erarbeitet, so dass wir nun recht genau die zahlreichen Schwierigkeiten kennen, die viele junge Leute beim Wechsel von der Schule in Ausbildung und/oder Arbeit bewältigen müssen. Ebenso wissen wir um die spezifischen Erschwernisse, die Jugendliche mit einem Migrationshintergrund oder mit einer Behinderung, junge Mütter oder delinquente Jungerwachsene zusätzlich zu überwinden haben. Die vielfältigen Reformbemühungen führten in allen sechzehn Bundesländern zur Etablierung von „Systemen“ der *Berufsvorbereitung*, in denen die verschiedenen berufsvorbereitenden Maßnahmen außerschulischer Träger, schulische Bildungsgänge, die keinen qualifizierenden Berufsabschluss anbieten, sowie teilqualifizierende Angebote, die auf eine anschließende Ausbildung als erstes Jahr angerechnet werden können oder Voraussetzung zur Aufnahme einer vollqualifizierenden Ausbildung sind, mehr oder weniger miteinander gut verzahnt wurden.

Die an der Gestaltung der Berufsvorbereitung beteiligten Akteure und pädagogischen Disziplinen, insbesondere die Schul-, Berufs-, Sonder-, Sozial- und Kriminalpädagogik, haben zudem zusammen mit der Wirtschaft, der Schul- und Arbeitsverwaltung sowie der Kinder- und Jugendhilfe die diversen Teilsysteme immer besser verschränkt und einige nützliche Instrumente für das *Übergangsmanagement* entwickelt. Sträflich vernachlässigt wurde dagegen die Diskussion um eine *Übergangspädagogik*, also eine Jugend- und Erwachsenenbildung, in der die sehr heterogenen Lebenslagen und Lernverläufe benachteiligter junger Menschen im Alter zwischen 15 und 25 Jahren und deren vielfältige Bildungs- und Qualifizierungsbedarfe ernst genommen und in überzeugende curriculare Ideen, didaktische Konzepte und methodische Ansätze aufgenommen werden. Betrachtet man das System berufsvorbereitender Angebote aus einem pädagogischen Blick, wird man enttäuscht:

- In einer Bestandsaufnahme zum aktuellen Stand der schulischen Berufsvorbereitung in Deutschland zeigte sich, dass es lediglich in sechs Bundesländern *Lehrpläne* für diese Bildungsgänge gibt (Baden-Württemberg, Berlin, Mecklenburg-Vorpommern, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Thüringen). Zwei Länder (Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen) haben „Materialien“ herausgegeben, die zwar nicht politisch legitimiert, d.h. „erlassen“ worden sind, die jedoch als untergesetzliche Richtlinien einige curriculare, didaktische und methodische Vorgaben für die Unterrichtsarbeit machen. Acht Bundesländer haben keine Rahmenpläne erlassen, sondern dort wird die curriculare Gestalt des jeweiligen Bildungsganges mit den Stundentafeln lediglich grob umrissen; zumeist orientiert man sich an den Lehrplänen für die Hauptschulen (vgl. Schroeder/Thielen 2009, S. 84ff.).
- Die Konzepte, Inhalte und Arbeitsformen der Berufsvorbereitung in den verschiedenen Teilsystemen ähneln sich sehr, die jungen Leute werden somit *unnötigen didaktischen Warteschleifen* ausgesetzt. Der Unterricht in den Klassen sieben bis zehn der Haupt- und Förderschulen, im schulischen Berufsvorbereitungsjahr und in den Angeboten der Jugendberufshilfe besteht häufig aus der Wiederholung dessen, was bereits in den vorherigen Bildungsgängen vermittelt worden ist:

Teilweise mehrmals im Jahr und wochenlang werden mit den Jugendlichen Kompetenzanalysen durchgeführt. Ständig werden Bewerbungen geschrieben, Vorstellungsgespräche geübt sowie zahllose Schnupper-, Werkstatt- und Praxistage bzw. Praktika absolviert. Dies wird begleitet von einem Deutsch- und Mathematikunterricht, der überwiegend ungeeignet ist zu einer für Arbeitsplätze im unteren Qualifikationssegment angemessenen Sprach- und Rechenförderung. Eine biografisch weitgespannte und beschäftigungswirksame Übergangsdidaktik im Kontext von Benachteiligten wurde bislang allenfalls in Pilotprojekten entwickelt.

- Trotz aller Beteuerungen, man wolle die Jugendlichen zuvörderst in Arbeit und/oder in eine Ausbildung bringen, ist die schulische Berufsvorbereitung weiterhin *auf den Erwerb von Schulabschlüssen fixiert* und der Unterricht orientiert sich entsprechend an der *Prüfungsvorbereitung* (vgl. Schroeder/Thielen 2009, S. 77). Man tut dies, obwohl bekannt ist, dass für benachteiligte Jugendliche kaum mehr die Zeugnisse, sondern die Tragfähigkeit ihrer sozialen Beziehungen ausschlaggebend sind, soll die Einmündung in das Beschäftigungssystem gelingen. Junge Menschen in erschwerten Lebenslagen finden Ausbildungsplätze eher selten über formalisierte Bewerbungsverfahren, vielmehr müssen in den familiären und sozialen Netzwerken persönliche Kontakte zu Betrieben geknüpft und die Jugendlichen individuell und mit Hartnäckigkeit in die Firmen „eingefädelt“ werden. In der Berufsvorbereitung wird bislang jedoch noch zu wenig getan, um das soziale Kapital der Jugendlichen anzureichern, indem man ihnen beispielsweise kompetente Erwachsene zur Seite stellt (Mentoren und Mentorinnen, Jobpaten und -patinnen), ohne deren Unterstützung sich der Übergang in die Arbeitswelt kaum absichern lässt.
- Die in der Berufsbildungsforschung noch immer vorherrschende Behauptung, durch eine berufliche Qualifizierung und Ausbildung würden die Bedingungen für eine gesellschaftliche Integration geschaffen, ist widerlegt. Es ist eher umgekehrt: Die Sicherung der sozialen Integration ist die notwendige Voraussetzung für einen Zugang und Verbleib im Beschäftigungssystem (vgl. Bojanowski/Ratschinski/Eckardt 2005). Bildungsangebote, die sich auf eine Berufsvorbereitung verengen, sind somit unzureichend, denn ein gelingender Übertritt in ein Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnis hängt zuvörderst von der *Bewältigung erschwelter Lebenslagen* ab, in denen sich die jungen Leute befinden. Gesicherte finanzielle Verhältnisse, ein geklärter Aufenthaltsstatus, Stabilität der sozialen Beziehungen, gesundheitliches Wohlbefinden sowie Möglichkeiten einer förderlichen Freizeitgestaltung sind entscheidende Voraussetzungen, wenn eine Maßnahme beruflicher Förderung erfolgreich absolviert werden soll. Ein lebenslagenorientierter Unterricht wird aber in den allgemein bildenden oder in den berufsvorbereitenden Schulen nur selten angeboten.

So ergibt sich, dass die Bildungsgänge der schulischen, sozialpädagogischen und beruflichen Vorbereitung auf die Arbeitswelt in sich geschlossene Stufen innerhalb des Übergangssystems sind, zeitlich klar getaktet, curricular nur vage bestimmt, am Erwerb von Abschlüssen statt an der Sicherung von Anschlüssen orientiert und insgesamt pädagogisch wenig profiliert. Diese Unzulänglichkeiten lassen sich besonders gut am Kompetenzbereich *Literalität* aufzeigen.

2. Postschulischer Analphabetismus

Die älteren und neueren Forschungen zum Analphabetismus in Deutschland haben zwei wichtige Einsichten erbracht (vgl. Kamper 1990; Bundesverband 2007; Linde 2008; Kleint 2009; Egloff/Grotlüschen 2011):

- 1) Es handelt sich nur sehr selten um einen totalen Analphabetismus in dem Sinne, dass die Betroffenen keinerlei Lese- und Schreibkenntnisse erworben haben. Sondern es ist überwiegend ein *funktionaler Analphabetismus*, d.h. in einzelnen Kulturtechniken (Lesen, Schreiben, Rechnen) werden jene Normschwellen der Literalität und Grundbildung unterschritten, die für eine soziale Teilhabe und für eine Beschäftigungsfähigkeit erforderlich sind. Gleichwohl haben viele Betroffene selbst grundlegende Einsichten in den Schriftspracherwerb nicht sicher erlangt (z.B. phonologische Bewusstheit, grammatische Muster, orthografische Grundregeln), so dass sie auf den erworbenen Literalitätskompetenzen nur bedingt aufbauen können.
- 2) Es ist überwiegend von einem *postschulischen Analphabetismus* auszugehen: Die Betroffenen haben zumeist neun oder zehn Jahre lang die Schule besucht und konnten auch oftmals einen Bildungsabschluss erwerben, obwohl sie den basalen Schriftspracherwerb nicht abschließen konnten. Weil somit beim Abgang von der allgemein bildenden Schule die Literalitätskompetenzen nur unsicher ausgebildet sind, können diese rasch wieder verloren gehen, wenn sie im Alltagsleben nur selten gebraucht und somit nicht trainiert werden. Außerdem gelangen die Betroffenen – wenn überhaupt – in Beschäftigungsverhältnisse, in denen häufig nur geringe Anforderungen an Schriftsprachlichkeit bestehen. Eine längerfristige Erwerbslosigkeit erhöht zudem noch das Risiko der Illiteralität.

Genaue Zahlen zum Analphabetismus in Deutschland gibt es nicht. Im Projekt „leo“ (Level-One Studie, Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus) wurden erstmals solche Daten systematisch bundesweit erhoben. Es zeigte sich, dass mehr als *14 bis 18 Prozent der erwerbsfähigen Bevölkerung* in Deutschland von funktionalem Analphabetismus betroffen oder Analphabeten im engeren Sinne sind (vgl. Grotlüschen/Riekmann 2011). In den PISA-Studien wurden etwa *15 Prozent eines Schülerjahrgangs* in der Sekundarstufe I der untersten Kompetenzstufe zugeordnet; dies dürften überwiegend jene Jugendlichen sein, die vom postschulischen

Analphabetismus bedroht sind (vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2007). Zu ähnlichen Ergebnissen in Bezug auf Grundkompetenzen der Erwachsenen in Deutschland kommt auch die Studie „Arbeiten und Lernen im Wandel“ (ALWA): Bei den 18- bis 52-Jährigen erreichten 2007/2008 im Lesen 26 Prozent die Kompetenzstufen 1 und 2, und in der Alltagsmathematik wurden 24 Prozent den ersten beiden Stufen zugeordnet (vgl. Wölfel u.a. 2011).

In berufsvorbereitenden Bildungsgängen müsste zudem zur Kenntnis genommen werden, dass in den unteren sozialen Milieus Schriftsprachlichkeit nur eine untergeordnete Rolle für die Organisation des Alltagslebens spielt und in Einfach Tätigkeiten und im Niedriglohnsektor entweder gar keine, nur geringe oder sehr spezialisierte schriftsprachliche und numerische Kompetenzen erforderlich sind (vgl. Bindl/Schroeder/Thielen 2011). Die *literale Benachteiligung* sollte somit weder als individuelle Unzulänglichkeit der lese- und/oder schreibschwachen Jugendlichen verstanden werden, noch sollte man sich mit der Klage über verwehrte gesellschaftliche Teilhabechancen und mit wohlfeilen Forderungen nach einer ‚inkluisiven Bildung‘ zufrieden geben. Für das schulische Handeln ist vielmehr ein Verständnis weiterführend, welches Benachteiligungen als ein Resultat der *Verknüpfungsprobleme von Lebenswelten und Institutionen* sieht: In einer solchen relationalen Perspektive auf *Bildungsbenachteiligungen* wird behauptet, dass die lebensweltlichen Kontexte, in denen Kinder und Jugendliche aufwachsen und in denen sie bestehen müssen, mit den formalen und non-formalen gesellschaftlichen Bildungs-, Kultur- und Hilffssystemen unzureichend verbunden sind.

Es wird hier somit die Auffassung vertreten, dass Benachteiligungen an den *Nahtstellen* entstehen, an denen sich die Lebenswelten von Jugendlichen mit den gesellschaftlichen Institutionen treffen: Benachteiligungen gibt es an der Nahtstelle zum Schulsystem, weil manche Jugendliche sehr gut den schulischen Leistungs- und Verhaltenserwartungen entsprechen können und somit erfolgreich sind, andere dagegen in sozialen Verhältnissen aufwachsen, die durch eine erhebliche Distanz zur Schule geprägt sind, so dass die Heranwachsenden fast zwangsläufig an den institutionell definierten Bildungsstandards scheitern müssen. Benachteiligungen entstehen ebenso an der Nahtstelle zum Beschäftigungssystem, denn auch der Übergang in die Arbeitswelt stellt für viele junge Leute eine schier unüberwindbare strukturelle Hürde dar. Ebenso bestehen erhebliche „Verknüpfungsprobleme“ zwischen den jugendlichen Lebenswelten und den kulturellen Institutionen, die vornehmlich von Trägern organisiert werden, die Einrichtungen des Bürgertums für das Bürgertum sind: Medientreffs, Theater, Museen, Bibliotheken, Musikschulen, Jugendzentren und Volkshochschulen sind nur in den seltensten Fällen orientiert an jenen sozialen und kulturellen Milieus, in denen Benachteiligte leben.

Es gibt spezifische Anforderungen an Schriftsprachlichkeit in den verschiedenen von Marginalisierung betroffenen Alltagsbereichen (schlecht bezahlte Jobs, häufi-

ger Umgang mit Behörden, Besonderheiten der Finanzverhältnisse etc.), von denen man sich in den Schulen oftmals keine hinreichend klaren Vorstellungen macht und sich somit auch nicht auf eine entsprechende Förderung der hierfür erforderlichen Wissens- und Könnensbestände bzw. Kompetenzen einzulassen vermag. Eine entsprechende Literalitätsdidaktik wird bislang weder in den allgemein bildenden Schulen vorbereitet noch in berufsvorbereitenden Bildungsgängen fortgeführt. Stattdessen reagieren die Lehrkräfte auf die seitens der Wirtschaft permanent vorgetragenen Klagen über die unzureichenden Deutsch- und Mathematikkenntnisse der Jugendlichen reflexhaft mit einer Intensivierung der Sprach- und Rechenförderung, ohne dass die Behauptung ernsthaft überprüft würde, ob mit besseren Leistungen in diesen Kompetenzbereichen solche Jugendlichen tatsächlich eine Arbeitsstelle oder gar einen Ausbildungsplatz finden würden.

Folglich haben wir von der Grundschule bis zur Berufsschule einen Deutschunterricht, der sich normativ am bürgerlichen Modell der Einführung in die „Bildungssprache“ orientiert und jahrzehntelang – „durchgehend“ – in der Sprachlehre den Fokus auf die Einübung grammatischer Strukturen und orthografischer Regeln sowie auf die Vermittlung metasprachlicher Reflexionsfähigkeiten gelegt hat (vgl. Gogolin 2007). Im Arbeitsbereich „Literatur“ wird „Lesegenuss für alle“ propagiert, doch gelesen werden weiterhin überwiegend Texte, die insbesondere für männliche Jugendliche völlig uninteressant sind (vgl. Pieper u.a. 2004). Der Mathematikunterricht wiederum ist in sämtlichen Schulstufen sehr weit von dem entfernt, was beispielsweise Heymann (1996) schon lange hinsichtlich einer „Lebensvorbereitung“ und „kulturellen Kohärenz“ forderte. Und gerechnet werden Aufgaben, in denen nur selten die Verknüpfung von alltagsweltlichem, betrieblichem und fachlichem Lernen gelingt.

In einer benachteiligungsorientierten Übergangspädagogik sind demgegenüber die didaktischen Ziele des Unterrichts in den Abgangsklassen der allgemein bildenden Schulen sowie in den weiterführenden unteren Bildungsgängen der Berufsschulen zumindest für solche Jugendliche, die der Risikogruppe des Analphabetismus zugeordnet werden müssen, nicht nur an einer *schulischen Literalitätsförderung*, sondern auch an einer effektiven *postschulischen Literalitätssicherung* auszurichten. Es sind Möglichkeiten zu schaffen, mit denen die Jugendlichen unterstützt werden können, zumindest ihre rudimentären Kompetenzen im Schriftsprachbereich und Rechnen zu erhalten und eventuell auch weiterzuentwickeln. In einer an der Begleitung des Übergangs interessierten Pädagogik wären Grundbildungskonzepte anzubieten, mit denen einerseits an das angeknüpft wird, was die Jugendlichen bereits können, und in denen man andererseits weiterführt, was solche jungen Menschen für ein Leben in erschwerten Bedingungen benötigen. Da die jungen Leute nach dem Abgang von der Schule in das offene Feld der Beruflichen Bildung, Weiterbildung und Jugendhilfe geraten, müssten sie insbesondere in die Lage versetzt werden, selbstständig ergänzende Lernangebote zu finden, aufzusuchen und zu nutzen.

Dies bedeutet aber auch, einen *Bruch* mit den literalitätspädagogischen Traditionen zu vollziehen, denen zufolge die didaktische Auslegung der Vermittlung von Kulturtechniken entweder einseitig als Heranführung an kognitionspsychologisch definierte, schriftsprachliche Normschwellen (Kompetenzstufen) erfolgt oder sich motivationspsychologisch und oftmals subjektivistisch auf den Lesegenuss der Schülerinnen und Schüler bezieht (‚vom Lesefrust zur Leselust‘). Ebenso wenig sollten die didaktischen Zielsetzungen einseitig aus Lehrplänen und Curricula bestimmt werden, weil die Leseförderung sich damit lediglich lernzielorientiert entfaltet und bildungspolitischen Verengungen und Wechselfällen unterworfen wird. Auch literaturtheoretische Ansätze („Lesende Schule“) überzeugen nicht, weil damit das in der ‚Buchschule‘ bereits zutiefst verankerte bürgerliche Bildungskonzept vollends zementiert und die Frage nach der Bedeutsamkeit von Literalität unter Bedingungen sozialer Exklusion überhaupt nicht mehr in den Blick genommen würden.

3. Sicherung und Förderung von Literalität im Übergangssystem

Für die Entfaltung eines kohärenten didaktischen Konzepts einer literalen Bildung im unteren Qualifikationsbereich ist es empfehlenswert, sich an drei Benachteiligungskontexten zu orientieren, in denen jeweils spezifische Verknüpfungprobleme zwischen Lebenswelten und institutionellen Feldern wirken:

- 1) Förder-, Haupt- und BVJ-Schülerinnen und -Schüler unterliegen mehrheitlich so genannten *Marktbenachteiligungen*, d.h. sie haben einen erschwerten Zugang zum Beschäftigungssystem, weil ihre Schulabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt nichts zählen, aber auch, weil die in der Schule erworbene Literalität nicht anschlussfähig ist an die Erfordernisse der unteren Arbeitsmarktsegmente.
- 2) Diese jungen Leute sind aber auch mit zahlreichen *sozialen Benachteiligungen* konfrontiert, die aus ihren prekären Lebenslagen resultieren und für deren konstruktive Bewältigung sie spezifische Literalitätskompetenzen benötigen.
- 3) Häufig unterliegen sie auch *rechtlichen Benachteiligungen* beim Zugang zu Bildungsangeboten, zu ökonomischen Ressourcen sowie zu Hilfs- und Unterstützungsleistungen bzw. -systemen.

An diesen drei Benachteiligungskontexten entlang lässt sich ein *übergangsorientiertes Literalitätskonzept* skizzieren, das insbesondere den *postschulischen Analphabetismus* als didaktische Referenz nimmt.

Für einen produktiven Umgang mit *Marktbenachteiligungen* ist kulturelles Kapital (vgl. Bourdieu 1983; Albright/Luke 2008) erforderlich, das unmittelbar in ökonomisches Kapital transferiert werden kann. Es muss dazu geeignet sein, Jobs zu finden und Arbeitsmöglichkeiten aufzutun, um – auf legale Weise – Geld verdienen zu können und finanzielle Grundlagen zu sichern. Dieses Bündel literaler Kompetenzen ist

somit an den Anforderungen an Schriftsprachlichkeit im Niedriglohnssektor, in den verschiedenen Segmenten des informellen Arbeitsmarkts und in den ethnischen Ökonomien ausgerichtet. In den Abgangsklassen der Regel- und Förderschulen sowie in den Berufsvorbereitungsschulen kann eine schulische Literalitätsförderung und postschulische Literalitätssicherung beispielsweise Folgendes beinhalten:

- Training im Umgang mit Rechtschreibprogrammen am PC, anstelle der Fortführung einer frustrierenden und letztlich doch erfolglosen Vermittlung von Rechtschreibkompetenzen;
- Übungen für die kompetente Arbeit mit Kalkulationsprogrammen für die persönlichen Finanzverhältnisse und mit Excel-Dateien für die private Buchführung;
- Lesen und Nachrechnen von Stunden- und Lohnabrechnungen, von amtlichen Bescheiden, Kontoauszügen, Versicherungspolice etc.;
- Vorbereitung auf die theoretische Prüfung für den Führerschein, denn dieser ist eine der unabdingbaren ‚Eintrittskarten‘ in die Arbeitswelt;
- Sicherung des Gebrauchs von Schriftsprache unter den realen Arbeitsbedingungen, also in Stresssituationen und unter Zeitdruck, frühmorgens und in der Nacht, bei Kälte oder Hitze, im Regen und bei hohem Lärm, anstelle der Einführung in die „Bildungssprache“ des Kleinbürgertums durch das Schreiben von Berichtsheften, Besinnungsaufsätzen, Lesetagebüchern etc.;
- Anwendung von Kommunikationsfähigkeiten in mehrsprachigen Situationen, denn auch in Einfach Tätigkeiten wird nicht unbedingt nur das Deutsche als Arbeitssprache genutzt;
- sorgfältige Einführung in die in der Arbeitswelt verwendete „Bildsprache“ (Symbole, Zeichen, Piktogramme), vor allem im Bereich der Arbeitssicherheit, im sachgerechten Umgang mit Displays, mit Zeit- und Orientierungsplänen, Preislisten und Lieferscheinen, Leistungsbeschreibungen etc.;
- Auseinandersetzung mit schwierigen Fragen wie z.B.: Soll ich mich im Betrieb mit meinen Lese- und Rechenproblemen „outen“? Wann ist ein guter Zeitpunkt dafür? Sage ich es bereits beim Einstellungsgespräch oder erst, wenn ich den Job habe? Wie spricht man so etwas an? Was will ich mit dem Gespräch erreichen?

Für die produktive Bearbeitung *sozialer Benachteiligungen* ist kulturelles Kapital erforderlich, das dabei hilft, soziale Beziehungen zu knüpfen und somit Unterstützung durch die Familie und die Nachbarschaft, durch Bekannte oder ehrenamtlich tätige Menschen zu erhalten. Zumindest sollte ein entsprechender Literalitätsunterricht aufzeigen, wo Unterstützung nachgefragt werden kann, wenn man selbst mit dem Schriftverkehr oder den Sachrechenaufgaben des Alltags nicht weiterkommt. Der Unterricht ist auf die spezifischen sozialräumlichen Bedingungen abzustimmen, d.h. die lokale und kommunale Angebotsstruktur des Alphabetisierungssystems und die spezifischen Zugangshürden müssen bekannt sein. Mit den Jugendlichen sollten beispielsweise die folgenden Aspekte und Fragen ausführlich und verbindlich geklärt werden:

- Enttabuisierung der bürgerlichen Erwartung: ‚Ich muss alles selber können‘; stattdessen sorgfältige Auseinandersetzung mit der Frage, ob es wirklich so schlimm ist, sich beispielsweise vom Partner oder von der Partnerin helfen zu lassen;
- statt expliziter Abwertung eine respektvolle Aufwertung des Gebrauchs von Vermeidungsstrategien bei Lese- und Rechenproblemen; Überblick zu und Einführung in realistische Formen der Anwendung solcher Kompensationsstrategien in den verschiedenen Alltagsbereichen;
- Informationen darüber, an wen man sich wenden kann – im Privaten, bei den Peers, im Feld der Professionellen –, wenn man Unterstützung beim Lesen und Schreiben benötigt;
- Hinweise dazu, wo man weiterlernen kann, was das kostet, wie man in die Weiterbildungen hineinkommt, was dort erfragt und erwartet wird (Hinweis auf Volkshochschulen, Alphabüros, Schreibbüros, Alfa-Telefon, Angebote in Stadtteil- und Mütterzentren, auf entsprechende Verzeichnisse etc.);
- Tipps dafür, wie man sich im Lesen und Schreiben „fit“ halten kann und ob es dazu geeignete Möglichkeiten der Freizeitgestaltung gibt (z.B. Tageszeitung lesen, hin und wieder einen Brief an jemanden schreiben oder auch nur stupides Abschreiben);
- Angebote kreativer und ästhetischer Formen der Literalitätsförderung (z.B. „Literale Kulturarbeit“; vgl. Bundesverband 2010);
- Übungen zur Merkfähigkeit; systematische Einführung in Techniken der „unterstützten Kommunikation“ für Analphabeten;
- Informationen darüber, was das Internet bietet (Programme zum Herunterladen etc.).

Für einen angemessenen Umgang mit *rechtlichen Benachteiligungen* schließlich ist kulturelles Kapital erforderlich, das dazu verhilft, juristische Beschränkungen zu erkennen sowie die erforderlichen Maßnahmen einzuleiten, um sie – möglichst – zu beseitigen:

- Hinweis auf den „Nachteilsausgleich“ und wie man sich die entsprechende Bescheinigung besorgen kann;
- Informationen darüber, wer eine Ermäßigung der Gebühren für Grundbildungskurse erhalten kann und wie man diese bekommt;
- Aufklärung darüber, ob die Arbeitsagentur jemanden zwingen kann, einen Alphabetisierungskurs zu absolvieren, und ob man umgekehrt die Arbeitsagentur zwingen kann, einem einen Kurs zu finanzieren;
- Informationen darüber, ob der gesetzlich festgelegte Bildungsurlaub auch für Alphabetisierungskurse genutzt werden kann und wie der Personalrat bei der Antragstellung oder Durchsetzung eines solchen Vorhabens Unterstützung leisten kann;
- Hinweise dazu, wer weiterführende Deutschkurse zu welchen Konditionen erhält, wo und wie man den entsprechenden Antrag stellt und wer in den 300-Stunden-Kurs darf bzw. wer 900 Stunden bekommt;

- Überleitung in „ausbildungsbegleitende Hilfen“ (abH), die jede bzw. jeder kostenlos in Anspruch nehmen kann, die oder der in einer beruflichen Qualifizierungsmaßnahme und in Ausbildung ist.

Was hier für die Förderung der Kulturtechniken skizziert wurde, wäre ebenso für andere wichtige Bereiche der Alltagsbewältigung in unterprivilegierten sozialen Milieus durchzubuchstabieren (vgl. Hiller 2011; Schroeder 2011).

4. Formen der Umsetzung

Da in der allgemein bildenden Schule der Bildungsstand eines Jugendlichen überwiegend an den Leistungen in Deutsch und Mathematik gemessen wird und die Lehrkräfte von den Eingangstests in der Primarstufe bis zum Ende der Sekundarstufe den individuellen Lernfortschritt im Schriftspracherwerb und Rechnen jahrelang minutiös beobachten, diagnostizieren und überprüfen, sind gute Bedingungen für eine *frühzeitige Identifizierung* potentieller funktionaler Analphabeten gegeben. Insbesondere in den Abgangsklassen der Haupt- und Förderschulen lassen sich solche Prognosen relativ sicher erstellen, und in den weiterführenden Bildungsgängen des Übergangssystems könnte darauf mit entsprechenden literalen Angeboten reagiert werden.

Ein Ansatz könnte darin bestehen, in der Sekundarstufe I am Nachmittag *zusätzliche Förderangebote* zu unterbreiten. Hierzu gibt es in vielen Schulen bereits unterschiedliche Beispiele, die jedoch auch zeigen, dass eine solche Unterstützung zwar von den Schülerinnen und Schülern in den Klassenstufen fünf und sechs gut angenommen wird und relativ erfolgreich ist. Ab Klasse acht sind förderbedürftige Jugendliche aber mit diesen literalitätspädagogischen Angeboten kaum mehr zu erreichen. Zwar nehmen die jungen Leute noch motiviert an einem „Crash-Kurs“ zur schulischen Prüfungsvorbereitung teil. Auch andere abschlussbezogene Trainingsangebote, wie beispielsweise die Vorbereitung auf die theoretische Führerscheinprüfung, sind attraktiv. Die Möglichkeit, an systematisch aufgebauten und mehrmals wöchentlich zu besuchenden lesedidaktischen Förderangeboten teilzunehmen, beispielsweise über ein Schuljahr hinweg, wird in dieser Altersgruppe jedoch allenfalls von Einzelnen wahrgenommen.

Ein anderer denkbarer Weg wäre es, die Jugendlichen in der Sekundarstufe I an die Angebote der *Freien Bildungsträger* heranzuführen. Auch Erfahrungen mit offenen Angeboten, wie zum Beispiel einem Lerncafé in Berufsschulen oder der Nutzung des Lernportals www.ich-will-lernen.de, erweisen sich als praktikabel und zielgruppengerecht (vgl. Schulte-Hyytiäinen 2010). Ein grundsätzliches Problem aller offenen Angebote ergibt sich aber auch hier: Wie können solche Kurse im Lernen der

Jugendlichen verstetigt und ihre Nutzung systematisiert werden? Wie also lässt sich verhindern, dass ein Wochenendkurs, in dem die Jugendlichen hochmotiviert einen Rap schreiben, kein einmaliges „Event“ bleibt, sondern anschlussfähig wird für das kontinuierliche Weiterlernen von Lesen und Schreiben?

Die immer wieder vorgetragene Forderung, die Eltern und Familien dieser Jugendlichen „stärker in die Pflicht zu nehmen“, ist eher skeptisch einzuschätzen. Auch das Delegieren des Problems an die Jugendhilfe ist wenig überzeugend. Vielmehr sind *individuumzentrierte Formen der Lern- und Alltagsbegleitung* anzuraten, in denen beispielsweise Studierende oder ehrenamtlich tätige ältere Menschen sich um einzelne Jugendliche kümmern. Spätestens am Ende der Schulzeit sollte zumindest für die ‚schwierigen‘ Schülerinnen und Schüler geklärt sein, wer denn künftig ehrenamtlich einen der Absolventen und Absolventinnen um die Klippen der Ausbildung oder der ersten Berufstätigkeit und bei den anderen Erfordernissen des erschwerten Alltags begleiten wird. Zentral im Unterricht der Abgangsklassen muss es sein, eine befriedigende Antwort auf die Frage zu finden: „Gibt es jemanden, mit dem du regelmäßig über deine Probleme reden und den du um Rat fragen kannst?“ Sollten manche ‚schwierige‘ Jugendliche keine Vertrauenspersonen haben, so hat die Schule dafür Sorge zu tragen, solche Erwachsenen ausfindig zu machen und sie im Unterricht mit den Jugendlichen zusammenzubringen. Regelmäßig und verbindlich treffen sich diese Erwachsenen mit den jungen Leuten, geben ihnen Nachhilfe, begleiten sie zu Behörden, unterstützen sie beim Ausfüllen von Formularen und Anträgen, beraten sie bei der Jobsuche. Die Bearbeitung von Lese- und Schreibproblemen und die Förderung entsprechender Kompetenzen sind ein Bestandteil der Begleitung. Bedenkt man allerdings die oben errechneten Zahlen vermutlich betroffener Jugendlicher, so ist zu klären, wie sich genügend Menschen für eine solche Alltagsbegleitung gewinnen lassen.

Literatur

- Albright, J./Luke, A. (Hrsg.) (2008): Pierre Bourdieu and Literacy Education. New York: Routledge.
- Bindl, A.-K./Schroeder, J./Thielen, M. (2011): Arbeitsrealitäten und Lernbedarfe wenig qualifizierter Menschen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bojanowski, A./Ratschinski, G./Eckardt, P. (2005): Annäherung an die Benachteiligtenforschung – Verortung und Strukturierungen. In: Bojanowski, A./Ratschinski, G./Eckardt, P. (Hrsg.): Diesseits vom Abseits. Studien zur beruflichen Benachteiligtenförderung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 10-40.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt, Sonderband 2.) Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.) (2007): Wissenschaft und Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung. Münster u.a.: Waxmann.

- Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung e.V. (Hrsg.) (2010): Das ist doch keine Kunst! Kulturelle Grundlagen und künstlerische Ansätze von Alphabetisierung und Grundbildung. Münster u.a.: Waxmann.
- Egloff, B./Grotlüschen, A. (Hrsg.) (2011): Forschen im Feld der Alphabetisierung/Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster u.a.: Waxmann.
- Gogolin, I. (2007): Sprachförderung von Migrantenkindern und -jugendlichen. In: Friedrich Ebert Stiftung (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Bonn: Friedrich Ebert Stiftung, S. 18-24.
- Grotlüschen, A./Riekman, W. (2011): leo – Level-One-Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Hamburg: Universität.
- Heymann, H.W. (1996): Allgemeinbildung und Mathematik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Hiller, G.G. (2011): Aufriss einer kultursoziologisch fundierten, zielgruppenspezifischen Didaktik. In: Heimlich, U./Wember, F.B. (Hrsg.): Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 41-55.
- Kamper, G. (1990): Analphabetismus trotz Schulbesuchs. Berlin: Arbeitskreis Orientierungs- und Bildungshilfe.
- Kleint, S. (2009): Funktionaler Analphabetismus – Forschungsperspektiven und Diskurslinien. Bielefeld: Bertelsmann.
- Linde, A. (2008): Literalität und Lernen. Eine Studie über das Lesen- und Schreibenlernen im Erwachsenenalter. Münster u.a.: Waxmann.
- Pieper, I./Rosebrock, C./Wirthwein, H./Volz, S. (2004): Lesesozialisation in schriftfernen Lebenswelten. Lektüre und Mediengebrauch von HauptschülerInnen. Weinheim u.a.: Juventa.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2007): PISA 2006. Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u.a.: Waxmann.
- Schroeder, J. (2011): Alltagsvorbereitung. In: Heimlich, U./Wember, F.B. (Hrsg.): Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 307-317.
- Schroeder, J./Thielen, M. (2009): Das Berufsvorbereitungsjahr. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulte-Hyytiäinen, T. (Hrsg.) (2010): LernCafé – JobPate – Alpha-Team. Neue Ideen für die Grundbildung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Thielen, M. (Hrsg.) (2011): Pädagogik am Übergang. Arbeitsweltvorbereitung in der allgemeinbildenden Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wölfel, O./Wölfel, C./Kleinert, C./Heineck, G. (2011): Gelernt ist gelernt? Grundkompetenzen von Erwachsenen. In: IAB-Kurzbericht 5.

Joachim Schroeder, geb. 1961, Prof. Dr., Universitätsprofessor für Beeinträchtigungen des Lernens einschließlich inklusiver Bildung und Erziehung an der Universität Hamburg.

Anschrift: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Arbeitsbereich Behindertenpädagogik: Lernen und Entwicklung, Sedanstr. 19, 20146 Hamburg
E-Mail: Joachim.Schroeder@uni-hamburg.de

Frank Braun/Boris Geier

Bildungsgänge des Übergangssystems – Wartesaal des Berufsbildungssystems oder Orte der Chancenverbesserung?

Zusammenfassung

Thema des Beitrags ist das von den Nationalen Bildungsberichten prominent in die bildungspolitische Debatte eingebrachte Konzept des Übergangssystems als „dritter Sektor des Berufsausbildungssystems“. Die Tragfähigkeit dieses Konzepts wird anhand von Längsschnittdaten überprüft, und seine Konsequenzen für berufsbildungspolitische Reforminitiativen werden analysiert. Es zeigt sich, dass das von den Bildungsberichten ausgehende Verständnis des Übergangssystems als Wartesaal des Berufsbildungssystems eine differenzierte Betrachtung der Wirkungen einzelner dem Übergangssystem zugerechneter Bildungsgänge behindert und deren allgemein bildende Funktion, nämlich die Kompensation von Defiziten im selektiven allgemein bildenden Schulsystem, unterschätzt wird. Dieser Mangel an Differenzierung und die Vernachlässigung der allgemein bildenden Funktionen werden in Reforminitiativen fortgeschrieben, die an das Konzept des Übergangssystems anknüpfen.

Schlagwörter: Übergangssystem, Nationaler Bildungsbericht, Längsschnitt, Berufsfachschule, Berufsbildungsreform, Berufsgrundbildung, Allgemeinbildung

Courses of Education in the Transition System – Waiting Rooms of the Vocational Training System or Tracks to Improve Opportunities?

Summary

The National Reports on Education in Germany have introduced the concept of a “transition system” as a third sector of the German system of vocational education and training (in addition to the apprenticeship system and vocational training in schools) into the German debate. The plausibility of the concept is tested by using data from a longitudinal study on school to work transitions; the consequences of the concept for current reform initiatives are examined. The conclusion is that a view of the transition system as an intermediate waiting room between general education and vocational training is ne-

glecting the differences between different types of tracks of the transition system and the general education function of some of these courses that compensate for a high level of selectivity in the German system of general education. The shortcomings of this view of the transition system as an intermediate waiting room characterise current reform initiatives.

Keywords: transition system, National Education Report, longitudinal study, vocational school, vocational education reform, vocational preparation, general education

1. Fragestellung des Beitrags

„Starker Rückgang des dualen Systems; Expansion des Übergangssystems“: Unter dieser Überschrift fasst der 2006 veröffentlichte erste *Nationale Bildungsbericht* die „Strukturverschiebungen in der beruflichen Ausbildung“ für den Zeitraum von 1995 bis 2004 zusammen. „Diese Mischform aus allgemeinbildender Schule und qualifizierter Berufsausbildung hat im letzten Jahrzehnt seine Teilnehmerzahl um 43% erhöht“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 80). „Was die Maßnahmetypen [des Übergangssystems] eint“ – so der Bericht an anderer Stelle – „ist der Tatbestand, dass sie zu keinem qualifizierten beruflichen Abschluss führen [...] Das schließt nicht aus, dass die Teilnahme an Maßnahmen die individuellen Qualifikationsvoraussetzungen zur Aufnahme einer Ausbildung verbessert“ (ebd., S. 81).

Obwohl der *Bericht 2006* unter der Überschrift „Übergangssystem“ Bildungsgänge zusammenfasst, die aus der Perspektive Jugendlicher – aber auch in der Logik des Bildungs- und Ausbildungssystems – sehr unterschiedliche Funktionen erfüllen, werden in den *Bildungsberichten 2006 bis 2012* die dem Übergangssystem zugeordneten Bildungsgänge allein auf die Rolle eines dem regulären Berufsbildungssystem vorgelegerten „Wartesaals“ reduziert. Andere Funktionen, insbesondere der Erwerb allgemein bildender Abschlüsse in diesen Bildungsgängen, werden vernachlässigt.

An die Diagnosen der *Bildungsberichte* zum Übergangssystem knüpfen aktuelle berufsbildungspolitische Reforminitiativen an: Auch sie vernachlässigen – so unsere These – die die Selektivität der allgemein bildenden Schulen kompensierende Funktion von dem Übergangssystem zugerechneten Bildungsgängen und stellen insbesondere Bildungsgänge zum nachträglichen Erwerb des Mittleren Bildungsabschlusses implizit oder explizit zur Disposition.

Unsere Argumentation entwickeln wir in folgenden Schritten: In einem ersten Schritt fassen wir die in den *Nationalen Bildungsberichten* von 2006 bis 2012 formulierten Aussagen zur Beschaffenheit, Funktion und Wirksamkeit des Übergangssystems zusammen. In einem zweiten Schritt unterziehen wir das Konzept des Übergangssystems einer empirischen Prüfung. Anhand von Längsschnittdaten aus dem *DJI-Übergangspanel* gehen wir der Frage nach, mit welchen Motiven und Zielen

Jugendliche in Bildungsgänge des Übergangssystems eintreten und auf welchen Wegen, mit welchen Anschlüssen und mit welchen längerfristigen Konsequenzen sie diese durchlaufen. In einem dritten Schritt zeigen wir, wie das Konzept des Übergangssystems in berufsbildungspolitischen Reforminitiativen aufgegriffen und fortgeschrieben wurde. Abschließend ziehen wir ein kurzes Fazit.

2. Das Übergangssystem in den *Nationalen Bildungsberichten*

Der *Nationale Bildungsbericht 2006* unterscheidet folgende Sektoren des Berufsausbildungssystems unterhalb der Hochschulebene:

- „das duale System, d.h. die Ausbildung für einen anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) oder der Handwerksordnung (HandwO) (betriebliche Ausbildung mit begleitendem Berufsschulunterricht);
- das Schulberufssystem, d.h. die Ausbildung für einen gesetzlich anerkannten Ausbildungsberuf in vollzeitschulischer Form in Verantwortung des Schulträgers;
- das berufliche Übergangssystem, d.h. (Aus-)Bildungsangebote, die unterhalb einer qualifizierten Berufsausbildung liegen bzw. zu keinem anerkannten Ausbildungsabschluss führen, sondern auf eine Verbesserung der individuellen Kompetenzen von Jugendlichen zur Aufnahme einer Ausbildung oder Beschäftigung zielen und zum Teil das Nachholen eines allgemein bildenden Schulabschlusses ermöglichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 79).¹

Für den Zeitraum von 1995 bis 2003 verzeichnet der *Bildungsbericht 2006* einen Anstieg des Anteils des Übergangssystems an den Neuzugängen in das Ausbildungssystem von 32 Prozent auf fast 43 Prozent (oder 488.073 Neueintritte). Dabei werden folgende Bildungsgänge dem Übergangssystem zugerechnet: Berufsfachschulen, die keinen Berufsabschluss vermitteln, Berufsvorbereitende Maßnahmen der Bundesagentur für Arbeit (BvB-Maßnahmen), das Schulische Berufsvorbereitungsjahr (BVJ), sonstige schulische Bildungsgänge, das Schulische Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und Klassen für Berufsschüler und -schülerinnen ohne Ausbildungsvertrag (vgl. ebd., S. 80-81).

Der starke Anstieg der Zahl der Einmündungen ins Übergangssystem wird u.a. mit einer über Jahre hinweg das Angebot überschreitenden Nachfrage nach Ausbildungsplätzen im dualen System erklärt: „Insofern scheint die Etikettierung des Über-

1 In ihrer Expertise zu den konzeptionellen Grundlagen für die Behandlung der beruflichen Bildung im *Nationalen Bildungsbericht* hatte Krüger statt vom *Übergangssystem* vom *Chancenverbesserungssystem* gesprochen und dieses wie folgt definiert: Es umfasst „Angebote [...] zur Verbesserung des Allgemeinbildungsniveaus der Schüler/innen in Kombination mit Orientierung, Vorbereitung und/oder Teilqualifizierung, die dem Übergang [in das duale System und das Schulberufssystem] dienen und ebenfalls in Hand der Ausbildungsträger liegen, aber keinen Berufsabschluss anbieten“ (Krüger 2004, S. 145).

gangssystems als Warteschleife oder als eine vom Berufsbildungssystem vor sich hergeschobene ‚Bugwelle‘ unbefriedigter Nachfrage einen Kern von Wahrheit zu enthalten“ (ebd., S. 82).

Der *Bildungsbericht 2008* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008) mit dem Schwerpunktthema „Übergänge im Bildungssystem“ richtet den Fokus auch auf die Wirksamkeit des Übergangssystems: Angesichts des großen Umfangs der eingesetzten Mittel mangle es offenbar nicht an politischer Aufmerksamkeit für die Übergangsproblematik. Infrage stehe vielmehr die Effektivität der Maßnahmen. Da es keine Messungen der in den Maßnahmen vermittelten Kompetenzen gebe, „[...] sind als Annäherung Merkmale wie durch die Maßnahmen erworbene Abschlüsse, Verbleib der Teilnehmer nach Beendigung der Maßnahme (vor allem Einmündung in eine vollqualifizierende Ausbildung) [...] und die Dauer des Übergangs in qualifizierte Ausbildung heranzuziehen“ (ebd., S. 167). Als Kriterien für die Wirksamkeit des Übergangssystems werden dann allerdings nur Informationen zu Einmündungen in Ausbildung herangezogen und zu den Zeiträumen, in denen diese erreicht werden. Daten zum Erwerb von allgemein bildenden Abschlüssen werden nicht ausgewiesen. Dennoch folgert die Autorengruppe: „Zwar gelingt es, der Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine qualifizierende Ausbildungsperspektive zu vermitteln. Auf der anderen Seite steht der nicht erfolgreiche Teil derjenigen, für die aller Zeit- und Lernaufwand vergeblich bleibt“ (ebd., S. 166-168).

Vor dem Hintergrund der demografischen Entwicklung konstatiert der *Bildungsbericht 2010* für den Zeitraum von 2005 bis 2008 eine Verschiebung in der Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems: Der Anteil des dualen Systems ist um sechs Prozentpunkte auf 48 Prozent gestiegen, der Anteil des Schulberufssystems ist relativ konstant geblieben (um 18 Prozent), der des Übergangssystems auf 34 Prozent gesunken (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 96, Abb. E1-1). Die Struktur des Übergangssystems habe sich dabei kaum verändert: „Die inhaltliche Ausrichtung der Bildungsangebote wie auch ihre Trägerschaft variieren zwischen den einzelnen Maßnahmen erheblich. Gemeinsam ist allen, dass sie den Jugendlichen keinen qualifizierten Ausbildungsabschluss vermitteln, der ihnen verlässliche Anrechenbarkeit in der Berufsausbildung oder auf dem Arbeitsmarkt sichert“ (ebd., S. 97).

Laut *Bildungsbericht 2012* haben sich die demografisch bedingten Verschiebungen bis 2011 fortgesetzt: Der Anteil des dualen Systems beträgt nun 50 Prozent, der des Schulberufssystems ist auf 20 Prozent gestiegen und der des Übergangssystems auf 30 Prozent gesunken (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 102, Abb. E1-1): „Im Übergangssystem verzeichneten das Berufsgrundbildungsjahr (BGJ) und das Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) den höchsten Rückgang: auf sie allein entfällt 2010 etwa die Hälfte des Rückgangs“ (ebd., S. 103).

In allen Berichten wird angeführt, dass in Bildungsgängen des Übergangssystems (die Rede ist allerdings selten von „Bildungsgängen“, sondern von „Bildungsangeboten“ oder „Maßnahmen“) z.T. auch allgemein bildende Abschlüsse erworben werden (die Berichte sprechen vom „Nachholen von Abschlüssen“). Die Wirksamkeit „des Übergangssystems“ wird allerdings ausschließlich anhand der Einmündungen in reguläre Ausbildung bewertet.

Das ist insofern überraschend, als die *Nationalen Bildungsberichte* selbst die Segmentierung des (dualen) Berufsausbildungssystem nach Niveau der vor dem Eintritt erworbenen Schulabschlüsse aufgezeigt haben: „Das duale Berufsausbildungssystem ist bezogen auf Qualifikationsanforderungen in mehrere – zumindest in zwei – Niveauebenen differenziert. Die relativ stabile Segmentierung nach Vorbildungsniveau zeigt, dass der rechtlichen Zugangsfreiheit zur dualen Ausbildung in der Realität erhebliche Barrieren für die unteren Bildungsgruppen entgegenstehen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 112). Die Segmentierungen zeigen: Insbesondere für Bewerberinnen und Bewerber mit maximal einem Hauptschulabschluss ist das Spektrum zugänglicher Ausbildungsgänge begrenzt, und schon ein Mittlerer Bildungsabschluss erweitert die Ausbildungsoptionen deutlich.

Gleichwohl wird von den *Nationalen Bildungsberichten* für die bildungspolitische Diskussion eine Interpretation des Übergangssystems als Wartesaal des Berufsbildungssystems vorgegeben. Unterschiede zwischen den einzelnen Bildungsgängen werden kaum behandelt. Die Ziele und Motive Jugendlicher für die Teilnahme an unterschiedlichen Bildungsgängen des Übergangssystems werden ausgeblendet. Ausgeblendet werden auch Unterschiede in den bildungsbiografischen Konsequenzen einer Teilnahme an unterschiedlichen dem Übergangssystem zugerechneten Bildungsgängen.

3. Das Übergangssystem in den Bildungs- und Ausbildungsbiografien von Jugendlichen

Der Frage nach Zielen, Motiven und Plänen Jugendlicher beim Eintritt in Bildungsgänge des Übergangssystems und den Charakteristika der an eine Teilnahme an diesen Bildungsgängen anschließenden Bildungs- und Ausbildungswege wollen wir im folgenden Schritt anhand der Daten des *DJI-Übergangspanels* nachgehen.² Das *DJI-Übergangspanel* ist eine Längsschnittuntersuchung zu den an den Pflichtschulbesuch anschließenden Bildungs- und Ausbildungswegen von Jugendlichen, die 2003/2004 das letzte Schuljahr einer Hauptschule bzw. des Haupt-

2 Das *DJI-Übergangspanel* wurde von 2004 bis 2009 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Datenauswertungen in den Jahren 2010 und 2011 hat die DFG (GZ: BR 3730/2-1) unterstützt. Zum Design der Untersuchung vgl. Gaupp u.a. 2008, S. 7-8.

schulzweigs einer Sekundarschule mit mehreren Bildungsgängen besucht haben. Da die Studie als prospektiver Längsschnitt angelegt war – dieselben Personen wurden über den Untersuchungszeitraum von fünf Jahren erst halbjährlich, dann jährlich befragt –, wurden Informationen über Teilnahmen an Bildungsgängen und deren Abfolgen sowie Informationen über Ziele, Motive und Pläne der Befragten zeitnah zu den entsprechenden Bildungslaufbahnentscheidungen erhoben.

Im März 2004, wenige Monate vor Ende des Besuchs der letzten Klasse der Hauptschule, plante die größte Gruppe der Befragten (44 Prozent), sofort nach der Schule eine Ausbildung zu beginnen. Zum selben Zeitpunkt wollte allerdings auch jede bzw. jeder Vierte (27 Prozent) weiter zur Schule gehen, um einen (höherwertigen) allgemein bildenden Schulabschluss zu erwerben. Weiter zur Schule gehen wollten deutlich häufiger Mädchen als Jungen und eher Jugendliche mit guten Schulleistungen. Jugendliche aus Zuwandererfamilien planten häufiger einen weiteren Schulbesuch als Jugendliche deutscher Herkunft (vgl. Gaupp u.a. 2008, S. 27). Bei den im November 2004 tatsächlich erreichten Anschlüssen hatten sich im Vergleich zu den ursprünglich genannten Plänen die Häufigkeiten umgedreht: Im November 2004 hatte jede bzw. jeder Vierte (26 Prozent) eine Ausbildung begonnen, und 35 Prozent gingen weiter zur Schule mit dem Ziel, einen (höherwertigen) allgemein bildenden Abschluss zu erwerben. Der quantitativ wichtigste Anschluss an die Hauptschule war der weitere Schulbesuch (vgl. ebd., S. 20).

Etwa 60 Prozent derjenigen, die im November 2004 weiter zur Schule gingen, besuchten eine allgemein bildende Schule, knapp 40 Prozent eine Berufsfachschule. Dabei unterschieden sich die beiden Gruppen in ihrer Zusammensetzung kaum. In beiden Gruppen waren Mädchen und Jugendliche mit Migrationshintergrund (gemessen an ihrem Anteil an der Gesamtstichprobe) überrepräsentiert. In beiden Gruppen lag der Anteil Jugendlicher mit guten Schulnoten im letzten Zwischenzeugnis der Hauptschule knapp zehn Prozentpunkte über dem der Gesamtstichprobe (in den beruflichen Schulen noch etwas höher als in den allgemein bildenden Schulen). Innerhalb von drei Jahren nach dem Verlassen der Hauptschule hatten drei Viertel der Jugendlichen, die den weiteren Schulbesuch an einer Berufsfachschule absolvierten, einen Mittleren Bildungsabschluss erworben. Beim Besuch einer allgemein bildenden Schule waren es 55 Prozent. Weitere 26 Prozent erwarben dort einen weiteren Hauptschulabschluss (z.B. nach dem regulären Hauptschulabschluss den erweiterten oder qualifizierten Hauptschulabschluss).

Der erste Eintritt in einen Bildungsgang des Übergangssystems fand bei drei von vier Jugendlichen unmittelbar im Anschluss an die Pflichtschulzeit statt, bei weiteren 15 Prozent ca. ein Jahr nach Verlassen der Hauptschule und in weniger als zehn Prozent der Fälle zu einem noch späteren Zeitpunkt. Tabelle 1 weist die direkten Anschlüsse nach diesem ersten Bildungsgang im Übergangssystem und den längerfristigen Verbleib nach diesen Bildungsgängen aus.

Tab. 1: Wege im Anschluss an Bildungsgänge des Übergangssystems: Direkte Anschlüsse und längerfristiger Verbleib

Bildungsgang im ersten Jahr nach der Pflichtschulzeit	Anschluss nach Ablauf der regulären Dauer des Bildungsgangs		Platzierung im 5. Jahr nach Verlassen der Schule				
	%		Qualifizierte Erwerbsarbeit	Ausbildung	Erwerbslos, un- oder angelernte Arbeit	Sonstiger Status	
			%				
Berufsvorbereitung (einschl. BGJ)	70	Ausbildung	38	57	20	21	2
		Erwerbslos, un- oder angelernte Arbeit	19	10	31	45	14
		Sonstiges	12	20	36	36	8
		Berufsvorbereitung	28	19	45	33	3
		Berufsfachschule	4	13	50	38	-
Berufsfachschule	30	Ausbildung	57	33	52	12	4
		Erwerbslos, un- oder angelernte Arbeit	21	5	47	47	0
		Sonstiges	11	-	60	30	10
		Berufsvorbereitung	8	14	57	14	14
		Berufsfachschule	3	33	67	-	-

Quelle: DJI-Übergangspanel

Von den Absolventinnen und Absolventen berufsvorbereitender Bildungsgänge (einschl. BGJ) mündeten vier von zehn direkt in eine reguläre (betriebliche oder schulische) Ausbildung, zwei von zehn wurden erwerbslos oder arbeiteten als An- oder Ungelernte, knapp ein Drittel begann einen zweiten berufsvorbereitenden Bildungsgang. Von den Absolventinnen und Absolventen der Berufsfachschulen mündeten knapp 60 Prozent direkt in eine reguläre Ausbildung, rund 20 Prozent waren erwerbslos bzw. arbeiteten als An- oder Ungelernte. Etwa jede bzw. jeder Zehnte startete eine Berufsvorbereitung.

Wer nach der Teilnahme an einem berufsvorbereitenden Bildungsgang oder dem Besuch einer Berufsfachschule direkt in eine Ausbildung einmündete, hatte gute Aussichten, sich fünf Jahre nach Verlassen der Hauptschule entweder noch in Ausbildung oder schon in qualifizierter Arbeit zu befinden (77 Prozent der Absolventinnen und Absolventen eines berufsvorbereitenden Bildungsgangs und 85 Prozent der Absolventinnen und Absolventen einer Berufsfachschule). Das Risiko, fünf Jahre nach der Schule erwerbslos oder in an- oder ungelerner Arbeit zu sein, war in diesem Fall relativ gering (nach Berufsvorbereitung: 21 Prozent, nach Berufsfachschulbesuch 12 Prozent). Deutlich kritischer war die Situation, wenn auf eine Berufsvorbereitung bzw. einen Berufsfachschulbesuch Erwerbslosigkeit bzw. an- oder ungelernete Arbeit folgten: Von den Absolventinnen und Absolventen mit diesem

Anschluss war fünf Jahre nach der Hauptschule fast die Hälfte erneut erwerbslos bzw. an- oder ungelern.

Die Ergebnisse der Längsschnittstudie beleuchten einige für das Verständnis des Übergangssystems wichtige Aspekte:

Ein in der Diskussion vernachlässigter Aspekt sind Ziele und Motive von Jugendlichen, die an dem Übergangssystem zugerechneten Bildungsgängen teilnehmen: Jugendliche nutzen diese Bildungsgänge, um Zeit zu überbrücken, sich auf die Ausbildungsanforderungen vorzubereiten und/oder um höherwertige allgemein bildende Schulabschlüsse zu erwerben.³ Zum Teil haben sie diese Entscheidungen bereits vor dem Ende des Pflichtschulbesuchs getroffen; zum Teil sind diese Entscheidungen erst nach Ende der Schulzeit gefallen. Zwischen einzelnen Bildungsgängen gibt es dabei Unterschiede: Berufsvorbereitende Bildungsgänge sind aus Sicht der Jugendlichen eher Notlösungen, die sie erst dann ergreifen, wenn keine Alternativen sichtbar sind. Der Besuch einer Berufsfachschule zum Erwerb eines Mittleren Bildungsabschlusses entspricht dagegen eher längerfristig angelegten Motiven und Plänen (vgl. Gaupp u.a. 2008, S. 27 und 31).

Notwendig ist auch ein differenzierter Blick auf die Muster der an die Teilnahme an diesen Bildungsgängen anschließenden Verläufe: Berufsvorbereitende Bildungsgänge eröffnen einerseits Wege zu Ausbildung und qualifizierter Arbeit, wenn der Übergang in Ausbildung ohne Brüche gelingt. Andererseits tragen Absolventinnen und Absolventen von berufsvorbereitenden Bildungsgängen dann ein hohes Risiko, ohne Ausbildung zu bleiben, wenn auch nach mehreren Phasen der Berufsvorbereitung der Weg in Ausbildung verschlossen bleibt. An Berufsfachschulen verbessern insbesondere leistungsstarke Schülerinnen und Schüler durch Investitionen in weitere Allgemeinbildung ihre Ausgangsvoraussetzungen für die Aufnahme einer Berufsausbildung generell und insbesondere auch für eine Ausbildung in „attraktiveren“ Ausbildungsberufen (vgl. Geier/Kuhnke/Reißig 2011, S. 125f.; vgl. auch Beicht 2009, S. 10f.). Allerdings schließt sich bei einem Fünftel der Absolventinnen und Absolventen an den Besuch der Berufsfachschule ein zumindest vorübergehender, häufig auch dauerhafter Ausstieg aus dem Bildungs- und Ausbildungssystem an. Für diese jungen Leute folgt auf den Besuch der Berufsfachschule der Weg in die Ausbildungslosigkeit.

Die Längsschnittdaten des *DJI-Übergangspanels* machen schließlich auf Defizite in der Bearbeitung der Übergangsproblematik in der aktuellen Bildungspolitik aufmerksam: Die große Zahl der aktuell eingerichteten Programme und Initiativen

3 Die große Bedeutung von dem „Übergangssystem“ zugerechneten Bildungsgängen für den (nachträglichen) Erwerb von Mittleren Bildungsabschlüssen belegt auch die *BIBB-Übergangsstudie* 2011, über deren Ergebnisse Ursula Beicht und Verena Eberhard in diesem Heft berichten.

zur Verbesserung der Berufsorientierung und zur Unterstützung des Übergangs in Ausbildung setzt schwerpunktmäßig in der Sekundarstufe I an und hat zum Ziel, Hauptschülerinnen und -schüler möglichst schnell in Ausbildung zu bringen (vgl. Lippegaus-Grünau/Mahl/Stolz 2010; eine der wenigen kritischen Stimmen zu dieser bildungspolitischen Strategie: Solga 2009). Damit gehen sie an den Motiven und Zielen der Jugendlichen vorbei, die vor Aufnahme einer Ausbildung erst einmal einen Mittleren Bildungsabschluss erwerben wollen. Gleichzeitig fehlen Unterstützungsangebote an beruflichen Schulen, von denen aus in der Mehrzahl der Fälle der Übergang in Ausbildung tatsächlich erst stattfindet.

4. Die Reform des Übergangssystems als ein Leitmotiv von berufsbildungspolitischen Reforminitiativen

Im Juni 2011 hatte die Kultusministerkonferenz die „Reform des Übergangssystems“ auf ihre Tagesordnung gesetzt: Man könne sich Ausbildungsgänge, die den Charakter von bloßen Warteschleifen hätten, nicht länger leisten. „Bei der Reform des Übergangssystems geht es vor allem um die Frage, wie man berufliche Teilqualifikationen vermitteln kann, die bei einer späteren dualen beruflichen Ausbildung auch von den Betrieben anerkannt werden“ (Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland 2011). Die „Reform des Übergangssystems“ ist seither zu einem Leitmotiv von berufsbildungspolitischen Reforminitiativen geworden.

Ebenfalls im Jahr 2011 haben sich acht Bundesländer (Baden-Württemberg, Brandenburg, Bremen, Berlin, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Schleswig-Holstein und Hamburg) der von der Bertelsmann Stiftung ins Leben gerufenen Reforminitiative „*Übergänge mit System*“ angeschlossen. Die Initiative schlägt vor, unter Rückgriff auf ein von Euler und Severing entwickeltes Leitbild „Berufsausbildung 2015“ (Bertelsmann Stiftung 2009) „die unüberschaubare Vielfalt von Projekten und Maßnahmen in der Sekundarstufe II auf zwei Grundtypen zu reduzieren“ (Bertelsmann Stiftung 2011, S. 17). In vier in diesem Kontext erstellten Länderstudien (Berlin, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen) wird als Ziel der Initiative „*Übergänge mit System*“ formuliert, „dass Übergangsmaßnahmen [...] systematisch und ohne Zeitverlust auf das Erreichen einer qualifizierten Berufsausbildung hinführen sollen“ (Euler/Reemtsma-Theis 2010a, S. 5; 2010b, S. 4; Herbert/Severing 2010a, S. 5; 2010b, S. 5). Zielperspektive sind die zwei im Leitbild beschriebenen Grundtypen.

Tab. 2: Grundtypen „Herstellung von Ausbildungsreife“ und „Vermittlung berufsqualifizierender Kompetenzen, die zu einem Berufsabschluss führen“

Grundtypus 1	Primäres Ziel: Herstellung von Ausbildungsreife	
	1.1	Berufsorientierung an der Schnittstelle allgemein bildende Schule - Berufsbildung
	1.2	Berufsvorbereitung, Herstellung der Ausbildungsreife in kognitiven/sozialen Schwerpunkten
	1.3	Berufsvorbereitung, teils gerichtet auf Herstellung der Ausbildungsreife, teils Berufsorientierung/berufliche Grundbildung
	1.4	Berufsvorbereitung, primär gerichtet auf Berufsorientierung/berufliche Grundbildung
Grundtypus 2	Primäres Ziel: Vermittlung berufsqualifizierender Kompetenzen, die zu einem Berufsabschluss führen	
	2.1	Schulische berufliche Grundbildung
	2.2	Schulische Berufsausbildung, Abschluss außerhalb eines anerkannten Ausbildungsberufs nach BBiG/HWO
	2.3	Schulische Berufsausbildung, Abschluss mit Bezug auf einen anerkannten Ausbildungsberuf nach BBiG/HWO
	2.4	Außerbetriebliche Berufsausbildung

Quelle: jeweils Tabelle 3 in den vier Länderstudien der Reforminitiative „*Übergänge mit System*“ (Euler/Reemtma-Theis 2010a, 2010b; Herbert/Severing 2010a, 2010b)

Auf dieser Basis hat die Initiative „*Übergänge mit System*“ differenzierte Vorschläge entwickelt zur besseren Vorbereitung Jugendlicher auf Ausbildung und zur Nutzung von bislang für das Übergangssystem eingesetzten Ressourcen für die Einrichtung von Bildungsgängen zur „Vermittlung berufsqualifizierender Kompetenzen, die zu einem Berufsabschluss führen“. Berufsschulische Bildungsgänge, in denen allgemein bildende Abschlüsse erworben werden, kommen allerdings in diesem Reformkonzept nicht vor.

Vor dem Hintergrund dieser Vorschläge wollen wir abschließend am Beispiel von Hamburg und Nordrhein Westfalen⁴ der Frage nachgehen, wie diese Länder die Vorschläge der Initiative „*Übergänge mit System*“ als Blaupause für die Umgestaltung der Übergänge am Ende der Sekundarstufe I nutzen.

Hamburg setzt die Vorschläge der Initiative um. In der Sekundarstufe I wird die Vorbereitung auf die Berufswahl systematisch verbessert. Jugendliche, die die Sekundarstufe I ohne einen ersten allgemein bildenden Schulabschluss verlassen, werden in der „Berufsvorbereitungsschule“ oder einer „Produktionsschule“ auf eine Ausbildung vorbereitet. Gelingt danach kein Anschluss in dualer oder schulischer Ausbildung, soll die berufliche Qualifizierung im Rahmen des „Hamburger Ausbildungsmodells“ bis zum Erwerb eines Berufsabschlusses fortgeführt wer-

4 Einen Überblick zu den Reformkonzepten aller Bundesländer gibt Christe in diesem Heft.

den (vgl. HIBB 2012, S. 9). Jugendlichen, die am Ende der Sekundarstufe I einen ersten allgemein bildenden Abschluss erworben haben und keinen Anschluss in dualer oder schulischer Ausbildung finden, stehen als Alternativen eine „duale Ausbildungsvorbereitung“ oder eine Qualifizierung im Rahmen des „Hamburger Ausbildungsmodells“ offen. Eine dritte Alternative ist bzw. war die „Teilqualifizierende Berufsfachschule“, deren Ziel der Erwerb des Mittleren Bildungsabschlusses ist. Dieser Bildungsgang ist allerdings ein Auslaufmodell. Er ist letztmalig für das Schuljahr 2012/2013 angeboten worden.

Das „neue Übergangssystem Schule – Beruf NRW“ in Nordrhein-Westfalen setzt ebenfalls auf eine systematische Verbesserung der Berufs- und Studienorientierung. Bei den Absolventinnen und Absolventen der Sekundarstufe I unterscheidet es „ausbildungsreife“ und „partiell/nicht ausbildungsreife“ Jugendliche. Als Anschlüsse für „ausbildungsreife“ Jugendliche sind die Ausbildung im dualen System, die vollqualifizierende schulische Ausbildung oder „studienqualifizierende Bildungsgänge“ vorgesehen. Als Anschlüsse für „partiell/nicht ausbildungsreife“ Jugendliche, „die noch nicht in Ausbildung vermittelt werden können“, werden Maßnahmen der Jugendhilfe, die Einstiegsqualifizierung, ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge in Berufskollegs oder Lehrgänge der Bundesagentur angeführt. Zusätzlich soll es für „berufsreife aber nicht ausbildungsgerechte junge Menschen“ Berufsfachschulen geben, in denen Einsteiger und Einsteigerinnen mit Hauptschulabschluss in 24 Monaten auch einen Mittleren Bildungsabschluss erwerben können (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2012).

Hamburg garantiert Absolventinnen und Absolventen einer Berufsvorbereitung einen Anschluss in vollqualifizierender Ausbildung und verringert so das Risiko von Abbrüchen am Ende der Berufsvorbereitung. Gleichzeitig plant Hamburg die Abschaffung der Berufsfachschulen, in denen ein Mittlerer Bildungsabschluss erworben wird, und beseitigt so die Möglichkeit für Jugendliche mit maximal dem Hauptschulabschluss, vor Aufnahme einer Berufsausbildung einen höherwertigeren Schulabschluss zu erwerben. Nordrhein-Westfalen sortiert vor allem die bestehenden Bildungsgänge und -angebote neu, ohne dass sich dadurch Anschlussmöglichkeiten verbessern. Berufsfachschulen, an denen der Mittlere Bildungsabschluss erworben werden kann, bleiben jedoch erhalten. Die beiden Länder stehen für sehr unterschiedliche Varianten der Neugestaltung des Übergangssystems. Es bleibt also abzuwarten, wie andere Bundesländer die Vorschläge der Reforminitiative „*Übergänge mit System*“ als Blaupause für die Umgestaltung der Übergänge am Ende der Sekundarstufe I nutzen: ob sie für Absolventinnen und Absolventen einer Berufsvorbereitung einen Anschluss in Ausbildung garantieren und ob sie ihre berufsschulischen Bildungsgänge zum Erwerb des Mittleren Bildungsabschlusses ersatzlos streichen oder aber auch die Tradition einer Verknüpfung von allgemein bilden-

den und beruflichen Inhalten in berufsschulischen Bildungsgängen fortschreiben und fortentwickeln.⁵

5. Fazit

Eine Kernannahme der *Nationalen Bildungsberichte* zum Übergangssystem ist, dass seine Bildungsgänge die Funktion eines Wartesaals des Berufsbildungssystems haben, in dem Wartezeiten möglichst zu verkürzen sind. Insbesondere Absolventinnen und Absolventen von Hauptschulen sollen möglichst schnell in Ausbildung gebracht werden. Der Wunsch Jugendlicher, noch vor der Ausbildung einen höherwertigen Schulabschluss zu erwerben, wird nicht zur Kenntnis genommen. Dass Berufsfachschulen in einer Verbindung von allgemein bildenden und beruflichen Inhalten im Bildungssystem benachteiligten Jugendlichen (lange Zeit jungen Frauen, jetzt Jugendlichen mit Migrationshintergrund) den Weg zu höheren allgemein bildenden Abschlüssen ermöglicht haben, wird ausgeblendet. Es scheint, als ginge es darum, Jugendliche mit möglichst wenig Allgemeinbildung in Ausbildung zu bringen, und nicht darum, eine möglichst umfassende Allgemeinbildung als Grundlage für eine anschließende Berufsausbildung zu vermitteln.

Das Verständnis der Bildungsgänge des Übergangssystems als Wartesaal des Berufsbildungssystems versperrt den Blick zurück auf die Struktur des allgemein bildenden Schulsystems und auf die Frage, warum so viele Jugendliche erst nach dessen Verlassen Schulabschlüsse erwerben, die für die Mehrzahl beruflicher Ausbildungsgänge eine faktische Zugangsvoraussetzung darstellen. Und dieses Verständnis behindert auch einen Blick nach vorn auf das Berufsbildungssystem und auf die Frage, wie durch intelligente Verknüpfungen von theoretischem und praktischem Lernen allgemein bildende Grundlagen verbessert werden können und Durchlässigkeit bis hin zur tertiären Bildung gestaltet werden kann.

Mit dieser Kritik am Verständnis des Übergangssystems, wie es in den *Nationalen Bildungsberichten* vertreten wird, soll nicht in Abrede gestellt werden, dass es bei den ihm zugeordneten Bildungsgängen gravierende Probleme und großen Handlungsbedarf gibt. Längsschnittdaten liefern differenzierte Hinweise auf Schwachstellen und Handlungsmöglichkeiten: Für die berufsvorbereitenden Bildungsgänge kann eine Ausbildungsgarantie für erfolgreiche Absolventen und Absolventinnen die nach dem Abschluss häufigen Bildungsausstiege verhindern. Für die Berufsfachschulen kann eine systematische Beratung und Karriereplanung dem Paradox begegnen, dass eher leistungsstarke Schülerinnen und Schüler trotz zu-

5 Z.B. schlägt eine vom DIPF erstellte Expertise zur „Optimierung des Übergangsbereichs in Hessen“ nicht nur die Beibehaltung der Möglichkeit des Erwerbs des Mittleren Bildungsabschlusses an den Zweijährigen Berufsfachschulen vor, sondern darüber hinaus auch eine Beseitigung bestehender Zugangsbarrieren zu diesem Bildungsgang (vgl. DIPF 2012, S. 78).

sätzlichen Erwerbs eines Mittleren Bildungsabschlusses nach Ende des Berufsfachschulbesuchs das Bildungs- und Ausbildungssystem verlassen.

Die an das Konzept des Übergangssystems anknüpfenden Reforminitiativen haben den von den *Bildungsberichten* ausgehenden Mangel an Differenzierung z.T. weitergetragen. Im Prinzip ist das leicht korrigierbar: Voraussetzung ist eine differenzierte Betrachtung von Bildungsgängen, ihren Funktionen und Konsequenzen. Für die Umsetzung der Vorschläge der Initiative „*Übergänge mit System*“ bedeutet ein differenzierter Blick auf die Bildungsgänge des Übergangssystems, dass die beteiligten Länder bewusst entscheiden müssen, ob sie auf berufsschulische Bildungsgänge, in denen der Mittlere Bildungsabschluss nachträglich erworben wird, wirklich verzichten wollen und können.

Literatur

- Anbuhl, M. (2012): In der Warteschleife – Die Probleme von fast 300.000 Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Ausbildung. DGB-Expertise zur Struktur und Entwicklung des Übergangsbereichs. URL: http://www.bagkjs.de/media/raw/DGB_Expertise_In_der_Warteschleife.pdf; Zugriffsdatum: 12.11.2012.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Bielefeld: Bertelsmann.
- Beicht, U. (2009): Verbesserung der Ausbildungschancen oder sinnlose Warteschleife? Zur Bedeutung und Wirksamkeit von Bildungsgängen am Übergang Schule – Berufsausbildung. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung, BIBB Report 11/09.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2009): Berufsausbildung 2015. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): Übergänge mit System. Rahmenkonzeption für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bojanowski, A./Eckert, M. (2012): Black Box Übergangssystem. Münster u.a.: Waxmann.
- DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) (Hrsg.) (2012): Optimierung des Übergangsbereichs in Hessen. Wiesbaden: Hessisches Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung.
- Euler, D./Reemtsma-Theis, M. (2010a): Übergänge mit System: Länderstudie Nordrhein-Westfalen, September 2010. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32266_32267_2.pdf; Zugriffsdatum: 05.09.2011.
- Euler, D./Reemtsma-Theis, M. (2010b): Übergänge mit System: Länderstudie Sachsen, September 2010. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32205_32206_2.pdf; Zugriffsdatum: 05.09.2011.
- Gaupp, N./Lex, T./Reißig, B./Braun, F. (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit. Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Berlin: BMBF.
- Geier, B./Kuhnke, R./Reißig, B. (2011): Erfolgreiche Übergänge in Ausbildung und Arbeit durch verlängerten Schulbesuch? Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. In: Kregel,

- E./Lex, T. (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 113-128.
- Herbert, H./Severing, E. (2010a): Übergänge mit System: Länderstudie Hamburg, September 2010. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32201_32202_2.pdf; Zugriffsdatum: 05.09.2011.
- Herbert, H./Severing, E. (2010b): Übergänge mit System: Länderstudie Berlin, Oktober 2010. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-9117FFA1-32211E83/bst/xcms_bst_dms_32207_32522_2.pdf; Zugriffsdatum: 05.09.2011.
- HIBB (Hamburger Institut für Berufliche Bildung) (2012): Berufliche Bildungswege 2012. Hamburg: HIBB.
- Konsortium Bildungsberichtserstattung (2006): Bildung in Deutschland 2006. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krüger, H. (2004): Zur Datenlage vollzeitschulischer Berufsbildung. In: Baethge, M. u.a. (Hrsg.): Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung/Lebenslanges Lernen. Berlin: BMBF, S. 141-164.
- Kultusministerkonferenz der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2011): Ergebnisse der 334. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz 2011 am 09./10. Juni in Hannover. URL: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-334-plenarsitzung-der-kultusministerkonferenz-am-0910-juni-in-hannover.html>; Zugriffsdatum: 20.02.2012.
- Lippegaus-Grünau, P./Mahl, F./Stolz, I. (2010): Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. München/Halle a.d.S.: Deutsches Jugendinstitut, Wissenschaftliche Texte 2/2010.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2012): Das neue Übergangssystem Schule – Beruf in NRW. Düsseldorf. URL: <http://www.berufsorientierung-nrw.de/neues-uebergangssystem-schule-beruf/index.html>; Zugriffsdatum: 25.07.2012.
- Reißig, B./Gaupp, N./Lex, T. (Hrsg.) (2008): Hauptschüler auf dem Weg von der Schule in die Arbeitswelt. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Solga, H. (2009): Herausforderungen beim Übergang in den Arbeitsmarkt: Lehrstellenmangel, Demografie, Wirtschaftskrise. In: Sozialpolitik des Kindes- und Jugendalters. URL: <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=945&Jump1=LINKS&Jump2=16>; Zugriffsdatum: 17.10.2011.

Frank Braun, Dr. phil., geb. 1944, Sozialwissenschaftler, bis 2009 Leiter des Forschungsschwerpunkts „Übergänge in Arbeit“ am Deutschen Jugendinstitut (München und Halle a.d.S.).

Anschrift: Mechthildenstr. 21, 80639 München
E-Mail: braun@dji.de

Boris Geier, Dr. phil., geb. 1974, wissenschaftlicher Referent am Deutschen Jugendinstitut im Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“.

Anschrift: c/o Deutsches Jugendinstitut, Nockherstr. 2, 81541 München
E-Mail: geier@dji.de

Gerhard Christe

Länderstrategien zur Reform des Übergangssystems

Zusammenfassung

Die Mehrzahl der Bundesländer hat Reformen des Übergangssystems eingeleitet. Dabei spielt das Reformkonzept der Initiative „Übergänge mit System“ eine zentrale Rolle. Dessen Ziel ist es, den Übergangssektor so umzugestalten, dass eine größtmögliche Zahl von Jugendlichen in Ausbildung gelangt, je nach „Ausbildungsreife“ auf unterschiedlichen Wegen. Der Beitrag gibt einen Überblick über die Reformansätze der einzelnen Bundesländer, weist aber auch auf kritische Aspekte dieser Reformen hin.

Schlüsselwörter: Übergangssystem, Ausbildungsreife, Ausbildung, Reformstrategien

Strategies of the Federal States to Reform the Transition System

Abstract

Most of the Federal States have started reforms of the transition(al) system. In this context the reform-concept of the action group “Transition with System” has a central role. The reform-concept is aiming to get the greatest possible number of young people, in different ways depending on their “training maturity”, into training by changing the transitional sector. The paper gives an overview of the reform ideas of the Federal States, but also points out the critical aspects of these reforms.

Keywords: transition system, training maturity, training, reform strategies

Im Juni 2011 hat die Kultusministerkonferenz die Reform des Übergangssystems zu einer bildungspolitischen Priorität erklärt. Es sollen zukünftig der Leistungsstand von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf den Gesamtdurchschnitt aller Schülerinnen und Schüler angehoben sowie die Quote von Schulabgängern und -abgängerinnen ohne Abschluss und die Quote junger Erwachsener ohne abgeschlossene Berufsausbildung halbiert werden. Für die Erreichung dieser Reformziele sieht die KMK den Abbau von Hemmnissen für Bildungszugänge und die verbes-

serte Gestaltung des Übergangs von der Schule in Ausbildung als entscheidend an. Warteschleifen sollen beseitigt und die Angebote des Übergangssystems so weiterentwickelt werden, dass alle Jugendlichen eine verlässliche Berufsperspektive bekommen, auch jene, die auf Anhieb kein Ausbildungsplatzangebot erhalten (vgl. KMK 2011).

Dieselbe Absicht verfolgt die 2009 von der Bertelsmann Stiftung ins Leben gerufene Initiative „Übergänge mit System“. Ziel der Initiative ist es, den Übergangssektor so umzugestalten, dass eine größtmögliche Zahl von Jugendlichen zu einem qualifizierten Ausbildungsplatz geführt wird. Neun Bundesländer – Baden-Württemberg, Berlin, Bremen, Brandenburg, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein – sowie die Bundesagentur für Arbeit beteiligen sich inzwischen an der Initiative (vgl. Bertelsmann Stiftung 2010). Das von der Initiative im Frühjahr 2011 vorgestellte Reformkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf macht Vorschläge, wie junge Menschen zielgerichtet und ohne Zeitverlust in Ausbildung und Beruf geführt werden können (vgl. Bertelsmann Stiftung 2011).

Gemäß dem Reformkonzept soll Berufsorientierung bereits ab der 7. Klasse an allen allgemein bildenden Schulen verbindlich eingeführt werden; zudem soll es neben dem direkten Übergang in eine duale Ausbildung künftig nur noch zwei Wege in eine Berufsausbildung geben: (a) Für *ausbildungsreife Jugendliche*, die keinen Ausbildungsplatz gefunden haben, sollen öffentlich geförderte, betriebsnahe Ausbildungsplätze, z.B. an Berufsbildenden Schulen oder bei Bildungsträgern, in anerkannten Ausbildungsberufen zur Verfügung gestellt werden. Beabsichtigt ist ein schnellstmöglicher Wechsel in eine betriebliche Ausbildung, wobei die bereits geleistete Ausbildungszeit bei einem Wechsel angerechnet werden soll. (b) Jugendliche, die als noch *nicht ausbildungsreif* angesehen werden, sollen mit individuellen Fördermaßnahmen schnellstmöglich zur Ausbildungsreife¹ geführt werden. Im Erfolgsfall sollen sie einen Ausbildungsplatz in einem anerkannten Beruf erhalten; der Wechsel in eine reguläre betriebliche Ausbildung soll jederzeit möglich sein.

Dieses Reformkonzept versteht sich als Leitbild für die zukünftige Gestaltung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Berufstätigkeit. Die folgende Übersicht² zeigt, dass sich die meisten Bundesländer an diesem Konzept orientieren, wobei erhebliche Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern festzustellen sind. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass sich die regionalen Arbeitsmärkte und die Ausbildungsplatzsituation sowie die Voraussetzungen der Jugendlichen in

1 Kritisch zu diesem Begriff und seiner Verwendung in der Diskussion um die Reform des Übergangssystems vgl. Dobischat/Kühnlein/Schurgatz 2012.

2 Die Übersicht beruht vor allem auf den Länderstudien der Bertelsmann Stiftung, Bildungsberichten der Länder, Landtagsdrucksachen und weiteren Dokumenten. Vgl. das Literaturverzeichnis am Ende dieses Beitrags.

den einzelnen Bundesländern zum Teil deutlich unterscheiden und damit auch die Bedingungen für den Übergang in Ausbildung differieren.

Während Jugendliche ohne Hauptschulabschluss in allen Bundesländern ganz überwiegend ins Übergangssystem wechseln, unterscheiden sich die Übergänge von Jugendlichen mit Hauptschulabschluss je nach Region z.T. deutlich. In den westdeutschen Flächenländern gelangt immerhin die Hälfte zunächst ins Übergangssystem, in den Stadtstaaten sind es dagegen weniger als zwei Fünftel und in den östlichen Flächenländern sogar nur etwas mehr als ein Viertel. Dies ist vor allem auf die in Ostdeutschland stärker schulisch ausgerichtete Ausbildungsstruktur und -politik und die regionalen Ausbildungsmärkte zurückzuführen. In Ermangelung von betrieblichen Ausbildungsplätzen wurden hier kompensatorisch vermehrt vollzeitschulische und duale außerbetriebliche Ausbildungsgänge ausgebaut (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 104f.).

Der folgende Überblick über die Reformstrategien ist gegliedert nach denjenigen Ländern, die an der Initiative „Übergänge mit System“ beteiligt sind, und denjenigen, die in der Initiative nicht mitarbeiten. Für jedes einzelne Bundesland wird ein kurzer Überblick über die aktuellen Reformen und den Stand der Umsetzung gegeben. Bezugspunkt ist dabei das Reformkonzept der Initiative „Übergänge mit System“.

1. Reformstrategien der an „Übergänge mit System“ beteiligten Bundesländer

1.1 Hamburg

Vorrangiges Ziel der aktuellen Reform des Hamburger Übergangssystems ist es, möglichst viele Jugendliche auf direktem Wege in die duale Ausbildung zu integrieren (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2011, S. 2). Bereits im Jahr 2009 wurden Reformen des bestehenden Übergangssystems eingeleitet. Mit dem von der Bürgerschaft im Februar 2011 einstimmig gefassten Beschluss „zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg“ wurde der Reformprozess dann gesetzlich verankert und festgelegt, das neue Übergangssystem so zu gestalten, „dass der Anschluss und eine verlässliche Begleitung in weiterführende Bildung, Ausbildung, Studium und Beschäftigung gewährleistet werden“ (a.a.O., S. 309). Im Mittelpunkt stehen neben der Weiterentwicklung der Berufsorientierung in den allgemein bildenden Schulen die grundlegende Veränderung der Ausbildungsvorbereitung, die Verbesserung des Übergangs in die Ausbildung für jeden ausbildungsfähigen Jugendlichen durch berufliche Qualifizierung und insbesondere eine Ausbildungsplatzgarantie, wenn am Markt kein Ausbildungsplatz gefunden wird (vgl. Sturm u.a. 2011, S. 58).

In einem Rahmenkonzept für das Hamburger Übergangssystem sind als Ziele (a) die Erhöhung der Bildungsbeteiligung aller Jugendlichen, unabhängig von der sozialen und ethnischen Herkunft, (b) die nachhaltige Verbesserung der Lernerfolge und der Ausbildungsreife, (c) die aktive Gestaltung der eigenen Bildungs- und Berufsbiografie und (d) eine enge Vernetzung der Übergänge zwischen den allgemein bildenden Schulen und der beruflichen Ausbildung in den Betrieben, bei den Ausbildungsträgern und den beruflichen Schulen festgeschrieben.

Diese Ziele sollen durch eine enge Kooperation von allgemein bildenden Schulen, beruflichen Schulen, außerschulischen Bildungsträgern, Betrieben, Agentur für Arbeit, Jugendhilfeeinrichtungen, Kammern, Innungen, Koordinierungsstelle Ausbildung der Arbeitsstiftung Hamburg, Verbänden, sozialen Einrichtungen und Vereinen erreicht werden. Die Schülerinnen und Schüler der Stadtteilschulen, Gymnasien und Förderschulen sollen in ihren Schulen einen verantwortlichen Ansprechpartner erhalten, der sie beim Übergang in die anschließende Ausbildung bzw. auf einen weiterführenden Bildungsweg begleitet (vgl. Behörde für Schule 2009, S. 3f.).

Integraler Bestandteil des neustrukturierten Übergangssystems sind zusätzliche Produktionsschulen, die als Alternativen zur Ausbildungsvorbereitung an berufsbildenden Schulen von Bildungseinrichtungen in freier Trägerschaft betrieben werden. Sie sind frühestens nach Klassenstufe 9 ein Angebot für Jugendliche, die eine allgemein bildende Schule ohne Abschluss oder mit einem schlechten Hauptschulabschluss verlassen haben.

Ergänzend zu der gesetzlichen Verankerung des Rahmenkonzepts wurde mit der Einrichtung einer Jugendberufsagentur in jedem der sieben Hamburger Bezirke – die beiden ersten sind im September 2012 eröffnet worden – eine neue Struktur geschaffen, durch die die Aufgaben und Leistungen der bislang getrennten Fördersysteme neu zusammengefasst werden. Dadurch steht Jugendlichen auf ihrem Weg in Ausbildung und Beschäftigung ein umfassendes, nicht auf einzelne Rechtskreise begrenztes Beratungs- und Betreuungsangebot zur Verfügung.

Jugendberufsagenturen sollen alle schul- und berufsschulpflichtigen Jugendlichen so lange aktiv ansprechen, bis sie eine Ausbildung begonnen und abgeschlossen bzw. eine Beschäftigung aufgenommen haben. Durch eine verbindliche, Institutionen übergreifende und kontinuierliche Vernetzung der beteiligten Akteure und die gemeinsame Planung und Abstimmung der Maßnahmen zur Berufsvorbereitung, Ausbildung und Absicherung des Ausbildungserfolgs sollen eine kohärente Förderstruktur möglich und Doppelförderung sowie Förderlücken vermieden werden (vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2012).

1.2 Nordrhein-Westfalen

Der im November 2011 im Rahmen des Ausbildungskonsenses NRW einvernehmlich gefasste Beschluss zur Einführung eines neuen, qualitativ besseren Übergangssystems wird seit dem Schuljahr 2012/13 zunächst in sieben ausgewählten Kommunen umgesetzt und soll später landesweit implementiert werden, wobei die Kommunen die Koordinierung der unterschiedlichen Akteure und der einzelnen Förderprogramme übernehmen sollen (vgl. G.I.B. 2012). Ziel des neuen Übergangssystems ist es, den Einstieg aller Jugendlichen in den Beruf gezielt zu unterstützen und allen Jugendlichen eine verbindliche Ausbildungsperspektive anzubieten.

Das neue Übergangssystem umfasst die vier Handlungsfelder: (a) gezielte Berufs- und Studienorientierung in allen allgemein bildenden Schulen, (b) schlanke und klare Strukturierung des Übergangs von der Schule in die Ausbildung, (c) Steigerung der Attraktivität des dualen Systems und (d) kommunale Koordinierung des Übergangsprozesses.

Die Berufs- und Studienorientierung soll Querschnittsaufgabe in *allen* allgemein bildenden Schulen werden. Für alle Schülerinnen und Schüler sollen verbindliche Standardelemente und Phasen der Orientierung festgelegt werden; Schülergruppen mit spezifischem Bedarf sollen zusätzliche Angebote erhalten. Im Schuljahr 2012/2013 wurde in Jahrgangsstufe 8 mit einer Potenzial-Analyse und der Erkundung von Berufsfeldern begonnen.

Dem Reformkonzept zufolge sollen alle ausbildungsreifen und -willigen jungen Menschen direkt im Anschluss an die Schule ein betriebliches, außerbetriebliches oder vollzeitschulisches Ausbildungsangebot erhalten. Auch nicht ausbildungsreife Jugendliche erhalten ein Übergangsangebot zur Erlangung der Ausbildungsreife mit ausgewiesenen Anschlussoptionen, die auf ihren individuellen Bedarf ausgerichtet sein sollen.

Für ausbildungsreife Jugendliche soll nach Abschluss der allgemein bildenden Schule die betriebliche Ausbildung an erster Stelle stehen. Für diejenigen, die keinen betrieblichen Ausbildungsplatz finden, ist geplant, schulische Berufsausbildungsgänge mit umfangreichen betrieblichen Praxisanteilen in solchen Berufen anzubieten, in denen regionaler Bedarf erkennbar ist. Die dabei vermittelten Qualifizierungs- bzw. Ausbildungsbausteine sollen auf eine spätere Ausbildung zum Teil anrechenbar sein. Darüber hinaus sollen möglichst umfassend außerbetriebliche Ausbildungsplätze zur Verfügung gestellt werden. Nicht ausbildungsreife Jugendliche, die noch der Berufsschulpflicht unterliegen, sollen je nach Voraussetzung Angebote mit verstärktem Praxisbezug an Berufskollegs oder z.B. in Jugendwerkstätten erhalten (vgl. MAIS 2012).

1.3 Bremen

Die von den Partnern des Ausbildungspaktes (Senatsbehörden, Kammern, Bundesagentur für Arbeit etc.) im Dezember 2010 unterzeichneten „Bremer Vereinbarungen für Ausbildung und Fachkräftesicherung für die Jahre 2011 bis 2013“ enthalten Eckpunkte für ein Gesamtkonzept „Berufsorientierung“ und „Übergang Schule – Beruf“, die Grundlage der Bremer Reformstrategie sind. Kernziel ist es, jedem Jugendlichen, der ausbildungswillig und ausbildungsfähig ist, einen betrieblichen Ausbildungsplatz anzubieten. Die Zahl der Ausbildungsplätze soll deshalb – auch in neuen Berufsfeldern – erhöht, die Plätze im Übergangssystem sollen im Gegenzug auf das notwendige Angebot begrenzt werden (vgl. Bremer Vereinbarungen 2010, S. 6).

Damit auch Jugendliche mit schlechteren Startchancen eine Möglichkeit erhalten, eine Ausbildung aufnehmen zu können, wird die Konzentration auf eine frühe und systematische Berufsorientierung in allen Schularten, auf Praktika, Potenzialanalysen und die individuelle Begleitung von Schülerinnen und Schülern während der Schulzeit durch Berufseinstiegsbegleiter und -begleiterinnen als vordringlich angesehen.

Die wichtigsten Eckpunkte der Bremer Reformstrategie sind deshalb: (a) Jugendliche müssen bereits im allgemein bildenden Schulsystem frühzeitig und systematisch an Berufsorientierung herangeführt werden; betriebliche Praktika spielen dabei eine zentrale Rolle. (b) In den allgemein bildenden Schulen sollen verstärkt Anstrengungen unternommen werden, damit alle Jugendlichen einen Schulabschluss erreichen. (c) Jugendliche mit Migrationshintergrund sollen stärker als bisher für eine duale Ausbildung interessiert werden. Flankierend sollen Unternehmen, deren Inhaber und Inhaberinnen einen Migrationshintergrund haben, ebenfalls stärker für die duale Ausbildung gewonnen werden.

Bremen hat sich bis 2013 u.a. zum Ziel gesetzt, die Berufsorientierung an allen allgemein bildenden Schulen auszuweiten, mehr individuelle Begleitung von Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Ausbildung zu ermöglichen und die Maßnahmen, die nicht zu einem Ausbildungsabschluss führen, zu reduzieren.

1.4 Schleswig-Holstein

Da in Schleswig-Holstein derzeit noch sehr viele Jugendliche die allgemein bildenden Schulen mit maximal einem Hauptschulabschluss verlassen und mehr als ein Drittel aller Jugendlichen ohne Studienberechtigung zunächst ins Übergangssystem einmündet, will die neue Landesregierung es nunmehr allen Jugendlichen ermöglichen, einen Bildungs- und Berufsabschluss zu erreichen. Dazu soll der Übergang Schule – Beruf transparent und qualifizierend gestaltet werden. Im Fokus sind hierbei insbesondere die Intensivierung der Berufsorientierung, die Weiterentwicklung der verschiedenen

berufsvorbereitenden Maßnahmen in überbetriebliche Ausbildungen oder in praktische Qualifizierungen, die bei einer späteren schulischen oder dualen Ausbildung anerkannt werden, sowie der Ausbau der Produktionsschulen nach dänischem Vorbild.

Für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag sollen im ersten Jahr der Berufsschule Inhalte vermittelt werden, die als erstes Ausbildungsjahr einer anschließenden Ausbildung anerkannt werden (vgl. Anhang zum Koalitionsvertrag 2012, S. 10). Übergeordnete Zielsetzung der Neugestaltung des Übergangssystems ist es, allen Jugendlichen zu ermöglichen, einen Bildungs- und Berufsabschluss zu erreichen, und dazu gemeinsam mit den relevanten Akteuren den Übergang von der Schule zum Beruf transparent und qualifizierend neu zu gestalten (vgl. Koalitionsvertrag 2012, S. 18). „Für Jugendliche, die nicht sofort einen Ausbildungsplatz im Dualen System finden, wird ein einfaches, transparentes und verbindliches Übergangssystem eingerichtet, das ebenfalls in einen beruflichen Abschluss münden soll“ (a.a.O., S. 25).

Mit dem „Handlungskonzept Schule & Arbeitswelt“ werden bereits seit 2007 verstärkt berufsorientierende Elemente an Haupt- und Förderschulen sowie in Berufseingangsklassen der Beruflichen Schulen eingesetzt. Dadurch soll es besser gelingen, junge Menschen direkt nach Schulabgang in Ausbildung zu vermitteln, so dass Übergangsmaßnahmen längerfristig reduziert werden können (vgl. Schleswig-Holsteinischer Landtag 2011, S. 2).

1.5 Hessen

Hessen ist als bislang letztes Bundesland im Frühjahr 2012 der Initiative „Übergänge mit System“ beigetreten. Noch Mitte 2011 hatte das Land einen solchen Beitritt unter Berufung auf das Projekt „Optimierung der lokalen Vermittlungsarbeit (OloV)“ und den „Hessischen Pakt für Ausbildung“ abgelehnt. Dessen Ziel ist es, allen ausbildungswilligen und -fähigen Jugendlichen eine Chance auf eine berufliche Ausbildung anzubieten und dazu ihre Berufsorientierung und Ausbildungsfähigkeit zu verbessern sowie zielgerichtet Ausbildungs- und Praktikumsplätze zu akquirieren und die Kompetenzen der Jugendlichen im Vermittlungsprozess besser zu berücksichtigen (vgl. Hessischer Landtag 2011, S. 1f.).

Eine vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) durchgeführte Evaluation kommt indes zu dem Ergebnis, dass das hessische Übergangssystem erhebliche Schwächen aufweist, äußerst heterogen und selektiv ist und daher zu optimieren sei. Empfohlen wird eine bessere Durchmischung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Angeboten des Übergangsbereichs im Hinblick auf Vorqualifikation, Kompetenzen und Leistungsvermögen. Außerdem wird zu transparenten, besser aufeinander abgestimmten und vor allem verschlankten Maßnahmen geraten. Zudem sollten bereits kurzfristig an den allgemein bil-

denden Schulen und insbesondere an den Schulen mit Hauptschulzweig gezielte Fördermaßnahmen zur Erreichung des Schulabschlusses und zur Berufsorientierung eingeführt werden (vgl. DIPF 2012, S. 73f.).

Zusammenfassend empfiehlt das DIPF, die Zahl der Jugendlichen im Übergangsbereich schnellstmöglich zu verringern und diesen auf deutlicher weniger Maßnahmen und auf einige wenige sinnvolle Angebote zu reduzieren. Außerdem werden die Institutionalisierung einer von Trägerinteressen unabhängigen Berufsausbildungsberatung sowie die Weiterentwicklung von OloV empfohlen. Durch die Öffnung der zweijährigen Berufsfachschule sollen zudem allen Jugendlichen mit Hauptschulabschluss der Erwerb eines höheren Schulabschlusses und Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss eine gezielte Nachqualifizierung ermöglicht werden. Weitere Empfehlungen sind die obligatorische Anrechnung der Einstiegsqualifizierung (EQ) auf die spätere Ausbildungszeit und ein stärkerer Zuschnitt von Maßnahmen der Berufsvorbereitung auf in den Arbeitsmarkt integrierbare, aber nicht ausbildungsfähige Jugendliche.

Inwiefern das Land Hessen die Empfehlungen des DIPF aufgreift und eine daran anknüpfende Reformstrategie für das Übergangssystem entwickelt, ist allerdings noch offen.

1.6 Berlin

In Berlin haben Reforminitiativen bislang noch überwiegend programmatischen Charakter, obwohl in den letzten Jahren durchaus einige Anstrengungen unternommen wurden, das Übergangssystem kohärenter und transparenter zu gestalten. So wurde z.B. an allen Schulen eine vertiefte Berufsorientierung eingeführt. Neu ist auch die mehrjährige Berufsfachschule in Lernortkooperation, durch die eine modellhafte Entwicklung hin zu praxis- und betriebsnahen Ausbildungsgängen an der Berufsfachschule eingeleitet worden ist. Gleichzeitig haben jedoch viele Maßnahmen, vor allem die einjährigen Bildungsmaßnahmen, die berufsvorbereitenden Teilzeitlehrgänge und die einjährige Berufsfachschule, keinen Bezug zu einer geregelten beruflichen Ausbildung (vgl. Länderstudie Berlin 2010, S. 46).

Zur Weiterentwicklung des Berliner Übergangssystems, das bislang stärker auf die Verbesserung schulischer Leistungen ausgerichtet ist, empfehlen die Autoren der Berliner Länderstudie von „Übergänge mit System“ mehr Durchlässigkeit zwischen der dualen (betrieblichen) Ausbildung, der Ausbildung bei Bildungsträgern und der Ausbildung in Berufsschulen. Außerdem wird vorgeschlagen, für alle Schulabgängerinnen und -abgänger direkt im Anschluss an die allgemein bildende Schule eine berufliche Ausbildung mit anerkanntem Abschluss anzubieten, entweder im Betrieb (dual), vollzeitschulisch oder außerbetrieblich bei einem Bildungsträger.

Nur noch nicht ausbildungsreife Jugendliche sollen für maximal ein Jahr an Angeboten im Übergangssystem teilnehmen, die vorrangig der Herstellung von Ausbildungsreife dienen. Betriebliche Praktikumsphasen im Übergangssystem und in der vollzeitschulischen und außerbetrieblichen Ausbildung sowie die Orientierung an betrieblichen Standards sollen dabei obligatorisch sein (vgl. a.a.O., S. 57ff.). Größere Betriebsnähe durch Umbau des Übergangssystems ist auch das Ziel der „Berliner Vereinbarung zur Nachwuchskräfte-sicherung für Unternehmen durch Ausbildung“ vom Januar 2011.

1.7 Brandenburg

Eine explizite Reformstrategie in Bezug auf das Übergangssystem gibt es in Brandenburg noch nicht. Allerdings will das Land im Rahmen seiner arbeitspolitischen Strategie die lokalen und regionalen Kooperationen zwischen Schule und Wirtschaft verbessern und berufspädagogische Jugendhilfeprojekte für diejenigen jungen Menschen einrichten, die weder von den Ausbildungsangeboten der Betriebe noch von den Maßnahmen der Arbeitsverwaltung erreicht werden. Ziel soll eine verbesserte Berufsorientierung und die Einmündung in Berufsausbildung oder Beschäftigung sein.

Mit dem „Programm zur qualifizierten Ausbildung im Verbundsystem“ sollen neben der Sicherung der (klein-)betrieblichen Ausbildungsbasis auch die Ausbildungsqualität verbessert und unversorgte Ausbildungssuchende verstärkt in betriebliche Ausbildung integriert werden (vgl. Positionspapier 2012, S. 4f.). Zentrale Zielorientierungen für das berufliche Ausbildungssystem sind eine Reduzierung der Ausbildungsabbrüche und bessere Prüfungsabschlussquoten in den Jahren 2014 bis 2020.

Eine Initiative aus mehreren Landtagsfraktionen will zudem erreichen, dass die auf Grundlage von Rahmenlehrplänen im Übergangssystem durchgeführten Kurse in der späteren Berufsausbildung anerkannt werden und so konzipiert sind, dass sie einen nahtlosen Übergang ins Ausbildungssystem gewährleisten. Dazu soll auch die Kooperation von Berufsschulen und Betrieben ausgebaut werden (vgl. Landtag Brandenburg 2012).

Bündnis 90/Die Grünen wollen zudem überbetriebliche Ausbildungsstätten schaffen, die gemeinsam von Berufsschulen und Kammern und unter enger Einbindung der Betriebe organisiert werden. Ihrem Konzept zufolge soll die gesamte Berufsausbildung in bundesweit anerkannten Modulen stattfinden, auch um kleine oder sehr spezialisierte Betriebe ohne Ausbildungstradition für eine Ausbildung zu gewinnen. Bestehende Übergangsmaßnahmen sollen in das Konzept „DualPlus“ überführt werden, das einen Kammerabschluss in den anerkannten Ausbildungsberufen auch an

überbetrieblichen Ausbildungsstätten, die zu einem dritten regulären Lernort werden sollen, vorsieht (vgl. Bündnis 90/Die Grünen 2012).

1.8 Baden-Württemberg

Die Initiative zur Reform des Übergangssystems in Baden-Württemberg hat bislang allenfalls programmatischen Charakter. Geplant ist, für alle Jugendlichen den Übergang in Ausbildung durch eine effizientere Berufsorientierung und die Herstellung von Ausbildungsreife bis zur Erfüllung der Berufsschulpflicht zu ermöglichen. Zudem sollen die Bildungsbeteiligung von leistungsschwächeren Jugendlichen erhöht und ihnen durch eine Berufsvorbereitung, die sich an den Inhalten der späteren Berufsausbildung orientiert, eine qualifizierte Ausbildung ermöglicht werden (vgl. Länderstudie Baden-Württemberg 2011, S. 13).

Zudem plant die Landesregierung, „ein Konzept zu entwickeln, das sicherstellt, dass auch bei rückläufigen Schülerzahlen, insbesondere im ländlichen Raum, weiterhin passgenaue Unterstützungsangebote für die Jugendlichen angeboten werden können, die nicht auf Anhieb einen Ausbildungsplatz erhalten. Die konkrete strukturelle Ausgestaltung und pädagogische Konzeption dieser Weiterentwicklung des Übergangsbereichs soll in mittelfristiger Perspektive erfolgen, wenn sich die Auswirkungen der strukturellen Veränderungen konkreter abzeichnen“ (Landtag Baden-Württemberg 2012, S. 6). Die Partner des „Bündnisses zur Stärkung der beruflichen Ausbildung und des Fachkräftenachwuchses in Baden-Württemberg 2010-2014“, das im Dezember 2010 geschlossen wurde und an dem neben der Landesregierung (Ministerpräsident, Kultus-, Wirtschafts- und Sozialministerium) der Gemeinde-, Landkreis- und Städtetag, die Kammern, der Landesverband der Freien Berufe, die Arbeitgeberverbände, die Gewerkschaften sowie die Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit beteiligt sind, wollen den Übergangsbereich weiter reduzieren und möglichst viele Jugendliche für einen direkten Einstieg in eine duale Ausbildung gewinnen.

1.9 Sachsen

Ob in Sachsen überhaupt eine Reform des Übergangssystems geplant wird, erscheint derzeit eher fraglich. So gibt es bislang noch nicht einmal abgesicherte Daten zum Übergangsprozess. Die Bertelsmann Stiftung empfiehlt in ihrem Länderbericht daher zunächst die Entwicklung einer integrierten Ausbildungsstatistik (vgl. Länderstudie Sachsen 2010, S. 29); außerdem schlägt sie vor, bereits im allgemein bildenden Schulsystem die notwendige Ausbildungs- und Berufswahlreife zu vermitteln und nicht wie bisher vor allem in wenig trennscharfe „Reparaturmaßnahmen“ zu investieren.

Eine auf die Reform des Übergangssystems ausgerichtete Strategie solle primär auf die kohärente Verzahnung von Berufsorientierung, -vorbereitung und -ausbildung ausgerichtet werden. So sollen Schülerinnen und Schüler durch *Berufsorientierung* frühzeitig vor allem mögliche Ausbildungswege und -optionen kennen lernen sowie konkrete Erfahrungen mit betrieblichen Arbeitsprozessen machen. Maßnahmen der *Berufsvorbereitung* sollen sich ausschließlich an Jugendliche richten, die eine Berufsausbildung (noch) nicht selbstständig bewältigen können. Sie sollen vor allem Defizite kompensieren und möglichst bald vorrangig in eine betriebliche oder subsidiär in eine außerbetriebliche Berufsausbildung führen. Zudem sollen auch Betriebe stärker bei der *Berufsausbildung* von benachteiligten Jugendlichen unterstützt und begleitet werden (vgl. a.a.O., S. 52).

Dies schließt an eine Vereinbarung zwischen dem Freistaat Sachsen und der Regionaldirektion Sachsen der Bundesagentur für Arbeit vom April 2009 (Sächsische Strategie der Berufs- und Studienorientierung) an, in der die Verbesserung der Berufswahlkompetenz, das Erreichen der Ausbildungsreife bzw. der Studierfähigkeit sowie der reibungslose Übergang von der Schule in den Beruf oder das Studium als zentrale Ziele festgelegt worden sind.

2. Reformstrategien der nicht an der Reforminitiative „Übergänge mit System“ beteiligten Bundesländer

Auch in den sieben nicht an der Initiative „Übergänge mit System“ beteiligten Bundesländern – Bayern, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen-Anhalt und Thüringen – gibt es erste Überlegungen zur Reform des Übergangssystems, ohne dass jedoch schon nennenswerte Reformstrategien entwickelt worden wären. Ausnahmen bilden Mecklenburg-Vorpommern und das Saarland, wo es inzwischen erste Ansätze zur Reform des Übergangssystems gibt.

2.1 Mecklenburg-Vorpommern

In Mecklenburg-Vorpommern wurden die außerbetrieblichen dualen Ausbildungsgänge mit vollwertigem Berufsabschluss schon vor längerer Zeit als Alternative zum Übergangssystem massiv ausgebaut. Hier nehmen viele Jugendliche eine (außerbetriebliche) Ausbildung auf, die in anderen Ländern erst noch die Ausbildungsreife in Maßnahmen der Berufsvorbereitung erreichen sollen. Insgesamt findet hier rund ein Drittel der dualen Ausbildungen außerbetrieblich statt; nur wenige Jugendliche befinden sich in der Berufsvorbereitung.

Gleichwohl hat sich auch in Mecklenburg-Vorpommern das Übergangssystem zu einem überkomplexen und intransparenten System mit einer Fülle unterschiedlicher Maßnahmen für verschiedenste Zielgruppen entwickelt. Die Landesregierung will deshalb gemeinsam mit dem Landesausschuss für Berufsbildung, dem Statistischen Amt und der Bundesagentur für Arbeit die Vielzahl der Übergangs- und Unterstützungsprogramme bündeln, besser aufeinander abstimmen und reduzieren. Das im Januar 2011 geschlossene Fachkräftebündnis zwischen der Landesregierung, der Vereinigung der Unternehmensverbände, dem DGB Bezirk Nord, der Landesarbeitsgemeinschaft der Industrie- und Handelskammern, der Arbeitsgemeinschaft der Handwerkskammern und der Regionaldirektion Nord der Bundesagentur für Arbeit hat zwischenzeitlich die Erarbeitung eines Landeskonzepts Übergang Schule – Beruf vereinbart. Zwischen dem Ministerium für Arbeit, Gleichstellung und Soziales und der Regionaldirektion Nord der Bundesagentur für Arbeit wurden zudem im Juli 2012 Vereinbarungen getroffen, die die Grundlage für gemeinsame Strategien und Maßnahmen für die Integration Jugendlicher und junger Erwachsener in Ausbildung und Beschäftigung in den kommenden Jahren bilden sollen (vgl. Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern 2012).

Ziel ist es, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler einen Schul- und Berufsabschluss erwerben. Ein wichtiger Bestandteil der landesspezifischen Reformstrategie ist die Reduzierung der hohen Quote von Schulabgängern und -abgängerinnen ohne Abschluss und von Ausbildungsabbrechern und -abbrecherinnen. Zentraler Auftrag der Schule soll es künftig sein, die Jugendlichen ausbildungsreif zu entlassen. Hierzu sollen eine verstärkte Kooperation zwischen Schulen und Betrieben sowie die Ausweitung der Schulsozialarbeit beitragen. Außerdem sollen zusätzliche betriebliche und vollzeitschulische Ausbildungsplätze für nicht vermittelte Bewerber und Bewerberinnen eingerichtet und die überbetriebliche Ausbildung sowie die Verbundausbildung stärker gefördert werden. Durch eine bessere Abstimmung zwischen der Bundesagentur für Arbeit und den Jugend- und Schulämtern sollen Jugendliche, die zunächst noch einer Berufsvorbereitung bedürfen, direkt in eine passende, vorzugsweise betriebsnahe Maßnahme einmünden können. Hierbei spielen auch die sechs Produktionsschulen eine Rolle.

2.2 Saarland

Angesichts der demografischen Entwicklung wird im Saarland der beruflichen Erstausbildung eine zentrale Bedeutung bei der Bewältigung des Fachkräfteproblems beigemessen, und es besteht ein ausgeprägtes Interesse, (ausbildungsfähige) Jugendliche möglichst schnell in eine duale Ausbildung zu bringen.

Vor diesem Hintergrund wurde in einer Kooperationsvereinbarung von Landesregierung, Regionaldirektion der Bundesagentur für Arbeit, Kammern und der

Vereinigung der saarländischen Unternehmensverbände im April 2010 verabredet, Angebote für junge Leute beim Übergang von der Schule in die Ausbildung oder ins Studium weiter auszubauen und noch stärker als bisher miteinander zu vernetzen. Im Ausbildungspakt vom Mai 2010 wurde ein Maßnahmenbündel für „Ausbildung ohne Umwege“ mit den Schwerpunkten „Ausbildung jetzt“ (Landesprogramm), Berufsorientierung und „AnschlussDirekt“ (Modellprojekt) beschlossen (vgl. Landesregierung Saarland 2010).

Das Landesprogramm „*Ausbildung jetzt*“ richtet sich insbesondere an Jugendliche und junge Erwachsene, die schulische und/oder soziale Defizite aufweisen bzw. sozial benachteiligt sind. Sie sollen von der Aufnahme bis zum erfolgreichen Abschluss einer Berufsausbildung durch individuelle Betreuung, zusätzlichen Unterricht und persönliche Ansprechpartner oder Ansprechpartnerinnen eine besondere Unterstützung bekommen. Gleichzeitig werben die Paktpartner bei Betrieben dafür, auch Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf Chancen für einen Ausbildungsplatz zu eröffnen.

Die *Berufsvorbereitung* soll ab Klasse 7 intensiviert und dauerhaft im Schulangebot verankert werden. Bereits schon jetzt sind die *Berufsorientierung* in den Curricula und die Kooperation mit der Berufsberatung und Partnern aus der Wirtschaft an allen allgemein bildenden weiterführenden Schulen fest verankert.

„*AnschlussDirekt*“ richtet sich an ausbildungsreife Jugendliche mit Hauptschulabschluss, für die es bisher noch zu wenige Unterstützungsangebote gibt. Sie sollen künftig häufiger direkt in eine duale Berufsausbildung gelangen.

Angesichts der heterogenen und bislang nicht immer zielführenden Bildungs- und Förderangebote, zu denen vor allem Produktionsschulen, Werkstatt-Schulen und das Berufsgrundbildungsjahr gehören und die in den letzten Jahren weiter ausgebaut worden sind, gibt es inzwischen Überlegungen zu einem Modell der assistierten Ausbildung als flächendeckendes Angebot, bei dem eine betriebliche Berufsausbildung mit Vorbereitungs- und Unterstützungsangeboten seitens der Jugendberufshilfe flankiert wird und die Ausbildungsverantwortung bei den Betrieben verbleibt. Um der Zersplitterung der Förderlandschaft entgegenzuwirken, wird zudem über die Einführung von so genannten Jugendagenturen als zentralen Anlaufstellen nachgedacht, in denen die Akteure aus Kommune, Bundesagentur für Arbeit und Jobcenter zusammengefasst sind (vgl. Henry-Huthmacher/Hoffmann 2011).

2.3 Rheinland-Pfalz

Im Oktober 2009 wurde zwischen den Kammern, den Arbeitgeberverbänden, der Bundesagentur und der Landesregierung eine „Rahmenvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Wirtschaft im Bereich der Berufs-

wahlvorbereitung und Studienorientierung“ abgeschlossen. Ziel dieser Vereinbarung ist es, die Berufswahlbegleitung und die Entwicklung der Berufsreife von jungen Menschen zu einem selbstverständlichen und zentralen Ziel der Bildung an allen allgemein bildenden Schulen in Rheinland-Pfalz zu machen.

Zudem sollen alle allgemein bildenden Schulen junge Menschen so bilden, dass sie nach erfolgreichem Abschluss in der Lage sind, eine Berufsausbildung aufzunehmen. Berufsvorbereitende Anschlüsse sollen die Ausnahme sein; stattdessen soll die Vermittlung in einen passenden Ausbildungsberuf Priorität haben. Jugendliche, die eine Ausbildung machen möchten, sollen nicht in eine Maßnahme des Übergangssystems vermittelt werden, wenn es für sie eine passende betriebliche Ausbildungsstelle gibt (vgl. Landesausschuss 2012, S. 8ff.). Inwiefern diese programmatischen Zielsetzungen bereits umgesetzt werden, ist nicht erkennbar.

2.4 Niedersachsen

Zum Schuljahresbeginn 2009/2010 wurde die berufliche Grundbildung in Niedersachsen inhaltlich und strukturell neu ausgerichtet. Wesentliche Eckpunkte sind die Abschaffung des Berufsprüfungsjahres, die inhaltliche Einbindung der einjährigen Berufsfachschule in die Berufsausbildung und die Einführung einer Berufseinstiegsschule mit den Bildungsgängen Berufsvorbereitungsjahr und Berufseinstiegsklasse.

Für Jugendliche, die die wesentlichen Voraussetzungen für die Aufnahme einer dualen Ausbildung noch nicht erfüllen, wurde die Berufseinstiegsschule eingeführt, deren Ziel es ist, die Schüler und Schülerinnen durch eine besondere Förderung auf eine Berufsausbildung vorzubereiten und den fehlenden allgemein bildenden Schulabschluss nachzuholen.

Jugendliche mit mindestens einem Hauptschulabschluss, die keinen Ausbildungsplatz erhalten haben, können die neu gestaltete einjährige Berufsfachschule besuchen. Hier werden sie in allen Fachrichtungen einem ersten Ausbildungsjahr entsprechend ausgebildet, um dann ohne Zeitverzug in ein zweites Ausbildungsjahr einer dualen Berufsausbildung wechseln zu können. Die Landesregierung will eigenen Angaben zufolge jedem Jugendlichen ein Angebot machen und sich in der Qualifizierungsoffensive Niedersachsen und im Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs gemeinsam mit Kammern, Verbänden und Arbeitsagenturen für eine Stärkung der dualen Ausbildung einsetzen (vgl. Bilanz der Übergangssysteme 2011, S. 4f.).

Eine Besonderheit von Niedersachsen sind die Pro-Aktiv-Centren (PACE). Sie nehmen als Anlaufstation für Jugendliche eine wichtige Aufgabe wahr und sollen u.a. Doppelbetreuung und Maßnahmeketten vermeiden.

2.5 Sachsen-Anhalt

In Sachsen-Anhalt absolviert nahezu jede/r dritte Auszubildende eine außerbetriebliche Ausbildung in Ausbildungsgängen nach BBiG. Gleichzeitig hat dieses Bundesland von allen ostdeutschen Ländern die derzeit höchste Zugangsquote ins Übergangssystem (21,1 Prozent). Dieses steht jedoch nicht im Fokus von Reformüberlegungen. Wesentliche Schwerpunkte der Arbeitsmarktpolitik des Landes sind vielmehr die berufliche Eingliederung von Jugendlichen nach der Berufsausbildung sowie vor allem die Verminderung der Abwanderung junger Menschen (vgl. Werner/Neumann/Schmidt 2010, S. 192).

Mit der Begründung eines zunehmend schwerer zu deckenden Bedarfs an qualifizierten Fachkräften will die Landesregierung Unternehmen dazu bewegen, stärker als bisher auch leistungsschwächere Jugendliche in eine betriebliche Ausbildung aufzunehmen und zu einem erfolgreichen Berufsabschluss zu führen. Außerdem sollen neue Zielgruppen für die betriebliche Ausbildung erschlossen werden. Dabei sollen Unternehmen mit „bewährten Instrumenten“ wie z.B. EQ und EQplus unterstützt werden (vgl. MAS 2012, S. 9). Konkretere Reformschritte sind jedoch derzeit noch nicht formuliert.

2.6 Thüringen

Auch in Thüringen, das von den ostdeutschen Ländern die zweithöchste Zugangsquote ins Übergangssystem aufweist (19 Prozent), sind außer einigen programmatischen Überlegungen bislang keine expliziten Aktivitäten zur Reform des Übergangssystems festzustellen. So verweist die Landesregierung vor allem auf laufende (Modell-)Projekte sowie auf das Aktionsprogramm „Fachkräftesicherung und Qualifizierung“, das in Abstimmung mit den Wirtschafts- und Sozialpartnern Konzepte zur betrieblichen Ausbildung (schul-)leistungsschwacher Jugendlicher entwickeln soll. Mit den Wirtschafts- und Sozialpartnern wurde abgestimmt, die Ausbildungsreife der Jugendlichen so zu verbessern, dass ein nahtloser Übergang von der Schule ins Berufsleben gelingt. Bei nicht ausbildungsreifen Jugendlichen sollen insbesondere Maßnahmen mit einem stärkeren Praxisbezug Vorrang vor verschulden Angeboten haben.

Seit Beginn des Ausbildungsjahres 2011/2012 begleiten Mentoren und Mentorinnen Jugendliche mit einem schlechten Schulabschluss in den Firmenausbildungsver-

bünden in der dualen Berufsausbildung. Außerdem ist die flächendeckende Fortführung der Berufseinstiegsbegleitung in der Diskussion. Für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf sollen die Instrumente der Berufseinstiegs- und der Übergangsbegleitung konsequent weiterentwickelt und stärker auf den regulären betrieblichen Ausbildungsmarkt fokussiert werden. Zudem soll die Einstiegsqualifizierung künftig verstärkt für benachteiligte Jugendliche genutzt werden (vgl. Thüringer Landtag 2012, S. 3f.).

2.7 Bayern

In Bayern sind die Neuzugänge ins Übergangssystem mit 15,8 Prozent am geringsten. Ein Grund hierfür ist u.a. auch, dass in Bayern die „Wirtschaftsschulen“ anders als in anderen Bundesländern nicht den beruflichen Schulen – und damit dem „Übergangssystem“ –, sondern den allgemein bildenden Schulen zugerechnet werden. Gleichwohl gelangen auch hier derzeit mehr als 21.000 Jugendliche ins Übergangssystem, das vor allem aus dem Berufsvorbereitungsjahr, dem Berufsgrundbildungsjahr in schulischer und kooperativer Form sowie der beruflichen Grundbildung an Berufsfachschulen besteht. Die Landesregierung hat zwar mit der Ausbildungsinitiative „Fit for Work“ seit 2007 rund 6.000 zusätzliche Ausbildungsplätze gefördert; weitere Ansätze zur Reduzierung der Übergangsquoten ins und zur Reform des Übergangssystem(s) gibt es bislang jedoch nicht (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012).

Der Bayerische Lehrerverband kritisiert dies und weist darauf hin, dass die Betroffenen im Übergangssystem lediglich geparkt würden und die berufsqualifizierenden Maßnahmen nicht zu einer Ausbildung in einem anerkannten Beruf führten. Er fordert daher unter Bezug auf die Bertelsmann Studie das Übergangssystem abzuschaffen und jedem Jugendlichen einen Ausbildungsplatz zu garantieren. Zudem fordert er die Bayerische Staatsregierung auf, sich an der Initiative „Übergänge mit System“ zu beteiligen (vgl. BLLV 2012).

3. Resümee

Der von der KMK gesetzte bildungspolitische Schwerpunkt einer Reform des Übergangssystems wurde bislang zwar nur vereinzelt aufgegriffen; dennoch gibt es in den meisten Bundesländern zumindest programmatische Überlegungen zur Verbesserung der Übergänge und zur Erhöhung der Übergangsquoten in Ausbildung. Eine zentrale Rolle spielen hierbei die Intensivierung der Berufsorientierung in den Schulen und die Verbesserung der „Ausbildungsreife“. Beides wird als Schlüssel dafür angesehen, möglichst vielen Jugendlichen den Zugang zu einer Ausbildung zu er-

öffnen. Unterstützt wird dieses Ziel in vielen Bundesländern auch von Bündnissen für Ausbildung, an denen in der Regel staatliche Institutionen, Kammern, Wirtschaftsverbände, Gewerkschaften und die Bundesagentur für Arbeit beteiligt sind. Gemeinsam ist fast allen Bundesländern außerdem das Interesse an einem möglichst schnellen Übergang von Jugendlichen in Ausbildung und an einer Fokussierung des Übergangssystems auf diejenigen Jugendlichen, die für einen direkten Übergang in Ausbildung als noch nicht geeignet erscheinen. Insofern spielen die programmatischen Ziele der „Initiative Übergänge mit System“ in den meisten Bundesländern eine Rolle, auch dann, wenn sie in dieser Initiative nicht mitarbeiten.

Dennoch sind explizite Reformkonzepte oder gar bereits in Umsetzung befindliche Reformstrategien eher die Ausnahme. So liegen insbesondere in Sachsen, Sachsen-Anhalt und Bayern bislang noch keine Reformkonzepte vor. Auch in Hessen, Brandenburg und Thüringen sind allenfalls erste, noch rudimentäre programmatische Reformansätze festzustellen. Deutlich konkreter sind die Reformkonzepte in Berlin, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz, wo geplant ist, das Übergangssystem auf diejenigen Jugendlichen zu fokussieren, die unmittelbar nach Abschluss der Schule noch nicht in der Lage sind, eine Ausbildung zu beginnen. Niedersachsen hat bereits in den letzten Jahren die Zugangswege in Ausbildung reformiert.

Die am weitesten entwickelten Reformstrategien finden sich in Hamburg und Nordrhein-Westfalen, wo neben einer Reform der inhaltlichen Gestaltung der Angebote (Verstärkung der Qualifizierung, Orientierung an Ausbildungsinhalten) auch strukturelle Änderungen (Jugendberufsagentur, kommunale Steuerung des Übergangssystems) eingeleitet worden sind. Hierzu gehören zudem verbindliche Ausbildungsperspektiven für alle Jugendlichen. Aber auch in Bremen, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern und dem Saarland gibt es erste praktische Ansätze zur Reform des Übergangssystems. Diese betreffen z.B. seine Fokussierung auf Jugendliche, die als noch nicht „ausbildungsreif“ eingeschätzt werden, sowie die stärker qualifizierend ausgerichteten Maßnahmen, damit Jugendliche möglichst schnell in eine reguläre Ausbildung gelangen. Die Verbesserung der Berufsorientierung sowie die Reduzierung der Zahl der Schulabbrecher und -abbrecherinnen spielen hierbei ebenfalls eine Rolle.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die von der Initiative „Übergänge mit System“ mit initiierten und von der KMK als bildungspolitisch vordringlich erklärten Reformen des Übergangssystems und des Zugangs zu Ausbildung, die allen Jugendlichen zu einer abgeschlossenen und anerkannten Berufsausbildung verhelfen und Warteschleifen im Übergangssystem abbauen sollen, durchaus positiv zu werten sind. Gleichwohl hat das diesen Reformen zugrunde liegende Konzept auch Schwachstellen, die im Folgenden noch kurz angedeutet werden sollen.

Eine zentrale Rolle spielt in dem Konzept der wissenschaftlich unbestimmte und politisch höchst umstrittene Begriff der „Ausbildungsreife“. Er fungiert bei den eingeleiteten Reformen des Übergangssystems als Selektionskriterium für den Zugangsweg in Ausbildung, wobei es darum geht, „nur die wirklich förderbedürftigen resp. förderfähigen (und förderwilligen) Jugendlichen herauszufiltern und ihnen eine zweite – aber dann auch letzte – Chance auf eine Berufsqualifizierung einzuräumen“ (Dobischat/Kühnlein/Schurgatz 2012, S. 72). Jugendliche, die zurückbleiben, sind dafür dann selbst verantwortlich.

Fraglich ist auch, ob das Versprechen, jedem Jugendlichen eine verbindliche Ausbildungsperspektive zu geben, tatsächlich eingelöst werden kann. Aktuelle Entwicklungen in Nordrhein-Westfalen deuten bereits jetzt darauf hin, dass dieses Versprechen nicht mit einer Ausbildungsgarantie gleichzusetzen ist.

Schließlich hängt die Straffung des Übergangs in Ausbildung und Beruf nicht nur ganz wesentlich davon ab, dass systematisch aufeinander aufgebaute Bildungs- und Förderketten entstehen, sondern dass die in den Übergangsmaßnahmen von den Jugendlichen erbrachten Lernleistungen auch von den Betrieben anerkannt werden. Auch hier sprechen die bisherigen Erfahrungen nicht unbedingt dafür, dass dies erfolgt.

Daher sind Zweifel angebracht, ob es bei den verfolgten Reformstrategien tatsächlich darum geht, *jeden* Jugendlichen und *jede* Jugendliche in Ausbildung zu bringen, oder nicht eher darum, künftig keinen Ausbildungsplatz mehr unbesetzt zu lassen. Es wäre interessant, unter dieser Perspektive die Reformstrategien der einzelnen Bundesländer zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal unter die Lupe zu nehmen.

Literatur

- Anhang zum Koalitionsvertrag (2012): Bündnis für den Norden – Neue Horizonte für Schleswig-Holstein. Juni.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2012): Bildungsland Bayern – Qualität und Gerechtigkeit. Der Bayerische Weg. Regierungserklärung von Staatsminister Dr. Ludwig Spaenle. Bayerischer Landtag am 19.06.2012.
- Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg (Hrsg.) (2009): Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule – Beruf. Hamburg.
- Berliner Vereinbarung zur Nachwuchskräfteversicherung für Unternehmen durch Ausbildung (2011).
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2010): Eckpunkte der Initiative „Übergänge mit System“. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32110_32112_2.pdf; Zugriffsdatum: 29.01.2013.

- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2011): Übergänge mit System. Rahmenkonzept für eine Neuordnung des Übergangs von der Schule in den Beruf. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bilanz der Übergangssysteme für Jugendliche ohne Ausbildungsplatz in Niedersachsen (2011): Sitzung des Niedersächsischen Landtages am 20.01.2011.
- BLLV (Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband) (2012): Die Lage auf dem Arbeitsmarkt entspannt sich leicht, aber immer noch landen viele Jugendliche in Warteschleifen. BLLV-Präsident Wenzel kritisiert Übergangssysteme. Pressemeldung vom 26.09.2012.
- Bremer Vereinbarungen für Ausbildung und Fachkräftesicherung 2011 bis 2013 (2010). URL: http://www.bba-bremen.de/documents/Bremer_Vereinbarungen_fuer_Ausbildung_und_Fachkraeftesicherung_2011-2013.pdf; Zugriffsdatum: 05.10.2012.
- Bündnis 90/Die Grünen (2012): Modularisierung der Beruflichen Bildung und Verbesserung des Übergangssystems in der Beruflichen Bildung. Landtag Brandenburg. Drucksache 5/5994 vom 26.09.2012. URL: http://gruene-fraktion-brandenburg.de/startseite/volltext-startseite/article/marie_luise_von_halem_spricht_zur_modularisierung_der_beruflichen_bildung_und_verbesserung_des_ueber/; Zugriffsdatum: 05.10.2012.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2011): Maßnahmen zur Umsetzung der Reform der beruflichen Bildung in Hamburg. Drucksache 19/8472 vom 18.01.2011.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2012): Einrichtung einer Jugendberufsagentur in Hamburg. Drucksache 20/41195 vom 15.05.2012.
- DIPF (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung) (Hrsg.) (2012): Optimierung des Übergangsbereichs in Hessen. Hrsg. vom Hessischen Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung. Frankfurt a.M.
- Dobischat, R./Kühnlein, G./Schurgatz, R. (2012): Ausbildungsreife – Ein umstrittener Begriff beim Übergang Jugendlicher in eine Berufsausbildung. Hrsg. von der Hans-Böckler-Stiftung. Arbeitspapier 189. Düsseldorf.
- G.I.B. (2012): Das neue Übergangssystem Schule – Beruf in Nordrhein-Westfalen. Sieben Referenzkommunen gehen voran. G.I.B. Info 1-12.
- Henry-Huthmacher, C./Hoffmann, E. (Hrsg.) (2011): Der erfolgreiche Weg zum Berufsabschluss – Neue Reformvorschläge. Hrsg. von der Konrad-Adenauer-Stiftung e.V. Sankt Augustin/Berlin.
- Hessischer Landtag (2011): „Übergänge mit System“. Drucksache 18/4200 vom 30.08.2011.
- KMK (2011): Ergebnisse der 334. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 09./10. Juni in Hannover. URL: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-334-plenarsitzung-der-kultusminister-konferenz-am-0910-juni-in-hannover.html>; Zugriffsdatum: 05.10.2012.
- Koalitionsvertrag (2012): Bündnis für den Norden – Neue Horizonte für Schleswig-Holstein. Koalitionsvertrag 2012 bis 2017.
- Länderstudie Baden-Württemberg (2011): Übergänge mit System. Hrsg. Von der Bertelsmann Stiftung. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_33970_33971_2.pdf; Zugriffsdatum: 29.01.2013.
- Länderstudie Berlin (2010): Übergänge mit System. Hrsg. von der Bertelsmann Stiftung. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32207_32522_2.pdf; Zugriffsdatum: 29.01.2013.
- Länderstudie Sachsen (2019): Übergänge mit System. Hrsg. Von der Bertelsmann Stiftung. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_32205_32206_2.pdf; Zugriffsdatum: 29.01.2013.
- Landesausschuss für Berufsbildung Rheinland-Pfalz (2012): Perspektive duale Ausbildung in Rheinland-Pfalz – Attraktivität für junge Menschen erhalten und stärken. Grundsatzpapier. Mainz.

- Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern (2012): Vereinbarung zur Weiterentwicklung der Arbeitsmarktpolitik in Mecklenburg-Vorpommern zwischen der Landesregierung Mecklenburg-Vorpommern, vertreten durch das Ministerium für Arbeit, Gleichstellung und Soziales Mecklenburg-Vorpommern, und der Regionaldirektion Nord der Bundesagentur für Arbeit. Schwerin, den 23. Juli 2012.
- Landesregierung Saarland (2010): Kooperationsvereinbarung über die Zusammenarbeit von Schule, Berufsberatung und Wirtschaft im Bereich der Berufswahlvorbereitung und Studienorientierung im Saarland. Saarbrücken, April 2010.
- Landtag Baden-Württemberg (2012): Das berufliche Übergangssystem in Baden-Württemberg. Drucksache 15/1783 vom 31.05.2012.
- Landtag Brandenburg (2012): Modularisierung der Beruflichen Bildung und Verbesserung des Übergangssystems in der Beruflichen Bildung. Drucksache 5/5994 vom 25.09.2012.
- MAIS (Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes NRW) (Hrsg.) (2012): Neues Übergangssystem Schule – Beruf in NRW. Zusammenstellung der Instrumente und Angebote. Arbeitspapier/Stand: 31.01.2012. URL: <http://www.gib.nrw.de/service/downloads/neues-uebergangssystem-gesamtkonzept>; Zugriffsdatum: 05.10.2012.
- MAS (Ministerium für Arbeit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt) (Hrsg.) (2012): Berufsbildung in Sachsen-Anhalt 2011. Magdeburg, Juni 2012.
- Positionspapier (2012): Ministerium für Arbeit, Soziales, Frauen und Familie und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport zum Themenworkshop „Schulabbruch vermeiden und den gleichen Zugang zu einer hochwertigen Grund- und Sekundarbildung fördern“ vom 15. August 2012. Potsdam.
- Schleswig-Holsteinischer Landtag (2011): Mittel im Übergangssystem Schule – Beruf in Schleswig-Holstein. Drucksache 17/1430 vom 14.04.2011.
- Sturm, H./Schulze, H./Schipull-Gehring, F./Klüssendorf, A./Zagel, S. (Hrsg.) (2011): Übergangssystem Schule – Beruf in Hamburg. Entstehung und Herausforderungen. Hamburg: Berufsbildungswerk.
- Thüringer Landtag (2012): Entwicklung des Übergangssystems in Thüringen. Drucksache 5/4908 vom 05.09.2012.
- Werner, D./Neumann, N./Schmidt, J. (2010): Volkswirtschaftliche Potenziale am Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Eine Studie zu den direkten und indirekten Kosten des Übergangsgeschehens sowie Einspar- und Wertschöpfungspotenzialen bildungspolitischer Reformen. URL: http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_26141_26188_2.pdf; Zugriffsdatum: 29.01.2013.

Gerhard Christe, Prof. Dr., Dipl.-Soziologe, geb. 1946, Leiter des Instituts für Arbeitsmarktforschung und Jugendberufshilfe (IAJ).

Anschrift: Haarenfeld 7, 26129 Oldenburg
Email: gerhard.christe@iaj-oldenburg.de

Svenja Mareike Kühn

Vergleichbarkeit beim Mittleren Schulabschluss? Ein Überblick über die Vielfalt schulstrukturell möglicher Bildungswege und Prüfungsverfahren in den deutschen Ländern

Zusammenfassung

Die Vergleichbarkeit des Mittleren Schulabschlusses (MSA) wird seitens der Anschluss-systeme (z.B. Ausbildungsbetriebe) immer wieder kritisch hinterfragt; gleichwohl fehlen entsprechende empirische Befunde. Der vorliegende Beitrag betrachtet auf struktu-reller Ebene die Vergleichbarkeit des MSA und stellt Befunde eines kategoriengeleiteten Vergleichs zu den schulstrukturell möglichen Wegen zum MSA in den 16 Ländern sowie zu den länderspezifischen Prüfungsmodalitäten vor.

Schlüsselwörter: Mittlerer Schulabschluss, Abschlussprüfung, Qualitätssicherung

Comparability of Leaving Certificates of Lower Secondary Education?

**An Overview of the Variety of Courses of Education and Examination
Procedures Possible in the School Systems of the German States**

Abstract

The comparability of the German leaving certificate of lower secondary education (Mittlerer Schulabschluss) is always challenged by the connecting systems (e.g. training companies). Nevertheless, empirical evidence to confirm this is still pending. This paper focuses the comparability of this leaving certificate and presents results of a comparative study concerning the differing exit exam procedures in all German States.

Keywords: leaving certificate, exit exam, quality assurance

Der Mittlere Schulabschluss (im Folgenden: MSA)¹ eröffnet multiple Möglichkeiten, Bildungswege in berufs- und studienqualifizierenden Bildungsgängen fortzusetzen. Damit bildet dieses schulische Abschlusszertifikat eine wesentliche Schnittstelle zwischen der Schullaufbahn und der Ausbildungs- und Arbeitswelt in den individuellen Bildungsbiografien junger Heranwachsender und determiniert so Bildungs- und Berufskarrieren und damit die berufliche und soziale Stellung des bzw. der Einzelnen in der Gesellschaft.

Allerdings werden die Qualität sowie die Gleichwertigkeit des MSA – trotz einer Vereinbarung der Kultusministerkonferenz (KMK) zur gegenseitigen Anerkennung schulischer Abschlusszertifikate – vor dem Hintergrund der vertikalen Öffnung von Bildungswegen sowie durch schulstrukturelle Ausdifferenzierungen in den einzelnen Ländern nicht nur *zwischen* den 16 Ländern, sondern auch *innerhalb* dieser Länder zwischen verschiedenen Schulformen und Schulen seitens der Anschlussysteme (z.B. Ausbildungsbetriebe) immer wieder in Frage gestellt (vgl. z.B. Lehner/Neumann/Rolff 2009). Empirische Studien bestätigen, dass zwischen Absolventinnen und Absolventen unterschiedlicher Schulen, Schulformen und Länder erhebliche Leistungsunterschiede bestehen und sich so eine Rangfolge formal gleicher Schulabschlüsse ergibt (vgl. Baumert/Watermann 2000; Klemm 2004; Köller u.a. 2004; Neumann u.a. 2009; Trautwein u.a. 2010). Im Kontext der bildungspolitischen Debatten über die Entwicklung schulischer Qualität und die Sicherung der Gleichwertigkeit schulischer Zertifikate haben daher nahezu alle Länder (teil-)zentrale Abschlussprüfungen zum Erwerb des MSA implementiert. Mit der Einführung derartiger Prüfungsformate geht u.a. die Annahme einher, diesen Bildungsabschluss durch einheitliche Leistungsanforderungen für *alle* Schülerinnen und Schüler vergleichbarer zu machen und durch transparente Verfahrensweisen vorhandene herkunftsbedingte Leistungsdisparitäten zu reduzieren (vgl. Blossfeld u.a. 2007; Bos u.a. 2011; Berkemeyer/Bos/Manitius 2012).

Mit Blick auf die bisherige themenbezogene Forschung wird deutlich, dass diese auf das sogenannte ‚Zentralabitur‘ konzentriert ist (vgl. van Ackeren u.a. 2012; Klein u.a. 2009; Kühn 2010; Kühn u.a. 2009; Maag Merki 2012), während der MSA als meist erworbener Bildungsabschluss in Deutschland bislang kaum Gegenstand empirischer Forschung war.² Wenngleich die vorliegenden Befunde für den Sekundarbereich

1 Die Bezeichnung des MSA variiert zwischen den 16 Ländern: So wird dieser in der Mehrzahl der Länder als Realschulabschluss bezeichnet, in Brandenburg und NRW als Fachoberschulreife, in Mecklenburg-Vorpommern als Mittlere Reife, in Rheinland-Pfalz als Qualifizierter Sekundarabschluss I und im Saarland als mittlerer Bildungsabschluss (vgl. KMK 2011, S. 10). In den nachfolgenden Ausführungen wird in Anlehnung an die KMK ausschließlich der Terminus ‚Mittlerer Schulabschluss‘ (kurz: MSA) verwendet, der jedoch alle dieser Bezeichnung entsprechenden länderspezifischen Varianten umfasst.

2 Bislang liegen ausschließlich bildungsökonomisch orientierte Studien vor, die leistungsbezogene Effekte von Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I auf der Basis von Large Scale Assessment-Daten erfassen (vgl. Bishop 1999; Büchel/Jürges/Schneider 2003; Wößmann 2008). Die Autoren kommen zu dem Ergebnis, dass Schülerinnen und Schüler

II auf Grund der Strukturdifferenzen beider Prüfungssysteme m.E. nicht auf den Sekundarbereich I übertragen werden können, verweisen die nationalen und internationalen Forschungsarbeiten jedoch auf differenzielle Wirkungen der vielfältigen Prüfungsorganisationsstrukturen (vgl. Klein/van Ackeren 2012): Das vermeintlich einheitliche Etikett der zentralen Abschlussprüfung subsummiert eine Vielzahl unterschiedlicher Prüfungssysteme, die jeweils unterschiedliche Folgen für die institutionelle und unterrichtliche Ebene haben – klare Wirkungsmuster bzw. generelle Effekte lassen sich nicht nachweisen (vgl. Maag Merki 2012). Um für den MSA weiterführende Analysen vornehmen zu können, gilt es also zunächst, dessen systemische Rahmenbedingungen zu erfassen.

Der vorliegende Beitrag ist daher als Überblick zu verstehen und betrachtet die gegenwärtig schulstrukturell möglichen Bildungswege, die formalen Voraussetzungen sowie die derzeitige Prüfungspraxis zum Erwerb des MSA im allgemein bildenden Schulsystem. Die Darstellung stützt sich auf eine Analyse bildungsstatistischer Daten und zentraler bildungsadministrativer, länderspezifischer Dokumente (z.B. Schulgesetze, Prüfungsordnungen) sowie der Internetpräsenzen der zuständigen Ministerien. Diese wird durch die Befunde aus durchgeführten Expertenbefragungen bei den zuständigen Behörden ergänzt. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf die Vergleichbarkeit des MSA auf schulstruktureller Ebene abschließend konzentriert, um darüber den weiterführenden Forschungsbedarf zu konturieren.

1. Rahmendaten zum MSA

Entsprechend den Vorgaben der KMK kann der MSA an Hauptschulen, Realschulen und an Schularten mit mehreren Bildungsgängen sowie in weiteren Schulen mit Realschulbildungsgang (z.B. Waldorfschulen, Förderschulen etc.) und im beruflichen Bildungssystem als Abschluss der Sekundarstufe I erworben werden. Darüber hinaus gelten auch das Versetzungszeugnis am Ende der Jahrgangsstufe 10 sowie das Abgangszeugnis aus dem 11., 12. oder 13. Schuljahr (ohne Hochschulreife) im Bildungsgang Gymnasium als Nachweis für den MSA. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die länder- und schulformspezifischen Absolventenquoten für den MSA.³

in Ländern mit zentralen Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe I deutlich besser abschneiden als diejenigen in Ländern ohne solche Prüfungen, wobei der Leistungsunterschied dem Lernzuwachs von mehr als einem Schuljahr entspricht.

- 3 Die aus dem aktuellen Bildungsbericht entnommenen Daten beziehen sich an dieser Stelle auf das Schuljahr 2007/2008; aktuellere Daten liegen gegenwärtig noch nicht für alle in der Tabelle dargestellten Dimensionen vor (Stand: Mai 2011). Zudem ist darauf hinzuweisen, dass sich in den Ländern mittlerweile einige schulstrukturelle Veränderungen ergeben haben (z.B. durch die Umstellung auf ein zweigliedriges Schulsystem), sodass der Erwerb des MSA im Jahr 2012 – im Gegensatz zum hier dargestellten Jahr 2008 – in einigen Ländern an bestimmten Schulformen nicht mehr möglich ist.

Tab. 1: Länder- und schulformspezifische Absolventenquoten für den Mittleren Schulabschluss im bundesweiten Vergleich

	D	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
Anteil MSA gesamt	50,8	49,1	47,1	35,8	44,2	50,5	49,4	47,8	34,7	52,6	51,1	47,9	48,9	40,1	55,8	54,0	43,8
Allgemeinbildender Bereich	40,5	37,9	43,3	30,8	35,1	42,2	34,4	40,0	29,6	35,6	40,7	39,2	34,3	39,2	42,0	39,5	37,1
<i>entspricht einem Anteil von MSA gesamt</i>	(79,7)	(77,2)	(88,1)	(86,0)	(79,4)	(83,6)	(69,7)	(83,6)	(85,2)	(67,7)	(79,6)	(81,9)	(70,2)	(97,8)	(75,3)	(73,1)	(84,7)
Hauptschulen	12,4	13,1	20,2	4,2		6,2		1,8		21,1	16,6	10,1					
Schulen mit mehreren B.	10,9						7,5		78,3			19,3	67,1	89,2	90,2		85,9
Realschulen	57,1	77,9	69,6	42,2	32,7	43,7	47,2	59,1	7,3	69,1	58,4	58,7	4,0				86,9
Gymnasien	7,7	6,0	8,6	17,2	15,7	20,7	8,6	8,3	2,9	5,3	7,6	5,6	5,3	8,5	4,0	3,6	10,3
IGS	9,5	0,5	0,3	30,0	44,7	24,5	30,7	26,6	8,7	3,7	14,4	5,3	21,2		2,9	7,4	2,4
Sonstige*	2,4	2,5	1,3	6,4	6,9	4,9	6,0	4,2	2,8	0,8	3,0	1,0	2,4	2,3	2,9	2,1	1,4
Berufsbildender Bereich	10,3	11,2	3,8	5,0	9,1	8,3	15,0	7,8	5,1	17,0	10,4	8,7	14,6	0,9	13,8	14,5	6,7
<i>entspricht einem Anteil von MSA gesamt</i>	(20,3)	(22,8)	(11,9)	(14,0)	(20,6)	(16,4)	(30,3)	(16,4)	(14,8)	(32,3)	(20,4)	(18,1)	(29,8)	(2,2)	(24,7)	(26,9)	(15,3)

* Freie Waldorfschulen, Förderschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegschulen, Externenprüfung

Quelle: eigene Darstellung

Mit knapp 51 Prozent bundesweit ist der MSA der meist erworbene Schulabschluss in Deutschland. Gleichwohl beträgt die Diskrepanz zwischen dem Anteil an Absolventinnen und Absolventen zwischen einzelnen Ländern mehr als 20 Prozentpunkte. Insgesamt werden knapp 80 Prozent der Zertifikate im allgemein bildenden Bereich und etwa 20 Prozent im berufsbildenden Bereich vergeben, wobei sich ebenfalls länderspezifische Tendenzen abzeichnen: So werden z.B. in Sachsen nahezu alle MSA im allgemein bildenden Schulsystem erworben, während der entsprechende Anteil in Niedersachsen nur bei etwa zwei Dritteln liegt.

Darüber hinaus zeigt sich, dass es in nahezu allen Ländern eine Schulform gibt, der die Mehrheit der Absolventinnen und Absolventen angehört. Dies sind – je nach schulstrukturellen Gegebenheiten der Länder – entweder die Realschule oder Schulen mit mehreren Bildungsgängen. Auffällig ist, dass die meisten Länder, in denen es neben dem Gymnasium nur Schulen mit mehreren Bildungsgängen gibt, besonders hohe Absolventenquoten an den entsprechenden Schulformen haben. Dem steht ein teilweise beträchtlicher Anteil an Schülerinnen und Schülern in einigen Ländern, die das Gymnasium mit einem MSA verlassen, gegenüber. Da der Bildungsgang Gymnasium genuin zur Hochschulreife und nicht zum MSA führt, bezeichnet die Schulstatistik diese Schülerinnen und Schüler auch nicht als Absolventinnen und Absolventen im klassischen Sinne, sondern als Schulabgängerinnen und -abgänger. Es bedarf weiterführender, bildungsbiografischer Forschung um zu klären, wo diese im Bildungssystem verbleiben.

Der MSA kann allein im allgemein bildenden Bereich auf 61 (!) unterschiedlichen Wegen erworben werden.⁴ Dabei müssen – mit Ausnahme der Schulabgängerinnen und -abgänger vom Gymnasium (s.u.) – alle Schülerinnen und Schüler eine zumindest anteilig *zentrale*, d.h. *landesweit einheitliche* Abschlussprüfung ablegen. Diese landeszentralen Prüfungen werden in allen Ländern um weitere *schulinterne* Prüfungsleistungen (s.u.) ergänzt. Im Hinblick auf die zentralen schriftlichen Prüfungen stellt die Mehrheit der Länder einheitliche Prüfungsaufgaben für alle Bildungsgänge – d.h. alle Schülerinnen und Schüler, die den MSA erreichen möchten, legen die *gleiche* Prüfung ab. In Bayern (Haupt-/Mittelschule und Realschule) und Baden-Württemberg (Realschule und Hauptschule mit Werkrealschule) hingegen werden je nach Schulform *unterschiedliche, aber gleichwertige Prüfungsaufgaben* gestellt. Eine Ausnahme bildet das Verfahren in NRW: Während in den Prüfungsfächern Mathematik und Englisch landesweit einheitliche Aufgaben gestellt werden, wird im Prüfungsfach Deutsch ein zweistufiges anforderungsbezogenes Differenzierungsmodell verwendet: So gibt es einen ersten landesweit einheitlichen, schulformübergreifenden Prüfungsteil, der das Erreichen fachspezifischer Basiskompetenzen überprüft, und einen zweiten Prüfungsteil, der sich an den Lehrplänen und Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Schulformen orientiert.

Die Regelungen für die Teilnahme der Gymnasien an den Prüfungsverfahren zum Ende der Jahrgangsstufe 10 variieren ebenfalls. In der Mehrheit der Länder sind die Gymnasien nicht von den zentralen Prüfungen betroffen. Lediglich in Berlin, Brandenburg und Thüringen müssen *alle* Schülerinnen und Schüler an Gymnasien an der zentralen schriftlichen Prüfung zum Abschluss der Jahrgangsstufe 10 (und damit dem ersten Jahr der gymnasialen Oberstufe) zur Standardsicherung teilnehmen; das Resultat bestimmt die Versetzung in die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe wesentlich mit.⁵ Mit Versetzung der Schülerinnen und Schüler in die Klassenstufe 11 wird ihnen zudem – für den Fall eines vorzeitigen Verlassens des Gymnasiums – ein dem MSA gleichwertiger Bildungsstand bestätigt. In den übrigen Ländern, die keine obligatorische zentrale Prüfung für Gymnasiasten vorsehen, kann der MSA für gymnasiale Schulabgänger und -abgängerinnen entweder auf Antrag durch eine besondere Leistungsfeststellung erreicht werden (Bayern, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen) oder wird mit Versetzung der Schülerinnen und Schüler in die Klassenstufe 11 (ohne zusätzliche Prüfungsleistungen) vergeben.

4 Freie Waldorfschulen, Förderschulen, Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegschulen und Externenprüfungen in den 16 Ländern sind dabei noch nicht berücksichtigt.

5 In NRW nehmen Schülerinnen und Schüler an Gymnasien ab dem Schuljahr 2010/2011 an zentralen Klausuren mit landeseinheitlich gestellten Aufgaben in Deutsch und Mathematik teil. Diese dienen der Standardsicherung am Ende der Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe und geben im Hinblick auf die Anforderungen in der Qualifikationsphase Rückmeldungen hinsichtlich des erreichten Kompetenzniveaus. Das Verfahren erscheint insgesamt weniger standardisiert und obligatorisch als die Prüfungsverfahren zum Erwerb des MSA.

Abschließend gilt es zu klären, welche formalen Voraussetzungen zum Erwerb des MSA führen. Dazu gibt die KMK bundesweit gültige, schulformspezifische Leistungskriterien vor, die als Mindestvoraussetzungen gelten und von den Ländern spezifisch ausgestaltet werden. Insgesamt zeigt sich hier ein hochkomplexes Gefüge aus länderspezifischen Vorgaben hinsichtlich der Relevanz bestimmter Fächer, der Bedeutung von Jahrgangs- und Prüfungsnoten und besonderen (fächer- und/oder notengebundenen) Ausgleichsregelungen. Es lassen sich jedoch Länder identifizieren, die eher geringe leistungsbezogene Hürden vorsehen oder restriktivere Regelungen vorgeben. So sind z.B. in Hessen und Bremen zwar insgesamt durchschnittlich mindestens ausreichende Leistungen in allen Fächern zu erbringen, doch können in Hessen die Noten ‚mangelhaft‘ und ‚ungenügend‘ ausgeglichen werden, während in Bremen die Abschlussprüfung nur als bestanden gilt, wenn das gesamte Notenbild nicht die Noten ‚mangelhaft‘ und ‚ungenügend‘ aufweist (Ausnahme: *Ein* ‚mangelhaft‘ in einem Nichtprüfungsfach kann durch ein ‚befriedigend‘ in einem Prüfungsfach ausgeglichen werden). Daraus kann eine unterschiedliche Wertigkeit formal gleicher Abschlüsse in Abhängigkeit von der vergebenden Schulform bzw. den Ländern resultieren, was eine divergierende Akzeptanz des Abschlusszertifikates ‚Mittlerer Schulabschluss‘ und damit eine Hierarchisierung der Zugangschancen zum Ausbildungs- und Arbeitsmarkt impliziert. Dieser Befund deckt sich mit den Ergebnissen anderer Studien, die auf ein länderspezifisches Niveau gleichnamiger Abschlüsse hinweisen (vgl. z.B. Schuchart 2007).

2. Varianten der Abschlussprüfungsverfahren im nationalen Vergleich

Die KMK gibt mit der *Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I* (vgl. KMK 2011) ausschließlich leistungsbezogene Kriterien für den Erwerb des MSA vor; die Ausgestaltung der entsprechenden Abschlussprüfungsverfahren obliegt hingegen der länderspezifischen Bildungspolitik. Während in Deutschland ein Teil der Länder auf eine längere Tradition zentraler Prüfungen zum Erwerb des MSA zurückblickt (vgl. Tabelle 2), ist diese Form der Prüfungsorganisation in der Mehrheit der Länder noch vergleichsweise jung und wurde erst im Kontext der Diskurse über die Entwicklung schulischer Qualität und die Sicherung der Gleichwertigkeit schulischer Abschlüsse implementiert (seit 2003). Lediglich Rheinland-Pfalz führt gegenwärtig keine entsprechenden Prüfungsverfahren durch, sondern vergibt den MSA nach erfolgreichem Abschluss der Jahrgangsstufe 10.

Tab. 2: Rahmenbedingungen der Prüfungsverfahren zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses im bundesweiten Vergleich

Rahmenbedingungen der Prüfung	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	SL	SN	ST	SH	TH			
Zeitpunkt der Einführung	1962	1950	2006	2003	2005	2005	2006	1990	2007	2007	1945	1990	1990	2009	1991			
Zentrale Prüfungsorganisation (nach Schulform)																		
Hauptschule	x	x	x			x	x		x	x					x			
Schulen mit mehreren Bildungsgängen				x	x	x		x			x	x	x	x	x			
Realschule	x	x	x				x	x	x	x					x			
Gymnasium	-	-	x	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	x			
Integrierte Gesamtschulen	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x			
Reichweite (Anteil) zentraler Prüfungen																		
ausschließlich zentrale Prüfungen		x								x								
zentrale Prüfungen + schulinterne Prüfung (m)				x		x			x		x	x	x	x	x			
zentrale Prüfungen + schulinterne Prüfung (s & m)			x					x							x			
zentrale Prüfungen + schulinterne Prüfung (m) + weitere Prüfung	x	x		x		x		x										
Konzeption der Prüfung																		
Anzahl der Prüfungsfächer insgesamt	5	5	4	7	5	3	5	6	4	6	4	3	4	5	5	4	4	4
davon: schriftliche Prüfungen (zentral)	3	3	4	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	2	3
davon: mündliche Prüfungen (schulintern)	1	1		2	1	1	1	3		2	1		1	1	2	1	1	1
davon: weitere Prüfungen (schulintern)	1	1		2	1		1		1									1
Prinzip der zentralen schriftlichen Prüfung																		
Einheitliche Prüfungsaufgaben für alle Bildungsgänge				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		
Unterschiedliche Prüfungsaufgaben für die jeweiligen Bildungsgänge	x		x															x
Anforderungsdifferenzierende Prüfungsaufgaben											x							
Fächer der zentralen schriftlichen Prüfung																		
Deutsch	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mathematik	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Fremdsprache	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
sonstige			x											x				

Quelle: eigene Recherche

Tab. 3: Inhaltliche Grundlagen der Prüfungen zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses im bundesweiten Vergleich

Prüfungsvorbereitung	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	SL	SN	ST	SH	TH			
Inhaltliche Grundlage der schriftlichen Prüfung																		
Bildungsstandards + Lehrplan			x	x	x	x	x	x			x	x	x		x			
Bildungsstandards + Lehrplan + Schwerpunktthemen		x							x	x				x				
Lehrplaninhalte der Jahrgangsstufe(n)	9-10	10	10	10	10	7-10	5-10	5-10	5-10	5-10	10	5-10	9-10	7-10	7-10	5-10	10	10

Quelle: eigene Recherche

2.1 Rahmenbedingungen

Der Anteil der Zentralität, d.h. schulexterner Prüfungselemente, ist unterschiedlich stark ausgeprägt: In Bayern (Realschule) und in NRW besteht die Abschlussprüfung ausschließlich aus einem zentralen schriftlichen Prüfungsteil (mündliche Prüfungen sind optional). In Brandenburg, Hamburg, Niedersachsen, dem Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen (nur nicht-gymnasiale Schulformen) müssen neben den zentralen schriftlichen Prüfungen schulinterne mündliche Prüfungen abgelegt werden. Mecklenburg-Vorpommern sowie Bayern (Haupt-/Mittelschulen) und Thüringen (Gymnasien) ergänzen diese Option um schulinterne schriftliche Abschlussprüfungen. Einzelne Länder sehen zudem weitere Prüfungsleistungen vor, z.B. die Kommunikationsprüfung *Europäische Kommunikationsfähigkeit – EuroKom* im Fach Englisch (Baden-Württemberg) oder Präsentationsprüfungen als Abschluss längerer Projektarbeiten (z.B. Berlin).

Im Rahmen der Abschlussprüfung sind zwischen drei und sieben Prüfungsleistungen zu erbringen, wobei in den meisten Ländern vier bzw. fünf Teilleistungen abzulegen sind (i.d.R. drei zentrale schriftliche und eine bzw. zwei weitere Prüfungsleistungen). Neben bestehenden Länderdifferenzen zeigen sich in Bayern auch schulformspezifische Ausprägungen, wo an Realschulen vier zentrale, schriftliche Prüfungen abgelegt werden müssen, während die Prüflinge der Haupt- und Mittelschulen sieben Teilleistungen erbringen müssen (drei zentrale schriftliche, je zwei schulinterne schriftliche und mündliche Prüfungen). Inwiefern diese länderintern variierenden Prüfungsverfahren als vergleichbar zu bewerten sind, muss zumindest kritisch hinterfragt werden.

Bezogen auf die Fächer der schriftlichen Prüfungen ist festzustellen, dass in allen Ländern zumindest Deutsch und Mathematik verpflichtend zentral geprüft werden sowie mit Ausnahme von Brandenburg und Thüringen (Gymnasien) auch die erste Fremdsprache. In Bayern (Realschule) werden zudem in den Fächern Physik, Betriebswirtschaftslehre/Rechnungswesen, Kunst, Werken, Haushalt und Ernährung sowie Sozialwesen (nach Wahl des Prüflings) zentrale schriftliche Prüfungen geschrieben, in Sachsen wahlweise in Biologie, Chemie oder Physik. Die zentralen Prüfungen beschränken sich also mehrheitlich auf die sogenannten ‚Kernfächer‘, die von allen Schülerinnen und Schülern verpflichtend abzulegen sind. Wahloptionen sind nur in wenigen Ländern vorhanden.

2.2 Prüfungsvorbereitung

Die bundesweit gültigen ‚Bildungsstandards der KMK für den Mittleren Schulabschluss‘ geben eine übergeordnete Zielperspektive vor, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zum Ende der Jahrgangsstufe 10 erreicht haben sollen,

und suggerieren damit vergleichbare abschlussbezogene Leistungsanforderungen. Die inhaltliche Grundlage der Prüfungen bilden jedoch die landesspezifischen Lehrpläne (bzw. Kerncurricula, Rahmenrichtlinien), die sich an den Bildungsstandards orientieren. Gleichwohl mangelt es bislang an empirischem Wissen zur tatsächlichen Ausprägung der geforderten Standardorientierung in zentralen Prüfungen. Bezogen auf die inhaltlichen Anforderungen der Abschlussprüfung legt die überwiegende Mehrheit der Länder die Inhalte der gesamten Sekundarstufe I zugrunde, und jeweils vier Länder setzen die Inhalte der Jahrgangsstufen 7 bis 10 oder ausschließlich der Jahrgangsstufe 10 als Prüfungsgrundlage voraus. Den Prüfungen im Saarland und Baden-Württemberg (Realschule) liegen die Inhalte der Klassen 9 und 10 zugrunde. Baden-Württemberg, NRW und Schleswig-Holstein geben zusätzlich sogenannte Schwerpunkthemen vor, also bestimmte Themen (z.B. Vorgabe von Pflichtlektüren im Fach Deutsch) oder Teilbereiche des Lehrplans, die verbindliche Inhalte der Abschlussprüfung darstellen. Damit müssen Absolventinnen und Absolventen in der Abschlussprüfung – je nach Land – (ausgewählte) Inhalte und Kompetenzen aus einem bis sechs Schuljahren nachweisen, was differenzielle Wirkungen auf den vorgelagerten Unterricht erwarten lässt.

2.3 Prüfungsdurchführung

Die schriftliche Prüfung findet in allen Ländern zum Ende der Jahrgangsstufe 10 zu landeseinheitlichen Terminen in den Einzelschulen statt. Für einen exemplarischen Überblick über die fachspezifischen Regelungen der Prüfungsdurchführung wird aus Platzgründen auf Tabellen 4 und 5 verwiesen.

Tab. 4: Aspekte der Prüfungsdurchführung im Fach Deutsch

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	SL	SN	ST	SH	TH					
<i>Zeitlicher Rahmen der schriftlichen Prüfung</i>																				
Bearbeitungszeit (in Minuten)	240	240	240	200	180	180	180	135	180	240	180	150	150	240	240	210	135	180	180	
zusätzliche Auswahl-, Lese- oder Vorbereitungszeit							20	30	15	10+10		15	30	20						
<i>Aufgabenauswahl (Prüfungsvorschlag)</i>																				
keine		x		x																
Auswahl aus verschiedenen Einzelaufgaben	x		x		x			x	x			x		x	x	x	x	x	x	
Pflichtteil + Auswahl aus Wahlaufgaben			x		x	x			x	x	x		x							
Anzahl der Wahlaufgaben	4	6	2		2	2	3	3	4	2	2	2	3	3	4	2	4	4	4	
<i>Auswahlmöglichkeit</i>																				
nur für Lehrkräfte																				
nur für Prüflinge	x		x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
für Lehrkräfte und Prüflinge																				

Quelle: eigene Recherche

Tab. 5: Aspekte der Prüfungsdurchführung im Fach Mathematik

	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	SL	SN	ST	SH	TH			
<i>Zeitlicher Rahmen der schriftlichen Prüfung</i>																		
Bearbeitungszeit (in Minuten)	180	240	150	150	120	160	90	135	135	240	150	120	180	240	180	135	150	150
zusätzliche Auswahl-, Lese- oder Vorbereitungszeit							20		15	15	10		20	30				
<i>Aufgabenauswahl (Prüfungsvorschlag)</i>																		
keine		x		x							x							
Auswahl aus verschiedenen Einzelaufgaben				x														
Pflichtteil + Auswahl aus Wahlaufgaben	x	x				x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x
Anzahl der Wahlaufgaben	4	4				2	4	5	4	4		2	3	4		2	2	
<i>Auswahlmöglichkeit</i>																		
nur für Lehrkräfte				x			x											
nur für Prüflinge		x				x		x	x			x	x	x		x	x	
für Lehrkräfte und Prüflinge	x														x			

Quelle: eigene Recherche

Bezüglich der Bearbeitungszeit der Prüfungen, der Anzahl an Aufgaben, aus denen ausgewählt werden muss, sowie in Bezug auf die Gestaltung der Aufgaben zeigen sich zum Teil erhebliche Unterschiede zwischen den Ländern. Die Befunde bedürfen weiterführender Forschung: So lassen z.B. die zeitlichen Unterschiede von bis zu 150 Minuten eine differenzielle Aufgabengestaltung erwarten, wobei zu prüfen wäre, ob mögliche Unterschiede eher quantitativer oder qualitativer Natur sind. In diesem Kontext erscheinen insbesondere fachdidaktische Analysen sinnvoll, um zu erfassen, ob und inwiefern die unterschiedlichen Aufgaben hinsichtlich fachspezifischer Qualitätsmerkmale (z.B. kognitivem Anforderungsniveau) vergleichbar sind, und zwar sowohl zwischen den Ländern als auch (schulformspezifisch) innerhalb der Länder.

2.4 Prüfungskorrektur

Die Erstkorrektur der schriftlichen Prüfungsarbeiten erfolgt grundsätzlich schulintern durch die Fachlehrkraft der jeweiligen Klasse und wird anschließend in bis zu zwei weiteren Korrekturinstanzen fortgeführt. Dabei ist das Korrekturverfahren in allen Ländern vollständig personalisiert; demzufolge ist jeder Korrekturinstanz der Name des Prüflings (und ggf. der Schule) bekannt. Zur Sicherung von Transparenz und Vergleichbarkeit wird das Korrekturverfahren in allen Ländern durch Erwartungshorizonte bzw. Bewertungsmuster – die jedoch auch alternative Lösungen zulassen – bestimmt. Die zentral vorgegebenen Erwartungshorizonte bedürfen gleichwohl einer differenzierten Betrachtung, insbesondere im Hinblick

auf die Frage, ob und inwieweit diese tatsächlich zur objektiven und transparenten Leistungsbeurteilung genutzt werden.

Tab. 6: Korrekturverfahren im Rahmen der Prüfungen zum Erwerb des Mittleren Schulabschlusses im bundesweiten Vergleich

<i>Korrekturverfahren</i>	BW	BY	BE	BB	HB	HH	HE	MV	NI	NW	SL	SN	ST	SH	TH
<i>Lösungs- und Bewertungsvorgaben</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Korrekturinstanzen</i>															
Erstkorrektor: Fachlehrer der einzelnen Klasse	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Zweitkorrektor															
keine Zweitkorrektur (PA-Vorsitzender entscheidet)			x												
schulinterne Fachlehrkraft	x	x	x		(x)	x	x		(x)	x	x	x	x	x	x
schulexterne Fachlehrkraft							(x)								
Drittkorrektor															
kein Drittkorrektor vorgesehen				x	x							x			
keine Drittkorrektur (PA-Vorsitzender entscheidet)	x	x	x	x			x	x	x	x			x	x	x
schulinterne Fachlehrkraft										x					
schulexterne Fachlehrkraft															
<i>Voraussetzungen für Drittkorrektur</i>															
keine Übereinstimmung zwischen Erst- und Zweitkorrektor		x	x				x	x	x	x	x		x	x	x
Abweichung zwischen Erst- und Zweitkorrektor > 1 Noten						x									
Abweichung zwischen Erst- und Zweitkorrektor > 2 Noten	x	x													

Quelle: eigene Recherche

Die mehrheitlich in den Ländern vorgesehene Zweitkorrektur erfolgt i.d.R. durch eine schulinterne Fachlehrkraft, wobei folgende Besonderheiten zu berücksichtigen sind: In Brandenburg werden in jeder Klasse von dem bzw. der Prüfungsausschussvorsitzenden (i.d.R. die Schulleitung) vier Prüfungsarbeiten zufällig ausgewählt, die von einer weiteren schulinternen Lehrkraft korrigiert werden (sogenannte Vergleichsbeurteilung). Schriftliche Prüfungsarbeiten, die vom Erstkorrektor bzw. der Erstkorrektorin mit ‚mangelhaft‘ (Hessen) oder ‚ungenügend‘ (Hessen, Mecklenburg-Vorpommern) bewertet wurden, müssen in beiden Ländern einer verbindlichen Zweitkorrektur unterzogen werden, wobei diese in Hessen auch von einer schulexternen Lehrkraft durchgeführt werden kann. Eine obligatorische schulexterne Zweitkorrektur ist nur in Baden-Württemberg (Realschule) vorgeschrieben. Prüfsysteme, in denen die Zweitkorrektur schulextern erfolgt, weisen einen anderen

Standardisierungsgrad auf als solche, in denen die Zweitkorrektur ebenfalls in der Hand der Einzelschule liegt, was differenzielle Handlungen der Lehrkräfte während des Korrekturverfahrens erwarten lässt. Berlin sieht keine Zweitkorrektur vor – hier entscheidet der bzw. die Prüfungsausschussvorsitzende über die endgültige Note.

Für den Fall einer starken Abweichung zwischen Erst- und Zweitkorrektur ist zudem in einigen Ländern eine Drittkorrektur vorgesehen.

2.5 Prüfungsergebnisse

Entscheidend für den Zugang zu weiteren schulischen und beruflichen Bildungsgängen ist die Abschlussnote des MSA. Diese errechnet sich aus dem Durchschnitt *aller* in der Abschlussklasse unterrichteten Fächer (i.d.R. das zweite Halbjahr der Klasse 10), wobei in die Berechnung sowohl die Prüfungsfächer als auch die Nichtprüfungsfächer eingehen. Die Prüfungs- und Jahresleistungen werden i.d.R. als eine Gesamtnote angegeben; sofern im Rahmen der Abschlussprüfung verschiedene Teilleistungen in einem Fach erbracht werden müssen (z.B. zentrale schriftliche und schulinterne mündliche Prüfungen), werden diese nach den Vorgaben der Länder verrechnet. Damit ist festzuhalten, dass die Bedeutung der zentralen Prüfungen für die Abschlussnote formal vergleichsweise gering ist – gleichwohl ist davon auszugehen, dass die zentralen Prüfungen möglicherweise eine ungleich höhere Wirkung auf den vorgelagerten Unterricht haben.

Berlin weist als einziges Land die Noten der Abschlussprüfungen gesondert auf dem Abschlusszeugnis aus; in allen anderen Ländern werden die Prüfungsleistungen mit den Jahresleistungen in einer Endnote für das jeweilige Fach verrechnet. Hieraus resultieren möglicherweise unterschiedliche Signalwirkungen für die Anschlussysteme. In der Mehrheit der Länder gehen die Prüfungs- und Jahresleistungen jeweils zur Hälfte in die jeweilige Endnote ein. Weichen diese beiden Teilleistungen voneinander ab, so sind länderspezifische Sonderregelungen vorgesehen. Neben dieser 50-Prozent-Regelung gewichten fünf weitere Länder die Prüfungs- und Jahresleistungen im Verhältnis 1:2, d.h., in diesen Ländern wird die Jahresleistung gegenüber der Leistung in der zentralen Abschlussprüfung stärker gewichtet.

Zum Ende des Prüfungsverfahrens müssen die Schulen ihre Ergebnisse (i.d.R. Prüfungsergebnisse und Gesamt-Abschlussnote) an die oberste Schulaufsichtsbehörde übermitteln. Sechs Länder melden den Schulen ihre Ergebnisse zumeist im Vergleich zum Landesdurchschnitt zurück. In neun Ländern werden auf Grundlage dieser Daten Landesberichte erstellt, die sich sowohl konzeptionell als auch inhaltlich erheblich zwischen den Ländern unterscheiden. Die Erfassung dieser Unterschiede und die des tatsächlichen Nutzens dieser Berichte für die Entwicklung schulischer Qualität stellen Perspektiven für zukünftige Forschungsbemühungen dar. Sieben die-

ser neun Länder stellen ihre Abschlussberichte der interessierten Öffentlichkeit zur Verfügung; Bremen und Hamburg verwenden diese hingegen ausschließlich für interne Zwecke. Eine verpflichtende Veröffentlichung einzelschulischer Prüfungsdaten ist – mit Ausnahme von Schleswig-Holstein – nicht vorgesehen; jedoch existieren in einigen Ländern Schulporträts, in die die einzelschulischen Ergebnisse freiwillig im Vergleich zum Landesdurchschnitt eingetragen werden können.

3. Zusammenfassung und Diskussion

Die Analysen weisen differenzielle Bildungswege sowie spezifische Absolventenquoten sowohl zwischen den Ländern als auch an unterschiedlichen Schulformen innerhalb einzelner Länder auf. Zudem sind bezüglich der Leistungsanforderungen Hinweise für eine Hierarchisierung formal gleicher Schulabschlüsse in Abhängigkeit von dem vergebenden Land bzw. der vergebenden Schulform zu finden, was die Befunde früherer Studien bestätigt.

Der kategoriengeleitete Vergleich der Prüfungsorganisationsstrukturen zeigt darüber hinaus insgesamt wenig Gemeinsamkeiten und zum Teil erhebliche Unterschiede bezüglich der konkreten Ausgestaltung einzelner Prüfungselemente. Die nationale Vergleichsstudie der (teil-)zentralen Prüfungsverfahren weist darauf hin, dass sich folgende Prüfungsmodalitäten als konsensfähig unter den Ländern erwiesen haben: Die schriftliche Abschlussprüfung findet am Ende der Jahrgangsstufe 10 zu einem bundeslandeinheitlichen Zeitpunkt unter Aufsicht schulinterner Lehrkräfte statt. Dabei werden in allen Ländern mindestens die Fächer Deutsch und Mathematik zentral geprüft. Die zentral gestellten Prüfungsaufgaben werden von erfahrenen Lehrkräften auf Grundlage der KMK-Bildungsstandards für den MSA sowie der curricularen Vorgaben der Länder entwickelt. Die Erstkorrektur der schriftlichen Prüfungsleistungen erfolgt schulintern durch die unterrichtende Fachlehrkraft, wobei diese zur Benotung auf zentral erstellte Erwartungshorizonte bzw. Bewertungsmuster zurückgreift.

Gleichwohl überwiegen die Unterschiede, u.a. bezüglich der Frage,

- ob in den einzelnen Ländern alle oder nur bestimmte Schulformen an den zentralen Prüfungen teilnehmen,
- ob neben den zentralen schriftlichen Prüfungen weitere schulinterne Prüfungsleistungen erbracht werden müssen (und, wenn ja, welche),
- in wie vielen Fächern Prüfungsleistungen erbracht werden müssen,
- ob die zentralen Abschlussprüfungen landeseinheitlich oder bildungsgangspezifisch gestaltet sind,
- welche jahrgangsstufenbezogenen Lehrplaninhalte Gegenstand der Prüfung sind,

- ob als Grundlage der Prüfungen die Bildungsstandards und länderspezifischen Lehrpläne mit oder ohne Berücksichtigung von Schwerpunktthemen dienen,
- welche Bearbeitungszeit (und ggf. Auswahl- und Vorbereitungszeit) für die fächer-spezifischen Prüfungsleistungen vorgesehen ist,
- welche Möglichkeiten der Aufgabenauswahl für welche Personengruppen bestehen,
- wie die Erwartungshorizonte und Bewertungsvorgaben ausgestaltet sind,
- ob eine Zweitkorrektur vorgesehen ist und aus welcher Personengruppe die Zweitkorrektoren und -korrektorinnen stammen (schulintern oder -extern),
- ob und ggf. unter welchen Voraussetzungen ein Drittkorrektor bzw. eine Drittkorrektorin hinzugezogen wird,
- welchen Anteil die zentralen Prüfungselemente an der Abschlussnote ausmachen,
- ob die Schulen eine Ergebnismeldung erhalten und
- inwiefern einzelschulische Prüfungsergebnisse der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden.

In der Zusammenschau lassen sich keine klaren Ländertypen identifizieren; der direkte Vergleich offenbart eine erhebliche Varianz zwischen den 15 Ländern. Darüber hinaus zeigen sich in den drei Ländern, die schulformspezifische Prüfungsverfahren vorsehen, länderinterne Unterschiede. Inwiefern die intendierte Zielsetzung einer vergleichbaren Abschlussvergabe damit erreicht wird, muss vor dem Hintergrund dieser Befunde zumindest kritisch hinterfragt werden; die angenommene Vergleichbarkeit dieses Abschlusszertifikates zwischen den Ländern sowie dessen Gleichwertigkeit mit Blick auf die unterschiedlichen Schulformen innerhalb der Länder erscheint vielmehr diskussionsbedürftig, auch mit Blick auf die gerechte Verteilung schulischer Zertifikate und die damit verbundenen Teilhabechancen an weiteren beruflichen und gesellschaftlichen Positionen (vgl. Berkemeyer/Bos/Manitius 2012).

4. Ausblick

Die hier dokumentierten systemischen Rahmenbedingungen des MSA lassen unterschiedliche Folgen für schulische und unterrichtliche Prozesse und Ergebnisse erwarten (vgl. Klein/van Ackeren 2012; Maag Merki 2012); empirisches Wissen liegt diesbezüglich jedoch bislang kaum vor. Weiterführende Forschungsbemühungen sollten sich u.a. auf die institutionellen Wirkungen zentraler Abschlussprüfungsverfahren zum Erwerb des MSA konzentrieren – z.B. im Hinblick auf Kooperationsbemühungen im Lehrerkollegium bzw. zwischen Einzelschulen oder auf die schulische Nutzung der Prüfungsergebnisse. Zudem sollten Facetten erfasst werden, die prägend für die Sekundarstufe I sind (z.B. Maßnahmen zur Vermeidung zu hoher Quoten von Schülerinnen und Schülern ohne Schulabschluss oder für einen erfolgreichen Übergang in die Ausbildung). Insgesamt ist anzunehmen, dass sich die deutlichsten Wirkungen des Prüfungsverfahrens auf der Ebene des Unterrichts entfalten. Mögliche

Effekte könnten z.B. eine vergleichsweise geringere Schülerorientierung, eine tendenzielle thematische Engführung hinsichtlich der prüfungsrelevanten Themengebiete oder unterschiedliche Ausprägungen des Testcoachings sein. Auf der Individualebene fehlen darüber hinaus insbesondere Analysen zur Wahrnehmung der Prüfungen und der mit ihnen verbundenen Anforderungen sowie des Belastungserlebens (z.B. Leistungsdruck, Prüfungsangst etc.). Nicht zuletzt gilt es auch zu prüfen, ob und inwiefern entsprechende Befunde anschlussfähig an die bereits vorliegenden Arbeiten für den Sekundarbereich II (s.o.) sind.

Die skizzierten Forschungsperspektiven machen deutlich, dass viele themenbezogene Fragen mit Blick auf den MSA noch unbeantwortet sind und weiterführender, insbesondere auch fachspezifischer Analysen bedürfen, um die bislang primär normativen Diskurse wissenschaftlich fundieren zu können. Dies betrifft neben der grundsätzlichen Frage nach der Vergleichbarkeit schulischer Zertifikate vor dem Hintergrund der zunehmenden Entkopplung von Schulabschlüssen und Schulformen und dem Beitrag zentraler Prüfungsverfahren für die Entwicklung der Qualität schulischer Bildung letztlich auch den Wert dieser Abschlussprüfung.

Literatur

- Ackeren, I. van/Block, R./Klein, E.D./Kühn, S.M. (2012): The Impact of State-wide Exit Exams in Germany: A Descriptive Case Study. In: *Education Policy Analysis Archives* 20, H. 8, S. 1-30.
- Baumert, J./Watermann, R. (2000): Institutionelle und regionale Variabilität und die Sicherung gemeinsamer Standards in der gymnasialen Oberstufe. In: Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (Hrsg.): *TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn*. Opladen: Leske + Budrich, S. 317-372.
- Berkemeyer, N./Bos, W./Manitius, V. (2012): *Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bishop, J.H. (1999): Are National Exit Examinations Important for Educational Efficiency? In: *Swedish Economic Policy Review* 6, H. 2, S. 349-398.
- Blossfeld, H.-P./Bos, W./Lenzen, D./Müller-Bölling, D./Oelkers, J./Prenzel, M./Wößmann, L. (2007): *Bildungsgerechtigkeit. Jahrgutachten 2007*. Wiesbaden: VS.
- Bos, W./Eickelmann, B./Kahnert, J./Lorenz, R. (2011): Mehr Gerechtigkeit durch Zentralabitur? Analysen einer Lehrerbefragung in NRW. In: *Schulmanagement* 42, H. 6, S. 24-26.
- Büchel, F./Jürges, H./Schneider, K. (2003): Die Auswirkungen zentraler Abschlussprüfungen auf die Schulleistungen – Quasi-experimentelle Befunde aus der deutschen TIMSS-Stichprobe. In: *DIW Berlin* 72, H. 2, S. 238-251.
- Klein, E.D./Ackeren, I. van (2012): Challenges and Problems for Research in the Field of Statewide Exams. A Stock Taking of Differing Procedures and Standardization Levels. In: *Studies in Educational Evaluation* 37, H. 4, S. 180-188.
- Klein, E.D./Kühn, S.M./Ackeren, I. van/Block, R. (2009): Wie zentral sind zentrale Prüfungen? Zentrale Abschlussprüfungen am Ende der Sekundarstufe II im nationalen und internationalen Vergleich. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 55, H. 4, S. 596-621.

- Klemm, K. (2004): Strukturfragen und kein Ende. In: Holtappels, H.G./Klemm, K./Pfeiffer, H./Rolff, H.-G./Schulz-Zander, R. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Band 13. Weinheim/München: Juventa, S. 83-96.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011): Vereinbarung über die Schularten und Bildungsgänge im Sekundarbereich I. Berlin: KMK.
- Köller, O./Baumert, J./Cortina, K.S./Trautwein, U./Watermann, R. (2004): Öffnung von Bildungswegen in der Sekundarstufe II und die Wahrung von Standards. In: Zeitschrift für Pädagogik 50, H. 5, S. 679-700.
- Kühn, S.M. (2010): Steuerung und Innovation durch Abschlussprüfungen? Wiesbaden: VS.
- Kühn, S.M./Ackeren, I. van/Block, R./Klein, E.D. (2009): Zentrale Abiturprüfungen. Zur Heterogenität der Prüfungsverfahren in Deutschland. In: Schulverwaltung, Ausgabe Hessen und Rheinland-Pfalz 14, H. 10, S. 281-285.
- Lehner, F./Neumann, S./Rolff, K. (2009): Nachwuchsprobleme im Handwerk. Eine Studie im nördlichen Ruhrgebiet. In: Forschung aktuell 2, H. 1, S. 2-9.
- Maag Merki, K. (Hrsg.) (2012): Zentralabitur. Die längsschnittliche Analyse der Wirkungen der Einführung zentraler Abiturprüfungen in Deutschland. Wiesbaden: VS.
- Neumann, M./Nagy, G./Trautwein, U./Lüdtke, O. (2009): Vergleichbarkeit von Abiturleistungen. Leistungs- und Bewertungsunterschiede zwischen Hamburger und Baden-Württemberger Abiturienten und die Rolle zentraler Abiturprüfungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 12, H. 4, S. 691-714.
- Schuchart, C. (2007): Schulabschluss und Ausbildungsberuf. Zur Bedeutung der schulartbezogenen Bildungsbiografie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 10, H. 3, S. 381-398.
- Trautwein, U./Neumann, M./Nagy, G./Lüdtke, O./Maag Merki, K. (Hrsg.) (2010): Schulleistung von Abiturienten. Die neu geordnete gymnasiale Oberstufe auf dem Prüfstand. Wiesbaden: VS.
- Wößmann, L. (2008): Zentrale Abschlussprüfungen und Schülerleistungen. Individualanalysen anhand von vier internationalen Tests. In: Zeitschrift für Pädagogik 54, H. 6, S. 810-826.

Svenja Mareike Kühn, Dr., geb. 1983, wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Bildungsforschung, Arbeitseinheit Bildungssystem- und Schulentwicklungsforschung, am Institut für Pädagogik der Universität Duisburg-Essen.

Anschrift: Berliner Platz 6-8, 45117 Essen
E-Mail: svenja.kuehn@uni-due.de

Martin Rothland

Die Wirkung des Sabbatjahrs auf das arbeitsbezogene Bewältigungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern

Zusammenfassung

Mit dem Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer werden spezifische Wirkungserwartungen verbunden, die es als etablierte, aber in der Forschung nur selten beachtete Interventions- und Präventionsmaßnahme erscheinen lassen. Im Rahmen einer Längsschnittstudie mit drei Erhebungszeitpunkten vor, während und nach dem Sabbatjahr wird die Wirkung der langfristigen Unterbrechung der Berufstätigkeit auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben (AVEM) auf der Basis einer Stichprobe von 126 Lehrkräften überprüft. Im Ergebnis zeigen sich auf der Ebene der einzelnen Dimensionen des AVEM Veränderungen vor allem im Bereich der Faktoren des Arbeitsengagements. Auf Clusterebene können Veränderungen im Sinne einer Verbesserung aufgrund der Verringerung des Risikomusters B beobachtet werden. Veränderungen hin zum wünschenswerten Muster G sind hingegen selten oder kommen gar nicht vor. Bezogen auf die Verteilung der einzelnen Muster ist jedoch keine der identifizierten Musterveränderungen statistisch signifikant.

Schlüsselwörter: Sabbatjahr, Lehrkräfte, arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster, Intervention, Lehrerbelastung

The Effects of the Sabbatical on Teachers' Job-Related Coping Behavior

Summary

By sabbaticals for teachers specific effects are expected, which make it seem as an established, but in the research rarely noticed intervention and prevention measure. In a longitudinal study with three occasions before, during and after the leave, the effect of long-term career breaks on work-related behavior and experience patterns (AVEM) will be reviewed on the basis of a sample of 126 teachers. The results show changes at the level of individual dimensions of AVEM especially in the area of the factors of work engagement. At the cluster level, changes in the terms of an improvement due to the reduction in the risk pattern B were observed. Changes towards the desirable pattern G are rare

or even non-existent. Based on the distribution of the work-related behavior and experience patterns, however, none of the identified changes are statistically significant.

Keywords: sabbatical leave, teaching profession, work-related behavior and experience patterns, intervention, teacher stress

1. Das Sabbatjahr für Lehrkräfte

Mit dem Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer verbinden sich spezifische Zweck- und Zielbestimmungen bzw. Wirkungserwartungen. Während zunächst die beschäftigungswirksame Arbeitsumverteilung in Zeiten der Lehrerarbeitslosigkeit in den 1980er-Jahren als Motiv für die Einführung dominierte, standen schließlich die Erholung und damit die Erhaltung bzw. Wiederherstellung des individuellen Arbeitskraftpotentials der Lehrerinnen und Lehrer als primäre Begründungskomponenten im Vordergrund (vgl. Radtke/Schweins 1986; Ruschhaupt-Husemann/Starr 1987). Aspekte der beruflichen Fort- und Weiterbildung traten dagegen ebenfalls in den Hintergrund. Mit dem längerfristigen Berufsausstieg werden somit in erster Linie die Erholung und Belastungsreduktion, die Regeneration sowie die Ressourcenstärkung angesichts hoher berufsbedingter Beanspruchungen in der Lehrertätigkeit verbunden (vgl. Rothland 2009; 2011a), und das Potenzial des Sabbatjahrs als Präventions- und Interventionsmöglichkeit im Lehrerberuf wird betont (vgl. Rudow 1994; Schönwälder u.a. 2003).¹

Während die Wirkung kurz- und mittelfristiger Unterbrechungen der Berufstätigkeit etwa durch Wochenenden oder den Jahresurlaub intensiver beforscht wurde (vgl. Eden 2001; Etzion 2003), sind die Effekte langfristiger Erholungsphasen im Rahmen des Sabbatjahrs nur selten untersucht worden. Im deutschsprachigen Raum finden sich die qualitativen Interviewstudien von Siemers (2005) und Hoos (2009) sowie die Studie von Deller (2004). In den beiden erstgenannten Untersuchungen zeigen die Motive der Lehrkräfte zur Inanspruchnahme eines Sabbatjahrs entsprechend der skizzierten Programmatik Bezüge zu den Anforderungen und Beanspruchungen der

1 Unter den mit Blick auf den Lehrerberuf diskutierten Präventions- und Interventionsmaßnahmen (vgl. Lehr 2011) wäre das Sabbatjahr unter den personenbezogenen Maßnahmen der Verhaltensprävention und -intervention zu verorten, wobei es das Ziel wäre, entweder durch eine langfristige Auszeit vom Beruf einem erhöhten Beanspruchungserleben nebst Folgen vorzubeugen oder aber im Sinne der Intervention Lehrkräften, die bereits bspw. Symptome des sogenannten Burnout-Syndroms zeigen bzw. generell in hohem Maße beruflichen Stress empfinden, durch die Unterbrechung der Beanspruchungssituation die Möglichkeit zur Regeneration und zu einem Neustart mit gesammelten Kräften zu geben. Im Gegensatz zu erprobten Trainingskonzepten im Rahmen der Prävention und Intervention (vgl. ebd., S. 784f.) konzentriert sich das Sabbatical zunächst einmal auf die Unterbrechung der Berufstätigkeit selbst und die erhofften daraus folgenden Wirkungen, während die bestehenden deutlich kürzeren personenbezogenen Präventions- und Interventionsangebote auf die gezielte Bearbeitung berufs- und personenbezogener Problembereiche abzielen und u.a. Copingstrategien zu vermitteln suchen.

Berufstätigkeit. Die Nutzung des Sabbaticals wird infolgedessen als Reaktion auf die Beanspruchungssituation gedeutet. Ob und wie die erwarteten bzw. bildungspolitisch proklamierten Wirkungen (vgl. Mlodzian 1997) tatsächlich eintreten, konnte in diesen Studien indes nicht empirisch erfasst werden.

Echte Längsschnittstudien zur Überprüfung der Wirkung wurden bislang allein von Gaziel (1995) und Davidson u.a. (2010) vorgelegt. Gaziel konnte auf der Grundlage einer Befragung von $n = 269$ israelischen Lehrkräften vor und nach dem Sabbatical zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer nach dem Sabbatjahr eine größere berufliche Leistungsfähigkeit wahrnehmen bzw. ein größeres Vertrauen in ihre professionellen Fähigkeiten aufweisen. Das Gefühl, ausgebrannt zu sein, ist zurückgegangen, und ebenso hat sich der Wunsch, den Beruf zu wechseln, verringert. Zurückgeführt werden die identifizierten Effekte auf die gewonnenen beruflichen Kompetenzen infolge des für israelische Lehrkräfte verpflichtenden Sabbatical-Fortbildungsprogramms.

Die bislang bedeutendste Untersuchung zur Wirkung des Sabbatjahrs haben Davidson u.a. (2010) vorgelegt, in der 129 Hochschullehrer vor, während und nach dem Sabbatjahr befragt wurden. Im Ergebnis konnte gezeigt werden, dass die Ausprägung der individuellen Ressourcen im Sabbatical ansteigt, dann jedoch infolge des Wiedereinstiegs in die Berufstätigkeit sinkt und sich an das Niveau der Ausprägung vor dem Sabbatjahr angleicht. Das Stresserleben nimmt im Sabbatjahr ab, steigt dann jedoch nach der Rückkehr in den Berufsalltag wieder an. Die ebenfalls erfassten Burnout-Werte steigen nach einem deutlichen Absinken ebenso wieder auf das Ausgangsniveau wie die Werte der generellen Lebenszufriedenheit. Davidson u.a. (2010) kommen zu dem Schluss, dass ein Sabbatjahr positiv das individuelle Wohlbefinden beeinflusst. Der identifizierte Effekt konzentriert sich aber auf die Freistellungsphase selbst, während sich nach der Rückkehr in den Beruf die Werte der erfassten befindensrelevanten Variablen des Posttests den Prätestwerten wieder weitgehend angleichen.

2. Bewältigungsverhalten von Lehrkräften

Da im Folgenden die Wirkung des Sabbatjahrs auf das Bewältigungsverhalten von Lehrerinnen und Lehrern überprüft wird, folgt an dieser Stelle zunächst ein Überblick zu den hier relevanten Befunden. In der deutschsprachigen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf sind in den letzten Jahren die Befunde der Potsdamer Lehrerstudie bedeutsam (vgl. Schaarschmidt 2005a; Schaarschmidt/Kieschke 2007a). Auf der Basis zweier umfangreicher Gelegenheitsstichproben (2000-2003: $n = 7.693$ deutsche Lehrkräfte; 2004-2006: $n = 7.846$ deutsche Lehrkräfte) identifizieren Schaarschmidt und Mitarbeiter unter Verwendung des persönlichkeitsdiagnostischen

Instrumentariums zur Erfassung personaler berufsbezogener Merkmalskonstellationen, des AVEM (Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster; vgl. Schaarschmidt/Fischer 2008), eine prekäre Verteilung von vier unterscheidbaren arbeitsbezogenen Verhaltensstilen im Lehrerberuf. Erhoben werden mit dem AVEM nicht einzelne Merkmale der Lehrkräfte, sondern das intraindividuelle Zusammenspiel von elf Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, die ihrerseits zu drei Merkmalen (Sekundärfaktoren) zusammengefasst werden können: (1.) dem persönlichen Arbeitsengagement, (2.) der Widerstandsfähigkeit und dem Bewältigungsverhalten sowie (3.) den berufsbegleitenden Emotionen. Das Inventar ermöglicht die Zuordnung der Probanden zu vier Typen, sogenannten Verhaltens- und Erlebensmustern. Im Vordergrund der Arbeiten von Schaarschmidt und Mitarbeitern steht die Identifikation riskanter arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensmuster, die auf ein hohes Beanspruchungserleben und psychische sowie physische Gefährdungen der einzelnen Personen hinweisen.

Im Ergebnis beider Erhebungen ist der Anteil der Risikomuster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens bei den erfassten Lehrerinnen und Lehrern – im Vergleich mit ausgewählten weiteren Berufsgruppen – besonders hoch: 28,7 Prozent der Lehrkräfte sind in der ersten Erhebung dem Risikomuster B (in Anlehnung an das Burnout-Syndrom) zuzuordnen (2004-2006: 29,3 Prozent) und 30,7 Prozent dem Risikomuster A (Typ A-Verhaltenskonzept) (2004-2006: 33 Prozent). Kennzeichnend für Lehrkräfte des Risikomusters B sind ein permanentes Überforderungserleben, eine verringerte Widerstandsfähigkeit und Erschöpfung sowie eine hohe Resignationstendenz, während die offensive Problembewältigung und die innere Ausgeglichenheit besonders gering ausgeprägt sind. Personen, die dem Risikomuster A zuzuordnen sind, zeichnen sich durch hohe Anstrengungen in ihrem bzw. für ihren Beruf aus, ohne dass zusammen mit dem überhöhten Engagement positive Emotionen auftreten (vgl. Schaarschmidt 2005b, S. 30ff.; Schaarschmidt/Kieschke 2007b, S. 27ff.).

Anders verhält es sich dagegen bei den Mustern G (Gesund) und S (Schonung). Muster G zeichnet sich durch ein hohes berufliches Engagement bei gleichzeitig ausgeprägter Widerstandsfähigkeit gegenüber Belastungen und einem insgesamt positiven Lebensgefühl aus, während das Muster S durch ein geringes Engagement und eine hohe Distanzierungsfähigkeit zu charakterisieren ist. 23,3 Prozent der befragten Lehrkräfte sind dem Muster S zuzuordnen (2004-2006: 21,8 Prozent) und lediglich 17,3 Prozent (2004-2006: 15,9 Prozent) dem Muster G.

Das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben wurden im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie nicht nur querschnittlich, sondern auch im Längsschnitt mit zwei Messzeitpunkten ohne Intervention u.a. auf der Basis einer Stichprobe von $n = 134$ Lehrkräften überprüft (vgl. Kieschke 2003, S. 211-297). Im Ergebnis erweisen sich auf Skalen-, aber auch auf Clusterebene die AVEM-Parameter als recht stabi-

le Persönlichkeitszüge. So sind auf der Merkmalsebene im Vergleich der Mittelwerte die Veränderungen im Längsschnitt minimal. Auf Clusterebene können 64,2 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer zum zweiten Messzeitpunkt wieder dem Muster zugeordnet werden, dem sie bereits zum ersten Messzeitpunkt angehörten. Gleichwohl sind trotz vorherrschender Typstabilität Musterwechsel nicht ausgeschlossen. Bedeutsam sind in der genannten Längsschnittuntersuchung die Wechsel von G nach A, S nach B und A nach B (vgl. Kieschke 2003; 2005). Veränderungen hin zum Muster G kommen im Zeitverlauf kaum vor. Insgesamt verändern sich die AVEM-Clusterbesetzungen im Längsschnitt von drei Jahren zugunsten des Risikomusters B, das ausgehend von 25 Prozent zum ersten Messzeitpunkt auf 33 Prozent zum zweiten Messzeitpunkt ansteigt, während das Risikomuster A von 31 Prozent auf 25 Prozent sinkt.

3. Fragestellung

Zusammengefasst konnte im Ergebnis der Potsdamer Lehrerstudie ein hoher Anteil von Lehrerinnen und Lehrern innerhalb der berücksichtigten Stichproben mit gesundheitsrelevanten, riskanten arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensweisen bzw. einem insgesamt ungünstigen Bewältigungsverhalten identifiziert werden. Zudem zeigte sich, dass die Musterzugehörigkeit über einen Zeitraum von drei Jahren eher stabil ist. Vor dem Hintergrund dieser Befunde und der betonten Notwendigkeit unterschiedlicher Maßnahmen angesichts des prekären hohen Anteils der Risikomuster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens im Lehrerberuf wird im Folgenden empirisch überprüft, ob und wie das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer als etablierte, aber nur wenig beachtete Interventionsmöglichkeit auf das Bewältigungsverhalten der Lehrerinnen und Lehrer Einfluss nimmt.

Angenommen wird vor dem Hintergrund der Befunde der Erholungsforschung (*respite-research*; vgl. Eden 2001; Wieland-Eckelmann u.a. 1994) sowie der Ergebnisse längsschnittlicher Untersuchungen zum Sabbatjahr (vgl. Gaziel 1995; Davidson u.a. 2010), dass (1.) aufgrund der langfristigen Unterbrechung der Berufstätigkeit und der damit einhergehenden langandauernden Erholungsphase die arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensweisen positiv beeinflusst werden. Allerdings dürfen (2.) die Veränderungen im Zuge des Sabbaticals zum einen angesichts der hohen Stabilität des Bewältigungsverhaltens auf Skalenebene wie auch auf der Ebene der vier Muster moderat ausfallen. Diese Erwartung kann zum anderen damit begründet werden, dass eine gezielte Bearbeitung der individuellen motivationalen Einstellungen (Arbeitsengagement), der Widerstandsfähigkeit sowie der berufsrelevanten Emotionen in Form von Fort- und Weiterbildungen nicht obligatorischer Bestandteil des Sabbatjahrs ist und die Nutzer und Nutzerinnen die Bearbeitung individueller berufsrelevanter Ressourcen und Kompetenzen faktisch nicht zum zentralen

Bestandteil ihrer Sabbatjahrgestaltung machen (vgl. Rothland 2010). Die Fähigkeiten, Probleme offensiv zu bewältigen, das eigene Perfektionsstreben zu kontrollieren oder aber bei Misserfolgen nicht gleich zu resignieren, können jedoch letztlich nicht allein durch eine langandauernde Freistellung vom Beruf und ausgedehnte Reisen nachhaltig beeinflusst werden.

Schließlich wird (3.) erwartet, dass sich identifizierbare Effekte auf die Freistellungsphase beschränken und im Prä-Postvergleich auf Skalen- wie auf Clusterebene die Mittelwerte der einzelnen Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens wie die Musterverteilungen nach dem Wiedereinstieg in den Beruf der Ausgangslage vor dem Sabbatjahr wieder angleichen (vgl. Davidson u.a. 2010), da ohne eine gezielte Bearbeitung des individuellen Bewältigungsverhaltens und allgemein berufsbezogener Kompetenzen keine nachhaltige Wirkung zu erwarten ist (vgl. Westman/Eden 1997). Zudem stehen die Sabbatjahr-Lehrkräfte nach der Freistellung vom Beruf wieder ähnlichen Bedingungen der Berufstätigkeit und Beanspruchungen gegenüber wie zuvor, die ohne systematische Intervention über die Unterbrechung hinaus ähnliche Reaktions- bzw. Bewältigungsverhaltensweisen hervorrufen dürften wie vor dem Sabbatjahr.

4. Methode

4.1 Stichprobe

Die Stichprobe des hier zugrunde liegenden Forschungsprojekts, das über den Zeitraum von drei Jahren (2009 bis 2011) von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde (Az: RO 3826/1-1), bilden Lehrerinnen und Lehrer, die im Sommer 2009 ihre Freistellungsphase antraten und die mit Beginn des Schuljahrs 2010/2011 wieder in den Schuldienst zurückkehrten. Die erste Befragung fand im Januar 2009, also knapp ein halbes Jahr vor Antritt der Freistellungsphase, statt. Die zweite Erhebung erfolgte im Juli 2010 kurz vor dem Ende der Freistellungsphase, und die abschließende dritte Befragung wurde im Februar 2011 und damit ein halbes Jahr nach der Freistellungsphase durchgeführt.

Um die Lehrkräfte, die im Rahmen ihres Sabbaticals die Freistellungsphase im Sommer 2009 antraten, für das Forschungsprojekt zu gewinnen, wurden mit Unterstützung des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, der Behörde für Schule und Berufsbildung der Hansestadt Hamburg und der Landesschulbehörde Lüneburg des Landes Niedersachsen im Januar 2009 insgesamt $n = 326$ Fragebögen zur Weiterleitung an die jeweiligen Behörden versandt. Die darauffolgenden Befragungen 2010 und 2011 erfolgten postalisch im direkten Kontakt mit den Lehrerinnen und Lehrern. In Nordrhein-Westfalen konnten mithilfe

des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen alle 460 Lehrerinnen und Lehrer, die im Sommer 2009 die Freistellungsphase im Rahmen des Sabbatjahrs antraten, um ihre Mitarbeit an der Untersuchung gebeten werden. Von diesen nahmen $n = 187$ zum ersten Messzeitpunkt teil, was einem Rücklauf von 40,6 Prozent entspricht. Bezogen auf die weiteren beiden Länder liegen keine Informationen zur hier relevanten Grundgesamtheit vor; die im Folgenden präsentierten Befunde können keine Repräsentativität beanspruchen.

Die Stichprobe zum ersten Messzeitpunkt umfasst $n = 241$ Lehrpersonen (73,4 Prozent weiblich). Das durchschnittliche Alter der Sabbatical-Lehrkräfte, die gemittelt seit 20 Jahren im Schuldienst sind (Min. = 3, Max. = 40), betrug 49 Jahre (Min. = 30, Max. = 62). Für den zweiten Messzeitpunkt liegen Daten von $n = 212$ (70,8 Prozent weiblich) und für den dritten Messzeitpunkt die Daten von $n = 184$ Lehrkräften (70,7 Prozent weiblich) vor. Der Längsschnittauswertung liegt eine Stichprobe von $n = 126$ Lehrkräften (71,4 Prozent weiblich) zugrunde, für die vollständige Datensätze zu allen drei Messzeitpunkten zur Verfügung stehen. Sie sind im Durchschnitt 49 Jahre alt (Min. = 31, Max. = 61) und seit 20 Jahren im Schuldienst (Min. = 4, Max. = 38).

Ausgehend von den $n = 241$ Erstbefragungsteilnehmern und -teilnehmerinnen ist die Ausfallquote mit 47,7 Prozent hoch, aber nicht ungewöhnlich. Die Ergebnisse einer Dropout-Analyse zeigen, dass sich die Lehrkräfte, für die Daten zu allen drei Messzeitpunkten vorliegen, bezogen auf die Merkmale Alter ($t(198) = 1.03, p = .30$), Dienstjahre ($t(226) = .68, p = .49$) und die Verteilung der Geschlechter ($\chi^2(1) = .02, p = .87$) nicht signifikant von den Lehrerinnen und Lehrern unterscheiden, die ausschließlich an der ersten Erhebung teilgenommen haben. Signifikante Unterschiede zwischen den beiden Gruppen finden sich ebenfalls nicht in der Einschätzung der Gesundheit und beruflichen Leistungsfähigkeit (beide $t(235) < .84, n.s.$). Schließlich unterscheiden sich auch die Verteilungen der Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens nicht signifikant ($\chi^2(3) = 2.24, p = .52$).

4.2 Variablen

Erfasst werden mit der 44 Items umfassenden Kurzform des AVEM-Inventars (vgl. Schaarschmidt/Fischer 2008) individualtypische Stile der Auseinandersetzung mit den berufsspezifischen Aufgaben und Anforderungen. Wie bereits beschrieben, können elf Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebens unterschieden werden (siehe Tabelle 1). Anschließend kann auf der Basis der elf Skalen für die Lehrkräfte der Grad der Passung zwischen dem Individualprofil und vier mittels Clusteranalysen gewonnenen Referenzprofilen bestimmt werden. Die Berechnung dieser Profilübereinstimmung erfolgt auf der Basis der Diskriminanzfunktionen, die bei der Trennung der Cluster ermittelt wurden. Im Ergebnis weist die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte nicht ausschließlich eine Übereinstimmung mit einem

Muster auf. Die Musterzuordnung erfolgte daher auf der Basis der tendenziellen Musterausprägung (vgl. ebd., S. 16): ein Muster > 50 Prozent und ≤ 80 Prozent, kein zweites Muster > 30 Prozent. Im Ergebnis können für alle drei Messzeitpunkte auf Clusterebene 93 Fälle im Rahmen der folgenden Auswertungen berücksichtigt werden, für die eine entsprechende Musterzuordnung vorgenommen wurde.

5. Ergebnisse

Zunächst werden die einzelnen Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens im Vergleich vor, während und nach dem Sabbatjahr betrachtet (vgl. Tabelle 1). In Übereinstimmung mit den Befunden des Längsschnitts im Rahmen der Potsdamer Lehrerstudie sowie weiterer längsschnittlicher Betrachtungen zu den Dimensionen arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens (vgl. Kieschke/Schaarschmidt 2003) zeigt sich auch in der Stichprobe der Sabbatjahr-Lehrkräfte, dass die Korrelationen der Skalen im Vergleich der Messzeitpunkte 1 und 2 ($.60 \leq r \leq .78$), der Messzeitpunkte 1 und 3 ($.60 \leq r \leq .77$) und der Messzeitpunkte 2 und 3 ($.65 \leq r \leq .80$) hoch sind. Die hohe Stabilität verweist darauf, dass die Lehrkräfte ihre relative Stichprobenposition über die drei Messungen hinweg weitgehend beibehalten.

Tab. 1: Psychometrische Kennwerte der AVEM-Dimensionen im Längsschnitt

Skala	Messzeitpunkt 1 Januar 2009			Messzeitpunkt 2 Juli 2010			Messzeitpunkt 3 Februar 2011			Stabilität		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	<i>M</i>	<i>SD</i>	α	$r_{1,2}^*$	$r_{1,3}^*$	$r_{2,3}^*$
BA	9.15	3.93	.76	7.57	2.92	.83	8.39	3.31	.82	.61	.62	.68
BE	9.79	3.14	.68	9.76	2.86	.71	9.64	2.98	.75	.62	.60	.69
VB	11.97	3.98	.86	11.50	3.73	.86	11.36	3.55	.85	.70	.72	.69
PS	13.39	3.37	.84	12.98	3.25	.84	12.82	3.38	.87	.78	.77	.80
DF	11.71	3.83	.86	12.65	3.57	.88	12.43	3.94	.90	.65	.70	.73
RT	10.99	3.46	.81	10.47	3.23	.83	10.60	3.07	.82	.71	.66	.67
OP	12.15	2.95	.74	12.20	2.67	.80	12.09	2.71	.81	.60	.64	.65
IR	12.81	3.42	.76	13.10	3.04	.76	12.88	3.21	.83	.69	.72	.75
EE	15.37	3.19	.81	15.38	2.38	.79	15.36	2.78	.75	.69	.69	.74
LZ	16.12	2.72	.87	16.69	2.42	.87	16.50	2.52	.88	.72	.62	.80
SU	16.72	3.23	.78	16.74	3.05	.86	16.72	3.25	.88	.77	.70	.73

BA = Subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit. BE = Beruflicher Ehrgeiz. VB = Verausgabungsbereitschaft. PS = Perfektionsstreben. DF = Distanzierungsfähigkeit. RT = Resignationstendenz (bei Misserfolgen). OP = Offensive Problembewältigung. IR = Innere Ruhe/Ausgeglichenheit. EE = Erfolgserleben im Beruf. LZ = Lebenszufriedenheit. SU = Erleben sozialer Unterstützung. Maximal erreichbarer Rohwert pro Skala: $RW_{\max} = 20$. α = Interne Konsistenzen nach Cronbach. * $p < .01$

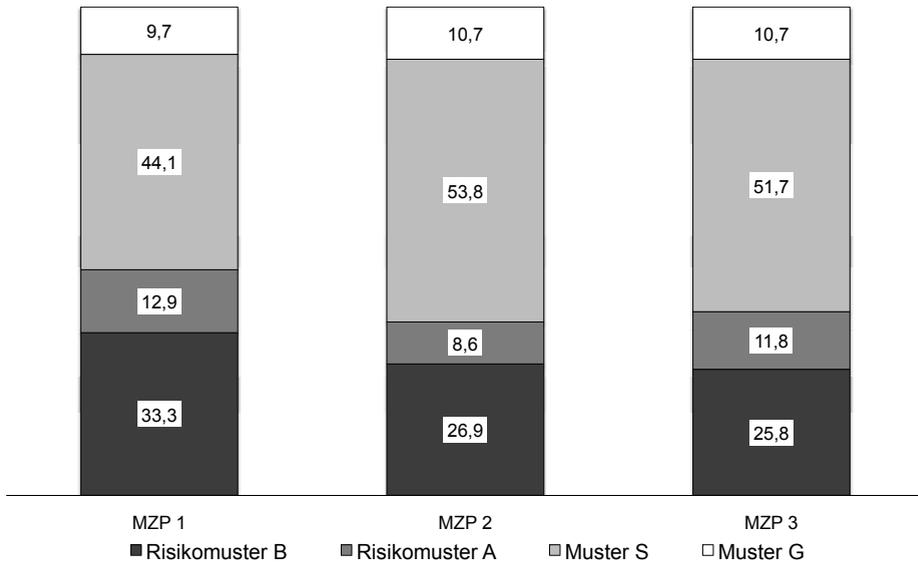
Quelle: eigene Berechnungen

Die Ausprägungen der einzelnen Dimensionen unterscheiden sich im Vergleich der drei Messzeitpunkte lediglich in vier Bereichen im Ergebnis der Varianzanalysen mit Messwiederholung unter Voraussetzung der Erfüllung der Zirkularitätsannahme wie auch nach der Korrektur der Freiheitsgrade nach Box statistisch signifikant voneinander: Die *subjektive Bedeutsamkeit der Arbeit* (BA) nimmt in der Freistellungsphase deutlich ab, während sie ein halbes Jahr nach dem Sabbatjahr wieder ansteigt, das Ausgangsniveau des ersten Messzeitpunktes ein halbes Jahr vor dem Sabbatjahr jedoch nicht erreicht ($F(2, 242) = 17.27, p < .001, \eta^2 = .12$). Im Post Hoc Vergleich unterscheiden sich die Mittelwerte der Messzeitpunkte 1 und 2 hoch signifikant, die Mittelwerte der Messzeitpunkte 2 und 3 signifikant und zuletzt die Mittelwerte im Prä-Postvergleich schwach signifikant voneinander (Signifikanzniveau hier wie im Folgenden erreicht nach Bonferroni-Korrektur).

Das *Perfektionsstreben* (PS) nimmt über die drei Messzeitpunkten hinweg ab ($F(2, 242) = 4.45, p < .001, \eta^2 = .03$), wobei sich lediglich die Mittelwerte der Messzeitpunkte 1 und 3 im Post Hoc Vergleich schwach signifikant voneinander unterscheiden. Die *Distanzierungsfähigkeit* (DF) nimmt in der Freistellungsphase zu und ein halbes Jahr nach dem Wiedereinstieg in die Unterrichtstätigkeit lediglich geringfügig ab ($F(2, 242) = 6.74, p < .01, \eta^2 = .05$). Hier unterscheiden sich die Mittelwerte der Messzeitpunkte 1 und 2 signifikant und die der Messzeitpunkte 2 und 3 schwach signifikant.

Drei der fünf Faktoren arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens, die zum Sekundärfaktor *Arbeitsengagement* zusammengefasst werden können, verändern sich damit im Verlauf des Lehrersabbatjahrs statistisch signifikant. Dagegen weisen die Lehrerinnen und Lehrer keine signifikanten Veränderungen in den drei Bereichen auf, die zu dem Sekundärfaktor *persönliche Widerstandsfähigkeit und Bewältigungsverhalten* zusammengefasst werden können. Die Ausprägungen der verbleibenden drei Skalen, die dem Sekundärfaktor *Emotionen und Lebensgefühl* zugrunde liegen, unterscheiden sich in einem Fall signifikant: Die generelle Lebenszufriedenheit steigt in der Freistellungsphase leicht an und nimmt im Zuge der Wiederaufnahme der Arbeitstätigkeit dann etwas ab ($F(2, 240) = 5.59, p < .01, \eta^2 = .04$). Im Post Hoc Vergleich unterscheiden sich lediglich die Mittelwerte der Messzeitpunkte 1 und 2 signifikant.

Abb. 1: Musterverteilungen im Vergleich der drei Messzeitpunkte (Angaben in Prozent)



Quelle: eigene Berechnungen

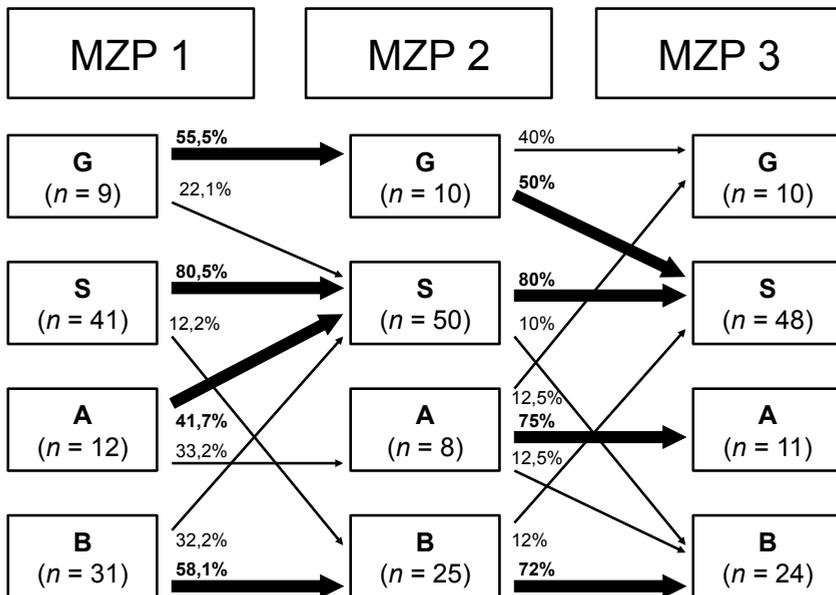
Die Veränderungen im Verlauf des Sabbatjahrs auf Clusterebene stellen sich wie folgt dar (vgl. Abbildung 1): Ausgehend von hohen Anteilen des Schonungsmusters (44,1 Prozent) und des Risikomusters B (33,3 Prozent) (vgl. Rothland 2011b) reduziert sich im Verlauf des Sabbatjahrs der prozentuale Anteil des Risikomusters B auf 26,9 Prozent (MZP 2) und schließlich auf 25,8 Prozent (MZP 3). Der Schonungsmusteranteil steigt in der Freistellungsphase an und sinkt dann wiederum geringfügig nach dem Wiedereinstieg in den Beruf. Eine ähnliche Entwicklungstendenz lässt sich auch für das Risikomuster A ablesen, während der Anteil des Musters G nur geringfügig zunimmt.

Um die skizzierte Entwicklung der Verteilung der Muster arbeitsbezogenen Verhaltens und Erlebens statistisch abzusichern, wird der Marginalhomogenitätstest nach Lehmann verwendet (vgl. Lehmann 1980). Überprüft wird, ob die Besetzungsfrequenzen für die Cluster über die Messzeitpunkte hinweg stabil bleiben (Nullhypothese der Verteilungskonstanz) oder sich die Veränderungen als statistisch signifikant erweisen. Da vier Einzelvergleiche gerechnet werden, wird das α -Niveau auf .01 angepasst (Bonferroni-Korrektur). Bei der entsprechend konservativen Prüfung mit $\alpha = .01$ liegt der kritische Schwellenwert bei $\chi^2 = 6.635$. Im Ergebnis zeigt sich, dass keiner der berechneten Koeffizienten sowohl im Vergleich des ersten und zweiten als auch des zweiten und dritten Messzeitpunkts an den Schwellenwert heranreicht: $\chi^2_G(1) = .11$, $\chi^2_S(1) = 3.24$, $\chi^2_A(1) = 1.33$; $\chi^2_B(1) = 4.05$ (MZP 1 und MZP 2) sowie $\chi^2_G(1) = 0$, $\chi^2_S(1) = .22$, $\chi^2_A(1) = 1.28$; $\chi^2_B(1) = .07$ (MZP 2 und

MZP 3). Die Nullhypothese der Verteilungskonstanz kann damit für keines der vier AVE-Muster verworfen werden bzw. anders formuliert: Die Häufigkeitstrends sind beim Messzeitpunkt 1 die gleichen wie beim Messzeitpunkt 2 und beim Messzeitpunkt 2 die gleichen wie beim Messzeitpunkt 3.

Die längsschnittliche Clusterumgruppierung ist jedoch genauer zu betrachten (vgl. Abbildung 2): Die Ähnlichkeit der Verteilungen zu den Messzeitpunkten 1 und 2 sowie 2 und 3 ist nicht allein auf die Konstanz der Musterzugehörigkeiten, sondern potentiell auch auf symmetrische Wechselbewegungen zurückzuführen (so etwa, wenn genauso viele Personen von B nach A wechseln wie von A nach B). Unterschiedliche Entwicklungsverläufe blieben somit hinter den konstant erscheinenden globalen Häufigkeitsveränderungen verdeckt (vgl. Kieschke/Schaarschmidt 2003). Abbildung 2 informiert daher über die Musterveränderungen.

Abb. 2: Mustergruppierungen im Längsschnitt



Quelle: eigene Berechnungen

In den Befunden der Potsdamer Lehrerstudie zur Veränderung der Musterzugehörigkeiten über die Zeit erwiesen sich die Muster S und B als besonders stabil. In der Stichprobe der Sabbatjahr-Lehrkräfte trifft dies ebenfalls für das Schonungsmuster zu: 80 Prozent der Probanden können im Längsschnitt weiterhin diesem Muster zugeordnet werden. Das Risikomuster B zeigt sich dagegen zumindest im Vergleich der ersten beiden Messzeitpunkte weniger stabil. Vielmehr sind es die beiden Risikomuster, die vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt die meisten Musterwechsel hin zum

Schonungsmuster aufweisen, während ohne Intervention in den Befunden der Potsdamer Lehrerstudie der Wechseltrend des Risikomusters A hin zum Risikomuster B geht (vgl. Kieschke 2003; 2005). Im Vergleich der Messzeitpunkte 2 und 3 dominiert schließlich die Konstanz der Musterzugehörigkeit. Veränderungen sind anteilig insbesondere beim Muster G zugunsten des Schonungsmusters zu beobachten.

6. Zusammenfassung und Diskussion

Mit dem Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer besteht in Deutschland ein Arbeitszeitmodell, mit dem spezifische Wirkungserwartungen verbunden werden, die es als etablierte, aber in der Forschung nur selten beachtete Interventions- und Präventionsmaßnahme erscheinen lassen. Ausgehend von den Wirkungserwartungen und den Befunden der Erholungsforschung sowie längsschnittlicher Überprüfungen der Effekte des Sabbaticals wurde in der vorliegenden Studie der Frage nachgegangen, ob und, wenn ja, in welcher Weise sich das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer angesichts hoher Anteile riskanter arbeitsbezogener Verhaltens- und Erlebensweisen in der Lehrerschaft auf das Bewältigungsverhalten auswirkt.

Im Ergebnis kann festgehalten werden, dass lediglich in vier von elf Dimensionen statistisch signifikante Veränderungen im Verlauf des Sabbatjahrs zu beobachten sind, wobei die Änderungen – berücksichtigt man etwa die Effektstärken zwischen $\eta^2 = .03$ und $\eta^2 = .05$ – in drei Bereichen eher moderat ausfallen und praktisch nicht relevant sind. Eine Ausnahme bildet die Veränderung der subjektiven Bedeutsamkeit der Arbeit. Hier ist die Effektstärke mit einer Varianzaufklärung von 12 Prozent von mittlerer Größe.

Werden die Befunde auf Skalenebene zusammengefasst, so zeigen sich Veränderungen vor allem bei den Faktoren des *Arbeitsengagements*. Dass dies durch eine langfristige Unterbrechung der Arbeitstätigkeit beeinflusst bzw. reduziert wird, liegt – wenn man so will – in der Natur der Sache. Eine nachhaltige Veränderung des gesundheitsrelevanten Bewältigungsverhaltens kann hiervon nicht ausgehen. Und so ist es schließlich auch bezeichnend, dass in den Bereichen, die den Sekundärfaktoren *persönliche Widerstandsfähigkeit* und *Bewältigungsverhalten* zuzuordnen sind, keine signifikanten Änderungen sichtbar werden. Hier scheint – so die Deutung – eine langfristige Erholungsphase und Schuldistanz, wie im Abschnitt 3 bereits angeführt, nicht auszureichen, um langfristige Veränderungen herbeizuführen, sondern es bedarf gezielter Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen bzw. der konkreten Arbeit an den eigenen Ressourcen, Einstellungen und Verhaltensweisen.

Erwartungswidrig erweisen sich in drei der vier Skalen die Prä-Postvergleiche vor und nach dem Sabbatjahr zumindest schwach signifikant. Der Effekt der langandauernden Erholungsphase verpufft – salopp formuliert – damit nicht, wie vermutet, in

der Konfrontation mit der Berufstätigkeit in den Bereichen des Arbeitsengagements. Gleichwohl ist bei diesen Skalen der Trend hin zum Ausgangsniveau zu beobachten. Auf Musterebene können Veränderungen im Sinne einer Verbesserung aufgrund der Verringerung des Risikomusters B beobachtet werden. Allerdings wird diese Veränderung, die auch nach dem Sabbatjahr erhalten bleibt, zugunsten des Schonungsmusters „erkauft“, das gesundheitlich unbedenklich erscheint, unter Berücksichtigung motivationaler Ausgangslagen für die Lehrertätigkeit jedoch zu problematisieren ist. Veränderungen hin zum wünschenswerten Muster G sind selten oder kommen gar nicht vor (MZP 1 – MZP 2), während Musterwechsel ausgehend vom Muster G häufig sind. Zu beachten ist, dass mit Blick auf die Verteilung der einzelnen Muster keine der identifizierten Veränderungen statistisch signifikant ist. Die Randsummenunterschiede in der Längsschnitt-Kreuztabelle sind allesamt zufällig; Verteilungskonstanz herrscht vor.

Dies wird auch daran deutlich, dass in der Längsschnittstudie zum Sabbatjahr vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt 64,5 Prozent und vom zweiten zum dritten Messzeitpunkt 73,1 Prozent die Musterzugehörigkeit behalten. In der Längsschnittuntersuchung von Kieschke (2003; 2005) waren es 64,2 Prozent der befragten Lehrerinnen und Lehrer in einem Zeitraum von drei Jahren *ohne* Intervention. Trotz der langfristigen Unterbrechung der Berufstätigkeit ist damit der Anteil der Veränderungsresistenten ebenso hoch bzw. im Vergleich der Messzeitpunkte 2 und 3 höher als im Längsschnitt ohne besondere Interventionsmaßnahme – wobei sich hier die Intervention auf die Unterbrechung der Berufstätigkeit reduziert.

Werden die Musterbewegungen im Einzelnen betrachtet, so fallen im Vergleich zur dreijährigen Längsschnittuntersuchung ohne Intervention (vgl. Kieschke 2003; 2005) die Musterbewegungen und Entwicklungen in einem Zeitraum von zwei Jahren mit einjähriger Berufsunterbrechung deutlicher aus. Berücksichtigt man den Trend zur Zunahme der Risikogruppe des Musters B bzw. zur Verschlechterung der Gesamtsituation in den bisherigen längsschnittlichen Forschungsbefunden der Potsdamer Lehrerstudie, so kann dem Sabbatjahr hier eine positive Wirkung attestiert werden.

Abschließend sollten die hier berichteten Befunde daher nicht dazu verleiten, dem Sabbatjahr grundsätzlich einen Effekt auf das arbeitsbezogene Verhalten und Erleben abzusprechen. Es ist nicht auszuschließen, ja eher wahrscheinlich, dass ohne die Unterbrechung der Berufstätigkeit etwa bei den Lehrkräften mit besonderem Risikopotential (Risikomuster A und B) eine Verschlechterung der jeweiligen Ausprägungen in dem hier berücksichtigten Zeitraum eingetreten wäre. Dies wäre, legt man abermals die Längsschnittbefunde von Kieschke (2003; 2005) zugrunde, insbesondere für die Lehrkräfte des Risikomusters A zu erwarten, das jedoch in der hier in Rede stehenden Stichprobe anteilig nur gering vertreten ist (vgl. Rothland 2011b).

Soll das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer entsprechend der Programmatik den Anforderungen einer langfristig wirksamen Interventions- und Präventionsmaßnahme gerecht werden und nicht etwa nur zur Erhaltung des *status quo* dienen, so sind, wie bereits angesprochen, in Anlehnung an Vorbilder aus anderen Ländern (vgl. Gaziel 1995; Ruschhaupt-Husemann/Starr 1987) zumindest Teile der Freistellungsphase für berufsbezogene Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen zu reservieren, für die entsprechende Angebote zu machen wären, wenn über das Arbeitsengagement hinaus langfristige Verbesserungen im Bereich der Widerstandsfähigkeit und des Bewältigungsverhaltens erreicht werden sollen.

Literatur

- Davidson, O.B./Eden, D./Westman, M./Cohen-Charash, Y./Hammer, L.B./Kluger, A.N./Krausz, M./Maslach, C./O'Driscoll, M./Perrewé, P.L./Quick, J.C./Rosenblatt, Z./Spector, P.E. (2010): Sabbatical Leave: Who Gains and How Much? In: *Journal of Applied Psychology* 95, S. 953-964.
- Deller, C. (2004): Evaluation flexibler Arbeitszeitmodelle am Beispiel einer Unternehmensberatung. Die motivationalen Auswirkungen verschiedener Sabbatical- und Teilzeitprogramme aus Teilnehmersicht. München: Hampp.
- Eden, D. (2001): Vacations and Other Respite: Studying Stress on and off the Job. In: *International Review of Industrial and Organizational Psychology* 16, S. 121-146.
- Etzion, D. (2003): Annual Vacation: Duration of Relief from Job Stressors and Burnout. In: *Anxiety, Stress & Coping* 16, S. 213-226.
- Gaziel, H.H. (1995): Sabbatical Leave, Job Burnout, and Turnover Intentions among Teachers. In: *International Journal of Lifelong Education* 14, S. 331-338.
- Hoos, S. (2009): Lehrersabbaticals. Beitrag zur Lehrerbildung und Lehrergesundheit? Kassel: kassel university press.
- Kieschke, U. (2003): Arbeit, Persönlichkeit und Gesundheit. Beiträge zu einer differentiellen Psychologie beruflichen Belastungsgeschehens. Berlin: Logos.
- Kieschke, U. (2005): Beanspruchung in der Veränderung. In: Schaarschmidt, U. (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim: Beltz, S. 88-103.
- Kieschke, U./Schaarschmidt, U. (2003): Bewältigungsverhalten als eignungsrelevantes Merkmal bei Existenzgründern: Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: *Zeitschrift für Personalpsychologie* 3, S. 107-117.
- Lehmacher, W. (1980): Simultaneous Sign Test for Marginal Homogeneity of Square Contingency Tables. In: *Biometrical Journal* 22, S. 785-798.
- Lehr, D. (2011): Prävention und Intervention in der personenbezogenen Forschung zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. In: Terhart, E./Bennewitz, H./Rothland, M. (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster u.a.: Waxmann, S. 774-787.
- Mlodzian, W. (1997): Das Sabbatjahr – eine besondere Form der Teilzeitbeschäftigung. Dargestellt am Beispiel der Regelungen im Land Nordrhein-Westfalen. In: *Schulverwaltung, Ausgabe Nordrhein-Westfalen* 8, S. 165-168.
- Radtke, F.-O./Schweins, W. (1986): Beschäftigungseffekte und Kosten eines Sabbat-Jahres für Lehrer/innen. In: Sommer, M. (Hrsg.): *Lehrerarbeitslosigkeit und Lehrerausbildung*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 173-195.

- Rothland, M. (2009): „Große Pause!“. Das Sabbatjahr für Lehrer(innen). In: Die Grundschulzeitschrift 23, H. 227, S. 4-9.
- Rothland, M. (2010): Warum entscheiden sich Lehrerinnen und Lehrer für das Sabbatjahr? Empirische Befunde einer Längsschnittstudie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 13, H. 4, S. 661-681.
- Rothland, M. (2011a): Das Sabbatjahr für Lehrerinnen und Lehrer. Begründungskomponenten, Forschungsperspektiven und erste empirische Befunde einer Längsschnittstudie. In: Erziehungswissenschaft und Beruf 59, H. 1, S. 31-42.
- Rothland, M. (2011b): Berufsbezogene Verhaltensstile von Sabbatical-Lehrkräften: Hinweise auf einen erhöhten Bedarf der Entlastung, Regeneration und Ressourcenstärkung? In: Unterrichtswissenschaft 39, H. 2, S. 173-192.
- Rudow, B. (1994): Die Arbeit des Lehrers. Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrergesundheit. Bern u.a.: Huber.
- Ruschhaupt-Husemann, U./Starr, V. (1987): Sabbatical für Lehrer. Eine bildungs- und arbeitsmarktpolitische Studie zur Einführung eines Sabbatjahres für Lehrer mit Untersuchungsbefunden zur Sabbatical-Praxis in Israel, Dänemark und England. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Schaarschmidt, U. (Hrsg.) (2005a): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim: Beltz.
- Schaarschmidt, U. (2005b): Potsdamer Lehrerstudie – Anliegen und Konzept. In: Ders. (Hrsg.): Halbtagsjobber? Psychische Gesundheit im Lehrerberuf – Analyse eines veränderungsbedürftigen Zustands. Weinheim: Beltz, S. 15-40.
- Schaarschmidt, U./Fischer, A.W. (2008): Arbeitsbezogene Verhaltens- und Erlebensmuster. Manual. Überarb. und erw. Aufl. London: Pearson.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (Hrsg.) (2007a): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim/Basel: Beltz.
- Schaarschmidt, U./Kieschke, U. (2007b): Einführung und Überblick. In: Dies. (Hrsg.): Gerüstet für den Schulalltag. Psychologische Unterstützungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer. Weinheim/Basel: Beltz, S. 17-43.
- Schönwälder, H.-G./Berndt, J./Ströver, F./Tiesler, G. (2003): Belastung und Beanspruchung von Lehrerinnen und Lehrern (Schriftenreihe der Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin, Forschung Fb 989). Bremerhaven: Wissenschaftsverlag NW.
- Siemers, B. (2005): Sabbaticals – Optionen der Lebensgestaltung jenseits des Berufsalltags. Frankfurt a.M. u.a.: Lang.
- Westman, M./Eden, D. (1997): Effects of Vacation on Job Stress and Burnout: Relief and Fade-out. In: Journal of Applied Psychology 82, S. 516-527.
- Wieland-Eckelmann, R./Allmer, H./Kallus, K.W./Otto, J.H. (1994): Erholungsforschung. Beiträge der Emotionspsychologie, Sportpsychologie und Arbeitspsychologie. Weinheim: Psychologische Verlags Union.

Martin Rothland, PD Dr., geb. 1974, Akademischer Rat a.Z. am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Schulpädagogik/Schul- und Unterrichtsforschung, der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Anschrift: Bispinghof 5/6, 48143 Münster
E-Mail: Martin.Rothland@uni-muenster.de

REZENSIONEN

Rebecca Lazarides/Angela Ittel (Hrsg.) (2012): Differenzierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Implikationen für Theorie und Praxis. *Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt*, 232 S., 18,90 €

Aufgrund nur mittelmäßiger Ergebnisse deutscher Schülerinnen und Schüler bei internationalen und nationalen Schulleistungsstudien, wie PISA und TIMSS, und aufgrund der daraus resultierenden und weiter zunehmenden öffentlichen Aufmerksamkeit für Schulleistungen in Deutschland wird eine Entwicklung der Unterrichtsprozesse in Richtung Kompetenzorientierung und Individualisierung angestrebt. Eine solche Individualisierung von Lernprozessen kann dabei im Unterricht effektiv durch Differenzierung realisiert werden. Die Beiträge des Sammelbands „Differenzierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht“ der Herausgeberinnen Rebecca Lazarides und Angela Ittel beleuchten verschiedene Dimensionen, die für Differenzierung im Unterricht von Bedeutung sind.

Die thematische Vielfalt der in diesem Sammelband enthaltenen Beiträge zeigt, dass eine Differenzierung im Unterricht vor allem die Berücksichtigung von vielfältigen Schülermerkmalen, individuellen Lernprozessen und zahlreichen variierenden Unterrichtsaspekten und -einflüssen bedeutet. Die Beiträge greifen einige dieser zu berücksichtigenden Aspekte auf, diskutieren und spezifizieren sie. Neben Möglichkeiten zur Gestaltung ei-

nes differenzierenden Unterrichts geht es in den Beiträgen u.a. um Aspekte zur Erfassung von Unterrichtsqualität, den Erwerb bildungswissenschaftlicher Kompetenzen in der Lehrerausbildung, die diagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften, selbstregulierendes Lernen und genderspezifische Aspekte, jeweils bezogen auf den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht. Die einzelnen Beiträge werden im Vorwort von den Herausgeberinnen in den Gesamtkontext eingebettet, nehmen aber kaum oder keinen Bezug aufeinander. Die verschiedenen Beiträge werden zudem unterschiedlich stark mit dem zentralen Thema unterrichtlicher Differenzierung verknüpft. Dabei reicht die thematische Nähe von einer sehr praxisorientierten und konkreten Beschreibung von Gestaltungsmöglichkeiten eines differenzierenden Mathematikunterrichts in den Beiträgen von Timo Leuders und Susanne Prediger sowie von Regina Bruder und Julia Reibold bis hin zu einer eher übergeordneten und nicht direkt explizierten Behandlung der Differenzierungsthematik in einigen anderen Beiträgen; auch bei diesen kann allerdings der Zusammenhang zum Thema stets hergestellt werden. Die Beiträge beinhalten überwiegend eine theoretische Aufarbeitung des jeweils behandelten Themengebietes, stellen empirische Studien vor oder zeigen auch und vor allem mögliche praktische Umsetzungen auf, sodass viele von ihnen auch für Lehrkräfte der Mathematik und der Naturwissenschaften von Interesse sind. Der Fokus liegt allerdings vorwiegend

auf dem Mathematikunterricht; fachspezifische Differenzierungsmöglichkeiten aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht werden nicht aufgegriffen.

Der Sammelband beleuchtet Differenzierung dabei zum einen im Hinblick auf ihre Behandlung in und ihre Vorbereitung durch Lehreraus- und -fortbildung, zum anderen für die Phase ihrer konkreten Umsetzung im Unterricht.

Insgesamt gesehen, behandeln die Beiträge wichtige Aspekte von Differenzierung im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, und Leser und Leserinnen mit Grundkenntnissen über differenzierenden Unterricht erfahren in diesem Buch, neben der Vielschichtigkeit der für die Differenzierung relevanten Aspekte, viel über konkrete Umsetzungsmöglichkeiten im Unterricht.

Jessica Benthien, Hamburg

Dorit Bosse/Lucien Criblez/Tina Hascher (Hrsg.) (2012): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 1: Analysen, Perspektiven und Forschung.
Immenhausen: Prolog-Verlag, 331 S., 29,80 €

Dorit Bosse/Klaus Mögling/Johannes Reitinger (Hrsg.) (2012): Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Teil 2: Praxismodelle und Diskussion.
Immenhausen: Prolog-Verlag, 259 S., 27,80 €

Die Ausgestaltung der Lehrerbildung ist seit vielen Jahrzehnten ein immer wieder diskutiertes Thema in der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit, und auch die Bildungsforschung hat sich in den letzten Jahren zunehmend diesem Forschungsgegenstand gewidmet. Nicht zuletzt bewirkten die als ernüchternd interpretierten Befunde der PISA-Studie zu Beginn des Jahrtausends umfangreiche Reformmaßnahmen der Lehrerbildung, die sukzessive umgesetzt wurden und werden.

Doch trotz der Zahl an Maßnahmen, die mittlerweile im deutschsprachigen Raum zur Reform der Lehrerbildung implementiert worden sind, fehlt es an vielen Stellen noch an Studien und Erkenntnissen über die Wirksamkeit der Reformvorhaben. Ein Schritt in die Richtung einer umfassenden Bestandsaufnahme über den derzeitigen Status quo der Reformmaßnahmen und Forschungsbefunde sowie mittlerweile entwickelten Praxismodelle wird mit dem zweibändigen Werk „Reform

der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz“ unternommen.

Der erste Band des Werkes ist in drei Teile untergliedert und bietet zunächst eine Zusammenschau vergangener und aktueller Reformmaßnahmen innerhalb der Lehrerbildung in den untersuchten Ländern. Die Leser und Leserinnen erhalten einen guten Einblick in die aktuellen Veränderungen der Studienstruktur, die Verortung der Lehrerbildung zwischen Pädagogischen Hochschulen und Universitäten sowie Fragen der Eignungsabklärung und des Praxisbezuges. Die Übersichtsdarstellungen werden um theoretische Reflexionen über die zukünftig zu beschreibenden Wege in der Lehrerbildung ergänzt. Angereichert werden diese Ausführungen durch ein E-Mail-Interview mit einem ausgewiesenen Fachkenner der Lehrerbildung, Ewald Terhart, der zu Chancen und Problemen des Bologna-Prozesses befragt wird.

Die weiteren Teile des Bandes umfassen empirische Studien zur Wirksamkeit verschiedener – im Rahmen der Reformmaßnahmen implementierter – Innovationen, wie der Funktion von Lerntagebüchern in der Lehrerbildung, der Wirksamkeit von Kooperationspartnerschaften zwischen Referendaren und Referendarinnen und Studierenden oder der Bewertung des Eignungspraktikums durch die Praktikanten und Praktikantinnen. Neben den qualitativen und quantitativen Studien enthält dieser Band ausführliche Forschungsüberblicke zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildungen sowie den hoch-

schuldidaktischen Entwicklungen in der Bildung von Mathematiklehrkräften.

Der zweite Teilband ist insofern mit dem ersten verzahnt, als die im ersten Band vorgestellten empirischen Befunde zu ausgewählten Innovationen um konkrete Praxismodelle ergänzt werden, um dem von den Herausgebern und Herausgeberinnen gesetzten Ziel gerecht zu werden, die Forschungsergebnisse für die Ausbildung von Lehrkräften fruchtbar zu machen. Die in diesem Band vorgestellten Praxismodelle umfassen dabei Konzepte, die sowohl die erste und die zweite Phase der Lehrerbildung als auch phasenübergreifende Versuche berücksichtigen. Besonders interessant sind die vorgestellten Praxismodelle deshalb, weil es sich bei ihnen häufig um die ersten Versuche zur konkreten Umsetzung von Innovationen, wie etwa dem Eignungspraktikum für angehende Lehramtsstudierende oder Praxispartnerschaften zwischen Studierenden und Referendaren und Referendarinnen, handelt.

Der zweite Band schließt mit einigen Beiträgen, in denen die aktuellen Reformmaßnahmen normativ reflektiert und Überlegungen zu den zukünftig zu beschreitenden Wegen innerhalb der Lehrerbildung angestellt werden. Interessant ist hier die Spannweite der zu Wort kommenden Autoren und Autorinnen; neben namhaften Forschern und Forscherinnen bringen auch Nachwuchswissenschaftler und Nachwuchswissenschaftlerinnen ihre Überlegungen ein.

Insgesamt bieten die zwei Bände „Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz“ einen sehr fundierten Überblick zur historischen und aktuellen Entwicklung der Lehrerbildung in den drei Ländern, präsentieren neueste Forschungsergebnisse und lassen genügend Raum für theoretische Reflexionen. Auch wenn die inhaltliche Abgrenzung zwischen Band I und II nicht ganz trennscharf erscheint, da z.B. auch in dem Band mit den Praxismodellen eine Analyse zur quantitativen Bedeutung von Seiteneinsteigern und -einstiegerinnen im Lehrerberuf

zu finden ist und sich die Artikel zur Lehrerbildung in Österreich inhaltlich teilweise stark überschneiden, erhält man durch die Lektüre der beiden Bände einen sehr differenzierten und umfassenden Einblick in die aktuelle Entwicklung der Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum. Lesenswert ist das Werk auch deshalb für den gesamten in ihm thematisierten Personenkreis: Studierende, Referendare und Referendarinnen, Lehrkräfte sowie Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen.

Stephan Otto, Essen

In den letzten Jahren wurden im deutschsprachigen Raum viele Programme und Projekte zur Professionalisierung und Professionalisierung angehender und bereits im Beruf tätiger Lehrpersonen durchgeführt. In ihrer Folge wurden Begleitforschungsmaßnahmen entwickelt, mit denen unter Nutzung verschiedener Strategien und unter Einsatz unterschiedlicher Methoden Wirkungen und Effekte der Programme untersucht wurden. Der Band richtet sich an Personen, die an der Weiterentwicklung der Schule und des Unterrichts interessiert sind, und spricht Forschende, Lehrende und Studierende sowie bildungspolitisch Verantwortliche aus Ministerien und an Landesinstituten an.



Mareike Kobarg, Claudia Fischer, Inger Marie Dalehefte, Franziska Trepke, Marleen Menk (Hrsg.)

Lehrerprofessionalisierung wissenschaftlich begleiten
Strategien und Methoden

2012, 200 Seiten, br., 29,90 €
ISBN 978-3-8309-2768-6



WAXMANN
Münster · New York · München · Berlin