

4

2 0 1 7

Übergänge nach der allgemeinbildenden Schule

Maria Richter/Martin Baethge

Die Schaffung eines neuen Bildungsraums:
Der Übergangssektor

Birgit Reißig/Frank Tillmann

Bildungsteilhabe junger Menschen in ländlichen Räumen

Sina-Mareen Köhler/Daniel Goldmann/Bettina Zapf/Sabine Bunert

Der Erwerb der (Fach-)Hochschulreife als Option
im Berufsbildungssystem aus Sicht von Schüler/inne/n

Heike Spangenberg/Heiko Quast/Barbara Franke

Studium, Ausbildung oder beides?
Qualifizierungswege von Studienberechtigten

Diskussion zum Schwerpunktthema

Horst Weishaupt

Traditionelle berufliche Qualifizierungswege trotz
neuer Herausforderungen am Arbeitsmarkt

Bericht zum Schwerpunktthema

Ulrike Schedding-Kleis/Yvonne Lieber

Übergänge von der allgemeinbildenden Schule
in das Berufsausbildungssystem in Hessen

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Herausgeber: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB
in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung

Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen), Dr. Götz Bieber (Ludwigsfelde), Prof. Dr. Kathrin Dederling (Erfurt), Detlef Fickermann (Hamburg), Dr. habil. Hans-Werner Fuchs (Hamburg), Prof. Dr. Martin Heinrich (Bielefeld), Prof. Dr. Marianne Krüger-Potratz (Münster)
Geschäftsführerin: Sylvia Schütze, Universität Bielefeld, Wissenschaftliche Einrichtung Oberstufen-Kolleg, Universitätsstraße 23, 33615 Bielefeld, E-Mail: redaktion@dds-home.de
Vorsitzende der Redaktion: Prof. Dr. Isabell van Ackeren (Essen)

Beirat: Prof. Dr. Herbert Altrichter (Linz-Auhof), Dr. Christine Biermann (Bielefeld), Marianne Demmer (Wilnsdorf), Prof. Dr. Mats Ekholm (Karlstad), Prof. Dr. Hans-Peter Füssel (Berlin), Prof. Dr. Friederike Heinzl (Kassel), Prof. Dr. Thomas Höhne (Hamburg), Prof. Dr. Klaus Klemm (Essen), Prof. Dr. Eckhard Klieme (Frankfurt a.M.), Prof. Dr. Katharina Maag Merki (Zürich), Prof. Dr. Heinrich Mintrop (Berkeley), Prof. Dr. Angelika Paseka (Hamburg), Prof. Dr. Nicole Pfaff (Essen), Hermann Rademacker (München), Prof. Dr. Sabine Reh (Berlin), Prof. Dr. Hans-Günter Rolf (Dortmund), Prof. Andreas Schleicher (Paris), Dr. Gundel Schümer (Berlin), Jochen Schweitzer (Münster), Prof. Dr. Knut Schwippert (Hamburg), Ulrich Steffens (Wiesbaden), Wilfried W. Steinert (Templin), Prof. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann (Berlin), Prof. Dr. Manfred Weiß (Bad Soden), Prof. Dr. Wolfgang W. Weiß (Bremerhaven)

Beitragseinreichung und Double-blind Peer Review: Manuskripte (nur Originalbeiträge) werden als Word-Datei an die Geschäftsführung (redaktion@dds-home.de) erbeten. Bitte beachten Sie die Hinweise zur Manuskriptgestaltung (www.dds-home.de). Seit dem 103. Jahrgang (2011) durchlaufen alle Fachartikel in der DDS (Texte zum Themenschwerpunkt und für die Rubrik „Weitere Beiträge“) ein externes Review-Verfahren. Nach einer redaktionellen Prüfung der eingereichten Aufsätze im Hinblick auf ihre grundsätzliche Eignung für die DDS schließt sich eine Begutachtung im Doppelblindverfahren durch ehrenamtlich tätige Gutachter/innen an.

Die Deutsche Schule erscheint vierteljährlich (Februar/Mai/August/November). Zusätzlich zu den vier Heften pro Jahrgang können Beihefte erscheinen, die den Abonnenten außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis mit Rückgaberecht geliefert werden. Unter www.waxmann.com und www.dds-home.de finden Sie weitere Informationen.

Preise und Bezugsbedingungen: Jahresabonnement 59,00 €, für GEW-Mitglieder/Studierende 43,00 €, inkl. Online-Zugang für Privatpersonen. Campuslizenz auf Anfrage. Die Preise verstehen sich zzgl. Versandkosten. Ein Einzelheft kostet 18,00 € inkl. Versandkosten. Abbestellungen spätestens 6 Wochen vor Ablauf des Jahresabonnements.

ISSN 0012-0731

© Waxmann Verlag GmbH, 2017

Steinfurter Straße 555, 48159 Münster, Telefon: 02 51/2 65 04 0, Fax: 02 51/2 65 04 26,
Internet: www.waxmann.com, E-Mail: info@waxmann.com

Anzeigenverwaltung: Waxmann Verlag GmbH, Martina Kaluza: kaluza@waxmann.com

Druck: Buschmann GmbH, Münster

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Die Zeitschrift und alle in ihr enthaltenen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Unter dieses Verbot fallen insbesondere die gewerbliche Vervielfältigung per Kopie, die Aufnahme in elektronische Datenbanken und die Vervielfältigung auf CD-Rom und allen anderen elektronischen Datenträgern.

INHALT

EDITORIAL

Hans-Werner Fuchs/Detlef Fickermann

Editorial zum Schwerpunktthema:

Übergänge nach der allgemeinbildenden Schule 287

ÜBERGÄNGE NACH DER ALLGEMEINBILDENDEN SCHULE

Maria Richter/Martin Baethge

Die Schaffung eines neuen Bildungsraums: Der Übergangssektor 291

Birgit Reißig/Frank Tillmann

Bildungsteilhabe junger Menschen in ländlichen Räumen

Empirische Befunde aus Landkreisen mit demografischen Verwerfungen 308

Sina-Mareen Köhler/Daniel Goldmann/Bettina Zapf/Sabine Bunert

Der Erwerb der (Fach-)Hochschulreife als Option im

Berufsbildungssystem aus Sicht von Schülerinnen und Schülern 322

Heike Spangenberg/Heiko Quast/Barbara Franke

Studium, Ausbildung oder beides?

Qualifizierungswege von Studienberechtigten 334

DISKUSSION ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Horst Weishaupt

Traditionelle berufliche Qualifizierungswege trotz

neuer Herausforderungen am Arbeitsmarkt 353

BERICHT ZUM SCHWERPUNKTTHEMA

Ulrike Schedding-Kleis/Yvonne Lieber

**Übergänge von der allgemeinbildenden Schule
in das Berufsausbildungssystem in Hessen 368**

REZENSION 385

**Die
Deutsche
Schule**

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

DDS

1

2018

Vorschau

Themenschwerpunkt: Datenbasiertes Schulleitungshandeln

Datenbasiertes Schulleitungshandeln gilt als ein Erfolgsfaktor für die Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht. Daten sind einerseits eine Voraussetzung für die Ermittlung eines differenziellen Unterstützungsbedarfs und für eine gezielte Förderung; andererseits tragen sie zur Prüfung der Wirksamkeit von Maßnahmen und deren Anpassung bei. Schulleitungen sind nicht nur selbst Nutzende von Daten für Schulentwicklung, sondern im Sinne eines *data-wise leadership* auch Unterstützende der Nutzung von Daten durch Lehrpersonen für die Entwicklung ihres eigenen Unterrichts. Dies setzt spezifische Kompetenzen sowie Überzeugungen der *data literacy* voraus. Studien zeigen allerdings, dass die Nutzung von Daten auf unterschiedlichen Ebenen weit hinter den Erwartungen der politischen Akteure zurückbleibt. Die Nutzung von Daten aus standardbasierten Tests, externer und interner Evaluation sowie von regelhaft erhobenen Daten der Schulstatistik durch Schulleitungen ist bislang im deutschsprachigen Raum kaum gezielt untersucht worden. Wenig ist somit bekannt über die Nutzungspraxis, über förderliche wie hemmende Einflussfaktoren auf ein datenbasiertes Schulleitungshandeln oder über dessen Wirkungen. In Heft 1/2018 der Zeitschrift „DDS – Die Deutsche Schule“ werden unterschiedliche Aspekte datenbasierten Schulleitungshandeln in Deutschland, auch mit internationalen Vergleichsperspektiven, thematisiert.

Heft 1/2018 erscheint im März 2018.



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

CONTENTS

EDITORIAL

Hans-Werner Fuchs/Detlef Fickermann

Editorial to the Focus Topic:

Transitions from Schools of General Education 287

TRANSITIONS FROM SCHOOLS OF GENERAL EDUCATION

Maria Richter/Martin Baethge

Development of a New Educational Area: The Transition Sector..... 291

Birgit Reißig/Frank Tillmann

Educational Participation of Young People in Rural Regions

Empirical Findings from Rural Districts Facing Demographic Challenges..... 308

Sina-Mareen Köhler/Daniel Goldmann/Bettina Zapf/Sabine Bunert

University Entrance Qualification at Vocational Schools

from Students' Perspectives 322

Heike Spangenberg/Heiko Quast/Barbara Franke

Academic Studies, Vocational Training, or Both?

Educational Pathways of School Leavers with Higher Education

Entrance Qualification..... 334

DISCUSSION ON THE FOCUS TOPIC

Horst Weishaupt

Traditional Vocational Qualification Pathways in Spite of

New Challenges on the Job Market..... 353

DISCUSSION ON THE FOCUS TOPIC

Ulrike Schedding-Kleis/Yvonne Lieber

**Transition from Schools of General Education to Vocational Education
in the State of Hessen** 368

REVIEW 385

**Die
Deutsche
Schule**

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

DDS

1

2018

Preview

Focus Topic: Data-based Activities of School Leaders

Data-based activities of school leaders are considered as success factor for the quality development of schools and teaching. On the one hand, data are a prerequisite for a differentiated identification of needs and for a systematic support; on the other hand, they contribute to the assessment of measures' efficiency and to their adaptation. School leaders do not only use data for school development themselves, but in terms of a data-wise leadership they also support data use by teachers for the development of their own instruction. This requires specific competences and convictions of data literacy. However, surveys show that data use on different levels falls very short of the expectations of the political actors. The use of data from standard-based tests, external and internal evaluation, and regularly collected data from school statistics by school leaders has not been specifically investigated in the German-speaking countries so far. Hence little is known about the factual use, about favorable and limiting factors regarding school leaders' data-based activities or about their influence. In issue 1/2018 of the journal "DDS – Die Deutsche Schule", various aspects of school leaders' data-based activities in Germany are discussed, also with regard to comparative international perspectives.

Issue 1/2018 will be out in March 2018.



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

Editorial zum Schwerpunktthema: Übergänge nach der allgemeinbildenden Schule

Editorial to the Focus Topic: Transitions from Schools of General Education

Die Wahl eines Bildungs- bzw. Ausbildungsweges zählt mit zu den schwierigsten und folgenreichsten Entscheidungen im Leben junger Menschen, verbinden sich doch mit einem Schulabschluss und dem anschließend gewählten Beruf in hohem Maße sozialer Status, Einkommensmöglichkeiten, Arbeitsplatzsicherheit und Lebenszufriedenheit. Zukunftsrelevante Weichenstellungen sind dabei oftmals in einer Altersphase vorzunehmen, in der sich viele Jugendliche und junge Erwachsene noch als Suchende erfahren und ohne Unterstützung – sei es durch Eltern, Schule oder sonstige externe Beratungs- und Unterstützungssysteme – Probleme haben, das für sie Passende auszuwählen und dabei Bedeutung und Reichweite der zu treffenden Entscheidungen angemessen zu berücksichtigen. Ursache ist das umfangreiche Spektrum an Möglichkeiten, entweder am Ende einer ersten allgemeinen Bildungsphase eine weitere anzuschließen, um einen – gegebenenfalls höheren – allgemeinbildenden Abschluss zu erwerben, oder aber direkt in eine berufliche Ausbildung überzugehen, die im Rahmen der hierauf basierenden Berufstätigkeit wiederum Optionen der Anpassungs- und Aufstiegsfortbildung bis hin zur Aufnahme eines Hochschulstudiums bieten kann. Wenngleich viele junge Menschen heute nicht mehr davon ausgehen können, dass eine einmal getroffene Berufswahlentscheidung ein ganzes Berufsleben „trägt“, sollte diese Entscheidung nicht leichtfertig getroffen werden und zumindest potenziell die Möglichkeit bieten, dass sich aus einer akademischen oder nichtakademischen Ausbildung ein Lebensberuf entwickeln kann.

Die volle und grundsätzlich große Angebotsbreite schulischer und nichtschulischer Bildungs- und Qualifikationswege steht allerdings nicht allen Jugendlichen gleichermaßen offen. Limitierende Faktoren für den Übergang von einer allgemeinbildenden in eine weiterführende allgemeinbildende oder eine berufliche Ausbildung können ein nach wie vor bestehendes Stadt-Land-Gefälle im Zugang zu wohnortnahen Bildungs- bzw. Ausbildungseinrichtungen sowie, hieran anschließend, zu Ausbildungsplätzen und Berufen, aber auch mangelnde Kenntnis seitens der Jugendlichen hinsichtlich bestehender Qualifikations- und Berufswege sowie Übergangs- und Anschlussmöglichkeiten sein. Hierzu trägt nicht zuletzt auch eine gewisse Unübersichtlichkeit des Übergangssektors mit seinen diversen schulischen

und beruflichen (Aus-)Bildungsangeboten selbst bei, die wiederum nach Branchen und Bundesländern variieren können. Dies führt zu der auf den ersten Blick paradox anmutenden Wahrnehmung, dass sowohl ein Überangebot an Qualifizierungsvarianten als auch ein Mangel derselben individuell angemessene Bildungs- und Berufswahlentscheidungen erschweren können.

Im Schwerpunkt dieser Ausgabe werden Facetten des Themas „Übergänge nach der allgemeinbildenden Schule“ aufgegriffen und aus unterschiedlichen Perspektiven vertieft. So befassen sich *Martin Baethge* und *Maria Richter* in dem den Themenschwerpunkt einleitenden Beitrag mit der historischen Genese und den aktuellen Entwicklungen im Bereich der Zugänge zu einer beruflichen (Aus-)Bildung. Sie kritisieren die „zersplitterte Institutionalisierung des Übergangssektors“, der nach wie vor „ohne eigenes regulatives Zentrum“ auskommen müsse, wodurch sich das Feld der Übergänge zwischen allgemeinbildender und beruflicher Qualifizierung als unübersichtlicher, damit für Absolventinnen und Absolventen wenig bedürfnisgerechter und schwierig zu bewältigender Bildungsbereich darstelle, dem es an Effizienz mangle und der aufgrund einer fehlenden Koordination durch die Konkurrenz möglicher Ausbildungswege bisweilen sogar dysfunktional wirken könne. Vor diesem Hintergrund sprechen sie sich dafür aus, den Übergangssektor zu einem eigenständigen, als „Bildungsraum Übergang“ bezeichneten Segment des Bildungssystems zwischen den (bisherigen) Sekundarstufen I und II weiterzuentwickeln und klarer als bisher zu strukturieren.

Gerade im Bereich der beruflichen (Erst-)Ausbildung besteht nach wie vor ein Gefälle zwischen eher ländlichen Gebieten und städtischen Verdichtungsräumen, das sich sowohl auf die beruflichen Ausbildungsmöglichkeiten nach Art und Umfang als auch auf das Angebot wohnortnah verfügbarer allgemeinbildender und berufsbildender schulischer Einrichtungen bezieht. Inwieweit das Leben jenseits urbaner Zentren für Jugendliche und junge Erwachsene hierdurch negativ konnotiert ist und wie diese sich angesichts heterogener Qualifizierungs- und Berufschancen jeweils für „Bleiben“ oder „Gehen“ entscheiden, untersuchen *Birgit Reißig* und *Frank Tillmann* in ihrem Beitrag zur „Bildungsteilhabe junger Menschen in ländlichen Räumen“. Im Rahmen ihrer qualitativen Analyse zeigen sie, dass die Attraktivität des ländlichen Lebensraums nicht zuletzt auch vom Wissen über Möglichkeiten und Angebote in der jeweiligen Region abhängt, woraus sie die Forderung nach Schaffung eines Kommunalen Bildungsmanagements ableiten.

Sina-Mareen Köhler, *Daniel Goldmann*, *Bettina Zapf* und *Sabine Bunert* wenden sich dem Berufskolleg als einer Einrichtung an der Schnittstelle von allgemeiner und beruflicher Bildung zu. Auf der Basis qualitativer Interviewauswertungen untersuchen sie die Motivation von Kollegiatinnen und Kollegiaten zum Besuch dieses Ausbildungsgangs, mit dem eine allgemeinbildende Höherqualifizierung bis hin zum Erwerb einer allgemeinen Hochschulreife möglich ist und den diese augenscheinlich dem Direkteinstieg in eine Berufsausbildung vorziehen. Zugleich werden habituelle

Orientierungen der Befragten ergründet, die dem Besuch eines Kollegs zugrunde liegen. Diese Orientierungen seien individuell durchaus unterschiedlich und nicht auf ein einheitliches Muster zu reduzieren.

Im Bildungssystem eine Stufe „höher“ angesiedelt ist die Studie von *Heike Spangenberg*, *Heiko Quast* und *Barbara Franke*, die die Berufswahlmotivation von Studienberechtigten analysieren. Besonderes Augenmerk legen sie dabei auf die Beantwortung der Frage, unter welchen äußeren Bedingungen, vor welchem soziokulturellen Hintergrund und mit welcher Motivation sich Studienberechtigte für eine berufliche Ausbildung, für ein Studium oder für die sequenzielle Abfolge beider entscheiden. Hierbei spielen – vielleicht wenig überraschend – zunächst soziale Merkmale eine nicht unerhebliche Rolle als Determinanten der Entscheidung für oder gegen einen der angegebenen Qualifikationswege. Darüber hinaus seien aber auch die vor Studien- bzw. Ausbildungsbeginn durchlaufenen Bildungseinrichtungen und die Einschätzung der Opportunitätskosten relevant für die Wahl des eingeschlagenen Bildungswegs.

Im Rahmen seines Beitrags zur Diskussion setzt sich *Horst Weishaupt* mit dem aus seiner Sicht zunehmend schwierigeren Passungsverhältnis zwischen den Leistungen des „abliefernden“ allgemeinbildenden Schulsystems einerseits und den Erwartungen und Anforderungen des dessen Absolventinnen und Absolventen „aufnehmenden“ beruflichen Systems andererseits auseinander. In zunehmendem Maße, so Weishaupt, verließen Jugendliche bzw. junge Erwachsene allgemeinbildende Schulen, deren Leistungsbild aufnehmenden Betrieben als nicht mehr hinreichend zur erfolgreichen Bewältigung einer – oftmals allerdings auch qualitativ immer anspruchsvolleren – Berufsausbildung erscheine. Er sieht die Länder in der Pflicht, für eine bessere inhaltliche Passung zwischen den in den allgemeinbildenden Systemen vermittelten und den im beruflichen bzw. im Hochschulsystem benötigten Kompetenzen zum Beispiel durch Berufsakademien oder Duale Studiengänge zu sorgen – eine Herausforderung, der sich die zuständigen Länder aber – von wenigen Ausnahmen abgesehen – auch im Hinblick auf bereits jetzt absehbare regionale Bedarfe nicht hinreichend stellen.

Beschlossen wird der Themenschwerpunkt mit einem Bericht von *Ulrike Schedding-Kleis* und *Yvonne Lieber*, die Möglichkeiten aufzeigen, wie Daten der amtlichen Schulstatistik für den Nachvollzug der Bildungswege Jugendlicher genutzt werden können. Die Autorinnen stellen das für Hessen entwickelte Konzept der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE) vor, mithilfe dessen detaillierte Informationen zum Übergang von Schulentlassenen allgemeinbildender Schulen in das berufliche Ausbildungssystem bereitgestellt werden. Angesichts der nicht zuletzt auch von den Autorinnen und Autoren anderer Beiträge dieses Themenschwerpunkts monierten Unübersichtlichkeit der Übergangswege und -einrichtungen sowie des zum Teil fehlenden Wissens über individuelle Bildungswege beim Übergang in eine allgemein- oder berufsbildende Ausbildung nach der Sekundarstufe I sind diese Daten ausgespro-

chen hilfreich für eine passgenaue und bedarfsgerechte Planung sowie die Vermittlung von Jugendlichen in ein Ausbildungsverhältnis bzw. in Arbeit.

Insgesamt werden in den Beiträgen Probleme des heterogenen Feldes der Übergänge vom allgemeinbildenden Schulsystem in Ausbildung, Studium und Beruf, aber auch in ihm liegende Chancen verdeutlicht. Es zeigt sich, dass die gegenwärtige, nur auf das Verhältnis von dualer Berufsausbildung und Studium fokussierte politische Debatte viel zu kurz greift und sowohl das tatsächliche Spektrum der Berufswahlentscheidungen und Qualifikationswege sowie bestehende regionale Unterschiede als auch die unterschiedlichen Chancen der Jugendlichen in Abhängigkeit z. B. von ihrer sozialen Herkunft oder einem eventuellen Migrationshintergrund vielfach außer Acht lässt.

Deutlich wird in den Beiträgen auch, dass es besonderer Anstrengungen bedarf, um das empirische Wissen über die tatsächliche Vielfalt von „Übergängen“ und die Gelegenheitsstrukturen für „Übergänge“ zu verbreitern. Die Einführung von Individualdaten in der Schulstatistik und damit verbunden die Schaffung der Möglichkeit von Längsschnittstudien zu tatsächlichen Bildungsbiographien – wie in dem Beitrag von Ulrike Schedding-Kleis und Yvonne Lieber am Beispiel der integrierten Ausbildungsberichterstattung gezeigt –, aber auch die als Längsschnittstudie angelegte Studienberechtigtenbefragung des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) zeigen hierzu Wege auf.

Hans-Werner Fuchs/Detlef Fickermann

ÜBERGÄNGE NACH DER ALLGEMEINBILDENDEN SCHULE

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

Maria Richter/Martin Baethge

Die Schaffung eines neuen Bildungsraums: Der Übergangssektor

Zusammenfassung

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

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

Development of a New Educational Area: The Transition Sector

Summary

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

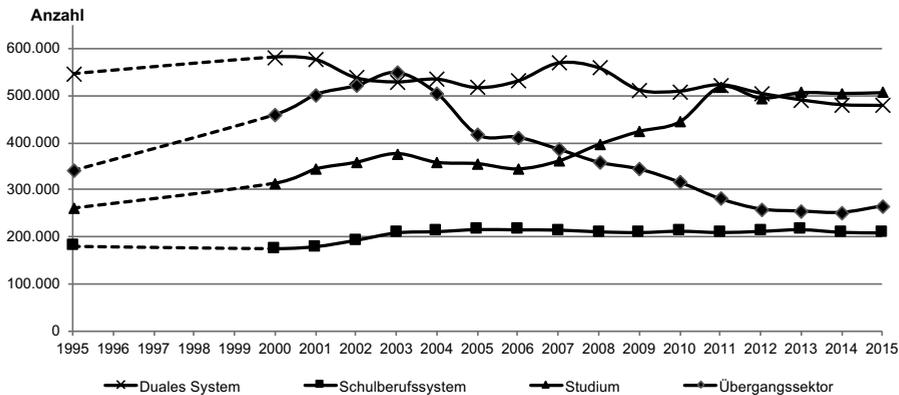
Keywords: transition into vocational training, social disadvantages, institutional reorganization of vocational training

1. Zur historischen Entwicklung im Zugang zur beruflichen Ausbildung

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

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

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



Anm.: Werte zwischen 1995 und 2000 wurden interpoliert.

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

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

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

2. Die zersplitterte Institutionalisierung des Übergangssektors

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

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

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

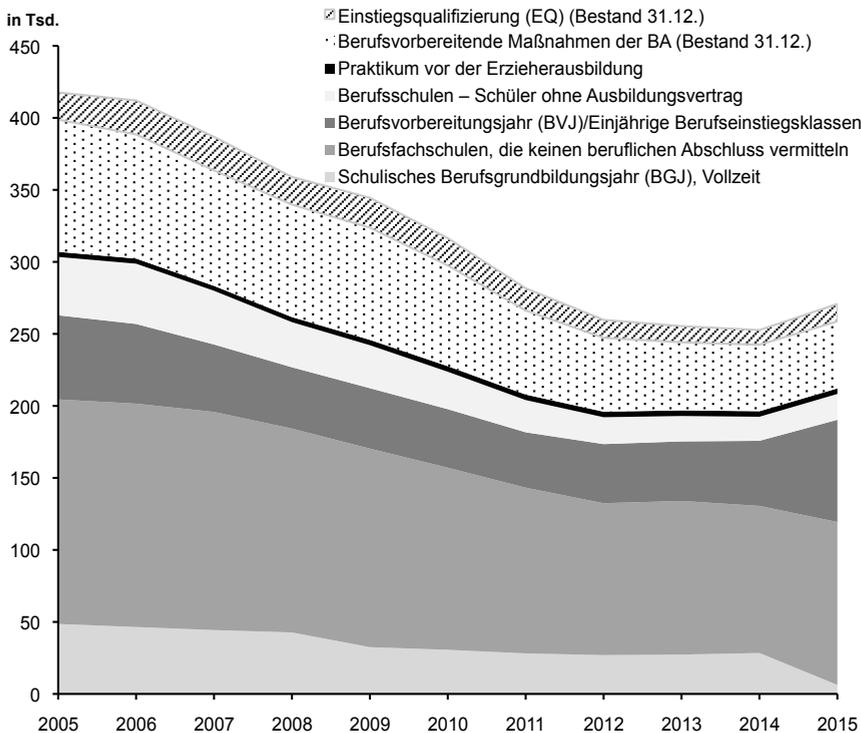
Die unzureichende Bearbeitung der Probleme im Übergangsbereich lässt sich sowohl als Ergebnis seiner historisch durch Vernachlässigung gewachsenen institutionellen Heterogenität als auch einer wachsenden Heterogenität der Benachteiligungsdimensionen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Übergangssektors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

2.1 Unkoordinierte institutionelle Heterogenität als Barriere für erfolgreiche Ausbildungsübergänge

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

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

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



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

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

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

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

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

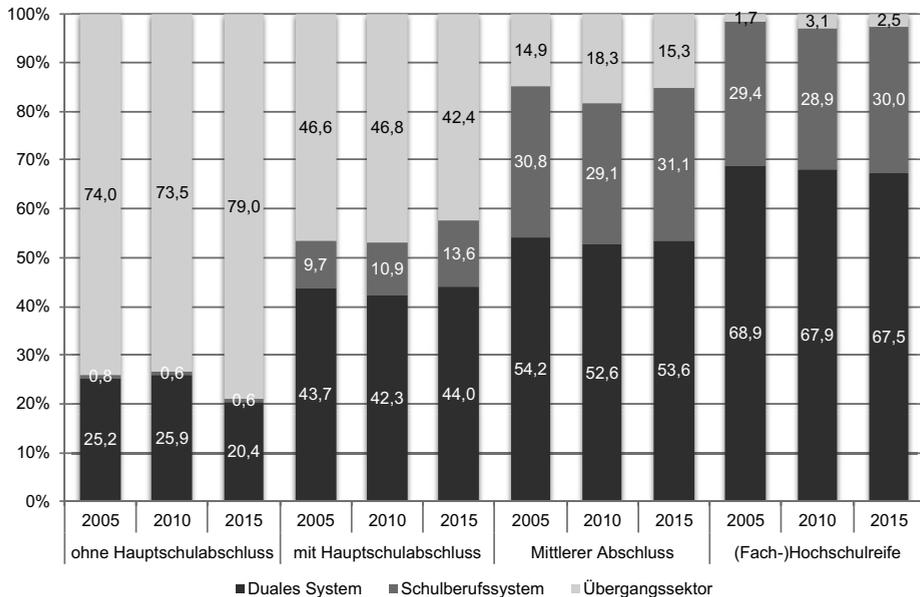
2.2 Sozialstruktur der Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Übergangssektor – wachsende Heterogenität der Benachteiligungskonstellationen

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

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

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

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



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

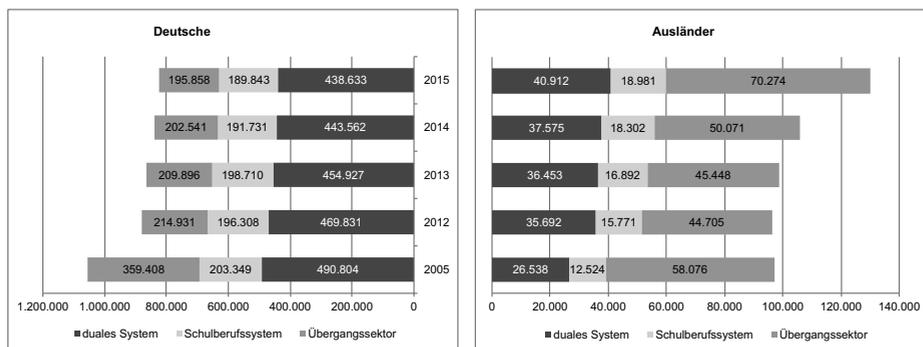
forderung darstellt. Die insgesamt hohe Konstanz in den Verteilungen der Schulabsolvententypen auf die Ausbildungssektoren im Zeitverlauf, d.h. bei unterschiedlichen Ausbildungsmarktkonstellationen, lässt sich so deuten, dass die bei den Personen liegenden Übergangsschwierigkeiten ein hohes Gewicht haben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

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

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

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

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



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

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

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

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

2.3 Passungsprobleme zwischen allgemeinbildenden Schulen und Berufsausbildung

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

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

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

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

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

3. Konturen eines Bildungsraums Übergangssektor/ Berufsvorbereitung

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

3.1 Organisatorische Mängel und Gestaltungsperspektiven für die Berufsschulen

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

Organisatorische Eigenständigkeit eröffnet auf der Schulebene bessere Möglichkeiten, die Anstrengungen der Landespolitik, die heterogenen Maßnahmen (vgl. Abb. 2) in einem Bildungsgang zu integrieren, effektiv umzusetzen. Dazu bedarf es aber nach Auskunft der Schulexpertinnen und -experten² weiterer Veränderungen, die sich im Wesentlichen in zwei Themenkomplexen bündeln lassen, die für die Prozessgestaltung im Übergangsbereich von Bedeutung sind und die Qualität des Ablaufs wesentlich beeinflussen: organisatorische, personelle und sachliche Entwicklungen innerhalb der Berufsschule sowie Veränderungen in der Kooperation und Koordination mit allen am Übergangsprozess beteiligten Akteuren. Für die Aufgabe, die geschilderten Problemkonstellationen der Jugendlichen innerhalb der Ausbildungsvorbereitung zu bewältigen, sind darüber hinaus weitreichende Veränderungen in der Organisation und den Personalmitteln der Berufsschulen erforderlich.

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

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

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

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

3.2 Verbesserung der Kooperation und Koordination zwischen relevanten Akteuren des Übergangsprozesses

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

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

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

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

4. Konturen eines Bildungsraums „Übergang“

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

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

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

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

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

Literatur

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

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

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

E-Mail: maria.richter@sofi.uni-goettingen.de

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

E-Mail: martin.baethge@sofi.uni-goettingen.de

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

Birgit Reißig/Frank Tillmann

Bildungsteilhabe junger Menschen in ländlichen Räumen

Empirische Befunde aus Landkreisen mit demografischen Verwerfungen

Zusammenfassung

In ländlichen Regionen sehen sich junge Menschen – gerade im Anschluss an die allgemeinbildende Schule – vielfach mit eingeschränkten Bildungsoptionen konfrontiert. Dies trifft insbesondere dann zu, wenn sich die bildungsbezogene Infrastruktur angesichts demografischer Verwerfungen im Rückbau befindet. Der vorliegende Beitrag stellt qualitative Befunde zu Sichtweisen von Jugendlichen aus ländlichen Räumen dar und bezieht diese auf die Ergebnisse quantitativer Sekundäranalysen landkreisbezogener Kontextinformationen zur Bildungsbeteiligung. Von den Situationsbeschreibungen und aufgezeigten Zusammenhängen wird ein Auftrag an die Politikebene der Landkreise bzw. Kommunen abgeleitet, sich im Rahmen eines regionalen Bildungsmanagements verstärkt für die Verbesserung der Perspektiven junger Menschen vor Ort einzusetzen.

Schlüsselwörter: Jugend, ländliche Räume, Bildungsteilhabe, demografischer Wandel

Educational Participation of Young People in Rural Regions

Empirical Findings from Rural Districts Facing Demographic Challenges

Abstract

In rural regions young people are commonly confronted with limited education opportunities – especially after leaving compulsory school. This is mainly the case in those regions, where educational infrastructure is being gradually removed due to demographic changes. The paper presents qualitative findings reflecting the view of young people from rural areas. These qualitative results are referred to results of quantitative secondary analyses of county-based context data on educational participation. On the basis of the detailed descriptions of young peoples' circumstances of growing up and associated correlation results, policy recommendations are drawn. The local body is advised to pursue measures for improving the local perspectives of young people more strongly within a framework of regional education management.

Keywords: youth, rural areas, educational participation, demographic change

1. Einleitung

Für alle jungen Menschen stellt die Jugendphase einen Lebensabschnitt dar, der vielen Bewegungen, Entscheidungen, Entwicklungen und Übergängen unterworfen ist. Diese Herausforderungen müssen sie bewältigen – unabhängig davon, mit welchen individuellen und familiären Ressourcen sie aufwachsen, unabhängig davon, welchen Geschlechts und welcher ethnischen Herkunft sie sind, und unabhängig davon, ob sie in städtischen oder ländlichen Regionen leben. Zu den Übergängen, die in diesem Lebensabschnitt zu bewältigen sind, gehören typische Entwicklungsaufgaben wie die Entwicklung von Peer- und Partnerbeziehungen, die Identitätsentwicklung und die allmähliche Ablösung vom Elternhaus (vgl. Havighurst 1948; Dreher/Dreher 1985; Hurrelmann 2010). Als eine zentrale Anforderung kann der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt gelten. Eine eigenständige Lebensführung (z. B. Aufbau eines eigenen Haushalts, Gründung einer Familie) hängt entscheidend mit der erfolgreichen Platzierung auf dem Arbeitsmarkt zusammen. Darüber hinaus haben der Beruf und die Erwerbssituation eine statuszuweisende Funktion (vgl. Diewald/Solga 1996).

Insbesondere der Übergang von der Schule in die Arbeitswelt ist in den letzten Jahrzehnten von tiefgreifenden Veränderungen betroffen. Spätestens seit Mitte der 1980er-Jahre wird von Entgrenzungen und Destabilisierungserscheinungen im Jugendalter gesprochen (vgl. Olk 1985; Krüger/Grunert 2010). So verbringen junge Menschen heute längere Zeit in Bildungseinrichtungen als in früheren Dekaden (vgl. Münchmeier 2008); die Übergänge nach der allgemeinbildenden Schule von Jugendlichen aller schulischen Bildungsniveaus haben sich in den letzten Jahren weiter zeitlich verzögert (vgl. Böwing-Schmalenbrock/Lex 2015). Ein Ergebnis dieser Entwicklung ist die Herausbildung des jungen Erwachsenenalters als eigenständige Lebensphase (vgl. Arnett 2000; Stauber/Walther 2002).

Im Zusammenhang mit den veränderten Bedingungen des Aufwachsens junger Menschen steht auch die Frage nach den Möglichkeitsräumen und der Chancengerechtigkeit bei der Bewältigung von Übergängen in das Erwachsenenalter. Junge Frauen und Männer befinden sich heute zwischen einer „neuen Offenheit und neuen Grenzziehungen“ (Reutlinger 2017, S. 73). Grenzen oder gar Risiken in Übergangsprozessen zeigen sich z. B., wenn man Aspekte wie soziale oder ethnische Herkunft bzw. Geschlecht betrachtet. Ein weiterer wichtiger Aspekt sind regionale Einflüsse auf Übergangsprozesse. Häufig wird hierbei eher mit einem größeren Raster – z. B. Ost und West oder Stadt und Land – auf mögliche Unterschiede geschaut. Dabei sind die Grenzziehungen nicht schematisch zwischen urbanen und ländlichen Räumen zu ziehen. Mit Blick auf ländliche Räume zeigen sich große Unterschiede. Das Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung (BBSR) unterscheidet beispielsweise zwischen ländlichen Kreisen mit Verdichtungsansätzen auf der einen und dünn besiedelten ländlichen Kreisen auf der anderen Seite (vgl. aktu-

ell dazu BBSR 2017). Besondere Aufmerksamkeit muss, wenn von Jugend auf dem Land gesprochen wird, sicherlich den strukturschwachen ländlichen Regionen gelten. Gekennzeichnet sind diese v. a. durch eine negative Bevölkerungsentwicklung. Solche Schrumpfungsprozesse gehen mit einem massiven Abbau von Bildungseinrichtungen einher. Beispielsweise sank seit 2004 die Zahl der allgemeinbildenden Schulen in „städtischen Kreisen“ um 9 Prozent, während sie in vorwiegend „ländlichen Kreisen“ sogar um 19 bzw. 17 Prozent zurückging (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 34). Ebenso sind bezüglich der Zugangschancen zu dualen Ausbildungsplätzen extreme regionale Disparitäten sichtbar (vgl. ebd., S. 107). Dies bleibt nicht ohne Auswirkungen auf den Bildungsstatus junger Menschen. So besteht zwischen Jugendlichen, die aus ländlichen Regionen stammen, und denen aus städtischen Räumen ein starkes Bildungsgefälle. Doppelt so viele junge Menschen aus Städten haben ein hohes¹ Bildungsniveau im Vergleich zu denen aus ländlichen Regionen: 61 Prozent gegenüber 33 Prozent (vgl. Eisenbürger/Vogelsang 2002, S. 31). Ein wichtiger Faktor ist hierbei auch die ausgeprägte Bildungswanderung (vgl. ebd.).

Nicht selten ruft, angesichts der Rahmenbedingungen für die Prozesse des Aufwachsens junger Menschen, der Begriff „ländlicher Raum“ ausschließlich negative Assoziationen hervor. Doch schon frühere Studien belegen, dass eine solche Engführung zu kurz greift. So betont Vogelsang (2001) die wichtige Rolle der sozial-räumlichen Mitverantwortung Jugendlicher, die zu einer wachsenden Ortsbindung beitrage. Auch wird die Bedeutung der sozialen und kulturellen Infrastruktur unterstrichen, wenn es um die Lebensqualität der auf dem Lande lebenden jungen Menschen geht (vgl. Neu 2009).

Für junge Menschen in strukturschwachen ländlichen Regionen stellen sich neben den allgemeinen Herausforderungen bei der Gestaltung von Übergangswegen also weitere Anforderungen aufgrund der Orte ihres Aufwachsens. Zu diesen spezifischen Bedingungen hat das Deutsche Jugendinstitut im Auftrag des Bundesministeriums für Wirtschaft und Energie von 2013 bis Anfang 2016 die Studie *Jugend im Blick* durchgeführt (vgl. Beierle/Tillmann/Reißig 2016). Dabei wurden die Sichtweisen der jungen Menschen in Bezug auf ihre Herkunftsregion, aber auch die Erfahrungen und Standpunkte von Expertinnen und Experten zu jugendpolitischen Strategien zum Thema demografischer Verwerfungen vor Ort erfasst. Dazu wurden acht Landkreise in Ost- und Westdeutschland betrachtet, die sich mit demografischen Herausforderungen konfrontiert sehen.² Im Zuge des Projekts wurden sowohl quali-

1 Eisenbürger und Vogelsang (2002) verwenden dabei folgende Einteilung: hoher Bildungsstatus: Gymnasium, Fachhochschule, Universität; mittlerer Bildungsstatus: Realschule; niedriger Bildungsstatus: Sonderschule, Hauptschule.

2 Als Untersuchungsregionen wurden Vorpommern-Greifswald in Mecklenburg-Vorpommern, Mansfeld-Südharz in Sachsen-Anhalt, der Vogtlandkreis in Sachsen, die Prignitz in Brandenburg, der Kyffhäuserkreis in Thüringen, der Werra-Meißner-Kreis in Hessen sowie die Landkreise Birkenfeld in Rheinland-Pfalz und Wunsiedel in Bayern ausgewählt.

tative Daten in Form von Gruppendiskussionen und Interviews erhoben³ als auch relevante quantitative Aggregatdaten auf Landkreisebene analysiert.

Im vorliegenden Beitrag soll, basierend auf diesen empirischen Erhebungen und Sekundäranalysen, auf die Bildungsteilhabe junger Menschen Bezug genommen werden. In einem ersten Schritt wird dabei der Frage nachgegangen, wie sich ländliche Lebensräume für Jugendliche darstellen und welche Perspektiven sie für ihre Übergangswege damit verbinden. In einem zweiten Schritt wird nach den konkreten Faktoren für die Bildungsbeteiligung gefragt und ein entsprechender Index hinzugezogen. Abschließend werden einige Thesen für die Stärkung einer bildungsbezogenen Chancengerechtigkeit für Jugendliche in ländlichen Regionen skizziert.

2. Aufwachsen in ländlich geprägten Regionen

Mit dem Aufwachsen in ländlichen Regionen ist für Jugendliche ein ganzes Merkmalsbündel an Optionen oder auch Barrieren verbunden. In diesem Abschnitt soll zunächst beschrieben werden, wie die befragten Jugendlichen subjektiv die Bedingungen des Aufwachsens in ländlichen Regionen wahrnehmen. Zudem fließen Ergebnisse von Experteninterviews in die folgende Darstellung ein.

Die acht Landkreise, in denen die Untersuchung durchgeführt wurde, wurden aufgrund vorliegender demografischer Verwerfungen ausgewählt. Auswahlkriterien bildeten – neben dem Einverständnis der Landkreise zur Teilnahme – ein stark negativer Wanderungssaldo bei jungen Menschen und ein vergleichsweise geringer Anteil von Jugendlichen bzw. jungen Erwachsenen zwischen 18 und 24 Jahren innerhalb des jeweiligen Bundeslandes sowie ein ländlicher siedlungsstruktureller Kreistyp (vgl. Beierle/Tillmann/Reißig 2016, S. 8). Die demografischen Problemlagen gingen dabei sowohl auf eine geringere Geburtenrate als auch auf die Abwanderung überwiegend junger Menschen zurück, wie sie insbesondere in der Alterskohorte zwischen 18 und 22 Jahren zu beobachten ist (vgl. ebd., S. 20). Solche demografischen Wandlungsprozesse finden zumeist auch ihren Niederschlag im regionalen Image fehlender Perspektiven. Angesichts dieser in vielen ländlichen Regionen wahrgenommenen Perspektivlosigkeit fällt es Jugendlichen oft schwer, persönliche Lebenspläne und Zukunftsorientierungen zu entwerfen (vgl. Höhne 2015, S. 86f.).

In den Statements der befragten Jugendlichen trat hier ein ambivalentes Verhältnis zur Herkunftsregion zutage. Einerseits äußerten sie vielfach eine hohe persönliche Verbundenheit und Identifikation mit ihrer Herkunftsregion. Andererseits bestand

3 Die insgesamt ca. 60 befragten Jugendlichen, die sich überwiegend am Ende ihrer allgemeinbildenden oder am Beginn der beruflichen Bildungslaufbahn befanden, wurden über Jugendfreizeiteinrichtungen bzw. die Schulsozialarbeit in allgemeinbildenden Schulen der Untersuchungsstandorte erreicht.

aber häufig auch die Neigung, die Heimat zur Verfolgung der eigenen *bildungs- und berufsbiografischen Ziele* zu verlassen, insbesondere dann, wenn von den befragten Jugendlichen das Image der Region als negativ und die lokalen Rahmenbedingungen als unbefriedigend eingeschätzt wurden.

Dabei war in der Mehrheit der betrachteten Landkreise durchaus eine Diskrepanz zwischen den Sichtweisen der jungen Menschen und den tatsächlich vorfindbaren Optionen festzustellen. So zeigten sich – z. B. in Bezug auf bestehende Ausbildungsangebote – die untersuchten Regionen angesichts einer günstigen Angebots-Nachfrage-Relation von Ausbildungsstellen und Bewerbern und Bewerberinnen besser als ihr Ruf. Die Jugendlichen hatten zumeist einen deutlich kritischen Blick auf ihre Ausbildungsoptionen. Dies zeugt davon, dass es in den Untersuchungsregionen für junge Menschen an Transparenz der regional vorhandenen Ausbildungslandschaft mangelte. Gleichmaßen wurden die großen räumlichen Distanzen zu den nächstgelegenen Berufsschulzentren beklagt. Auch eine gegenüber Jugendlichen in urbanen Räumen empfundene Benachteiligung hinsichtlich der (Aus-)Bildungsanschlüsse wurde artikuliert.

Ein weiterer Lebensbereich, der von den befragten Jugendlichen als bedeutsam geschildert wurde, bestand in der *Breitbandversorgung*, insbesondere der mobilen Netzabdeckung. Diese Infrastruktur weist für sie schon deshalb eine besondere Relevanz auf, da sie in dörflichen Siedlungsräumen vor Ort vielfach keine Gleichaltrigen Gruppen mehr antreffen und die Pflege von Sozialkontakten nach der Schule daher überwiegend internetbasiert in sozialen Netzwerken stattfindet. Da Mitte 2015 nur jeder vierte Haushalt auf dem Land einen Zugang zur Breitbandversorgung hatte, dieser in städtischen Bereichen jedoch über 85 Prozent der Haushalte zugänglich war (vgl. BMVI 2016, S. 21), besteht hier offensichtlich ein räumlicher *Digital Divide* zwischen Stadt und Land, welcher die Lebenswirklichkeit Jugendlicher in ländlichen Regionen negativ prägt.

Auch artikulierten die jungen Menschen ein deutliches *Partizipationsbedürfnis* gerade im Hinblick auf die Ausgestaltung ihres unmittelbaren Umfeldes. Hier mussten sie verschiedenste – aus ihrer Sicht oft irrationale – Einschränkungen ihrer Belange konstatieren, etwa indem Jugendräume genau dann geschlossen sind, wenn sie am Wochenende von ihnen am ehesten nachgefragt werden. Von Seiten der befragten Expertinnen und Experten wird dieser Beteiligungswunsch der jungen Menschen offenbar unterschätzt. Vor allem wird die Divergenz zwischen einer Machtbeteiligung junger Menschen und fehlenden Möglichkeiten für eine Verantwortungsübergabe (z. B. bei Budgetfragen) kritisch gesehen.⁴

4 Für eine eingehende Darstellung der qualitativen Befragungsergebnisse aus der Studie siehe Beierle/Tillmann/Reißig (2016), Kap. 6 und 7.

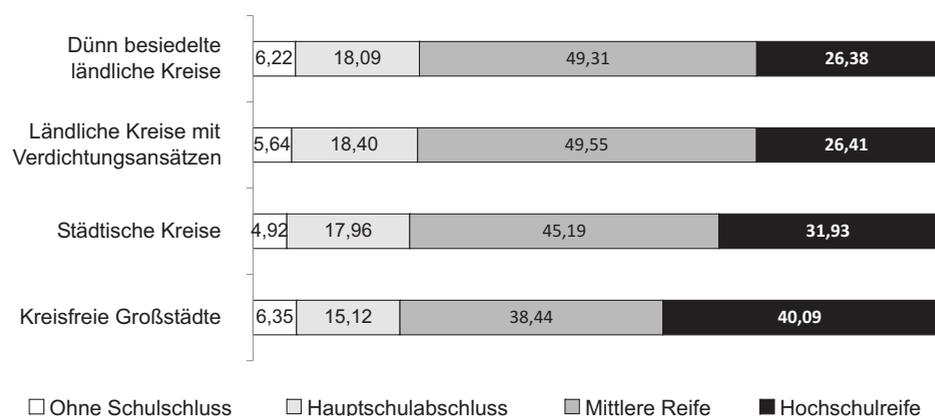
3. Bildungsbeteiligung Jugendlicher auf dem Land

Die Rahmenbedingungen für das Aufwachsen im Kindes- und Jugendalter sind stark auf den Bildungserwerb hin ausgestaltet; sie führten überhaupt erst zur Etablierung „von Jugend als eigenständiger und verlängerter Lebensphase“ (Becker/Moser 2013, S. 27). Einen problematischen Hintergrund bildet hier der Umstand, dass das Thema „Bildung im ländlichen Raum“ in der öffentlichen Wahrnehmung, vor allen Dingen mit Blick auf ein unterstelltes niedrigeres Bildungs- und Kulturniveau, eindeutig negativ konnotiert ist – etwa in Titeln wie „Verödung und Verblödung“ (Schubarth 2007, S. 61).

Für junge Menschen ist die Wahrnehmung der persönlichen Perspektive in den Regionen – wie die qualitativen Befunde aus den acht Untersuchungslandkreisen zeigen – zunächst einmal an vorhandene Optionen für eine weiterführende Bildung gebunden. In den ausgewerteten Gruppendiskussionen mit Jugendlichen war das Vorhandensein von Bildungsangeboten, die über den Sekundarschulbereich I hinausgehen, somit ebenfalls ein bedeutsames Standortmerkmal. Wenngleich Bildung heute keine hinreichende Zukunftssicherheit mehr garantiert, ist sie dennoch eine zumeist notwendige Mindestanforderung an Beschäftigung (vgl. Höhne 2015, S. 89).

Nun steht eine Reihe von landkreisbezogenen Kontextinformationen zur Verfügung, die eine Betrachtung der Bildungsbeteiligung nach den einleitend erwähnten Siedlungsstrukturtypen ermöglichen. Mit Blick auf das allgemeinbildende Schulwesen treten hier zunächst erhebliche regionale Disparitäten auf.

Abb. 1: Anteilswerte der Abschlüsse aller Schulabgänger und Schulabgängerinnen im Jahr 2014 in Prozent nach Siedlungsstrukturtypen*



* Die Angaben der öffentlichen Schulstatistik beziehen sich auf die jeweiligen Schulstandorte.
Quelle: eigene Berechnung nach BBSR (2017)

Aus der obigen Abbildung geht hervor, dass der Erwerb höherer Schulabschlüsse in ländlichen Regionen – gerade gegenüber großstädtischen – deutlich seltener erfolgt. Dies heißt jedoch nicht, dass Jugendliche aus ländlichen Flächenkreisen ihre Hochschulreife stattdessen in benachbarten Stadtkreisen erlangen, denn zumindest bei dünn besiedelten ländlichen Kreisen finden sich schlicht kaum Stadtkreise im Umkreis. Vielmehr bildet sich hier eher das Fehlen von Schulstandorten für weiterführende Bildung in ländlichen Regionen ab (vgl. Dieminger/Wiezorek 2012), so dass ein Mangel an weiterführenden Schulen geringere Chancen auf einen höheren Schulabschluss impliziert.

Die durchgeführten Interviews mit den Jugendlichen haben gezeigt, welche Themenbereiche unter den spezifischen Bedingungen des Aufwachsens in ländlichen Räumen Bedeutung besitzen. Hierbei stehen insbesondere Bildungsthemen im Mittelpunkt. Diese von den Jugendlichen als relevant betrachteten Themen bilden die Grundlage für die Erstellung eines Index der Bildungsteilhabe. Im Folgenden werden nun die drei Indikatoren vorgestellt, die Eingang in diesen Index der Bildungsteilhabe gefunden haben.⁵

Da sich nach dem Erwerb des Schulabschlusses für die Jugendlichen vorrangig die Frage nach einem Anschluss im Bereich einer beruflichen Ausbildung stellt, ist hier der *Indikator der Angebots-Nachfrage-Relation des Ausbildungsstellenmarktes* im Landkreis relevant. Er gibt die Anzahl der offenen Ausbildungsstellen im Verhältnis zu den bei der Bundesagentur für Arbeit gemeldeten Ausbildungssuchenden an. Darin äußert sich, welche Ausbildungschancen Jugendlichen vor Ort eingeräumt werden. Um eine ausreichende Auswahl zu ermöglichen und Berufswahlfreiheit zu gewährleisten, müssten dabei weitaus mehr Plätze zur Verfügung stehen, als dies heute selbst in prosperierenden Regionen der Fall ist. Denn nach einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts müsste das Angebot an Ausbildungsstellen die Nachfrage um 12,5 Prozent überschreiten, um die verfassungsgegebene freie Wahl der Ausbildungsstätte und des Berufs zu garantieren (vgl. BVerfGE 55, 274).

Auch wohnortnahe tertiäre Bildungsangebote im ländlichen Raum werden von den Jugendlichen als relevant hervorgehoben, weshalb hier die bestehenden Studiemöglichkeiten aufgenommen wurden – ausgedrückt im *Indikator der Anzahl Studierender je 1.000 Einwohner*. Aber auch die Bildungsangebote zum Erwerb der dafür notwendigen Hochschulzugangsberechtigung können in vielen Landkreisen nicht mehr in der Fläche abgesichert werden. Somit dient der *Indikator des Anteils der Gymnasiastinnen und Gymnasiasten an sämtlichen Schulabgänger/inne/n* hier ebenfalls der Quantifizierung weiterführender Bildungsoptionen.

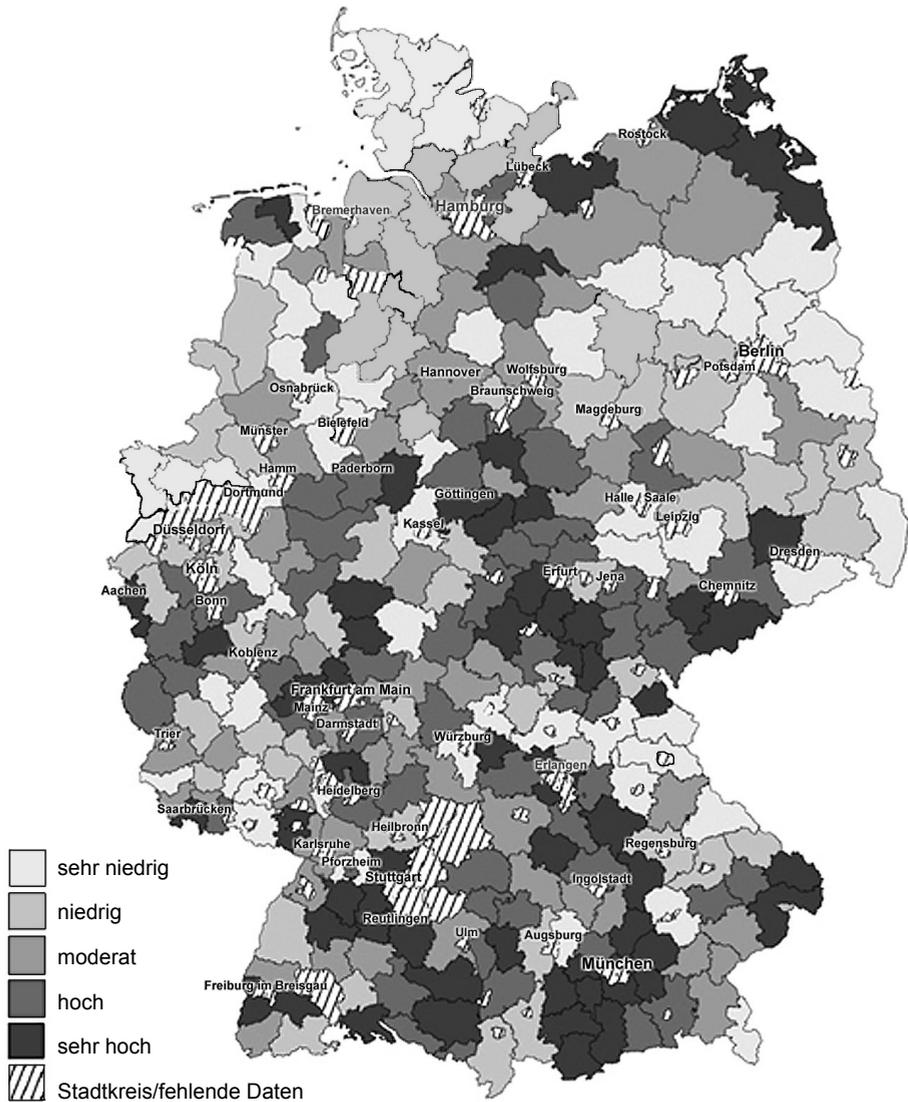
5 Hierfür wurden diejenigen Indikatoren herangezogen, welche für die geäußerten Bildungsbelange junger Menschen im ländlichen Raum am ehesten dienlich sind – und zwar aus einem begrenzten Bestand an Daten, die für die Landkreisebene aus der amtlichen Statistik vorliegen.

Zur Abbildung der auftretenden Unterschiede wurde der metrische Gesamtindex in Quintile klassifiziert, so dass die bundesweit 296 Landkreise in Abstufungen zwischen 1 (niedrigster Wert) und 5 (höchster Wert) fünf zahlenmäßig gleichstark besetzten Gruppen zugeordnet werden konnten. Dabei waren Stadtkreise von vornherein von der Zuordnung ausgeschlossen, ebenso wie Landkreise mit fehlenden Regionaldaten (beide schraffiert dargestellt). In der folgenden Kartendarstellung zeigt sich ein regional disparates Bild der Bildungsteilhabe in Deutschland. Die auftretenden Varianzen sind hierbei nicht der vorgenommenen Standardisierung geschuldet, sondern beruhen auf vorliegenden Streuungen der einbezogenen Anteilswerte. So variierten 2014 die Angebots-Nachfrage-Relation von 88,6 Prozent im Landkreis Barnim (Brandenburg) bis 122,3 Prozent in Vorpommern-Greifswald, der Anteil der Gymnasiasten und Gymnasiastinnen an den Schulabgängern und -abgängerinnen zwischen 7,1 Prozent im Landkreis Miltenberg (Bayern) und 40,8 Prozent im Landkreis Ahrweiler (Rheinland-Pfalz), und auch die Anzahl der Studierenden je 1.000 Einwohner streute zwischen 0 Studierenden, was auf einen Großteil der Flächenkreise zutraf, und 142,8 Studierenden im Landkreis Gießen.

Im Gegensatz zu zahlreichen anderen Darstellungen ländlicher Strukturmerkmale zeigt sich in dieser Kartierung der Bildungsteilhabe nicht das übliche Bild ostdeutscher Problemkumulation. Vielmehr wird deutlich, dass selbst benachbarte Landkreise derselben Region höchst unterschiedliche bildungsbezogene Rahmenbedingungen vorhalten können, wie dies z.B. beim Vergleich der Landkreise in Mecklenburg-Vorpommern sichtbar wird.

Viele Jugendliche in ländlichen Räumen sehen sich vor dem Hintergrund solcher lokalen Rahmenbedingungen zu einem „mobilen“ und/oder einem „mentalen Ausstieg“ veranlasst, wobei letzterer zumindest den Verlust der Identifikation mit der Herkunftsregion einschließt (vgl. Höhne 2015, S. 88). Dazu können die jeweiligen Abwanderungssaldi strukturschwacher Landkreise nach einzelnen Altersjahrgängen betrachtet werden, d.h. nach der Netto-Bilanz der Zuzüge und Fortzüge einer Gebietskörperschaft. Hierbei zeigt sich in ländlichen Kreisen, dass der Abwanderungssaldo der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, also der Alterskohorten der 18- bis 22-Jährigen, besonders negativ ausfällt. Somit sind sie als Schlüsselgruppe für die demografische Entwicklung einer Region anzusehen. Tatsächlich gehören diese jungen Menschen derjenigen Bevölkerungsgruppe an, bei der die vor Ort kollektiv geteilten Überzeugungen in Bezug auf die Perspektiven einer Region unmittelbar entscheidungs- und verhaltensrelevant werden. Dies wird für sie institutionell mit dem Verlassen der Schule initiiert, wobei sie gleichzeitig die Generation bilden, welche nicht in dem Maße wie andere durch Arbeit und familiäre Verantwortung an ihren Herkunftsort gebunden ist. Demgegenüber sind ältere Generationen bereits vor Ort für ihre eigenen Kinder oder später teils für die Pflege ihrer Eltern verantwortlich.

Abb. 2: Ausprägungen des Bildungsteilhabeindex in Flächenlandkreisen



Quelle: eigene Berechnung nach BBSR (2017)

Nun kann auf der Basis der vorliegenden Daten zu den beschriebenen Teilhabeaspekten untersucht werden, inwiefern weiterführende Bildungsoptionen im Zusammenhang mit der Bildungswanderung stehen, d. h. dem landkreisbezogenen Wanderungssaldo der 18- bis 24-Jährigen. Unter Kontrolle anderer relevanter Aspekte wie bspw. der Jugendarbeitslosigkeit, der peripheren Lage der Region oder dem mitt-

leren Einkommensniveau kann ein deutlicher Zusammenhang mit dem generierten Bildungsteilhabeindex festgestellt werden.⁶

Wenngleich aufgrund der beobachteten Korrelation auf der Aggregatebene keine Kausalzusammenhänge mit den individuellen Motiven abgeleitet werden können, werden hier dennoch die in den Gruppendiskussionen mit den Jugendlichen artikulierten Push- bzw. Pull-Faktoren für eine Abwanderung (vgl. Lee 1966) sichtbar, d. h. für die Bildungsangebote, die eine Region für junge Menschen attraktiv oder unattraktiv erscheinen lassen.

Hinsichtlich der Bildungsstrukturen in ländlichen Regionen lieferten die Aussagen der befragten Expertinnen und Experten einen Hinweis darauf, dass insbesondere gebundene Ganztagssschulkonzepte in ländlichen Regionen, in denen der überwiegende Teil der Schülerinnen und Schüler teils erhebliche Fahrzeiten zwischen Wohn- und Schulort absolvieren muss, inadäquat erscheinen. So würden die Rahmenbedingungen der Schüler- und Schülerinnenbeförderung unter Zumutbarkeitsgesichtspunkten zumindest keinen verpflichtenden Nachmittagsunterricht gestatten. Dabei sind die Unterstützungsleistungen, die Ganztagsangebote für den späteren Übergangserfolg in Ausbildung und weiterführende Schulen erbringen, gut belegt (vgl. StEG-Konsortium 2016, S. 40f.).

Auch in Bezug auf Angebote non-formaler Bildung weisen die qualitativen Befragungsergebnisse darauf hin, dass die Jugendlichen nur selten bereit bzw. in der Lage sind, institutionell angebundene Freizeit- bzw. Betätigungsangebote regelmäßig wahrzunehmen, die sich außerhalb des eigenen Wohnortes befinden. In diesem Zusammenhang ist von den pädagogischen Fachkräften kritisch angemerkt worden, dass etwa das Programm „Bildung und Teilhabe“ keinerlei Erstattung von Mobilitätskosten vorsieht, wodurch Kinder und Jugendliche aus ländlichen Regionen zumeist von vornherein an der Wahrnehmung solcher Förderleistungen gehindert werden.

4. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag sollte ein vertiefter Blick auf die Situation junger Menschen in ländlichen Räumen geworfen und zugleich auf die in der Lebensphase Jugend so wichtigen Themen Bildung und Übergänge nach der Schule fokussiert werden. Einige wesentliche Erkenntnisse lassen sich dabei besonders hervorheben, welche gleichzeitig auf lokalpolitische Handlungsanforderungen verweisen.

6 Hierbei trat ein Zusammenhang mit $\beta=0,3$ bei einer Fallzahl von $N=281$ Untersuchungseinheiten auf.

Jugendliche, die auf dem Land aufwachsen, sind durchaus heimatverbunden und wollen partizipativ die Belange ihrer Region bzw. ihres Heimatortes mitgestalten. Diese Beteiligungsbedürfnisse junger Menschen sollten bei der Konzipierung und Ausgestaltung von Bildungs- und Übergangsangeboten für Jugendliche genutzt werden, wie dies bspw. bereits in Form von Jugendzukunftswerkstätten im Landkreis Roth (Bayern) geschieht (vgl. KJR Roth 2016).

Spätestens am Ende der Sekundarstufe I treten für die jungen Menschen in ihrer Bewertung der Heimatregion die Möglichkeiten, die diese bezüglich der weiterführenden Bildung und des Übergangs aus der Schule in die Ausbildung bietet, mehr und mehr in den Vordergrund. Diese bilden nun den Referenzrahmen für die Entscheidung über „Gehen“ oder „Bleiben“. Nicht selten konnte beobachtet werden, dass bei solchen Entscheidungen eher das Image einer ländlichen Region im Fokus stand als die tatsächlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, die diese Region zu bieten hat. An dieser Stelle mangelt es den Jugendlichen offenbar an Transparenz in Bezug auf regionale Ausbildungsmöglichkeiten und auf bestehende Beschäftigungsperspektiven. Zwar liegen von Seiten der Kammern für einige Regionen durchaus differenzierte Fachkräfteprognosen vor; allerdings sind diese in keiner Weise für Jugendliche aufbereitet und richten sich vielmehr an Unternehmen (vgl. IHK Regensburg 2017). Zudem haben sich lokale Betriebserkundungen, wie sie z. B. im Landkreis Wunsiedel mit Schülern und Schülerinnen als Bustouren zu Ausbildungsbetrieben der Region organisiert werden, durchaus bewährt.

Auch wenn die besonderen Bedingungen der Landkreise – etwa ihre Entfernung von urbanen Zentren – einen Vergleich erschweren, zeigten sich deutliche regionale Disparitäten in Bezug auf die Voraussetzungen für eine Bildungsteilhabe junger Menschen in den Landkreisen. Dabei weist der entwickelte Bildungsteilhabeindex darauf hin, dass diese Ungleichheiten oftmals jenseits der erwartbaren Ost-West- oder Nord-Süd-Gefälle liegen. Die oft großen Unterschiede weiterführender Bildungsoptionen zwischen benachbarten Landkreisen ein und desselben Bundeslandes deuten gleichsam auf eine bildungspolitische Gestaltbarkeit der Rahmenbedingungen vor Ort hin.

Hier ist eine aktive Politik der Erhaltung oder auch Ansiedlung von Bildungsstandorten erforderlich, um jungen Menschen nach Verlassen der Schule attraktive Bildungsanschlüsse offerieren zu können. Einen erfolgreichen Ansatz der Etablierung von Hochschulstandorten im ländlichen Raum stellt etwa die Gründung der Hochschule Harz nach der Wiedervereinigung dar. Gleichzeitig können Absolventenstipendien lokaler Unternehmen einen Türöffner für junge Fachkräfte in ländliche Räume bilden. Hinsichtlich der Sicherung von Schulstandorten muss das Kriterium der „Demografiefestigkeit“ insofern als bildungspolitischer Kampfbegriff gewertet werden, als damit Schulen oft auf Grundlage von Bevölkerungsprognosen geschlossen werden, die sich im Nachhinein vielfach als unhaltbar erwiesen ha-

ben (vgl. Brenner 2014, S. 57). Gleichzeitig sollten auch die Möglichkeiten einer Überführung in freie Trägerschaften zum Erhalt von Schulen ausgeschöpft werden.

Insgesamt bedarf es jedoch koordinierter lokaler Ansätze eines partizipativ ausgestalteten regionalen Bildungs- und Übergangsmanagements zur Abstimmung innerhalb der betreffenden Angebotslandschaft. Hierfür müssen die Landkreise und Kommunen allerdings zunächst ein Selbstverständnis als Akteure der Bildungspolitik entwickeln, die von ihnen zumeist ausschließlich auf der Landesebene verortet wird.

Die Teilhabe an Bildung stellt hier gleichsam ein entscheidendes Handlungsfeld von Politik dar, um sich verselbständigenden Prozessen einer „Peripherisierung“ als Entstehungsform sozialer Ungleichheiten zwischen Siedlungsräumen (vgl. Neu 2015) zu begegnen.

Abschließend sei vor dem Hintergrund der im Rahmen des Projekts „Jugend im Blick“ ausgewerteten lokalpolitischen Demografiestrategien dafür plädiert, Jugendliche nicht in erster Linie als Ressource für die Fachkräftesicherung im Landkreis oder als Investitionsprojekt mit möglichst hohen Renditen zu betrachten, sondern politische Ansätze zu verfolgen, die die Jugendlichen um ihrer selbst willen mit ihren berechtigten Belangen berücksichtigen (vgl. Beierle/Tillmann/Reißig 2016, S. 23ff.).

Literatur und Internetquellen

- Arnett, J. J. (2000): Emerging Adulthood. A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. In: *American Psychologist* 55, H. 5, S. 469–480.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- BBSR (Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung) (2017): *Indikatoren und Karten zur Raum- und Stadtentwicklung (INKAR, Ausgabe 2017)*. Bonn: BBSR.
- Becker, H./Moser, A. (2013): *Jugend in ländlichen Räumen zwischen Bleiben und Abwandern: Lebenssituation und Zukunftspläne von Jugendlichen in sechs Regionen in Deutschland*. Braunschweig: Thünen-Institut.
- Beierle, S./Tillmann, F./Reißig, B. (2016): *Jugend im Blick – Regionale Bewältigung demografischer Entwicklungen. Projektergebnisse und Handlungsempfehlungen*. München/Halle a. d. Saale: Deutsches Jugendinstitut e. V.
- BMVI (Bundesministerium für Verkehr und digitale Infrastruktur) (2016): *Schnelles Internet in ländlichen Räumen im internationalen Vergleich (MORO Praxis Heft 5)*. Berlin: BMVI.
- Böwing-Schmalenbrock, M./Lex, T. (2015): *Geht heute wirklich alles schneller? Übergänge von der Schule in Ausbildung und Studium im Kohortenvergleich*. In: Walper, S./Bien, W./Rauschenbach, T. (Hrsg.): *Aufwachsen in Deutschland heute. Erste Befunde aus dem DJI-Survey AID:A 2015*. München: DJI-Materialien, S. 51–54.

- Brenner, P. J. (2014): Bildung im Niemandsland. Der Einfluss des demographischen Wandels auf die bayerische Bildungspolitik. In: Kraus, J./Zehetmair, H. (Hrsg.): Bildung und Demographie. München: Hanns-Seidel-Stiftung.
- Dieminger, B./Wiezorek, C. (2012): Ländliche Schulen, dörfliche Sozialräume und ganztägige Bildung. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Diewald, M./Solga, H. (1996): „Nach dem Sturm folgte zwar Ruhe, jedoch nicht der Sonnenschein!“ Mobilitätsprozesse und Allokationskriterien in Ostdeutschland nach 1989. In: Schenk, H. (Hrsg.): Ostdeutsche Erwerbsverläufe zwischen Kontinuität und Wandel. Opladen: Leske + Budrich, S. 153–277.
- Dreher, E./Dreher, M. (1985): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In: Oerter, R. (Hrsg.): Lebensbewältigung im Jugendalter. Weinheim: Edition Psychologie/VCH, S. 30–61.
- Eisenbürger, I./Vogelsang, W. (2002): „Ich muss mein Leben selber meistern!“ Jugend im Stadt-Land-Vergleich (Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 5/2002). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 28–38.
- Havighurst, R. J. (1948): *Developmental Tasks and Education*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Höhne, S. (2015): *Vitalisierung in der Praxis. Projektbeispiele aus Sachsen-Anhalt (Vitalisierung ländlicher Räume, Bd. 3)*. Schwalbach i. Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hurrelmann, K. (¹⁰2010): *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. Weinheim/München: Juventa.
- IHK (Industrie- und Handelskammer) Regensburg (2017): *IHK-Fachkräftemonitor Bayern*. Online-Dokument. URL: <https://www.ihk-regensburg.de/service/fachkraefte/Fachkraeftebedarf-analysieren/Fachkraeftemonitor-Bayern/1203102>; Zugriffsdatum: 12.03.2017.
- KJR (Kreisjugendring) Roth (2016): *Heute für morgen – Jugendzukunftswerkstätten. Gestalte Deine Zukunft in Deinem Heimatort!* Online-Dokument. URL: http://heute fuermorgen.kjr-roth.de/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=86&Itemid=435; Zugriffsdatum: 12.03.2017.
- Krüger, H./Grunert, C. (2010): *Geschichte und Perspektiven der Kindheits- und Jugendforschung*. In: Krüger, H./Grunert, C. (Hrsg.): *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*. Wiesbaden: VS, S. 11–41.
- Lee, E. (1966): *A Theory of Migration*. In: *Demography* 3, H. 1, S. 47–57.
- Münchmeier, R. (2008): *Jugend im Spiegel der Jugendforschung*. In: Bingel, G./Nordmann, A./Münchmeier, R. (Hrsg.): *Die Gesellschaft und ihre Jugend. Strukturbedingungen jugendlicher Lebenslagen*. Leverkusen: Barbara Budrich, S. 13–26.
- Neu, C. (2009): *Der Abbau von sozialer und kultureller Infrastruktur und die Folgen für Kinder und Jugendliche*. In: Schubarth, W. (Hrsg.): *Regionale Abwanderung Jugendlicher. Theoretische Analysen, empirische Befunde und politische Gegenstrategien*. Weinheim/München: Juventa, S. 193–205.
- Neu, C. (2015): *Urbanisierung, Peripherisierung und Landflucht 3.0*. In: Eichert, C./Löffler, R. (Hrsg.): *Landflucht 3.0: Welche Zukunft hat der ländliche Raum?* Freiburg/Basel/Wien: Herder, S. 18–33.
- Olk, T. (1985): *Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase*. In: Heid, H./Klafki, W. (Hrsg.): *Arbeit – Bildung – Arbeitslosigkeit (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 19)*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 290–301.
- Reutlinger, C. (2017): *Machen wir uns die Welt, wie sie uns gefällt? Ein sozialgeografisches Lesebuch*. Zürich: Seismo.
- Schubarth, W. (2007): *Bildung im ländlichen Raum: Probleme und Perspektiven des demographischen Wandels*. In: Beetz, S. (Hrsg.): *Die Zukunft der Infrastrukturen im länd-*

- lichen Raum (Materialien der IAG LandInnovation der Bürgerlichen Bündnisse für Wirtschaft und Arbeit in Berlin, Nr. 14). Berlin: BBAW, S. 61–67.
- Stauber, B./Walther, A. (2002): Junge Erwachsene. In: Schröer, W./Struck, N./Wolff, M. (Hrsg.): Handbuch Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München: Juventa, S. 113–147.
- StEG-Konsortium (2016): Ganztagschule: Bildungsqualität und Wirkungen außerunterrichtlicher Angebote. Ergebnisse der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen 2012–2015. Frankfurt a. M.: DIPF.
- Vogelsang, W. (2001): „Meine Zukunft bin ich!“ Alltag und Lebensplanung Jugendlicher. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Birgit Reißig, Prof. Dr. phil., geb. 1967, Leiterin des Forschungsschwerpunkts „Übergänge im Jugendalter“ und der Außenstelle des Deutschen Jugendinstituts e. V. in Halle an der Saale.
E-Mail: reissig@dji.de

Frank Tillmann, Diplom-Soziologe, geb. 1973, wissenschaftlicher Referent im Forschungsschwerpunkt „Übergänge im Jugendalter“ am Deutschen Jugendinstitut e. V., Außenstelle Halle an der Saale.
E-Mail: tillmann@dji.de

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e. V., Franckeplatz 1, Haus 12/13, 06110 Halle a. d. Saale

Sina-Mareen Köhler/Daniel Goldmann/Bettina Zapf/Sabine Bunert

Der Erwerb der (Fach-)Hochschulreife als Option im Berufsbildungssystem aus Sicht von Schülerinnen und Schülern

Zusammenfassung

Berufskollegs bieten wie Berufsfachschulen, Fachoberschulen und berufliche Gymnasien/Fachgymnasien vielfältige Möglichkeiten der berufsbezogenen Bildung. Wie diese Qualifikationsphase von jungen Erwachsenen wahrgenommen wird und welche Bedeutung das Berufskolleg für den Übergang hat, wird in diesem Beitrag anhand erster Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie dokumentiert. Mittels narrativer Interviews werden nicht nur die biografische Bedeutung des Berufskollegs und die für den Übergang relevanten Entwürfe rekonstruiert, sondern auch die damit im Zusammenhang stehenden habituellen Orientierungen der jungen Erwachsenen. Eine Musterbildung zur mehrfachen Bedeutung des Berufskollegs stellt die ersten Ergebnisse der empirischen Studie zur Diskussion.

Schlüsselwörter: Übergang Schule–Beruf, Abschlusserhöhung, Schülerbiografie, Passungsverhältnisse

University Entrance Qualification at Vocational Schools from Students' Perspectives

Abstract

The Berufskolleg, the vocational school type in North Rhine-Westphalia, offers versatile opportunities of vocational education. How young adults perceive this period of qualification and what significance the Berufskolleg has for the transition, will be discussed in this article based on a longitudinal study. Using narrative interviews, not only the biographical significance of the Berufskolleg and the concepts, which are relevant for the process of vocational orientation, are reconstructed, but also the related habitual orientations of young adults.

Keywords: vocational training, school to work transition, social inequality, school careers, longitudinal study

1. Einführung und Befunde zum Übergang in das Berufsbildungssystem

Ein prognostizierter Fachkräftemangel ist aus den Debatten rund um den Übergang Schule-Beruf nicht mehr wegzudenken. Mit Rekurs auf die steigende Zahl an unbesetzten Ausbildungsplätzen werden Forderungen nach einem besseren *Matching* laut. Dazu verlagern Mechanismen wie das regionale Übergangsmanagement Zuständigkeiten an die Institutionen des Regelschul- und Berufsbildungssystems. Dies hat zu ausdifferenzierten Berufsorientierungskonzepten bzw. -projekten und deren empirischer Untersuchung geführt (vgl. zusef. Christe 2013, S. 68ff.).

Eine noch wenig ausgeprägte Forschungslinie wendet sich dem nachträglichen Abschlusserwerb im Berufsbildungssystem zu und bezieht sich auf den Übergangsbereich¹ und die Sekundarstufe II². Braun und Geier (vgl. 2013, S. 53ff.) stellen fest, dass der weitere Schulbesuch und der Erwerb eines höheren Abschlusses als Alternative zum Direkteinstieg in die Ausbildung in der Forschung zu wenig Beachtung erfahren. So konnten Eberhard und Ulrich (2011) zeigen, dass die Einmündung in Bildungsgänge mit Hinführung zum Abschluss der Sekundarstufe I auch die erste Wahl von Regelschulabsolventinnen und -absolventen bildet. Die Chancen auf einen Ausbildungsplatz oder die Einmündung in die Sek. II sind, wenig überraschend, beim vollständigen Durchlaufen der in der Sek. I verorteten Bildungsgänge erhöht (vgl. Beicht/Eberhard 2013, S. 20). Stöbe-Blossey (2016) zeigt auf, dass verknüpfte Bildungsgänge der Sek. II die Durchlässigkeit im Bildungssystem erhöhen. Junge Erwachsene gaben in ihrer Studie an, im Berufsbildungssystem weniger Leistungsdruck zu erfahren und das Lernen im Klassenverband dem Kurssystem der gymnasialen Oberstufe vorzuziehen. Der berufsbezogene Wissenserwerb und die berufspraktischen Anteile bildeten ebenfalls Gründe für die Aufnahme eines Bildungsganges mit Hinführung zur (Fach-)Hochschulreife (vgl. ebd., S. 9).

Diese Durchlässigkeit mittels Abschlusserhöhung im Berufsbildungssystem wird jedoch durch Studien von Schuchart (2011, 2013) relativiert. Sie weist nach, dass gemäß der Labour-Queue-Theory der im Übergangssystem erworbene Abschluss von Betrieben geringer geschätzt wird als der im Regelschulsystem erworbene Abschluss

1 Unstrittig ist, dass Bildungsgänge des Berufsgrundbildungsjahrs (BGJ) und des Berufsvorbereitungsjahrs (BVJ) als Maßnahme zum Übergangssystem zählen und in den wissenschaftlichen Diskursen als Warteschleife gelabelt werden. Die aktuell häufig verwendete Definition des Übergangssystems rekurriert allerdings auf die amtliche Berichterstattung, welche alle Bildungsgänge im Berufsbildungssystem dazu zählt, die nicht zu einem Abschluss der Sek. II und zu keinem anerkannten Berufsabschluss führen (vgl. Beicht/Eberhard 2013, S. 11).

2 Vollzeit Schulische Bildungsgänge der Sek. II, die zu keinem anerkannten Berufsabschluss führen und in zwei bzw. drei Jahren das Erlangen der Hochschulreife ermöglichen, werden an Berufsfachschulen, Fachoberschulen und beruflichen Gymnasien/Fachgymnasien angeboten (vgl. Zöllner/Kroll 2013, S. 6). Darunter sind Varianten, die Praxisphasen von mehreren Wochen bis zu einem Jahr integrieren.

– und dies bei gewichtetem Notenstand, Geschlechts- sowie Migrationszugehörigkeit (vgl. Schuchart 2011, S. 81). Die Bedeutung der Abschlusserhöhung ist also nur angemessen zu beurteilen, wenn bedacht wird, dass die ursprüngliche Schulformzugehörigkeit weiterhin wirkt (vgl. Schuchart 2013, S. 358f.).

Die Mehrzahl der empirischen Studien zum Berufsbildungssystem beschäftigt sich hauptsächlich mit dessen Organisation und Curricula (vgl. zusf. Dobischat/Düsseldorff 2010) und weniger mit den schulischen Akteuren, ihren Perspektiven auf den Übergang und den nachträglichen Abschlusserwerb (vgl. Giese 2011, S. 211f.; Müller/Brändle 2011). Aufgrund der bestehenden Forschungslücke zu Lernenden der Sek. II im Berufsbildungssystem sind für diesen Beitrag auch Befunde der subjektiven Übergangsforschung relevant. Ebenfalls aus einer Längsschnittperspektive wurde festgestellt, dass Übergänge vor allem durch konstruktive Anerkennungsverhältnisse im weiteren Bildungskontext institutionell repariert werden können (vgl. Walther/Walter/Pohl 2007, S. 120f.). Die Gatekeeper-Funktion kann dabei sowohl den Peers als auch pädagogischen Professionellen zukommen (vgl. Beierle 2013, S. 12). Ferner weisen Studien auf mehrfache Herausforderungen im Übergang hin, die zum einen aus Veränderungen der Lern- und Leistungsanforderungen resultieren, zum anderen aus dem Wechsel der sozialen Beziehungskontexte (vgl. Köhler/Heggemann 2014).

2. Einführung in das Forschungsprojekt

Das Projekt „Heterogene Bildungsbiografien und Berufsorientierungsprozesse von Jugendlichen am Berufskolleg“³ fokussiert mit einem qualitativen Design auf die Bedeutung des Berufskollegs für den Übergang aus Schülerinnen- und Schülersicht. Bildungsgänge des Berufskollegs sehen nicht nur die Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Inhalten und Tätigkeiten vor, sondern ermöglichen den Schülerinnen und Schülern zudem auch eine Erweiterung des im Regelschulsystem erreichten Schulabschlusses. Betrachtet werden Jugendliche, die im Berufsbildungssystem eine Hochschulzugangsberechtigung erlangen können. Hierzu liegen bislang nur vereinzelt empirische Studien vor (Stöbe-Blossey 2016).

Ein qualitativer Forschungsansatz ist einerseits geeignet, um konkrete Aussagen der Jugendlichen zu ihren beruflichen Wünschen und Plänen zu erfassen. Andererseits ermöglicht er einen Zugriff auf das implizite Wissen der Befragten. Als Erhebungsformat wurden erweiterte biografisch-narrative Interviews gewählt, bei denen über den offenen Stimulus („Wie ist Dein bisheriges Leben verlaufen?“) hinaus sowohl spezifischere offene Fragen zu den Erfahrungen in der Schule, zur Sphäre der Erwerbsarbeit, zur Freizeit sowie zu Erfahrungen mit der Familie und den Peers als auch abschließend geschlossene Fragen gestellt wurden. Dieses Interviewformat

3 DFG-Projektnummer: KO 4696/1-1.

macht den internen Fallvergleich im Längsschnitt, aber auch das systematische fallübergreifende *Theoretical Sampling* realisierbar.

Entsprechend der bisherigen Befunde zum Übergang Schule-Beruf gehen wir davon aus, dass die Eltern als Ratgeber in beruflichen Fragen bedeutsam sind und Freundinnen und Freunde im Übergang als emotionale Ressource fungieren, jedoch der Stellenwert der berufsschulischen Sek. II noch weitestgehend unklar ist. Die schulische Leistungserbringung ist auch im Berufsbildungssystem aus habitustheoretischer Perspektive durch die Passung des primären und sekundären Habitus sowie durch das jeweils verfügbare kulturelle, soziale und ökonomische Kapital im Bourdieuschen Sinne, welches die individuelle Lernausgangslage stützen kann, bestimmt (vgl. Brändle/Grundmann 2013). Aus sozialisationstheoretischer Perspektive ist es also sinnvoll, die Bedeutung des Berufskollegs im Kontrast zu den weiteren Sozialisationskontexten herauszuarbeiten. Grundsätzlich folgen wir einem modernen Sozialisationsverständnis, welches die jungen Erwachsenen als aktive Gestalter ihrer Umwelt versteht (vgl. Hurrelmann 2012).

Die Dokumentarische Methode wurde als sequenzanalytisches Auswertungsverfahren gewählt, weil methodologisch zwischen explizit kommunikativen und implizit konjunktiven Wissensbeständen unterschieden wird (Bohnsack 2003). Zugänglich werden diese im ersten Auswertungsschritt der formulierenden Interpretation als zusammenfassende Paraphrase der thematisch unterteilten Sequenzen. Wie die jungen Erwachsenen im Interviewverlauf Themen gestalten und kontextualisieren, wird im Auswertungsschritt der reflektierenden Interpretation rekonstruiert (vgl. ebd., S. 134f.).⁴ Im Anschluss an das Verständnis der Berufswahl als Lebenslaufentscheidung nach Dimbath (vgl. 2006, S. 4987f.) gehen wir davon aus, dass berufliche Pläne und Wünsche auf der Ebene der „Um-zu-Motive“ zu verorten und als kommunikatives Wissen verankert sind (vgl. Bohnsack 2003, S. 145). Allerdings schließen wir auch an Berufswahltheorien an, die berücksichtigen, dass sich die gesellschaftliche Positionierung via Beruf über den Habitus in Passung zum jeweiligen Berufsfeld vollzieht (vgl. Brändle/Grundmann 2013, S. 64f.).

Das Sample besteht aus 17 Jungen und Mädchen im Alter von 17 bis 21 Jahren, die je zu zwei Interviewzeitpunkten im Abstand von eineinhalb bis zwei Jahren befragt wurden. 13 junge Erwachsene haben die Regelschule mit dem Realschulabschluss verlassen und besuchen Bildungsgänge der Fachoberschule. Vier Absolventen bzw. Absolventinnen haben einen Hauptschulabschluss erreicht und möchten in Bildungsgängen der Berufsfachschule den Realschulabschluss nachholen.

4 Ziel ist es, den Orientierungsrahmen als homologes Muster zu abstrahieren: So „[...] bilden sich Orientierungsrahmen im Sinne habitualisierter Wissensbestände dort heraus, wo diese (grundlegend kollektiven) Wissensbestände nicht nur internalisiert, sondern auch inkorporiert, d. h. in den modus operandi der körperlichen und sprachlichen Praktiken eingeschrieben und in diesem Sinne ‚mimetisch‘ angeeignet werden“ (Bohnsack 2011, S. 132).

Die erste Befragungswelle erfolgte wenige Wochen nach Schuljahresbeginn und somit kurz nach dem Übergang von der Regelschule auf das Berufskolleg. Kurz vor Beendigung der meist zweijährigen Bildungsgänge erfolgte die zweite Befragungswelle. Zu neun Personen wurde der Kontakt über ein Berufskolleg im ländlichen Raum Nordrhein-Westfalens hergestellt, indem sich die Schülerinnen und Schüler zweier Klassen freiwillig auf ein Informationsschreiben des Projektes hin meldeten. Der Kontakt zu den acht Personen, die insgesamt zwei Berufskollegs in einer Kleinstadt im Ruhrgebiet besuchten, bestand bereits aufgrund einer vorhergehenden Studie, für die sie sich ebenfalls freiwillig gemeldet hatten. Insgesamt besuchten zwölf der Befragten Bildungsgänge im Bereich Gesundheit und Soziales sowie fünf Befragte Bildungsgänge im kaufmännischen Bereich. Die Zusammenstellung eines kontrastierenden Samples erfolgte durch den Einbezug von Personen, die den Haupt- bzw. Realschulabschluss an Haupt-, Real-, und Gesamtschulen sowie Gymnasien erreichten. An den Interviewerhebungen nahmen vier Jungen und 13 Mädchen teil, unter ihnen sechs mit Migrationshintergrund. Zum höchsten Schulabschluss der Eltern ist festzustellen, dass in einem Falle ein Elternteil das Abitur hat, bei neun Fällen verfügt mindestens ein Elternteil über einen Realschulabschluss, bei vier Fällen über einen Hauptschulabschluss und in einem Fall besitzen die Eltern keinen Schulabschluss. Zu zwei Fällen lagen keine Auskünfte vor. Das gesamte Sample wurde in Bezug auf die Selbstbilder und Zukunftsentwürfe im Längsschnitt ausgewertet. Davon ausgehend wurden acht kontrastive Kernfälle für die längsschnittliche Rekonstruktion der Orientierungsrahmen und die Musterbildung ausgewählt.⁵

3. Musterbildung zur Bedeutung des Berufskollegs

Die ausführlichen Rekonstruktionen konnten zeigen, dass der Besuch des Berufskollegs für die jungen Erwachsenen übergangsrelevant ist. Entscheidende Unterschiede zwischen den Befragten bestehen allerdings in der Entwicklung ihrer Selbstbilder und der Bedeutung, die sie dem Aspekt der Leistungserbringung beimessen. In Bezug auf diese beiden Dimensionen wurden vier Muster identifiziert, die im Folgenden kurz beschrieben werden.

Für das *Muster 1 „Wandel des Selbstbildes und Entwicklung einer Leistungsorientierung für die Abschlusserhöhung“* stehen Patrick und Hakan.⁶ Sie haben die Regelschule nicht mit dem gewünschten Abschluss verlassen und beschreiben die Aufnahme eines Bildungsgangs an einem Berufskolleg als zweite Chance. Patrick strebt die Fachhochschulreife bzw., wenn möglich, das Abitur an, um anschließend ein Psychologiestudium absolvieren zu können, und Hakan möchte zunächst den Real-

5 Für die restlichen zehn Fälle liegen Zuordnungsvorschläge vor, die aber erst abschließend getroffen werden können, wenn auch hier vertiefte Analysen durchgeführt wurden.

6 Bei beiden verfügt mindestens ein Elternteil über einen Realschulabschluss. Hakans Eltern stammen aus der Türkei.

schulabschluss erwerben und diesen gegebenenfalls anschließend erweitern, um in den von ihm präferierten Ausbildungsbereich des Mechatronikers⁷ zu gelangen. Das Berufskolleg wird mit dem Versprechen verbunden, nicht nur einen weiteren Abschluss zu erhalten, sondern dort eine Qualifikation zu erwerben, die die gewünschten Übergänge in spezifische Berufs- bzw. Ausbildungsfelder ermöglicht. Dieses Versprechen führt bei beiden Jugendlichen zu einer erhöhten Leistungsorientierung mitsamt den entsprechenden Selbstbildern (z. B. bei Hakan als Wandel vom „*faule[n]*“ zum „*fleißige[n] Schüler*“). Zentral ist darüber hinaus für beide, dass das Berufskolleg als geeigneter Kontext für die neuen Leistungspraxen beschrieben wird, da diese nun im je passenden Klassenklima möglich werden. Für Hakan ist seine primäre Orientierung an Geselligkeit zentral. Da am Berufskolleg auch seine Freunde stärker an einer Leistungserbringung orientiert sind (der Hauptschulabschluss wird rückblickend als „*peinlich*“ betitelt), schließen sich Geselligkeit und Leistung für Hakan nicht mehr wie an der Gesamtschule wechselseitig aus. Für Patrick ist die Anerkennung der Lehrkräfte, v. a. aber die Anerkennung der Mitschüler und Mitschülerinnen von zentraler Bedeutung. Am Berufskolleg forciert er erstmals die Wahrnehmung durch andere Schülerinnen und Schüler als leistungsorientiert, auch wenn er dadurch ein „*Arschloch-Image*“ hat, „*was aba (.) äh [lacht] meiner Erfahrung nach (.) ziemlich sehr f- äh ziemlich förderlich is (.) für ähm (.) für das Ansehn sozusagen hier in der Klasse*“. Auch gegenüber den Lehrkräften fragt er, was er für eine Eins tun müsse, „*um einfach den Fokus auf mich zu richten (.) damit die Leute noch mehr äh damit die Lehra noch mehr hinschaun*“. Somit erzeugt er gleichsam Aufmerksamkeit und Anerkennung, aber auch ein Selbstbild als Leistungsträger, zu denen er sich am Gymnasium nicht zählte. Hakan wie Patrick sind damit am Berufskolleg erfolgreich hinsichtlich der Erfüllung der schulischen Leistungsanforderungen und thematisieren dies als neue Facette ihres Selbstbildes. Auf der Ebene der Orientierungsrahmen dokumentiert sich für beide die enorme Bedeutung von sozialer Anerkennung sowohl durch Lehrende als auch durch Lernende. Im Längsschnitt zeigt sich, dass das Berufskolleg als Anerkennungsraum für die Entwicklung der neuen Selbstbilder notwendig ist. Darüber hinaus zeigt sich, dass die kontinuierliche Leistungserbringung mit einem passenden Unterrichtsklima einhergeht.

Für das *Muster 2 „Festigung des Selbstbildes und Kontinuität der Leistungsorientierung für die Abschlusserhöhung“* stehen exemplarisch zwei Schülerinnen.⁸ Manon will durch den Besuch des Berufskollegs die Fachhochschulreife im Bereich Gesundheit und Soziales und Aylin das Abitur im kaufmännischen Bereich erwerben. Auf der Ebene der Orientierungsrahmen konnte bei beiden eine Aufstiegsambition rekonstruiert

7 Hakan besucht allerdings ein Berufskolleg mit kaufmännischem Schwerpunkt und gibt im zweiten Interview an, dass er einen anderen Schwerpunkt wählen würde.

8 Aylins Eltern sind aus der Türkei eingewandert und es gibt keine Angaben zu ihren Bildungshintergründen. Die Eltern von Manon stammen aus dem Kosovo und verfügen über mittlere Schulabschlüsse, die nicht anerkannt wurden.

werden, die insbesondere durch Anerkennung in der Familie gestützt wird. Allerdings bedeutet dies nicht, dass die sozialen Beziehungen im Kontext des Berufskollegs irrelevant sind. Vielmehr konnten die Rekonstruktionen zeigen, dass Manon und Aylin eine schulische Leistungspraxis entfalten, indem sie durch Mitlernende und Lehrende gestützt werden. Ihre Erzählungen zu den Erfahrungen an der Regelschule dokumentieren, dass sie dort ihre schulischen Leistungsorientierungen nicht umsetzen konnten und erst am Berufskolleg ein förderliches Unterrichtsklima erlebt haben. Manon ist von einer Hauptschule an das Berufskolleg gewechselt und erlebt dort für sie erstmalig eine funktionierende Lehrer-Schüler-Beziehung: *„Lehran die ham auch alle gerechte Noten verteilt muss isch ehrlich sagen (.) isch hab die Noten bekomme die isch auch verdient habe“*. Aylin ist ebenfalls von einer Hauptschule an das Berufskolleg gewechselt und thematisiert das für sie höhere, jedoch notwendige Anspruchsniveau:

„Also die (Lehrer) sind so jetzt drauf und nich wie auf der anderen Schule so dass man äh sehr viel drauf hinarbeiten muss (.) obwohl wir vom Stoff her n bisschen schwerer sind (.) äh fällt mir das alles jetzt in der Schule leichter (.) vor allem weil ich mich nich mehr langeweile und mich richtig äh anstrengen kann“.

Ferner ist für beide das Knüpfen von neuen Freundschaften relevant für die Leistungserbringung, wie sich im Längsschnitt zeigt. Im Kontrast zu Muster 1 liegen keine grundlegenden Wandlungen der Selbstbilder und leistungsbezogenen Orientierungsrahmen vor, sondern eine Passung der bestehenden, die zwar an der Regelschule bereits vorhanden, jedoch nicht umsetzbar waren. Zudem steht der Wunsch nach Erwerb eines höheren Abschlusses für die Möglichkeit, in einen möglichst angesehenen Beruf einzumünden. Allerdings äußern beide diffuse Berufswünsche. Manon und Aylin konzentrieren sich auf die schulische Leistungserbringung, und hierfür ist ihre Motivation zur gesellschaftlichen Positionierung entscheidend. Wie auch in Muster 1 nehmen die jungen Erwachsenen die Bildungsgänge des Berufskollegs als allgemeine Qualifizierung im Sinne einer Weiterführung der schulischen Laufbahn wahr, was insbesondere im Kontrast zu Muster 3 deutlich wird.

Für das *Muster 3* *„Entwicklung eines berufsbezogenen Selbstbildes und einer Arbeitsorientierung“* stehen Mirja, Anika und Sofie,⁹ die Real- und Gesamtschulen mit dem Realschulabschluss beendeten. Zentral ist bei allen dreien, dass sie den Besuch des Berufskollegs in Bildungsgängen, die zur Fachhochschulreife führen, primär als Weg in die Ausbildung beschreiben. Die jeweiligen Berufe im Bereich Gesundheit und Soziales waren für sie bereits durch Familienmitglieder vertraut und bestimmen ihre habituellen Orientierungsrahmen. Dies erfolgt bei Anika und Sofie dadurch, dass sie die Aufnahme eines Bildungsgangs im erzieherischen Bereich als selbstverständlichen Berufsweg beschreiben. Es werden Selbstbilder als Tätige in einem bestimmten Berufsfeld entworfen und an die eigene Biografie angeschlossen. Anika und Sofie

⁹ Mirjas Eltern stammen aus dem Libanon und nur ihre Mutter besuchte die Grundschule. Von Sofie und Anika hat je mindestens ein Elternteil einen Realschulabschluss.

beginnen ihre Erzählungen zum Übergang mit Ausführungen zu ihrer schon früh erfahrenen Kompetenz im Umgang mit Kindern. Mirja hat bereits Praktika in mehreren Krankenhäusern absolviert und beklagt die hohe Arbeitsbelastung, möchte aber wie ihre Schwester in diesen Bereich einmünden. Für alle drei gab es aufgrund des Alters keine für sie passende Alternative, um in den gewünschten Beruf zu gelangen, wodurch der Besuch des Berufskollegs zur Überbrückung dient. Eine schulische Leistungsorientierung wie bei den Mustern 1 und 2 ist allerdings nicht rekonstruierbar. Insgesamt erfolgen in den Interviews nur knappe Ausführungen zu den unterrichtsbezogenen Erfahrungen am Berufskolleg. In Anikas Augen ist der Unterricht vielmehr eine Belastung: *„nur gedacht wir sitzen uns hier die vier Stunden mit dem Herr Müller ab und haben einfach nur gewartet dass es vorbei war weil es war wirklich schlimm nach der Arbeit dann noch nachmittags hier die vier Stunden zu sitzen“*. Demgegenüber erwähnt Sofie lediglich höhere Leistungsanforderungen mit dem Wechsel von der 11. in die 12. Klasse am Berufskolleg, ohne sich näher über den Unterricht selbst zu äußern: *„also die ziehn ja natürlich am Tempo jetzt was (.) ne was jetzt ums Ganze geht (.) aba so ähm (.) anfangs wars halt so lari fari“*. Im Interview mit Mirja spielen ihre Unterrichtserfahrungen und der Schulerfolg ebenfalls keine große Rolle. Stattdessen äußert sie sich lediglich an einer Stelle ausführlich zum Berufskolleg und dies kritisch:

„in () haben wir Anfang des Jahres alle Termine bekommen wann wir ZAP- also die Abschlussprüfung schreiben (.) wann was is wann wir die Woche frei haben wann wir äh bestimmte Termine haben (.) ähm hier (.) kein Lehra weiß über irgendwas Bescheid“.

In allen drei Interviews lässt sich anhand der ausführlicheren Erzählungen zur Klassengemeinschaft oder auch zu Konflikten untereinander rekonstruieren, dass das Berufskolleg als Ort der Peers gesehen wird. Darüber hinaus finden sich die längsten Narrationen zu den Praktika und ihrer berufsbiografischen Relevanz. Aus einer Längsschnittperspektive zeigt sich für die drei jungen Menschen vor allem die Passung des Berufskollegs in formaler Hinsicht, da der gewählte Schwerpunkt ihrem Berufswunsch entspricht und ihnen umfassende berufspraktische Erfahrungen ermöglicht werden. Eine Relevanz des Schulerfolgs bzw. des Erwerbs eines höheren Abschlusses lässt sich jedoch nicht feststellen.

Für das *Muster 4 „Kontinuierlich diffuses Selbstbild und Anstrengungsbereitschaft bei Abschlussgefährdung“* steht Victoria¹⁰. Das Berufskolleg ist für die Hauptschulabsolventin mit erweitertem Realschulabschluss in zweifacher Weise biografisch bedeutsam. So kann Victoria ihre Schullaufbahn trotz des Abbruchs eines zum Abitur führenden Bildungsganges fortsetzen und strebt im zweiten Interview die Fachhochschulreife an, um auf dem Ausbildungsmarkt bessere Chancen zu haben: *„(.) ich weiß gar nicht genau ob ich was Kaufmännisches machen will (.) also*

10 Victorias Eltern haben ihre Schulzeit mit einem Realschulabschluss beendet.

„*ähm (.) das war jetzt einfach nur ne Absicherung weil ich ja eigentlich immer irgendwas mit Musik machen wollte*“. Diese Absicherungsfunktion wird dadurch dokumentiert, dass sie einen Schwerpunkt gewählt hat, von dem sie erwartet, stets eine Anstellung in den zugehörigen Berufsfeldern zu finden. Allerdings entspricht eine Ausbildung im kaufmännischen Bereich nicht ihren Interessen. Ihr Interesse gilt der Musik, wobei sie keine sicheren Berufsoptionen diesbezüglich sieht. Im Längsschnitt zeigt sich, dass ihre Versuche, eine alternative Berufslaufbahn zu antizipieren, scheitern und sie mittlerweile bestrebt ist, einen beruflichen Bereich zu finden, der musikalische und wirtschaftliche Inhalte verknüpft: „*ich hatte äh (.) einfach mal (.) Musik und ähm (.) Kauffrau (.) zusammen eingegeben (.) auf äh so bei Google und dann kam da Eventmanagerin raus*“. Im ersten Interview hatte sie eine Tätigkeit im musikalischen Bereich noch auf eine unbestimmte Zeit verschoben. So hat das Berufskolleg für sie die Funktion eines Moratoriums für die Suche nach einem absichernden und interessanten Beruf. Auf der Ebene des Orientierungsrahmens ist die Passung des schulischen Kontextes abhängig vom Schulerfolg. Da Victoria an einer Versagensvermeidung orientiert und zur punktuellen Anstrengung fähig ist, konnte sie die Leistungsanforderungen an der Hauptschule stets erfüllen. An einem ersten Berufskolleg hatte sie jedoch gänzlich den Anschluss verloren und war das restliche Schuljahr absent:

„*einfach keine Lust mehr weil äh (.) ja (.) irgendwie der Erfolg ausgeblieben is und äh dann (.) äh man hat sich so viel Mühe gegeben und dann passiert trotzdem son Mist und dann (.) äh ja (.) dann hatt ich keine Lust mehr und dann ähm (2) ääh (.) ja sind dann halt alle (.) aus der Klasse raus und dann hatt ich erst recht kein Bock mehr*“.

Daraufhin wechselte sie das Berufskolleg und kommt aktuell nun gut zurecht; sie begründet dies mit einem besseren Auskommen mit der Klassenlehrerin. Entscheidend sind in ihrem Falle jedoch auch die sozialen Beziehungen im schulischen Kontext: „*(.) einfach nochmal so äh so das Jahr was nich so gut gelaufen is einfach um (.) mir selber (.) zu zeigen dass ich äh (.) da echt aufpassen muss äh (.) auf wen ich mich äh (.) verlassen kann und auf wen nich*“. Trotz des Schulwechsels bleiben ihre habituellen Orientierungen stabil. Es ist von einer fragilen Passung auszugehen, da Victoria in der Vergangenheit auf Überforderung mit einem Komplettrückzug reagiert hat.

4. Fazit und Ausblick

Mit den vier Mustern zeigt sich eine nicht unerwartete Vielfalt an Orientierungen und Selbstbildern, für die sich bereits auf formaler Ebene diverse Anschlüsse aufgrund des an Berufskollegs breiten Bildungsangebots bieten. Allerdings zeigt sich deutlich, dass das Sich-Einfinden in die Unterrichts- und Beziehungskultur nicht minder von Bedeutung für das Erleben eines biografisch passenden Überganges ist. Untersuchungen zu diesen komplexen Passungsverhältnissen im Längsschnitt erfolg-

ten bereits in Bezug auf allgemeinbildende Schulen (Krüger/Deinert/Zschach 2012); der berufsschulische Bereich wurde jedoch bislang selten in den Blick genommen.

Direkte Anknüpfungsmöglichkeiten für das Projekt liefert die Studie von Giese (2011). Auf der Basis von Gruppendiskussionen mit Lernenden verschiedener Bildungsgänge an Berufskollegs und ihren Lehrenden werden vor allem Problematiken des schulischen Alltags aufgezeigt. Darunter fallen Klagen der Lehrenden über mangelnde Disziplin der Jugendlichen und negative Einschätzungen der Jugendlichen hinsichtlich der Lehrkompetenzen (vgl. ebd., S. 180f.). Die Ergebnisse des vorliegenden Beitrags zeigen allerdings, dass die schulischen Leistungserwartungen angenommen oder akzeptiert werden und dies in allen vier dargestellten Mustern an die Passung der Lehrer-Schüler-Beziehung und die Peers gebunden ist.

Zudem handelt es sich hier um junge Erwachsene, die eine Etappe des Übergangs erfolgreich bewältigen, indem sie für sich sinnvolle Wege einschlagen, so z.B. zwecks weiterer Qualifikation oder als Etappe der Berufseinmündung. Somit werden in dieser Studie Ergebnisse zu einer bislang eher vernachlässigten Gruppe junger Erwachsener präsentiert, die noch keine Berufsausbildung angefangen, sich aber für die Sek. II im Berufsbildungssystem entschieden haben. Zur Bedeutung des nachträglichen Abschlusserwerbs zeigt sich durchgängig der Befund, dass aus Perspektive der jungen Erwachsenen mit ihrer weiteren Qualifizierung eine Erhöhung ihrer Chancen auf den gewünschten Ausbildungsplatz nicht nur einhergeht, sondern regelrecht erwartet wird. Wie bereits von Schuchart (2013, 2011) angedeutet, ist das Postulat der Durchlässigkeit via Abschlusserhöhung relativ zu sehen und kann nur angemessen untersucht werden, wenn die Bewerbungsverfahren selbst und alle beteiligten Akteure in Studien einbezogen werden.

Darüber hinaus bestätigt sich musterübergreifend die hohe Bedeutung der Peers und Lehrenden als potenzielle *Gatekeeper*, die für das Erreichen der schulischen und beruflichen Ziele von (mit-)entscheidender Bedeutung sein können. So wiederholt sich das Ergebnis Dimbaths (2007), dass die Lehrenden sowohl laubbahnbezogen, d.h. durch Qualifikation und Selektion, bedeutsam für die Entscheidungen der Schülerinnen und Schüler sind als auch gemeinschaftsbezogen, d.h., als ganze Person affektiv-emotionale (Lebens-)Hilfe bieten können. Aufgrund der Längsschnittperspektive konnten bei einigen Fällen auch kritische Phasen im Übergang beobachtet werden. Anhand des Übergangspfades von Victoria (Muster 4) zeigt sich beispielsweise, dass bei eintretendem Versagen der völlige Rückzug in Form von Schulabsentismus erfolgen kann. Von ähnlichen Reaktionen auf das Leistungsversagen berichtet auch Giese (2011). Im Hinblick auf den Berufsorientierungsprozess wird von ihm darauf hingewiesen, dass die Schüler und Schülerinnen einen geringen Informationsstand über die Bildungsgänge des Berufskollegs haben. Eine diffuse Berufsorientierung hat sich auch in anderen Studien als Risikofaktor erwiesen (Stuhlmann 2009). Die Musterbildung zeigt jedoch, dass eine ausgeprägte Leistungsorientierung bei der

passenden Unterstützung durch Lehrende und Peers bedeutsam für den Erfolg im Berufsschulsystem ist und dies auch bei diffuser Berufsorientierung (siehe Muster 2). Eine Herausforderung für das pädagogische Handeln bilden insbesondere Jugendliche, die dem Muster 3 zuzuordnen sind, da sich diese zwar für die berufspraktischen Anteile der Bildungsgänge interessieren, aber dem theoretisch basierten Aufbau von berufsbezogenen Wissensbeständen und Fertigkeiten keine Relevanz beimessen. Außerdem hat die Abschlusserhöhung eine vergleichsweise geringe Bedeutung, da für viele Schülerinnen und Schüler, die diese anstreben, der Besuch des Berufskollegs eine Überbrückung bis zur Ausbildung darstellt.

Literatur und Internetquellen

- Beicht, U./Eberhard, V. (2013): Ergebnisse der BIBB-Übergangsstudie 2011. In: Die Deutsche Schule 105, H. 1, S. 10–26.
- Beierle, S. (2013): Die Rolle von Peers, Neuen Medien und Online-Communitys bei der Berufsorientierung. URL: http://www.allianz-fuer-jugend.de/downloads/Peers_DJI_Expertise.pdf; Zugriffsdatum: 26.03.2015.
- Bohnsack, R. (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Opladen: UTB/Leske+Budrich.
- Bohnsack, R. (2011): Orientierungsmuster. In: Bohnsack, R./Marotzki, W./Meuser, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen/Farmington Hills, MI: Barbara Budrich, S. 132–133.
- Brändle, T./Grundmann, M. (2013): Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl. In: Brüggemann, T./Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Münster et al.: Waxmann, S. 58–72.
- Braun, F./Geier, B. (2013): Bildungsgänge des Übergangssystems. In: Die Deutsche Schule 105, H. 1, S. 52–65.
- Christe, G. (2013): Länderstrategien zur Reform des Übergangssystems. In: Die Deutsche Schule 105, H. 1, S. 66–85.
- Dimbath, O. (2006): Intuition in der Berufswahl. In: Rehberg, K.-S./DGS (Hrsg.): Die Natur der Gesellschaft. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 4986–4996.
- Dimbath, O. (2007): Die (Be-)Deutung schulischer Berufsorientierung. In: Kahlert, H./Mansel, J. (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Weinheim/München: Juventa, S. 163–183.
- Dobischat, R./Düsseldorff, K. (2010): Berufliche Bildung und Berufsbildungsforschung. In: Tippelt, R./Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden: VS, S. 383–404.
- Eberhard, V./Ulrich, J. G. (2011): „Ausbildungsreif“ und dennoch ein Fall für das Übergangssystem? In: Kreckel, E. M./Lex, T. (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Bonn: Bertelsmann, S. 97–112.
- Giese, J. (2011): „Besser als zu Hause rumsitzen“. Zur Wahrnehmung und Bewältigung interner Ausgrenzung im Übergangssystem zwischen Schule und Beruf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hurrelmann, K. (2012): Sozialisation. Weinheim/Basel: Beltz.
- Köhler, S.-M./Heggemann, D. (2014): Von der Schule in die Ausbildung oder von der Schule in die Schule? In: Lorenzen, J.-M./Schmidt, L.-M./Zifonun, D. (Hrsg.): Grenzen und Lebenslauf. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 157–191.
- Krüger, H.-H./Deinert, A./Zschach, M. (2012): Jugendliche und ihre Peers. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.

- Müller, S./Brändle, T. (2011): Berufsvorbereitende Bildungsgänge – Weiterqualifizierung oder Warteschleife? In: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, Spezial 5, S. 1–11.
- Schuchart, C. (2011): Was bringt das Nachholen eines Schulabschlusses? In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1, H. 1, S. 69–85.
- Schuchart, C. (2013): Kein Abschluss ohne Anschluss. In: Die Deutsche Schule 105, H. 4, S. 345–363.
- Stöbe-Blossey, S. (2016): Hochschulreife am Berufskolleg. IAQ-Report, H. 2. Duisburg: Universität Duisburg-Essen.
- Stuhlmann, K. (2009): Die Realisierung von Berufswünschen. In: Fend, H./Berger, F./Grob, U. (Hrsg.): Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Wiesbaden: VS, S. 73–99.
- Walther, A./Walter, S./Pohl, A. (2007): „Du wirst echt in eine Schublade gesteckt ...“. In: Stauber, B./Pohl, A./Walther, A. (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Weinheim/München: Juventa, S. 97–127.
- Zöllner, M./Kroll, S. (2013): Bildungsgänge an beruflichen Vollzeitschulen. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7024>; Zugriffsdatum: 11.08.2017.

Sina-Mareen Köhler, Prof. Dr., geb. 1980, Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Heterogenität an der RWTH Aachen University.

Anschrift: RWTH Aachen, Institut für Erziehungswissenschaft, Eilfschornsteinstraße 7, 52056 Aachen

E-Mail: sina.koehler@rwth-aachen.de

Daniel Goldmann, Dr., geb. 1982, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl „Inklusion, Heterogenität und Diversität“ am Institut für Erziehungswissenschaft der Eberhard Karls Universität Tübingen.

Anschrift: Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 26, 72070 Tübingen

E-Mail: daniel.goldmann@uni-tuebingen.de

Bettina Zapf, M. A., geb. 1983, wiss. Hilfskraft im Projekt „Heterogene Bildungsbiografien und Berufsorientierungsprozesse von Jugendlichen am Berufskolleg“ bis 07/2015, jetzt Lehramtsanwärterin (Sonderpädagogik) im Vorbereitungsdienst an der Pestalozzischule Salzgitter-Lebenstedt.

Anschrift: RWTH Aachen, Institut für Erziehungswissenschaft, Eilfschornsteinstraße 7, 52056 Aachen

E-Mail: zapf.bettina@yahoo.de

Sabine Bunert, M. Ed., geb. 1988, wiss. Hilfskraft im Projekt „Heterogene Bildungsbiografien und Berufsorientierungsprozesse von Jugendlichen am Berufskolleg“ bis 01/2015, jetzt Lehrerin an der IGS Hannover-Linden.

Anschrift: Leibniz-Universität, Schloßwender Straße 1, 30159 Hannover

E-Mail: sabine.bunert@web.de

Heike Spangenberg/Heiko Quast/Barbara Franke¹

Studium, Ausbildung oder beides? Qualifizierungswege von Studienberechtigten²

Zusammenfassung

Vor dem Hintergrund deutlich gestiegener Studienberechtigtenzahlen stellt sich die Frage, für welche Qualifizierungswege in den Beruf sich Studienberechtigte entscheiden. Es wird daher untersucht, welche Faktoren bei der Wahl der Alternativen „Berufsausbildung“, „Studium“ und „Doppelqualifizierung“ wirksam werden und wie sich soziale Disparitäten erklären lassen. Es zeigt sich, dass die Studienaufnahme unabhängig davon, ob sie im Anschluss an eine Ausbildung erfolgt oder nicht, von soziodemografischen Merkmalen, Schulleistungen sowie Studienerfolgsaussichten, antizipierten Bildungskosten und -erträgen abhängt.

Schlüsselwörter: Studienberechtigte, Qualifizierungswege, Doppelqualifizierung, soziale Herkunft

Academic Studies, Vocational Training, or Both?

Educational Pathways of School Leavers with Higher Education Entrance Qualification

Abstract

Against the background of increased numbers of school leavers with a higher education entrance qualification we have a look at educational pathways of these school leavers. The paper explores factors of choice of transition into (1) vocational training, (2) higher education, or (3) a combination of vocational training and higher education one after another. Furthermore, we would like to explain the social inequality that reveals within these processes. Our findings indicate that enrolment in higher education (after school or after a vocational training) depends on sociodemographic characteristics, school performances, and expectation of success, as well as anticipated costs, and benefit expectations.

Keywords: school leavers, educational pathways, combination of vocational training and higher education, social background

1 Autorinnen- und Autorennennung in alphabetisch umgekehrter Reihenfolge.

2 Wir bedanken uns herzlich bei den Gutachterinnen und Gutachtern für ihre hilfreichen Anmerkungen sowie bei Silina Kowalewski für die Aufbereitung der Hochschuldistanzen.

Einleitung

Die berufliche Qualifizierung von Studienberechtigten wird in der öffentlichen Diskussion unter verschiedenen Blickwinkeln thematisiert. Stichworte wie „steigender Bedarf an Hochqualifizierten“ und „Verdrängung von schulisch geringer Qualifizierten auf dem Ausbildungsmarkt“, die also eine vermehrte Studienaufnahme nahelegen, auf der einen Seite sowie „Akademikerschwemme“ und „Fachkräftemangel“, die stärker für eine Berufsausbildung sprechen, auf der anderen Seite sind Beispiele für die unterschiedliche Sichtweise der jeweiligen Akteure (vgl. z.B. Nida-Rümelin 2014; Koppel/Plünnecke 2009). Fakt ist, dass die Zahl der Schulabsolventinnen und -absolventen mit Abitur oder Fachhochschulreife in den letzten Jahren deutlich angestiegen ist, von 307.772 im Jahr 1995 auf 444.859 im Jahr 2015 (vgl. Statistisches Bundesamt 2017). Damit erwirbt mehr als jeder zweite junge Mensch in Deutschland eine schulische Hochschulzugangsberechtigung, die ihm verschiedene Wege in den Beruf eröffnet. Angesichts der oben genannten potenziellen Auswirkungen der Qualifizierungsentscheidungen der wachsenden Gruppe der Studienberechtigten auf den Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt stellt sich also die Frage: Für welche beruflichen Qualifizierungswege entscheiden sich Studienberechtigte? Und welche (sozialen) Mechanismen lassen sich in Bezug auf die Qualifizierungsentscheidung identifizieren?

Seit 1995 haben mit leichten Schwankungen zwischen 68 und 73 Prozent der Studienberechtigten einer Schulabschlusskohorte ein Studium begonnen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). Im gleichen Zeitraum hat die Berufsausbildung quantitativ an Bedeutung verloren. Beginn Mitte der 1990er-Jahre noch jeder bzw. jede dritte Studienberechtigte (auch) eine Berufsausbildung, so waren es 2012 vergleichsweise geringere 24 Prozent (vgl. Heine/Spangenberg/Sommer 2004; Schneider/Franke 2014). Studienberechtigte aus einem nichtakademischen Elternhaus nehmen dabei erheblich häufiger eine Ausbildung auf als diejenigen mit akademischer Bildungsherkunft, die sich demgegenüber häufiger für ein Studium entscheiden (vgl. Spangenberg/Quast 2016). Auch im längeren Zeitverlauf haben sich die herkunftsspezifischen Ungleichheiten beim Zugang zur Hochschulbildung zumindest nicht deutlich reduziert (vgl. Lörz/Schindler 2011; Blossfeld/Blossfeld/Blossfeld 2015).

Der Bedeutungsverlust der Berufsausbildung im Vergleich zur ersten Hälfte der 1990er-Jahre geht insbesondere mit einer selteneren Entscheidung für eine Doppelqualifizierung, also die aufeinander folgende Absolvierung von Ausbildung und Studium, einher. Nichtsdestotrotz ist die absolute Zahl der Studienberechtigten auf dem Ausbildungsmarkt gestiegen, da der Anstieg der Gesamtzahl der Studienberechtigten den Rückgang der Berufsausbildungsquote der Studienberechtigten mehr als kompensiert (vgl. BIBB 2014).

Nachfolgend wird untersucht, welche Faktoren die Wahl des beruflichen Qualifizierungsweges beeinflussen. Dabei werden drei Wege in den Beruf unterschieden: (1) Studium, (2) Berufsausbildung und (3) deren sequenzielle Kombination in Form einer Doppelqualifizierung. Der sozialen Herkunft wird bei den Analysen besonderes Augenmerk gewidmet.

Theoretische Überlegungen

Studienberechtigte können sich grundsätzlich zwischen drei Qualifizierungswegen entscheiden (vgl. Merz/Schimmelpfennig 1999). Sie können entweder mit einem Studium, einer Berufsausbildung oder aber der Kombination aus Berufsausbildung und anschließendem Studium („Doppelqualifizierung“) in den Beruf übergehen.³ Welcher der drei genannten Pfade beschritten wird, kann von zahlreichen Faktoren abhängen.

Vorhergehende Studien zu Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten haben insbesondere die Entscheidung für bzw. gegen ein Studium und die dabei bestehenden Disparitäten in den Blick genommen. Der Pfad aus Berufsausbildung und anschließendem Studium wurde bislang selten als gesonderter Weg betrachtet (vgl. ebd.; Hillmert/Jacob 2003).

In den Untersuchungen zur generellen Studienentscheidung ergab sich empirische Evidenz für werterwartungstheoretische Ansätze (vgl. Maaz 2006; Becker/Hecken 2008; Schindler/Reimer 2010; Lörz 2012; Watermann/Daniel/Maaz 2014). Demnach kann die nachschulische Bildungsentscheidung als Resultat eines individuellen Abwägungsprozesses von i) subjektiv antizipierten Bildungskosten, ii) subjektiv antizipierten Bildungserträgen sowie iii) selbsteingeschätzten Erfolgsaussichten für die verfügbaren Bildungsalternativen aufgefasst werden (vgl. Erikson/Jonsson 1996; Breen/Goldthorpe 1997; Esser 1999). Entsprechend sollten sich Studienberechtigte für ein Studium oder eine Doppelqualifizierung entscheiden, wenn sie sich von diesen Bildungswegen im Vergleich mit einer ausschließlichen Berufsausbildung vorteilhaftere Erträge (z.B. Arbeitsmarktvorteile, Realisierung individueller Interessen) versprechen und die antizipierten Kosten für ein Studium im Entscheidungsprozess eine vergleichsweise geringere Rolle spielen (z.B. direkte monetäre Kosten, Opportunitätskosten, soziale oder monetäre Mobilitätskosten). Breen, van de Werfhorst und Meier Jaeger (2014) zeigen ferner, dass die Studienentscheidung auch von der Zeitpräferenz für Bildungserträge abhängen kann, also davon, welches Gewicht Studienberechtigte bspw. baldigen Erträgen gegenüber weiter in der Zukunft liegen-

3 Unter Doppelqualifizierung werden hier nur additive, zeitlich getrennte Qualifizierungen verstanden (vgl. Pilz 2003). Duale Studiengänge, die gleichzeitig in einem integrativen Programm einen Ausbildungs- und Studienabschluss vermitteln, werden dem Studium zugezählt und nicht gesondert betrachtet.

den (höheren) Erträgen längerer Bildungswege beimessen. Da die erwarteten Erträge zudem nur mit einem erfolgreichen Abschluss realisiert werden können, sollten sich die Studienberechtigten das Studium auch zutrauen. In diesem Kontext kann eine Doppelqualifizierung für Studienberechtigte als eine Art Versicherungsstrategie fungieren (vgl. Büchel/Helberger 1995; Hillmert/Jacob 2003; Jacob 2004), da sie im Falle eines Studienmisserfolgs mit einem bereits zuvor erworbenen Ausbildungsabschluss in den Arbeitsmarkt übergehen können.

Neben den individuellen Erwägungen kann der nachschulische Qualifizierungsweg in Anlehnung an das Lebensverlaufskonzept von den vorgelagerten Bildungswegen beeinflusst sein (vgl. Mayer 1990; Hillmert 2014). Die Handlungsoptionen werden an einer Übergangsschwelle bspw. aufgrund von Zugangsvoraussetzungen durch die in vorgelagerten Phasen erworbenen Zertifikate und erzielten (objektiven) Leistungen determiniert. Studienberechtigte verschiedener Schularten unterscheiden sich etwa in ihren bisherigen Bildungsbiografien, Fähigkeitsprofilen und weiteren Qualifizierungsoptionen (vgl. Schindler 2014), weshalb die besuchte Schulform vergleichsweise stark mit dem nachschulischen Bildungsweg zusammenhängt. Diejenigen, die ein Gymnasium besucht haben, nehmen deutlich häufiger ein Studium auf als Studienberechtigte von beruflichen Schulen (vgl. Spangenberg/Quast 2016). Auch können Studienberechtigte mit einer vor der oder parallel zur Hochschulreife abgeschlossenen Berufsausbildung mit dieser unmittelbar nach Schulabschluss eine qualifizierte Berufstätigkeit ausüben und haben somit andere Handlungsoptionen als diejenigen ohne Ausbildung. Ähnliches gilt für diejenigen, die erst nach der Hochschulreife eine berufliche Ausbildung absolviert haben. Sie können sich – wenn auch zu einem späteren Zeitpunkt – ebenfalls zwischen qualifizierter Erwerbstätigkeit mit einem Einkommen und einem Studium entscheiden. Bei der Entscheidung über eine Doppelqualifizierung könnten Opportunitätskosten eine besondere Rolle spielen, da mit diesem Qualifizierungsweg eine längere Zeitspanne bis zum Einstieg in eine qualifizierte Erwerbstätigkeit einhergeht (vgl. Jacob 2004).

Ferner haben sich in Studien die schulischen Leistungen als bedeutender Prädiktor der Studienentscheidung herausgestellt. Studienberechtigte mit guten Schulabschlussnoten weisen eine höhere Studierwahrscheinlichkeit auf als diejenigen mit schlechteren Leistungen (vgl. Spangenberg/Quast 2016). Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass Studienberechtigte mit guten Schulnoten ihre fachlichen Präferenzen trotz Zulassungsbeschränkungen realisieren (vgl. Schneider/Franke 2014) und das Studium häufiger an der gewünschten Hochschule aufnehmen können. Zudem sind Schulnoten ein Leistungskriterium, das einen Anhaltspunkt bezüglich der eigenen Erfolgsaussichten im Studium bieten kann.

Zwar ist die Bildungsbeteiligung im sekundären und tertiären Bildungsbereich in den letzten Jahrzehnten deutlich angestiegen; dennoch bestehen weiterhin soziale Disparitäten beim Übergang ins Studium (vgl. Lörz/Schindler 2011; Quast/Scheller/

Lörz 2014; Blossfeld/Blossfeld/Blossfeld 2015). Bereits die Wege zur Hochschulreife unterscheiden sich deutlich nach der sozialen Herkunft. Studienberechtigte aus privilegiertem Elternhaus gelangen häufiger als diejenigen aus weniger privilegiertem Elternhaus über allgemeinbildende Schulen zur (allgemeinen) Hochschulreife, was sich förderlich auf die Beteiligung an Hochschulbildung auswirkt (vgl. Quast/Scheller/Lörz 2014; Schindler 2014).

Nach Boudon (1974) lassen sich die Mechanismen, die zu sozialen Ungleichheiten beitragen, darüber hinaus in primäre und sekundäre Effekte unterteilen. Primäre Effekte sind herkunftsbedingte Unterschiede in den schulischen Leistungen, die sich auf nachfolgende Bildungsübergänge auswirken. Sekundäre Effekte bezeichnen Disparitäten, die auch bei gleicher Leistung bestehen und auf herkunftsspezifische Entscheidungsmuster, wie etwa die nach sozialen Gruppen divergierenden Kosten-, Ertrags- und Erfolgserwartungen, zurückzuführen sind.

Verschiedene Studien haben empirisch gezeigt, dass sowohl primäre als auch sekundäre Effekte zu Ungleichheiten beitragen. Studienberechtigte aus weniger privilegiertem Elternhaus erzielen im Mittel schlechtere Schulabschlussnoten als Kinder aus einem privilegierten Elternhaus und realisieren deshalb ihre Studienoption seltener (vgl. Schindler/Reimer 2010; Watermann/Maaz 2010; Schindler/Lörz 2012). Einen größeren Erklärungsbeitrag als die schulische Performanz leisten jedoch sekundäre Effekte für die Genese von Ungleichheiten (vgl. Schindler/Reimer 2010). Auch bei gleichen Schulleistungen schätzen Studienberechtigte aus statusniedrigerem Elternhaus ihre Studienerfolgsaussichten aufgrund der sozialen Distanz des Elternhauses zu höherer Bildung verhaltener ein und verzichten deshalb häufiger auf ein Studium (vgl. Quast/Scheller/Lörz 2014). Studienberechtigte aus weniger privilegiertem Elternhaus studieren zudem seltener, weil sowohl direkte monetäre Kosten als auch Opportunitätskosten, die durch entgangenes Einkommen entstehen können, wegen der geringeren sozioökonomischen Ressourcen des Elternhauses in ihrem Entscheidungsprozess eine größere Rolle spielen können (vgl. Schindler/Reimer 2010; Lörz 2012). Die Angehörigen statushöherer Gruppen bewerten hingegen die Studiererträge (Karrierevorteile, Einkommen, Statusreproduktion) positiver und realisieren deshalb häufiger ihre Studienoption (vgl. Becker/Hecken 2008; Schindler/Reimer 2010; Lörz 2012). Die genannten Befunde sollten sich für die Entscheidung zwischen einer ausschließlichen Ausbildung und einem ausschließlichen Studium mit aktuellen Daten replizieren lassen.

Mit Blick auf die Kombination aus Berufsausbildung und anschließendem Studium lässt sich vermuten, dass Studienberechtigte aus weniger privilegiertem Elternhaus häufiger ausschließlich eine Berufsausbildung anstelle einer Doppelqualifizierung absolvieren. Sie haben oftmals bereits vor oder parallel zum Erwerb der Hochschulreife eine erste Ausbildung absolviert, also schon eine vergleichsweise lange Zeitspanne in Bildung investiert, weshalb sie es häufiger bei einer Ausbildung belassen soll-

ten. Auch sollten die bis zum Erwerbseinstieg entstehenden Opportunitätskosten in ihrem Entscheidungsprozess eine größere Rolle spielen als bei Kindern aus sozioökonomisch besser gestellten Familien (vgl. Jacob 2004). Demgegenüber sollten sich Studienberechtigte aus einer privilegierten Herkunftsfamilie häufiger dafür entscheiden, nach einer Ausbildung noch ein Studium zu absolvieren, da sie aufgrund der geringeren sozialen Distanz des Elternhauses zu Hochschulbildung die Studienerfolgsaussichten besser bewerten und sie zudem höhere Erträge eines Studiums antizipieren (bessere Arbeitsmarktchancen, Statusreproduktion).

Daten und Methode

Für die Untersuchung von Bedingungsfaktoren der Qualifizierungswege von Studienberechtigten werden die Daten der Studienberechtigtenbefragung 2010 des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) herangezogen.⁴ Hierbei handelt es sich um eine Längsschnittstudie zu den Bildungs- und Berufsverläufen der Schulabsolventinnen und -absolventen, die im Jahr 2010 die (Fach-)Hochschulreife an einer allgemeinbildenden oder beruflichen Schule erworben haben. Der vor Schulabschluss beginnende und mit ca. fünf Jahren vergleichsweise lange Untersuchungszeitraum ermöglicht es, nicht nur die generelle Studienentscheidung abzubilden, sondern zudem längere Qualifizierungswege, die auch Doppelqualifizierungen umfassen können, zu analysieren. Der Befragung liegt eine bundesweit repräsentative, disproportionale und zufallsbasierte Klumpenstichprobe zugrunde (vgl. Spangenberg/Quast 2016). Im Rahmen dieser Längsschnittstudie wurden Studienberechtigte ein halbes Jahr vor (*1. Welle*), ein halbes Jahr nach (*2. Welle*) sowie viereinhalb Jahre nach Schulabschluss (*3. Welle*) schriftlich zu ihren Bildungsplänen und -verläufen befragt.⁵ Knapp 5.200 Befragte haben sich an allen drei Wellen beteiligt. Studienberechtigte, die gänzlich ohne berufliche Qualifizierung in den Arbeitsmarkt übergehen, werden in die folgende Analyse nicht einbezogen. Zudem werden Fälle ausgeschlossen, die bei den Untersuchungsvariablen fehlende Werte ausweisen.

Welche Faktoren die Entscheidung für einen der verschiedenen Qualifizierungswege bedingen, wird auf Basis logistischer Regressionsmodelle analysiert.⁶ Zum einen wird

4 Die Erhebung wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert.

5 Von den angeschriebenen 60.000 Studienberechtigten nahmen 49 Prozent an der ersten Befragung teil; davon gaben 77 Prozent eine gültige Adresse an und konnten in der zweiten Befragung erneut angeschrieben werden. Die Rücklaufquote der zweiten Welle betrug 39 Prozent (8.636); hiervon nahmen wiederum 62 Prozent auch an der dritten Welle teil. Die durch Ausfälle entstandene Verzerrung und Disproportionalität der Stichprobe wurden mittels Gewichtung ausgeglichen.

6 Um die Mechanismen bei der Wahl einer Qualifizierungsoption gegenüber einer bestimmten anderen Qualifizierung analysieren zu können, wurden separate logistische Modelle

mittels dieses Verfahrens geschätzt, welche Faktoren die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass sich Studienberechtigte für ein ausschließliches Studium anstatt für eine Berufsausbildung als Qualifizierungsweg in den Beruf entscheiden (Ausbildung vs. Studium). Zum anderen wird in einer zweiten logistischen Regression untersucht, welche Determinanten dazu führen, dass anstelle einer ausschließlichen Berufsausbildung eine Doppelqualifizierung absolviert wird. Hierbei werden lediglich die Personen als Doppelqualifizierende berücksichtigt, die sich schon *frühzeitig* für beide Qualifizierungsschritte entschieden hatten, also das anschließende Studium bereits vor oder zu Beginn der Ausbildung geplant hatten (Ausbildung vs. früh geplante Doppelqualifizierung), denn nur für diese Gruppe der früh geplanten Doppelqualifizierung liegen Angaben zu antizipierten Erfolgsaussichten, Kosten und Erträgen der jeweiligen beruflichen Qualifizierung zum Entscheidungszeitpunkt vor.⁷ Bei Studienberechtigten hingegen, die sich erst nach einer Ausbildung für ein Studium entschieden haben, beziehen sich diese vor Schulabschluss erhobenen Einschätzungen nicht auf die Doppelqualifizierung, sondern auf den singulären Schritt Berufsausbildung oder Studium.

Die Komponenten zur Erklärung der Qualifizierungswege werden schrittweise in die Modelle eingeführt. Dadurch lässt sich abschätzen, inwieweit sich bspw. die soziale Herkunft vermittelt über weitere Determinanten auf den Bildungsverlauf auswirkt. Die Effektstärken der unabhängigen Variablen werden als „*average marginal effects*“ (AME) ausgewiesen (vgl. Mood 2010). Diese geben an, inwieweit sich die Wahrscheinlichkeit ändert, sich anstatt mit einer Ausbildung mit einem Studium bzw. einer Doppelqualifizierung für den Beruf zu qualifizieren, wenn die jeweilige unabhängige Variable um eine Einheit erhöht wird. In welchem Maße die sozialen Disparitäten auf unterschiedliche Erklärungskomponenten zurückzuführen sind, wird zusätzlich mittels des KHB-Dekompositionsverfahrens überprüft (vgl. Karlson/Holm/Breen 2012). Mit dieser Methode lässt sich ermitteln, zu welchem Anteil Herkunftseffekte durch die übrigen in die Modelle einbezogenen Variablen vermittelt sind.

Als *unabhängige Variablen* werden die soziodemografischen Merkmale Geschlecht, Migrationshintergrund und soziale Herkunft einbezogen. Die soziale Herkunft wird über das Prestige der Elternberufe abgebildet, das mittels der Magnitude-Prestige-Skala (MPS) von Wegener (1985) operationalisiert wird. Es wird das jeweils höchste Berufsprestige der Elternteile herangezogen. Die MPS-Werte reichen von 30 für mithelfende Familienangehörige bis 217 für Zahnmediziner (vgl. Frietsch/Wirth

einem multinomialen logistischen Gesamtmodell vorgezogen. Im multinomialen Modell beschreiben die AMEs die prozentuale Wahrscheinlichkeitsänderung gegenüber allen anderen Qualifizierungswegen, sodass ein Vergleich der Effekte eines Weges gegenüber *einer* ganz bestimmten anderen Gruppe nicht möglich wäre.

7 Im Analysesample wiesen 159 Personen vor Beginn bzw. Abschluss ihrer Berufsausbildung eine Studienabsicht auf; 632 entschieden sich nachträglich für ein Studium.

2001). Als Indikator für das kulturelle Kapital der Herkunftsfamilie, welches sich in Untersuchungen als wichtige Prozessvariable für Bildungsentscheidungen erwiesen hat (vgl. Lörz 2012; Lörz/Quast/Roloff 2015), wird zusätzlich die Anzahl der Bücher im Elternhaus berücksichtigt.

In die Differenzierung der Qualifizierungswege „Studium“, „Berufsausbildung“ und „Doppelqualifizierung“ werden vor oder parallel zum Erwerb der Hochschulreife absolvierte Berufsausbildungen einbezogen. Mit dem bildungsbiografischen Merkmal der zum Erwerb der Hochschulreife besuchten Schulart wird das Vorhandensein eines Ausbildungsabschlusses bei Schulabschluss näherungsweise abgebildet. Absolventen und Absolventinnen von (Fach-)Gymnasien und Gesamtschulen, die in der Regel keine berufliche Ausbildung vor oder parallel zur Hochschulreife erworben haben, werden jenen gegenübergestellt, die die Hochschulreife als (weitere) Qualifikation an Abendgymnasium, Kolleg, Fachschule, Fach- oder Berufsoberschule absolviert haben.

Die Schulabschlussnote wird als (objektives) Leistungsmerkmal herangezogen. Sie spiegelt u. a. die Bedeutung primärer Effekte für die sozialen Disparitäten wider (vgl. Watermann/Daniel/Maaz 2014). Ferner werden antizipierte Erfolgserwartungen über die subjektive Einschätzung abgebildet, ein Studium erfolgreich bewältigen zu können (5-stufige Skala; 1=sehr gering bis 5=sehr hoch; 1. Welle).

Mit der Entscheidung, ein Studium aufzunehmen, können Mobilitätskosten einhergehen, sofern der nächstmögliche Studienort vom Heimatort so weit entfernt liegt, dass ein Pendeln nicht möglich oder zu zeitintensiv ist. Als Indikator für potenzielle Mobilitätskosten wird die Distanz zwischen dem Schulort und der nächsten Hochschule in km/10 berücksichtigt. Die Bedeutung der Studienkosten wird zudem darüber abgebildet, welchen Einfluss monetäre Kosten auf die Studienentscheidung haben (5-stufige Skala; 1=keinen Einfluss bis 5=großen Einfluss; 1. Welle), sowie über die Bedeutung des Motivs „baldige finanzielle Unabhängigkeit“ für die Wahl des nachschulischen Werdegangs (6-stufige Skala; 1=bedeutungslos bis 6=sehr bedeutend; 2. Welle). Die Bedeutung des Motivs der „örtlichen Bindungen“ deckt neben finanziellen Kosten, die durch einen Ortswechsel anfallen können, auch nicht monetäre Kosten ab, die durch einen zwecks Studienaufnahme notwendigen Ortswechsel und somit durch das Verlassen des sozialen Umfeldes entstehen können.

Abschließend werden die antizipierten Erträge einbezogen. Als nicht monetärer und auf die Realisierung des intrinsischen Interesses bezogener Ertrag geht die Bedeutung des Motivs „Interesse an wissenschaftlicher Arbeit“ in Relation zur praktischen Orientierung „Neigung zu praktischer Tätigkeit“ (6-stufige Skala; 1=bedeutungslos bis 6=sehr bedeutend; 2. Welle) in die Analysen ein. Der Index beschreibt die wissenschaftliche im Verhältnis zur praktischen Ausrichtung. Die Bedeutung der antizipierten monetären Erträge wird zum einen über den mit einem Studium verbundenen Vorteil eines hohen Einkommens operationalisiert (5-stufige Skala; 1=gar nicht

bis 5=in hohem Maße; 2. Welle). Zum anderen wird der Nutzen eines Studiums mittels der Berufsaussichten, die die studienberechtigten Hochschulabsolventinnen und -absolventen sowie Absolventinnen und Absolventen einer nichtakademischen Ausbildung zuschreiben, in die Modelle einbezogen. Die Studienberechtigten schätzten in der ersten Befragung jeweils auf einer 5-stufigen Skala (1=sehr schlecht bis 5=sehr gut) „die Berufsaussichten für Absolventen eines Studiums“ und „die Berufsaussichten für Absolventen eines beruflichen Ausbildungsweges ohne Studium“ ein. Aus diesen Angaben wurde die Differenz gebildet, in der die relative Einschätzung der Berufsaussichten zum Ausdruck kommt.

Ergebnisse

Wie oben beschrieben, werden drei Qualifizierungswege unterschieden: (1) ausschließliche Berufsausbildung (21% der Studienberechtigten), (2) ausschließliches Studium (61%) sowie (3) früh geplante Doppelqualifizierung⁸ (4%).⁹ Studienberechtigte, die ausschließlich eine Berufsausbildung absolvieren, bilden in den zwei berechneten binären Regressionsmodellen jeweils die Referenzgruppe. In Tabelle 1 werden zunächst die Ergebnisse der logistischen Regression für die Studienberechtigten, die sich ausschließlich mit einer Berufsausbildung, versus den Studienberechtigten, die sich ausschließlich mit einem Studium für den Beruf qualifizieren, präsentiert (Modell A). Im zweiten Regressionsmodell (Modell B; vgl. Tab. 2) wird dann gesondert der Weg in den Beruf mit einer Berufsausbildung gegenüber einer früh beabsichtigten Doppelqualifizierung betrachtet.

Insgesamt finden sich die Hauptbefunde vorangegangener Studien für die Entscheidung zwischen Berufsausbildung und Studium auch in unseren Analysen wieder (Modell A; vgl. Tab. 1). Im ersten Modellschritt (M 1A) erweisen sich die soziodemografischen Merkmale als signifikante Determinanten der Studienentscheidung. Die soziale Herkunft in Form des Berufsprestiges der Eltern hat dabei einen vergleichsweise starken Einfluss auf die Wahrscheinlichkeit, ein Studium anstelle einer Berufsausbildung zu absolvieren. Bei einem Anstieg des elterlichen Berufsprestiges um 100 MPS-Punkte steigt die Studierwahrscheinlichkeit um 33 Prozentpunkte (AME=0,33). Im zweiten Schritt zeigt sich zusätzlich ein signifikanter Effekt des kulturellen Kapitals. Je größer der Bücherbestand der Eltern ist, desto höher ist die Studierwahrscheinlichkeit. Bei Berücksichtigung des kulturellen Kapitals verringert

8 Als frühe Doppelqualifizierende werden diejenigen bezeichnet, die das Studium bereits vor oder zu Beginn ihrer Berufsausbildung geplant hatten.

9 Weitere 14 Prozent haben sich erst nach Abschluss einer Berufsausbildung für ein Studium entschieden (späte Doppelqualifizierung) und werden hier nicht betrachtet, da die Einschätzungen der Entscheidungskomponenten nicht zum Entscheidungszeitpunkt erhoben wurden.

sich der (direkte) Effekt des Berufsprestiges der Eltern auf 27 Prozentpunkte, da er zum Teil über dieses vermittelt wird.

Tab. 1: Modell A – Logistische Regression zur Wahl zwischen ausschließlicher Berufsausbildung (=0) und ausschließlichem Studium (=1)

	M 1A	M 2A	M 3A	M 4A	M 5A	M 6A	M 7A	D _{set}
Soziodemografische Merkmale								
elterliches Berufsprestige (in MPS/100)	0,33***	0,27***	0,21***	0,16***	0,14***	0,09***	0,08***	
Geschlecht männlich (Ref. weiblich)	0,06***	0,06***	0,07***	0,08***	0,07***	0,07***	0,04**	0,65
Migrationshintergrund (Ref. keiner)	0,06**	0,06**	0,07***	0,11***	0,10***	0,09***	0,08***	-3,38
Bücheranzahl im Elternhaus (Ref. 0 bis 100)								
101–300		0,05**	0,04**	0,04*	0,03°	0,02	0,02	-1,07
301–500		0,09***	0,08***	0,05**	0,04*	0,02	0,02	0,57
mehr als 500		0,14***	0,12***	0,10***	0,08***	0,05**	0,05**	7,78
bildungsbiografische Merkmale								
Schulart bei HZB-Erwerb (Ref. (Fach-)Gym., Gesamtsch.)								
Abendgym., Kolleg. (Berufs-) Fachschule, FOS, BOS			-0,31***	-0,29***	-0,27***	-0,24***	-0,23***	10,09
leistungsbezogene Aspekte								
Schulabschlussnote				-0,18***	-0,13***	-0,12***	-0,10***	13,90
Subjektive Studienerfolgserwartung					0,08***	0,07***	0,06***	9,05
kostenbezogene Aspekte								
Entfernung zur nächsten Hochschule (km/10)						-0,01°	-0,01°	0,48
Einfluss von Studienkosten						-0,02***	-0,02***	5,26
Wahlmotiv: baldige finanz. Unabhängigkeit						-0,05***	-0,05***	11,13
Wahlmotiv: örtliche Bindungen						-0,01***	-0,01**	2,00
ertragsbezogene Aspekte								
Motiv: wissenschaftl. vs. praktisches Arbeiten, relativ							0,03***	5,69
Studienvorteil hohes Einkommen							0,02**	0,78
Relative Einschätzung der Berufsaussichten							0,04***	5,61
N	3585	3585	3585	3585	3585	3585	3585	
Pseudo R-sq (Mc Fadden)	0,06	0,07	0,15	0,22	0,25	0,30	0,34	
D_{total}								68,54

° p<0,10, * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Anm.: ausgewiesene Effekte=average marginal effects (AME), nach Stichprobenschulen geclusterte Standardfehler

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenbefragung 2010; eigene Berechnung

In den weiteren Analyseschritten des Modells A zeigen sich auch für die bildungsbiografischen und leistungsbezogenen Merkmale sowie für die antizipierten Kosten und Erträge überwiegend die erwarteten Zusammenhänge. So weisen Studienberechtigte von Abendgymnasien, Kollegs, Fachschulen sowie Fach- oder Berufsoberschulen eine um 31 Prozentpunkte geringere Wahrscheinlichkeit auf, sich ausschließlich für ein Studium zu entscheiden, als diejenigen von Gymnasien, Gesamtschulen oder Fachgymnasien (M 3A). Mit jeder Verschlechterung der Schulabschlussnote um eine Note verringert sich die Studierwahrscheinlichkeit approximativ um 18 Prozentpunkte (M 4A), und Studienberechtigte, die ihre Studienerfolgsaussichten höher bewerten, entscheiden sich häufiger für ein ausschließliches Studium (AME=0,08; M 5A).

Eine hohe Bedeutung von Studienkosten wirkt sich signifikant negativ auf die Studienentscheidung aus (M 6A). Je weiter die nächstgelegene Hochschule entfernt ist (Mobilitätskosten)¹⁰ und je wichtiger den Studienberechtigten örtliche Bindungen (soziale Kosten) sowie eine baldige finanzielle Unabhängigkeit (Opportunitätskosten) sind, desto seltener entscheiden sie sich für ein Studium. Gleiches gilt, wenn (direkte) monetäre Kosten bei der Qualifizierungsentscheidung eine große Rolle spielen (AME=-0,02; M 6A). Mit steigenden antizipierten Studiererträgen erhöht sich die Studierwahrscheinlichkeit hingegen signifikant (M 7A). Je stärker das Berufsziel verfolgt wird, wissenschaftlich statt praktisch zu arbeiten (AME=0,03; M 7A), und je stärker ein hoher Verdienst als Vorteil eines Studiums beurteilt wird (AME=0,02; M 7A), desto häufiger wird ein Studium als Weg in den Beruf gewählt. Eine im Vergleich zu Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung günstigere Einschätzung der Berufsaussichten für Akademikerinnen und Akademiker erhöht ebenfalls die Studierwahrscheinlichkeit (AME=0,04; M 7A).

Das Gütemaß „Pseudo-R²“ (McFadden) liegt im letzten Modellschritt von Modell A bei 0,34 und erreicht damit einen guten Wert. Modell B in Tab. 2 weist mit 0,16 einen deutlich niedrigen Wert auf. Die Wahrscheinlichkeit, mit einer frühzeitig geplanten Doppelqualifizierung anstatt mit einer ausschließlichen Berufsausbildung in den Beruf überzugehen, lässt sich somit anhand der verwendeten Variablen weniger gut vorhersagen als die Wahrscheinlichkeit eines ausschließlichen Studiums.

In Modell B (Tab. 2) erweisen sich die soziale Herkunft und das Geschlecht als Merkmale mit einem vergleichsweise starken Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, eine Doppelqualifizierung zu absolvieren. Die Wahrscheinlichkeit, zusätzlich zu einer

10 Der quadrierte Term der Entfernung hatte in Kontrollauswertungen keinen signifikanten Effekt auf die Qualifizierungsentscheidung und führte zu keiner Modellverbesserung.

Tab. 2: Modell B – Logistische Regression zur Wahl zwischen ausschließlicher Berufsausbildung (=0) und Doppelqualifizierung (=1)

	M 1B	M 2B	M 3B	M 4B	M 5B	M 6B	M 7B	D _{set}
Soziodemografische Merkmale								
elterliches Berufsprestige (in MPS/100)	0,17***	0,13***	0,14***	0,13***	0,12***	0,08*	0,08*	
Geschlecht männlich (Ref. weiblich)	0,10**	0,10**	0,09**	0,10***	0,10**	0,09**	0,06*	0,54
Migrationshintergrund (Ref. keiner)	0,04	0,05	0,05	0,06°	0,06*	0,05°	0,04	-4,74
Bücheranzahl im Elternhaus (Ref. 0 bis 100)								
101–300		0,01	0,01	0,02	0,01	0,01	0,00	-0,13
301–500		0,03	0,04	0,03	0,02	0,01	0,01	0,89
mehr als 500		0,09**	0,09**	0,09**	0,07*	0,06°	0,05°	11,75
bildungsbiografische Merkmale								
Schulart bei HZB-Erwerb (Ref. (Fach-)Gym., Gesamtsch.)								
Abendgym., Kolleg, (Berufs-) Fachschule, FOS, BOS			0,01	-0,02	-0,01	-0,00	-0,00	0,14
leistungsbezogene Aspekte								
Schulabschlussnote				-0,10***	-0,08***	-0,08***	-0,06**	4,45
Subjektive Studier- erfolgserwartung					0,05**	0,04**	0,03*	6,56
kostenbezogene Aspekte								
Entfernung zur nächsten Hochschule (km/10)						0,00	0,00	-0,55
Einfluss von Studienkosten						-0,01°	-0,01°	8,75
Wahlmotiv: baldige finanz. Unabhängigkeit						-0,03***	-0,03***	10,51
Wahlmotiv: örtliche Bindungen						-0,02*	-0,02**	6,82
ertragsbezogene Aspekte								
Motiv: wissenschaftl. vs. praktisches Arbeiten, relativ							0,02***	0,20
Studienvorteil hohes Einkommen							0,02	0,27
Relative Einschätzung der Berufsaussichten							0,02°	2,95
N	1024	1024	1024	1024	1024	1024	1024	
Pseudo R-sq (Mc Fadden)	0,05	0,06	0,06	0,09	0,10	0,14	0,16	
D_{total}								48,42

° p<0,10, * p<0,05, ** p<0,01, *** p<0,001

Anm.: ausgewiesene Effekte=average marginal effects (AME), nach Stichprobenschulen geclusterte Standardfehler

Quelle: DZHW-Studienberechtigtenbefragung 2010; eigene Berechnung

Berufsausbildung noch ein Studium aufzunehmen, erhöht sich mit einem Anstieg des elterlichen Berufsprestiges um 100 MPS-Punkte um 17 Prozentpunkte (M 1B).

Die Schulabschlussnote (M 4B) und die Einschätzung der Studienerfolgsaussichten (M 5B) haben einen signifikant negativen Effekt auf die Wahrscheinlichkeit einer früh geplanten Doppelqualifizierung, d.h., je schlechter die Note oder die Einschätzung der Studienerfolgschance ist, desto häufiger wird ausschließlich mit einer Berufsausbildung der Pfad in den Beruf beschritten.

Differenzen zwischen Modell A und Modell B zeigen sich bezüglich der Bedeutung der antizipierten Kosten und Erträge für die Wahrscheinlichkeit eines ausschließlichen Studiums bzw. einer Doppelqualifizierung gegenüber einer ausschließlichen Ausbildung. So hat die Entfernung zur nächstgelegenen Hochschule – zumindest bezogen auf alle Studienberechtigten in dem Modell – keinen signifikanten (direkten) Effekt auf die Wahrscheinlichkeit, mit einer Doppelqualifizierung anstatt mit einer ausschließlichen Berufsausbildung in den Beruf überzugehen; der negative Effekt der monetären Kosten auf die Entscheidung für eine Doppelqualifizierung ist lediglich auf dem 10-Prozent-Niveau signifikant. Starke örtliche Bindungen und der Wunsch nach baldiger finanzieller Unabhängigkeit mindern dennoch die Wahrscheinlichkeit einer frühen Entscheidung für eine Doppelqualifizierung. Der antizipierte Ertrag günstigerer Berufsaussichten für Akademikerinnen und Akademiker im Vergleich zu den Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung – und der damit vermutlich auch verbundene Gedanke beruflicher Sicherheit – erhöht die Studierwahrscheinlichkeit zwar, jedoch ist der Effekt ebenfalls nur auf dem 10-Prozent-Niveau signifikant. Wird ein hoher Verdienst als Vorteil eines Studiums beurteilt, erhöht dies dennoch nicht die Wahrscheinlichkeit einer früh geplanten Doppelqualifizierung.

Wenden wir uns der Erklärung der sozialen Disparitäten bei der Wahl zwischen einer Ausbildung und einem Studium (Modell A) bzw. einer früh geplanten Doppelqualifizierung (Modell B) zu. In beiden Modellen nimmt der (direkte) Effekt des elterlichen Berufsprestiges unter Einbezug der übrigen Variablen zwischen dem ersten und sechsten Modellschritt ab. Die sozialen Disparitäten werden somit teilweise über die übrigen Variablen vermittelt. Anhand der KHB-Dekompositionsmethode wurde der Erklärungsbeitrag jeder einzelnen Modellvariable zu den nach elterlichem Berufsprestige bestehenden Unterschieden bestimmt. Mit den verwendeten Variablen lassen sich in Modell A (ausschließlich Berufsausbildung vs. ausschließlich Studium) insgesamt 69 Prozent (D_{total} in Tab. 1) des Einflusses des elterlichen Berufsprestiges erklären und in Modell B (ausschließlich Berufsausbildung vs. Doppelqualifizierung) deutlich geringere 48 Prozent (D_{total} in Tab. 2). Das heißt, die Disparitäten nach dem

elterlichen Berufsprestige hängen im Fall der Doppelqualifizierung vergleichsweise stärker von anderen als den im Modell verwendeten Variablen ab.¹¹

Die je nach elterlichem Berufsprestige bestehenden Unterschiede bei der Wahl des Qualifizierungswegs lassen sich u. a. auf die zwischen den Herkunftsgruppen differierenden bildungsbiografischen Merkmale zurückführen. Studienberechtigte aus einem Elternhaus mit hohem Berufsprestige haben häufiger ein (Fach-)Gymnasium oder eine Gesamtschule besucht, und dies begünstigt eine Studienaufnahme. Zehn Prozent der herkunftsspezifischen Unterschiede bei der Wahl zwischen einer Berufsausbildung und einem Studium sind in der besuchten Schulart begründet (D_{set} in Tab. 1).

Die leistungsbezogenen Merkmale leisten vor allem in Modell A einen substanziellen Beitrag zur Erklärung der herkunftsspezifischen Unterschiede. Studienberechtigte aus privilegiertem Elternhaus erzielen bessere Schulabschlussnoten und schätzen ihre Studienerfolgsaussichten günstiger ein. Beides erhöht die Wahrscheinlichkeit, sich anstatt mit einer Berufsausbildung mit einem Studium für den Beruf zu qualifizieren. Die Erklärungsanteile der Schulnote und der Erfolgsaussichten liegen in Modell A bei 14 bzw. neun Prozent (D_{set} in Tab. 1).

Die Befunde bisheriger Studien bestätigend ist der Erklärungsbeitrag der antizipierten Kosten mit zusammengekommen 18 Prozent in Modell A substanziell. Dies gilt insbesondere für den Wunsch nach baldiger finanzieller Unabhängigkeit ($D_{\text{set}}=11,1$). Weitere zwölf Prozent der je nach elterlichem Berufsprestige vorhandenen Unterschiede bei den Qualifizierungswegen können auf differierende antizipierte Studienerträge zurückgeführt werden. Unterschiedliche Studienerfolgs-, Kosten- und Ertragserwartungen (sekundäre Effekte) spielen damit eine größere Rolle für die Entstehung von sozialen Disparitäten als herkunftsspezifische Schulleistungen (primäre Effekte). In Modell B leisten insbesondere die Variablen für die Studienkosten (25,5%) einen wesentlichen Erklärungsbeitrag. Die herkunftsspezifischen Unterschiede sind entsprechend auch bei der frühen Entscheidung für eine Doppelqualifizierung auf eine größere Bedeutung der Studienkosten bei Studienberechtigten aus weniger privilegiertem Elternhaus zurückzuführen. Antizipierte Studienerträge ($D_{\text{set}}=3,4$) sowie auch objektive Leistungsunterschiede ($D_{\text{set}}=4,5$) erklären in Modell B hingegen nur einen kleinen Teil der sozialen Disparitäten.

11 Der Einfluss des kulturellen Kapitals (Bücherbestand der Eltern), welches auch ein Indikator für die soziale Herkunft ist, nimmt zwischen den Modellschritten ebenfalls deutlich ab. In den vollständigen Modellen A und B wird ein Teil des Effektes des elterlichen Berufsprestiges trotzdem noch direkt über die kulturelle Ressourcenausstattung erklärt (gemäß KHB-Methode 7% in Modell A bzw. 13% in Modell B).

Fazit

Vor dem Hintergrund der Diskussion um die berufliche Qualifizierung von Studienberechtigten und deren Auswirkung auf den Ausbildungsstellenmarkt sowie das Fachkräfteangebot wurden die Einflussfaktoren der Qualifizierungswege von Studienberechtigten in den Beruf betrachtet und dabei insbesondere soziale Selektionsprozesse berücksichtigt. Hierbei wurden drei Qualifizierungswege differenziert: ausschließlich Berufsausbildung, ausschließlich Studium und früh geplante Doppelqualifizierung.

Die Ergebnisse haben gezeigt, dass eine Studienaufnahme unabhängig davon, ob ihr eine Berufsausbildung vorausgegangen ist, umso wahrscheinlicher ist, je besser die objektiven Schulleistungen sind und je höher die Chancen für ein erfolgreiches Studium subjektiv eingeschätzt werden. Mit den vorliegenden Daten konnte in diesem Zusammenhang jedoch nicht geprüft werden, inwiefern die früh geplante Doppelqualifizierung gegenüber der ausschließlichen Hochschulbildung als Versicherungsstrategie verfolgt wird.

Im Einklang mit der Lebensverlaufstheorie ist die zum Erwerb der Hochschulreife besuchte Schulart nicht nur durch vorangegangene Bildungsschritte determiniert; sie hat sich auch als sehr bedeutsam für die weiteren beruflichen Qualifizierungswege gezeigt. Studienberechtigte von Abendgymnasien, Kollegs, Fachschulen, Fach- oder Berufsoberschulen weisen eine deutlich geringere Wahrscheinlichkeit auf, sich ausschließlich mit einem Studium beruflich zu qualifizieren, als diejenigen von (Fach-) Gymnasien oder Gesamtschulen. Bei der frühen Entscheidung für eine Doppelqualifizierung gegenüber einer Berufsausbildung bestehen diesbezüglich hingegen keine signifikanten Unterschiede.

Die Kosten- und Ertragsaspekte spielen bei den betrachteten Bildungswegen zum Teil eine unterschiedliche Rolle: Hohe Ertragserwartungen und geringe antizipierte Studienkosten fördern ein ausschließliches Studium im Vergleich zu einer ausschließlichen Berufsausbildung als Weg in den Beruf. Dies gilt im Wesentlichen, wenn auch in geringerem Maße, ebenso für eine früh geplante Doppelqualifizierung im Vergleich zu einer Berufsausbildung.

Im Hinblick auf die soziale Selektion zeigen die Ergebnisse, dass die soziale Herkunft sowohl bei einem ausschließlichen Studium als auch bei einer früh geplanten Doppelqualifizierung bedeutend ist: Studienberechtigte aus weniger privilegiertem Elternhaus entscheiden sich seltener dafür, mit ausschließlich einem Studium bzw. einer Doppelqualifizierung in den Beruf zu gehen. Letztgenannter Befund unterstützt die Hypothese, dass Studienberechtigte aus weniger privilegiertem Elternhaus es nach dem Schulabschluss aufgrund der höheren erforderlichen Bildungsinvestition häufiger

bei einer Berufsausbildung belassen und keine Doppelqualifizierung absolvieren. In geringerem Umfang als bei der Wahl zwischen Ausbildung und Studium konnten die Herkunftsunterschiede bei der Entscheidung für eine Doppelqualifizierung auf unterschiedliche objektive Leistungen der sozialen Gruppen zurückgeführt werden.

Die Befunde bisheriger Studien bestätigend konnten herkunftsspezifische Unterschiede zwischen den Qualifizierungswegen „ausschließlich Berufsausbildung“ und „ausschließlich Studium“ auf differierende Kosten- und Ertragerwartungen zurückgeführt werden, die zudem eine größere Rolle für die Entstehung von sozialen Disparitäten als herkunftsspezifische Schulleistungen (primäre Effekte) spielten. Herkunftsunterschiede bei der Wahl einer Doppelqualifizierung versus ausschließlich einer Berufsausbildung resultieren wesentlich aus kostenbezogenen Überlegungen.

Mit Blick auf die Auswirkungen der Qualifizierungsentscheidungen von Studienberechtigten lässt sich anhand unserer Ergebnisse festhalten, dass trotz steigender Studienberechtigtenzahlen die schulische Performanz eine zentrale Determinante für eine Studienaufnahme ist. Es zeigt sich aber auch, dass unabhängig von der schulischen Leistung Studienberechtigte aus weniger privilegiertem Elternhaus nach wie vor seltener ein Studium oder eine früh geplante Doppelqualifizierung aufnehmen und häufiger auf den Ausbildungsmarkt strömen als Studienberechtigte aus privilegiertem Elternhaus.

Die Mechanismen, die zu einer früh geplanten Doppelqualifizierung führen, und die hierbei bestehende soziale Ungleichheit konnten mit den vorhandenen Daten nicht hinreichend erklärt werden. Hierin liegt eine entscheidende Limitation der Analysen. Studienberechtigte, die sich für eine Berufsausbildung und ein daran anschließendes Studium entschieden haben, erweisen sich als heterogene Gruppe und sollten daher detaillierter betrachtet werden. Ein Vergleich von sich früh vs. sich spät entscheidenden Doppelqualifizierenden, der auf soziodemografische, bildungsbiografische und leistungsbezogene Aspekte fokussiert (vgl. Spangenberg/Quast 2016), hat bspw. gezeigt, dass mit besserer Schulnote die Wahrscheinlichkeit steigt, schon früh eine Doppelqualifizierung zu planen. Gleiches gilt für Männer, Studienberechtigte aus akademischem Elternhaus und jene mit dem Ziel, einen Gesundheitsberuf zu ergreifen (vgl. ebd.). Um die Doppelqualifizierungsentscheidung im späteren Verlauf oder nach Abschluss einer Berufsausbildung zuverlässig untersuchen zu können, wären Daten notwendig, mit denen sich auch die Einschätzungen der Erfolgsaussichten, Kosten und Erträge zum Zeitpunkt der nachträglichen Studienentscheidung berücksichtigen lassen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Becker, R./Hecken, A. (2008): Warum werden Arbeiterkinder vom Studium an Universitäten abgelenkt? Eine empirische Überprüfung der „Ablenkungsthese“ von Müller und Pollak (2007) und ihrer Erweiterung durch Hillmert und Jacob (2003). In: *Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 60, H. 1, S. 3–29.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) (Hrsg.) (2014): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2014. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bielefeld: Bertelsmann.
- Blossfeld, P. N./Blossfeld, G./Blossfeld, H.-P. (2015): Educational Expansion and Inequalities in Educational Opportunity: Long Term Changes for East and West Germany. In: *European Sociological Review* 31, H. 2, S. 144–160.
- Boudon, R. (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. New York: Wiley.
- Breen, R./Goldthorpe, J. H. (1997): Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. In: *Rationality and Society* 9, H. 3, S. 275–305.
- Breen, R./van de Werfhorst, H. G./Meier Jaeger, M. (2014): Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-making. In: *European Sociological Review* 30, H. 2, S. 258–270.
- Büchel, F./Helberger, C. (1995): Bildungsnachfrage als Versicherungsstrategie. Der Effekt eines zusätzlich erworbenen Lehrabschlusses auf die beruflichen Startchancen von Hochschulabsolventen. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 28, H. 1, S. 32–42.
- Erikson, R./Jonsson, J. O. (1996): Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Erikson, R./Jonsson, J. O. (Hrsg.): *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, CO: Westview Press, S. 1–63.
- Esser, H. (1999): *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Bd. 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Frietsch, R./Wirth, H. (2001): Die Übertragung der Magnitude-Prestigeskala von Wegener auf die Klassifizierung der Berufe. In: *ZUMA-Nachrichten* 25, H. 48, S. 139–163.
- Heine, C./Spangenberg, H./Sommer, D. (2004): Studienberechtigte 2002 ein halbes Jahr nach Schulabgang. Ergebnisse der ersten Befragung der Studienberechtigten 2002 und Vergleich mit den Studienberechtigten 1990, 1994, 1996 und 1999 – eine vergleichende Länderanalyse (HIS-Kurzinformation A1/2004). Hannover: HIS.
- Hillmert, S. (2014): Bildung, Ausbildung und soziale Ungleichheiten im Lebenslauf. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, Sonderheft 2, S. 73–94.
- Hillmert, S./Jacob, M. (2003): Social Inequality in Higher Education: Is Vocational Training a Pathway Leading to or away from University? In: *European Sociological Review* 19, H. 3, S. 319–334.
- Jacob, M. (2004): *Mehrfachausbildungen in Deutschland. Karriere, Collage, Kompensation?* Wiesbaden: VS.
- Karlson, K. B./Holm, A./Breen, R. (2012): Comparing Regression Coefficients Between Same-Sample Nested Models Using Logit and Probit: A New Method. In: *Sociological Methodology* 42, H. 1, S. 286–313.
- Koppel, O./Plünnecke, A. (2009): *Fachkräftemangel in Deutschland. Bildungsökonomische Analyse, politische Handlungsempfehlungen, Wachstums- und Fiskaleffekte*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

- Lörz, M. (2012): Mechanismen sozialer Ungleichheit beim Übergang ins Studium: Prozesse der Status- und Kulturreproduktion. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Sonderheft 52, S. 302–324.
- Lörz, M./Quast, H./Roloff, J. (2015): Konsequenzen der Bologna-Reform: Warum bestehen auch am Übergang vom Bachelor- ins Masterstudium soziale Ungleichheiten? In: *Zeitschrift für Soziologie* 44, H. 2, S. 137–155.
- Lörz, M./Schindler, S. (2011): Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit: Zunahme, Abnahme oder Persistenz ungleicher Chancenverhältnisse – eine Frage der Perspektive? In: *Zeitschrift für Soziologie* 40, H. 6, S. 458–477.
- Maaz, K. (2006): *Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Effekte institutioneller Öffnung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS.
- Mayer, K. U. (Hrsg.) (1990): *Lebensverläufe und sozialer Wandel*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Merz, M./Schimmelpfennig, A. (1999): Die Ausbildungsentscheidung deutscher Abiturienten – eine multinomiale Logit Analyse auf Basis des sozio-ökonomischen Panels. In: Bellmann, L./Steiner, V. (Hrsg.): *Panelanalysen zu Lohnstruktur, Qualifikation und Beschäftigungsdynamik (Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung 229)*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, S. 249–257.
- Mood, C. (2010): Logistic Regression: Why We Cannot Do What We Think We Can Do, and What We Can Do About It. In: *European Sociological Review* 26, H. 1, S. 67–82.
- Nida-Rümelin, J. (2014): *Der Akademisierungswahn. Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg: Edition Körberstiftung.
- Pilz, M. (2003): Wege zur Erreichung der Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung – Deutsche Ansatzpunkte und schottische Erfahrungsbeispiele. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, H. 3, S. 390–416.
- Quast, H./Scheller, P./Lörz, M. (2014): *Bildungsentscheidungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2008 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss (Forum Hochschule 9|2014)*. Hannover: DZHW.
- Schindler, S. (2014): *Wege zur Studienberechtigung – Wege ins Studium? Eine Analyse sozialer Inklusions- und Ablenkungsprozesse*. Wiesbaden: VS.
- Schindler, S./Lörz, M. (2012): Mechanisms of Social Inequality Development: Primary and Secondary Effects in the Transition to Tertiary Education between 1976 and 2005. In: *European Sociological Review* 28, H. 5, S. 647–660.
- Schindler, S./Reimer, D. (2010): Primäre und sekundäre Effekte der sozialen Herkunft beim Übergang in die Hochschulbildung. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62, H. 4, S. 623–653.
- Schneider, H./Franke, B. (2014): *Bildungsentscheidungen von Studienberechtigten. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss (Forum Hochschule 6|2014)*. Hannover: DZHW.
- Spangenberg, H./Quast, H. (2016): *Bildungsentscheidungen und Umorientierungen im nachschulischen Verlauf. Dritte Befragung der Studienberechtigten 2010 viereinhalb Jahre nach Schulabschluss (Forum Hochschule 5|2016)*. Hannover: DZHW.
- Statistisches Bundesamt (2017): *Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2015/2016 (Fachserie 11, Reihe 1)*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Watermann, R./Daniel, A./Maaz, K. (2014): Primäre und sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs: Erklärungsmodelle, Datengrundlagen und Entwicklungen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 24 (Herkunft und Bildungserfolg von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenalter: Forschungsstand und Interventionsmöglichkeiten aus interdisziplinärer Perspektive)*, S. 233–261.

- Watermann, R./Maaz, K. (2010): Soziale Herkunft und Hochschulzugang: Eine Überprüfung der Theorie des geplanten Verhaltens. In: Bos, W./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.): Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert. Münster et al.: Waxmann, S. 311–329.
- Wegener, B. (1985): Gibt es Sozialprestige? In: Zeitschrift für Soziologie 14, H. 3, S. 209–235.

Heike Spangenberg, Dr. phil., Projektleiterin im DZHW-Studienberechtigtenpanel, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
E-Mail: spangenberg@dzhw.eu

Heiko Quast, Diplom-Sozialwissenschaftler, Projektleiter am Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
E-Mail: quast@dzhw.eu

Barbara Franke, Soziologin (M. A.), Modulleiterin im DZHW-Studienberechtigtenpanel, Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW).
E-Mail: b.franke@dzhw.eu

Anschrift: DZHW, Lange Laube 12, 30159 Hannover

Horst Weishaupt

Traditionelle berufliche Qualifizierungswege trotz neuer Herausforderungen am Arbeitsmarkt

Zusammenfassung

Auf eine gezielte qualifikatorische Abstimmung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem musste in der Vergangenheit angesichts hoher Arbeitslosigkeit kein besonderer Wert gelegt werden. Der Ersatz geburtenstarker durch geburtenschwache Jahrgänge am Arbeitsmarkt in den kommenden 20 Jahren gibt dem Erwerb spezifischer bedarfsgerechter Qualifikationsprofile für eine reibungslose Berufseinmündung aber erhöhte Bedeutung. Im Folgenden werden Überlegungen dazu angestellt, welche bisher unzureichend genutzten Optionen für eine bessere Abstimmung zwischen Qualifikationsbedarf und -angebot in der Sekundarstufe II und nach dem Erwerb einer Studienberechtigung vor allem im Berufsbildungssystem ergriffen werden sollten.

Schlüsselwörter: demografischer Wandel, berufliche Bildung, berufliches Gymnasium, Schulberufssystem, duales Studium, Berufsakademien

Traditional Vocational Qualification Pathways in Spite of New Challenges on the Job Market

Abstract

In the past, no specific importance had to be attached to a systematic coordination between the educational system and the employment system, due to high unemployment. But the replacement of baby boomer generations by low birth rates on the labor market during the next twenty years gives the acquirement of specific needs-oriented qualification profiles an increased importance for a smooth entry into the labor market. This contribution considers which measurements for a better tuning between qualification needs and qualification quotes in upper secondary schools and after the acquisition of an entitlement to university studies should be taken, especially in the vocational training system.

Keywords: demographic change, vocational training, vocational upper secondary schools, dual vocational training system, dual course of studies, vocational training academy

Die Bildungspolitik war in den letzten Jahrzehnten von einer Situation am Arbeitsmarkt beeinflusst, die durch ein Überangebot an Arbeitskräften bestimmt war. Bildungsprogramme wurden nicht zuletzt deshalb ausgebaut und neue Bildungswege eröffnet, um Jugendlichen und jungen Erwachsenen über Qualifizierungsmaßnahmen verbesserte Übergangschancen in die Arbeitswelt zu eröffnen, damit zugleich aber auch den Arbeitsmarkt zu entlasten. In den letzten Jahren entspannte sich diese Situation. Doch nun wird eine zunehmende Segmentierung des Beschäftigungssystems deutlich, die sich beispielsweise darin zeigt, dass die Betriebe über zu wenige hinreichend qualifizierte Ausbildungsplatzbewerberinnen und -bewerber klagen, zugleich aber die Teilnehmerzahlen im Übergangssystem wieder zunehmen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2017, S. 96f.). Nach Auffassung der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber gelingt es dem Schulsystem nicht mehr, den Schulabsolventinnen und -absolventen in ausreichendem Maße die für eine Arbeitsmarktintegration geforderten Qualifikationen zu vermitteln. Das allgemeinbildende Schulwesen, in dem man sich bisher kaum Gedanken über den Verbleib der Absolventinnen und Absolventen machen musste und deren berufliche Integration weitgehend den beruflichen Schulen überließ, wird sich in den kommenden Jahren jedoch den Herausforderungen steigender Qualifikationserwartungen des Beschäftigungssystems und eines zunehmenden Bedarfs an spezifischen Qualifikationsprofilen stellen müssen.

Eine Verringerung der Bildungsbenachteiligung von Kindern, die in finanziell prekären Verhältnissen aufwachsen und/oder einen Zuwanderungshintergrund aufweisen, ist nicht nur eine Gerechtigkeitsfrage, sondern auch eine Frage der ökonomischen Zukunft der Gesellschaft. Dies sind die Gruppen, aus denen allein die zusätzlich erforderlichen Bildungspotenziale erschlossen werden können, die die Gesellschaft künftig benötigt, um bei grundlegend veränderten Konstellationen am Arbeitsmarkt (vgl. Weishaupt 2016) den steigenden Bedarf an qualifizierten Arbeitskräften befriedigen zu können. Flüchtlinge und neu Zugewanderte werden voraussichtlich in der ersten Generation auf Grund nicht hinreichender deutscher Sprachkenntnisse oder einer mangelnden allgemeinen oder beruflichen (Aus-)Bildung ganz überwiegend nur untergeordnete Berufstätigkeiten ausüben können und verstärken somit noch den Qualifizierungsdruck auf die bereits in Deutschland geborenen Kinder aus Migrantenfamilien. Gängige Arbeitsmarktinstrumente, wie z.B. Erhöhung der Frauenerwerbsquote, Verlängerung der Beschäftigungsdauer, Reduzierung der Teilzeitbeschäftigung etc., werden allein nicht ausreichen, um die zu erwartenden Probleme zu bewältigen. Angesichts der hohen Kinderarmut, eines steigenden Anteils von Kindern mit Zuwanderungshintergrund und einer starken räumlichen Segregation dieser Gruppen mit der Folge einer hohen Konzentration in wenigen Kindertagesstätten und Schulen steht eine zielführende Förderung dieser Gruppen

vor Herausforderungen, denen sich die Schulpolitik bisher nicht in ausreichendem Maße gestellt hat (vgl. ebd.).

Aber auch nach Abschluss der Pflichtschulzeit führt die geringe Zahl der Berufsanfänger und -anfängerinnen im Verhältnis zu den Erwerbspersonen der geburtenstarken Jahrgänge, die in den kommenden zwei Jahrzehnten aus dem Erwerbsleben ausscheiden, zu einem bisher kaum beachteten Passungsproblem – und dies sowohl qualifikatorisch als auch regional (vgl. Weishaupt 2017). Künftig wird es noch stärker darauf ankommen, alle Berufsanfänger und -anfängerinnen möglichst hoch zu qualifizieren. Zusätzlich gewinnen aber die fachlichen Schwerpunkte an Bedeutung, um Fehlqualifikationen zu vermeiden: Ist es beispielsweise sinnvoll, für eine weitere Ausweitung des Hochschulzugangs überwiegend das Gymnasium vorzusehen? Bietet es die fachlichen Orientierungen, die ausgeweitet werden müssen, oder wäre es eher sinnvoll, verstärkt berufliche Gymnasien mit ihren anderen fachlichen Schwerpunkten für eine Ausweitung des Hochschulzugangs vorzusehen? Gibt es im tertiären Sektor ein ausreichendes Angebot an Berufsakademien und dualen Studienangeboten, um Studienberechtigten mit einem praxis- und betriebsorientierten Qualifikationsinteresse eine solche Ausbildung zu ermöglichen? Dies gilt auch unter regionaler Perspektive: Welche Qualifikationen benötigen die Unternehmen einer Region? In vielen ländlichen Regionen mit einem hohen Anteil von Auspendlern und Auspendlerinnen wird sich in Zukunft durch die aus dem Berufsleben ausscheidenden geburtenstarken Jahrgänge das Missverhältnis zwischen Arbeitsplatzangebot und Arbeitsplatznachfrage deutlich verringern. Dadurch erhalten in diesen Regionen die fachlichen Schwerpunkte der Bildungsangebote in der Sekundarstufe II und im tertiären Bereich eine hohe regionalpolitische Bedeutung, die bisher von der Schulpolitik kaum beachtet wurde. Ländliche Regionen verspielen ihre Entwicklungspotenziale, wenn sie keine ausreichenden Qualifizierungsangebote mit einer Bleibeperspektive in der Herkunftsregion vorhalten. Großstädte mit einer hohen Zahl von Arbeitsplätzen, die über die Zahl der in ihnen lebenden Erwerbstätigen hinausgeht, werden bei den grundlegend veränderten Angebots-Nachfrage-Relationen am Arbeitsmarkt künftig nicht mehr ohne Weiteres mit den Einpendlern und Einpendlerinnen aus ländlichen Regionen rechnen können wie in der Vergangenheit und müssen deshalb noch mehr auf eine hohe Qualifikation der eigenen städtischen, multikulturellen Bevölkerung achten. Obwohl diese Überlegungen im Moment spekulativ sind, muss bei der unvermeidbaren Verringerung des dem Arbeitsmarkt neu zur Verfügung stehenden Arbeitskräftepotenzials mit weitreichenden Veränderungen der regionalen Beschäftigungsbedingungen und regionalen Beziehungen am Arbeitsmarkt gerechnet werden. Auf diese von konkurrierenden Interessen bestimmte Entwicklung sollte rechtzeitig politisch reagiert werden.

Die gegenwärtige Debatte um die Integration der jungen Erwachsenen in den Arbeitsmarkt wird vor allem über das Verhältnis von dualer Berufsausbildung und Studium

geführt. Dabei bleibt das tatsächliche Spektrum der Berufswahlentscheidungen und Qualifikationswege meist außerhalb des Blicks der Analysen.

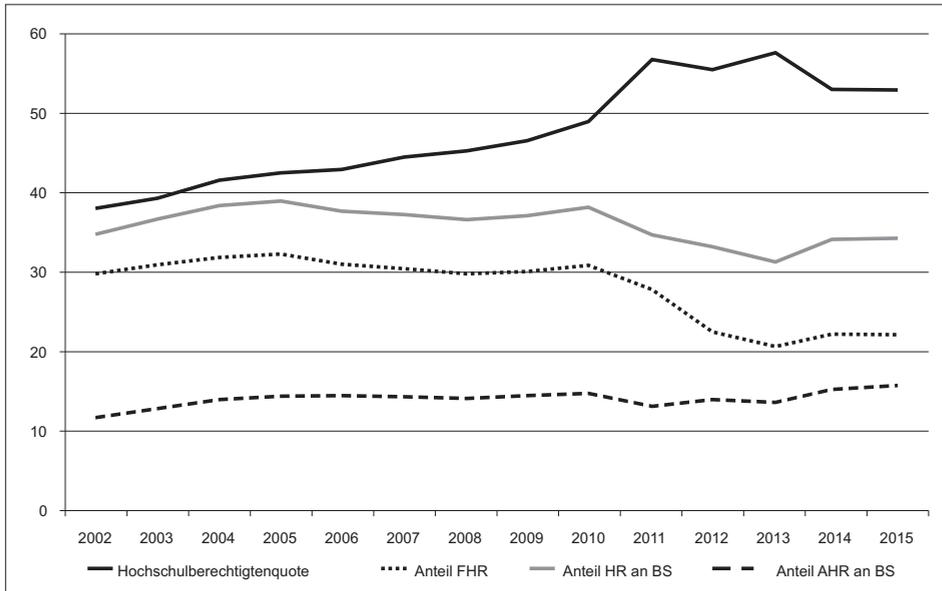
Anliegen dieses Beitrags ist es, in dieser Situation die Ausgangslage für die weitere Entwicklung der Qualifizierungswege nach der Pflichtschulzeit stärker in den Blick zu rücken und dabei den Stellenwert dualer Studiengänge/Berufsakademien als – im Vergleich zu einer dualen Berufsausbildung und einem traditionellen Hochschulstudium – alternative Berufseinstiegsoptionen auch im Ländervergleich zu betrachten. Wünschenswert wären weiterführende Studien, die diese Überlegungen vertiefen und beispielsweise auch Regionen innerhalb eines Landes vergleichend betrachten.

1. Entwicklung des Hochschulzugangs und schulischer Qualifizierungsmöglichkeiten in der Sekundarstufe II

Die Entwicklung in der Sekundarstufe II ist von einem Anstieg der Studienberechtigtenquote (HR) – bezogen auf den Bevölkerungsanteil der relevanten Geburtsjahrgänge – von 38,1 Prozent im Jahr 2002 auf 53 Prozent im Jahr 2015 gekennzeichnet (vgl. Abb. 1). Der Anteil der beruflichen Schulen (BS) bei der Vergabe einer Hochschulzugangsberechtigung ist von 34,9 Prozent im Jahr 2002 auf 38,2 Prozent (2010) angestiegen und sank dann bis 2015 wieder auf 34,4 Prozent. Dafür war maßgeblich der Rückgang des Anteils der Absolventinnen und Absolventen mit Fachhochschulreife (FHR) verantwortlich, der von 29,9 Prozent im Jahr 2002 auf 22,3 Prozent im Jahr 2015 zurückging.

Der Erwerb einer allgemeinen Hochschulreife (AHR) an beruflichen Schulen ist quantitativ weiterhin relativ unbedeutend. Bundesweit erreichten im Jahr 2002 11,9 Prozent der Absolventinnen und Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife diesen Abschluss an einer beruflichen Schule; 2015 waren es 15,8 Prozent. Diese bundesdurchschnittliche Entwicklung verlief extrem unterschiedlich zwischen den Ländern. Daraus wird deutlich, dass es keine bundesweite Diskussion darüber gibt, ob ein steigender Anteil von Schulabsolventinnen und -absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung nach Alternativen zum gymnasialen Fächerprofil verlangt, um über das fachliche Profil der Schule eine arbeitsmarktgerechtere Studienvorbereitung zu erreichen. Die Diskussion um zwei Wege zum Abitur und die Einrichtung entsprechender Schulzweige in der Sekundarstufe II neben dem Gymnasium hat erschwert, dass sich ein mit dem Gymnasium konkurrierendes fachliches Profil ausweiten konnte. Und so zeigt der Ländervergleich der Entwicklung zwischen 2005 und 2015 auch in vielen Ländern einen Rückgang des Anteils der an beruflichen Schulen erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen, besonders stark in Hamburg und Nordrhein-Westfalen. Nur in Baden-Württemberg und Niedersachsen hat sich der Anteil der an beruflichen Schulen erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen

Abb. 1: Entwicklung des Anteils der Schulabsolventinnen und -absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung und des Anteils der an beruflichen Schulen erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen 2002 bis 2015



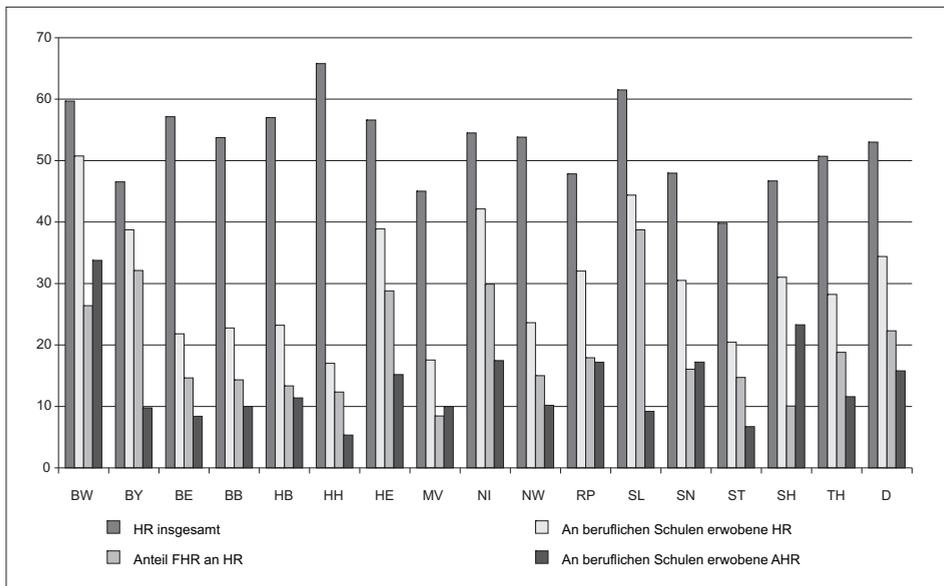
Quelle: KMK (2016), eigene Berechnung und Zusammenstellung

im letzten Jahrzehnt leicht erhöht. In beiden Ländern haben die beruflichen Schulen für den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung einen hohen Stellenwert (vgl. Abb. 2). Aber nur in Baden-Württemberg sind die beruflichen Schulen auch für die Vergabe einer allgemeinen Hochschulreife bedeutsam. Dort erwirbt ein Drittel der Absolventen und Absolventinnen mit allgemeiner Hochschulreife diese an einer beruflichen Schule.

Nur noch in Schleswig-Holstein liegt der Anteil der Absolventinnen und Absolventen mit einer an einer beruflichen Schule erworbenen allgemeinen Hochschulreife über einem Fünftel. In der Hälfte der Länder erwerben weniger als 10 Prozent der Abiturientinnen und Abiturienten das Abitur an einem beruflichen Gymnasium. In Bayern, Hessen, Niedersachsen und dem Saarland haben die beruflichen Schulen nur einen hohen Stellenwert zum Erwerb der Fachhochschulreife. In den Stadtstaaten sowie in Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt ist der Stellenwert der beruflichen Schulen für den Erwerb einer Hochschulreife insgesamt gering.

Dies führt für die Jugendlichen nach Beendigung ihrer Schulpflicht zu großen Unterschieden bei ihren weiteren Qualifizierungsmöglichkeiten. Zugleich erschließt sich die in den Ländern – außer in Baden-Württemberg – latent oder intentional ver-

Abb. 2: Anteil der Schulabsolventinnen und -absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung und des Anteils der an beruflichen Schulen erworbenen Hochschulzugangsberechtigungen 2015 im Ländervergleich



HR = Hochschulreife, FHR = Fachhochschulreife, AHR = Allgemeine Hochschulreife
 Quelle: KMK (2016), eigene Berechnung und Zusammenstellung

folgte politische Absicht nicht, trotz steigender und inzwischen sehr hoher Quote der Hochschulzugangsberechtigten nicht zugleich die Vielfalt der Zugangswege zu erweitern. Angesichts der zunehmenden Entkopplung von besuchter Schulart und Bildungsgang und damit eines zunehmenden Anteils von Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe II, die zuvor eine Realschule, eine Gesamtschule oder eine vergleichbare Schule besucht haben, lassen sich starke institutionelle Eigeninteressen des Gymnasiums als Ursache dieser Entwicklung vermuten, die eine Öffnung von Bildungswegen zum Abitur über nichtgymnasiale Alternativen blockiert haben. Unter regionaler Perspektive ist bezogen auf Bayern interessant zu sehen, dass die allgemeinbildenden Angebote an beruflichen Schulen dort nicht darauf ausgerichtet sind, im ländlichen Raum funktionale Qualifizierungsprofile zur Hochschulreife anzubieten, sondern dass diese die umfangreichen Gymnasialangebote in den Städten noch verstärken.

Die beruflichen Schulen, die zu allgemeinbildenden Schulabschlüssen führen, stehen nicht nur in Konkurrenz zum Gymnasium, sondern auch zu dem Schulberufssystem, wenn der Übergang in eine duale Berufsausbildung unberücksichtigt bleibt. Um einen Eindruck von den Qualifizierungswegen nach einem mittleren Schulabschluss zu erhalten, kann die Integrierte Ausbildungsberichterstattung herangezogen werden,

nach der 2015 (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, Tab. 4) ein Viertel der Anfänger und Anfängerinnen im Ausbildungsgeschehen (24,6%) eine duale Berufsausbildung, 9,7 Prozent eine schulische Berufsausbildung im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen und 4,6 Prozent eine sonstige schulische Berufsausbildung begonnen haben. 6,4 Prozent wechselten in den Übergangsbereich, 17,9 Prozent strebten einen allgemeinbildenden Abschluss an einer beruflichen Schule an, und 36,8 Prozent wechselten in eine gymnasiale Oberstufe. Für schulische Qualifizierungswege in der Sekundarstufe II nach einem mittleren Schulabschluss haben folglich allgemeinbildende und berufliche Schulen im Bundesdurchschnitt den gleichen Stellenwert; nur differenzieren sich die Qualifizierungsschwerpunkte an den beruflichen Schulen aus. In einer nach Ländern differenzierenden Betrachtung, die den Rahmen des Beitrags sprengen würde, könnte der Wildwuchs an Qualifizierungswegen noch besser verdeutlicht werden. Von Vielfalt darf in diesem Zusammenhang nicht gesprochen werden, denn den Nutzerinnen und Nutzern steht ja nur das regional vorhandene Angebot zur Verfügung, das Qualifizierungswege entweder eröffnet oder verschließt. Hinsichtlich der beruflichen Schwerpunkte soll hier das kaum nachvollziehbare Nebeneinander von ähnlichen fachlichen Schwerpunkten bezogen auf unterschiedliche Abschlussoptionen anhand von Tabelle 1 verdeutlicht werden.

Tab. 1: Schülerinnen und Schüler in einer zu einem Hochschul- oder schulischen Berufsabschluss führenden Schulart an beruflichen Schulen in Deutschland 2015

Berufshauptgruppen	Berufsoberschulen (Vollzeit)/ Berufliche Gymnasien	Fach- ober- schulen	Berufsfachschule, die ausbildet in einem	
			anerkannten Ausbildungs- beruf	sonstigen Beruf
Land-, Tier-, Forstwirtschaftsberufe	829	1.559	60	143
Gartenbauberufe, Floristik			48	
Rohstoffgewinnung und -aufbereitung, Glas- und Keramikherstellung und -verarbeitung			216	
Kunststoffherstellung und -verarbeitung, Holzbe- und -verarbeitung			294	
Papier- und Druckberufe, technische Mediengestaltung	2.606	209	116	10.371
Metallerzeugung, -bearbeitung, Metallbauberufe	1.716	1.869	1.187	16
Maschinen- und Fahrzeugtechnikberufe	2.563	1.356	1.265	894
Mechatronik-, Energie- und Elektroberufe	23.991	2.080	933	4.785
Techn. Forsch.-, Entwickl.-, Konstruktions-, Produkt.-Steuerung	1.938	1.645	846	214
Textil- und Lederberufe		358	1.150	2.196
Lebensmittelherstellung und -verarbeitung	1.241	56	3	109
Bauplanung, Architektur, Vermessungsberufe	127	826		996
Hoch- und Tiefbauberufe	1.586	122	195	

Berufshauptgruppen	Berufsober- schulen (Vollzeit)/ Berufliche Gymnasien	Fach- ober- schulen	Berufsfachschule, die ausbildet in einem	
			anerkannten Ausbildungs- beruf	sonstigen Beruf
(Innen-)Ausbauberufe	304	8.442	297	
Gebäude- und versorgungstechnische Berufe			267	67
Mathematik-, Biologie-, Chemie-, Physikberufe	5.858	322		6.322
Geologie-, Geografie-, Umweltschutzberufe	1.117	368		656
Informatik-, Informations- und Kommunikationstechnologieberufe	5.971	3.196	450	17.401
Verkehr, Logistik (außer Fahrzeugführung)			217	163
Einkaufs-, Vertriebs- und Handelsberufe			483	
Schutz-, Sicherheits-, Überwachungsberufe				45
Verkaufsberufe			278	
Tourismus-, Hotel- und Gaststättenberufe	2.779		503	1.788
Berufe in Unternehmensführung, -organisation	67.672	48.643	3.299	23.711
Finanzdienstleistungen, Rechnungswesen, Steuerberatung	16.614		2.823	633
Berufe in Recht und Verwaltung	558	1.243	3	2.027
Medizinische Gesundheitsberufe	386		55	25.736
Nichtmed. Gesundh.-/Körperpfl.-/Wellnessberufe, Medizintechnik	14.225	20.609	1.734	33.292
Erziehung, soziale und hauswirtschaftliche Berufe, Theologie	42.749	26.582	863	75.979
Sprach-/literatur-/geistes-/gesellsch.-/wirtsch.- wissensch. Berufe	434			
Lehrende und ausbildende Berufe				2.293
Werbung, Marketing, kaufm. und redaktionelle Medienberufe	2.016	311	228	985
Produktdesign, kunsthandwerkli. Berufe, bildende Kunst, Musikinstrumentenbau	111	1.239	1.038	1.128
Darstellende, unterhaltende Berufe			149	1.126
Keine Zuordnung möglich	14.790	18.544		652
Insgesamt	212.181	139.579	19.000	213.728

Quelle: Statistisches Bundesamt (2017), eigene Zusammenstellung

Während die Fachoberschule zur Fachhochschulreife führt, können über die Berufsoberschule (von Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung) und das berufliche Gymnasium eine fachgebundene oder die allgemeine Hochschulreife erworben werden. Der Vergleich der Ausbildungsprofile der beiden zu einer Studienberechtigung führenden Schularten zeigt, dass sich die Ausbildungsschwerpunkte bis auf wenige Ausnahmen überschneiden. Die Schülerzahlen lassen darauf schließen, dass nur in den Profildbereichen „Unternehmensführung, -organisation“ und „Erziehung, soziale und hauswirtschaftliche Berufe, Theologie“ regional verfügbare Wahloptionen zwischen einer Fachhochschulreife und dem Abitur bestehen und ansonsten die Interessentinnen und Interessenten auf eine Abschlussoption festgelegt sind. Anzunehmen ist, dass alle Berufshauptgruppen mit weni-

ger als 20.000 Schülerinnen und Schülern nicht flächendeckend verfügbar sind. Folglich existieren extrem unterschiedliche regionale Gelegenheitsstrukturen für den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung in Verbindung mit einem beruflichen Profildach. Mit regionalen Unterschieden der Qualifizierungsinteressen der Jugendlichen sind sie kaum in Verbindung zu bringen. Bisher gibt es auch keine Studien, die Zusammenhänge zwischen Qualifizierungsprofilen und den lokalen Arbeitsmarkterfordernissen analysieren. Sie würden voraussichtlich ebenfalls höchstens schwache Zusammenhänge als Ergebnis haben, denn zu vermuten sind situative Konstellationen an einzelnen Schulen, die zu spezifischen Angeboten führen.

Als Ausnahme gegenüber dieser Einschätzung kann Baden-Württemberg herangezogen werden, wo schon seit vielen Jahren die beruflichen Schulen einen nicht mit anderen Ländern vergleichbaren Stellenwert für den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung haben. Doch strahlte dieses Beispiel bislang nicht auf die Politik anderer Länder aus.

Neben den beruflichen Schularten, die zu einer Hochschulzugangsberechtigung führen, gibt es die Berufsfachschulen, die auf einen Berufsabschluss vorbereiten. Teilweise ermöglichen sie zusätzlich den Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung. Schon der Bildungsbericht 2008 spricht bezogen auf das Schulberufssystem von einer „institutionellen Heterogenität“, die sich in den beruflichen Schulen unter Berücksichtigung der anderen Ausbildungsmöglichkeiten noch erheblich ausweitet (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 104f.). Diese Heterogenität trägt nur zu einer wenig systematischen Ergänzung der Ausbildung im dualen System bei. Oft ist auch die Einrichtung von Ausbildungsgängen an den Berufsfachschulen von situativen personellen und räumlichen Konstellationen und nicht von einer mit der Arbeitsmarktentwicklung abgestimmten Planung abhängig. Hinzu kommen unterschiedliche landesrechtliche Regelungen, die in allen Ländern nur einen Teil der insgesamt möglichen Ausbildungsschwerpunkte gestatten (vgl. KMK 2017). Den Schwerpunkt der Berufsausbildung an Berufsfachschulen bilden Erziehungs-, Gesundheits- und Sozialberufe. Doch zeigt der Vergleich mit den Berufshauptgruppen an Fachoberschulen und beruflichen Gymnasien erhebliche Überschneidungen. Teilweise scheinen konkurrierende Qualifikationswege möglich zu sein, teilweise wird vermutlich die regional zugängliche Qualifizierungsmöglichkeit unabhängig von den eigentlichen Qualifikationswünschen ergriffen. Der Berufsbildungsforschung war es bisher nicht die Mühe wert, die regionalen Zusammenhänge zwischen Qualifizierungsoptionen und -wegen detailliert zu analysieren, obwohl inzwischen eine Schülerindividualstatistik mit Personenkennung solche Analysen wenigstens in einigen Ländern gestatten würde. In der gesamtstaatlichen Betrachtung befremden die Unübersichtlichkeit der Qualifizierungswege und die zu vermutenden erheblichen Unterschiede in den Gelegenheitsstrukturen für berufsorientierte schulische Qualifizierungsprozesse.

Regionale Branchenschwerpunkte bei den Ausbildungsbetrieben bedingen in der dualen Berufsausbildung Unterschiede in den Ausbildungsmöglichkeiten. Es wäre von Interesse zu erfahren, wie sich die Ausbildungsangebote an Berufsfachschulen zu diesen regional variierenden Bedingungen für eine duale Berufsausbildung verhalten und wie insbesondere die zu einem allgemeinbildenden Schulabschluss führenden beruflichen Schularten zu verorten sind. Dass auf diese Fragen bisher keine Antworten möglich sind, verdeutlicht einerseits ein fehlendes gesellschaftliches Bewusstsein und andererseits wohl auch ein geringes wissenschaftliches Interesse an Forschung zu einem Qualifikationsangebot in der Sekundarstufe II, das sich auf den Bedarf des regionalen Arbeitsmarktes bezieht, um negative regionalpolitische Folgen zu vermeiden bzw. zu verringern.

2. Qualifizierungswege der Absolventinnen und Absolventen mit Hochschulreife

Der neueste Datenreport zum Berufsbildungsbericht informiert darüber, dass bis 2015 der Anteil der Studienberechtigten an den Auszubildenden mit neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen auf 27,7 Prozent angewachsen ist, gegenüber 20,3 Prozent noch im Jahr 2009 (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2017, S. 142). Bezieht man die neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge von Studienberechtigten auf die Schulabsolventinnen und -absolventen mit Hochschulreife im Jahr 2015, dann wechselten 32 Prozent von ihnen in eine duale Ausbildung. Unter ihnen waren relativ mehr Schulabsolventinnen und -absolventen mit Fachhochschulreife als Abiturientinnen und Abiturienten. Im Ländervergleich ist der sehr häufige Übergang von Studienberechtigten in eine duale Berufsausbildung in Nordrhein-Westfalen auffällig; hier entspricht im Jahr 2015 die Zahl der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger mit Studienberechtigung 43,9 Prozent der Schulabsolventinnen und -absolventen mit Hochschulzugangsberechtigung. Die Kontrastierung von dualer Berufsausbildung oder Hochschulreife beschreibt folglich nicht zutreffend die Entwicklung, wenn offensichtlich immer häufiger eine Hochschulreife die Voraussetzung für einen Ausbildungsplatz ist. Wichtig wird es deshalb sein, die berufsbezogenen Qualifizierungswege mit Studienberechtigung zu erweitern, denn der steigende Qualifikationsbedarf bei den Beschäftigten betrifft vor allem die traditionell nichtakademischen Berufe.

An der Entwicklung wird ebenfalls deutlich, dass eine Ausbildung mit Ausbildungsvergütung nach wie vor eine sehr attraktive Alternative zu einem Studium darstellt, z.B. wenn Eltern nicht für den Lebensunterhalt während des Studiums aufkommen können oder die jungen Erwachsenen eine gewisse finanzielle Unabhängigkeit anstreben. Da Ausbildungsberufe für Studienberechtigte überwiegend im kaufmännischen Bereich, in der Versicherungswirtschaft und im Bereich der Informatik an-

gesiedelt sind (vgl. ebd., S. 150), konkurrieren die Studienberechtigten nicht mit Hauptschulabsolventen und -absolventinnen um die Ausbildungsplätze. Was unter dem Gesichtspunkt einer Weiterentwicklung von Qualifizierungswegen irritiert, ist die Situation, dass nach wie vor der Großteil der Auszubildenden mit Hochschulreife eine traditionelle Berufsschule besucht. Berufsakademien für Studienberechtigte in einem Ausbildungsberuf gibt es nicht in allen Bundesländern, und auch duale Studiengänge sind weiterhin ein Nischenbereich zur beruflichen Qualifizierung von Studienberechtigten. 2015 gab es gerade 3.241 Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger an Berufsakademien in Deutschland und 21.382 Anfängerinnen und Anfänger eines dualen Studiums. Sie entsprechen etwa 5,5 Prozent der Schulabgänger und -abgängerinnen des Jahres 2015 mit einer Studienberechtigung. Im Regelfall erhalten die Studierenden eines dualen Studiums eine Vergütung; nur ein Teil hat aber einen Ausbildungsvertrag geschlossen (der inzwischen unter 50 Prozent liegt und weiter rückläufig ist), die anderen werden für ausgedehnte Praxisphasen, die mit dem Studium verzahnt sein sollen, von den Kooperationsbetrieben vergütet. Die Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger an Berufsakademien bzw. in einem dualen Studium sind schätzungsweise zur Hälfte in den Daten der Statistik der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger enthalten. Es bleiben dann aber immer noch erhebliche Diskrepanzen zur Zahl der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger an beruflichen Schulen mit Hochschulreife (105.293 im Jahr 2015) (vgl. Statistisches Bundesamt 2016, S. 37). Da es die Möglichkeit einer Befreiung von der Berufsschulpflicht gibt, könnte diese rechtliche Regelung eine Erklärung für die Abweichung sein. Dennoch bleibt die Frage, warum nicht in erheblich größerem Umfang Studienberechtigte in einer dualen Ausbildung¹ den theoretischen Unterricht an einer Berufsakademie erhalten, die ihnen zugleich erweiterte theoretische Kenntnisse vermitteln würde. Dadurch würden sie auch verbesserte Grundlagen für berufsbegleitende Weiterbildungen oder den Wechsel in ein Studium erhalten. Wenn unter den gegebenen Bedingungen in einer Region nur über die Zusammenfassung aller Auszubildenden in einem Ausbildungsberuf eine Berufsschulkasse gebildet werden kann, dann ist dies unvermeidlich. In vielen städtischen Zentren besitzt das Argument aber keine Relevanz, weil die Zahl der Auszubildenden eine Differenzierung des berufsschulischen Angebots gestatten würde. Für berufliche Schulen könnten die Angliederung einer Berufsakademie oder auch eine Kooperation im Rahmen dualer Studiengänge eine wichtige zukunftsweisende Stärkung ihres Profils bedeuten. Der Sinn dualer Studiengänge neben den Berufsakademien erschließt sich vor allem in Qualifikationsbereichen außerhalb der Ausbildungsberufe. Hier haben sie vermutlich noch Chancen einer Verbreiterung ihres Ausbildungsspektrums (vgl. Wissenschaftsrat 2013).

1 Anzunehmen ist, dass etwa zehn Prozent der Ausbildungsanfängerinnen und -anfänger mit Hochschulreife ein duales Studium mit Ausbildungsvertrag oder eine Ausbildung an einer Berufsakademie begonnen haben.

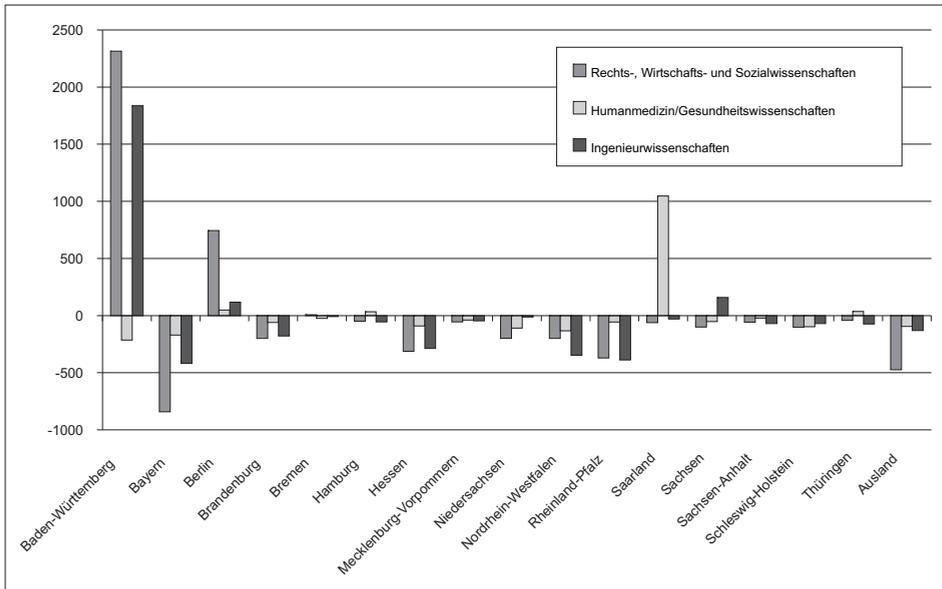
Bundesweit entsprechen die Anfängerinnen und Anfänger einer dualen Ausbildung mit Studienberechtigung oder eines dualen Studiums bereits gegenwärtig etwa 35 Prozent der Studienberechtigten; zusätzlich beginnen 10,5 Prozent eine schulische Berufsausbildung. Ganz überwiegend finden diese Berufsausbildungen an Berufsfachschulen im Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesen statt. Schließlich bereiten sich 3 Prozent der deutschen Studienanfängerinnen und -anfänger an Verwaltungsfachhochschulen auf eine Beamtenlaufbahn vor. Insgesamt wählt demnach die Hälfte der Studienberechtigten eine Alternative zu einem traditionellen Hochschulstudium. Ob diese Angebotsstruktur von Qualifikationswegen nach dem Erwerb einer Studienberechtigung den Qualifikationsinteressen entspricht oder die Struktur des Angebots bestimmte Ausbildungswege nahelegt, die nicht immer den tatsächlichen Wünschen entsprechen, lässt sich nicht im Detail untersuchen. Beispielhaft können die Passungsprobleme zwischen Qualifikationsnachfrage und Qualifikationsangebot aber am Beispiel der Anfängerinnen und Anfänger eines dualen Studiums betrachtet werden. Die Möglichkeit dazu bietet die Hochschulstatistik, die die Studienanfängerinnen und -anfänger eines dualen Studiums nach dem Land des Erwerbs der Hochschulzugangsberechtigung und dem Land des Studienbeginns ausweist.

Abbildung 3 zeigt recht deutlich, weshalb das duale Studium eher ein Nischenangebot für Studienanfängerinnen und -anfänger ist. Interessentinnen und Interessenten an einem dualen Studium müssen ein solches in erheblichem Umfang in Baden-Württemberg aufnehmen, wenn sie ein wirtschafts- oder ingenieurwissenschaftliches Berufsfeld anstreben. Vor allem Studieninteressierte aus den Nachbarländern Bayern, Hessen und Rheinland-Pfalz profitieren von diesem Angebot. Im Bereich der Wirtschaftswissenschaft hat Berlin noch einen nennenswerten Überhang an Studienplätzen, von dem Studienanfängerinnen und -anfänger aus Brandenburg profitieren.

Der Datenreport zum Berufsbildungsbericht thematisiert nicht das nach wie vor regional extrem ungleich verteilte und vermutlich in hohem Maße die regionale Nachfrage steuernde Angebot an entsprechenden Studiengängen und kooperierenden Hochschulen.² Einschränkend muss aber darauf hingewiesen werden, dass im Bereich der Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften eine duale Hochschule zwar ihren Sitz im Saarland hat, über Außenstellen aber bundesweit agiert. Dies ist auch in anderen Bereichen nicht auszuschließen. Aber diese Sachverhalte hätten längst dazu führen müssen, bei der statistischen Erfassung dieses Bereichs zusätzliche Merkmale zu berücksichtigen. Leider fehlen für Berufsakademien und zu den

2 Eine vor fünf Jahren durchgeführte Analyse kam bereits zu dem gleichen Ergebnis. Es ist also nicht erkennbar, dass die Länder mit einem Angebotsdefizit entschieden eine Verbesserung des Studienplatzangebots verfolgen. – Mit dem Hinweis auf die regionale Verteilung der Studiengänge wird durch den Datenreport sogar noch ein völlig falscher Eindruck von der Studiensituation vermittelt (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2017, S. 212).

Abb. 3: Studienanfängerinnen und -anfänger eines dualen Studiums in den drei zentralen Studienfeldern im Jahr 2015 nach dem Verhältnis zwischen dem Bundesland des Studienorts und dem Land des Erwerbs der Studienberechtigung (positive Werte bedeuten eine größere Zahl von Studienanfängerinnen und -anfänger im Land als Studienanfängerinnen und -anfänger aus dem Land)



Quelle: Sonderauswertung des Statistischen Bundesamtes, eigene Auswertung

von Studienberechtigten besuchten Berufsfachschulen vergleichbare Informationen. Jedenfalls gibt es am Beispiel des dualen Studiums Hinweise auf restriktive Angebotsbedingungen, die in der Vergangenheit für die Arbeitsmarktpolitik weitgehend folgenlos waren, in der Zukunft aber zu vermeidbaren Qualifikationsumwegen und Fehlqualifikationen führen, die bei steigendem Arbeitskräftebedarf für einen möglichst reibungslosen Übergang in eine qualifizierte Beschäftigung hinderlich sind.

3. Fazit

Die öffentliche Diskussion der Qualifizierungswege von Studienberechtigten bis zum Berufseintritt orientiert sich weiterhin überwiegend an dem Übergang in eine duale Berufsausbildung oder in ein Hochschulstudium. Diskutiert wird vornehmlich über die Qualifizierungsinteressen der Studienberechtigten. Kaum beachtet werden die sich aktuell dramatisch verändernden Konstellationen am Arbeitsmarkt, weil geburtenstarke Jahrgänge ins Rentenalter kommen und die ausscheidenden Erwerbstätigen durch Berufsanfängerinnen und -anfänger aus geburtenschwachen Jahrgängen ersetzt werden müssen, deren Jahrgangsstärke bundesweit um ein Drittel geringer ist und von denen wiederum ein Drittel einen Migrationshintergrund mit bislang eher

unzureichenden Qualifizierungsmöglichkeiten im Bildungssystem hat. In den neuen Bundesländern ist das Missverhältnis zwischen geburtenstarken und geburten-schwachen Jahrgängen noch größer: In Thüringen beispielsweise entspricht die Jahrgangstärke der jetzt ins Beschäftigungssystem eintretenden Geburtsjahrgänge nur 40 Prozent der ins Rentenalter kommenden Jahrgänge. Dies führt schon jetzt in der dualen Berufsausbildung zu großen Passungsproblemen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2017, S. 24).

In dieser Situation sollte die Berufsbildungspolitik³ bewusst regionale und gesamtgesellschaftliche Arbeitsmarkterfordernisse berücksichtigen. Ein großer Mangel des Datenreports zum Berufsbildungsbericht ist, dass er den mittel- und längerfristigen Ersatz- und Zusatzbedarf am Arbeitsmarkt nach Qualifikationsniveau und Berufssektoren nicht berücksichtigt (vgl. Maier et al. 2014) und deshalb auch nicht zur Bewertung der gegenwärtigen Leistungen des Schul- und Berufsbildungssystems geeignet ist. Die hier vorgelegten Befunde zu den Qualifikationswegen bis zur Hochschulreife und den Qualifizierungsoptionen von Studienberechtigten zeigen, dass sich die Berufsbildungspolitik nicht hinreichend um die neuen Herausforderungen kümmert, sondern naturwüchsig entstandene Qualifikationsstrukturen weiterpflegt. Dadurch gibt es regional extrem unterschiedliche Gelegenheitsstrukturen der beruflichen Qualifizierung, über die bisher nur wenig systematisches Wissen existiert.

Angesichts der Notwendigkeit, Schulabsolventinnen und -absolventen in der Zukunft ohne überflüssige Warteschleifen bei Qualifizierungsprozessen und ohne berufliche Fehlorientierungen die Einmündung in das Beschäftigungssystem zu ermöglichen, erscheinen der gegenwärtige Wildwuchs an Qualifizierungswegen und die bestehenden regionalen Zufälligkeiten von fachlichen Schwerpunktsetzungen gesellschaftspolitisch hoch riskant.

In der Bildungspolitik hat die Frage, für welchen Arbeitsmarkt die Kinder und Jugendlichen qualifiziert werden, noch keine angemessene Bedeutung erlangt. Das muss sich ändern, sonst entstehen durch ein wenig funktionales Qualifizierungssystem hohe soziale Folgekosten. Dies gilt vor allem auch mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler, die gegenwärtig Bildungswege in der Hoffnung ergreifen, mit ihnen zielführend auf ein Berufsleben vorbereitet zu werden, von dem sie sich die Entfaltung ihrer beruflichen Interessen und die ökonomische Absicherung ihrer Existenz versprechen.

3 Die Rückkehr zu G 9 missachtet ebenfalls die Entwicklungen am Arbeitsmarkt, beispielsweise die Folgen für die Beschäftigungsdauer bei einer verlängerten Gymnasialzeit.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2017): Bundesinstitut für Berufsbildung zum Berufsbildungsbericht 2017. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB.
- KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz) (2016): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2006 bis 2015 (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation 211 – Dezember 2016). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok211_SKL2015.pdf; Zugriffsdatum: 16.09.2017.
- KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz) (2017): Dokumentation der Kultusministerkonferenz über landesrechtlich geregelte Berufsabschlüsse an Berufsfachschulen (Beschluss des Unterausschusses für Berufliche Bildung vom 03.02.2017). URL: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_03-Berufsabschluesse-an-Berufsfachschulen.pdf; Zugriffsdatum: 16.09.2017.
- Maier, T./Zika, G./Wolter, M. I./Kalinowski, M./Helmrich, R. (2014): Engpässe im mittleren Qualifikationsbereich trotz erhöhter Zuwanderung. Aktuelle Ergebnisse der BIBB-IAB-Qualifikations- und Berufsfeldprojektionen bis zum Jahr 2030 unter Berücksichtigung von Lohnentwicklungen und beruflicher Mobilität. BIBB Report 23/14. Bonn: BIBB.
- Statistisches Bundesamt (2016): Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Anfänger, Teilnehmer und Absolventen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2017): Berufliche Schulen. Schuljahr 2015/2016 (Fachserie 11, Reihe 2). Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. URL: <https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/BeruflicheSchulen.html>; Zugriffsdatum: 16.09.2017.
- Weishaupt, H. (2016): Schulen in schwieriger Lage und Schulfinanzierung. In: Die Deutsche Schule 10, H. 4, S. 354–369.
- Weishaupt, H. (2017): Demografischer Wandel: Potenziale einer Schulentwicklung bei regional sehr unterschiedlicher Ausgangssituation. In: Huber, S. G. (Hrsg.): Jahrbuch Schulleitung 2017: Befunde und Impulse zu den Handlungsfeldern des Schulmanagements. Köln: Carl Link, S. 163–174.
- Wissenschaftsrat (2013): Empfehlungen zur Entwicklung des dualen Studiums. Positionspapier. Köln: Wissenschaftsrat.

Horst Weishaupt, geb. 1947, Prof. i. R.

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, 60486 Frankfurt a. M.

E-Mail: weishaupt@dipf.de

Ulrike Schedding-Kleis/Yvonne Lieber

Übergänge von der allgemeinbildenden Schule in das Berufsausbildungssystem in Hessen

Zusammenfassung

Um Informationen zum Übergang von Schulentlassenen allgemeinbildender Schulen in das berufliche Ausbildungssystem vollständig und übersichtlich bereitzustellen, wurde das Konzept der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE) entwickelt. Aufgrund der guten Datenlage in der hessischen Schulstatistik als wichtigster Datenquelle der iABE sind umfangreiche Auswertungen für Hessen möglich. Danach wechselte z. B. über die Hälfte der Schulentlassenen mit Realschulabschluss direkt in einen studienqualifizierenden Bildungsgang; einem weiteren großen Teil gelang die direkte Aufnahme einer vollqualifizierenden Berufsausbildung. Dagegen nahmen Jugendliche, die die allgemeinbildenden Schulen ohne Abschluss oder mit einem Hauptschulabschluss verließen, häufiger verzögert eine vollqualifizierende Berufsausbildung auf.

Schlüsselwörter: integrierte Ausbildungsberichterstattung, Übergang, Übergangsbereich, vollqualifizierende Berufsausbildung, hessische Schulstatistik, Individualdaten, Fallnummer

Transition from Schools of General Education to Vocational Education in the State of Hessen

Abstract

The concept of integrated vocational education reporting was created to cover an information gap. Its main purpose is to generate complete and structured information on the transition of school leavers of the general educational system to vocational education. The most important data source for this reporting is the school statistic in Hessen; as a result of the extremely good data availability there are quite a number of evaluations possible for this state. Over half of the students who leave the general school system with a general certificate of secondary education move directly towards a higher educational background that will allow them to take up academic studies. Another big

portion of those students manage to take up a vocational training right away. Compared to this students who leave the general educational system with only a certificate of secondary education or without a certificate need considerable more time to end up in vocational training.

Keywords: integrated vocational education reporting, transition, transition system, vocational training, statistic of the general educational system, individual unit records, unique identifiers

1. Das Konzept der integrierten Ausbildungsberichterstattung

Schulentlassenen aus allgemeinbildenden Schulen steht eine Vielzahl von Bildungswegen offen, die den Einstieg in das Berufsleben ermöglichen oder vorbereiten. Um eine Datengrundlage für bildungspolitische Entscheidungen in diesem Bildungsbereich zu erhalten, sind verschiedene amtliche Statistiken wie die Berufsbildungs- oder die Schulstatistik etabliert worden, die unabhängig voneinander Aspekte des Ausbildungssystems erfassen und beschreiben. In Abhängigkeit vom Untersuchungsgegenstand werden ausgewählte Statistiken herangezogen, mit denen die benötigten Informationen ausgewiesen werden. Zunehmend betreffen wesentliche Fragestellungen das Übergangsverhalten der Absolventinnen und Absolventen der allgemeinbildenden Schulen in das sich anschließende Ausbildungssystem sowie die Übergänge innerhalb dieses Ausbildungssystems. Aufgrund der Schwierigkeiten, diese Fragen anhand der herkömmlichen Bildungsstatistiken umfassend zu beantworten, wurde das Konzept der integrierten Ausbildungsberichterstattung (iABE) entwickelt.

Der Ansatz wurde vom Institut der deutschen Wirtschaft Köln im Auftrag des Hessischen Ministeriums für Wirtschaft, Energie, Verkehr und Landesentwicklung (HMWEVL) in enger Abstimmung mit einem hochrangig besetzten Fachbeirat erarbeitet. Im Jahr 2010 beschlossen die Partner des hessischen Ausbildungspaktes, die iABE als Daueraufgabe fortzusetzen und diese beim Hessischen Statistischen Landesamt (HSL) anzusiedeln (vgl. Hessischer Pakt für Ausbildung 2010). Mit einer regelmäßigen Datenbereitstellung werden seit 2009 bis hinunter auf Kreisebene die Prozesse des Übergangs von den allgemeinbildenden Schulen in Hessen regional und zeitlich vergleichbar dargestellt. Damit wird u. a. den Akteuren, die vor Ort mit der Vermittlung von Jugendlichen in eine Ausbildung beschäftigt sind, ein umfangreiches Set an Indikatoren zur Verfügung gestellt. Die in diesem Artikel vorgestellten Ergebnisse sind ein Auszug des Veröffentlichungsprogramms der hessischen iABE, das im Auftrag des HMWEVL erarbeitet wird. Die iABE wird gefördert aus Mitteln des HMWEVL und der Europäischen Union – Europäischer Sozialfonds.

Bei der iABE handelt es sich um eine kompakte, systematische Gesamtschau der relevanten Ausbildungs- und Qualifizierungsangebote, die sich der Sekundarstufe I der allgemeinbildenden Schulen anschließen. Damit wird gleichzeitig eine weit-

gehende Transparenz über die möglichen Bildungswege geschaffen. Die einzelnen Bildungsgänge werden dazu anhand des vorrangigen Bildungsziels sogenannten Zielbereichen zugeordnet. Für Hessen wurden insgesamt 21 Bildungsgänge definiert, die den vier folgenden Zielbereichen zugeordnet sind:

- Zielbereich I *Berufsabschluss*: In diesem Zielbereich werden alle vollqualifizierenden Bildungsgänge, die zu einem anerkannten Berufsabschluss führen, zusammengeführt.
- Zielbereich II *Hochschulreife*: In diesem Zielbereich sind diejenigen Bildungsgänge enthalten, die darauf ausgerichtet sind, einen studienqualifizierenden Abschluss zu erlangen (allgemeine Hochschulreife oder Fachhochschulreife).
- Zielbereich III *Übergangsbereich*: Dieser Zielbereich umfasst die Bildungsgänge, die der Arbeits- und Berufsvorbereitung dienen. Einige von ihnen bieten die Möglichkeit, einen allgemeinbildenden Schulabschluss nachzuholen.
- Zielbereich IV *Hochschulabschluss*: Hier werden Studierende sowie Absolventinnen und Absolventen an Hochschulen und staatlich anerkannten Berufsakademien erfasst. Differenziert wird nach dualen und traditionellen Studiengängen. Dieser Bereich schließt nicht direkt an die Sekundarstufe I an und wird in der hessischen iABE nur nachrichtlich ausgewiesen.

Die nachfolgende Übersicht enthält die relevanten Bildungsgänge mit ihrer Zuordnung zu den einzelnen Zielbereichen.

Abb. 1: Zielbereiche, Teilbereiche und Einzelkonten der iABE

<p>Anerkannte Berufsabschlüsse (Zielbereich I: Berufsabschluss)</p> <p>Betriebliche Ausbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Duales System (Berufsschulen)</u> - Beamtenausbildung (mittlerer Dienst) <p>Schulische Ausbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Berufsfachschulen mit Berufsabschluss</u> - <u>Zweijährige Höhere Berufsfachschulen (Assistenten)</u> - <u>Zweijährige Höhere Berufsfachschulen für Sozialassistenten</u> - Schulen des Gesundheitswesens - <u>Fachschulen für Sozialwesen</u> 	<p>Studienqualifizierende Schulen (Zielbereich II: Hochschulreife)</p> <p>Allgemeine Hochschulreife</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Berufliche Gymnasien</u> - <u>Gymnasiale Oberstufe an allgemeinbildenden Schulen</u> <p>Fachhochschulreife</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Fachoberschulen Form A</u> 	<p>Ausbildungs- und Berufsvorbereitung (Zielbereich III: Übergangsbereich)</p> <p>Schulabschluss</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Zweijährige Berufsfachschulen</u> <p>Anrechenbarkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Einjährige Höhere Berufsfachschulen</u> - <u>Berufsprüfungsjahr, kooperativ vollschulisch</u> - <u>Berufsprüfungsjahr, kooperativ</u> - Einstiegsqualifizierung (EQ/EQJ) <p>Keine Anrechenbarkeit</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung, Vollzeit</u> - <u>Bildungsgänge zur Berufsvorbereitung, Teilzeit (ohne Maßnahmen der Arbeitsverwaltung)</u> - Berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen der BA
	<p>Nachrichtlich: Erststudium (Zielbereich IV: Hochschulabschluss)</p> <p>Hochschulausbildung (ohne duale Hochschulausbildung)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Studiengänge an Hochschulen <p>Duale Hochschulausbildung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Duales Studium - Verwaltungsfachhochschulen 	

Quelle: Anger et al. 2007, S. 50; Erweiterungen: Hessisches Statistisches Landesamt

2. Datenquellen

Um ein möglichst umfassendes Bild über die Situation der Erstausbildung von Jugendlichen zu erhalten, werden in das System der iABE bereits verfügbare amtliche Statistiken integriert. Der größte Teil der Bildungsgänge wird durch die Daten der amtlichen hessischen Schulstatistik abgebildet (Kennzeichnung in Abbildung 1: Kursivdruck und unterstrichen). Weiterhin werden Daten aus der Personalstand- (Beamtenausbildung) und der Hochschulstatistik (Zielbereich IV) genutzt. Die Statistik der Schulen des Gesundheitswesens des HSL sowie die Förderstatistik der Bundesagentur für Arbeit (BA), mit denen die Einstiegsqualifizierung sowie die berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen im Übergangsbereich erfasst werden, sind ebenfalls Datengrundlagen der iABE.

Mit der oben skizzierten Systematik unterscheidet sich die iABE von den herkömmlichen Bildungsstatistiken, die unabhängig voneinander Daten der berichtenden Stellen, die die jeweiligen Bildungsgänge verantworten, erheben und auswerten. Die Schulstatistik weist beispielsweise Bildungsorte entsprechend ihrer institutionellen Zuordnung nach. Danach werden z. B. die einjährigen Höheren Berufsfachschulen und die zweijährigen Höheren Berufsfachschulen allgemein den Berufsfachschulen zugeordnet. Dagegen differenziert die iABE die einzelnen Bildungsgänge an Berufsfachschulen anhand der vorrangigen Bildungsziele. Die einjährigen Höheren Berufsfachschulen werden dem Übergangsbereich zugeordnet, während die zweijährigen Höheren Berufsfachschulen im Zielbereich I *Berufsabschluss* nachgewiesen werden, da es sich um eine schulische Berufsausbildung handelt.

Wie die Schulstatistik betrachtet auch die amtliche Berufsbildungsstatistik mit der dualen, betrieblichen Ausbildung einen Teilaspekt des Ausbildungsgeschehens. Der umfangreiche, bundeseinheitliche Merkmalskatalog und die Erhebung von Einzeldaten ermöglichen u. a. berufsstrukturelle Analysen, wie sie z. B. für den jährlichen Berufsbildungsbericht vorgenommen werden. Andere vollqualifizierende Berufsausbildungen, wie sie an beruflichen Schulen oder Schulen des Gesundheitswesens stattfinden, werden dabei allerdings nicht berücksichtigt. Auch die Förderstatistik der BA bildet nur Teilnehmerzahlen der von ihr im Rahmen der Berufsvorbereitung angebotenen Lehrgänge ab und nicht die entsprechenden Bildungsgänge an beruflichen Schulen. Mit der iABE werden hingegen die Statistiken der einzelnen Akteure zueinander in Beziehung gesetzt; eigene Datenerhebungen sind darüber hinaus nicht notwendig.

Da es sich bei den verwendeten Datenquellen ausschließlich um amtliche Statistiken handelt, die regelmäßig mit weitgehend unveränderten Merkmalen und Merkmalsausprägungen unter gleichen Rahmenbedingungen durchgeführt werden und zum großen Teil auf bundes- oder landesrechtlichen Vorgaben beruhen, sind die zugrun-

deliegenden Daten von einer hohen Qualität, und die Ergebnisse können regelmäßig aktualisiert werden. Außerdem handelt es sich um Vollerhebungen, bei denen i. d. R. auch Daten zu den verschiedensten soziodemografischen Merkmalen erfragt werden. Daher können auch auf kleinräumiger Ebene eine ganze Reihe von Auswertungen vorgenommen werden. Eckdaten der hessischen iABE 2016 sowie Beispiele für kleinräumige Auswertungen finden sich in *Hessisches Statistisches Landesamt* (2017a) und (2017b).

3. Organisation der hessischen Schulstatistik

Da mehr als 90 Prozent aller Bildungsteilnehmenden der iABE aus den Datenbeständen der Schulstatistik abgebildet werden, bestimmt die Organisation dieser Erhebung maßgeblich die Analyse- und Auswertungsmöglichkeiten. Die Schulstatistik in Hessen wird u. a. mit der *Verordnung über die Verarbeitung personenbezogener Daten in Schulen und statistische Erhebungen an Schulen* (2009) geregelt. Grundlage ist ein landesweit eingesetztes webbasiertes und zentrales Schulverwaltungsprogramm, die Lehrer- und Schülerdatenbank (LUSD). Der Einsatz der LUSD ist für die öffentlichen Schulen verpflichtend; weiterhin wird sie vom größten Teil der Schulen in privater Trägerschaft genutzt. Sie unterstützt das sogenannte Kandidatenverfahren: Bei einem Schulwechsel innerhalb des hessischen Schulsystems übergibt die abgebende Schule der aufnehmenden Schule die Berechtigung zum Zugriff auf die Daten der Schülerinnen und Schüler in der LUSD. Somit müssen die Stammdaten jeder Schülerin und jedes Schülers nur beim Eintritt in das hessische Schulsystem erfasst werden. Jeder Schülerdatensatz in der LUSD ist mit einer eindeutigen Identifikationsnummer versehen.

Einmal jährlich werden im Rahmen der amtlichen Schulstatistik Einzeldaten aller Schülerinnen und Schüler sowie der Schulentlassenen allgemeinbildender und beruflicher Schulen erhoben. Zu den jeweiligen Stichtagen der Schulstatistiken werden aus dem zentralen Datenbestand der LUSD die Angaben, die für die Statistik benötigt werden, in das KultusDataWarehouse (KDW) des Hessischen Kultusministeriums abgezogen. Aus Gründen des Datenschutzes wird die Identifikationsnummer zuvor in einem Vorsystem, das dem KDW vorgelagert ist, mittels eines asymmetrischen Verschlüsselungsverfahrens durch ein Pseudonym ersetzt. Dieses Pseudonym ist eindeutig und lässt gleichzeitig keine Rückverfolgung auf ein einzelnes Schulkind zu. Es wird auch als Fallnummer bezeichnet und ist Bestandteil der Datensätze der Schülerinnen und Schüler sowie der Absolventinnen und Absolventen (vgl. Fischer-Kottenstede 2009). Der Merkmalskatalog der hessischen Schulstatistik setzt den von der Kultusministerkonferenz beschlossenen Kerndatensatz um (vgl. KMK 2011).

Die LUSD lieferte im Jahr 2016 etwa 94 Prozent der Daten der Schülerinnen und Schüler sowie 90 Prozent der Daten der Absolventinnen und Absolventen und ist somit die wesentliche Datengrundlage der hessischen Schulstatistik. Die Schulen, die die LUSD nicht einsetzen, liefern ihre Individualdaten mit einer Excel-Erfassung an das HSL. Abgesehen von der Fallnummer entspricht der Merkmalskatalog den Daten, die aus der LUSD generiert werden. Nach Abschluss der Datenaufbereitung werden diese separat erhobenen mit den LUSD-basierten Daten im KDW zusammengeführt.

Die zuvor skizzierte Organisation der hessischen Schulstatistik ermöglicht differenzierte und flexible Auswertungen. Für die iABE werden regelmäßig bis auf Kreisebene neben den Eckdaten Auswertungen nach Geschlecht, Nationalität und Vorbildung der Anfängerinnen und Anfänger sowie der Abschlussart der Entlassenen bereitgestellt. Weiterhin gibt es Darstellungen nach Alter und schulischer Herkunft der Anfangenden sowie zum Wohnort und zu Pendlerverflechtungen der Schülerinnen und Schüler. Auf Landesebene wird zusätzlich eine Kohortenbetrachtung durchgeführt, um die Verteilung bestimmter Altersjahrgänge der hessischen Bevölkerung auf die einzelnen Verbleibmöglichkeiten wie Berufsausbildung, Übergangssystem oder Erwerbstätigkeit darzustellen (vgl. Hessisches Statistisches Landesamt 2016a, 2016b). Obwohl nicht immer in allen der iABE zugrundeliegenden Einzelstatistiken alle Merkmale vorliegen, können aufgrund der guten Datenlage der hessischen Schulstatistik auch in diesen Fällen grundsätzliche Aussagen getroffen werden.

Ergänzend werden regelmäßig Längsschnittanalysen zum Übergang der Schulentlassenen in den schulischen Konten der iABE durchgeführt und damit zentrale Fragestellungen der iABE bearbeitet. Diese Untersuchungen sind möglich aufgrund der eindeutigen Fallnummer, die jedem Datensatz zugeordnet ist. Über die Fallnummer können diese Datensätze über mehrere Jahre verknüpft werden. Konkrete Untersuchungsgegenstände in der hessischen iABE sind u. a. der Verbleib des aktuellen Schulabgängerjahrgangs sowie Bildungsverläufe früherer Abgängerjahrgänge über mehrere Jahre.

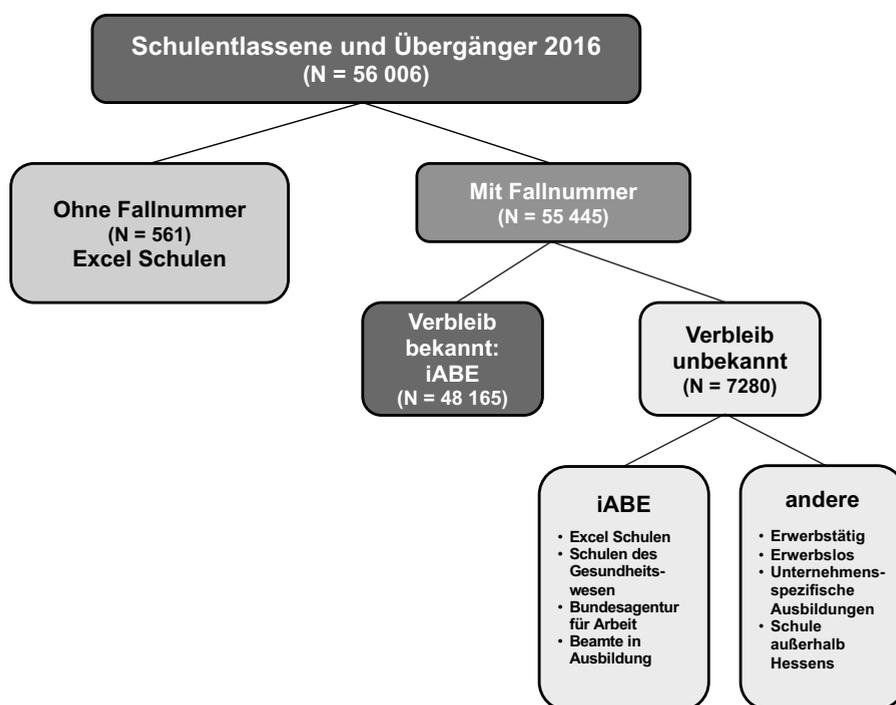
4. Bildungsverläufe von Schulentlassenen

4.1 Verbleib der Schulentlassenen aus der Sekundarstufe I 2016

Um aufzuzeigen, wo Jugendliche nach dem Verlassen einer allgemeinbildenden Schule (ohne Sekundarstufe II) verbleiben, werden im Folgenden die Übergänge der Schulentlassenen des Sommers 2016 in das hessische Ausbildungssystem betrachtet. Dazu wird die bereits beschriebene Fallnummer der Schülerinnen und Schüler genutzt. Abbildung 2 zeigt, inwieweit eine Verknüpfung der Datensätze der Schulentlassenen 2016 mit den Anfangenden in den schulischen Bildungsgängen der iABE 2016/17 über die Fallnummer durchgeführt werden konnte.

Danach verließen im Sommer 2016 rund 56.000 junge Menschen die Sekundarstufe I einer allgemeinbildenden Schule in Hessen, von denen 99 Prozent eine Fallnummer besaßen. Von diesen konnte für rund 87 Prozent der Verbleib in den Bildungsgängen der iABE im folgenden Schuljahr nachgewiesen werden. Im Rahmen der Fallnummernanalyse bleibt der Verbleib eines Jugendlichen immer dann unbekannt, wenn dieser zwar in einen Bildungsgang der iABE wechselt, die Einrichtung aber die LUSD nicht einsetzt (z. B. Schulen des Gesundheitswesens, Maßnahmen der BA, Schulen außerhalb von Hessen, Statistiklieferung mit Excel). Darüber hinaus verbergen sich hinter den Unbekannten u. a. auch junge Menschen, die im Anschluss an die Sekundarstufe I erwerbstätig oder arbeitslos sind.

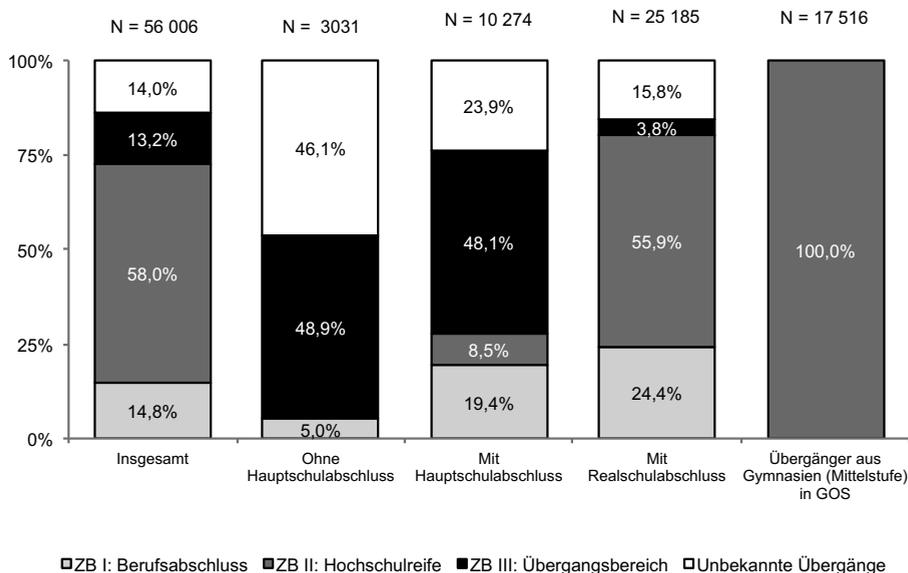
Abb. 2: Datenlage zum Verbleib der Schulentlassenen und Übergänger/innen 2016 (nur hessische allgemeinbildende und berufliche Schulen)



Quelle: eigene Berechnungen des Hessischen Statistischen Landesamtes

In Abbildung 3 sind die Schulentlassenen aus den allgemeinbildenden Schulen (ohne Sekundarstufe II) im Sommer 2016 nach Abschlussarten mit ihrem Verbleib in den einzelnen Zielbereichen der iABE im nächsten Schuljahr 2016/17 dargestellt, sofern sie in einen Bildungsgang an einer allgemeinbildenden oder beruflichen Schule in Hessen einmündeten. Danach wechselte fast die Hälfte der Entlassenen ohne bzw. mit einem Hauptschulabschluss in einen schulischen Bildungsgang des

Abb. 3: Verbleib der Schulentlassenen nach Verlassen der allgemeinbildenden Schulen (ohne Sekundarstufe II) im Sommer 2016 nach Abschlussarten im folgenden Schuljahr (nur hessische allgemeinbildende und berufliche Schulen)¹⁾



1) Die Zahlen für Schulen für Erwachsene wurden herausgerechnet. – Zahlen zu Förderschulen sind enthalten. – In der Kategorie *Mit Realschulabschluss* sind Übergänger/innen aus Haupt-, Real- und Mittelstufenschulen sowie Integrierten Gesamtschulen enthalten.
Quelle: eigene Berechnungen des Hessischen Statistischen Landesamtes

Übergangsbereichs. Für die Schulentlassenen ohne Hauptschulabschluss wurde am häufigsten ein Verbleib in den Bildungsgängen zur Berufsvorbereitung in Vollzeit- oder Teilzeitform nachgewiesen. Diese Maßnahmen bieten u. a. die Möglichkeit, einen Hauptschulabschluss nachzuholen. Die Schülerschaft mit Hauptschulabschluss wechselte in vielen Fällen in die zweijährigen Berufsfachschulen, um den mittleren Schulabschluss nachzuholen.

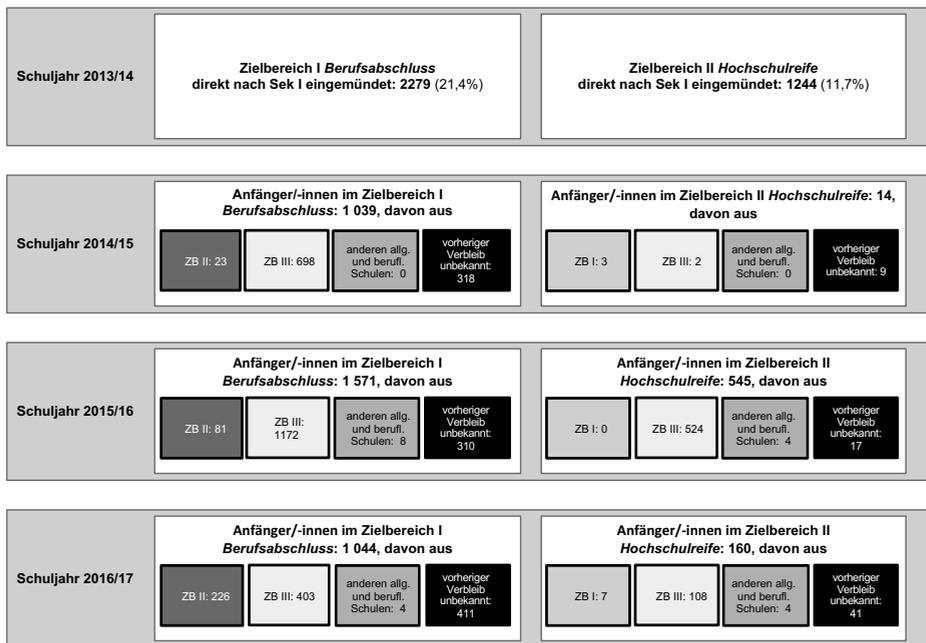
Ein direkter Einstieg in eine vollqualifizierende Berufsausbildung gestaltete sich für die Jugendlichen mit und besonders ohne einen Hauptschulabschluss schwierig. Ein Grund ist auch in den für eine vollzeitschulische Ausbildung fehlenden formalen Zugangsvoraussetzungen der Jugendlichen zu sehen. Wenn diese Jugendlichen in den Zielbereich I einmündeten, dann in das duale System. Erklärungsbedürftig ist der Übergang der Entlassenen mit Hauptschulabschluss in den Zielbereich II: Dies sind Schülerinnen und Schüler allgemeinbildender Gymnasien, die nach Jahrgangsstufe neun einen dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Schulabschluss erhielten und in ein Berufliches Gymnasium oder eine Fachoberschule der Form A wechselten.

Bei den Schulentlassenen mit Realschulabschluss lag der Schwerpunkt auf dem Übergang in einen studienqualifizierenden Bildungsgang des Zielbereichs II. Für jede/n Vierte/n von ihnen lässt sich der Übergang in eine vollqualifizierende Berufsausbildung nachweisen. Die meisten begannen ihre Ausbildung im dualen System, gefolgt von Assistentenausbildungen an zweijährigen Höheren Berufsfachschulen, die in vollzeitschulischer Form durchgeführt werden. Mit einem Anteil von nur 4 Prozent gingen deutlich weniger Entlassene mit Realschulabschluss in den Übergangsbereich über als solche mit bzw. ohne Hauptschulabschluss.

4.2 Übergänge in eine vollqualifizierende Berufsausbildung

Um nicht nur die direkten, sondern auch verzögerte Übergänge in eine vollqualifizierende Berufsausbildung abzubilden, muss ein längerer Zeitraum betrachtet werden. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, inwiefern Jugendlichen, die die Sekundarstufe I in Hessen im Sommer 2013 mit einem Hauptschulabschluss verlassen haben, in den folgenden vier Schuljahren der Übergang in den Zielbereich I gelang.

Abb. 4: Schulentlassene mit Hauptschulabschluss aus der Sekundarstufe I im Sommer 2013 (N = 10.650) in den Schuljahren 2013/14 bis 2016/17 nach Einmündung in die Zielbereiche I und II und vorherigem Verbleib (nur hessische allgemeinbildende und berufliche Schulen)



Quelle: eigene Berechnungen des Hessischen Statistischen Landesamtes

Aus Abbildung 4 geht hervor, dass im Schuljahr 2013/14 für rund 2.300 Entlassene mit Hauptschulabschluss ein direkter Übergang in den Zielbereich I nachgewiesen werden konnte. Das war fast jede/r vierte Schulentlassene, der bzw. die die Schule im Sommer 2013 mit einem Hauptschulabschluss verlassen hatte.

Im folgenden Schuljahr 2014/15 nahmen nach den Ergebnissen der Fallnummernverknüpfung weitere 1.000 Jugendliche eine vollqualifizierende Berufsausbildung auf; das waren weitere 10 Prozent der Schulentlassenen mit Hauptschulabschluss. Mit rund 700 Personen qualifizierten sich zwei Drittel dieser Anfänger und Anfängerinnen im Vorjahr im Zielbereich III. Bei einem weiteren großen Teil (31%) war die Herkunft unbekannt, da für das Schuljahr 2014/15 keine Fallnummernverknüpfung erfolgen konnte. Viele von ihnen dürften eine Maßnahme der BA absolviert und dadurch ihre Chancen auf dem Ausbildungsmarkt gesteigert haben. Im dritten Untersuchungsjahr, dem Schuljahr 2015/16, nahmen weitere 15 Prozent der Schulentlassenen mit Hauptschulabschluss aus dem Jahr 2013 eine vollqualifizierende Berufsausbildung auf. Drei Viertel dieser Anfängerinnen und Anfänger kamen aus dem schulischen Übergangsbereich, in den meisten Fällen nach Erwerb des Mittleren Abschlusses in den zweijährigen Berufsfachschulen. Die Zahl der Übergänger und Übergängerinnen aus dem Zielbereich II hatte sich im Vergleich zum Vorjahr zwar vervierfacht, machte aber auch in diesem Schuljahr mit 5 Prozent aller Anfangenden nur einen geringen Anteil aus. Die Mehrheit von ihnen kam aus der zweijährigen Fachoberschule Form A.

Im Schuljahr 2016/17 und somit drei Jahre nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule kann für weitere rund 1.000 Jugendliche oder 10 Prozent der Schulentlassenen mit Hauptschulabschluss die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung nachgewiesen werden. Etwa 39 Prozent von ihnen kamen aus dem schulischen Übergangsbereich; der Anteil derjenigen, deren vorheriger Verbleib unbekannt war, war genauso hoch. Der Anteil der Anfängerinnen und Anfänger, die vorher einen Bildungsgang im Zielbereich II besuchten, stieg deutlich auf über 200 Personen bzw. 22 Prozent an. Viele befanden sich im Jahr zuvor an einem Beruflichen Gymnasium.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass von den Jugendlichen, die im Sommer 2013 die Sekundarstufe I einer allgemeinbildenden Schule mit einem Hauptschulabschluss verließen, mehr als 20 Prozent direkt im Anschluss in eine Berufsausbildung übergingen. In den folgenden drei Jahren nahm nach den Ergebnissen der Fallnummernanalyse noch ein weiteres Drittel verzögert eine Ausbildung im Zielbereich I auf. Damit starteten mehr Schulentlassene mit Hauptschulabschluss ihre Berufsausbildung verzögert als direkt im Anschluss an die Sekundarstufe I. In den meisten Fällen wurde zwischen dem Verlassen der allgemeinbildenden Schule und der Aufnahme der Berufsausbildung eine Qualifizierung im Übergangsbereich absolviert.

Von den gut 3.000 im Jahr 2013 ohne Hauptschulabschluss (inkl. Förderschulabschluss) Schulentlassenen begannen ebenfalls mehr Jugendliche verzögert eine Berufsausbildung (23%) als direkt im Anschluss an die Sekundarstufe I (6%). Auch von ihnen besuchten die meisten vor Aufnahme der beruflichen Ausbildung einen Bildungsgang im Übergangsbereich. Somit sind die Maßnahmen des Übergangsbereichs zentrale Anlaufstellen auch für Jugendliche ohne einen Hauptschulabschluss. Es gelang nur einem geringen Teil, sich erfolgreich auf dem Ausbildungsmarkt zu integrieren, ohne im Vorfeld entsprechende Maßnahmen im Übergangsbereich zur Weiterqualifikation genutzt zu haben.

Hingegen kann für 27 Prozent der rund 26.200 Schulentlassenen mit Realschulabschluss des Jahres 2013 direkt nach der allgemeinbildenden Schule die Aufnahme einer vollqualifizierenden Berufsausbildung nachverfolgt werden. Damit gelang den Schulentlassenen mit einem Realschulabschluss am häufigsten ein direkter Übergang in eine Berufsausbildung. Der Anteil der nachgewiesenen verzögerten Übergänge lag in den folgenden drei Jahren bei insgesamt 25 Prozent. Die meisten gingen aus dem Zielbereich II *Hochschulreife* in eine Berufsausbildung über, in dem fast zwei Drittel zuvor die (Fach-)Hochschulreife erreichten. Insgesamt betrachtet mündeten nach den Ergebnissen der Fallnummernanalyse die Entlassenen mit Hauptschulabschluss innerhalb von vier Schuljahren etwa genauso häufig in eine vollqualifizierende Berufsausbildung an einer beruflichen Schule in Hessen ein wie die Entlassenen mit Realschulabschluss.

4.3 Übergänge in studienqualifizierende Bildungsgänge

Aufgrund der gymnasialen Schulzeitverkürzung (G8) können Schulentlassene mit einem dem Hauptschulabschluss gleichgestellten Abschluss aus den Jahrgangsstufen 9 der hessischen Gymnasien in den Zielbereich II *Hochschulreife* einmünden. Das machte einen Anteil von 12 Prozent aller Schulentlassenen aus, die im Sommer 2013 mit einem Hauptschulabschluss die allgemeinbildende Schule verließen. Einen um ein Jahr verzögerten Übergang in den Zielbereich II gab es nur vereinzelt. Erst im folgenden Untersuchungsjahr startete mit 5 Prozent der Schulentlassenen eine nennenswerte Zahl in einen studienqualifizierenden Bildungsgang. Bei diesen Anfängerinnen und Anfängern handelte es sich um eine andere Klientel als bei den direkten Übergängen: Fast alle besuchten zuvor mit der zweijährigen Berufsfachschule einen Bildungsgang im Übergangsbereich und erwarben dort den Mittleren Abschluss. Im letzten betrachteten Schuljahr 2016/17 konnte für weitere knapp 2 Prozent der Schulentlassenen mit Hauptschulabschluss eine Qualifizierung im Zielbereich II nachgewiesen werden. Innerhalb von drei Jahren holten damit insgesamt 7 Prozent der Entlassenen mit Hauptschulabschluss zunächst im Übergangsbereich ihren Mittleren Abschluss nach und strebten im Anschluss daran mit dem Erwerb einer Hochschulzugangsberechtigung einen weiteren höherqualifizierenden allgemeinbil-

denden Abschluss an. Ähnlich wie bei der Aufnahme einer Berufsausbildung wird auch bei dem alternativen Weg des Erwerbs einer Hochschulzugangsberechtigung die Bedeutung des Übergangsbereichs für Entlassene mit Hauptschulabschluss deutlich.

Bei den Schulentlassenen, die im Sommer 2013 die allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss (inkl. Förderschulabschluss) verließen, spielte der Zielbereich II in den folgenden vier Schuljahren keine Rolle. Für die Absolventinnen und Absolventen mit Realschulabschluss hatte der Zielbereich II dagegen die größte Bedeutung. Mehr als die Hälfte von ihnen wechselte direkt nach der Sekundarstufe I in diesen Zielbereich. In den folgenden drei Schuljahren mündeten insgesamt weitere 3 Prozent in den Zielbereich II ein; verzögerte Übergänge hatten damit nur eine geringe Bedeutung.

4.4 Erfolgreiche berufliche Abschlüsse

Im Folgenden wird aufgezeigt, für wie viele Schulentlassene des Jahres 2013 ein erfolgreicher Abschluss ihrer Berufsausbildung an hessischen beruflichen Schulen nachgewiesen werden konnte. Aus Tabelle 1 geht hervor, dass von den jungen Menschen ohne Hauptschul- bzw. mit Förderschulabschluss nur 2 Prozent bzw. 4 Prozent in drei Jahren einen beruflichen Abschluss erlangten. Bei den Jugendlichen mit Hauptschulabschluss lag die Zahl mit 10 Prozent der Schulentlassenen darüber. Noch höher war der Anteil bei den jungen Menschen mit Realschulabschluss.

Tab. 1: Erfolgreiche Beendigung eines schulischen Bildungsgangs gemäß iABE im Zielbereich I der Schulentlassenen und Übergänger/innen aus der Sekundarstufe I 2013 in den folgenden drei Jahren (nur hessische allgemeinbildende und berufliche Schulen)

Abschlussart / Übergänger/innen aus der Sekundarstufe I im Sommer 2013	Anzahl	Ausbildung im Zielbereich I: Berufsabschluss im Zeitraum 2014 bis 2016 erfolgreich beendet ¹⁾
ohne Hauptschulabschluss	1.464	27
mit Förderschulabschluss	1.554	57
mit Hauptschulabschluss	10.650	1.105
mit Realschulabschluss ²⁾	26.235	4.883
Übergänger/innen aus der Sekundarstufe I eines Gymnasiums in die gymnasiale Oberstufe	19.626	41

1) Die Kategorie *Ausbildung im Zielbereich I: Berufsabschluss erfolgreich beendet* bezieht sich nur auf Prüfungen an hessischen Berufsschulen. Kammerprüfungen wurden nicht berücksichtigt.

2) Übergänger/innen aus Realschulen, integrierten Gesamtschulen, Mittelstufenschulen und Hauptschulen enthalten.

Quelle: eigene Berechnungen des Hessischen Statistischen Landesamtes

Hiervon konnte mit der Fallnummernanalyse für fast jeden Fünften ein Abschluss einer Berufsausbildung in den folgenden drei Schuljahren nachvollzogen werden. Ein Grund für die relativ niedrigen Anteile der Entlassenen ohne bzw. mit Hauptschulabschluss ist, dass es bei ihnen in hohem Maße zu verzögerten Eintritten in eine Berufsausbildung kam. Bei einer Verlängerung des betrachteten Zeitraums dürften sich ihre Anteile der erfolgreichen beruflichen Abschlüsse deutlich erhöhen.

4.5 Zusätzlich erworbene allgemeinbildende Schulabschlüsse

Neben den beruflichen Abschlüssen haben die Schülerinnen und Schüler auch die Möglichkeit, zusätzlich einen allgemeinbildenden Schulabschluss in den mit der iABE erfassten Bildungsgängen zu erwerben. Eine Übersicht der nachgeholtten Schulabschlüsse an hessischen Schulen gibt Tabelle 2. Danach konnte von den rund 1.500 Jugendlichen, die im Sommer 2013 die Schule ohne Hauptschulabschluss verließen, in den folgenden drei Schuljahren insgesamt mehr als jeder bzw. jede Fünfte einen Hauptschulabschluss nachholen. Fast 3 Prozent erreichten im Anschluss sogar den Realschulabschluss. Bei den Jugendlichen mit einem Förderschulabschluss lag die Zahl mit 16 Prozent (nachgeholte Hauptschulabschlüsse) bzw. knapp 1 Prozent (nachgeholte Realschulabschlüsse) etwas niedriger. Nach den Ergebnissen der Fallnummernanalyse gelang es den Schulentlassenen mit Hauptschulabschluss in den drei Jahren nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule noch häufiger, einen höherqualifizierenden Schulabschluss zu erlangen; der Anteil lag bei etwa einem Viertel. Fast alle jungen Menschen erlangten diesen Abschluss im Sommer 2015 mit dem Verlassen der zweijährigen Berufsfachschule. Von den 26.200 Schulentlassenen, die im Sommer 2013 die Sekundarstufe I mit einem Realschulabschluss verließen, erreichte fast jede/r Fünfte bzw. rund jede/r Vierte in den folgenden drei Schuljahren die Fachhochschulreife bzw. das Abitur. Von den Jugendlichen, die im Sommer 2013 von der Mittelstufe eines Gymnasiums in die gymnasiale Oberstufe übergangen, hatten nach drei Jahren 77 Prozent ihr Abitur erreicht. Weitere 5 Prozent besaßen zu diesem Zeitpunkt die Fachhochschulreife. Der größte Teil von ihnen nimmt ein Studium auf. Nach Auswertungen der Hochschulstatistik startete die Hälfte der studienberechtigten Absolventinnen und Absolventen des Jahres 2013 aus Hessen im gleichen Jahr ein Hochschulstudium. Nach einem Jahr nahmen weitere 23 Prozent und nach zwei Jahren nochmals 5 Prozent ein Studium auf (vgl. Statistisches Bundesamt 2016b).

Tab. 2: Zusätzlich erworbene allgemeinbildende Schulabschlüsse der Schulentlassenen und Übergänger/innen aus der Sekundarstufe I 2013 in den folgenden drei Jahren in den schulischen Bildungsgängen der iABE (nur hessische allgemeinbildende und berufliche Schulen)

Abschlussart / Übergänger/innen aus der Sekundarstufe I im Sommer 2013	Anzahl	darunter in den schulischen Bildungsgängen der iABE an einer Schule in Hessen im Zeitraum 2014–2016 zusätzlich erworben			
		Haupt-schul-abschluss	Real-schul-abschluss	Fach-hoch-schulreife	Hoch-schulreife
ohne Hauptschulabschluss	1.464	318	38	–	–
mit Förderschulabschluss	1.554	255	8	–	–
mit Hauptschulabschluss	10.650	–	2.641	245	784
mit Realschulabschluss	26.235	–	–	6.056	4.726
Übergänger/innen aus der Sekundarstufe I eines Gymnasiums in die gymnasiale Oberstufe	19.626	–	544	1.008	15.121

Quelle: eigene Berechnungen des Hessischen Statistischen Landesamtes

5. Schlussbemerkungen zur hessischen iABE

Da es keine statistik- und länderübergreifende eindeutige Fallnummer für Schulentlassene sowie Schülerinnen und Schüler gibt, sind die Auswertungsmöglichkeiten in der hessischen iABE nicht unbegrenzt. Wie oben beschrieben, können Verläufe nicht vollständig nachvollzogen werden, da sich diese Untersuchungen auf Schülerinnen und Schüler in Bildungsgängen hessischer Schulen beschränken müssen. Daher sind die zuvor dargestellten Ergebnisse insgesamt unvollständig; es handelt sich um eine Untererfassung. Da ein Verbleib in den zahlenmäßig bedeutenden Maßnahmen der BA und den Schulen des Gesundheitswesens nicht abgebildet werden kann, kommt es zu unbekanntem Übergängen. Am vollständigsten wird der Übergang in den Zielbereich II abgebildet, da hier nur Bildungsgänge an Schulen zugeordnet sind. Da insbesondere Entlassene mit Realschulabschluss in diesen Zielbereich einmünden, sind die Anteile der unbekanntem Übergänge von Schulentlassenen mit diesem Abschluss tendenziell niedriger als die derjenigen ohne bzw. mit Hauptschulabschluss.

Ein weiterer großer Teil der unbekanntem Übergänge ist dadurch erklärbar, dass die Analyse auf die Schulen in Hessen beschränkt bleiben muss. Bei einem Vergleich der unbekanntem Übergänge auf Kreisebene zeigt sich, dass sie tendenziell in den hessischen Kreisen, die an ein anderes Bundesland grenzen, höher sind. Im Landkreis Bergstraße, der an das nördliche Baden-Württemberg mit den Städten Mannheim und Karlsruhe angrenzt, lag der Anteil der unbekanntem Übergänge von

Schulentlassenen aus der Sekundarstufe I mit zuletzt etwa einem Viertel am höchsten. Hingegen lagen die Anteile von unbekanntem Übergängen bei einem Teil der innerhessischen Kreise deutlich unter 10 Prozent. Es ist also bei der Interpretation der Ergebnisse der Fallnummernanalyse immer zu beachten, dass nur der Übergang in Bildungsgänge an hessischen Schulen abgebildet ist. Da der Verbleib an einer hessischen Schule zahlenmäßig ein relativ großes Gewicht hat, kann zwar der größte Teil der Übergänge nachgezeichnet werden. Insbesondere die zuvor getroffenen Aussagen zur Einmündung in eine Berufsausbildung und zu ihrem erfolgreichen Abschluss sind aber aufgrund der Unvollständigkeit als Untergrenze zu interpretieren. Für die Aufnahme einer Ausbildung im Zielbereich I ist insgesamt eine höhere räumliche Flexibilität und damit häufiger ein Wechsel auch in eine Berufsschule in einem anderen Bundesland erforderlich als für das Einmünden in die Zielbereiche II und III.

Trotz dieser Einschränkungen ist die Aussagekraft der hessischen iABE aufgrund des Vorliegens von Individualdaten und Fallnummern im Vergleich mit anderen Bundesländern sehr gut. Eine Untersuchung, die die Übertragbarkeit der iABE auf Bundesebene überprüfte, ergab, dass insbesondere in den Ländern, in denen der Kerndatensatz noch nicht umgesetzt wurde bzw. in denen die Schulstatistik als eine Aggregatdatenerhebung durchgeführt wird, ein großer Teil der Auswertungsmöglichkeiten nicht gegeben ist. Während Angaben zum Geschlecht oder zur Nationalität von Schülerinnen und Schülern i.d.R. vorlagen, gab es bei anderen Merkmalen wie der schulischen Herkunft zur Beschreibung des Übergangsverhaltens, dem Geburtsjahr oder dem Wohnort zur Berechnung der Pendlerverflechtungen z. T. große Datenlücken. Auch gab es in Ländern mit Aggregatdaten in einigen Fällen Probleme, Schülerinnen und Schüler sowie Absolventinnen und Absolventen nach den einzelnen Bildungsprogrammen auszuweisen (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2011).

Um ein Bundesergebnis erstellen zu können, werden deshalb vom Statistischen Bundesamt zur Schließung der Datenlücken Schätzungen z.B. zum Alter oder zur Vorbildung vorgenommen. Für verschiedene Merkmale ist jedoch eine hinreichende Schätzgrundlage nicht vorhanden, so dass diese, anders als in Hessen, nicht in die iABE für Deutschland aufgenommen werden konnten und auf Bundesebene somit nur ein Teil der Indikatoren, die für Hessen möglich sind, herausgegeben werden können (vgl. Statistisches Bundesamt 2016a).

Literatur und Internetquellen

Anger, C./Tröger, M./Voß, H./Werner, D. (2007): Machbarkeitsstudie zur Entwicklung einer Integrierten Ausbildungsstatistik am Beispiel Hessen – Projektendbericht an das Hessische Ministerium für Wirtschaft, Verkehr und Landesentwicklung. Köln: Institut

- der deutschen Wirtschaft Köln. URL: <http://www.iwkoeln.de/de/studien/gutachten/beitrag/63765?highlight=machbarkeitsstudie>; Zugriffsdatum: 13.04.2017.
- Eberhard, V./Beicht, U./Krewerth, A./Ulrich, J.G. (2013): Perspektiven beim Übergang Schule – Berufsausbildung. Methodik und erste Ergebnisse aus der BIBB-Übergangsstudie 2011. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. URL: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/7123>; Zugriffsdatum: 13.04.2017.
- Fischer-Kottenstede, J. (2009): KDW/HESIS – Rundumsicht auf die hessischen Schulen. In: Inform 36, H. 3/9. Wiesbaden: Hessische Zentrale für Datenverarbeitung.
- Hessischer Pakt für Ausbildung für die Jahre 2010 bis 2012 zwischen Wirtschaft, Kommunalen Spitzenverbänden, Regionaldirektion Hessen der Bundesagentur für Arbeit und hessischer Landesregierung (2010). Wiesbaden. URL: https://wirtschaft.hessen.de/sites/default/files/HMWVL/pakt_fuer_ausbildung_2010-212.pdf; Zugriffsdatum: 13.04.2017.
- Hessisches Statistisches Landesamt (2016a): Integrierte Ausbildungsberichterstattung für Hessen. Ergebnisbericht 2016. Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt. URL: https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/iabe_ergebnisbericht_2016.pdf; Zugriffsdatum: 13.04.2017.
- Hessisches Statistisches Landesamt (2016b): Integrierte Ausbildungsberichterstattung für Hessen. Methodischer Leitfaden 2016. Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt. URL: https://statistik.hessen.de/sites/statistik.hessen.de/files/iabe_methodischer_leitfaden.pdf; Zugriffsdatum: 13.04.2017.
- Hessisches Statistisches Landesamt (2017a): Ergebnisse aus dem Projekt Verstetigung einer integrierten Ausbildungsberichterstattung für Hessen. Absolventen und Abgänger in Hessen im Jahr 2016. Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt. URL: <https://statistik.hessen.de/zahlen-fakten/soziales-gesundheit-bildung-kultur-recht/bildung/iabe/statistische-berichte>; Zugriffsdatum: 13.04.2017.
- Hessisches Statistisches Landesamt (2017b): Integrierte Ausbildungsberichterstattung für Hessen. Anfänger/-innen und Bestände 2015/16 und 2016/17 nach Verwaltungsbezirken. Vorläufige Ergebnisse. Wiesbaden: Hessisches Statistisches Landesamt. URL: <https://statistik.hessen.de/zahlen-fakten/soziales-gesundheit-bildung-kultur-recht/bildung/iabe/statistische-berichte>; Zugriffsdatum: 13.04.2017.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2011): FAQ's – Frequently Asked Questions zum Kerndatensatz und zur Datengewinnungsstrategie. Berlin: KMK. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/FAQ_KDS.pdf; Zugriffsdatum: 21.04.2017.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2011): Qualitäts- und Ergebnisbericht – Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Projekt: „Entwicklung eines länderübergreifenden Datensets für das Indikatorensystem Ausbildungsberichterstattung“. Wiesbaden: Statistische Ämter des Bundes und der Länder.
- Statistisches Bundesamt (2016a): Bildung und Kultur. Integrierte Ausbildungsberichterstattung. Anfänger, Teilnehmer und Absolventen im Ausbildungsgeschehen nach Sektoren/Konten und Ländern. 2015. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/IntegrierteAusbildungsberichterstattung5211201157004.pdf?__blob=publicationFile; Zugriffsdatum: 21.04.2017.
- Statistisches Bundesamt (2016b): Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. 1980–2015. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. URL: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/KennzahlenNichtmonetaer2110431157004.pdf;jsessionid=93162A20621A9BD0106C1C9874CE7D50.cae1?__blob=publicationFile; Zugriffsdatum: 19.04.2017.

Gesetze, Verordnungen und Anordnungen

Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 14. Juni 2005 (GVBl. I S. 441), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 24. März 2015 (GVBl. S. 118).

Verordnung über die Verarbeitung personenbezogener Daten in Schulen und statistische Erhebungen an Schulen vom 4. Februar 2009. URL: <https://www.datenschutz.hessen.de/schuvo.htm>; Zugriffsdatum: 26.04.2017.

Ulrike Schedding-Kleis, Diplom-Volkswirtin, geb. 1962, Leiterin des Referats „Bildung und Kultur“ im Hessischen Statistischen Landesamt.

E-Mail: ulrike.schedding-kleis@statistik.hessen.de

Yvonne Lieber, Diplom-Soziologin, geb. 1978, Referentin im Referat „Bildung und Kultur“ im Hessischen Statistischen Landesamt.

E-Mail: yvonne.lieber@statistik.hessen.de

Anschrift: Hessisches Statistisches Landesamt, Rheinstraße 35/37, 65185 Wiesbaden

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



2017, 410 Seiten, br., 40,90 €, ISBN 978-3-8309-3730-2

Petra Stanat, Stefan Schipolowski, Camilla Rjosk, Sebastian Weirich, Nicole Haag (Hrsg.)

IQB-Bildungstrend 2016

Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich

Der *IQB-Bildungstrend 2016* gibt Aufschluss über die Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB). Untersucht wurde, inwieweit Schülerinnen und Schüler der 4. Jahrgangsstufe das angestrebte Kompetenzniveau im Fach Deutsch in den Kompetenzbereichen Lesen, Zuhören und Orthographie sowie im Fach Mathematik erreichen und inwiefern sich das Niveau seit dem ersten IQB-Ländervergleich im Jahr 2011 verändert hat.



www.waxmann.com

REZENSION

**Schlömerkemper, Jörg (2017):
Pädagogische Prozesse in antinomi-
scher Deutung. Begriffliche Klärungen
und Entwürfe für Lernen und Lehren.**
*Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 282 S.,
28,95 €*

Der Autor beginnt sein Buch mit der Feststellung, dass es zwar viele Konzepte für Reformen des Lehrens und Lernens in der Schule gebe, dass die Entwürfe jedoch nur schwer miteinander in Einklang zu bringen, die Widerstände unterschiedlich und die Erfahrungen uneinheitlich seien. Einen Ausweg aus dieser Situation sieht er darin, „widersprüchliche“ bzw. „antinomische“ Strukturen nicht zu überspielen, sondern aufzuzeigen und konstruktiv zu wenden sowie einen Paradigmenwechsel bezüglich der Lernorganisation einzuleiten. Ein solcher Wechsel sollte durch einen Wandel von der gegenwärtig dominierenden differenz- und selektionsorientierten Lernorganisation zu einer profilorientierten Lernorganisation mit kooperativem Lernen und Arbeiten gekennzeichnet sein.

Nach einer entsprechenden Einleitung werden aktuelle „Baustellen“ von Schule und Unterricht aufgegriffen. Dabei führt die Darstellung von der allgemeinen Schulkritik über die Situation von Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrpersonen, Lern-, Leistungs- und Ergebnisproblemen bis zu System- und Strukturfragen. Es schließen sich begriffliche Überlegungen zu Antinomien an, wobei diese als Spannungsverhältnisse zwischen zwei Polen beschrieben werden, die als gleichwertig zu betrachten sind,

sich jedoch „logisch mehr oder weniger ausschließen“ (S. 29). Beispielsweise kann in pädagogischen Prozessen das Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung antinomisch wirksam sein. Danach werden Quellen antinomischer Strukturen sowie ein produktiver Umgang mit ihnen thematisiert. Als weitere Grundlagen kommen drei zentrale Kategorien der pädagogischen Diskussion mit begrifflichen Klärungen in den Blick: Sozialisation, Erziehung und Bildung.

In den folgenden vier Kapiteln geht es um die antinomische Deutung verschiedener pädagogisch relevanter Bereiche: Funktionen der Schule, traditionelle Rahmungen der Lernorganisation, Aufgaben und Ziele sowie Konzepte schulischer Erziehung. Bei den Funktionen von Schule wird die Entwicklung von Qualifikationen und Haltungen als wichtige Funktion aufgefasst und mit Fragen der Bildungsgerechtigkeit verknüpft. Bezüglich traditioneller Rahmungen gerät das Problem der Differenzorientierung in den Fokus. Im Hinblick auf Aufgaben, Ziele und Konzepte schulischer Erziehung werden jeweils unterschiedliche Kategorien thematisiert – von sozialer Sensibilität bis zu Tüchtigkeit und von Heterogenität bis zu Qualität von Unterricht.

Es schließen sich drei Kapitel an, in denen Jörg Schlömerkemper seine Lösungsvorschläge mit Bezug auf die antinomische Deutung der gegenwärtigen Situation ausführt. Ausgehend von dem Leitbild „Personaler Entfaltung in pluralen

Erfahrungen“ werden die Konzepte eines profilorientierten Lernens (als divergierende Perspektive) und eines kooperativen Lernens und Arbeitens (als konvergierende Perspektive) dargestellt. Bei dem gewählten Leitbild geht es um die Ermöglichung einer subjektiv-personalen Entfaltung unter Orientierung an sozial-ethischen Normen und Werten im jeweiligen kulturellen und sozialen Umfeld. Daraus ergeben sich verschiedene Folgerungen für Lernen und Lehren, wobei in lernorganisatorischer Hinsicht vor allem Werkstätten und Stammgruppen in den Blick rücken. Das *profilorientierte Lernen* wird mit Bezug auf Fragen von Schultheorie, Lernzielen, Kompetenzen, Themen, Methoden, Leistungsbeurteilungen und damit verbundenen pädagogischen Aufgaben erörtert. In ähnlich strukturierter Weise werden Fragen des *kooperativen Lernens und Arbeitens* auf Schultheorie, Zielbestimmungen, Organisations- und Arbeitsformen, Kompetenzorientierung, projektartige Umsetzungsformen sowie Leistungsdokumentationen bezogen.

Im abschließenden Kapitel erläutert der Autor Folgerungen aus einem profil- und kooperationsorientierten Lernen und Arbeiten sowohl für Schülerinnen und Schüler, Eltern, Lehrpersonen, institutionelle Rahmungen, Schulformen und Schulentwicklung als auch für Bildungs- und Gesellschaftspolitik sowie für das Verhältnis von pädagogischer Praxis und Erziehungswissenschaft.

Mit seinem Buch spannt Jörg Schlömerkemper einen weiten Bogen von der gegenwärtigen Schul- und Unterrichtssituation über eine antinomische Deutung pädagogischer Prozesse bis zu weiterführenden

Vorschlägen zur Entwicklung von Schule und Unterricht und ihren Konsequenzen. Auf der Grundlage einer außerordentlich breiten Literaturlaufarbeit bezieht er vielfältige Aspekte des Spannungsfeldes ein, in dem sich Schule und Unterricht im gesellschaftlichen Zusammenhang bewegen – wobei die aufgearbeitete Literatur auf einer eigenen Webseite mit ausführlichen Hinweisen und hilfreichen Kommentierungen dokumentiert ist. Buch und Webseite bieten damit zugleich die Möglichkeit, sich über Diskussionen zu wichtigen schulischen Fragen in differenzierter Form zu informieren.

Durch die Arbeit gelingt es dem Autor aufzuzeigen, dass Antinomien in der pädagogischen Diskussion als Anlass für konstruktive Lösungen dienen können (und nicht als störende Polarisierungen aufzufassen sind, die begründetes pädagogisches Handeln behindern oder gar der Beliebigkeit anheimgegeben und deshalb am besten ignoriert werden sollten). In diesem Zusammenhang ist auch hervorzuheben, dass bei den eigenen Lösungsvorschlägen bleibende Antinomien ebenso thematisiert werden wie offene Fragen und mögliche Kritikpunkte. Vor allem aber gewinnen die Überlegungen dadurch ihre Bedeutung, dass sie nicht auf der Ebene der Schul- und Unterrichtskritik verharren, sondern in Lösungsvorschläge einschließlich ihrer Bedingungen und Voraussetzungen einmünden, die ein großes Potenzial für eine Verbesserung von Schule und Unterricht enthalten.

Bei allen Vorzügen weist das Buch auch einzelne Desiderata auf. So wäre es aus meiner Sicht z. B. wünschenswert gewesen,

wenn die für das profilorientierte Lernen notwendigen Zusammenhänge zwischen einem möglichen Kerncurriculum und den Profilbildungen weitergehend diskutiert und insbesondere Kriterien für ein Kerncurriculum konkretisiert worden wären. Ähnliches gilt für Zusammenhänge zwischen dem Lernen in Stammgruppen und den vorgeschlagenen individuellen Lernphasen. Dabei hätten meines Erachtens auch Kriterien für die Zusammensetzung von Stammgruppen einer weiterführenden Reflexion bedurft, ebenso wie die Frage nach Entscheidungsprozessen bezüglich der Beendigung oder der Weiterführung des Lernens im Hinblick auf einen individuell angemessenen Kompetenzaufbau. Zudem besteht bei den Ausführungen zum kooperativen Lernen und Arbeiten zum Teil der Eindruck, dass das Bestreben, möglichst viele in der Diskussion befindliche

Ansätze anzusprechen, zu Lasten einer stringenten Darstellung im Lichte des zugrunde liegenden Leitbildes geht.

Diese Desiderata können zugleich als Öffnungen für die weitere Diskussion aufgefasst werden und sollen das Verdienst von Jörg Schlömerkemper keinesfalls schmälern, mit dem Buch vielfältige Ideen und Anregungen zu geben, die sowohl für die Ausbildung und die Fortbildung von Lehrpersonen als auch für die Schuladministration und die Schulpolitik relevant sind. In diesem Sinne kann die Lektüre des Buches Studierenden, Referendarinnen und Referendaren sowie Lehrpersonen und allen empfohlen werden, die an Fragen von Unterricht und Schule interessiert sind.

Gerhard Tulodziecki, Paderborn

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Behörde für Schule
und Berufsbildung (Hrsg.)

Bildungsbericht Hamburg 2017

*HANSE – Hamburger Schriften
zur Qualität im Bildungswesen,
Band 16,
2017, 186 Seiten, br., durch-
gehend vierfarbig, 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-3610-7*

*E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-8610-2*

Mit dem Hamburger Bildungsbericht 2017 liegt eine aktuelle Bestandsaufnahme des Hamburger Bildungswesens vor. Der Bildungsbericht bietet einen indikatorengestützten Überblick über Bedingungen, Strukturen und Ergebnisse von Bildung. Wie auch in den vorangegangenen Hamburger Bildungsberichten stehen die allgemeinbildenden Schulen im Zentrum. Darüber hinaus werden zwei weitere Bildungsbereiche in den Blick genommen: die frühkindliche Bildung und der Übergang in die berufliche Bildung.

Insbesondere der Schulbereich ist in den vergangenen Jahren zahlreichen Veränderungen unterworfen gewesen, so dass die fortgesetzte Hamburger Bildungsberichterstattung eine wertvolle Gesamtschau der Entwicklungen bietet.



UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Tim Brüggemann,
Katja Driesel-Lange,
Christian Weyer (Hrsg.)

Instrumente zur Berufs- orientierung

Pädagogische Praxis
im wissenschaftlichen
Diskurs

2017, 340 Seiten, br., 34,90 €,
ISBN 978-3-8309-3539-1

E-Book: 30,99 €, ISBN 978-3-
8309-8539-6

Es existieren zahlreiche Angebote zur Förderung eines gelingenden Übergangs von der Schule in nachschulische Bildungswege, wissenschaftliche Befunde über deren Effekte und Nachhaltigkeit sind bis dato wenig zugänglich. Bislang fehlte eine interdisziplinäre und systematische Sammlung von Erkenntnissen zu Unterstützungsmaßnahmen am Übergang Schule-Beruf.

Autorinnen und Autoren aus Forschung und Praxis skizzieren hier den aktuellen wissenschaftlichen Kenntnisstand, beschreiben und kommentieren Maßnahmen und Instrumente der Berufsorientierung und verdeutlichen die Chancen und Grenzen des Handlungsfeldes. Dieses Buch ist daher ein Überblickswerk für all jene, die sich mit Angeboten zur Berufs- und Studienorientierung im Spannungsfeld theoretischer Bestimmungen und pädagogischer Praxis auseinandersetzen möchten.



Erziehungswissenschaft aktuell



Birgit Herz

Gruppen leiten

Eine Einführung für
pädagogische Praxisfelder

2017. 108 Seiten. Kart.
14,90 € (D), 15,40 € (A)
ISBN 978-3-8474-2108-5
eISBN 978-3-8474-1090-4

Was verstehen wir unter einer Gruppe oder einem Team? In dem Einführungsbuch für Studierende und BerufsanfängerInnen werden Ergebnisse zentraler Grundlagenforschung – auch in ihrem historischen Kontext – vorgestellt und ein handlungspraktischer Transfer auf den Aufgabenbereich des Leitens von Gruppen in pädagogischen Praxisfeldern vermittelt.



Edwin Hübner
Leonhard Weiss (Hrsg.)

Personalität in Schule und Lehrerbildung

Perspektiven in Zeiten der
Ökonomisierung und Digitalisierung

2017. 404 Seiten. Kart.
39,90 € (D), 41,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-2093-4
eISBN 978-3-8474-1081-2

Vor dem Hintergrund von Phänomenen wie sozialer Beschleunigung, Ökonomisierung und Digitalisierung gehen die AutorInnen der Relevanz der Lehrpersonalität in der pädagogischen Beziehung nach und untersuchen die Voraussetzungen und Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung in der Lehrerbildung.



www.shop.budrich-academic.de

UNSERE BUCHEMPFEHLUNG



Aaron Löwenbein, Frank Sauerland,
Siegfried Uhl (Hrsg.)

Berufsorientierung in der Krise?

Der Übergang von der
Schule in den Beruf

2017, 224 Seiten, br., 29,90 €,
ISBN 978-3-8309-3620-6

E-Book: 26,99 €,
ISBN 978-3-8309-8620-1

Der Arbeitskräftebedarf und die Berufswünsche vieler Jugendlicher scheinen zunehmend auseinanderzudriften. Stichworte sind fehlende Ausbildungsreife und Facharbeitermangel, Ausbluten der beruflichen Bildung und Akademisierungswahn, Flaute in den natur- und ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen bei gleichzeitiger Überfüllung in den Geistes- und Sozialwissenschaften. Im Rahmen der Gegenmaßnahmen sollen auch die Schulen ihren Beitrag leisten und künftig mehr und vor allem bessere Berufsorientierung als bisher bieten.

Die Beiträge dieses Bandes helfen, sich auf dem unübersichtlichen Feld der Berufsorientierung zurechtzufinden. Er enthält neben der schulpädagogischen Grundlegung vornehmlich Arbeiten, die den Themenkreis Berufsorientierung und Berufswahlentscheidung mit den Mitteln der empirischen Forschung beleuchten und Anregungen für Verbesserungen geben.

